

INHALT

NACHGELESEN

Martina Lütke-Harmann

Vielstimmig statt allgemein – Zur Bedeutung der Ruine für
Alexander Kluges Konzeption postbürgerlicher Öffentlichkeit 3

GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Gesine Kulcke

Schafft ChatGPT die Schule ab? 17

SALZBURGER SYMPOSION

25

SALZBURGER SYMPOSION I

Rita Casale

Ausgehend von der generationalen Differenz. Versuch einer
historisch-transzendentalen Begründung der Pädagogik 27

SALZBURGER SYMPOSION II

Maximilian Waldmann

Mit dem Dritten sehen: Tri-Relationalität als Konstitutivum
pädagogischer Sozialität 45

SALZBURGER SYMPOSION III

Britta Hoffarth

Care und Körper. Feministische Zugänge zur Materialität der Sorge 62

SALZBURGER SYMPOSION IV

Hans-Christoph Koller

„To see a good man transform into a bad man“. Zur Frage der
Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse 84

ELEKTRISIERENDE EMPIRIE

Karl-Heinz Dammer

Geheimnisse des Lernens 103

NACHGELESEN

Martina Lütke-Harmann

Vielstimmig statt allgemein – Zur Bedeutung der Ruine für Alexander Kluges Konzeption postbürgerlicher Öffentlichkeit

*„Die Ideale sind ruiniert, retten wir die Ruine“
(Zitat aus dem Film „Aufgestanden in Ruinen“ von Klaus Tuschien)*

Kunst als Medium und Vollzugsform für die Erprobung und Herstellung von Öffentlichkeit, das Thema ist alles andere als neu. Die Beurteilung des Schönen und die Konstituierung von Öffentlichkeit wurden bereits von den Klassikern der ästhetischen Moderne – namentlich Schiller und Herder – in einen engen Zusammenhang gebracht. Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts steht dieser Zusammenhang aber unter Vorbehalt. Offenbar hatte der Umgang mit dem Kunstschönen trotz oder gerade wegen aller emphatischen Betonung spielerisch realisierter Harmonie von Natur und Kultur, Besonderem und Allgemeinem nichts gegen seine politische Instrumentalisierung ausrichten können. Ganz im Gegenteil, in der Retrospektive wird kenntlich, dass das bürgerliche Kunstideal und die damit eng verbundenen Konzeptionen ästhetischer Bildung als Formung animalischer Sinnlichkeit selbst in den Zwangszusammenhang verstrickt sind. Angesichts dieser Verstrickung sprachen sich zentrale Beiträge zur ästhetischen Bildung in den 1980er und 90er Jahren für eine teilweise Entkoppelung von ästhetischer Urteilsbildung und gesellschaftlicher Praxis aus (vgl. Mollenhauer 1990; vgl. Ehrenspeck 1998). Dabei wird jedoch zumeist übersehen, dass spätestens seit den 1960er Jahren unterschiedliche Versuche zu verzeichnen sind, die problematischen Implikationen des ästhetischen Projekts der Moderne aufzuklären, ohne die Idee ästhetischer Urteilsbildung als gesellschaftlicher Praxis zugleich aufzugeben. Ein solcher Versuch soll im Folgenden am Beispiel von Alexander Kluges Ruinenästhetik rekonstruiert werden. Ob es sich um die vielfach variierten Erinnerungen an den Bombenangriff auf Halberstadt, Bilder von zerstörten Städten und Landschaften oder der Kernreaktoren in Tschernobyl handelt, Ruinen sind im Schaffen Kluges omnipräsent. Die besondere bildungstheoretische Relevanz seiner Arbeiten besteht aber nicht in der quasi dokumentarischen Vergegenwärtigung der ungeheuren Zerstörung, die die bürgerliche Moderne hinterlassen hat. Zur Ruinenästhetik im hier interessierenden Sinn wird Kluges Arbeit vielmehr erst deshalb, weil sie das bürger-

liche Kunstideal und den damit eng verbundenen Ganzheits- und Sinnstiftungsanspruch der Kunst „selbst zum Trümmerplatz veralten lässt“ (Böhme 1989, S. 297).¹ Dieser Trümmerplatz – dies wird im Weiteren zu diskutieren sein – dient nicht allein dem melancholischen Eigendenken. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr sein Beitrag für die Erprobung von Praktiken der Urteilsbildung, die den problematischen Versprechen der bürgerlichen Ästhetik etwas entgegengesetzten können und offen sind für Pluralität und Vielstimmigkeit.

Im Beitrag werde ich den Prozess, in dem sich die Ruine von einem Symbol der Zerstörung zu einem Medium und einer Vollzugform für die Herausbildung und Erprobung neuer Formen der Öffentlichkeit wandelt, in die Geschichte ästhetischer Bildung einbetten und anhand der theoretischen Schriften Kluges sowie seines Films „Artisten in der Zirkuskuppel: ratlos“ rekonstruieren.

I

Ästhetische Öffentlichkeit(en)

Kluges Arbeit soll im Folgenden als Versuch betrachtet werden, den Faden des ästhetischen Projekts der Moderne aufzunehmen, ohne dessen problematische Implikationen in die Gegenwart zu verlängern. Will man diese Bewegung genauer bestimmen, stellen Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795/2009) einen wichtigen Bezugspunkt dar. Oberflächlich betrachtet, weisen die Konzeptionen Schillers und Kluges einige Gemeinsamkeiten auf: Beide formulieren eine umfassende Gesellschafts- als Entfremdungskritik und bringen Kunst und Politik dabei in einen engen Zusammenhang. Beiden gemeinsam ist außerdem eine Anthropologisierung des Kantischen Begriffs der Urteilskraft, die dazu führt, dass Unterscheidungs- und Urteilsvermögen als etwas betrachtet werden, das nicht a priori vorausgesetzt werden kann, sondern das zuallererst hergestellt werden muss (Kluge 1980, S. 125). Neben diesen Gemeinsamkeiten sind jedoch einige signifikante Unterschiede festzustellen. So stehen die Arbeiten Kluges in deutlicher Distanz zu Schillers objektiver Bestimmung des Schönen als „Freiheit in der Erscheinung“ (Schiller 1973, S. 162).² Als schön können die Werke der Kunst hiernach gelten,

- 1 Ähnlich wie dies für Walter Benjamin gilt, gewinnt Kluge aus der Ruine nicht nur ein geschichtsphilosophisches Motiv, sondern auch ein poetisches Verfahren. Kluge allegorisiert die Trümmer der Moderne nicht aus Lust an der Zerstörung, sondern um im Medium der Trümmerteile, Bruchstücke und Fragmente neue Formen des Zusammenhangs zu erproben (vgl. Schulte/Stollmann im Gespräch mit Kluge 2001, S. 50).
- 2 Im Unterschied zu Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1790), die den Begriff der Schönheit subjektiviert, will Schiller das Schöne objektiv bestimmen. Schillers Ziel ist es, mit dem Ausweis eines objektiven Begriffs des Schönen zugleich einen verbindlichen Maßstab für die Vernunftnähe des Geschmacks vorzulegen. In den sogenannten „Kallias-Briefen“ schreibt er 1792 an Körner: „Den objektiven Begriff des Schönen, der sich eo ipso auch zu einem objektiven Grundsatz des Geschmacks qualifiziert, und an welchem Kant verzweifelt, glaube ich gefunden zu haben“ (Kallias-Briefe 1973, S. 150). „Wenn Schiller [...] die Schönheit

GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Gesine Kulcke

Schafft ChatGPT die Schule ab?

Gerade stand da noch die Frage im Raum, was das jetzt bedeuten kann, was das sein soll, dieses ChatGPT. Und da war Angst; Angst beschummelt zu werden, „weil Aufgaben und Aufsätze jetzt von der Maschine übernommen werden könnten.“¹ In der *Neuen Züricher Zeitung* hieß es im Januar 2023: Seit ChatGPT allgemein zugänglich gemacht worden sei, würden „die Schockwellen ihre Kreise durch die Lehrerzimmer und Hochschulen [ziehen]. Der Computer hat schreiben gelernt – und zwar auf einem Niveau, das bisher undenkbar war.“² Sehr wahrscheinlich waren es gerade die Mutigsten, die die Angst am meisten verspürten: Die, die sich früh trauten ChatGPT für eigene Texte, Reden und Vorträge auszuprobieren und dabei feststellten, dass das, was ChatGPT ihnen da aus Datensätzen und damit aus den Werken zahlreicher Autor*innen zusammensetzt, nicht nur mehr als mithalten kann mit dem, was Schüler*innen und Student*innen, sondern auch sie selbst in der Lage sind, über eine Sache zu sagen.

Daraus könnte sich für diese Mutigen die Frage ergeben, was das eigentlich für das bedeutet, was sie selbst über eine Sache zu sagen haben. Und – handelt es sich bei diesen Mutigen um Lehrer*innen – was es daraus folgend für das zu bedeuten hat, was sie über eine Sache zu lehren haben. Doch mit dieser Frage wird sich nicht aufgehoben. Inzwischen geht es vor allem darum zu klären, wie Unsicherheiten im Umgang mit ChatCPT durch Fortbildungsangebote aufgelöst werden können, die da heißen „Digitaler Unterricht mit KI-Tools: Erfolgreich mit einer neuen Lern- & Prüfungskultur“, „Prüfungskultur in Zeiten von KI“ oder „KI im Schulalltag: Vom Prompt zum Ergebnis“.³ Dazu gesellt sich der Ruf nach staatlichen Vorgaben. So ist in der *Westdeutschen Allgemeinen Zeitung* im Januar 2024 über eine vom Philologenverband in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Befragung von Lehrkräften zu lesen:

„Zwar sind die Bedenken der Lehrkräfte im Vergleich zur letzten Befragung des Philologenverbands im vergangenen Jahr geringer geworden, dennoch gaben immer noch mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (52%) an, KI im Unterricht nicht zu nutzen. [...] Generell vermissen die Pädagogen Vorgaben des Landes

1 <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000158578>; 08.03.2024

2 <https://www.nzz.ch/meinung/chatgpt-wird-das-bildungswesen-auf-eine-harte-probestellen-ld.1721909>; 08.03.2024

3 Vgl. <https://plattform.fobizz.com/fortbildungen/>; 08.03.2024

SALZBURGER SYMPOSION I

Rita Casale

Ausgehend von der generationalen Differenz. Versuch einer historisch-transzendentalen Begründung der Pädagogik

I

Der vorliegende Beitrag zu einer historisch-transzendentalen Begründung der Pädagogik gliedert sich in zwei Teile, deren Zusammenhang sich sowohl aus dem zu behandelnden Sachverhältnis als auch aus dem spezifischen wissenschaftlichen Werdegang der Verfasserin ergibt. Der erste Teil befasst sich mit einem Prozess immanenter Transformation der Philosophie, der im Kontext einer Phänomenologie der Zeitlichkeit bzw. historischen Phänomenologie stattfindet und sich in den sogenannten poststrukturalistischen Philosophien vollzieht. Der hier beschriebene Prozess wird mit der knappen Formulierung „Veräußerlichung“ der Philosophie bezeichnet und anhand exemplarischer Positionen (J. Derrida, M. Foucault und G. Deleuze) als Verwandlung der Philosophie in einer historischen Diagnostik der Differenzen erläutert. Die Transformation der Philosophie, die dieser Prozess beinhaltet, betrifft die Modi ihrer Begründung. Seit Descartes hat sie entsprechend dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis ihr Fundament in der transzendentalen, d.h. kategorialen Synthetisierung der Erfahrung. Der zweite Teil reflektiert die Folgen eines solchen Prozesses für eine Pädagogik, die einen privilegierten Bezug der Erziehungs- und Bildungstheorie zur Moralphilosophie und Erkenntnistheorie nicht negiert und jedoch gleichzeitig die fachliche Eigenständigkeit einer pädagogisch begründeten Erziehungswissenschaft reklamiert (vgl. dazu Euler 2020, Benner 2024). Sie wird anthropologisch und gesellschaftstheoretisch bestimmt und historisch-transzendental begründet. Das emanzipative Versprechen der Pädagogik (vgl. Gruschka 1988, S. 306-338), das in der Tradition der Aufklärung im Begriff der Mündigkeit zum Ausdruck kommt (vgl. Casale 2022, S. 35-60), wird ausgehend von der generationalen Differenz als seiner transzendentalen Bedingung gedacht und anhand paradigmatischer Felder und gesellschaftlicher Transformationen dekliniert.

Der erste Teil führt zum zweiten in einer doppelten Hinsicht und im zweifachen Register ein: er legt den erkenntnistheoretischen Zugang zum zweiten Teil dar, expliziert die theoretischen Voraussetzungen der Argumentation und erörtert den spezifisch wissenschaftlichen Hintergrund der zur Diskussion gestellten pädagogischen Programmatik. Diese Einführung ist sowohl ideengeschichtlich als auch wissenschaftsbiografisch zu verstehen. Es wird eine ideengeschichtliche

Entwicklung des philosophischen Theorieverständnisses rekonstruiert, welche eine aus der philosophischen Tradition entstandene Pädagogik erkenntnistheoretisch nicht unberührt lässt. Die Darstellung der Arbeitsschritte der Verfasserin erfolgt zudem in der Absicht, die Prämisse der gegenwärtigen philosophischer Theoriebildung zu bestimmen. Dabei entspricht die Reihenfolge der Argumentation sowohl ideengeschichtlich als auch biographisch dem Entstehungszusammenhang des behandelten pädagogischen Forschungsprogramms im Sinne der Begründung einer spezifischen Konstellation pädagogischer Felder.

Das Bindeglied zwischen den beiden Argumentationsschritten bildet der Begriff des historisch Transzendentalen, der im ersten Teil ideengeschichtlich verortet und mit Michel Foucault bestimmt und im zweiten Teil historisch-kategorial als generationale Differenz als Topos der Pädagogik artikuliert wird. In Anlehnung an Foucault wird die generationale Differenz als das pädagogisch Transzendente betrachtet, das sich selbst konstituiert und, indem es sich konstituiert, zum Gegenstand seiner Konstitution wird. Eine solche Bestimmung verweist auf das Verständnis des Historisch-Transzendentalen, das Foucault im abschließenden *mémoire* seiner philosophischen Studie über Hegels Phänomenologie des Geistes entwickelt (Foucault 1949/2024). Das Konzept der generationalen Differenz als historisch-transzendente Bestimmung des Pädagogischen wird schließlich entlang einer Forschungspragmatik entfaltet, die dem Konzept Form und Inhalt geben könnte.

II

In meiner Heidegger-Nietzsche-Schrift (2005/2010) habe ich die aporetischen Konsequenzen herausgearbeitet, die sich aus Heideggers Verständnis des Seins als Zeit für die Phänomenologie als transzendente Philosophie ergeben.¹ Diese Studie steht unter einem doppelten Motto. Das erste stammt von Friedrich Nietzsche: „Sie fragen mich, was Alles Idiosynkrasie bei den Philosophen ist? [...] Zum Beispiel ihr Mangel an historischem Sinn“ (Nietzsche 1888/1980, S. 74). Das zweite von Martin Heidegger lautet: „Reine philosophische Begabung und eine wirklich fruchtbringende Fähigkeit historischen Denkens, finden sich nur in den allerseltensten Fällen in einer Persönlichkeit zusammen“ (Heidegger 1916/2018, S. 189).

Die Auseinandersetzung mit dem, was Nietzsche den „Erbfehler der Philosophen“ („den Mangel an historischem Sinn“) nennt, und das Bemühen, philosophisch und historisch zugleich zu denken, bilden sowohl inhaltlich als auch methodologisch den Kern meiner Nietzsche-Heidegger-Schrift. An einem solchen philosophischen und methodologischen bzw. erkenntnistheoretischen

1 Meine Dissertation *L'esperienza-Nietzsche di Heidegger. Tra nichilismo e Seinsfrage* (2005) ist in einer gekürzten Fassung unter dem Titel *Heideggers Nietzsche. Geschichte einer Obsession* 2010 in deutscher Sprache erschienen.

SALZBURGER SYMPOSION II

Maximilian Waldmann¹

Mit dem Dritten sehen: *Tri-Relationalität* als Konstitutivum pädagogischer Sozialität

I

Das Soziale konstituiert sich als Praxis, die auf ihre Wiederholung angewiesen ist und deren Bestandteile nicht voneinander isoliert, sondern nur im Verbund als Vollzugsweisen erforscht werden können. Spätestens mit der Ankunft von Praxistheorien in der Erziehungswissenschaft folgt die Disziplin mehr oder minder explizit diesem Verständnis von Sozialität als ein gemeinsam hervorgebrachtes Tun und übernimmt damit ein Grundproblem, das viele Ansätze betrifft. Es besteht in der mangelnden Vermittlung zwischen macht- bzw. herrschaftsanalytischen Perspektiven auf Praxis einerseits und dem Fokus auf *doings* und *sayings* als Teil einer körperlich-materiellen Vollzugswirklichkeit andererseits (vgl. Schäfer 2023). In der Folge wird das Soziale tendenziell entweder als eine diskursive Adressierungspraxis scharfgestellt (vgl. z.B. Ricken 2014), was die Bedeutung nicht-diskursiver Praktiken im pädagogischen Sozialgeschehen vernachlässigt, oder im Sinne einer *flat ontology* enthierarchisiert und dadurch von Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen abgekoppelt (vgl. etwa Bittner/Kessl 2019, Schatzki 2016).

Wie ich in diesem Beitrag zeigen möchte, bietet eine tri-relationale Sicht auf Sozialität einen Ausweg aus dichotomen Grenzziehungen dieser Art, die auch abseits praxistheoretischer Erziehungswissenschaft häufig ein Problem in pädagogischen Konzeptionen des Sozialen markieren. Der Dritte stellt, so die hier verfolgte These, eine notwendige Bedingung dar, um das Soziale in pädagogischen Relationen nicht-reduktionistisch denken zu können. Die Argumentation wird sich dazu entlang unterschiedlicher Entgegensetzungen in pädagogischen Zugängen zu Sozialität bewegen, die mithilfe einer tri-relationalen Sicht aufgelöst oder verschoben werden können.

Die *Figur des Dritten* als Herzstück einer tri-relationalen Perspektive auf das Soziale speist sich aus unterschiedlichen epistemologischen, ontologischen und heuristischen Zugängen. Sie sind teils aus unserer Disziplin heraus entstanden, zum Großteil wurden sie aus Philosophie und Soziologie importiert. Um dies nachzuzeichnen, werde ich im *ersten* Schritt die historische Ausgangssituation

1 Mein herzlicher Dank gilt den Teilnehmenden des Salzburger Symposions und den Herausgeber*innen für hilfreiche Anmerkungen und kritische Rückmeldungen, ohne die der Text nicht in seiner gegenwärtigen Form entstanden wäre.

und den Stellenwert darlegen, den der Dritte für die Allgemeine Pädagogik hat. Im *zweiten* und *dritten* Schritt möchte ich mit einer sozialtheoretischen Unterscheidung demonstrieren, wie man aus drittentheoretischer Sicht über die Konstitution von Sozialität in der Pädagogik anders als bisher nachdenken kann. Daran schließen *viertens* eine Bestandsaufnahme aktueller Zugänge und *fünftens* ein Vorschlag für eine Perspektivverschiebung der Adressierungsforschung an.

II

Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf das Soziale ist eng gekoppelt an philosophische und soziologische Ansätze. *Historisch* lassen sich drei Arten von pädagogischen Beziehungstheoremen differenzieren:

- (i) Den dyadischen Relationstyp vertreten Theorien, die vom Dual Erzieher/Zögling, Meister/Schüler, Erwachsener/Kind, Lehrende/Lernende, also von Ego-Alter-Verbindungen ausgehen. Dazu zählen Positionen aus *geisteswissenschaftlicher* (W. Dilthey, H. Nohl), *kommunikativer* (K.-H. Schäfer und K. Schaller), *interaktionistischer* (M. Brumlik), *existenzialistischer* Pädagogik (O. F. Bollnow). Charakteristisch ist die Orientierung an Begriffen der Interpersonalität, die soziale Bindungsmomente zwischen Subjekten akzentuieren. Ein systematisches Grundproblem besteht in der unklaren Beziehung der zweiwertigen Relation zur jeweils fungierenden Ordnung (z. B. der Gesellschaft).
- (ii) Ein zweiter, konkurrierender Relationstyp verortet den Ursprung von Sozialität in der Konstitution durch ein Drittes (Neutrum), zu dem anonyme Subjekte in einer spezifischen Beziehung stehen. Zentral sind hier die Verbindungen „zwischen mindestens zwei Größen, die durch das Transsubjektive subjiziert (unterworfen), gezwungen, formiert“ werden (Fischer 2022, S. 146). Zu den für die klassische Erziehungswissenschaft einflussreichsten Theorien dieses transsubjektiven Typs zählen der Marxismus, auf den sich die *historisch-materialistische* Pädagogik (H.-J. Gamm) beruft, und die Machttheorie Michel Foucaults, die für die *strukturalistische* Pädagogik (L. Pongratz) prägend war. Hier liegt das Defizit in der Abblendung des Intersubjektiven.
- (iii) Der dritte Typ platziert den Dritten als Wechselwirkungs- und Ordnungsinstanz zwischen interpersonalem Sozialverhältnis (i) und vergemeinschaftender Sphäre der (Gesellschafts-)Ordnung (ii). Der Dritte verknüpft beide und fungiert als Ordnungsstifter und Schauplatz, an dem sich unterschiedliche aufeinandertreffende normative Geltungsansprüche beobachten lassen. Theodor Litt hatte die Bedeutung des Dritten als Relationsinstanz kulturphilosophisch untersucht. Obgleich Litt (1973, S. 62) jede „erzieherische Handlung“ als „von Beziehungen, die über die Grenzen dieses interpersonalen Verhältnisses hinausführen“, durchwirkt sah, versäumte er es jedoch, das Drittenverhältnis pädagogisch zu systematisieren.

SALZBURGER SYMPOSION III

Britta Hoffarth

Care und Körper. Feministische Zugänge zur Materialität der Sorge

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Frage der Auseinandersetzung mit der Verteilung und Organisation von Sorge bzw. Care-Aufgaben aufgrund demographischer und arbeitsmarktpolitischer Verschiebungen gesellschaftlich und politisch an Brisanz gewonnen. Dass es sich jedoch nicht lediglich um eine Frage bürokratischer Administration handelt, markieren zum Beispiel Vera Moser und Inga Pinhard 2010 im Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: „Die aktuelle deutsche Debatte um neue Betreuungsformen für Kleinkinder einerseits und die Folgen einer alternden Gesellschaft andererseits wirft unweigerlich erneut die Frage nach ‚Care‘, also danach, wer Sorgetätigkeiten wie, wo und warum übernimmt, auf“ (Moser/Pinhard 2010, S. 11). Damit weisen sie auf die enge Verbindung von „Geschlechter- und Generationenarrangements“ (ebd.) im Sorge-Begriff und einen Problemzusammenhang hin, der post-Covid noch einmal wie unter einem Brennglas verstärkt wurde (vgl. Richter 2024).

Thematisierungen von Sorge und Fürsorge im erziehungswissenschaftlichen Kontext verhandeln Sorge als Begriff, der eine Dimension der Erziehung erfasst und wie Erziehung zugleich sowohl die in der sorgenden Beziehung aufgehobenen Subjekte als auch den historisch spezifischen gesellschaftlichen Kontext in den Blick nimmt: „Einerseits geht es um die Sicherung des Wohls der Subjekte und andererseits um die Sicherung des Wohls der Gesellschaft, das mit ersterem gekoppelt wird, womit jede Selbst-Sorge immer auch als Gesellschafts-Sorge greift“ (Schmidt/Weinbach 2024, S. 14). In diesem Sinne ist Sorgen immer mehr als affektives Caring oder moralische Verpflichtung (vgl. Puig de la Bellacasa 2017, S. 1).

„Angestoßen wurde der pädagogische Diskurs um Sorge und die damit verbundene Sorgearbeit vor allem von der feministischen Frauenforschung. [...] Entsprechend dieser Theorietradition umfasst die Debatte ‚den gesamten Bereich familialer und institutionalisierter pflegender, erziehender und betreuender Sorgetätigkeit im Lebenszyklus (Kinder, pflegebedürftige und alte Menschen) sowie personenbezogene Hilfen in besonderen Lebenslagen‘ (Brückner 2018: 212)“ (Jenny/Lechner 2024, S. 46).

Sorge findet statt im Kontext einer kapitalistischen Ordnung, welche ihre Kritiken flexibel vereinnahmt und sich in steter Veränderung befindet, während sie von der Genese und Aufrechterhaltung ungleicher Verhältnisse profitiert.

Die folgenden Überlegungen befassen sich mit der Beobachtung, dass in den bisher geführten (erziehungswissenschaftlichen) Diskussionen zum Konzept der Sorge die Dimension des Körperlichen zentral erscheint, wenn es um die Sorgepraxis – etwa in der Versorgung von Kleinkindern, der Pflege im Alter, bei Krankheit oder Behinderung – geht, allerdings in theoretischen Zugängen zu Sorge lediglich am Rande mitbedacht wurde. Wie Wehren et al. (2025) herausarbeiten, zeigt sich in der systematischen Beschäftigung mit der Frage, wie Körperlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft thematisiert wird und wurde, eine lediglich selektive, historisch punktuelle und vor allem praxis-bezogene Integration des Körpers in erziehungswissenschaftliches Denken und insbesondere die disziplinäre Theoriebildung verzeichnet ein Desiderat in Bezug auf Konzeptionen des Körperlichen.¹ Eine in diesem Sinne eher partikuläre Integration von Körperlichkeit lässt sich auch im Nachdenken über Sorge und Sorgeverhältnisse feststellen.

Explizit befasst sich etwa Sabine Hattinger-Allende mit Bezug auf Luce Irigaray mit dem Zusammenhang von Natalität und der Verwerfung des Körperlichen im pädagogischen Diskurs der Moderne (vgl. 2024, S. 34). Die Körperlichkeit der Sorge fasst sie psychoanalytisch in der „Mater-Materie“ (ebd., S. 33), der Leiblichkeit der Mutter, die mit dem Eintritt in das Symbolische hinter sich gelassen werden soll.

„Wenn Sorge als das Stillen von leiblich-affektiven Bedürfnissen gesetzt ist, so stellt sich die Frage, was dies in einer Kultur bedeuten kann, die ihre Leiblichkeit gewaltvoll zurückweist. Sorgende können gar nicht anders, als von der ausgestoßenen Subjekt-Materie berührt zu werden – von ihren eigenen Körpern und den Körpern der anderen“ (Hattinger-Allende 2024, S. 34).

Wenn wir also Sorge auch im Sinne einer Verantwortlichkeit für die leiblich-körperliche Verfasstheit des Selbst wie der Anderen und die Berücksichtigung einer grundlegenden auch leiblich-körperlichen Vulnerabilität verstehen, erscheint die Frage, wie ein Körper der Sorge zu thematisieren wäre, zentral, da sich an die Konzeption des Körperlichen ethische Fragen anschließen.

Micha Brumlik verweist im von Moser und Pinhard herausgegebenen Band auf die Bedeutung des Leiblichen für eine pädagogische Ethik der Sorge (vgl. Brumlik 2010, S. 43f.). Am Beispiel der Scham und Beschämung als Ausdruck einer Verletzung menschlicher Würde hebt er auf die Verschränkung von Leiblichkeit und Sozialität und damit die Verantwortung einer „Anerkennung der

1 Leibphänomenologie und an Habitustheorie und poststrukturalistische Ansätze anschließende Zugänge zum Geschlechtskörper schließen diese Lücke nicht zur Gänze. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Ansätzen zu Körper und Leib leisten Wehren et al. 2025.

SALZBURGER SYMPOSION IV

Hans-Christoph Koller

„To see a good man transform into a bad man“. Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse

In einem Interview beschreibt Vince Gilligan, der Erfinder der erfolgreichen US-amerikanischen Fernsehserie „Breaking Bad“, die Besonderheit dieser Serie¹ so:

„To my way of thinking, Breaking Bad is an experiment in television. Historically, television is about stasis. It's about maintaining a character at a certain place in time, sometimes for years or decades [...]. But time does not stand still, and I thought it'd be interesting as an experiment to create a television show where a major point of the show was change – to see a good man transform into a bad man“ (Sepinwall 2012, S. 359f.).

Tatsächlich erzählt die Serie von einer erstaunlichen Wandlung: Zu Beginn erscheint Walter White, der Protagonist, als unauffälliger Chemielehrer und wohlmeinender Familienvater. Doch als er erfährt, dass er an Lungenkrebs erkrankt ist und nicht mehr lange zu leben hat, beginnt er mit der Herstellung und dem Verkauf von Chrystal Meth, einem stark abhängig machenden Aufputzmittel, und entwickelt sich dann Schritt für Schritt zum immer rücksichtsloseren Drogenboss, der schon bald auch über Leichen geht, um sein Geschäftsmodell aufrecht zu erhalten (vgl. Gilligan/ Johnson 2008-2013 und für eine prägnante Nacherzählung dieser Entwicklung Rieger-Ladich 2014, S. 23ff.). Diesen sich über insgesamt fünf Staffeln hinziehenden Veränderungsprozess haben Olaf Sanders (2014) und Markus Rieger-Ladich (2014) zum Anlass genommen, zu fragen, ob diese Wandlung aus bildungstheoretischer Perspektive als Bildungsprozess zu verstehen sei. Beide beziehen sich dabei auf das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das Bildung als Transformation grundlegender Figuren der Art und Weise versteht, in der sich ein Mensch zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhält, und das davon ausgeht, dass solche Transformationen durch Krisenerfahrungen ausgelöst werden, die die bisherigen Welt- und Selbstbezüge eines Menschen nachhaltig erschüttern. Sanders und Rieger-Ladich geht es um die Frage, ob *jede* Transformation des Welt- und

1 „Breaking Bad“ ist aber keineswegs die einzige Serie, deren Charaktere komplexen Veränderungen unterliegen. Ähnliches ließe sich etwa auch von „The Sopranos“ oder „The Wire“ sagen (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 17f.).

Selbstverhältnisses – und damit auch die Entwicklung Walter Whites from „a good man into a bad man“ – als Bildung bezeichnet werden soll oder ob dazu zusätzliche Kriterien erfüllt sein müssen. Beide kommen dabei zu gegensätzlichen Ergebnissen: Während Sanders die Beschreibung von Whites Wandlung als Bildungsprozess für potenziell erkenntnisförderlich hält und vorschlägt, den Bildungsbegriff um die Dimension einer „Bildung zum Bösen“ zu erweitern, kritisiert Rieger-Ladich eine rein formale Auffassung von Bildung als Transformation und hält es für unabdingbar, inhaltliche Kriterien zu formulieren, um die Richtung der Transformation näher zu qualifizieren.

Das Beispiel ist geeignet, eine wissenschaftstheoretische Frage zu erörtern, die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nach längerem Stillschweigen in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gefunden hat: die Frage nach der Normativität erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Theorien. Einen wichtigen Bezugspunkt dieser Debatte bildet das Postulat der Werturteilsfreiheit bzw. der Wertneutralität von Wissenschaft. Dieses Postulat kann einerseits als charakteristisch für das Selbstverständnis weiter Teile erziehungswissenschaftlicher Forschung gelten, ist aber andererseits auch auf entschiedenen Widerspruch gestoßen, weil der Verzicht auf bewertende bzw. normative Aussagen sich in der Forschungspraxis nicht durchhalten lasse. Die folgenden Überlegungen greifen diese Diskussion auf, aber konzentrieren sich – ausgehend von dem Beispiel aus „Breaking Bad“ – auf die Frage nach den normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse.

Der Beitrag gliedert sich in drei Schritte: Er beginnt mit einer knappen Skizze des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse (I), um im zweiten Schritt die Frage nach dessen normativen Implikationen in die wissenschaftstheoretische Debatte über Normativität in der Erziehungswissenschaft einzuordnen (II). Der dritte Teil kehrt zum Verständnis von Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses und dem Beispiel aus „Breaking Bad“ zurück, um zu erörtern, welche Schlussfolgerungen aus der wissenschaftstheoretischen Debatte im Blick auf das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse gezogen werden können (III).

I

Zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das vor allem auf Rainer Kokemohr (2007), Winfried Marotzki (1990) sowie Helmut Peukert (2015) zurückgeht und von mir und anderen weiterentwickelt wurde (vgl. Koller 2023), stellt eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs dar, die versucht, diesen Begriff so zu reformulieren, dass er den Herausforderungen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gerecht wird. Die Grundzüge des Konzepts lassen sich in erster Annäherung erläutern, indem man *Bildungsprozesse* von *Lernprozessen* unterscheidet (vgl. Marotzki 1990, S. 52f.). Lernen bedeutet demnach, sich