Heftthema:

# Solidarität

**107** **Editorial**
Redaktionskollektiv

**Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung**
Lukas Eble

**112** **Repliken zum Themenbeitrag**

**135** **Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“**
Loriana Metzger

**150** **Solidarität aus relationstheoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble**
Ortfried Schäffter

**165** **Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble**
Robert Pfützner

**179** **Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität**
Peter Schlögl

**191** **Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive**
Simone Müller

Weitere Statements

**206** **„Who cares“ – ‚Nachwuchs‘-fragen in den Erziehungswissenschaften**

**Der universitäre „war for talents“: Möglichkeiten der Profilschärfung von Hochschulen und Universitäten. Was die „#ichbinHanna“-Debatte für die Hochschullandschaft bedeuten kann**
Nicole Luthardt und Rita Nikolai

**218** **Verlorene Perspektiven**
Daniela Holzer

**231** Hinweise zur Beteiligung

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 112-134 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.02

# Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

**Lukas Eble**

**Zusammenfassung**

**Der Beitrag nimmt sich den in aktuellen gesellschaftlichen Debatten vielgenutzten Begriff der ‚Solidarität' vor und erörtert ihn historisch-systematisch vor dem Hintergrund herrschafts- und machtkritischer Bildungstheorie und -arbeit. Solidarität wird dabei als spezifische, widerständige Beziehungsweise gefasst und möchte sie so emanzipativen Diskussionen und Reflexionen zugänglich machen. Leitend ist dabei die Frage, inwiefern sich Solidarität als Maßstab und Zielsetzung für eine kritisch emanzipative (Erwachsenen-)Bildung eignet.**

# Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

Lukas Eble

## Solidarität – Bildungstheorie – Emanzipation – Beziehungsweise – Gegenbewegung

Vor etwa 20 Jahren formulierte Klaus-Peter Hufer – entgegen den Tendenzen im disziplinären Diskurs – die Hoffnung auf eine Wiederbelebung der „Zielidee Solidarität und Gerechtigkeit" für die politische Erwachsenenbildung (Hufer 2003, S. 125). Mit dem Begriffspaar ‚Solidarität und Empathie' wollte er einen Impuls gegen die Ökonomisierung und Neoliberalisierung des sozialen Rechtsstaats sowie weiterer Lebensbereiche setzen (Hufer 2003, S. 126); zuvor hatte bereits Oskar Negt (2001a) eine neuerliche Diskussion angeregt. Beide knüpfen mit ihren Einsprüchen an Ende der 1960er Jahre einsetzende, emanzipatorische Diskussionsstränge der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an (Zeuner 2012; Bernhard 2012), in denen der Begriff der Solidarität zwar umfangreich genutzt wurde, insbesondere in seiner adjektivierten Form, eine grundlegende Verständigung über dessen Bedeutungsgehalt aber eher die Ausnahme blieb (Pfützner 2017, S. 36–37). Gesellschaftspolitisch betrachtet, fällt die in Hufers Aussage implizierte Forderung in einen Zeitraum, in dem sich der sog. Neoliberalismus als ‚alternativlose' Ideologie in vollem Umfang in allen Lebens- und Bildungsbereichen in Deutschland durchsetzt und die Debatten um die damit kompatible bildungspolitische EU-Strategie des ‚Lifelong Learnings' Fahrt aufnehmen, die im Rahmen der Lissabon-Strategie zur Sicherung und Steigerung europäischer Wettbewerbsfähigkeit ausformuliert wird (Borg & Mayo 2004; Pongratz 2010, S. 153–166; Klingovsky 2013).

Der Impuls, so meine Interpretation an dieser Stelle, die Bedeutung von Diskursen zur Zielsetzung von Erwachsenenbildung unter dem Referenzpunkt Solidarität zu stärken und Bildung als eine individuelle und kollektive „Gegenbewegung" (Zeuner 2020, S. 07–3) in Position zu bringen, versandete; die von Hufer befürchteten Entwicklungen entfalteten sich hingegen in den darauffolgenden Jahren stetig und schwächten die „solidarische[n] Bindekräfte" nachhaltig, nicht zuletzt aufgrund von verschärften existenziellen Exklusionsängsten (Negt 2001a, S. 1, S. 7). In Bezug auf den Bereich der (Erwachsenen-)Bildung ist – neben der Orientierung an ‚employabilty' – bspw. an eingeführte Projektlogiken, inkl. entsicherter Arbeitsverhältnisse, Verringerung der strukturellen Grundsicherung, Manageralisierungen der Weiterbildungsorganisationen und eine damit verbundene, abstrakte Qualitätssicherung, eine affirmative Kompetenzorientierung, protegiert durch die Europäische Union (EU) und die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), zu erinnern; auf der theoriesystematischen Ebene werden die eingreifenden, kritischen Subjekte durch die Idee ‚gemachter' Subjekte ersetzt oder sie verschwinden sogleich.

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist Solidarität nach wie vor ein Schlagwort, das sowohl als Zielstellung wie auch als propagiertes

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 135-149 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.03

# Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“

**Loriana Metzger**

**Zusammenfassung**

**In der folgenden Replik beziehe ich mich vor allem auf Lukas Ebles Bestimmung von Solidarität als „Beziehungsgeschehen“ und versuche diese mit dem Begriff der globalen und unbedingten Solidarität zu vertiefen und zu erweitern, wobei u. a. phänomenologische Theoriebezüge herangezogen werden. Ebles Beitrag sehe ich als einen gelungenen Versuch an, Solidarität als Bildungsziel und Prinzip der Erwachsenenbildung zu entwerfen, den ich u. a. um die Diskussion von Differenz und Gleichheit und die Aspekte der Gewaltlosigkeit und des Politischen versuche auszuweiten.**

**Den Studierenden, die das Seminar „Wozu bildet Solidarität?“ besucht haben, das an der Bergischen Universität Wuppertal im Sommersemester 2022 stattgefunden hat, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich für die Diskussionen im Seminar danken, die für die Verfassung dieser Replik sehr bereichernd und hilfreich waren.**

**Globale Solidarität · unbedingte Solidarität · Erfahrung · Gewaltlosigkeit · Trauer**

# Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“

Loriana Metzger

## Engagierte Wissenschaft

Ich sehe in Lukas Ebles Aufsatz eine substanzielle Antwort auf die Forderung, Solidarität als ein zentrales Bildungsziel des 21. Jahrhunderts zu verstehen, wie es beispielsweise der Aufruf „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft“ aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit Ende 2015 einforderte (Mecheril, Melter, Messerschmidt & Velho 2015). Ein Aufruf, der auf die damalige Krise der europäischen Flüchtlingspolitik reagierte und der noch heute oder vielleicht gerade heute in Anbetracht von Flucht, Krieg und Pandemie seine Dringlichkeit keineswegs verloren hat.

Die Autor*innen des Aufrufs gehen davon aus, dass die von ihnen angesprochenen Krisen gesellschaftlicher und politischer Natur sind und Bildung entsprechend als Bewusstseinsbildung zu verstehen ist, bei der es darum geht, „dazu anzuregen, dass die Individuen und sozialen Gruppen sich im Sinne eines Bildungsprozesses mit ihrer spezifisch mehr oder weniger privilegierten Stellung in der Welt auseinander setzen und sich ihrer Involviertheit in Strukturen globaler Ungleichheit und Gewalt sowie ihrer spezifischen Handlungsmöglichkeiten bewusst werden“ (Mecheril et al. 2015, S. 2). Solidarität verstehen sie daher nicht als eine Kompetenz unter vielen, die sich ‚agil‘ in Curricula, Modulhandbücher oder bildungspolitische Programmatiken einreihen lassen soll. Vielmehr wird mit der Orientierung an Solidarität die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber sich selbst sowie gesellschaftlichen Verhältnissen bezeichnet und zwar mittels der konkreten Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, in die man involviert ist. Und diese Auseinandersetzung ist in ihrem tatsächlichen Vollzug und ihren Konsequenzen durch keine Kompetenz ersetzbar oder vorab kalkulierbar. Hierin übereinstimmend, konzipiert auch Eble Bildung als Bewusstseinsbildung und versucht Solidarität als Bildungsziel abseits von lernorientierten Selbstoptimierungsideologien zu beschreiben. Solidarität optimiert nicht, sie stellt vielmehr eine „praktische Kritik“ (Eble 2021, S. 114) dar, die sich vor allem als radikale Gesellschaftskritik versteht: „Kritisch-emanzipative Solidarität stellt die gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsfrage“ (Eble 2021, S. 121), wie Eble klar auf den Punkt bringt.

In diesem kritisch-emanzipativen Solidaritätsentwurf bildet die stete Selbstkritik ein wesentliches Moment ab, sodass es sich aus diesem Entwurf heraus kategorisch verbietet, in Solidarität einen durchweg positiv konnotierten Wert zu sehen. Wie Eble zeigt, ist es eine wichtige Aufgabe von Bildungstheorie und -praxis, kritisch sowohl mit diesem so schillernden Begriff als auch grundsätzlich mit Bildungsidealen und -konzepten umzugehen. Denn eine Erkenntnis aus Ebles kritischen Analysen ist, dass beide, der „Doppelcharakter von Bildung“ (Eble 2021, S. 127)

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 150-164 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.04

# Solidarität aus relationstheoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble

**Ortfried Schäffter**

**Zusammenfassung**

**Ebles Begriffsanalyse wird in ihrem impliziten Argumentationsverlauf relationstheoretisch rekonstruiert. Hierbei wird erkennbar, dass er sich hin zur Dreiwertigkeit wandelt, das Konzept einer widerständigen ‚Beziehungsweise' jedoch keine entsprechende Transformation erfährt. Es deutet sich nun eine Sicht auf Widerständigkeit an, in der nicht allein Solidarität gegensteuernd wirksam ist. Die mehrwertige Funktion einer korrektiven Aussteuerung wird erst am Konstrukt eines ‚Rejektionswerts' ersichtlich.**

**Relationstheorie · Strukturhermeneutik · Mehrwertigkeit · Kontextierung · Rejektionswert**

# Solidarität aus relationstheoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble

Ortfried Schäffter

## 1. Teil I: Einführende Positionierung

### 1.1 Der strukturhermeneutische Zugang

Mit meiner Replik verbindet sich die Absicht, der überaus elaborierten ‚Arbeit am Begriff' (dazu Arndt 2001) in ihrem Argumentationsverlauf auf die Spur zu kommen, so wie er von Lukas Eble (2021) zur Solidarität vorgelegt wurde. Die Replik folgt dabei einem relationstheoretischen Erkenntnisinteresse. Zurückgegriffen wird dazu auf eine strukturhermeneutische Vorgehensweise. Das meint, dass es sich bei der nachfolgenden Spurensuche um ein Deutungsangebot aus einer dezidiert relationalen Lesart handelt. Bei ihr kann man nicht von vornherein sicher sein, ob sie sich auch in diesem Anwendungsversuch bewährt und zu neuen Einsichten hinsichtlich des Solidaritätsbegriffs führen kann. Insofern wird in diesem Essay weniger die begriffskritische Analyse von Lukas Eble einem Rütteltest ausgesetzt, sondern eher das vermutete Passungsverhältnis mit dem Versuch ihrer relationstheoretischen Ausdeutung evaluiert. Folglich wurde möglichst vermieden, Ebles Denkfiguren von Beginn an auf die an sie herangetragene relationstheoretische Fragestellung hinzuzurichten. Vielmehr gilt es, in enger Bezugnahme auf den vorliegenden Text explorierend herauszufinden, wo durch eine relationstheoretische Hermeneutik bislang latent gebliebene Argumentationsstränge Sichtbarkeit erlangen können, die ansonsten in der Weise nicht hinreichend erkennbar würden. Genau hierin besteht schließlich der Erkenntnisgewinn eines strukturhermeneutischen Vorgehens. Als ein weiterer Ertrag ließ sich bei ähnlichen Probebohrungen (Ebner von Eschenbach 2019) beobachten, dass mithilfe einer relationstheoretischen Heuristik wissenschaftlich analoge Diskurse in anderen disziplinären Forschungszusammenhängen wahrnehmbar wurden und dadurch nach genauerer Durchmusterung (*review*) in ihrer Produktivität für die eigene Forschung fruchtbar gemacht werden konnten. Andernfalls wären diese Diskurse trotz ihrer strukturellen Analogie unbeachtet geblieben.

Im methodologischen Rahmen eines *Relational Reframe* verläuft die relationslogische Transformation eines Forschungsgegenstands in drei Schritten (Schäffter 2019): Sie setzt ein mit der Einnahme einer Kontingenzperspektive, geht über in die Rekonstruktion eines nun sichtbar werdenden Beziehungsgefüges, das dem Gegenstand strukturell zugrunde liegt. In ihrem Ergebnis erschließt sich damit die Produktivität eines ‚Zwischen', die in der besonderen Beziehungsqualität des so rekonstruierten Forschungsgegenstands phänomenologisch zur Sichtbarkeit verholfen werden kann. Vor dem Hintergrund der Historischen Epistemologie wird die These vertreten, dass sich relationales Denken prinzipiell von einer derartigen Schrittfolge leiten lässt, auch wenn dies nicht immer methodisch bewusst zu erfolgen braucht. Schauen wir also, inwieweit dies auch bei Lukas Eble zutreffen könnte und inwieweit eine relationslogische Lektüre

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 165-178 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.05

# Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble

**Robert Pfützner**

**Zusammenfassung**

**Die Replik greift Ebles Konzeption von Solidarität als widerständige Beziehungsweise auf und wendet sie auf pädagogische Beziehungen in Bildungsprozessen an. Dabei wird Ebles These vom Primat der Bildung gegenüber der Solidarität umgedreht und argumentiert, dass das Verhältnis zwischen beiden historisch und in sozialen wie politischen Prozessen eher umgekehrt ist. Systematisch wird, sobald Bildung und Solidarität in Erscheinung treten, für eine dialektische Fassung des Verhältnisses plädiert, die die Widersprüchlichkeit des Solidaritätsbegriffs in seiner Bedeutung für Beziehungen innerhalb von Bildungsprozessen verdeutlicht.**

**Pädagogische Beziehungen · Bildungsbiographie · Kommunikation · Emotionalität**

# Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble

Robert Pfützner

## 1. Einführung

Lukas Eble legt mit seinem Aufsatz ein umfassendes und facettenreiches Plädoyer für die Relevanz der Kategorie Solidarität in der emanzipativen Bildungsarbeit und -theorie vor und stimmt damit in eine aktuell vielstimmig geführte Debatte zur Positionsbestimmung von Solidarität in den Sozialwissenschaften, der Erziehungswissenschaft und bildungspraktischen Kontexten ein (siehe zur Erwachsenenbildung aktuell auch Metzger 2022). Ob die aktuellen Diskussionen einen nachhaltigen Beitrag zur Stärkung solidarischer und emanzipativer Bewegungen in der Bildungstheorie und -praxis liefern oder wie vorhergehende Impulse „versande[n]“ (Eble 2021, S. 113), muss offenbleiben. Skepsis ist angesagt, Hoffnung auch.

In meiner Replik auf Ebles Artikel möchte ich, auch wenn sich in seinem Text zahlreiche produktive Anknüpfungspunkte und überzeugende Argumente finden, hauptsächlich an eine These anknüpfen, bei der sich bei mir Widerspruch regt. Es handelt sich um Ebles – durch meine Zitation etwas zugespitzte – Behauptung, eine „emanzipative Entwicklung hin zu Beziehungsweisen der Solidarität liegt [...] außerhalb des Verfügungsbereiches von Bildungsarbeit“ und Erwachsenenbildung könne lediglich durch thematische Arbeit die Entwicklung möglicher zukünftiger Solidarisierungsfähigkeit unterstützen (Eble 2021, S. 130). Diese These widerspricht nicht nur Teilen seiner eigenen Argumentation, in der er Bildung ein Primat gegenüber Solidarität zuschreibt (Eble 2021, S. 119), sie stellt auch eine pädagogische und andragogische Selbstbeschränkung dar, die den Blick auf die Bedeutung von Beziehungen innerhalb kritischer Bildungspraxis verstellen kann.

Gegen Ebles These möchte ich die Behauptung plausibilisieren, dass die Entwicklung von Beziehungsweisen der Solidarität geradezu ein Kernbestandteil emanzipativer Bildungsarbeit ist. Den Hintergrund meiner Argumentation bildet eine, in der Auseinandersetzung mit der historischen sozialistischen Pädagogik gewonnene Konzeption von Solidarität, die für eine pädagogische Diskussion drei Facetten des Begriffs als relevant erachtet: eine pädagogische, eine protopädagogische und eine politische (Pfützner 2017). Ich werde im Rahmen dieses Aufsatzes auf die letzten beiden Elemente nur kursorisch eingehen und stattdessen die Frage pädagogischer Solidarität, anknüpfend an Überlegungen von bell hooks (1994, 2010), Frigga Haug (2020), Annedore Prengel (2019) sowie eigene Arbeiten (Pfützner 2019, 2020) als beziehungstheoretische Frage ausführlicher thematisieren und in diesem Zusammenhang fünf, das Verhältnis von Bildung und Solidarität prägende Widersprüche herausarbeiten. Zuvor aber gilt es, eine weitere, das Verhältnis von Bildung und Solidarität grundlegend betreffende These Ebles zu diskutieren, um der weiteren Argumentation eine Grundlage zu geben.

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 179-190 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.06

# Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität

**Peter Schlögl**

**Zusammenfassung**

**Kants Vorstellung, dass auch moralisches Handeln unter dem Primat der Vernünftigkeit steht, wird in aktuellen Debatten um solidarisches Denken und Handeln bestritten. Wie in einer von Kontingenz geprägten Welt Grenzen hin zu globalen Solidargemeinschaften verschoben werden können, wird anhand der sprachphilosophisch informierten pragmatistischen Position Richard Rortys argumentiert. Diese unterscheidet sich sowohl begründungssystematisch als auch durch den Verzicht auf menschlich Allgemeines von einer rationalistischen Deutung von Aufklärung, in deren Tradition Eble argumentiert.**

**(Neo-)Pragmatismus · Aufklärung · Ethik · Demokratie**

# Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität.

Peter Schlögl

## 1. Solidarität als Teil des aufklärerischen Projektes

Die historisch-systematische Erörterung des Solidaritätsbegriffs (Eble 2021) sowie der damit in Verbindung gebrachte Auftrag an eine kritische Erwachsenenbildung ist gelungen und anregend. Auffällig und erwähnenswert scheint mir dabei jedoch zweierlei. Einerseits, dass die Historie der kritischen Reflexion von Solidarität zeitlich bei der ‚klassischen' Frankfurter Schule stehen bleibt und sodann – dann zwar wieder schlüssig – aber doch allein deren Echo im deutschsprachigen Erwachsenenbildungsdiskurs behandelt. Andererseits, dass die ohnehin demonstrierte Vielgestaltigkeit zeitgenössischer Solidaritätsverständnisse nicht selbst als Teil der Fragestellung wahrgenommen und aufgegriffen wird.

Erstgenanntes kann – wohlwollend interpretiert – der notwendigen Begrenzung des Themas und des Umfangs geschuldet sein. Das Ausblenden des Befundes von kontextuell abhängigen Solidaritätsverständnissen und ein Bemühen um eine allgemeingültige begriffliche Fassung verstellt jedoch geradezu den Blick auf weitere fruchtbare Annäherungen an das Thema. Und so will ich mit meinem Beitrag aus der kontinentaleuropäischen Tradition heraustreten und ein um das angloamerikanische pragmatistische Denken angereichertes Update zum intelligiblen Projekt einer Selbstbestimmung des Menschen versuchen. Denn das aufklärerische Vorhaben zeigt mittlerweile über die Stationen Kant, Hegel und Marx hinweg weitere Abstraktionsschritte zur Verhandelbarkeit der Welt und deren Verständnis. Ganz im Sinne Deweys erfolgte dies moderiert durch Wissenschaftlichkeit und Demokratie, oder anders ausgedrückt durch Philosophie. Letztere wollte dieser ja insgesamt als eine Erziehungsinstanz der Menschheit verstanden wissen (Schlögl 2014, S. 162).

Inhaltliche Bruchstelle zu den kontinentaleuropäischen Debatten des 20. Jahrhunderts ist ein Abgehen vom Konzept des Allgemeinen. Dies ist insofern folgenreich, als sowohl ahistorische anthropologische Bestimmungen wie auch eine als total gedachte Vernunftorientierung als Begründungsfundamente brüchig werden. Und dabei lässt sich auch über die ideengeschichtlich auf die kritische Theorie folgenden und breit rezipierten und debattierten Modelle einer Diskursethik (Habermas) und von moralischer Gerechtigkeitstheorie (Rawls) hinausgehen, und zwar indem diese zwar als gelungene aber nur beispielhafte Illustrationen einer übergreifenden Begründungsformation verstanden werden müssen. Denn diese beiden Versuche zeigen sich zwar verständig, dass „Platons und Kants Vorstellung von Vernünftigkeit [...] um die Idee [kreist], daß wir besondere Handlungen unter allgemeine Prinzipien stellen müssen, wenn wir moralisch sein sollen" (Rorty 1992, S. 68), können sich aber letztlich nicht von einem universalen Rahmen lösen. Aber eines nach dem anderen.

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 191-205 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.07

# Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive

**Simone Müller**

**Zusammenfassung**

**Diese Replik nimmt den Faden dort auf, wo Lukas Ebles Beitrag endet: bei Solidarität in der Wissenschaft. Wie ist Solidarität im theoretischen Zugriff auf den Begriff denkbar und inwiefern ist das solidarische Wir, dessen Zusammensetzung und Formierung eine epistemologische Frage? Diese Diskussionen eröffnen eine erkenntnis- und wissenschaftspolitische Perspektive, die kritisch-theoretisch positioniert Möglichkeiten erkundet, das solidarische Wir in der Wissenschaft hervorzubringen.**

**kritische Theorien · konstellatives Denken · Anthropozentrismus · Erkenntnis- und Wissenschaftspolitik · negative Utopie**

# Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive

Simone Müller

## Solidarität – eine mögliche Beziehungsweise in der Wissenschaft

Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung" bietet etliche Inspirationen zum Weiterdenken. Aus vielfältigen Anregungen habe ich drei ausgewählt, an denen ich in dieser Replik anknüpfe: den Einsatz für kritische Arbeit am Begriff, die Frage nach dem solidarischen Wir und jene nach Voraussetzungen für solidarische Beziehungsweisen. Meine Überlegungen stelle ich von einer kritisch-theoretischen Erkenntnisposition aus an und sie kreisen um den Gedanken, mit dem Eble seinen Beitrag abschließt: Solidarität ist auch in der Wissenschaft eine – wenn auch keine übermäßig wahrscheinliche – Möglichkeit (Eble 2021, S. 130–131). Das gemeinsame Nachdenken über die materiellen Bedingungen für solidarische Beziehungsweisen kann ein erster Schritt in Richtung der Solidarisierung von Wissenschaftler*innen (nicht nur) der Erwachsenenbildung sein.

Eble schlägt in seinem Beitrag vor, Solidarität als widerständige Beziehungsweise zu verstehen. Er distanziert sich damit von einem Solidaritätsverständnis, das lediglich auf moralischen Forderungen oder Appellen basiert. Stattdessen fasst er Solidarität als eine „eigene Qualität der sozialen Inbeziehungsetzung" (Eble 2021, S. 121), bei der sich Menschen zusammentun, um für gemeinsame politische Ziele einzutreten. Widerständig sind solidarische Beziehungsweisen deshalb, weil sie die Macht- und Herrschaftsfrage stellen und auf die Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen zielen. Dieses Solidaritätsverständnis liegt meinem Weiterdenken zugrunde.

Meinen ersten Anknüpfungspunkt an Eble finde ich in der methodologischen Frage nach dem theoretischen Zugriff auf den Begriff der Solidarität. Eble (2021) bringt Solidarität und Erwachsenenbildung in ‚Konstellationen', indem er ein kritisches, gesellschaftstheoretisch aufgeladenes und auf Transformation zielendes Bildungsverständnis stark macht und es mit dem Solidaritätsbegriff verbindet (Eble 2021, S. 126–130). Ein solches konstellatives Denken in Anlehnung an Theodor W. Adorno (z. B. Adorno 1973[1966]) und andere, die diesen Ansatz aufgenommen und weitergeführt haben (v. a. Holzer 2017; siehe auch Schütte & Weiß 2017), scheint mir besonders geeignet für die theoretische Re-Artikulation von Solidarität zu sein. Ich konturiere daher eine Version der konstellativen Methode und arbeite ihr Potenzial für die Auseinandersetzung mit dem Solidaritätsbegriff heraus. In Anlehnung an Eble geht es mir darum, die Arbeit am Begriff als Voraussetzung für solidarische Beziehungsweisen in der Wissenschaft zu betonen.

Mein zweiter Anknüpfungspunkt an den Ausgangstext ist das solidarische Wir, das auch Eble laufend thematisiert. Mich interessiert die Frage nach den Akteur*innen in Solidaritätsbeziehungen besonders vor dem Hintergrund von Theorieangeboten, die ich unter ‚kritische Posthumanismen' sub-

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 206-217 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.08

# Der universitäre „war for talents“: Möglichkeiten der Profilschärfung von Hochschulen und Universitäten. Was die „#ichbinHanna“-Debatte für die Hochschullandschaft bedeuten kann

**Nicole Luthardt und Rita Nikolai**

## *1. Einleitung*

Der Themenschwerpunkt der Ausgabe 1/2022 der Zeitschrift „Forschung und Lehre“ des Deutschen Hochschulverbands lautete „Stille“. Gleiches kann auch für die Positionierung von Hochschulen, Universitäten und Professor*innen zur „#ichbinHanna“-, „#95vsWissZeitVG“-, „#Ichbin-Reyhan“- oder der „#WasPostdocswollen“-Diskussion konstatiert werden. Eine stärkere Aufmerksamkeit hat die Reform des Berliner Hochschulgesetztes 2021 erfahren, das in § 110 Entfristungsmöglichkeiten für Postdoktorand*innen vorsieht. Diese Reform hat eine bundesweite Debatte forciert, insbesondere nachdem an der Humboldt-Universität zu Berlin die Präsidentin Sabine Kunst und der Vizepräsident für Haushalt, Personal und Technik Ludwig Kronenthaler aus Protest gegen die Novelle zurücktraten (siehe hierzu https://www.hu-berlin.de/de/pr/Debatte_BerlHG).

Vielmehr werden die prekären Beschäftigungsbedingungen (befristete Vertragslaufzeiten und un-

sichere Karrierewege, Qualifizierungs- und Publikationsdruck (‚publish oder perish' etc.) an deutschen Hochschulen und Universitäten insbesondere von Nachwuchswissenschaftler*innen in den unterschiedlichen Medien immer wieder zur Sprache gebracht und thematisiert (siehe auch das 2022 erschienene Buch #ichbinHanna, Bahr, Eichhorn & Kubon 2022). Im Statement von Fabian Fritz, Lisa Janotta, Svenja Marks, Jessica Prigge und Sarah Schirmer in der Zeitschrift „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung" wird die Frage aufgeworfen, „who (else) cares" (Fritz et al. 2021, S. 2) und dabei die These vertreten, dass „eine grundlegende Positionierung der bildungsbezogenen Fachgesellschaften" fehle und die Forderung geäußert wird, „ins Gespräch [zu] kommen: Lehr- und Forschungsbedingungen kritisch [zu] analysieren, Stellung [zu] beziehen und Lösungen vor[zu]schlagen" (Fritz et al. 2021, S. 4). Im Februar 2022 wurde vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein Diskussionspapier zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung veröffentlicht. Ziel des Positionspapiers soll es sein, ganz in Anlehnung an die Forderung der Autor*innen, eine „interne Diskussion um Beschäftigungsverhältnisse in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung [zu] dokumentieren und so eine Diskussion unter den Mitgliedern an[zu]regen" (DGfE 2022, S. 1). Letztendlich werden in diesem Positionspapier drei zentrale Aspekte angesprochen, die ebenso in den aktuellen Diskussionen von besonderer Bedeutung sind:

1) *Polyvalente Promotion:* darunter wird im Papier zum einen eine Differenzierung unterschiedlicher Karrierewege auch außerhalb wissenschaftlicher Berufe verstanden und zum anderen die Überlegung, „zwischen einer Promotion auf einer sog. Haushaltsstelle [...], einer Projektstelle oder mit einem Stipendium" zu unterscheiden;
2) *Karrierewege und Qualifizierungsziele:* den letzten Gedankengang aufgreifend wird nach Klärungen gefragt, „welche Erwartungen an formale Qualifizierung und welche an die Beschäftigung in der Wissenschaft geknüpft sind" sowie
3) *Personalentwicklung an wissenschaftlichen Einrichtungen:* diese sei, so die Mitglieder des Vorstandes, mit „Aspekten der Personalentwicklung (bspw. Lehrbedarfe) und der Profilentwicklung eines Faches" verknüpft. Kooperationspartner für diesen Aspekt wäre der „Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag, der als Repräsentanz der Fakultäten und Fachbereiche mit erziehungswissenschaftlichem Lehrangebot in direkter Verbindung zur Arbeitgeberseite

**Debatte** 2021 · Jg. 4 · H. 2 · 218-230 · https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.09

In mindestens dreifacher Hinsicht zeigen sich bei Fragen zu wissenschaftlichem ‚Nachwuchs' verlorene Perspektiven. Der sogenannte ‚Nachwuchs' verliert Perspektiven auf eine Fortführung der wissenschaftlichen Tätigkeit. Hochschulleitungen und Wissenschaftspolitik, aber auch etablierte Wissenschaftler*innen verlieren die Perspektive auf reale Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses', sie argumentieren zynisch für bestehende Prekaritäten und perpetuieren diese. Und nicht zuletzt droht der Wissenschaft selbst aufgrund dieser Bedingungen so manche Forschungs- und Erkenntnisperspektive verloren zu gehen, denn

# Verlorene Perspektiven

**Daniela Holzer**

Theoriebildung oder kritische Positionen sind für Karrieren zuweilen riskant.

Die Beiträge, Analysen und Statements im Debatten-Heft „‚Who Cares' – ‚Nachwuchs'fragen in den Erziehungswissenschaften" umreißen die Problematiken in zahlreichen Dimensionen: Es wird problematisiert, inwiefern bis hin zu Menschen im vierten Lebensjahrzehnt von ‚Nachwuchs' gesprochen wird und damit eine Infantilisierung und Unfertigkeit sprachlich zementiert wird (u.a. Jergus 2021; Baader & Korff 2021; Keller 2021; auch Bünger, Jergus & Schenk 2016). Es werden die Bedingungen in Form von befristeten Verträgen und des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes in die Kritik genommen (u.a. Leinfellner & Simon 2021; Mann 2021; Bahr, Eichhorn & Kubon 2021; Keller

2021). Die soziale Selektivität im Zugang zu Wissenschaft und die geforderte Einübung von feldspezifischem Habitus und Regelwerk werden ebenso aufgegriffen wie die damit verbundenen Mythen, dass individuelle und individualisierte Leistungsbereitschaft den Weg öffnen würde (u. a. Biemüller, Froebus & Schröder 2021; Mann 2021; Baader & Korff 2021; Altenstädter 2021). Die fehlenden Räume der Solidarität der prekär Eingebundenen und die Einübung von Selbstaufgabe und Leistung (schon in unbezahlten Praktika im Studium) werden beklagt und gleichermaßen, dass sich Fachgesellschaften nicht einmischen und Professuren und diverse Hochschulleitungen keine Stellung und Haltung beziehen, oder wenn, dann nur im zuweilen zynischen Beharren auf angeblicher „Notwendigkeit" (u. a. Biemüller et al. 2021; Leinfellner & Simon 2021; Fritz, Janotta, Marks, Prigge & Schirmer 2021; Amelang & Eschenberg 2021). Die Absurdität der ‚Besonderheit' wissenschaftlicher Tätigkeiten als angeblich hochgradig aus eigenem Interesse angetrieben, als eine der wenigen Branchen, in denen Befristungen die Regel sind, und in der Expertise aufgebaut wird, um sie dann möglichst rasch loszuwerden, wird überdeutlich (u. a. Beaufaÿs 2021).

Es kann und will mir nicht gelingen, eine Replik auf einen einzelnen Beitrag anzubringen. In allen Beiträgen werden jeweils andere Dimensionen beleuchtet und erst in der Gesamtheit ergibt sich das volle Ausmaß der Prekarität. Ich werde vielmehr in drei Skizzen einige Gedanken zu den eingangs genannten drei Perspektivenverlusten einbringen.

### *1. Ernüchterung – in Österreich ist die Situation nur marginal besser*

Mich bewegt – weiterhin – die Situation derjenigen, die viele Jahre darum kämpfen, eine dauerhafte Perspektive in der Wissenschaft zu gewinnen und häufig dennoch durch Strukturen und Wissenschaftssystematiken zum Scheitern verurteilt werden. ‚Weiterhin' deshalb, weil ich seit 2017 *endlich* auf einer der raren unbefristeten (wenngleich kündbaren) Mittelbaustellen beschäftigt bin. Die Erinnerung an den Weg dorthin, an die zahlreichen Unsicherheiten, an die ständigen Bewährungsauflagen, an die sich meist zum Nachteil ständig ändernden Rechtsgrundlagen, an das Ringen darum, sich trotz kritischer Positionierung zu positionieren – all das ist immer noch höchst präsent, auch emotional tief in mich eingeschrieben und ich weigere mich, es zu vergessen. Meine (sozial-)politische kritische Haltung, die mit einem Interesse und Enga-