

Krisen und Transformationen

Schriften der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Tanja Sturm, Anja Tervooren, Melanie Schmidt, Sven Bärmig,
Thomas Grunau, Isabel Thaler, Sabrina Grunau, Michael Ritter,
Daniel Wrana (Hrsg.)

Krisen und Transformationen

Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743119>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.

Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3119-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-3254-8 (PDF)

DOI 10.3224/84743119

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhalt

Krisen und Transformationen. Eine Einleitung	9
<i>Tanja Sturm, Anja Tervooren, Melanie Schmidt, Sven Bärmig, Thomas Grunau, Isabel Thaler, Sabrina Grunau, Michael Ritter, Daniel Wrana</i>	
Reflexionen und Positionen	
Krisen und Transformationen: Eröffnungsvortrag zum 29. DGfE-Kongress	23
<i>Fabian Kessl</i>	
Sprache Macht (Un)Ordnung	37
<i>Yalız Akbaba</i>	
Über die Macht von Narrativen in krisenhaften Zeiten und gesellschaftlichen Transformationen	55
<i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	
Processuality and Rhythmicity of Crisis and Transformation	67
<i>Jörg Schwarz, Michel Alhadef-Jones, Hannah Hassinger, Maja Maksimović, Sabine Schmidt-Lauff, Franziska Wyßwua</i>	
Planetary Futures – Zur Krise der Transformation im Anthropozän	81
<i>Juliane Engel</i>	
Erziehungswissenschaft in Krise und Transformation	
Vom Hunger nach Charisma. Blick in den Maschinenraum der Disziplin	103
<i>Markus Rieger-Ladich</i>	
Krisennarrative in Forschung und Politik der Berufsbildung. Funktionsbestimmungen im nationalen und internationalen Raum	119
<i>Christoph Porcher, Dietmar Frommberger, Katrin Kraus, Silke Lange, Daniel Láscares Smith, Kristina Trampe</i>	
Gesellschaftsdiagnosen als Transformationsimpulse für Erwachsenenbildungspraxis und -forschung	131
<i>Michael Schemmann, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	

Klimabildung im Anthropozän

Zwischen globalen Krisen und nachhaltiger Transformation – Kritische Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Perspektiven aus dem Globalen Süden 145

Marco Rieckmann

Transformationsprozesse und Erziehungswissenschaft – der Versuch einer Systematisierung aus Perspektive der Forschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung 161

Mandy Singer-Brodowski

Ethisch-ökologische Transformationspotenziale in Kitas. Beiträge zu Möglichkeiten des Miteinanderlernens und -lebens im Angesicht der Klimakrise 179

Oktay Bilgi, Iris Nentwig-Gesemann, Anja Sieber Egger, Ursula Stenger, Gisela Unterweger, Cinzia Zadra

Fridays for Future als pädagogisches Phänomen: Zum Verhältnis von Krise und Transformation in sozialer Bewegung 195

Benjamin Bunk, Merle Büter, Fabian Kessl, Philip Schelling

Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe: Ein Beitrag zu Denkvorbedingungen der Erziehungs- und Bildungstheorie 207

Cosima Quirl, Madeleine Scherrer, Tanja Obex, Hanno Su

Der Mensch in der Krise – Bildung Erwachsener nach dem Anthropozän 219

Simone Müller, Maria Stimm

Radikalisierungen und Verschwörungserzählungen

Antworten der Erziehungswissenschaft auf krisenhafte Radikalisierungsprozesse ... 233

Eike Bösing, Mehmet Kart, Alexandra Schramm, Margit Stein, Yannick von Lautz, Veronika Zimmer

Verschwörungsmentalität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung in Zeiten der Krise 247

Marius Dilling, Elizaveta Firsova-Eckert, Nina Kolleck, Johannes Schuster, Bastian Vajen, Alrun R. Vogt

Herausforderungen der ostdeutschen Transformationsgesellschaft im Handlungsfeld Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen 259

Lucia Bruns, Kai Dietrich, Esther Lehnert

Erfahrung und Biografie in Krise und Transformation	
„Traumwelt und Zusammenbruch, Abschied und Neubeginn“. Krisenerzählungen in Bildungsberichten Hamburger Abiturient:innen (1947–1953)	275
<i>Sylvia Kesper-Biermann</i>	
Krise der Normalbiographie – (Normal-)Biographien in der Krise	291
<i>Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Frank Beier</i>	
Zur Deutung von und Umgang mit Krisen aus der Perspektive von Kindern	303
<i>Veronika Magyar-Haas, Fabienne Huber, Stephanie Mekacher, Anne Carolina Ramos, Lea Schneider</i>	
Marginalisierte Perspektiven und Behinderung in pädagogischen und gesellschaftlich-kulturellen Transformationsprozessen	315
<i>Susanne Imholz, Marek Grummt, Carina Schipp</i>	
Krisen und Transformationen in Bildung, Erziehung und Sorge	
Critical moments: Educational reflections on the early 2020s in Chile, South Africa, Mauritius and Romania	329
<i>Pete Leihy, Upasana Singh, Avinash Oojorah, Andreea Buzduga</i>	
Coping with protracted crises in education systems and the role of school providers: Empirical findings from studies in Rwanda, the Democratic Republic of Congo, and the Kurdistan Region	343
<i>Susanne Timm, Susanne Ress, Hishyar Hassun, Jean Kasereka, Semerita Kavira Kamundu, Lea Markus, Frederick Njobati, Louise Ohlig, Julia Seibert</i>	
Krisen und Transformationen der Franckeschen Stiftungen: eine Forschungsperspektive	355
<i>Richard Pohle, Thomas Grunewald, Holger Zaunstöck</i>	
Diversitätsgeprägte Subjektivierungen in Sozialen Hilfen. Über die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung	367
<i>Linda Maack, Folke Brodersen, Erich Esau</i>	
Krisen und die organisierte Sorge um das Kind	379
<i>Diana Handschke-Uschmann, Katja Flämig, Annegret Gassmann, Thomas Grunau, Christoph Kairies, Steffen Loick Molina, Johanna Mierendorff</i>	

Crisis, Transformation and Learning: Perspectives on the future of learning in Higher Education	393
<i>Angelika Paseka, Antonia Scholkmann, Andrea R. English, Jan-Hendrik Hinzke</i>	
Technologie- und Digitalisierungskrisen und -transformationen	
Un begreiflich? Transformation medienpädagogischer Konzepte im Kontext datafizierter Lebenswelten	407
<i>Caroline Grabensteiner, Julian Ernst, Valentin Dander, Christoph Richter, Ina Sander</i>	
Wahrnehmungskrisen – Generative Künstliche Intelligenz als Herausforderung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wahrnehmungsweisen	419
<i>Benjamin Jörissen, Leopold Klepacki, Viktoria Flasche, Manuel Zahn</i>	
Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zu Datenpraktiken im Kontext von Digitalisierung und Open Science als forschungsethische Herausforderung	431
<i>Sinje Mareille Brinkmann, Peter Cloos, Sylvia Jäde, Lisa Fischer, Christoph Leser, Stella März, Kristina Schierbaum, Mirja Silkenbeumer, Irini Siouti</i>	
Die Fabrikation und Transformation erziehungswissenschaftlicher Praktiken: <i>Science and Technology Studies</i> als potentialreiche Perspektive für die Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft	445
<i>Julia Elven, Susann Hofbauer, Jörg Schwarz, Stefan Rundel, Marie Rathmann, Edwin Keiner</i>	
Autor*innen und Herausgeber*innen	459

Krisen und Transformationen. Eine Einleitung

Tanja Sturm, Anja Tervooren, Melanie Schmidt, Sven Bärmig, Thomas Grunau, Isabel Thaler, Sabrina Grunau, Michael Ritter, Daniel Wrana

Krisen sind kein neues Phänomen für die Erziehungswissenschaft. Gegenwärtig rückt jedoch mit dem Klimawandel, dem Erstarken demokratiefeindlicher Kräfte und dem Kriegsgeschehen in der Ukraine und in Nahost das Disruptive, Ungleichzeitige und auch Bedrohliche von Krisen verstärkt in den Blick. Die Zukunft der Einzelnen, des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des Planeten erscheint weniger als verheißungsvoller, offener Möglichkeitsraum, sondern als begrenzt, bedrohlich und endlich. Insofern Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Moderne immer auf eine sich öffnende Zukunft zielte, in der Möglichkeitsräume expandieren sollten, stellt sich angesichts einer sich verschließenden Zukunft die Frage nach den Folgen und Umgangsweisen und auch nach dem Verhältnis von Pädagogik und Politik. Der Blick auf Krisen fokussiert aber auch generell jene Momente von Bildungsprozessen, in denen das Unstete und Disruptive leitend wird. Mit Transformationen wiederum haben Pädagogik und Erziehungswissenschaft schon deshalb zu tun, weil Lernprozesse auf die Veränderung von Wissen und Verhalten, Denken und Handeln zielen. Inwiefern das Krisenhafte dabei als produktives oder sogar als entscheidendes Moment gelten kann, wird in der Erziehungswissenschaft kontrovers diskutiert.

Schließlich bringen gesellschaftliche Prozesse wie Modernisierung oder Globalisierung Transformationen hervor, für die pädagogische Institutionen in die gesellschaftliche Verantwortung genommen werden, Praktiken und Prozesse produktiver Bewältigung hervorzubringen. Nicht zuletzt werden solche Transformationsnotwendigkeiten und Bearbeitungsvorschläge auch ausgehend von Krisendiagnosen artikuliert, wenn beispielsweise gefordert wird, ein der Klimakrise gerecht werdendes Denken und Handeln zu vermitteln.

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Krisen und Transformationen stellt sich einerseits diesen Herausforderungen, sie hinterfragt sie andererseits aber auch reflexiv. Die formulierten Transformations- bzw. Bearbeitungsprogramme ebenso wie Krisendiagnosen und -konzepte werden empirisch und theoretisch untersucht und kritisch diskutiert. Dabei rückt unter anderem in den Blick, dass es sich bei Krisendiagnosen immer um Perspektivierungen handelt, die auf verschiedenen Theorien, Empirien und auch Narrationen beruhen und somit in ihrer jeweiligen Verortung selbst in den Blick zu nehmen sind.

Vor diesem Hintergrund richtet dieser Band mit ausgewählten Beiträgen des 29. DGfE-Kongresses, der im März 2024 an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg stattgefunden hat, den Blick auf Krisen und Transformationen in ihrer Bedeutung für die Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft und für die Disziplin selbst. Nach dem pandemiebedingten Ausfall des Kongresses 2020 in Köln sowie dem ersten digitalen Kongress 2022 an der Universität Bremen fand 2024 nach sechs Jahren der Kongress der DGfE wieder in Präsenz statt. Dieser wurde von über 1750 Teilnehmenden aus 29 Ländern besucht, was die zunehmende Bedeutung internationaler Perspektiven in der und für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft verdeutlicht. Das Kongressthema wurde an den drei Kongresstagen mit einer Keynote, acht Parallelvorträgen und 229 Symposien und Arbeitsgruppen, Forschungs- und Themenforen sowie Ad-Hoc-Gruppen bearbeitet. In der Poster-Session wurden 86 Poster gezeigt, mit denen v. a. junge Wissenschaftler:innen ihre Projekte präsentieren und diskutieren konnten. Der vorliegende Band umfasst nur eine kleine Auswahl der Beiträge, die die Breite der Disziplin ebenso wie die Variation der Bearbeitungsweisen abdecken möchte.

Die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Transformation‘ sind mit dem Kongressort Halle (Saale) auf besondere Weise verbunden. Im Verweisungszusammenhang lokaler und globaler, aktueller und historischer Dimensionen steht die Region um Halle (Saale) wie unter einem Brennglas für Fragen von Krisen und Transformationen: Während sich hier Anfang der 1990er Jahre der Umbau von einer sozialistischen zu einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung vollzogen hat, ist die Region aktuell aufgerufen, die Umwandlung von einer ehemaligen Chemie- und Braunkohleregion in einen Standort mit einer post-fossilen Zukunft nicht nur zu bewältigen, sondern innovativ zu gestalten. Im Vorprogramm und beim Begrüßungsabend wurden diese lokalen Dimensionen des Kongressthemas in Zusammenarbeit mit dem Institut für Geowissenschaften und Geographie der Universität sowie mit der Stadt Halle (Saale) und regionalen Akteur:innen thematisch.

1 Reflexionen und Positionen

Das Konzept der Krise bezeichnet seit der Antike – abgeleitet von ‚krino‘, (ent)scheiden/(unter-)scheiden – innerhalb einer sich dramatisierenden Entwicklung in Krankheit oder Krieg den Kulminationspunkt, der zu Gelingen oder Tod umschwenken kann. Zugleich aber bezeichnet das Wort die Entscheidungen und Unterscheidungen, die zu treffen sind und getroffen werden, um dies zu bewerkstelligen. Am Ausgang des 18. Jahrhunderts wurde ‚Krise‘ als historischer Begriff – ebenso wie ‚Bildung‘ – zu einer Chiffre für die Entwicklungsdynamik moderner Gesellschaften. Seither verweist ‚Krise‘ in einer konservativen Lesart auf die Rückgewinnung von Stabilität nach einem Ausnahmezustand, in einer progressiven Lesart hingegen auf die Chance für die Überwindung des Bestehen-

den und die Entwicklung von Neuem. Hier knüpft die Pädagogik der Moderne an und sieht in Krisen von Bildungsprozessen ebenso wie in gesellschaftlichen Veränderungen das Potential, Routinen reflexiv werden zu lassen und (kollektive) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zu irritieren.

Wenn mit dem Topos der ‚Krise‘ gedacht wird, scheint der Entscheidungscharakter des Begriffs zum Zugzwang zu werden, werden Oppositionen nahegelegt und geschärft: zwischen Restauration und Überwindung der Verhältnisse, zwischen Skepsis und Optimismus, zwischen Dystopie und Utopie und nicht zuletzt zwischen der banalen Alltäglichkeit von Krisen und ihrer Exzeptionalität; und damit zwischen der Pädagogisierung und der Politisierung von Krisen. In der Keynote zum Kongress arbeitet *Fabian Kessel* (siehe Beitrag in diesem Band) solche Oppositionen heraus und zeigt, dass sie als Gegensätze unbefriedigend sind und nicht durchgehalten werden können. Eine angemessene pädagogisch-politische Antwort auf die Krisen der Gegenwart, eine Antwort, die tatsächlich eine Chance auf Zukunft eröffnen will, muss sich der zuspitzenden Logik der Krise entziehen und deren Dynamik umkehren. Es brauche, so Kessel, eine auf den ersten Blick vielleicht paradox wirkende Strategie, die sich Raum und Zeit nimmt, die von einer Politik der Schwäche aus agiert und pädagogisch an den Grundlagen von demokratischer Entscheidungsfindung und sozialer Teilhabe arbeitet.

Bezüglich der Frage nach den gesellschaftlichen Formationen, die in der Gegenwart offenbar ‚in die Krise‘ geraten, lenkt *Yaliz Akbaba* in ihrem Beitrag den Blick auf jene hegemonialen Sprachpraxen, die in pädagogischen Institutionen Fähigkeitsregime und damit Ein- und Ausschlüsse von Subjekten hervorbringen. Antworten, die sich der epistemischen Gewalt des Binären, den eurozentrischen Wissenshegemonien – und das heißt auch: der Logik der Krise – entziehen, müssen, so Akbaba, anderen Einsätzen folgen und das Hybride, das Dazwischen und das bisher nicht-zur-Sprache-Bringbare hervorheben. Es gilt daher, die eurozentrische Subjektivierung nicht zuletzt bei den Forschenden selbst abzuarbeiten, um diesem Anderen Raum zu geben.

Sich der Logik der Krise zu entziehen, bedeutet auch, ihre Bearbeitungsmodi in den Blick zu nehmen. *Maïke Sophia Baader* und *Sandra Koch* zeigen in ihrem Beitrag, inwiefern die Zuspitzung der Krise Narrative als Story-Lines hervorbringt, die Orientierung in bedrohten Entscheidungssituationen versprechen. Anstatt Narrative vom Standpunkt der Rationalität aus abzulehnen, plädieren Baader und Koch dafür, diese als Modus der Diskursivität zu begreifen, sie in ihrer Wiederholung und ihren Deutungsangeboten diskursanalytisch zu untersuchen und dabei ihre identitätsstiftende und emotionsbasierte Funktion hervorzuheben. Pädagogik bedeutet daran anschließend vielleicht auch, die Kunst der Narration neu zu lernen und zu unterscheiden, wem was auf welche Weise erzählt wird. Im Rahmen einer kritischen Reflexion der Krisenlogik tritt auch deren zeitliche Dimension in den Blick, die *Jörg Schwarz*, *Michel Alhadef-Jones*, *Hannah Hassinger*, *Maja Maksimović*, *Sabine Schmidt-Lauff* und *Franziska Wyßbuwa* in ihrem Beitrag in ver-

schiedenen pädagogischen Gegenstandsbereichen untersuchen. Auf diese Weise entsteht die Möglichkeit, die Prozessualität, Rhythmizität, die Begrenzungs- und Wendepunkte von Bildungsprozessen konkret in den Blick zu nehmen, was unmittelbar das Verständnis für die erwachsenenpädagogische Arbeit an Bildung und Biographie weitet und neue Thematisierungsweisen ermöglicht.

Dass Krisen tief verschränkt sind mit den Bearbeitungsweisen, die moderne Gesellschaften für ihre Probleme etabliert haben, zeigt sich besonders daran, dass die üblichen Antworten auf die Klimakrise aus demselben Repertoire schöpfen, das dieser Krise zugrunde liegt. Dies zeigt *Juliane Engel* in ihrem Beitrag anhand des Vergleichs verschiedener Transformationsverständnisse im sogenannten Anthropozän. Während aktuelle pädagogische Programme mit einer Didaktik der institutionell verankerten Klimabildung pädagogische Machbarkeitsphantasien wieder aufrufen, gelte es vielmehr, die relationalen Verflechtungen menschlicher, nicht-menschlicher und unmenschlicher Dimensionen in den Blick zu nehmen und kritisch zu fragen, um wessen Schutz es jeweils geht. Sich der Forderung, die Erziehungswissenschaft als lösungsorientierte Disziplin zu verstehen, zu widersetzen, führt Engel zufolge nicht nur zu einer anderen Methodologie einer an planetary futures orientierten Forschung, sondern hat auch weitreichende Implikationen für die Grundlagen von Bildungs- und Erziehungstheorie.

Die grundlagentheoretischen Reflexionen auf die Topoi von Krise und Transformation nehmen gerade das Problematische des Denkens von Krisen in den Blick. Dies führt nicht nur zu einem kritischen Blick auf denjenigen Typus von Antworten, den das Krisendenken hervorbringt. Insofern die Pädagogik selbst als Moment der Moderne gilt, führt dies auch zur kritischen Reflexion der Art und Weise, wie pädagogische Gegenstände grundlagentheoretisch verfasst sind.

2 Erziehungswissenschaft in Krise und Transformation

Die analytische Betrachtung und Rekonstruktion von Krisen sowie Transformationen der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin stellt eine weitere Perspektive dar, die hier aufgegriffen wird. Den drei Beiträgen dieses Teils ist gemeinsam, dass sie Erziehungswissenschaft und ihre teildisziplinären Diskurse als in gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden betrachten, die Krisen und Transformationen durchlaufen. *Marcus Rieger-Ladich* thematisiert die Krise der Erziehungswissenschaft als eine der Disziplin inhärente, die sich in der vielfach unreflektierten Reproduktion ungleicher und machtvoller Praxen zeigt. Der Autor plädiert für eine gesamtdisziplinäre, reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst, in der das Zusammenspiel von „sozialen Interaktionen, symbolischer Gewalt und institutioneller Diskriminierung, von epistemischer Gewalt, ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen und prekären Beschäftigungsformen“ (116) untersucht werden solle. In den weiteren Beiträgen wird der Frage nachgegangen, welche Rolle gesamtgesellschaftliche Krisen in erziehungswissenschaft-

lichen Diskursen spielen. *Christoph Porcher, Dietmar Frommberger, Katrin Kraus, Silke Lange, Daniel Lascaréz Smith und Kristina Trampe* beschreiben in drei verschiedenen Bereichen der Berufspädagogik die Konjunkturen von Krisennarrativen. Sie zeigen dabei, inwiefern Krisennarrative einerseits der Legitimation und der Ausweitung des Geltungsbereichs der Berufspädagogik dienen. Da Berufe aber andererseits als Scharniere gesellschaftlicher Veränderung funktionieren, sind Krisennarrative auch produktiv, weil sie die Möglichkeit geben, Spannungen ebenso wie mögliche neue Verbindungen zwischen Arbeits- und Bildungssystem zu artikulieren. *Michael Schemmann und Bernhard Schmidt-Hertha* analysieren zwei soziologische Krisentheorien und fragen nach der Logik der Rezeption solcher Theorien in der Erwachsenenbildungswissenschaft ebenso wie nach der Beobachtbarkeit der dort beschriebenen Phänomene in der Erwachsenenbildungspraxis. Sie kommen zu dem Schluss, dass aufgrund der Limitationen jeder diagnostischen Zuspitzung eine ‚theoretische Mehrsprachigkeit‘ erforderlich ist, um dem Feld der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

3 Klimabildung im Anthropozän

Einen herausgehobenen Stellenwert für die Reflexion von Krisen und Transformationen nimmt die ‚Klimakrise‘ ein: Zum einen ist mit ihr die profunde Bedrohung der planetaren Bedingungen unseres derzeitigen (Zusammen-)Lebens verbunden, zum anderen geraten die eingewöhnten Differenzen und Relationen zwischen ‚Mensch‘ bzw. ‚Kultur‘ und ‚Natur‘ ins Rutschen. Nicht zuletzt verweist das Stichwort der ‚Klimakrise‘ auch darauf, dass die begrifflichen Mittel, mit denen derzeitige Bruchlinien sozial-ökologischer Transformationen erziehungswissenschaftlich beobachtet und beschrieben werden können, neu justiert werden müssen. Ein in diesem Sinne neuer, aktuell viel diskutierter Begriff ist das ‚Anthropozän‘, das zunächst geowissenschaftlich den irreversiblen und irreduziblen Einfluss menschlichen Handelns auf das planetare System der Erde bezeichnet, zunehmend aber zur Chiffre für die zerstörerische Dynamik kapitalistischer Wirtschaftsformen und die Ausbeutung natürlicher Ressourcen wird. Angesichts des Anthropozäns lässt sich Zukunft nicht mehr länger als der offene Möglichkeitsraum plausibilisieren, der noch das moderne Zukunftsverständnis und die Versprechen der Pädagogik ausgemacht hat. Demnach stellt sich die Frage, wie ein anderes Verhältnis zur Zukunft eingenommen werden kann.

Die Beiträge dieses Kongressbandes, die sich thematisch der ‚Klimakrise‘ widmen, setzen sich von einem instrumentellen Bildungsverständnis ab, das (vornehmlich) auf die Problemlösestrategien von Individuen vertraut und deren Kompetenzen zu entwickeln sucht. In dieser Hinsicht diskutieren die Beiträge kritisch das politische Programm der ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ (BNE), das Menschen befähigen soll, aktiv an gesellschaftlichen Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozessen unter dem Gebot der Nachhaltigkeit teil-

zunehmen. *Marco Rieckmann* thematisiert die Tendenz von BNE zur Individualisierung von Problemlagen und zur Entpolitisierung von klimabezogenen Transformationen und schlägt vor, dieses als politische Bildung neu fassen, um auf die Stärkung kritischer Haltungen, politischer Handlungsfähigkeit und der Partizipation an gemeinschaftlich-demokratischen Gestaltungsprozessen zu zielen. Politische Bildung erhält für Rieckmann ein disruptives Moment, was sie anschlussfähig an das Narrativ der Krise macht und dabei aus den Diskursen des globalen Südens Inspiration zieht. Auch *Mandy Singer-Brodowski* argumentiert vom BNE-Programm her, konzentriert sich aber auf die damit verbundenen Lernprozesse und systematisiert den Transformationsbegriff, indem sie diesen anhand einer Mehrebenenkonstellation von Individuum, Organisation und Gesellschaft systematisch ausfaltet. Auf diese Weise soll ein Verständnis nachhaltigkeitsbezogener Transformationen ermöglicht werden.

Weitere Beiträge dieses Themenfeldes teilen die Kritik an individualisierenden Antworten auf die Klimakrise, wechseln aber den Theorierahmen, um auf Formen der Vergemeinschaftung abzuheben. Ein zentraler Kristallisationspunkt der Diskurse ist dabei die pädagogische Kategorie der Generationalität; zu dieser ergeben sich etwa produktive Rückfragen nach der Gestaltung und Verantwortung ethisch gerechter Generationenbeziehungen angesichts der Klimakrise oder zu den intergenerationalen Angewiesenheiten und Abhängigkeiten, in denen wir leben. So diskutieren *Oktay Bilgi*, *Iris Nentwig-Gesemann*, *Anja Sieber Egger*, *Ursula Stenger*, *Gisela Unterweger* und *Cinzia Zadra* für das Feld der frühkindlichen Bildung, wie Generationengerechtigkeit im Hinblick auf sozial-ökologische Transformationen eingelöst werden kann. Es gehe um eine Arbeit an ‚post-anthropozentrischen Möglichkeiten des Miteinanderlernens‘, wobei unterschiedliche empirische Forschungszugänge zu Transformationspotentialen in Kitas präsentiert werden. Dabei geht es den Autor:innen darum, die Transformationspotenziale in Kitas als spezifische Konfigurationen von Wissen, Wahrnehmungen und Erfahrungen, ethischen Orientierungen, Praktiken und strukturellen Ressourcen (als Aspekte von Transformation) zu erforschen.

Auch der Beitrag von *Benjamin Bunk*, *Merle Büter*, *Fabian Kessl* und *Philip Schelling* fokussiert den intergenerationalen Bezug, wenn die mehrheitlich von Jugendlichen getragene Klimaprotestbewegung Fridays for Future in den Fokus der Betrachtung gerückt wird. An ihr bündeln sich unterschiedliche pädagogische Beobachtungskategorien, die auch in ihrer politischen Dimension kenntlich werden. So wird zum einen die generationale und damit auch die konfliktvolle Seite sozial-ökologischer Transformationen gegenständlich. Anhand des politischen Appells an die Erwachsenenposition ihrer generationalen Verantwortung nachzukommen, erfolgt mit Fridays for Future eine symbolische Umkehrung des Verhältnisses von alter und junger Generation. An der Bewegung lässt sich auch zeigen, wie eine geteilte politische Krisenerfahrung eine generationale Lagerung und damit einen jugendlichen Vergemeinschaftungsraum sowie politische Positionierung hervorbringt; weiterhin ist der politische Protest auch

ein Vergemeinschaftungsanlass für Jugendliche, um inmitten von Krisen Selbstbestimmung zu erfahren.

Einige Beiträge verschieben den Theorierahmen und damit die analytische Perspektive noch weiter, indem sie auf relationale Denkfiguren zurückgreifen und die intersubjektiven und speziessübergreifenden Gefüge pointieren, in denen Menschen lernen und sich verändern (können). So kommt es zur Reflexion auf die disziplinäre Involviertheit von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in die Klimakrise. *Cosima Quirl*, *Madeleine Scherrer*, *Tanja Obex* und *Hanno Su* nehmen in ihrem Beitrag eine disziplinäre Selbstbefragung aus Perspektive der Erziehungs- und Bildungstheorie vor; sie üben Kritik an den Denkvorsetzungen derzeitiger pädagogischer Theorie und Praxis. Dabei wird auf begriffliche Register zurückgegriffen, die einen dramatisierenden Effekt haben: ‚Katastrophe‘ anstelle von Krise, ‚Interventionen‘ anstatt Transformationen. Eine Verschiebung pädagogischer Kategorien tut not. Sie zeigen dabei, dass das Generationenverhältnis, in seiner die Pädagogik der Moderne konstituierenden Form, in der Gegenwart nicht mehr greift und nicht mehr funktional ist. Infolge dessen arbeiten die Autor:innen den Begriff der Generationengerechtigkeit im Horizont einer zu schaffenden ‚terrestrischen Bildung‘ um, als ein ‚mit-Sein‘, das nicht nur die Generationen auf eine Stufe hebend umfasst, sondern auch die ‚Erde‘ in dem umfassenden Sinn, der diesem neuen/alten Begriff in den Anthropozän-Debatten gegeben wird. Auch *Simone Müller* und *Maria Stimm* machen deutlich, dass im Ausgang des Anthropozäns diejenigen Strategien obsolet und dysfunktional werden, die das Anthropozän hervorgebracht und geprägt haben. Dazu gehört nicht zuletzt die Überzeugung, dass Probleme der Welt mit pädagogischen Konzepten behoben werden können. Dies hat zwar weitreichende Folgen für das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, von dem her die Autor:innen sprechen, erfordert aber gerade nicht eine Wissenschaft, die jetzt und hier neue, didaktisch avancierte Bildungsprogramme proklamiert, sondern eine Selbstbefragung der (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft in Bezug auf die von ihr genutzten Wissensordnungen, Konzepte und Positionierungen.

Die Beiträge zur Krise des Klimas und zu den ökologischen Bedingungen sind in ihren Positionen weit gestreut. Sie wenden sich aber insgesamt reflexiv kritisch zurück auf die Frage, wie Pädagogik und Erziehungswissenschaft diese Krise wahrnehmen, analysieren und welche Antworten sie entwickeln. Stärker werden dabei Stimmen, die eine grundlegende Revision der epistemischen Voraussetzungen fordern, womit sich womöglich ein Kreis zu der von Fabian Kessl in der Keynote diskutierten Politik der Schwäche schließt.

4 Radikalisierungen und Verschwörungserzählungen

Die vielfältigen Krisen der Gegenwart ebenso wie die Transformationen in Modernisierungsprozessen fordern Menschen heraus, auf diese zu reagieren: mit

Anpassung oder Innovation, defensiv oder expansiv, utopisch oder dystopisch. Während die Krise pädagogisch gerne als Chance gedeutet wird, gewohnte Handlungsmuster zu überwinden und sich somit zu ‚bilden‘, werden auf der Gegenseite Bildungsprozesse sichtbar gemacht, die als problematisch gelten, weil sie sie mit Verschwörungserzählungen, mit Gewalt oder mit rechtsextremen Radikalisierungen auf Krisen und Transformationen reagieren. Dabei stellt sich die Frage, wie solche Phänomene angemessen als Bildungsphänomene einzuordnen sind und auch, welche Praktiken pädagogische Institutionen entwickelt haben oder entwickeln könnten, mit diesen Reaktionen umzugehen.

Eike Bösing, Mehmet Kart, Alexandra Schramm, Margit Stein, Yannick von Lautz und Veronika Zimmer resümieren verschiedene aktuelle Studien, die in Schule und sozialer Arbeit religiös begründete Radikalisierung und antipluralistische und rechtsextreme Einstellungen untersuchen, teils durch Befragungen von Jugendlichen, teils von pädagogischen Fachkräften. Die Autor:innen resümieren, dass eine besorgniserregende Verbreitung antisemitischer Einstellungen sowie eine Zunahme von religiös motivierten Konflikten zu beobachten ist. Betont wird, dass Schule und Soziale Arbeit zugleich Orte der Begegnung sind, in denen demokratische Prinzipien, Partizipation und Auseinandersetzung mit Gewalt gelernt werden können. Dazu brauche es diese aber nicht einfach als Lerngegenstand, die Herausforderung besteht vielmehr darin, Demokratie, echte Teilhabe, gegenseitiges Verständnis und Toleranz in der Kultur pädagogischer Einrichtungen zu realisieren und erfahrbar zu machen. *Marius Dilling, Elizaveta Firsova-Eckert, Nina Kolleck, Johannes Schuster, Bastian Vajen und Alrun R. Vogt* diskutieren verschiedene psychologische und soziologische Eigenschaften und sozioökonomische Bedingungsfaktoren von Verschwörungsmentalitäten, die dafür anfällig machen, Verschwörungserzählungen zu folgen. Sie zeigen, warum sich die Zunahme dieser Mentalitäten vor allem während Krisen finden lässt: Verschwörungserzählungen zu folgen, bearbeitet das Gefühl des Kontrollverlusts durch alternative Erklärungen und erleichtert durch einfache Gegensätze klare Positionierungen in komplexen Verhältnissen. Für pädagogisches Handeln ist eine solche Sicht produktiv, weil sie denkbar macht, dass sich das Begehren, in als bedrohlich erlebten Situationen Orientierung zu erlangen, auch auf andere Weise erfüllen lässt und so Raum für Auseinandersetzungen öffnet. Dies beschreiben die Autor:innen als eine Herausforderung, der sich pädagogische Institutionen zu stellen haben, gerade weil sie für Teile ihres Klientels zunächst oft auf der ‚anderen‘ Seite der mächtigen und bedrohenden eingeordnet werden. Der Text von *Lucia Bruns, Kai Dietrich und Esther Lehnert* fragt, wie die Jugendarbeit in den ostdeutschen Bundesländern in den 1990er Jahren auf die Verbreitung rechter Subkulturen wie der Skinhead-Szene reagierte. Dabei setzen sie drei verschiedene historische Studien in Beziehung, die jeweils konkrete Einrichtungen und die sozialpädagogische Arbeit in diesen in den Blick nehmen. Im kritischen Blick zurück und mit einem Interesse an Herausforderungen in den Krisen der Gegenwart problematisieren die Autor:innen, dass die

pädagogischen Praxen die Vorstellungen einer male supremacy eher bestärkt als dafür sensibilisiert haben, und dass pädagogische Angebote nicht hinreichend auf soziale Umfeldbedingungen bezogen waren. Problematisch erscheint ihnen auch die Dethematisierung von Problemlagen und Konflikten. Perspektivisch fordern die Autor:innen die Konstitution offener Räume, die mehr Möglichkeiten bieten, politische und genderbezogene Konflikte zu thematisieren und zu bearbeiten.

5 Erfahrung und Biografie in Krise und Transformation

Krisen stellen in biografischen Verläufen oft entscheidende Zäsuren dar und führen zu Transformationen, die das Leben tiefgreifend prägen. Wie aber schreiben sich Krisen in Biographien ein und welche Transformation ziehen sie nach sich? Und wie werden Krisen aus verschiedenen Perspektiven und auch in verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich erfahren? Diese Fragen stehen im Zentrum der vier Beiträge dieses Abschnitts. Sie gehen der Beziehung zwischen Krise und Biographie auf der Grundlage einer Bandbreite verschiedenen empirischen Materials nach. Es wird deutlich, dass sowohl die Wahrnehmungen von Krisen als auch die Erzählungen über sie durch soziale Normen und institutionelle Bedingungen gerahmt werden. Gleichzeitig zeigen die Beiträge, dass Krisen, obwohl sie als Bruch im Lebensverlauf erscheinen, häufig eine transformative Kraft besitzen, die neue biografische Handlungsspielräume eröffnen kann.

Sylvia Kesper-Biermann rekonstruiert Krisenerzählungen anhand von Bildungsberichten von Hamburger Abiturient:innen zwischen 1947 und 1953 und zeigt, wie Jugendliche in der Nachkriegszeit ihre Erfahrungen von Krisen in den Kontext eines sich verändernden Bildungssystems stellen. In ihrer Analyse zeigt sich, dass die Schüler:innen die Krise der Nachkriegsjahre oft als eine erzwungene Zäsur wahrnehmen, die ihre biografischen Erzählungen prägt. Diese Krisenberichte lassen sich dabei als ‚säkulare Konversionserzählungen‘ interpretieren, die den Wandel von der nationalsozialistischen zur demokratischen Bildungsgeschichte widerspiegeln. *Merle Hinrichsen*, *Imke Kollmer* und *Frank Beier* fragen am Beispiel dreier unterschiedlich gelagerter Krisen im Lebenslauf, welche Bedeutung biografischen Normalitätsannahmen und -erwartungen für die Konstruktion, Erfahrung und Bearbeitung von Krisen zukommt. Sie zeigen, dass selbst in Zeiten individueller oder kollektiver Krisen – sei es durch politische Inhaftierung, Migration oder den Übergang zur Elternschaft – die Orientierung an Normalitätsannahmen handlungsleitend bleibt. Trotz tiefgreifender biografischer Brüche bleibt das Streben nach Normalität zentral, da es mit sozialer Integration und gesellschaftlicher Anerkennung verknüpft ist. *Veronika Magyar-Haas*, *Fabienne Huber*, *Stephanie Mekacher*, *Anne Ramos* und *Lea Schneider* untersuchen das Sprechen von Kindern über zeitgenössische Krisen, von der sie – eingebunden in die generationale Ordnung – mehr oder weniger betroffen sind. Untersucht wird anhand von Interviews und einer Beobachtungssequenz,

welche Konzepte Kinder von Krisen haben, auf welche Weise sie über diese sprechen und wie sie mit diesen umgehen. Mit dem Plädoyer, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrem Erfahren von Krisen und Transformationen auseinanderzusetzen, anstatt sie ihnen aufgrund einer zugeschriebenen Vulnerabilität vorzuenthalten, schließt der Beitrag. *Susanne Imholz, Marek Grummt* und *Carina Schipp* stellen bisweilen marginalisierte Perspektiven, die sie vor allem auf die Erfahrung von Behinderung beziehen, in den Mittelpunkt. Der Beitrag analysiert, wie marginalisierte Gruppen die etablierten Diskurse durch ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen herausfordern. Für die Erziehungswissenschaft seien dieses Wissen und diese Perspektiven etwa von Co-Forschenden in empirischen Projekten eine wertvolle Anregung, um segregative Strukturen zu überwinden.

6 Krisen und Transformationen in Bildung, Erziehung und Sorge

Die Beiträge, die Krisen und Transformationen in Bildung, Erziehung und Sozialisation resp. in Bildungs- und Erziehungs- sowie Sorgesystemen untersuchen, tun dies aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Fokussierungen. Gemeinsam ist ihnen dabei, dass Krisen und deren Erleben daraufhin befragt werden, wie und unter welchen Bedingungen sie zu Transformationen pädagogischer und/oder organisatorischer Kontexte werden können. Dies wird, meist implizit, mit einem ‚Besserwerden‘ verbunden. Dass dies keineswegs kausal ist, stellt eine zentrale Gemeinsamkeit der Beiträge dar. Zwei Beiträge, von *Pete Leihy, Upasana Singh, Avinash Oojorah* und *Andreea Buzduga* sowie von *Susanne Timm, Susanne Röss, Hishyar Hassun, Jean Kasereka, Semerita Kavira Kamundu, Lea Markus, Frederick Njobati, Louise Ohlig* und *Julia Seibert*, beschreiben die Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen, die neben Kriegen und Konflikten durch sehr starke gesellschaftliche Ungleichheit gekennzeichnet sind und die ihren Ausdruck im Zugang zu und der Partizipation an gesellschaftlichen Bildungsangeboten haben. Bildung wird für diese Kontexte dabei als zentrale kulturelle Ressource zur Bearbeitung aktueller und künftiger Krisen bewertet, die es ebenso wie die Bildungsakteur:innen gesellschaftlich und institutionell besonders zu schützen gilt. Eine weitere Perspektive auf Krisen nimmt der historische Beitrag von *Richard Pohle, Thomas Grunewald* und *Holger Zaunstöck* ein, der sich mit der Transformation und Erneuerung der Franckeschen Stiftungen in und durch Krisen auseinandersetzt.

Exemplarisch werden Krisen und ihre dynamischen Relationen entlang der Organisationsgeschichte beschrieben, die ihrerseits in gesellschaftliche Herrschafts- und Wirtschaftskontexte eingebunden ist; zwei Ebenen, die gleichermaßen als relevant und als kaum beeinflussbar markiert werden. In den Beiträgen von *Linda Maack, Folke Brodersen* und *Erich Esau* sowie von *Diana Handschke-Uschmann, Katja Flämig, Annegret Gassmann, Thomas Grunau, Christoph Kaires, Steffen Loick Molina* und *Johanna Mierendorff* werden Krisen und Transfor-

mationen in aktuellen Bildungs-, Erziehungs- und Sorgerkontexten beschrieben. Die Beiträge zeigen, dass die in den Erziehungs- und Sorgerkontexten praktizierten Formen der Transformation von Subjekten resp. Subjektivierungen sich durch die Gleichzeitigkeit der Individualisierung der Handlungsgestaltung und dem Anspruch der Transformation dieser auszeichnen; eine Perspektive, die von sozialen Hilfen und ihren professionellen Akteur:innen mitgestaltet wird. Neben diesem Verständnis einer Form der inneren Krise, die durch die gesellschaftlich-institutionelle Konstitution sozialer Hilfen generiert wird, können akute gesellschaftliche Krisen wie die Coronakrise und die mit ihr einhergehenden temporären Schließungen von Sorge- und Erziehungsangeboten zu Möglichkeiten der Reflexion dieser und weiterer Normen und Routinen werden; wenngleich, wie die empirischen Beispiele zeigen, dies entlang der Bedürfnisse erfolgt, die vorherige Normalität wiederherzustellen und die ihr inhärenten Normen aufzurufen. Krisen und damit verbundene produktive und Bildungsprozesse – im Sinne von Transformationen – initiiierende Möglichkeiten didaktisch aufzurufen, ist die Perspektive, die *Angelika Paseka*, *Antonia Scholkmann*, *Andrea R. Englisch* und *Jan-Hendrik Hinzke* am Beispiel lernender Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit Forschung beschreiben. Dabei werden Krisen nicht per se als Anlässe für Bildungsprozesse konzeptualisiert, sondern als Möglichkeiten. Letztgenannte bedürfen eines didaktisch gestalteten Angebots.

7 Technologie- und Digitalisierungskrisen und -transformationen

In diesem Kapitel wird auf die weitreichenden Auswirkungen, die durch Digitalisierung und technologische Innovationen in Bildung, Wissenschaft und Gesellschaft entstehen, fokussiert und die Auseinandersetzung mit Krisen, die mittels und durch technologische Entwicklungen ausgelöst werden, in den Mittelpunkt gestellt. Untersucht werden dabei die Transformationen erziehungswissenschaftlicher Praktiken und Konzepte, die dies nach sich ziehen. Die Digitalisierung wird nicht nur als technologische Entwicklung, sondern als tiefgreifende kulturhistorische Transformation verstanden, die eng mit aktuellen globalen Krisen, darunter ökologische, ökonomische und demokratiepolitische Herausforderungen verknüpft ist, und alle Lebensbereiche durchdringt. Eine zentrale Krise wird durch die Intransparenz moderner Technologien und Infrastrukturen verursacht, die das Machtungleichgewicht zugunsten einzelner ‚Player‘ verstärken und zu einer Erosion demokratischer Kontrollmechanismen führen. *Caroline Grabensteiner*, *Julian Ernst*, *Valentin Dander*, *Christoph Richter* und *Ina Sander* analysieren die Transformation medienpädagogischer Konzepte angesichts datafizierter Lebenswelten und plädieren dafür, neue Konzepte wie ‚Algorithm Literacy‘ und ‚Critical Datafication Literacy‘ zu erarbeiten. *Benjamin Jörissen*, *Leopold Klepacki*, *Viktoria Flasche* und *Manuel Zahn* widmen sich der Wahrnehmungskrise, die durch generative Künstliche Intelligenz ausgelöst wird. Sie betonen

die epistemologische Differenz zwischen menschlichen und maschinellen Prozessen und rufen ebenfalls dazu auf, neue medienpädagogische Reflexions- und Bildungsansätze zu entwickeln, um den veränderten Wahrnehmungsbedingungen in einer digitalisierten Welt gerecht zu werden.

Technische Innovationen und die mittels der sie ausgelösten Krisen und Transformationen betreffen aber nicht nur die beforschte pädagogische Praxis, sondern auch die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Disziplin. Und dies umfasst nicht nur die Möglichkeit, Wissen über ‚big data‘ zu generieren, sondern auch die Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten, die in der wissenschaftspolitischen Öffentlichkeit vermehrt eingefordert wird. *Sinje Mareille Brinkmann, Peter Cloos, Sylvia Jäde, Lisa Fischer, Christoph Leser, Stella März, Kristina Schierbaum, Mirja Silkenbeumer und Irini Siouti* befassen sich mit den ethischen Herausforderungen, die mit dieser Forderung im Kontext von Open Science einhergehen. Sie zeigen einen Zielkonflikt auf, der zwischen der Forderung nach Datenzugänglichkeit und der Verantwortung gegenüber vulnerablen Forschungsgruppen in erziehungswissenschaftlichen Feldern entsteht.

Nicht zuletzt können digitale Transformationen und deren Folgen zu kritischen Situationen bei den erziehungswissenschaftlich Forschenden selbst führen. Deshalb ist es bedeutsam, die Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlicher Praxis und den sie umgebenden Strukturen zu verstehen, da diese die Wissensproduktion im Forschungsumfeld maßgeblich beeinflussen. *Julia Elven, Susann Hofbauer, Jörg Schwarz, Stefan Rundel, Marie Rathmann und Edwin Keiner* schlagen vor, das interdisziplinäre Zusammenspiel von Erziehungswissenschaft und der Science and Technology Studies zentral zu setzen: Das Verhältnis von technischen Infrastrukturen, Prozessen der Rationalisierung und Ökonomisierung und Aspekten von Zeitlichkeit, Responsivität und Widerständigkeit der erziehungswissenschaftlichen Praxis nehmen sie in den Blick und rufen dazu auf, diese Bedingungen kritisch zu reflektieren.

8 Danksagungen

Wir danken dem Ministerium für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes Sachsen-Anhalt, das mit dem Projekt *Krise und Transformation – in Bildung und Erziehungswissenschaft* den bislang größten wissenschaftlichen Kongress Sachsen-Anhalts sowie diese Publikation finanziell gefördert hat. Viele Menschen haben zum Gelingen des Kongresses beigetragen, insbesondere danken möchten wir den wissenschaftlichen und wissenschaftsunterstützenden Mitarbeiter:innen sowie den Studierenden der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die mit ihrem Engagement, ihrer Begeisterung, ihren Ideen und ihrem Zupacken den 29. DGfE-Kongress möglich gemacht haben.

Reflexionen und Positionen

Krisen und Transformationen: Eröffnungsvortrag zum 29. DGfE-Kongress

Fabian Kessl

KURZFASSUNG: Das Verhältnis von Krise und Transformation hat für pädagogische Zusammenhänge und erziehungswissenschaftliche Reflexionen eine grundlegende Bedeutung. Wie sich dieses darstellt, ist Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen. Dabei wird deutlich, dass Pädagogik und Politik ebenso als Verweisungszusammenhang zu betrachten sind wie bildungs- und gesellschaftstheoretische Dimensionen. Auf Basis dieser Einsicht werden pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven ausgeleuchtet.

Schlagworte: Krise, Transformation, Politik, Pädagogik, Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie

ABSTRACT: The relationship between crisis and transformation holds fundamental significance for educational contexts and reflections in educational science. The following considerations explore how this relationship manifests. It becomes evident that pedagogy and politics, as well as educational and socio-theoretical dimensions, should be viewed as interconnected. Based on this insight, educational and pedagogical perspectives are illuminated.

Keywords: crisis, transformation, politics, pedagogy, social theory, educational theory

In den folgenden Überlegungen¹ zum Thema unseres 29. DGfE-Kongresses an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wird es entweder um die *größte Banalität* in pädagogischen Kontexten gehen oder es geht um eine der *radikalsten* Fragen, die uns erziehungswissenschaftlich beschäftigen kann. Beide Lesarten lässt das diesjährige Kongressthema ‚Krisen und Transformationen‘ zu.

Höchst *banal* erscheint der Zusammenhang von Krisen und Transformationen aus pädagogischer Perspektive, weil einschlägige Lern-, Entwicklungs- und Bildungstheorien um ihn herum aufgebaut sind – auch wenn nicht immer die explizite Terminologie von Krise und Transformation Verwendung findet. Sei

1 Für wichtige Hinweise und Rückmeldungen zu ersten Versionen des Manuskripts danke ich Marie Frühauf (Wuppertal), Arnd Richter (Bielefeld), Martina Richter (Duisburg-Essen) und Benedikt Sturzenhecker (Hamburg).

es nun das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung bei Erik H. Erikson (1966) oder der Äquilibrationsprozess bei Jean Piaget (1976) – aber auch jüngere habitustheoretische Modellierungen (u. a. Helsper 2014; Nohl 2006; Rosenberg 2011) wie einflussreiche bildungstheoretische Entwürfe (u. a. Kokemohr 2011; Koller 2011). Die Krisenerfahrung wird als Auslöser für notwendige wie weitere menschliche Entwicklungsschritte (vgl. auch Faulstich 2013: 113ff.) angenommen bzw. als subjektive Motivation, die eigenen Bezüge zur Welt und zu anderen Menschen zu transformieren. Krisenerfahrungen stellen also eine notwendige Voraussetzung für die Positionierung von Menschen und den Prozess ihrer Subjektbildung dar.

Doch eben nicht nur banal scheint der Zusammenhang, der mit dem Kongress-thema aufgemacht wird, sondern auch radikal – schließlich geht eine wachsende Zahl von Gegenwartsanalysen von einer bisher unerreichten weltweiten, also *planetaren Krisenkonstellation* im 21. Jahrhundert aus (vgl. u. a. Engel/Terstegen 2024). Folgt man solchen Diagnosen, steht wiederum die vielleicht prägendste aller pädagogischen Fragen im Raum: Wie lässt sich ein individueller wie kollektiver Prozess hin zu einem veränderten Bewusstsein und veränderten Verhaltensmustern angesichts der vorherrschenden Krisenkonstellation anschieben und dynamisieren? Im Angesicht der Einschätzungen, die eine Krise der gesamten bestehenden Gesellschaftsordnung ausmachen, so zum Beispiel Nancy Fraser (2023) jüngst, wäre diese Frage nach Krise und Transformation für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven *radikal*: Schließlich wäre sie als Antwort auf das *Überleben* der Menschheit und vieler anderer Lebewesen auszurichten.

Nun könnten wir uns also entscheiden – wie in manchen Kinder- und Jugendbüchern, wo am Ende eines Kapitels mehrere Möglichkeiten zum Weiterlesen eröffnet werden: Folgen wir der Spur des Banalen oder der Spur des Radikalen? Ja, mehr noch. Wir könnten argumentieren: Die scheinbar banale Inblicknahme von Krisen und Transformationen sei die eigentlich *pädagogische*, scheint sie uns doch auf lern-, entwicklungs- und bildungstheoretische Überlegungen zurückzuverweisen. Die grundlegende, ja radikale, Spur rief dagegen eine *politische* Reflexion des Zusammenhangs von Krisen und Transformationen auf – und daher auch politisch-theoretische und gesellschaftstheoretische Reflexionen.

Eine solche Aufspaltung in Pädagogik und Politik kann allerdings nur wenig überzeugen – und zwar weder systematisch noch historisch. Denn systematisch musste es an einer solchen Aufspaltung der Zuständigkeiten deshalb schon immer Zweifel geben (vgl. Casale et al. 2016), weil sie entscheidende Verweisungszusammenhänge übersieht – was das Kongress-thema Krisen und Transformationen betrifft, sind das nicht zuletzt diejenigen Zusammenhänge, die wir als *Demokratie- und Sorgebedürftigkeit* fassen können; und historisch wäre spätestens im Angesicht der gegenwärtigen globalen Krisenkonstellation eine Aufspaltung von Pädagogik und Politik wenigstens naiv – oder vielleicht sogar fahrlässig (vgl. u. a. Honneth 2013).

Das soll im Folgenden ausgeführt werden. Demokratiebedürftig sind Gegenwartsgesellschaften, weil Demokratie nicht nur als Machtform reproduziert werden kann, sondern als Lebensform *erfahren* werden muss (Dewey 1939/1976; vgl. dazu auch Reichenbach 2006). Das ‚erleben‘ wir aktuell erneut, wenn wir beobachten, dass Parlamente, Parteien, Wahlen und politische Institutionen alleine noch keine Demokratie ausmachen und eben auch nicht sichern; und sorgebedürftig sind wir nicht nur als Lebewesen, sondern auch als gesellschaftliche Akteur:innen – denn „die Einbürgerung von Menschen in einen sozialen Zusammenhang“, also Vergesellschaftung (Becker-Schmidt 2003: 3), ist ja eine Reaktion auf die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Menschen und Generationen (vgl. z. B. Baader et al. 2014) – zumindest, wenn wir diese nicht der individuellen und privaten Verantwortung überlassen wollen. Und das war doch die zivilisatorische Vereinbarung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert – u. a. in großen Teilen Europas (vgl. u. a. Evers/Nowotny 1987). Wie diese zivilisatorische Vereinbarung der öffentlich-verfassten Teilhabesicherung heute im transnationalen und globalen Kontext nicht mehr nur als nationale Antwort im Sinne des bisherigen Sozialstaats beantwortet werden kann, ist vielleicht die größte Frage unserer Zeit (vgl. Fraser 2008). Pädagogik *und* Politik also, wenn wir Krisen und Transformationen denken wollen.

Mit der jugendbuchähnlichen Entscheidung nur für die Banalität – und damit für eine Pädagogik ohne Politik – oder nur für die Radikalität – und damit für eine Politik ohne Pädagogik – ist es daher wohl nicht getan.

Wir haben uns ganz banal mit der gegenwärtigen Krisenkonstellation auseinanderzusetzen – aber das in dem Bewusstsein, dass es tatsächlich *um etwas geht* – vielleicht um *alles*: um die Frage der *Zukunft*. Ist dem so, dann spitzt sich die Radikalität der Thematisierung von Krisen und Transformationen sogar nochmals zu: Wenn gesellschaftlich die Frage der *Zukunft* zur Bearbeitung ansteht, ist diese nicht nur *auch* pädagogisch und erziehungswissenschaftlich zu bearbeiten, sondern die Frage der *Möglichkeit von Erziehung und Bildung* wird selbst auf die Tagesordnung gerückt. Schließlich sind Erziehung und Bildung ohne Zukunft nichts (vgl. u. a. Mollenhauer 1980; auch Adloff 2020).

‚Krisen und Transformationen‘ also – oder besser im Singular: ‚Krise und Transformation‘: Womit haben wir es pädagogisch und erziehungswissenschaftlich hier zu tun? Als ‚Krise‘ lässt sich eine Phase beschreiben, in der das *Ganze* in Frage gestellt wird. Im Moment einer Lern- oder Entwicklungskrise werden die bisher genutzten und insofern gültigen Deutungs- und Handlungsmuster in Zweifel gezogen, z. B. die Muster unserer alltäglichen Lebensführung. Hier setzt die Frage der jungen Klimabewegung an, die sie an den Lebensstil vorheriger Generationen richten; im Moment einer historischen Krise wäre das Ganze, das in Frage gestellt wird, die bisherige soziale Ordnung. Das haben wir im Rahmen der Covid 19-Pandemie erlebt, als unter anderem der Zugang zu öffentlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen über Monate gesperrt war und eine Re-Privatisierung von Bildung und Erziehung umgesetzt wurde, wie wir sie uns drei

Monate vorher – Ende 2019 – noch nicht hätten vorstellen können (vgl. dazu auch Wrana/Schmidt/Schreiber 2022). Die Krise stellt also eine Phase dar, in der Zweifel am *Ganzen* formuliert werden.

Weiterhin ist bei unserem Nachdenken über Krise und über den Umgang mit Krisenerfahrungen von Bedeutung, dass diese einen *Verlust von Antworten* meint; genauer noch: einen Verlust von Antworten „mit denen wir uns gewöhnlich behelfen, ohne auch nur zu wissen, dass sie ursprünglich Antworten auf Fragen waren“ (Arendt 1958/2012: 256). Das lehrte uns Hannah Arendt in ihren Überlegungen zur „Krise in der Erziehung“ bereits vor 70 Jahren (ebd.). Krisen sind daher immer auch Phasen, in denen unser Augenmerk auf das bisher Selbstverständliche gerichtet wird, das uns aber erst im Moment seines Verlustes bewusst wird. So macht uns zum Beispiel die gegenwärtige Demokratiekrise deutlich, dass weder das Prinzip der Gewaltenteilung noch das Prinzip der freien Wahl einer Regierung auf Zeit eine gegebene Tatsache darstellen. Im Moment der Krise wird also erfahrbar, dass die uns vorher selbstverständlich erscheinenden Antworten eben das nicht sind.

Daher ist es auch kein Zufall, dass Krisenerfahrungen regelmäßig vor allem *zwei Reaktionsmuster* zeitigen – es lässt sich von einem *konservativen* und einem *progressiven* Reaktionsmuster sprechen. Mit einem konservativen Muster reagieren wir auf Krisenerfahrungen, wenn unsere Sehnsucht nach der verloren gegangenen Normalität durchbricht. Wir ersehnen uns dann das vorher als selbstverständlich Angenommene zurück, wie den vorpandemischen Alltag im Moment des *lockdowns*. In progressiver Manier reagieren wir dagegen, wenn wir im Angesicht einer Krise erkennen, dass das vormalig scheinbar Normale auch ausgesetzt werden kann. Diese Erfahrung der Unterbrechung und des Ausnahmezustands weckt dann die Hoffnung, dass bisherige Ordnungsmuster auch überwindbar sind, maßgebliche und tiefgreifende Reformen, ja sogar Revolutionen, also möglich. Auch hier am Beispiel gesprochen: Als konservativ erweisen sich politische Programme wie die eines *Green Deals* zur Bewältigung der sozial-ökologischen Krise – und damit verbundene pädagogische Initiativen. Konservativ, weil sie darauf abzielen, bestehende kapitalistische Konsummuster und damit individuelle und privatisierte Lebensstile und Lebensformen abzusichern; als progressiv erweisen sich dagegen Hoffnungen, die z. B. die überraschende Erfahrung eines fürsorglichen Staates während der Covid 19-Pandemie als Quelle begreifen, dass Menschen wieder für kollektive Sicherung und Versorgung einstehen – oder, noch viel schlichter, dass unsere Erfahrung von Urlaub ohne Flugreisen während der Pandemie in die post-pandemische Situation überführt werden könne, und zu einer neuen Mobilitätskultur führe.

Wir haben uns also der Einsicht zu stellen, dass Krise ganz unterschiedliche Reaktionen zeitigt, denn Krisen erzeugen keinen Automatismus, der Transformationen anschiebt oder gar zu *bestimmten* Transformationsrichtungen führt – weder auf gesellschaftlicher und kultureller noch auf individueller, gemeinschaftlicher oder kollektiver Ebene. Insofern erweist sich sowohl die Hoffnung

im Angesicht von Krisen auf eine schnelle Rückkehr zur Normalität als auch die Hoffnung auf eine quasi-automatische Dynamisierung maßgeblicher Reformen als unbedarft. Doch gerade *deshalb* ist die Frage nach dem Umgang, nach der Reaktion auf Krisen und Krisenerfahrungen so bedeutend.

In Bezug auf unser Kongressthema Krisen und Transformationen zeigt sich in der pädagogischen Geschichte – und korrespondierend im erziehungswissenschaftlichen Denken, dass beide Umgangsformen vorzufinden sind: konservative wie progressive – und sich auch nicht durchweg gegenseitig ausschließen. Schließlich kann es nicht darum gehen, das bisher Normale per se zu verwerfen – manches gilt es sogar zu „verteidigen“ (vgl. Diemer/Völker 1982); noch kann es darum gehen, sich dem Zukünftigen zu verstellen – und damit das Bestehende aus seiner Kritik heraus zu „überwinden“ (ebd.).

Allerdings *verweigern* sich konservative Reaktionsmuster in dem Moment dem Zusammenhang von Krise *und* Transformation, in dem sie die Krisen zugunsten der vormaligen Normalität zu Ende bringen wollen. Auf der individuellen und gemeinschaftlichen Ebene zeigt sich das unter anderem in Erziehungskonzepten, die das menschliche Denken und Verhalten den bestehenden Herrschaftsverhältnissen anpassen möchten – und damit die Relation zwischen Erziehung und Bildung zu negieren suchen (vgl. Bernfeld 1925/1973: 113ff.); auf der gesellschaftlichen Ebene manifestiert sich die Verweigerung konservativer Reaktionsmuster in Bezug auf den Zusammenhang von Krise und Transformation in dem Moment, in dem sie sich zur „Regression“ bündeln (Geiselberger 2017) – die sich in der vehementen Verteidigung des Gymnasiums seit der ersten PSIA-Krise vor über 20 Jahren ebenso manifestiert wie im weltweiten Ausbau der Grenzregime, mit denen suggerierte nationale Kulturen und Gemeinschaften geschützt werden sollen.

Demgegenüber erhoffen sich die progressiven Reaktionen von der Krise eben häufig vorschnell einen Sprung in eine ganz andere Welt. Doch das bieten Krisen nicht an – weder auf der pädagogischen noch auf der gesellschaftlichen Ebene: Die Bewältigung von „neuen Problemlagen“ (Koller 2011: 15), die wir pädagogisch als Entwicklungskrise erfahren, ist zwar ein „Anlass“ (Casale 2024: 11) für die mögliche Transformation als Bildung, sie garantiert diese aber nicht. Analog zeigen die historischen Beispiele, dass in dieser Hinsicht noch alle Krisen versagt haben: Sie führten nie automatisch zu einer Transformation bisheriger Verhältnisse.

Dennoch sind es die progressiven Reaktionsmuster, die sich dem Zusammenhang von Krise und Transformation *überhaupt* stellen wollen, weil die entsprechenden bildungstheoretischen Reflexionen eben nach der Möglichkeit von Transformation *als* Bildung ebenso fragen, wie korrespondierende gesellschaftstheoretische Reflexionen nach der Möglichkeit von Transformation als Reform oder Revolution. Deshalb müssen wir unseren Blick im Angesicht des Themas Krise und Transformation auf diese, die progressiven Reaktionsmuster richten – allerdings nun in der Erkenntnis, dass damit ein *Ringens um Transformation* verbunden sein muss (Jaeggi 2023).

Dieses Ringen um die Möglichkeit von Fortschritt – in seiner Dialektik – lässt sich an unseren konkreten Krisenerfahrungen wieder sehr gut nachvollziehen: In den ersten Wochen der Covid 19-Pandemie haben wir erlebt, wie sehr manche von uns die Möglichkeit beflügelt hat, im Angesicht der Krise das vormals scheinbar Normale aussetzen zu können – also in einen schnellen Fortschrittsmodus zu gelangen. So war sich Heinz Bude im April 2020, wenige Wochen nach dem ersten *lockdown*, gesellschaftspolitisch sicher, dass wir „gerade eine weltgeschichtliche Zäsur [erleben]. Mich überrascht“, so Bude damals, „dass viele das nicht so sehen. Es gibt eine grundsätzliche Veränderung von Werten, von Vorstellungen der politischen Organisation und von individuellen Verhaltensorientierungen“ (Tagesspiegel vom 20.4.2020). Im Unterschied dazu hatte Olga Grjasnowa einen Tag vorher formuliert:

Die Pandemie hat uns gelehrt, dass wir eigentlich ganz gut regiert werden und unsere Regierung entschlossen handeln kann. Es wäre schön, wenn wir diese Entschlossenheit beibehalten würden und den Begriff der Menschlichkeit wieder auf alle Menschen, alle Untertanen, die gegenwärtigen und die zukünftigen, ausweiten mögen (DLF Kultur vom 19.04.2020; Herv. F.K.).

Während der Soziologie Bude also einen Automatismus zwischen Krise und Transformation unterstellte, war sich die Publizistin Grjasnowa der *pädagogischen Notwendigkeit*, angesichts von Krisenerfahrungen bestimmte Transformationen zu ermöglichen, bewusst. Erst wenn wir uns dem Ringen um Transformation stellen, werden wir sie auch befördern können.

Wir haben pädagogisch und erziehungswissenschaftlich die gegenwärtigen Krisenkonstellationen zu verstehen und zu ihrem Verstehen beizutragen, die alltäglichen Auseinandersetzungen mit den Krisenmodi in den Blick zu nehmen und sie zu bearbeiten und auch die Frage nach den Bedingungen des Umgangs mit Krise für die heutigen wie die kommenden Generationen aufzuwerfen. Das heißt für unser Verständnis vom Zusammenhang zwischen Krise und Transformation – und hier lassen sich Bude und Grjasnowa ins Gespräch bringen: Krisenkonstellationen stellen eine *historische Bedingung* für die Transformation dar. Doch ob diese Bedingung auch genutzt wird, ist historisch offen – Rahel Jaeggi (2023: 140) spricht analog hierzu vom „passiven Moment“ der gesellschaftlichen Transformation. Krise ist keine Gewährleistung von Transformation. Insofern ist es auch kein Zufall, dass gerade in Krisen nach Erziehung und Bildung gerufen wird und Pädagogik wie Erziehungswissenschaft sich auch immer wieder als Krisenagentur anbieten (vgl. Benner 1992; Meseth 2024). Doch ob sie Transformation mit ermöglichen und unterstützen wollen und können, das ist eine Frage der Entscheidung und der gesellschaftlichen Auseinandersetzung – Jaeggi spricht hier vom notwendigen „aktiven Moment“ (Jaeggi 2023: 140) als zweite Bedingung gesellschaftlicher Transformationen.

Für unser Denken über Krisen und Transformationen heißt das: Mit der Transformation nehmen wir denselben Sachverhalt von einer anderen Perspektive in den Blick. Während in einer Krisenperspektive die Infragestellung des Ganzen beleuchtet wird, wird in der Transformationsperspektive die *Konfrontation mit grundlegenden Veränderungsanforderungen* in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. u. a. Menzel 2023). Wenn Eva von Redecker für eine „Revolution für das Leben“ (2020: 15) plädiert, dann konfrontiert sie uns mit der grundlegenden Veränderungsanforderung angesichts bestehender lebenszerstörender Verhältnisse – denn, so ist sie als Transformationsdenkerin überzeugt: „Die Zerstörung ist nicht alternativlos“ (ebd.). Diese Erkenntnis kann pädagogisch aufgenommen werden, wenn zum Beispiel über das „Lernen für die sozial-ökologische Transformation“ nachgedacht wird (vgl. die gleichnamige Konferenz in Kassel im Februar 2019; vgl. Eicker et al. 2020). Welche Alternative wir anstreben und befördern wollen, ist eben von unserem Umgang mit Krise, von unseren Deutungen der Krisenkonstellationen sowie von unseren Überzeugungen mit Blick auf Transformation abhängig. Auch das lässt sich an unterschiedlichen aktuellen Debatten zeigen: Redecker und die sozial-ökologischen Bewegungen, auch in pädagogischen Kontexten, betonen die solidarischen Kräfte vielfältiger gesellschaftlicher Gruppen. Doch andere, so Benjamin Bratton (vgl. z. B. Die ZEIT, 02/2024), plädieren stattdessen für eine *entpolitisierte* Bearbeitung bestehender Krisenkonstellationen. Schließlich sei, so Bratton, nur entpolitisiert, die notwendige *technologische* Bearbeitung der vorherrschenden ökologischen Krisen möglich. Auch eine solche technikaffine, vielleicht sogar technikfetischistische Position findet Widerhall in pädagogischen Programmen, wenn diese Innovationen bzw. eine ‚Haltung der Innovation‘ in den Vordergrund stellen. Weitere Transformationsoptionen werden uns aktuell von nochmals ganz anderer Seite angeboten: National-autoritäre und chauvinistische Positionen rufen angesichts der aktuellen Krisenkonstellationen einen so genannten Ethnopluralismus aus, der die nationale Volksgemeinschaft als Konzept wieder denkbar machen und als politische Orientierung anbieten will – eine Position, die ebenfalls in pädagogischen Kontexten und erziehungswissenschaftlichen Schriften aufzufinden ist (Sommerfeld 2019: 257; vgl. Thon 2024; auch: Sauer 2019).

Diese nur beispielhaften und polarisierten Transformationsangebote machen eines deutlich: Pädagogisch wie politisch sind Entscheidungen zu treffen und Auseinandersetzungen zu führen. Wir können uns natürlich auch aus lauter Sorge vor der Entscheidung und dem Wagnis, das Zukunftsgestaltung immer mit sich bringt, in die Regression begeben. Doch die Hoffnung auf die Konservierung einer vormaligen Normalität ist nur schwer legitimierbar, verweigert sie sich doch pädagogisch wie gesellschaftlich der Zukunft.

Überlassen wir die Krisenbearbeitung den vorherrschenden Vergesellschaftungslogiken, dann wird der barbarische Kampf in Extremwetterlagen und in autoritären Regimen immer mehr zur Konfrontation zwischen Individuum und Individuum sowie von Gruppe gegen Gruppe. Noch immer gilt ja, dass „die Men-

schen [...] die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem [bezahlen], worüber sie die Macht ausüben“ (Adorno/Horkheimer 1944/1998: 15). Resümiert man das bisher Gesagte, dann lässt sich Folgendes festhalten.

- a) Sind erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Zusammenhang von Krise und Transformation ausgerichtet, rückt unweigerlich die Relation von Pädagogik und Politik in den Blick und erziehungs- wie bildungstheoretische sind mit gesellschaftstheoretischen Reflexionen zu verkoppeln (vgl. Kessl 2020).
- b) Bisher vorliegende Überlegungen zum Zusammenhang von Krise und Transformation lassen – noch einmal anders gewendet – zwei Lesarten unterscheiden: eine *skeptische* und einer *hoffnungsvolle*. In der skeptischen Lesart sind Krisen der *Anlass* für Transformation – zum Beispiel die Entwicklungs- oder Lernkrise als Anlass eines Übergangs, einer neuen Erkenntnis, eines Lernschritts oder eines Bildungserlebnisses. In der hoffnungsvollen Lesart ist das *Ziel* die kontinuierliche Transformation als *Prävention* der Krise, z. B. durch Partizipation und Deliberation im Lern- und Bildungsprozess. Wenn wir nun allerdings die Positionen durchgehen, die eher der skeptischen (z. B. Kokemohr 2007; vgl. Koller 2011) oder eher der hoffnungsvollen Lesart (z. B. Dewey 1916; vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2022) zuneigen, wird schnell deutlich, dass diese Unterscheidung in einer Gegenüberstellung unbefriedigend ist und auch nicht durchgehalten wird. Anders gesprochen: Zwischen skeptischen und hoffnungsvollen Lesarten ist keine einfache Entscheidung möglich. Denn wir können uns der Reaktion auf bestehende Krisen nicht verweigern, wie es die skeptische Lesart nahelegt – diese sind zu verstehen, zu bearbeiten und zu bewältigen; und zugleich brauchen wir zukunftsbezogene Denkbewegungen und Experimente, die Krisen bzw. deren Zuspitzung zu vermeiden suchen – im Sinne der hoffnungsvollen Lesart.
- c) Vieles deutet darauf hin, dass die gegenwärtige Krisenkonstellation „stationär geworden“ ist, wie Josef Vogl (2021: 9) formuliert und daher gewissermaßen zur gesellschaftlichen Normalität gehört (Lessenich 2020). Wenn aber Krisen sich perpetuieren, vervielfältigen und stabilisieren, können wir entweder in einen Kulturpessimismus verfallen und das vormalis scheinbar Normale beklagen; wir können uns auch abschotten, uns ‚post-politisch‘ weiter ins Private zurückziehen (vgl. Zizek 2001: 281) oder im Rahmen der neuen „Hyperpolitik“ (Jäger 2024) die Grenzen weiter hochziehen; wir können schließlich eine schleichende Verelendung beklagen und auch in diesem Falle darauf hoffen und abwarten, dass diese sich revolutionär zuspitzt; oder wir können uns auch fragen, ob die Transformation als kontinuierlicher Zustand entwickelt werden kann – und entsprechende Versuche und Auseinandersetzungen befördern. Dann wäre zu fragen: Kann es uns gelingen, zu einer ständigen Praxis der wirklichen Veränderung, also zur Etablierung gesellschaftlicher, und damit auch pädagogischer „Reallabore“ des Alternativen zu gelangen – in den Worten Niko Paechs (2021: 34) gesprochen, ohne dabei der Ideologie

permanenten Innovationsdrucks auf den Leim zu gehen? Das pädagogisch Entscheidende an solchen Reallaboren wäre die Erfahrungsbasis als Moment von Bildung – als Demokratieerfahrung, Erfahrungen in der gebrauchswertorientierten Produktion, Erfahrungen der Kollektivität in der Arbeitswelt wie beim Wohnen, Erfahrungen in einem wirkmächtigen Gemeinwesen, Erfahrungen des Ringens um geschlechtergerechte Verhältnisse, usw. usf.

- d) Leben wir also in einer Gegenwart ohne Zukunft, wie die Metapher der ‚letzten Generation‘ nahelegt? Konfrontieren uns die Proteste, wie die der jungen Klimaschutzbewegung also zu Recht mit ihrer Verzweiflung im Angesicht einer verloren gegangenen Zukunft? Dieselbe Frage nach Zukunftsoptionen ließe sich angesichts von Rückzugstendenzen ins Private stellen, die in Familien zu beobachten sind – unter Jugendlichen teilweise auch zwangsweise aufgrund der Covid 19-Pandemie oder aufgrund zu hoher Mieten in Großstädten, die Auszubildenden und Studierenden den Auszug aus der elterlichen Wohnung verstellen?

Die Diagnose der Unplanbarkeit von Zukunft ist pädagogisch wahrlich keine neue (vgl. de Haan 2014). Allerdings hat sich der Referenzrahmen angesichts der Diagnose einer planetarischen Krisenkonstellation grundlegend verändert. Insofern ist auch die Differenz zur Diagnose einer unplanbaren oder unbestimmbaren Zukunft, wie sie um die Jahrtausendwende erziehungswissenschaftlich formuliert wurde (ebd.), nun in eine Diagnose der prekären und bedrohten Zukunft zu übersetzen – und dennoch als „bildende[r] Erfahrung[shorizont]“ (Thompson 2019: 20) zu konzipieren.

- e) Die Lage ist sogar noch widersprüchlicher. Denn wir haben es mit einer *doppelten Herausforderung* zu tun. Mit der Infragestellung von Zukunft aufgrund der multiplen Krisenkonstellation (Brand 2009) und mit einem Vergesellschaftungsprinzip, das durch Zukunftslosigkeit gekennzeichnet ist: Was interessiert mich der menschenverachtende Verbrauch von Ressourcen, solange ich mir (fast) alles leisten kann? Was interessiert mich die Konsequenz meines Konsums, solange ich diesen fast unbegrenzt vollziehen kann? Als Konsument:innen handeln wir häufig als gäbe es keine Zukunft. Die pädagogische Intervention, die auf Änderung individueller Verhaltenseinstellungen zielt, bietet hier aber nur einen Teil der möglichen Antwort an. Was vonnöten ist, ist vielmehr, das Ringen um eine Möglichkeit der Zukunftsoption – und das braucht das konkrete Ringen um pädagogische Orte, Programme, um Raum und Zeit für Konflikte.

Insofern geht es wohl um die Umkehrung der Dynamik – genauer noch: um scheinbar paradoxe Reaktionen auf die gegenwärtige Krisenkonstellation. Die bedrohlichen Szenarien, die sich symbolisch im Krisenjahr 2023 bündeln – im heißesten je gemessenen Jahr weltweit, in einem Jahr, in dem so viele Kriege und zwischenstaatliche Konflikte wie seit 1946 nicht mehr gezählt werden mussten – die damit verbundenen Krisenszenarien legen es nahe, dass uns als Menschheit

die Zeit ausgeht und unser Überlebensraum immer kleiner wird. Daher hat auch die Apokalypse Konjunktur – was sowohl Ausdruck der medialen Skandalisierungslogik – denken wir nur an den episodenhaften Alarmismus und Katastrophismus algorithmengetriebener Nachrichtenportale sein kann; Ausdruck politisch-strategischer Inszenierungen – wie man sie in der Vor-Brexit-Situation in UK erleben konnte; oder schlicht Ausdruck der kulturellen Verarbeitung aktueller Krisenkonstellationen. Doch wenn apokalyptische Bilder uns in eine weitere Beschleunigungsspirale angesichts der Bedrohlichkeit der Krisen bringen, wäre das wohl *keine* angemessene Reaktion. Den Wettbewerb um Krisenbewältigung zwischen Nationen, Unternehmen oder Weltregionen wird die Menschheit verlieren; gewinnen kann sie, wenn wir uns – scheinbar höchst paradox – Zeit nehmen angesichts der bestehenden Krisenkonstellationen. Damit kämen wir zurück zur Frage von Demokratie- und Sorgebedürftigkeit, die schon zu Beginn als entscheidende Dimensionen des Zusammenhangs von Krise und Transformation Thema waren.

Was wäre, wenn wir der Einsicht folgen, dass Demokratie, die Möglichkeit der formal gleichberechtigten und freien Auseinandersetzung um die Gestaltung und Regulierung sozialer Zusammenhänge, vor allem eines braucht: Zeit; was wäre, wenn wir der Einsicht folgen, dass Gemeinwesenentwicklung, das Ringen um das Allgemeine, vor allem eines benötigt: Zeit; was wäre, wenn wir der Einsicht folgen, dass Erziehung und Bildung nicht zuletzt Zeit benötigen (vgl. Haug 2014)?

Was wäre aber auch, wenn wir endlich die gegenseitige Angewiesenheit zwischen uns Menschen – und zwischen Mensch und Natur begreifen würden (vgl. Tronto 2014)? Was wäre, wenn wir daraus auch Schlussfolgerungen ziehen würden für unseren politisch-ethischen Orientierungsrahmen – z. B. im Sinne einer „Politik der Schwäche“ (Kessl 2022), in der wir „die situative und temporäre[r] Position der Schwäche“ zum Orientierungspunkt „für jede politische Entscheidung“ (ebd.: 10) machen würden?

Könnte es nicht sein, dass wir dann Ansatzpunkte für eine konkrete Transformation angesichts der gegenwärtigen Krisenkonstellationen ausmachen, benennen und nutzen könnten – wenn wir uns paradoxerweise Zeit und den Raum nehmen würden für die aufwändigen Dinge, wie die Demokratie; und wenn wir uns an den Positionen der Schwäche und nicht der Stärke orientieren würden? Könnten wir dann nicht auch wahrnehmen, an welchen Stellen Menschen die Verfügung über ihre Zeit verunmöglicht wird, warum sich manche Gesellschaftsmitglieder in einer Position befinden, in der sie ihre Zeit frei einteilen können, andere sich dagegen in ökonomische Zeitregime gepresst sehen und wieder andere ihre Zeit eintauschen müssen, um ihr Überleben zu sichern? Könnten wir dann nicht aus der Einsicht Konsequenzen ziehen, dass die Position der Schwäche bisher immer die ist, die als letztes in den Blick genommen wird – für die sich bisher fast nur im Privaten und in schlecht bezahlten Jobs Raum ist?

Eine solche paradoxe Umkehrung der Perspektive – als Transformationsprogramm – würde uns *Zeit und Raum* für Demokratie und Sorge geben, ja sie in

den Fokus unserer Aufmerksamkeit rücken; und uns so auch begreifen machen, warum Zukunft – gerade auch für Kinder und Jugendliche – bedeutet, ein Recht auf die Zeit und eine Recht auf meinen Raum *heute* zu haben.

Literatur

- Adloff, Frank (2020): Zeit, Angst und (k)ein Ende der Hybris. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 143–154.
- Arendt, Hannah (1958/2012): Die Krise in der Erziehung. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, Band I. München: Piper, S. 255–269.
- Baader, Meike S./Eber, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Becker-Schmidt, Regina (2003): Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlegung, empirische Rekonstruktion. In: gender...politik...online http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_doppelte_Vergesellschaftung_von_Frauen/index.html [Zugriff: 22. Oktober 2023].
- Benner, Dietrich (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. In: ders., Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz 1992, S. 31–44.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brand, Ulrich (2009): Die Multiple Krise – Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung <https://www.boell.de/de/internationalepolitik/internationale-politik-7776.html> [Zugriff: 11. Oktober 2023].
- Casale, Rita (2024): Krise und Transformation: Zu ihrem kategorialen oder begrifflichen Gebrauch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 70. Jg., Heft 1, S. 9–19.
- Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- de Haan, Gerhard (2014): Zukunft. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 375–384.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. An introduction to philosophical pedagogy. New York: MacMillan.
- Dewey, John (1939/1976): Creative democracy: The task before us. In: ders.: The later works, 1925–1953, Vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 224–230.
- Diemer, Niko/Völker, Wolfgang (1982): Verteidigen, kritisieren und überwinden zugleich? Probleme mit dem Sozialstaat. In: Widersprüche, 2. Jg., Heft 4/5, o. S.

- Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2020): *Bildung, Macht, Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary With‘: Educational Explorations in the Context of the Anthropocene. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 70. Jg., Heft 1, S. 29–37.
- Evers, Adalbert/Nowotny, Helga (1987): *Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie.* Bielefeld: transcript.
- Fraser, Nancy (2008): *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world.* Cambridge/Malden, Mass.: Polity.
- Fraser, Nancy (2023): *Der Allesfresser: Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt.* Berlin: Suhrkamp. [Original: *Cannibal Capitalism: How our System is Devouring Democracy, Care, and the Planet – and What We Can Do About It.* London/New York 2022].
- Geiselberger, Heinrich (Hrsg.) (2017): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit.* Berlin: Suhrkamp.
- Haug, Frigga (2014): *Die Vier-in-Einem-Perspektive und Hegemoniekämpfe um Arbeit.* In: *Konzeptwerk neue Ökonomie* (Hrsg.): *Zeitwohlstand.* München: Konzeptwerk neue Ökonomie, S. 33–38.
- Helsper, Werner (2014). *Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen.* In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus.* Wiesbaden: Springer VS, S. 125–158.
- Honneth, Axel (2013): *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Jg. Heft 3, S. 429–442.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1998): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente.* Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Jaeggi, Rahel (2023): *Fortschritt und Regression.* Berlin: Suhrkamp.
- Jäger, Anton (2024): *Vom Koma in die Polarisierung: Das Zeitalter der Hyperpolitik.* In: *Die Blätter für deutsche und internationale Politik*, 69. Jg., Heft 3, S. 47–58.
- Kessl, Fabian (2020): *Gleichheit – Gleichfreiheit unter Druck. Anforderungen an Erziehungswissenschaft und Pädagogik.* In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.* Wiesbaden, Springer VS, S. 251–264.
- Kessl, Fabian (2022): ‚Politik der Schwäche‘: Zur politisch-ethischen Verortung sozialpädagogischer Grenzbearbeitung. In: Bergold-Caldwell, Denise/Dierkes, Wiebke/Georg, Eva/Spahn, Lea/Will, Jakob (Hrsg.): *(Denk)Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie.* Königstein/Taunus: Ulrike Helmer, S. 35–48.
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie.* In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Lessenich, Stephan (2020): *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Berlin: Hanser.
- Menzel, Ulrich (2023): *Wendepunkte. Am Übergang zum autoritären Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang (2024): *Krisen als Movens erziehungswissenschaftlicher Disziplinbildung. Über Begrenzungen und Entgrenzungen wissenschaftlicher Kommunikation in der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 70. Jg., Heft 1, S. 20–28.
- Mollenhauer, Klaus (1980): *Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von ‚Alltagswelten Jugendlicher‘*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogik und Alltag*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97–112.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Paech, Niko (2021): *Vom Scheitern bisheriger Krisentherapien zur Postwachstumsökonomie*. In: Scheideweg, Band 51, hrsg. von Jean-Pierre Wils. Stuttgart: Hirzel, S. 15–35.
- Redecker, Eva von (2020): *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Reichenbach, Roland (2006): *Diskurs zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik*. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich/Chur: Ruegger, S. 39–61.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2022): *Democracy Education in German Early Childhood Education Institutions: Empirical Research Results*. In: Spannring, Reingard/Smidt, Wilfried/Unterrainer, Christine (Hrsg.): *Institutions and Organizations as Learning Environments for Participation and Democracy*. Cham: Springer VS, S. 39–65.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Sauer, Birgit (2019): *Anti-feministische Mobilisierung in Europa. Kampf um eine neue politische Hegemonie?* In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 66. Jg., Heft 3, S. 339–352.
- Sommerfeld, Caroline (2019): *Wir erziehen. Zehn Grundsätze*. Schnellroda: Antaios.
- Thompson, Christiane (2019): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thon, Christine (2024): *Die Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten*. In: Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hrsg.): *Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 57–73.
- Tronto, Joan (2014): *The ethics of care, democracy and social inequalities*. In: Aulenbacher, Brigitte/Lutz, Helma/Schwiter, Karin (Hrsg.): *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime*. Baden-Baden: Nomos, S. 41–47.
- Vogl, Josef (2021): *Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart*. München: C.H.Beck.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): *Pädagogische Krisendiskurse: Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie*. In *Zeitschrift für Pädagogik* Heft 3, S. 362–380.
- Žižek, Slavoj (2001): *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [Original: *The Ticklish Subject. The Absent Center of Political Ontology*. London: Verso]

Sprache Macht (Un)Ordnung

Yalız Akbaba

KURZFASSUNG: Gesellschaftliche Sprachenverhältnisse ordnen Schüler:innen und ihre Sprachen machtvoll an. Ein Fallbeispiel zeigt, wie Schüler:innen in diesen Verhältnissen Unordnung stiften und Legitimität von Sprache für sich beanspruchen. Im Beitrag geht es um die (mit der ‚Krise‘ wortverwandte) Kritik an machtvollen Ordnungen und Platzzuweisungen in der Gesellschaft und um das Ausleuchten von Stellschrauben für transformatives Lehren und Lernen, das auf solche Verständnisse von und Zugänge zu Sprache angewiesen sein könnte, die Unordnung zulassen.

Schlagnworte: Förderung, Standardsprache, Migrationsgesellschaft, Bildung, DaZ

ABSTRACT: Social language relations powerfully organize students and their languages. A case study shows how students create disorder in these relationships and claim the legitimacy of language for themselves. The article discusses the critique (literally related to ‘crisis’) of powerful orders and space allocations in society as well as exploring levers for transformative teaching and learning. This may depend on understandings of and approaches to language that allow for disorder.

Keywords: Promotion, standard language, migration society, education, German as a Second Language

1 Einleitung: Fantasiereise

Stellen Sie sich vor, Sie wachen am 1. Januar des kommenden Jahres auf und alle Menschen in Deutschland haben eine physische Transformation vollzogen: alle Erwachsenen sind jetzt 1,78 Meter groß und wiegen 80 Kilogramm. Schienbeinlängen, Handgelenkdurchmesser, Körperfettverhältnisse, Stoffwechsel: alles hat sich bei allen exakt angeglichen. Alle Werte bleiben immer stabil, ganz gleich, wovon sich die Menschen ernähren, oder was sie tun. Kinder und Jugendliche wachsen entlang eines Stufenmodells auf, bis sie den Zielwert erreicht haben.

Mit dieser Fiktion konfrontiert die US-amerikanische Schriftstellerin und Forscherin Rosina Lippi-Green (2012: 1–3)¹ ihre Studierenden im Soziolinguistik-Seminar. Die Studierenden sind über diese irrwitzige Vorstellung amüsiert, lassen sich dann aber kurz darauf ein, und die Gruppe kommt auf die vielen Vorteile, die eine solche Gesellschaft hätte: Kleidergrößen hätten keine gesellschaftliche Bedeutung mehr, die Ernährungsindustrie wäre hilflos. Sämtliche Gegenstände, die normalerweise auf unterschiedliche Größen und körperliche Bedürfnisse von Menschen zugeschnitten produziert werden, könnten jetzt standardisiert werden – ein enormer wirtschaftlicher Vorteil für Unternehmen. So viel mehr noch zählen die Studierenden auf, was leichter, billiger, effizienter wäre.

Nach und nach drücken Studierende ihr Unwohlsein aus: Eine Studentin sagt, sie und alle in ihrer Familie seien eher klein und sie könne sich eigentlich nicht vorstellen, die ganze Zeit so groß zu sein; ein anderer hinterfragt, dass einfach irgendwer diese Werte festlegt – und überhaupt: warum sind das an bestimmten Menschen orientierte Größen?

Stellen Sie sich nun vor, die unerwartete und unfreiwillige Veränderung über Nacht tritt nicht ein. Stattdessen wird im Parlament ein Gesetzentwurf eingebracht, der Größe und Gewicht für alle auf die genannten Werte festsetzt. Wer vorsätzlich gegen das Gesetz verstößt, müsse entsprechend sanktioniert werden. Der Gesetzentwurf enthält Argumentationen über die wirtschaftlichen Vorteile, die durch die erleichterten Produktionsbedingungen entstehen. Berechnungen über Einsparsummen werden vorgelegt, die in Bildung und Karriereplanung investiert werden könnten. Ideale Größe und Gewicht beruhen auf umfangreichen Expert*innenstudien, die die Werte eines überlegenen, effizienten und ästhetisch ansprechenden Körpers berechnet haben. Die gut vorbereitete Rede im Parlament schließt mit dem Slogan „Let us all be one height and one weight (...) for we are all one nation“ (Lippi-Green 2012: 2).

Jetzt lachen die Studierenden. Erstens könne dieses Gesetz gar nicht durchgesetzt werden, körperliche Verschiedenheit ist Realität, Leute sind unterschiedlich groß und unterschiedlich schwer. Zweitens, auch wenn solch eine Angleichung technisch möglich wäre, sie würde persönliche Freiheitsrechte einschränken. Der Körper soll an einen Standard angeglichen werden, den andere bestimmt haben – eine Angleichung, die in einem instrumentellen Zusammenhang mit ökonomischer Optimierung steht? Drittens, wenn es hier um die Her-

1 Lippi-Green nennt diese Vorstellung „Science Fiction“. Ihre Version, in der geschlechterbinär unterschiedlich normierte Werte für Körpergröße und Gewicht angegeben werden, habe ich für den vorliegenden Text abgeändert, weil die zweigeschlechtliche Einteilung Ausschließungen reproduziert und für das, was die Geschichte illustrieren möchte, nicht ausschlaggebend ist. Die Wirkweisen zwischen Geschlechter- und Sprachverhältnissen werden im Folgenden nicht zum Thema, gleichwohl sie prinzipiell von Bedeutung sind.

stellung von Gleichheit geht, funktionieren das so ohnehin nicht. Menschen würden andere Wege für soziale Distinktion finden. Viertens, so einige kluge Studierende, sei die Annahme, dass diese Maßnahme eine bessere Nation zur Folge hätte, ihnen suspekt.

So weit, so einig ist sich die Gruppe im Seminar zu dem Thema, wie die Ausrichtung an Standardsprache – analog zu Standardkörpern – dazu dient, ungleiche Machtverhältnisse in Bezug auf sprachliche Praxen zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Aber: Körpergewicht und Körpergröße, sind sie vergleichbar mit Sprache, um die es in Lippi-Greens Soziolinguistik-Seminar geht? Sprache sei doch veränderbar und kontrollierbar, sie wird erlernt, anders als biologische Maße des Körpers. Sprache ist doch eine Wahl, eine Entscheidung, keine feste Größe?

Lippi-Green (ebd.) geht es um das Verhältnis zwischen Sprache und sozialer Identität: Wie nutzen wir Sprache, um uns selbst und andere zu konstruieren? Was ist veränderlich an Sprache? Was ist mit einem Recht auf Sprache? Wer entscheidet über diese Fragen? Wer bestimmt also optimale Größe und Gewicht. Und wie ist es möglich, dass es zugelassen wird?

2 Post- und dekoloniale Perspektiven auf Sprachenverhältnisse und der Aufbau des Beitrags

Die soziolinguistischen Theorien, an die Lippi-Green ihr surreales Beispiel eines Gesetzes für Standardkörper zurückbindet, sind anschlussfähig an machtkritische Perspektiven auf Sprachenverhältnisse, die inhärent intersektional von weiteren Diskriminierungsverhältnissen durchzogen sind (Akbaba & Salzmann-Hoang 2024; Wagner 2019). Meine Perspektive auf Sprache ist geleitet von der Dekonstruktion der Mythen um ihren Standard. Die Entstehung und Stabilisierung der Mythen gehen auf herrschaftlich geronnene Machtverhältnisse zurück, deren kolonial tradierte Sprachideologien auch die deutschsprachige auf Bildungs- und Schulforschung bezogene linguizimuskritische Forschung seit etwa 15 Jahren herausarbeitet (bspw. Dirim & Mecheril 2010; Thoma & Knappik 2015; Putjata 2019; Khakpour 2023).

Den im vorliegenden Beitrag einbezogenen post- und dekolonial perspektivierten Schriften von Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), Abdelkebir Khatibi (Hiddleston & Lyamlahy 2023) und bell hooks (1994) sind kritische Analysen hegemonialer Sprachpraxen gemeinsam, Geschichten der Entfremdung von eigenen Sprachen (Khatibi in Hiddleston & Lyamlahy 2023), Geschichten der Zurückweisung hegemonialer Sprachen und der Rückkehr zur eigenen (wa Thiong'o 1986), und Geschichten darüber, wie eine Rückkehr diasporisch begründet nicht möglich ist (hooks 1994); sowie Analysen von ambivalenten Beziehungen zu hegemonialen Sprachen, die unterworfen haben und zur Verständigungsgrundlage im gemeinsamen politischen Widerstand wurden (hooks 1994). Die

Auseinandersetzungen sind ethnobiografischer Art, verlassen oft den akademisch einstudierten *weißen* Habitus und probieren sich an partizipativer Forschung. Sie beziehen sich auf hegemoniale Sprachenverhältnisse in unterschiedlichen Regionen der Welt mit je spezifischen kolonialen Geschichten.²

Die Werke handeln von gewaltvoller Unterdrückung, Land- und Menschenraub, sie können mit der Migrationsgesellschaft in Deutschland und ihrer Gewordenheit nicht gleichgesetzt werden. Sie enthalten aber Analysen, die auf die hiesige Migrationsgesellschaft übertragbar sind, was diasporische Erfahrungen, Entfremdung und Demütigung angeht, die mit marginalisierenden Verhältnissen und ökonomischer und körperlicher Ausbeutung zusammenhängen, und die in neokolonialen Strukturen fortwirken (Terkessidis 2019: 11; Akbaba & Heinemann 2023).

Zur Interdisziplinarität meiner Annäherungen kommt noch eine spezifische Positionalität, aus der heraus ich beim Lesen Dinge verstehe und die mein Schreiben mitprägt. Meine Ausführungen sind also epistemologisch nicht ganz akzentfrei (Rosi Braidotti zit. nach Alfonso de Toro 2023: 126–127).³

Ich zeichne zunächst die machtvollen (An-)Ordnungen von Schüler:innen und deren Sprachen durch diskriminierende Sprachenverhältnisse nach (Abschn. 3). Entlang eines Fallbeispiels aus der Schule geht es dann um Analysen darüber, wie Schüler:innen in diesen Verhältnissen Unordnung stiften (Abschn. 4). Die Analysen und Befunde ergänze ich mit Beispielen von Lehr-Forschungsprojekten, die zeigen, inwiefern in Verständnissen und Zugängen zu Sprache, die Unordnung zulassen, Potentiale für transformatives Lehren und Lernen stecken (Abschn. 5).

3 Diskriminierende Sprachenverhältnisse ordnen an: Sprache und Macht

Ungleichheiten, die durch die unterschiedliche Inwertsetzung von Sprachen reproduziert werden, werden seit den 1990er Jahren erforscht (Bourdieu 1990; Gogolin 1994; Dirim & Mecheril 2010; Panagiotopoulou & Kassis 2016; Khakpour 2016; Dirim & Pokitsch 2018; Dirim/Knappik & Thoma 2018).

-
- 2 Auf einige der genannten Quellen haben mich die Hinweise von Kolleg:innen und Studierenden gebracht, ich danke hier besonders M Knappik, Jaspal Naveel Singh und Benedikt Brunner.
 - 3 De Toro (2023) schreibt in Bezug auf Abdelkebir Khatibis Schriften, was für Denkende und Schreibende generell gelten könnte: Was wir während unserer Wissensproduktion performen, ist angewiesen auf Sprache; und zwar die Sprache, die wir mehr oder weniger ausgewählt haben. Und sie hat, wie jede Sprache, einen ‚Akzenten‘, der auf Wissen, Erkenntnistheorie und eingekauften Fiktionen basiert, die in den Körper eingeschrieben sind und von Emotionen gesteuert und angetrieben werden.

3.1 Linguistische Platzzuweisungen...

Die vielfältig vorhandenen, lebensweltlichen Sprachpraxen sind in Bildungsinstitutionen ungleich verwertbar. Die pädagogische Ordnung von Schule ist linguistisch im Sinne einer Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachpraxen und einer darauf basierenden Privilegierung und De-Privilegierung im Schulsystem (Mecheril & Quehl 2015). Entlang von Sprachregistern und diskursiv abgesicherten Abwertungen werden Schulabschlüsse und gesellschaftliche Positionierungen verteilt. Die Verhältnisse im Szenario der Fantasiereise sind in Bezug auf eine normierte Sprachpraxis also real: ‚Let us all speak one Standard-sprache, for we are all one nation‘. Oder, auf gut Schuldeutsch: ‚Hier wird (eine bestimmte Form) Deutsch gesprochen‘. Dabei sind die An- und Zuordnungen von linguistischen Hierarchisierungen von Klassismen, Rassismen und Ableismen durchzogen (bspw. Heinemann 2022; Buchner & Akbaba 2023), es ist also nicht zufällig verteilt, wer von der normierten Körpergröße und dem -gewicht abweicht und dieses „vorsätzliche“ Handeln mit Abseitspositionierung begleichen muss.

...und linguistische Umgänge mit Problemdiagnosen

Die schulisch und bildungspolitisch dominanten Reaktionen auf die Ungleichheitsdiagnosen lassen sich als hegemoniale Tools verstehen, die für die Kontinuität der Ordnung mitsorgen. Die folgenden drei Beispiele lassen sich als solche Tools deuten.

3.2 Förderung

Im Feld Schule wird das Wissen über Ungleichheitsproduktionen, das eigentlich ein „fix the structure“ nach sich ziehen müsste, dann überwiegend in Förderdiskurse übersetzt, was eher einem „fix the excluded“⁴ entspricht. „Förderung“ richtet sich weitgehend an der sprachlichen Norm von Schule aus. Die fehlende sprachliche Passung wird so zwar der Schule als von ihr verantwortetes Problem zugeschrieben, die Lösung jedoch in Form von Kompensationsleistungen von den Schüler:innen eingefordert. Dass diese Kompensationsleistung bisweilen unrealistisch ist, und im Erfolgsfall die Subjekte gar nicht vor Diskriminierung bewahrt (Knappik 2016), bleibt oft unthematisiert; genauso wie das, was es die Subjekte kostet, die sich der hierarchisierenden Sprachordnung zu unterwerfen haben (Bjegač 2020; Pokitsch 2022; Rühlmann 2023).

4 Die griffigen Bezeichnungen „fix the structure“ und „fix the excluded“ habe ich in Gesprächen mit Maisha Auma gelernt.

Das Credo der „Förderung“ blendet z. B. die rassifizierenden Strukturen und Prozesse innerhalb von Sprachenverhältnissen aus, zementiert den Geltungsanspruch dominanter Sprachpraxen und reproduziert die schulische Leistungs-ideologie.

3.3 Mehrsprachigkeit

Öffentlich wird der Diskurs um Mehrsprachigkeit zwar wertschätzend geführt. Der Umgang mit Migrationssprachen in der Schule ist aber eher von Marginalisierung und Sanktionierung geprägt (Thoma & Knappik 2015). Choubari (2023) arbeitet monolingual-*weiße* Perspektiven im KMK-Beschluss „Förderung migrations-sprachlicher Kompetenzen“ (2019) heraus, und wie mit „Herkunftssprachlichem“ und „Muttersprachlichem Unterricht“ Mehrsprachigkeit als etwas Wert-zuschätzendes gerahmt wird, jedoch in ihrer Verortung als Mehrsprachigkeit der „Anderen“ und „Fremden“ (Choubari 2023: 26). In pädagogischen Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit untersucht Salzmann-Hoang (i. E.), wie das erworbene Wissen *weiße* Vorherrschaft weiter stärken kann, insofern paternalistisches und exotisierend-orientalistisches Engagement für die Mehrsprachigen zu Ersatz-handlungen für strukturelle Veränderungen wird.⁵

3.4 ‚Geeignetheit‘

Love-Nichols (2018) analysiert für den US-Kontext einen Paradigmenwechsel weg von der defizitorientierten Bewertung von Minderheitensprachen hin zu einem Diskurs über ‚Geeignetheit‘. Marginalisierte Sprachen würden nicht mehr als ungrammatisch und falsch bewertet, stattdessen würden sie für eher in informellen Kontexten geeignet angesehen, nicht jedoch für schriftliche, formale und öffentliche Kommunikation. ‚Geeignetheit‘ wird zur modernisierten Fortführung einer defizitorientierten Perspektive (ebd.: 93–94). Die Ideologie der ‚Geeignetheit‘ als modernisierte Fortführung der Defizitorientierung erinnert an die Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik, für die aus Defiziten Differenzen wurden, allerdings ohne dass Begegnung auf Augenhöhe die Folge war (Hamburger 2009).

Für die Schule fällt die Entscheidung zugunsten von hegemonialen Sprachpraxen aus, die als formal ‚geeignet‘ und für Lernen als höherwertig angesehen werden. Dies trifft auch auf den deutschsprachigen Raum zu, in dem diskursiv über die ‚Geeignetheit‘ von Sprache für das Lernen in der Schule mit der Set-

5 Hier sollen nicht die vorhandenen didaktischen Konzepte z. B. für mehrsprachige Unterrichtsmaterialien unterschlagen werden. Es geht eher um die Problematisierung dominanter Konzepte und Strukturen.

zung von ‚Bildungssprache‘ weitgehend ohne Begründung für eine epistemologische Notwendigkeit entschieden wird (Bjegač & Holzmayr 2022: 306–308). Der allgegenwärtig benutzte Begriff ‚Bildungssprache‘ beansprucht und besetzt sogar buchstäblich den Zugang zu ‚Bildung‘ und wird zum Gatekeeper.

Mehrsprachigkeit? Ja, aber als die Sprachen der anderen. Andere Sprachen? Ja, aber in der Schule sind sie keine für das Lernen angemessene Sprachen. Der Gesetzentwurf zur Angleichung von Körpern denkt von einem Standardkörper aus. Das Gesetz hat nur das Beste im Sinn, im Sinne von Inwertsetzung von Körpern. ‚Förderung‘ hat vielleicht auch nur das Beste im Sinn. Sie fördert von einem Zentrum aus, in der Standardsprachlichkeit gilt.

3.5 Stabile Mythen hegemonialer Ordnungen

Standardsprache existiert als wirkmächtiges und umfangreich materialisiertes Konstrukt. Diesem gesellschaftlichen Normierungsprozess wirken mit Lippi-Green gesprochen linguistische Fakten entgegen, etwa der Wandel, in dem sich Sprache permanent befindet und dass jede Sprachpraxis eine mit Akzent ist. Akzente und Sprachvariationen können nur dann als Abweichungen betrachtet werden, wenn eine Norm gesetzt wird, von der sie abweichen könnten. Jede Sprachvarietät und jede ihrer Kombinationen hat das gleiche linguistische Potenzial, weil sie auf Bedarfe reagiert, was auszudrücken an der Tagesordnung ist. Standardsprache lässt sich linguistisch nicht als bestimmte Sprache vorstellen, sondern als

idea in the mind rather than reality – as a set of abstract norms to which actual usage may conform to a greater or lesser extent (Milroy und Milroy 1985: 22–23, zit. nach Lippi-Green 2018).

Dennoch hält sich die Idee einer perfekten, statischen Sprache und löst starke Affekte aus, wenn Wandel, der nicht kontrolliert werden kann, als Bedrohung wahrgenommen wird. Dann wird an Ethnolekten und Soziolekten der Niedergang von Sprache festgestellt. Die Überlegenheit von geschriebener Sprache gegenüber gesprochener ist weit verbreitet, bzw. wird die Unterschiedlichkeit zwischen beiden unter hoher emotionaler Investition erst gar nicht geduldet.

Die Stabilität der Mythen geht auf schriftliche Standardsprache als herrschaftlich geronnene Form der Macht zurück (Errington 2008). Sprache zu standardisieren wurde zur Ware, als mit der technischen Möglichkeit für Verbreitungen religiöser, juristischer und literarischer Dokumente Konformität von Sprache effizient wurde. Variation störte den Produktions- und Verbreitungsprozess. Es musste immer wieder ‚der Körper mit Standardmaßen‘ unter den Sprachvariationen festgelegt werden. Die Konstruktion von Schriftsprache wurde gesellschaftlichen und globalen Mächteverhältnissen entsprechend genormt. In der

Folge wurde das Lehren und Lernen von Schriftsprache herrschaftlich strukturiert:

The job was not only to teach writing, but more important, to instill a respect for institutionalized authority in matters of language. This is still the case today (Lippi-Green 2012: 15).

Die eingeflöbte Achtung für institutionalisierte Autorität wird weitergegeben: Wer mit so viel Mühe und Zeit Schriftsprache erlernt hat, verteidigt die Notwendigkeit und das Begehrten daran, denn „to admit that the rules are both arbitrary and pointless is to devalue my own accomplishment in mastering them“ (Cameron 1995: 14, zit. nach Lippi-Green 2012: 20). Dass aus Schriftsprache rationales oder kritisches Denken, Gleichheit, Entwicklung, Produktivität und eine humane Welt erwachsen würden, ist „one of the master Myths of our society“ (Gee 2007, zit. nach Lippi-Green 2012: 21). Für Kommunikationszwecke, Verständlichkeit, für die Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Weltverhältnissen, für Lernen, sind formale Regeln nur bedingt Bedingung.

Die Geeignetheit von Sprache für Bildung an eine Sprachform zu knüpfen, die ein kontingentes Produkt von geronnener Macht ist, müsste uns suspekt sein, so wie den Studierenden in Lippi-Greens Seminar suspekt war, dass ein Standardkörper für alle eine bessere Nation zur Folge hätte.

4 Ein Fall von Ordnungswidrigkeit: Sprache macht Unordnung

Der folgende ethnografische Protokollauschnitt dient exemplarisch zur Interpretation darüber, welche Sprachenverhältnisse sich in der Schule zeigen und wie Schüler:innen in diesen navigieren. Es stammt aus Aufzeichnungen aus dem „DaZ“⁶-Unterricht in der 5. Klasse einer Gesamtschule in Deutschland.

Während DaZ wird nur Deutsch gesprochen, auch unter den Schüler*innen. Die Lehrerin kündigt an, dass sie sie verbessern werde, wenn sie sprachliche Fehler machen würden, das würde in den anderen Unterrichtsfächern ja nicht selbstverständlich gemacht. Mert spaßt mit seinen Mitschüler*innen und verwendet von ihm so genanntes Straßendeutsch: „Gucks du, nimms du“. Er sagt dann zu allen: „Ej, Straßendeutsch müssten wir reden!“ Eine andere Schülerin stimmt zu und schlägt der Lehrerin vor: „Ja! Wir reden ein Wort auf Straßendeutsch und Sie verbessern uns!“ Der Vorschlag amüsiert einige andere. (...) (Akbaba 2017: 159)

6 „DaZ“ steht für „Deutsch als Zweitsprache“.

4.1 ‚DaZ‘ als institutionelle und linguistische Diskriminierung

Die Szene findet im ‚DaZ‘-Unterricht statt, der strukturell legitimiert wird, weil die Vermittlung der hegemonialen Sprache als Bedingung für Zugangsgleichheit geltend gemacht wird. Zugleich findet die Vermittlung in einem Raum statt, der von linguistischen Traditionen und Praxen durchzogen ist (Niedrig 2015; Dirim & Pokitsch 2018; 2019; Füllekruss & Dirim 2020). ‚DaZ‘-Lernende erfahren defizitäre sprachliche und kognitive Zuschreibungen im Bildungsdiskurs und in der Schulpraxis. Dominante Konzepte von ‚DaZ‘ sind assimilativ ausgerichtet (Döll 2019) und orientieren sich mit Fehlerkorrektur, Nur-Deutsch Geboten, und dem Fokus auf der Aneignung der hegemonialen Sprachpraxis am Monolingualismus.

Die Schüler:innen in der beschriebenen Unterrichtssituation befinden sich in einem normierten Sprachraum einer Institution, die ihre Rückständigkeit im Deutschen diagnostiziert hat, und sind der permanenten Gefahr ausgesetzt, ihr Nicht-Beherrschen offenzulegen. ‚Deutsch als Zweitsprache‘ wird für sie zur Adressierung als ‚Deutschsprechende der zweiten Klasse‘ (Dirim & Pokitsch 2018).

4.2 Wider die Ordnung: Interventionen an den Grenzen und Begrenzungen von Standardsprache

Auf diesen symbolischen Raum der Zuschreibungen nimmt nun Mert Bezug, indem er seine Mitschüler:innen auf „Straßendeutsch“ anspricht und die Idee einbringt, dass sie alle so reden müssten. Sein Mittel, innerhalb der geltenden Ordnung ihr zuwider zu handeln, ist klug gewählt: Er hält sich daran, Deutsch zu sprechen. Verbessern kann man die „Fehler“, die er macht, aber nicht, denn ein Ethnolekt folgt anderen Regeln als denen im DaZ-Buch. Ethnolektale Sprachvarianten haben ihre eigene Logik, Satzmelodie und Grammatik. Mit ihren translingualen Praktiken beinhalten sie Elemente aus verschiedenen named languages (García & Wei 2018: 1), also nationalsprachlich gefassten Sprachkonzepten, die mit García und Wei gesprochen eine außerlinguistische Konstruktion sind. So wie die Migrationsgesellschaft im Wandel ist, sind es auch ethnolektale Register des Deutschen.

Mert bringt einen Audioausschnitt sprachlicher Realität in den Unterricht, die im Kontrast zum standardsprachorientierten Schuldeutsch steht. Dass er implizites Wissen über die gesellschaftlichen Sprachenverhältnisse hat, darauf deutet, dass er von „Straßendeutsch“ spricht, das etwas anderes ist als das ‚Hausdeutsch‘ der Schule und anderen Bildungsinstitutionen. Über dieses Wissen verfügen auch andere Schüler:innen in der Klasse, was sich an den amüsierten Reaktionen zeigt: Sie markieren die Überschreitung von Grenzen, die erkannt wurde. Die Klasse ist jetzt im Geschäft der Grenzarbeit, insofern migrationsgesellschaftliche Ethno-

lekte ein Abbild von hybriden Zugehörigkeiten jenseits des Nationalstaats sind. Ethnolekte lassen sich als Widerstand gegen die Standardisierung lesen, die zu einem begrenzenden und definierenden Territorium wird. In „Language. Teaching New Worlds/New Words“ analysiert bell hooks (1994) Sprache als Ort des Widerstands gegen Beschämung, Demütigung und Kolonisierung. Schwarze Sprache oder Black Vernacular hat mit der millionenfachen Versklavung und Entmenschlichung einen ganz anderen geschichtlichen Kontext. Der rassistische Ausschluss durch die Grenzen konstruierende Triade von Sprache, Territorium und Volk findet sich aber auch in der Kontinuität von linguizistischen Strukturen in der deutschen Schule wieder (Knappik & Ayten 2020).

In Straßendeutsch oder Kiezdeutsch lesen İnci Dirim und M Knappik auch Homi K. Bhabhas Konzept des „Mimikry“ als Widerstandspraxis. Der Anpassungs- und Assimilationserwartung des Nationalstaats wird eine Form von Sprache entgegengesetzt, die „fast dasselbe, aber nicht ganz“ ist (Bhabha zit. nach Dirim & Knappik 2014: 224). Im ‚DaZ‘-Unterricht Straßendeutsch etablieren zu wollen, zitiert die Ordnung, aber ohne ihr zu entsprechen.

Dirim und Knappik (2014) arbeiten ferner heraus, dass mit Kiezdeutsch eine Ambivalenz der hegemonialen Ordnung offengelegt wird: Die Ordnung sanktioniert Abweichung, auf die sie aber angewiesen ist, um ihre Vormachtstellung zu legitimieren (ebd.: 287). Das erinnert an die Strukturlogik von Förderung: Das Ziel von Förderung ist die Aufhebung von Differenz durch ihre Angleichung an die Norm. Aber die von herrschaftlich geformten Institutionen seit jeher – in historisch spezifischer Weise und (dis)kontinuierlich – Ausgeschlossenen durch Förderung in diese Institutionen inkludieren zu wollen, ist ein widersprüchliches Anliegen, insofern das hegemoniale Zentrum Produkt der geschaffenen Peripherie ist – und umgekehrt –, und daher auf sie angewiesen bleibt. Dominante Inklusionsbestrebungen können strukturlogisch nicht auf die Einebnung des Zentrums mit der Peripherie angelegt sein, wenn sich das Zentrum nicht als solches hinterfragt und sich zu dezentrieren bereit ist.

Darauf hatte Mert mit der Aussage „Ej, Straßendeutsch müssten wir reden“ schon hingewiesen. In dem „müssten“ steckt der Hinweis auf etwas, das noch nicht getan wird, aber konsequent wäre: Wenn sprachliche Vielfalt als Realität anerkannt wäre, dann müsste Schule Zugang zu Wissen aus multiplen Sprachpositionen möglich machen. Wenn Standardsprache ein hegemonial wirkendes Konstrukt ist, diskriminierende Ausschlüsse aber nicht gewollt sind, dann müssten wir (auch) Straßendeutsch reden.

Sprachanpassungsprogramme sind als Teil eines „liberalen Narrativs“ zu sehen, das dazu „dient“, „die rassistischen Grundlagen (von) Bildungs(...)strukturen unkritisch zu verschleiern, insofern angestrebt wird, „eine vermeintliche Differenz zu integrieren, anstatt die vorherrschende, ausgrenzende Norm zu beseitigen“ (BRIDGES Kollektiv 2022: 46). Das BRIDGES Kollektiv befasst sich in der zitierten Stelle nicht explizit mit Sprachförderung. Es geht dem Kollektiv darum, wie Hochschuleinrichtungen inklusiver werden können. Es ver-

steht Inklusion als Dezentrierung von Normen. Die Infragestellung der Norm setzt an einer epistemologisch anderen Stelle an als es Förderprogramme tun.

4.3 Zu Eigen machen

Für die Ordnung ist die Unordnungsstiftung eine Gelegenheit, sich mit den eigenen Ambivalenzen und machtvollen Verstrickungen darin auseinanderzusetzen. Für Schüler:innen gilt, sich darin zurechtzufinden.

Die Befunde über internalisierte Defizitwahrnehmungen von ‚DaZ‘-Lernenden deuten auf Prozesse der Selbstentfremdung hin. Mit Rahel Jaeggi gesprochen ist das der Umstand, dass man sich mit dem, was man will und tut, nicht identifizieren kann (Jaeggi 2005: 183). In der Folge empfinden sich Individuen als nicht-authentisch (ebd.: 92) und die Beziehung zu sich und zur Welt als eine defizitäre (ebd.: 23). In der assimilativen Sprachordnung von Schule werden sprachlich nicht passende Schüler:innen permanent mit der Anforderung konfrontiert, „sich in dem, was (sie) tu(n), an anderen auszurichten“ (ebd.). Als Aufgabe für Individuen folgt, dass sie sich aus den „vorgefundenen Abhängigkeiten herausarbeiten und den gesellschaftlichen Zusammenhang – als Teil ihrer eigenen Voraussetzungen – zu Eigen machen können“ (Hegel zit. nach Jaeggi 2005: 26). Dieses Zu-Eigen-Machen ist ein Mittel gegen epistemisch gewaltvolle Entfremdung. Vollziehen lässt es sich, wenn Individuen mit Ambivalenzen und Widersprüchen leben und sich ihnen ins Verhältnis zu setzen lernen. Also z. B. mit den Widersprüchen, dass es verschiedene Zugänge zu Sprachen gibt, Schule aber nur eine Variante honoriert. Dass sprachbiografische Nichtpassung kompensiert werden soll, das Kompensieren aber nicht vor Diskriminierung schützt. Dass Anpassung gefordert wird, diese zu leisten aber das Zentrum nicht verrückt. Dass die richtigen Artikel und Partikel und grammatikalischen Fälle zu lernen Bedingung für Partizipation ist, aber nicht klüger oder emanzipierter macht. Dass die Förderung von „Bildungssprache“ als Ziel Bildungsgerechtigkeit postuliert, damit aber *weiße* Vorherrschaft absichert. Dass Bildungssprache nachgeieffert und erlernt werden kann, aber einen deswegen nicht zu einem Teil der gehobenen Mittelschicht werden lässt.

Engelassen in diese Widersprüche findet der fördernde ‚DaZ‘-Unterricht statt. Meine Interpretation darüber, wie die Schüler:innen damit umgehen, ist, dass sie im Gewahrsein über den gesellschaftlichen Zusammenhang, der ihnen Konformitätsdefizite zuschreibt und brüchige Heilsversprechen macht, den Anspruch auf Legitimität eigener Sprachpraxen erheben, und gleichberechtigte Vielfalt einklagen. Sie sind politische und linguistische Aktivist:innen und vertreten ihre Interessen wider die Ordnung, die sie strukturell behindert. Damit sind die Schüler:innen dabei, Ambivalenzen für sich durch das Zu-Eigen-Machen der zugewiesenen und umgedeuteten Abspaltung widerständig zu bewältigen – anders als assimilative Sprachlernmodelle, die eher daran ausgerichtet sind, den Sprachraum von Ambivalenzen zu bereinigen.

4.4 Wieder die Ordnung

Die Lehrerin ist jetzt mit den soziolinguistisch fundierten Aneignungsprozessen der Schüler:innen konfrontiert. Ihre Ausbildung, das Curriculum, der institutionelle und bildungspolitische Rahmen, ziemlich alles spricht für die Wahrung des Geltungsanspruchs. Ihre Antwort fällt strukturell erwartungsgemäß aus: „Nein, das machen wir nicht“ ist die Absage an den schüler:innenseitig sich zu-eigen-gemachten Zugang zu Selbst- und Weltverhältnissen und die linguistischen Interventionen an den konstruierten Sprachgrenzen.

5 Sprachliche Unordnung ist transformativ: für Lehre und Wissensproduktion

5.1 Schüler:innen als linguistische Aktivist:innen und kreative Wissensproduzent:innen

I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself. Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate, while I still have to speak English or Spanish when I would rather speak Spanglish, and as long as I have to accommodate English speakers rather than having them accommodate me, my tongue will be illegitimate. (Anzaldúa 1987, 39–40, zit. nach Lateef-Jan 2018, 217)

Das ist ein Ausschnitt aus „How to tame a Wild Tongue“ von der Chicana Poetin, Aktivistin und Akademikerin Gloria Anzaldúa. In dem Text, der Poesie und Ethnografie zugleich darstellt (ebd.: 215), geht es um die Perspektiven von marginalisiert Mehrsprachigen und um die Risiken, mit denen Übersetzungen ins Standard-Englisch privilegierter Sprecher:innen behaftet sind. Diesen und andere Ausschnitte aus „How to tame a Wild Tongue“ hat Lateef-Jan (2018) im Rahmen des Lehr-Forschungsprojekts SKILLS⁷ mit Schüler:innen einer Highschool Klasse gelesen. Unterrichtet wurde auf English oder Spanisch oder beides. Keine Tests, kein Frontalunterricht, keine herkömmlichen Hausaufgaben. Stattdessen gab es angeleitete Auseinandersetzungen mit Sprache, Macht, Rassismus, Identitäten im eigenen Leben und Stadtviertel, praktische Übungen, originelle Forschung und kreative Projekte in lokalen Gemeinden. Unterrichtet haben Teams von MA- und BA- Studierenden, die ihre akademischen Auseinandersetzungen mit Sprache, Rassismus, und Lernen als transformativ erlebt und dabei bedauert

7 Projektleiterinnen waren Mary Buchholtz, Dolores Ines Casillas und Jin Sook Lee 2010–2015, Kalifornien, USA.

haben, in ihrer Schulzeit nicht mit den Themen in Berührung gekommen zu sein (Bucholtz, Casillas & Lee 2018: 5–6).

Lateef-Jan analysiert die *free-writes*, die Schüler:innen auf den Impuls von Anzaldúa-Ausschnitten hin geschrieben haben. Sie arbeitet heraus, wie die Schüler:innen ihre Mehrsprachigkeit vor strukturell deprivilegierendem Hintergrund verhandeln. In ihren Texten wird deutlich, inwiefern sie Inferiorisierung internalisiert haben, zugleich schreiben sie gegen präskriptivistische und defizitorientierte Ideologien an. Der Clou: Die Jugendlichen verfügen über metalinguistisches Wissen und soziokulturelle Expertise. Sie enttarnen hegemoniale Ideologien, kennen und können subversive Strategien. Diese Art von Wissensbeständen wird i.d.R. institutionell übersehen oder abgewertet, stellt aber eine Basis für kritische Wissensproduktion dar.

Für Anzaldúa ist Übersetzung Verrat an ihrer hybriden Chicana Identität. Übersetzung reifiziert die Grenzen von Mehrsprachigkeit und schreibt koloniale Machtdynamiken von Neuem ein. Die Schüler:innen gleichen eigene Erfahrungen damit ab, was Anzaldúa mit dem Zugeständnis an Zentralität von Standardsprache meint. Um das plastisch zu machen, versuchen sie die Anfangssequenz von Alice Walkers (1982) „Die Farbe Lila“ von Black English in Standard-Englisch zu übersetzen und brechen kollektiv in Lachen aus, weil es nicht funktionieren kann: In wessen Sprache die Geschichte erzählt wird, ist wesentlicher Teil vom Inhalt der Geschichte.

5.2 Dezentrierte Ansprüche auf Verstehen, Nicht-Beherrschung von Zugängen und Wissen

Denken wir Übersetzung als Zugeständnis an Standardsprache weiter, folgt daraus ein dezentrierter Anspruch auf Verstehen. bell hooks (1994: 173) beschreibt, wie sie nicht-*weiße* Studierende in ihren Seminaren ermutigt, in ihnen vertrauten Sprachvarianten zu sprechen. Als sich *weiße* Studierende beschwerten, sie würden Wörter verstehen, aber nicht mehr die Bedeutung, oder Teile des Gesagten gar nicht verstehen, macht sie ihnen das Angebot, Nicht-Verstehen als Lernraum jenseits von Kontrolle, Besitz und Beherrschung zu sehen.

Für die Universität als Ort der Wissensproduktion hat die zugelassene Nicht-Beherrschung zur Folge, dass Teile von Geschriebenem und Vorgetragenem nicht zu jeder Zeit und von allen Beteiligten verstanden werden könnten:

Shifting how we think about language and how we use it necessarily alters how we know what we know. (...) I suggest that we do not necessarily need to hear and know what is stated in its entirety, that we do not need to “master” or conquer the narrative as a whole, that (...) in the patient act of listening to another tongue we may (...) disrupt that cultural imperialism that suggests one is worthy of being heard only if one speaks in standard English. (hooks 1994, *Language. Teaching New Worlds/New Words*: 174)

Allerdings ist für Nicht-Beherrschung und dezentrierende Ansprüche auf Verstehen die Universität ein herausfordernder Ort, weil sie historisch, epistemologisch, personell, curricular und diskursiv in dominanzgesellschaftliche Strukturen eingelassen ist, die eher einer Zentrierung und dem Anspruch auf Universalismen zuspielen. Sagbarkeitsräume etwa zum Thema Rassismus und Kolonialismus sind an den Universitäten zwar spürbar gewachsen; für den deutschsprachigen Raum liegen jedoch Befunde darüber vor, wie während kritischer Thematisierungen transformistische⁸ Dynamiken entstehen (Akbaba & Wagner 2023), die weniger auf Transformationen deuten als auf die Gefahr von Vereinnahmungen und De-Politisierungen kritischer Positionen.

6 Schlussgedanken: Epistemologische Transformationen durch (sprachliche) Unordnungsstiftung

Der Geltungsanspruch von hegemonialen Sprachpraxen wird durch Konzepte von Bildungssprache, präskriptivistische Verständnisse von ‚DaZ‘, Sprache und Übersetzung, sowie ihre regulierten Formalia stabilisiert, die wie Burggraben um die Schule und Hochschule angelegt sind. Die diskursiven Pfeiler ziehen Fähigkeitsregime und Binaritäten ein, zwischen Erst- und Zweit, Mutter- und elternloser Sprache, zwischen Straßen- und Hausdeutsch. Sie legitimieren Einschlüsse und plausibilisieren Ausschlüsse, und stehen in großer Spannung zu den transnationalen Lebensrealitäten.

Diejenigen, die von herrschenden Sprachenverhältnissen negativ betroffen sind, sind gleichzeitig diejenigen, bei denen für die Hinterfragung und Intervention in diese Verhältnisse plausible Zugänge und Kompetenzen lokalisiert werden. Zentrale Figuren sind das Hybride, die Zwischenräume, die Nicht-Identität und unreine Übersetzungen (Hall 2018: 183). Es ist der „Blick aus dem Dazwischen, mit dem eurozentrische Wissensordnungen und Repräsentationssysteme entlarvt werden können“ (Haghighat 2021: 60), die doppelte Perspektive (Edward Said), mit der „Dinge nicht nur einfach gesehen“ werden, „wie sie sind, sondern wie sie geworden sind (ebd.: 122).“ Es ist die eingeübte Mobilität der Posi-

8 Mit transformistischen Dynamiken während rassismuskritischer Auseinandersetzungen ist gemeint, dass Thematiken proaktiv programmatisch gesetzt werden, Fachbegriffe genutzt und Offenheit sowie eigene Reflexionsnotwendigkeiten artikuliert werden. Die Auseinandersetzungen erweisen sich jedoch als transformistisch (im Sinne Gramscis), insofern in den Performanzen im Raum gesprochen wird, „als ob“ eine rassismuskritische Auseinandersetzung stattfinden würde, was sich als brüchige Fassade oder „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer) erweist (Wagner et al. 2024). Diese Dynamik, so die Zwischenergebnisse im Projekt „Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit“ (PoMiPoBi), zeigt sich zunehmend und ist kompatibel mit einer liberalen Idee von Bildung als einem Verständnis von Bildung als Ressource und Besitz.

tionen der Grenzüberschreitenden als „étrangers professionnels“ (Khatibi, zit. nach Rice 2023: 67).⁹ Diese Mobilität hat im Falle der ihrer Sprache beraubten und doch genau ihre Sprache als ihr Zuhause empfindenden kurdischen Opernsängerin Pervin Chakar ein Exilleben zur Folge, das sie als Wahrnehmungsschulung für eine Reihe von eigenwilligen und ungeordneten Zuhauses beschreibt:

Uzun süre göç ederseniz, sırtınızdaki bohçanızda, ruhunuzun odasında, zihninizin sandığında biriktirdikleriniz eviniz olur. Her şeyi çok daha incelikle işlersiniz içinize; çünkü o sesleri, renkleri, eşyaları, ruh hallerini, sözleri, kelimeleri, kokuları kaybedeceğinizi bilirsiniz... Bu, müthiş bir hafıza imkânı sunar aslında... Geçtiğiniz yolların, aştığınız eşiklerin, içinde bulunduğunuz mekânların, dokunduğunuz eşyaların önemini fark edersiniz. Yol, öğretmeniniz olur (Chakar, zit. nach DüNDAR 2023).

Meine Anfangsbemerkung, ich hätte einen epistemologischen Akzent, war natürlich falsch. Ich habe eine Reihe an epistemologischen Akzenten. Ein weißes Subjekt spricht aus mir, das ich über bestimmte Privilegienzugänge geworden bin, und das mein Begehren noch immer formt. Auch ein von weißen Strukturen zugerichtetes Subjekt spricht aus mir, das mit den strukturellen Verhältnissen – als Teil seiner eigenen Voraussetzungen – in Verhandlungen tritt.

Welche Räume schaffen wir für einen Austausch darüber, inwiefern das, was uns epistemisch gewaltvoll zu dem gemacht hat, was wir auch sind und was wir begehren, einer Umordnung bedarf? Wie lässt sich die Beherrschung – oder zumindest das Diktum der Beherrschung – verlieren? Ich hoffe in meinem Beitrag konnte ich einige Fäden für Theorien und Grammatiken der Unordnung und der epistemologischen Irritation zusammenbinden, an denen gemeinsam weiter zu weben und zu konjugieren möglich ist.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (2023): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız/Salzman-Hoang, N. M. (2024): *Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus*. In: *Migrationspädagogische Zweit-sprachdidaktik*.

9 Ein „professional stranger“ zu sein, ist „not a profession, it’s a mobile position in the world. It means being capable of crossing borders: between languages, civilizations, markets“ (Rice 2023: 67).

- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2023): Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation. In: Baquero Torres, Patricia/Boger, Mai-Anh/Chadderton, Charlotte/Chamakalayil, Lalitha/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2023. Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim: Beltz Juventa, S. 116–130.
- Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bjegač, Vesna/Michael Holzmayr (2022): Bildungssprache in Differenz. Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen, 299–321, Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-37328-3>.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- BRIDGES Kollektiv (2022): Mauern niederreißen, Brücken bauen. Antirassistische feministische Bündnisse schaffen. Innerhalb, außerhalb und gegen Universitäten. Athen: FAC press.
- Bucholtz, Mary/Casillas, Dolores Inés/Lee, Jin Sook (2018): Feeling It. Language, Race, and Affect in Latinx Youth Learning. New York: Routledge.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse‘. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), Nr. 2, S. 140–155.
- Choubari, Jasamin Razi (2023): Die Reproduktion von Linguizismus im schulischen Kontext – Analyse eines Fallbeispiels. (unveröff.).
- de Toro, Alfonso (2020): Khatibi and Performativity, ‚From where to speak?‘: Living, Thinking and Writing with an ‚epistemological accent.‘ In: Hiddleston, Jane/Lyamlahy, Khalid (Hrsg.): Abdelkébir Khatibi. Postcolonialism, Transnationalism, and Culture in the Maghreb and Beyond. Liverpool: Liverpool University Press, S. 125–146.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Ba-che-lor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)-Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. 93, 13–32. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2014): Kiezdeutsch als Mimikry? Positionierende Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 223–237.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Heilbrunn, S. 51–62.
- Döll, Marion (2019): Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In: ÖDaF Mittleidungen, Heft 1+2, 35. Jahrgang, Interdisziplinäre

- Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance, S. 191–206.
- Dündar, Can (2023): Das Kind auf dem Esel aus Schlamm. <https://www.gorki.de/de/canduendars-theater-kolumne-37> [Zugriff: 13.05.2024].
- Errington, James Joseph (2008): *Linguistics in a colonial world. A story of language, meaning, and power*. Malden, MA, Oxford: Blackwell Pub.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, 68–84. Weinheim: Beltz Juventa.
- García, Ofelia/Wei, Li (2018): *Translanguaging*. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.): *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley Blackwell, S. 1–7.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann-Verlag.
- Haghighat, Leila (2021): Kompliziertes Lernen. In: *bildungsLab** (Hrsg.): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast Verlag, S. 59–61.
- Hall, Stuart (2018): *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Heinemann, Alisha M. B. (2022): Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In: Biele Mefebue, Astrid/Bühmann, Andrea D./Grenz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 351–366.
- Hiddleston, Jane/Lyamlahy, Khalid (2023): Abdelkébir Khatibi. Postcolonialism, Transnationalism, and Culture in the Maghreb and Beyond. Liverpool: Liverpool University Press.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Jaeggi, Rahel (2005): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Hummrich, Merle (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 221–240.
- Knappik, Magdalena/Ayten, Aslı Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismuserlevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–265.
- Lateef-Jan, Katie (2018): „To Find the Right Words.“ Bilingual Students’ Reflections on Translation and Translatability. In: Bucholtz, Mary/Casillas, Dolores Inés/Jin Sook Lee (Hrsg.): *Feeling It. Language, Race, and Affect in Latinx Youth Learning*. New York: Routledge, S. 212–232.

- Lippi-Green, Rosina (2011): *English with an Accent. Language, Ideology and Discrimination in the United States*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Love-Nichols, Jessica (2018): „There’s no such thing as Bad Language, but...“ Colorblindness and Teachers’ Ideologies of Linguistic Appropriateness. In: Buchholtz, Mary/Casillas, Dolores Inés/Jin Sook Lee (Hrsg.): *Feeling It. Language, Race, and Affect in Latinx Youth Learning*. New York: Routledge, S. 91–111.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151–178.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis (Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld: transcript, 69–86.
- Panagiotopoulou, Argyro/Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachtrennung? In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–166.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Putjata, Galina (2019): Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4 (1+2), 81–94.
- Rice, Alison (2020): Tireless Translation: Travels, Transcriptions, Tongues and the Eternal Plight of the ‚Étranger professionnel‘ in the Corpus of Abdelkébir Khatibi. In: Hiddleston, Jane/Lyamlahy, Khalid (Hrsg.): *Abdelkébir Khatibi. Postcolonialism, Transnationalism, and Culture in the Maghreb and Beyond*. Liverpool: Liverpool University Press, S. 65–88.
- Rühlmann, Liesa (2023): *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Salzmann-Hoang, Nguyen Minh (i. E.): The white educator’s burden. Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Marie (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung de*kolonisieren!*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Terkessidis, Mark (2019): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hoffmann und Campe: Hamburg.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.
- wa Thiong’o, Ngũgĩ (1986): *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*. London: Currey.
- Wagner, Constantin (2019): Zwischen Verstehen und Verweisen. (Post-)Migrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 33: 7–20.
- Wagner, Constantin/Jaballah, Cheima/Yıldız, Eda/El Idrissi-Wenzel, Guido/Akbaba, Yalız (2024): Umgang mit Störungen und Abwehr in der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Zu Postmigrationsgesellschaftlicher (In-)Kompetenz und weiteren Dynamiken bei der kritischen Thematisierung von Rassismus. In: Kasatschenko, Tatjana/Rhein, Katharina/Kaya, Z. Ece/Wiedenroth, Siraad/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Zur Vehemenz von Abwertung. Rassismus- und diskriminierungskritische Bildung in Praxis und Diskurs*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Walker, Alice (1982): *The Color Purple*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Über die Macht von Narrativen in krisenhaften Zeiten und gesellschaftlichen Transformationen

Meike Sophia Baader, Sandra Koch

KURZFASSUNG: Angesichts der aktuell omnipräsenten Rede von Narrativen im öffentlichen Diskurs fragt der Beitrag danach, was Narrative auszeichnet und worin das Potential ihrer Analyse besteht. Herausgearbeitet wird die orientierende, sinn- und identitätsstiftende Funktion von Narrativen sowie ihr Vermögen, Emotionen zu transportieren. Dies begründet die Macht von Narrativen in krisenhaften gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Der Beitrag plädiert dafür, Narrative als einen spezifischen Diskursmodus zu verstehen und – unter Rückgriff auf Theorien des Erzählens – Ansätze der Diskursanalyse durch die Analyse von Narrativen zu erweitern.

Schlagworte: Narrative, Diskurs, Macht, Transformation, Krise

ABSTRACT: In light of the currently ubiquitous discourse on narratives in the public sphere, this article explores what distinguishes narratives and the potential of their analysis. The article highlights the orienting, meaning- and identity-forming function of narratives, as well as their ability to convey emotions. This underpins the power of narratives in times of societal transformation and crisis. The article advocates for understanding narratives as a specific mode of discourse and suggests expanding approaches to discourse analysis through the analysis of narratives, drawing on narrative theory.

Keywords: Narrative, discourse, power, transformation, crisis

1 Einleitung

Der Beitrag fokussiert die Macht der Narrative in krisenhaften gesellschaftlichen Transformationsprozessen und lotet die Potentiale der Analyse von Narrativen aus. Diskutiert wird, inwiefern und wodurch Narrativen eine besonders orientierende Funktion in gesellschaftlichen Transformationsprozessen zukommt. Dabei steht jedoch nicht die Analyse der gesellschaftlichen Transformationen selbst (vgl. Nassehi 2024) im Vordergrund der Überlegungen, sondern die Frage nach der strukturierenden und orientierenden Funktion von Narrativen in Zeiten

tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationen. Beispiele dafür wären etwa das Narrativ vom „Ende der Geschichte“ (Francis Fukuyama) im Kontext von 1989/90 oder das Narrativ von der „Zeitenwende“ im Zusammenhang mit der Pandemie (vgl. Friedman/Welzer 2020) und später im Kontext des russischen Krieges gegen die Ukraine sowie das Narrativ von der „gestohlenen Wahl“, entstanden im Kontext des US-amerikanischen Wahlkampfes 2020/2021, das zwischenzeitlich weltweit in den politischen Diskurs eingespielt ist.¹ Ein Narrativ, das seit den 2000er Jahren die „Performanz des Bildungssystems“ verändert hat, ist das Narrativ der „Exzellenz“ (Bude 2011: 15).

Zunächst gilt es jedoch, den Begriff des Narrativs sowie die spezifische Macht von Narrativen genauer zu klären. Denn die Allgegenwärtigkeit von Narrativen in Wissenschaft, Medien und Politik fordert zu einer grundsätzlichen Reflektion und Systematisierung des Begriffs sowie der Funktion und der Macht von Narrativen auf. Obwohl der Begriff äußerst präsent ist und derzeit eine geradezu inflationäre Verwendung findet, wird seine Bedeutung erstaunlich wenig reflektiert. Dieser Befund stellt den Ausgangspunkt unserer Überlegungen dar. Ist jede Erzählung bereits ein Narrativ? Was zeichnet Narrative aus? Wodurch entfalten sie ihre Wirkung? Unterscheiden sich Narrative von Diskursen?

Um diese Fragen zu klären werden Narratologie und Erzähltheorien befragt, um die Bedeutung von Narrativen in sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexten zu analysieren und zu verstehen.

Im emotionalen und kommunikativen Kapitalismus wird Kommunikation, so Illouz (2004), zum Kapital. Auch Fakten werden, wie Steidele (2023) beschreibt, zunehmend „in sogenannten Narrativen fiktionalisiert“. Damit wird das Narrativ gewissermaßen hegemonial. Dies wirft allerdings eine Reihe von Fragen auf: Wer erzählt und von wo aus? Welche Rolle spielen Wiederholungen, in welcher Funktion stehen Narrative und wie gewinnen bestimmte Erzählungen Macht? In welchen, sich teilweise auch transformierenden, Öffentlichkeiten finden sie statt bzw. welche Öffentlichkeiten werden dadurch konstituiert und schließlich, welche Deutungskämpfe werden über Narrative und Gegennarrative ausgetragen? So fordern in den letzten Jahren auch in der Wissenschaft feministische, rassistisch-kritische sowie post- und dekoloniale Ansätze dazu auf, andere Narrative zu entwickeln. In erinnerungskultureller Hinsicht wird ebenfalls verstärkt danach gefragt, „Was wir uns erzählen“ (Clint 2022). Und auch mit Blick auf Bildungsmedien und Unterricht kommt die Frage nach den „Narrativen“ auf, die Schulbücher und Lehrpläne prägen (Schöler 2024: 284).

Bei unseren Überlegungen zu Narrativen nehmen wir eine doppelte Perspektive ein, indem wir nach den Potentialen von Narrativen fragen, aber auch

1 Auf unserem Symposium zur „Macht der Narrative in (krisenhaften) gesellschaftlichen Transformationen“ im Rahmen des DGfE-Kongresses wurde das Narrativ der „Transformation“ (Kerstin Jergus), der „Geschlechtergerechtigkeit in der DDR“ (Sandra Koch) sowie das Narrativ der „Weiblichen Fürsorge“ (Barbara Rendtorff) diskutiert.

kritisch auf deren Hegemonialität und Allgegenwärtigkeit blicken. Aus unserer Sicht ist die Frage nach der Macht der Narrative ein transdisziplinäres Thema, entsprechend nehmen wir auf Erklärungsansätze aus der Literaturwissenschaft, Linguistik, Soziologie, Kulturwissenschaft, Psychologie und der Philosophie Bezug.

Grundsätzlich plädieren wir dafür, Diskurstheorien um die Analyse von Narrativen zu erweitern. Dabei kann an vorliegende Ansätze zu Diskursanalysen angeschlossen werden. Ausgangspunkt für unsere Überlegungen ist die Omni-präsenz von Narrativen, insbesondere auch in der öffentlichen Rede. Diese offensichtliche Präsenz ist ein Phänomen, dem wir auf die Spur kommen wollen. Um jedoch zu verstehen, was Narrative charakterisiert, greifen wir auf Erzähltheorien zurück. Wie in der Diskurstheorie bereits vielfach herausgearbeitet, sind Diskurse „kein Subjektersatz, die als eigentlich handelnde Einheiten an die Stelle der Menschen treten würden“ (Landwehr 2009: 20), aber sie „organisieren Wirklichkeit“ (ebd.: 21) und sind als solche wirksam. Dies gilt unseres Erachtens auch für Narrative. Der Narrativbegriff ist in diesem Kontext also ein Analyseinstrument. Narrative sind keine Subjekte, aber sie bringen etwas hervor und erzeugen spezifische Wahrheiten, sie entfalten Wirkungen und dies produziert, mit Foucault gesprochen, ihre Macht. Wodurch sie genau wirken, ist Gegenstand unseres Erkenntnisinteresses. Unser vorweggeschicktes Argument lautet, dass sie in besonderer Weise orientierungsgebend und identitätsstiftend sind und dabei häufig auch Emotionen transportieren. Wir verstehen unsere Überlegungen als erste Schritte zur perspektivischen Entwicklung eines Ansatzes zur Narrativanalyse, weshalb wir in diesem Beitrag insbesondere eine theoretische Vertorfung vornehmen.

2 Das Narrativ als spezifischer Diskursmodus?

Wie lassen sich Narrative jenseits der Feststellung ihrer Allgegenwärtigkeit und Hegemonialität begrifflich fassen? Link bestimmt sie als elementare Erzählformen (Link 2013). Als solche zeichnen sich Narrative durch Verdichtungen und Formen der Verfestigung aus, die insbesondere durch Wiederholungen erzeugt werden und damit vergleichbare Strukturen, Muster und *Story Lines* aufweisen. Mit Zeman (2020) können sie als ein spezifischer Diskursmodus verstanden werden, der Verknüpfungen und Anordnungen von Ereignissen vornimmt, um so Bedeutungen zu generieren. Dieser Modus der Verknüpfung folgt unterschiedlichen Mustern und Formen. Zu der Strahlkraft von Narrativen gehört zudem, dass die angesprochenen Verknüpfungen über Text und Bild funktionieren können. Denn sowohl sprachliche Bilder, etwa Metaphern, als auch ikonische Bilder erzählen Geschichten. Letztere verweisen gegenüber der Sprache auf räumliche und zeitliche Differenzen, sie ermöglichen Gleichzeitigkeiten im Erzählen und organisieren damit Zeit anders und verdichteter als Texte. Bilder können die

sprachliche Ordnung irritieren und erweitern diese potentiell (Assmann 2007; Baader, Reh & Caruso 2023).

Die Auseinandersetzung mit der Macht der Narrative wirft auch die Frage nach dem Verhältnis von Diskurs und Narrativ auf. Unsere Überlegungen laufen auf das Plädoyer hinaus, Diskurstheorien durch Elemente aus Erzähltheorien und damit durch die Reflektion von Formen des Erzählens zu erweitern.

Zunächst noch einmal zum Diskurs: Diskurstheorien unterstreichen im Anschluss an Foucault, „dass Diskurse endlos weiterwuchern“ (Foucault 2010: 10) und es deshalb spezifischer Prozeduren bedarf, die Diskurse in ihrem Wuchern „bändigen“ (ebd.: 11). Dazu gehören bei Foucault bekanntlich die „Ausschließungen“, insbesondere das „Verbot“ (ebd.), die „Grenzziehung“ und die „Entgegensetzung von Vernunft und Wahnsinn“ (ebd.: 12) einschließlich des damit verbundenen „Wissensapparates“ (ebd.: 13) sowie der „Gegensatz zwischen dem Wahren und dem Falschen“ (ebd.). Neben den Prozeduren der Ausschließung von „außen“ (ebd.: 17) fokussiert Foucault andere, „interne Prozeduren“, um somit eine „andere Dimension des Diskurses zu bändigen, die des Ereignisses und des Zufalls“ (ebd.). In diesem Kontext nennt Foucault dann den Kommentar sowie den Autor. Die dritte Gruppe der Bändigung ist schließlich die der „Verknäpfung diesmal der sprechenden Subjekte“. In diesen Zusammenhang ordnet er die „Diskursgesellschaften“ (ebd.: 27) ein. Diese bezeichnet er gewissermaßen als Wächter der Zirkulation in „geschlossenen Räumen“ (ebd.). Eine vergleichbare Funktion nehmen die „Doktrinen“ ein in ihrer Doppelung von „Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse“ und der „Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Subjekte“ (ebd.: 29). Daneben zählt Foucault weitere Dimensionen und Prozeduren, wie etwa die „universelle Vermittlung“, um Ordnung in das Murren (ebd.: 32) zu bringen, „das große Wuchern der Diskurse zumindest zeitweise zu bändigen“ (ebd.: 33) und Ordnungsmuster in jenem „großen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses“ (ebd.) zu identifizieren.

Unser Vorschlag ist nun, Narrative als verdichtete Erzählungen ebenfalls als spezifische Prozeduren im Diskurs zu betrachten. Im Anschluss an Zeman (2020) lassen sie sich als Modi des Diskurses bezeichnen. Auch Narrative, so unsere These, erfüllen die Funktion der Bändigung eben durch die Verdichtung der Erzählung. Die Story Line der Erzählung organisiert Zeit und Ereignisse, sie weist einen Anfang und ein Ende und spezifische Verknüpfungen dazwischen auf, die als Ordnungsmuster fungieren. Dies heißt nicht, dass Anfang und Ende als solche inhaltlich immer rekonstruierbar sind, sondern dass die Form der Story Line über einen Anfang und ein Ende verfügt. Story Lines setzen also ein und sie schließen. Dem Prinzip der „Story Line“ ist aber bislang, so unsere Beobachtung, in der Diskursanalyse keine herausragende Bedeutung zugemessen worden, vor allem wird kaum nach ihrer besonderen Macht gefragt. Erwähnt wird die „Story Line“ in der wissenssoziologischen Diskursanalyse bei Reiner Keller (2007). Er verweist bei seiner Diskussion diskursanalytischer Zugänge auf die

Analyse von „narrativen Strukturen“ und Plots. Diese seien nicht nur eine Kombination linguistischer Elemente, sondern mit Bezug auf Ricœur ein konfigurativer Akt der besonderen Formgebung. „Narrative structures integrate the various statment patterns of a discourse into a coherent and communicable form“ (Keller 2018: 32). Unterstrichen wird hier also die Herstellung von Zusammenhängen und Kohärenz durch Konfiguration (vgl. ebd.), ein Aspekt, auf den wir später bei den Ausführungen zu Erzähltheorien erneut zu sprechen kommen.

Die spezifische Funktion des Endes bei Narrativen hebt Byung-Chul Han in seinen Überlegungen zur „Krise der Narration“ (2023) hervor, indem er ausführt, dass Narrationen Schlussformen aufweisen. Han, der keine Unterscheidung zwischen Narration bzw. Erzählung und Narrativ vornimmt, unterstreicht, dass Narrationen „eine geschlossene Ordnung“ bilden, „die Sinn und Identität“ stiften (Han 2023: 11). Han bringt diesen Befund zugleich mit einer kulturkritischen Perspektive in Verbindung, wenn er ausführt, dass in der entgrenzten Spätmoderne Formen des Schließens abgebaut würden (vgl. ebd.). Gleichzeitig verstärke sich „angesichts wachsender Permissivität das Bedürfnis nach narrativen Schlussformen. Sie werden als Sinn- und Identitätsangebote aufgegriffen“ (ebd.). Han, der eine „Krise der Narration“ postuliert, diagnostiziert, dass diese zeitgenössisch „keine starke Bindekraft mehr entwickeln würden“ (ebd.), weshalb er, dem „Hype um Narrative zum Trotz“, von einer „postnarrativen“ Zeit spricht, in der die Narrative an „Bannkraft“ verlören (ebd.: 10). „Das narrative Bewusstsein, das von der angeblich narrativen Verfasstheit des menschlichen Gehirns ausgeht, ist nur in einer postnarrativen Zeit möglich, das heißt, außerhalb der narrativen Bannkraft“ (ebd.). Damit beschreibt Han gewissermaßen zwei unterschiedliche Formen von Narrativen. Die eine, so unsere Interpretation von Han, ließe sich als ein substantielles Narrativ bezeichnen, das durch Sinnstiftung längerfristige Bindekräfte entfaltet und eher der Vergangenheit angehört. Das andere Narrativ ist ein entleertes, das nur noch mit dem Versprechen eines Sinnangebotes arbeitet, kurzfristig ist und eher ein Zitat des substantiellen Narrativs darstellt und unsere Gegenwart charakterisiert.

Demgegenüber setzt der Germanist und Kognitionswissenschaftler Breithaupt einen Kontrapunkt, indem er dem Erzählen, oder, wie er es nennt, dem „narrativen Denken“ (Breithaupt 2022: 296), grundsätzlich ein erhebliches Potential zuspricht. Denn „narratives Denken“ „hat es statt mit festen Identitäten oder überlieferten kollektiven Narrativen mit Möglichkeitsräumen zu tun“ (ebd.). Auch er akzentuiert bei Narrativen das Ende: „Das narrative Denken versucht eine Episode zu Ende zu bringen *und* dabei zugleich die Alternativen zu erwägen“ (ebd.: 298, Herv. i.O.). Das heißt, zu „jeder Geschichte gibt es eine Alternativgeschichte; es gibt also nicht die *eine* Erzählung oder das *eine* Narrativ“ (ebd., Herv. i.O.). Dieser Sichtweise schließen wir uns an, denn die Akzentuierung der Möglichkeit von Gegennarrativen erklärt wiederum den Kampf um Narrative und ihre Deutungshoheit und damit auch die Bedeutung von Gegennarrativen. In der „Multiversalität“ (ebd.: 243ff.), so Breithaupt, liegt die Chance

den „großen Fragen der Zeit eine narrative Form“ zu geben. Denn, jede „Erzählung und Nacherzählung hat das Potential zur Neuerzählung, also zu einer Alternative“ (ebd.: 299). Damit können bspw. auch „lange geglaubte kollektive Narrativ[e]“ neu erzählt oder wie Breithaupt es formuliert: „spielbar werden“ (ebd.).

Angesichts des fortgesetzten Ringens von Autor*innen darum, „eine Geschichte zu erzählen, die zählt“, wie Philipp Theisohn bspw. das Erzählen von Judith Schalansky beschreibt (Theison 2023: 55) oder auch der Suche nach neuen Erzählformen jenseits von Ich-Erzählungen (wie bei Olga Tokarczuk, 2019), muss man den kulturkritischen Befund von Han nicht teilen, weshalb wir eingangs von unserer doppelten Perspektive gesprochen haben, die nicht nur nach der Kritik, sondern auch nach den Potentialen von Narrativen fragt. Han haben wir aufgegriffen, um das Abschließende von Narrativen als einen spezifischen Diskursmodus zu unterstreichen. Da wo Han von „Bann-“ oder „Bindekraft“ spricht, sprechen wir von der Macht der Narrative und unterstreichen damit deren Wirkung. Zunächst aber führen wir unseren Gedanken der Erweiterung von Diskurstheorien durch Erzähltheorien weiter aus.

3 Theorien des Erzählens

Grundlegend lässt sich festhalten, dass es *die* Erzähltheorie oder *die* Narratologie nicht gibt, sondern eine Vielzahl an Theorien zu Strukturen und Formen des Erzählens. Eine Grundannahme besteht aber darin, Erzählen als eine „anthropologische Konstante“ zu verstehen (Zeman 2020: 451), was mit der Figur des Menschen als „Homo narrans“ (Ranke 1965/1978) umschrieben ist. Erzählen steht dabei in der Funktion „konstituierend für die Ausbildung kollektiver Identitäten und individueller Subjekterfahrung“ zu sein, damit geht Erzählen „über ein sprachliches ‚Produkt‘ hinaus“ (Zeman 2020: 451f.). Zur Minimalanforderung von Erzählungen bzw. Narrationen gehört, dass Ereignisse in einer zeitlichen Abfolge erzählt werden oder, anders formuliert, dass Ereignisse im Erzählen sequenziert werden. Zeman bezeichnet dies als „Ikonizität der Ereignisfolge“, als eine „Spezifität der Verbalereignisse“ sowie als eine „Distanz zum Sprechzeitpunkt“ (Zeman 2020: 452; vgl. Zeman 2018).

Für unsere Frage nach der Macht von Erzählungen und der Macht von Narrativen sind insbesondere poststrukturalistische Erzähltheorien aufschlussreich, die über die strukturalistische Narratologie hinausgehen, d. h. das Was (*histoire*) und das Wie (*discourse*) von Erzählungen um den Akt des Erzählens (*narration*) erweitern.

Eine solche Erweiterung im Rahmen transdisziplinärer Forschung und Theoriebildung in der Erzähltheorie findet sich in theoretischen Ansätzen der feministischen Narratologie, der gender-orientierten sowie der postkolonialen Erzähltheorie (vgl. Nünning 2013: 25). In Anknüpfung daran und in der Verbindung von Narratologie und Kulturwissenschaft hat Ansgar Nünning die Theorie der

„Kulturwissenschaftlichen Narratologie“ entwickelt, um die doppelte Perspektivierung von Erzählen zu theoretisieren. Nünning nennt dies die „Narrativität von Kulturen“ und die „Kulturalität von Narrativen“ (ebd.: 27). Die klassische Narratologie, die nach den Strukturen und Formen von Erzählungen fragt, wird um kulturwissenschaftlich inspirierte Dimensionen erweitert, mittels derer insbesondere die *Funktion* von Erzählungen für die Kultur untersucht werden können. Mithin geht es um eine „Theorie des Erzählens, die den Zusammenhang zwischen Erzählungen und kulturellen Phänomenen fokussiert“ (ebd.), denn „Inhalt und Form, Ethik und Ästhetik“ sind eng gebunden an soziale und gesellschaftspolitische Fragen (ebd.: 30). Die Erweiterung der Erzähltheorie basiert demnach auf der grundlegenden Annahme, so Nünning, „dass Erzählformen keineswegs überzeitliche Konstanten oder gar Universalien sind, sondern dem historischen Wandel, kontextueller Bedingtheit und damit auch kultureller Variabilität unterliegen“ (ebd.: 22). Mit dieser Sichtweise wird die anthropologische Akzentuierung der oben angesprochenen Konstante historisch verflüssigt. Das Ziel dieser neueren Ansätze besteht auch darin „kulturwissenschaftliche Schlüsselkategorien“, wie *race*, *class* oder *gender*, genuin zu berücksichtigen und damit „das Interesse auf historische, kulturelle, ethische und ideologische Fragen [zu] verlagern, die von der klassischen Narratologie systematisch ausgeblendet wurden“ (ebd.: 24).

Wie also „Erzählungen Kulturen erzeugen“ (ebd., 19), und wie in Kulturen „Erzählgemeinschaften“ (Müller-Funk 2002) gestiftet werden, verweist „ganz wesentlich [auf] die kollektiv geteilten Geschichten, die zur sozialen Kohärenzbildung, zur Entstehung von Deutungs- und Interpretationsgemeinschaften sowie zur Verständigung über Werte und Normen beitragen“ (Nünning 2013: 45f.). Für diese doppelte Perspektivierung – der Narrativität von Kulturen und der Kulturalität von Narrativen – stützt sich Nünning auf Ricœurs Konzepte der „Präfiguration“, „Konfiguration“ und „Refiguration“ (ebd.: 32) und entwickelt daraus methodologische und methodische Prämissen, die sich aus unserer Sicht zur Analyse von kulturell bedingten Erzählungen, von Narrativen und von Story Telling, anbieten. Präfiguration heißt, dass Erzählungen nicht außerhalb symbolischer Ordnungen existieren. Konfiguration meint die spezifische Verknüpfung von Inhalt und Form, womit immer auch Fragen der Repräsentation berührt sind, und Refiguration bezieht sich schließlich auf die Wirkungen, die Erzählungen für individuelle und kollektive Identitäten, Weltbilder etc. haben (vgl. Nünning 2013: 32). Durch diese methodologischen Prämissen kommen Fragen der *Selektion*, der *Darstellung* und der *Reflexion* von „Geschichten und Welten“ (ebd.: 40) in den Blick.

4 Die Macht der Narrative

Nicht jede Erzählung bzw. Narration ist also ein Narrativ. Narrative leben von der Verdichtung, der Verknappung und der Wiederholung von Story Lines oder Plots. In der Verknappung von Deutungen zu eingängigen Story Lines kommt ihnen auch eine besondere Funktion im Kampf um Aufmerksamkeit zu. Ihre Macht entfalten sie durch ihre orientierende, identitätsstiftende und häufig auch emotionsbasierte Funktion. Kämpfe um Narrative sind nicht nur Kämpfe um Deutungen, sondern auch Kämpfe um ihre Macht als Macht, „deren man sich zu bemächtigen sucht“, so in Abwandlung von Foucaults bekanntem Diktum zu den Diskursen (2010: 10).

Die orientierende Funktion von Narrativen steht ganz im Zentrum von Breithaupts Überlegungen, der das Narrativ wesentlich über seine Funktion bestimmt. Diese kann allerdings variieren. Neben der „Orientierungsfunktion“ kann ein Narrativ auch als „moralische Leitfunktion“ oder als „moralische Belohnungs- und Strafstruktur“ fungieren oder in der Funktion der „Herausbildung individueller und kollektiver Identitäten“ (Breithaupt 2022: 186) stehen. Seine Hauptthese ist, dass Narrative existieren, „weil sie gebraucht werden“ und „selbst zur Bewältigung von Krisen beitragen“ (ebd.: 187). Anders gesagt: „Das Narrativ [ist] als Antwort auf eine Krise“ (ebd.: 186) zu verstehen. Narrative machen sozusagen das „Angebot eines Endes zur Auflösung einer Krise“ (ebd.: 187, Herv. i. O.). Breithaupt führt vier Aspekte für *kollektiv wirksame Narrative* an: Erstens ist das „Narrativ [...] selbst Teil der Überwindung der Krise“, d. h. es „stellt nicht nur eine Beschreibung dar“. Zweitens sind „Emotionsbögen [...] zentraler als Kausalbögen“, das heißt Narrative laden das Erzählte emotional auf. Drittens macht das Narrativ, „das Angebot einer (vielleicht neuen) Identität für die Betroffenen“ und viertens schließlich „evoziert [das Narrativ] die Möglichkeit, das alles hätte auch anders kommen können, zementiert aber zugleich den angebotenen Verlauf“ (ebd.: 188). Mit dieser systematischen Bestimmung von Breithaupt wird deutlich, dass Narrative oftmals im Zusammenhang mit Emotionen und Krisenauflösung stehen, was dann auch mit einer gewissen therapeutischen Wirkung einhergehen könne (vgl. ebd.: 185ff.) und als Entlastungsfunktion zu bezeichnen ist. Dieser Aspekt, der Angebote zur Auflösung einer Krise impliziert, ist auch eine mögliche Erklärung für den aktuellen Boom von Narrativen in als krisenhaft erlebten Zeiten. Allerdings, so ist Breithaupt zu ergänzen, kann auch der Umstand, dass lange gültige identitätsstiftende Narrative nicht mehr funktionieren oder keine Gültigkeit mehr haben, eine Krise auslösen. Ein Beispiel dafür wäre etwa das Narrativ „Aufstieg durch Bildung“, das seit den 1970er Jahren für eine aufstiegsorientierte Gesellschaft Gültigkeit hatte und diese seit den 2000er zunehmend verliert (Bude 2011; Baader/Freytag 2017).

Auf die Macht von eingespielten Narrativen durch Story Lines, ihre Muster der Strukturierung und ihre Performativität durch einschleifende Wiederholungen reagieren in den letzten Jahren auch feministische, diskriminierungskriti-

sche sowie dekoloniale Perspektiven, wenn sie dominante Narrative dekonstruieren und Gegennarrationen entwerfen oder einfordern (u. a. Jaspers/Ryland/Horch 2022; Wells 2023). Damit knüpfen sie zudem an die hohe Bedeutung von Geschichten für die Tradierungen von Wissensformen im kommunikativen, kollektiven und kulturellen Gedächtnis an, wie Aleida Assmann sie herausgearbeitet hat (Assmann 2007). Die Macht der Narrative als Macht der Deutung und Identitätsstiftung ist es auch, die die Kämpfe um Narrative begründet. Diese Macht der Deutung durch Narrative unterstreicht der Historiker Hayden White in seinen Arbeiten zu den „Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung“ (1994) im Kontext des „linguistic turn“. Er hebt die „Erklärungswirkung“ von Geschichte hervor, wenn es ihr gelinge, aus Chroniken Stories zu machen und ihnen eine „Plotstruktur“ zu verleihen (White 1994: 127). Das heißt, dass das zeitliche Hintereinander einer Chronik in historischen Darstellungen in eine Struktur mit Anfang, Ende und einer Story Line überführt werden muss, die wiederum eine Deutung einschließt. Somit sei, so White unter Berufung auf Collingwood, „der Historiker vornehmlich ein Geschichtenerzähler“, der „eine plausible Geschichte aus einer ungesonderten Masse von Fakten“ (ebd.: 127) entwickelt und dieser damit Sinn verleiht. Dieses Hervorbringen von Geschichten ist folglich ein machtvoller Form- und Sinngebungsprozess (Baader/Koch 2024). Ihre Legitimierung erfahren historische Geschichtsschreiber*innen wiederum durch Autorisierung beispielsweise qua Disziplinzugehörigkeit oder durch ihren Ruf bzw. ihre Reputation, das heißt, ihr soziales Kapital. Diese Macht der Deutung durch Narrationen zeigt sich nicht nur im Kontext der Erzählungen über die Geschichte, sondern auch im Politischen. So wird zunehmend auch von Politiker*innen und Parteien erwartet, dass sie eine Narration aufzuweisen haben, die Orientierung gibt. Politiken und Parteien werden danach beurteilt, ob sie eine positive Erzählung haben oder eben nicht (Pazzini 2024). Durch beständige Wiederholung wird dann eine Narration dann zum Narrativ.

5 Ausblick und Impulse

Unser Vorschlag zur Klärung dessen, was Narrative sind und können, versteht diese als einen spezifischen Diskursmodus und verortet sie damit innerhalb von Diskurstheorien, die mit Hilfe jener Heuristik weiterentwickelt werden können. Dabei zielen wir auch auf ein produktives Weiterdenken erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung (Fegter et al. 2015). Wir plädieren dafür, Narrative, gerade auch wegen ihrer Allgegenwärtigkeit, als spezifische Form der Wissensproduktion ernst zu nehmen. Als theoretisches Konstrukt und analytisches Werkzeug kann der Fokus auf Narrative auch Theorien der Performativität erweitern, die den Aufführungscharakter von Sprache im Zusammenspiel mit dem Körper herausarbeiten. In dieser Perspektive setzen Narrative durch ihren wiederholenden, orientierenden, identitätsstiftenden und emotionsbasier-

ten Charakter in besonderer Weise Akzente. So können etwa Wiederholungen, deren Bedeutung performative Theorien für die Geschlechterforschung herausgearbeitet haben, durch rahmende Narrative verstärkt werden, beispielsweise das Narrativ von der „weiblichen Fürsorge“. Damit wäre insbesondere auch für die Geschlechterforschung nach den Möglichkeiten zu fragen, die sich durch eine Analyse von Narrativen ergeben. In diesem Kontext käme der orientierenden, identitätsstiftenden und der emotionsbasierten Funktion eine spezifische Rolle zu. Schließlich lassen sich viele feministische Initiativen auch so beschreiben, dass sie Gegennarrative und andere Geschichten über Macht, Geschlecht und Ungleichheiten erzählen, um so zu Transformationen sozialer Ordnung beizutragen.

Die Analyse von Narrativen müsste demnach in besonderer Weise auf Anfang und Ende, auf Modi der Verknüpfung und den Plot bzw. die Story Line und die damit verbundene Ordnungsstruktur fokussieren, sie hat die aufgerufenen Emotionen in den Blick zu nehmen und nach den Echokammern der Wiederholung zu fragen, die eine Narration zum Narrativ machen. Wie oben angeführt, wäre zu analysieren, was für eine Geschichte erzählt wird, wie sie erzählt und wie genau der Akt des Erzählens vorgenommen wird. Sie kann an Methoden der Diskursanalyse anknüpfen, etwa mit Blick auf Diskursstränge bzw. Diskursebenen oder Kontexte, wie sie die Kritische Diskursanalyse einfordert (Jäger 2012) oder auch an feministische Theorie, die in besonderer Weise nach den Verschiebungen von Möglichkeitsräumen fragt (Hark 2011). Aber sie kann die Zugänge der Diskursanalyse auch überschreiten, indem sie spezifisch nach Sinnstrukturierung, Identitätsstiftung und nach der Hervorbringung von Emotionen fragt. Diese von uns entwickelten Ideen und Vorschläge sind als erste Impulse zu verstehen, die der Weiterentwicklung bedürfen und an Case Studies erprobt werden müssen.

Literatur

- Assmann, Aleida (2007): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.
- Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra (2024): *Schweigen – Sprechen – Wissen Wollen. Wie Ostdeutschland in literarischen Texten und neuen Formaten verhandelt wird*. In: *Berliner Debatte Initial. Schwerpunkt: Ostgespräche*. Franz Steiner Verlag: Berlin, S. 151–168.
- Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.) (2017): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia/Reh, Sabine/Caruso, Marcelo (Hrsg.) (2023): *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69. Beiheft, 2023. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breithaupt, Fritz (2022): *Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen*. Berlin: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2011): *Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.

- Clint, Smith (2022): Was wir uns erzählen. Das Erbe der Sklaverei – Eine Reise durch die amerikanische Geschichte. München: Siedler.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1974/2010): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedman, Michel/Welzer, Harald (2020): Zeitenwende. Der Angriff auf Demokratie und Menschenwürde. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Han, Byung-Chul (2023): Die Krise der Narration. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hark, Sabine (2011): Feministische Theorie – Diskurs – Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.
- Illouz, Eva (2004): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Jaspers, Lisa/Ryland, Naomi/Horch, Silvie (Hrsg.) (2022): Unlearn Patriarchy. Berlin: Ulstein.
- Keller, Reiner (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8:2, o. S. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/243/538> [Zugriff: 18.06.2024].
- Keller, Reiner (2018): The sociology of knowledge approach to discourse: an introduction. In: Keller, Reiner/Hornidge, Anna-Katharina/Schünemann, Wolf (Hrsg.): The sociology of knowledge approach to discourse. Investigating the politics of knowledge and meaning-making. New York: Routledge, S. 16–47.
- Landwehr, Achim (2009): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Link, Jürgen (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Zeitschrift für Diskursforschung. Heft 1/2013, Beltz Juventa, S. 7–23.
- Müller-Funk, Wolfgang (2002): Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Wien/New York: Springer.
- Nassehi, Armin (2024): Kritik der großen Gesten. Anders über gesellschaftliche Transformation nachdenken. München: C.H. Beck.
- Nünning, Ansgar (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hrsg.): Kultur – Wissen – Narration: Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–54.
- Pazzini, Lukas (2024): Lieber ein weiteres Rentenpaket. In: Perlentaucher. Das Kulturmagazin. <https://www.perlentaucher.de/intervention/das-entsetzen-ueber-das-wahlverhalten-der-jugendlichen-ist-gehehelt.html> [Zugriff: 13.06.2024].
- Ranke, Kurt (1965/1978): Die Welt der einfachen Formen. Berlin/New York: De Gruyter.
- Schöler, Leonie (2024): Beklaute Frauen. Denkerinnen, Forscherinnen, Pionierinnen: Die unsichtbaren Heldinnen der Geschichte. München. Penguin Verlag.
- Steidele, Angela (2023): Auserzählt? (1/4) Von leeren Blättern und Literatur ohne Narrativ. In: Deutschlandfunk: Essay und Diskurs. Sendung vom 12. März 2023. <https://www.deutschlandfunk.de/auserzaehlt-1-4-von-leeren-bleetern-und-literatur-ohne-narrativ-dlf-037faa83-100.html> [Zugriff: 24.02.2024].

- Theisohn, Philipp (2023): Zählen und Erzählen. Laudatio auf Judith Schalansky. In: Judith Schalansky: Schwankende Kanarien. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 55–62.
- Tokarczuk, Olga (2019): Der liebevolle Erzähler. Vorlesung zur Verleihung des Nobelpreises für Literatur. Zürich: Kampa.
- Wells, Selma (Hrsg.) (2023): anders bleiben. Briefe der Hoffnung in verhärteten Zeiten. Hamburg: Rowohlt.
- White, Hayden (1994): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: Konrad, Christoph/Kessel, Martina (Hrsg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart: Reclam, S. 12–160.
- Zeman, Sonja (2020): Narrativität als linguistische Kategorie: Schlaglichter auf ein sprachliches Grundkonzept. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 48:3, S. 447–456.
- Zeman, Sonja (2018): What is a narration – and why does it matter?. In: Hübl, Annika/Steinbach, Markus (Hrsg.): Linguistic foundations of narration in spoken and sign languages. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 173–206.

Processuality and Rhythmicity of Crisis and Transformation

*Jörg Schwarz, Michel Alhadeff-Jones, Hannah Hassinger, Maja Maksimović,
Sabine Schmidt-Lauff, Franziska Wyßuwa*

KURZFASSUNG: Das Verhältnis zwischen Krise und Transformation ist von zentraler Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Debatte über Lern- und Bildungsprozesse. Der folgende Artikel betrachtet diese Beziehung aus einer zeittheoretischen Perspektive. Zu diesem Zweck werden vier Beiträge eines gemeinsamen Symposiums einbezogen: Zuerst wird eine prozessuale und rhythmustheoretische Perspektive auf Krisen und Transformation als theoretische Grundlage genommen. Der zweite Abschnitt untersucht empirisch die Verarbeitung von Interaktionskrisen in Erwachsenenbildungskursen, während der dritte Abschnitt biografische Krisen als Hintergrund für die Teilnahme an der Erwachsenenbildung fokussiert. Schließlich analysiert der vierte Abschnitt die Verbindung zwischen chronischen Schmerzen und Lernprozessen.

Schlagworte: Zeit, Zeitlichkeit, Erwachsenenbildung, Klassenrauminteraktion, Biografie, Chronische Schmerzen

ABSTRACT: The relationship between crisis and transformation is of central importance for the educational science debate on learning and educational processes. The following article looks at this relationship from a time-theoretical perspective. To this end, four contributions from a joint symposium are included: Firstly, a processual and rhythmic theoretical perspective on crises and transformation is taken as a theoretical foundation. The second section empirically examines the processing of interaction crises in adult education courses, while the third section focuses on biographical crises as a background to participation in adult education. Finally, the fourth section analyses the connection between chronic pain and learning processes.

Keywords: Time, Temporality, Adult Education, Classroom Interaction, Biography, Chronic Pain

1 Introduction

Crises receive particular attention within educational science because they are widely conceptualised as precursors, triggers or even a cause of transformation processes. This widespread view on the relationship between crisis and transformation at the same time implies a certain temporal logic that takes crisis as an *event* preceding a *process* of transformation. On closer examination however, it becomes evident that also crises must be regarded as processes. This puts them in a much more complex relationship to transformational processes – both temporally and causally.

In this article, we analyse this relationship from four different, complementary perspectives. Firstly, we present a theoretical perspective that enables a processual understanding of crisis and transformation by conceptualising them as rhythmic phenomena (2). This forms a conceptual basis from which the relationship between crisis and transformation is then empirically analysed in three different adult educational contexts: On the basis of the processing of crises in classroom interaction (3), the interweaving of past, present and future in the biographies of adult learners (4), and the learning potential that arises in connection with chronic pain (5), a multi-layered and more differentiated picture of the temporal relationship between crisis and transformation is drawn. The paper closes with a brief conclusion (6).

2 Interpreting crises and transformative processes as complex and rhythmic phenomena (*Michel Alhadeff-Jones*)

This contribution highlights features that characterise how crises may be conceived in the study of transformative processes. It is based on a previous publication (Alhadeff-Jones 2021) that establishes formal relations between crisis theory, transformation theory in adult education, and rhythm theory.

2.1 Event-based and processual approaches to crisis

When considering crises, two perspectives should be distinguished. Conceived as an event, a crisis tends to be confused with the incident that triggered it, which is considered as brutal, punctual, surprising, unpredictable, and improbable. Envisioned as a process, it may be understood through a progression – in its intensity and visibility – that emerges as the product of cumulative dysfunctions or tensions, whose dynamics may suddenly appear out of control. From an educational point of view, considering crises as events limits the analysis to the responses that may be brought *a posteriori*. Once people get to the point where they observe the emergence of a turning point, it is often too late to have significant influence on it.

On the other hand, paying attention to the different stages that lead to a crisis (e.g., precursory signs, triggering events, amplification, resolution) opens possibilities for the development of empowering strategies to regulate underlying tensions.

2.2 Distinguishing three types of learning

The experience of a crisis is characterized by the multiplication of disorders, instabilities and contingencies that increase uncertainties and make its effects unpredictable. It highlights the ambivalences and ambiguities, but also the tensions and conflicts that contribute to learning dynamics. Such features may stimulate learning and eventually lead to some form of progress. At the same time, they may hinder learning and lead to regressions, because they may be sources of confusion and anxiety, preventing people to process their experience constructively. The experience of a crisis thus reveals a fluidity that can be analysed through the distinction between different types of learning (Argyris/Schön 1978; Bateson 1973; Mezirow 1991; Roux-Dufort 2000; Tosey/Visser/Saunders 2011, cited in Alhadeff-Jones 2021). For instance, the experience of a crisis may lead to instrumental learning opportunities, i.e. everyday experiences that modify routines or ways of functioning without challenging underlying frames of reference. Thus, when seeking solutions to re-establish a form of normality, the fluidity of a crisis appears through the change of strategies adopted to solve specific issues. A crisis may also involve second order or communicational learning. When questioning the meanings, the norms and values that guide their actions, fluidity appears through the various interpretations people are playing with, to make sense of an uncertain situation. Finally, a third type of learning may occur (e.g., emancipatory learning, triple loop learning) when the crisis triggers an active and in-depth inquiry that leads to challenge the frames of reference and paradigm that limit actions or ways of thinking. Fluidity may then appear through the ambivalences, the hesitations, and the fluctuations that shape dynamics that impact the meaning of one's existence.

2.3 Conceiving the fluidity of (trans)formative processes

Such a distinction is useful to nuance the different forms of change and learning that may be triggered by the experience of a crisis, and the fluidity it reveals in the ways we behave, think, relate to each other, or conceive the meanings of our life through time. The way people experience the fluxes of change in a context of crisis does neither refer to a stable order, nor is it the expression of a full chaos of disorder. Three entry points (Morin 1976) may be used to think about this fluidity and its learning potential. Firstly crises reveal existing tensions and antagonisms that shape our experiences (e.g., embodied, psychological states,

ideological values, social statuses). The fluidity of our experiences is shaped by these antagonisms, revealing recurring tensions and polarities that structure our lives. Secondly crises reveal dysfunctions in the ways such tensions are regulated. They involve the alternance between inhibition and reinforcement mechanisms (feedback loops) that translate how tensions evolve and fluctuate through time. Thirdly, recurring tensions and the ways they are (or fail to be) regulated have cumulative effects. They may contribute to threatening the integrity of the system (e.g., due to the depletion of resources, the radicalization of implemented measures, or their rigidity) or contribute to its renewal, through emerging features (e.g., by accelerating awareness, the diffusion of information, exchanges, or collaborations). These phenomena participate in the reorganization of ways of thinking, feeling, acting, or collaborating, at the individual and collective levels. Such reconfigurations become conscious through liminal moments that may be interpreted as thresholds and that determine how people experience the irreversibility of the changes taking place.

2.4 (Trans)formative processes and rhythmic intelligence

The tensions and polarities revealed by a crisis, the repetitive and periodic phenomena that characterize the ways they are regulated, and the thresholds and reconfigurations that come from the accumulation of incremental changes, all constitute critical aspects that deserve to be analysed to better understand the relations between crises and transformational processes. These features match key dimensions found in any rhythmic phenomena (i. e., pattern, repetition, variation) (Alhadeff-Jones 2021). Reflecting critically on the transformative dimensions of a crisis may therefore require the development of a “rhythmic intelligence” (Alhadeff-Jones 2023), understood as the capacity to establish and explore the dynamic relations through which complex phenomena are organized through time, to influence them, in a deliberate, strategic, and critical manner, but also to better understand the fluidity that characterizes learning processes throughout the lifespan.

3 Displaying and processing crises in adult education classroom interactions (*Franziska Wyßuwa*)

This section focuses on the interactive processing of crises in educational events based on a conversation-analysis study that examines the question of how crises are displayed and negotiated by learners and adult educators in adult classroom interactions. Despite the fact that crises can often be described as “experiences of unmanageability” (Antony/Sebald/Adloff 2016: 7, translated by the authors) for those involved, educational science examines crises and how to deal with them

as opportunities (when they arise naturally) or formats (as part of the lesson plan) for learning.

Using the concept of crisis, adults can be described as subjects who are able to grow beyond what they have already learnt and develop new, not already predetermined, understandings of themselves and the world. (Dinkelaker 2018: 203, translated by the authors)

Educational events are pedagogical settings in which experiences are dealt with and fragile patterns of interpretation are communicated. This raises the question of how interaction takes shape in educational events when personal experiences become a relevant topic and what forms of crises thematization can be reconstructed?

Conversation analysis (CA) is suitable for these empirical explorations of the sociality and processuality of interaction and, in particular, of crises within this interaction (Wyßuwa 2023). Social interactions are not static but should be understood as continuously generated; temporally-layered processes that are mutually produced by the participants (Sacks 1984). “The essential question which we must ask at all stages of CA of data is ‘Why that, in that way, right now?’” (Seedhouse 2004: 16)

This study’s database consists of audio recordings and transcriptions of forty hours of adult classroom interaction covering eight half or one-day-trainings for professionals in pedagogical fields. The sequential analysis shows that crises are not only an expectable topic, but that the interaction itself can get into a crisis. So, crisis thematizations occur in educational interactions in various forms and may relate to very different aspects. The following forms of displaying and processing crises in classroom interactions can be reconstructed.

3.1 “I find that very difficult for me.” – Narration of crisis-driven experiences

This is the case when the crisis experience itself becomes the topic of discussion. Participants talk about subjectively experienced crises and situations that they have perceived as crisis-driven. Narratives of such experiences imply questions on how to deal with them, crises experiences and strategies for action are negotiated. Adult educators try to look at the stories from a new perspective in order to evaluate similar situations differently in the future. The result is an interplay between the concreteness of the participants’ experiences and the abstraction of the teachers. The interaction task for professionals is to guide the discussion if participants deconstruct the educators’ interpretations of the situation based on their own (previous) experiences. The termination of discussions and return to the planned course of events are linked to the participants’ ratified assessments of the situation (Wyßuwa 2014).

3.2 “But is that really the definition of participation?” – Crises involving the difference between knowledge and experience

In this case, the indication of a crisis concerns interaction itself. Interaction crises are also understood as interruptions in the anticipated course of events. This causes the participants to negotiate their differing interpretations of the situation. This form of crisis thematization is seen in my data when the (theoretical) knowledge imparted cannot be readily transferred to experience and/or when the conditions of validity of the knowledge are called into question. Crises do not occur here as narratives but as interaction problems: the negotiated topics generate a crisis of dealing with knowledge and experiences. The interaction can only be continued if the conditions of validity of knowledge, the relationship between experience and knowledge, and the processing method can be made comprehensible (Wyßuwa 2023).

3.3 “I’m not feeling well. I didn’t enjoy the game.” – The didactic staging of crises

In this case, crises are part of the pedagogical concept, they are deliberately generated and subsequently reflected upon. Educators plan games or exercises that present participants with action problems to overcome. In the process, crises may arise which the participants report; experiences are discussed, and problems and solutions negotiated. Finally, these experiences are discussed in relation to biographical or professional experiences. Even though some crises are deliberately created to be subsequently reflected upon, the course of interaction develops its own dynamic. Questioning the logic of the game and the behaviour of the players goes hand in hand with positioning oneself and others, and moments may arise which carry a risk of personal criticism or ‘losing face’. The challenge is to turn problematizing perspectives and personal attributions into learning objects that can be recognized by the group as a valuable result.

3.4 Conclusion

The investigation of processes of reporting and negotiating crises provides insights into the communicative representation of learning as an interactional accomplishment (Dinkelaker 2008) in educational events. The case comparison shows that the thematization of crises involves different aspects: crises can be related to issues, actions or relationships. Furthermore, we see that interaction itself can result in a crisis, once the experiences are expressed. Thematizing, as well as processing crises, transforms the interaction process and temporal course. Experiencing and talking about crises appears as one moment of negotiating the relation between experience and knowledge by making the handling

of knowledge reflexively accessible. It is during these moments that the participants' attempts at appropriation and problems of appropriation become visible.

4 Temporal processing of times in crisis – biographical interlacings from adult learning (*Hannah Hassinger & Sabine Schmidt-Lauff*)

If a *crisis*, in contrast to the rhetoric of the state of emergency, is not only seen as a disruptive moment in a 'before' and 'after', but as a "*process with transformational effects*" (Koloma Beck 2020; see also Schmidt-Lauff et al. 2023), in which the (self-)relationship to the world and its events is reshaped and (re)constructed, three potential questions arise:

- How could '*processing*' be understood more profoundly *as a time-related phenomenon*?
- How can we *further refine the interweaving* of the classical triad of time-dimensions between *past, present, future*, to deeply work out the much more *granulate interlacings of time in biographical crises*?
- How could such a '*temporal processing*' be reflected in learning biographies (Schmidt-Lauff/Hassinger 2023; von Felden 2021)?

4.1 Temporal processing

From a time-theoretical perspective, biography in general can be understood as a "processual self-reference" (Nassehi 2008). The individual refers in a processual way to his/her life, biographical narrations extracts, manipulates and variates the lived life (Alhadeff-Jones et al. 2023: 424ff.; Schmidt-Lauff 2023). Temporal processing reframes processes through time elements as central key issues. Drawing upon the ideas of Alfred N. Whitehead, a.) every "actual entity" (Whitehead 1929: 238) relates to a previous one: "Every actual occasion exhibits itself as a process: it is a becomingness. In so disclosing itself, it places itself as one among a multiplicity of other occasions, without which it could not be itself." (Whitehead 1925: 146); b.) processing itself is open ("permanent" and "fluid" at the same time; *ibid.*), but not determined, not prestructured: "It is a cantilever¹ relational figuration in which neither the starting point nor the goal are available in advance" (Schäffter 2012: 145). However, the form of c.) "becoming" is a "creative progression" into the new as "transition" (Whitehead 1929: 210).

1 In the German original: "eine 'freitragende' relationale Figuration" in terms of a „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2012: 145).

In our empirical reconstructions we use the term *temporal processing* to not treat time in a substantialistic matter, but as figurative emergence of connected “actual entities” (ibid.). Thus, the fluidity of becoming becomes visible in a special way.

4.2 Biographical Interlacings

In the following two empirical cases², the interweaving of past, present, and future will be further refined and reconstructed. To work out the much more granular interweaving of time in ‘biographical crises’, we refer to Klaus Kornwachs’ (2001) heuristic³ that distinguishes the three dimensions of time and their interlacings:

Figure 1: Interlacing of the time modes

... of the ...	future (Z) Zukunft	present (G) Gegenwart	past (V) Vergangenheit
future (Z)	ZZ	ZG	ZV
present (G)	GZ	GG	GV
past (V)	VZ	VG	VV

Quelle: Kornwachs 2001: 169

Boris (33 y.o.; name anonymized) attends a one-week block course for further vocational training. In searching for his career path, he experiences repeatedly setbacks. This initially leads him into a crisis (“yes, I felt really a bit lost ((sigh)) mh, so what do I do with myself now?”). He places this crisis in the *present of the past* (GV), thereby emphasizing the significance of past experiences as traces in the sense of caesura for his present (“now”). Furthermore, this transitional period is also about career plans, his *future of the present* (ZG). Typical of Boris’ narrative is the constant bringing together of past learning experiences and present learning events within the course. Past experiences, whether positive or negative, serve him as a framework for valuing (evaluating) learning in the *present of the present* (GG): “No, I mean, my development to where I am now, that I (.) um, want more, that I want to show myself, that I want to be present, that I want to help others at-; and so on. [...] Of course, that also has a lot to do with my biography as a child [...]”. Boris consciously carries his past

2 Project funded by DFG (No. 448214507), see also <https://www.hsu-hh.de/wb/zulie/>. (Retrieved: 08.08.2024).

3 We use the original German abbreviations to avoid duplicates in English (pp = past of the past and present of the present).

with him (GV – *present of the past*), but not as a burden but as a constant impetus for change. Realising the potentiality of the future, he also creates a *future of the future* (ZZ) for himself.

Tanja (73 y.o.; name anonymized) attends a weekly philosophy course at an adult education centre ('Volkshochschule'). She loses her husband in the very year in which she retires – a profound crisis (*past of the past* VV). This triggers a process of reorganising parts of her life. Tanja herself speaks of deficits that she now (present of the present GG) wants to overcome by learning. As a first response to the crisis in the *past of the present* (VG), Tanja literally sets off by traveling ("that was all together that's why I just did the Way of St. James, um after"). But she also sets off in a figurative relational processing: "I'll say f- I'm glad I went this way now, I've been doing it for a long time – yes, a few years now, I think since 2020." She realizes, from the experience of her current course attendance (VG), that there is still more for her to discover and many things to learn (ZG). She also relates these experiences to her past professional life and really regrets that she didn't use learning for herself back then – now, learning becomes Tanja's strategy for overcoming the crisis and opening a new horizon of possibilities in the *present of the future* (ZG).

4.3 Conclusion

Intertwining the connection of the multi-layered time dimensions refines and reframes the view of the *temporal processing in the biographical crises*. This gives a more precise understanding of how transformation can occur, how it is fluidly realized, and how transitory time modes are processed in fine nuances between past, present, and future. What connects the two cases and is at the same time key for their understanding, is that learning and adult education play a central role. Reordering learning processes along with their biographisation reveals the way how they experience learning-time as a specific form of time quality.

5 Exploring the Liminality of Chronic Pain and its Learning Potential (Maja Maksimović)

Chronic pain is an experience that deeply permeates human existence, eliciting physical, emotional, and cognitive responses. The experience of pain can serve as a powerful trigger for learning processes that, on one hand, focus on developing strategies to overcome pain, while on the other, involve acceptance and adaptation to the new situation. Although the changes resulting from adapting to the demands of chronic pain may seem evident and commonsensical, I am interested in the more subtle and delicate learning processes that go beyond mere adaptation. These processes challenge the individual's previous epistemo-

logical and ontological frameworks regarding pain, as well as their position as a disciplined subject. I posit pain as a form of embodied resistance to oppressive norms whose actions have produced a disappearing body. This emphasizes the agency of the body, a perspective inherent to feminist theories, in combating entrenched and oppressive structures, raising questions about whether a rebellious body in pain can initiate learning leading to a new life position and greater freedom of action, which is inherently transformative. How do bodies that defy norms become a source of confrontation for the power regimes that shape them? They are not powerless and inactive, a common discourse in interpreting bodies in pain; rather, they are part of a complex network of social interactions. Learning can transform the dynamics between the individual and the environment, highlighting the potential exploitative nature of work arising from entrenched systemic inequalities. Silvia Federici (2020) insists that analyses should focus not only on the effects but also on the sources of power, viewing the body through the historical context of capitalism's development and its fundamental drive for disciplining it for profit production. The body was instrumentalized for efficiency, necessitating its shaping according to existing technologies and modes of production. It had to be tamed, disciplined, pacified, and directed to fulfil its duties. Prior to the new era of capitalism, the worker's body had to be managed in physical space to ensure surplus value production. In today's economy driven by cognitive, symbolic, and emotional labour, it is consciousness that must be accumulated (Till 2019). The body and its processes become surplus. Federici (2020) believes that rebellion must begin by reclaiming ownership of the body and rediscovering its capacity for resistance. Pain can be interpreted as a form of an embodied resistance to oppressive systems, and the learning that occurs in this process is anti-disciplinary. Pain serves as a kind of litmus test that makes the effects of oppressive labour regimes visible, considering that chronic pain symptoms gradually appear in 40 % of patients (EPF 2021), i. e., they are not the result of injury but of continuous exposure to inadequate working conditions (prolonged sitting, working hours exceeding 8 hours, stress). For this reason, I propose that the body in pain is actually a rebellious body expressing its agency through pain. Matter unexpectedly takes control of our lives, becomes loud, and demands recognition of its presence.

Given the above, it is not surprising that the number of people experiencing chronic pain has increased in recent decades. Chronic pain is defined as prolonged or lasting pain that exceeds the expected healing or recovery period (more than three months). In 2006, the prevalence of chronic pain in the general population reached up to 20 % in Europe, with significant geographical variations (Breivik et al. 2006). This pain is not just a symptom but becomes a condition in itself, confronting the individual with physical challenges, emotional burdens, social limitations, and significantly impacting the individual's quality of life. According to the European Pain Federation (2021) report, pain can have devastating effects on the lives of those affected. Some of the possible consequences

are listed. For example, 27 % of people facing chronic pain experience social isolation and loneliness due to their condition (EPF 2021). The inability to perform daily activities transforms the rhythm of life. Pain restricts movements and interpersonal relationships, forcing individuals to redefine themselves in the world around them. It provokes self-reflection and isolation, causing a spatiotemporal constriction that disrupts intentionalities. In moments of intense pain, the world ceases to be a locus of purposeful action. This shift brings us back to the present, where a centripetal force gathers space and time into the centre, making the body the object of a quest for interpretation. Pain commands action, demanding attention and response. A person is faced with the duality of “self” and “non-self,” simultaneously waiting and acting. It also calls for slowing down because in moments of intense painful states, it leads to lack of focus, unproductivity, and passivity, creating a sense of uncertainty and fragility, opening gaps in time. With its inevitable presence, intensity, and duration, chronic pain requires consideration of the previous way of life and personal perspective within the world putting us in a liminal state (Maksimović 2023). There is a crack in the everyday fabric of life, which has the potential to fundamentally change how individuals perceive themselves and their environment. Moreover, it disrupts conventional narratives that shape their understanding of identity. The resulting rearrangement of meanings leads to a rethinking of personal goals and priorities, often prompting individuals to restructure their life paths.

6 Conclusion

The theoretical perspectives and empirical insights collected in this article show how important a temporal-theoretical foundation is for analysing the relationship between crisis and transformation. On the one hand, this opens up further research questions for adult education and educational science, e.g. on the constitution of ‘liminal moments’ in transformation processes, on the interactive and biographical interweaving of crises and transformation or on the pedagogical significance of an ‘after’ in crises. At the same time, the findings presented also open up new possibilities for (adult) educational practice – be it through the development of rhythmic intelligence, through process-reflective interventions in course interactions, the taking into account of biographical-temporal modalities in adult learning or through the consistent consideration of the corporality of processes of crisis and transformation. The academic examination of the significance of temporality in the relationship between crisis and transformation carried out above thus reveals how important a processual and rhythm-sensitive pedagogical practice is for the initiation and support of learning processes.

References

- Alhadeff-Jones, Michel (2021): Learning from the whirlpools of existence: Crises and transformative processes as complex and rhythmic phenomena. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 12:3, pp. 311–326.
- Alhadeff-Jones, Michel (2023): Developing rhythmic intelligence: Towards a critical understanding of educational temporalities. *Sisyphus – Journal of Education* 11:1, pp. 10–34. <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/26894/21490> [Zugriff 26.09.2024].
- Alhadeff-Jones, Michel/Breton, Hervé/Schmidt-Lauff, Sabine (2023): Conceiving Heterogeneous Temporalities and Rhythms in Biographical Research and Adult Education (symposium). In: Laura Formenti/Galimberti, Andrea/Del Negro, Gaia (Eds.): *New Seeds for a World to Come. Policies, Practices and Lives in Adult Education and Learning*. Milan: Ledizioni, pp. 426–429.
- Antony, Alexander/Sebald, Gerd/Adloff, Frank (2016): Handlungs- und Interaktionskrisen: Eine Annäherung in systematisierender Absicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41:S1, pp. 1–15.
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Bateson, Gregory (1973): *Steps to an ecology of mind*. London: Paladin, Granada.
- Breivik, Harald/Collett, Beverly/Ventafridda, Vittorio/Cohen, Rob/Gallacher, Derek (2006): Survey of chronic pain in Europe: prevalence, impact on daily life, and treatment. *European journal of pain* 10:4, pp. 287–333.
- Dinkelaker, Jörg (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, Jörg (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- EPF (2021): 2021 Annual Report. https://europeanpainfederation.eu/wp-content/uploads/2021/09/210921_EFIC_AR_2021_v1_WEB.pdf [Zugriff 26.09.2024]
- Federici, Silvia (2020): *Beyond the periphery of the skin: Rethinking, remaking, and reclaiming the body in contemporary capitalism*. Oakland: PM Press.
- Felden, Heide von (2021): *Zeitdimensionen des Biographischen: Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35082-6>.
- Koloma Beck, Theresa (2020): *Alltag im Reallabor. Pandemie und Bürgerkrieg als existentielle gesellschaftliche Krisen*. *Leviathan* 48:3, pp. 451–469. DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2020-3-451>.
- Kornwachs, Klaus (2001): *Logik der Zeit – Zeit der Logik: Eine Einführung in die Zeitphilosophie*. Münster: Lit.
- Maksimovic, Maja (2023): Insights from Liminality Navigating the Space of Transition and Learning. *Sisyphus – Journal of Education* 11:1, pp. 147–166.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, Edgar (1976): *Pour une crisologie*. *Communications* 25:1, pp. 149–163.
- Nassehi, Armin (2008): *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit*. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten“. Wiesbaden: Springer VS.
- Roux-Dufort, Christophe (2000): *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*. Paris: DeBoeck.

- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: J. Maxwell Atkinson (Ed.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Ed.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, pp. 113–156.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2023): Biographical Temporalisation(s) in Adult Education. *Sisyphus – Journal of Education* 11:1, pp. 128–146. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27736>.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Hassinger, Hannah (2023): Biographieforschung und Zeit. In: Nittel, Dieter/Felden, Heide von/Mendel, Meron (Eds.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Wiesbaden: Juventa.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Schwarz, Jörg/Hassinger, Hannah (2023): Krisenzeiten und Zeitkrisen. Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Beatrix/Bellinger, Franziska (Eds.): *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 207–218. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.6445838>.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Till, Christopher (2019): Creating ‘automatic subjects’: Corporate wellness and selftracking. *Health* 23:4, pp. 418–435. DOI: <https://doi.org/10.1177/1363459319829957>.
- Whitehead, Alfred North (1925): *Science and the modern world*. New York: MacMillan.
- Whitehead, Alfred North (1929). *Process and Reality – An Essay in Cosmology*. New York: The Free Press.
- Wyßuwa, Franziska (2014): Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In: Pätzold, Henning/von Felden, Heide/Schmidt-Lauff, Sabine (Eds.): *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 190–207.
- Wyßuwa, Franziska (2023): „Das ist doch keine Kritik an dir...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Bernd/Bellinger, Franziska (Eds.): *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 219–231.

Planetary Futures – Zur Krise der Transformation im Anthropozän

Juliane Engel

KURZFASSUNG: Der Beitrag rekonstruiert Transformationsverständnisse in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zum Anthropozän und analysiert die inhärenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse bildungs- und gesellschaftsbezogen. Am Beispiel einer internationalen Forschungsinitiative zu Imaginationen Jugendlicher in Katastrophengebieten lassen sich unterschiedliche methodisch-methodologische Zugänge zu planetaren Fragestellungen diskutieren. Der Beitrag endet mit einem Fazit zu sich wandelnden Akteuren postdigitaler Klimagesellschaften.

Schlagworte: Planetary Polykrisen, Gesellschaft, Bildung, Imagination.

ABSTRACT: The article explores conceptions of transformation within educational discourses on the Anthropocene, critically examining the underlying power dynamics and structures of domination in both educational and societal contexts. Drawing on the example of an international research initiative investigating the imaginations of youth in disaster-affected regions, it highlights diverse methodological and epistemological approaches to addressing planetary challenges. The discussion culminates in a reflection on the shifting roles and agency of actors within post-digital climate societies.

Keywords: Planetary Polycrises, Society, Education, Imagination.

1 Einführung

Wie hängen Extremwetterereignisse, Klimawandel und globale Gerechtigkeitskrisen zusammen? Friederike Otto beschäftigt sich mit dieser Frage aus philosophischer und physikwissenschaftlicher Perspektive und kann auf der Basis von Zurechenbarkeiten, Naturkatastrophen qua Modellierungen bzw. Simulationen vorhersagbar zu machen. Sie zeigt in ihren Studien, wie aktuelle Naturphänomene in historisch gewachsene Mensch-Natur-Verhältnisse verstrickt sind (vgl. Otto 2023). Ihre Klimaforschung verdeutlicht, wer überhaupt die Möglichkeiten besitzt, (be-)schützende Maßnahmen zu ergreifen, und wie die

Bedingungen für entsprechende Vorkehrungen für einen Großteil der Weltbevölkerung und der Natur systematisch zerstört wurden. Sie sieht in globalen Ungerechtigkeiten demnach nicht nur die wesentliche Ursache für Wetterkatastrophen, sondern betont, wie Wetterkatastrophen globale Ungerechtigkeiten verschärfen werden. Aus ihrer Sicht lässt sich die Klimakrise daher nur durch eine Bekämpfung der Ungleichheit bearbeiten (vgl. ebd.). Dabei – und das macht ihre Studien für die Kritische Erziehungswissenschaft meines Erachtens relevant – basieren ihre Analysen stets auf einer Verschränkung von Reflexionen unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle mit Entwicklungen des Klimawandels.

Im Sinne der hier adressierten Notwendigkeit einer grundlagentheoretischen Reflexion gegenwärtiger und zukünftiger Dynamiken des Wandels rekonstruiert der vorliegende Beitrag zunächst Transformationsverständnisse in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zum Anthropozän und analysiert die ihnen inhärenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse bildungs- und gesellschaftstheoretisch. Sodann lassen sich am Beispiel einer internationalen Forschungsinitiative zu Imaginationspraktiken von Jugendlichen in Gebieten, in denen sich Naturkatastrophen ereigneten, unterschiedliche methodisch-methodologische Zugänge zu planetaren Fragestellungen diskutieren sowie in ihrer Relevanz für interdisziplinäre Klimaforschung hervorheben. Im Fazit wird argumentiert, wie gesellschaftskritische Imaginationspraktiken Zugänge zu sich verändernden Akteuren postdigitalen Gesellschaften im Anthropozän eröffnen.

2 Drei Transformationsverständnisse im Kontext des Anthropozäns

Schaut man sich die inzwischen enorm großen und stark interdisziplinär aufgefächerten Diskursfelder zum Anthropozän genauer an, lässt sich erkennen, wie vielfältig der Begriff, der im Jahr 2000 von Crutzen und Stoermer in die Diskussion eingebracht wurde, inzwischen genutzt wird (vgl. Crutzen/Stoermer 2021; Crutzen et al. 2019). In seiner ersten Bestimmung sollte er die sozial-ökologischen Folgen menschengemachten Handelns in den Fokus nehmen und bearbeitbar machen, wie stark der Einfluss des Menschen auf Naturereignisse angenommen bzw. wie zugleich die menschliche Zukunftsfähigkeit infrage gestellt wird. Damit ist in vielerlei Hinsicht eine zentrale Positionierung des Menschen vorgenommen. ‚Der Mensch‘ wird in daran anschließenden Narrativen häufig als Verursacher*in, als Opfer und/oder als Retter*in positioniert (vgl. Engel/Terstegen 2024), womit eine primär anthropozentrische Diskurs- und Erkenntnislogik einhergeht (vgl. Dürbeck 2018), die auch erziehungswissenschaftlichen Transformationsverständnissen im Kontext des Anthropozäns häufig zugrunde liegt. Sie sollen im Folgenden jeweils am Beispiel von empirischen Forschungsstudien diskutiert werden, um so zeigen zu können, wie Erkenntnislogiken die Entwicklung von Methoden und Zugängen anleiten, d. h. hier die Operationa-

lisierung der Forschungsgegenstände Transformation und Krise auf impliziter Ebene ganz unterschiedlich bestimmt bzw. festschreibt oder öffnet.

2.1 Funktionalistische Transformationsverständnisse im Anthropozän

In zahlreichen wissenschaftlichen Diskursen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lässt sich eine funktionalisierende Bestimmung von Transformationsverständnissen wiederfinden. Bildung, genauer, die Bildung des einzelnen Menschen soll dazu führen, dass er als autonomes Subjekt Einfluss auf klimakrisenbezogene Wandlungsprozesse nehmen kann. In dieser Argumentation findet sich also eine doppelte Funktionalisierungsfigur wieder, die der Bildung des Menschen eine eindeutige Funktion zuschreibt und dessen Einflussnahme auf die Welt ebenso funktionalisiert. Dieser Doppelfigur soll exemplarisch an zwei Argumentationsfiguren genauer nachgegangen werden. So zeigt sich im folgenden Nachdenken über den Zusammenhang von Digitalisierung, Klimawandel und extremer Armut die These, dass der Mensch *durch* die Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung verantwortungsvoller gestalten solle und könne. Zum einen wird also Bildung funktionalistisch und kausal angelegt und zum anderen individuelles Handeln in ein funktionalistisches Verhältnis zu globalen Transformationen gesetzt, also die Denkfigur individualisierender Responsibilisierungen aufgerufen:

BNE versetzt Menschen in die Lage, ihr eigenes Handeln in globalen Zusammenhängen zu betrachten und verantwortungsvolle Entscheidungen für eine nachhaltige Gegenwart und Zukunft zu treffen. (Deutsche UNESCO-Kommission o. D.)

Die Doppelfigur funktionalistischer Bildung zielt also einerseits auf die Bildung des Menschen ab, auf dessen ökonomische Nützlichkeit und Verwertbarkeit und andererseits auf dessen funktionalistische Einflussnahme auf Digitalisierung, Klimawandel oder extreme Armut. Dieses funktionalisierende Denken geht mit einer dramatisierende Anrufung einher, der zwei Anthropozän-Narrative (vgl. Dürbeck 2018) zugrunde liegen, die das Subjekt zwischen Katastrophen- und Apokalypsenarrativen einerseits und Narrativen einer großen Transformation (ebd.) andererseits positionieren. So lassen sich Formen der Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisendiskurse zuordnen, bei denen eine „Ausdehnung pädagogischer Denkmuster“ auf gesellschaftliche Zusammenhänge erfolgt und beansprucht wird, „der Pädagogik mit einem identifizierenden Gestus der Zuordnung oder Abgrenzung eine klare Position im gesellschaftlichen Ganzen zuzuweisen“ (Schäfer/Thompson 2013: 10).

Ähnlich funktionalistische Bildungsverständnisse finden sich in einigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

bei der Verhältnissetzung von Mensch und Natur, die häufig hierarchisierend die Natur als Mittel zum Zweck der Bildung bestimmt (exemplarisch Diekmann 2023). Dies verdeutlicht sich in der folgenden Denkfigur, die explizit zwar eine Kritik an einer Funktionalisierung und damit verbundenen Utilitarisierung von Natur im Verhältnis zum Menschen markiert, implizit jedoch weiterhin pädagogisch funktionalisierende Transformationsverständnisse entfaltet. So sei festzustellen, „dass das instrumentelle Verhältnis westlicher Gesellschaften zur Natur kaum dazu beitragen oder dazu motivieren wird, sich für deren Schutz einzusetzen“ (Kater-Wettstädt 2019: 134). Es wird weitergehend für ein „multisensorisches Lernen“ (ebd.) plädiert und betont, das Ziel von Bildung sei, „dass die Menschen sich wieder stärker als Teil der Natur begreifen und den achtenden Umgang in und mit der Natur ‚quasi zurück erlernen‘“ (ebd.; vgl. Mok-Wendt 2015).

Es stellt sich erneut die oben rekonstruierte Doppelfigur funktionalistischer Bildung dar, die Bildung als Mittel zum Zweck versteht und der Zweck die funktionale Einflussnahme des Menschen auf die Natur als Dominanzverhältnis bestimmt. Zudem wird auch hier eine pädagogisierende Argumentationslogik virulent, die das instrumentelle Verhältnis zur Natur mittels multisensorischen Lernens zu transformieren beabsichtigt. Diese Formen der pädagogisierenden Adressierung lassen sich erziehungstheoretisch als politische Erziehung und als „nachhaltige und sanktionsbewährte Zumutung von Lebens- und Handlungsorientierungen“ untersuchen (Nohl 2024: 23). Denn erziehungstheoretisch argumentiert, wird dem Menschen in dem gezeigten Beispiel auf expliziter Ebene zugemutet, sich gegenüber der Natur gerade nicht funktionalistisch zu orientieren. Auf impliziter Ebene kommt hierbei der häufig in Anschlag gebrachte rationale, intellektuell reflektierende Wissenstypus als Modus Operandi der machbaren Krisenbearbeitung zum Tragen (vgl. exemplarisch Fischer/Nemnich 2013; Emde et al. 2017).

Die Phantasie funktionalistisch machbarer Krisenbearbeitung lässt sich sodann auch als Gleichzeitigkeit von Heilsversprechen und funktionalistischer Reduktion gesellschaftlicher Transformationsverständnisse erkennen:

Entgegen der Einsicht in die ‚subjektformierende Kraft gesellschaftlicher Strukturbildungen‘ [...] werden dann nicht gesellschaftliche Verhältnisse, sondern allen voran individuelle Handlungen, Haltungen und Kompetenzen problematisiert und deren pädagogische Bearbeitung forciert. Als seien Subjekte etwas Vor- oder Außergesellschaftliches. (Hamburg 2020: 175)

Hervorgehoben werden hier „instituierte Formen der Verantwortungsdiffusion und -erosion, die mit ihrer Enttennung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen maßgeblich zum Fortbestand gegenwärtiger, wachstumsgesellschaftlicher Ordnungen beiträgt“ (ebd.: 176). Diese Denkbewegung reflektiert die funktionalistische Begriffsbestimmung von Bildung in ihren individualisierenden und ökonomisierenden Dimensionen gesellschaftskritisch und stellt die mit ihnen

oftmals selbstverständlich einhergehenden wachstumsgesellschaftlichen Ordnungen infrage. In einer macht- und herrschaftskritischen Befragung funktionalistischer Bildungsverständnisse ist auch die Metapher des „Zurück-erlernens“ (vgl. Mok-Wendt 2015: 9) zu kritisieren, die nicht nur einer Entwicklungslogik mit Rückschritten folgt, sondern durch die vorherige Adressierung von „nicht-westlichen Gesellschaften“ (ebd.) eine entsprechende hierarchisierende Unterscheidungslogik anwendet. Scherrer und Obex weisen in ihren Studien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Lehrer*innenbildung auf die Notwendigkeit und Möglichkeit hin, „westliches dominantes Wissen zu dekolonialisieren und seinen Universalitätsanspruch streitig zu machen“ (Obex/Scherrer 2023: 121).

Diese Kritik führt mich zum nächsten sozialwissenschaftlichen Transformationsverständnis im Diskursfeld des Anthropozäns, das gesellschaftliche Wandlungsdynamiken in den Fokus nimmt.

2.2 Gesellschaftskritische Transformationsverständnisse und Imaginationen des Anthropozäns

In diesem Diskursfeld wird an Ungleichheitstheoretische Perspektiven auf Transformationsdynamiken angeschlossen und die Akteure des Wandels gesellschaftskritisch in den Blick genommen. Die Argumentation ist somit jenseits individualisierender Responsibilisierungsfiguren angesiedelt und adressiert stattdessen stärker die strukturellen Ebenen des Wandels.

Es erfolgen machtstheoretische und herrschaftskritische Reflexionen gesellschaftlicher Transformationsdynamiken (vgl. Schmidt/Wrana 2024; von Redeker 2023) etwa entlang der Fragen, wer im Kontext des Anthropozäns unmenschlich behandelt wird und wurde; oder, wie, indem etwas als menschlich bezeichnet wird, etwas anderes oder jemand als nicht-menschlich kategorisierbar ist und auf diese Weise Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse legitimiert wird.

Yusoff und Gabrys machen sich auf die Suche nach dominanzkulturellen Narrativen und Imaginationen des Anthropozäns (vgl. Yusoff/Gabrys 2011). So lässt sich fragen, welche Bilder und Geschichten einer*m in den Sinn kommen, wenn vom Anthropozän oder dem Klimawandel die Rede ist. Und wessen Stimmen hierbei besonders laut zu vernehmen sind, oder welche und wessen Erfahrungen bzw. Vorstellungen bisher weitestgehend ungehört bleiben. Gabrys und Yusoff sensibilisieren am Beispiel von künstlerisch-architektonischen Arbeiten zum Thema „Home“ für Ideologien der Selbstrettung im Kontext von Imaginationen der Klimakatastrophe (siehe Abb. 1).

Hierbei verwenden die Autor*innen einen komplexen Begriff der Imagination, der machtkritisch dominante Rahmungen des Klimawandels einerseits und seine praxisorientierende Kraft andererseits zugänglich macht. Sie verbleiben jedoch nicht bei ihrer Kritik an der (re-)produktiven und (re-)stabilisierenden

Macht von Ungleichheitsverhältnissen, sondern zeigen zugleich das utopische und transformative Potential kritischer Imaginationspraktiken auf.

Abbildung 1: SurvivaBall Yes Men



Quelle: <https://www.dokfest-muenchen.de/films/the-yes-men-fix-the-world>

So bestimmen sie die Imagination als Praxis, als „a way of seeing, sensing, thinking, and dreaming that creates the conditions for material interventions *in*, and political sensibilities *of* the world“ (ebd.: 516) und ordnen sie diskurs- und materialitätstheoretisch ein. Imaginationen des Klimas und dessen Wandel haben demnach das Potential, Gesellschaften kritisch und ungleichheitssensibel mitzugestalten. Dementsprechend formulieren sie die Anforderung an aktuelle Klimaforschungen, dominante Repräsentationslogiken der Krise im Hinblick auf ihr Potential zu befragen, normative Ordnungen zu (re- oder de-)stabilisieren.

Mit ihnen hinterfragen zahlreiche Anthropozän-Forscher*innen das „End-of-the-World-Narrativ“, mit dem häufig verbunden wird, dass die Welt, so wie sie sich gerade für einige Menschen darstellt, also eine Welt in angenommener Normalität und Kontinuität, verloren geht, womit eine existentielle Bedrohung markiert ist (vgl. hierzu auch Facer 2023; Pink/Salazar 2023). An diesem End-of-the-World-Narrativ wird kritisiert, dass es unberücksichtigt lässt, für wessen Welten dies- und jenseits der Majority World ein Ende schon lange zur Realität geworden ist.

Yusoff und Gabrys reflektieren im Anschluss daran, wie die Imagination von Zukunft im Kontext des Klimawandels somit als politischer Akt zu verstehen ist, und nehmen eine ambivalente Position ein, wenn sie betonen, dass die Gefahr

darin besteht, den Einfluss des Menschen auf das irdische Leben weder zu über- noch zu unterschätzen (vgl. Yusoff/Gabrys 2011). Gerade in dieser Ambivalenz steckt sodann die Aufforderung, die Imaginationen der Transformation von Gesellschaft als inter- und transdisziplinären Paradigmenwechsel anzugehen und zu fragen, welches und wessen Wissen anerkannt gemacht wird, und somit erkenntnispolitische Diskussionen anzustoßen. Hierfür setzen sie eine komplexe Begriffsbestimmung von Imagination voraus, die diese gerade nicht als kausal operative Kraft fasst, sondern als „experimental and challenging to understandings of science.“ (ebd.: 529)

Klimaforschung ist für sie somit eng gekoppelt an grundsätzlichere Fragen transformativer Erkenntnistheorie, die auch jenseits dominanzkultureller Narrative und Imaginationen, also mit einer ungleichheitstheoretisch reflektierten Sensibilität für das Unmenschliche in Anthropozändiskursen verbunden ist.

Hierzu bestimmen sie Imagination bereits als Erkenntnisform, die kalkulativen und kausallogischen Epistemen gegenübersteht. Die somit machttheoretisch angelegte Dezentrierung des Menschen, die für Fragen des Anthropozäns herrschaftskritische Relationierungen von Kategorien des Menschlichen und Nicht-Menschlichen erlaubt, ist der Fokus in posthumanistischen Transformationsverständnissen, welchen der Beitrag im Folgenden nachgeht.

2.3 Posthumanistische Bildungsverständnisse im Anthropozän

Posthumanistische Transformationsfiguren konzentrieren sich auf relationale Verflechtungen und untersuchen theoretisch und empirisch Subjektfiguren, die nicht getrennt von More-than-Human (Haraway 2016)¹ bestimmt werden. Menschliches und Nicht-Menschliches wird in seiner steten Verstrickung gedacht, wie dies Katharina Hoppe (2024) und Michael Wimmer (2019) für den deutschsprachigen Diskurs differenziert herausarbeiten und u. a. der Frage nachgehen, was dann Selbstbestimmung oder posthumanistische Solidarität bedeuten können.

Die Dezentrierung des Menschen erfolgt in diesem Diskursfeld somit machttheoretisch anderen agentiv, d. h. treibend tätigen, Teilnehmenden gegenüber (vgl. Facer 2019; Diz Muñoz 2023; Hoskins/Jones 2020); der Mensch wird weder ins Zentrum der Handlungsmacht gestellt, noch über die ihn umgebende Welt; sondern Menschliches wird gestaltet durch Praktiken des Positionierens, die Gabrys

1 Donna Haraway bestimmt den Begriff „more-than-human“ als Möglichkeit, humanistische Gesten des menschlichen Exzeptionalismus infrage zu stellen (vgl. von Wachter 2024). Stattdessen soll der Fokus auf „unsere Welt(en) konstituierende ‚mehr-als-nur-menschliche‘ Verflechtungen gelegt, statt ‚den Menschen‘ in posthumanistischer Manier ‚überwinden‘ zu wollen. Es erscheint demnach vielversprechender eine ‚Politik in more-than-human worlds‘ zu entwickeln als eine ‚posthumanistische Politik‘“ (ebd.: 7) und das Denken über diese Verflechtungen hinaus machttheoretisch zu inspirieren.

in ihren Überlegungen zu *Becoming Planetary* als ein „working toward modes of being neither from a ground or grounding, nor from above in a position of mastery or partitioning, but from within the middle of asymmetrical yet non-subjugating planetary relations“ (Gabrys 2018: 9) bestimmt.

In diesem Modus kritisch planetarer Dezentrierung werden asymmetrische Beziehungen reflektiert und sich weder über- noch untergeordnet, sondern aus einer Verflochtenheit heraus positioniert und agiert. Diese Verflochtenheit ist auch medialitätstheoretisch bestimmt und eine Konzeption gemeinsamer und kollektiver Narrative entworfen, die „gelebte Geschichten für gerechtere Welten für verschiedene Menschen, für Mehr-als-Menschen und ihre Planetenbewohner zu entwickeln“² (ebd.), beabsichtigt. In diesem Diskursfeld zeichnet sich ein responsives, d.h. aufmerksam aufeinander bezogenes, Transformationsverständnis ab, das gesellschaftliche Dynamiken des Wandels als machtkritische Figur des Verflochtenseins bestimmt (vgl. Janicka 2020). More-than- oder Non-Humans sind hier sowohl als Materialitäten als auch als Medien, wie etwa digitale Technologien, in Praktiken der Bewohnbarkeit des Planeten integriert, wie am folgenden Beispiel noch genauer gezeigt werden kann.

In erziehungswissenschaftlichen Forschungsstudien, bspw. von Kristiina Kumpulainen et al., werden Verstrickungen als relationale Verflechtungen zwischen Kindern, digitalen Technologien und Naturereignissen untersucht. Sie lassen sich als Subjektivierungsprozesse analysieren, in denen transformativer Wandel als Entfaltung von Aktivitäten bestimmt wird. Die Autor*innen verbinden die Idee einer posthumanistischen Forschung mit Möglichkeiten von Kindern, in die sozial-ökologische Imaginationen einzutauchen, um die Wahrnehmung ihrer Beziehungen zu Orten und der Welt der Non-Humans zu erweitern (Kumpulainen et al. 2020: 33). Hierbei setzen sie an dem Desiderat an, Narrative der Kinder mit dem Einsatz von Augmented-Reality-Technologie zu verbinden und somit Zugänge zu Imaginationen von Kindern zu eröffnen (ebd.). Es zeigt sich somit ein Transformationsverständnis, das Bedingungen des Wandels konsequent an alle agentiv Teilnehmenden und nicht nur an menschliche Akteur*innen bindet.

In dem Forschungsprojekt wurde Kindern einer zweiten Klasse die Geschichte von Julle der Wald-Elfe nahegebracht. Daraufhin sind Kumpulainen et al. zusammen mit den Kindern auf die Suche danach gegangen, wo die Wald-Elfe Julle (eine Figur aus der finnischen Folklore) in der umgebenden Natur zu finden ist und welche Abenteuer oder Herausforderungen sie dort erleben wird. Hierfür benutzen sie die App „MyAr Julle“. Die Kinder spielten mit den Tablets und machten Fotos von den Orten, an denen sie Julle sahen, vermuteten und/oder imaginierten. Dabei entwickelten sie Narrative von Julle, der Natur sowie deren Verbindung bei Abenteuern. Das Forscher*innenteam videografierte die Interaktio-

2 Diese wie alle weiteren im Original englischsprachigen Zitate wurden von der Autorin übersetzt.

nen der Kinder mit der Technologie und der sie umgebenden Natur. Zum Schluss wurden die Abenteuer der Kinder besprochen und gerade auf Wendepunkte der Narrationen geachtet, also auf Anlässe und Momente transformativen Wandels, bei dem Julle, Natur und digitale Technologie beteiligt waren (ebd.: 40).

In der Analyse transformativer Wandlungsfiguren fanden die Forschenden sechs „Verflechtungen“, die der „sozial-ökologischen Imagination“ zugrunde liegen (ebd.: 37–38 ff.). Diese beinhalten: „affektive, verkörperte, sinnliche, kulturelle, symbolische und moralische Geflechte“ (ebd.). Sie bewegen sich zwischen den Kindern und der nicht-menschlichen Welt. Der augmentierte Charakter „Julles“ wurde insofern zu einem partizipierenden Akteur, als er Anlass bot, die Welt durch multiple Positionen zu relationieren. Die Kinder erleben, wie die Kälte und das regnerische Wetter zu einer „verflochtenen Agency der Intra-aktion“ wird und wie „die digitale Dimension sowie andere materiale Akteure ko-emergieren“ (ebd.: 39).

Es zeigen sich also Transformationsverständnisse, die nicht allein von den Menschen ausgehend bestimmt wurden: Eine machtkritische, im Sinne einer den Menschen dezentrierenden Perspektive, erfolgt hier durch den Fokus auf sozio-ökologische Imaginationen, auf die daran beteiligten agentiellen Akteur*innen (vgl. Barad 2003, 2019) sowie auf die transformativen Verflechtungen von Natur, Gesellschaft, Kultur und Menschen im Anthropozän.

2.4 Drei Transformationsverständnisse in der Krise des Anthropozäns

Die drei Transformationsverständnisse sowie ihr Potential für Fragestellungen im Anthropozän lassen sich, wie folgt, für aktuelle Forschungsstudien diskutieren: Während der Diskurs für Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie damit verbundene Gesellschaftsmodelle der Moderne und die dargelegte Kritik bereits weiter verbreitet sind, erscheint mir eine Kombination aus einer gesellschaftskritischen und posthumanistischen erziehungswissenschaftlichen Forschung im Anthropozän für Studien fruchtbar, die sich für Subjektfiguren auch jenseits funktionalistischer Bildungsverständnisse interessieren. Sie eröffnen Reflexionshorizonte zum Zusammenspiel von Menschen und Nicht-Menschlichem mit Dimensionen des Unmenschlichen im Kontext des Anthropozäns und ermöglichen es, planetare Transformationsverständnisse zu befragen. Damit einhergehende Theoriebildungen denken Transformationsfiguren als „relationale Verflechtungen“ (Engel/Ters-tegen 2024), die systematisch die *Formbildung* aller drei Dimensionen menschlich, nicht-menschlich und unmenschlich zusammennimmt und auf diese Weise machtkritisch reflektiert, wessen Schutz im Zentrum des Interesses steht. Die Machtkritik bezieht sich somit einerseits auf anthropozentrische Denkfiguren und andererseits auf Narrative des Anthropozäns, die Ungleichheitsverhältnisse nicht reflektieren. Das hierin angelegte Krisenverständnis als Gerechtigkeitskrise (vgl. Humm- rich et al. 2024) zu fassen, die nicht erst mit dem aktuell dramatisch zugespitzten

Klimawandel zu bestimmen ist, widersteht der Pädagogisierungs-Anrufung an die Erziehungswissenschaft als problemlösende Disziplin, wie Meseth (2024) es pointiert, und eröffnet stattdessen Zugänge zu diversen planetaren Transformationsverständnissen.

Wie diese sich methodisch fassen lassen, möchte ich am Beispiel einer internationalen Forschungsinitiative mit Kolleg*innen aus Japan, Kanada, England, Frankreich und Deutschland diskutieren, und komme damit zum zweiten Teil des Beitrags zur erziehungswissenschaftlich-planetaren Forschung.

3 Planetares Forschen: Zugänge und Methoden

3.1 Forschungsinitiative zu jugendkulturellen Imaginationspraktiken im Angesicht planetarer Polykrisen

Die Forschungsinitiative (Kristiina Kumpulainen, Michalis Kontopodis, Shoko Suzuki, Saskia Terstegen, Nathanael Wallenhorst, und Juliane Engel)³ möchte untersuchen, wie sich jugendkulturelle Imaginationspraktiken und relationale Agency in Gebieten, in denen sich Naturkatastrophen ereigneten, zugänglich machen lassen. Hierbei werden Verflechtungen von Humans und Non-Humans als auch Dimensionen der Ungleichheit, also das Inhumane, systematisch verbunden.

Die Initiative basiert auf Erkenntnissen der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Jugendforschung, die nahelegen, dass „Imaginationen“ eine entscheidende Rolle für relationale „Agency“ zwischen Menschlichem und Nicht-Menschlichem gewinnen, wenn es darum gehen soll, deren Verflechtungen im Kontext des Anthropozäns auch jenseits eines modernen/modernistischen Menschen- und Weltbilds zu erproben (vgl. Engel/Terstegen 2024). Während „Protest“ und „Protestbewegungen“ junger Menschen im Zusammenhang mit dem Klimawandel im sogenannten „Globalen Norden“ bereits vielerorts erforscht werden (vgl. Kessel 2019), ist über nicht-aktivistische Jugendliche sowie ihre Verortung in planetaren Verflechtungen noch weniger bekannt. Um zu untersuchen, wie Jugendliche in unterschiedlichen Lebenssituationen auf den Klimawandel reagieren können (vgl. Leccardi 2012), welche Neu-Verflechtungen sich ergeben, sollen vier qualitative Fallstudien in vier verschiedenen geografischen Regionen durchgeführt werden. Diese Gebiete wurden aufgrund ihrer spezifischen Unterschiede in Bezug auf folgende Aspekte ausgewählt:

1. die jeweiligen Klimabedingungen (erlebte/erwartete Katastrophen)
2. die soziale Situation der Jugendlichen (alltägliche Herausforderungen in ihren Communities)

3 An dieser Stelle sei allen Projektbeteiligten besonders für die gemeinsame Arbeit gedankt.

3. demografische Gegebenheiten (Faktoren wie mittleres Einkommen, Diversität usw.)

Indem wir vier verschiedene Regionen in den Blick nehmen, in denen Naturkatastrophen unterschiedlich lang zurückliegen oder bisher nur imaginiert werden, möchten wir regionsspezifische Bedingungen, vielfältige Jugendkulturen sowie Imaginationspraktiken und relationale Verflechtungen von Menschlichem (repräsentiert durch die Jugendkulturen), Nicht-Menschlichem (repräsentiert durch Natur und digitale Technologien) und unmenschlichen Dimensionen (repräsentiert durch Ungleichheitstheoretische Reflexionen) untersuchen.

3.2 Methoden und Methodologie

Uns inspirieren bei dem Forschungsvorhaben rekonstruktive (vgl. Nohl 2016; Wohlrab-Saar/Przyborski 2022), postdigitale (vgl. Da Silva/Webster 2018; Jörissen et al. 2020) und posthumanistische Zugänge (vgl. Theodorou et al. 2023; Macgilchrist/Costello 2023). Imaginationspraktiken und Verflechtungen provozieren Erkenntnislogiken, indem sie, jenseits kausallogischer und quantifizierbarer Perspektiven, auch utopische, spekulative und erfahrungsbasierte Wissensbestände zugänglich machen. Das Forschungsprojekt kombiniert hierzu Focus Groups, Interviews und Feldnotizen mit art-based, kollaborativen und immersiven Methoden. In Anlehnung an kollaborative Forschungsansätze (vgl. Facer/Pahl 2022) planen wir, mit den jungen Menschen „Knowledge-Production-Workshops“ durchzuführen und rekonstruktiv auszuwerten. Derzeit beginnen wir mit den Pilotierungen in den jeweiligen Gebieten.

So lässt sich untersuchen, wie Relationen zwischen Humans, Non-Humans und More-than-Humans (vgl. Haraway 2016) entstehen, tradiert und transformiert werden. Ungleichheitssensible Dimensionen finden beim Theoretical Sampling, durch Spuren in den Narrationen, bei Positionierungen im und zum Naturraum, aber auch in imaginativ-utopischen Momenten Berücksichtigung. Hier werden transaktionale Dimensionen (vgl. Nohl 2013, Jörissen 2015) stets fokussiert, indem Räume und Artefakte als agentiv Teilnehmende mit in die Analysen einbezogen werden. Das Erkenntnisinteresse fokussiert somit auf Modi der Relationierung. Die Dimension des Unmenschlichen analysieren wir, indem wir Dimensionen sozialer Ungleichheit gezielt in die Analysen mit einbeziehen. So wurde bei ersten Pilotierungen bspw. deutlich, dass die Hilfsgüter gar nicht alle Gebiete im Ahrtal erreichten. Zahlreiche Schulen sind weiterhin in Containern untergebracht.⁴ Bei unserem Gespräch mit der Leitung und pädagogisch Mitarbeitenden eines Jugendzentrums wurde deutlich, wie sich die Katastrophe im

⁴ Stand Juli 2024.

Alltag für einige fortsetzt, da sie bspw. auf Regenfälle mit großer Sorge reagieren und die existentiellen Ängste der Eltern und Großeltern für sie im Alltag orientierend wirken. In Interviews, Gruppendiskussionen, kollaborativen Workshops und Videographic oder Augmented Walks möchten wir Imaginationen von Gegenwart und Zukunft sowie damit verbundene relationale Verflechtungen von Menschlichem, Nicht-Menschlichem und Unmenschlichem daher genauer analysieren.

Ein weiterer Zugang sind postdigitale Methodologien und Methoden; hier werden sowohl virtuelle als auch analoge Erfahrungsräume evident, in denen jugendkulturelle Artikulationen als Verflechtungen von Humans und More-than-Humans ungleichheitssensibel fokussiert werden.

Welche Agency eröffnet sich, wenn jugendkulturelle Artikulationen auf TikTok, Instagram und anderen sozialen Medien machtkritisch untersucht werden? Unsichtbare Akteure der Artikulation, wie algorithmisierte Ordnungen werden somit als agentiv Teilnehmende, als More-than-Humans in den Blick genommen werden (vgl. Engel 2023). In jeder länderspezifischen Fallstudie sollen Kommunikationstechnologien (wie Gruppenchats, Online-Foren und Social-Media-Feeds) in einer Reihe von Art-based-research-Workshops eingesetzt werden (vgl. Jörissen et al. 2020), in denen alle Teilnehmende als Mit-Forschende partizipieren und aktiv die Generierung von neuem Wissen, die Aufbereitung und Interpretation ihrer Erfahrungen mitgestalten und ihre eigenen Perspektiven in ihren lokalen Jugendgruppen sowie virtuell mit jungen Menschen aus anderen Regionen artikulieren. Zudem werden unterschiedliche Verflechtungen zwischen Humans und More-than-Humans (vgl. Haraway 2016; Janicka 2020) gezielt differenziert und ungleichheitstheoretisch und machtkritisch reflektiert (vgl. Engel/Terstegen 2024). Wie können die Jugendlichen sich in und zu algorithmisierten Ordnungen, die ihnen in postdigitalen Gesellschaften Artikulationsmöglichkeiten zu ihrer Zukunft eröffnen oder verschließen, in diesem relationalen Geflecht positionieren?

Das geplante Projekt greift zudem auf spekulative Zugänge zu „Just Futures“ zurück und forscht zu gerechten Zukünften (vgl. Theodorou et al. 2023). Differenziert wird somit im Anschluss an erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu Gerechtigkeitstheorien von Hummrich, Lipkina und Moser, wie Teilhabe- und Gerechtigkeit systematisch entsagt und als Teilnahme verklärt wird (vgl. Hummrich et al. 2024). Den Jugendlichen wird im Rahmen der Collaborative Workshops eine Auswahl an künstlerischen und expressiven Modalitäten angeboten, und mit ihnen Plattformen für Koproduktionen und Maker Spaces entwickelt.

Die vier Fallstudien (die jeweils mehrere Einzelfälle kombinieren) sollen sowohl regionalspezifisch als auch regionenübergreifend analysiert werden. Dieses Fallstudiendesign dient u. a. dazu, methodischen Nationalismus zu überwinden und stattdessen Wissen über Jugend in unterschiedlichen lokalen, sozialen und globalen Kontexten zu produzieren (vgl. Bartlett/Vavrus 2016). Es erfolgt zudem eine Rekonstruktion der erzeugten oder autorisierten Daten von dem internationalen Forschungsteam mit Hilfe von (post-)qualitativen Analyseansät-

zen und methoden (vgl. Kumpulainen 2022), um die Ergebnisse innerhalb und zwischen den Fallstudien zu fundieren und Zugänge zum implizit bleibenden Kontext zu eröffnen (vgl. Weiß/Nohl 2012). Die in Schulen und Jugendorganisations erhobenen Daten werden hierzu in mehreren Fällen pro Region gebündelt.

Im Anschluss an die Diskussion planetarer Forschungsmethoden und deren erkenntnistheoretischen Reflexion am Beispiel einer sehr konkreten Studie, soll im Folgenden auf ein Desiderat qualitativer Bildungs- und Biographieforschung mit Jugendlichen im Bereich des Anthropozäns hingewiesen werden, das wir in diesem Projektkontext identifizieren konnten.

4 Erziehungswissenschaftlicher Studien zu Imaginationspraktiken von Jugendlichen im Anthropozän

Wie junge Menschen in der Lage sind, zu handeln und ihre Stimme zu artikulieren, zeigen internationale Studien über Jugend und Klimaaktivismus. Diese Forschung hat nicht nur die Rolle von Angst und anderen negativen Emotionen bei Klimaprotesten hervorgehoben (vgl. Wahlström et al., 2019), sondern auch darauf hingewiesen, dass die Zukunft von jungen Menschen bei Protesten gleichzeitig als hoffnungsvoll und sogar wünschenswert imaginiert wird (vgl. Spyrou et al., 2021; Bowman, 2019). Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung wird betont, dass junge Menschen dazu neigen, sich von anderen Generationen abzugrenzen, indem sie ‚Generationengerechtigkeit‘ fordern und sich als ‚Zukunftsgestalter‘ positionieren (vgl. Edwards et al., 2023). Ihnen Artikulationsräume zu eröffnen, in denen planetare Imaginationspraktiken exploriert werden können, ist daher ein besonderes Ziel des Projekts.

Hierbei interessiert uns ein Fokus auf Imaginationsprozesse, der Wahrnehmungsordnungen nicht auf einen fiktiven oder illusionären Charakter reduziert, sondern zeigt, wie sich (praktische) Möglichkeiten auch in Relation zu Einbildungskraft ergeben: „Aims modified institutions. Aims, ideals do not exist simply in ‚mind‘; they exist in character, in personality and action“ (Dewey 1986: 33). Für Dewey sind Wirkliches und Mögliches unmittelbar miteinander verwoben. Habitualisierte Modi des Imaginierens bestimmen das, was als Mögliches im Wirklichen qua Einbildungskraft wahrgenommen wird:

„On the contrary, what I have been criticizing is the identification of the ideal with a particular Being, (...) and what I tried to show is that the ideal itself has its roots in natural conditions; it emerges when the imagination idealizes existence by laying hold of the possibilities offered to thought and action“ (ebd.).

Um die Dimension der ungleichheitsbezogenen Jugendforschung im Anthropozän auch um „More-than-Humans“ zu ergänzen, wurde in einer Pilotstudie zu

Natur und Jugend⁵ in den Workshops u. a. mit digitalen Bildern, die von den Jugendlichen zu unseren Treffen mitgebracht werden. Dabei handelt es sich oft um KI-generierte Bilder, die sie mit und die Workshops einbringen. In ihnen dokumentiert sich die intensive und ambivalente Verhandlung der (Un-)Gestaltbarkeit algorithmisierter Klimagesellschaften. So zeigen sie bspw. Smart Cities, in denen Menschen nur noch eine untergeordnete Rolle spielen. Sie sind entweder gar nicht mehr oder ausschließlich als Avatare zu sehen; das Menschliche ist hier in ein Nicht-mehr-Menschliches transformiert. Natur und Technologie sind einem wechselseitigen Dominanzverhältnis zu erkennen, entweder existiert vor allem eine durchtechnologisierte Stadt, in der es eine angeordnete, arrangiert kontrollierte Natur gibt, oder die Natur umschlingt die Hochhäuser mit Pflanzen und Gewächsen und droht hier die Oberhand zu gewinnen. Diese Bilder sind von nicht-menschlichen Akteuren, KI-generiert, im Dialog mit Jugendlichen, also ihren Prompts entstanden und in diese Bilder schreiben sich Daten ein, mit denen die KI trainiert wurde. Es wird somit deutlich, wie Menschliches und Nicht-Menschliches sich in Imaginationspraktiken einschreibt und für die Frage, wie Zukunft entsteht, zum Gegenstand qualitativer Bildungs- und Biographieforschung gemacht werden könnte. Dies führt mich zum Beginn meiner Überlegungen, dem erziehungswissenschaftlichen Nachdenken über eine Vielfalt von Transformationsverständnissen im Anthropozän zurück.

5 Fazit und Ausblick – Planetary Futures in der kritisch erziehungswissenschaftlichen Klimaforschung

Der Beitrag ist interdisziplinären Formen der Theoriebildung im Kontext planetarer Polykrisen nachgegangen. Hierbei haben sich gesellschaftskritische Imaginationspraktiken, die jenseits dominanzkultureller Repräsentationslogiken entstehen, sowohl erkenntnispolitisch als auch methodisch als tragfähig für eine Differenzierung von Transformationsverständnissen erwiesen (vgl. Wulf/Hüppauf 2006; Dewey 1986, Engel 2020). Dies bedeutet auch, den vielfältigen Akteuren postdigitaler Gesellschaften im Anthropozän für Fragen des Wandels mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die (un)sichere Positionierung von Menschlichem und Nicht-Menschlichem sowie die (Nicht-)Offenheit von Zukunft kritisch zu befragen.

5 Die folgenden Ergebnisse stammen aus dem Pilotprojekt „Natur, Jugend und Zukunft“, das von Arnd Michael Nohl und mir geleitet wird. Die Datenerhebung erfolgt im Rahmen eines einjährigen Forschungsprojekts, das an der Goethe-Universität Frankfurt und der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg durchgeführt wird. Dabei konzentrieren wir uns insbesondere auf die Konstruktion von Mensch-Natur-Beziehungen und ihnen inhärente Klima-Zukunftsvisionen (vgl. Facer 2023; Leccardi, 2021).

In Bezug auf die damit verbundenen Theoriebildungen wurden Transformationsprozesse als „relationale Verflechtungen“ (Engel/Terstegen 2024) verstanden. Diese Verflechtungen umfassen systematisch die Formierung der menschlichen, nicht-menschlichen und un-menschlichen Dimensionen und reflektieren dabei kritisch, wessen Schutz im Fokus steht. Die Machtkritik richtet sich somit sowohl gegen anthropozentrische Denkmuster als auch gegen dominanzkulturelle Narrative des Anthropozäns, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse unreflektiert lassen. Das zugrundeliegende Verständnis der Krise als Gerechtigkeitskrise (vgl. Hummrich et al. 2024), das nicht nur auf die aktuelle Klimakrise beschränkt ist, widersetzt sich der Forderung, die Erziehungswissenschaft als lösungsorientierte Disziplin zu betrachten. Stattdessen öffnet es den Blick für unterschiedliche Ansätze planetarer Transformationen.

Den dabei zum Tragen kommenden Imaginationspraktiken noch genauer auf die Spur zu kommen, kann ein Beitrag der Qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zur interdisziplinären Theoriebildung planetarer Gesellschaftstheorien darstellen. Methodologisch-methodisch kommen hierbei bspw. Erkenntnislogiken zum Tragen, die utopische, spekulative und erfahrungsbasierte Wissensformen adressieren und Focus Groups, Interviews und Feldnotizen mit kunstbasierten, kollaborativen und immersiven Methoden kombinieren. So dokumentieren die Pilotstudien zu jugendkultureller Artikulationen im Kontext des Anthropozäns die intensive und ambivalente Verhandlung der (Un-)Gestaltbarkeiten postdigitaler Klimagesellschaften, deren inhärenten Transformationsverständnisse nicht nur für die kritische Erziehungswissenschaft relevant (gemacht) werden können.

Literatur

- Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28:3, S. 801–831.
- Barad, Karen (2019): After the End of the World: Entangled Nuclear Colonialisms, Matters of Force, and the Material Force of Justice. In: *Theory & Event* 22:3, S. 524–550.
- Bartlett, Lesley/Vavrus, Frances (2016): *Rethinking Case Study Research*. New York/London: Routledge.
- Bowman, B. (2019). Imagining future worlds alongside young climate activists: A new framework for research. *Fennia – International Journal of Geography*, 197(2), 295–305. <https://doi.org/10.11143/fennia.85151>.
- Crutzen, Paul J./Schellnhuber, Hans-Joachim/Töpfer, Klaus (2019): Das Anthropozän. Schlüsseltexte des Nobelpreisträgers für das neue Erdzeitalter. Bibliothek der Nachhaltigkeit. München: oekom.
- Crutzen, Paul J./Stoermer, Eugene F. (2021): The ‚Anthropocene‘ (2000). In: Benner, Susanne/Lax, Gregor/Crutzen, Paul J./Pöschl, Ulrich/Lelieveld, Jos/Brauch, Hans Günter

- (Hrsg.): Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History. The Anthropocene: Politik – Economics – Society – Science. Cham: Springer International Publishing, S. 19–21.
- Da Silva, Sofia Marques/Webster, Joan Parker (2018): Positionality and Standpoint. In: Beach, Dennis/Bagley, Carl/Silva, Sofia Marques (Hrsg.): *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Hoboken: Wiley, S. 501–512.
- Deutsche UNESCO-Kommission: Bildung. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [Zugriff: 29.06.2024].
- Dewey, John (1986): *The Late Works, 1925–1934*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Diekmann, Marius (2023): „Umweltbildung vom Kinde aus“ – eine Frage des (Naturerfahrungs)Typs? In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Göbinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–253.
- Diz Muñoz, Cristina (2023): Die Räume der ‚Anderen‘ in Schule und Unterricht. Zu Praktiken der Positionierung und Körper-Epistemologien im Kontext sogenannter ‚Türkenklassen‘. In: Gutsche, Victoria/Keilhauer, Annette/Liebold, Renate (Hrsg.): *Body Politics. Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf den Körper*. Erlangen: FAU University Press, S. 73–93.
- Dürbeck, Gabriele (2018): Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. In: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 1, S. 2–21.
- Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (2017): Mit Bildung die Welt verändern?! In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–20.
- Engel, Juliane (2020): Evaluation und Imagination. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich, S. 303–324.
- Engel, Juliane (2023): Becoming Planetary as a Challenge for Education – on the Entanglement of Nature, Culture, and Society. In: *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education* 1, S. 21–24.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1, S. 29–37.
- Facer, Keri (2019): Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st century? In: *Literacy* 53:1, S. 3–13.
- Facer, Keri (2023): Possibility and the temporal imagination. In: *Possibility Studies & Society* 1:1–2, S. 60–66.
- Facer, Keri/Pahl, Kate (2022): Introduction. In: Dies. (Hrsg.): *Valuing Interdisciplinary Collaborative Research*. Bristol: Bristol University Press, S. 1–22.
- Fischer, Daniel/Nennich, Claudia (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung innovativ gestalten. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Verlag Barbara Budrich, S. 169–183.
- Gabrys, Jennifer (2018): Becoming Planetary. <https://www.e-flux.com/architecture/accumulation/217051/becoming-planetary/> [Zugriff: 29.06.2024].

- Hamborg, Steffen (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Band 23.* Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, S. 169–184.
- Haraway, Donna (2016): *Staying with the Trouble.* Durham: Duke University Press.
- Hoppe, Katharina (2024): Das „Prinzip Antworten“: Eine postapokalyptische Theorie der Verantwortung für das Anthropozän. In: *Berliner Journal für Soziologie* 34:2, S. 249–273.
- Hoskins, Te Kawehau/Jones, Alison (2020): Māori, Pākehā, Critical Theory and Relationality: A Talk by Te Kawehau Hoskins and Alison Jones. In: *New Zealand Journal of Educational Studies* 55:2, S. 423–429.
- Humrich, Merle/Lipkina, Julia/Moser, Vera (2024): Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe – methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und Widersprüche in qualitativer Forschung. In: *Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hrsg.): Differenz und Krise. Opladen/Berlin: Budrich, S. 19–36.*
- Janicka, Iwona (2020): Nonhuman Politics and its Practices. In: *Rosendahl Thomsen, Mads/Wamberg, Jacob (Hrsg.): The Bloomsbury Handbook of Posthumanism.* London: Bloomsbury Publishing Plc, S. 129–140.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: *Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 215–233.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: *Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde.* Münster/New York: Waxmann, S. 61–78.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2019): Nahtstellen nachhaltigen globalen Lernens – Philosophieren als (neue) Aufgabe von Unterricht. In: *Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen.* Opladen/Berlin: Budrich, S. 125–140.
- Kessl, Fabian (2019): Überlegungen zu einer Pädagogik der Verzweiflung; oder: „Fridays for Future“ als Anfrage an Grundfeste der Pädagogik (unveröff.).
- Kumpulainen, Kristiina (2022): Bridging dichotomies between children, nature, and digital technologies. In: *Kumpulainen, Kristiina/Kajamaa, Anu/Erstad, Ola/Mäkitalo, Åsa/Drotner, Kirsten/Jakobsdóttir, Sólveig (Hrsg.): Nordic Childhoods in the Digital Age.* London: Routledge, S. 41–50.
- Kumpulainen, Kristiina/Byman, Jenny/Renlund, Jenny/Wong, Chin Chin (2020): Children’s Augmented Storying in, with and for Nature. In: *Education Sciences* 10:6, S. 149.
- Kumpulainen, Kristiina/Wong, Chin-Chin/Byman, Jenny/Renlund, Jenny/Vadeboncoeur, Jennifer A. (2023): Fostering children’s ecological imagination with augmented storying. In: *The Journal of Environmental Education* 54:1, S. 33–45.
- Leccardi, Carmen (2012): Young people’s representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7:1, S. 59–73.

- Macgillechrist, Felicitas/Costello, Eamon (2023): 19. Imagination and justice: Teaching the future(s) of higher education through Africanfuturist speculative fiction. In: Czerniewicz, Laura/Cronin, Catherine (Hrsg.): Higher Education for Good. Cambridge: Open Book Publishers, S. 445–472.
- Meseth, Wolfgang (2024): Krisen als Movens erziehungswissenschaftlicher Disziplinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 20–28.
- Mok-Wendt, Christine (2015): Philosophie und Nachhaltigkeit im Umgang mit der Natur. Versuch einer NEUEN „naturphilosophischen Argumentation“ für eine gerechtere, lebensbejahende Zukunft. Reihe Geisteswissenschaften. Saarbrücken: Akademiker-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16:S2, S. 189–202.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews. In: Sozialer Sinn 17:2, S. 329–354.
- Nohl, Arnd-Michael (2024): Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Verlag Barbara Budrich, S. 15–40.
- Obex, Tanja/Scherrer, Madeleine (2023): Buen vivir. In: journal für lehrerInnenbildung jlb 23:3, S. 120–126.
- Otto, Friederike (2023): Klimaungerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat. Berlin: Ullstein.
- Pink, Sarah/Salazar, Juan Francisco (2017): Anthropologies and futures: Setting the agenda. In: Salazar, Juan Francisco/Pink, Sarah/Irving, Andrew/Sjoberg, Johannes (Hrsg.): Anthropologies and Futures: Researching Emerging and Uncertain Worlds. London UK: Bloomsbury Academic, S. 3–22.
- Redecker, Eva von (2023): Bleibefreiheit. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2013): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Univ.
- Schmidt, Melanie/Wrana, Daniel (2024): Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In: Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 115–135.
- Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (2022): Einleitung. In: Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Rončević, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9–16.
- Spyrou, S., Theodorou, E., & Christou, G. (2021). Crafting futures with hope: Young climate activists' imaginaries in an age of crisis and uncertainty. *Children & Society*, 36(5), 731–746. <https://doi.org/10.1111/chso.12529>.
- Theodorou, Eleni/Spyrou, Spyros/Christou, Georgina (2023): The Future is Now From Before: Youth Climate Activism and Intergenerational Justice. In: Journal of Childhood Studies 48:1, S. 59–72.

- Wachter, Veronika von (2024): Feministische Politik in more-than-human worlds. Bestandsaufnahme einer Suchbewegung. In: Klapeer, Christine/Leinius, Johanna/Martinsen, Franziska/Mauer, Heike/Nüthen, Inga (Hrsg.): Handbuch Politik und Geschlecht. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wahlström, M., Kocyba, P., De Vydt, M., & Moor J. d. (2019). (Eds.). Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protest on 15 March, 2019 in 13 European cities. Open Science Framework. https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf.
- Weiß, Anja/Nohl, Arnd-Michael (2012): Overcoming Methodological Nationalism in Migration Research: Cases and Contexts in Multi-Level Comparisons. In: Amelina, Anna/Nergiz, Devrimsel D./Faist, Thomas/Glick Schiller, Nina (Hrsg.): Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross-Border Studies. New York: Routledge, S. 65–87.
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wohlrab-Sahr, Monika/Przyborski, Aglaja (2022): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph/Hüppauf, Bernd (2006): Einleitung. Warum die Bilder die Einbildungskraft brauchen. In: Wulf, Christoph/Hüppauf, Bernd (Hrsg.): Bild und Einbildungskraft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 9–47.
- Yusoff, Kathryn/Gabrys, Jennifer (2011): Climate change and the imagination. In: WIREs Climate Change 2:4, S. 516–534.

Erziehungswissenschaft in Krise und Transformation

Vom Hunger nach Charisma. Blick in den Maschinenraum der Disziplin¹

Markus Rieger-Ladich

KURZFASSUNG: Situationen, die als krisenhaft erfahren werden, können die wissenschaftliche Selbstbeobachtung stimulieren und Reflexivität freisetzen. Dabei zeigt sich, dass auch die Erziehungswissenschaft kein machtindifferentes Unternehmen ist. Überdies ist damit zu rechnen, dass jene Phänomene, die sie erforscht, in ihr selbst wiederkehren: Sexismus und Rassismus, Klassismus und Queerfeindlichkeit prägen auch unsere eigene wissenschaftliche Praxis. Wie deren Erforschung betrieben werden kann und was dabei praxistheoretische Ansätze leisten, sucht mein Beitrag zu zeigen.

Schlagworte: Krise, Reflexivität, Macht, Kritik, Praxistheorien

ABSTRACT: Situations experienced as crises can stimulate scientific self-observation and release reflexivity. In this context, it becomes evident that educational science is not a power-neutral endeavor. Moreover, it must be expected that the phenomena it investigates – such as sexism, racism, classism, and queerphobia – also resurface within its own practices. My contribution seeks to demonstrate how these issues can be researched and what practice-theoretical approaches can achieve in this regard.

Keywords: Crisis, Reflexivity, Power, Critique, Practice Theories

Krisen werden auch deshalb als belastend erlebt, weil sie sich unserer Steuerung entziehen – oder sich zu entziehen drohen. Dass sich die Situation noch zum Guten wendet, ist nicht ausgeschlossen. Allein – *sicher* ist es nicht. Der Ausgang bleibt ungewiss. Genau das ist es, was uns den Schlaf raubt.

Jürgen Habermas wählte vor etwa 50 Jahren einen ähnlichen Zugriff. Als krisenhaft werden Situationen dann erlebt, wenn die Umstände dem handelnden Subjekt „ein Stück Souveränität“ entziehen, „die ihm normalerweise zusteht“

1 Das Manuskript wurde für die Publikation stark gekürzt, der Charakter des Vortrags ganz bewusst nicht getilgt. Mein Dank gilt den Gutachter:innen und dem Herausgeber:innenteam.

(zit. nach Nassehi 2023: 189). Armin Nassehi hat dieses Motiv in ein schönes Bild gekleidet: „Als Krise erscheinen die Dinge nicht dann, wenn das Schicksal ungünstig ist wie etwa die Winde auf hoher See, sondern wenn man eigentlich Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten hätte, mit den Winden umzugehen“ (ebd.: 191).

Wird Krise auf diese Weise gefasst, zeigt sich, dass vielerlei in die Krise geraten kann: Liebesbeziehungen und Wirtschaftsstandorte, Regierungskoalitionen und Fußballclubs, Ökosysteme und Sicherheitsarchitekturen. An Dramatik gewinnen diese Schilderungen, wenn die Krise nicht im Singular auftritt, sondern im Plural – wenn sie sich „aufschaukelt“ (Brand 2009). Genau das kennzeichnet die Gegenwart. Dazu bedarf es keiner besonderen soziologischen oder politikwissenschaftlichen Expertise.

Die Wissenschaft stellt hier keine Ausnahme dar. Sie ist nicht das Gegenüber einer von Krisen geschüttelten Gesellschaft, taugt nicht zur Heterotopie. Wissenschaft stellt eine bestimmte Form gesellschaftlicher Selbstbeobachtung auf Dauer. Aber damit ist sie keineswegs davor gefeit, selbst in die Krise zu geraten. Und eben dies geschieht: Einzelne Wissenschaftsstandorte geraten in die Krise wie auch ganze Disziplinen; Paradigmen sind davon betroffen und die akademische Streitkultur.

Nun sind die Sozial- und Kulturwissenschaften besonders versiert darin, die beklagte Krise produktiv zu wenden, sie als eine Gelegenheit zu begreifen, die mitlaufende Selbstbeobachtung zu intensivieren. Dazu die Germanist:innen Steffen Martus, Erika Thomalla und Daniel Zimmer (2015: 510): „Selbstreflexion der Wissenschaften sowie insbesondere der Geisteswissenschaft und ihrer Institutionen gehen in der Regel von krisenhaften Situationen aus: von einer ‚Phase des Umbruchs‘, von einer ‚Lage‘, die als mehr oder weniger ‚kritisch‘ definiert wird und die daher eine ‚vorurteilslose, gegebenenfalls auch selbstkritische Lagebestimmung‘ notwendig macht“. Sie zitieren hier aus einem Anschreiben der Redaktion der Deutschen Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Nicht weniger interessant ist der Hinweis darauf, dass sich die Germanistik „in einer Dauerkrise befinde“ (ebd.). Mit Blick auf unsere Disziplin lässt sich also festhalten, dass es sich hierbei um kein Alleinstellungsmerkmal handelt. Auch andere Disziplinen wähen sich in einer Krise, die kein Ende zu nehmen scheint.

Daher scheint die Folgerung, die Martus, Thomalla und Zimmer im Anschluss ziehen, auch für uns zu gelten: „Wer sich seit Jahrzehnten die Rede von der Krise gönnt, kann dies nur in einem sehr stabilen Sozialzusammenhang tun. Die Frage ist dann: Was sorgt für diese Stabilität?“ (ebd.: 511). Ihre Vermutung ist: Es sind die Routinen des wissenschaftlichen Alltags, die relativ stabil bleiben, die sich von Innovationen und Transformationen weitgehend ungestört reproduzieren.

1 Krise und Reflexivität

An diese Überlegungen knüpfe ich an. Krisen können zum Auslöser einer Selbstvergewisserung werden, zum Anlass, die wissenschaftliche Praxis auf den Prüfstand zu stellen und – innezuhalten. Sie können als Chance begriffen werden, die Routinen zu unterbrechen und die vertrauten Abläufe zu stoppen, um das, was als selbstverständlich gilt, als richtig und vernünftig, zu befragen.

Das Ringen um wissenschaftliche Reflexivität ist nicht neu. Gleichwohl spricht doch manches dafür, dass die wissenschaftliche Selbstbeobachtung an Schärfe zugenommen hat. Ich halte das für begrüßenswert. Dieser Umstand ist indes weniger der Philosophie und der Soziologie zu verdanken; wichtige Impulse verdankt diese Debatte eher Vertreter:innen der feministischen Erkenntniskritik, der *Postcolonial Studies*, der *Critical Whiteness Studies* und der *Critical Philosophy of Race*.

Diese Zugänge teilen eine Prämisse: Sie gehen davon aus, dass jene Phänomene, die sie untersuchen, ein zweites Mal auftauchen – in der Wissenschaft selbst. In den eigenen Reihen. Wenn es also darum geht, den Ausschluss von Frauen zu untersuchen oder das Überdauern kolonialer Denkfiguren, wenn es gilt, Weißsein als Privileg zu erforschen oder die Langlebigkeit rassistischer Strukturen, ist damit zu rechnen, dass diese Phänomene nicht nur auf der *Außen-seite* der Wissenschaft erscheinen, sondern auch auf der *Innenseite*, im wissenschaftlichen Feld selbst.

Nun spricht nichts dafür, dass die Erziehungswissenschaft hier eine Ausnahme bildet. Auch für sie gilt: Weder Personen noch Organisationen oder Institutionen sind davor gefeit, das zu reproduzieren, was sie erforschen. Wie schmerzhaft das sein kann, hat Peggy McIntosh eingeräumt. Der Sozialwissenschaftlerin verdanken wir die Metapher des unsichtbaren Rucksacks, welche die Blindheit für die eigenen Privilegien illustriert (vgl. McIntosh 2024). In einem Interview erläuterte sie, wie mühsam es war, das Privileg des Weiß-seins nicht länger zu verdrängen. Auf die Frage der Journalistinnen, was auf die Prüfung ihrer Privilegien folgte, erklärte McIntosh: „Eine zermürbende Phase. Mir wurde zum ersten Mal klar, dass ich in einem weißen Wissenssystem lebte – und davon profitierte.“ (McIntosh 2020) Dass ihre Forschungsanträge häufiger bewilligt wurden als die ihrer schwarzen Kolleginnen, hatte sie deren besonderer Qualität zugeschrieben. Sie wähnte sich besser als ihre Kolleginnen. Doch damit war es nun, Ende der 1980er Jahre, vorbei: „Es waren und sind Weiße, die die besten Universitäten des Landes leiten, die an allen wichtigen Schlüsselpositionen sitzen. Dieses weiße System machte auch mich zu einer Unterdrückerin, wie ich mir leidvoll eingestehen musste.“ (Ebd.)

Eine solche Selbstbefragung steht auch in unserer Disziplin an. Die Frage, wie sich das wissenschaftliche Feld zu hegemonialen Diskursen verhält und zu Strukturen der Ungleichheit, gilt es aufzugreifen, statt sie abzuwehren, zu bagatellisieren oder zu diskreditieren. Dies aus einem einfachen Grund: Wenn auch

die Erziehungswissenschaft der Gesellschaft nicht als machtindifferentes Unternehmen gegenübersteht, ist damit zu rechnen, dass all jene Phänomene, die sie in ihrer Forschung aufdeckt, in ihr selbst wiederkehren: Sexismus und Rassismus, Klassismus und Queerfeindlichkeit sind dann nicht nur ein Forschungsgegenstand, sie prägen auch unsere eigene wissenschaftliche Praxis; sie sind Teil der Strukturen der Erziehungswissenschaft, organisieren die Wissensbestände. Dieses Zusammenspiel von Diskursen und Praktiken, von Institutionen und Organisationen aufzudecken, stellt eine Herausforderung dar. Aber genau dafür könnte die Krise der Erziehungswissenschaft genutzt werden: die „blinden Flecken“ unserer Disziplin machtkritisch in den Blick zu nehmen.

Wie könnte das gelingen? Wie lässt sich das in Angriff nehmen? Bevor ich einen Vorschlag entwickle, will ich den Titel erläutern: Die Geschichten von heroischen Figuren sind kaum dazu angetan, einen nüchternen Blick auf die wissenschaftliche Praxis auszuprägen (vgl. Le Guin 2021). Wir tun daher gut daran, uns von einer Tradition zu lösen, welche die Wissenschaftsgeschichte als fortwährende Überbietung (männlicher) Meisterdenker inszeniert (vgl. Rieger-Ladich 2023). Statt sich charismatischen Gestalten anzuvertrauen, gilt es, einen Blick einzuüben, der das wissenschaftliche Feld mit Komplexität anreichert. Anders formuliert: Erst wenn die Figur des heroischen Erkenntnissubjekts abgeräumt ist, wird der Blick frei für die Vielzahl von Akteuren, Logiken, Praktiken und Konflikten, die das Streben nach Erkenntnis prägen und dem wissenschaftlichen Feld seine Signatur verleihen – also das, was man den „Maschinenraum der Disziplin“ nennen könnte.

Die These, die ich im Folgenden zu plausibilisieren suche, lautet: Ein praxistheoretischer Zugang ist deshalb besonders geeignet, die machtkritische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft konzeptionell anzuleiten, weil er es erlaubt, a) den Fokus auf soziale Praktiken zu lenken und b) diese als Einsätze in den hegemonialen Kämpfen um die Ordnung des pädagogischen Diskurses deutlich werden.

2 Praxistheorien als Heuristik

Weil praxistheoretische Zugänge auch in die Erziehungswissenschaft Einzug gehalten haben (vgl. Balzer/Bellmann 2023), erinnere ich nur knapp an einige Annahmen. Worin besteht die Gemeinsamkeit jener Zugänge, die unter der Überschrift „Praxistheorien“ gemeinhin zusammengefasst werden? Was verbindet Theoretiker:innen wie Wittgenstein und Bourdieu, Schatzki und Haraway? Dazu Robert Schmidt: „Praxistheoretische Ansätze konvergieren [...] in der analytischen Entscheidung, bei der Bearbeitung der [...] Grundfragen der Soziologie nicht Bewusstseinsformen, Idee, Werte, Normen, Kommunikationen, Zeichen- und Symbolsysteme, sondern soziale Praktiken in ihrer Situiertheit, ihrer materialen Verankerung in Körpern und Artefakten sowie in ihrer Abhängigkeit

von praktischem Können und implizitem Wissen in den Mittelpunkt zu stellen.“ (Schmidt 2012: 23) Damit geht ein Perspektivenwechsel einher, der den Praxistheorien ihr besonderes Gepräge verleiht: „Der Akzent dieser Zugänge liegt nicht auf den Sichtweisen, Motiven oder Absichten von Individuen, sondern auf deren Aktivitäten. [...] Praxistheorien interessieren sich für das Vollzugsgeschehen, in das die Teilnehmer einer Praktik involviert sind. Ihnen geht es, mit einer Formulierung Goffmans – ‚nicht um die Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen‘“ (ebd.: 23f.).

Die einzelnen Vertreter:innen von Praxistheorien gehen beim Ausbuchstabieren dieser Prämissen unterschiedlich weit und sie sind unterschiedlich radikal bei der Verabschiedung der „abendländischen Semantik“ (Luhmann). Typisch für alle ist, dass sie von Was- auf Wie-Fragen umstellen; sie betreiben also die *Prozessualisierung des Sozialen*.

Inwiefern sind nun praxistheoretische Zugänge besonders geeignet, die machtkritische Selbstreflexion des wissenschaftlichen Feldes zu stimulieren und zu instrumentieren? Weshalb sollte man sich den Praktiken und Routinen zuwenden, die jenes konstituieren?

Ruth Sonderegger gelten Praktiken als „ideale Verstecke und ‚Überwintungslokalitäten‘ für Herrschaft“. Hier, in den alltäglichen Praktiken, haben jene hegemonialen Diskurse einen Widerhalt, die über Zugehörigkeit und Anerkennung entscheiden: „Wo Kritik am nötigsten ist, ist sie am unmöglichsten. Denn es dürfte nun deutlich geworden sein, warum Praktiken prädestiniert sind für die Reproduktion von Herrschaft: Man kommt in sie nur durch Nachahmung (und das heißt Akzeptanz) von vorherrschenden Praktiken hinein, und zwar je früher, desto besser. Und wenn man einmal Teil von ihnen geworden ist, hat man sie schon als natürlich akzeptiert und wird blind für die Gewalt im Akzeptieren.“ (Sonderegger 2016: 304, 309)

Ohne Rückgriffe auf ein machtkritisches Vokabular kamen zwei Germanisten zu einem ähnlichen Befund, als sie ein Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „Praxeologie der Literaturwissenschaft“ vorstellten. Steffen Martus und Carlos Spoerhase (2009: 89) erläutern es wie folgt: „Praktiken sind in ihrem ‚Betriebsmodus‘ kaum sichtbar. Dort, wo Praktiken beherrscht werden, wird derjenige, der sie beherrscht, meist schon gar nicht mehr wissen, dass er dies alles einmal nicht gewusst hat; er wird vergessen haben, wie schwer es war, sich dieses Praxiswissen anzueignen. Die Verhaltensroutinen werden für den Praktiker häufig in einem Maße zur ‚zweiten Natur‘, dass sie nur mit großer Mühe artikuliert und zum Gegenstand expliziter Analysen und theoretischer Diskussionen gemacht werden können.“ Und sie fahren fort: „Praktiken, als an impliziten Normen orientierte Handlungsrountinen, erscheinen dann als das, was sich ‚von selbst‘ versteht und deshalb für die Handelnden ‚unsichtbar‘ bleibt.“

Damit wird nun eine Herausforderung der wissenschaftlichen Selbstreflexion deutlich: Von sozialen Praktiken und alltäglichen Routinen geht ein *Naturalisierungseffekt* aus; sie machen Entscheidungen unsichtbar, entziehen das dem

Blick, was sich Regeln und Konventionen verdankt. Soziale Praktiken schatten die Kontingenz symbolischer Ordnungen ab; sie lassen dort Notwendigkeiten erscheinen, wo nur feldinterne Übereinkünfte existieren.

Praktiken zu untersuchen, das lässt sich den Ausführungen von Schmidt und Sonderegger, von Martus und Spoerhase entnehmen, ist also keine Kleinigkeit. Sie lassen sich kaum erfragen, eher schon beobachten und rekonstruieren. Das ist nicht minder anspruchsvoll, gilt es doch den Blick auf komplexe Konstellationen zu richten, die aus Elementen unterschiedlichster Art gebildet werden.

Welche Form der Versuch annehmen kann, die Praktiken der eigenen Disziplin zu erforschen, haben Martus und Spoerhase gezeigt. In „Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften“ (2022) identifizieren sie eine Vielzahl kulturwissenschaftlicher Forschungspraktiken und gehen diesen in nur lose miteinander verknüpften Kapiteln nach. Wichtiger noch als die beiden Akteure, die Martus und Spoerhase ins Zentrum rücken – sie kontrastieren mit Peter Szondi und Friedrich Sengle einen Intellektuellen mit einem Wissenschaftsfunktionär –, ist ihr Hinweis darauf, dass der Aneignung der sozialen Praktiken besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Es gilt solche Verfahren zu untersuchen, über die der Eintritt in das soziale Feld Wissenschaft organisiert wird, die „Integration von ‚Novizen‘ in bereits bestehende Konstellationen“ (ebd.: 25). Kurz: Welche Hürden sind zu nehmen, um ein Mitglied der *scientific community* zu werden? Wie wird aus dem interessierten Zaungast ein vollwertiges Mitglied?

Und wie gelingt das, wenn nur mit limitierten Fähigkeiten zu rechnen ist? Dazu Martus und Spoerhase, erfrischend nüchtern: „Man kann wenig sehr gut, einiges gut und vieles so weit, dass man nicht unangenehm auffällt oder zumindest weiß, wann es besser ist, sich aus der Sache rauszuhalten.“ Anders gewendet: Auch Lehrstuhlinhaber:innen sind auf vielfältige Weise eingeschränkt und limitiert – und waren dennoch erfolgreich darin, Zugang zum wissenschaftlichen Feld zu erhalten: „Ausschlaggebend ist vielmehr, dass man auf Grundlage unterschiedlicher theoretischer Interessen, diverser sachlicher Spezialisierungen und eines gewissen Artikulations- und Verhaltensrepertoires in vielen (nie in allen!) Hinsichten für andere Personen mit ebenfalls breit gestreuten Fähigkeiten und Interessen als relevantes Gegenüber erscheint.“ (ebd.: 44)

3 Soziale Praktiken und ihre Befragung

Praxistheoretische Zugänge lenken daher das Augenmerk auf Routinen und die Verkettung sozialer Praktiken, sensibilisieren für die Macht geronnener Strukturen. Sie verweisen darauf, dass über symbolische Ordnungen das organisiert wird, was Foucault den Raum des Sagbaren nannte. Die Dispositive, die definieren, was sich zu einem bestimmten Zeitpunkt im „Raum des Wahren“ befindet, haben keinerlei Rückhalt in einer (vermeintlichen) „Ordnung der Dinge“, son-

dem allein in sozialen Praktiken. Das war eine Lektion des Poststrukturalismus (vgl. Eagleton 1997: 110–137).

Es wäre indes ein Missverständnis, dass Praxistheorien nur für Phänomene der Dauer und der Verstetigung empfänglich wären. Die erfolgreiche Verkettung von sozialen Praktiken ist durchaus nicht die Regel. Immer wieder kommt es zu Unterbrechungen, scheitern Akteure dabei, an soziale Praktiken anzuschließen (vgl. Krämer 2003). Daher wäre es falsch, allein jene Beiträge, in denen sich Bourdieu der Reproduktion sozialer Ordnungen zuwendet, als stilbildend für Praxistheorien zu betrachten. Ihnen müssten Texte von Butler gegenübergestellt werden, in denen sie Praktiken der Resignifizierung untersucht. Kurzum: Praxistheoretische Zugänge entfalten ihre Brisanz erst dann, wenn es gelingt, das *Zugleich* von Reproduktion und Subversion zu denken. Forschungspraktisch bedeutet dies: Es ist ratsam, weder mit der ungestörten Verkettung von sozialen Praktiken zu rechnen, noch mit der spielerisch leichten Unterbrechung.

Ist man nun an der Möglichkeit interessiert, innerhalb des wissenschaftlichen Feldes etablierte Praktiken zu überprüfen und neue zu erproben, kann die Unterbrechung der Routinen als Chance begriffen werden. Das gilt auch für diesen Kongress: Auch hier werden Traditionen weiter- und Rituale aufgeführt. Aber gleichzeitig kann der Kongress als *kollektive Unterbrechung* interpretiert werden, als Anlass, die Betriebsprämissen unserer Disziplin in den Blick zu nehmen. Damit sind all die Abhängigkeitsbeziehungen und Machtverhältnisse des wissenschaftlichen Feldes noch nicht außer Kraft gesetzt. Aber dennoch – unser Zusammentreffen bietet eine Gelegenheit, sich um mehr Reflexivität zu bemühen.

Wem an der Intensivierung der wissenschaftlichen Selbstreflexion gelegen ist, muss sich daher Praktiken der Reglementierung, Disziplinierung und Schließung zuwenden, muss die hegemonialen Kämpfe um die Ordnung des pädagogischen Diskurses in den Blick nehmen. Und sich solchen Verfahren zuwenden, über die der Zugang zu unserer Disziplin reguliert wird. Es gilt, die verschlungenen Wege zu erforschen, über die das zustande kommt, was Martus und Spoerhase ein „relevantes Gegenüber“ nennen und Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann (2015) als „Mitspielfähigkeit“ bezeichnen. Die Frage lautet also: Wie werden anerkenbare Mitspieler:innen, adressierbare Fachvertreter:innen erzeugt?

Dabei sind zwei Herausforderungen zu gewärtigen: Zunächst ist mit dem *Zugleich* von Reproduktion und Subversion zu rechnen. Der Eintritt in das wissenschaftliche Feld ist mehr als nur die Beglaubigung des Status quo; die Regularien werden nicht einfach nur angeeignet, sondern immer auch modifiziert und verschoben: „Eine Theorie der Praxis und der Praktiken kann sich also nicht damit begnügen, die Entstehung von Mitspielfähigkeit entweder als bloße Einpassung in eine Ordnung zu begreifen oder aber Lernen als einen inneren Vorgang solipsistischer Individuen zu reduzieren.“ Stattdessen gilt es in Rechnung

zu stellen, dass „die Teilnahme an Praktiken“ auch dazu befähigt, „schöpferisch in das Geschehen einzugreifen und einen eigenen Sinn zu verwirklichen“ (Alkemeyer/Buschmann 2015: 276).

Die zweite Herausforderung besteht darin, bei der Aufnahme in das wissenschaftliche Feld mit widerstreitenden Interessen zu rechnen. Das „schöpferische Eingreifen“ und die kreative Anverwandlung können von Etablierten als Bedrohung erlebt werden, als Herausforderung der privilegierten Stellung. Betreten also neue Akteure die Arena des wissenschaftlichen Feldes und machen von ihrer Stimme Gebrauch, wird dies nicht auf uneingeschränkte Gegenliebe stoßen. Realistischer scheint es, hier von einem „konfliktbeladenen Positionierungsgeschehen“ zu sprechen (ebd.: 280).

4 Ein- und Ausschluss im wissenschaftlichen Feld

Es wäre nun falsch anzunehmen, dass in diesem Bereich bislang nur konzeptionelle Überlegungen angestellt würden. Zahlreiche Projekte sind bereits in Angriff genommen worden. Einige davon stelle ich nun kurz vor. Sie stammen aus unterschiedlichen Disziplinen; gemeinsam ist ihnen, dass sie sich um eine gegenhegemoniale Kritik des wissenschaftlichen Feldes bemühen.

2018 hatte Thomas Etzemüller zu einem Workshop nach Köln eingeladen. Der Historiker reagierte damit auf Strategien der Invisibilisierung, die das wissenschaftliche Feld lange Zeit geprägt haben. Statt also den Blick vom wissenschaftlichen Personal *ab*zuwenden, forderte er dazu auf, sich diesem *zu*wenden. Und dabei dessen Genese ins Zentrum zu rücken. Es ging ihm um die Entauratisierung des Erkenntnissubjekts – also um die Thematisierung dessen, was meist ungesagt bleibt: „In der wissen(schafts)soziologischen Literatur findet man [...] Konflikte, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse, Hierarchien, faule Kompromisse, Intrigen, psychotische Verhaltensweisen oder Diskriminierung in dieser Deutlichkeit kaum beschrieben, obwohl jeder um sie weiß.“ (Etzemüller 2019: 13). Und so lud er dazu ein, jenen Prozessen nachzugehen, die das produzieren, was früher die „wissenschaftliche Persönlichkeit“ genannt wurde. Es geht also darum, zu erforschen, wie aus „Novizen“ „Mitspieler eines Feldes [werden], deren Teilnehmer sich gegenseitig als spezifische Subjekte adressieren und anerkennen.“ (ebd.: 17)

Im Zentrum des Workshops standen jene Akte der Inszenierung, über welche die Mitgliedschaft erworben wird. Dabei geht es nicht allein darum, wie die bourdieusche „illusio“ entsteht – also die affektive Entflammbarkeit –, sondern auch die Bedingungen zu untersuchen, unter denen dies geschieht. Und darum, die materiell-räumlichen, die ökonomisch-sozialen wie auch die symbolischen Dimensionen dieser Subjektivierungspraktiken zu erforschen. Befähigen, so Etzemüller, ist über das Dual Determinismus vs. Freiheit nicht zu fassen. Eher ist mit dem Zugleich widerstreitender Kräfte zu rechnen. Ungewöhnlich

ist, dass er auch von den Grenzen spricht, auf die sein Versuch der Selbstaufklärung des wissenschaftlichen Feldes stieß. Etzemüller verschweigt nicht, dass es im Rahmen der Tagung immer wieder zu Momenten der „Sprachlosigkeit“ kam, die wohl der „allzu großen Nähe zum Gegenstand geschuldet“ war (ebd.: 42). Die Bemühungen um wissenschaftliche Reflexivität können also auch als Überforderung erlebt werden.

Anders gelagert, aber doch verwandt ist eine Studie, die Jekaterina Markow vorgelegt hat. „An der Schwelle“ macht soziale Ausschlüsse in der Philosophie zum Gegenstand – und das in Form einer Dissertation, die an der FU Berlin erfolgreich abgeschlossen wurde. Ich habe in den 1990er Jahren selbst Philosophie studiert und ahne, was es bedeutet, die „hartnäckige Unterrepräsentation benachteiligter Gruppen in der Philosophie“ zu erforschen und den Nachweis anzutreten, dass die Rede von der „fairen Bestenauslese“ Ausdruck einer veritablen Selbsttäuschung ist (Markow 2023: 15). Was an dieser Arbeit besonders imponierend ist – Markow spürt nicht allein den Praktiken nach, die weiße Männer als die „natürlichen“ Vertreter der akademischen Philosophie erscheinen lassen. Sie interessiert sich in besonderer Weise für den Verbleib von Bildungsaufsteiger:innen.

Frei von jeder Geste der Heroisierung hält sie fest, mit diesem Erkenntnisinteresse nicht allein zu sein: „Zum ersten Mal in der Geschichte der Disziplin befassen sich [...] große Teile der Fachgemeinschaft ausführlich mit der Frage, welche Rolle ungerechte Privilegien und Benachteiligungen in der Verfassung des Fachs spielen.“ (ebd.: 17) Die Herausforderung in der Erforschung jener Praktiken, welche den Zugang zum Feld der akademischen Philosophie regulieren, besteht nun darin, nicht nur solche Marker zu berücksichtigen, die sich identitätspolitisch skandalisieren lassen. Erst wenn diese Merkmale mit sozio-ökonomischer Benachteiligung kombiniert werden, erreicht das Forschungsdesign die notwendige Tiefenschärfe, um das Ineinandergreifen in- und exkludierender Praktiken untersuchen zu können.

Praktiken der Diskriminierung standen auch im Fokus eines Forschungsprojekts, das von Carmen Mörsch initiiert wurde. Ihr gelang ein verblüffendes Kunststück. Mörsch, die lange an der Zürcher Hochschule der Künste lehrte, war es gelungen, drei Schweizer Kunst- und Musikhochschulen dafür zu gewinnen, eine Studie (mit-)zu finanzieren, um Praktiken der institutionellen Diskriminierung in den eigenen Reihen aufzudecken. Inspiriert war das Projekt von der Institutionenkritik – einer künstlerischen Praxis, die sich in den 1960er ausprägte. Künstler:innen wie Hans Haacke und Andrea Fraser nehmen dabei das Kunstfeld aus machtkritischer Perspektive in den Blick (Rieger-Ladich 2020). Das Projekt *Art.School.Difference* steht in dieser Tradition. Mörsch und ihre Mitstreiter:innen deckten ebenfalls symbolische Gewaltverhältnisse auf, brachten aber auch ökonomische Abhängigkeiten zur Sprache. Zu diesem Zweck erforschten sie „unterschiedliche Teilhabechancen“ sowie „Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen“ (Sonderegger 2018: 96).

Die Befunde zeigen: Gerade im Kunstfeld, das sich über die Opposition zum ökonomischen Feld beschreibt, spielt ökonomisches und symbolisches Kapital eine große Rolle. Studierende an Schweizer Kunst- und Musikhochschulen kommen zumeist aus Familien, deren Kapital deutlich höher ist als jenes, das Eltern von Studierenden, die an Universitäten eingeschrieben sind, akkumuliert haben (vgl. Sonderegger 2018: 97). Schaffen es dennoch Studierende mit Migrationserfahrung oder aus dem Ausland an eine der erwähnten Hochschulen, kommt es häufig zu Exotisierung: „Sobald die soziale, ökonomische, gesundheitliche etc. Situation dieser anderen Studierenden und ihre spezifischen Erfahrungen jedoch zu Reibungen innerhalb der Institution führen, verschiebt sich der Diskurs von Heterogenität, Vielfalt und Bereicherung hin zu einer Behandlung von ‚Problemfällen‘.“ (ebd.) Die Kunst- und Musikhochschulen schmücken sich also mit Studierenden, die nicht aus der Dominanzgesellschaft stammen; aber *nur so lange*, wie sie die Routinen nicht stören. Kommt es zu Passungsproblemen, werden diese meist zur Seite der Studierenden hin aufgelöst. Organisationstheoretisch gesprochen: Die erforschten Hochschulen rechnen mit der Bringschuld der Studierenden, nicht mit der Holschuld der eigenen Einrichtung. Das Feld der Kunst ist mit seinen Hochschulen also mitnichten das Gegenüber zur Welt der Ökonomie. *Doing Class* wird hier noch stärker praktiziert als in anderen Hochschultypen (vgl. Kalthoff 2006).

Es waren genau diese Fragen – die Dethematisierung von Ökonomie, die Weitergabe von Privilegien und der verdeckte Alltagsrassismus –, die bei der Abschlusskonferenz im Zentrum standen. Dass diese nicht ungehört verhallten, war auch der Tatsache geschuldet, dass es den Organisator:innen gelungen war, Vertreter:innen der Hochschulleitungen der beforschten Einrichtungen zur Teilnahme zu bewegen. Die Konferenz war keine Gelegenheit zum Schaulaufen: Hier mussten sich die Rektoratsmitglieder rechtfertigen für diskriminierende Praktiken, die den Alltag der Studierenden prägen – und die sonst zumeist nur hinter vorgehaltener Hand angesprochen werden. Pointiert formuliert: Die Abschlusskonferenz, die reich war an aufgebrachten Beiträgen aus dem Publikum, machte das *hidden curriculum* explizit. Die Vorderbühne wurde mit der Hinterbühne kontrastiert, die *Rhetorik der Inklusion* mit der *Praxis der Exklusion* (vgl. Rieger-Ladich 2022).

5 Selbstbefragung in der Erziehungswissenschaft

Damit komme ich zu unserer Disziplin. Auch hier werden die Stimmen derer lauter, die sich dafür einsetzen, neue Wege in der Theoriebildung zu erkunden, die pädagogische Semantik zu überprüfen, mit Lehr- und Schreibformen zu experimentieren – kurz: die blinden Flecken des pädagogischen Denkstils zu erhelten. Solche Bemühungen gab es auch in der Vergangenheit. Aber seit einigen Jahren nehmen solche Unternehmungen deutlich zu; sie gewinnen an Dynamik

und verschaffen sich Gehör. So entstehen Arbeitskontexte, in denen Reflexivität eingeübt wird.

An einem dieser Projekte bin ich selbst beteiligt. Der Band „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ reagiert auf Verschiebungen im pädagogischen Vokabular. Milena Feldmann, Carlotta Voß, Kai Wortmann und ich wollten diese Bewegung einfangen, „Neuankömmlinge“ wie Hegemonie und Othering, Privileg und Vulnerabilität vorstellen und an die Seite etablierter Begriffe stellen. Wir wollten also das pädagogische Vokabular darauf befragen, was es zur Analyse der Krisen unsere Zeit beiträgt. Zu fragen ist auch, wo es vielleicht sogar mitverantwortlich ist, wo es Ressentiments verstärkt und unterkomplexe Problemfassungen begünstigt. Ein Beitrag unseres Buches liegt mir besonders am Herzen. Er stammt von Edgar Forster. Kurz, nachdem er „Dekolonialität“ verfasst hatte, starb er. Zuvor hatte er über seinen Beitrag geschrieben: „Der Text bleibt an einigen Stellen [...] dunkel oder es bleibt bei Andeutungen. Vielleicht regt das zu Diskussionen, zum Weiterlesen oder zum Selberschreiben an.“ (Feldmann et al. 2024: 15)

Dekolonialität steht auch im Zentrum des Buchprojekts, das ich zum Abschluss vorstellen will. „Erziehungswissenschaften dekolonisieren“ ist ein Beispiel dafür, wie die machtkritische Selbstbefragung der Erziehungswissenschaft Gestalt annehmen kann. Initiiert und herausgegeben von Yalız Akbaba und Alisha M.B. Heinemann, versammelt es auf mehr als 600 Seiten die Stimmen von meist jüngeren Kolleg:innen, die in den Bereichen rassismuskritische Bildungsarbeit, Diskriminierungskritik, Dekolonialität und/oder Postkolonialität forschen und lehren.

Eine Stärke der instruktiven Einleitung besteht darin, dass Akbaba und Heinemann hier der Nachweis gelingt, dass die Dekolonialisierung der Erziehungswissenschaft keine delikate Angelegenheit ist, die den Händen einer kleinen Gruppe von Expert:innen anvertraut werden sollte. Was hier auf dem Spiel steht, betrifft die ganze Disziplin, ist keine Sache einer neuen Teildisziplin: „Die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten auf diesem Planeten wird entsprechend dieser Lesart insbesondere durch die Ideologien des westlichen Imperialismus und damit des Kapitalismus legitimiert. Diese ideologischen Konzepte sind über den Macht-Wissen-Komplex tief in die Subjekte eingeschrieben. Insbesondere aus der Perspektive marginalisierter Subjekte werden daher gegenhegemoniale Interventionen in koloniale Diskurse gefordert. Mit dieser Forderung kommen zentral jene Einrichtungen und Disziplinen in den Blick, die (hegemoniales) Wissen (re-)produzieren und damit die Ideologien der Macht-Wissen-Komplexe speisen: Schulen und Universitäten und damit insbesondere die Erziehungs- und Bildungswissenschaften.“ (Akbaba/Heinemann 2023: 20)

Die Dekolonisierung der eigenen Wissensbestände zu betreiben, die Praktiken der Kanonisierung zu befragen oder die Modi der Geschichtsschreibung zu untersuchen, *betrifft uns alle*. Wir sollten dies nicht als Spezialdiskurs begreifen und an eine kleine Community delegieren. Die Fragen, die hier verhandelt werden, entziehen sich der Logik von Sektionen und Kommissionen. Sie sind von

so weitreichender Art, dass wir eine kollektive Verantwortung für deren Behandlung entwickeln sollten.

Genau dieser Spirit eines gemeinschaftlichen Aufbruchs prägt das Buch. Beginnt man zu blättern, stößt man auf Gedichte, Zeichnungen und Fotostrecken. Die Beiträge, die grundlagentheoretische Fragestellungen behandeln und Methodenfragen, die bisweilen auch die Nähe zum Aktivismus suchen, treten in den Dialog mit ästhetischen Artefakten, die sich der Logik des Begriffs entziehen. Und so ist es ein vielstimmiger Chor, der sich hier versammelt. Gemeinsam betreiben sie das, was bell hooks (2015) „talking back“ nannte. Und dies ohne den moralischen Rigorismus, der politische Diskussionen derzeit so schwierig macht; stattdessen lassen die Autor:innen ein feines Gespür für die Ambivalenzen der wissenschaftlichen Praxis erkennen.

Was viele Autor:innen dieses Bandes auszeichnet – die bewusste (wissenschafts-)politische Positionierung und die Reflexion auf die narrative Dimension des eigenen Schreibens –, kennzeichnet auch weitere Beiträge, die in der jüngsten Zeit vorgelegt wurden. Nicht allein Simone Müller (2023) hat unlängst gezeigt, wie der Versuch aussehen kann, epistemische Gewalt nicht länger zu wiederholen und eine andere Form des Schreibens zu erproben. Das gilt auch für Anne Rohstock (2021), die für „ko-produktive ‚slow science‘“ wirbt und in der Historischen Bildungsforschung mit neuen Formen des Erzählens experimentiert. Es handelt sich bei diesen Beiträgen um das, was die feministische Erziehungswissenschaftlerin Christina Thürmer-Rohr „dialogisches Schreiben“ genannt hat – ein Schreiben, das auf die Attitüde der Souveränität verzichtet, auf die Geste des Eroberers: „Beim wissenschaftlichen Schreiben begibt man sich nie auf ein leeres Feld und nicht in sich, sondern in Dialog mit einem Thema und zugleich mit virtuellen Gesprächspartnern, die ihrerseits etwas zum Thema zu sagen haben.“ (Thürmer-Rohr 2006: 199)

Nimmt man diese Projekte in den Blick – die Praxeologie der Literaturwissenschaft, praxistheoretische Untersuchungen des wissenschaftlichen Feldes, diskriminierungskritische Analysen der Zugänge zum wissenschaftlichen Feld wie auch die Inventur der pädagogischen Semantik und kolonialer Wissensbestände –, zeigt sich, dass drei Ebenen in den Blick zu nehmen sind. Es reicht nicht, allein die *Handlungen und Intentionen* der Akteure des pädagogischen Diskurses zu erforschen. Mindestens so bedeutsam ist es, *Organisationen und Institutionen* in den Fokus zu nehmen wie auch die *epistemischen Strukturen*, die sich in diesen niederschlagen. Eine anspruchsvolle Selbstkritik der Erziehungswissenschaft müsste also das Zusammenspiel von sozialen Interaktionen, symbolischer Gewalt und institutioneller Diskriminierung, von epistemischer Gewalt, ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen und prekären Beschäftigungsformen untersuchen. Alles andere wäre unterkomplex.

6 Disziplinen im Taumel

Damit komme ich zum Schluss. Dass die Dinge auch bei uns in Bewegung geraten, dass wir manche Gewissheiten eingebüßt haben, ist begrüßenswert – ganz uneingeschränkt. Wie auch die Tatsache, dass nun die Selbstbefragung forciert wird, dass mit neuen Formen der Theoriebildung und des Schreibens experimentiert wird. Die Krise, die auch in unserer Disziplin mit schöner Regelmäßigkeit ausgerufen wird, muss also durchaus nicht als Bedrohung wahrgenommen werden. Dass der Boden, auf dem wir uns bewegen, in Schwingungen versetzt wird, dass er uns bisweilen etwas taumeln lässt, empfinde ich als belebend.

Ich schließe mit einem Fundstück, auf das ich bei der Vorbereitung für diesen Vortrag gestoßen bin. Er zeigt einen Umgang mit Unsicherheiten, der mit sehr imponiert – und den ich *uns allen* wünsche. Moritz Haupt schreibt im Vorwort zum ersten Band der „Zeitschrift für deutsches Altertum“, im Jahr 1841, über die Anfänge der Germanistik:

„man kann sagen, der tägliche zuwachs neues stoffes gibt der wißenschaft etwas unfestes und läßt sie immer als ein werdendes oder erst angefangenes erscheinen. ich halte dies für einen vortheil in dem sie sich gegen die classische philologie befindet. [...] die deutsche philologie ist zur bescheidenheit gezwungen, weil sie gewohnt ist dass neue entdeckungen umstoßen oder verändern was fest und sicher ermittelt schien, und zur kühnheit berechtigt, weil sie die hoffnung in sich wahrscheinliche vermutungen bald bestätigt zu sehen niemals aufzugeben braucht.“ (zit. nach: Martus 2015: 179)

Literatur

- Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.) (2023): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Diskurse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nicolas (2017): *Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit*. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): *Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft*. In: Kuhlmann, Nele/Nadine Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hrsg.): *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 35-66.

- Brand, Ulrich (2009): Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie. 4., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Etzemüller, Thomas (Hrsg.) (2019): Der Auftritt. Performance in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2024): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- hooks, bell (2015): Talking back. Thinking feminist, thinking Black. New York: Routledge.
- Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 93–122.
- Krämer, Sibylle (2003): Was tut Austin, indem er über das Performative spricht? Ein anderer Blick auf die Anfänge der Sprechakttheorie. In: Kertscher, Jens/Mersch, Dieter (Hrsg.): Performativität und Praxis. München: Wilhelm Fink, S. 19–33.
- Le Guin, Ursula K. (2021): Am Anfang war der Beutel. Essays, Reden und ein Gedicht. Klein Jasedow: thinkOya.
- Markow, Jekaterina (2023): An der Schwelle. Soziale Ausschlüsse in der Philosophie. Frankfurt am Main: Campus.
- Martus, Steffen (2015): Wandernde Praxiken „after theory“? Praxeologische Perspektiven auf „Literatur/Wissenschaft“. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 40, 1, S. 177–195.
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2009): Praxeologie der Literaturwissenschaft. In: Geschichte der Germanistik 35/36, S. 89–96.
- Martus, Steffen/Thomalla, Erika/Zimmer, Daniel (2015): Die Normalität der Krise. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 89, 4, S. 510–520.
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2022): Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften. Berlin: Suhrkamp.
- McIntosh, Peggy (2020): „Weiße hassen es, ihr Selbstbild beschädigt zu sehen.“ Ein Interview mit Carla Baum und Amna Franzke. In: Zeit Campus, 8.7.2020.
- McIntosh, Peggy (2024): Weißsein als Privileg. Die Privilege Papers. Ditzingen: Reclam.
- Müller, Simone (2023): Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway's SF. In: Austrian Journal of Development Studies. Special Issue: UnDoing Epistemic Violence, 1/2, S. 139–161.
- Nassehi, Armin (2023): Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede. München: Beck.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Hans Haacke, Andrea Fraser und das Projekt einer gegenhegemonialen Disziplingeschichte. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, 12, S. 17–33.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument. Ditzingen: Reclam.

- Rieger-Ladich, Markus (2023): Die akademische Streitkultur weiterentwickeln: Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 203–224.
- Rohstock, Anne (2021): Snooping history – Bildungsgeschichte als ko-produktive ‚slow science‘ und das Potenzial der Geruchsgeschichte für die Erziehungswissenschaft. In: Böckmann, Laura/Engelmann, Sebastian/Reichrath, Philipp/Rohstock, Anne (Hrsg.): *Creativity, Courage, Chances. Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos*. Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 251–282.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Sonderegger, Ruth (2016): *Praktiken im Vollzug, in der Theorie und als Objekt der Kritik. Eine sehr kurze Einführung in Praxistheorien*. In: Gaugele, Elke/Kastner, Jens (Hrsg.): *Critical Studies. Kultur- und Sozialtheorie im Kunstfeld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–323.
- Sonderegger, Ruth (2018): *Doing Class. Hochschulzugang, Kunst und das Gewürz-Andere*. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 19, 2, S. 93–100.
- Thürmer-Rohr, Christina (2006): *Dialogisches und monologisches Schreiben*. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen. Desiderate. Konzepte*. Innsbruck: Studienverlag, S. 199–213.

Krisennarrative in Forschung und Politik der Berufsbildung. Funktionsbestimmungen im nationalen und internationalen Raum

Christoph Porcher, Dietmar Frommberger, Katrin Kraus, Silke Lange, Daniel Láscares Smith, Kristina Trampe

KURZFASSUNG: Krise ist ein zentraler Begriff im berufspädagogischen Diskurs in Forschung und Politik. Die Allgegenwärtigkeit des Krisenbegriffs sowie seine scheinbar selbstverständliche Verwendung wird in diesem Beitrag anhand drei ausgewählter Beispiele mit Blick auf seine Funktion kritisch diskutiert: Im methodologischen Diskurs, in dem der Krisenbegriff eine Macht- und Aufmerksamkeitsfunktion erhält, im gegenstandsbezogenen Diskurs, d. h. bezogen auf das Duale System der Berufsausbildung sowie im internationalen Diskurs über den Transfer dualer Berufsbildungsansätze am Beispiel Costa Rica, in dem der Krisenbegriff zur Legitimierung politischer Interessen dient. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit diesen drei Beispielen und reflektiert, warum das Krisennarrativ in der Berufsbildung so prominent ist.

Schlagworte: Krisennarrative, Berufsbildung, Duales System, Berufsbildungsforschung, Costa Rica

ABSTRACT: Crisis is a central term in the vocational education discourse in both research and policy. The ubiquity of the term ‘crisis’ as well as its seemingly self-evident use is critically discussed in this article through three selected examples, with a focus on its function: in the methodological discourse, where the term gains a power and attention function; in the object-related discourse, i. e., related to the Dual System of vocational training; and in the international discourse about the transfer of dual vocational training approaches using Costa Rica as an example, where the term serves to legitimize political interests. The article concludes with a discussion on the findings from examining these three examples and reflects on why the crisis narrative is so prominent in vocational education.

Keywords: crisis narrative, vocational education, dual system, vocational education studies, Costa Rica

1 Einleitung

Die Allgegenwärtigkeit des Krisenbegriffs in der Berufsbildung sowie seine mittlerweile scheinbar selbstverständliche Verwendung soll Anlass sein, den Krisenbegriff kritisch zu betrachten und insbesondere seine Funktion im berufspädagogischen Diskurs in Forschung und Politik zu analysieren.

Im Folgenden sollen, ausgehend von der Annahme, dass die Krise als „apokalyptische Erfahrung“ und Krisennarrationen im Diskurs als Legitimation und zur Durchsetzung der eigenen Position und Handlungen dient (Koselleck 1976), Motive und Interessen analysiert und kritisch diskutiert werden, die mit Krisennarrationen in den Diskursen der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik einhergehen. Die Analyse vollzieht sich entlang drei ausgewählter Beispiele: Methodologische Diskurse, Diskurse über das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland sowie Diskurse über die Entwicklung dualer Strukturansätze der Berufsbildung im internationalen Kontext, konkret in Costa Rica. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion, in der über einzelne Interessen in konkreten Beispielen hinaus die Funktion von Krisennarrationen für die Berufsbildung aus deren strukturellen Bedingungen heraus erörtert wird.

2 Krisennarrative: Drei ausgewählte Beispiele aus Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik

2.1 Die Krise der Disziplin

Jürgen Zabeck (1978a) hat mit seinem Aufsatz „Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“ eine These formuliert, die bis heute vornehmlich ihren Platz im selbstreferentiellen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat, obwohl sie von Zabeck ausdrücklich für die gesamte Erziehungswissenschaft gedacht wurde. Seine These gründet sich auf zwei Prämissen: (1) Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einer die Existenz bedrohenden Krise; (2) Wissenschaftliche Disziplinen sind im Wesentlichen von der gesellschaftlichen Alimentierung abhängig, die wiederum von der inneren Verfassung der Disziplin bestimmt wird. Eine kritische Analyse zeigt jedoch, dass die Krisendiagnose Zabecks im Zusammenspiel mit der Alimentierungsfrage ein Narrativ schafft, das sich zwar äußerlich als offenes Toleranzkonzept gibt, aber auch der Durchsetzung der eigenen methodologischen Position dient.

Der Paradigmenpluralismus wurde bislang innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rezipiert, um z. B. die Design-Based-Research Forschungsrichtung zu rechtfertigen (Euler 2013). Doch in einem Aufsatz von 2009 – knapp 30 Jahre nach dem ursprünglichen Erscheinen seines Konzeptes – resümiert

Zabeck, dass innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kein Paradigmenpluralismus in seinem Sinne existiere, sondern ein „die Einheit der Disziplin aufs Spiel setzender Partikularismus“ (Zabeck 2009: 124). Hier wiederholt Zabeck dieselbe Krisenerzählung, die er bereits 30 Jahre früher für die Erziehungswissenschaft aufgeschrieben hatte.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen war für Zabeck 1978 das Folgende:

„Wenn sich diejenigen, die sich einer bestimmten Einzelwissenschaft zurechnen, gegenseitig das Recht absprechen, im Namen dieser Wissenschaft aufzutreten, so stünde der beanspruchte Name nicht mehr für ein Gemeinsames; ein Auflösungsprozeß wäre eingeleitet, in dem die Disziplin ihre Existenz verlieren müßte“ (Zabeck 1978a: 292). Weiter schreibt er, mit Bezug zur Alimentierung durch die Öffentlichkeit: „Eine Krise entstünde auch dann, wenn sich die Einzelwissenschaft auf Dauer der Aufgabe verweigern würde, der sie ihre Existenz verdankt [...]“ (ebd.: 292).

Doch wodurch die Krise der Erziehungswissenschaft charakterisiert ist, darauf geht Zabeck nicht explizit ein. Er schreibt lediglich: „Dass sich die Erziehungswissenschaft in einer Krise befindet, steht nach unserer Meinung, die von vielen Fachgenossen geteilt wird, außer Zweifel“ (ebd.: 293). Den Zustand der Erziehungswissenschaft beschreibt Zabeck als „desolat“ (ebd.: 305) und die Krise sei in ein „chronisches Stadium[.], in ein Siechtum“ übergegangen bzw. würde ihr dieses Schicksal drohen (ebd.: 306). An anderer Stelle heißt es: „Die Erziehungswissenschaft befindet sich zweifellos in einer Entwicklungskrise; [...] in ihr geht es letztlich auch um ihre Existenz oder Nichtexistenz als Einzeldisziplin“ (Zabeck 1978b: 341).

Obwohl vage in der Diagnose der Krise, wird Zabeck relativ konkret in seiner Analyse der Gründe für die (vermeintlichen) Krisenerscheinungen. In Anknüpfung an Thomas Kuhns Untersuchungen zur Wissenschaftsentwicklung beschreibt Zabeck die paradigmatischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft. Bis in die späten 1960er Jahre hinein, so Zabeck, wurde das „Gesicht der Erziehungswissenschaft“ durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägt (Zabeck 1978a: 296). Während dieser Zeit war eine Rechtfertigung des wissenschaftstheoretischen Ansatzes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht nötig, denn man „konnte ihn wie etwas Selbstverständliches als bekannt voraussetzen und damit rechnen, verstanden zu werden“ (ebd.: 297). Doch diese „Normalwissenschaft“ habe sich ab dem Ende der 1960er Jahre mehr und mehr aufgelöst und sei in einen Krisenzustand übergegangen, der sich u. a. durch die „Auswucherungen der methodologischen Reflexion und Diskussion innerhalb der Einzelwissenschaften“ anzeige (ebd.: 297).

Mit dem Auftreten der beiden anderen „Paradigmen“ in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, dem Kritischen Rationalismus sowie der Kritischen Theorie, begann sich in der Sicht von Zabeck die Krise der Erziehungswissenschaft zu

formieren. Denn die beiden neuen Paradigmen ließen sich, so Zabeck, nicht integrieren, es gelang ihnen allerdings auch nicht, ihren Ansatz innerhalb der Erziehungswissenschaft durchzusetzen (ebd.: 302). Die Krise bestand nach Zabeck daher darin, dass sich ein bis dahin bestehendes Paradigma, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, in Auflösung befand und sich zeitgleich zwei Ansätze als Alternativen anboten, was letztlich zu einem Interregnum geführt habe.

Doch Zabeck belässt es nicht dabei, zu versuchen, die Entwicklung der Erziehungswissenschaft mit Kuhns Theorie zu erklären. Im Anschluss an M. Rainer Lepsius führt er die Begriffe der „Binnen- und Außenlegitimität“ ein, um deutlich zu machen, dass die Existenz und Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin davon abhängig seien, dass diese über ein nach innen gerichtetes, konsistentes Selbstverständnis verfügt, welches den „Abnehmern“ der Erkenntnisse dieser Wissenschaft plausibel genug erscheint, um diese Disziplin weiter zu alimentieren und damit die Existenz überhaupt erst möglich macht.

Mit starker Berücksichtigung der sogenannten „Leistungserwartung“ der Öffentlichkeit formuliert Zabeck ein für seinen Paradigmenpluralismus grundlegendes „Minimalkonsens“, der – je nach Kontext – als „erziehungswissenschaftliches Prinzip“ (Zabeck 1998: 180) oder als „berufspädagogisches Prinzip“ (Zabeck 2009: 125) bezeichnet wird. Über das berufspädagogische Prinzip schreibt Zabeck, dass die Berufsbildungsforschung darauf abzielen müsse, im Sinne der Qualifikations- und Allokationsfunktion für die nachwachsende Generation zu agieren (ebd.: 137).

Mit dieser Argumentationslinie begründet Zabeck, dass bestimmte Forschungsansätze nicht durch den Paradigmenpluralismus integriert werden könnten. Er möchte Ansätze ausschließen, „die den Goodwill der Erziehungswissenschaft [...] für ihre gesellschaftspolitischen Ziele nutzen wollen“ (Zabeck 1978b: 349) sowie „Ansätze, die von der Erziehungspraxis und der praktischen Erziehungspolitik nicht abgrenzbar sind“ (ebd.: 324). Er meint damit die von ihm so bezeichnete „neomarxistische“ Erziehungswissenschaft bzw. Berufsbildungsforschung (Zabeck 2009: 130).

Jürgen Zabecks Paradigmenpluralismus ist von zwei Erzählsträngen gestützt, die, wenn sie zusammenlaufen, eine Position der Exklusion legitimieren lassen: Die Krise erscheint als ein existenzbedrohender Rahmen, der schnelles Handeln erfordert. Mit dem Begriff der „Außenlegitimität“ werden gesellschaftliche Erwartungen als unabhängige Kriterien gesetzt, die über das Existenzrecht der Erziehungswissenschaft zu entscheiden haben. Damit wird ein Diskursrahmen gesetzt, der alle Beteiligten auf die Anerkennung der Krise verpflichtet. Es geht dann nur noch darum, ob die vorgeschlagene Lösung richtig oder falsch ist. Nicht aber, ob die Krise faktisch existiert – und noch viel bedeutsamer: ob die Ursachendiagnose korrekt ist. Die von Zabeck kritisierten methodologischen Ansätze in der Berufsbildungsforschung (Kritische Erziehungswissenschaft, später dann Modellversuchsforschung bzw. Design-Based-Research) gelangen so unter einen besonderen Rechtfertigungsdruck vor dem Bedrohungsszenario

des Untergangs der Disziplin, da sie den gesellschaftlichen Erwartungen weniger gut gerecht würden als der von Zabeck präferierte Kritische Rationalismus.

2.2 Die Krise des Dualen Systems

Seit seiner Entstehung sieht sich das duale System der Berufsausbildung dem Vorwurf der Krise ausgesetzt (Greinert 1994). Auch im berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs taucht der Krisenbegriff bzw. das Krisennarrativ wiederkehrend auf. So fragen sich Euler & Pätzold (2004: 1) etwa, ob mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes „der Sprung von der Krisenverwaltung zur Reformgestaltung“ gelinge, oder Konietzka & Lempert (1998: 321) untersuchen den „Mythos [...] der Krise der beruflichen Bildung“ anhand der Lebensverläufe verschiedener Geburtskohorten.

Vor dem Hintergrund der These, dass der Krisenbegriff immanenter Bestandteil des berufsbildungswissenschaftlichen Diskurses ist, wurde jener einer kritischen Diskursanalyse unterzogen, um die Praktiken und Objekte der Krisendiskurse bezogen auf den Gegenstand beruflicher Bildung offenzulegen und damit einen Einblick in die Motive und Funktionen des Krisennarrativs in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zu liefern. Im Fokus stand dabei die Frage, was die vielbeschworene Krise zu unterschiedlichen Zeiten im Diskurs kennzeichnet und welche Wahrheitsansprüche und Narrative um die Krise des Dualen Systems den wissenschaftlichen Diskurs prägen.

Die kritische Diskursanalyse nach Jäger (2015: 12) soll zeigen „was in einer Gesellschaft gesagt und gedacht werden kann und damit zugleich, was nicht gesagt werden kann und/oder einfach nicht gesagt wird“. Grob vereinfacht kann die kritische Diskursanalyse nach der Festlegung des Untersuchungsgegenstandes und der Materialgrundlage in die Struktur- und die Feinanalyse von typischen Diskursfragmenten eingeteilt werden. Berichtet werden im Folgenden nur die Ergebnisse der Strukturanalyse.

Entsprechend der Fragestellung wurde der berufsbildungswissenschaftliche Diskursstrang in den Blick genommen, der sich in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ ab den 1960er Jahren¹ und der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik online“ seit ihrer Gründung 2001 abbildet. Die Konzentration auf diese beiden Zeitschriften begründet sich damit, dass dies die beiden etabliertesten deutschsprachigen Fachzeitschriften mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Schwerpunkt sind, deren Artikel einem Peer Review Verfahren unterliegen. Ergänzend wurden einzelne häufig zitierte Artikel anderer Publikationen in den Korpus aufgenommen, die einerseits dem Anspruch des Peer Reviews genü-

1 Bis 1979 wurde die Zeitschrift unter dem Titel „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ herausgegeben.

gen und andererseits den Diskurs offensichtlich prägen und somit eine Referenz für Beiträge zum Diskurs darstellen. Insgesamt waren rund 6.400 Artikel aus beiden Zeitschriften und 80 weitere Quellen aus anderen Zeitschriften die Basis für die Bestimmung des Korpus. Auf dieser Basis wurden in Titeln und Abstracts nach den Begriffen „Krise“ und „(Aus-)Bildung“ gesucht. Im Ergebnis wurden 175 Beiträge in die Vorauswahl aufgenommen. Anhand des Kriteriums, dass sich der Text auf eine Krise der dualen Berufsausbildung bezog bzw. mit einer solchen argumentierte, wurden schließlich 36 Texte identifiziert, die in die Diskursanalyse aufgenommen wurden.

Ausgangspunkt der Analyse und der hier vorgenommenen Darstellung ist die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969. In dem analysierten Berufsbildungsdiskurs jener Zeit zeigt sich die angespannte Situation in Auseinandersetzungen mit Ausbildungsplatzdefiziten und Jugendarbeitslosigkeit. Die Leistungsfähigkeit der dualen Berufsausbildung wird infrage gestellt, Crusius & Wilke (1975, zit. n. Franzke 1976: 404) sprechen sogar von einem „Bankrott des (Berufsbildungs-)Systems“. Trotz dieses dramatisch klingenden Befunds finden sich im Materialkorpus erstaunlich wenig Beiträge dieser Zeit, die sich mit dieser vermeintlichen Krise auseinandersetzen. Viel eher wird in neueren Beiträgen des Materialkorpus auf den „Krisendiskurs“ dieser Zeit zurückgeblickt (z. B. Greinert 1994: 357; Ebbinghaus/Dionisius 2021: 43).

Erst ab den 1990er Jahren setzt ein in Primärbeiträgen dokumentierter Diskurs um die Bedrohung der Berufsausbildung ein, konkret als Folge der Erosion des Berufes (Büchter/Gramlinger 2006). Die Beiträge zeichnen entweder die Krise des Dualen Systems umfassend (Greinert 1994) oder ausschnitthaft (Pukas 1996) nach oder fassen den Diskurs um die „Krisenhaftigkeit“ des Dualen Systems kritisch zusammen bzw. stellen die beschworene Krise des Dualen Systems infrage (Lempert 1995). Mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft sowie vor dem Hintergrund der weiter fortschreitenden Hochschulexpansion wird der Diskurs um die Erosion des Berufes ab den 2000er Jahren fortgeführt und um die veränderten Anforderungen an Berufsbildung erweitert. Aus dem Materialkorpus der vorliegenden Analyse lassen sich die meisten Beiträge in dieser Phase verorten.² Nicht selten wird in den Beiträgen auf einen vorangegangenen Krisendiskurs verwiesen (z. B. Rosendahl/Wahle 2016). Teilweise wird die Krisenhaftigkeit (empirisch) in Frage gestellt (Ebbinghaus/Dionisius 2021). Die Krise selbst wird in den Beiträgen gern mit kriegerischen Metaphern beschrieben: Das Duale System sei bedroht (z. B. Rosendahl/Wahle 2016: 12), sehe sich der Forderung nach „Zerschlagung“ (Lerch 2006: 7) ausgesetzt oder der „historische Grabenkampf um die Wertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung“ sei neu entfacht (Rosendahl/Wahle 2016: 12).

2 Dies liegt auch an der Einbeziehung der Zeitschrift *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, die erst seit 2001 herausgegeben wird.

In der Gesamtschau stützt die Strukturanalyse des Diskurses die These des kontinuierlichen Krisendiskurses nicht. Insbesondere nach dem Beschluss des Berufsbildungsgesetzes Ende der 1960er Jahre lassen sich kaum Beiträge im berufspädagogischen Diskurs ausmachen, die sich einer Krise der dualen Berufsausbildung widmen. In den nachfolgenden Jahren nimmt der Diskurs um die Krise der dualen Berufsausbildung zwar zu, doch wird nicht selten (nur) auf vergangene Krisendiskurse verwiesen oder die Krisenhaftigkeit des Dualen Systems infrage gestellt.

2.3 Die Krise als Reformanlass

Nicht nur in Deutschland steht die Reformierung von Berufsbildungsstrukturen in einem engen Zusammenhang mit Krisendiskursen. Von besonderem Interesse sind aus unserer Sicht solche Krisendiskurse, die speziell auf die Weiterentwicklung dualer Berufsbildungsstrukturen bezogen sind, also solcher Berufsbildungsteilsysteme, in denen der außerschulische Lernort Betrieb eine systemprägende Funktion hat (Frommberger 2022; Frommberger/Vossiek/Holle 2020). Diesbezüglich wird hier beispielhaft auf Ergebnisse einer Untersuchung zu den Krisendiskursen und Berufsbildungsstrukturentwicklungen in Costa Rica eingegangen (Láscarez Smith 2023).

In den 1970er Jahren sind in Costa Rica erste Krisendiskurse zu finden, die auf die Entwicklung dualer Berufsbildungsstrukturen bezogen sind. Diese standen in einem engen Zusammenhang mit den Reaktionen auf die gesellschaftlichen Bedingungen, insbesondere in Bezug auf Armut, Erwerbsbeschäftigung und soziale Ungleichheit. Die duale Berufsbildung galt als ein Ansatz, der vor allem eine Lösung für soziale Probleme anbot. Die duale Berufsbildung unter systematischer Einbeziehung des Lernortes Betrieb wurde als Maßnahme zur Bewältigung der Krise und als „Politik gegen die Arbeitslosigkeit“ in den Mittelpunkt gestellt. Dies zeigt sich u. a. auch daran, dass Anfang der 1980er Jahre erste Beziehungen zu verschiedenen deutschen Bildungseinrichtungen aufgenommen wurden, um Projekte der Berufsbildungskoooperation durchzuführen (Guzmán 1992; Mittmann 2001).

Ebenfalls aus dieser Krise heraus begannen in den 1980er Jahren rechtsliberale politische Parteien, die „Krise“ als Argument für die Einführung der dualen Berufsbildung in Costa Rica zu nutzen. Láscarez Smith & Schmees (2023, 2021) analysieren diese Krisendiskurse der Hauptakteure als Krisendiskurse speziell im Zusammenhang mit dem langjährigen sozialen Dialogprozess, der schließlich 2017 zur Verabschiedung des Gesetzes über die duale Berufsausbildung führte. Es konnte festgestellt werden, wie aus einer Reihe von Alarm- oder Krisendiskursen heraus versucht wurde, die duale Berufsausbildung als Lösung für soziale Probleme zu propagieren, ohne dass der Zusammenhang zwischen dem Problem der Arbeitslosigkeit und der strukturellen Armut und der dualen

Berufsausbildung klar und logisch hergestellt wurde. Ein weiterer interessanter Befund ist in diesem Zusammenhang, dass der politische Diskurs über die soziale Krise und die duale Berufsausbildung eher auf Mythen oder unvollständigen Vorstellungen darüber beruhte, wie die Entwicklung oder gar Übertragung dualer Berufsbildungsstrukturen bestimmte soziale und wirtschaftliche Vorteile für Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Bildungsniveau oder solche, die bereits vom formalen Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind, bringen konnte.

Auch heute noch steht die Entwicklung solcher dualer Berufsbildungsstrukturen, die in Kooperation mit einem außerschulischen und nicht-öffentlich geregelten Lernort (Betrieb) erfolgen sollen, vor massiven Herausforderungen. Die Implementierung politisch gewünschter dualer Berufsbildungsstrukturen gelingt allenfalls ansatzweise, nicht zuletzt aufgrund politischer Gegenbewegungen, zum Beispiel seitens der Lehrerverbände. Aber im Kern scheitert bislang vor allem die Gewinnung von Betrieben, die in der Breite kein grundständiges Interesse an einer öffentlich-rechtlich standardisierten Form der Berufsbildung haben. Die notwendige und langfristige Ausbalancierung zwischen den betriebswirtschaftlich und ökonomisch geprägten Interessen der Wirtschaft auf der einen Seite, die vor allem auf eine Fachkräftequalifizierung und Arbeitskräftegewinnung gerichtet sind, und den öffentlichen Interessen auf der anderen Seite, die vor allem auf ein Berufsbildungsangebot zielen, das Mindestqualitätsstandards staatlich geregelter Bildungssysteme genügt, benötigt eine kontinuierliche politische Debatte.

3 Die Affinität der Berufsbildung zum Krisennarrativ

Die im vorherigen Abschnitt analysierten Beispiele von Krisenbezügen im verschiedenen Diskurskonstellationen zeigen im Anschluss an Koselleck, dass Krisennarrationen auch in der Berufsbildung zur Legitimation und zur Durchsetzung bestimmter Positionen und Handlungen herangezogen werden. Dies wird etwa daran deutlich, dass Krisenerscheinungen auf dem Arbeitsmarkt als Legitimation für eine erstmalige oder verstärkte Institutionalisierung dualer Berufsbildung thematisiert werden oder methodologische Ansätze durch den Verweis auf eine durch sie begründete Krise der Berufsbildung delegitimiert werden. Deutlich wird an diesen Beispielen auch eine Funktion(alisierung) der Berufsbildung in gesellschaftlich-politisch wahrgenommenen Krisen, wenn – in Deutschland wie in Costa Rica – die Institutionalisierung von dualer Berufs(aus)bildung mit dem Versprechen der Bewältigung von gesellschaftlichen Krisen einhergeht. Diese kritische Selbstreflexion aufnehmend sollen in dieser abschließenden Diskussion strukturelle Überlegungen zur Frage formuliert werden, worin die Affinität der Berufsbildung zu Krisennarrationen strukturell begründet sein könnte und inwiefern der Krisenbezug für die Berufsbildung selbst funktional ist.

Heinz-Elmar Tenorth hat für die Pädagogik in der Moderne ein Phänomen diagnostiziert, das er mit „Laute Klage, stiller Sieg“ (Tenorth 1992) beschrieben

hat und dem sicher auch die Berufsbildung zuzurechnen ist. „Denn die ‚Krisen‘-diagnosen der Pädagogen, die man als basso continuo ihrer Geschichte seit 1800 finden kann, gewinnen aus der leidvoll erfahrenen Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild immer neue Nahrung und Kontinuität, auch bereichsspezifisch“ (Tenorth 1992: 30). Was Tenorth hier thematisiert, kann als Anerkennungskrise der Pädagogik verstanden werden. Einerseits ist sie mit der Moderne zu einem wichtigen Moment der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme geworden und wurde daher bereichsspezifisch entsprechend institutionalisiert. Andererseits überwiegt in der öffentlichen Diskussion eine Kritik an ebendiesen pädagogischen Institutionen, die die gesellschaftlichen Probleme der Moderne nicht befriedigend zu lösen vermögen. Das deren Lösung per se nicht über pädagogische Interventionen möglich ist, verhindert nicht, dass die Legitimation pädagogischer Institutionen weiterhin über eben dieses Versprechen erfolgt – wie man auch an den im vorherigen Abschnitt diskutierten Beispielen sieht – und Pädagogik aus individueller Sicht durchaus Beiträge zur Verbesserung der je eigenen Situation leisten kann. Krisennarrationen tragen somit insgesamt zur Legitimation pädagogische Institutionen bei und erfüllen diese Funktion auch für die Berufsbildung.

Jenseits des „Laute Klage, Stiller Sieg“-Phänomens können zudem zwei bereichsspezifische Überlegungen zur Beobachtung formuliert werden, dass die Berufsbildung eine besondere Nähe zu gesellschaftlichen Krisenwahrnehmungen und -narrativen hat. Zum einen fungiert der Beruf als Verbindung zweier divergierender und durch unterschiedliche Dynamiken und Anforderungen gekennzeichneter Gesellschaftsbereiche, dem Bildungssystem und der Arbeitswelt. Diese Verbindung zeigt sich im Rahmen der „beruflichen Ordnung“ (Kraus 2007) sowohl auf der konzeptionellen wie auf der strukturellen Ebene, die sich zudem in ihrer Orientierung am Beruf wechselseitig stabilisieren. Die Krisenrhetorik der Berufsbildung kann in diesem Kontext als Aspekt der Aufgabe gelesen werden, die permanenten Fliehkräfte zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt auszugleichen und beide zusammenzuhalten. Krisennarrationen, die in diesem Verhältnis verortet sind, geben der Berufsbildung die Möglichkeit, Spannungen in der Verbindung der beiden Bereiche zu artikulieren und so zu ermöglichen, entweder die Verbindung zwischen den beiden Bereichen oder die Verankerung in einem der beiden Gesellschaftsbereiche wieder zu stärken – was innerhalb der *beruflichen Ordnung* ihrer zentralen Aufgabe entspricht. In diesem Sinne sind Krisennarrationen für die Berufsbildung funktional in der Erfüllung ihrer spezifischen gesellschaftlichen Aufgabe.

Zum anderen stützt sich die Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik theoretisch stark auf das Prinzip der Beruflichkeit. Wenn durch Krisenwahrnehmungen der Anschein entsteht, dass äußere Entwicklungen dieses Prinzip in Frage stellen, werden damit zugleich zentrale Grundlagen dieser Disziplin in Frage gestellt. Denn mit dem Berufsprinzip wird auch der auf diesem Prinzip beruhende Bildungsbereich respektive die entsprechende Teildisziplin adres-

siert. Daher wird über die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das Prinzip der Beruflichkeit an sich in Frage steht oder *nur* bestimmte Formen seiner Institutionalisierung, auch verhandelt, inwiefern Bildungsbereich und Teildisziplin sich darauf einstellen müssen, selbst als obsolet angesehen zu werden oder ob sie in den zuvor beschriebenen Mechanismus der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Bildung und Arbeitswelt eintreten und diese über veränderte Formen der Institutionalisierung bearbeiten können. Es ist daher für die Berufsbildung auch im Sinne einer Selbsterhaltung der Teildisziplin funktional, gegenüber Krisendiskursen im Kontext von Berufsbildung aufmerksam zu sein und sich hier aktiv einzubringen.

Literatur

- Büchter, Karin/Gramlinger, Franz (2006): Editorial zur Ausgabe 11: Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 11, S. 1–3. http://www.bwpat.de/ausgabe11/editorial_bwpat11.pdf [Zugriff 24.09.2024].
- Ebbinghaus, Margit/Dionisius, Regina (2021): Beteiligung von Betrieben an Ausbildungskooperationen: Spielen schwierige Ausbildungsbedingungen eine Rolle? Erste empirische Untersuchungen auf Basis von Betriebsbefragungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 117 (1), S. 42–69.
- Euler, Dieter (2013): Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29–48.
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004): Gelingt mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes der Sprung von der Krisenverwaltung zur Reformgestaltung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100:1, S. 1–6.
- Franzke, Reinhard (1976): Ausbildungsmarkt und Jugendarbeitslosigkeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 72:6, S. 403–419.
- Frommberger, Dietmar (2022): Duale Berufsbildung im Vergleich. Ein Beitrag zum Verständnis von Berufsbildungssystemen. In: Grollmann, Philipp/Frommberger, Dietmar/Deißinger, Thomas/Lauterbach, Uwe/Pilz, Matthias/Schröder, Thomas/Spöttl, Georg (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Opladen: Budrich, S. 265–282.
- Frommberger, Dietmar/Vossiek, Janis/Holle, Larissa (2020): Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Quo vadis duale Berufsbildung? In: Baumann, Fabienne-Agnes/Frommberger, Dietmar/Gessler, Michael/Holle, Larissa/Krichewsky-Wegener, Léna/Peters, Susanne/Vossiek, Janis (Hrsg.): Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Entwicklungsstand und Herausforderungen dualer Strukturansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 390–420.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1994): Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40:3, S. 357–372.

- Guzmán, Marcela (ed.) (1992): *Posibilidades para la implementación en Costa Rica del sistema dual de formación profesional 1991. Memoria*. San José, Costa Rica.
- Jäger, Siegfried (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7. Aufl. Münster: UN-RAST.
- Konietzka, Dirk/Lempert, Wolfgang (1998): *Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94:3, S. 321–339.
- Koselleck, Reinhart (1976). *Krise*. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel/Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. I-K. Basel: Schwabe, S. 617–650.
- Kraus, Katrin (2007): „Die ‚berufliche Ordnung‘ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53:3, S. 382–398.
- Láscarez Smith, Daniel (2023): *Political participation of business organizations in the construction of the technical vocational education and training system in Costa Rica between 1980 and 2021*. <https://doi.org/10.48693/410>.
- Láscarez Smith, Daniel/Schmees, Johannes Karl (2023): *Union Perspectives on Dual Apprenticeship in Costa Rica: Experiences during the Tripartite Dialogue*. In: *Revista ABRA* 43:66, S. 1–21.
- Láscarez Smith, Daniel/Schmees, Johannes Karl (2021): *The Costa Rican business sector’s concepts of the transfer of German dual training*. In: *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 21:2, S. 1–30.
- Lempert, Wolfgang (1995): *Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des „dualen Systems“*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91:3, S. 225–231.
- Lerch, Sebastian (2006): *Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zusammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* 11. http://www.bwpat.de/ausgabe11/lerch_bwpat11.pdf [Zugriff 24.09.2024].
- Mittmann, Frank (2001). *La educación dual en Costa Rica. Proyecto piloto mecánica automática del Colegio Vocacional Monseñor Sanabria 1996–1999*. INA.
- Pukas, Dietrich (1996): *Lernort Berufsschule trotz Krise leistungsfähig, aber hilfsbedürftig*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92:2, S. 206–211.
- Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2016): *Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story?* In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 29. http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf [Zugriff 24.09.2024].
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): „Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne“. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim: Beltz, S. 129–139.
- Zabeck, Jürgen (1978a): *Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft*. In: Brand, Willi/Brinkmann, Dörte (Hrsg.): *Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart*. Hamburg: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 291–332.
- Zabeck, Jürgen (1978b): *Die Bestimmung der Ziele der Berufserziehung als erziehungswissenschaftliches Problem*. In: Baumgardt, Johannes/Heid, Helmut (Hrsg.): *Erziehung zum Handeln*. Trier: Spee, S. 338–351.
- Zabeck, Jürgen (1998): *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): *Die gegenwärtige*

Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 171–186.

Zabeck, Jürgen (2009): Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 121–148.

Gesellschaftsdiagnosen als Transformationsimpulse für Erwachsenenbildungspraxis und -forschung

Michael Schemmann, Bernhard Schmidt-Hertha

KURZFASSUNG: Gesellschaftsdiagnosen können Fokussierungsangebote und Transformationsimpulse für Erwachsenenbildungsforschung und -praxis liefern. Anhand von zwei konkreten Ansätzen – Lessenichs Externalisierungsgesellschaft und Zuboffs Überwachungskapitalismus – werden in dem Beitrag Relevanz, Potenziale und Grenzen solcher Gesellschaftsdiagnosen für die Weiterbildung reflektiert. Deutlich wird, dass die von Gesellschaftsdiagnosen betonten Problemlagen längst in der Erwachsenenbildung angekommen sind, erziehungswissenschaftliche Forschung sich mit diesen Theorieangeboten aber immer auch deren Limitationen einkauft.

Schlagworte: Externalisierungsgesellschaft, Überwachungskapitalismus. Weiterbildung, Theorie

ABSTRACT: Social diagnoses can provide focal points and transformative impulses for adult education research and practice. Using two specific approaches – Lessenich’s externalization society and Zuboff’s surveillance capitalism – this article reflects on the relevance, potential, and limitations of such social diagnoses for continuing education. It becomes clear that the issues highlighted by these diagnoses have long since reached adult education, yet educational research also inherently adopts the limitations of these theoretical approaches.

Keywords: Externalization society, surveillance capitalism, continuing education, theory

1 Einleitung

Spätestens seit der sogenannten Finanzkrise im Jahre 2008 werden Probleme und Herausforderungen der Gesellschaft immer wieder als Krisen gerahmt. Seither findet sich die Gesellschaft in vielfältigen Krisen wieder, wie etwa der Klimakrise, der Bankenkrise, der Flüchtlingskrise, der Coronakrise, der Ukraine Krise usw. Die Herausforderungen sowie die damit einhergehenden Transformationsnotwendigkeiten finden auch vermehrt Wiederhall in vor allem soziologisch

begründeten Gesellschafts- und Zeitdiagnosen. In den letzten Jahren sind eine Vielzahl an aktuellen Gesellschaftsdiagnosen vorgelegt worden (Reese-Schäfer 2019), von denen vor allem diejenigen interessieren, die das krisenhafte Moment in den Vordergrund stellen.

Weiterbildung und Weiterbildungsforschung müssen sich in besonderem Maße mit Krisen(diagnosen) auseinandersetzen, schon weil ihnen aus diesen heraus regelmäßig Aufgaben zuwachsen. Zu denken ist hierbei etwa an den Weiterbildungsbedarf im Kontext von Fluchtbewegungen, die Rolle der Weiterbildung im Kontext von Post Truth und anderen mehr (vgl. auch bereits Wittpoth 2002). Dabei hat die Weiterbildungsforschung auch immer wieder einen ausdrücklich kritischen Umgang mit Gesellschaftsdiagnosen eingefordert, um dem Kurzschluss entgegenzutreten, aus Krisendiagnosen ungeprüft Anforderungen an das (Weiter-)Bildungssystem abzuleiten, die jenes letztlich auf die Aufgabe der Bewältigung der Krisenfolgen reduziert. Vielmehr ist es Aufgabe der Weiterbildungsforschung, sich – unter Kenntnis sozialwissenschaftlicher Diagnosen – kritisch mit gegenwärtigen Krisen auseinanderzusetzen und ihre Rolle hierin reflexiv zu bestimmen (ebd.).

Weiterbildung lässt sich in doppelter Weise auf Gesellschaftsdiagnosen beziehen: Zum einen vermitteln Gesellschaftsdiagnosen einen Eindruck von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Umständen, in die Adressat*innen wie Anbieter*innen von Weiterbildung eingebettet sind. Damit stellen sie eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -programmen dar. In dieser Hinsicht sind sie also relevant für die Weiterbildungspraxis.

Zum anderen eröffnen Gesellschaftsdiagnosen eine Analyse und Reflexion der Bedeutung von Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel und bei gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Damit werden sie relevant für die Weiterbildungsforschung.

Im Zentrum dieses Aufsatzes steht die Frage, wie sich Weiterbildungsforschung und -praxis zur entsprechenden Gesellschaftsdiagnose verhalten bzw. in Beziehung setzen lassen. Damit schließt der Beitrag an ein wissenschaftliches Symposium an¹, greift die Tradition der Auseinandersetzung mit Gesellschafts-

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Symposium im Rahmen des DGfE-Kongresses 2024. Insgesamt wurden vier unterschiedliche, aktuelle Deutungen der Gegenwart in dem Symposium in den Blick genommen. Im Einzelnen beschäftigten sich Jana Wienberg mit Hartmut Rosas Überlegungen zu Beschleunigung und Resonanz (Rosa 2016a, 2016b, 2020), Anke Grotlischen und Bernhard Schmidt-Hertha mit Shoshana Zuboffs „Überwachungskapitalismus“ (Zuboff 2019), Julia Koller mit Urs Stähelis „Soziologie der Entnetzung“ (Stäheli 2021) und Henning Pätzold und Michael Schemmann mit Stephan Lessenichs „Externalisierungsgesellschaft“ (Lessenich 2016). Julia Franz hat die Beiträge als DiskutantIn kritisch in den Blick genommen und aufeinander bezogen. Gemeinsame Frage aller Beiträge war, wie sich Weiterbildungsforschung und -praxis zur entsprechenden Gesellschaftsdiagnose verhalten bzw. in Beziehung setzen lassen.

diagnosen in der Weiterbildung (Wittpoth 2002) auf und verbindet diese mit aktuellen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung. Wir werden im Folgenden so verfahren, dass wir die Frage des doppelten Bezugs anhand von zwei Beispielen bearbeiten, der „Externalisierungsgesellschaft“ von Stephan Lessenich einerseits und dem „Überwachungskapitalismus“ von Shoshana Zuboff andererseits. Dabei werden zunächst Grundideen der jeweiligen Gesellschaftsdiagnose kurz skizziert und sodann je ein Beispiel für die Bezugnahme aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis und der Weiterbildungsforschung ausgeführt. Zugleich werden dabei aber auch Probleme bei der Bezugnahme verdeutlicht und zugespitzt. Diese werden dann in einer abschließenden Diskussion weiter entfaltet. Zudem werden auch mögliche Konsequenzen diskutiert.

2 Gesellschaftsdiagnosen und ihre Bedeutung für Weiterbildungsforschung und -praxis

Die Gesellschaftsdiagnosen von Lessenich und Shuboff sind nur zwei aktuelle Konzepte, und es ließen sich sicherlich einige weitere hier nennen. Anhand der beiden ausgewählten Theorien lässt sich aber zeigen, welche Relevanz diese für die Weiterbildung entfalten und welche Konsequenzen sich aus diesen für diesen Bildungsbereich ableiten lassen.

2.1 Die Externalisierungsgesellschaft nach Stephan Lessenich

Die Skizzierung zentraler Grundideen der Überlegungen von Lessenich beginnen wir mit einer Einordnung, die Lessenich selbst vornimmt. So bezeichnet er den Begriff der „Externalisierungsgesellschaft“ nicht als Gesellschafts- oder Zeitdiagnose wie etwa die Risikogesellschaft von Beck (1986). Er sieht sie vielmehr als einen übergeordneten Begriff oder ‚Gattungsbegriff‘, der sämtliche Gesellschaftsvarianten im Kapitalismus umfasst: „Kapitalistische Gesellschaften sind Externalisierungsgesellschaften, allerdings in historisch wechselnder Gestalt, mit jeweils sich wandelnden Mechanismen und in immer wieder sich verändernden globalen Konstellationen“ (Lessenich 2016: 26). Allen kapitalistischen Gesellschaften gemein sei die Auslagerung von negativen Folgen auf ärmere Weltregionen. Genau dieses Phänomen fasst Lessenich mit dem Begriff der Externalisierung:

Was üblicherweise Organisationen zugeschrieben wird, etwa Unternehmen, die nicht für die von ihnen verursachten Umweltschäden aufkommen und von dieser Abwälzung der Kosten auf unbeteiligte Dritte profitieren, lässt sich auch auf größere Sozialeinheiten übertragen: Die reichen hochindustrialisierten Gesellschaften dieser Welt lagern die negativen Effekte

ihres Handelns auf Länder und Menschen in ärmeren, weniger „entwickelten“ Weltregionen aus (Lessenich 2016: 24).

Beispielhaft wird dies am Sojakonsum im globalen Norden und den ökologischen und gesundheitlichen Folgen der Monokultur und des Pestizideinsatzes in Argentinien erläutert.

In seiner soziologischen Erklärung berücksichtigt Lessenich die Struktur-, Prozess- und Praxisdimensionen, auf die wir hier noch eingehen werden. Entsprechend weist er als zentrale Begriffe Macht, Ausbeutung und Habitus zur Kennzeichnung der Externalisierungsgesellschaft aus (Lessenich 2016: 52), auf die im Folgenden ebenfalls noch eingegangen wird.

Konstituierend für Externalisierung sei in der Strukturdimension demnach eine strukturelle Machtasymmetrie in der globalen Gesellschaft. Dabei löst Lessenich sich von der Beschränkung auf vertikale und horizontale Ungleichheiten in nationalstaatlicher Perspektive und plädiert vielmehr für die Betrachtung von Ungleichheiten in globaler Perspektive. So werden Ungleichheiten innerhalb eines Nationalstaates immer auch in einen Weltmaßstab eingebettet gesehen (Lessenich 2016: 53). Über die Verwendung des Begriffspaares „Zentrum“ und „Peripherie“ wird zudem die gegenseitige Bedingtheit der Ungleichheitsdimensionen deutlich, d. h. Reichtum bedingt Armut (Lessenich 2016: 54).

In der Prozessdimension ist zunächst Ausbeutung der zentrale Begriff. Dabei löst Lessenich den Begriff aus der Engführung der Ausbeutungstheorie nach Marx auf menschliche Arbeit heraus und erweitert ihn u. a. auf den Umgang mit natürlichen Ressourcen:

Ausbeutung findet demnach immer dann statt, wenn Menschen über eine Ressource verfügen bzw. über diese in einer Weise verfügen können, die sie dazu befähigt, andere Menschen zur Produktion eines Mehrwerts zu bringen, von dessen Genuss die Produzierenden selbst wiederum ganz oder teilweise ausgeschlossen bleiben (Lessenich 2016: 58).

Dabei ist die Vorteilsnahme nicht nur im Sinne des Vorenthaltens von Lohn für den Arbeiter zu sehen, sondern in sämtlichen Formen der Vorteilsnahme in sozialen Beziehungen: „... als Ausbeutung von Bodenschätzen anderer Länder, des Wissens anderer Kulturen, von Zwangslagen anderer Menschen“ (Lessenich 2016: 58). Lessenich nimmt zudem den im Zitat bereits angedeuteten Begriff der sozialen Schließung auf und zwar so verstanden, dass der Mechanismus es erlaubt, den Gruppenmitgliedern eine bestimmte Ressource zu reservieren und andere davon auszuschließen. „Ausbeutung und soziale Schließung stellen gemeinsam den *modus operandi* der Externalisierungsgesellschaft dar“ (Lessenich 2016: 59).

Schließlich knüpft Lessenich in der Praxisdimension an Bourdieus Begriff des Habitus an. Gleichwohl überträgt er das von Bourdieu eher in einem binnenge-

sellschaftlichen Zusammenhang gedachte Konzept in einen globalen Rahmen. Entsprechend prägt er den Begriff des Externalisierungshabitus‘ verstanden als „... einer von Individuen wie von Kollektiven – Statusgruppen und Sozialmilieus, Nationalgemeinschaften und letztlich ganzen Weltregionen – habituell vollen zogenen Praxis der *Auslagerung* der Kosten ihrer Lebensweise auf Dritte und der gleichzeitigen Ausblendung ebendieses Strukturzusammenhangs aus ihrer alltäglichen Lebensführung“ (Lessenich 2016: 61-62).

Krisenhaft erscheint die Gegenwart unter der Diagnose Lessenichs insofern, als die Konsequenzen der Externalisierung im globalen Norden nun immer stärker sichtbar werden und sich nicht mehr umstandslos externalisieren lassen. So sei die Wahrscheinlichkeit von Rückkopplungseffekten und des Zurückschlagens auf die Verursacher deutlich gestiegen (Lessenich 2016: 27). Als ein Beispiel gilt Lessenich die Fluchtmigration nach Europa.

Eine mögliche Bezugnahme aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis nimmt Lessenich in gewisser Weise in seinem Band bereits vorweg. Anknüpfend an den Befund der Grenzen der Externalisierung sieht Lessenich die Möglichkeit, mit Abwehr und Abschottung zu reagieren. Gleichwohl bestehe auch eine andere Möglichkeit: „Die Alternative dazu wäre, sich keine Illusion mehr zu machen, sich den Realitäten zu stellen und radikale Veränderungen in Angriff zu nehmen. Die Alternative wäre, sich die Verbindung von Wohlstand hier und Übelstand anderswo vor Augen zu führen – und sich im Wissen um deren Verbindung den anderen verbunden zu zeigen“ (Lessenich 2016: 196). Dass die Weiterbildungspraxis hierzu einen Beitrag leisten kann, lässt sich gut zeigen. Schließt man also an die Lessenichs Überlegungen zugrunde liegenden Sachverhaltsbeschreibungen an, deren Gültigkeit auf der Hand liegt und durch zahlreiche Evidenzen gesichert scheint, dann repräsentiert die Weiterbildung die positive Seite, die im Sinne der Problemlösung eine Einsicht in die Missstände ermöglicht und wichtige Beiträge bei der Veränderung der Umstände leisten kann. In entsprechenden Veranstaltungen und Seminaren ließe sich über die Verhältnisse aufklären und Veränderungsinitiativen begründen. Im weiteren Sinne lässt sich annehmen, dass dem eine pädagogische Wissensordnung zugrunde liegt, wobei die soziologisch fundierte Externalisierungsgesellschaft genutzt wird, „... um das der Erwachsenenbildung vorausgesetzte zentrale Handlungsproblem zu erläutern und darüber – aus einer Verantwortung für die Gesellschaft – mit Nachdruck ihre Notwendigkeit bzw. Unumgänglichkeit zu begründen“ (Kade 2001: 27).

Eine Bezugnahme der Erwachsenenbildungsforschung nimmt die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass und befragt Weiterbildung aus dieser Perspektive. Konkret lässt sich etwa nach dem Beitrag der Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen fragen. Einen Ansatzpunkt stellt dabei etwa der Externalisierungshabitus dar. Es geht dann konkret darum, wie Weiterbildung bei der Ausbildung und Erhaltung dieses Habitus der Auslagerung der Kosten der Lebensweise bei gleichzeitiger Verdrängung mitwirkt. Dabei wären Weiter-

bildungsprogramme der Organisationen ebenso zu analysieren wie konkretes Lehr-Lerngeschehen.

2.2 Der Überwachungskapitalismus nach Shoshana Zuboff

Dass Prozesse der Digitalisierung Weiterbildung verändern, dürfte nicht erst im Rahmen der Covid-Pandemie deutlich geworden sein. Digitalisierung als gesamtgesellschaftliches Phänomen verändert die Rahmenbedingungen, unter welchen Erwachsenenbildung arbeitet und bringt sie als Akteur zur Vorbereitung Erwachsener auf die mit diesen neuen Technologien verbundenen Herausforderungen ins Spiel. Gleichzeitig ermöglichen digitale Technologien neue Angebotsformen und erweitern die didaktischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung (z. B. durch adaptive, personalisierte Lernumgebungen). Schließlich bietet Erwachsenenbildung aber auch einen Raum für die kritische Reflexion der mit Digitalisierung verbundenen gesellschaftlichen Diskurse. Dazu gehören auch „Affinitäten zwischen kapitalistischen und digitalen Strukturprinzipien“ (Niesyto 2024: 177), die in der Theorie des Überwachungskapitalismus von Shoshana Zuboff in sehr konkreter Form problematisiert werden. Zentrale Gesichtspunkte dieser Theorie sollen im Folgenden zunächst skizziert und anschließend auf ihre Implikationen für Weiterbildungspraxis und -forschung befragt werden.

Shoshana Zuboff ist Ökonomin und ehemalige Harvard-Professorin, die bereits Ende der 1980er auf das digitalen Technologien innewohnende Potenzial zur Kontrolle und Überwachung hinwies (Zuboff 1988) und mit ihrem 2019 erschienen Buch zum Überwachungskapitalismus den Einfluss großer Internet-Konzerne auf Gesellschaft und Individuum kritisiert. Sie beschreibt, wie in Form von Daten gesammelte menschliche Erfahrungen zum neuen Rohstoff von kommerziellen Operationen werden, wie einige Konzerne sich den privilegierten Zugriff auf diesen Rohstoff sichern und wie die gesammelten Daten zur Verhaltensmanipulation genutzt werden. Dabei sieht Zuboff diese neue Form der Wertschöpfung als „so bedeutend für die menschliche Natur im 21. Jh. wie der Industriekapitalismus des 19. und 20. Jhs. für die Natur an sich“ (Zuboff 2019: 7). Im Zentrum steht dabei die Diagnose, dass über digitale Technologien kontinuierliche Daten gesammelt werden, die Grundlage für die Geschäftsmodelle von Internetfirmen sind. Die Daten über die Nutzenden sind in diesem Sinne der Rohstoff und zugleich das Produkt und somit die Basis von neuen Wertschöpfungsprozessen. Diese Daten ermöglichen zunächst die Analyse von Verhalten sowie dessen Prognose, eröffnen aber ebenso neue Möglichkeiten der Verhaltensbeeinflussung insbesondere durch „Herding“ und „Gamification“. Herding meint dabei den Effekt, dass Verhaltensweisen, die von vielen gezeigt werden, attraktiver erscheinen und empathisch zur Nachahmung stimulieren, während Gamification auf spielerische und kompetitive Anreize setzt. Dabei werden die massenhaft von Personen gesammelten Daten dazu genutzt, die Wirkung von

verschiedenen Anreizen immer weiter zu optimieren. Einzelne können sich dem kaum entziehen, da ihr Verhalten auch ohne Preisgabe der eigenen Daten aufgrund der Daten anderer prognostiziert und beeinflusst wird. Konkret beobachten lassen sich diese Dynamiken in Form von Bewertungen (Likes) im digitalen Raum (Herding), die dann die Nutzung realer Angebote beeinflussen. Individuelle digitale Profile werden genutzt, um personalisierte Werbung zu schalten und Versicherungen nutzen die massenhaft vorhandenen Informationen, um ihre Policen anhand von Risikoprofilen zu berechnen. Darüber hinaus spricht Zuboff auch von digitalen „Stupsern“, die uns zu bestimmten Verhaltensweisen animieren sollen und von digitalisierten Geräten in unserem Lebensumfeld ausgehen wie z. B. die Smartwatch, die zu bestimmten Zeitpunkten dazu auffordert, sich zu bewegen. Die entsprechenden Daten werden – so Zuboff – vor allem von den großen Internetkonzernen angehäuft und dann verkauft. Alle Versuche nationalstaatlicher Beschränkungen scheinen bislang an der Macht dieser Konzerne zu scheitern.

Zuboffs Gesellschaftsanalyse wird inzwischen breit rezipiert und z. B. im Kontext einer kritischen Auseinandersetzung mit digitalisierten Gesundheitsdaten aufgegriffen (Maschewski/Nosthoff 2022). Kritisiert wird Zuboffs stark an Skinners behavioristische Theorie angelehntes Verständnis von Macht (Ketels 2023: 48) und die fehlende gesellschaftstheoretische Fundierung ihrer Thesen sowie auch die Glaubwürdigkeit der kritischen Einlassungen einer Autorin, die lange einen sehr optimistischen Blick auf die Auswirkungen von Big Data und ähnlichen Entwicklungen vertreten hatte. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit die auf Geschäftsmodelle von Internetkonzernen abhebenden Analysen tatsächlich eine so große gesamtgesellschaftliche Wirkung entfalten, dass sie als Diagnose gesellschaftlicher Entwicklung insgesamt gelesen werden können.

Nimmt man Zuboffs Analysen – jenseits aller Kritik an der Person und an der Frage, inwieweit es sich hier um eine gesamtgesellschaftliche Diagnose handelt – ernst, so sind Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung mindestens in zweierlei Hinsicht angesprochen: als Produzierende und Nutzende von Daten einerseits und als Resonanzraum und Aufklärende bzgl. gesellschaftlicher Entwicklungen. Versteht man Erwachsenenbildung als Bildungsbereich mit einem Aufklärungsauftrag, so fordert Zuboffs Diagnose diese dazu auf, ein Bewusstsein für den Wert und die Verwertung von Daten sowie für die Risiken der Steuerung durch Konzerne zu schaffen. Ziel wäre dann zum einen, die Reflexion der eigenen Interaktion mit und in digitalen Umgebungen von Seiten der Lernenden auszubauen bzw. die Vorbereitung Lernender auf einen selbstbestimmten Umgang mit digitalen Angeboten und eigenen Daten. Zum anderen muss sich Erwachsenenbildung aber auch ihres Potenzials, gesellschaftliche Diskurse zu beeinflussen, bewusstwerden, was Damberger (2024: 304) als „Beförderung der Subversion durch Bildung“ beschreibt.

Gleichwohl darf im Sinne einer kritischen Reflexion nicht ausgeblendet werden, dass die Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere aber auch in ihrer Flan-

kierung durch Forschung ihrerseits zur Genese und Akkumulation von Daten beiträgt. Unter dem Stichwort „learning analytics“ werden die Möglichkeiten einer systematischen Nutzung dieser Daten diskutiert, allerdings zumeist überschwänglich und die vermeintlichen Chancen mithin unkritisch betonend. Learning analytics basieren auf der systematischen Generierung von Daten der Lernenden durch die automatisierte digitale Dokumentation von Lernwegen, Lernfortschritten und Lernpräferenzen. Diese Daten sollen dann der passgenauen Unterstützung individueller Lernprozesse (Dreisiebner & Lipp 2022) und der Kompetenzdiagnostik (Ahmad et al. 2023) dienen. Vor dem Hintergrund der Idee des Überwachungskapitalismus wäre hierbei zu fragen, wie sichergestellt werden kann, dass diese Daten nicht für andere Zwecke genutzt werden, aber auch, inwieweit die mit den learning analytics einhergehenden Intentionen der Verhaltensbeeinflussung (z. B. Nutzung bestimmter Lernressourcen) ethisch vertretbar und für die Lernenden transparent gestaltet werden können. Schließlich scheint es naheliegend, dass die so gewonnene große Menge an personenbezogenen Daten von Erwachsenenbildungsträgern auch für das eigene Bildungsmarketing oder die Verhaltenssteuerung im Sinne einer Nachfrageerzeugung nutzen könnten. Lankau (2019) kritisiert Learning analytics auch als eine Art des Bildungscontrollings, bei dem die Lernwege und -geschwindigkeiten an die Lernenden angepasst werden können, die Lernziele aber fremdbestimmt bleiben. Insofern sich Weiterbildungs*forschung* kritischen Ansprüchen verpflichtet fühlt, ist sie durch Zuboffs Diagnose u. a. dazu herausgefordert, auf unterschiedlichen Ebenen zu erhellen, inwieweit verschiedene Ausgestaltungen von Bildung zu Handlungsfähigkeit im und gegenüber dem Überwachungskapitalismus beitragen.

3 Diskussion

Der vorliegende Beitrag steht in der Traditionslinie der Befassung der Weiterbildungsforschung mit Gesellschafts- bzw. Zeitdiagnosen. Dabei hat die Debatte über die Jahrzehnte nicht an Relevanz verloren. Nach wie vor gibt es keinen Mangel an soziologischen Gesellschaftsdiagnosen, auch weil es (seit jeher) ein Bedürfnis nach gesellschaftlicher Selbstvergewisserung auf die Frage, in was für einer sozialen Welt wir eigentlich gerade leben, gibt. Typisch für Gesellschaftsdiagnosen ist die Zuspitzung und zugleich die Fokussierung auf bestimmte ausgewählte Phänomene. Das Nebeneinander unterschiedlicher Fokussierungen wird einmal als gegenseitige Ergänzung und ein anderes Mal als Konkurrenz interpretiert. Für die Soziologie ist dies eher unproblematisch, dort „... geht man damit eher distanziert-gelassen um“ (Wittpoth 2002: 259).

Für die Weiterbildung ist dies jedoch mit Wittpoth problematisch: „Wir gehören zu den ‚Abnehmern‘ dieser Diagnosen, ‚nutzen‘ sie in unterschiedlicher Weise ... Oft werden (auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs) solche

Diagnosen gewählt, die relativ umstandslos ‚passen‘, also unmittelbar anschlussfähig sind. Genau das ist das Problem“ (Wittpoth 2002: 259). Denn die Probleme, die mit der Zuspitzung und Fokussierung einhergehen, verlängern sich beim Anschluss an die respektive Gesellschaftsdiagnose auch in die erziehungs- und weiterbildungswissenschaftliche Reflexion. So gilt für Weiterbildungspraxis wie für Weiterbildungswissenschaft, dass im Umgang mit Gesellschaftsdiagnosen notwendigerweise Verkürzungen und Komplexitätsreduktionen entstehen. Unabhängig davon, ob es um die Makro-, Meso- oder Mikroebene des Mehrebenensystems Weiterbildung (Schrader 2008) geht, wird die Antwort auf die Frage danach, wie Bildung Erwachsener im „Heute“ möglich wird dadurch beeinflusst, wie man das „Heute“ näher bestimmt. Wir wollen uns hier zur Verdeutlichung nur auf ein Beispiel auf der Mesoebene konzentrieren. Mit Blick auf die Weiterbildungsorganisationen wird deutlich, dass sie sich mit ihren Programmen bewusst oder unbewusst in unterschiedlichen ‚Gegenwarten‘ verorten und daraus ihre Aufgaben- und Bearbeitungsansätze ableiten.

Angesichts einer Vielfalt aktueller Gesellschaftsdiagnosen, von welchen zwei hier näher ausgeführt wurden, scheint es aber fraglich, ob Erwachsenenbildung allen diesen Themen gleichermaßen gerecht werden kann und wie hier ggf. zu selektieren ist. Weiterbildungswissenschaftliche Organisations- und Programmforschung kann diese Selektionsprozesse rekonstruieren – und so auf etwaige blinde Flecken für andere Deutungen ‚unserer Zeit‘ hinweisen. Mit Blick auf die in Gesellschaftsdiagnosen angesprochenen großen Herausforderungen unserer Zeit, wie z. B. eine gerechte Verteilung globaler Ressourcen (z. B. Sumner 2013), Fragen von Inklusion und Exklusion (z. B. Bickeböller 2023), Digitalisierung (z. B. Schmidt-Hertha 2020) oder Achtsamkeit (z. B. Schüßler 2017), lässt sich aber durchaus feststellen, dass Erwachsenenbildung längst alle diese Themen aufgreift und sich diese in den Programmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen ebenso wiederfinden (Fleige et al. 2018: 76ff.) wie in Forschungsarbeiten zu innerorganisationalen Prozessen in Erwachsenenbildungseinrichtungen (z. B. Rübken & Schütz 2022). Letztere beziehen sich u. a. auch auf das gesellschaftlichen Herausforderungen innewohnende Innovationspotenzial für Weiterbildungsorganisationen (Koller 2021), zumal die Erwachsenenbildung aus historischer Perspektive auch als soziale und politische Bewegung verstanden werden kann (Zeuner 2012: 215). Auch wenn man mit Kraus (2022) der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle in gesellschaftlichen Transformationsprozessen zuspricht, bleibt aber die Selektivität und Unterkomplexität als Problem.

Wenn Erwachsenenbildungspraxis für sich einen gesellschaftlichen Auftrag sieht und annimmt, so wird sie nicht umhinkommen, die genannten Themen sowohl für die eigene Organisationsentwicklung als auch als Bildungsinhalt ernst zu nehmen. Dabei muss aber auch ein Ausgleich von individuellen Lerninteressen und -zielen der Adressat:innen und der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Themen gelingen, da sich eines nur bedingt auf Kosten des anderen realisieren lässt. Der Auftrag von Erwachsenenbildung in diesem Kontext könnte es

also sein, die großen gesellschaftlichen Herausforderungen auf die individuellen Lebenslagen und Herausforderungen ihrer Adressat:innen zu beziehen oder wie Proske (2002: 279) es formuliert die „Transformation sozialer Probleme in pädagogische Probleme“.

Bedeutsam für die Erwachsenenbildungsforschung ist im Anschluss auch eine systematische Selbstbeobachtung der Disziplin: Welche soziologischen Deutungsangebote (der Gegenwart) werden in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung verhandelt? Wie schlägt sich das auf Methodologie und Methodik empirischer Studien der Weiterbildungsforschung nieder? Und wie verhält sich die jeweilige Forschungspraxis ihrerseits zum Abbau oder zur Reproduktion krisenhafter Momente ihrer Gegenwart?

Als abschließende Forderung bleibt indes Wittpoth zuzustimmen, wenngleich nur in seltensten Fällen in den letzten mehr als 20 Jahren dieser Forderung nachgekommen wurde: „Erziehungswissenschaftliche Reflexion hätte also – sobald sie an Zeitdiagnosen anschließt (wohl aber nicht nur dann) – im Sinne einer ‚*theoretischen Mehrsprachigkeit*‘ zu erfolgen. Das bedeutet zumindest, dass jeder Versuch, das Anregungspotential einer einzigen Perspektive auszuloten, *von vornherein* in dem Bewusstsein erfolgt, dass diese Perspektive *notwendig* verürzt ist“ (Wittpoth 2002: 260).

Literatur

- Ahmad, A., Kiesler, N., Schiffner, D., Schneider, J. & Wollny, S. (2023). Caught in the lifelong learning maze. Helping people with learning analytics and chatbots to find personal career paths. *International journal of information and education technology* 13(3), 423–429.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bickeböller, J. (2023). ‚Special offers for target groups that otherwise would not have been reached‘. Social participation through regional networks in adult literacy and basic education. A multiple-case study. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14(3), 411–425. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4641>.
- Damberger, T. (2024). Vermessung zwischen Erkenntnisgewinn und Überwachung. In M. Schiefner-Rohs, S. Hofhues & A. Breiter (Hrsg.), *Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bielefeld: transcript, 303–322.
- Dreieibner, G. & Lipp, S. (2022). Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenswertem. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 44–45. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45> [Zugriff 24.09.2024].
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: utb.

- Kade, J. (2001). Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, 9–38.
- Ketels, S. (2023). *Der Machtbegriff in Theorien der politischen Digitalökonomie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, J. (2021). Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education 2021*. Bielefeld: Bertelsmann, 139–161.
- Kraus, K. (2022). *Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Eine exemplarische Analyse anhand historischer Entwicklungen in der Schweiz*. EP – Education Permanente 2022(2).
- Lankau, R. (2019). Vom Unterrichten zum Bildungscontrolling. Über die Blindheit gegenüber den Zielen der ‚Digitalisierung‘ von Schule und Unterricht. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse*. Weinheim: Beltz, 54–66.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München: Hanser Berlin.
- Maschewski, F. & Nosthoff, A.-V. (2022). Überwachungskapitalistische Biopolitik. Big Data und die Regierung der Körper. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 32(2), 429–455.
- Niesyto, H. (2024). Vermessung als bildungspolitisches Narrativ im Kontext digital-kapitalistischer Strukturen. In M. Schiefner-Rohs, S. Hofhues & A. Breiter (Hrsg.), *Dataifizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bielefeld: transcript, 177–194.
- Proske, M. (2002). Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279–298.
- Reese-Schäfer, W. (2019) (Hrsg). *Deutungen der Gegenwart. Zur Kritik wissenschaftlicher Zeitdiagnostik*. Berlin: J. B. Metzler.
- Röbken, H. & Schütz, M. (2022). Kriterien, Kanäle und Köpfe Weiterbildung im Wandel: eine Organisationserkundung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2022(2), 33–44. <http://doi.org/10.3278/HBV2202W004>.
- Rosa, H. (2016a). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen kritischen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016b). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2020). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung* 73(2), 155–168.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüßler, I. (2017). *Lernkulturen der Achtsamkeit. Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen, Perspektiven, Aktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 159–185.
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Sumner, J. (2013). Eating as if it really matters: Teaching the pedagogy of food in the age of globalization. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 22(2), 41–55.
- Wittpoth, J. (2002). Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In: F. Achtenhagen (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 247–261.
- Zeuner, C. (2012). Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung aus historischer und international-vergleichender Perspektive. In W. Gieseke, E. Nuissl & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 210–224.
- Zuboff, S. (2019). *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt, New York: Campus-Verlag.
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart machine. The Future of Work and power*. New York: Basic Books.

Klimabildung im Anthropozän

Zwischen globalen Krisen und nachhaltiger Transformation – Kritische Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Perspektiven aus dem Globalen Süden

Marco Rieckmann

KURZFASSUNG: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ermöglicht die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und eine Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Werten und Einstellungen. Sie sollte aber auch eine politische Bildung sein, die Lernende befähigt, bestehende Strukturen infrage zu stellen, über diese hinauszudenken und somit zur strukturellen Transformation beitragen zu können. Diese disruptive Dimension wird in BNE-Diskursen im Globalen Süden häufig stärker betont, als es im hiesigen Diskurs der Fall ist. Ansätze aus dem Globalen Süden können damit Anregungen zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von BNE geben.

Schlagworte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung, Transgressives Lernen, Befreiungspädagogik, Kritische Umweltbildung, Dekoloniale Bildung.

ABSTRACT: Education for Sustainable Development (ESD) enables the development of sustainability competencies and encourages engagement with sustainability-related values and attitudes. However, it should also be a form of political education that empowers learners to question existing structures, think beyond them, and thereby contribute to structural transformation. This disruptive dimension is often more strongly emphasized in ESD discourses in the Global South than in the discourse here. Approaches from the Global South can thus provide valuable insights for critical reflection and further development of ESD.

Keywords: Education for Sustainable Development, Political Education, Transgressive Learning, Liberation Pedagogy, Critical Environmental Education, Decolonial Education.

1 Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung

Seit Jahrzehnten überschreitet die Menschheit die ökologischen Grenzen unseres Planeten (UN Environment 2019) – ein markantes Zeichen des ‚Anthropozäns‘, der Epoche bedeutenden menschlichen Einflusses auf die Erdsysteme (Steffen et al. 2011). Zusätzlich bestehen große soziale Herausforderungen, insbesondere

in vielen Teilen Afrikas, wo die Armut bisher nicht signifikant reduziert wurde (World Bank 2020). Die Corona-Pandemie hat weltweit zu einer Zunahme von Armut und Ungleichheit geführt (Mahler et al. 2021).

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen bedarf es einer ‚Großen Transformation‘ (WBGU 2011). Zentral ist dabei ein ‚neuer Weltgesellschaftsvertrag für eine klimaverträgliche und nachhaltige Weltwirtschaftsordnung‘ (ebd.: 2), der eine Kultur der Achtsamkeit, Teilhabe und Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen fördern soll. Die ‚Große Transformation‘ erfordert daher nicht nur politische und wirtschaftliche Maßnahmen, sondern auch einen umfassenden Wertewandel hin zur Nachhaltigkeit (WBGU 2011).

Die 17 Sustainable Development Goals (SDGs), die den Kern der 2015 von der UN-Vollversammlung verabschiedeten Agenda 2030 bilden (Vereinte Nationen 2015), bieten konkrete Leitlinien für diese globale Transformation. Die Agenda 2030 fordert von allen Ländern – sowohl im Globalen Süden als auch im Globalen Norden, ihre Entwicklungsstrategien auf Wohlstand und den Schutz des Planeten auszurichten (Messner/Scholz 2015). Daher sind alle Länder Entwicklungsländer, da alle (jeweils unterschiedliche) Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung ergreifen müssen.

Seit Ende der 1990er Jahre hat die bildungswissenschaftliche Diskussion und Praxis zunehmend die nachhaltige Entwicklung in den Fokus gerückt. In diesem Kontext entstand das Konzept der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) (vgl. Rieckmann 2016), das Menschen befähigen soll, aktiv an gesellschaftlichen Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung teilzunehmen, die Umsetzung der SDGs zu unterstützen und damit die ‚Große Transformation‘ voranzutreiben. Die Bedeutung von BNE wird ausdrücklich im Ziel 4.7 der SDGs anerkannt:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, [...]. (Vereinte Nationen 2015: 19)

Es ist zudem wichtig, die Rolle der BNE bei der Erreichung aller 16 weiteren SDGs zu betonen. BNE befähigt Menschen, die SDGs zu verstehen und aktiv an der Transformation mitzuwirken (Rieckmann 2018b; UNESCO 2017).

Die weltweite Integration von BNE wurde durch die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) und das Weltaktionsprogramm (WAP) ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2015–2019) vorangetrieben. Aktuell wird dies durch das Programm ‚ESD for 2030‘ (2020–2030) fortgeführt. Das Ziel ist, BNE strukturell in allen Bildungsbereichen zu verankern (UNESCO 2020). In Deutschland ist die vollständige Integration noch nicht erreicht, da BNE in den Bildungssektoren unterschiedlich vertreten ist (vgl. Singer-Brodowski et al. 2019). Dennoch hat sich BNE sowohl als eigenständiges Feld innerhalb

der Erziehungswissenschaft als auch als interdisziplinäres Forschungsgebiet etabliert (Barth 2016; Gräsel et al. 2012).

Dieser Beitrag bietet einen Überblick über BNE und ihre Ziele sowie Impulse zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von BNE, basierend auf Ansätzen aus dem Globalen Süden.

2 Ziele einer BNE

2.1 Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen

BNE zielt darauf ab, alle Menschen zu befähigen, sich aktiv für eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Im Zentrum steht der Erwerb von ‚Schlüsselkompetenzen‘, die für nachhaltiges Handeln essenziell sind, jedoch in großen Teilen der Bevölkerung noch nicht ausreichend entwickelt wurden (Rieckmann 2016; de Haan et al. 2008; Rost 2002). BNE soll Individuen in die Lage versetzen, auf Basis ihrer eigenen Ziele und Werte sowie unter Berücksichtigung lokaler Notwendigkeiten Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung zu treffen (de Haan et al. 2008). Dabei geht es um die Eröffnung von Handlungsspielräumen, nicht um die Indoktrination bestimmter Verhaltensweisen. Lernende sollen ermutigt werden, sich kritisch und selbstständig mit Fragen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen und eigene Lösungsansätze zu entwickeln.

Dieser emanzipatorische Ansatz der BNE (Wals 2011; Vare/Scott 2007) steht im Einklang mit Klafkis Bildungsverständnis (2007). BNE fördert durch die Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Schlüsselkompetenzen die Emanzipation, Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme des Einzelnen. Zudem lässt sich BNE als kritisch-konstruktive Bildung im Sinne Klafkis begreifen: Sie ermöglicht durch Kompetenzentwicklung mehr Selbstbestimmung, Partizipation und Solidarität (kritische Dimension) und fördert gleichzeitig ein aktives Interesse an Handeln, Gestalten und Verändern (konstruktive Dimension) (Rieckmann 2021).

Im BNE-Diskurs steht seit einiger Zeit die Frage im Mittelpunkt, über welche Schlüsselkompetenzen Menschen verfügen müssen, um ihr eigenes Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben aktiv im Sinne einer nachhaltigen Zukunft zu gestalten (Rieckmann 2018a). In Deutschland wird dabei oft auf das Konzept der Gestaltungskompetenz verwiesen, das die Fähigkeit beschreibt, Probleme zu erkennen, die einer nachhaltigen Entwicklung im Wege stehen, und Wissen über Nachhaltigkeit effektiv einzusetzen (de Haan et al. 2008). Zudem wird der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (KMK/BMZ 2015) häufig genutzt, der ebenfalls nachhaltigkeitsrelevante Schlüsselkompetenzen beschreibt.

Die Diskussion über die Förderung spezifischer Kompetenzen durch BNE wird auch international intensiv geführt (vgl. Rieckmann 2018a). Wiek et al. (2011)

leisten mit ihrer Arbeit zu den ‚Key Competencies in Sustainability‘ einen bedeutenden Beitrag, indem sie fünf Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit unterscheiden: Systems Thinking Competence, Anticipatory Competence, Normative Competence, Strategic Competence und Interpersonal Competence. Eine internationale Delphi-Studie bestätigt die Bedeutung dieser Kompetenzen und ergänzt sie um Intrapersonal Competence (Brundierts et al. 2021). Zudem wird in einigen Veröffentlichungen die Fähigkeit zu kritischem Denken als grundlegend für eine nachhaltige Entwicklung hervorgehoben (Lozano et al. 2022; Rieckmann 2011). Der aktuelle internationale Diskurs im Kontext der BNE konzentriert sich daher auf die Priorisierung der folgenden acht Nachhaltigkeitskompetenzen (Rieckmann 2018a; UNESCO 2017):

- Kompetenz zum Vernetzen Denken: die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen; komplexe Systeme zu analysieren; zu überlegen, wie Systeme in verschiedene Domänen und verschiedene Skalen eingebettet sind; und mit Unsicherheit umzugehen
- Kompetenz zum Vorausschauenden Denken: die Fähigkeit, multiple (mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte) Zukünfte zu verstehen und zu bewerten; eigene Visionen für die Zukunft zu schaffen; das Vorsorgeprinzip anzuwenden; die Konsequenzen von Handlungen zu beurteilen; und mit Risiken und Veränderungen umzugehen
- Normative Kompetenz: die Fähigkeit, Normen und Werte zu verstehen und zu reflektieren, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen; und Nachhaltigkeitswerte, Prinzipien und Ziele im Kontext von Interessenkonflikten und Trade-Offs, unsicheren Kenntnissen und Widersprüchen zu verhandeln
- Strategische Kompetenz: die Fähigkeit zur kollektiven Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen, die Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene und darüber hinaus voranbringen
- Kooperationskompetenz: die Fähigkeit, von anderen zu lernen; die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zu verstehen und zu respektieren (Empathie), andere zu verstehen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und für sie empfindsam zu sein (empathische Führung); mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; und eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen
- Kompetenz zum Kritischen Denken: die Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen; die eigenen Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; und sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren
- Selbstkompetenz: die Fähigkeit, über die eigene Rolle in der lokalen Gemeinschaft und (globalen) Gesellschaft nachzudenken; kontinuierlich seine Handlungen zu bewerten und sich weiter zu motivieren; und sich mit den eigenen Gefühlen und Wünschen auseinanderzusetzen
- Integrierte Problemlösekompetenz: die übergreifende Fähigkeit, unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige, inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu

entwickeln, die eine nachhaltige Entwicklung fördern und die oben genannten Kompetenzen integrieren

BNE beschränkt sich jedoch nicht auf die bloße Kompetenzentwicklung; sie zielt als transformative Bildung auch auf die „Transformation des individuellen ‚Selbst- und Weltverhältnisses‘ (Koller 2011: 16) im Sinne einer globalen Perspektive“ (Scheunpflug 2019: 64).

2.2 Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Werten und Einstellungen

BNE orientiert sich an den Prinzipien der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit (vgl. de Haan et al. 2008) und verfolgt das wertbezogene Ziel der „Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung“ (Mokrosch 2009). Sie zielt zudem darauf ab, eine kritische Auseinandersetzung mit Werten im Sinne einer „Wertklärung“ (ebd.) zu fördern. Diese Werte stehen in direktem Zusammenhang mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Menschenwürde und Gerechtigkeit (Stoltenberg 2009; vgl. Rost 2002). Eine solche BNE kann zu einem „Wertewandel zur Nachhaltigkeit“ (WBGU 2011) beitragen. Dabei sollen Lehrende jedoch die Lernenden nicht überwältigen, sondern deren reflexive Kompetenz fördern: „Transformative learning must not be used to instrumentalize learners but to empower them for autonomous critical action“ (Balsiger et al. 2017: 359).

Dementsprechend wird von BNE sowohl ein Beitrag als auch eine aktive Beteiligung an einem kritischen Wertediskurs erwartet (Rieckmann/Schank 2016). BNE setzt Impulse zur Reflexion persönlicher Werte und Einstellungen, beispielsweise zu Themen wie Tierhaltung oder Gentechnologie in der Landwirtschaft. Sie motiviert dazu, in der Debatte über Werte auf dem Weg zur Nachhaltigkeit Position zu beziehen (Balsiger et al. 2017; Rieckmann/Schank 2016). Ihr Potenzial liegt somit nicht nur in der Erweiterung des Wertehorizonts der Lernenden, sondern auch in der Integration unterschiedlicher Perspektiven, wie z. B. der lateinamerikanischen Konzepte des ‚Buen Vivir‘ (Gutes Leben) und der Rechte der Natur, in die Wertediskussion (Rieckmann 2017). Auf diese Weise trägt BNE zur Erweiterung und kritischen Hinterfragung eurozentrischer Perspektiven bei.

Um innerhalb der BNE transformatorische Bildungsprozesse zu realisieren (vgl. Koller 2022; Scheunpflug 2019), ist es essenziell, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende ihre eigenen Annahmen sowie die anderer bewusst wahrnehmen und kritisch hinterfragen können (Mezirow 1997). Es gilt, Räume zu gestalten, die zur kritischen, dekonstruktiven und transgressiven Reflexion anregen und so transformative Lernprozesse initiieren. Diese können zu einem ‚conceptual change‘ führen, also einer grundlegenden Veränderung von Orientierungen, einschließlich Einstellungen, Werten, Paradigmen und Weltanschauungen (Scheunpflug 2019: 65). Auf diese Weise können Bildungserfahrungen

ermöglicht werden, die einen Perspektivenwechsel fördern und zu tiefgreifendem Wandel in individuellen und kollektiven Weltansichten beitragen (Rodríguez Aboytes/Barth 2020).

Für eine Transformation hin zu nachhaltiger Entwicklung bedarf es aber auch struktureller und institutioneller Veränderungen (vgl. WBGU 2011). Um diese zu befördern, sollte BNE auch als politische Bildung verstanden werden.

3 BNE als politische Bildung

In der BNE wird oft die individuelle Verantwortung für umweltbewusstes Verhalten betont (vgl. Budde/Blasse 2023; Christ/Sommer 2023), wie den Kauf ökologischer Lebensmittel, Mülltrennung, Energieeinsparung und CO₂-Kompensation, während die öffentliche Verantwortung politischer Akteure und die Rolle (multinationaler) Unternehmen eher in den Hintergrund rücken. Kritisch betrachtet führt dies dazu, dass die Verantwortung für nachhaltige Entwicklung auf den privaten Sektor verlagert wird (Grunwald 2010). Dies ist erstens problematisch, da Individuen aufgrund der Komplexität und Unsicherheit, die mit Entscheidungen für Nachhaltigkeit einhergehen, häufig überfordert sind (Grunwald 2010):

Damit wird eine alte Debatte um die prekäre Souveränität der Konsumenten wiederbelebt, die den Konsumenten freilich enorm viel abverlangt, bedenkt man die Komplexität der Kausalketten, die es hierbei zu berücksichtigen gilt, Stichworte sind Warenkorb, Warenkunde, Warenströme. Insofern sollte mit bedacht werden, daß eine solche Moralisierung des Konsums auch schnell zur Selbstüberforderung der Konsumenten führen kann (Hellmann 2013: 12).

Zweitens können systemische Effekte die beabsichtigten Folgen vermeintlich eindeutiger nachhaltiger Verhaltensweisen transformieren, konterkarieren oder sogar ins Gegenteil verkehren.¹ Drittens wird die Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre verwischt (Grunwald 2010). Diese ausschließliche Betonung der individuellen Verantwortung ist bedenklich, da sie die Dominanz und Beständigkeit gesellschaftlicher Strukturen und kultureller Muster unterschätzt (vgl. Wals 2015).

Zusätzlich schränkt das marktwirtschaftliche System mit seiner inhärenten ‚Wachstumsspirale‘ (Binswanger 2011) den Spielraum für individuelle Verhaltensänderungen weiter ein. Eine zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklung erfordert daher grundlegende und weitreichende Veränderungen:

1 Als Beispiel führt Grunwald (2010) an, dass wegen Effekten des Zertifikathandels eine Verringerung des Stromverbrauchs bei den Konsumentinnen und Konsumenten nicht automatisch zur Verringerung von Treibhausgasemissionen führe.

Nachhaltige Entwicklung muss grundlegend anders als die derzeitige Entwicklung sein. [...] Ein kultureller Wandel wird nur durch das Aufbrechen von Strukturen gelingen. Bestehende Sachzwänge und Treiber unserer Gesellschaft, wie das Wachstumsparadigma oder die Effizienz- und Auslastungslogik, müssen in der Nachhaltigkeitsdiskussion aufgegriffen werden. [...] Es geht darum, kulturelle Gegenentwürfe zu erschaffen und zu verbreiten (Hübner 2012: 263f.).

Nachhaltige Entwicklung berührt also zahlreiche Bereiche, die eng mit strukturellen Aspekten verbunden sind. Wenn jedoch primär die Rolle der Lernenden als private Konsumentinnen und Konsumenten fokussiert wird, wie von Danielzik (2013) kritisiert, führt dies zu einer Entpolitisierung und kann Gefühle der Resignation sowie der Machtlosigkeit hervorrufen (vgl. Budde/Blasse 2023; Christ/Sommer 2023; Pelzel/Butterer 2022). Dies behindert eine „strukturelle Umgestaltung der in [der BNE] kritisierten Verhältnisse“ (Danielzik 2013: 31). Daher ist es von wesentlicher Bedeutung, dass BNE über die individuelle Ebene hinausgeht und strukturelle Fragen in den Mittelpunkt rückt. Nachhaltigkeit ist eine übergeordnete gesellschaftliche, nicht nur private, Aufgabe (Grunwald 2010).

Vor diesem Hintergrund sollte BNE als politische Bildung verstanden werden, die Lernende nicht auf ihre Rolle als bloße Konsumentinnen und Konsumenten reduziert, sondern ihre „kritische, politische Handlungsfähigkeit“ (Fedorchenko 2021: 35) stärkt und sie zur Mitgestaltung motiviert. Auch Kinder und Jugendliche agieren häufig bereits als Change Agents für nachhaltige Entwicklung – beispielsweise im Rahmen von Bewegungen wie Fridays for Future – und sollten dementsprechend in der BNE als ‚Young Citizens‘ (Kenner/Nagel 2022) wahrgenommen und angesprochen werden.

BNE als politische Bildung umzusetzen bedeutet, einen Bildungsansatz zu verfolgen, der explizit politisch ist, jedoch parteipolitische Neutralität wahrt. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, kontroverse Themen als solche darzustellen und eine eigene Position einzunehmen, sofern dies kritisches Denken fördert (vgl. Weselek/Wohnig 2021). Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse von Lernenden, etwa zum Klimawandel, unbegründet infrage gestellt werden, sollte die Lehrkraft klar zugunsten wissenschaftlicher Fakten Stellung beziehen.

Neben individuellen Konsumfragen sollten auch kollektive Handlungsweisen und strukturelle Problematiken betrachtet werden. Dieser Ansatz zielt darauf ab, das „soziale Imaginäre“ – tief verwurzelte Überzeugungen, etablierte Werte und grundlegende Selbstverständnisse einer Gesellschaft – durch soziale Experimente zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Muraca 2015: 107f.).

BNE als politische Bildung strebt daher die Entwicklung einer Handlungsfähigkeit bei Bürgerinnen und Bürgern an, die sie zu ‚Nachhaltigkeitsbürgerinnen‘ und ‚-bürgern‘ (Rieckmann/Schank 2016) macht. Diese sind in der Lage, bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen, über sie hinauszudenken und somit

aktiv zur strukturellen und institutionellen Transformation der Gesellschaft beizutragen (vgl. Rieckmann 2020; Balsiger et al. 2017; Rieckmann 2017; Rieckmann/Schank 2016).

4 BNE-Perspektiven aus dem Globalen Süden

Die in diesem Beitrag hervorgehobene politische und transformative Dimension der BNE wird auch in Ansätzen aus dem Globalen Süden besonders betont. Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze skizziert, um Anregungen für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung der BNE zu bieten.

4.1 Transgressives Soziales Lernen²

Während transformatives Lernen darauf abzielt, Lernende zu befähigen, ihre Wahrnehmung und ihr Denken über die Welt zu hinterfragen und zu verändern, geht das verwandte Konzept des transgressiven Lernens noch einen Schritt weiter: Es betont, dass BNE den Status quo überwinden und Lernende auf disruptives Denken und die Ko-Kreation neuen Wissens vorbereiten sollte (Lotz-Sisitka et al. 2015).

Transformative social learning contains elements of transgression when the critical thinking and collective agency that is cultivated leads to the questioning and disrupting of hegemonic structures, powers, and features of society that have become normalized over time and which pose barriers for a broad sustainability transition (Souza et al. 2019: 1607).

Vor diesem Hintergrund kritisieren Lotz-Sisitka et al. (2015) das Konzept der Resilienz. Sie fordern eine Stärkung des transgressiven Lernens und der Fähigkeit zum disruptiven Denken, um mit der anpassenden Resilienz nicht nachhaltiger Systeme zu brechen. Notwendig seien substanziellere Formen des Widerstands oder der Transition – sozial transformative und transgressive Formen des Handelns, die echte Alternativen zur sozialen Resilienz darstellen. In diesem Zusammenhang betonen Lotz-Sisitka et al. (2015) auch die Rolle von Innovation in Nischen als Treiber für Veränderungen.

O'Donoghue und Rosenberg (2024) betonen die Notwendigkeit, die vorherrschende Interventionslogik zu überdenken. Anstelle einer Bildung für den Wandel plädieren sie für einen Ansatz, der auf ko-engagierten Prozessen des transformativen Aktionslernens oder einem durch Lernen geleiteten Wandel basiert.

2 Lotz-Sisitka, O'Donoghue und Rosenberg sind in Südafrika tätig; Souza in Brasilien.

Dieser Ansatz erfordert ein radikales Umdenken bei der Gestaltung und Umsetzung von Bildungs- und Lernprozessen, hin zu einem Modell, das Lernende als aktive Mitgestaltende ihres eigenen Lernprozesses und der gesellschaftlichen Transformation betrachtet.

4.2 Befreiungspädagogische Ansätze³

Die Befreiungspädagogik (Freire 2008, 1973) basiert auf der Annahme, dass Bildung und Erziehung nicht neutral sein können. Ihr Ziel ist es, Emanzipation zu fördern und ein Bewusstsein für Entfremdung und Ausgrenzung innerhalb kapitalistischer Strukturen zu schaffen. Lernende sollen befähigt werden, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu überwinden und tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (vgl. Souza et al. 2019; Stöger 2017). Die Lernenden „lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung“ (Freire 1973: 67).

Die Befreiungspädagogik basiert auf dem Wechselspiel von Reflexion über gesellschaftliche Verhältnisse, dialogischem Austausch und kollektiver Aktion zur gesellschaftlichen Veränderung. Lernende entwickeln in einem kontinuierlichen Prozess ein Bewusstsein für die Auswirkungen gesellschaftlicher Strukturen auf das Individuum sowie für die Möglichkeiten, auf soziale und politische Gegebenheiten Einfluss zu nehmen (Singer-Brodowski 2016).

Freire (2008, 1973) betrachtet ‚Praxis‘ als Kernkonzept seiner Theorien. Praxis verbindet Handlung und Reflexion; sie umfasst kritisches Denken über existenzielle Bedingungen und das daraus folgende Bestreben, diese zu verändern. ‚Dialog‘, ein weiteres fundamentales Konzept der Befreiungspädagogik, schafft eine Atmosphäre offener Kommunikation, die von Vorurteilsfreiheit, Zwanglosigkeit und Angstfreiheit geprägt ist (Souza et al. 2019). Ein besonderer Fokus liegt auf kollektiven Lernprozessen.

Ein Beispiel für einen befreiungspädagogischen Ansatz in der BNE ist der Online-Kurs „Freirean Communicative Educational Situations for Climate Change Education“ an der Universidade de Pernambuco in Brasilien, der sich vor allem der kritischen Analyse der Reden der Präsidenten von Kolumbien und Chile auf dem United Nations Climate Action Summit 2019 widmet. Der Fokus liegt auf kollektiver Emanzipation, kritischem Denken und der Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen im Kontext des Klimawandels (Mejía-Cáceres et al. 2023).

³ Paulo Freire war ein brasilianischer Pädagoge.

4.3 Kritische und transformative Umweltbildung⁴

Die kritische bzw. transformative Umweltbildung spielt insbesondere in Brasilien (vgl. Carvalho/Gules Borges 2024) und Mexiko (vgl. Thomas Muñoz et al. 2024) eine bedeutende Rolle im Diskurs gegen die vorherrschende Umweltpolitik und Bildungspraxis. Sie fördert einen gegenhegemonialen Diskurs, indem sie herkömmliche Ansichten herausfordert und Alternativen zu bestehenden Praktiken und Politiken vorschlägt. Im Kern dieser Bildungsansätze steht die Förderung von sozialer und Umweltgerechtigkeit.

Carvalho und Gules Borges (2024) betonen die Notwendigkeit, Bildungsstrategien zu entwickeln, die gezielt auf Gerechtigkeitsfragen ausgerichtet sind und gegen bestehende Machtstrukturen gerichtet sind. Sie streben an, sowohl in Brasilien als auch global ein tiefgreifendes Verständnis für die Verknüpfung von sozialer Ungleichheit und Umwelterstörung zu fördern. Diese Perspektiven werden durch kritische Reflexionen über gängige Praktiken und Vorstellungen nachhaltiger Entwicklung ergänzt, wie Thomas Muñoz et al. (2024) speziell für Mexiko aufzeigen. Ihre Forschung kritisiert, dass aktuelle Konzepte nachhaltiger Entwicklung die komplexen Ursachen von Umweltproblemen und die damit verbundenen sozialen Ungerechtigkeiten nicht ausreichend berücksichtigen.

4.4 Dekoloniale Perspektive

Die dekoloniale Perspektive beleuchtet die Kolonisierung modernen Denkens durch die Kräfte des Marktes und des globalen Kapitals, die weltweit spürbar sind. Sie kritisiert tief verwurzelte Strukturen, die eine fortdauernde Kultur des ‚Othering‘ fördern, bei der bestimmte Gruppen systematisch als ‚anders‘ und minderwertig eingestuft werden. Der dekoloniale Ansatz zielt darauf ab, ein neues, gemeinwohlorientiertes Denken zu entwickeln, das über den individuellen Erfolg und materiellen Gewinn hinausgeht und eine gerechtere, inklusivere Gesellschaft anstrebt. Es geht um die grundlegende Reflexion und Umgestaltung von Denk- und Handlungsmustern, die durch koloniale Machtverhältnisse geprägt sind (Lotz-Sisitka 2017).

Ein wesentlicher Aspekt der dekolonialen Perspektive ist die Berücksichtigung von Intersektionalitäten, also die Anerkennung, dass Menschen aufgrund sich überschneidender sozialer Kategorien wie Rasse, Geschlecht und Klasse unterschiedliche Formen von Diskriminierung und Unterdrückung erfahren. Dieses Erkenntnis ist entscheidend, um die Komplexität globaler Ungerechtigkeiten vollständig zu erfassen und wirksame Strategien zu ihrer Überwindung zu entwickeln (ebd.).

4 Carvalho und Gules Borges sind in Brasilien tätig; Thomas Muñoz in Mexiko.

5 Fazit

Dieser Beitrag betont die zentrale Rolle der BNE als pädagogische Antwort auf die vielfältigen Krisen unserer Zeit. BNE hat sich sowohl als Forschungsfeld als auch als Praxiskonzept etabliert, das Lernende durch die Entwicklung von Kompetenzen und die Förderung transformativer Bildungsprozesse befähigt, nachhaltige Praktiken zu erkennen, zu fördern und umzusetzen. Zudem wird BNE als politische Bildung beschrieben, die Lernende dazu ermächtigt, sich kritisch mit Nachhaltigkeitsfragen auseinanderzusetzen und aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigeren Gesellschaft mitzuwirken.

Ein zentraler Aspekt dieses Beitrags ist die Notwendigkeit, die strukturelle Dimension von BNE durch die Integration von Theorien und Konzepten aus dem Globalen Süden weiterzuentwickeln. Dies diversifiziert den BNE-Diskurs und fördert tiefere Einsichten in globale Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsfragen. Transgressives Lernen ermutigt dazu, über traditionelle Bildungsziele hinauszugehen, indem BNE Lernende befähigt, bestehende Denkweisen kritisch zu hinterfragen und den Status quo aktiv zu überschreiten, um disruptive Ansätze zu inspirieren.

Der Einsatz befreiungspädagogischer Konzepte in der BNE ermöglicht tiefgreifende Einsichten in die Verflechtung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Herausforderungen und hebt die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformationen hervor. Im Vordergrund stehen die Stärkung des kritischen Bewusstseins und das Empowerment für gesellschaftliche Partizipation, um aktiv eine nachhaltigere Zukunft mitzugestalten (vgl. Rieckmann 2021).

Die Auseinandersetzung mit einer dekolonialen Perspektive ermöglicht es, koloniale Erbschaften zu hinterfragen und Wege zu finden, die nicht nur nachhaltige, sondern auch ethisch fundierte und gerechte Lösungen für unsere Welt bieten. Durch den Fokus auf Gemeinwohl und Gerechtigkeit leistet der dekoloniale Ansatz einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen unserer Zeit.

Die Bedeutung von Gemeinschaftlichkeit und Kollektivität in der BNE ist zentral. Es geht darum, kollektive Handlungsfähigkeiten zu stärken und ein Gemeinschaftsgefühl zu fördern, das über individuelle oder lokale Anstrengungen hinausgeht. Nur durch eine verstärkte Betonung der Kollektivität können die tiefgreifenden Veränderungen erreicht werden, die für eine nachhaltige Zukunft notwendig sind.

Die Verwirklichung einer nachhaltigeren Zukunft erfordert eine transformative und disruptive Bildung (vgl. Thomas Muñoz/Rieckmann 2024; Wals 2015), die über die bloße Anpassung an bestehende negative Muster hinausgeht und sich mit deren Ursachen auseinandersetzt. Sie sollte die Lernenden dazu befähigen, sich alternative, nachhaltige Zukünfte vorstellen zu können und aktiv zu gestalten. Ein solcher Bildungsansatz zielt darauf ab, Denkweisen herauszufordern und die Fähigkeit zu kreativem, kritischem und innovativem Denken zu fördern.

Damit wird Bildung zu einer treibenden Kraft, um Individuen in die Lage zu versetzen, als informierte Bürgerinnen und Bürger sowie als aktive Mitgestaltende einer nachhaltigeren Welt zu agieren.

Die Einbeziehung kritischer Perspektiven aus dem Globalen Süden zeigt erhebliches Potenzial für die BNE. Allerdings sind umfassende theoretische Reflexionen, konzeptionelle Weiterentwicklungen und empirische Forschungen nötig, um diese Perspektiven weiterzuentwickeln. Ein solcher Zugang kann die konzeptionelle Fundierung der BNE vertiefen und praxisnahe Ansätze bieten, um die Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung effektiver zu adressieren und transformative Bildungsprozesse zu gestalten.

Dabei muss klar sein, dass sich Theorien und Konzepte aus dem Globalen Süden nicht einfach in den deutschen oder europäischen BNE-Diskurs integrieren oder assimilieren lassen. Wie in diesem Beitrag gezeigt wird, stehen sie teilweise in klarem Widerspruch zu diesem Diskurs. Sich ernsthaft mit ihnen auseinanderzusetzen, bedeutet daher auch, bereit zu sein, den Status quo in der BNE zu hinterfragen und neue Wege zu gehen.

Literatur

- Balsiger, Jörg; Förster, Ruth; Mader, Clemens; Nagel, Ueli; Sironi, Helene; Wilhelm, Sandra; Zimmermann, Anne B. (2017): Transformative Learning and Education for Sustainable Development. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 26 (4), S. 357–359.
- Barth, Matthias (2016): Forschung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Entstehung und Verortung eines Forschungszweiges. In: Matthias Barth und Marco Rieckmann (Hg.): Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 37–49.
- Binswanger, Hans Christoph (2011): Die Wachstumsspirale in der Krise – Ansätze zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Martin Held, Gisela Kubon-Gilke und Richard Sturm (Hg.): Institutionen ökologischer Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis-Verlag, S. 183–200.
- Brundiers, Katja; Barth, Matthias; Cebrián, Gisela; Cohen, Matthew; Diaz, Liliana; Doucette-Remington, Sonya et al. (2021): Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. In: Sustain Sci 16 (1), S. 13–29.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. In: ZEP 2023 (2), S. 4–9.
- Carvalho, Luiz Marcelo de; Gules Borges, Marcelo (2024): Brazilian Environmental and Environmental Education Policies in the Context of the Sustainable Development Goals. In: Marco Rieckmann und Rosalba Thomas Muñoz (Hg.): World Review: Environmental and Sustainability Education in the Context of the Sustainable Development Goals. Milton: Taylor & Francis Group, S. 175–191.
- Christ, Michaela; Sommer, Bernd (2023): Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. In: ZEP 2023 (2), S. 25–30.

- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26–33.
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg; Nutzinger, Hans G. (Hg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fedorchenko, Lara (2021): Kritisch, ganzheitlich und progressiv – zivilgesellschaftliche Perspektiven auf das neue UNESCO-Programm „BNE 2030“. In: ZEP 44 (2), S. 35.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster: Waxmann.
- Gräsel, Cornelia; Bormann, Inka; Schütte, Kerstin; Trempler, Kati; Fischbach, Robert; Asseburg, Regina (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 7–24.
- Grunwald, Armin (2010): Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. In: GAIA 19 (3), S. 178–182.
- Hellmann, Kai-Uwe (2013): Der Konsum der Gesellschaft: Studien zur Soziologie des Konsums. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hübner, Renate (2012): Nachhaltigkeitskommunikation reloaded. Aporien als Chance für gesellschaftliche Lern- und Entwicklungsprozesse. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 21 (4), S. 262–265.
- Kenner, Steve; Nagel, Michael (2022): Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) 13 (2), S. 99–116.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin, Bonn.
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lotz-Sisitka, Heila (2017): Decolonisation as future frame for environmental and sustainability education: embracing the commons with absence and emergence. In: Peter Blaze Corcoran, Joseph P. Weakland und Arjen E. J. Wals (Hg.): Envisioning futures for environmental and sustainability education. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, S. 45–62.
- Lotz-Sisitka, Heila; Wals, Arjen E. J.; Kronlid, David; McGarry, Dylan (2015): Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: Current Opinion in Environmental Sustainability 16, S. 73–80.

- Lozano, Rodrigo; Barreiro-Gen, Maria (2022): Connections Between Sustainable Development Competences and Pedagogical Approaches. In: Paul Vare, Nadia Lousselet und Marco Rieckmann (Hg.): *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, S. 139–144.
- Mahler, Daniel Gerszon; Yonzan, Nishant; Lakner, Christoph; Castaneda Aguilar, R. Andres; Wu, Haoyu (2021): Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Turning the corner on the pandemic in 2021? World Bank. <https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-turning-corner-pandemic-2021> [Zugriff: 25.06.2024].
- Mejía-Cáceres, María Angélica; Rieckmann, Marco; Foleña Araújo, Monica Lopes (2023): Political Discourses as A Resource for Climate Change Education: Promoting Critical Thinking by Closing the Gap between Science Education and Political Education. In: *Sustainability* 15 (8), S. 66–72.
- Messner, Dirk; Scholz, Imme (2015): Gemeinsam für das Wohlergehen aller. Agenda 2030 und die Sustainable Development Goals. In: oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation (Hg.): *Nachhaltige Entwicklungsziele. Agenda für eine bessere Welt?* München: Oekom, S. 18–26.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997 (74), S. 5–12.
- Mokrosch, Reinhold (2009): Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule. In: Reinhold Mokrosch und Arnim Regenbogen (Hg.): *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 32–40.
- Muraca, Barbara (2015): Wider den Wachstumswahn: Degrowth als konkrete Utopie. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (2/2015), S. 101–109.
- O'Donoghue, Rob; Rosenberg, Eureka (2024): A Review of the Staging and Enactment of Environment and Sustainability Education in South Africa. An Illustrative Case Study. In: Marco Rieckmann und Rosalba Thomas Muñoz (Hg.): *World Review: Environmental and Sustainability Education in the Context of the Sustainable Development Goals*. Milton: Taylor & Francis Group, S. 22–39.
- Pelzel, Steffen; Butterer, Hanna (2022): Disrupting „disruptive ideas“? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In: Johanna Weselek, Florian Kohler und Alexander Siegmund (Hg.): *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 83–97.
- Rieckmann, Marco (2011): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. In: *GAIA* 20 (1), S. 48–56.
- Rieckmann, Marco (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Inc, S. 11–32.
- Rieckmann, Marco (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen Vivir- und Postwachstumsdiskursen. In: Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes und Bernd Overwien (Hg.): *Mit Bildung die Welt*

- verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 147–159.
- Rieckmann, Marco (2018a): Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In: Alexander Leicht, Julia Heiss und Won Jung Byun (Hg.): Issues and trends in education for sustainable development. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, S. 39–59.
- Rieckmann, Marco (2018b): Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (2), S. 4–10.
- Rieckmann, Marco (2020): Emancipatory and Transformative Global Citizenship Education in Formal and Informal Settings – Empowering Learners to Change Structures. In: *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2), S. 174–186.
- Rieckmann, Marco (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *RpB* 44 (2), S. 5–16.
- Rieckmann, Marco; Schank, Christoph (2016): Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. In: *SOCIENCE* 1 (1), S. 65–79.
- Rodríguez Aboytes, Jorge Gustavo; Barth, Matthias (2020): Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 21 (5), S. 993–1013.
- Rost, Jürgen (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (1), S. 7–12.
- Scheunpflug, Annette (2019): Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In: Gregor Lang-Wojtasik (Hg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 63–74.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1), S. 13–17.
- Singer-Brodowski, Mandy; Brock, Antje; Etkorn, Nadine; Otte, Insa (2019): Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education. In: *Environmental Education Research* 25 (4), S. 492–507.
- Souza, Daniele T.; Wals, Arjen E. J.; Jacobi, Pedro R. (2019): Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire. In: *Environmental Education Research* 25 (11), S. 1605–1619.
- Steffen, Will; Grinevald, Jacques; Crutzen, Paul; McNeill, John (2011): The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. In: *Philosophical transactions. Series A, Mathematical, physical, and engineering sciences* 369 (1938), S. 842–867.
- Stöger, Peter (2017): Paulo Freire und seine Befreiungspädagogik – Essayistische Anmerkungen. In: Helmwart Hierdeis, Theo Hug und Laura Burkhardt (Hg.): *Kritische Lektionen*. Innsbruck: innsbruck university press, S. 207–218.

- Stoltenberg, Ute (2009): *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald*. München: oekom verlag.
- Thomas Muñoz, Rosalba; García-Campos, Helio; Maldonado Salazar, Teresita (2024): *Environmental and Sustainability Education in the Context of the UN Sustainable Development Goals. Trajectory and Challenges in Mexico*. In: Marco Rieckmann und Rosalba Thomas Muñoz (Hg.): *World Review: Environmental and Sustainability Education in the Context of the Sustainable Development Goals*. Milton: Taylor & Francis Group, S. 228–242.
- UN Environment (Hg.) (2019): *Global Environment Outlook GEO-6: Healthy Planet, Healthy People*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.unenvironment.org/resources/global-environment-outlook-6> [Zugriff: 25.06.2024].
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Unter Mitarbeit von Marco Rieckmann, Lisa Mindt und Senan Gardiner. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> [Zugriff: 25.06.2024].
- UNESCO (2020): *Education for sustainable development: a roadmap. ESD for 2030*. UNESCO. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> [Zugriff: 01.10.24].
- Vare, Paul; Scott, Wiliam (2007): *Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), S. 191–198. <http://doi.org/10.1177/097340820700100209>.
- Vereinte Nationen (2015): *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Vereinte Nationen. New York. <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff: 25.06.2024].
- Wals, A. E. J. (2011): *Learning Our Way to Sustainability*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 5 (2), S. 177–186.
- Wals, Arjen E. J. (2015): *Beyond Unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen: Wageningen University. https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf [Zugriff: 25.06.2024].
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU. https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_jg2011?e=37591641/69400318 [Zugriff: 25.06.2024].
- Weselek, Johanna; Wohnig, Alexander (2021): *Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens – Was heißt hier Neutralität?* In: *ZEP* 44 (2), S. 4–10.
- Wiek, Arnim; Withycombe, Lauren; Redman, Charles L. (2011): *Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development*. In: *Sustainability Science* 6 (2), S. 203–218.
- World Bank (2020): *Reversals of Fortune. Poverty and Shared Prosperity 2020*. World Bank. Washington DC. <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity> [Zugriff: 25.06.2024].

Transformationsprozesse und Erziehungswissenschaft – der Versuch einer Systematisierung aus Perspektive der Forschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mandy Singer-Brodowski

KURZFASSUNG: Der Beitrag zielt darauf ab, Transformationsprozesse für Nachhaltigkeit im Hinblick auf ihre Relevanz und Implikationen für erziehungswissenschaftliche Fragen zu untersuchen. Nach einer begrifflichen Annäherung an Transformation werden erziehungswissenschaftliche Gegenstandsebenen (individuell, organisational und gesellschaftlich) der Forschung zu Transformationsprozessen skizziert. Insgesamt soll diskutiert werden, wie Transformationsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit erziehungswissenschaftlich nicht nur retrospektiv untersucht werden können, sondern prospektiv mit begleitet und reflektiert werden können. Diese Überlegungen werden an Forschungsprojekten im Feld von Bildung für nachhaltige Entwicklung illustriert.

Schlagworte: Transformation, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung

ABSTRACT: The article aims to examine transformation processes for sustainability concerning their relevance and implications for educational science. Following a conceptual approach to transformation, educational science research levels (individual, organizational, and societal) related to transformation processes will be outlined. Overall, the discussion will focus on how transformation processes toward sustainability can not only be retrospectively studied from an educational science perspective but also prospectively accompanied and reflected upon. These considerations will be illustrated through research projects in the field of Education for Sustainable Development.

Keywords: Transformation, sustainability, education for sustainable development

1 Einführung

Transformation ist zu einem viel genutzten gesellschaftlichen Schlagwort geworden und findet in den unterschiedlichsten Feldern, wie der Digitalisierung oder der Transformation der Welt hin zu den globalen Nachhaltigkeitszielen (SDGs), regen Anklang. Für erziehungswissenschaftliche Forschung ist Transformation konstitutiv, erfährt im Kontext von Nachhaltigkeit jedoch eine stärker gesell-

schaftliche Dimensionierung. Doch was wird unter Transformation genau verstanden? Wer oder was sind die Bezugs Ebenen von Transformationsprozessen: Individuen, Organisationen und Gesellschaften oder Forschungspraktiken und Disziplinen? Und welche Rolle spielen Krisen? In dem Beitrag sollen die Konturen eines Verständnisses von Transformation im Kontext von Nachhaltigkeit skizziert und Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung ergründet werden. Die lerntheoretisch fundierten Überlegungen fokussieren Transformationsprozesse erstens auf der Ebene des Individuums und problematisieren dabei auch normative Fragen der Zielbestimmungen von Transformationsansprüchen. Sie nehmen zweitens Transformationsprozesse auf der Ebene von Organisationen in den Blick und eruiert die kulturelle Tiefe von Transformationen. Die Ausführungen ergründen drittens Transformationsprozesse auf der Ebene der Gesellschaft und diskutieren dabei auch die Frage, was genau in einem System transformiert oder erhalten werden soll. Die Argumentation wird durch empirische Erkenntnisse aus dem Feld von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) illustriert.

2 Annäherungen an ein Transformationsverständnis

Für eine Annäherung an ein Verständnis von Transformation aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive hat Schäffter (2009; 2017) umfassende Überlegungen angestellt: Transformation stellt nach ihm einen grundlegenden Strukturwandel von Ereignissen, Lebewesen oder menschlich geschaffenen Strukturen (Entitäten) dar. Diese Entitäten ordnen sich durch ihre Transformation in ihren Voraussetzungen für weitere Veränderungen neu. „Transformation bezieht sich auch auf den Wandel in den bisherigen Formen möglicher Veränderungen, die sich dabei ebenfalls transformieren“ (Schäffter 2009: 20). Dabei wird die Vorsilbe *trans* als Prozess der „beide Relata überschreitenden, emergenten Ordnungsbildung“ (Schäffter 2017: 4) betrachtet.

Ein politikwissenschaftlich inspirierter Strang der Transformationsforschung fokussiert *retrospektiv* die Veränderungen politischer Systeme, wie den Zusammenbruch der ehemaligen Ostblock-Staaten (Kollmorgen, Merkel und Wäger 2015). Dieser wurde im Hinblick auf die politischen, ökonomischen und kulturellen Prozesse auch für die Erziehungswissenschaft diskutiert. Die Reflexionen zu Projekten im Kontext der Angliederung der ostdeutschen an die westdeutsche Erziehungswissenschaft und den transformationstheoretisch informierten Vergleichsstudien in den 1990er Jahren zeigen in der Rückschau, dass die Personen und Organisationen der damaligen wissenschaftlichen Wissensproduktion selbst tief eingebettet in die sich transformierenden oder die zu transformierenden politischen Systeme waren (Boehnke/Günther 2002). Diese Diskussion sensibilisiert dafür, dass in der Forschung zu andauernden Transformationsprozessen normative Zielsetzungen mit epistemologischen Fragen eng verbunden sind.

Im Kontext von Nachhaltigkeit tritt neben die historisch-retrospektive Analyse von Transformationsprozessen eine explizit *prospektive* Transformationsperspektive zum Umgang mit der Klimakrise, dem massiven Verlust an Biodiversität oder der sich vertiefenden globalen Ungleichheit. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Überschreitens planetarer Grenzen (Richardson et al. 2023) und der notwendigen Anstrengungen einen sicheren Handlungsraum für die Menschheit (Raworth 2012) zu bewahren, geht es der Nachhaltigkeitsforschung darum, sich aktiv in die Unterstützung sozial-ökologischer Transformationsprozesse einzubringen (z. B. Horcea-Milcu et al. 2024). Die Diskussion des Konzepts der Transformation in der Nachhaltigkeitsforschung basiert u. a. auf der Analyse der umfassenden Veränderungsprozesse in der industriellen Revolution (Polanyi 2007 [1914]) und steht für einen stärker geplanten globalen Transformationsprozess hin zu Klimaneutralität aus „Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU 2011: 5). Transformation stellt hier eine ergebnisoffene, nie abgeschlossene Entwicklung dar, die mit dem normativen Zielkorridor der Nachhaltigkeit als Gerechtigkeitskonzept versehen ist, um dessen genaue Definition und Realisierung jedoch stets gerungen wird (z. B. Hopwood, Mellor und O’Brien 2005). Transformation wird als ein Typus gesellschaftlicher Veränderungen von sozialem Wandel abgegrenzt, da Transformationsprozesse nicht emergent entstehen, sondern unter der normativen Gerechtigkeitsperspektive der Nachhaltigkeit gestaltet werden müssen (Reißig 2009).

Vor dem Hintergrund dieser Annäherung an Transformationsverständnisse sollen im Folgenden die Potentiale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven für ein Verstehen, Untersuchen und Befördern von Transformationsprozessen für Nachhaltigkeit ausgelotet werden. Die Erziehungswissenschaft hat als Disziplin eine besondere Verantwortung für Nachhaltigkeitsfragen, denn die aktuellen Prognosen, etwa der Klimaforschung, bedeuten auch, dass nicht mehr von unendlich offenen Zukünften für die kommenden Generationen auszugehen ist. Dennoch ist die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Hinblick auf ein Lernen in Transformationsprozessen zu Nachhaltigkeit noch relativ fragmentiert. Im Folgenden wird daher gefragt, wie die Erziehungswissenschaft ihr spezifisches Wissen für gesellschaftliche Transformationsprozesse einbringen und damit Impulse zur Bearbeitung der multiplen Krisen der Nicht-Nachhaltigkeit leisten kann.

3 Individuelle Transformationsprozesse

3.1 Transformatorische Bildungs- und transformative Lernprozesse

Koller (2011) hat in seiner Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse die individuelle Transformation als durch Irritationsmomente angestoßenen, reflexiven und sprachgebundenen Veränderungsprozess der grundlegenden Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse konzipiert (ebd.). Er beschreibt dafür 1) die Struktur

von Selbst- und Weltverhältnissen, 2) die Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse sowie 3) die Entstehung des Neuen und hat vor allem für die empirische Rekonstruktion von transformatorischen Bildungsprozessen einen entscheidenden Beitrag geleistet.

Die bei Koller angelegte Prozessperspektive wird in der transformativen Lerntheorie nach Mezirow (2000) noch stärker ausdifferenziert.¹ Hier werden individuelle Transformationsprozesse noch deutlicher in kollektiven Verständigungen situiert und damit explizitere Ansatzpunkte für die Verhandlung gesellschaftlicher Fragen offeriert. Auch Mezirow geht von einer relativen Beharrlichkeit grundlegender Annahmen des Menschen über sich und die Welt in Form eines spezifischen Referenzrahmens, der aus verschiedenen Bedeutungsperspektiven besteht, aus. Unter Bedeutungsperspektiven versteht er die grundlegende Struktur von Annahmen und Erwartungen, die die Interpretation von Sinnesindrücken und Wahrnehmungen filtert und die im Laufe der Biographie erworben wird (ebd.). Anlässe transformativer Lernprozesse sind nach ihm vor allem desorientierende Dilemmata, etwa von Frauen beim Übergang von einer Phase der Sorgearbeit in eine Berufstätigkeit. Mezirow beschreibt verschiedene Phasen der Exploration und kritischen Prüfung bisheriger Bedeutungsperspektiven, der Einsicht, dass deren Problematisierung und die damit einhergehenden Herausforderungen von anderen geteilt werden und dem Entwickeln und Ausprobieren von neuen Bedeutungsperspektiven (ebd.: 22). Der zentrale Ort, in dem transformative Lernprozesse stattfinden, sind herrschaftsfreie Diskursräume, weshalb deliberative Aushandlungsprozesse – mit Rückgriff auf Habermas – eine bedeutende Rolle für solch eine Form des Lernens spielen. Um zu einer Perspektiventransformation zu gelangen, brauchen Menschen den gleichen Zugang zu Informationen und die gleichen Chancen am Diskurs zu partizipieren (ebd.). In diesen Diskursräumen können sowohl Emotionen zum Ausdruck gebracht als auch gemeinsam mit anderen Lernenden alte Bedeutungsperspektiven kritisch geprüft und neue entwickelt werden. Kernergebnis transformativer Lernprozesse sind inklusivere und reflektiertere Sichtweisen auf sich selbst und die Welt. Insgesamt ermöglicht diese Perspektive auf individuelle Transformationen ein Theoretisieren und Untersuchen von Lern- und Bildungsprozessen in Abgrenzung etwa zu teleologischen Kompetenzbestimmungen.

1 Auf die, teilweise auch sprachlich bedingten, Unterschiede der Theorie transformativen Lernens und transformatorischer Bildungsprozesse kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (dazu z. B. Nohl 2016).

3.2 Transformatorische Bildungs- und transformative Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit

Im Kontext von BNE haben einzelne empirische Arbeiten zu transformativen Lernprozessen die prozessuale Verarbeitung von gesellschaftlichen Fragen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation untersucht (z. B. Ball 1999). Erfahrungen im Kontext der multiplen Krisen der Nicht-Nachhaltigkeit können hier als „Lernanlässe“ (Dinkelaker/Stimm 2022) betrachtet werden, die Lernende dazu auffordern, ihre Bedeutungsperspektiven etwa im Hinblick auf ihre Beziehung zur Natur, den nicht-menschlichen Lebewesen und den Mitbürger*innen einer Weltgesellschaft zu reflektieren. Aufgrund des zunehmend existentieller werdenden Charakters dieser nachhaltigkeitsbezogenen Lernanlässe können diese auf einer individuellen Ebene desorientierende Dilemmata, Krisen oder Irritationen hervorrufen. Es ist die potentiell damit einhergehende „Destabilisierung jener Beharrungskräfte“ (Koller 2011: 71), die Transformationsprozesse auf individueller Ebene anstoßen kann.² Zunehmende Extremwetterereignisse oder die mediale Berichterstattung über die Klimakrise können irritierende Erfahrungen sein, auch und gerade dann, wenn Menschen ihre existentielle Dimension ignorieren, verdrängen oder Widerstände zeigen (Singer-Brodowski 2024). Für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung über ein Lernen in nachhaltigen Transformationsprozessen wäre es entscheidend zu verstehen, wie Menschen diese nachhaltigkeitsbezogenen Lernanlässe wahrnehmen, ob und wie sie diese kollektiv mit anderen Lernenden bearbeiten und inwiefern sie dabei ihre Bedeutungsperspektiven verändern.

Dabei lassen die Krisenerfahrungen auch Emotionen fokussieren, die mit Lern- und Bildungsprozessen stets verbunden sind. Die Irritation bisheriger Bedeutungsperspektiven ist eine Verunsicherung, die mit Gefühlen wie Angst oder Scham einhergeht. In einer Studie zu transformativem Lernen und Emotionen im Nachhaltigkeitskontext (Grund, Singer-Brodowski und Büssing 2023) waren die Emotionen in den ersten Phasen transformativer Lernprozesse zunächst eher negativ konnotiert (z. B. Scham, in der Phase des infrage Stellens bisheriger Bedeutungsperspektiven). In späteren Phasen des sozialen Austauschs oder des Ausprobierens von Handlungsalternativen wurden auch positive bewertete Emotionen, wie Freude, stärker genannt (ebd.).

Mit dem Fokus auf nachhaltige Handlungsalternativen in der späteren Phase des Ausprobierens von Handlungsalternativen, ist es zentral, diese Handlungs-

2 Dies bedeutet nicht, dass BNE individuelle Krisen evozieren soll, denn mit der Kontextualisierung von BNE im Modernisierungsdiskurs von Nachhaltigkeit geht es vor allem um ein Gestaltungsparadigma (de Haan und Harenberg 1998). Es gilt es vielmehr darum, die Krisenerfahrungen, die Menschen im Kontext von Nachhaltigkeit zunehmend erleben, pädagogisch zu reflektieren und Räume für deren diskursive Bearbeitung zu schaffen.

alternativen stärker zu qualifizieren, denn sie verweisen am Deutlichsten auf das Spannungsfeld zwischen der Begründung normativer Orientierungen im Kontext von Nachhaltigkeit als Gerechtigkeitsperspektive und der (relativen) Ergebnisoffenheit individueller Transformationsprozesse³. Sollten diese Ziele sich auf Handlungsalternativen im Bereich des Ausprobierens nachhaltigerer Konsum- und Lebensstile kaprizieren, weil diese niedrigschwellig Selbstwirksamkeit versprechen oder sollten sie stärker kritisches Denken und politische Teilhabe beinhalten (z. B. Reuter und Frick 2024)?

Die alleinige Fokussierung der Ziele von BNE auf die Veränderung individueller Konsum- und Lebensstile – wie sie häufig in der Bildungspraxis realisiert wird – wird seit Langem kritisch diskutiert und als instrumentelle BNE 1 (Vare und Scott 2007) beschrieben. Sie kann als Subjektivierungsstrategie gesellschaftlicher Anforderungen verstanden werden und von der Notwendigkeit ablenken, kritisch Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen. In einem Ziel von BNE nachhaltige Konsum- und Lebensstile zu befördern, wäre die normative Perspektive der genauen Ausgestaltung der Transformation zu Nachhaltigkeit als nachhaltigkeitsorientierte Konsumgesellschaft schon vorweggenommen. Im formalen Bildungsbereich würden Lern- und Bildungsprozesse für ein richtiges Verhalten instrumentalisiert ggf. sogar bewertet (Vare und Scott 2007). Eine Bildungsarbeit, die sich allein auf nachhaltige Konsum- und Lebensstile fokussiert, wird auch für eine Individualisierung und Entpolitisierung von Nachhaltigkeitsfragen (Grunwald 2012) kritisiert und könnte auch Reaktanz bei den Zielgruppen von BNE erzeugen. Studien fragen auch, inwiefern Lehrkräfte ökologische Distinktionspraktiken durch ein bürgerliches Bild des moralisch richtigen Verhaltens reproduzieren (Weselek 2022).

Stattdessen wird international seit vielen Jahren für eine emanzipatorische BNE 2 argumentiert, die ein kritisches Denken und Reflektieren als Ziel verfolgt (Vare und Scott 2007). Die normative Orientierung würde hier darin liegen, die vielfältigen Widersprüche, Ambivalenzen und Zielkonflikte im Nachhaltigkeitsdiskurs zum Gegenstand von Reflexionen zu machen. Die vermeintlich einfache Nachhaltigkeitslösung wird hier abgelöst vom kollektiven Ringen um und dem partizipativen Ausprobieren von politischen und strukturellen Initiativen in Transformationsprozessen. Bildung kann hier die Voraussetzungen für Handlungsalternativen schaffen, die stärker andere kommunikative Praktiken oder das Einbringen in kontroverse politische Diskurse darstellen. Gleichzeitig läuft solch eine pluralistische Perspektive tendenziell Gefahr einen Werterelativismus zu

3 Diese Frage fokussiert die normative Ebene der Zielbestimmung von BNE im Kontrast zur bisher dargelegten deskriptiven Prozessbeschreibung von Lernprozessen. Diese Diskussion um Normativität, die auch in bildungstheoretischen Arbeiten intensiv geführt wird, kann hier nicht umfassend erläutert werden. Für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hat Koller (2016) umfangreiche Überlegungen angestellt, die hier anschlussfähig sind.

unterstützen (Fien 1997). Zudem können im politischen Diskurs über die konkrete Ausgestaltung von Transformationsprozessen nicht alle Lebewesen, die auch von den Folgen der dort verhandelten Positionen betroffen sind, partizipieren. Auch setzt sich der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ in den zunehmend digitalisierten und polarisierten Öffentlichkeiten nicht ohne Weiteres durch. Pluralistische Perspektiven werden daher aus posthumanistischer, post- und dekolonialer sowie poststrukturalistischer Perspektive kritisiert (Tryggvason/Öhman/van Poeck 2023). Die grundsätzliche Frage ist, wie sich in diesem Spannungsfeld normativ begründete Ziele von BNE bestimmen lassen, in denen einerseits normative Leitplanken (das Einhalten planetarer Grenzen, Gerechtigkeit in globaler Perspektive, der Eigenwert und das Recht von nicht-menschlichen Lebewesen/Ökosystemen) fokussiert werden, ohne dabei andererseits die Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen in einem instrumentellen Sinne zu forcieren. Dabei wären de-zentrierende, relationale und nicht-anthropozentrische Perspektiven ein vielversprechender Fluchtpunkt zur weiteren Theoriebildung (etwa Engel/Terstegen 2024).

Diesen relationalen Ansätzen folgend würde es bei transformativen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit um die grundlegende Veränderung von Bedeutungsperspektiven *in Beziehung* zu nicht-menschlichen Lebewesen und Mitbürger*innen einer Weltgesellschaft gehen. Lernende Individuen sind nicht völlig isoliert von gesellschaftlichen Diskursen, ihr Handeln prägt kommunikative und materielle Realitäten und wird umgekehrt von diesen beeinflusst. Daher scheint das transformative Lernen für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse besonders Potential zu haben, denn hier spielt der Diskursraum in vielen Phasen des Lernprozesses eine wesentliche Rolle und schafft Brücken zu weiteren Transformationsebenen. Transformative Lernanlässe wären u. a. vielfältige (Krisen-)Erfahrungen der andauernden Nicht-Nachhaltigkeit. In der Begleitung dieser Prozesse könnten Handlungsmöglichkeiten zur Mitgestaltung von Transformationsprozessen auf organisationaler und gesellschaftlicher Ebene entwickelt werden. Die Ergebnisse solcher individuellen Transformationsprozesse wären durch eine grundlegende Neuordnung im Sinne eines Überschreitens der bisherigen Bedeutungsperspektiven in Relation zu äußeren Entitäten gekennzeichnet. Die pädagogische Unterstützung solch individueller Transformationen würde sich an einem normativen Gerechtigkeitskonzept orientieren, ohne die konkreten Ergebnisse der individuellen Transformationsprozesse in einem instrumentellen Verständnis vorwegzunehmen oder die vom Diskurs ausgeschlossenen aber betroffenen Perspektiven, zu ignorieren. Erziehungswissenschaftliche Forschung könnte hier systematisch Wissen über die individuellen Prozesse der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit als Lernanlass von verschiedenen Zielgruppen beitragen. Sie hat das methodische und theoretische Repertoire die Prozessverläufe in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeits Herausforderungen zu rekonstruieren und zu theoretisieren.

4 Organisationale Transformationsprozesse

4.1 Organisationale Lernprozesse

Eine zweite erziehungswissenschaftlich zu betrachtende Ebene von Transformationsprozessen entfaltet sich im Kontext der Transformation von Organisationen in der Wissensgesellschaft. Eine organisationspädagogische Perspektive fokussiert dabei ein Verständnis organisationalen Wandels und organisationalen Lernens (Göhlich et al. 2018) in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern und soll im Folgenden am Beispiel von Hochschulen skizziert werden.

Die Organisation als Sozialgebilde, das mehr ist als die Summe der Organisationsmitglieder, stellt einen „eigenständigen, polyvalenten und kontingenten Zugriffspunkt für die Erforschung und Begleitung sozialer Transformationsprozesse“ (Elven 2022: 542) im Kontext Nachhaltigkeit dar. In den frühen Arbeiten zu lernenden Organisationen (Argyris und Schön 1978) wurde davon ausgegangen, dass es in Organisationen zwei Theorien gibt, die nicht übereinstimmen müssen: solche, die explizit sind und kommuniziert werden (espoused theories) und solche, die eher implizit sind und in der täglichen Praxis der Organisation verwendet werden (theories-in-use). Die Stabilität einer Organisation wird auch in der Organisationskultur gesehen, die von den Mitgliedern der Organisation permanent reproduziert wird. Diese Organisationskultur stellt gemeinsam mit dem organisationalen Wissen und Wissensmanagement die Grundlage der Entität der Organisation dar, die dann in Interaktion mit der Umwelt lernt (Pätzold 2017). Organisationskultur und theories-in-use funktionieren ähnlich wie Bedeutungsperspektiven, da sie ebenfalls nicht leicht zugänglich sind. Der Anlass für ein organisationales Lernen liegt ähnlich wie in den eben dargestellten individuellen Transformationsprozessen häufig in einer problematisch erlebten Situation. Dies kann ein Mismatch zwischen erwarteten und tatsächlichen Organisationsresultaten (Argyris und Schön 1978) oder eine Nicht-Mehr-Passung der organisationalen Praktiken und Routinen mit den Anforderungen und Bedingungen des organisationalen Umfelds oder den Vorstellungen und Grundannahmen der Organisationsmitglieder sein. Organisationales Lernen ist dann ein aktiv gestalteter Prozess vor allem im Kreis von einzelnen Subeinheiten der Organisation, also strategische Gruppen, die als Kerneinheit beginnen, organisationale Grundannahmen und Praktiken zu reflektieren. In der gemeinsamen Reflexion in solchen Gruppen liegt die enge Verbindung organisationaler Lerntheorien und transformativer Lerntheorien (Göhlich 2017). Gerade die Qualität der Gruppengespräche ermöglicht individuelle transformative Lernprozesse in organisationalen Transformationsprozessen (Yorks/Marsick 2000). Sie sind organisiert als „collaborative inquiry“ in demokratischen und möglichst herrschaftsfreien organisationsinternen Einheiten, in denen kollektiv gelernt werden kann (ebd.). Ein Ergebnis organisationalen Lernens ist es, die impliziten organisationalen Grundannahmen expliziter zu machen und zu einer höheren orga-

nisationalen Reflexivität als Voraussetzung für veränderte organisationale Praktiken beizutragen.

4.2 Organisationale Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit

Für organisationale Transformationsprozesse im Kontext Nachhaltigkeit zeigt sich ein wachsender Forschungsstand (z. B. Cebrian/Grace/Humphris 2013). In dem Projekt zur Kultur der Nachhaltigkeit steht das Phänomen der organisationalen Nachhaltigkeitstransformation von Hochschulen im Mittelpunkt. Hintergrund des Projektes sind einerseits die organisationsexternen, nachhaltigkeitsbezogenen Transformationsanforderungen an Hochschulen (z. B. HRK 2018). Diesen Anforderungen stehen andererseits auch organisationsinterne Transformationsbestrebungen gegenüber, wie die Entstehung von Green Offices oder die Berufung von Vizepräsident*innen für Nachhaltigkeit. Beide Aspekte können als organisationale Lernanlässe gedeutet werden. In dem Projekt werden Facetten einer Kultur der Nachhaltigkeit von Hochschulen beschrieben, operationalisiert und erfasst. Dabei wird einerseits von einer Zielperspektive, in der die „alltägliche und selbstverständliche Praxis an Hochschulen am normativen Kompass der Nachhaltigkeit ausgerichtet ist“ (Holst et al. 2024: 21f.) ausgegangen. Dieser normative Kompass würde sich sowohl in den Regeln und Routinen bei Beschaffung und Betrieb, Lehre, Forschung und Transfer als auch in den darunterliegenden Annahmen und Werten ausdrücken und an neue Organisationsmitglieder weitergeben. Andererseits gibt es eine große Bandbreite von aktuell mehr oder weniger ausgeprägten Kulturen der Nachhaltigkeit an Hochschulen inklusive der zahlreichen Sub- und Gegenkulturen verschiedener Statusgruppen und Organisationseinheiten. Diese lassen sich explorativ analysieren und empirisch erfassen. Auf Ebene des Forschungsgegenstands wird so eine bewusste Differenzierung von normativen Zielvorstellungen und empirischen Zugängen fokussiert, ohne deren implizite wechselseitige Beeinflussung zu negieren (Potthast 2015).

In dem Projekt sollen zudem durch kleinere Realexperimente Transformationsprozesse für Nachhaltigkeit an den eigenen Hochschulen katalysiert werden. Diese Unterstützung hin zu einer Kultur der Nachhaltigkeit erfolgt etwa durch Workshops oder Beratungsprozesse. Realexperimente verfolgen das aus der transdisziplinären Forschung kommende Ziel, sozial robustes Wissen zu generieren (z. B. Jahn, Bergmann und Keil 2012). Dabei steht über den gesamten Forschungsprozess – von der Entwicklung der Frage über die Auswahl von Methoden bis zur Kommunikation von Ergebnissen – die systematische Wissensintegration zwischen Wissenschaft und Praxis im Mittelpunkt (ebd.). Zusätzlich wird in Realexperimenten versucht, konkrete Transformationsprozesse voranzubringen. Mit dem Fokus auf das Experiment wird den unsicheren Wissensbeständen, der notwendigen Ergebnisoffenheit und den Zielkonflikten im Nachhaltigkeitskontext Rechnung getragen. Reallabore stellen mit dem Kreis der

involvierten Akteure, Organisationen und materiellen Artefakte einen gemeinsamen Raum (das Labor) für die systematische Wissensgenerierung und die experimentelle Unterstützung von Veränderungen dar (Schäpke et al. 2018). Organisationen wie Hochschulen sind als koordinierender Rahmen für soziales Handeln ein besonderer Raum für solche Forschungsprojekte mit Veränderungsanspruch. Insgesamt berücksichtigen diese Ansätze der Nachhaltigkeitsforschung die Involviertheit der Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen in die zu transformierenden Kontexte. So sind auch die Forscher*innen des Projektes zur Kultur der Nachhaltigkeit in den Hochschulen und den dort existierenden Machtgefällen und Beziehungsgeflechten eingebunden und verwoben mit der organisationalen Kultur, deren Wandel sie unterstützen wollen. Die damit einhergehenden forschungspraktischen Fallstricke und epistemologischen blinden Flecken werden, inspiriert durch autoethnographische Verfahren, reflektiert.

In organisationalen Transformationsprozessen werden also nicht nur die internen Voraussetzungen für die Wahrnehmung und Bearbeitung eines Phänomens – hier die Realisierung und auch das konflikthafte Ringen um Nachhaltigkeit –, sondern auch die externen Ergebnisse der Organisation – also die Nachhaltigkeitsperformance – verändert. Dieser Prozess ist wiederum ein rekursiver und relationaler Prozess. Anlässe organisationaler Veränderungen wären eine Irritation oder Nicht-Passung im Hinblick auf organisationsinterne Voraussetzungen und externe Anforderungen und Resultate. Prozessiert würden die organisationalen Lernprozesse vor allem in strategischen Subeinheiten der Organisation. Das Ergebnis wäre ein gestaltendes Handeln der Organisationen und die Orientierung auf zukunftsweisende organisationale Strukturen und Praktiken für Nachhaltigkeit.

Die Erziehungswissenschaft hat gerade im Kontext organisationspädagogischer Diskurse systematisches Wissen über organisationale Transformationen generiert. Ihr Potential liegt darin, Erkenntnisse zu organisationalen Transformationsprozessen und deren organisationskultureller Verankerung in pädagogischen und nicht-pädagogischen Organisationen zu generieren – auch im Hinblick auf die eigenen Hochschulen. Dabei könnten die methodischen Ansätze der Nachhaltigkeitsforschung gewinnbringende Perspektiven auf die Hochschule als Reallabor eröffnen. In einem erziehungswissenschaftlichen Zugang auf die Transformation von Hochschulen wäre dabei einerseits die normative Zielperspektive von Nachhaltigkeit zu berücksichtigen und andererseits die Offenheit im diskursiven Ringen um vielfältige Transformationspfade von Hochschulen in Richtung Nachhaltigkeit.

5 Gesellschaftliche Transformationsprozesse

Die letzte Ebene von Transformationsprozessen, gesellschaftliche Lernprozesse, zu beschreiben, ist theoretisch wie empirisch voraussetzungsvoll, denn die Annahme der Entität der *einen* Gesellschaft, die äquivalent zum Individuum

oder Sozialgebilde der Organisation lernt oder nicht lernt, wäre sozialwissenschaftlich unterkomplex. Dennoch besteht in der Nachhaltigkeitsforschung ein reges Interesse bezogen auf den Topos (z. B. van Poeck et al. 2018).

5.1 Gesellschaftliche Lernprozesse

Um sich der Abstraktionsebene der gesellschaftlichen Transformation anzunähern, lassen sich die Perspektiven aus der Transitionstheorie aus der Nachhaltigkeitsforschung und hier insbesondere die Multi-Level-Perspektive (Geels 2004) heranziehen. Sie beschreibt eine Mikro-Ebene, in der technologische und soziale Innovationen in gesellschaftlichen Nischen entstehen und professionalisiert werden; eine Meso-Ebene des so genannten sozio-technischen Regimes, in der der Mainstream soziokultureller Praktiken und Technologien dynamisch stabil (re-)konfiguriert wird und eine Makro-Ebene der Megatrends (z. B. demographischer Wandel), die Druck auf das sozio-technische System auslösen. Eine erfolgreiche Neukonfiguration des sozio-technischen Regimes wird durch eine gesellschaftliche Akzeptanz und/oder technologische Reife von Nischen-Innovationen, dem Öffnen von Möglichkeitsfenstern in der Regime-Ebene und durch externen Druck der Megatrend-Ebene ermöglicht.

Die Notwendigkeit des Lernens in und zwischen diesen verschiedenen Ebenen wird in der Nachhaltigkeitsforschung wiederholt betont, aber dennoch als „black box“ beschrieben. Eine der aufschlussreichsten Systematisierungen stammt aus einem Literaturreview (van Poeck et al. 2018), in dem das Lernen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen als Phänomen mit individueller und kollektiver Dimension beschrieben wird, das hauptsächlich in informellen Lernumgebungen, wie Governance-Netzwerken, Grassroot-Bewegungen oder Reallaboren stattfindet. Diese Lernumgebungen werden allem von erwachsenen Personen gestaltet und sind meist nicht explizit als pädagogische Intervention designet. Sie sind durch Unsicherheit, Komplexität, Kontingenz und Zielkonflikte gekennzeichnet und fokussieren im Wesentlichen die Nischenebene der Multi-Level-Perspektive. Die pragmatistische Fundierung der Überlegungen von van Poeck und anderen verweist auf den Einfluss von Deweys Arbeiten zur Demokratie.

Dewey folgend ist Demokratie keine Staats- sondern eine Lebensform, die sich in kontinuierlicher Veränderung befindet und eine Form der permanenten Vergemeinschaftung und kollektiven Regelsuche in der Bearbeitung der Differenzen ihrer Mitglieder darstellt. Er zielt dabei auf ein radikales Neuerfinden von gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken und offeriert damit demokratietheoretische Potentiale für die Erörterung eines lernenden Bearbeitens von Nachhaltigkeitsfragen. Dewey (2011 [1916]) begreift Lernen als durch eine „problematische Situation“ (ähnlich wie bei individuell oder organisationalen Transformationsprozessen) ausgelöst. Durch diese problematischen Situationen werden gewohnte Handlungsweisen – als Standardmodus menschlicher Erfah-

rungen – unterbrochen. Sie erfordern eine social inquiry, um Menschen zu befähigen, kreative Optionen zu entwickeln, die gesellschaftlich eine bessere Bearbeitung der Probleme – nicht die Realisierung eines vorab schon feststehenden Modells – versprechen. Gesellschaftlicher Pluralismus und Dissens sind dafür produktive pädagogische Ressourcen. Entlang der Differenzen werden gesellschaftliche Probleme ins Gespräch gebracht. Lernanlässe im Kontext von Nachhaltigkeitstransformationsprozessen wären „collective matters of concern“ (van Poeck und Östman 2020), die eine intelligente Problemlösung unter Berücksichtigung der Perspektiven aller Betroffener bedürfen. Gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit wird als Prozess konzeptualisiert, in dem sich Personen und die Welt durch Interaktion und Experimente mit Nachhaltigkeitsherausforderungen simultan und reziprok transformieren (van Poeck et al. 2018: 305). Es geht um ein Problemlösen unter Einbindung von wissenschaftlichen Denkweisen. Dazu überträgt Dewey das Prinzip wissenschaftlicher Neugier und des Modus des Experimentierens auf politische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen (Jörke 2003).

Dewey beschreibt in den Grundzügen die Idee eines demokratischen Experimentalismus und einer experimentell-reflexiven Demokratie (Jörke 2003), die im sozialen Ringen um Verständigung für Probleme der Gegenwart ständig im Werden und in Erneuerung ist. Demokratie als Lebens- & Kooperationsform wäre nicht beschränkt auf die engere Sphäre der politischen Öffentlichkeit nach Habermas (Jörke 2003: 204), sondern durch das Prinzip der social inquiry die permanente Neukonfiguration demokratischer Praktiken und Institutionen für alle. Damit würde auch das Lernen auf Ebene der Institutionen im Regime-Level tangiert.

5.2 Gesellschaftliche Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit

Solch einem Lernen auf Regime-Ebene wurde sich in einer Studie zur Governance von BNE angenähert und dabei die organisationale Ebene überschritten. BNE lässt sich auch als soziale Innovation beschreiben, die in den letzten Jahren in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht (Bormann 2013) in den Mainstream – oder das sozio-technische Regime – diffundiert ist. Angebunden an den Diskurs um transition studies stellt ein Mainstreaming von BNE ausgehen von sich professionalisierenden Netzwerk-Aktivitäten aus der Nischenebene eine zunehmende Strukturierung von Praktiken (Fuenfschilling/Truffer 2014) dar und trägt zu einer Etablierung im sozio-technischen Regime bei.

In der Studie wurde auf der analytischen Perspektive der Educational Governance Perspektive (Maag-Merki/Altrichter 2015) aufgebaut. Dieser geht es um die Handlungskoordination der verschiedenen Akteure in einem spezifischen politischen Prozess, der zur Gestaltung, Aufrechterhaltung oder Transformation sozialer Ordnung oder Leistungen (bspw. die Realisierung von BNE) führt.

Im Kontext von BNE in Deutschland heißt die Programmatik für die bildungspolitische Reform „Vom Projekt zur Struktur“ und ist seit 2014 im Vergleich zu den vorherigen Aktivitäten erstmals stärker staatlich koordiniert. Vor diesem Hintergrund und angelehnt an die Giddenssche Strukturierungstheorie wurde in der Studie danach gefragt, wie die beteiligten Akteure aus den deutschen BNE-Gremien in den verschiedenen Bildungsbereichen ihre Handlungen miteinander koordinieren und wie sie sich dabei auf welche Strukturen beziehen. In der komparativen Analyse der Argumentationsweise von Vertreter*innen aus Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft, Bildungspraxis und Wissenschaft wurden die Interaktionsdynamiken der Handlungskoordination in den Diskussionen in situ analysiert (Singer-Brodowski et al. 2020). Daraus wurden Idealtypen in den Mustern ihrer Bezüge zu Strukturen generiert: einerseits zeigten die Akteure eine Verschränkung verschiedener organisational geprägter und auch sektorenspezifischer Handlungslogiken, konnten sich in andere Organisationen und Sektoren „eindenken“ und mit ihnen kooperieren. Andererseits konnten Akteure die typischen Regeln und Handlungsweisen in ihrem Sektor besonders effizient erfüllen. Für ein Mainstreaming von BNE braucht es beide Muster, weil die völlige Auflösung, bspw. der verwaltungsmäßigen Grundlagen in der Überarbeitung von Lehrplänen um BNE aufzugreifen, keine zielführende Perspektive darstellen kann. Entscheidend war die Reflexivität der handelnden Akteure, darüber warum sie welchem Muster in einer spezifischen Situation folgten. Der Weg vom Projekt zur Struktur passierte in der gleichzeitigen Transformation und Aufrechterhaltung der jeweiligen Struktur – und damit auch in der Anerkennung spezifischer institutioneller Funktionen. Für gesellschaftliche Transformationsprozesse bedeutet das, diese Funktionen der zu erhaltenden Aspekte eines Systems stärker in den Mittelpunkt zu rücken (ebd.). In der Lesart Deweys würde die Aushandlung über die Implementation von BNE als „collective matter of concern“ zwischen Vertreter*innen mit einem strukturimmanenten vs. strukturtranszendierenden Muster den Rahmen für die zunehmende Strukturierung von BNE darstellen. Es würden hier die historischen Errungenschaften einer funktionalen Differenzierung in der Demokratie anerkannt werden und gleichzeitig ihre strukturelle und institutionelle Erneuerung vorangetrieben werden. Gesellschaftliche Transformationsprozesse wären dann ein Lernen in der permanenten Erneuerung der Demokratie als Lebensform in breiten Öffentlichkeiten.

In Annäherung an den Topos gesellschaftlicher Transformationsprozesse, ließe sich mit Dewey argumentieren, dass die Überschreitung der Form gesellschaftlicher Entitäten im Sinne von Organisationen, Netzwerken und Institutionen sowohl auf Nischen- als auch auf Regime-Ebene ihre permanente Erneuerung auf Basis einer social inquiry von „matters of concern“ bedeutet und damit einer reflexiv-institutionellen Demokratie den Weg bahnt. Es würde darum gehen, die gesellschaftlichen Lernanlässe als problematische Situationen zu qualifizieren und die verschiedenen Ebenen, auf denen gelernt werden kann, analytisch in den Blick zu nehmen. Ein erziehungswissenschaftliches Nachdenken über Trans-

formation im Mehrebenensystem sollte dabei die Funktionen von spezifischen Strukturen und Pfadabhängigkeiten im Sinne der historischen Bedingtheit des Gewordenseins von den jeweils zu transformierenden Entitäten und Strukturen inkludieren (und das, was daran verändert oder erhalten werden kann).

6 Ausblick: Disziplinäre Transformationsprozesse?

Die sozial-ökologische Transformation ist ein ähnlich umfassender ökonomischer, politischer und kultureller Umbauprozess, wie die industrielle Revolution. In diesem Beitrag wurden erstens über die individuellen Transformationsprozesse Fragen der bei Nachhaltigkeit eingelagerten Normativität ausgeleuchtet. Dabei wurden diskursive Schließungsprozesse einer Transformation problematisiert, deren Zielzustände schon feststehen, anstatt des ergebnisoffeneren Suchens nach Zukünften, die es experimentell zu ergründen gelten würde. Zweitens wurden die organisationalen Transformationsprozesse genutzt, um kulturelle Fragen der Tiefe dieser Transformation zu erschließen, dafür Forschungsansätze wie Realexperimente zu nutzen und systematische Reflexionen zur Involviertheit von Wissenschaftler*innen in die zu transformierenden Entitäten vorzunehmen. Drittens wurde die gesellschaftliche Ebene dahingehend befragt, ob und was in einem System auch erhalten werden kann.

Die Erziehungswissenschaft als „Transformationswissenschaft“ hat das Nachdenken über Transformationen in ihrer DNA eingeschrieben. Sie hat das notwendige theoretische und empirische Fundament, um die individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse umfassender zu verstehen, zu erklären, zu begleiten und prospektiv auch mitzugestalten. Dennoch steht sie mit Blick auf die Theoriebildung im Hinblick auf ein Lernen in nachhaltigkeitsbezogenen Transformationsprozessen noch relativ am Anfang. Dies verweist auf potentielle disziplinäre Transformationsprozesse und damit einhergehende Fragen: Wie können wir Erziehungswissenschaftler*innen zukünftig inter- und transdisziplinäre Perspektiven stärker aufgreifen? Wie können wir eine engagierte Rolle mit Blick auf Nachhaltigkeit einnehmen, ohne uns dabei in den Fallen aktivistischer Forschung oder folgenloser Beobachtung zu verstricken? Wie können wir in einem erziehungswissenschaftlichen Nachdenken über Transformation die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse der Nicht-Nachhaltigkeit auch in unserem Hochschulsystem reflektieren? Und wie kommen wir dahin diese Involviertheit in den Auswirkungen auf das, was wir erkennen wollen und erkennen können, stärker zu verstehen und zu beschreiben? Es sind solche Fragen, die Reflexionen über disziplinäre Selbstverständigungs- und möglicherweise auch Transformationsprozesse anregen können.

Literatur

- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Organization development series, Band 1. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Ball, Gordon D.S (1999): Building a sustainable future through transformation. In: *Futures* 31:3, S. 251–270. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(98\)00133-5](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(98)00133-5).
- Boehnke, Klaus/Günther, Ralph (2002): *Transformationsstudien: Ein großes deutsch-deutsches Missverständnis?* In: Keim, Wolfgang/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2002. Kritik der Transformation. Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 129–144.
- Bormann, Inka (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–288. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1_14.
- Cebrián, Gisela/Grace, Marcus/Humphris, Debra (2013): Organisational learning towards sustainability in higher education. In: *Sustainability* 4:3, S. 285–306. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2012-0043>.
- de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothea (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) (Heft 72)*. Online verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>. [Zugriff: 20.05.24].
- Dewey, John (Hrsg.) (2011 [1916]): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Juergen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Dinkelaker, Jörg/Stimm, Maria (2022): Die Klimakrise als Lernanlass. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45:1, S. 33–50. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>.
- Elven, Julia (2022): Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 53, 4, S. 535–545. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0>.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1, S. 29–37. <https://doi.org/10.3262/ZP2401029>.
- Fien, John (1997): Learning to care: a focus for values in health and environmental education. In: *Health Education Reserach* 12:4, S. 437–447. <https://doi.org/10.1093/her/12.4.437>.
- Fuenfschilling, Lea/Truffer, Bernhard (2014): The structuration of socio-technical regimes – Conceptual foundations from institutional theory. In: *Research Policy*, 43:4, S. 772–791. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.10.010>.
- Geels, Frank W. (2004): From sectoral systems of innovation to socio-technical systems. In: *Research Policy* 33:6-7, S. 897–920. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.01.015>.
- Göhlich, Michael (2017): Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andrea/Weber, Susanne M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 1–15. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_3-1.
- Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.) (2018): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grund, Julius/Singer-Brodowski, Mandy/Büssing, Alexander G. (2023): Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. In: *Sustainability Science* 2024:19, S. 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>.

- Grunwald, Armin (2012): *Ende einer Illusion. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann.* Berlin: oekom verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018). Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg.
- Holst, Jorrit/Pothast, Thomas/Fritz, Hilke/Nölting, Benjamin/Singer-Brodowski, Mandy/Albiez, Marius/Betz, Carina/Lang, Daniel J./Meyer, Stefanie/Ober, Susanne/Parodi, Oliver/Schaltegger, Stefan/Scheidung, Christian/Weynand, Maike (2024): Vom Ziel zur Normalität. In: *Deutsche Universitätszeitung*. Online verfügbar unter: <https://www.duz.de/beitrag/!/id/1618/vom-ziel-zur-normalitaet> [25.09.2024].
- Hopwood, Bill/Mellor, Mary/O'Brien, Geoff (2005): Sustainable development: mapping different approaches. In: *Sustainable Development* 13:1, S. 38–52. <https://doi.org/10.1002/sd.244>.
- Horcea-Milcu, Andra-Ioana/Dorresteijn, Ine/Leventon, Julia/Stojanovic, Milutin/Lam, David P.M./Lang, Daniel J./Moriggi, Angela/Raymond, Christopher M./Stålhammar, Sanna/Weise, Annika/Zimmermann, Silja (2024): Transformative research for sustainability: characteristics, tensions, and moving forward. In: *Global Sustainability* 7:14, S. 1–16. <https://doi.org/10.1017/sus.2024.12>.
- Jahn, Thomas/Bergmann, Matthias/Keil, Florian (2012): Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. In: *Ecological Economics* 79, S. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017>.
- Jörke, Dirk (2003): *Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart.* Diss. Greifswald: Universität Greifswald. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93550-2>.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: *Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf* (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki.* Unter Mitarbeit von Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Kollmorgen, Raj/Merkel, Wolfgang/Wagener, Hans-Jürgen (2015): *Handbuch Transformationsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: *Die Deutsche Schule* 107:4, S. 396–410. <https://doi.org/10.25656/01:25934>.
- Mezirow, Jack (2000): Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, Jack (Hrsg.): *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress.* San Francisco, California: Jossey-Bass, S. 2–33.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen. In: *Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf* (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki.* Wiesbaden: Springer VS, S. 163–177.
- Pätzold, Henning (2017): Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40, 1, S. 41–52. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0087-z>.
- Polanyi, Karl (2017 [1944]): *The great transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen.* 13. Auflage, Lizenzausgabe. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

- Potthast, Thomas (2015): Ethics in the Sciences beyond Hume, Moore and Weber: Taking Epistemic-Moral Hybrids Seriously. In: Meisch, Simon/Lundershausen, Johannes/Bossert, Leonie/Rockoff, Marcus (Hg.): Ethics of science in the research for sustainable development. Baden-Baden: Nomos, S. 129–152.
- Raworth, Kate (2012): A Safe and Just Space for Humanity: Can we live within the doughnut. Oxfam Discussion Papers. Online verfügbar unter: https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf [Zugriff: 20.05.24].
- Reißig, Rolf (2009): Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels. Wiesbaden: Springer VS.
- Reuter, Leonie/Frick, Vivian (2024): Between individualization and politicization: young people's interpretation patterns and action orientations in the face of climate change. In: *Frontiers in Political Science*, 6, Artikel 1324386. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1324386>.
- Richardson, Katherine; Steffen, Will; Lucht, Wolfgang; Bendtsen, Jørgen; Cornell, Sarah E.; Donges, Jonathan F. et al. (2023): Earth beyond six of nine planetary boundaries. In: *Science advances* 9 (37), eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>.
- Schäffter, Ortfried (2009): Stichwort Transformation. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4, S. 20–21.
- Schäffter, Ortfried (2017): Begriff Transdisziplinarität nach Mittelstraß 3. (unveröff.).
- Schäpke, Niko/Stelzer, Franziska/Caniglia, Guido/Bergmann, Matthias/Wanner, Matthias/Singer-Brodowski, Mandy/Loorbach, Derk/Olsson, Per/Baedeker, Carolin/Lang, Daniel J. (2018): Jointly Experimenting for Transformation? Shaping Real-World Laboratories by Comparing Them. In: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society* 27:1, S. 85–96. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.S1.16>.
- Singer-Brodowski (2024): Beiträge der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard et al. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Singer-Brodowski, Mandy/Seggern, Janne von/Duveneck, Anika/Etzkorn, Nadine (2020): Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany. In: *Sustainability* 12:7:2778. <https://doi.org/10.3390/sul2072778>.
- Tryggvason, Ásgeir/Öhman, Johan/van Poeck, Katrien (2023): Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. In: *Environmental Education Research* 29:10, S. 1460–1485. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>.
- van Poeck, Katrien/Östman, Leif/Block, Thomas (2018): Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. In: *Environmental Innovation and Societal Transitions* 34:1, S. 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>.
- van Poeck, Katrien/Östman, Leif (2020): The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education – A Pragmatist Teaching Approach. In: *Journal of Philosophy of Education* 54:4, S. 1003–1018. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12467>.
- Vare, Paul/Scott, William (2007): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable* 1:2, S. 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>.
- WBGU (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. 2., veränd. Aufl.* Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung

- Globale Umweltveränderungen (WBGU). Online verfügbar unter: <http://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation/> [25.09.2024].
- Weselek, Johanna (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Research).
- Yorks, Lyle/Marsick, Victoria J. (2000): Organizational Learning and Transformation. In: Mezirow, Jack/Associates (Hrsg.): Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ethisch-ökologische Transformationspotenziale in Kitas. Beiträge zu Möglichkeiten des Miteinanderlernens und -lebens im Angesicht der Klimakrise

*Oktay Bilgi, Iris Nentwig-Gesemann, Anja Sieber Egger, Ursula Stenger,
Gisela Unterweyer, Cinzia Zadra*

KURZFASSUNG: Mit der Diagnose einer Überlappung der Klimakrise mit Fragen zu Generationsgerechtigkeit gerät die Pädagogik der frühen Kindheit als Adressatin und Gestalterin sozial-ökologischer Transformationsprozesse in den Blick. Auch wenn in bildungspolitischen Policy-Programmen das Bild einer großen nachhaltigen Transformation gezeichnet wird, sind die sozial-ökologischen Transformationsprozesse im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit empirisch noch wenig beforcht. Der Aufsatz greift aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse zu Krisen und Transformation auf und bietet am Beispiel unterschiedlicher, internationaler Forschungsarbeiten theoretische sowie empirische Einblicke in ethisch-ökologische Transformationsherausforderungen und -potenziale in der (Früh)Pädagogik.

Schlagworte: Heuristik zur Transformationsforschung zu Nachhaltigkeit, Multispezies-Forschung, Care und Konvivialität, childhoodnature Forschung, sozio-materielle Raumgestaltung

ABSTRACT: The diagnosis of an overlap between the climate crisis and issues of generational justice brings early childhood education into focus as an addressee and shaper of social-ecological transformation processes. Even though education policy programs paint a picture of a significant sustainable transformation, the socio-ecological transformation processes in the field of early childhood education have not yet been the subject of much empirical research. The article takes up current educational science discourses on crises and transformation and, using the example of different international research, offers theoretical and empirical insights into ethical-ecological transformation challenges and potentials in (early childhood) education.

Keywords: Heuristic for transformation research on sustainability, multispecies research, care and conviviality, nature-childhood research, socio-material spatial design

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat die verstärkte Aufmerksamkeit für die Verbindung zwischen Klimakrise und Generationengerechtigkeit zu einem gesteigerten Interesse an der frühkindlichen Pädagogik als Gestalterin sozial-ökologischer Transformationen geführt. Angesichts bedrohlicher Krisenszenarien wird in bildungspolitischen Programmen zwar eine große nachhaltige Transformation durch Lernen und Bildung in der frühen Kindheit gefordert. Die tatsächlichen Transformationspotenziale und -prozesse in Handlungsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit sind hingegen noch wenig erforscht. Der Aufsatz greift aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussionen zu *Krisen und Transformation* auf und bietet theoretische sowie empirische Einblicke in ethisch-ökologische Transformationspotenziale in Kitas. Dazu wird (2) eine Heuristik zur Erforschung und Weiterentwicklung nachhaltiger Transformationsbewegungen (in Kitas) vorgestellt. Anschließend wird (3) anhand von drei exemplarischen Forschungsperspektiven zu Mensch-Natur-Beziehungen gezeigt, wie post-anthropozentrische Möglichkeiten des Miteinanderlernens und -lebens in Kitas untersucht werden können. Abschließend wird (4) diskutiert, welche Schlussfolgerungen sich aus den vorgestellten Forschungsperspektiven für die Erforschung von ethisch-ökologischer Transformation und ihrer Gestaltung in Kitas ziehen lassen.

2 Theorie und Heuristik zur Transformation zu Nachhaltigkeit (Ursula Stenger)

2.1 Theorielandkarte pluraler Transformationsbewegungen zu „Nachhaltigkeit“ in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Folgenden wird auf der Basis unterschiedlicher Theorie- und Forschungszugänge eine Heuristik zur Transformation zu Nachhaltigkeit vorgestellt. Dabei werden aus theoretischen und empirischen Erkenntnissen vier zentrale Aspekte herausgearbeitet, um eine plurale und zirkuläre Forschungs- und Entwicklungsperspektive zu nachhaltigen Transformationsprozessen in Kitas zu ermöglichen.

2.1.1 Sustainable Development Goals (SDG) orientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der PdfK

Die von den Vereinten Nationen 2015 für den Zeitraum bis 2030 ausdifferenzierten SDGs bilden nicht nur in der Pädagogik der frühen Kindheit einen zentralen Bezugspunkt für nachhaltigkeitsbezogene Transformationen, die in (inter)nationalen bildungspolitischen Dokumenten bis zu landesspezifischen Curricula, Strategien und Aktionsplänen auf den Weg gebracht werden. Ziel ist ein „whole

institution approach“ (Holst 2023), um Kitas auf allen Ebenen zu mehr Nachhaltigkeit zu transformieren: Praxis und Curricula, Kommunikation über und Sichtbarkeit von Nachhaltigkeit, Aus-, Fort-, Weiter- und Teambildung, Leitung und Betrieb der Kita (Management) sowie Einbindung in Netzwerke (Träger, NABU etc.) (nach Holst 2023). In Modellprojekten wie z. B. *Kita 21* und *Haus der kleinen Forscher* wurden umfassende, weit verbreitete Strukturen der Fort- und Weiterbildung zu BNE mit Unterstützung durch Materialien und Vernetzungsstrukturen aufgebaut.

2.1.2 Post- und dekoloniale Zugänge

Post- und dekoloniale Zugänge kritisieren eine affirmative Orientierung an den SDGs, weil diese weiterhin koloniale Machtmuster der materiellen und diskursiven Herrschaft über Mensch und Natur reproduzieren (vgl. Schmitt/Müller 2022). Die fundamentale Krise der Mensch-Natur-Beziehung bedarf der „epistemischen Dekolonialisierung“ (ebd.: 80) und Erweiterung mit bislang marginalisiertem, z. B. indigenem, Wissen, um zugrundeliegende Annahmen und Werte sichtbar und weitere Herangehensweisen, Praktiken und Sichtweisen zur Ermöglichung alternativer Zukünfte zugänglich zu machen (vgl. Smith 2012).

2.1.3 Posthumanistische Zugänge

In post-humanistischen Zugängen wird Nachhaltigkeit in artenübergreifenden Formen des Miteinander-Lebens, -Werdens- und -Lernens an lokal geteilten Orten, mit Lebewesen, Dingen und Elementen (z. B. Wasser) diskutiert (vgl. Malone et al. 2017; Haraway 2018). Auf der Grundlage eines Paradigmenwechsels veränderter Mensch-Natur-Relationen werden in internationalen Forschungen die wechselseitigen Verwobenheiten u. a. von Kind-Tier-Beziehungen erforscht, um pädagogische und ethische Ideen zu artenübergreifender Verantwortung (respons-ability) zu erkunden (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019).

2.1.4 Phänomenologische Zugänge

Phänomenologische Zugänge machen die Folgen der Klimakrise als Erfahrung zugänglich (Ott 2023) und erforschen kollaborative, ethische Formen des Lernens als Erfahrungen von Lebendigkeit (Wehner 2022). Forschungen zu *Kulturen der Nachhaltigkeit* in Kitas untersuchen, wie auf ökologische Krisen durch körperlich-emotionale Erfahrungsmöglichkeiten von nährenden, materialen Weltbezügen und Praktiken zwischen Menschen und Materialitäten, Lebewesen und Räumen geantwortet wird. Was bedeutet es, gemeinsam diese Erde zu bewohnen? Diese Frage ist für die Phänomenologie eine der erfahrbaren, gelebten Resilienz und für alle fruchtbaren Ko-Existenz, auch angesichts von Katastrophen (Lanz/Stenger/Baedorf 2024).

2.2 Heuristik zur Transformation zu Nachhaltigkeit

Auf der Grundlage eigener ethnographisch-posthumanistisch-phänomenologischer Forschungen und der Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Theoriezugängen zu „Nachhaltigkeit“ entstand die Frage, wie Vorteile und Erträge der SDG-orientierten Zugänge eingebracht und trotzdem die Kritik der anderen Zugänge ernst genommen werden könnte, zugrundeliegende anthropozentrische Paradigmen zu transformieren. Aus diesen Überlegungen heraus entstand eine Heuristik als wissenschaftliches Analyseinstrument und zur Entwicklung, auch für Aus-, Fort- und Weiterbildung

Abbildung 1: Rad der Nachhaltigkeit



Quelle: Ursula Stenger

Die Heuristik integriert theoretische und empirische Erkenntnisse und identifiziert vier zentrale Aspekte von Transformationen, die nicht getrennt wirksam werden können, sondern zirkulär immer wieder in Wechselwirkungen treten, als ein „Rad der Nachhaltigkeit“.

Wissen für lebenswerte Zukünfte auf einem geteilten Planeten: Wie können wir die Relationen/Abhängigkeiten, in denen wir leben, verstehen? Forschendes, problembasiertes Lernen unter/zu Nachhaltigkeitsaspekten ist situiert, lokal, partizipativ und vielgestaltig. Ein kritisches Verstehen destruktiver Aus- und Wechselwirkungen von Handlungen ist ebenso wichtig wie die Entwicklung konstruktiven Wissens. Die Kommunikation dieses Wissens, z. B. auch in Form von (kontextbezogenen) Geschichten, lässt aufmerksam werden, wie z. B. Insekten zur Bestäubung von Blüten für unsere Nahrung beitragen, aber auch wie Plas-

tik oder das Arbeiten mit Pestiziden langfristig auf unsere Mitwelt und Körper wirken.

(Innere) Transformation von Weltverhältnissen zu/mit anderen Menschen, Lebewesen, – zur/mit der Erde: Unsere Arten von Weltverhältnissen sind nicht immer gleich. Hierfür kann man aufmerksam, achtsam werden und innere Transformationen von Haltungen, Einstellungen sowie Denkraumen anstoßen. Stehen wir der Erde gegenüber, nutzen sie nur für uns als Ressource oder erfahren, fühlen und begreifen wir auch leiblich-sinnlich Bedürfnisse anderer Lebewesen? Wie lernen wir miteinander, uns als Teil der Erde/in Relationen, mit Freude, Schönheit, aber auch Trauer über Zerstörung und Tod, in Verbundenheit und mit Wohlbefinden und Lebendigkeit zu spüren und (disaster) resilience zu entwickeln?

Ethisch-ökologische Orientierung: Welche Werte, Ziele, Visionen leiten uns in Forschung, Praxisentwicklung und Professionalisierung? Wir orientieren uns immer an Werten – diese gilt es offenzulegen und diskutierbar zu machen im Hinblick auf ihre Zukunftsfähigkeit. Das Übernehmen von Verantwortung durch Einzelne, Gruppen, Institutionen oder Gesellschaften entscheidet über Lebensbedingungen und Freiheitsgrade für kommende Generationen. Was sind Ziele von Bildungs- und Lernprozessen? Wie kann gelernt werden, konkurrierende Werte in Dilemmata abzuwägen, Konsequenzen zu realisieren und die Regenerationsfähigkeit der Erde einzubeziehen? Das ist konkret im Alltag möglich: z. B. Wann darf man welche Blumen pflücken? Was kauft die Kita?

Nachhaltige Institutionsentwicklung: Gestaltung von Praktiken und Strukturen, Teamentwicklung, Bewirtschaftung: Essen, Möbel, Mobilität, Netzwerke, auch mit externen Partner*innen. Ein toter Schmetterling kann mit einem Ritual begraben werden und Verbundenheit spürbar werden lassen. Welches neue Spielzeug wird wirklich gebraucht? Oft greifen pädagogische, ökonomische, ökologische, politische und kulturelle Aspekte ineinander, wenn Kita-Kulturen sich lokal und planetar orientiert gestalten. Wie lassen sich unterschiedliche Bedürfnisse von Menschen und anderen Lebewesen in Kitas einbeziehen, um Möglichkeiten schaffen zu lernen, die Erde verträglich zu bewohnen.

Zusammenfassend können alle vier Aspekte dazu beitragen, dass Kita-Kulturen in ihren Praktiken und Strukturen – sowohl lokal als auch global – verantwortlich und regenerativ handeln. Indem sie sich an ethisch-ökologischen Werten und lebenswerten Zukünften orientieren, können sie Selbst-Weltverhältnisse entwickeln und Wissen erzeugen, das ein gedeihliches Miteinander fördert.

Diese Heuristik/das „Rad der Nachhaltigkeit“ bietet eine mögliche Orientierung, um innere und äußere Transformationsprozesse (in Kitas) zu erforschen und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden drei Forschungsperspektiven und -zugänge vorgestellt, die exemplarisch veranschaulichen, wie die diskutierten Aspekte der Transformation erforscht werden können.

3 Forschungsperspektiven und -zugänge

3.1 Erfahrungen und Praktiken der Aufmerksamkeit und Verbundenheit in Kind-Natur-Beziehungen. Transformationspotenziale? (*Iris Nentwig-Gesemann und Cinzia Zadra*)

In der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung ist von einer „transformativen Vision“ (Vereinte Nationen 2015: 3) die Rede. Können in Erziehungs- und Bildungsprozessen Erfahrungs-, Handlungs-, Spiel- und Lernräume für Kinder ‚aufgeschlossen‘ werden, in denen sie nicht nur zu Mit-Akteuren von an Nachhaltigkeit orientierten Transformationsprozessen werden, sondern zu Miterfahrenden in Prozessen des Miteinander-Lebens und der geteilten Verwundbarkeit? Was sehen wir, wenn wir phänomenologisch und/oder dokumentarisch Begegnungen von Kindern und mehr-als-menschlichen Entitäten in den Blick nehmen?

Fundiert in der *Praxeologischen Wissenssoziologie* (Bohnsack 2017) zielen dokumentarische Analysen auf die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen von Inter-Akteuren und damit auch des Konjunktiven, auf das sie in der gemeinsamen (Erfahrungs-)Praxis (nicht) zurückgreifen können. Können die Inter-Akteure auf ein in der Geschichte des Interaktionssystems sedimentiertes, implizites Wissen zurückgreifen und, den Anderen (be-)achtend, handlungspraktisch aneinander anschließen? Es geht zudem um die Frage nach der Genese von habituellen Orientierungen in diversen und einander überlagernden Erfahrungsräumen: in gesellschaftlichen Milieus, in Organisationen, in Gemeinschaften und Gruppen und auch in physischen Räumen (Städten, Gebäuden, Landschaften). Nicht nur die Sozialität, sondern auch die Materialität von Erfahrungsräumen prägt Selbst- und Weltverhältnisse. Die in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierte dokumentarische Multispezies-Forschung (Nentwig-Gesemann & Veith i.V.) rekonstruiert mehr-als-menschliche Interaktionskonstellationen nicht als Praxis von Menschen mit dem ihnen äußerlichen Nicht-Menschlichen, sondern als prozedurale (Re-)Produktion einer relationalen Struktur des Miteinander-Lebens und -Teilens. Weber (2015: 362) betrachtet alle Commons als „post-humanistisch“, da der Mensch nicht als (be-)herrschendes Subjekt, sondern als Teil eines „Netz[es] von Beziehungen“ mit nicht-menschlichen Entitäten der Biosphäre betrachtet und damit die Verwobenheit des „Natürlichen“, mit dem Sozial-Kulturellen ins Bewusstsein gerückt wird. So wie auch die dokumentarische Kinderperspektivenforschung (Nentwig-Gesemann 2025) fragt auch die dokumentarische Multispezies-Forschung danach, in welchen milieuspezifischen Kontexten die Genese welchen expliziten und impliziten (Erfahrungs-)Wissens verwurzelt ist. Rekonstruieren wir z. B. die Qualität von Kind-Tier-Interaktionen, fragen wir immer auch nach empirisch evidenten Bezügen zu den jeweiligen gesellschaftlichen, organisationalen und räumlich-dinglichen Milieus, in denen diese Interaktionen sich entfalten und mit denen sie verwoben sind (Nentwig-Gesemann & Veith i.V.).

Im Rahmen eines phänomenologischen Analyseansatzes wird der Fokus auf die Bedeutungen gelegt, die in den verkörperten Erfahrungen und intersubjektiven Beziehungen der Kinder entstehen. Der bestehende Erfahrungshorizont wird in der Interaktion mit anderen transformiert, wobei die Transformation leiblicher, performativer und imaginativer Natur ist. Dies führt zu einer pluralen Erfahrung der Welt, bei welcher Kinder sich nicht nur im Raum befinden, sondern diesen bewohnen und in einen Ort verwandeln (Zadra 2022). Durch den Leib wird die Welt zwischen Dingen und Wahrnehmungssubjekt präreflexiv, d. h. ohne symbolische Repräsentation erfahren (Merleau-Ponty 2012). So kann etwa das Spielen in der Natur ein offener und unbestimmbarer Moment sein, in dem eine Aufmerksamkeit entsteht, die verdeutlicht, dass sich etwas Bedeutsames in einem *Zwischen* von mir und der Welt vollzieht. Die Offenheit und Unbestimmtheit von Draußen-Räumen begünstigt nicht nur das Berührt- und Angesprochen-Werden von Naturdingen, sondern auch das „sehende Sehen“ (Imdahl 1996: 89): Die Beweglichkeit, Veränderbarkeit und Unvorhersehbarkeit der Natur fördert das aufmerksame Sich-Öffnen für die vielfältigen Möglichkeiten, etwas zu sein und zu werden und in dieser Unbestimmtheit selbst erkannt und anerkannt werden.

Die Rückgewinnung des Wahrnehmungspotenzials des Leibes als lebendige Materie sowie des Potenzials eines sensiblen, in der Materie verankerten Denkens stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Wiederherstellung einer fruchtbaren und lebendigen Beziehung zur „more-than-human world“ dar (Mortari 2017).

Unabhängig von den verschiedenen methodologischen und methodischen Zugängen zeigen der phänomenologische ebenso wie der dokumentarische Forschungszugang, dass das intensive und kontinuierliche, körperlich-ästhetische im Dialog-Sein zwischen menschlichen und mehr-als-menschlichen Entitäten die Grundlage für Verbundenheit, Vertrauen und Reziprozität bildet. Transformation resultiert folglich aus der Interaktion mit der Welt und einem Wissen, das darauf abzielt, die Grenze zu überwinden, die traditionell den Bereich der menschlichen Existenz von dem der Natur trennt.

Im Hinblick auf die Frage nach den Transformationspotenzialen können phänomenologisch und/oder dokumentarisch gewonnene Erkenntnisse dazu dienen, pädagogische Kontexte zu gestalten, in denen Kinder – reflexiv, narrativ und handlungspraktisch –, „Wissen für lebenswerte Zukünfte auf einem geteilten Planeten erwerben“, sich mit ethisch-ökologischen Fragen befassen, über das relationale Geflecht von Mensch und mehr-als-menschlicher Welt nachdenken und den Alltag nachhaltig zu gestalten lernen (vgl. Kap. 2 in diesem Beitrag).

3.2 Kitas als Orte (re-)generativer Sorge. Lebendige Kulturen in Kitas gestalten (*Oktay Bilgi*)

Wie können pädagogische Kontexte gestaltet werden, in denen Erkundungen lebenswerter Zukünfte möglich werden? Ausgehend von dieser Fragestellung werden im Folgenden Möglichkeiten eines (re-)generativen Lernens in Kitas am

Beispiel von Geschichten der Kind-Huhn-Begegnungen diskutiert, die im Rahmen einer ethnografischen Studie erhoben wurden. In dieser Studie wird (Re-)Generativität als die engagierte und umfassende Fürsorge für die Wiederherstellung unserer Verbindung zum Gewebe des Lebens verstanden (vgl. Fisher/Tronto 1990; vgl. Or 2022). Das Konzept „generating care“ von Puig de La Bellacasa (2017: 57) bietet dabei eine hilfreiche Perspektive, um zu erforschen, wie Fürsorge in Multispezies-Beziehungen neue Wege des Lernens Sinnhorizonte und Zukunftsvisionen für eine lebenswerte Zukunft eröffnen kann.

3.2.1 Warum Geschichten als phänomenologischer Zugang?

Im Unterschied zu repräsentativen Daten, die uns über die Welt informieren, sprechen Geschichten den Sinn für das Pulsierende im „Umkreis unseres Lebens“ (Diamond 2017: 14) an. Mit der phänomenologischen Vignettenforschung lassen sich Geschichten als prägnante narrative Verdichtung von Erfahrung verstehen, die in einer miterfahrenden Forschungshaltung lebendig gehalten werden (Schratz 2019). Im Folgenden werden Geschichten der Kind-Huhn-Begegnung vorgestellt, die von Fachkräften und Kindern erzählt, durch teilnehmende Beobachtungen gewonnen, in Newslettern oder Portfolios verschriftlicht oder in Fotos festgehalten wurden. Diese unterschiedlichen Datenquellen werden zu erfahrungsträchtigen Narrativen (Geschichten) verdichtet, die zeigen, wie durch artenübergreifende (Für-)Sorge Möglichkeiten der Erkundung (re-)generativen Lernens und Lebens entstehen kann.

3.2.2 Geschichten über den Beginn des Lebens

Die folgende Geschichte ereignete sich in einer Kita, in der Fachkräfte und Kinder ihren Alltag mit ehemaligen Legehennen gestalten. So werden die Folgen des gewaltvollen Umgangs mit nicht-menschlichen Anderen in der industriellen Tierhaltung für alle unmittelbar erfahrbar. Es entstehen Praktiken, Rituale und Orte, um sowohl für erkrankte Hühner zu sorgen als auch dem Abschiednehmen angesichts des wiederkehrenden Todes einen Raum zu geben. Wie die Pädagogin erzählt, sei es wichtig, dass Kinder den Zyklus von Geburt und Sterben erfahren und so Liebe und Fürsorge für das Leben entwickeln. Aufgrund der fortwährenden Präsenz von Tod und Abschiednehmen in der Kita wurde entschieden, den Kreislauf des Lebens von seinen Anfängen her zu erkunden und ein *Kükenprojekt* zu starten.

Mit Stofftieren üben Kinder, wie die zerbrechlichen Körper von Küken vorsichtig in die Hand genommen werden können. Ein Spiel mit 21 Eiern ermöglicht es den Kindern, am Modell zu sehen, wie sich ein Küken im Ei entwickelt. Ein Gluckenhäus wurde angeschafft und gemeinsam mit den Kindern wird geübt, wie der Wasser- und Futtertrog zu füllen ist.

Abbildung 2: Vorbereitung auf die Küken

Quelle: Oktay Bilgi 2024

Nach langer Vorbereitung werden fünf befruchtete Eier vom Hof eines bekannten Landwirts abgeholt und in die Kita gebracht. Kinder und Erwachsene versammeln sich aufgeregt um einen Baumstumpf, um die Eier zu betrachten und mit Symbolen (Herz, Regenbogen, Flugzeug, Stern und Blume) zu markieren. Gemeinsam bereiten sie den Stall vor, füllen ihn mit Einstreu und legen die Eier hinein. Die Kinder äußern ihre Wünsche für die Küken – Wärme, Sonne und eine neue Schaukel.

Während alle vor dem Stall stehen, schlängelt sich die Henne Pünktchen durch die Beine der Kinder hindurch und geht ins Gluckenhäuschen. Alle sind begeistert und beobachten, wie Pünktchen im Einstreu scharrt und pickt. Die Kinder füllen die Legebox mit Stroh aus und fühlen immer wieder, ob es weich genug ist. Futter- und Wassertrog werden bereitgestellt, während Franka (Pädagogin) den Kindern erklärt, dass sie nun täglich nach den Hennen sehen müssen. Zum Abschluss öffnen die Kinder gemeinsam die Klappe des Stalls. Alle sind erstaunt, dass die Henne Pünktchen bereits auf den Eiern sitzt. Man kann leise ihre Gluckenlaute hören. „Was für ein Abschluss“, sagt Franka, „das war ja ein ganzer Erfolg“.

Abbildung 3: Das Gluckenhaus wird eingerichtet



Quelle: Oktay Bilgi 2024

Abbildung 4: Püñktchen zieht ein



Quelle: Oktay Bilgi 2024

3.2.3 Lernen als Werden-mit-anderen (Haraway 2018)

Das empirische Beispiel zeigt exemplarisch, wie durch artenübergreifende Fürsorge die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Welt als (re-)generatives Streben nach Leben und Entfaltung erlebt und geschätzt werden kann, während gleichzeitig zu (Wieder-)Herstellung und Bewahrung einer lebendigen Kultur der Verbundenheit beigetragen wird. Pädagog*innen gestalten wichtige Lernprozesse, indem sie Situationen schaffen, Unterstützung bieten und Möglichkeiten aufzeigen, wie Abschiednehmen und Trauern, aber auch Liebe und Fürsorge für das noch entstehende Leben praktisch werden können. Wichtige Lernprozesse entstehen aus dem Lebenszusammenhang heraus, nicht isoliert. Durch die Begegnung mit Hühnern werden so neue Handlungsoptionen und Visionen des Miteinanderlebens in Multispezies-Beziehungen eröffnet, um Verbundenheit zu erleben und ethische Horizonte für lebenswerte Zukünfte zu erkunden.

3.3 Das Draußen im Drinnen als gemeinsame Welterzeugungsprozesse (*Anja Sieber Egger & Gisela Unterweger*)

Ausgehend vom SNF-Projekt „NaturenKindheiten in Verhandlung“¹ blicken wir mit dem posthumanistischen Common-World-Konzept (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019) auf die soziomaterielle Raumbildung ethnografisch erforschter Kindergärten² – spezifisch auf das *Draußen im Drinnen*. Dieses wirkt als eine performative Umsetzung der abstrakten Natur-Kultur-Trennung. Wir skizzieren zwei materielle Gestaltungen von *Drinnen-Draußen-Grenzüberschreitungen* und fragen, wie diese im Sinne eines Lernens, miteinander zu leben, gedeutet werden können.

3.3.1 Hypernaturalisiert und urban: Kindergarten *Im Loh*

In einem diversen Quartier einer großen Schweizer Stadt gelegen, sticht der erste Kindergarten mit seinem trostlosen Außenraum, geprägt von Beton, Verkehr und eingebauter Natur, hervor. Rasenflächen fehlen, dafür gibt es Kiesbeläge, Bäume und Hecken, die in Beton eingelassen sind, sowie eine menschenhohe Einfriedung des Kindergarten-Areals aus Stacheldraht. Umso gegensätzlicher springt der Ethnografin die Ausgestaltung des Kindergarten-Innenraums entgegen. Dieser gleicht einer Wohlfühloase, die einen umarmt und in eine andere, wunderbare Welt entführt mit außerordentlich vielen Artefakten, Farben, Gerüchen – eine überwältigende Üppigkeit, teilweise untermauert mit meditativer Musik. Überall im Raum finden sich Artefakte, die der Jahreszeit und den im Unterricht bearbeiteten Themen angepasst und der Natur nachgebildet sind. Eine Ausnahme bildet ein Terrarium mit lebendigen Zwergmäusen. Diese üppige, vornehmlich artifizielle Ausgestaltung im Sinne einer Naturalisierung des Raumes fassen wir als eine überladene Inszenierung der *Natur im Drinnen*, in einer extremen Form der Verdichtung und in einer bestimmten Romantisierung, die an pädagogischen Kitsch (Reichenbach 2023) erinnert.

-
- 1 Siehe <https://data.snf.ch/grants/grant/204986>. Die Autorinnen leiten das Projekt und danken den Projektmitarbeitenden Georg Ribler und Felizitas Juen für die analytische Mitarbeit. Auch bedanken wir uns beim Forschungskollektiv „RoK – Räume organisierter Kindheiten“ für analytisches Mitdenken.
 - 2 In der Schweiz gehören die zwei Jahre Kindergarten zur obligatorischen Schule. Mit 4 Jahren treten die Kinder in die Schule ein.

Abbildung 5: Außen- und Innenraum Kindergarten *Im Loh*



Quelle: Sieber Egger/Rißler, 2023

3.3.2 Anthropozentrisch-humanisierte Natur: der Kindergarten *Alte Spinnerei*

Abbildung 6: Umgebung und Innenraum Kindergarten *Alte Spinnerei*



Quelle: Unterweger/Juen, 2023

Der zweite Feldort, gelegen in einem Außenquartier an der Peripherie einer mittelgroßen Stadt, ist geprägt durch die frühe (Textil-)Industrie. In einem kleinen alten Schulhaus untergebracht, ist der Kindergarten umgeben von einem parkähnlichen Außengelände. Im Drinnen wird erkennbar wenig Mühe für die Naturalisierung des Raumes aufgewendet. Die Dekoration ist im Vergleich zum ersten

Feld spärlich. Über einer Türe im Innenraum hängt ein getrockneter Mistelzweig, einzelne dünne, nackte Äste dienen als Aufhängevorrichtung für Basteleien aus Papier, und in der Bauecke gehören getrocknete Kastanien zum Baumaterial. Ansonsten wird die *Natur* scheinbar möglichst draußen gehalten. Dabei ist ein lebendiges, atmendes Tier jeden Tag im Kindergarten anwesend – der Hund der Lehrerin. Er liegt sehr ruhig und kaum bemerkt in seinem Körbchen beim Lehrerinnenpult. Sehr präsent sind dagegen Bilderbücher über Tiere, viele davon in einem anthropomorphisierenden Stil gehalten. Die Tiere werden nicht als Wesen mit eigenen Bedürfnissen und Perspektiven eingeführt, nicht als „queer kin“ (Haraway 2018), sondern menschlichen Bedürfnissen untergeordnet.

3.3.3 Transformative Deutungen mit dem Common Worlding

Beide Innenräume zeigen Facetten von kulturell unterschiedlich akzentuierten Naturverhältnissen: Im ersten Feld erscheint „Natur“ im Innenraum positiv konnotiert als ästhetisierte Wohlfühlloase. Natur wird so zur emotionalen Ressource. Im zweiten Feld wirkt „Natur“ kontrolliert und auf Distanz gehalten und wird damit als potenziell bedrohlich entworfen. In einem dritten, hier nicht näher beschriebenen, Kindergarten dominiert die verwertbare und nützliche Natur. Insgesamt erscheint die materielle Ausstattung der Räume sowohl als Teil des expliziten als auch des heimlichen Lehrplans elementar für das Erlernen von Natur-Kultur-Verhältnissen. Wir lesen sie in erster Linie im Sinne einer kulturellen Leistung der Trennung von Natur und Kultur. Mit dem posthumanistischen Konzept des Common Worlding, welches den Fokus auf gemeinsame, Menschen, Nicht-Menschen und Dinge inkludierende Prozesse des Welterschaffens legt, kann die Ausgestaltung der Räume aber auch als ein multiples Sein und Werden mit der Natur interpretiert werden, als „becoming with“ (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019:16). Zwar wird die symbolische Kultur-Natur-Trennung immer wieder bestärkt, z. B. wenn Sandkörner draußen von den Kleidern abgewischt werden müssen. Aber auf der materiellen und körperlichen Ebene des Fühlens, Wahrnehmens und Erlebens zeigen sich auch Verstrickungen mit Natur und Umwelt. Bemerkenswert ist, dass diese Verstrickung als für kleine Kinder angemessen gedacht und (frühe) Kindheit in dieser Form soziomateriell als naturverbundene, farbig-fröhliche Lebensphase umgesetzt wird. Ganz deutlich wird dies im Abgleich beispielsweise mit hochschulischen Einrichtungen. Eine Sensibilisierung für die natürliche Umwelt, für deren Reichtum und Verletzlichkeit scheint der Frühpädagogik traditionell geradezu programmatisch eingeschrieben. Diese Programmatik deckt sich zwar inhaltlich mit aktuellen Transformationsbewegungen in Richtung Nachhaltigkeit, bleibt aber in den drei Feldorten auf der Ebene der pädagogischen Alltagspraktiken und den darin aufscheinenden Haltungen gegenüber Natur in traditionellen Natur-Kultur-Trennungen verhaftet.

4 Fazit

Die exemplarisch vorgestellten Forschungszugänge legen eine Perspektive nahe, die gegenstandstheoretische Fassungen von Transformationsprozessen mit ethisch-ökologischen Reflexionen verbindet. Es bieten sich vielversprechende Möglichkeiten, die Transformationspotenziale in Kitas als spezifische Konfigurationen von Wissen, Wahrnehmungen und Erfahrungen, ethischen Orientierungen, Praktiken und strukturellen Ressourcen (Aspekte der Transformation) zu erforschen. Durch vielfältige Beziehungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten, artenübergreifenden Fürsorgepraktiken sowie soziomateriellen Verstrickungen zwischen Natur-Kultur-Räumen (äußere Transformation) entstehen Gefühle der Verbundenheit, des Vertrauens und der Reziprozität (innere Transformation), die eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen bewirken können. Es entwickeln sich neue Erfahrungs-, Handlungs- und Lernräume für eine geteilte Aufmerksamkeit für die Schönheit, den Reichtum und die Verletzbarkeit des Lebens. Diese Erfahrungen sind wichtige Grundlagen für das Bewusstsein, die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich zu verbinden und so Möglichkeiten des „becoming with“ (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019:16) zu gestalten, was wiederum neue Handlungsoptionen und Visionen für ein gemeinsames Miteinanderleben eröffnen kann, die Wege in eine lebenswerte Zukunft für nachkommende Generationen bereithalten.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Degens, Philipp (2022). *Commoning mit der Natur: Zur Teilhabe nichtmenschlicher Entitäten*, *Zeitschrift für Gemeinwirtschaft und Gemeinwohl* 45:2, S. 361–376.
- Diamond, Cora (2017): *Menschen, Tiere und Begriffe*. Aufsätze zur Moralphilosophie. Berlin: Suhrkamp.
- Fisher, Berenice/Tronto, Joan (1990): *Toward a Feminist Theory of Caring*. In: Abel, Emily K/Nelson, Margaret K. (Hrsg.): *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*. Albany/NY: SUNY Press, S. 35–62.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Holst, Jorrit (2023). *Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of whole institution approaches*. In: *Sustainability Science* 18:2, 1015–1030.
- Imdahl, Max (1996): *Giotto. Arenafresken*. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München: Fink.
- Lanz, Ricarte/Stenger, Ursula/Baedorf, Fabian (2024): *Die Flutkatastrophe im Westen Deutschlands. Ein Ereignis zwischen Kindern, Familien, Kitas, Wasser- und Schlammfluten, Räumen, Tieren und Dingen*. In: Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stieve, Claus/Wehner, Ulrich (Hrsg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–169.

- Malone, Karen/Truong, Son/Gray, Tonia (2017): *Reimagining Sustainability in Precarious Times*. Singapore: Springer.
- Merleau-Ponty (2012): *Phenomenology of Perception* (D. A. Landes, Trans.). London/New York: Routledge. (Original work published 1945).
- Mortari, Luigina (2017): *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2025): Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Nentwig-Gesemann, Iris & Veith, Lisa Maria (2025, i.V.): *Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben und gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Or, Yari (2022): Regenerative Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Roland (Hrsg.): *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 248–265.
- Ott, Konrad (2023): Naturphänomenologie will betrieben werden. In: *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie* 6:2, S. 1–25.
- Puig de la Bellacasa, María (2017): *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49:6, S. 775–89.
- Schmitt, Tobias/Müller, Franziska (2022): Post- und dekoloniale Perspektiven. In: Gottschlich, Daniela/Hackfort, Sarah/Schmitt, Tobias/von Winterfeld, Uta (Hrsg.): *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 79–90.
- Schratz, Michael (2019): Vignettenforschung lernseits von Unterricht: Lernerfahrungen in statu nascendi wissenschaftlich erfassen. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/tagungsmaterial/06-II-EMSE_28_Atelier_II_Vignettenforschung_Schratz.pdf [Zugriff: 24.05.2024].
- Smith, Linda Tuhiwai (2012): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2019): *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. London/New York: Routledge.
- Vereinte Nationen (2015): *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff:24.05.2024].
- Weber, Andreas (2015): Wirklichkeit als Allmende: Eine Poetik der Teilhabe für das Anthropozän. In: Helfrich, Silke/Bollier, Dacid (Hrsg.): *Die Welt der Commons: Muster gemeinsamen Handelns*. Bielefeld: transcript, S. 354–372.
- Wehner, Ulrich (2022): Sich aufs Lernen einlassen. Über Bildung als Antwort auf Lebendigkeit von Welt. In: *Journal Phänomenologie* 22:57, S. 49–55.
- Zadra, Cinzia (2022): *A casa nel mondo: Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*. Napoli: Guida Editore.

Fridays for Future als pädagogisches Phänomen: Zum Verhältnis von Krise und Transformation in sozialer Bewegung

Benjamin Bunk, Merle Büter, Fabian Kessl, Philip Schelling¹

KURZFASSUNG: Der Beitrag zielt auf eine breitere erziehungswissenschaftliche wie jugendtheoretische Diskussion von Fridays for Future, indem er das Generationenverhältnis, kollektive Bildungsprozesse, die politische Sozialisation sowie Geschlechterordnungen problematisiert. Dabei zeigen sich das Spezifische dieser sozialen Bewegung von Jugendlichen und die bildungsbezogene Bedeutung partizipativ (mit-)gestaltbarer Räume. Der Gegenstand fordert im Blick auf Krise und Transformation zur grundlagentheoretischen Reflexion der Disziplin auf, indem er eine prozessorientierte sowie gesellschaftstheoretische Perspektivierung jenseits des Institutionenbezugs und simpler Lernprozesse einfordert und auf das Pädagogische des Politischen verweist.

Schlagworte: Jugendkultur, Generationenverhältnis, politische Sozialisation, Geschlechterordnung, Bewegungsforschung

ABSTRACT: The article aims to broaden the educational science and youth-theoretical discussion of Fridays for Future by problematizing generational relationships, collective (self) formation processes political socialization, and gender orders. It highlights the unique characteristics of this youth social movement and the educational significance of participatory spaces that can be co-designed. The subject calls for a fundamental theoretical reflection of the discipline in terms of crisis and transformation, demanding a process- and social theory-oriented perspective of education beyond an institutional focus and simple learning processes, thus highlighting the public pedagogy of the political.

Keywords: Youth culture, generational relations, political socialization, gender order, movement research

¹ Hier versammelt sind Beiträge eines Forschungsforums auf dem DGfE-Kongress 2024, sowie eines Kolloquiums des Arbeitskreises Bildung und soziale Bewegung im Mai 2022.

1 Eine Protestbewegung im Blick der Erziehungswissenschaft

Kaum hatte sich die junge Klimaschutzbewegung *Fridays for Future* (FFF) konstituiert, wurde sie schon zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand – zunächst in der politikwissenschaftlichen Bewegungsforschung (u. a. Haunss/Sommer 2020), und hinsichtlich Fragen der politischen Bildung (Kenner 2021) sowie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert (Holfelder et al. 2021; Costa/Wittmann 2021). Die biografische Wirkung des Engagements blieb dagegen ebenso unberücksichtigt (Haunss/Sommer: 250) wie etwa Bezüge zu den Generationen- oder Geschlechterverhältnissen. Zugleich ist *FFF als pädagogisches Phänomen* im Forschungs- und Lehrbetrieb der Erziehungswissenschaft in affirmativer Weise vielfach präsent, scheint als Thema evident und hat die Auseinandersetzung mit Krisen und Transformationen mit herausgefordert. Doch obgleich sich in den letzten Jahren auch eine *erziehungswissenschaftliche Bewegungsforschung* ausformt (u. a. Bunk 2018; Thomsen 2019), bilden pädagogisch fundierte Reflexionen zu FFF immer noch die Ausnahme.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll diese Lücke etwas geschlossen werden. Dazu wenden wir uns *FFF* gegenstandsbezogen zu: *als sozialer Bewegung von Jugendlichen*. Zugleich ist uns bewusst, dass wir dabei nur einen retrospektiven Blick auf eine soziale Praxis ‚in Bewegung‘ werfen können, da *FFF* weiter aktiv ist und sich fortwährend verändert. Soziale Bewegung als Forschungsgegenstand bleibt fragil, fluide und ambivalent. An diesem Punkt unterscheidet er sich von institutionalisierten Bereichen der Pädagogik. Nichtsdestotrotz (oder gerade deswegen) sind Bewegungen, wie *FFF*, erziehungswissenschaftlich relevant, insbesondere für den Topos *Krisen und Transformationen*, weshalb uns letztlich auch die grundlagentheoretischen Konsequenzen eine Reflexion sozialer Bewegungen interessiert.

2 Zugänge zu Fridays for Future

2.1 Generationenverhältnis (*Fabian Kessl*)

Spätestens mit der Persiflage des berühmten Kinderlieds „Meine Oma fährt im Hühnerstall Motorrad“ in der Vorweihnachtszeit 2019 im öffentlichen Rundfunk wurde *die generationale Dimension der sozial-ökologischen Krise* greifbar: Der WDR-Kinderchor sang das Lied mit verändertem Text ein, in welchem es unter anderem heißt: „Meine Oma fährt im Hühnerstall Motorrad, Motorrad, Motorrad. Das sind 1000 Liter Super jeden Monat. Meine Oma ist ne alte Umweltsau!“ Anmoderiert wurde das Lied bei seiner Ausstrahlung mit dem Hinweis, es handle sich um eine „2019-Fridays-for-Future-Version“ des Songs. Zwar hatte die junge Klimaschutzbewegung mit der Produktion des Songs nichts zu tun, doch die symbolische Anklage durch Kinder an ihre Großeltern-Generation, den Ver-

treter*innen der „Boomer“ (Bude 2024), war sehr eingängig – und wurde konkretisiert durch das eingefügte Zitat von Greta Thunberg am Ende des Liedes: „We will not let you get away with this“.²

Wie deutlich die Botschaft ankam, spiegeln vor allem die heftigen Reaktionen wider, welche die Ausstrahlung des textlich veränderten Kinderliedes auslöste: Nachdem u. a. der amtierende Ministerpräsident Nordrhein-Westfalens und sein Stellvertreter die Satire als unzulässig zurückgewiesen hatten, entschuldigte sich der Programmchef des WDR 2, wo das Lied ausgestrahlt wurde, wenige Tage später und gestand öffentlich ein, „einen Fehler gemacht“ zu haben. Für die Frage nach der generationalen Dimension, die das Engagement von *FFF* prägt, ist ein Detail aus den Auseinandersetzungen um das satirisch genutzte Kinderlied besonders interessant. Dieses findet sich in der Social-Media-Reaktion des damaligen Ministerpräsidenten Armin Laschet. Er formulierte in seiner Kritik an dem Lied des Kinderchores: „Die Debatte um den besten Klimaschutz wird von manchen immer mehr zum Generationenkonflikt eskaliert. Niemals dürfen Kinder von Erwachsenen für ihre Zwecke instrumentalisiert werden“ (Twitter-Eintrag, 28.12.2019). In diesem Statement zeigen sich zwei Einschätzungen, die für die Reflexion der generationalen Dimension der jungen Klimaschutzbewegung *FFF* von Bedeutung sind: Erstens die Zurückweisung, dass diese Krise einen Generationenkonflikt umfasse, und zweitens, dass Erwachsene Kinder strategisch einsetzen würden.

Spätestens mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 24. März 2021 ist die generationale Dimension der sozial-ökologischen Krise auch verfassungsrechtlich festgestellt. Mit Bezug auf Art. 20a des Grundgesetzes hat der Erste Senat des BVerfG klargestellt, dass die in der Verfassung verankerte Verpflichtung des Staates zum Schutz von „natürlichen Lebensgrundlagen“ in Bezug auf „die künftigen Generationen“ auch im Kontext der gegenwärtigen Klimapolitik rechtlich bindend ist. Anlass für die Verfassungsbeschwerde war schließlich das Klimaschutzgesetz der amtierenden Bundesregierung, welches dieser Verpflichtung nach Einschätzung des BVerfG nicht ausreichend nachgekommen ist.

Pädagogisch hat unter anderem Rolf Göppel (2023) die Frage des generationalen Konfliktpotenzials der sozial-ökologischen sowie der Covid-19-Krise reflektiert. Mit Bezug auf King und Kessler kommt er zu dem Schluss, dass zwar von einem Generationenkonflikt – mit „entsprechenden generationsbezogenen Entfremdungstendenzen, Vorwürfen und Schuldzuweisungen“ (ebd.: 47) – nicht gesprochen werden könne, aber sehr wohl ein „symbolische[r] Tausch der Plätze“ (King 2020: 24) zwischen den Generationen auszumachen ist, der im Kontext der Krise(n) neu problematisch wird: Die biologisch Alten, die sich in ihrem juvenilen Bestreben dieser Position aber verweigern, werden zum einen im Kontext

² <https://www.youtube.com/watch?v=8AQD50V-ONw> [Zugriff: 05.07.2024].

der Covid-19-Pandemie auf ihre generationale Position verwiesen – schließlich erfahren sie nun ihre besondere somatische Vulnerabilität, also ihre altersbezogene Verletzlichkeit. Zum anderen spreche die junge Klimaschutzbewegung der Erwachseneneneration ihre Position als solche ab – da diese ihre „Position der Mündigkeit“ nicht einnehme (Kessl 2024: 162). Damit wird die zweite Einschätzung aus Laschets Social-Media-Eintrag diskutabel: *FFF* wurde gerade nicht von Erwachsenen entscheidend (mit)initiiert, wie das historisch zum Beispiel für *die bürgerliche Jugendbewegung* Anfang des 20. Jahrhunderts festzuhalten ist. Umgekehrt: Die Erwachseneneneration sieht sich angesichts des Engagements von *FFF* mit der Adressierung durch Kinder und Jugendliche konfrontiert, doch endlich ihrer generationalen Verantwortung nachzukommen, die planetarischen Grenzen nicht weiter zu überschreiten und dadurch künftigen Generationen einen bewohnbaren Planeten zu hinterlassen. Es ist wohl diese Zuschreibung, auf die Adressierte in der *Generationenposition* der Erwachsenen reagieren.

2.2 ‚Über‘ Jugend, die generationale Lagerung in Krisenzeiten und das kollektive Aushalten von Transformation (*Benjamin Bunk*)

Ein zentrales Theorem der *Jugendforschung* ist, nur *über* Jugend statt *von* Jugend schreiben zu können (u. a. Dudek 2002) – dies aus der reflexiven Einsicht, dass es immer eine interpretierte Geschichte bleibt, *vermittelt durch zeit-spezifische Jugendbilder* und *gerahmt durch Generationenbeziehung(en)*. Letztere sind aktuell im Wandel (siehe 2.1). Verkompliziert wird Jugendforschung zudem dadurch, dass sich Jugend als eigenständiger Teil einer generationalen Ordnung erst mit der Moderne herauskristallisiert hat (u. a. Münchmeier 2005). Heißt, Jugend selbst ist immer schon Ausdruck gesellschaftlicher Veränderung im Werden, was erst recht für eine beschleunigte Zeit allgegenwärtiger Krisen- und Transformationsrhetoriken gilt. Insofern möchte ich die Diskussion *über FFF* für jugendtheoretische Perspektiven sensibilisieren.

Historisch war im deutschsprachigen Raum *die Jugendbewegung* für unser Bild von Jugend stilbildend, und selbst wiederum durch die Lebensreformbewegung geprägt (Hermann 2006). Insofern lassen sich ein zunehmendes generationales Bewusstsein sowie die Hinwendung zur Natur – (schon) damals – als Reaktion auf Krisenerfahrungen inmitten zweier gewalttätiger Weltkriege und eines gesellschaftlichen Wandels lesen (Industrialisierung, Urbanisierung). Diese Jugendbewegung, bzw. daraus hervorgegangene Wissenschaftler*innen, haben dann die Pädagogik geprägt: ob über die Relevanz des Generationenverhältnisses, mit Ansätzen der Reformpädagogik oder in Form der außerschulischen Jugendarbeit, welche sich bis heute in Teilen auf diese Tradition beruft. Gleichwohl war diese Jugendbewegung in sich immer schon heterogen (Meißnerformel 1913, in ebd.: 13). Rückblickend ist gar ein großer Teil dieser Jugendlichen voll Inbrunst im Nationalsozialismus und dem Versprechen eines neuen

Menschen und einer neuen Zeit aufgegangen (Niemeyer 2013). Heißt, *die soziokulturellen Folgen einer Bewegung* sind gegenwärtig unabsehbar, unter anderem, da die öffentlich formulierte, einheitliche Intention zugleich in einem heterogenen Bewegungsraum jugendlichen Aufwachsens wirkmächtig wird.

Bemerkenswert bleibt, dass *kollektives Handeln und theoretisches Nachdenken gemäß generationaler Lagerung(en)* besonders unter Bedingungen von Krise und Transformation an Plausibilität gewinnen. Auch Karl Mannheim schrieb seine wegweisende Schrift über das „Problem der Generationen“ in dieser wilden Zeit. Darin sucht er den „Aufbau[.] der sozialen und geistigen Bewegungen“ in Bezug auf die „beschleunigten Umwälzungserscheinungen der unmittelbaren Gegenwart“ zu erklären (Mannheim 1928 [1964]: 522). Mannheim beschreibt den „Generationenzusammenhang“ als einen „besonderen Typus der sozialen Lagerung“ (ebd.: 528), welcher *neben* Klasse oder (regionalem) Milieu für eine lockere Gruppenbildung *relevant werden kann*, sollten politische Ereignisse eine geteilte „Erlebnisschichtung“ befördern (ebd.: 536ff.). Nicht das Aufwachsen zur selben Zeit, sondern die zunehmende Aufforderung zur Deutung der eigenen Lebensumstände (Krisen) sowie deren beschleunigte Varianz (Transformation), befördern Generationendifferenzen. Sein Kernargument liegt aber im sich so verändernden Wechselspiel verschiedener sozialer Lagerungen, weshalb ein besonderes Augenmerk den *Generationenbeziehung(en)* gilt. Also im Fall von *FFF* etwa jenen Teilen der älteren Generation, welche sich ihrer normativen Orientierungen gewahr werden und sich solidarisieren – oder nicht. So hat *FFF* die ursprüngliche Protestform des Schulstreiks aus politikbezogenen Erwägungen aufgegeben und sich auf *bloßes* Demonstrieren am Nachmittag geeignet – weshalb eine schärfere Aushandlung konkurrierender Ordnungen in pädagogischen Feldern ausblieb aber „Mondays for Economy“ (FDP Twitter-Eintrag, 26.4.2019) die öffentlich politisierte Differenz wurde.

In der jugendbezogenen Diskussion um Devianz und Subkulturen konstituiert *jugendliche Vergemeinschaftung* diffuse, aber eigenständige kulturelle Räume, welche von dort aus in Lebensstile und das Politische hineinreichen (Hitzler/Niederbacher 2010). Ähnlich einer soziologischen Bewegungsforschung ist dabei von einer interaktiven Praxis die Rede, welche von den Beteiligten selbst hergestellt wird. Wobei im Hinblick auf jugendliche Vergemeinschaftungsformen, solche *Orte des Sowohl-als-Auch* eher das Aushalten von *Unbestimmtheit zwischen konfligierenden sozialen Ordnungen* moderieren (Eulenbach et al. 2020: 622). Mit Blick auf Jugendumweltgruppen und deren Verhältnis zum Klimaschutz arbeitet Jenny Lay-Kumar (2019) zudem empirisch heraus, dass die Orientierung am *lokalen Miteinander-Handeln* im Kern des Engagements steht. Insofern stellt sich die Frage, inwiefern es bei *FFF* primär um die Gestaltung von Politik geht – oder ob für diese Bewegung von Jugendlichen die Gestaltung des Politischen eher eine selbstbestimmte Vergemeinschaftungsform ermöglicht, die ein (ohnmächtiges) jugendliches Aufwachsen *zwischen* multiplen Krisen aushalten lässt.

2.3 Jugendliches Hinein-Wachsen in Krisen (*Philip Schelling*)

Aus einer *biografischen Perspektive* steht die Ausformung einer Weltanschauung im Vordergrund und somit die Frage, inwiefern bei *FFF* in spezifischer Weise Generationenverhältnisse, jugendliche Vergemeinschaftung sowie Krisen dahingehend zusammenwirken (siehe 2.1, 2.2). Die Grundlage für diesen empirischen Abschnitt bildet eine Passage aus einem narrativ-biografischen Interview mit Finn, der zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt war und die 10. Klasse eines Gymnasiums besuchte.

Mit 14 Jahren zieht Finn mit seiner Familie und vielen anderen in ein Hausprojekt und beginnt mit Freund*innen und deren Eltern, an „Gegendemos zu Nazis“ und „generell linken Demos“ teilzunehmen. Während des Einfindens in diese kollektive Praxis des Demonstrierens hört Finn von *FFF*. Im März 2019 nimmt er an seiner ersten *FFF*-Demo teil. Über seine Teilnahme und deren Folgen berichtet Finn:

ja und dann waren wir bei der Demo und da is es mir erst so richtig klar geworden also klar davor wusste ich schon so Klimawandel aber das war mir noch nie so präsent gewesen dass es ja wirklich so kurz vor knapp is weil früher als kleines Kind denkt man immer ja alles ist gut und dann erfährt man erst von den Problemen so nach und nach und seitdem bin ich jeden Freitag zur Demo gegangen [...] und dann nach den Sommerferien haben wir uns als Schülersprecher*innenteam aufgestellt, also ich war davor schon Klassensprecher und in Kreisschülerräten; aber dann warn wir halt dann als Schülersprecher*innenteam und uns war wichtig dass wir uns sehr politisch äh als politisches Schülersprecher*innenteam halt auftreten und das haben wir auch so gemacht also wir ham klar gesagt also unsere Schule wird eh nächstes Jahr renoviert so dann haben wir gesagt ja wir müssen jetzt nich irgendwie Bänke oder so in die Gänge stellen das is in einem Jahr eh egal wir wollen uns um politische Themen kümmern und Infoveranstaltungen machen zu Sterben im Mittelmeer oder zu Klimawandel oder so, und wir wurden dann auch gewählt.³

In dieser Erzählung dokumentiert sich, dass die sich allmählich formende Weltanschauung von Finn zuallererst eine (Demo-)Praxis ist und in dieser auch kollektiv verankert wird (und zudem eng mit dem ‚linken‘ Herkunftsmilieu von Finn verbunden ist; vgl. Kontext der Passage). Erst im Anschluss folgt eine – die kollektive Praxis („wir“) individualisierende („mir“) – theoretische Reflexion als Erkenntnis (über die drohende Krisenlage), die von Finn zudem in einer Erklä-

3 Erzählung aus dem laufenden Dissertationsvorhaben von Philip Schelling zu biographischen Verläufen von Fridays-for-Future-Aktivist*innen im Kontext der lokalen Formierungsgeschichte ihrer Ortsgruppe.

rungstheorie zu einem allgemeinen Prinzip des Aufwachsens verlängert wird: Das Aufwachsen beinhaltet ein Entwachsen der kindlichen Unbeschwertheit, während man nach und nach in die Probleme der Welt hineinwächst.

Wenn Finn dann diese erkannten Krisen im Kontext seiner Rolle als Teil des „Schulsprecher*innenteam[s]“ auf die Bühne einer „Infoveranstaltung“ heben möchte – dass es dazu auch kommt, legt der Hinweis auf den Erfolg, „gewählt“ worden zu sein, nahe –, zeigt dies eine überführende Einbindung in den Kosmos der Schule. Obwohl der Zweck der Infoveranstaltung nicht genannt wird, könnte dies bedeuten, die Adressat*innen mit einer bestimmten Weltanschauung zu konfrontieren, sie als Aufwachsende einer Weltirritation auszusetzen. Und es wäre diese Art der (wiederum kollektiven) Schülersprecher*innenpraxis, die Finns Weltanschauung ebenso weiter ausformen wird. Der Gedanke, dass „Weltanschauungen“ eben in erster Linie „nicht Erzeugnisse des Denkens“ sind, sondern aus dem „Lebensverhalten, der Lebenserfahrung“ hervorgehen, lässt sich schon auf Dilthey (1911: 86) zurückführen. Bohnsack hat dies weiter ausgearbeitet (u. a. in Bezug auf Mannheim) und betont, dass wir „uns dem zuwenden [müssen], wie es gedacht oder allgemeiner: wie es hergestellt wird“ (Bohnsack 2017: 30).

Diese Rekonstruktion zeigt, inwiefern die durch *FFF* verfügbare Demo- und dann vertiefende Schüler*innensprecherpraxis Finns Weltanschauung formt und von ihm als selbstbestimmtes Heranwachsen erlebt wird. Fundiert in einer durch das Herkunftsmilieu geförderten Praxis sowie im frühen Engagement als Klassensprecher wird hier zwar eine qualitativ verschiedene, aber keine grundsätzlich andere Richtung eingeschlagen – kein Bruch in der (politischen) Biografie mit dem Elternhaus aufgeführt, sondern als Ich-Erfahrung dynamisiert und dabei kollektiv getragen durch die Peers. Durch Generationenbeziehungen in die Praxis des Demonstrierens hineingeführt ist *FFF* zudem der Ort jugendlicher Vergemeinschaftung, an dem *eine intensive Erfahrung zur Übernahme kollektiver Krisendeutungsmuster* verführt und als initialer Ermöglichungsraum einen (Trans-)Formationsprozess herausfordert. Im Vergleich zu anderen Studien einer erziehungswissenschaftlichen Bewegungsforschung, welche die Diskontinuitäten in den Lebensverläufen jugendlicher Aktivist*innen im Hinblick auf das Herkunftsmilieu rekonstruierten (u. a. Thomsen 2019), zeigt der Fall Finn exemplarisch eine für *FFF* typische partielle Kontinuität.

2.4 Die symbolische Geschlechterordnung und ihre Folgen (*Merle Büter*)

Doch wie stellt sich die (Dis-)Kontinuität sozialer Ordnung(en) aus einer *Geschlechterperspektive* dar? Meist bezieht sich diese unmittelbar auf die *FFF*-Aktivist*innen und damit auf die Ebene der demonstrierenden Individuen (Wer demonstriert?). So belegen erste Studien (u. a. Haunss/Sommer 2020: 15f., 181f.), dass der Anteil weiblich gelesener Personen auf *FFF*-Protesten gerade in der Gründungsphase 2018/2019 in Europa mit 50 bis 70 % überproportio-

nal hoch war, was medial vielfach als Besonderheit von *FFF* dargestellt wurde (u. a. van Laak 2019). Mit Aussagen über das numerische Geschlechterverhältnis endet allerdings die Verknüpfung von Geschlecht und Klimaaktivismus oftmals. Mithilfe der *symbolischen Geschlechterordnung* (König 2012) kann eine kritische Geschlechteranalyse eine gesellschaftliche Perspektive einbeziehen, die erlaubt, weibliches Engagement von *FFF*-Aktivistinnen in ein Spannungsfeld zwischen modernem Transformationsprozess und der Reproduktion von tradierten Geschlechterrollen einzuordnen.

Die symbolische Geschlechterordnung, welche tief in gesellschaftlichen Normen verankert ist, beruht (verkürzt), auf einer dualistisch-hierarchischen Gegenüberstellung von Kultur–Natur, analog zu Mann–Frau, und ist verknüpft mit Zuschreibungen wie rational–emotional, stark–schwach sowie öffentlich–privat (Hausen 1976 [2007]). Schon nach der ersten Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung, dem Erdgipfel in Rio de Janeiro im Jahr 1992, beschreibt Christa Wichterich eine „Feminisierung der Fürsorge und Reparaturarbeit an der Natur [...] und Menschen“ (Wichterich 1992: 82). Sie konstatiert, dass Frauen ein größeres Umweltbewusstsein hätten und zudem aufgrund der geschlechtlichen Zuschreibungen für die (unbezahlte) Sorgearbeit für Kinder, Ältere und damit generell für die Zukunft verantwortlich gemacht würden. Vor diesem Hintergrund einer *Feminisierung der Umweltverantwortung* ist die gegenwärtige Einordnung von *FFF* als ‚weiblich dominierte‘ Bewegung ambivalent. *FFF* schreibt diese Geschlechterordnung fort – zugleich nehmen deren Sprecherinnen traditionell männlich konnotierte politische Räume ein.

Damit überschreiten sie die entscheidende Grenze des privaten Raumes, was (wie schon Wichterich hervorhebt) bei dem weiblichen Einsatz für die Umwelt Abwehrreaktionen hervorruft. Ein gegenwärtiges Beispiel für eine solche Abwehrreaktion ist die *Dämonisierung* von Greta Thunberg. Exemplarisch hierfür steht ein modifiziertes Bild von Greta Thunberg, das Neil Hamilton, Vorsitzender der UK Independence Party Wales, im Juli 2019 getwittert hat (Twitter-Eintrag, 24.07.2019). Thunbergs Augen wurden rot retuschiert, sodass sie wie eine Dämonin wirkt. Darüber schrieb er provozierend: „Have you done anything this week that Greta might disapprove of?“ Das verweist auf drei Motive: Hamilton versucht zum einen, Thunberg und ihren Einfluss weit über den *FFF*-Kontext hinaus lächerlich zu machen und zu diskreditieren, zum anderen markiert er sie analog zum dualistischen Geschlechtermodell als einen weiblichen Körper, der irrational handelt, außer Kontrolle ist und der seine Kompetenzen übertreten hat. Schließlich nennt er auf der Textebene lediglich Thunbergs Vornamen, indiziert so ein generationelles Machtgefälle, während er sie mit den Hashtags *#Climatehoax* und *#ExtinctionRebellion* als eine instrumentalisierte Stimme von Verschwörungstheorien darstellt und ihr die öffentliche Zugehörigkeit zur eigenen Bewegung verwehrt.

Aus einer *kritischen Geschlechterperspektive* erscheinen *FFF* und ihre weiblich gelesenen Protagonistinnen daher nicht nur als ökologische oder jugend-

liche Bewegung. Die Aktivistinnen verlassen den privaten Raum und nehmen einen öffentlichen (Sprecherinnen-)Raum ein, der ihnen in der Gesellschaft qua Geschlecht nicht zusteht. Es sind *Körper, die fehl am Platz sind*. Besonders die Protagonistinnen von *FFF* repräsentieren mit ihrem öffentlichen Engagement für Klimafragen eine doppelte Grenzüberschreitung gegen die tradierte Geschlechter- und die Generationenordnung und riskieren verletzende Abwehrreaktionen. Entsprechend beschreibt Luisa Neubauer jüngst in einer Pressemeldung, wie eigentlich ökologische Auseinandersetzungen mittels sexistischer Posts sowie „permanente[r] Morddrohungen, Stalking, Vergewaltigungsfantasien in Postfächern“ geführt werden (Voltja 2024).

3 Krise und Transformation, oder: Eine jugendliche Protestbewegung verändert den erziehungswissenschaftlichen Blick?

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann mit Blick auf *FFF* (noch) nicht von einem Generationenkonflikt gesprochen werden. Dennoch macht die junge Klimaschutzbewegung auf einen symbolischen Tausch der Plätze in der Generationenordnung aufmerksam, indem sie der Erwachsenengeneration ihre mündige Position abspricht sowie Teilen dieser eine Verantwortungslosigkeit zuschreibt. Zugleich verweist diese Debatte darauf, dass in Zeiten von geteilten Krisenerfahrungen und beschleunigter Transformation ein generationales Bewusstsein für die Beteiligten plausibler sowie im Spiel konkurrierender wie solidarischer sozialer Ordnungen relevanter wird. Die generationsbezogenen Adressierungen im Zuge gegenwärtiger politischer Kämpfe sind dabei nicht nur Ausdruck von Wandel. Vielmehr ist das Ringen um zeitspezifische Jugendbilder und generationale Differenz selbst ein Ort gesellschaftlicher Transformation. Wie auch unter Einbezug einer kritischen Geschlechterforschung deutlich wird, inwiefern mit dem Anspruch, Klimapolitik zu gestalten, auch die Aushandlung symbolischer Geschlechterordnungen verbunden ist.

Insofern moderieren die kollektiven Aushandlungen von *FFF* im Politischen zugleich einen Bildungsraum jugendlichen Aufwachsens, in welchem sowohl die Ordnung der Generationen und Geschlechter pädagogisiert wird, als auch eine eigenmächtige Neujustierung des Verhältnisses zwischen Sozialisationsinstanzen möglich wird. Betrachtet man diese soziale Bewegung als eine politisierte Form jugendlicher Vergemeinschaftung, ist es insofern nicht nur ein heterogener Raum, innerhalb dessen konkurrierende soziale Ordnungen bearbeitbar werden (im Kontrast zu: zwischen Gruppenzugehörigkeiten). Im lokalen politischen Miteinander-Handeln wird ein kollektiver Raum vorläufiger Unbestimmtheit konstituiert, welcher ermöglicht, jugendliches Aufwachsen zwischen multiplen Übergängen zu bewältigen: zwischen Lebensphasen und Sozialisationsinstanzen, inmitten gesellschaftlicher Krisen, angesichts zukünftiger Bedrohungen und widerstreitender Erwartungen der älteren Generation.

Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft hat das *neue* pädagogische Phänomen *FFF* – bisher und aus unserer Sicht – in verschiedener Weise zur Perspektivierung der Disziplin beigetragen. So war der Topos Krisen und Transformationen zwar als öffentliches Thema wie auch in politikwissenschaftlichen und soziologischen Diskursen präsent – in der Disziplin aber allenfalls in Nischen oder als unbestimmte Chiffre vertreten. Die Hinwendung zu diesem gesellschaftstheoretischen Topos als Erziehungswissenschaft ist nicht ohne dieses dezidiert politische *und* pädagogische Jugendphänomen zu erklären. Vor allem aber hat *FFF* das *alte* Thema des Generationenverhältnisses erneut auf die erziehungswissenschaftliche Agenda gesetzt – nicht zuletzt auch als solidarische Generationenbeziehung von weiten Teilen der Pädagogik. Insofern deutet sich an, dass – in Analogie zur historischen Jugendbewegung – bestehende reformpädagogische Konzepte (BNE im weiteren Sinne) oder die normative Idee pädagogischer Reform Konjunktur haben (heute unter der Chiffre Transformation). *FFF* selbst begreift sich im engeren Sinne als Lernort, indem *Beteiligte* sowohl Tagungen und Workshops untereinander gestalten als auch in Podcasts *die Anderen* zu erziehen suchen. Im weiteren Sinne konstituiert diese politische Praxis sowohl einen Bildungsraum für jene, die daran teilhaben (Bunk 2018: 38), als auch eine Sphäre der „public pedagogy“, insofern sie andere in Denkweisen darüber einführt, „wer wir sind und wie die Welt funktioniert“ (Sandlin et al. 2017: 823).

Letztlich ist uns für den Diskussionszusammenhang einer erziehungswissenschaftlichen Bewegungsforschung wichtig hervorzuheben, dass es sich bei *FFF* um eine *soziale Jugendbewegung* handelt. Zunächst, weil in ihrem Versuch, Politik zu gestalten, immer auch das Generationenverhältnis bearbeitet wird und diese politisierte Form jugendlicher Vergemeinschaftung das Verhältnis zu anderen Sozialisationsinstanzen und symbolischen (Geschlechter-)Ordnungen moderiert – in einer Lebensphase politischer Orientierungssuche. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Institutionen sind soziale Bewegungen den Teilhabenden jedoch in hohem Grad partizipativ verfügbar bzw. *werden die Bedingungen des Aufwachsens eigenwillig gestaltbar* – was gerade diese zu einem Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse macht. Ob bei dieser politisierten Form jugendlicher Vergemeinschaftung eher das bildungstheoretische Motiv der „Überschreitung der natürlichen und soziokulturellen Voraussetzungen der Person“ (Stojanov 2014: 211) oder, aus einer sozialpädagogischen Perspektive, die Organisation „vertrauenswürdiger wie verbindlicher Arrangements des Sozialen oder verlässliche Netzwerke der Solidarität und Anerkennung“ (Rauschenbach 1994: 91) als Möglichkeit trägt – oder beides zugleich –, bleibt unbestimmt. Gerade angesichts der geteilten Erfahrung einer wilden Zeit, multipler Krisen sowie politisierter generationaler Zuschreibungen scheint uns *FFF* somit wesentlich ein selbstbestimmter Raum jugendlichen Aufwachsens, welcher Ambivalenzen von (Trans-)Formation(en) in solidarischer Unbestimmtheit aushalten lässt. Insofern geht es bei *FFF* nicht nur um die Gestaltung von

Klimapolitik, sondern das Politische ermöglicht eine interaktive Praxis jugendlicher Bewältigung von Krisen und (gesellschaftlicher) Transformationen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bunk, Benjamin (2018): *Bildung und soziale Bewegung. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse*. Paderborn: Schöningh.
- Costa, Jana/Wittmann, Elena (2021): *Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum: Befunde zu den Teilnehmungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung von Engagierten*. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44:3, S. 10–15.
- Dilthey, Wilhelm (1968 [1911]): *Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*. Gesammelte Schriften Bd. 8. Stuttgart/Göttingen: Teubner.
- Dudek, Peter (2002): *Geschichte der Jugend*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 333–349.
- Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Mengilli, Yagmur/Walther, Andreas/Wiezorek, Christine (2020): „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 613–626.
- Göppel, Rolf (2023): *Neue Krisen – neue Generationenkonflikte?* In: Göppel, Rolf/Gstach, Johannes/Wininger, Michael (Hrsg.): *Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung*. Gießen: Psychosozial, S. 17–54.
- Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (2020) (Hrsg.): *Fridays for Future. Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld: transcript.
- Hausen, Karin (2007 [1976]): *Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“*. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. Wiederabgedruckt in: Hark, Sabine (Hrsg.): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2., aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 173–196.
- Hermann, Ulrich (2006): *Den Wandervogel verstehen. Eine Annäherung im Lichte einer frühen Selbstdeutung*. In: Hermann, Ulrich: „Mit uns zieht die neue Zeit...“ *Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. Weinheim: Juventa, S. 15–30.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena/Kminek, Helge (2021): *Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67:1, S. 120–139.

- Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian (2023): Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung. In: Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus/Weiß, Gabriele (Hrsg.): Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 154–167.
- King, Vera (2020): Generativität und die Zukunft der Nachkommen. Krisen der Weitergabe in Generationenbeziehungen. In: Moeslein-Teising, Ingrid/Schäfer, Georg/Martin, Rupert (Hrsg.): Generativität. Gießen: Psychosozial, S. 13–28.
- König, Tomke (2012): Familie heißt Arbeit teilen: Transformationen der symbolischen Geschlechterordnung. Konstanz: UVK.
- Lay-Kumar, Jenny (2019): Aktivismus zwischen Protest und Gestaltungsraum. Jugendumweltgruppen und ihr Verhältnis zum Klimaschutz. Bielefeld: transcript.
- Mannheim, Karl (1964 [1928]): Das soziologische Problem der Generationen. In: Ders. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 522–565.
- Münchmeier, Richard (2005): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, Gabriele/Nordmann, Anja/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend: Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 13–26.
- Niemeyer, Christian (2013): Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Tübingen: Francke.
- Rauschenbach, Thomas (1994): Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 89–111.
- Sandlin, Jennifer A./Burdick, Jake/Rich, Emma (2017): Problematizing public engagement within public pedagogy research and practice. In: Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education 38:6, S. 823–835.
- Stojanov, Krassimir (2014): Bildung. Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: Erwägen – Wissen – Ethik 25:2, S. 203–212.
- Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- van Laak, Claudia (2019): „Fridays for Future“ – Proteste. Weiblich, links, umweltbewusst. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/fridays-for-future-proteste-weiblich-links-umweltbewusst-100.html> [Zugriff: 20.6.2024].
- Vojta, Sarah (2024): Neubauer sieht Hass gegen Aktivisten als Problem für Zivilgesellschaft. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-02/klimaaktivistin-luisa-neubauer-hass-drohungen> [Zugriff: 20.6.2024].
- Wichterich, Christa (1992): Die Erde bemuttern. Frauen und Ökologie nach dem Erdgipfel in Rio. Berichte, Analysen, Dokumente. Köln: Heinrich-Böll-Stiftung.

Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe: Ein Beitrag zu Denkvoraussetzungen der Erziehungs- und Bildungstheorie

Cosima Quirl, Madeleine Scherrer, Tanja Obex, Hanno Su

KURZFASSUNG: Die planetare Katastrophe ist eines der Schlüsselprobleme unserer Zeit, das ökologisierende Interventionen erfordert. Der Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass die unhinterfragten Denkvoraussetzungen, auf denen sowohl die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als auch die pädagogische Praxis beruhen, selbst zum Gegenstand der Kritik gemacht werden müssten. Wie können wir mit der Unvermeidbarkeit und Dringlichkeit der Probleme aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht umgehen? Was wären die Voraussetzungen dafür, anders zu handeln und Generationengerechtigkeit miteinzubeziehen? Wie lassen sich Beziehungen zur Erde und zu menschlichen und mehr-als-menschlichen Mitwesen neu denken? Wir schlagen vor, Erziehung und Bildung radikal relational – als Existieren-*mit* – zu denken: *Mit* anderen Generationen und *mit* dem lebendigen Gefüge, das diesen Planeten bewohnt.

Schlagworte: Klimakatastrophe, Erziehungs- und Bildungstheorie, Ökologisierung, Generationengerechtigkeit, terrestrische Bildung

ABSTRACT: The planetary catastrophe is one of the key issues of our time, requiring ecologizing interventions. The starting point of this article is the thesis that the unexamined assumptions underlying both educational theory and pedagogical practice must themselves be subjected to critique. How can we address the inevitability and urgency of these problems from an educational and theoretical perspective? What would be the prerequisites for acting differently and incorporating intergenerational justice? How can we rethink our relationships with the Earth and with human and more-than-human beings? We propose to radically rethink education and pedagogy as fundamentally relational – existing-*with*: *with* other generations and *with* the living fabric that inhabits this planet.

Keywords: Climate catastrophe, educational theory, ecologization, intergenerational justice, terrestrial education

Die planetare Katastrophe ist eines der Schlüsselprobleme unserer Zeit. Sie gefährdet die Lebensbedingungen auf der Erde. Als direkte Folge von Modernisierungsprozessen, die mit dem Beginn der Industrialisierung die Ausbeutung

sogenannter natürlicher Ressourcen legitimiert, ist sie untrennbar mit globalen Herrschafts- und Machtverhältnissen der Ausbeutung und Unterdrückung (insb. von Menschen im Globalen Süden) verflochten. Zunehmend wird klar, dass die Menschheit nicht jenen erhofften Wendepunkt erreicht, so wie es die verbreitete Rede von der ‚Klimakrise‘ suggeriert. Die planetare Katastrophe ist kein zu überwindender Übergangszustand, sie ist nichts, für das es eine ‚Lösung‘ gäbe.

Diese Lage erfordert auch Interventionen in der Erziehungswissenschaft; allerdings – so die Grundannahme – kommen jene weit verbreiteten Ansätze, die einem instrumentellen Bildungsverständnis folgen (bspw. Konzepte einer kompetenzorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung), an ihre konzeptionellen und praktischen Grenzen. Wir stellen demgegenüber ein Erziehungs- und Bildungsverständnis zur Diskussion, das der grundlegenden Verantwortung gegenüber sich selbst, gegenüber (gegenwärtigen und zukünftigen) Anderen und gegenüber dem Planeten Rechnung trägt (siehe dazu z. B. Klafki 1985/2007: 52, 65f.; Wulf 2013: 78f.; Engel/Terstegen 2024).

Der Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass die (teils) unhinterfragten Denkweisen, auf denen sowohl die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als auch die pädagogische Praxis beruhen, selbst zum Gegenstand der Kritik gemacht werden müssten. Unser Ziel ist es, Überlegungen zur Ökologisierung der Erziehungs- und Bildungstheorie anzustoßen. Dazu soll im ersten Kapitel umrissen werden, mit welchen Herausforderungen einer solchen Ökologisierung erziehungs- und bildungstheoretische Auseinandersetzungen konfrontiert sind. Die darauffolgenden Kapitel stellen ökologisierende Interventionen *durch* und *in* Erziehungs- und Bildungstheorie dar: Als Schlaglichter fungieren sie als Auseinandersetzung mit Topoi von Erziehung (Generationalität) und Bildung (Selbst-Welt-Verhältnis). Daraus leiten wir Überlegungen ab, die wir als ein pädagogisches „*Existieren mit*“ beschreiben – *mit* Generationen und *mit* Erde.

1 Umriss einer Ökologisierung der Pädagogik

Schon früh (z. B. de Haan 1999: 267) zeigen sich zentrale Probleme von Ansätzen der Umweltpädagogik, die eine Transformation der Gesellschaft durch Erziehung und Bildung in einem beinahe technologisch-managerialen Stil anregen. Nicht nur sind Erfolgsaussichten umweltpädagogischer Modelle der Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung eher dünn: Augenscheinlich ist es sehr gut miteinander vereinbar, die Natur wertzuschätzen und ‚Umweltwissen‘ zu haben und trotzdem anders zu handeln. Vielmehr jedoch sei es ‚pädagogisch unredlich‘ (ebd.), der jüngeren Generation vorzuschreiben, wie sie zu leben und was sie zu wissen hat. Die planetare Katastrophe führt also zu folgendem Dilemma: Wie kann die pädagogische Einhegung des zukünftigen Handlungsraumes der jüngeren Generation im Sinne eines „top-down environmentalism“ (Bonnett 2018: 1085) vermieden werden, wenn zugleich die wohl unausweichlichen Umwälzungen

des Ökosystems Begrenzungen dieses zukünftigen Handlungsraumes erzwingen? Bildung ist dann in der „sacrifice zone“ (Klein 2014: 268), und wir scheinen mit Claudia Ruitenberg (2018) fragen zu müssen, wie viel menschliche Autonomie wir uns angesichts der Dringlichkeit der Nachhaltigkeitsziele noch erlauben können.

Worauf diese Grenzen umweltpädagogischer Ansätze hinweisen, ist nicht zuletzt die Ausweglosigkeit der gegenwärtigen Lage und pädagogisches Handeln sieht sich in eine doppelte Aporie manövriert (Su 2022: 161f.): Sie muss die jüngere Generation in die Anstrengungen gegen die planetare Katastrophe einbeziehen und kann es nicht. So können es sich die Erwachsenen *erstens* nicht leisten, die jüngere Generation nicht in die Entwicklung dringend nötiger verträglicherer Lebensweisen zu involvieren. Aber wie eine solche Einbindung aussieht, kann zwei widerstrebende Formen annehmen. Denn *einerseits* legt allein das heute nur zu erahnende Ausmaß der Katastrophe es nahe, alle und alles ohne viele Umschweife zu mobilisieren. *Andererseits* scheint es ‚pädagogisch redlich‘, die jüngere Generation zu involvieren, insofern sie nicht aus der Mitgestaltung der eigenen Zukunft auszuschließen ist. Die *zweite* Aporie scheint in der Frage auf, ob Kinder und Jugendliche überhaupt in die Lösung der von Erwachsenen verursachten Probleme einzuspannen seien. *Einerseits* ist es allein aus Zeitgründen fraglich, wie relevant das nach heute vermittelten Maßstäben zukünftige Verhalten der Jüngeren für die drängendsten Probleme sein wird. *Andererseits* läuft man so Gefahr, die Erziehung und die jüngere Generation zu instrumentalisieren, insofern Erwachsene einer pädagogischen Verantwortung ausweichen, wenn sie die Erziehung dazu benutzen, die Probleme zu lösen, die sie nicht zu lösen vermögen (Su/Su 2019: 3). So wollen wir anstelle einer Entwicklung neuer pädagogischer Imperative, die die Pädagogik zur Problemlöserin externer Probleme degradiert, für eine Refokussierung auf die Denkvoraussetzungen pädagogischer Theorie plädieren, die insbesondere reflektiert, inwiefern Erziehungs- und Bildungstheorie selbst zur ökologischen Katastrophe beigetragen hat (Schinkel 2022: 74). Gerade weil keine Zeit mehr bleibt, muss pädagogische Theoriebildung es sich zumuten, sich Zeit für konzeptionelle Arbeit zu verschaffen. Denn genau diese Chance zu tiefgreifenden theoretischen Revisionen ist es, die eine transformatorische Umweltpädagogik durch die Moralisierung des Problems (d. h. der Reduktion auf die Veränderung von Einstellungen von Personen angesichts der Dichotomisierung von richtigem und falschem Verhalten) zu verpassen droht (Luhmann 1986/1990: 25; 1990: 116f.). Wir möchten also eine Perspektive einnehmen, die man als *Ökologisierung der Erziehungs- und Bildungstheorie* (Affifi et al. 2017) bezeichnen könnte.

Nicht zuletzt geht es dabei darum, Möglichkeiten zu eruieren, zentrale Problemfelder der planetaren Katastrophe in ausdrücklich pädagogischer Hinsicht formulieren zu können. Gegenüber einer vielfach kritisierten Problematisierung der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme, kann man auch – etwa im Sinne einer (Re)Signifizierung des Pädagogischen (Balzer/Su 2016) – von einer

reflektiv-konzeptionellen Pädagogisierung der planetaren Katastrophe sprechen. Gewissermaßen in einer Doppelbewegung fragen wir, was die pädagogische Perspektive zur Problemerkörterung beitragen und was sie aus der planetaren Katastrophe über die Grundstruktur von Erziehung und Bildung lernen kann.

Eine konzeptionelle Verschränkung von ökologischen und pädagogischen Perspektiven zeigt sich bspw. an der erneuten Herausforderung des Generationenverhältnisses. Während es in pädagogischer Perspektive bei der Rede von der ‚zukünftigen Generation‘ lange um die jetzt lebende, jüngere Generation (in ihrem Verhältnis zur älteren) ging, schien im Umweltdiskurs ein Verständnis entfernter zukünftiger Generationen zu dominieren. Zunehmend gerät aber auch hier ins Blickfeld, dass heute lebende Jugendliche (und freilich auch Erwachsene) mit einer planetaren Katastrophe konfrontiert sind.

Diese Überlagerung von pädagogischen und ökologischen Perspektiven im Begriff sich überlappender Generationen, steht zudem im Horizont eines schwindenden Zukunftsoptimismus. Während der moderne Generationenwechsel im Kontext einer erwartbar besseren Zukunft verstanden wird, befinden wir uns heute in der Situation, dass die Melancholie der Älteren, die bessere Zukunft nicht mehr miterleben zu können (Kant 1794/1964: 184 [A 512f.]), einer *climate anxiety* und Zukunftsangst der Jüngeren gewichen ist. Der Blick in die (eigene) Zukunft wird eine Zumutung – und zwar nicht nur angesichts einer *ungewissen Zukunft* (wie er der modernen pädagogischen Aufgabe der Mündigkeit innewohnt), sondern mehr und mehr als die Zumutung eines angsterfüllten Entwurfs im Angesicht einer *gefährdeten Zukunft* im Anthropozän. Wir befinden uns also nicht nur in Bezug auf Autonomie, sondern auch in temporaler und intergenerationaler Hinsicht unlängst in der *sacrifice zone*. Müssen wir uns also entscheiden, das Versprechen einer offenen, selbstgestalteten Zukunft oder das Versprechen einer sicheren, lebenswerten Zukunft aufzugeben? Oder ist es nicht vielmehr an der Zeit, die gewohnte Denkweise einer solchen Entgegensetzung von ‚offen, selbstgestaltet‘ und ‚sicher, lebenswert‘ selbst zur Disposition zu stellen? Und geht nicht die Möglichkeit zur Veränderung von Lebensweisen mit einem Abarbeiten an etablierten Begriffen einher?

2 Generationengerechtigkeit als Freiheit zu Bleiben

Diese Überlegungen zum Opfern einer offenen und selbstgestalteten Zukunft führen nicht zuletzt zur Frage nach Freiheit als einem etablierten pädagogischen Topos. So macht die planetare Katastrophe die Limitationen eines aufgeklärt-liberalen Freiheitsbegriffs deutlich, da mit ihm die „Wahrung einer bewohnbaren Welt“ (von Redecker 2023: 17) nicht denkbar ist. Denn *zum einen* wird aktuell sichtbar, dass Freiheitsgrenzen faktisch überschritten werden und Freiheit nicht egalitär – weder global noch intergenerational – in gleicher Weise zu erlangen ist. *Zum anderen* liegt der Negativität des liberalen Freiheitsbegriffs die

Idee normativer Enthaltbarkeit gegenüber Lebensformen zugrunde, die Kritik an Lebensformen verhindert, wenn sie zur vermeintlichen Privatangelegenheit werden (Jaeggi 2014). Diese normative Enthaltbarkeit stellt auch in der Erziehungswissenschaft eine „gängige Selbstbeschreibung“ dar, die zunehmend in Frage gestellt wird, da diese „nicht durgehalten wird, sondern normative Aussagen häufig in unkontrollierter Weise wieder eingeführt werden“ (Balzer/Bellmann 2019: 22). Es gilt daher einen neuen Ansatz für den Umgang mit Normativität zu entwickeln, ohne normative Setzungen vorzunehmen oder Freiheit, bzw. die Idee einer offenen Zukunft für zukünftige Generationen, als Konzepte aufgeben zu müssen.

Eva von Redecker versucht dies, indem sie einen positiven Freiheitsbegriff formuliert, welcher zeitlich gedacht wird. Sie nennt diese Freiheit „Bleibefreiheit“ (2023) und formuliert drei Ebenen: *Erstens* bedeutet „Zeitfülle“ (ebd.: 25), Zeit auf diesem Planeten zu haben, bei gleichzeitiger Begrenzung des Lebens durch die nicht überwindbare Sterblichkeit, wodurch Lebenszeit umso wertvoller wird. Trotz zeitlicher Begrenzung kann Kontinuität und Fortdauer hergestellt werden, wenn Freiheit bedeutet, „ein[en] Sinn für übergreifende Zusammenhänge [zu schaffen], die das eigene Leben überdauern werden“ (ebd.: 54). Die Verlängerung von Lebenszeit allein genügt aber nicht, weswegen Freiheit *zweitens* „erfüllte Zeit“ (ebd.: 65) umfasst. Zeit ist erfüllt, wenn sie mit Anderen und Anderem *geteilt* wird. Dadurch wird *zum einen* die Bedingtheit von Freiheit betont, weil es Andere und Anderes als Ermöglichung der eigenen Freiheit bedarf. *Zum anderen* wird die Freiheit Anderer nicht als Grenze, sondern als Bereicherung der eigenen Freiheit gedacht, wodurch sie sich im Teilen potenziert. *Drittens* betont das Konzept der „Zeit der Fülle“ (ebd.: 107) die Zyklizität von Zeit. Freiheit kann sich in der Wiederkunft einstellen, wodurch die Möglichkeit zur Regeneration selbst als Freiheit gedacht wird, die gleichzeitig Möglichkeiten schafft stets neu anzufangen und einen eigenen Sinn zu finden. Die Überlegungen Redeckers zur Freiheit möchten wir fruchtbar machen, um über das pädagogische Generationenverhältnis nachzudenken, indem Weitergabe und Wiederkehr als Bestandteile dieses Verhältnisses begriffen und so lineare und zyklische Zeitverständnisse verschränkt werden.

Das pädagogische Generationenverhältnis ist gekennzeichnet durch eine zeitliche Diskontinuität und damit verbunden mit einem Bruch zwischen Vermittlung und Weitergabe, der in bestimmten Konzeptionen durch Erziehung mit der Weitergabe von Kultur und der Sicherstellung eines guten Lebens in der Zukunft (Wulf/Zirfas 2014: 343) begegnet werden soll. So wird die „Kulturvermittlung im Generationenwechsel“ (Müller 1999: 791) als „Reproduktions- und Kontinuerungsarbeit“ der Erziehung zugeschrieben, welche den Bruch im Generationenverhältnis aber nie eingehen kann, da in ihm die Möglichkeit der Transformation (Ricken 2010: 26) und des Neuanfangs liegt. Gleiche Fortführung des Alten ist *einerseits* sozio-historisch aufgrund unterschiedlicher Generationenlagerungen durch prägende zeithistorische Ereignisse (Mannheim 1928/1964) und *anderer-*

seits pädagogisch durch die „irreduzible Fremdheit zwischen den Generationen“ (Wimmer 2019: 276) weder zu realisieren noch zu wünschen.

Gleichzeitig bedeutet Generationalität aber auch Nachkommenschaft und Angewiesenheit auf Fürsorge früherer Generationen. Von Anderen herzukommen, bedeutet auch selbst wiederum Bedingung Anderer zu sein, Spuren zu hinterlassen, „in seinen Vorfahren die Schöpfer der Wohnbedingungen“ (Latour 2022b: 41) zu erkennen und wiederum für die nachfolgende Generation Sorge zu tragen. Das Generationenverhältnis stellt sich also als relational und zeitlich verwoben dar. Durch die planetare Katastrophe wird deutlich, dass die Zeit für den Menschen auf diesem Planeten nicht unbegrenzt ist, wodurch Forderungen nach Generationengerechtigkeit drängender werden. So muss auch in Erziehungstheorien „die Frage nach den Verpflichtungen der älteren gegenüber der jüngeren Generation gestellt und durch Erwägungen zur Generationengerechtigkeit ergänzt werden“ (Ricken 2010: 26).

Jenseits von Konzeptionen gerechter intergenerationaler Verteilung von Gütern und Ressourcen oder anthropozentrisch geführter Diskurse um nachhaltige Entwicklung (Tremmel 2003: 35), ließe sich Generationengerechtigkeit in Anschluss an Bleibefreiheit für das pädagogische Generationenverhältnis als *relational* und als Ort der Aushandlung darüber verstehen, wie wir heute und in Zukunft leben wollen. In dieser Aushandlung werden Vorstellungen von einem *guten Leben* prozessiert, welche in soziale, kulturelle und ökologische Bedingungen eingewoben sind. Die diesen intergenerationalen Aushandlungen inhärente Normativität gilt es, in Erziehungstheorien explizit zur Sprache zu bringen, ohne selbst wiederum präskriptive Normen zu formulieren. Wie lässt sich aber über ein gutes Leben sprechen, wenn Menschen schon jetzt aufgrund der Folgen des anthropogenen Klimawandels vertrieben werden oder sterben? Ist die Frage nach einem guten Leben nicht eine privilegierte, wenn es ums *Überleben* geht? Trotz berechtigter Kritik kann Bleibefreiheit eine Möglichkeit darstellen, herrschende Verhältnisse, die die Freiheit zu Bleiben verhindern, in den Blick zu nehmen und zu kritisieren. Am Leben und auf diesem Planeten bleiben zu können, weil er weiterhin bewohnbar ist und gleichzeitig Leben *frei* ausgestalten zu können, darf – für heutige und zukünftige Generationen – kein Privileg sein. Diese Überlegungen gilt es in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung einzubeziehen. Eine Herausforderung besteht dann darin, Fragen des guten Lebens nicht weltlos zu diskutieren, sondern das Terrestrische (Latour 2022a: 66) in die Erwägungen miteinzubeziehen. Wie das Terrestrische in bildungstheoretische Überlegungen integriert werden kann, soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

3 Grundzüge einer terrestrischen Bildung

In seinen neueren Arbeiten stellt Bruno Latour deutlich heraus, dass die Modernisierung zur Zerstörung der Lebensbedingungen auf diesem Planeten geführt hat, aber dass sich die Erde gleichzeitig der Modernisierung widersetzt. Angesichts der planetaren Katastrophe und der damit verbundenen Orientierungslosigkeit vieler erscheint sein Appell, die Modernisierung zu verabschieden und sich ökologisch auszurichten, einiges an Plausibilität für sich beanspruchen zu können. Diese Verschiebung ist allerdings folgenreich, weil sie bedeutet, dass grundlegende Voraussetzungen des modernen Denkens – wie das Festhalten an der ökonomischen Fortschrittssemantik – ins Wanken geraten. Wenn Latour dafür plädiert, Fortschritt in der Ökologisierung zu sehen, anstatt sich weiter der Fantasie der Modernisierung zu verschreiben, so geht damit auch die Infragestellung von für die Moderne konstitutiven Trennungen wie Natur vs. Kultur, Objekt vs. Subjekt oder Politik vs. Wissenschaft einher (Latour 1991/2019; 2017). Solche Dualismen betreffen auch unsere Vorstellung von Bildung und wir fragen, wie Latours politische Ökologie zu einer Rekonzeptualisierung von Bildung beitragen kann. Vor diesem Hintergrund werden wir Bildung als „terrestrische Bildung“ (Scherer/Obex i. E.) konzipieren. Auf diese Weise intervenieren wir ökologisierend in das Nachdenken über Bildung und die Rede von Selbst- und Weltverhältnissen.

Am Ausgangspunkt unserer Überlegungen steht die These einer radikalen Relationalität, die Latours Denken durchzieht und die bildungstheoretische Überlegungen herausfordert: Aus der Perspektive der politischen Ökologie steht die Vielzahl der Verflechtungen von Akteuren (Menschen und Mehr-als-Menschliche), die in ständigem Austausch miteinander leben und deren Tätigkeiten die Bewohnbarkeit der Welt beeinflussen, im Zentrum. Wenn wir terrestrisch denken, sind wir mit einer Welt konfrontiert, einer geteilten Welt von handlungsfähigen Akteuren unterschiedlicher Art. Latours Überlegungen ermöglichen es, *Selbst* und *Welt* insofern relational zueinander zu verstehen, als dass die apriorische Setzung dieser Relata vermieden wird. Die Relata sind der Relation nicht vorgängig (Barad 2007: 333), und die scheinbar klaren Grenzen und Verständnisse davon, was *Selbst* und was *Welt* ist, verschwimmen. Dabei treten die wechselseitigen Abhängigkeiten und die Relationalität im Sinne eines Ineinander-Verwoben-Seins in den Vordergrund. Eine Herausforderung in bildungstheoretischer Hinsicht sind diese Überlegungen insofern, als jüngst von *Selbst* und *Welt* oftmals so die Rede ist, dass sich Bildungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen kennzeichnen lassen (bspw. Kokemohr 2014; Koller 2012).¹ *Selbst* und *Welt* werden vorausgesetzt, und diese Setzung ermög-

1 Schon länger existieren zahlreiche weitere Bildungstheorien, in denen durchaus relationaler argumentiert wird. Diese können wir hier aus Platzgründen nicht eingehender diskutieren, und wir werden uns deshalb auf die transformatorische Bildungstheorie beschränken.

licht erst das In-ein-Verhältnis-zueinander-Kommen der Relata. Eine terrestrisch gefasste Bildungstheorie wäre hingegen in der Lage, das kontinuierliche Werden von *Selbst-Welt/Welt-Selbst* als nicht auseinanderdividierbare Relation zu denken. Bei einer terrestrischen Bildung fallen sogenannte *Selbstverhältnisse* und *Weltverhältnisse* (i. S. v. „Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit“ (Peukert 2003: 10)) quasi in eins.

Eine Auseinandersetzung mit Latours Schriften lehrt uns, dass Weiterexistieren nur mit ERDE² möglich ist. Terrestrisch bzw. erdverhaftet zu sein bedeutet, „sich zu lokalisieren, indem man sich die Reihe der Vorfahren und Nachkommen vergegenwärtigt, deren Erzeugungssorgen sich für einen kurzen Augenblick kreuzen“ (Latour 2022b: 48f.). Bewohnbar ist nur eine äußerst dünne Schicht, die als „kritische Zone“ (Latour 2022a: 92f.; 2022b: 45) bezeichnet wird. Nur in dieser kritischen Zone können Menschen leben. Darin zu leben bedeutet, „zu lernen, etwas länger fortzubestehen, ohne die Wohnbedingungen späterer Lebensformen zu gefährden“ (Latour 2022b: 45). Damit wird ein Verständnis von Generationengerechtigkeit zur Sprache gebracht, das sowohl Menschliches als auch Mehr-als-Menschliches einschließt.

Mit dem Latour'schen Begriff des Terrestrischen ist die Auseinandersetzung mit dem Empfinden gemeint, „dass einem der Boden unter den Füßen wegsackt“ (Latour 2022a: 18). In diesem Verständnis ist der Boden die kritische Zone, die einem komplexen Lebensnetz von wechselseitigen Abhängigkeiten gleichkommt. Terrestrisch zu werden geht demnach mit dem Erlernen der Fähigkeit einher, „den Wesen, von denen wir abhängen, zu begegnen, so fern sie, in Kilometern gemessen, auch sein mögen“ (Latour 2022b: 102). Dabei gewinnt die Einsicht an Relevanz, dass wir innerhalb der kritischen Zone gefangen sind: „Man kann nicht mehr fliehen, aber man kann denselben Ort anders bewohnen, womit die Akrobatik, wie Anna Tsing sagen würde, auf neuen Formen beruht, sich auf andere Weise am selben Platz zu verorten“ (ebd.: 78). Dieses Sich-Anders-Verorten im Sinne von Sich-zu-Erden geht mit der Praxis einher, die „Lebensterrains“ (Latour 2022a: 108) zu beschreiben, von denen das Überleben auf diesem Planeten abhängt. Nach Latour macht es der desaströse Zustand der Erde erforderlich, die Beschaffenheit unseres Lebensterrains zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Das ist die Grundlage für Vorschläge zur Veränderung einer unhaltbaren Situation. Diese detaillierte „Beschreibung der materiellen Welt“ (Latour/Schultz 2022: 77) bedeutet, die Vielfalt an wechselseitigen Abhängigkeiten anzuerkennen, die es überhaupt erst ermöglichen, als Erdverbundene *am Leben zu bleiben*.

2 Für Latour (2022b) ist *Erde* ein Gattungsname, mit dem beschrieben wird, auf welchem Planeten wir leben. Unter ERDE versteht er demgegenüber das lebendige Gefüge, das diesen Planeten bewohnt, das ihn fortlaufend transformiert und zugleich von diesem transformiert wird.

Für terrestrische Bildungsprozesse ist die Erforschung der Frage zentral, „was es bedeutet, eine ERDE zu bewohnen, die auf unser Handeln reagiert“ (ebd.: 82). Dabei werden nicht nur etablierte Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses herausgefordert. Ein terrestrisches Verständnis von Bildung rüttelt an der Basis dessen, wie *Selbst* und *Welt* überhaupt verstanden werden. Durch den sorgfältigen Beschreibungsprozess geschieht eine lebenswichtige Veränderung der Position aller und ihrer politischen Handlungsfähigkeiten (ebd.: 81). Dies ist eine Horizonterweiterung, bei der es nicht nur um eine reine Veränderung von Denkgewohnheiten und -voraussetzungen geht, sondern genauso um eine Transformation und Erweiterung von Handlungsoptionen (ebd.: 13, 32), damit die Bewohnbarkeitsbedingungen auf dem Planeten gewahrt werden.

4 Existieren *mit*

Die planetare Katastrophe führt uns aufs Neue die Reziprozität des Generationenverhältnisses vor Augen. Anstatt aber die Generationenfrage als doppelte in beide Richtungen zu fragen (Ecarius 1998), kann man sie in der Betonung des *Existierens mit anderen Generationen* auch als *eine* Frage stellen: Was wollen die beiden Generationen *miteinander*? Pädagogische Verantwortung bezieht sich dann in besonderer Weise auf das Begründen von Räumen und Zeiten der Aushandlung von Lebensformen (Thompson 2023: 11).

In der planetaren Katastrophe ist es allerdings nicht nur von Bedeutung, das intergenerationale Verhältnis zu denken, sondern sie erfordert darüber hinaus die Einsicht, dass Überleben und (Weiter-)Existieren nur *mit* dem lebendigen Gefüge, das unseren Planeten bewohnt – *mit* ERDE – möglich ist. Unter diesen Vorzeichen bedeutet einen terrestrischen Bildungsprozess zu durchlaufen, sich als verbunden und zusammengefügt wahrzunehmen mit allen anderen Terrestrischen (Scherrer/Obex i. E.).

Einem ökologischen Verständnis folgend wäre demnach der Versuch zu unternehmen, Erziehung und Bildung radikal relational zu denken. Unsere Erwägungen zum Generationenverhältnis sowie zum Selbst-Welt-Verhältnis sollen ermutigen, Denkvoraussetzungen zu hinterfragen und weitere Bedeutungsverschiebungen zu vollziehen.

Literatur

- Affifi, Ramsey/Blenkinsop, Sean/Humphreys, Chloe/Joldersma, Clarence W. (2017): Introduction to Ecologizing Philosophy of Education. In: *Studies of Philosophy of Education* 36:3, S. 229–224.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–48.
- Blazer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität – Zum Modus erziehungswissenschaftlichen Forschens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Humrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 241–252.
- Bonnett, Michael (2018): *Ecology and Environmental Education*. In: Smeyers, Paul (Hrsg.). *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer, S. 1083–1096.
- de Haan, Gerhard (1999): Zu den Grundlagen der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Schule. In: *Unterrichtswissenschaft* 27:3, S. 252–280.
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (1998): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozäns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 70:1, S. 29–37.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp. 2. Aufl.
- Kant, Immanuel (1794/1964): *Das Ende aller Dinge*. Zitiert nach: *Werke in zwölf Bänden XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Band 1*. Frankfurt a. M.: Insel, S. 173–190.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klein, Naomi (2014): *This Changes Everything – Capitalism vs. The Climate*. Toronto: Alfred A. Knopf.
- Kokemohr, Rainer (2014): Indexikalität und Verweiseräume in Bildungsprozessen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 19–46.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bildung, Erziehung und Sozialisation. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Latour, Bruno (1991/2019): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022a): *Das terrestrische Manifest*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022b): *Wo bin ich? Lektionen aus dem Lockdown*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj (2022): Zur Entstehung einer ökologischen Klasse: Ein Memorandum. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1986/1990): Ökologische Kommunikation – Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990): Paradigm Lost – Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. hg. von Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- Müller, Hans Rüdiger (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45:6, S. 787–805.
- Peukert, Helmut (2003): Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Arens, Edmund/Mittelstraß, Jürgen/Peukert, Hemlut/Ries, Markus (Hrsg.): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern: Edition Exodus, S. 9–30.
- Redecker, Eva von (2023): Bleibefreiheit. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit/Jantzen, Wolfgang/Feuser, Georg/Beck, Iris (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 15–42.
- Ruitenberg, Claudia (2018): How much human autonomy can the planet afford? In: Theory and Research in Education 16:1, S. 110–113.
- Scherrer, Madeleine/Obox, Tanja (i. E.): Terrestrisch werden! Transformatorische Bildung mit Bruno Latour. In Schildermans, Hans/Rohstock, Anne/Rieger-Ladich, Markus/Wortmann, Kai (Hrsg.): Bruno Latour: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Schinkel, Anders (2022): Education in the Anthropocene – A Sober Assessment. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Creating green citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel. Kindheit – Bildung – Erziehung. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 73–96.
- Su, Hanno (2022): Education with the Future at Stake. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Creating green citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel. Kindheit – Bildung – Erziehung. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 151–164.
- Su, Hanno/Su, Shia (2019): Why solving intergenerational injustice through education does not work. In: On Education. Journal for Research and Debate 2:4.
- Thompson, Christiane (2023): Verhandlungen der Verantwortung: Einsätze pädagogischer Theorie inmitten von moralisierenden und politisierenden Ansprüchen. In: Zeitschrift für Pädagogik 69:1, S. 6–17.
- Tremmel, Jörg (2003): Generationengerechtigkeit – Versuch einer Definition. In: Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.): Handbuch Generationengerechtigkeit. 2., überarb. Aufl. München: ökom Verl., S. 27–79.
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wulf, Christoph (2013): Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development. Revista Española de Pedagogía 71:254, S. 71–86.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Generation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–351.

Der Mensch in der Krise – Bildung Erwachsener nach dem Anthropozän

Simone Müller, Maria Stimm

KURZFASSUNG: Die Krisendiagnosen rund um das Anthropozän zentrieren ein andro-, euro- und anthropozentrisches Menschenbild, das – so die These des Beitrags – keinen Weg aus der Krise weist, sondern stattdessen krisenhaft ist, da die darin impliziten herrschaftlichen Selbst- und Weltverhältnisse selbst maßgebliche Triebkräfte multipler sozial-ökologischer Problemlagen sind. So geraten auch Bildungskonzeptionen in die Kritik, die das krisenhafte Menschenbild als Lösungsversprechen weitertragen und universalisieren. Es ist daher an der Zeit, auch im Bildungskontext im Allgemeinen und in der Erwachsenenbildung im Besonderen die Krise des Menschen ernst zu nehmen, ohne sie jedoch auf Fragen didaktischer Steuerung von pädagogischen Settings zu reduzieren.

Schlagworte: Anthropozän, Ökofeminismus, Dekolonialismus, Posthumanismus, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Erwachsenenbildung

ABSTRACT: The diagnoses of crisis surrounding the Anthropocene center on an andro-, euro-, and anthropocentric image of the human, which – according to the thesis of this article – does not provide a way out of the crisis but is itself crisis-laden, as its implicit relations of power are decisive drivers of multiple socio-ecological problems. Thus, educational concepts that carry on and universalize this crisis-laden image of the human as a promise of a solution also come under criticism. It is therefore time to take the crisis of the human seriously in the educational context in general, and in adult education in particular, without reducing it to questions of didactic management of pedagogical settings.

Keywords: Anthropocene, Ecofeminism, Decolonialism, Posthumanism; Education for Sustainable Development, Adult Education

1 Einleitung

Ansätze, die Anthropozentrismus kritisieren, diagnostizieren auch eine Krise des Menschen, die in der Erziehungswissenschaft allerdings nur selten aufgegriffen wird (u. a. bei Friedrichs/Müller/Niggemann/Rinaldi i. E.; Wimmer 2019). Eine Thematisierung wäre jedoch notwendig, um die denk- und handlungsleitende, aber nicht unproblematische Kategorie ‚Mensch‘ im pädagogischen Kontext zu befragen. Dies gilt auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft, in deren Theoriebildung Ansätze, die den Menschen dezentrieren und jenseits biologischer Essenzialismen reartikulieren, bisher kaum rezipiert werden (für eine Ausnahme siehe Stimm/Müller 2023). Diese Leerstelle bildet den Ausgangspunkt für den Beitrag, denn: Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Krise des Menschen ist insbesondere vor dem Hintergrund des Anthropozändiskurses notwendig, da hier der krisenauslösende Mensch wieder ins Zentrum der Erdgeschichte gestellt wird.

In diesem Beitrag begeben wir uns auf eine interdisziplinäre Suche nach ersten möglichen Einsatzpunkten kritischer Auseinandersetzung zur Kategorie ‚Mensch‘. Dazu markieren wir zunächst eine Leerstelle im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und rufen die kritischen Theorieangebote auf, die eine Problematisierung des Menschen bereits vorgenommen haben und unsere weiteren Überlegungen leiten (Abschnitt 1). Daran anknüpfend befragen wir aktuelle Bildungskonzeptionen auf ihre kritischen Bezüge hinsichtlich der Kategorie ‚Mensch‘ bzw. diagnostizieren das Fehlen dieser Bezüge (Abschnitt 2). Detailliert stellen wir anschließend die zentralen Argumente der einleitend skizzierten theoretischen Linien dar (Abschnitt 3), an die eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Problematisierung der Kategorie ‚Mensch‘ anschließen könnte. Wir eröffnen eine entsprechende Diskussion mit weiterführenden Fragekomplexen am Ende des Beitrags (Abschnitt 4).

2 Kritik an der Kategorie ‚Mensch‘: eine aktuelle erziehungswissenschaftliche Leerstelle

Die kritische Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Mensch‘ ist nicht neu: Sie findet sich etwa in frühen *dekolonialen* Theoretisierungen (u. a. Du Bois 2007[1940]) oder essenzialismuskritischen *ökofeministischen* Einsätzen (u. a. Plumwood 1993). Auch *poststrukturalistische* Angebote thematisieren die Krise des Menschen (u. a. Foucault 1990[1966]), und von letzteren ausgehend wird der Mensch auch in Teilen der erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Auseinandersetzungen problematisiert (u. a. Wimmer 1988) – insbesondere in Bezug auf die (pädagogische) Anthropologie, deren Forschungsgegenstand und -methoden (u. a. Kamper/Wulf 1994). Aktuelle Diskurse rund um eine kritische Version des sogenannten *Posthumanismus* greifen die Krise des Men-

schen in produktiver Spannung zu den skizzierten Diskussionssträngen erneut auf (u. a. Haraway 2016). Bis auf die poststrukturalistischen Einsätze sind alle nun aufgerufenen Linien in der Erziehungswissenschaft bisher nicht tiefergehend rezipiert worden und in den weiten Teilen scheint der Mensch – im Gegensatz zum Subjekt – weiterhin als ‚natürlich gegeben‘.

Warum es aber zentral ist, den Menschen bzw. seine Krise zum Problem zu machen, zeigen wir anhand des Anthropozändiskurses, in dessen Fahrwasser Bildungskonzeptionen – wenn auch ungewollt – häufig mitschwimmen. Im Anthropozändiskurs wird der Mensch als Mittelpunkt der Erdgeschichte positioniert. Er wird als zentraler Krisenauslöser benannt, aber auch als ‚Rettungsinstanz‘ stilisiert (u. a. Hoppe 2022). Eine nähere Betrachtung zeigt, dass keineswegs die Rede davon sein kann, dass ‚der Mensch‘ das Anthropozän mit all den damit einhergehenden Verwerfungen hervorgebracht hat. Vielmehr handelt es sich um einen spezifischen Menschen, nämlich den westlichen, in kapitalistischen Produktions- und Konsumformen lebenden und Natur wie Arbeit und Ressourcen instrumentell aneignenden und beherrschenden Menschen, der sich vom ‚Anderen‘ kategoriell abgrenzt und letzteres systematisch degradiert (vgl. Haraway 2016: 44–47). Es sind also die Praktiken konkreter Menschen, die multiple sozial-ökologische Krisen hervorbringen und nicht der Mensch an sich (u. a. Moore 2017).

In der Rede vom Menschen im Anthropozän wird demnach ein spezifisches Menschenbild mit korrespondierenden Praktiken und Lebensstilen aufgerufen und als Hegemonialdefinition des Mensch-Seins gesetzt. Genau diese „unmarkierte Norm“ (Haraway 2001[1988]) des Menschen steckt nun in der Krise, denn ein Weiter-So ist vor dem Hintergrund multipler Krisen keine Option.

3 ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ im Anthropozän: zwischen Techno-Fix und grünen Kompetenzen

Die vermeintliche Normalität des Menschen wird in aktuellen Bildungskonzeptionen, die bezogen auf die multiplen sozial-ökologischen Krisen artikuliert werden, weitergetragen. Zunächst sei darauf verwiesen, dass in diesen Zusammenhängen Zukunftsfähigkeit oftmals mit ‚grünen‘ bzw. technologischen Kompetenzen verbunden wird (u. a. Wulf 2022). Mit dem Verweis auf Kompetenzen wird unserer Ansicht nach allerdings die Frage nach lebhaften Zukünften nicht beantwortet, weil historisch gewachsene und gewaltsam etablierte globale Herrschaftsverhältnisse sowie die darin eingebettete Fassung des westlichen, bürgerlichen und kapitalistischen Menschen mit seiner Lebensrealität nicht kritisch adressiert und Alternativen daher nicht denkbar werden. Vielmehr verbleiben diese kompetenzorientierten Bildungsvorstellungen im Anthropozän häufig instrumentell verkürzt, inhaltlich entleert und antworten auf die Bedrohung der Lebensgrundlagen mit einer bildungspolitischen Steuerungslogik unter

ökonomischer Perspektive (Bormann/de Haan 2008; Martens/Obenland 2017). Sie universalisieren dabei die problematisierte Position und zielen in einer neo-liberalen Orientierung auf vermeintlich quantifizierbare subjektive Dispositionen und Eigenverantwortung sowie auf individuelles Wissen und Können, von denen allerdings unklar ist, wie und warum sie zu verändertem Handeln oder gar alternativen, nachhaltigen gesellschaftlichen Organisations- und Vergemeinschaftungsformen führen sollen (vgl. Kehren 2017: 65; s. a. Scherrer 2024). Die sozial-ökologische Krise wird dabei ent-politisiert, individualisiert und als pädagogisch zu bewältigendes Problem gerahmt (u. a. Proske 2002; Höhne 2004). Der Status-Quo scheint nicht grundsätzlich in Frage zu stehen. Im Gegenteil: Es geht recht unumwunden darum, den westlichen Mittelklasse-Standard durch ‚grünes Wachstum‘ abzusichern (u. a. Blühdorn 2020). Nicht nur vor dem Hintergrund dessen, dass die Grenzen des Wachstums bereits maßlos überschritten wurden (schon Meadows et al. 1972), können diese Bildungsvorstellung nur zynisch anmuten.

Konkret lässt sich diese Problematik auch in der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft am Beispiel des dominanten Konzepts ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) zeigen (s. a. Stimm/Müller 2023). Wir beobachten dabei in Anlehnung an kritische Einsätze (u. a. Butterer/Lingenfelder/Pelzel 2024; Kehren 2016), dass die Bezugnahmen auf Nachhaltigkeit bzw. Bildung für Nachhaltigkeit oder Nachhaltige Entwicklung allzu häufig im problematisierten Fahrwasser des Anthropozän-Diskurses mitschwimmen. Das BNE-Konzept bietet, unserer Lesart nach, keine Möglichkeitsräume für kritische Bildungsprozesse, zu denen es beispielsweise gehört, globale Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse sowie deren materielle, ideologische und normative Bedingungen zu analysieren und auf kollektive Veränderungsprozesse hinzuwirken (u. a. Scherrer 2022; Holzer 2024). Stattdessen wird Bildung in der kompetenzorientierten Auffassung des BNE-Konzepts recht instrumentell auf ein technologisches Erlösungsversprechen verkürzt, bei dem Wissen und Kompetenz des Einzelnen fast automatisch zur Lösung der ökologischen Krise, jedenfalls aber zum gesellschaftlich ‚Besseren‘ führen (vgl. Stimm/Müller 2023: 22). Die Diskussion darüber, was nun für wen und vor dem Hintergrund welcher Bewertungsmaßstäbe und Interessen ‚besser‘ ist, bleibt dabei außen vor. Die im BNE-Kontext so häufig geforderte Gestaltungskompetenz präsentiert sich demnach zwar im emanzipatorischen Gewand, zielt aber ins Leere und gibt den kritischen Kern von Bildung preis, denn: Wenn der Status Quo nicht zur Disposition steht, dann wird eine formale Forderung nach politischer Handlungsfähigkeit der Einzelnen ohne realpolitische Gestaltungsmöglichkeit übersetzbar als Forderung nach der Entwicklung individueller Umgangsstrategien mit sozial-ökologischen Krisen (s. a. Kehren/Bierbaum 2018, S. 646–648).

In einer kritischen Wendung regt nun genau diese Normalisierung eines spezifischen Menschenbildes und korrespondierender Sozialformen in Bildungskonzepten des Anthropozäns auch eine Neusituierung des Menschen sowie eine

Neubefragung der Mensch-Natur-Verhältnisse an. Die eingangs bereits erwähnten Theoriestränge liefern dafür unterschiedlich akzentuierte Argumentationen, die wir im Folgenden rekonstruieren.

4 Einblicke in anthropozentrismuskritische Ansätze

Die Kategorie ‚Mensch‘ und die Zugehörigkeit zu derselben beruht auf Ein- und Ausschlüssen; auf Humanisierungs- und Dehumanisierungspraktiken. So arbeitet etwa die jamaikanische, dekoloniale Denkerin Sylvia Wynter (u. a. 2003) heraus, dass historisch nie alle Menschen mitgemeint waren und sind, wenn der Mensch als normative Instanz aufgerufen wird. Vielmehr sind, so rekonstruiert Wynter akribisch, mit der Bezugnahme auf den Menschen jene Menschen gemeint, die einem dominanten „Referenz-Wir“ (Wynter in Wynter/McKittrick 2015: 34) angehören, das universal als Standard gesetzt wird, ohne diesen als Partikularperspektive mit entsprechenden Interessenslagen auszuweisen. Aktuell ist dieses Referenz-Wir jenes der globalen bürgerlichen Mittelklasse (vgl. Wynter 2003: 261). Eine Zugehörigkeit zum Referenz-Wir entspricht, so Wynter (vgl. Wynter/McKittrick 2015: 33–37), der Erfahrung des symbolischen Lebens, das als erstrebenswert gilt. Eine Existenz im Außen verkörpert hingegen den symbolischen Tod.

Ins Konkrete gewendet hieße das bei Wynter: auf der Seite des Lebens steht die westliche bürgerliche Mittelklasse, der es mithilfe von jahrhundertlang etablierten Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen gelungen ist, ihre Selbsterzählung als globalen Standard zu setzen und deren Implikationen materiell und mit Gewalt durchzusetzen. Die, die diesem Ideal nicht entsprechen – das sind etwa Arbeitslose, Arme, Subalterne und Obdachlose –, gelten als die symbolischen Toten, die die Kriterien des idealen Mensch-Seins nicht (ganz) erfüllen, wobei die Grenze zwischen symbolischem Leben und Tod nur allzu auffällig entlang einer „colour line“ (Wynter in Scott 2000: 183) verläuft. Durch Wynters Einsatz wird deutlich, dass zentrale Konzepte, die der herrschaftlichen Organisation von Gesellschaften und globalen Verhältnissen dienen – ein Beispiel dafür wäre ‚Rasse‘ –, hervorgebracht werden, um die Zugänge und Ausschlüsse zur exklusiven Kategorie des Menschen zu regulieren und menschliches Leben entlang dieser (Nicht-)Zugehörigkeit zu hierarchisieren.

Vergleichbar mit Wynters Referenz-Wir, ist das, was die australische Ökofeministin Val Plumwood (1993: 67) „master identity“ nennt. Auch sie bezeichnet damit eine westliche, androzentrische, bürgerliche Partikularidentität, die einen Herrschaftsanspruch ausdrückt, sich universalisiert und damit zum Maßstab des Menschlichen schlechthin macht. Der krisenhafte Mensch – die master identity – formiert sich erst in der dualistischen Abgrenzung vom und damit in der systematischen Degradierung des Anderen, wie etwa Frauen, rassifizierten Personen, Tieren oder der Natur. So wurde etwa kolonisierten und versklavten Menschen

die Vernunftfähigkeit und die Kultur abgesprochen – also Merkmale, die nicht zufällig sowohl mit Männlichkeit als auch mit Mensch-Sein assoziiert und als kategorielle Abgrenzungsmarker verwendet werden (u. a. Plumwood 1993: 107, 141, 191, 196; Wynter 2003: 316–317; s. a. Plumwood 2002). Innerhalb der bürgerlichen Geschlechterordnung wurden und werden Frauen mit der Natur – im Gegensatz zur männlich/menschlich konnotierten Kultur – verbunden, und damit mit Passivität, Animalität und Irrationalität, wobei letztere Attribute kaum positiv bewertet sind, sondern stattdessen kapitalistisch-patriarchale Herrschaft legitimieren (u. a. Plumwood 1993: 4–5; Harding 1982).

Die angebliche Universalkategorie ‚Mensch‘ wird mit dem ökofeministischen Einsatz erneut als eurozentrisches, also westliches, aber auch als androzentrisches, also männliches, Idealbild des Mensch-Seins lesbar. Dass heute solche expliziten Dualisierungen durchaus problematisiert sind und der ‚Mensch‘ diverser verstanden wird, ändert nichts an der herrschaftlichen Ausrichtung der Kategorie auf ein vorausgesetztes, anerkanntes und damit ein anzustrebendes Ideal des Mensch-Seins, das auch im Bildungskontext nach wie vor vorausgesetzt und reproduziert wird (vgl. Rose 2019: 25).

Kritische posthumanistische Einsätze greifen die Problematisierungen des Menschen ebenso auf und fokussieren ihre Kritik dabei auf den Anthropozentrismus, also die Mensch-Zentriertheit westlicher (Denk-)Praktiken, weswegen sie auch die Hierarchisierung von Lebensformen ganz grundlegend hinterfragen (u. a. Braidotti 2016: 13; Bennett 2010). Ein zentrales Motiv posthumanistischen Denkens ist die ontologische Relationalität aller Existenz. Relationalität wird als eine Art Grundzustand verstanden, in dem – seien es menschliche oder nicht-menschliche – Akteur*innen in Beziehungen erst hervorgebracht werden und nicht schon vorab als essenzialistische, dualistisch verfasste Entitäten feststehen (u. a. Barad 2020, Haraway 2008). Die posthumanistische Suchbewegung besteht darin, diese Relationalität zum Ausgangspunkt des Denkens und Handelns zu machen. Es geht darum, andere Vorschläge zum Umgang mit der ökologischen Katastrophe herauszuarbeiten als die bisherigen aus dem Anthropozän-Diskurs, die aus Sicht der master identity vorgebracht wurden.

5 Horizonte der Krise: Jenseits pragmatischer ‚Lösungen‘

In der Rückwendung des Blicks auf Erwachsenenbildungswissenschaft scheint zunächst die Frage auf, warum genau dieser Bildungsbereich nun im Beitrag spezifischer in den Blick gerät, wenn doch ganz grundlegende pädagogische Selbstverständlichkeiten zu befragen sind, wovon kein Bildungsbereich ausgenommen ist (vgl. Abschnitt 1). Diskurse um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (u. a. Apel/Scheunpflug 2001; Stoltenberg/Michelsen 1998) und zunehmend Nachhaltigkeit (Ebner von Eschenbach et al. 2024) werden im Feld der Erwachsenenbildung aufgegriffen. Allerdings fehlt häufig die Thematisierung

der in diesem Beitrag herausgestellten problematischen Implikationen (vgl. Abschnitt 2). Die Bildung Erwachsener ist auch deshalb zu fokussieren, weil eine Verschiebung der Krisenthematisierung und -bearbeitung von einer Generation auf (die) nächste Generation(en), wie sie etwa in ‚klassischen‘ pädagogischen Verhältnissen, z. B. dem zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bzw. Eltern und Kindern, impliziert werden, der gegenwärtigen Situation unangemessen sind. Aufgrund der Thematisierungsstränge einer zumindest ökologischen Krise seit spätestens den 1960er Jahren (im Überblick: Uekötter 2015) muss diese Eindimensionalität aufgebrochen werden und es gilt, die jetzigen gesellschaftlichen Akteur*innen als Gestalter*innen von Gegenwart und Zukunft zu fassen, was ebenso Fragen der Bildung Erwachsener aufwirft. In Bezug auf diese als notwendig herausgestellten erwachsenenbildnerischen Anschlüsse sind verschiedene Fragehorizonte denkbar:

Jenny Haase thematisiert etwa aus einer literaturwissenschaftlichen Perspektive die gemeinsame materielle Kondition von Menschen, Tieren, Pflanzen, Mineralien und Dingen und verhandelt beispielhaft entlang von poetischen Texten der chilenischen Lyrikerin Rosabetty Muñoz die Verletzbarkeit und Ausgesetztheit menschlicher und nicht-menschlicher Körper aus der Perspektive posthumanistischer Subjektivitätsmodelle. Dekoloniale wie (öko-)feministische Kritikfiguren werden dabei ebenso sichtbar wie Kritik am Anthropozentrismus (Haase 2023). Ein mögliches pädagogisches Motiv, das sich hieraus erschließen ließe, ist die Gestaltung von Bildungsprozessen, die für besagte Verwobenheiten und Abhängigkeiten sensibilisieren, praktisch an sie anschließen und perspektivisch auf eine gute Gestaltung dieser Beziehungen zielen.

Stefanie Rinaldi (2023, 2024) beschäftigt sich mit der Frage, wie relationale Subjektkonstitutionen aussehen und wirksam werden können. Daran anschließend eröffnete sie im diesem Beitrag zugrundeliegenden Symposium die Frage, wie die theoretischen Einsichten kritischer Posthumanismen in didaktische Arrangements ‚übersetzt‘ werden können. In einem kunstpädagogischen Projekt sucht sie nach ästhetisch-spekulativen Zugängen zu Bildung, um alternative Selbst- und Welterfahrung im Modus der Relationalität zu ermöglichen. Ziel ist es dabei, eine logozentrische Fixierung auf alleinige kognitive und rein sprachbezogene Bildungsarrangements und -inhalte zu überwinden und den Körper einbeziehende, alle Sinne ansprechende Lern- und Bildungsimpulse zu gestalten. Dadurch werden Fragen zur Gestaltung von Bildungsarrangements unter posthumanistischen Vorzeichen diskutierbar.

Der geteilte pädagogische Einsatzpunkt dieser Impulse findet sich in didaktischen Fragestellungen auf der mikrodidaktischen Handlungsebene des Lehrgeschehens, in der die eigene Situierung einer Reflexion unterzogen und Berührt-Sein von Andere*m/n ermöglicht wird. Diese mikrodidaktischen Überlegungen richten sich dabei entlang einer affektiven Ansprache der Adressat*innen aus. So anschlussfähig und produktiv dieser Einsatzpunkt für pädagogische Diskussionen fraglos ist; er birgt auch die Gefahr, die in der Kritik am Menschen

problematisch gewordenen Vorstellungen von Bildung und dem adressierten Bildungssubjekt unbemerkt fortzuschreiben. Konkret vom Handlungsfeld der Erwachsenenbildung aus gedacht, kann diese Schwierigkeit folgendermaßen ausgedeutet werden: Vor einer mikrodidaktischen Thematisierung stehen in der Erwachsenenbildung spezifische makro- und mesodidaktische Notwendigkeiten, die strukturelle und organisatorische Fragen zu den Bedingungen der Partizipation von Erwachsenen an Bildungsveranstaltungen aufwerfen (Stimm/Müller 2023). Ein vorrangig mikrodidaktischer Zugriff scheint hingegen einer (politischen) Diagnose zu folgen, die Rolle, Aufgabe und Zielrichtung von Bildung innerhalb multipler Krisen bereits festgesetzt hat. Das birgt die Gefahr, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen tendenziell ausgeblendet und stattdessen Lösungen für strukturelle Problemlagen auf der mikrodidaktischen Handlungsebene verortet werden (BMBF 1992; BLK 1998). In gewisser Weise bleibt Bildung dabei ein Instrument, um einen gewünschten Zustand beim – recht klassisch verstandenen Bildungssubjekt – über Fähigkeits- und Kompetenzaufbau ‚herzustellen‘ – auch wenn dieser Bildungsprozess nun affektiv und sinnlich anders ausgefüllt ist.

Neben organisierten didaktischen Strukturen müssen für Fragen der Bildung Erwachsener auch Zusammenhänge fernab der organisierten Erwachsenenbildung in den Blick kommen. Diese Kontexte verdeutlichen, dass vor (mikro-)didaktischen Überlegungen Prozesse, Situierungen und Konstellationen, wie z. B. soziale Bewegungen/Initiativen, mediale Kommunikationsstrukturen und berufliche Themen, stehen, in denen die multiplen sozial-ökologischen Krisen zum Anlass des Lernens und von Bildungsprozessen (Erwachsener) werden – oder eben nicht (Dinkelaker/Stimm 2022). Über die Identifikation dieser Anlässe zeigt sich, dass zur Bearbeitung der Krisen vielfältige Lern- und Bildungsstrukturen auch außerhalb didaktisierter Settings ent- und bestehen, dass es aber auch individuelle Entscheidungen zum Rückzug und strukturell begründete Widerstände und Ablehnungen von Lernen und Bildung sowie deren Adressierungen und Zumutungen gibt (s. a. Holzer 2023).

Die dargestellten Überlegungen manifestieren sich in Herausforderungen und Ambivalenzen, mit denen wir in unserem eigenen Nachdenken über die Bildung (Erwachsener) in der Krise des Menschen konfrontiert sind und die auch in den Diskussionen mit Kolleg*innen immer wieder thematisch werden. Wir halten die Problematik der (erwachsenen-)pädagogischen Anschlussfähigkeit der Kritik am Menschen daher als eine zentrale (theoretische) Problemstellung fest, der es aus unserer Sicht noch weiter nachzugehen gilt, und zwar, bevor sich um eine vermeintlich ‚nahtlose‘ Übertragung der skizzierten kritischen Einsätze auf ein Handlungsfeld bemüht wird, das – in verkürzter Weise – häufig als ein vorrangig didaktisch zu bespielendes Feld imaginiert wird. Dieser Zugriff entpolitisiert nicht nur die Bildung Erwachsener, sondern verschließt auch ein zentrales wissenschaftliches Desiderat: Wenn wir der im Beitrag entfalteten Argumentation vor dem Hintergrund der notwendigen Befragung des ‚Menschen‘ folgen,

dann ergibt sich zunächst die Notwendigkeit einer grundlegenden wissenschaftlichen Selbstbefragung zu den bisher eher unhinterfragt in Anspruch genommenen eigenen Wissensordnungen, Konzepten und zur (Selbst-/Fremd-)Positionierung im Diskurs.

Literatur

- Apel, Heino/Scheunpflug, Annette (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – allgemeine Weiterbildung und außerschulische Bildung. Gutachten für den Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung 2002. <http://www.apel-web.de/artikel/BNE-Gutachten.pdf>. [Zugriff: 13.02.2024].
- Barad, Karen (2020): *Agentieller Realismus*. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Bennett, Jane (2010): *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Durham/London: Duke University Press.
- Blühdorn, Ingolf (2020): Demokratie der Nicht-Nachhaltigkeit. Begehung eines umweltsoziologischen Minenfeldes. In: Blühdorn, Ingolf/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (Hrsg.): *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. Bielefeld: transcript, S. 287–328.
- BLK = Bund-Länder-Kommission (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen*. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/147/pdf/heft69.pdf>. [Zugriff: 13.05.2024].
- BMBF = Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1992): *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente: Agenda 21*. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf. [Zugriff: 19.01.2023].
- Bormann, Inka/de Haan, Gerd (Hrsg.) (2008): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braidotti, Rosi (2016): *Jenseits des Menschen: Posthumanismus*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. *Der Neue Mensch* 66, S. 33–38.
- Butterer, Hanna/Lingenfelder, Julia/Pelzel, Steffen (2024): *Kritische politische Bildung in sozial-ökologischen Krisen*. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnigg, Alexander (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 115–123.
- Dinkelaker, Jörg/Stimm, Maria (2022): *Die Klimakrise als Lernanlass*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, S. 33–50. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>.
- Du Bois, W.E.B. (2007[1940]): *Dusk of Dawn: An Essay Toward an Autobiography of a Race Concept*. New York: Oxford University Press.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Kraus, Karin/Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2024, i. E.): *Nachhaltigkeit und Erwachsenenbildung (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Foucault, Michel (1990[1966]): Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedrichs, Werner/Müller, Simone/Niggemann, Jan/Rinaldi, Stefanie (i. E.): Das Ringen um Existenz- und Erkenntnisweisen. Kritische politische Bildung und Posthumanismus. In: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämman, Jana (Hrsg.): Kampffeld politische Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Haase, Jenny (2023): „Para contarte de la isla“. Entrelazamientos corporales, ecológicos y económicos en la poesía de Rosabetty Muñoz. In: Müller, Gesine/Loy, Benjamin (Hrsg.): Post-Global Aesthetics. 21st Century Latin American Literatures and Cultures. Berlin: De Gruyter, S. 115–128.
- Haraway, Donna (2001[1988]): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis-Kontinuitäten. Feministische Theorie. Opladen: Leske + Budrich, S. 281–298.
- Haraway, Donna (2008): When Species Meet. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna (2016): Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press.
- Harding, Sandra (1982): Is Gender a Variable in Conceptions of Rationality? A Survey of Issues. In: *Dialectica* 36:2/3, S. 225–242.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: *Schulheft* 29:116, S. 30–44.
- Holzer, Daniela (2023): Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, S. 21–29.
- Holzer, Daniela (2024): Das Politische der Erwachsenenbildung – kritische Einsprüche und eingreifendes Engagement. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnigg, Alexander (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 350–358.
- Hoppe, Katharina (2022): Das Anthropozän kompostieren: Speziesübergreifende Verwandtschaft und sozial-ökologische Transformation. In: *INSERT. Artistic Practices as Cultural Inquiries 3. senseABILITIES – auf der Suche nach einem anderen Erzählen im Anthropozändiskurs*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772311>.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1994) (Hrsg.): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kehren, Yvonne (2017): Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: *Pädagogische Korrespondenz* 55, S. 59–71.
- Kehren, Yvonne/Bierbaum, Harald (2018): Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim: Beltz, S. 641–654.
- Martens, Jens/Obenland, Wolfgang (2017): *Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück: Global Policy Forum und terre des hommes.
- Meadows, Donella H./Meadows, Dennis/Randers, Jørgen/Behrens, William W. (1972): *The Limit to Growth*. A Report to the Club of Rome’s Project on the Predicament of Man-

- kind. <https://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>. [Zugriff: 13.05.2024].
- Moore, Jason W. (2017): *The Capitalocene, Part I: On the Nature and Origins of Our Ecological Crisis*. In: *The Journal of Peasant Studies* 44:3, S. 594–630.
- Plumwood, Val (1993): *Feminism and the Mastery of Nature*. New York: Routledge.
- Plumwood, Val (2002): *Environmental Culture. The ecological crisis of reason*. London/ New York: Routledge.
- Proske, Matthias (2002): *Pädagogisierung und Systembildung: Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5:2, S. 279–298.
- Rinaldi, Stefanie (2023): *Relational Citizens-in-becoming – Theoretische Betrachtungen zu einer solidary citizenship aus einer kritisch-posthumanistischen Perspektive*. In: Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hrsg.): *Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Citizenship. Studien zur Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–186.
- Rinaldi, Stefanie (2024): *Rekonfiguration des Rechtssubjekts im Anthropozän*. In: Ruchler, Ingo (Hrsg.): *Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt. Perspektiven für die politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–176.
- Rose, Ebony (2019): *Neocolonial mind snatching: Sylvia Wynter and the curriculum of Man*. In: *Curriculum Inquiry* 49, S. 25–43.
- Scherrer, Madeleine (2022): *Wege zu einer posthumanistischen Ethik der Sorge angesichts der globalen Klimakrise*. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Berlin: J.B. Metzler, S. 55–69.
- Scherrer, Madeleine (2024): *Responsibilisierung und Klimakrise. Wer nimmt hier wen in die Verantwortung?* In: Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (Hrsg.): *Responsibilisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–174.
- Scott, David (2000): *The Re-Enchantment of Humanism: An Interview with Sylvia Wynter*. In: *Small Axe* 8, S. 119–207.
- Stimm, Maria/Müller, Simone (2023): *Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 49, S. 19–31.
- Stoltenberg, Ute/Michelsen, Gerd (1998): *Lernen nach der Agenda 21. Überlegungen zu einem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung* 1, S. 2–15.
- Uekötter, Frank (2015): *Deutschland in Grün. Eine zwiespältige Erfolgsgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wimmer, Michael (1988): *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Wimmer, Michael (2019): *Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Wulf, Christoph (2022): *Der Streit um die Zukunft. Anthropozän und Nachhaltigkeit als Herausforderung*. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 231–245.
- Wynter, Sylvia (2003): *Unsettling the Colonality of Being/Power/Truth/Freedom. Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument*. In: *The New Centennial Review* 3:3, S. 257–337.

Wynter, Sylvia/McKittrick, Katherine (2015): Unparalleled Catastrophe for our Species? Or, to Give Humanness a Different Future: Conversations. In: McKittrick, Katherine (Hrsg.): Sylvia Wynter: On Being Human as Praxis. Durham: Duke University Press, S. 9–89.

Radikalisierungen und Verschwörungserzählungen

Antworten der Erziehungswissenschaft auf krisenhafte Radikalisierungsprozesse

Eike Bösing, Mehmet Kart, Alexandra Schramm, Margit Stein, Yannick von Lautz, Veronika Zimmer

KURZFASSUNG: Der Artikel befasst sich mit antipluralistischen Einstellungen und religiös begründeter Radikalisierung bei jungen Menschen im Kontext gesellschaftlicher und politischer Krisen. Im Fokus stehen insbesondere antisemitische Haltungen und religiöse Konflikte, die sich im Schulumfeld als Mikrokosmos gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen manifestieren. Die Verbreitung der Einstellungen sowie die Perspektiven unterschiedlicher Akteur:innen auf die Phänomene werden durch quantitative und qualitative Methoden erfasst. Die Studien zeigen eine besorgniserregende Verbreitung von antisemitischen Einstellungen unter jungen Menschen. Zudem werden Pädagog:innen an Schulen durch religiöse Konflikte und Radikalisierungstendenzen herausgefordert. Die Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung von interreligiösem Dialog und Bildungsarbeit, um den Phänomenen frühzeitig präventiv zu begegnen und die Handlungssicherheit von Fachkräften zu stärken. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für Schulen und Soziale Arbeit formuliert, um Toleranz und demokratische Werte zu fördern.

Schlagnworte: Antipluralismus, religiös begründete Radikalisierung, Antisemitismus, Schule, Diversitätsakzeptanz

ABSTRACT: The article addresses anti-pluralistic attitudes and religiously motivated radicalization among young people in the context of societal and political crises. It particularly focuses on anti-Semitic attitudes and religious conflicts that manifest in the school environment as a microcosm of broader societal developments. The spread of these attitudes, as well as the perspectives of various stakeholders on these phenomena, are captured through both quantitative and qualitative methods. The studies reveal a concerning prevalence of antisemitism among young people. Additionally, educators in schools are challenged by religious conflicts and tendencies toward radicalization. The findings highlight the importance of interfaith dialogue and educational work to proactively address these issues early on and to strengthen the confidence of professionals in handling them. Finally, recommendations for action are formulated for schools and social work to promote tolerance and democratic values.

Keywords: Anti-pluralism, religiously motivated radicalization, Anti-Semitism, Schools, Acceptance of diversity

1 Einleitung: Antipluralistische Einstellungen und religiös-begründete Radikalisierung junger Menschen

Nationale und internationale gesellschaftliche und politische Krisen wie die Corona-Pandemie, (Bürger)kriege und Fluchtbewegungen fordern die Erziehungswissenschaften heraus. Diese Krisen verstärken politische Polarisierungen, Populismus und Radikalisierungstendenzen. Die Zunahme an antipluralistischen und antidemokratischen Haltungen bei jungen Menschen steht gegenwärtig in starkem Maße sowohl im wissenschaftlichen wie im gesellschaftspolitischen Fokus. Aufgrund aktueller weltpolitischer Geschehnisse rücken insbesondere antisemitische Einstellungen (siehe Abschnitt 2) und religiös begründete Konflikte und Radikalisierungen in den Fokus, insbesondere im Schulkontext, der sich als Brennglas gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen darstellt (siehe Abschnitt 3). An diesem zentralen Sozialisationsort, an dem Personen verschiedenster sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Gruppen gemeinsam lernen, ist es elementar, ein tolerantes und plurales Setting zu bieten und Gelegenheiten des Kennenlernens und der interreligiösen Verständigung anzustoßen. Pädagogisch begleitete interethnische und interreligiöse Freundschaften und Arbeitsbeziehungen im Schulkontext nehmen positiven Einfluss auf das gegenseitige Verständnis und die Toleranz (siehe Abschnitt 4). Gerade der islamische Religionsunterricht ist mit hohen gesellschaftspolitischen Erwartungen verknüpft (siehe Abschnitt 5). Im vorliegenden Beitrag werfen wir Schlaglichter auf diese ausgewählten Aspekte und formulieren abschließend Handlungsempfehlungen als Ausblick.

2 Antipluralistische und antisemitische Einstellungen junger Menschen in Deutschland

Die Studie IU Kompass Extremismus: Jüngste Forschungsergebnisse zeigen ausgeprägte rechtsextreme Einstellungen (Zick/Küpper/Mokros 2023), eine Zunahme von antisemitischen (Decker/Brähler 2020; Decker et al. 2022; Zick/Küpper/Makros 2023) und antimuslimischen Ressentiments (Decker/Brähler 2020) in der deutschen Bevölkerung sowie deutliche islamismusaffine Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland (Wetzels et al. 2022).

Antisemitische Einstellungen in Deutschland werden regelmäßig erfasst, etwa durch die Umfrage „Menschen in Deutschland 2021“ (Wetzels et al. 2022), die Mitte-Studien (Zick et al. 2023) und die Leipziger Autoritarismus-Studie (Decker et al. 2022). Diese Studien konzentrieren sich auf die Gesamtbevölkerung ohne eine explizite Betrachtung der jungen Menschen in Deutschland. Im Rahmen des Projekts „IU Kompass Extremismus“ wurde eine bundesweite Befragung vom Zentrum für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP) mit Hilfe eines sozialwissenschaftlichen Panelanbieters durchgeführt, die sich speziell der

Altersgruppe 16 bis 27 Jahre widmet (n=1594). In der Studie wird die Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance verwendet, welche Antisemitismus als feindselige Haltung und Handlungen gegenüber Jüd:innen, sowohl verbal als auch physisch, definiert.

Ergebnisse: Eine nicht zu vernachlässigende Minderheit der Befragten zeigt in der tradierten Form sowohl manifeste als auch latente antisemitische Einstellungen (Tabelle 1)¹. Insbesondere ist die manifeste Zustimmung zu der Aussage „Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß“ mit 6,8 % auffallend hoch. Hinzu kommt eine latente Zustimmungsrate von 18,4 %, was auf eine verbreitete Tendenz hinweist, die Einflussnahme von Jüd:innen als überproportional zu bewerten. Besonders alarmierend sind die 15,6 % der latenten und manifesten Zustimmung zu der Aussage, Jüd:innen seien für ihre historische Verfolgungen mitschuldig, was eine tief verwurzelte Schuldumkehr impliziert.

Antisemitische Tendenzen scheinen weitaus häufiger anzutreffen, wenn sie in Form von israelbezogener oder Schuldabwehrantisemitismus erfasst werden (siehe Tabelle 1). Der hohe Anteil der Befragten, die solche Aussagen zustimmen, ist ein Hinweis auf die Notwendigkeit, geschichtliche Verantwortung und Erinnerungskultur weiterhin intensiv zu thematisieren und zu vermitteln, um der Fortschreibung antisemitischer Ressentiments entgegenzuwirken (Kart/Zimmer 2023).

Differenzielle Zusammenhänge: Die multivariaten Analysen legen nahe, dass die Befragten umso häufiger antisemitischen Aussagen zustimmen, je weiter sie sich politisch rechts verorten und je älter sie innerhalb des Alterssegment der 16- bis 27-Jährigen sind. Zudem besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zustimmung zu antisemitischen Einstellungen und der Religionszugehörigkeit, wonach Befragte, die sich dem Islam zurechnen, signifikant häufiger antisemitischen Aussagen zustimmen. Die Ergebnisse basieren auf einer nicht-repräsentativen Stichprobe, sind also nicht ohne weiteres auf die gesamte Bevölkerung in Deutschland übertragbar. Bezüglich der signifikanten Unterschiede stellt sich die Frage, ob der Zusammenhang groß genug ist, um ihn als bedeutend einzustufen. Als Maß der Effektstärke nutzen wir den Korrelationskoeffizienten r von Pearson. Um zu bestimmen, wie groß der berechnete Zusammenhang ist, erfolgt hier die Orientierung an der Einteilung von Cohen (1992), nämlich $r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt, $r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt sowie $r = .50$ entspricht einem starken Effekt. Demnach handelt es sich beim Alter um einen schwachen und bei Religionszugehörigkeit und Religiosi-

1 In der Analyse wird zwischen Ablehnung (Antwortkategorien: lehne voll und ganz/überwiegend ab), latenter Zustimmung (Antwortkategorie: stimme teils-teils zu) und manifeste Zustimmung (Antwortkategorien: stimme überwiegend/voll und ganz zu) unterschieden. Die latente Zustimmung gibt den Befragten die Möglichkeit, „sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit nicht eindeutig positionieren zu müssen, aber dem Inhalt der extrem rechten Aussagen dennoch in Teilen zuzustimmen“ (Decker et al. 2022, 39). Somit bildet die „teils-teils“ Antwortkategorie latente Einstellungen ab.

tät um einen schwachen bis mittleren Effekt (dazu mehr bei Kart/Zimmer 2023). Die Ergebnisse liefern keine Hinweise darauf, ob die Religionszugehörigkeit und/oder Religiosität ausschlaggebend für die erhöhte Zustimmung zu antisemitischen Aussagen ist. Sie zeigen lediglich Korrelationen zwischen der Zugehörigkeit zum Islam und der stärkeren Zustimmung zu antisemitischen Aussagen. Öztürk und Pickel (2021) kommen zu dem Schluss, dass nicht Religiosität allein, sondern dogmatischer Fundamentalismus der entscheidende Faktor für antisemitische Einstellungen ist. Darüber hinaus „kann plausibilisiert werden, dass das Gefühl ein:e Bürger:in zweiter Klasse zu sein in Teilen der Bevölkerung eine antisemitische Reaktanz hervorruft [...], während eine positive Wahrnehmung des Kontaktes mit den ‚religiösen Anderen‘ antisemitischen Einstellungen entgegenwirkt [...] (Öztürk/Pickel 2022: 221).

Fazit und Konsequenzen: Es sind entschiedene Maßnahmen zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Förderung einer offenen, demokratischen Gesellschaft erforderlich. Das bedeutet, dass Bildungseinrichtungen, Soziale Arbeit und die Gesellschaft insgesamt zusammenarbeiten müssen, um Jugendliche für Toleranz, Vielfalt und Solidarität zu sensibilisieren. Dies erfordert ein Bewusstsein für menschenverachtende Ideologien wie Antisemitismus sowie die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen mit den Werkzeugen, um diese Phänomene zu erkennen und aktiv dagegen vorzugehen. Um das Risiko der Vorurteilsbildung von Jugendlichen zu senken, muss ihre Widerstandsfähigkeit gestärkt werden. Sowohl Schule als auch Soziale Arbeit sollten die Ambiguitätstoleranz fördern und demokratische Werte und Normen vermitteln, um eine Vielfalt von Lebensformen in der Gesellschaft anzuerkennen und zu unterstützen.

Tabelle 1: Antisemitische Einstellungen junger Menschen – Zustimmung auf Item-Ebene (in %)

Antisemitismus	Ablehnung	latente Zustimmung	manifeste Zustimmung
Tradierter Antisemitismus (Decker/Brähler 2020; Zick/Küpper/Schröter 2021)			
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß. (n= 1.592)	74,9	18,4	6,8
Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen. (n = 1.592)	81,7	12,1	6,1
Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns. (n = 1.590)	84,0	11,2	4,8

Antisemitismus	Ablehnung	latente Zustimmung	manifeste Zustimmung
Primärer Moderner Antisemitismus (PMA) (Imhof 2010)			
Die Juden besitzen wieder zu viel Macht und Einfluss in der Welt. (n = 1.586)	79,8	12,0	8,2
Juden haben zu viel Einfluss auf die öffentliche Meinung in diesem Land. (n = 1.587)	81,6	12	6,4
Juden haben zu viel Kontrolle und Einfluss an der Wirtschaftsbörse. (n = 1.588)	79,8	13,5	6,7
Juden sorgen mit ihren Ideen immer für Unfrieden. (n = 1.586)	81,4	13,7	4,9
Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen mit-schuldig. (n = 1.591)	84,4	10,7	4,9
Sekundärer Antisemitismus (Imhof 2010; Decker/Brähler 2020; Zick et al. 2021)			
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Zweiten Weltkrieges heute ihren Vorteil zu ziehen. (n = 1.592)	64,4	20,7	14,9
Ich ärgere mich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden. (n = 1.589)	35,3	25,8	38,9
Heute sollte man nicht mehr so viel über den Holocaust reden, sondern einen Schlussstrich unter die Vergangenheit ziehen. (n = 1.591)	47,1	24,1	28,7
Israelbezogener Antisemitismus (Decker/Brähler 2020; Zick et al. 2021)			
Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg. (n = 1.580)	28,5	40,8	30,7
Durch die israelische Politik werden mir die Juden immer unsympathischer. (n = 1.585)	65,2	22,7	12,1
Auch andere Nationen mögen ihre Schattenseiten haben, aber die Verbrechen Israels wiegen am schwersten. (n = 1.579)	50,5	34,9	14,6
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat. (n = 1.582)	65,0	24,8	10,2

3 Religiös begründete Konflikte und Herausforderungen zwischen jungen Menschen im Schulkontext

Die Studie Distanz: Im Zuge der Zunahme gesellschaftlicher Konflikte sehen sich auch Lehrkräfte und (Schul-)Sozialarbeiter:innen mit vermeintlich oder tatsächlich religiös begründeten Konflikten bis hin zu Radikalisierungstendenzen konfrontiert. Zur Analyse dieser Konfliktdynamiken wurde 2023 im Rahmen des Forschungsprojekts Distanz mit Hilfe eines Panelanbieters deutschlandweit eine Fragebogenerhebung mit Pädagog:innen über alle Schularten hinweg durchgeführt (n=694). Das Hauptziel dieser Studie war es, ein vertieftes Verständnis bezüglich der Charakteristika dieser Konflikte zu gewinnen und daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des schulischen Umfelds als Ort des Lernens und der Erfahrung im Kontext religiöser Vielfalt zu ziehen (Kart et al. 2024). Diese deutschlandweite Befragung wurde ergänzt um eine vertiefende qualitative Befragung von etwa 60 Lehrkräften und Sozialarbeiter:innen, die im (außer)schulischen Kontext mit Jugendlichen zusammenarbeiten (Stein et al. 2024).

Ergebnisse: In dieser deutschlandweiten, allerdings nicht repräsentativen Studie geben gut ein Drittel (34,1 %) der Befragten an, religiös begründete Konflikte in der Schule wahrzunehmen, etwa zwischen stärker und weniger stark die Religion praktizierenden Schüler:innen oder zwischen Lehrkräften und Eltern, die aus religiösen Gründen das Selbstbestimmungsrecht ihrer Kinder missachten. 36,6 % der Befragten geben an, im Schulalltag Herausforderungen im Kontext religiöser Praktiken zu begegnen. Diese beziehen sich insbesondere auf religiöse Feste und Feiertage oder religiös begründetes Fasten. Überdies geben 26 % der Befragten an, Erfahrungen mit islamistischen Einstellungen und Aussagen zu haben. Diese Ergebnisse sind alarmierend, gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass dies keine unmittelbaren Rückschlüsse auf tatsächliche islamistische Radikalisierungstendenzen zulässt, da ausschließlich die Wahrnehmungen und Deutungen der Pädagog:innen erfasst wurden. Studien wie etwa der Niedersachsensurvey (Dreißigacker et al. 2023), die auf Eigenaussagen beruhen, belegen jedoch ebenfalls hohe Werte in Bezug auf islamistische Tendenzen junger Menschen.

Differenzielle Zusammenhänge: Schulsozialarbeiter:innen und Respekt Coaches berichten mit am häufigsten über die verschiedenen Konfliktbereiche (Tabelle 2). Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass diese Berufsgruppen aufgrund ihrer Tätigkeit, der engen Beziehung zur Schüler:innenschaft und ihrer Rolle als Vermittler:innen in zwischenmenschlichen Beziehungen einer höheren Konfrontation mit derartigen Erlebnissen ausgesetzt sind. In allen drei untersuchten Konfliktbereichen berichten Fachkräfte muslimischen Glaubens signifikant häufiger von Konflikten als ihre Kolleg:innen anderer oder keiner Religionszugehörigkeit (Tabelle 3). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie einerseits eine hohe Sensibilität für den Themenbereich aufweisen und andererseits bei interreligiösen Konflikten in den Schulen häufig als Ansprechpersonen hinzugezogen werden.

Tabelle 2: Wahrgenommene religiös begründete Konflikte nach Berufsgruppen
(in %, n = 694)

Berufsgruppe	Religiös begründete Konflikte	Konflikte um religiöse Praktiken	Islamistische Einstellungen & Aussagen
Lehrkraft	32,3*	35,5	25,9
Schulleitung	41,9	43,5	32,3
Schulsozialarbeit	61***	66,1***	44,1**
Schulpsychologie	45,5	77,3***	45,5*
Respekt Coach	70*	60	50
Sonstiges	30,8	29,2	18,5

Tabelle 3: Wahrgenommene religiös begründete Konflikte nach Religionszugehörigkeit
(in %, n = 694)

Religionszugehörigkeit	Religiös begründete Konflikte	Konflikte um religiöse Praktiken	Islamistische Einstellungen & Aussagen
Keine	29,7	25,9	20,5
Christlich	35,4	41,4	27,8
Muslimisch	50*	55,9***	44,1**

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Fazit und Konsequenzen: Die Studie zeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte an Schulen vielfältige Konflikte mit Religionsbezug wahrnehmen. Die Schilderungen zu den Konflikten weisen auf starke Verunsicherungen bezüglich des Themas hin. Dabei gilt es, sowohl die Verunsicherungen und die Konflikte ernst zu nehmen und allen Betroffenen Unterstützung bei deren Bewältigung zu leisten. Ein sehr hoher Prozentsatz der Befragten gibt an, dass ein Weiterbildungsbedarf besteht und dass man sich Hilfe und Unterstützung bei Konflikten wünscht. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass vorschnelle Urteile nicht zu einer Stigmatisierung muslimischer Schüler:innen führen. Solche Stigmatisierungen wirken sich nicht nur negativ auf das Selbstverständnis und die Identität der betroffenen Jugendlichen aus, sondern können auch das Miteinander und die Integration innerhalb der Schüler:innengemeinschaft stören. Elementar ist in diesem Kontext, die Förderung interreligiöser und interethnischer Erfahrungen und Beziehungen im Schulkontext, um einer Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken.

4 Förderung von Diversitätsakzeptanz bei jungen Menschen durch interethnische und -religiöse Freundschaften im Schulkontext

Das Projekt Bridges: Der Bericht der Bertelsmann Stiftung (Brand et al. 2020) hebt die dringende Herausforderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts hervor, der auf drei Hauptbereichen basiert: soziale Beziehungen, Verbundenheit mit dem Gemeinwesen und Gemeinwohlorientierung. Diese Dimensionen bilden das Grundgerüst für die Stärkung des sozialen Gefüges einer Gesellschaft. Entsprechungen im Schulkontext wären etwa soziale Beziehung im Schulkontext und ein positives Klassen- und Schulklima. Dabei spielt die Förderung von starken sozialen Bindungen, wie Freundschaften und sozialen Netzwerken, eine entscheidende Rolle. Solche Bindungen tragen zur Akzeptanz von Vielfalt und zur Solidarität bei, da sie auf geteilten Werten und Unterstützung beruhen (Reinders 2010). Hervorgehoben werden dabei interethnische und interreligiöse Freundschaften, da sie als besonders kohäsiv angesehen werden. Im Rahmen des Projekts Bridges wurden von Stein und Zimmer (2021, 2022a, 2022b, 2022c) zum Ausmaß und zum Potential interethnischer und interreligiöser Freundschaften, aber auch religiös bedingter Konflikte quantitativ 1.090 junge Menschen zwischen 18 und 25 Jahren befragt. Hierzu kamen noch etwa 50 qualitativ vertiefende Interviews mit jungen Menschen sowie mit etwa 60 Lehrkräften zu ihrem Blick auf die Möglichkeiten ethnisch und religiös gemischter Kontakte im Schulkontext und deren Auswirkungen.

Ergebnisse: Das Projekt belegt, dass solche Freundschaften nicht nur positive Auswirkungen auf die individuellen pluralistischen und sozialen Werteorientierungen haben, sondern auch die Akzeptanz von Vielfalt und Diversität fördern. Durch diese Kontakte kam es nicht nur zu einem Vorurteilsabbau gegenüber den direkten Interaktionspartner:innen, etwa gegenüber Personen anderer religiöser Zugehörigkeit, sondern auch gegenüber anderen Gruppen, so dass man insgesamt von einer gesteigerten Diversitätsakzeptanz ausgehen kann. Beispielsweise wurden bei Freundschaften zwischen jungen Muslim:innen und Christ:innen nicht nur zwischen diesen Gruppen Vorurteile abgebaut. Junge Muslim:innen hatten entsprechend auch positivere Haltungen gegenüber Homosexuellen, wenn mit Christ:innen Kontakt gepflegt wurde (Zimmer/Stein 2022). Diese Erkenntnisse stehen im Einklang mit der Kontakthypothese von Allport (1954), die besagt, dass positive Kontakte mit Mitgliedern anderer Gruppen Vorurteile abbauen können, wenn sie auf gegenseitigem Respekt, gleichen Rechten und Pflichten sowie gemeinsamen Interessen basieren

Differenzielle Zusammenhänge: Bezüglich der bedeutenden Aspekte in Freundschaften zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung für unterschiedliche Aspekte zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Während beispielsweise die Bedeutung von sozialen Werten wie Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit übergreifend von beiden Gruppen hoch eingeschätzt wird, legen Befragte mit Migrationshintergrund

mehr Wert auf Gemeinsamkeiten wie gleiche Herkunft oder Religion bei ihren Freund:innen (Zimmer/Stein 2019; Stein/Zimmer 2020). Insgesamt minimieren sich diese Unterschiede der Wertorientierungen, wenn der Freundeskreis ethnisch und religiös gemischt ist. Dies könnte zu geteilten Wertvorstellungen beitragen, aber auch zu einem generellen Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten in einer sich zunehmend diversifizierenden Gesellschaft.

Fazit und Konsequenzen: Neben der Schule ist es daher auch Aufgabe der Sozialen Arbeit, entsprechende Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und interethnische und interreligiöse Freundschaften zu fördern. Die Interaktionen innerhalb des schulischen Umfelds erweisen sich in dieser Hinsicht als relevant, da die Schule von allen Angehörigen einer Altersgruppe obligatorisch besucht wird. Jedoch sind diese Interaktionen weniger durch das Merkmal der freiwilligen Teilnahme geprägt, das gemäß Allport als bedeutende Voraussetzung für positive zwischenmenschliche Begegnungen gilt.

5 Bekämpfung radikalisierter Einstellungen bei jungen Menschen durch die Schule

Das Projekt UWIT: Die Bekämpfung radikaler Einstellungen und die Förderung der politischen und religiösen Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen durch schulisches Demokratielernen ist von entscheidender Bedeutung. Dieser Ansatz, wie von Henkenborg (2021) vorgeschlagen und von Stein und Zimmer (2022d; 2023a; 2023b) weiterentwickelt, konzentriert sich auf verschiedene Grundfelder der Demokratiebildung an Schulen. Statt Demokratiebildung als übergreifendes Anliegen zu verstehen, das auch die Mitgestaltung des schulischen Umfelds einschließt, wird sie häufig auf einzelne Fächer wie Politik, Sozialkunde oder Religion beschränkt. Dieser Trend wird von Gans und Lutter (2021) sowie Stein und Zimmer (2023b) bestätigt. Obwohl Demokratiebezüge in den Bildungsplänen der Länder zu finden sind, konzentrieren sich diese oft auf fachspezifische Aspekte, die primär Wissensvermittlung anstreben und weniger auf Identifikation, Einstellungen oder überfachliche Kompetenzen abzielen (Kolb et al. 2024).

Im Rahmen des Projekts UWIT wurden insgesamt 26 Lehrende aus elf der 13 Zentren, Instituten, Fachbereichen, Abteilungen oder Departments für Islamische Theologie oder Islamisch-religiöse Studien in Deutschland zu den Möglichkeiten der Radikalisierungsprävention und der Förderung von Demokratiefähigkeit und Pluralisierung durch den islamischen Religionsunterricht und die Schule befragt.

Ergebnisse: Die Dozierenden betonten die Notwendigkeit der Prävention von extremistischem Gedankengut im islamischen Religionsunterricht und forderten eine direkte Auseinandersetzung damit. Gleichzeitig hoben sie hervor, dass Schüler:innen durch eine eigenständige und intensive Reflexion über ihre eigene Religion und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden sollten, um langfris-

tige Prävention zu gewährleisten. Diese Aufgabe obliegt nicht nur der Schule im Allgemeinen, sondern auch der außerschulischen Jugendbildung. Daher sollte die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fächern an Schulen sowie mit außerschulischen Sozialisationsinstanzen, insbesondere den Eltern, gestärkt werden (Stein/Zimmer 2022d; 2023a; 2023b; Schramm et al. 2023).

Fazit und Konsequenzen: Ein interdisziplinärer Zugang kann Demokratie für Schüler:innen erlebbar machen. Es geht weniger um aufwendige Planspiele, sondern vielmehr um eine Haltung, die sich in der Organisationsform des Unterrichts widerspiegelt. Aktive Partizipation, insbesondere durch die Schüler:innenvertretungsarbeit, ist hierbei entscheidend. Partizipative Unterrichtsformen sollten in allen Fächern implementiert werden, um die Mitbestimmung der Schüler:innen zu fördern. Dies kann durch verschiedene organisatorische und didaktisch-methodische Ansätze wie Wochenpläne, Lernbüros, Projektstunden oder partizipative Leistungsbewertungen realisiert werden (Kahn 2015).

6 Ausblick

Die Erziehungswissenschaften stehen angesichts nationaler und internationaler gesellschaftlicher und politischer Krisen vor enormen Herausforderungen. Auch bei jungen Menschen scheinen diese Dynamiken zu einer Zunahme antipluralistischer und antidemokratischer Haltungen beizutragen. Als elementare Sozialisationsinstanz werden derartige Entwicklungen einerseits insbesondere in der Schule deutlich, andererseits liegt hier enormes Potenzial, auf Demokratiedistanz und Radikalisierung zu reagieren. Der Beitrag verdeutlicht, dass es in der deutschen Bildungslandschaft curriculare Richtlinien zur Implementierung fächerübergreifender Strukturen sowie verbindlicher Programme für das Demokratielernen in Schulen braucht. Bildungseinrichtungen müssen gezielte Maßnahmen ergreifen, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Ein gelingender Umgang mit Demokratiedistanz, Antipluralismus und Radikalisierung erfordert, dass die Schule selbst demokratische Prinzipien wie echte Partizipation, Mitbestimmung und Gewaltfreiheit sowohl physisch als auch psychisch erlebbar macht. Die Analysen verdeutlichen dabei die Potenziale, die mit der Schaffung eines offenen Umfeldes, das Toleranz und Pluralität fördert und Möglichkeiten für interkulturelle und interreligiöse Begegnungen bietet, verknüpft sind. So können interethnische und interreligiöse Arbeitsbeziehungen im Schulkontext positive Auswirkungen auf das gegenseitige Verständnis und die Toleranz haben und sollten daher pädagogisch begleitet und unterstützt werden.

Für eine demokratische Schule sind Veränderungen auf verschiedenen Ebenen der Schulorganisation und -kultur erforderlich. Eine Realisierung echter Teilhabe erfordert eine demokratische Organisation der Schule und eine Sensibilisierung der Schüler:innen für die Anliegen der Gemeinschaft. Die Vermittlung von Demokratiekompetenz erfordert ein ganzheitliches Verständnis, das Fach-

wissen, Urteilskompetenz und Handlungsmotivation einschließt. Diesbezüglich können unter anderem die Förderung von Demokratiebildung und Schülerbeteiligung als entscheidende Schritte zur Stärkung einer demokratischen, pluralistischen und nachhaltigen Gesellschaft beitragen. Dazu braucht es eine Weiterentwicklung von Schule hin zu einem demokratischen Lehr- und Lernraum, in dem etwa Schüler:innenparlamente, entsprechende Projektarbeiten und partizipative Unterrichtsmethoden verstärkt umgesetzt werden. Dies trägt dazu bei, dass Schüler:innen nicht nur zu kritischen und mündigen Bürger:innen, sondern auch zu aktiven Gestaltern einer zukunftsfähigen Gesellschaft heranwachsen.

Die vielfältigen Herausforderungen bedürfen kompetenter Pädagog:innen, die in der Lage sind, ganzheitliche Bildungsprozesse zu fördern. Das bedeutet, nicht nur in reaktiver Weise Herausforderungen zu begegnen – wie etwa in Bezug auf den Umgang mit religiöser Vielfalt und religiös begründeten Konflikten. Sondern demokratiepädagogische Ansätze und Potenziale als selbstverständliche Regelaufgabe zu implementieren.

Die Förderung demokratischer Prinzipien erfordert daher grundlegende Veränderungen auf organisatorischer und kultureller Ebene. Obwohl bereits Fortschritte erzielt wurden, bedarf es weiterer Anstrengungen, um demokratische Schulen und demokratiekompetente Schüler:innen zu verwirklichen.

Literatur

- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Brand, Thorsen/Follmer, Robert/Unzicker, Kai (2020): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland 2020. Eine Herausforderung für uns alle. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsstudie*. Gütersloh: Bertelsmann. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gesellschaftlicher-zusammenhalt-in-deutschland-2020> [Zugriff: 08.03.24].
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020): *Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylene/Brähler, Elmar (2022): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dreißigacker, Leonie/Schröder, Carl Philipp/Krieg, Yvonne/Becher, Lea/Hahnemann, Anna/Gröneweg, Mona (2023): *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022*. (KFN-Forschungsberichte No. 169). Hannover: KFN.
- Gans, Sabine/Lutter, Andreas (2021): *Demokratielernen in der Schule. Unterricht Wirtschaft/Politik 2*, S. 2–5.
- Henkenborg, Peter (2021): *Politische Bildung als Schulprinzip*. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 90), S. 212–221.

- Imhof, Roland (2010): Zwei Formen des modernen Antisemitismus? Eine Skala zur Messung primären und sekundären Antisemitismus. *conflict & communication online* 9:1, S. 1–13.
- Kahn, Ulrike (2015): Demokratische Schulkultur und Demokratie lernen im Unterricht. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): *Demokratie lernen – eine Aufgabe der Schule?!* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 37–42.
- Kart, Mehmet/Bösing, Eike/von Lautz, Yannick/Stein, Margit (2024): Religiös begründete Konflikte in der Schule – Chancen und Herausforderungen der Prävention und Demokratieförderung. In: Staats, Martin/Wassermann, Dirk/Friele, Boris/Kart, Mehmet/Knothe, Holger/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel/Sen, Katrin (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa (under review).
- Kart, Mehmet/Zimmer, Veronika (2023): Antisemitische Einstellungen junger Menschen – Stärkung demokratischer Grundhaltungen durch Angebote Sozialer Arbeit. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*. 2, 1, S. 92–130.
- Kolb, Christoph/Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2024): Die demokratische Schule. Utopie oder Wirklichkeit? In: Sen, Katrin/Staats, Martin/Wassermann, Dirk/Friele, Boris/Kart, Mehmet/Knothe, Holger/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel (Hrsg.): *Utopien Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 375–391.
- Öztürk, Cemal und Gert Pickel (2022): „Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland.“ *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 6:1, S. 189–231.
- Reinders, Heinz (2010): Peers und Migration. Zur Bedeutung von inter- und intramonoe ethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Haring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: Springer, S. 123–140.
- Schramm, Alexandra/Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2023): Ursachen der islamistischen Radikalisierung aus Sicht der Dozierenden der Zentren und Institute für Islamischen Theologie. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa* 2:1, S. 36–91.
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2020): Freundschaftskonzepte junger Christ:innen und Muslim:innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19:2, S. 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf [Zugriff: 08.03.24].
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2021): Werte junger Christ*innen und Muslim*innen im Vergleich in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Freundschaften. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20:1, S. 256–284. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2021/20_Stein_Zimmer.pdf [Zugriff: 08.03.24].
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2022a): Mobbing und Konflikte in interethnischen Schulklassen – eine qualitative Interviewstudie mit Schüler*innen. *Migration und Soziale Arbeit* 44:1, S. 85–91.
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2022b): Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung PFLB* 4:5, S. 1–20. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5981/5518> [Zugriff: 20.5.2024].

- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2022c): Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *Zeitschrift PraxisForschungLehrer*innen-Bildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung PFLB* 4:5, S. 152–169. <https://www.flb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5984/5526> [Zugriff: 20.05.2024].
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2022d): Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie. In: *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa* 1:1, S. 35–73. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14/17> [Zugriff: 20.05.2024].
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2023a): Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie – Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa* 2:1, S. 131–159. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/issue/view/5/2> [Zugriff: 20.05.2024].
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2023b): Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule – eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 22:1, S. 100–126.
- Stein, Margit/Bösing, Eike/Kart, Mehmet/von Lautz, Yannick/Ovelgönne, Amelie/Zimmer, Veronika (2024): Religiöse Herausforderungen und Konflikte in der Schule – eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen. (under review).
- Wetzels, Peter/Brettfeld, Katrin/Endtricht, Rebecca/Farren, Diego/Fischer, Jannik M. K. (2022): Verbreitung extremismusaffiner politischer Einstellungen sowie Konfrontationen mit Intoleranz und politischem Extremismus in Deutschland 2021. Deskriptive Grundauswertungen der repräsentativen Bevölkerungsbefragung „Menschen in Deutschland 2021“. Hamburg: Universität Hamburg.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Schröter, Franziska (2021): Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.
- Zick, Andreas/Mokros, Nico (2023): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz, S. 53–89.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (2023): Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz.
- Zimmer, Veronika/Stein, Margit (2019): Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schülerinnen und Schülern. In: Stein, Margit/Steenkamp, Daniela/Weingraber, Sophie/Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224–242.
- Zimmer, Veronika/Stein, Margit (2022): Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 6, S. 399–429. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00111-6>.

Verschwörungsmentalität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung in Zeiten der Krise

Marius Dilling, Elizaveta Firsova-Eckert, Nina Kolleck, Johannes Schuster, Bastian Vajen, Alrun R. Vogt

KURZFASSUNG: Der Beitrag beleuchtet das Phänomen der Verschwörungsmentalität und ihre Bedeutung in Krisenzeiten. In diesem Zuge werden Einblicke in die (sozial-)psychologischen Funktionen und Motivlagen, demografische sowie sozialstrukturelle Einflussfaktoren und die demokratiegefährdenden Folgen gewährt. Im Anschluss werden die Gefahren von Verschwörungsmentalitäten in Krisenzeiten vertieft behandelt, bevor auf die pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen eingegangen wird.

Schlagworte: Verschwörungstheorien, Verschwörungsmentalität, Polykrise

ABSTRACT: The article sheds light on the phenomenon of conspiracy mentality and its significance in times of crisis. In this context, insights into the (social-)psychological functions and motivational backgrounds, demographic and socio-structural influencing factors, and the dangers to democracy are provided. Subsequently, the dangers of conspiracy mentalities in times of crisis are discussed in more depth, before addressing the pedagogical and educational science consequences.

Keywords: conspiracy theories, conspiracy mentality, polycrisis

1 Einleitung

Die aktuelle Gegenwart wird zunehmend mit dem Begriff der „Polykrise“ beschrieben (Häckermann/Ettrich 2023). Inmitten multipler gesellschaftlicher Krisen spielen Verschwörungserzählungen eine besondere Rolle, da sie einfache Erklärungen für komplexe und beängstigende Ereignisse bieten. In einer Zeit, in der sich verschiedene Krisen globaler Reichweite überlagern, suchen Menschen nach Klarheit, Kontrolle und Sicherheit. Deshalb ist es wichtig, das Phänomen sowie die Wirkung und Charakteristik von Verschwörungserzählungen zu betrachten und die pädagogischen Konsequenzen zu diskutieren. Ob Krisen kausal einen Einfluss auf die Zunahme von Verschwörungsglauben haben oder lediglich in einem korrelativen Zusammenhang stehen, muss noch empirisch

belegt werden. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch, dass in den letzten Jahren der Glaube an Verschwörungserzählungen zugenommen hat. Repräsentative Umfragen (Küpper et al. 2023; Decker et al. 2022) zeigen, dass erhebliche Teile der Bevölkerung an Verschwörungserzählungen glauben.¹

Während sich einzelne Verschwörungserzählungen inhaltlich voneinander unterscheiden, impliziert die bisherige Forschung, dass der Glaube an diese jedoch auf ähnlichen psychologischen Prinzipien fußt. Empirische Studien zeigen, dass der Glaube an eine Verschwörungserzählung oft mit dem Glauben an weitere einhergeht, unabhängig von deren Zusammenhang oder der ihnen obliegenden Widersprüchlichkeit (van Prooijen/Douglas 2018). Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für Ansätze, die den Glauben an Verschwörungserzählungen als eine Verschwörungsmentalität betrachten. Diese variiert als stabiles Persönlichkeitsmerkmal und ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Mit dem Begriff der Verschwörungsmentalität (Moscovici 1987) wird in der Sozialpsychologie eine Disposition gefasst, verschiedenen Verschwörungserzählungen *generalisiert* Glauben zu schenken. Der Begriff der *Mentalität* verweist darauf, dass Menschen zu diesem Glauben nicht „verführt“ werden müssen, sondern dies einem eigenen (nicht notwendigerweise „bewussten“) Bedürfnis entspricht (Schliessler u. a. 2020). Die Ausbildung einer Verschwörungsmentalität des Individuums, lässt sich auf verschiedene psychosoziale Funktionen zurückführen. Der Verschwörungsglauben zeigt sich innerhalb sämtlicher gesellschaftlicher und politischer Gruppen (Küpper et al. 2023: 126). Daher ist es von zentraler Bedeutung, sich mit ihnen als einem umfassenden gesellschaftlichen Phänomen auseinanderzusetzen – nicht nur, aber vor allem in Krisenzeiten. Die Anerkennung und Analyse der Verbreitung sowie der Prävalenz von Verschwörungserzählungen ist unumgänglich, um ihre Bedeutung und die damit verbundenen Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Debatte zu erörtern.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und betrachtet zunächst die zentralen soziologischen und sozialpsychologischen Befunde zur Verschwörungsmentalität. Dabei werden zentrale Erkenntnisse hinsichtlich ihrer (sozial-)psychologischen Funktionen und Motivlagen sowie ihrer demografischen und sozialstrukturellen Einflussfaktoren wiedergegeben und die demokratiegefährdenden Folgen beschrieben. Anschließend erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Gefahren von Verschwörungsmentalitäten in Zeiten der Krise, bevor abschließend auf die pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen im Umgang mit den empirischen Erkenntnissen verwiesen wird.

1 Die Mitte-Studie 2022/2023 sieht die Zustimmung bei 38 %, die Leipziger Autoritarismusstudie 2022 hingegen bei 25 %.

2 Psychologische und soziologische Befunde zur Verschwörungsmentalität

2.1 (Sozial-)psychologische Funktionen und Motivlagen

Douglas u. a. (2019) unterscheiden zwischen drei Motivlagen, die eine solchen generalisierten Verschwörungsglauben attraktiv machen:

Epistemische Motive. Vobruba (2024) spricht hier auch von einem leistungsfähigen, komplexitätsreduzierenden „Einfachdenken“, welches sich historisch als Reaktion auf soziale Komplexität entwickelt habe: Für jeden erklärungsbedürftigen (komplexen) Sachverhalt gibt es „Verursacher“ und damit sind letztlich alle sozialen Prozesse potenziell „personalisierbar“. Verschwörungserzählungen eignen sich so als „Erkenntnisinstrument“ (Pfahl-Traughber 2002: 37) mit großer Reichweite, Resistenz gegenüber Falsifikation und der damit einhergehenden Möglichkeit der Verteidigung eigener Überzeugungen. Sozialpsychologische Forschung legt nahe, dass Personen, die mit Unsicherheit nicht gut umgehen können und ein Bedürfnis nach eindeutigen Erklärungen haben, häufiger auf verschwörungsideologische „Erklärungen“ zurückgreifen (Marchlewska et al. 2018).

Existenzielle Motive. Neben der Möglichkeit, epistemische „Sicherheit“ zu gewährleisten, legen Studien auch nahe, dass Verschwörungsglauben existenzielle Motive zugrunde liegen und er subjektiv Orientierung und Ordnung schafft, indem er (vermeintliche) Handlungsfähigkeit eröffnet. Dies gelingt durch die Identifikation von „Schuldigen“ und die Vorstellung, dass Geschichte und Katastrophen steuerbar sind, was entlasten kann, da gerade eine unvorhersehbare Welt beängstigend ist. Verschwörungsglaube hängt entsprechend mit Ängsten, Kontrollverlusten und existenziellen Bedrohungen zusammen (Abalakina-Paap et al. 1999; Whitson und Galinski 2008). Auch verschiedene Formen der Deprivation (Rippl/Baier 2005) – subjektiv wahrgenommene oder objektiv vorhandene politische wie ökonomische Benachteiligung – hängen mit dem Glauben an Verschwörungen zusammen (Dilling et al. 2024). Verschwörungsgläubige Menschen versuchen also, ihre Kontrolle zumindest innerpsychisch wiederherzustellen (Lamberty 2017: 70).

Soziale Motive. Indem sie die Welt in ‚gut‘ und ‚böse‘ aufteilen, bieten Verschwörungserzählungen ein positives Identitätsangebot für sich und die Eigengruppe (Pfahl-Traughber 2002: 37). Das Individuum sieht sich auf der Seite des ‚Guten‘, bemüht um Aufklärung, und nimmt das Stigma der ‚Verschwörungstheoretiker*in‘ in Kauf, um sich von der Masse abzuheben. Dies erzeugt ein narzisstisches Überlegenheitsgefühl gegenüber jenen, die noch nicht ‚aufgewacht‘ sind (Müller 2020: 13). Personen mit ausgeprägter Verschwörungsmentalität schließen sich häufiger Minderheitenmeinungen an und haben ein höheres Bedürfnis nach Einzigartigkeit (Imhoff/Lamberty 2017). Ebenso fühlen sich

Personen, die meinen, ihre Eigengruppe erfahre nicht genügend Anerkennung, zu Verschwörungsglauben hingezogen (Cichocka et al. 2016). Ein generalisierter Verschwörungsglaube wird auch mit Gefühlen der Bedrohung der Eigengruppe (siehe *existentielle* Motive) und der Wahrnehmung von Anomie – das Gefühl, die Gesellschaft breche auseinander – verbunden (Abalakina-Paap et al. 1999).

2.2 Demographische und sozialstrukturelle Faktoren

Sozialstrukturell ist eine verschwörungsgläubige Person eher jünger, männlich, hat eine niedrigere Bildung (zumeist erhoben über den höchsten formalen Bildungsabschluss) und niedrigeres Einkommen (Douglas et al. 2019). Zwar geben repräsentative Studien (Decker et al. 2022) Hinweise darauf, dass es auch Ost-/Westunterschiede bei der Verschwörungsmentalität gibt, die Kausalbeziehung solcher und der zuvor genannten sozialstrukturellen Faktoren ist allerdings häufig nicht eindeutig geklärt (siehe hierzu Douglas u. a. 2019). So lässt sich bspw. mit Rückgriff auf Mehrebenenanalysen zeigen, dass sozioökonomische Disparitäten größere Bedeutung bei der Prävalenz der Verschwörungsmentalität als Ost-/Westunterschiede haben (Dilling et al. 2024). Ähnliches lässt sich bei den „schützenden“ Effekte höherer Bildung festhalten: van Prooijen (2017) legt nahe, dass es nicht die Bildung selbst ist, die Verschwörungsglauben verringert, sondern vielmehr die mit ihr einhergehenden Kontrollgefühle und Zweifel, dass komplexe Probleme einfache Lösungen haben.

2.3 Demokratiegefährdende Folgen und Korrelate

Ein Verschwörungsglaube kann mit negativen individuellen Folgen verknüpft sein – z. B. in Form schlechter Entscheidungen hinsichtlich der eigenen Gesundheit (für einen Überblick siehe Douglas et al. 2019) oder sozialer Stigmatisierung (Lantian et al. 2018) – er kann aber auch gesamtgesellschaftlich zur Bedrohung werden. Zwar ist der Glaube an solche Erzählungen aus guten Gründen durch die Meinungsfreiheit gedeckt, ihr Potential als „Radikalisierungs-Multiplikator“ (Bartlett/Miller 2010: 4) ist jedoch nicht zu unterschätzen: Verschwörungsglaube hängt nicht nur mit Wissenschaftsfeindlichkeit und -leugnung zusammen (Lewandowsky et al. 2013), er geht auch mit einer niedrigeren Bereitschaft einher, sich politisch zu engagieren (Jolley/Douglas 2014), während die Bereitschaft zu illegalen und antidemokratischen Aktivitäten steigt (Imhoff et al. 2021).

Das demokratiegefährdende Potential speist sich allen voran aus seiner Scharnier- bzw. Brückenfunktion (Decker et al. 2021) zwischen unterschiedlichen, teils diffusen Positionen und Milieus. So kann er vermeintlich harmlos in Kombination mit spirituellen und esoterisch-abergläubischen Überzeugungen auftreten – auch als *Conspiratoriality* (Asprem/Dyrendal 2015) bezeichnet. Gleichzeitig eignet sich

die Verschwörungsmentalität als bedeutsamer Prädiktor für verschiedene Dimensionen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Rees/Lamberty 2019) – insbesondere in Form von Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen, die als mächtig eingeschätzt werden (Imhoff/Bruder 2014) – und wird auch mit Populismus (Enders et al. 2023) sowie politischem Extremismus (van Prooijen et al. 2015), insbesondere mit Rechtsextremismus (Imhoff/Decker 2013) in Verbindung gebracht. Entsprechend ist die Verschwörungsmentalität stark korreliert mit verschiedenen Facetten des Antisemitismus (Dilling/Celik 2023). So mögen manche Verschwörungserzählungen eine chiffrierte Möglichkeit der „Umwegkommunikation“ (Bergman/Erb 1986) darstellen, gesellschaftlich tabuisierte antisemitische Ressentiments zu äußern. Auf Grundlage dieser engen Zusammenhänge mit antimodernen und antidemokratischen Phänomenen und angesichts der (rechts-offenen) verschwörungsideologischen Proteste während der COVID19-Pandemie, wird der Zusammenhang mit Autoritarismus (neu) diskutiert. Zahlreiche empirische Studien beobachten enge Zusammenhänge zwischen beiden Phänomenen (einen Überblick liefert Grzesiak-Feldman 2015).

3 Verschwörungsmentalitäten und ihre Gefahren in Zeiten von Krisen

Die Zunahme der Verschwörungsmentalitäten lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen, darunter die Verbreitung über soziale Medien und eine verstärkte kritische Auseinandersetzung mit der Thematik (Schneider et al. 2020). Doch gerade während Krisen gewinnen Verschwörungserzählungen an Zulauf (van Prooijen/Douglas 2017). Ziel dieses Unterkapitels ist es, die Bedeutung von Verschwörungsmentalitäten in Zeiten von Krisen zu beleuchten und ihre Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft sowie die potenziellen Folgen für die Gesellschaft und das Bildungssystem zu diskutieren.

Krisen werden in der wissenschaftlichen Literatur meist über drei zentrale Merkmale definiert: Ein hohes Maß an Bedrohung und an Unsicherheit sowie eine große zeitliche Dringlichkeit (Boin et al. 2016; McConnell 2020). Die besondere Anfälligkeit für Verschwörungserzählungen in Krisenzeiten kann teilweise über diese Merkmale erklärt werden: Die akute Bedrohung und Komplexität von Krisen lassen potenzielle Lösungen zur Bewältigung der Krisen besonders schwierig erscheinen. Die damit einhergehenden Unsicherheiten sind für viele Menschen schwer auszuhalten und werden von negativen Gedanken, Angst und dem Gefühl eines Kontrollverlusts begleitet (van Prooijen/Douglas 2017). Um der wahrgenommenen fehlenden Kontrolle etwas entgegenzusetzen und die Komplexität zu reduzieren, werden schließlich verstärkt alternative Erklärungen übernommen, die Verschwörungserzählungen häufig liefern (Abalakina-Paap et al. 1999).

Historisch betrachtet haben Krisen immer schon Verschwörungserzählungen begünstigt (van Prooijen/Douglas 2017). Auch antisemitische Verschwörungs-

erzählungen haben eine lange Geschichte, die bis in die Gegenwart reicht. Doch gerade die heutigen Krisen wie die Klimakrise, die Covid-19-Pandemie oder der Krieg in der Ukraine bieten einen fruchtbaren Nährboden für die Ausbreitung von Verschwörungserzählungen (Lewandowsky et al. 2013; Schuster et al. 2023). In der jüngsten Geschichte lässt sich eine Anhäufung von Krisen mit globaler Reichweite beobachten. Durch die Zunahme an Krisen haben auch Verschwörungserzählungen über diese Krisen zugenommen. Der Krieg in der Ukraine, der mit der erneuten russischen Invasion im Februar 2022 begann, wurde bspw. von Verschwörungserzählungen begleitet, die durch die Verbreitung in den sozialen Medien schnell große Aufmerksamkeit erfuhren (Lamberty et al. 2022). Diese Erzählungen versuchen, die komplexen Hintergründe des Kriegs auf eine einfache – und den tatsächlichen historischen Entwicklungen entgegenlaufende – Unterteilung in Gut und Böse zu reduzieren. Junge Menschen scheinen für einige dieser Erzählungen besonders empfänglich zu sein (Kolleck et al. 2022). Insbesondere Jugendliche mit niedrigem Bildungsabschluss, einem Gefühl geringer gesellschaftlicher Zugehörigkeit und einem großen Misstrauen in politische Institutionen sind anfällig für diese Verschwörungserzählungen über den Krieg (Schuster et al. 2023).

Gerade die Berichterstattung über soziale Krisen und insbesondere Kriege wird seit einiger Zeit durch die Darstellung in sozialen Medien stark beeinflusst. Darstellungen auf Plattformen wie Instagram oder TikTok können häufig nicht ohne weiteres verifiziert werden und werden daher von vielen Menschen, darunter besonders Jugendliche, unhinterfragt übernommen. Dies kann die Übernahme von Verschwörungserzählungen begünstigen (Ziegele et al. 2022). Gleichzeitig zeigt sich bspw. für Verschwörungserzählungen zum Krieg in der Ukraine, dass ein politisches Informationsverhalten, das primär auf der Nutzung von Internetinformationen und sozialen Medien beruht, in Verbindung mit bestimmten Faktoren wie einem hohen Bildungsniveau und großem politischem Interesse mit geringeren Zustimmungswerten zu diesen Verschwörungserzählungen einhergeht (Schuster et al., unter Begutachtung).

4 Verschwörungsmentalität, Krise und ihre Bedeutung für die Pädagogik

Der Alltag von Jugendlichen ist von einem Leben in der Polykrise geprägt. Vor dem Hintergrund ihrer Wirkung sind Krisen aus pädagogischer Perspektive kritisch zu sehen. Gleichzeitig wird Krisen in Bildungsprozessen häufig eine zentrale Rolle zugeschrieben, insbesondere im Kontext von Transformation (Koerrenz 2020). So beschreibt Koller (2012: 20f.) Bildung als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“. Bildung kann demzufolge

immer als krisenhaftes Moment begriffen werden, wenn die disruptive Energie, die Krisenmomenten innewohnt, für eine Änderung der Wahrnehmung von Welt sorgt und damit transformatorische Prozesse im Denken auslöst. Weiterhin resultiert Bildung aus dem konstruktiven Umgang mit Krisen, aus der Bewältigung der damit einhergehenden Komplexität und der Entwicklung von Lösungen (Oevermann 2009). Im Kontext von Krisen als Katalysatoren von Verschwörungserzählungen eröffnet eine solche Betrachtung neue Perspektiven. Krisen führen gerade auf Grund ihres hohen Maßes an Unsicherheit dazu, dass Menschen alternative Erklärungen für die Entstehung der Krise suchen, insbesondere, wenn sie über einen niedrigen formalen Bildungsabschluss verfügen (van Prooijen 2016).

Vor diesem Hintergrund stellen Krisen gleichzeitig Potenzial und Herausforderung der Erziehungswissenschaft dar. Einerseits sieht sich die Erziehungswissenschaft in der Praxis mit der Aufgabe konfrontiert, mit Verschwörungserzählungen umzugehen und ihre Verbreitung einzudämmen, um potenzielle demokratiegefährdende Entwicklungen zu bremsen. Andererseits kann sie die Unsicherheiten in Zeiten der Krise im Zusammenhang mit Verschwörungserzählungen für den Anstoß von Bildungsprozessen nutzen, die sich ganz gezielt mit der Wahrnehmung von Gesellschaft und Welt befassen und dabei transformatorische Denkprozesse in Gang bringen (Vajen et al. 2022). Dies unterstreicht die Bedeutung, die Verschwörungserzählungen gerade in Krisenzeiten für die Erziehungswissenschaft und in pädagogisch-praktischen Konzepten haben. Die Auseinandersetzung erzeugt im pädagogischen Kontext spezifische Herausforderungen. Zunächst geraten Bildungsinstitutionen selbst in der manichäischen Aufteilung der Welt in Verschwörungserzählungen oft auf die Seite der vermeintlich „bösen“, mächtigen Akteure (Imhoff et al. 2018). In Verschwörungserzählungen erhalten auch Bildungsinstitutionen epistemische Autorität und werden damit Teil des Narrativs sowie der epistemologischen Auseinandersetzung. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Wissenschaftsfeindlichkeit und -leugnung in Verschwörungserzählungen, bei der im Kern grundlegende epistemologische Fragen disputiert werden (Harambam/Aupers 2015) und Verschwörungserzählungen epistemische Sicherheit anbieten.

Während in pädagogischen Kontexten in der Regel weder auf die sozialen oder existentiellen Motivlagen, die einen Glauben an Verschwörungserzählungen begünstigen, noch die demografischen und sozialstrukturellen Faktoren unmittelbar eingewirkt werden kann, zeigen erste Studien, dass eine Förderung von kritischem Denken und analytischen Fähigkeiten negativ mit einem Glauben an Verschwörungserzählungen korreliert (van Prooijen 2017; Ballová Mikušková 2023). Van Prooijen und Douglas (2018: 901) argumentieren, dass ein Prinzip von Verschwörungserzählungen sei, dass sie nicht auf kontrolliertem, analytischem Denken beruhen, sondern im Gegenteil auf intuitiven und emotionalen Prozessen. Dies passe zu der Beobachtung, dass Verschwörungserzählungen vor allem in Krisenzeiten, in denen Unsicherheiten und gefühlter Kontrollverlust

zunehmen, an Bedeutung gewinnen. Angesichts dieser Feststellung zeigt sich der Bedarf eines konstruktiven Umgangs mit Krisen in pädagogischen Settings. Über die Feststellung des Zusammenhangs zwischen ausgeprägtem analytischem Denken und einem geringeren Verschwörungsglauben weisen Caroti et al. (2023) in einer ersten Studie darauf hin, dass wiederholte pädagogische Interventionen, die gezielt kritisches Denken fördern, Verschwörungsglauben reduzieren können. Während eine Verringerung des Verschwörungsglaubens nach der Intervention erfasst werden konnte, zeigt sich keine Veränderung in der Absicht, die Verlässlichkeit von Informationen und deren Quellen zu überprüfen, bevor Inhalte geteilt oder verbreitet werden (Caroti et al. 2023: 19). Es bleibt offen, ob dieses Ergebnis auf andere Kontexte und Zielgruppen übertragen werden kann. Die epistemologischen Fragen, die durch Verschwörungserzählungen aufgeworfen werden, betreffen potentiell eine Vielzahl an Fachdidaktiken und können dementsprechend in unterschiedlichsten pädagogischen Zusammenhängen aufgegriffen werden, um kritisches Denken zu fördern und so potentiell präventiv gegen Verschwörungsglauben zu arbeiten (Dyrendal/Jolley 2020).

Zusammenfassend soll dieser Artikel einen Beitrag zum Verständnis der Verschwörungsmentalität liefern, insbesondere in Krisenzeiten, indem er nicht nur einen umfassenden Überblick über bestehende Forschung bietet, sondern auch eigene empirische Erkenntnisse und praktische Implikationen präsentiert. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Rolle der Verschwörungsmentalität in Krisensituationen und deren Auswirkungen auf demokratische Strukturen sowie auf Bildungskontexte. Durch die detaillierte Analyse der sozialen und psychologischen Faktoren, die den Glauben an Verschwörungserzählungen begünstigen, und die Ableitung gezielter pädagogischer Handlungsempfehlungen haben wir versucht, über bloße allgemeine Theorien hinauszugehen. Der Beitrag soll zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen, indem er konkrete Forschungsansätze und praxisorientierte Lösungen für die Bildungswissenschaft und die pädagogische Praxis entwickelt und vorschlägt, wie dem Phänomen der Verschwörungsmentalität in Bildungskontexten begegnet werden kann.

Literatur

- Abalakina-Paap, Marina/Stephan, Walter/Craig, Traci/Gregory, W. Larry (1999): Beliefs in Conspiracies. *Political Psychology* 20:3, S. 637–647.
- Asprem, Egil/Dyrendal, Asbjørn (2015): Conspirituality Reconsidered: How Surprising and How New is the Confluence of Spirituality and Conspiracy Theory? *Journal of Contemporary Religion* 30, S. 367–382.
- Ballová Mikušková, Eva (2023): Education and conspiracy beliefs: A replication of van Prooijen (2017). *Applied Cognitive Psychology* 37:1, S. 174–188.

- Bartlett, Jamie/Miller, Carl (2010): *The power of unreason. Conspiracy theories, extremism and counter-terrorism*. London: Demos.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung.: Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 223–246.
- Boin, Arjent/Hart, Paul/Stern, Eric/Sundelius, Bengt (2016): *The Politics of Crisis Management. Public leadership under pressure*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caroti, Denis/Adam-Trojan, Jais/Theraud, Manon/Bagneux, Virginie (2023): Critical Thinking Education to Decrease Conspiracy and Paranormal Beliefs Among Secondary School Students: a Phase I Trial. <https://doi.org/10.31234/osf.io/p5qzg>.
- Cichocka Aleksandra/Marchlewska Marta/Zavala Agnieszka G. d. (2016): Does self-love or self-hate predict conspiracy beliefs? Narcissism, self-esteem, and the endorsement of conspiracy theories. *Social Psychological and Personality Science* 7:2, S. 157–166. <https://doi.org/10.1177/1948550615616170>.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schließler, Clara/Dilling, Marius... und Brähler, Elmar (2021): *Verschwörungsmentalität, Covid-19 und Parteipräferenz: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung*. EFBI Policy Paper. Leipzig: Else-Frenkel-Brunswick-Institut für Demokratieforschung.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylin/Brähler, Elmar (2022): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dilling, Marius/Celik, Kazim (2023): Antisemitismus und Verschwörungsmentalität während der COVID-19-Pandemie in Berlin. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Reimer-Gordinskaya, Katrin (Hrsg.): *Der Berlin-Monitor 2021*. Springe: zu Klampen Verlag, S. 79–105.
- Dilling, Marius/Heller, Ayline/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2024): Putting authoritarianism in context: A multilevel analysis of regional effects on individual expressions of right-wing authoritarianism, conspiracy mentality and superstition. In: Heller, Ayline/Schmidt, Peter (Hrsg.): *Thirty Years After the Berlin Wall: German Unification and Transformation Research*. London: Routledge, S. 179–202.
- Douglas, Karen M./Uscinski, Joseph E./Sutton, Robbie M/Cichocka, Aleksandra/Nefes, Turkey, Ang, Chee Siang/Deravi, Farzin (2019): Understanding Conspiracy Theories. *Political Psychology* 40, S. 3–35.
- Dyrendal, Asbjørn/Jolley, Daniel (2020): Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions. *Religions* 11:10, S. 494.
- Enders, Adam M./Diekman, Amanda/Klofstad, Casey... und Uscinski, Joseph (2023): On modeling the correlates of conspiracy thinking. *Scientific Reports* 13(1):8315.
- Grzesiak-Feldman, Monika, (2015): Are the high authoritarians more prone to adopt conspiracy theories? The role of right-wing authoritarianism in conspiratorial thinking. In: Bilewicz, Michal/Cichocka, Aleksandra/Soral, Wiktor (Hrsg.): *The psychology of conspiracy*. New York, NY, US: Routledge/Taylor und Francis Group, S. 99–121.
- Häckermann, Andreas/Ettrich, Frank (2023): *Soziologie in Zeiten der Polykrise*. *Berliner Journal für Soziologie* 33:4, S. 351–355.
- Harambam, Jaron/Aupers, Stef (2015): Contesting epistemic authority: Conspiracy theories on the boundaries of science. *Public Understanding of Science*, 24:4, S. 466–80.

- Imhoff, Roland/Decker, Oliver (2013): Verschwörungsmentalität als Weltbild. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar/Kiess, Johannes (Hrsg.): *Rechtsextremismus der Mitte*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 146–161.
- Imhoff, Roland/Bruder, Martin (2014): Speaking (Un-)Truth to Power: Conspiracy Mentality as a Generalised Political Attitude. *European Journal of Personality* 28, S. 25–43.
- Imhoff, Roland/Lamberty, Pia (2017): Too special to be duped: Need for uniqueness motivates conspiracy beliefs. *European journal of social psychology* 47, S. 724–734.
- Imhoff, Roland/Lamberty, Pia/Klein, Oliver (2018): Using Power as a Negative Cue: How Conspiracy Mentality Affects Epistemic Trust in Sources of Historical Knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin* 44:9, S. 1364–1379.
- Imhoff, Roland/Dieterle, Lea/Lamberty, Pia (2021): Resolving the Puzzle of Conspiracy Worldview and Political Activism: Belief in Secret Plots Decreases Normative but Increases Nonnormative Political Engagement. *Social Psychological and Personality Science* 12, S. 71–79.
- Jolley, Daniel/Douglas, Karen M. (2014): The social consequences of conspiracism: Exposure to conspiracy theories decreases intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint. *British Journal of Psychology* 105, S. 35–56.
- Koerrenz, Ralf (2020): Bildung als Krise. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72:4, S. 458–471.
- Kolleck, Nina/Schuster, Johannes/Fobel, Lea (2022): Einstellungen Jugendlicher zum Krieg in der Ukraine. Universität Leipzig. https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/projekte/metaklub/Einstellungen_Jugendlicher_zum_Krieg_in_der_Ukraine.pdf [Zugriff 19.06.2024].
- Koller, Hans Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–34.
- Küpper, Beate/Sandal-Önal, Elif/Zick, Andreas, (2023): Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn: J.H.W. Dietz, S. 91–135.
- Lamberty, Pia (2017). Don't trust anyone: Verschwörungsdenken als Radikalisierungsbeschleuniger? *Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* 5, S. 72–80.
- Lamberty, Pia/Goedeke Tort, Maheba/Heuer, Corinna (2022): Von der Krise zum Krieg: Verschwörungserzählungen über den Angriffskrieg gegen die Ukraine in der Gesellschaft. CeMAS. https://cemas.io/publikationen/von-der-krise-zum-krieg-verschwörungserzählungen-ueber-den-angriffskrieg-gegen-die-ukraine-in-der-gesellschaft/2022_05_CeMAS_ResearchPaper_Verschwoerungserzaehlungen_Ukraine.pdf [Zugriff 19.06.2024].
- Lantian, Anthony/Muller, Dominique/Nurra, Cécile/Klein, Oliver/Berjot, Sophie/Pantazi, Myrto (2018): Stigmatized beliefs: Conspiracy theories, anticipated negative evaluation of the self, and fear of social exclusion. *European journal of social psychology* 48, S. 939–954.
- Lewandowsky, Stephan/Oberauer, Klaus/Gignac, Gilles E. (2013): NASA faked the moon landing-therefore, (climate) science is a hoax: an anatomy of the motivated rejection of science. *Psychological science* 24:5, S. 622–633.

- Marchlewska, Marta/Cichocka, Aleksandra/Kossowska, Małgorzata (2018): Addicted to answers: Need for cognitive closure and the endorsement of conspiracy beliefs. *European journal of social psychology* 48, S. 109–117.
- McConnell, Allan (2020): *The Politics of Crisis Terminology*. Oxford Research Encyclopedia of Politics. Oxford University Press. <https://oxfordre.com/politics/display/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-1590> [Zugriff 20.06.2024].
- Moscovici, Serge (1987): The conspiracy mentality. In: Graumann, C. F./Moscovici, Serge (Hrsg.): *Changing conceptions of conspiracy*. New York: Springer Verlag, S. 151–169.
- Müller, Michael (2020): *Moderne Verschwörungstheorien und Antisemitismus*. Inforex. Infoblatt gegen Rechtsextremismus 1, S. 12–14. <tps://www.vielfalt-mediathek.de/material/verschwoerungsmmythen/inforex-1> [Zugriff 15.06.2024].
- Oevermann, Ulrich (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, Sylke/Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): „Natürlich stört das Leben ständig“. *Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–55.
- Pfahl-Traughber, Armin (2002): „Bausteine“ zu einer Theorie über „Verschwörungstheorien“: Definitionen, Erscheinungsformen, Funktionen und Ursachen. In: Reinalter, Helmut (Hrsg.): *Verschwörungstheorien. Quellen und Darstellungen zur europäischen Freimaurerei*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 30–44.
- Rees, Jonas H./Lamberty, Pia (2019): Mitreißende Wahrheiten: Verschwörungsmmythen als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Bergman, Wilhelm (Hrsg.): *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände*. Bonn: Dietz, S. 203–222.
- Rippl, Susanne/Baier, Dirk (2005): Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57, S. 644–666.
- Schliessler, Clara/Hellweg, Nele/Decker, Oliver (2020): Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmmentalität in Zeiten der Pandemie. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): *Alte Ressentiments – Neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Giessen: Psychosozial-Verlag, S. 283–310.
- Schuster, Johannes/Fobel, Lea/Kolleck, Nina (2023): Determinants of belief in conspiracy theories about the war in Ukraine among youth. *Political Psychology*. S. 1–19.
- Schneider, Jana/Schmitt, Josephine B./Rieger, Diana (2020): Wenn die Fakten der Anderen nur eine Alternative sind – ‚Fake News‘ in Verschwörungstheorien als überdauerndes Phänomen. In: Hohlfeld, Ralf/Harnischmacher, Michael/Heinke, Elfi/Lehner, Lea/Sengl, Michael (Hrsg.): *Fake News und Desinformation: Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 283–296.
- Vajen, Bastian/Firsova, Elizaveta/Lange, Dirk (2022). Krise, Sinnbildung und politische Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 13:2, S. 19–36.
- Van Prooijen, Jan-Willem/Krouwel, André P.M./Pollet, Thomas V. (2015): Political Extremism Predicts Belief in Conspiracy Theories. *Social Psychological and Personality Science* 6, S. 570–578.
- Van Prooijen, Jan-Willem (2017): Why Education Predicts Decreased Belief in Conspiracy Theories. *Applied cognitive psychology* 31:1, S. 50–58.
- Van Prooijen, Jan-Willem/Karen M. Douglas. (2018): „Belief in Conspiracy Theories: Basic Principles of an Emerging Research Domain“. *European Journal of Social Psychology* 48:7, S. 897–908.
- Vobruba, Georg (2024): Logic and performance of the conspiracy worldview. *Berliner Journal für Soziologie* 34, S. 77–102.

Whitson, Jennifer A./Galinsky, Adam D. (2008): Lacking control increases illusory pattern perception. *Science* 322, S. 115–117.

Ziegele, Marc/Resing, Maïke, Frehmann, Katharina/Jakobs, Ilka/Quiring, Oliver/Schemer, Christian/Schultz, Tanjev/Viehmann, Christina (2022): Deprived, Radical, Alternatively Informed. *European Journal of Health Communication* 3:2, S. 97–130.

Herausforderungen der ostdeutschen Transformationsgesellschaft im Handlungsfeld Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen

Lucia Bruns, Kai Dietrich, Esther Lehnert

KURZFASSUNG: Die grassierende rechte und rassistische Gewalt sowie die rasche Verbreitung gewalttätiger Skinheads subkulturen nach der ‚Wende‘ 1989 in vielen Gegenden der ostdeutschen Transformationsgesellschaft stellten Sozialarbeiter*innen vor immense Herausforderungen. Die Frage des Umgangs mit rechten Jugendlichen wurde daraufhin innerhalb der Sozialen Arbeit kontrovers diskutiert. Der Artikel betrachtet anhand aktueller zeithistorischer Studien das Handlungsfeld Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in ausgewählten ostdeutschen Sozialräumen der 1990er Jahre unter Einbezug genderreflektierender Perspektiven sowie der Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in der DDR. Ausblickend werden zudem aktuelle erzählungsbezogene Ansätze zur Diskussion gestellt, die eine Möglichkeit zur Bearbeitung lebensweltbasierter Ablehnungshaltungen von Adressat*innen in der Gegenwart darstellen.

Schlagerworte: Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen, ostdeutsche Transformationsgesellschaft, Rechtsextremismus

ABSTRACT: The widespread right-wing and racist violence, along with the rapid spread of violent skinhead subcultures following the 1989 reunification in many areas of East Germany, presented social workers with immense challenges. The question of how to deal with right-wing youth was subsequently a topic of controversial debate within social work. This article examines the field of youth work with right-wing youth in selected East German social spaces of the 1990s, drawing on current contemporary historical studies and including gender-reflective perspectives and the history of social work in the GDR. Additionally, it explores current narrative-based approaches as potential tools for addressing the life-world-based attitudes of rejection among clients today.

Keywords: Youth work with right-wing youth, East German transformation society, right-wing extremism

1 Einleitung

Mit der Wende im Herbst 1989 öffnete sich die innerdeutsche Grenze. Mit dieser neuen kartographischen Setzung wird oftmals auch ein neues, stärkeres und problematisches Nationalbewusstsein der Mehrheitsgesellschaft verbunden. Der Mauerfall gilt in diesem Zusammenhang als „historische Zäsur“ (Lierke/Perinelli 2020: 14), die gravierende (und zum Teil tödliche) Auswirkungen auf das migrantische, jüdische und als ‚anders‘ stigmatisierte Leben (Punks, wohnungslose Menschen, queere Personen) in Ost- und Westdeutschland hatte.

Der Artikel knüpft an dieser zeithistorischen Phase der ostdeutschen Transformation zwischen 1989 und ca. 2000 an und beschäftigt sich mit dem damaligen Umgang mit rechten Jugendlichen und möglichen, aktuellen Ableitungen für den gegenwärtigen Diskurs.

Die rasche Verbreitung gewalttätiger, neonazistischer Skinheadsukulturen nach der ‚Wende‘ 1989 in vielen Sozialräumen der ostdeutschen Transformationsgesellschaft stellte damalige Sozialarbeiter*innen und Fachkräfte der offenen bzw. aufsuchenden Jugendarbeit vor immense Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit.

Es wird danach gefragt, wie die Jugendarbeit in Ostdeutschland diskursiv, methodisch und konzeptionell in der damaligen Zeit auf die zunehmende Verbreitung rechter Jugendsubkulturen sowie massive Gewalt reagierte und welche Impulse für gegenwärtige Theorie und Forschung sich aus der historischen Betrachtung ergeben. Drei Schlaglichter dienen zur Bearbeitung der Fragestellung: Die ersten beiden Schlaglichter befassen sich anhand von exemplarischen Beispielen der frühen 1990er Jahre mit dem sozialpädagogischen Handeln im Feld der Offenen Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. Das erste Schlaglicht rekonstruiert die Arbeit in einem Jugendclub in Ost-Berlin anhand geschlechter- und männlichkeitstheoretischer Perspektiven und geht auf die Folgen entpolitisierender Betrachtungen rechter Jugendlicher ein. Das zweite Schlaglicht plädiert für den Einbezug der Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in der DDR bei der Auseinandersetzung mit der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen der 1990er Jahre. Dies wird anhand der Entstehungsgeschichte des „Winzerclubs“ in Jena-Winzerla veranschaulicht, der im Kontext der Aufarbeitung des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ eine besondere Relevanz besitzt. Zur Diskussion gestellt wird mit dem dritten Schlaglicht abschließend eine erzählungsbezogene Perspektive, die eine Möglichkeit zur geschlechterreflektierenden Bearbeitung lebensweltbasierter Ablehnungshaltungen von jugendlichen Adressat*innen darstellt.

Die unterschiedlichen Schlaglichter werden im Verlauf des Beitrags miteinander in Beziehung gesetzt. Das besondere Potenzial liegt dem Versuch zugrunde, die innovativen Erkenntnisse über das Fehlen spezifischer Perspektiven in der Zeit der ostdeutschen Transformationsgesellschaft für die grundsätzlich prozessuale und nie abgeschlossene Professionsweiterentwicklung zu reflektieren. Bedeutsam ist hieran, dass der Blick nicht nur zurück erfolgt, sondern dass

auch gegenwärtige rechtsextreme Herausforderungen im Feld der Jugendarbeit in den Fokus genommen werden. Markiert wird, wie eine erfolgreiche Reflexion und Durcharbeitung vorhandener (zeithistorischer) Wissensbestände zur Weiterentwicklung zentraler Konzepte (Lebensweltorientierung), Methoden und Haltungen (Menschenrechtsorientierung, Genderreflexion, Einbezug der Differenz-Kategorie Ost) in der aktuellen Praxis der Jugendarbeit beitragen kann. Im Resümee werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

2 Schlaglicht 1: Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er Jahren – Auswirkungen des Fehlens genderreflektierender Perspektiven¹

Die frühe Zeit der ostdeutschen Transformationsgesellschaft Anfang der 1990er Jahre war geprägt von einem Anstieg rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt. Rechte und rechtsextreme Jugendkulturen verbreiteten sich rasch, die Soziale Arbeit diskutierte den Umgang hiermit früh kontrovers². Die damalige Jugendforschung und hier insbesondere Wilhelm Heitmeyer – gleichzeitig ein zentraler Akteur der Rechtsextremismusforschung – sah Ursachen rechter Gewalt in sozialer Vereinzelung, steigender Arbeitslosigkeit und Orientierungslosigkeit. Das „Desintegrationstheorem“ (Heitmeyer 1994) evokierte Widerspruch: Der Vorwurf von „Sozialpädagogisierung“ und „Entpolitisierung“ (Scherr 1992) kam auf. Bezogen auf das Desintegrationstheorem bemängelten wenige Stimmen das Fehlen genderreflektierender, sowie rassistischer- und antisemitismuskritischer Perspektiven in Wissenschaft und Praxis (Leiprecht 1990, Rommelspacher 1993).

Als eine (pädagogische und nicht politische) Antwort auf die stark angestiegene rechte Gewalt etablierte die Bundesregierung das sogenannte „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG), das erste Modellprogramm, welches sich zwischen 1992 und 1996 gezielt an gewalttätige rechte Jugendliche (ausschließlich in Ostdeutschland) richtete. Das Programm hatte, in Verbindung mit anderen Strukturinitiativen, parallel die Aufgabe, den Ausbau der Jugendarbeit und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern voranzutreiben, da diese mit der Wende nahezu flächendeckend abgewickelt worden waren.

Kurz zuvor (Ende der 1980er Jahre) hatte Franz-Josef Krafeld das Konzept der Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen entwickelt (Krafeld 1992). Dieses Konzept stellte eine Abkehr von bisherigen Formaten politischer Jugendbildung dar und forcierte stattdessen eine sozialpädagogische Zuwendung zu rechten Jugendlichen und nahm schnell eine zentrale Rolle in der Fachdebatte

1 Für die Veröffentlichung der Ergebnisse, Forschungsdesign und Methodologie vgl. Bock/Bruns/Lehnert 2023.

2 Für die Kontroverse vgl. ebd.: 53–55

ein. Auch aus Mangel an Alternativen und unter großem politischen und gesellschaftlichen Handlungsdruck prägte das Konzept die Ausgestaltung des AgAG, ohne jedoch auf die Spezifika in Ostdeutschland einzugehen.³ Infolge stellten vor allem männliche, gewalttätige Jugendliche die wichtigste Adressat*innen-gruppe des AgAG dar (nicht einhergehend mit einer kritischen/reflektierten Auseinandersetzung mit Männlichkeit). Für den Artikel zentral ist, wie Fragen zu Geschlecht und Männlichkeit retrospektiv von Fachkräften verhandelt werden. Im Kontext von Rechtsextremismusforschung gibt es indessen über die Wirkmächtigkeit der Kategorie Gender Konsens. Auf die Notwendigkeit genderreflektierender Perspektiven wird auch innerhalb von Praxis/Forschung verwiesen (Amadeu Antonio Stiftung 2023). Von daher ist es folgerichtig frühere Konzepte auf die Kategorie hin zu befragen, u. a. auch um Auswirkungen des Fehlens (Rex) und szenestabilisierende Effekte durch z. B. malebonding zu verweisen.

Als empirisches Material fungiert die Passage eines Interviews mit einer männlichen Fachkraft aus Berlin-Lichtenberg, die Anfang der 1990er Jahre in einem von AgAG finanzierten Jugendclub gearbeitet hat. Anhand der rekonstruierten Rückbetrachtung wird die Bedeutung normativer Geschlechterkonstruktionen und geschlechterstereotyper Zuschreibungen diskutiert. Aktuelle genderreflektierende Perspektiven eröffnen einen Interpretationsraum für die Gegenwart. Es ist zu fragen, wie heutzutage Geschlecht im sozialpädagogischen Handeln mit rechten Jugendlichen konstruiert wird, und inwiefern der Blick zurück über reflexive Momente verfügt.

3 Einblick in das Interview – eine Passage

Auf die Frage nach dem damaligen Konzept entgegnet die ehemalige Fachkraft aus Berlin:

(...) Also das Konzept braucht man sich nicht jeden Tag zu erzählen. (...) du bist bereit, also dich auch als Müllkübel zur Verfügung zu stellen für alle, den die erleben, durchgemacht haben [sic]. Also bei mir haben sich auch die härtesten Nazis im Liebeskummer ausgeheult, bloß weil die Lady irgendwie diesen starken Beschützer mal gewechselt hat. (Fachkraft 2021: 115)

Hier berichtet die Fachkraft von einer Situation, in der sich ein männlicher Jugendlicher hilfeschend an die ebenfalls männliche Fachkraft gewandt hat. Es zeigt sich, dass sich männliche rechte Jugendliche (sogar „härteste Nazis“)

3 Auch wenn sich in der Programmevaluation des AgAG keine Bezugnahme auf das Konzept findet (Lindner 2023) beziehen sich die interviewten Fachkräfte alle auf das Konzept und dieses war auch Teil der das Programm begleitenden vom IFFJ angebotenen Fortbildungen.

sehr emotional (und damit entlang der traditionellen Vorstellung von Geschlecht „unmännlich“) an den Jugendarbeiter gewandt und eine Beziehung gesucht haben. In der Aussage „bloß weil die Lady irgendwie diesen starken Beschützer mal gewechselt hat“ werden sowohl Emotion („ausgeheult“) als auch die Hinwendung, und damit auch eine offensichtlich haltgebende Beziehung, zur Fachkraft bagatellisiert und abgewertet („Müllkübel“). Diese Szene wird retrospektiv nicht als Gesprächsaufforderung gewertet über Themen wie Liebe, Sexualität, Verlust oder Trauer ins Gespräch zu kommen. Das überrascht vor dem Hintergrund der hohen Relevanz von Beziehungsarbeit, die an einer anderen Stelle des Interviews von der Fachkraft betont wird und sich u. a. in der Aussage dokumentiert, sie sei von vielen Jugendlichen als Vaterfigur betrachtet worden (ebd.: 101). Die Chance zur Weiterentwicklung der Beziehung blieb in dieser Situation ungenutzt – die jugendlichen Probleme werden vielmehr ins Lächerliche gezogen. Möglich ist es, diese Reaktion als Zeichen eigener Überforderung zu interpretieren, was auch in der abwertenden Eigenbezeichnung der Fachkraft als „Müllkübel“ deutlich wird.

Im Zitat werden zudem internalisierte Männlichkeitsanforderungen der Fachkraft ersichtlich. Mit einem gewissen Stolz berichtet die Fachkraft davon, dass sich ihr die „härtesten Nazis“ wie einer Vaterfigur anvertrauten. Außerdem dokumentiert sich eine Abwertung und Entpersonalisierung von Frauen (umschrieben als „die Lady“). Eine weibliche Perspektive auf ein Beziehungsende bleibt in der Erinnerung unbenannt. Der männliche Jugendliche fungiert als Beschützer, hier werden traditionelle Geschlechterrollen reproduziert, die insbesondere in der Konstruktion der extrem rechten Volksgemeinschaft wichtig sind (vgl. Lehnert 2010).

Eine mögliche Lesart ist, dass die „Lady“, die „irgendwie“ „mal den Beschützer (...) gewechselt“ hat, für ein Nicht-ernst-nehmen steht, für eine Entpersonalisierung und Abwertung von Frauen. Mit Bourdieu fungieren Frauen für die Herstellung von Männlichkeit vor allem als Spiegel. Das Bild „der Zuschauerin“ (Bourdieu 1997: 203) findet sich in der gesamten Erzählung der Fachkraft über die weiblichen Besucherinnen. Mädchen werden nicht als politisch interessierte (oder engagierte) Besucherinnen gesehen, sondern – wie oftmals im Kontext der pädagogischen Arbeit mit rechten Jugendlichen und auch in frühen Teilen der Forschung zur extremen Rechten – ausschließlich als Freundinnen der männlichen Besucher (vgl. Fachkraft 2021: 43). Die fehlende Bearbeitung der Kategorie Geschlecht, die sich in allen Interviews männlicher Fachkräfte findet, hat Auswirkungen auf das fachliche Handeln: Es kommt zu einer Stärkung identitärer Männlichkeitsanforderungen sowohl der eigenen als auch die der männlichen Jugendlichen und zur Konstruktion und Verstärkung männlicher Vergemeinschaftungspraxen. Hiermit können szenestabilisierende Konsequenzen einhergehen. Vorstellungen hegemonialer Männlichkeit im Rechtsextremismus, wie das Bild des soldatischen Mannes, werden so nicht dekonstruiert, sondern erfahren eine wirkmächtige Tradierung. Im Umkehrschluss kommt es dabei nicht

zu einer Begrenzung, sondern ist von einer Verfestigung rechter und rechtsextremer Ideologiefragmente auszugehen. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang auch, sich eigene Geschlechterkonstruktionen und vergeschlechtlichtes Handeln bewusst zu machen. Eine weitere wichtige Perspektive ist die Bewusstheit für sozial-historische Kontexte der Professionsentwicklung, auf die im Folgenden eingegangen wird.

4 Schlaglicht 2: Zur Relevanz der Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in der DDR – Ein Schlaglicht auf die Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen im „Winzerclub“

Wenn es um die Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er Jahre geht, wird vielfach auf die Bedeutsamkeit des Konzeptes der akzeptierenden Jugendarbeit rekurriert. Im damaligen Fachdiskurs nahm das Konzept einen zentralen Stellenwert ein. Nach der Selbstenttarnung des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (NSU) im Jahr 2011 rückte das Konzept und damit einhergehende sozialpädagogische Praxen in den 1990er Jahren erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kleffner 2015; Bruns 2019). In den Jahren der Transformation der ostdeutschen Gesellschaft erfolgte die politische Sozialisation der Mitglieder des rechtsterroristischen NSU (Jentsch 2016: 62). Im Kontext der Aufarbeitung des NSU wird der Jugendclub „Winzerclub“ in Jena-Winzerla als „Anlauf- und Kristallisationspunkt für rechte Jugendliche“ (Stolle 2018: 111) bezeichnet, der nach dem Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit betrieben worden sein soll. Gleichzeitig fehlt es an empirischem Wissen zum Verstehen der Jugendarbeit im „Winzerclub“ und dem sozialpädagogischen Umgang mit rechten Jugendlichen, die im späteren Verlauf dem NSU zugerechnet werden.

Kaum thematisiert wird bis dato, dass die Fachkräfte, die 1991 den „Winzerclub“ und die Straßensozialarbeit in Jena-Winzerla aufbauten über eine Oppositionsgeschichte in der DDR verfügen und in der Offenen Arbeit der Jungen Gemeinde⁴ aktiv waren (Stiebritz 2019: 142). Diese Bezüge zur nicht-offiziellen bzw. nicht-staatlichen Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland sind für viele Projekte, die nach der ‚Wende‘ im Bereich der Sozialen Arbeit entstanden, keine Seltenheit. Sie wurden maßgeblich durch Personen geprägt, die in der DDR in oppositionellen oder „gegen-kulturellen Szenen“ (Maurer 2006: 50) und der „Offenen Arbeit“ aktiv waren. Organisational angebunden (wenn auch am Rand) waren sie oftmals ‚unter dem Dach‘ der Evangelischen Kirche in der DDR. Die ‚Offene Arbeit‘ (mit großem ‚O‘) adressierte dabei jene Jugendlichen, die in der Gesellschaft als nicht ‚normal‘ galten und stand damit auch im Kont-

4 Jugendgruppe einer evangelischen Kirchengemeinde in der DDR.

rast zur traditionellen Jugendarbeit der evangelischen Kirche der ‚offenen Arbeit‘ (mit kleinem ‚o‘) (vgl. Maurer 2006: 52). Die Offene Arbeit gilt als Teil der nicht-offiziellen bzw. nicht-staatlichen Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in der DDR (vgl. Maurer 2006: 50). Ihr Selbstverständnis war: ‚vorbehaltlose Offenheit gegenüber den Jugendlichen, radikale Akzeptanz, keine ‚Betreuung‘ [...], sondern ‚Raum zum Ausleben von Bedürfnissen und Nöten‘.‘ (Ebd.). Die Offene Arbeit stellt somit innerhalb des Raums der evangelischen Kirche und insbesondere im Kontrast zur staatlichen Sozialen Arbeit in der DDR eine widerständige und anti-autoritäre Form der Sozialen Arbeit dar.

Die Fachkräfte, die 1991 den ‚Winzerclub‘ in Jena-Winzerla aufbauten, teilen nicht nur die gemeinsame Vergangenheit in der Offenen Arbeit, sondern forcierten auch eine Offene Arbeit im neu gegründeten ‚Winzerclub‘. Dies wird in einem Dokument der Straßensozialarbeit Jena-Winzerla deutlich, welches den Aufbau des ‚Winzerclubs‘ beschreibt: ‚Die Arbeit begann 1991 mit der Platzgruppe⁵ ‚Winzer‘, mit ‚Offener Arbeit‘.‘ (‘A2705 Historischer Abriss o. J.). Zudem dokumentiert sich in einem weiteren Konzeptpapier aus dem Jahr 1991, dass der starke Wunsch nach einem Jugendklub als ‚SCHON- und SCHUTZ-raum‘ (A2465 Konzeption Straßensozialarbeit Jena-Winzerla 1991: 10, Hervorheb. i. O.) ohne Sanktionen und Verbote die Mitarbeiter*innen von Beginn an konzeptionell in ihrem Denken prägte:

Kein Hausverbot – wen man rauswirft, mit dem kann man nicht mehr reden.
Keine Hausordnung – wenn man Hausordnung aushaengt, muss man die Einhaltung ueberwachen, also Sanktionen, damit bestaetigung des Negativbildes der Jugendlichen. Hausordnungen provozieren was sie verbieten..Wer laesst sich gerne vorschreiben, wie er sich verhalten soll... [sic!] (ebd.: 9)

Die begriffliche Ausgestaltung der eigenen Arbeit vollzieht sich in erster Linie ex negativo, die Jugendarbeit darf den Jugendlichen nicht ausgrenzen, nicht sanktionieren, nicht rausschmeißen. Verständlich wird die hier konstruierte Negativfolie im zeithistorischen Kontext der Sozialen Arbeit der DDR. Es wird ein Offenheitspostulat ersichtlich, das kaum über Regeln und Verbote verfügt. Im untersuchten Dokument findet sich darüber hinaus keine Auseinandersetzung mit rechten Jugendlichen. Es geht um eine generelle Darstellung der eigenen Arbeit. Interpretiert werden kann, dass die Fachkräfte die ausgrenzende, repressive und autoritäre staatliche Soziale Arbeit der DDR im Sinn haben, die an dieser Stelle als Negativbeispiel dient und die Formen, Ziele und Selbstverständnisse der eigenen Arbeit prägt. In der Vision des Jugendclubs findet sich die Sehnsucht nach

5 Der Begriff der ‚Platzgruppe‘ wird im Material nicht weiter erläutert. Es stellt sich die Frage, ob es sich um einen Begriff aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum handelt, da er dem gegenwärtigen Diskurs nicht entnommen werden kann.

einem anti-autoritären Schutzraum, der sich gegen eine spezifisch ostdeutsche Form der Autorität wendet. Mit der Offenen Arbeit wird an eine ostspezifische und widerständige Ausgestaltung der Sozialen Arbeit angeknüpft, die jenseits von autoritären Bezugnahmen operiert. Keine Relevanz erfährt in diesem Konzeptpapier das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit. Die weit verbreitete Deutung, dass im „Winzerclub“ nach dem Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit nach Krafeld gearbeitet wurde (vgl. Einleitung), wird durch das interpretierte Material in Frage gestellt. Es zeigt sich, dass es sich hierbei um eine unterkomplexe Annahme handelt und die Betrachtung des sozialpädagogischen Handelns mit rechten Jugendlichen in den 1990er Jahren ohne den Einbezug der Vorgeschichte der Sozialen Arbeit in der DDR unvollständig bleibt. Als dezidiert antiautoritäre politische Praxis war Jugendarbeit nun, ausgehend von den Erfahrungen mit autoritärer Staatlichkeit, im Versuch, jungen Menschen Schutz und Selbstbestimmung zu ermöglichen, herausgefordert, mit rechts ideologisierten Jugendlichen umzugehen. Beim Einbezug dieser komplexen Gleichzeitigkeit wird eine Reflexion über die Professions- und Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit in den frühen 1990er Jahren im Kontext Rechtsextremismus ermöglicht.

5 Schlaglicht 3: Demokratische Bildung und Lebensweltorientierung heute – mögliche konzeptionelle Ergänzungen

Vor dem Hintergrund der umfangreichen gesellschaftlichen Verwerfungen in Verbindung mit konzeptionellen Diffusionen im sich neu entwickelnden Arbeitsfeld im Osten, lässt sich nachträglich die Frage stellen, ob pädagogisches Scheitern hier nicht in Teilen vorprogrammiert war. Werden die oben ausgeführten historischen Befunde ernst genommen, ergeben sich angesichts aktueller Herausforderungen zur Demokratiebildung notwendige Ergänzungen bestehender Professionsperspektiven in der Kinder- und Jugendarbeit. Dabei sind insbesondere die Geschlechterreflexion und die Konzeptionierung offener Räume zu berücksichtigen, ohne die grundlegenden Qualitäten des Arbeitsfelds selbst in Frage zu stellen. Die Kinder- und Jugendarbeit als „Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung“ (Thole/Pothmann/Lindner 2022) ist einer der wenigen noch zur Verfügung stehenden Räume, in denen Jugend unverzweckt gestaltet werden kann. Das Unverzweckte bezieht sich auf ein ihr eigenes Bildungsverständnis, was in besonderer Weise den Interessen und Dynamiken der jugendlichen Nutzer*innen folgt oder wie Müller formuliert: „Wichtig ist plötzlich nicht mehr, was gemacht wird, sondern wie es geschieht“ (Müller 1970: 31). Den demokratisch begründeten Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Adressat*innenorientierung folgend, steht das Mitmachen (vgl. Cloos et al. 2009: 163), also Teilnehmen an den Interaktionen der Jugendlichen, im Vordergrund. Bildung wird zur gemeinsamen Praxis, in welcher die Rolle der Fachkräfte vor allem über Verstehen der

lebensweltlichen Themen, das Arrangement der Räume und Settings und inhaltlich-performatorische Akzentsetzung definiert ist.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht beschreibt Jugend als gesellschaftlichen Integrationsmodus mit den Kernherausforderungen der Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 95). Diese Kernherausforderungen haben immer politische Implikationen, was gesellschaftlich als selbständig, als angemessen qualifiziert und als integrale Form der Selbstpositionierung gilt. Das Politische folgt hier den Achsen von Diversität oder – zugespitzt, den miteinander verwobenen Positionierungskategorien von class, race und gender. Wie vor diesem Hintergrund gesellschaftliche Integration zu leisten ist, erfährt dann im Alltag junger Menschen, in den Lebenswelten als Räumen von Sinn und Selbstverständlichkeit (vgl. Bock 2015: 198), seine gemeinwesen- und milieuspezifische Konkretisierung. Die eigensinnige Bewältigung der Kernherausforderungen hängt damit nicht allein von der subjektiven Positioniertheit der Jugendlichen ab, sondern auch von dem, was in ihrem Alltag vor Ort als adäquat gilt und was nicht. Dort, wo Gemeinwesen, wenn auch in anderer Form als in den 1990ern, (wieder) völkisch-nationalistisch verdichtete Identitäten ausbilden und rassistische sowie antifeministische Kampagnen Teil der hegemonialen Deutung sind, lösen Teile junger Menschen ihre Integrationsaufgaben über rassistische Männlichkeitspraxen, völkische Familien- und Geschlechterverständnisse, über die ‚qualifizierte‘ Teilnahme an antifeministischen Debatten oder über das Einverständnis zu autoritär-neoliberalen Exklusionsdynamiken. Hier wird lebensweltliche Handlungsfähigkeit nicht nur in Peer-Bezügen, sondern auch mit Blick auf die Erwachsenenwelt hergestellt. Neonazistische Szeneeinbindungen sowie völkisch-nationalistische Praxen und Haltungen werden dadurch funktional. An dieser Funktionalität scheitern viele Angebote der politischen Bildung. Jugendarbeit kann und sollte genau hier ansetzen.

6 Lebensweltliches Verstehen und Reflektieren über Erzählungen

Die Lebensweltorientierung in der Jugendarbeit ermöglicht zuvorderst sozialpädagogisches Verstehen. Dieses geht über ethnographische Kompetenzen mit Blick auf die situativen Interaktionen im Raum hinaus und zielt auf tiefere Einblicke in die Handlungs- und Deutungslogiken der Jugendlichen. Es scheint daher lohnenswert, die Orientierung an den Lebenswelt- bzw. Alltagserzählungen junger Menschen in die Ansätze demokratischer Bildung aufzunehmen (Dietrich 2019). Auf der Ebene lebensweltlichen Verstehens (vgl. Thiersch 2018) geht es hier darum, die Logiken der Alltagsdeutung junger Menschen als Formen der Herstellung lebensweltlicher Handlungsfähigkeit und integrativer Funktionalität nachvollziehen zu können. Erzählungen von Jugendlichen mit antidemokratischen Haltungen werden hier bspw. zu individuellen Männlichkeits- oder Weiblich-

keitserzählungen, zu Leistungserzählungen oder zu Erzählungen entlang regionaler, teils lokalistischer Identifikationen.

Methodisch bedeutet dies zweierlei. Erstens braucht es Räume und ein Gespür der Jugendarbeiter*innen, um im offenen Raum konkrete Settings des Erzählens und Gehört-Werdens zu schaffen. Diese Settings sollen das Interesse am Anderen sowie das Mitteilen eigener Erfahrungen stärken. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit, bestehende Logiken des eigenen Handelns sowie die eigenen Alltagserfahrungen und gesellschaftliche wie lebensweltliche (z. B. geschlechtliche) Anforderungen menschenrechtsorientiert und demokratiebezogen zu reflektieren und mit anderen in ein neues Verhältnis zu setzen.

Zweitens leiten sich mögliche Angebote aus den hier behandelten Themen ab. Es geht darum neue Erfahrungen zu machen, die die Lust wecken, die eigene Identität ohne Kontrollverlust auf die Probe zu stellen, entlastet zu sein von Geschlechts- und Leistungsanforderungen (was auch die Fachkräfte selbst einschließt), aber auch deren gesellschaftliche Ursachen bewusst zu machen, offene Räume mitzugestalten, dabei gleichzeitig eigene und die Grenzen anderer anzuerkennen. So besteht in den Settings der Jugendarbeit die Chance, demokratische Bildung zu gestalten, entstehen Möglichkeiten der Reflexion politischer Haltungen im Ermöglichen neuer Erfahrungen. Im Rahmen ihre besonderen Prinzipien verbindet demokratische Bildung in der Jugendarbeit Anerkennung, Schutz, Solidarität, Kontroversität und vieles mehr.

7 Resümee

Vor dem Hintergrund der Mordserie des NSU, aber auch mit Blick auf die allgemeinen Ursachen für das neuerliche Erstarken des Rechtsextremismus (vgl. Wahlverhalten junger Menschen bei der Europawahl 2024) kann Jugendarbeit nicht umhin, ihre Professionsgeschichte kritisch zu hinterfragen. Es geht um eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit konzeptionellen Grundlagen. Es stellt sich die Frage, an welchen Punkten Leerstellen, Ausblendungen und problematische Perspektiven mit dazu geführt haben, dass im Handlungsfeld der Arbeit mit rechten Jugendlichen teilweise höchst problematische Dynamiken nicht abgemildert und sogar in Gang gesetzt wurden.

So zeigen die Befunde zu professionellen Reflexionen aus der Arbeit mit rechten Jugendlichen (Schlaglicht 1), dass Fachkräfte Männlichkeitspraxen und Vorstellungen einer männlichen Vorherrschaft (male supremacy) eher bestärkt haben, als für deren (Aus)wirkungen zu sensibilisieren.

Ergänzend wird deutlich (Schlaglicht 2), dass Konzeptionen, wie das der Offenen Arbeit aber auch der Akzeptierenden Jugendarbeit, immer auch vor dem Hintergrund ihrer konkreten, gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen zu reflektieren sind und mithin nicht zielführend ohne eingehende Würdigung der sozialen Umfeldbedingungen zum Einsatz gebracht werden können.

Damit ergibt sich im Kontext lebensweltorientierter Ansprüche der Demokratiebildung in der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen die Notwendigkeit einer Perspektiverweiterung. Diese umfasst den Einbezug (geschlechtlicher) Anforderungen, funktionaler Alltagspraxen und die Konstitution offener Räume vor dem Hintergrund politischer Dynamiken im Gemeinwesen. Und es braucht die Chance für alle Beteiligten, dies zur Sprache bringen zu können.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2023): Gender matters. Geschlechterreflektierende Ansätze gegen Rechtsextremismus. Eine Zwischenbilanz. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/gender-matters/>. [Zugriff: 08.09.2024].
- Bock, Karin (2015): Lebenswelt. In: Thole, Werner/Höblich, Davina/Ahmed, Sarina (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bock, Vero/Bruns, Lucia/Lehnert, Esther (2023): „Bei mir haben sich auch die härtesten Nazis im Liebeskummer ausgeheult“. Genderreflektierende und antisemitismuskritische Perspektiven auf den sozialpädagogischen Umgang mit rechten Jugendlichen Anfang der 1990er Jahre. In: Bock, Vero/Bruns, Lucia/Jänicke, Christin/Kopke, Christoph/Lehnert, Esther/Mildenberger, Helene (Hrsg.): Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche in den 1990er Jahren. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 51–70.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153–217.
- Bruns, Lucia (2019): Der NSU-Komplex und die akzeptierende Jugendarbeit. Perspektiven aus der Sozialen Arbeit. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Cloos, P./Königeter, S./Müller, B./Thole, W. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bundestag (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Dietrich, Kai (2019): Erzählungsbezogene Ansätze der Jugendarbeit zur Arbeit an lebensweltbasierten Ablehnungshaltungen. In: Boehnke, Lukas/Thran, Malte/Wunderwald, Jacob (Hrsg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Heitmeyer, Wilhelm (1994): Das Desintegrations-Theorem. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter rechtsextremer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 29–72.
- Jentsch, Ulli (2016): Im „Rassenkrieg“. Von der nationalsozialistischen Bewegung zum NS-Untergrund. In: Kleffner, Heike/Spangenberg, Anna (Hrsg.): Generation Hoyerswerda. Das Netzwerk militanter Neonazis in Brandenburg. Berlin-Brandenburg: be.bra Verlag, S. 62–73.

- Krafeld, Franz Josef (1992). Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugenddelinquenten. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen*. Bielefeld: KT-Verlag, S. 37–45.
- Kleffner, Heike (2015): Die Leerstelle in der Fachdiskussion füllen. Sozialarbeit und der NSU-Komplex. <http://www.bpb.de/apuz/212367/sozialarbeit-und-der-nsu-komplex>. [Zugriff: 14.05.2024].
- Lehnert, Esther (2010): „Angriff auf Gender Mainstreaming und Homo-Lobby“ – der moderne Rechtsextremismus und seine nationalsozialistischen Bezüge am Beispiel der Geschlechterordnung. In: Claus, Robert/Müller, Yves/Lehnert, Esther (Hrsg.): *Was ein rechter Mann ist. Männlichkeiten und Rechtsextremismus*. Bonn: Dietz, S. 89–99.
- Leiprecht, Rudolf (1990): „Da baut sich ja in uns ein Haß auf“ – Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung. Hamburg, Berlin: Argument.
- Lierke, Lierke/Perinelli, Massimo (2020): „Intro“. In: Lierke, Lierke/Perinelli, Massimo (Hrsg.): *Erinnern stören*. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 11–30.
- Lindner, Stefanie (2023): Parallelen und Differenzen im Umgang mit extrem rechten Jugendlichen im Ost-West-Verhältnis, in: *ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung* 3/1, S. 118–134.
- Maurer, Susanne (2006): „Gedächtnis der Konflikte: Oppositionelle Milieus in der DDR und Soziale Arbeit in den Neuen Bundesländern“. In: Bütow, Birgit/Chassé, Karl August/Maurer Susanne (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–58.
- Müller, C. Wolfgang (1970): Versuch 1. In: Ders./Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (Hrsg.): *Was ist Jugendarbeit. Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa.
- Rommelspacher, Birgit (1993): Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz. In: Otto, Hans-Jürgen/Merten, Rokand (Hrsg.): *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Opladen und Bonn: Leske+Budrich, S. 200–210.
- Scherr, Albert (1992): Gegen „Leggewisierung“ und „Heitmeyerei“ im Antifaschismus? Antikritisches zur Debatte um eine Pädagogik mit rechtsorientierten Jugendlichen. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen*. Bielefeld: KT-Verlag, S. 17–36.
- Stiebritz, Anne (2019) Werkstatt: Offene Arbeit: biographische Studien zu jungen Frauen in der kirchlichen Jugendarbeit der DDR. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Stolle, Peer (2018): Die Entstehung des NSU. Jugenddelinquenten, Diskurse, Ideologie, „Heimatschutz“. Plädoyer vom 23. November 2017. In: Von der Behrens, Antonia (Hrsg.): *Kein Schlusswort. Nazi-Terror. Sicherheitsbehörden. Unterstützungsnetzwerk. Plädoyers im NSU-Prozess*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 105–131.
- Thiersch, Hans (2018): Verstehen – lebensweltorientiert. In: Wesenberg, Sandra/Bock, Karin/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thole, Werner/Pothmann, Jens/Lindner, Werner (2022): *Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Archivmaterial entnommen aus dem Stadtarchiv Jena:

‘A2465 Konzeption Straßensozialarbeit Jena-Winzerla’ (1991).

‘A2705 Historischer Abriss’ (o. J.).

Interview: Fachkraft, Jugendclub, Berlin, 2021

Erfahrung und Biografie in Krise und Transformation

„Traumwelt und Zusammenbruch, Abschied und Neubeginn“¹. Krisenerzählungen in Bildungsberichten Hamburger Abiturient:innen (1947–1953)

Sylvia Kesper-Biermann

KURZFASSUNG: Die Nachkriegszeit von Mitte der 1940er bis Mitte der 1950er Jahre war in Westdeutschland eine Phase, die durch eine Vielzahl von Krisen und Transformationen gekennzeichnet war. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Hamburger Abiturient:innen diese Krisen und Transformationen wahrnahmen und erzählten. Als Quellengrundlage dienen so genannte Bildungsberichte, die von den Schüler:innen bei der Anmeldung zur Reifeprüfung vorgelegt werden mussten. Sie werden im Hinblick darauf analysiert, welches Verständnis von Bildung in ihnen zum Ausdruck kommt sowie welche Argumentations- und Darstellungsmuster verwendet wurden.

Schlagworte: Bildungsbericht, Bildungsgang, Abitur, Nachkriegszeit

ABSTRACT: The post-war period from the mid-1940s to the mid-1950s in West Germany was marked by a multitude of crises and transformations. This article explores how high school graduates in Hamburg perceived and narrated these crises and transformations. The primary sources for this investigation are so-called educational reports, which students were required to submit when registering for the final exams (Abitur). These reports are analyzed to determine the understanding of education they express, as well as the patterns of argumentation and presentation they employ.

Keywords: Education report, educational pathway, high school diploma („Abitur“), post-war period

Mitte Dezember 1948 berichtete Werner A., Schüler der Abschlussklasse eines Hamburger Gymnasiums, wie er das Ende des Zweiten Weltkriegs und die Nachkriegszeit erlebt hatte². Aus seiner Schilderung geht eindrücklich hervor, dass er die Nachkriegsjahre als Zeit erlebte, die durch eine Vielzahl von Krisen und

1 Goes 1950: 5.

2 Bildungsbericht Werner A. vom 14.12.1948, Archiv des Hansa-Gymnasiums Bergedorf, Best. Han_600 Schüler_Bb_Bildungsberichte. Alle Namen von Schüler:innen wurden anonymisiert.

Transformationen gekennzeichnet war – auf gesellschaftlicher, auf familiärer wie auf individuell-biographischer Ebene. Den Anlass für diese Reflexionen bot die Anmeldung zur Abiturprüfung, mit der ein so genannter Bildungsbericht eingereicht werden musste. Es handelt sich um eine für viele Fragestellungen ergiebige, von der Historischen Bildungsforschung bislang jedoch kaum beachtete Quellengattung. Sie steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrages, der vor dem Hintergrund des Kongressthemas der Frage nachgeht, welche Wahrnehmungen und Erzählungen von Krisen und Transformationen sich aus diesen Berichten ablesen lassen. Das geschieht in vier Schritten. Erstens werden die Bildungsberichte als Quellengattung vorgestellt sowie der Forschungsstand kurz dargestellt. Der zweite Teil geht auf den historischen Kontext und die Frage ein, inwiefern die Nachkriegszeit als Krise charakterisiert werden kann. Darauf folgt drittens die Analyse der Bildungsberichte im Hinblick auf die Wahrnehmungen und Erzählungen von Jugendlichen über gesellschaftliche und individuell-biografische Krisen sowie Transformationen. Das Fazit fasst viertens die Ergebnisse zusammen.

1 Bildungsberichte als Quellen

Die erste reguläre Reifeprüfung nach Kriegsende fand in Hamburg 1947 statt (Schmidt 2010: 717). Zur Anmeldung war ein so genannter Bildungsbericht erforderlich. Die Hamburger Abiturordnung von 1931 schrieb vor, jeder Schüler und jede Schülerin habe „einen Bericht über seinen Bildungsgang zu erstatten und dabei die Gebiete und Stoffe hervorzuheben, mit denen er sich in erhöhtem Maße beschäftigt hat“³. Diese Bestimmung blieb bis nach Kriegsende unverändert bestehen und wurde noch 1964 bestätigt⁴ – kurz bevor diese Praxis im Zuge von ‚1968‘ in Westdeutschland endgültig endete. Die DDR hingegen behielt sie bis 1989 bei (vgl. Kluchert 2022: 50). Der Bildungsbericht diente als eine Grundlage für die Entscheidung, ob der bzw. die Schüler:in nach der „allgemeinen Reife“ und den Leistungen im Unterricht zur Abiturprüfung zuzulassen sei. Dazu erstellte man ein „Gutachten über die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers“⁵.

Die Bildungsberichte übernahmen also eine wichtige Funktion im Prozess des Abiturs. Ein Muster bzw. eine Standardisierung existierte offensichtlich nicht,

3 § 3 (5) der Ordnung der Reifeprüfung an den höheren öffentlichen Schulen des hamburgischen Staates vom 21.12.1931, in: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1931, Nr. 80, S. 391-402, hier S. 392.

4 § 10 (1) der Bestimmungen über die Reifeprüfung an den Gymnasien der Freien und Hansestadt Hamburg einschließlich der Sonderbestimmungen für Nichtschüler (Reifeprüfungsordnung) vom 14.8.1964, in: Mitteilungsblatt der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 9 (1964), S. 75-83, hier S. 76.

5 § 4 (1) der Reifeprüfungsordnung von 1931, S. 392.

denn sie unterscheiden sich hinsichtlich des Inhalts, der Form und des Stils erheblich voneinander. Als Quellen für die hier verfolgte Fragestellung macht sie das zum einen besonders geeignet, weil davon auszugehen ist, dass die individuelle Gestaltung auch Einblicke in individuelle Krisenwahrnehmungen und -erzählungen der Nachkriegszeit erlaubt. Bettina Dausien und Gerhard Kluchert (2016: 225) betonen die Kontingenzen und Freiheitsgrade, die mit der situativen Komponente des Schreibens einhergingen. Zum anderen ermöglicht der serielle Charakter der Quelle eine recht hohe Überlieferungsdichte und Vergleichbarkeit (Kluchert 2022: 54). So können in der Analyse Argumentations- und Darstellungsmuster herausgearbeitet werden. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Berichte unmittelbar in der damaligen Situation verfasst wurden, also ohne dass bereits – wie etwa bei einem *oral history*-Interview – rückblickende Einordnungen und Strukturierungen vorgenommen worden wären (vgl. Möckel 2014: 38). Zudem liegen der Bildungs- und Schulhistoriografie vor allem von Lehrer:innen oder der Verwaltung produzierte Dokumente zugrunde. Deutlich seltener handelt es sich um eine Geschichtsschreibung aus Schüler:innenperspektive, in der Ego-Dokumente, also Auskünfte von ihnen selbst, berücksichtigt werden (können) (vgl. Kluchert 2023). Ego-Dokumente sind laut der grundlegenden Definition von Winfried Schulze (1996: 28) solche Quellen, „die – wenn auch in rudimentärer und verdeckter Form – über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren“⁶. Er beschränkt die Gruppe der Ego-Dokumente demnach nicht auf freiwillige, aus eigenem Antrieb erstellte Selbstzeugnisse wie Autobiografien, Briefe oder Tagebücher, sondern bezieht auch „unfreiwillige“ Auskünfte „im Rahmen administrativer, jurisdiktioneller oder wirtschaftlicher Vorgänge“ ein (Schulze 1996: 21).

In die letztgenannte Gruppe gehören die Bildungsberichte. Methodisch sind bei der Analyse die spezifischen Entstehungsbedingungen sowie die Reichweite (und Grenzen) der sich daraus ergebenden Aussagemöglichkeiten zu berücksichtigen. Die Absicht des Autors bzw. der Autorin, sich in Ego-Dokumenten selbst darzustellen, ist grundsätzlich auf die jeweiligen Adressat:innen und den institutionellen Rahmen abgestimmt und folgt in diesem Zusammenhang als angemessen angesehenen Regeln und Argumentationsstrategien (Dausien/Kluchert 2016: 224). Bildungsberichte sind demnach als biografische Selbstkonstruktionen und -präsentationen am Ende der Schullaufbahn „im Spannungsverhältnis von Selbstwahrnehmung und Antizipation schulischer Erwartungshaltungen“ (Löwe 2023: 77) zu untersuchen. Das Spektrum des Sagbaren war zwar durch den Kontext Reifepfprüfung bestimmt, aber dennoch – oder gerade deswegen – sind den Bildungsberichten jüngst „ganz eigene Erkenntnismöglichkeiten“ für

6 Zur Kritik an dieser Definition vgl. Leitner 2016.

die Historische Bildungsforschung bescheinigt worden (Kluchert 2023: 33; Leitner 2016). Dazu gehört unter anderem, dass Bildung einen zentralen Bezugsrahmen für die Texte darstellte.

Umso erstaunlicher ist es, dass Bildungsberichte als Quellengattung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang kaum beachtet wurden. Nach den Pionierarbeiten von Bernhard Stelmaszyk (1996, 2002, 2004) rücken Bildungsberichte erst in jüngerer Zeit mit dem Interesse an Bildungsbiografien (Dausien/Kluchert 2016), an Familiengeschichte (Sahra Korpi 2020) sowie am Abitur als Verwaltungsakt und Prüfungsprozess in das Blickfeld der Bildungsgeschichte (Löwe 2023). Räumlich steht Preußen im Mittelpunkt der bisherigen Forschungen, zeitlich die Phase von der Mitte der 1920er bis Ende der 1940er Jahre, häufig mit einem Fokus auf der NS-Zeit. Die Nachkriegszeit nach dem Zweiten Weltkrieg spielt vor allem in der Historiographie zu einzelnen Schulen eine Rolle (Oyen 2005).

Bereits den Zeitgenossen, vor allem den Gymnasiallehrern, erschien die besondere Bedeutung der Bildungsberichte offenkundig. „Schicksal und Weg der deutschen Jugend“ seien in ihnen festgehalten, von „Jungen und Mädchen, die in den Wirren und Erschütterungen des Krieges und seines bösen Nachspiels reifer geworden waren, als Menschen ihres Alters sonst sind“. So begründete Kurt Haß (1950: 9), Studienrat in Lübeck, die Veröffentlichung einer Auswahl von Bildungsberichten, die an norddeutschen Gymnasien mit der Anmeldung zum Abitur zwischen 1946 und 1949 eingereicht worden waren. Unter der Überschrift *Jugend unterm Schicksal* sollten sie zeigen, „wie sich die deutsche Jugend in dem Schicksal bewährte, das ihr auferlegt war“; sie sollten Zuversicht ausstrahlen und „uns im Glauben an diese deutsche Zukunft“ festigen (Haß 1950: 9). Es ging also vor allem um das Bedürfnis der älteren Generation, mit der Jugend verbundene Hoffnungen auf eine bessere Zukunft bestätigt zu sehen. Die Auseinandersetzung mit der „grausige[n] Wirklichkeit des Krieges und des deutschen Zusammenbruchs“ (Haß 1950: 9) aus Sicht der Heranwachsenden spielte deziert keine Rolle. Diese Zielsetzung veranlasste einen Rezensenten in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* 1951 zu der Bemerkung, bei der Auswahl scheine es „etwas stereotyp zugegangen zu sein und [sie] schmeckt nach Reeducationsunterricht“ (Krämer-Badoni 1951).

Mindestens ein Bildungsbericht aus dem Buch von Kurt Haß stammte aus dem Hansa-Gymnasium im Hamburger Stadtteil Bergedorf. Die dort im Schularchiv handschriftlich überlieferten Bildungsberichte stehen im Mittelpunkt der folgenden Analyse⁷. Dass bisher so wenig mit dieser Quellengattung gearbeitet wurde, liegt wohl nicht zuletzt daran, dass die Dokumente nicht zentral in staatlichen Archiven, sondern in den einzelnen Schulen aufbewahrt werden. Demnach

7 Ich danke dem Hansa Gymnasium Bergedorf und Dr. Arne Andersen, die mir unkompliziert den Zugang zu den Quellen ermöglicht und mich in jeder Hinsicht unterstützt haben.

ist das Auffinden und Erschließen geeigneter Bestände aufwendig. Als Quellengrundlage für diesen Beitrag dienen die auf die Nachkriegsjahre 1947 bis 1953 datierten Berichte, insgesamt 147 handschriftliche Dokumente⁸. Da im genannten Zeitraum an der Schule insgesamt 226 Männer und vier Frauen die Reifeprüfung ablegten⁹, sind also etwa zwei Drittel der Bildungsberichte überliefert. Für die genauere quellenkritische Analyse wurden aus jedem Jahrgang nach dem Zufallsprinzip drei Berichte, also insgesamt 21 Berichte ausgewählt. Die dort angegebenen Geburtsjahrgänge reichen von 1928 bis 1935; die Abiturient:innen gehörten also, wenn man die Abfolge politischer Generationen im 20. Jahrhundert zugrunde legen möchte, zumindest teilweise zur „skeptischen“ oder „45er“ Generation (Ahbe 2007). Auch wenn dieses auf Karl Mannheim zurückgehende Generationenkonzept insgesamt umstritten ist, so kann man es doch am ehesten auf junge Männer aus der gebildeten Elite anwenden (Hodenberg 2020).

Die folgenden Ausführungen gehen bildungshistorisch vor und nehmen Impulse aus der historischen (Harders 2020) sowie erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (Dausien/Kluchert 2016) auf. Es handelt sich nicht um einen Beitrag zur bildungstheoretischen Biographieforschung (Koller 2022), etwa auf Basis des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2016). Denn den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden gesellschaftliche Krisen und Transformationen in der westdeutschen Nachkriegszeit als einem spezifischen historischen Zeitraum sowie die Frage, wie sie in den Ego-Dokumenten von Schüler:innen erzählt wurden. Ziel ist es daher nicht zu untersuchen, ob bzw. inwiefern bei den Abiturient:innen Bildungsprozesse abliefen.

2 Das Gymnasium in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft

Nachkriegsgesellschaften werden dadurch charakterisiert, dass sie vor der Aufgabe stehen, angesichts einer enormen Anzahl komplexer Herausforderungen den Übergang zu einer stabilen Friedensordnung zu bewältigen. Dabei handelt es sich um einen umfassenden und langandauernden Transformationsprozess, für dessen Verlauf und Erfolg Bildung und Erziehung eine zentrale Rolle zugeschrieben werden (Kurtenbach et al. 2013; Davies 2006). 1945 endeten in Deutschland mit der bedingungslosen Kapitulation der Zweite Weltkrieg und das nationalsozialistische Regime. Wenn man mit Joris Steg (2020: 430) Krise als relationale Kategorie versteht, „die die Negation von einer als normal identifizierten Referenz bezeichnet“, und sie als dramatische Phase der Zuspitzung beschreibt, in der

8 Bestand Han_600 Schüler_Bb_Bildungsberichte. Anders als für preußische Schulen bekannt, sind die Berichte für den Zeitraum 1947 bis 1967 nicht als Teil einer Abiturakte, sondern in einem eigenen Bestand überliefert.

9 Eine namentliche Übersicht aller Abiturient:innen von 1909 bis 1982 findet sich in der Festschrift „100 Jahre Hansa-Schule“ (1983: 191-205).

die „Gesellschaft, ein gesellschaftlicher Zusammenhang oder ein Organismus an die Grenzen der Funktionsfähigkeit, der Identität oder gar des Bestandes gerät“, befand sich Deutschland in den Nachkriegsjahren offensichtlich in einer tiefgreifenden Krise. Diese äußerte sich nicht nur auf einem Gebiet, sondern gleichzeitig in fast allen Bereichen des gesellschaftlichen und privaten Lebens. Auf der politischen Ebene endete das NS-System, Wirtschaft und Infrastruktur waren zusammengebrochen, Behörden und Verwaltung befanden sich in Auflösung, zwölf Millionen Flüchtlinge und Vertriebene strömten in das nun verkleinerte Staatsgebiet. Der Alltag vieler Menschen war von Existenzsicherung, Armut, Wohnungsnot, Hunger, Kälte und Krankheiten, aber auch von Gewalt geprägt (Gehler 2020: 23-70; Echternkamp 2013: 17-42). Rund sechs bis acht Millionen Deutsche waren im Zweiten Weltkrieg gestorben, darunter rund fünf Millionen Soldaten (statista 2024). Über elf Millionen befanden sich in Kriegsgefangenschaft, die letzten kehrten 1955 zurück. Damit „endete der Krieg symbolisch ein zweites Mal“ (Echternkamp 2013: 180). Die Mitte der 1950er Jahre wird in der historischen Forschung vielfach als Ende der Nachkriegs- und Krisenzeit angesehen und begrenzt deshalb auch hier den Untersuchungszeitraum.

Der Schulunterricht begann in Hamburg im Herbst 1945 wieder. Lehrinhalte, Bücher und Schulleben sollten von nationalsozialistischem Gedankengut befreit und insgesamt demokratisiert werden. Die äußeren Bedingungen waren jedoch schwierig, weil viele Schulgebäude zerstört, beschädigt oder zweckentfremdet waren. Es herrschte Lehrer:innenmangel, vielfach fand nur Schichtunterricht statt; die Schüler:innen waren trotz Schulspeisungen oft unterernährt und in schlechtem gesundheitlichen Zustand (Schmidt 2010: 704). Doch können Krisen auch „enormes transformatorisches und emanzipatorisches Potenzial haben, sie können neue Verhältnisse und Strukturen, Denkweisen und Wertvorstellungen, Handlungsmuster und Praxisformen hervorbringen“ (Steg 2020: 431). Darauf setzten in der Nachkriegszeit die Alliierten und diejenigen Deutschen, die eine andere, entmilitarisierte, entnazifizierte und demokratische Gesellschaft anstrebten. Die Besatzungsmächte, wie die britische in Hamburg, verfolgten mithilfe von Entnazifizierung und Re-Education das Ziel der „Umerziehung“ der deutschen Bevölkerung, wobei sich besondere Hoffnungen auf die junge, heranwachsende Generation richteten (Lehberger/de Lorent 2012: 136). Schulwesen und Bildung standen im Fokus – auch weil dem Bildungs- und Erziehungssystem eine große Mitverantwortung für den Nationalsozialismus zugeschrieben wurde. Torsten Gass-Bolm (2005) weist darauf hin, dass im Gymnasium die Mitsprache der Schüler:innen über die Einführung von Schülermitverwaltungen (SMV) erweitert wurde und reformpädagogische Ansätze vermehrt Einzug hielten, so dass sich das – allerdings immer noch autoritäre – Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis langsam veränderte.

Insgesamt stand die Neuorientierung des Gymnasiums nach 1945 im Zeichen des Rückgriffs auf die Zeit vor dem Nationalsozialismus. Antike und Christentum, ein „christlicher Humanismus“ galten als überzeitlicher Orientierungspunkt

und als Basis für einen geeigneten Wertekanon. In der Tradition des neuhumanistischen Bildungskonzepts sollte die „individuelle Selbstvervollkommnung den Schlüssel zu einer besseren Zukunft“ bieten (Gass-Bolm 2005: 85). Über die zweckfreie Auseinandersetzung mit den Leistungen der menschlichen Kultur, insbesondere in der Antike, aber auch der deutschen Klassik, sollte die Charakterbildung der Schüler:innen erfolgen. Das bedeutete gleichzeitig eine Abwendung von der Gegenwart und der Moderne insgesamt.

Anspruch des Gymnasiums blieb es zudem, die gesellschaftliche Elite auszubilden (Gass-Bolm 2005: 127). In der Nachkriegszeit besuchte tatsächlich nur eine kleine Minderheit höhere Schulen; in Hamburg waren es Ende der 1940er Jahre etwa zehn Prozent aller Schüler:innen. Ein noch kleinerer Teil legte die Reifeprüfung ab: Der Anteil der Abiturient:innen an den entsprechenden Geburtsjahrgängen betrug in Westdeutschland bis Mitte der 1950er Jahre ca. vier Prozent; in Hamburg war er mit knapp sechs Prozent etwas höher (Wissenschaftsrat 1964: 53, 62). Etwa ein Drittel der Abiturient:innen war weiblich (Wissenschaftsrat 1964: 159). Unter den insgesamt 147 Bildungsberichten aus Bergedorf befanden sich nur zwei von Frauen, weil es sich beim Hansa-Gymnasium traditionell um eine höhere Schule für Jungen handelte. Beide wurden in die Analyse einbezogen. Der Standort wies zudem einige Besonderheiten auf. Bergedorf war im Zweiten Weltkrieg kaum zerstört worden und auch das 1914 bezogene repräsentative Schulgebäude blieb intakt. Die Lage in einem Villenviertel weist auf die gehobene soziale Herkunft der meisten Abiturient:innen hin. Zum Einzugsgebiet gehörten jedoch auch ländliche Gebiete, so dass sich in den Berichten für andere Gymnasien eher untypische Väterberufe wie Landwirt, Handwerker oder Kaufmann finden.

3 Krisenwahrnehmungen und -erzählungen Hamburger Abiturient:innen

„Betrachte ich kurz vor der Beendigung eines großen Lebensabschnittes mein bisher Erlebtes, dann bin ich erstaunt über die Vielzahl der Dinge, die von außen an mich herangetragen wurden und mich früher oder später in meiner Entwicklung beeinflussten“, leitete Walter M. 1948 seinen Bildungsbericht ein¹⁰. Auf insgesamt sieben handschriftlichen Seiten führte er dann genauer aus, um welche „Dinge“ es sich handelte. Sein Bericht liegt hinsichtlich der Länge im unteren Durchschnitt der ausgewerteten Stichprobe. Der Großteil der Dokumente bewegt sich in einem Umfang von sechs bis zwölf Seiten mit wenigen Ausnahmen nach oben mit über 20 Seiten, während die ersten Dokumente aus dem Jahr

¹⁰ Alle folgenden Zitate stammen aus: Archiv Hansa Gymnasium, Han_600_Bb_Bildungsberichte.

1947 nur zwei Seiten lang sind. Anders als Walter M. begannen eine Reihe von Abiturient:innen ihren Text wie einen Lebenslauf mit Geburtsdatum und Elternberufen. Allen gemeinsam ist, dass sie weitgehend chronologisch voringen und meist mit dem Zeitpunkt der Einschulung begannen. Obwohl viele Abiturient:innen in den letzten Kriegs- und ersten Nachkriegsjahren enorme Brüche und Verwerfungen in ihren Biographien verzeichneten, etwa durch Kinderlandverschickung, den Einsatz als Flakhelfer oder im Reichsarbeitsdienst, Wohnortwechsel und Flucht, konstruierten alle einen recht kohärenten Bildungsgang. Insgesamt waren die Schilderungen sachlich und nüchtern gehalten, teils im Berichtsstil als Aneinanderreihung von Ereignissen und Aspekten, teils verbunden mit eingehenden Reflexionen. Während der Nationalsozialismus überall relativ ausführlich thematisiert wurde, nahm die Nachkriegszeit unterschiedlich viel Raum ein. Der Grund dafür lag nicht im zeitlichen Abstand zum Kriegsende, vielmehr war die Bedeutung entscheidend, die dieser Phase für den eigenen Lebens- und Bildungsweg zugemessen wurde. Dem wird im Folgenden mit Blick auf Krisenwahrnehmungen und -erzählungen anhand folgender Fragen nachgegangen: (a) Welches Verständnis von Bildung kommt in den Berichten zum Ausdruck? (b) Welche gesellschaftlichen und welche individuell-biografischen Krisen werden von den Abiturient:innen erwähnt? (c) Welche Erzählungen über Transformationen sind vorhanden?

(a) Das individuelle Verständnis von Bildung war maßgeblich dafür, welche Aspekte die Abiturient:innen in ihre Berichte aufnahmen. Aus der Stichprobe lassen sich zwei Verwendungsweisen ableiten. Es handelt sich zum einen um Bildung im Sinne von formeller, institutioneller Bildung in der Schule zum Erwerb von Bildungszertifikaten. Viel entscheidender war jedoch zum anderen das Verständnis von Bildung als fortwährendem Entwicklungsprozess. In diesem Sinne berichteten die Abiturient:innen von Erlebnissen und Begegnungen, die sie „geformt“ hatten (Günther B. 1950). Ernst D. begann seinen Bericht 1949 lapidar mit dem Satz: „Die Kräfte, die den Menschen bilden, sind Herkunft, Umwelt, Schule, Schicksal und Kultur“. Eine explizite Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff kam nur selten vor. Diejenigen, die darauf eingingen, nahmen für sich (noch) nicht in Anspruch, gebildet zu sein. Johann C. schrieb 1953:

Ein junger Mensch von 19 Jahren soll von seiner Bildung berichten. Kann er das schon? Meiner Meinung nach kann man von wirklicher „Bildung“ erst sprechen, wenn man ein Leben gelebt hat. [...] Im Augenblick möchte ich diese Zeilen vielleicht „Ausbildungsbericht“ nennen.

Das Spektrum der für die Persönlichkeitsbildung als relevant angesehenen Aspekte variierte stark. Dabei spielten wohl unterschiedliche Vorstellungen darüber, was die Schule bzw. der Klassenlehrer erwartete, eine wichtige Rolle. Zu den wenig überraschenden Nennungen gehörten bildungsbürgerliche Freizeitbeschäftigungen wie der Besuch von Theateraufführungen, Konzerten und Aus-

stellungen, das Spielen eines Instruments, Singen oder Lesen (vgl. Gass-Bolm 2005: 141). Ferner kam die Familie mit ihren Bildungsangeboten und -anforderungen vor. Mehrere Abiturient:innen erwähnten, dass sie bei Reisen, Klassenfahrten oder im Rahmen der Kinderlandverschickung prägende Eindrücke über unbekannte Landschaften, Sitten und Gebräuche erhalten hätten. Als spezifisch für die Nachkriegszeit beschrieb eine Reihe männlicher Abiturienten, dass sie sich handwerkliche Fertigkeiten aneignen mussten, um den Alltag bewältigen zu können. Zusammenfassend kam Günther B. 1950 zu dem Schluss:

Aber im Grunde bereue ich es nicht eine so schwere Zeit kennengelernt zu haben, denn ich sah auch einmal die Schattenseite des Lebens [...] Vielleicht gäbe es heute weniger Elend, wenn jeder Mensch eine solche harte Schule durchgemacht hätte.

Das Argumentationsmuster, die „harte Schule“ der Jahre nach 1945 habe maßgeblich zur eigenen Bildung beigetragen, findet sich in mehreren Berichten. Johann C. nannte diese Prägung 1953 sogar ein gemeinsames Merkmal der Generation:

Ich möchte mich hier nicht zum Sprecher meiner Generation machen, kann aber, glaube ich, ohne etwas Falsches zu berichten, behaupten, daß durch die Ereignisse in Deutschland im und nach dem Kriege, sei es nun durch Flucht, Ausbombung oder Tod von Nahestehenden jeder von uns irgendwie beeinflusst wurde.

(b) Als Quellenbegriff taucht „Krise“ in den Bildungsberichten nicht auf. Sofern eine zusammenfassende Charakterisierung der Nachkriegszeit erfolgte, wurde überwiegend von „Zusammenbruch“ gesprochen (Markert 1996: 53). Dabei handelte es sich um die zentrale zeitgenössische Formulierung, die teilweise auch von der historischen Forschung aufgegriffen wird (Oyen 2005: 309). Einige Abiturient:innen beschrieben die Nachkriegsjahre als „schwere Zeit“, „schlechte Zeit“ oder als „Lehrjahre“. Es entsteht der Eindruck, die Krise sei schicksalhaft wie ein Naturereignis eingetreten und man sei ihr ausgeliefert. So berichtete Manfred H.:

Meine charakterliche und seelische Bildung übernahm das Schicksal, mit dem ich mich auseinandersetzen mußte. An die Stelle von Schule und Elternhaus [...] war die Wirklichkeit getreten mit ihren Gesetzen, die mit eigenem Willen zu bezwingen waren oder von denen man bezwungen wurde (Haß 1950: 163).

In dieser Formulierung kommt das Merkmal von Krise als Ausnahmezustand, der sich der eigenen Kontrolle und der Steuerung entzieht, sehr deutlich zum Ausdruck. Die Jugendlichen verbanden damit vielfach Opfernarrative; sie fühl-

ten sich „von den Nazis getäuscht“ (August F. 1950). Werner A. stellte 1948 fest, es habe „eine lange Zeit gedauert, bis ich einsah, daß ich betrogen worden war“. Mögliche eigene Verstrickungen oder Verantwortung kamen in diesem Zusammenhang, wie in der deutschen Nachkriegsgesellschaft insgesamt, nicht zur Sprache. Stattdessen wurde die NS-Führungsriege um Adolf Hitler dafür verantwortlich gemacht, Vertrauen enttäuscht und die Verfasser:innen ihrer „besten Jugendjahre beraubt“ zu haben (Haß 1950: 32).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund, welche Aspekte der gesellschaftlichen Krise in den Berichten erwähnt wurden, überrascht es kaum, dass Staat und Politik fast keine Rolle spielten. Ingrid F. bemerkte 1953: „Ebenso ist meine Stellungnahme zu den politischen Ereignissen noch nicht klar, da mein Interesse für das heutige Zeitgeschehen erst in der letzten Zeit geweckt wurde“. Ab und zu wurde beiläufig und mit eher kritischem Unterton die „unglückliche alliierte Besatzungspolitik“ (August F. 1950) in Hamburg einschließlich der „dem moralischen Recht widersprechenden Gesetze und Verordnungen“ der Alliierten (Robert N. 1953) erwähnt. Die in dem Band *Jugend unterm Schicksal* zusammengestellte Auswahl bot in dieser Hinsicht ein anderes Bild. Da es sich vor allem um Erzählungen von Flucht und Vertreibung aus den Ostgebieten handelte, nahmen der Einmarsch der Roten Armee und die Bedingungen in der sowjetischen Zone breiten Raum ein. „Man muß die Zeit der russischen Besetzung selbst erlebt haben, um einen Eindruck von all dem Schrecklichen zu gewinnen. Wir waren hilflos der Willkür dieser mongolischen Horden ausgesetzt“, berichtete Ingeborg P. (Haß 1950: 81). Gerade in den Berichten der jungen Frauen kamen nicht nur anti-russische und anti-kommunistische Ressentiments zum Ausdruck, sondern auch vielfach nur angedeutete Hinweise auf (sexualisierte) Gewalt.

Im Mittelpunkt der Hamburger Berichte stand die Bewältigung des Alltags: Wohnverhältnisse, Nahrung, Heizung oder insgesamt die wirtschaftliche bzw. materielle Krise. „Die Tagessorgen überschatteten in den ersten Nachkriegsjahren alle anderen Probleme“, fasste dies August F. 1950 zusammen. Im gleichen Jahr erläuterte Günther B. detailliert:

Ich erinnere mich nur ungern an jene drei Jahre von 1945-1948; denn es war nicht leicht, mit vier Personen in einer Sperrholzlaupe zu wohnen, zu kochen und zu schlafen [...] Besonders der strenge Winter 1946/47 machte uns allen das Leben unerträglich [...]; auch war es in den harten Wintern unmöglich, bei -10 im Zimmer zu sitzen. Oft legte ich mich in's Bett, wo man die Kälte nicht spürte.

Ein häufiges Erzählmuster war die Gleichsetzung von materiellen mit inneren, individuell-biografischen Krisen. Die Berichte sprachen vom äußeren und inneren bzw. seelischen Zusammenbruch (Haß 1950: 32, 63) oder von den „seelischen und wirklichen Trümmerfelder[n] dieser Zeit“ (Haß 1950: 67). Da die zwischen 1928 und 1935 Geborenen im Nationalsozialismus aufgewachsen und

sozialisiert worden waren, standen in der Nachkriegszeit die „bisherige[n] Routinen und Regeln, gewohnte[n] Handlungsformen, Denkweisen, Strukturmuster und Ordnungssysteme“ (Steg 2020: 431) nicht mehr zur Verfügung, wurden als wertlos oder gar grundlegend falsch dargestellt. „Alles, was mir heilig gewesen war, an das ich fest geglaubt hatte, war vernichtet worden und wurde vor aller Welt als verbrecherisch hingestellt“, so Werner A. 1948. An seiner Wortwahl – „alles, was mir heilig gewesen war“ – wird deutlich, als wie tiefgehend und existenziell er die mit dem Ende des NS-Systems einhergehende biografische Krise schilderte. August F. berichtete 1950, er habe mit seiner „ganzen Überzeugung und Begeisterung zum ‚Dritten Reich‘ gestanden“ und sei daher nach 1945 „zunächst völlig ratlos“ gewesen. „Alle Werte verwandelten sich in ihr Gegenteil. Alle meine bisherigen Meinungen und Urteile waren falsch“.

(c) Angesichts des Endes der bisher gekannten Normalität des NS-Systems musste für die Jugendlichen eine Neuorientierung, also eine Transformation folgen. Die entsprechenden Passagen in den Bildungsberichten lassen sich als säkulare bzw. politische Konversionserzählungen kennzeichnen, als Erzählungen von Abkehr und Umkehr, in der eine Person ihre bisherige Perspektive auf die Welt zugunsten einer anderen aufgibt. Eine Alternative dazu gab es nicht, denn im schulischen Kontext war ein fortdauerndes Bekenntnis zum Nationalsozialismus nicht sagbar und konnte dementsprechend in den Texten nicht auftauchen. Für eine exemplarische Analyse wird der Text von Werner A. aus dem Jahr 1948 herangezogen, weil er viele typische und wiederkehrende Elemente in sich vereint. Dort heißt es:

Damit ging auch die Herrschaft des Nationalsozialismus zu Grunde, in dem ich meine Ideale gesucht hatte. Der Zusammenbruch des dritten Reiches erschütterte mich tief. Alles, was mir heilig gewesen war, an das ich fest geglaubt hatte, war vernichtet worden und wurde vor aller Welt als verbrecherisch hingestellt. Das konnte und wollte ich zunächst nicht begreifen, und es hat eine lange Zeit gedauert, bis ich einsah, daß ich betrogen worden war. Ich schildere dies so ausführlich, weil diese Wandlung einen Schlußstrich unter einen Abschnitt meines Lebens gezogen hat, unter meine Kindheit. Von diesem Zeitpunkt an begann ich, selbst zu denken. Ich versuchte, mich von allen äußeren Einflüssen freizumachen und mich ganz auf mich selbst zu besinnen. Da sah ich die Welt mit einem Male mit ganz anderen Augen an. Ich erkannte das Verbrecherische des dritten Reiches und machte mir Gedanken über Worte wie Menschlichkeit, Religion und Toleranz.

Charakteristisch für eine Konversion ist, dass es „statt um die Veränderung eines partikularen Elements des eigenen Lebens, stets um den *Wandel der ganzen Person*“ geht (Müller 2023: 18; Hervorh. i. O.). Die grundlegende Veränderung der eigenen Weltansicht formulierte Werner A. mit dem Satz „Da sah ich die Welt

mit einem Male mit ganz anderen Augen an“; zudem benutzte er den Begriff „Schlußstrich“ und setzte mit dem Erlangen der neuen Erkenntnis das Ende seiner Kindheit und den Beginn selbstständigen Denkens gleich. Was zunächst nach einem punktuellen Ereignis klingt, war jedoch offensichtlich das Ergebnis eines länger andauernden Transformationsprozesses, „es hat eine lange Zeit gedauert“.

Julian Müller (2023) hebt die dreigliedrige Struktur von (politischen) Konversionserzählungen hervor. Darin enthalten sei ein „bestimmtes Ereignis, das zu einer existenziellen Umkehr geführt hat“, und dieses „trennt ein *falsches Leben* vor der Konversion von einem *richtigen Leben* nach der Konversion“ (Müller 2023: 20; Hervorh. i. O.). Analysiert man den Bildungsbericht von Werner A. anhand dieser Struktur, zeigt sich, dass eine spezifische Variante der Konversionserzählung vorliegt. Das Ereignis ist klar zu benennen: Die Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg und das Ende des Nationalsozialismus. Der darauffolgende Transformationsprozess wurde jedoch nicht selbstbestimmt in Gang gesetzt, sondern von außen erzwungen. Das „falsche Leben“ vor der Konversion wurde zuerst von außen so bewertet und nicht vom Abiturienten selbst als solches erkannt. Dementsprechend beschrieb Werner A. die NS-Zeit rückblickend nicht als durchweg negativ. So sprach er „vom Dienst im Jungvolk, der mir sehr viel Freude machte“, oder vom „großen Wert“ der Kinderlandverschickung, wo er gelernt habe, „das Wort Kameradschaft [zu] begreifen und nach ihren Geboten [zu] handeln“. Wodurch sich das „richtige Leben“ nach der Konversion (Müller 2023) auszeichnete, also welche Weltsicht am Ende des Transformationsprozesses stand, fasste Werner A. mit den Stichworten „Menschlichkeit, Toleranz und Religion“ zusammen. In dieser Trias spiegelte sich der vom Gymnasium vermittelte christliche Humanismus wider. Insbesondere die für die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft insgesamt festzustellende Hinwendung zum Christentum (Echternkamp 2013: 175f.) spielte in vielen Bildungsberichten eine wichtige Rolle. August F. schilderte 1950, wie ihn die Bücher Karl Mays dazu gebracht hätten, „über die Religion nachzudenken“, er sich daraufhin konfirmieren ließ und nun im Glauben „immer wieder Trost, Frieden und Hoffnung, aber auch strenge ethische Richtlinien“ für sein Handeln finde. Teilweise verwendeten die Autor:innen schon für die Zeit des Nationalsozialismus eine religiöse Wortwahl und sprachen vom „Glauben“, den man nach 1945 „in langen inneren Kämpfen wieder erringen“ müsse (Haß 1950: 28). An die Stelle des verlorenen Glaubens an die NS-Ideologie sollte ein neuer, nämlich der christliche Glaube treten.

In diesem Prozess wiesen die Hamburger Abiturient:innen der Schule wichtige Funktionen zu. Werner A. beschrieb den Besuch des Gymnasiums als Möglichkeit, sich vor allem von den materiellen Krisen abzulenken. Die Schule wurde zudem als Teil der Rückkehr zu einer Form von (neuer) Normalität, als ein Anzeichen für das Ende des Ausnahmezustandes verstanden. Indem unter anderem die Lehrinhalte Hilfestellungen bei der Neuorientierung gaben, erschien der Schulbesuch als ein Schritt auf dem Weg zur Überwindung der Krise. Anni M.

resümierte: In einem „noch viel stärkeren Maße als früher hat mir die Schule über seelische Zerrissenheit, innere Not, Leid und Enttäuschung hinweggeholfen und ist mir zu meiner geistigen Heimat geworden“. Sie habe sie „menschlich weitergebildet, zum selbständigen Denken, Urteilen und Kritisieren erzogen“ (Haß 1950: 220).

In einigen Fällen blieben die Schilderungen individuell-biografischer Transformationen und Konversionserzählungen ganz aus. Hans G. zum Beispiel stellte 1948 deutliche Kontinuitäten zwischen NS- und Nachkriegszeit in seinem in mehrfacher Hinsicht aus dem Rahmen fallenden Bildungsbericht in den Vordergrund. Er stammte aus einem dem Nationalsozialismus kritisch gegenüberstehenden Elternhaus; so verbrachte sein Vater „wegen antifaschistischer Betätigung“ zwei Jahre im Konzentrationslager. Bald nach Kriegsende trat Hans G., 1930 geboren, der *Freien Deutschen Jugend* (FDJ) bei und lernte dort „die Nöte der arbeitenden jungen Menschen verstehen und sah ein, daß sich jeder Mensch an der Politik beteiligen muß, wenn wir nicht wieder in ein neues Chaos geraten wollen“. Das lenkt den Blick auf die Selektivität der hier untersuchten Berichte und der Quellengattung insgesamt – nicht nur in Bezug auf Geschlecht, soziale Herkunft und (groß-)städtischen Kontext in Westdeutschland, sondern auch im Hinblick darauf, dass die Perspektiven und Erzählungen etwa von jugendlichen Widerstandskämpfer:innen, Jüdinnen und Juden sowie anderen Verfolgten des NS-Regimes nicht in den Blick kommen.

4 Fazit

„Traumwelt und Zusammenbruch, Abschied und Neubeginn“ (Goes 1950: 5) – dieses Zitat aus dem Buch *Jugend unterm Schicksal* fasst viele Aspekte der Krisenwahrnehmungen und -erzählungen westdeutscher Abiturient:innen der Nachkriegszeit treffend zusammen. In den Bildungsberichten des Hansa-Gymnasiums Hamburg-Bergedorf aus den Jahren 1947 bis 1953 standen – bei aller Unterschiedlichkeit der Texte – die wirtschaftlich-materiellen und insbesondere die individuell-biografischen Krisen sowie Transformationen im Vordergrund. Sie wurden in die Form einer spezifischen Variante säkularer bzw. politischer Konversionserzählungen gekleidet, in der eine von außen erzwungene Konversion erzählt werden musste. Als biografische Selbstkonstruktionen und -präsentationen am Ende der Schullaufbahn „im Spannungsverhältnis von Selbstwahrnehmung und Antizipation schulischer Erwartungshaltungen“ (Löwe 2023: 77) stellte Bildung einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Berichte dar. Die Verfasser:innen verstanden sie in erster Linie als Persönlichkeitsbildung bzw. als „Entwicklung zu einem selbstständig denkenden Menschen“ (Otto E.).

Unter Berücksichtigung der erörterten Grenzen erweisen sich die Bildungsberichte als ergiebige Quelle, um Perspektiven von Schüler:innen auf die Zeit von den 1940er bis zur Mitte der 1950er Jahre zu erfassen und so einen bildungshis-

torischen Beitrag zur deutschen Geschichte der Nachkriegszeit zu leisten. Zwar handelte es sich bei den überwiegend männlichen Abiturienten um eine sehr kleine und exklusive Gruppe, der aber als Teil der gesellschaftlichen Elite und der Generation der „45er“ von der Forschung eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Bundesrepublik in den 1950er Jahren zugeschrieben wird. Darüber hinaus kann die historische Betrachtung einen Reflexionshintergrund für Überlegungen zu Krisenwahrnehmungen und -erzählungen von Jugendlichen in Nachkriegsgesellschaften und zur Bedeutung von Bildung und Schule in diesem Übergangsprozess bieten.

Literatur

- Abbe, Thomas (2007): Deutsche Generationen nach 1945. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30720/deutsche-generationen-nach-1945/> [Zugriff: 10.05.2024].
- Dausien, Bettina/Kluchert, Gerhard (2016): „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 29:2, S. 220–240. <https://doi.org/10.3224/bios.v29i2.06>.
- Davies, Lynn (2006): Education and Conflict. Complexity and Chaos. London/New York: Routledge 2006.
- Echternkamp, Jörg (2013): Die Bundesrepublik Deutschland 1945/49–1969. Paderborn: Schöningh.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein.
- Gehler, Michael (2020): Deutschland. Von der geteilten Nation zur gespaltenen Gesellschaft. 1945 bis heute. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- 100 Jahre Hansa-Schule (1983). 1883–1983. Hamburg-Bergedorf: Bergedorfer Buchdruck.
- Harders, Levke (2020): Historische Biografieforschung, Version 1.0. https://docupedia.de/zg/Harders_historische_Biografieforschung_v1_de_2020 [Zugriff: 10.05.2024].
- Hodenberg, Christina von (2020): Die Generation der 45er. Stärken und Schwächen eines Deutungsmusters. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/303637/zur-generation-der-45er> [Zugriff: 10.05.2024].
- Kluchert, Gerhard (2023): Das Leben der Schüler:innen. Konzepte, Probleme und Perspektiven seiner historischen Erforschung. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola Groppe (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–37.
- Kluchert, Gerhard (2022): Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess. Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 31–55.

- Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, S. 172–184.
- Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformationsprozess. In: Kirschner, Martin/Stauffer, Isabelle/Fritz, Alexis (Hrsg.): *Transformationen in Zeiten religiöser und gesellschaftlicher Umbrüche. Dieselbe Welt und doch alles anders*. Baden-Baden: Nomos, S. 69–82. <https://doi.org/10.5771/9783748928751>.
- Kurtenbach, Sabine et al. (2013): Against all Odds – Jugendliche in Nachkriegsgesellschaften. <https://www.kinder-und-jugendrechte.de/documents/upload/GIGA-Bericht-Jugendliche.pdf> [Zugriff: 10.01.2024].
- Lehberger, Reiner/de Lorent, Hans-Peter (2012): Schulen in Hamburg. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens. Hamburg: Brunswiker und Reuter.
- Leitner, Ulrich (2016): Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsforschung zur Rekonstruktion von Bildungsbiographien ehemaliger weiblicher Heimkinder der Fürsorge-region Tirol und Vorarlberg. In: *Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalyse* 29, S. 253–265.
- Löwe, Denise (2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in „Bildungsgängen“ des frühen 20. Jahrhunderts. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola Groppe (Hrsg.): *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 77–96.
- Markert, Margret (1996): Re-education auf deutsch. Bildungsgänge Wilhelmsburger Abiturienten aus den Jahren 1947 bis 1952. In: *Pädagogik* 10, S. 52–55.
- Möckel, Benjamin (2014): *Erfahrungsbruch und Generationsbehauptung. Die „Kriegsjugendgeneration“ in den beiden deutschen Nachkriegsgesellschaften*. Göttingen: Wallstein.
- Müller, Julian (2023): Der politische Konvertit als Fürsprecher seiner selbst. In: *Mittelweg* 36:1, S. 17–27.
- Oyen, Stefan A. (2005): *Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sahrakorpi, Tiia (2020): Memory, Family, and the Self in Hitler Youth Generation Narratives. In: *Journal of Family History* 45:1, S. 88–108, <https://doi.org/10.1177/0363199019880254>.
- Schmidt, Uwe (2010): *Hamburger Schulen im „Dritten Reich“*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegung für die Tagung „EGO-DOKUMENTE“. In: ders. (Hrsg.): *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 11–30.
- Statista (2024): Zahl der Toten nach Staaten im Zweiten Weltkrieg 1939–1945. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1055110/umfrage/zahl-der-toten-nach-staaten-im-zweiten-weltkrieg/> [Zugriff: 10.05.2024].
- Steg, Joris (2020): Was heißt eigentlich Krise? In: *Soziologie* 49:4, S. 423–435.
- Stelmaszyk, Bernhard (1996): „Gute Bücher, herrliche Tage“. Bildungsgänge der Abiturientinnen während des zweiten Weltkrieges. In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): *Mädchenbildung in Deutschland. Die Maria-Wächtler-Schule 1896–1996*. Essen: Klartext, S. 129–150.

- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrergutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926-1946. Habilitationsschrift Universität Mainz 2002.
- Stelmaszyk, Bernhard (2004): „Eine weitere Vorbildung für meinen erwählten Beruf“. Preußische AbiturientInnen entwerfen ihre Bildungsbiographien im Jahr 1941. In: Hespeler, Werner u. a. (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Wiesbaden: Springer VS, S. 100–117.
- Wissenschaftsrat (1964): Abiturienten und Studenten. Entwicklung und Vorschätzung der Zahlen 1950–1980. o. O.: Bundesdruckerei.

Ungedruckte Quellen

Archiv des Hansa-Gymnasiums Bergedorf, Best. Han_600 Schüler_Bb_Bildungsberichte.

Gedruckte Quellen

- Gerber, Walter (1950): Die Oberschule im Alstertal 1924–1949. Ein entwicklungsgeschichtlicher Rückblick. Hamburg: Christians 1950.
- Goes, Albrecht (1950): Zum Geleit. In: Haß, Kurt: Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher 1946–1949. Hamburg: Christian Wegner 1950, S. 5–9.
- Haß, Kurt (1950): Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher 1946–1949. Hamburg: Christian Wegner 1950.
- Krämer-Badoni, Rudolf (1951): Rezension zu Kurt Haß, Jugend unterm Schicksal. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. März, S. 14.

Krise der Normalbiographie – (Normal-)Biographien in der Krise

Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Frank Beier

KURZFASSUNG: Der Beitrag thematisiert die Bedeutung biographischer Normalitätsannahmen und -erwartungen in der Konstruktion, Erfahrung und Bearbeitung von Krisen. Das Konzept der ‚Normalbiographie‘ dient hierfür als theoretischer Referenzrahmen. Im Fokus steht deren Orientierungsfunktion auf der einen sowie ihre Einbettung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf der anderen Seite. Anhand von Forschungsprojekten der Biographieforschung wird in Bezug auf unterschiedlich gelagerte Krisen (Politische Inhaftierung, Flucht, Familiengründung) gezeigt, wie sich das Verhältnis von Krise und Normalität biographisch konstituiert und übergreifend diskutiert, welche Erkenntnisse damit für die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Krisen verbunden sind.

Schlagworte: Biographieforschung, Krise, Normalbiographie, Transformation

ABSTRACT: The article addresses the significance of biographical assumptions and expectations of normality in the construction, experience, and management of crises. The concept of the ‚normal biography‘ serves as the theoretical framework for this. The focus is on its function as a point of orientation on the one hand, and its embedding in societal power and domination structures on the other. Drawing on research projects from biographical research, the relationship between crisis and normality is examined in relation to various crises (political imprisonment, flight, starting a family), and it is broadly discussed what insights this provides for the educational science research on crises.

Keywords: Biographical research, crisis, normal biography, transformation

1 Normalbiographien als Gegenstand

In modernen Gesellschaften existiert eine biographisch zu bearbeitende Grundspannung: Einerseits offeriert die Pluralisierung der Lebensentwürfe mannigfaltige Möglichkeiten der Gestaltung von Biographien, andererseits geht damit auch ein Gestaltungszwang einher, der in komplexe soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebunden ist (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Diese dienen nicht nur als

Kontingenz reduzierende Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund potenziell unsicherer Zukunftsaussichten, sondern stellen auch hegemoniale Normierungsmuster dar. Normalbiographien können als sedimentierter Ausdruck dieses Zusammenspiels aufgefasst werden. Nach Martin Kohli (1985) etablieren sich diese infolge eines institutionalisierten Lebenslaufs, der sich am chronologischen Lebensalter und damit verschränkten Normalitätsannahmen orientiert, und als verzeitlichtes Prinzip der Vergesellschaftung wirkt, das am Individuum und seiner Lebenszeit ansetzt. Institutionalisation und Biographisierung sind, dem folgend, wechselseitig aufeinander bezogen: „Gesellschaftliche Zeitmuster strukturieren biographisches Handeln, aber biographisches Handeln modifiziert und ‚produziert‘ auch umgekehrt je konkrete historische ‚Modelle‘, ‚Normalitäten‘ und Normen für Biographien“ (Dausien 2017: 91). Entsprechend lassen sich Normalbiographien als ein „flexibles System aus Grenzen“ (ebd.: 95) verstehen, das normiert, welche Praktiken und Modelle der Lebensführung als legitim und anerkennungsfähig gelten und welche nicht. Krisen und mit ihnen verbundene Kontingenzerfahrungen bedingen eine Reflexion der ansonsten häufig unhinterfragten Normen und Normalitäten der Lebensführung und fordern diese zugleich heraus (Dausien/Mecheril 2006). Sie enthalten ein transformatives Potenzial zur Reflexion und Überwindung vorhandener – immer auch einschränkender – Normalitäten, gehen jedoch auch mit der Gefahr von Orientierungsverlust und Handlungsunfähigkeit einher. Hiervon ausgehend verfolgt der Beitrag die Frage, welche Bedeutung biographischen Normalitätsannahmen und -erwartungen für die Konstruktion, Erfahrung und Bearbeitung von Krisen zukommt.

2 Normalbiographien und Krisen

Das Zusammenspiel von biographischen Normalitäten und Krisen lässt sich erziehungswissenschaftlich auf verschiedenen Ebenen betrachten (Beier et al. 2024). Sowohl institutionalisierten als auch familialen Bildungskontexten kommt hierbei eine herausgehobene Position zu. So werden (bildungs-)biographische Erwartungen familial vermittelt und vererbt (Thiersch 2014) und damit normalbiographische Lebensentwürfe implizit oder explizit weitergegeben. Bildungsinstitutionen (re-)produzieren und verstetigen ihrerseits, z. B. durch das Anlegen altershomogener Vergleichsmaßstäbe, normalbiographische Orientierungsmuster. Bildungsbiographische Verläufe werden dabei gesellschaftlich unterschiedlich attribuiert, wie sich an disparaten inter- und transnationalen Erfahrungen darlegen lässt: So werden schulische Auslandsaufenthalte goutiert und in ihrer zugeschriebenen (bildungs-)biographischen Bedeutsamkeit anerkannt und gewürdigt, wohingegen biographisch höchst bedeutsame Flucht- und Migrationserfahrungen als solche nicht selten verkannt und sanktioniert werden (Hummrich et al. 2024). An diesem Beispiel wird der Zusammenhang von Krise/n und Normalität und dessen biographische Relevanz deutlich. Krise wird

dabei aufgefasst als Irritation der Normalitäten und Normalitätshorizonte der Lebensführung.

Unterschieden werden kann zwischen überindividuellen und durch individuelle Abweichungen induzierten Krisen. Beispiele für erstere sind politische, ökologische oder humanitäre Krisen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Lebensgrundlagen vieler Menschen zur Disposition stehen und (individuelle/kollektive) biographische Bearbeitungen – z. B. in Form von Migration – notwendig werden. Letztere treten in Erscheinung, wenn gesellschaftlich zugestandene Möglichkeitsräume, z. B. in der Adoleszenz (vgl. King 2013), übertreten werden. Die Grenzen sind dabei fließend: So werden in der Regel weder kurzfristige schulische Leistungseinbrüche noch die Entstehung sexueller Intimität Jugendlicher gesellschaftlich als Krise wahrgenommen, wohingegen das Verlassen der Schule ohne Abschluss oder die Elternschaft Minderjähriger eine Krise im Sinne eines Bruchs der Normalbiographie ausweisen. Allgemeiner kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang von Krise und Normalität vor diesem Hintergrund als Wechselspiel von biographischen Brüchen und ihrer (Re-)Stabilisierung diskutiert werden kann.

3 Empirische Einsichten

Im Folgenden werden unterschiedliche Modi des Zusammenspiels von Krise, Normalität und Biographie anhand von Fallrekonstruktionen aus drei biographieanalytischen Studien betrachtet. Erstens wird gezeigt, wie Normalbiographien im Kontext politisch-autoritärer Systeme ‚zusammenbrechen‘ können (3.1), zweitens wird fokussiert, wie Normalität(en) im Kontext von Flucht und Migration in einer transnationalen Perspektive eine biographische Wirkmächtigkeit entfalten (3.2) und drittens wird Normalität im Kontext elterlicher Erziehungsvorstellungen analysiert und dabei die prospektive Dimension normalbiographischer Orientierungen beleuchtet (3.3).

3.1 Die Krise der Normalbiographie als Auslöser politischer Gegnerschaft in der DDR

Die Legitimation autoritärer Regime wie der ehemaligen DDR ist ganz wesentlich damit verbunden, dass normalbiographische Verläufe von den Bürger:innen zumindest oberflächlich akzeptiert wurden (Niethammer 1996). Ostentativ abweichende Lebensentwürfe hingegen wurden stigmatisiert, sanktioniert und kriminalisiert (Korzilius 2005). Lebensentwürfe, die auf ein Leben außerhalb der DDR gerichtet waren (durch Flucht oder Ausreiseanträge), konnten empfindliche Sanktionen bis hin zur politischen Inhaftierung zur Folge haben.

In biographisch-narrativen Interviews mit 18 ehemals politisch inhaftierten Frauen in der DDR zeigte sich jedoch überraschenderweise häufig eine starke

normalbiographische Orientierung. Die Entscheidungen für Flucht oder das Stellen von Ausreiseanträgen finden in diesen Fällen im Kontext von biographischen Krisen statt, die zu einem zeitweiligen Zusammenbruch der bisher gelebten Normalbiographien führten. Die Biographien dieser Frauen (ausführlich Beier 2018) zeichnen sich durch zahlreiche Gemeinsamkeiten aus: Ihre Kindheitserzählungen verweisen auf eine als konventionell wahrgenommene Sozialisation in der DDR („*äh wir waren richtig froh dass wir in der DDR lebten*“), in denen es in der Kindheits- und Jugendphase nur wenig Konflikte mit dem sozialistischen Bildungssystem oder ihren Eltern gibt („*ich war gern in der FDJ und das gehörte dazu ich war auch stolz drauf*“), die konkrete Familienaufträge formulieren („*äh ja- wir haben uns eigentlich keine Gedanken gemacht- wir haben das gemacht was der (unv.) unsere Eltern gesagt haben;*“), die mit sozialen Aufstieg und der weiblichen Normalbiographie in der DDR (Trappe 1996) zusammenhängen. Letztere beinhaltete neben einer frühzeitigen Ehe und Familiengründung mit Anfang 20 auch ein hohes Maß an Systemintegration, die mit der Hoffnung einer Krisenprophylaxe verbunden wurde. So berichtet Frau Gaspar davon, dass ihre Eltern wollten, dass sie einen praktischen Beruf erlerne, der auch im Falle eines Krieges gebraucht werde. Die Eltern von Frau Bürger organisieren eine frühe Ehe für ihre Tochter, um der potenziellen Schande eines unehelichen Kindes zuvorzukommen. Die Grenzen dieser sowohl politisch als auch herkunftsfamiliär erzeugten Normalbiographien werden im Lauf der Zeit bei diesen Frauen jedoch deutlich spürbar. Ehekrisen beispielsweise sind in den normalbiographischen Erwartungshaltungen nicht enthalten. Frau Meier, die in ihrer Ehe massive häusliche Gewalt erlebt, stellt dies wie folgt dar:

Ja ich ich- ich hätte wenn es danach geht- hät ich äh: (---) schon nach zwei Jahren wieder gehen können; aber das gehörte sich ja nicht, ne? (--) [...] ich hätte das nie meinen Eltern- was in meiner Ehe sich abgespielt hat; Mein Mann hat mich verprügelt bis zum geht nicht mehr

Obwohl sie gut im DDR-System integriert ist und keinen inneren Wunsch hegt, in die BRD zu emigrieren, wird das Stellen eines Ausreiseantrages als Ausweg gesehen, um ihre gewalttätige Beziehung zu befrieden. In der BRD – so ihre Hoffnung – ließe sich ein normales Eheleben realisieren: Ein Leben, auf welches insbesondere ihr Mann insistiert, dessen Unzufriedenheit mit der DDR als Ursache für die ehelichen Konflikte gesehen wird. Aber auch in nicht gewalttätigen Beziehungen finden sich ähnliche Vorstellungen: Frau Bürgers frühe Hochzeit mündet in eine platonisch geführte Ehe, die schließlich in eine Affäre und zur Scheidung führt. Ihr Ex-Mann unternimmt in Reaktion darauf einen Fluchtversuch in die BRD, wird dabei jedoch festgenommen. Frau Bürgers Leben gerät damit in eine massive Krise. Um die Inhaftierung des Vaters ihres Sohnes zu vermeiden, willigt sie in eine erneute Hochzeit ein und kann so eine längere Inhaftierung ihres Mannes abwenden. Als Ehefrau eines offiziellen Staatsfeindes ist

aber eine Rückkehr in ein ‚normales‘ Leben nicht denkbar. Sie entscheidet sich daher gemeinsam mit ihrem Ehemann für das Stellen eines Ausreiseantrages. Die Ambivalenz ihrer Entscheidung wird besonders an dieser Stelle des Interviews deutlich:

und da hab ich immer gesagt: wenn wir ZWEI leben hätten; eins würde ich in der DDR verbringen und das andere möchte ich woanders leben.

Es eint diese Frauen, dass die aufgetragenen und internalisierten engen normalbiographischen Lebensentwürfe in Krisen führten, die eine Neugestaltung der eigenen Lebensentwürfe notwendig machten. Fluchtversuche und Ausreisegesuche sind hier Reaktionen auf krisenhafte Normalbiographien, deren Zweck das Beenden einer Krise und die Wiederherstellung einer biographischen Normalität war. Es sind daher in diesen Fällen gerade nicht alternative – gar westliche – Lebensentwürfe, die handlungsleitend sind, sondern die Wiederherstellung von als normal wahrgenommenen Lebensverläufen, die in der DDR nicht mehr möglich erschienen.

3.2 Normalität und Krisen(-erfahrungen) im Kontext von Migration

Eine ähnliche Figur lässt sich auch mit Blick auf aktuelle Migrationsbewegungen aufzeigen. Hierfür wird auf Befunde aus einem Forschungsprojekt zurückgegriffen, in dem biographisch-narrative Interviews mit migrierten Jugendlichen geführt wurden, die einen Quereinstieg ins deutsche Schulsystem vollzogen haben. Nicht alle der Jugendlichen sind dabei in Nationalstaaten aufgewachsen, die durch ein Lebenslaufregime gekennzeichnet sind. So gilt etwa für Jugendliche aus Kriegsgebieten, dass sich ihre Biographien sowohl im Herkunftsland als auch während der Flucht weitgehend jenseits institutioneller Bahnungen vollziehen – und auch im Ankunftskontext liegen die Voraussetzungen für normalbiographische Verläufe häufig nicht vor (Scherr/Breit 2018: 185). Wie biographisches Handeln und biographische Normalitätserwartungen dennoch in den Biographien zusammenwirken, zeigt exemplarisch der Fall des achtzehnjährigen Mahdi, der als Dreizehnjähriger gemeinsam mit vier gleichaltrigen Freunden aus Afghanistan flieht:

Ich hatte keine Bock mehr auf Afghanistan. also das war so dass jedes mal ne Bombe oder Krieg alles so und äh, nie was gut läuft, alles immer irgendwo Schule verbrannt oder von Taliban krank ja das-, eines Tages haben wir beschlossen dass wir einfach weggehen

Auf Basis unausgesprochener Normalitätserwartungen des Aufwachsens trotz Mahdi hier dem Kriegsalltag in Afghanistan. „*Einfach weggehen*“ stellt dabei

eine Strategie dar, die Krisenhaftigkeit der Lebensumstände hinter sich zu lassen und Handlungsfähigkeit zu behaupten – auch um den Preis der Flucht. Dahinter steht die Hoffnung auf ein ‚normales‘ Leben in Europa, welches Freiheit, Sicherheit und Bildung in Aussicht stellt. Eine solche enge Verflechtung zwischen biographischen Normalitätserwartungen und Migrationsentscheidungen lässt sich in modifizierter Form auch für die Jugendlichen zeigen, die im Rahmen der Arbeitsmigration ihrer Eltern innerhalb der EU migrieren.

Gemeinsam ist den Jugendlichen zudem, dass ihre transnationalen biographischen Entwürfe in Deutschland mit der Norm einer ‚deutschen‘ Bildungsbiographie konfrontiert sind, was bei vielen dazu führt, als abweichende ‚Andere‘ konstruiert und auf eine Migrationsbiographie festgeschrieben zu werden (Dausien/Mecheril 2006). Dass sich in der Folge die Hoffnung auf Normalität in komplexer Weise brechen kann, lässt sich erneut am Fall Mahdi zeigen, der in Deutschland zwar bei seinem bereits in Deutschland lebenden Vater wohnen darf, allerdings in einer Einrichtung für Geflüchtete. Der Status der Duldung bringt dabei einen anhaltenden Bewährungsdruck mit sich, der an Bildung und Integration geknüpft ist. Jedoch ist Mahdis deutsche Schulzeit durch Erfahrungen des Scheiterns und der Diskriminierung geprägt. Gegen die rassifizierenden Zuschreibungen eines Lehrers setzt er sich letztlich körperlich zur Wehr, was in einem Schulverweis mündet. In der Erklärung seiner Reaktion zeigt sich eine anhaltende biographische Krise:

Ich bin sehr schnell aggressiv. die- alles- ich hab nicht eine normale Leben gehabt als ein Jugendlischer, wenn man hier sich vorstellt mit 13 mit 14 man geht mit Freunden bisschen raus oder sowas, und ich hab so schlimme Sachen erlebt [I: mhm] ich denke mir manchmal dass ich nie im Leben glücklich mehr werde [I: mhm] ich bin bisschen glücklich und dann wieder traurig [...] nie ist mir normal

Die als leidvoll erfahrene Abweichung von einer emotionalen und psychischen Norm des Normalen (Jäckle et al. 2017) sieht Mahdi in seiner Biographie begründet: Seine „*schlimmen*“ Erfahrungen deutet er als ungleiche und ungerechte Ausgangsbedingungen, deren benachteiligende Wirkung für ihn im Vergleich mit Gleichaltrigen und ihrem durch ein Moratorium (King 2013) gekennzeichnetem jugendlichen Leben in Deutschland schmerzhaft erfahrbar wird. Vergangene und gegenwärtige Erfahrungen manifestieren sich zu einer biographischen Krise, die durch Gefühle grundlegender Traurigkeit und eine fehlende Hoffnung auf Normalität geprägt ist. Diese Krisenhaftigkeit der Erfahrung normalbiographischer Abweichungen findet sich auch in den anderen Fällen des Samples, allerdings unterscheiden sich die Bearbeitungsstrategien.

Insgesamt zeigt sich, wie stark Normalbiographien und Möglichkeiten ihrer Umsetzung an Nationalstaaten, Staatsangehörigkeit(en) und Zugehörigkeitskonstruktionen gebunden sind (Hinrichsen 2021). Die transnationalen biographischen Entwürfe von Jugendlichen werden dabei als Strategie sichtbar, kri-

senhaften Bedingungskonstellationen des Aufwachsens zu begegnen, indem sie sich an einer erstrebenswerten Normalität orientieren, die nicht zuletzt durch die Menschenrechte verbürgt ist. In Deutschland ist ein ‚normales‘ Leben in Frieden, Freiheit und Sicherheit ebenso wie ein Recht auf Bildung zwar prinzipiell in ‚Sichtweite‘, allerdings nicht für alle Jugendlichen in gleicher Weise erreichbar. Hier ist es das Regime einer ‚deutschen‘ Bildungsbiographie, das Bildungsteilnahme reguliert und Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen bedingt, denen prekär positionierte Jugendliche wie Mahdi kaum etwas entgegenzusetzen können. Biographisch überlagern sich damit unterschiedliche Normalitätsvorstellungen und Abweichungserfahrungen, die häufig zu einer Fortschreibung biographischer Krisen führen (können).

3.3 Intergenerationale Normalitätserwartungen als Vermeidung von Krisen

Der Zusammenhang von Normalität, Biographie und Krise lässt sich hinsichtlich seiner Zeitlichkeit auch prospektiv wenden. Grundlage der folgenden empirischen Miniatur ist ein Auszug aus einem Interview mit dem 30 Jahre alten Deniz Eren, das im Rahmen eines Forschungsprojektes zu werdenden Erstvätern erhoben wurde. Die Auswertung der narrativen Interviews orientiert sich am sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik. Ein Fokus liegt dabei auf der ‚Neuordnung elterlicher Sorgeverhältnisse‘ (Kollmer 2024), die innerfamiliär ausgehandelt werden. Darüber hinaus erweisen sich auch die väterlichen Imaginationen der Biographien ihrer noch ungeborenen Kinder als aufschlussreich. Eine Zuspitzung erfährt diese väterliche Perspektive im vorliegenden Fall darin, dass in dem an die Tochter herangetragenen Zukunftsentwurf nicht die Herkunftsfamilie, sondern die zukünftige Gründungsfamilie der Tochter fokussiert wird. Das damit verbundene Erkenntnisinteresse verdichtet sich im Folgenden auf den empirischen Zusammenhang der Vermeidung einer grundlegenden biographischen Zukunftsoffenheit und Krise.

Die Passage bezieht sich auf die im Interview gestellte Frage, was Herr Eren seiner noch ungeborenen Tochter *„mit auf den Weg geben“* möchte. Der Interviewte geht in seiner Antwort zunächst darauf ein, dass seine nicht-erwerbstätige Ehefrau nach der Geburt des Kindes primär für die Sorgearbeit zuständig sein wird, wobei er sich *„auf jeden Fall vorgenommen“* hat, seine Frau zu *„unterstützen“*. In dieser Figur tritt auf der latenten Ebene eine grundlegende Nichtzuständigkeit für das Kind zutage, denn *Unterstützung* braucht, wer Tätigkeiten und Aufgaben nicht (mehr) erfüllt respektive erfüllen kann. Herr Eren äußert, nachdem er die Formulierung der Interviewerin als an sich selbst gerichtete Frage wiederholt, die als Wunsch getarnte Erwartung, *„dass sie dann auch äh studiert.“* Es vollzieht sich ein zeitlicher Sprung, welcher die Spanne der ersten Lebenswochen bis zum jungen Erwachsenenalter der Tochter umfasst. Damit werden gerade nicht das Gelingen einer kontinuierlichen (Bildungs-)Biographie und die

dafür relevanten Rahmenbedingungen skizziert. Es zeigt sich vielmehr, dass alles Erziehungsrelevante – die familiäre Erziehung ebenso wie die mit ihr verbundenen „Zumutungen“ (Lenzen/Luhmann 1997: 7) – ausgelassen wird.

Der daran anschließende Sprechakt „klar das ist jetzt noch ne lange Zeit bis man dahin kommt“ suggeriert, als würde Herr Eren den zeitlichen Sprung abmildern. Dessen Artikulation sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier eine starke Spannung eingebaut ist: Inhaltlich ist mit dem *man* die Tochter gemeint. Sinnstrukturell hingegen rekurriert der Sprecher mit dem *man* auf sich selbst, denn „bis man dahin kommt“ verweist sprechaktlogisch auf den eigenen Erfolg – ebenso wie auf die Anstrengungen und eingelagerten Krisen (-potenziale), die damit einhergehen. Damit wird Herr Eren derjenige, der in der töchterlichen Anstrengung und zugeschriebenen Leistungsbereitschaft Bewährung sucht – jedoch ohne selbst einen Beitrag zu dieser Bewährung zu leisten.

Er führt seine Überlegungen, die hier aus Platzgründen nicht vollständig wiedergegeben werden können, fort und beschließt die Sequenz folgendermaßen:

Meine Tochter sollte später auch einen Mann heiraten und Kinder kriegen ähm ja. Und nich mit einer Frau dann irgendwie leben oder solche Sachen also das is mir wichtig [I: mhm] dass das normale Familienleben weiter-[I: mhmm] weitergeführt wird.

Fasst man Generativität als spannungsreiches Wechselspiel von Weitergabe und der „Entstehung des Neuen“ (King 2013), so gilt für intergenerationale Beziehungen, allen voran zwischen Eltern und Kindern, eine konstitutive Zukunftsoffenheit. Herr Eren indes skizziert die intergenerationale Beziehung und die damit verbundenen Erwartungen gegenüber seiner Tochter nicht dergestalt, sondern in seiner Imaginiertheit als deren Leben nach *seinen* Vorstellungen. Für die Entstehung des Neuen ist jedoch die Bearbeitung zwischen zwei Polen – hier: die normalbiographische Erwartungshaltung des Vaters und der Lebensentwurf der Tochter – konstitutiv. Diese wird, ebenso wie zentrale Elemente der töchterlichen Biographisierung, im vorliegenden Fall sinnlogisch getilgt, sodass Generativität auf die Weitergabe des Bestehenden beschränkt wird. Darin scheint die Idee eingelagert zu sein, etwas bewahren zu wollen, das sich nicht bewahren lässt. Auch deutet sich an, dass Herr Eren die Pluralisierung der Lebensformen – hier: nicht-heteronormative Paarbeziehungen – als potenziell krisenauslösend wahrnimmt. Ob die Tochter seine Normalitätserwartungen als eigene Normalitätsstandards inkorporiert, bleibt offen. Sollte sie jedoch dagegen opponieren, würde Herrn Erens Krisenvermeidungsstrategie wohlhmöglich in eine große väterliche Krise umschlagen.

4 Zum Zusammenhang von Krise, Biographie und Normalität

In der Gesamtschau der Befunde lassen sich Aspekte einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung des Zusammenspiels von biographischen Normalitäten und Krisen entlang des Wechselverhältnisses von Institutionalisierung und Biographisierung (Dausien 2017) abstrahieren. Die an der Mikroebene der Institutionalisierung des Lebenslaufs ansetzende Perspektive zeigt projektübergreifend, wie biographische Normalitätsannahmen und -erwartungen trotz einer Pluralisierung und Diversifizierung von Biographien und Lebensverlaufsmustern eine normierende Wirkung entfalten. Bezüglich der Institutionalisierung von Normalbiographien wird deutlich, wie diese in konkreten sozialen Kontexten (re-)produziert und mit hegemonialen Vorstellungen akzeptabler und nicht-akzeptabler Biographien verknüpft werden (z. B. mit Blick auf Bildungsbiographien, Jugendbiographien, weibliche Lebensläufe), deren Internalisierung soziale Integration verheißt. Dabei variiert zwar der Grad der Normierung, in allen Projekten lässt sich jedoch die enge Verflechtung mit der sozialen Ordnung und ihrer Durchsetzung erkennen. Insofern lassen sich biographische Normalitätsannahmen und -erwartungen auch als Herrschaftsinstrument verstehen. Dies zeigt sich prototypisch in der „Biokratie“ (Niethammer 1996) des SED-Regimes. Aber auch mit Blick auf das gegenwärtige Erziehungs- und Bildungssystem wird deutlich, wie in Schule und Familie institutionalisierte normalbiographische Erwartungen an der Stabilisierung sozialer Ordnung mitwirken, indem sie den Einzelnen auf hegemoniale Vorstellungen akzeptabler Biographien verpflichten. Das von Biographien jenseits hegemonialer Modelle ausgehende (institutionelle und pädagogische) Irritationspotenzial wird so – wie im Fall aktueller Migration anhand der Norm ‚deutscher‘ Bildungsbiographien – ‚einzuhegen‘ oder – wie im Fall Deniz Eren mittels der intergenerationalen Weitergabe konservativer Lebensverlaufsmuster – prospektiv zu vermeiden versucht.

Mit Blick auf Biographisierung zeigen die Befunde, die orientierende und handlungsleitende Wirkung der institutionalisierten normalbiographischen Annahmen und Erwartungen. Diese ist durch ein Streben nach Normalität gekennzeichnet, das Zugehörigkeit, Anerkennung und Integration in Aussicht stellt. Erfahrungen der Abweichung, der Nicht-Einlösung und/oder von Begrenzungen in der Umsetzung normalbiographischer Erwartungen können sich als Krise manifestieren und fordern zu je spezifischen Bearbeitungen auf. Die Befunde verweisen dabei auf unterschiedliche Formen biographischer (Trans-)Formationen: Dabei zeigt sich trotz erfahrener Abweichungen ein *Festhalten an (internalisierten) normalbiographischen Modellen*. Möglichkeiten der Umsetzung dieser Modelle werden dabei zum einen vor dem Hintergrund sozialer und nationaler Kontexte reflektiert und können in der Konsequenz Migrationsentscheidungen bedingen. In den Biographien der in der DDR aufgewachsenen Frauen sind es aus Erfahrungen des Zusammenbruchs der Normalbiographie resultierende Krisen, deren Auflösung letztlich durch eine Ausreise ermöglicht werden soll. Der Fall Mahdi

zeigt hingegen, wie überindividuelle Krisenkonstellationen (hier der Krieg) die Realisierung normalbiographischer Erwartungen ihrerseits in Frage stellen bzw. verhindern. Seine Flucht orientiert insofern nicht auf die Wiederherstellung, sondern auf die Einlösung normalbiographischer Erwartungen, wie sie sich etwa mit Blick auf westlich geprägte Jugendkonstruktionen zeigen, die transnational orientierend wirken (Pfaff 2020).

Zum anderen zeigt die Analyse des Falles Deniz Eren exemplarisch, wie die Fortschreibung hegemonialer Normalbiographien auch in einer intergenerationalen Perspektive Gültigkeit beansprucht. Die väterlichen Entwürfe für die Biographie der ungeborenen Tochter sind in diesem Sinne darauf gerichtet, möglichen Abweichungen und ihrer potenziellen biographischen Krisenhaftigkeit prospektiv zu begegnen.

Die Befunde zeigen zudem, dass die biographisierenden Effekte als krisenhaft wahrgenommener Abweichungen die Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte konstituieren. Anhaltende oder – wie im Fall von Mahdi – wiederholte Erfahrungen von Abweichungen können biographische Krisen manifestieren und verschärfen – insbesondere, wenn normalbiographische Verläufe trotz Bemühungen außer Reichweite verbleiben. Inwiefern Biograph:innen andersherum selbst an der Transformation normalbiographischer Modelle mitwirken, deutet sich in den vorliegenden Studien nur an.

Zusammenfassend sind die hier vorgestellten Biographien durch eine Orientierung an und ein Streben nach Normalität gekennzeichnet, insofern dieses mit sozialer Integration und Anerkennung gekoppelt ist. Im Gegensatz dazu wird die Konstruktion von Abweichungen unterschiedlichen Grades entlang von Zugehörigkeit und Ausschluss ausbuchstabiert. Empirisch hat sich gezeigt, dass das Verhältnis von Biographisierung und Institutionalisierung, wie es mit dem Konzept der Normalbiographie aufgegriffen ist, damit keineswegs als überkommen gelten kann. Vielmehr könnte es erziehungswissenschaftlich von Interesse sein, zu untersuchen, wie sich Biographien dies- und jenseits normalbiographischer Erwartungen konstituieren.

5 Fazit

Wie der Beitrag zeigt, bietet die Biographieforschung dezidiert einen theoretischen wie empirischen Zugang, Krisen und Transformationen an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft zu untersuchen. Erziehungswissenschaftlich ist dabei von besonderem Interesse, wie das Erziehungs- und Bildungssystem an der prospektiven Vermeidung, aber auch der Erzeugung gesellschaftlicher und biographischer Krisen mittels biographischer Normalitätsannahmen und -erwartungen beteiligt ist. Dabei ist es gerade das Wechselverhältnis normalbiographischer Erwartungen und biographischen Handelns, das genauer in den Blick zu nehmen ist – auch mit Blick auf die Transformation biographischer Normalitäts-

ten, die hier nur angedeutet werden konnte. Eine erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Normalität(en) als Gegenpol zur Krise kann darauf aufbauen (stellv. Beier et al. 2024).

Literatur

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10–39.
- Beier, Frank (2018): *Verwaltete Lebensläufe im Spannungsverhältnis zwischen Vergemeinschaftung, Individualisierung und Biografie am Beispiel von ehemals politisch inhaftierten Frauen in der DDR*. In: Schilling, Elisabeth (Hrsg.): *Verwaltete Biografien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–274.
- Beier, Frank/Epp, André/Hinrichsen, Merle/Kollmer, Imke/Lipkina, Julia/Vehse, Paul (Hrsg.) (2024): *(Neue) Normalitäten. Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dausien, Bettina (2017): “Bildungsbiographien” als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–175.
- Hinrichsen, Merle (2021): Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten. *Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen*. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 34:1, S. 115–133.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2024): *Transnationalisierungsräume. Schulkultur zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Schule und Gesellschaft, Band 65. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (2017): *Traumatische Gespenster*. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript, S. 9–32.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Adoleszenzforschung. Zur Theorie und Empirie der Jugend aus transdisziplinärer Perspektive, Band 1*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37:1, S. 1–29.
- Kollmer, Imke (2024): *Friktionen egalitärer Vaterschaft. Rekonstruktive Annäherungen zu den immanenten Spannungen der Neuordnung elterlicher Sorgeverhältnisse*. In: Wind-

- heuser, Jeannette/Hartmann, Anna (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207–219.
- Korzilius, Sven (2005): „Asoziale“ und „Parasiten“ im Recht der SBZ/DDR. Randgruppen im Sozialismus zwischen Repression und Ausgrenzung. Köln: Böhlau.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–9.
- Niethammer, Lutz (1996): Biografie und Biokratie. Nachdenken zu einem westdeutschen Oral History-Projekt in der DDR fünf Jahre nach der deutschen Vereinigung. In: Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlichen Forschung 19:37, S. 370–387.
- Pfaff, Nicolle (2020): Jugendforschung in den Fallstricken des methodologischen Nationalismus?! In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–95.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2022): Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe familialen ‚Erbes‘. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 52. Wiesbaden: Springer VS.
- Trappe, Heike (1996): Work and Family in Women’s Lives in the German Democratic Republic. In: Work and Occupations 23:4, S. 354–377.

Zur Deutung von und Umgang mit Krisen aus der Perspektive von Kindern

Veronika Magyar-Haas, Fabienne Huber, Stephanie Mekacher, Anne Carolina Ramos, Lea Schneider

ZUSAMMENFASSUNG: Auf Basis qualitativer Forschungen mit Kindern wird rekonstruiert, welche Bedeutung Kinder heterogenen Krisenkontexten wie der Covid-19-Pandemie, der Flucht sowie der Klimakrise beimessen. Aufgezeigt wird, welche verkörperten Erfahrungen sie thematisieren, wie sie ihre Handlungsfähigkeit in einem verletzlichen Umfeld einschätzen und welche Emotionen sie relevant setzen, wenn sie über Krisen sprechen. Die rekonstruierten Perspektiven der Kinder stellen sensible Erkenntnisse dar, welche bildungspolitische, wissenschaftsstrategische sowie forschungsethische Anschlüsse eröffnen.

Schlagworte: Kindheitsforschung, agency, Covid-19, Krieg, Natur, Emotionen, generationale Ordnung

ABSTRACT: Based on qualitative research with children, the meaning that children attach to heterogeneous crisis contexts such as the Covid-19 pandemic, displacement, and the climate crisis is reconstructed. In the paper, it is shown which embodied experiences they address, how they assess their agency in a vulnerable environment, and which emotions they consider relevant when they talk about crises. The reconstructed perspectives of the children provide sensitive insights that open up implications for educational policy, and research ethics.

Keywords: childhood studies, agency, Covid-19, war, nature, emotions, generational order

1 Einleitende Überlegungen zum Begriff der Krise

Krisen entstehen stets vor bestimmten gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, ökologischen und/oder sozialen Hintergründen und können verschiedene Bedeutungen für einzelne Subjekte, Gruppen, für bestimmte Milieus, ganze Gesellschaften oder für die Welt haben, wie etwa die Corona- und Klimakrise oder Russlands Invasionskrieg gegen die Ukraine. Krisen kennzeichnen sich durch heterogene Erlebens- und Wahrnehmungsweisen. Die Deutung von Veränderungen und Einbrüchen als mehr oder weniger dramatische Krisen wird

auch von den Lebensverhältnissen der Subjekte geprägt, die in ihrer Heterogenität und Vielschichtigkeit zu reflektieren sind.

In Anlehnung an Reinhart Koselleck fasst Helga Scholten (2007: 8) unter Krise „einen Ausnahmezustand“, der „erst überwunden ist, wenn die Beteiligten wieder wissen, was sie erwarten können“. Dass solche Definitionen zu kurz greifen, etwa weil die Konsequenzen zeitgenössischer Krisen – gerade angesichts ihrer Gleichzeitigkeit – kaum restlos einschätzbar sind, wird in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Drerup et al. 2022) aufgegriffen.

Während im Zusammenhang mit der Covid-19- und Klimakrise die Sichtweise der Jugendlichen eine intensive Beachtung erfuhr (vgl. Andresen et al. 2020), gibt es wenige Studien darüber, wie Kinder diese und weitere Krisen, wie eben die Flucht, wahrgenommen haben. So bleibt es auch offen, auf welche Narrative Kinder beim Erzählen über Krisen und über ihre Umgangsweisen mit krisenhaften Herausforderungen zurückgreifen, und welche emotionalen Betroffenheiten im Zuge der Erzählungen berichtet und reflektiert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird den genannten Desideraten im Rückgriff auf verschiedene Forschungen begegnet. Nach methodologischer Skizzierung der Zugänge zu den Perspektiven von Kindern wird darauf eingegangen, wie sie über die Corona-Krise sprechen (2.1), was ukrainische Kinder in ihren Äußerungen über die Fluchtsituation relevant setzen (2.2) und welche Erfahrungen Kinder in und mit der durch die Klimakrise gefährdete Natur machen (2.3). Im dritten Teil werden im Hinblick auf Strategien des Sprechens über und die Umgangsweisen der Kinder mit Krisen systematische Vergleiche gezogen. Besondere Beachtung kommt dabei ihren verkörperten Erfahrungen und der affektiven Betroffenheit zu. Abschließend werden ethische Reflexionen vorgenommen.

2 Sprechen über Krisen seitens der Kinder

Der Beitrag ist eingebettet in das Feld der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, welche Kindheit als historische und soziale Konstruktion fasst und Kinder in ihrer *agency* betrachtet (Alanen & Mayall 2001). In den letzten Jahrzehnten hat die methodische Sichtweise von Kindern als Expert:innen ihrer Lebenswelt und als Subjekte der Forschung eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Forschungen geprägt. In diesen werden die Perspektiven der Kinder als in der generationalen Ordnung sowie in sozialen Ordnungen, in denen sie positioniert sind, eingebettet reflektiert (Hunner-Kreisel & Kuhn 2010). Solche Ordnungen, die durch heterogene Differenzkategorien wie Klasse, gender, Migration, Alter bzw. Generation durchwoben sind, strukturieren damit auch das, was erzählt wird bzw. werden kann.

Solchen Erzählungen wird im Folgenden in Bezugnahme auf jene Projekte nachgegangen, die anhand teilstrukturierter Interviews oder ethnographischer

Forschung die Perspektive der Kinder auf und ihre Umgangsweisen mit Krisen rekonstruiert haben. Dabei haben die heterogenen Krisen in den Studien als *Kontexte* fungiert – ohne selbst Forschungsgegenstand zu sein. Doch gerade als relevante Kontexte haben sie sowohl die Erhebung und Analyse der Daten als auch die Erzählungen der Kinder sowie die Beobachtungen der Forscherinnen stark mitstrukturiert. Die Analyse der Erzählungen der Kinder eröffnet Erkenntnisse über ihre verkörperten, krisenhaften Erfahrungen und ihre affektive Betroffenheit, die im Folgenden intensiver beleuchtet werden. Die Daten¹ aller Forschungsprojekte wurden mit der *Grounded Theory* (u. a. Charmaz 2014) ausgewertet.

2.1 Perspektiven von Kindern im Kontext der Covid-19-Krise

Die beiden hier referierten Studien wurden in der Zeit der Covid-19 bedingten Einschränkungen durchgeführt. Eines der Projekte war vom Jugendamt des Kantons Fribourg in der Schweiz mitfinanziert. Anhand Leitfadenterviews mit Kindern unter 6 Jahren wurde ihre Sicht auf ihr Wohlbefinden und ihre Partizipationsmöglichkeiten rekonstruiert (vgl. Magyar-Haas & Knoll 2021). Die andere Studie befasste sich mit der Frage, welcher Stellenwert in Familien, die *unschooling* – eine Form von *home education* – praktizieren, der Autonomie der Kinder zukommt (vgl. Schneider 2022). Hierbei wurden teilstrukturierte Einzel- und Geschwisterinterviews durchgeführt.

- I: [...] und du sagtest, du warst dreimal – äh du warst dreimal krank
 J: ja
 I: und hast du von der corona gehört die krankheit
 J: aber mama hatte sie nie
 I: du hast nie davon gehört (fragend)
 J: aber aaaber aber äh aber (unv.) der chef von papa ist gestorben vom chef von papa sie haben sie haben die corona (.) beide
 I: die BEIDE (fragend)
 J: ja (2) (unv.) sie können i-ihn nicht retten (unv.)
 I: mmh (1) haben sie jetzt oder hatten sie (2) weißt du, ob sie noch krank sind
 J: äh ich weiß es nicht

1 In allen transkribierten Interviewsequenzen werden 1-Sekunde-Pausen mit „(.)“ markiert, für längere Pausen stehen die genauen Sekundenzahlen in Klammern. Nicht verständliche Stellen werden mit „(unv.)“ angegeben, ansonsten steht die Weise der Intonation in Klammern. Betonungen werden mit Großbuchstaben markiert.

In dem original französischsprachigen Interview mit dem 5-jährigen Jeremy (J) und seinem 3-jährigen Bruder aus dem Forschungsprojekt zu Partizipation und Wohlbefinden gibt Jeremy eingangs jene Zeiten an, in denen er krank war. Es ist die Interviewerin (I), die eine Verbindung zwischen Krankheit und Corona ins Gespräch einführt, woraufhin das Kind auf kategorische Weise berichtet, wer Corona hatte und wer nicht. So merkt er auf die Frage, ob er von Corona gehört hätte, lediglich an, dass seine Mutter die „*nie*“ hatte. Anschließend führt er mit der vierfachen, unterschiedlich gedehnten und eine gewisse Aufgeregtheit ausdrückenden Nennung von „*aber*“ seinen Vater ein, der von Corona direkt betroffen war, indem er – womöglich – seinen Chef daran verloren hatte. Im Nachsatz von Jeremy mit „*beide*“ bleibt unklar, ob er damit seinen Vater und seinen Chef meint oder ob der Vater zwei Chefs hätte, die infiziert waren bzw. sind. Bei der Formulierung „*sie können ihn nicht retten*“ spricht Jeremy in der Gegenwart, während er etwas erklärt, das in der Vergangenheit passiert ist: den möglichen Tod des Chefs seines Vaters. Er wisse aber nicht, ob die „*beiden*“ jetzt krank seien oder waren.

In der Sequenz wird zum einen deutlich, wie Jeremy ins Pandemiegeschehen involviert war und wie er Krankheiten und den Verlust von Personen miterlebt hat – wenn auch nur indirekt über viele Geschichten, die vielleicht nicht *die eine* kohärente Geschichte ergeben und umso mehr mit Unsicherheiten einhergehen. Zum anderen zeigt sich in seinem Sprechen auch eine gewisse Angst angesichts des Ungewissen sowie seine Sorge um Familienmitglieder, die krank waren oder sein könnten, aber auch um sich, etwa für den Fall, dass Bezugspersonen ihrer Fürsorgepflicht nicht nachkommen können.

Ungewissheiten und Sorgen hinsichtlich der Covid-19-Krise lassen sich auch in Erzählungen älterer Kinder erkennen, die im Projekt zu kindlichen Autonomiegedeutungen in *unschoolenden* Familien mitgewirkt haben, aus dem folgende Sequenz stammt.

- I: und wo könnt ihr vielleicht ein bisschen weniger–
 N: also den urlaub haben wir– den campingplatz haben meine eltern ausgesucht und dass wir nach italien gehen haben sie uns erzählt, aber wir wollten auch nach italien gehen (.) konnten ja nicht wegen corona, weil meine eltern haben sich nicht geimpft und das wollten wir auch nicht (2) ääh
 M: und testen wollen wir uns auch nicht lassen (2) weil das eklig ist. und arne sagt, es ist gar nicht schlimm (.) mein bester freund
 N: die machen vielleicht immer nur spucktest
 M: aber es ist dann ziemlich stressig wenn man da was falsch hat.
 N: dann muss man wieder zurück (3) und das ist dann doof, wenn man bei der grenze ist (.) aber zum glück sind die corona maßnahmen aufgehoben, sogar in italien.

In den Erzählungen des 10-jährigen Nino (N) wird angedeutet, dass es nicht nur Covid-19 selbst ist, was die kindlichen Bewegungsräume einengt, sondern auch der Umgang der Eltern mit den Maßnahmen. Seine Aussage „*das wollten wir auch nicht*“ in Bezug auf das Impfen lässt offen, ob er und seine Geschwister sich nicht impfen lassen wollten oder ob sie es auch nicht wollten, dass sich die Eltern impfen lassen. In der ersten Lesart wäre die kindliche Entscheidung im Lichte der generationalen Ordnung zu reflektieren und es bliebe weiter zu fragen, welche Möglichkeiten Kinder überhaupt hätten, sich impfen zu lassen, wenn die Eltern als Sorgeverantwortliche einer Impfung nicht zustimmen. In der zweiten Lesart wollten die Kinder selbst nicht, dass die Eltern sich impfen lassen, worin sich ihre Sorge hinsichtlich der Folgen einer Impfung für die Eltern zeigt, welche für sie gewichtiger zu sein scheinen als jene einer Covid-19-Erkrankung. Ninos Bruder, der 7-jährige Max (M) begründet die gemeinsame Entscheidung, sich nicht testen lassen zu wollen, damit, dass es „*eklig*“ sei – und relativiert diese Aussage in Bezugnahme auf Arne, nach dem es „*gar nicht schlimm*“ sei. Daraufhin vermutet Nino, dass Arne vielleicht den „*Spucktest*“ meine und bringt sich damit als kompetentes, testerfahrenes Kind hervor. Ein positives Covid-19-Testresultat problematisieren beide Kinder in ihrer koordinierten Erzählweise lediglich daraufhin, dass dieses den ersehnten Urlaub verhindert und für die Betroffenen „*Stress*“ produziert, nicht jedoch auf die Gefahr hin, jemanden anzustecken.

Das Sprechen der Kinder über die Covid-19-Krise veranschaulicht in beiden Projekten, wie diese sie beschäftigt und dass sie die Maßnahmen und deren Konsequenzen kennen. Zudem wird deutlich, wie die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder durch die generationale Ordnung sowie durch Erfahrungen im nahen sozialen Umfeld geprägt sind und von der Ausgestaltung des Sorgeverhältnisses seitens der Bezugspersonen abhängen.

2.2 Perspektiven von Kindern im Kontext von Krieg und Flucht

Die Perspektive von Kindern auf Krieg und Flucht wird anhand qualitativer Interviews rekonstruiert, die im Rahmen des Projektes „Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz“ (WoKidS; vgl. Heite et al. 2022) durchgeführt wurden. An der Studie nahmen auch 23 ukrainische Geflüchtete im Alter von 8–14 Jahren teil. In der original ukrainischsprachigen Interviewsequenz erzählt Nika (N), ein 10-jähriges Mädchen, von ihren Erfahrungen auf der Flucht vor dem Krieg.

N: als wir aus der ukraine weggingen (.) als damals der krieg war (.) [...] warteten wir an einem ort, ich glaube es war in [gelbstadt] oder in [grünstadt], ich weiß es nicht mehr (3) der zug kam an und (.) es waren zu viele leute und wir beschlossen, nicht mitzufahren, aber es gab ein system, (.) da stand ein sammler, weil es ein freier zug war

(.) er nahm einfach kinder (.) und frauen und warf sie in den zug (3) nachdem ich so in den zug geworfen wurde und (.) blieb ich allein im zug und dann fuhr der zug los (.) und ich bin allein im zug (.) und dann war da mein vater (2) er merkte, dass ich nicht da bin und fing an, dem zug hinterher zu rennen (.) ich hatte große angst und da stand eine frau (.) und (.) wir hörten jemanden an die waggontür klopfen (.) jemanden schreien (2) sie öffnete sie und da war mein vater und sie schubste mich einfach raus und er fing mich auf, gott sei dank. aber als ich (.) aus dem zug sprang, fiel mein lieblingsrucksack (.) mit all meinen lieblingssachen, die ich da reingetan hatte (.) von mir herunter. alle meine lieblingsspielzeuge, mein telefon (.) ich habe es verloren [...] mit [meinem] hasen.

Durch die Verwendung der Vergangenheitsform im Satz: „*als damals der krieg war*“, deutet Nika an, dass der Krieg hinter ihr liegt. Doch dass sie im Interview ausführlich über ihre Flucht spricht, obwohl sie nicht danach gefragt wurde, zeigt, wie das erzählte Ereignis noch lebendig in ihren Erinnerungen und Gedanken ist, und auch ihren Wunsch, über ihre Geschichte zu sprechen. Wie präsent das berichtete Geschehen, ihr Alleinsein und ihre Verlorenheit sind, illustriert auch die Verwendung der Gegenwartsform beim Satz: „*und ich bin allein im zug*“. Die kleinen Pausen vor, während und nach dem Erzählen dieser Geschichte scheinen notwendig, um weiter sprechen zu können, und veranschaulichen ihre anhaltende emotionale Involviertheit in diese Szene. Obwohl die Familie beim Einfahren des überfüllten Zuges gemeinsam beschlossen hat, „*nicht mitzufahren*“, wurde Nika von dem „Sammler“ „*in den Zug geworfen*“ und von ihrer Familie getrennt.

In Nikas Darstellungen wird deutlich, wie sie von einer *aktiven* Position in der Familie, nämlich in der Partizipation an der Entscheidung, nicht in den Zug zu steigen, in eine *passive* wechselt, indem sie sich als ‚Objekt‘ positioniert – im Zuge des Verlustes ihrer Fähigkeit zu handeln und zu sprechen. Zuerst wurde sie in den Zug geworfen, dann von einer Frau, die auf ein Klopfen hin die Waggon-tür öffnete, einfach rausgeschubst und von ihrem Vater aufgefangen. Diese Bilder legen dar, auf welche Weise verschiedene Erwachsene auf den Körper des Kindes zugreifen, diesen vergegenständlichen. Der Krieg wurde für Nika zu einer verkörperten Erfahrung, nicht nur, weil sie sich physisch in der Ukraine befand, sondern auch, weil sie erlebte, „*genommen*“, „*geworfen*“, „*gestoßen*“ und „*gefangen*“ zu werden. Sie ist während dieser Geschehnisse stumm, sie hört und sieht zwar, ist jedoch nicht in der Lage, auch nur ein Wort zu sagen. Das Schweigen kann in diesem Kontext, den sie als „*große Angst*“ erlebt, als eine Art der Erfahrung eines emotionalen Schocks interpretiert werden, bei dem eine Welle starker Emotionen – ausgelöst durch die Angst vor dem Alleinsein und Verlust der Familie – den Körper des Kindes quasi ‚still-legt‘.

Angesichts der Erzählungen von Nika stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang der generationalen Ordnung mit dem „besten Interesse“ des Kin-

des (Liebel 2018). Das Handeln des „Sammlers“, der das Mädchen in den Zug „warf“, ließe sich aus der Motivation des Schutzes erklären. Nika hingegen, die sich allein mitten im Krieg, unterwegs in eine unbekannte Richtung befand, empfand das Gegenteil. Das Recht, vor Gewalt geschützt zu werden (UNCRC, Art. 19), lief Nikas Interessen zuwider. Im Interview spricht sie nicht von der Angst vor dem Krieg, sondern von der Angst, von ihrer Familie getrennt zu werden.

Neben dem Verlust ihres Haushalts, ihres Alltags und des persönlichen Kontakts zu ihrem Vater, der aufgrund von Einberufungsbestimmungen in der Ukraine bleiben musste, wurde Nika beinahe zu einem *„missing child“*. Sie und ihr Vater wurden nicht nur durch den Krieg, sondern auch durch die Art und Weise, wie Kinder (und Frauen) auf der Flucht behandelt werden, zwangsweise getrennt. Als sie aus dem Zug geschubst wurde, verlor sie alle ihre *„Lieblingssachen“*, die sie in ihren *„Lieblingsrucksack“* sorgfältig zusammenpackte. Die emotionale Verbundenheit zu den verlorenen Gegenständen zeigt sich auch in der Erzählung, in der dreifachen Wiederholung von *„Liebling“*.

Das Gefühl von Verlust (von Familienmitgliedern, von Lieblingssachen), Ohnmacht (hinsichtlich Entscheidungen, die andere für eine:n treffen) und Angst (die sich in der Stummheit des Körpers zeigt) verdeutlichen einige der emotionalen Herausforderungen, welche der Krieg und die Flucht mit sich bringen. Indem Nika jedoch aus einer sprachlosen Situation in eine sprachfähige übergeht, nimmt sie die Deutungsmacht über ihre Erfahrungen aktiv in die Hand und sich das Recht, über die „Angelegenheiten“ zu sprechen, die sie „berühren“ und die ihr wichtig sind (UNCRC, Art. 12). Während sich das Schweigen in der erzählten Geschichte als eine Art der Bearbeitung der Krise *während* der Flucht interpretieren lässt, in der Nika nur begrenzt handlungsfähig war, so lässt sich ihre lange Erzählung *nach* der Flucht auch als eine Strategie der Bearbeitung und Anerkennung dessen, was sie während des Krieges erlebt hat, deuten.

2.3 Perspektiven von Kindern im Kontext der Klimakrise

Die folgend zitierte Sequenz ist ein Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll, welches nach einem Waldausflug der Forscherin zusammen mit einer Gruppe von sieben miteinander befreundeten Kindern im Alter von 4–6 Jahren sowie einer Begleitperson im Februar 2024 verfasst wurde (vgl. Huber & Magyar-Haas 2025). Der Ausschnitt beschreibt die Interaktionen und Umgangsweisen der Kinder mit einem Regenwurm.

Von der Kindergruppe wird ein Regenwurm auf dem feuchten Forstweg entdeckt. Vier Kinder diskutieren, wie lange der Regenwurm wohl sei. Ein Kind beschreibt den Regenwurm als „eklig“. Ein anderes Kind fragt, wie sich der Regenwurm fortbewegt. Das Kind fragt weiter, wo sich der Kopf befindet. Die vier Kinder sind interessiert und beobachten genau.

Ein Kind von den Vieren fängt an, mit dem Fuß Steine auf den Regenwurm zu kicken. Ein zweites Kind beginnt ebenfalls damit. Drei Kinder, die vorgegangen sind, haben sich nun auch um das Geschehen versammelt. Zwei Kinder aus der anfänglichen Vierergruppe schließen sich der Tätigkeit des Kickens kleiner Kieselsteine an. Die drei Kinder aus der Gruppe, die zunächst vorgegangen war, stehen reg- und wortlos da. Sie betrachten das Geschehen gebannt, wirken wie gefesselt von der Situation. Zwei Kinder, die Steine kicken, fahren mit der Tätigkeit fort und lachen.

In der Sequenz unterhalten sich vier Kinder in wenigen Sätzen über das Aussehen und die Fähigkeit der Fortbewegung eines Regenwurms und deuten anhand der Fragen und Antworten eine neugierige Umgangsweise mit dem Unbekannten an. Diese Umgangsweise lässt sich als spielerische Bezugnahme zu anderen Lebewesen und als selbst gewählter Lern- und Bildungsprozess der Kinder lesen. Das Kind, welches den Wurm als „*eklig*“ bezeichnet, positioniert sich ablehnend gegenüber diesem. Das Kicken der Steine auf das wehrlose, unattraktiv markierte Lebewesen lässt sich moralisch als kaum tolerierbare Umgangsweise, als physischer Angriff und als Demonstration der Überlegenheit deuten. Zugleich lässt sich das Kicken der Steine als spielerische Provokation verstehen, als eine Praktik des Ausprobierens: als Testen der Reaktionen des Wurms selbst, der anderen Kinder sowie der zwei erwachsenen Begleitpersonen auf diesen Umgang mit dem Lebewesen.

Dieser Situation steht die zweite, aus drei Kindern bestehende Untergruppe passiv gegenüber: Sie beobachtet die Geschehnisse, sie rührt sich nicht und äußert nichts. Ihre Reaktionslosigkeit macht den Anschein, als seien sie von der Situation gebannt – oder überfordert. Ihre Passivität, das reglose Zuschauen kann zugleich auch als Ausdruck der Sorge um das Lebewesen interpretiert werden – und drückt möglicherweise die emotionale Betroffenheit der drei Kinder aufgrund des Umgangs ihrer Peers mit dem Tier aus. Ihr wort- und regloses Dastehen kann somit auch eine Kommentierung des Geschehens sein: ein lautloses Unverständnis, ein kaum verbalisierbares Missfallen des mit dem Lachen einhergehenden und so spielerisch anmutenden, doch verletzenden Vorgehens der vier anderen Kinder mit dem Regenwurm.

Die ablehnende und verletzende Umgangsweise mit dem Regenwurm sind Lesarten, die theoretisch in die Beschreibung ‚verkörperte Erfahrung des Krisenhaften‘ verortet werden können, wenn das – subtile oder offenkundige – Verspüren einer Krise fokussiert wird. In der Beschreibung, dass „today’s children and young people are the focus of many hopes, fears and tensions arising within the current state of environmental emergency“ verdeutlicht Riikka Hohti (2024: 88), dass Kinder und Jugendliche stetig Adressierungen, Ansprüchen und Anforderungen ausgesetzt sind, die aus einem Narrativ des ‚ökonomischen Notstands‘ resultieren. In diesem Hintergrund erscheinen Fragen relevant, mit welchen – unbewussten und bewussten – Adressierungen und Anforderungen Kinder kon-

frontiert sind und auf welche Weise der Umgang der Erwachsenengeneration mit der Klimakrise subjektive Krisen bei Kindern hervorzubringen vermag, welche sich dann, wie im Fall des potentiell verletzenden Umgangs der Kinder mit dem Wurm, gegen die Natur selbst richten.

Eine weitere theoretische Einordnung dieser Lesarten wäre jene, die dargestellte Szene als Nachahmung der dominanten Beherrschung der Tier- und Pflanzenwelt seitens erwachsener Personen zu definieren. Diese Einordnung korrespondiert mit Dipesh Chakrabartys (2022: 27) Deutung, wonach die westliche, zentraleuropäische und zeitgenössische Beziehung zur Natur und zur Welt von einer „geomorphologischen Handlungsmacht“ geprägt sei. In diesem Sinne üben die Kinder durch das Kicken der Steine eine solche Handlungsmacht auf den Regenwurm aus. Fragen, die auf diese theoretische Einbettung folgen, sind grundsätzlicher Art, nämlich welches Verhältnis Menschen zur Natur haben und welche Machtstrukturen diesen Beziehungen zu Grunde liegen.

Bei der geschilderten Situation lassen sich des Weiteren auch Fragen danach stellen, welche Tiere in den jeweiligen kulturellen Kontexten als schützenswert adressiert werden. Die Bezeichnung des Regenwurms als „*eklig*“ fungiert in der Szene als Begründung für den potentiell zerstörerischen Umgang mit ihm und so dafür, ihm keinen Schutz zu gewähren, wie dies anderen, eher als *niedlich* attribuierten Waldbewohnenden – wie etwa den Eichhörnchen – durchaus zukäme.

Die Emotion des Ekels, eine gewisse Aggressivität sowie das Verspüren von Schock, Neugierde und Ausprobierlust lassen sich als relevante – und in der aktuellen Forschung mit Kindern viel zu wenig beachtete – Gefühle im Kontext mit der Natur, welche von der Klimakrise bedroht ist, beschreiben.

3 Versuch einer vergleichenden Systematisierung

Vor dem Hintergrund der dargelegten Analysen wird im Folgenden eine vergleichende und systematisierende Betrachtung der Deutungen von Kindern angesichts heterogener Krisen dargelegt. Fokussiert werden dabei Strategien des Sprechens sowie Umgangsweisen der Kinder mit Krisen, denen sie ausgesetzt sind. Auf die Bedeutung verkörperter Erfahrungen und der affektiven Betroffenheit, die mittels der Äußerungen und Handlungsweisen der Kinder rekonstruierbar wurden, wird intensiver eingegangen.

In Bezugnahme auf jene Projekte, die Interviews mit Kindern durchführten, lassen sich seitens der Kinder ähnliche *Strategien des Sprechens* erkennen. Während die Verwendung von Pausen bei Nika und bei Jeremy auf die Herausforderung hindeutet, über das Erlebte zu berichten, erweisen sich die Pausen beim Reden von Max und Nino als Unsicherheiten darüber, ob das Folgende sagbar sei – etwa die ablehnende Haltung gegenüber dem Testen während der Covid-19-Krise. Auffallend sind zudem die Zeitformen in den Interviews, das Changieren zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die Vergangenheitsform macht

erkenntlich, dass das, worüber gesprochen wird, vergangen ist – und teilt damit eine Distanzierung mit. Die nahezu stockende Äußerung von Jeremy: „*sie können i-ihn nicht retten*“ und jene von Nika: „*ich bin allein im Zug*“ zeugen von emotionaler Betroffenheit der Kinder genauso wie von der Gegenwart des Vergangenen, das nicht vergehen will.

Anhand ihres Sprechens und Handelns lassen sich auch die *Umgangsweisen der Kinder mit heterogenen Krisen* rekonstruieren. Besonders auffällig sind dabei die Passivität und Objektivität, der Verlust von Handlungsfähigkeit, von denen Kinder angesichts der Krisen berichten: die Degradierung der Kinder zum reinen Körper, den man ergreifen und „*schubsen*“ könne; die Erstarrung und Sprachlosigkeit bzw. Schweigen des Körpers angesichts von Furcht und Angst – oder auch von Neugier. Aber auch das aktive Agieren, die *agency*, ist in den Erzählungen sowie Handlungsweisen hoch relevant: auf der Flucht zu sein, sich von dem Krieg wegbewegend; aber auch sich handlungsmächtig zu erleben, auch wenn die *agency* hier zerstörerische Formen annimmt, wie etwa der Angriff einiger Kinder auf den Regenwurm. In den analysierten Sequenzen wird deutlich, dass Krisen stets einen Verlust mit sich bringen, der sich auf unterschiedliche Weisen zeigt und differente Umgangsweisen hervorbringt. Anhand der Darstellungen von Max und Nino lässt sich erkennen, dass sich die kindliche Perspektive auf Sorgen und auf pandemiebedingte Einschränkungen nicht nur auf die Vergangenheit und die Gegenwart richtet. Vielmehr scheint die Covid-19-Krise auch die Zukunftsperspektive der Kinder zu tangieren, ihre zukünftigen Pläne und Erwartungshorizonte. So wird in den Sequenzen auch ein Narrativ erkennbar, das sich als Reduktion der Realisierbarkeit dessen, was für die interviewten Kinder wichtig sei, deuten lässt. Dies zeigt sich am anschaulichsten in Nikas Erzählungen über Flucht und Krieg, über den Verlust von Familie, Freund:innen, Haustieren, „*Lieblingsspielsachen*“ und Zuhause. Verlust lässt sich auch bei den beobachteten Kindern erkennen: jener von Handlungssicherheit, etwa im Umgang mit einem als „*eklig*“ bezeichneten Tier aus dem Wald. Hier zeigt sich eine Umgangsweise seitens der Kinder, welche in der Orientierung an bzw. Nachahmung von Peers und Erwachsenen liegt. In ihrer teils symbolischen Bezugnahme auf Andere rezipieren sie die dominante Beherrschung der Tier- und Pflanzenwelt, die kompensatorisch für den Verlust der Handlungssicherheit wirken kann.

Erfahrungen von Krisen wie Flucht, Krieg, Klimakrise oder Pandemie können tiefe Spuren im Körper hinterlassen. Krisen als *verkörperte Erfahrungen* zu betrachten, eröffnet einen vielversprechenden Blick zugleich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wovon die Körper zeugen. Das Schweigen des Körpers, seine Ohnmächtigkeit, Empfindungslosigkeit, das Versagen der Sprache sind Ausdruck von emotionalen und/oder psychischen Belastungen, welche der Körper weder tragen noch ertragen kann. Zugleich gibt es – etwa im Zusammenhang mit der Klimakrise – handlungsmächtige Formen der Verkörperung, die gewaltförmig sind und sich gegen die Natur richten.

Krisen affizieren leibliche Wesen dabei nicht rein körperlich, sondern auch emotional. Die *affektive Betroffenheit* von den verschiedenen Krisen zeigt sich in den Gefühlen der Angst, Furcht, Sorge und des Verlustes im Hinblick auf Flucht und Pandemie, aber im Zusammenhang mit letzterem auch in den Gefühlen von Stress und Ekel. Als „*eklig*“ wurde auch der Regenwurm beschrieben – eine Attribuierung, durch welche verletzende Umgangsformen nicht nur toleriert, sondern aktiv mit hervorgebracht worden sind.

Die verschiedenen Aspekte wurden exemplarisch aufgeführt, um die Relevanz des Einbezugs der Perspektive von auch noch sehr jungen Kindern auf Krisen zu verdeutlichen – und dies nicht lediglich aus kindheitsforscherischen oder wissenschaftsstrategischen Überlegungen oder damit sensiblere bildungs- und gesundheitspolitische Maßnahmen ergriffen werden können, sondern auch aus forschungsethischen Gründen.

4 Ethische Reflexionen

Eingebunden in gesellschaftliche, soziale und politische Kontexte sind Kinder von Krisen mehr oder weniger intensiv betroffen – und der Beitrag zeigt, welche Konzepte Kinder von Krisen haben, auf welche Weise sie über diese sprechen und wie sie mit diesen umgehen. Darauf, dass Kinder „auch als verletzte Kinder in ihrem Akteursstatus ernst genommen“ und damit „nach ihren verletzenden Erfahrungen“ befragt werden können, wies Meike Sophia Baader (2015: 96) eindringlich hin.

Diese Perspektivierung lässt sich zum einen gegen paternalistische Ansichten anführen, welche mit romantisierten Vorstellungen von Kindheit als einem Lebensabschnitt, der in seiner ‚Unschuld‘ geschützt werden sollte und in dem kein Platz für Krisen und negative Erfahrungen sei, einhergehen; zum anderen gegen jene Vorstellungen, die Forschung mit Kindern zu sensiblen Themen als nicht ‚kinderfreundlich‘ erachten und damit dazu beitragen, dass Kinder strukturell verletzlich werden, indem sie *auch* in der Forschung nicht gehört werden.

Die Teilnahme an Forschungsarbeiten zu herausfordernden Themen ermöglicht es Kindern, ihre „Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (UNCRC, Art. 12) und damit ihre Rechte umzusetzen. Dies erfordert für die Forschung zugleich, dass Forschende nicht nur darauf intensiv vorbereitet sind, über belastende Themen mit Kindern zu sprechen, sondern auch mit der Situation und ihren eigenen Emotionen umgehen zu können. Zudem sind aus ethischer Perspektive die Handlungen der Forschenden im Feld – etwa die Frage, ob und wie die beobachtende Person bei dem verletzenden Umgang mit dem Wurm eingreift – genauso zu reflektieren wie die Frage nach der Bedeutung der affektiven Betroffenheit der Forschenden selbst darüber, wie Kinder über Krisen sprechen.

Literatur

- Alanen, Leena/Berry, Mayall (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge.
- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Hildesheim: Universitätsverlag. <http://doi.org/10.18442/120>.
- Baader, Meike Sophia (2015): *Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive*. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.
- Chakrabarty, Dipesh (2022): *Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2022): *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Heite, Catrin/Ramos, Anne Carolina/Riepl, Andrea (2022): *Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz*. In: *Soziale Passagen* 14, 2, S. 485–490.
- Hohti, Riikka (2024): *A Review of „Posthuman Research Playspaces: Climate Child Imaginaries“*, ed. by David Rousell and Amy Cutter-Mackenzie-Knowles. In: *Australian Journal of Environmental Education* 40, 1, S. 88–90.
- Huber, Fabienne/Magyar-Haas, Veronika (2025): *Dem Wald begegnen: Perspektiven von Waldkindergartenkindern auf die Natur*. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Stenger, Ursula/Kaiser, Silke/Rönnau-Böse, Maike/Wadepohl, Heike (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XVIII. Kinder und Natur im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Hunner-Kreisel, Christine/Kuhn, Melanie (2010): *Introduction: Research on Children and Childhood in the 21st Century*. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht: Springer, S. 115–119.
- Liebel, Manfred (2018): *In the children's best interests? Kinderinteressen und Kinderrechte*. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer, S. 195–224.
- Magyar-Haas, Veronika/Knoll, Alex (2021): *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit: eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg*. https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf [Zugriff: 31.05.2024].
- Schneider, Lea (2022): *Autonomie und Unschooling. Eine Fallanalyse zu Deutungen von Autonomie in unschoolenden familiären Konstellationen*. Masterarbeit. Fribourg: Philosophische Fakultät der Universität de Fribourg.
- Scholten, Helga (2007): *Die Wahrnehmung von Krisenphänomenen: Fallbeispiele von der Antike bis in die Neuzeit*. Köln: Böhlau.
- UNCRC (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de/art_12 [Zugriff: 31.05.2024].

Marginalisierte Perspektiven und Behinderung in pädagogischen und gesellschaftlich-kulturellen Transformationsprozessen

Susanne Imholz, Marek Grummt, Carina Schipp

KURZFASSUNG: Marginalisierte Stimmen werden in wissenschaftlichen und (bildungs) politischen Transformationsprozessen und Diskursen oft als weniger bedeutsam wahrgenommen. Primär nehmen privilegierte Stimmen gestaltenden Einfluss. Im Beitrag werden bisweilen marginalisierte Perspektiven – vor allem bezogen auf Behinderung – anhand dreierlei Fokusse (1. diversitäts- und differenztheoretisch, 2. rekonstruktiv und 3. wissenschaftstheoretisch) für die Erziehungswissenschaft und ihre Disziplinen stark gemacht.

Schlagworte: Diversität, Differenz, marginalisierte Perspektiven, Theoriebildung, rekonstruktive Forschung, partizipative Forschung

ABSTRACT: Marginalized voices are often perceived as less significant in scientific and (educational) political transformation processes and discourses. Primarily, privileged voices have a shaping influence. This article highlights marginalized perspectives – particularly concerning disability – through three focuses (1. diversity and difference theory, 2. reconstructive, and 3. philosophy of science) to emphasize their importance for educational science and its disciplines.

Keywords: Diversity, difference, marginalized perspectives, theory development, reconstructive research, participatory research

Transformationsprozesse sind meist davon geprägt, dass privilegierte Stimmen in hierarchischen Strukturen hörbar sind und gestaltenden Einfluss v. a. innerhalb (bildungs)politischer, wissenschaftlicher und pädagogischer Diskurse nehmen (Ricken 2009). Marginalisierte Perspektiven werden dagegen als weniger bedeutsam gerahmt (Spivak 2003). Sie drücken Lebensrealitäten, Wissen und Standpunkte von Gruppen aus, die aufgrund ihrer sozialen, politischen, wirtschaftlichen oder kulturellen Position in der Gesellschaft unterrepräsentiert oder ausgeschlossen sind, was sich in krisenhaften Zeiten noch zuspitzt. Das in bisweilen marginalisierten Perspektiven zu entdeckende Wissen möchten wir in unserem Beitrag zentral setzen und dessen gestaltenden wie auch transformativen Charakter für die Erziehungswissenschaft stark machen.

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der Essenz der drei Beiträge unseres Symposiums im Rahmen des DGfE-Kongresses 2024 und bearbeiten drei unterschiedliche Perspektiven. In Kapitel 1 wird anhand der theoretischen Systematisierung von Differenzkonstruierenden wie auch -dekonstruierenden Momenten vorgestellt, wie marginalisierte Perspektiven erfasst werden können. In Kapitel 2 wird anhand eines Social-Media-Postings der Kampf um Repräsentation marginalisierter Stimmen rekonstruiert. Kapitel 3 gibt Anregungen hinsichtlich der Gestaltung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und der Bedeutung marginalisierten Wissens, wobei es vor allem darum geht, wie innerhalb wissenschaftlicher Diskurse damit umgegangen wird. Welches Potenzial eröffnet sich also für die Erziehungswissenschaft, wenn der Lebensrealität und Artikulation behinderter bzw. autistischer Personen Relevanz zugesprochen wird?

1 Theoretische Systematisierung zur Erfassung marginalisierter Perspektiven und Differenz dekonstruierender Praxen

Um bisweilen marginalisierte Perspektiven innerhalb pädagogischer und gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozesse wahrzunehmen, ist es erforderlich, drei Ebenen des Begriffs der Repräsentation zu beleuchten. Repräsentation wird (1) als *Vorstellung/Vergegenwärtigung* von etwas, das bereits mit Bedeutung versehen und intelligibel ist, (2) als *Darstellung/Ausstellung* bzw. (mediale) Vermittlung des Erfahrenen bzw. Gewussten sowie (3) als *Stellvertretung* in einem Kontext oder Diskurs, und *Selbstvertretung* mit der Möglichkeit, dabei für sich selbst zu sprechen, gefasst (Imholz 2024 unter Bezug auf Casale 2001, Dederich 2007 und Tervooren 2008). Repräsentation ist immer angereichert von Wissenskontexten und Wertungen und damit mit der zu repräsentierenden Realität verbunden (Dederich 2007). Sie ist kulturell und sozial konstruiert, entsteht also in einem Kreislauf, in dem sich Bedeutung und Sprache zu Kultur bündelt und Kultur wiederum durch Sprache Bedeutung produziert (ebd.). Die Konstruiertheit von Bedeutung und Kultur weist aber auch darauf hin, dass diese veränderbar sind. So nimmt das Wissen der Peripherie Einfluss, indem die Selbst(re)präsentation Behinderter – verstanden als *Selbstdarstellung* und *Selbstvertretung* – vorherrschenden mehrheitsgesellschaftlich geprägten Bedeutungen, Vorstellungen oder Diskursen im Kontext der Differenz Nicht_Behinderung etwas entgegensetzen (Imholz 2023). Ausgangspunkt zur Erfassung dieses Gegenwissens behinderter Subjekte ist die Unterteilung in sozialkonstruktivistische- und dekonstruktivistische Differenzansätze nach Mecheril und Plößer (2009). Sozialkonstruktivistische Differenzansätze nehmen eher forschungslogische Verengungen in den Blick und üben Kritik an der machtvollen Herstellung von Bedeutung und Differenz. Die dekonstruktivistischen Differenzansätze rücken „politische Effekte, die ein affirmierender, Differenzen bestätigender Umgang mit sich bringt“ (ebd.: 202) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Beide werden

durch Differenz konstruierende wie auch dekonstruierende Praxen punktuell wahrnehmbar.

Auf der Suche nach Struktur in den vielen Auseinandersetzungen um

- Humandifferenzierung (z. B. Hirschauer 2014; Dizdar et al. 2021),
- Zugehörigkeit (z. B. Mecheril 2009; Salzbrunn 2014),
- Performativität (z. B. Butler 1997; Plößer 2010),
- Othering (z. B. Castro Varela 2010; Riegel 2016) und
- Diskriminierung (z. B. Mecheril 2008; Scherr 2016),
in denen es um Konstruktionen von Behinderung bzw. der Differenz Nicht_Behinderung geht, hat das Systematisieren dieser Einzelkonzepte die Entwicklung einer Matrix ermöglicht (Imholz 2023).

Folgende Differenz konstruierende Praxen können daraus abgeleitet werden:

- Differenz wird durch Praxen des *Unterscheidens und Ordnens*, sowie durch
- *Grenzziehungen* in Wir und die Anderen hergestellt.
- Differenz wird durch Sprechakte und sprachliche *Wiederholungen* gefestigt und ihre scheinbare Gültigkeit bestätigt.
- Praxen des *Fremdmachens* im Vergleich zum Gewohnten, Bekannten und
- Praxen der *Abwertung*
konstruieren die Differenz Behinderung und Nichtbehinderung stetig aufs Neue.

Für die Weiterentwicklung der Überlegungen um Differenz *dekonstruierende* Praxen war die Frage bedeutsam, wo und wie in der Auseinandersetzung das angesprochene Gegenwissen vorkommt. Imholz (2023) entdeckt dieses anhand der negativistischen Wendung der o. g. Differenz konstruierenden Praxen, was die Konkretisierung Differenz dekonstruierender Praxen, die bereits von behinderten Subjekten praktiziert werden, ermöglicht. Diese Praxen verweisen darauf, dass

- *Differenzsetzungen* auch *unterlassen* und nicht (mehr) praktiziert werden,
- *Grenzen* zwischen Wir und die Anderen *überschritten* werden,
- vorherrschende *Differenzannahmen unterbrochen* und *verschoben* werden,
- *Bedeutungen angeeignet* werden und ein *Reclaiming/eine Umdeutung* erfahren,
- *Behinderung* als selbstverständliche Daseinsmöglichkeit *aufgewertet* wird.

Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit zur Erforschung von Repräsentationspraxen bzw. von Selbst(re)präsentation, wodurch sich eine erkenntnisleitende epistemische Privilegierung zu Marginalisierung und Ungleichheit (Imholz 2024; Kaufmann 2022) offenbart. Zudem lassen sich Differenz dekonstruierende Praxen mit kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischen Konzepten erklären (Imholz 2023):

- *Undoing Difference* (z. B. Hirschauer 2014),
- *Entgrenzung* (z. B. Mecheril 2009),
- *Bedeutungsverschiebung* (z. B. Yildiz 2011) und

- *Resignifizierung* (z. B. Koller 2018),
- *Neubeschreibung/Palimpsest* (z. B. Osthues 2018).

Differenz erfährt eine Rekonstruktion verstanden als Erneuerung bzw. Wiederherstellung mit inhaltlicher Veränderung.

Die Ausführungen zeigen theoretische Bezüge auf, die Praxen der Selbst(re)präsentation systematisch erforschbar machen. Analysiert werden können damit einerseits macht- und differenzkritische Aspekte und andererseits kann das Gegenwissen marginalisierter Subjekte erfasst werden, was in der Rekonstruktion im zweiten Kapitel sichtbar wird. Darin liegt die Möglichkeit, Vorstellungen im Kontext der Differenz Nicht_Behinderung bzw. Neurotypik – Neurodivergenz zu verändern bzw. für Neues zu öffnen und zukunftsweisendes Potenzial zu entdecken. Für erziehungswissenschaftliche Disziplinen ist es bedeutsam, diese Perspektiven in theoretisch fundierter Weise in Transformationsprozesse einzu beziehen. Pädagogik im Allgemeinen und Sonderpädagogik im Speziellen verstanden als *differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung* (Lindmeier 2019; Imholz 2023; Lindmeier/Imholz 2024) kann sich also mit dem Wissen ihrer Adressat*innen im inklusiven Sinne theoretisch ausdifferenzieren.

2 Selbst- und Stellvertretung marginalisierter Perspektiven im Neurodiversitätsdiskurs

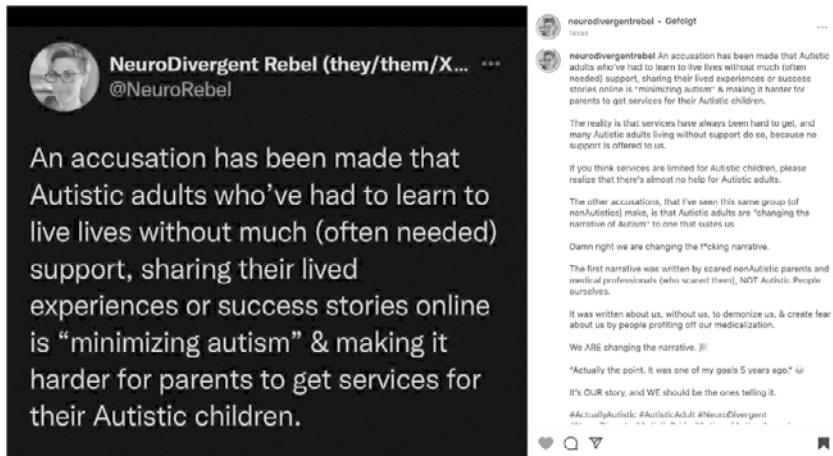
Eine marginalisierte Perspektive im öffentlichen Raum wird durch die Neurodiversitätsbewegung diskursiv bearbeitet. Sie setzt sich für Rechte von neurodivergenten Menschen ein, wobei Neurodivergenz und Neurotypik die Differenz ist, mit der auf die gesellschaftlich geprägte Privilegierung neurotypischer Menschen verwiesen wird.

Neurodiversität wird häufig als Sammelbegriff für verschiedene Diagnosen, die auf Nervenbahnen oder den Stoffwechsel zurückzuführen sind, verwendet (z. B. Autismus-Spektrum, ADHS, Depression, Zwangsstörungen). Das Konzept verweist aber vor allem darauf, dass manche Menschen in einer neurotypischen Gesellschaft Welt- bzw. Divergenzerfahrungen machen, die ähnlich denen der Diversitätsdimensionen Gender, Class oder Ethnie zu verstehen sind (Singer 2017). Die Bedeutung des Sammelbegriffs liegt jedoch nicht nur in der Thematisierung hegemonial geprägter Kategorien, sondern im gemeinsamen Begriff an sich, unter dem sich Menschen vereinigen können und der sich durch ein geteiltes Erleben von besonderer Weltbeziehung, aber auch Diskriminierung, Behinderung und Exklusion auszeichnet.

Es folgt ein Ausschnitt einer sequenzanalytischen Rekonstruktion (nach Grummt 2021) eines Postings, an dem einzelne Aspekte der Repräsentation marginalisierter Perspektiven deutlich werden.

Das Posting stammt von Neurodiversitätsaktivist*in *NeuroDivergent Rebel*. Es wurde über 3000 Mal ‚geliket‘ und hunderte Male ‚geshared‘, hat also eine gewisse Reichweite und kollektive Zustimmung von anderen Netzwerknutzer*innen erhalten.

Abbildung 1: Posting von Neurodivergent Rebel bei X, Facebook und Instagram



Quelle: <https://www.instagram.com/neurodivergentrebel/p/CbXh10cu60u/> (abgerufen am 9.8.2024)

Im Kern geht es im Posting um den Konflikt zwischen Eltern autistischer Kinder und autistischen Erwachsenen, der als Aushandlung der Differenz Neurotypik und Neurodivergenz gesehen werden kann. Bezogen auf die oben vorgestellten drei Repräsentationsebenen geht es hier primär um die dritte Ebene: die *Stellvertretung/Selbstvertretung* von Perspektiven. Während die Eltern (Stellvertretung für ihre Kinder im Autismus-Spektrum) glauben, die erwachsenen Autist*innen gefährden die Unterstützungsleistungen ihrer Kinder, glauben die erwachsenen Autist*innen (Selbstvertretung ihrer Perspektive), dass die Eltern Fortschritte der Neurodiversitätsbewegung gefährden. Damit agieren beide Parteien motiviert durch die Angst, dass die jeweils andere Gruppe einen machtvollen Einfluss auf die gegenwärtige Wissensordnung (Reckwitz 2006) im Diskurs um Autismus und Neurodiversität nehmen könnte. Es wird also die Frage relevant: *Wer spricht für wen?*

Während das Narrativ der Neurotypik nicht angesprochen wird, wird für das Autismus-Narrativ, also wie über Autismus gesprochen wird, klar statuiert, dass es Ziel ist, dieses zu verändern. Der Diskurs um das Autismus-Narrativ – und damit auch das Narrativ der Neurodiversität – wird aus der nicht

autistischen Elternperspektive über die gegensätzlichen Pole *success stories* und *support needs* geführt: Es liegt die Annahme vor, wenn jemand sein Leben erfolgreich bestreite, brauche sie:er:xe doch keine Unterstützung. Aus Sicht von NeuroDivergent Rebel sind das aber keine gegensätzlichen Pole, sondern Neurodivergenz bedeute, dass diese Pole durchaus vereinbar sein können. Neurodivergenz ist nicht automatisch mit Hilflosigkeit oder Krankheit gleichzusetzen – was nicht bedeutet, dass Unterstützung in einer neurotypischen Gesellschaft nicht sinnvoll wäre. Das Autismus-Narrativ, das NeuroDivergent Rebel vertritt, ist komplexer und nuancierter als das einer einfachen Störung. Der Alltag eines herausfordernden und unterstützungsbedürftigen aber auch erfolgreichen und glücklichen Lebens ist jedoch hoch individuell und voller Widersprüche.

Bezogen auf die Repräsentation als *Selbstvertretung* wird diese aktivistische Botschaft über die eigene Erfahrung geführt: Es ist eine Lebensgeschichte, bei der Unterstützung verwehrt wurde, die aber nötig gewesen wäre. Und es ist schlussendlich doch eine Erfolgsgeschichte. Diese selbstvertretende Erfolgsgeschichte ermöglicht das Sprechen aus einer marginalisierten Perspektive, die allerdings den Eltern ein Dorn im Auge ist, denn solchen Erfolgsgeschichten wird ein Narrativ der Schuld unterstellt. Sie seien dafür verantwortlich, dass Kinder weniger Unterstützung bekommen würden: *Sie haben es ja auch so geschafft* – so im Groben der Elternvorwurf. Somit ist der eigentliche Diskurs nur bedingt einer über Erfolgsgeschichten und Unterstützungsbedarf, sondern vor allem einer über Stellvertretung und Selbstvertretung. Denn nur, weil die autistischen Erwachsenen eine schwere Kindheit oder Jugend hatten, müssten sie nun nicht für autistische Kinder und Jugendliche sprechen, dies würden ja schon die Eltern der Kinder tun. Andererseits sei es nicht die Schuld erwachsener Autist*innen, die selbst gerne mehr Unterstützung erhalten hätten, dass es autistische Kinder und Jugendliche schwer haben, sondern es sei ein gesellschaftlich-kulturelles Problem, dass autistische Menschen zu wenig Unterstützung erhielten.

Neurodivergenz in einer neurotypischen Gesellschaft bedeutet, die (selbstverständlich erscheinenden) Privilegien der neurotypischen Gesellschaft nicht genießen zu können (Grummt 2023). In dem Ergebnis der Rekonstruktion wird deutlich, dass diese Privilegien nicht nur neurodivergenten Menschen verwehrt sind, sondern auch neurotypische Eltern autistischer Kinder erleben, dass ihnen diese Privilegien auf einmal verloren gehen. Das zeigt sich im Erleben von gesteigerter Bürokratie, gesellschaftlichen Widerständen und Unverständnis, Stigmatisierung und dem Kampf um Unterstützung etc. Da Eltern zuvor diese Privilegien der neurotypischen Mehrheit genossen haben – sie konnten in der Regel einfach im Strom mitschwimmen und müssen nun für bisher Selbstverständliches kämpfen – ist es nachvollziehbar, dass sie die neurotypische Diskursführung durch das unbewusste Bedürfnis nach diesen neurotypischen Privilegien reproduzieren. Der Vorwurf durch xe Aktivist*in ist nun, dass genau das wiederum den Veränderungsbestrebungen der Neurodiversitätsbewegung schade.

Außerhalb der Aussagen von NeuroDivergent Rebel lässt sich auch kritisch fragen, wie eine Wissensordnung zu verstehen ist, in der einerseits erwachsene neurodivergente Menschen und die Eltern das Gefühl haben, zu wenig Unterstützung zu erleben und andererseits die Unterstützungsbedürftigen die Schuld an dieser unzureichenden Unterstützung bei anderen Unterstützungsbedürftigen sehen. Im Grunde genommen wollen beide Gruppen etwas Ähnliches: mehr Unterstützung, Anerkennung und Verständnis. Doch um dafür einzutreten, bräuchte es einen Bezugsrahmen, ein Kollektivsubjekt (Färber 2019): Die Gruppe neurodivergenter Aktivist*innen vertritt dies aus allererster Erfahrung, die Eltern mittelbar über ihre Kinder. Durch das Kollektivsubjekt wäre in macht- und differenzkritischer Weise die Wissensordnung im Diskurs um Autismus und Neurodiversität kritisierbar, was auch das Hinterfragen des dominanten traditionellen medizinischen Autismus-Narratives befördern könnte, das Eltern bisweilen zur Reproduktion von Schulzuweisungen und Differenz herstellenden Praktiken bringt. Doch ein solches Kollektivsubjekt besteht – zumindest bisher – nicht.

Nach der vorgestellten Rekonstruktion, die auf die Repräsentation marginalisierter Perspektiven abzielte, wird nun noch eine weitere Diskursrichtung eingenommen, indem die Frage der Wissensproduktion innerhalb wissenschaftlicher Forschungspraxis bzw. partizipativer Forschung genauer unter die Lupe genommen wird.

3 Transformation von Forschung, um marginalisierte Perspektiven sichtbar zu machen

Partizipative Forschung – die Beteiligung von Co-Forschenden am Forschungsprozess – strebt eine Repräsentation marginalisierter Perspektiven im Forschungsprozess an. Im Kontext dessen kommt es per se zu herausfordernden und komplexen Fragestellungen. Partizipativ Forschende müssen sich v. a. damit auseinandersetzen, dass die Wissenschaftlichkeit des gemeinsam erarbeiteten Wissens angezweifelt wird (Defila/Di Giulio 2018). Das gilt insbesondere für rekonstruktive Forschungsansätze, da Vertreter*innen davon ausgehen, dass durch rekonstruktive Verfahren die Repräsentation der beforschten Personen durch den Erhebungsprozess ausreichend ermöglicht wird und eine Beteiligung¹ z. B. am Auswertungsprozess nicht erforderlich ist. Das hat zur Folge, dass in der traditionellen Forschungspraxis einerseits nicht in Betracht gezogen wird, partizipative Elemente zu berücksichtigen, und andererseits das Vorgehen auch nicht hinterfragt wird (Otten/Hempel 2023). Unter anderem werden Begründungen angeführt, die method(olog)isch zu verorten sind und u. a.

1 Damit ist die Beteiligung der gleichen Personengruppe (z. B. am Auswertungsprozess) wie die der Studienteilnehmenden bzw. beforschten Personen gemeint.

die Reflexion der Standortgebundenheit sowie eine nicht vorhandene methodische Befähigung betreffen (Otten/Hempel 2022). Folglich entwickelt sich erst seit kurzer Zeit im deutschsprachigen Raum ein methodologischer Diskurs, der die Verschränkung von partizipativen und rekonstruktiven Forschungsansätzen in den Blick nimmt (z. B. Schipp 2023). Selbstredend kommt allerdings auch die rekonstruktive Forschungslandschaft nicht umhin, sich mit forschungsethischen, machtkritischen und vor allem epistemischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Zweifelsohne ist ein partizipativ-rekonstruktiver Forschungsansatz sehr voraussetzungsvoll, kann aber im besten Falle „gängige Sichtweisen auf Marginalisierungsaspekte nicht nur rekonstruieren, sondern auch zur Dekonstruktion von Deutungen [...]“ (Otten/Hempel 2023: 213) beitragen. Mit diesen Aspekten haben sich die beteiligten Co-Forschenden und die akademisch Forschende im Rahmen des partizipativ-rekonstruktiven Forschungsprojektes, das nachfolgend kurz skizziert werden soll, beschäftigt.

Fokussiert wird in dem Dissertationsvorhaben von Schipp auf Berufs- und Bildungsbiographien autistischer Menschen, wobei das Erkenntnisinteresse auf die biographische Rekonstruktion des Überganges in das Arbeits- und Berufsleben von autistischen Menschen abzielt. Ein zentrales Thema ist u. a. die prekäre Arbeitsmarktsituation (trotz meist hoher Bildungsabschlüsse) von Menschen im Autismus-Spektrum (z. B. Tolou et al. 2022). Für die Datenerhebung wurden mit sieben autistischen Erwachsenen biographisch-narrative Interviews nach Rosenthal (2015) durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgt mit der biographischen Fallrekonstruktion, ebenfalls nach Rosenthal (ebd.). Autistische Co-Forschende werden dabei aktiv im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstätten in die Datenanalyse einbezogen². Neben der gemeinsamen Interpretation und Analyse des Interviewmaterials werden von den Co-Forschenden immer wieder epistemische Fragestellungen aufgeworfen, reflektiert und diskutiert. Daher ist innerhalb der wissenschaftlichen Forschungspraxis die Frage relevant, wie mit partizipativ erzeugtem Wissen von marginalisierten Gruppen umgegangen wird.

In partizipativ-rekonstruktiven Forschungsprozessen geht es primär um Fragestellungen der Wissensgenerierung, „[w]ie also welches Wissen in den Forschungsprozess einfließt und wie es von wem relevant gesetzt und interpretiert wird“ (Hempel/Otten 2021: 218f.). Einerseits muss also die Bedeutung der verschiedenen Wissensformen³, die in den gemeinsamen Erkenntnisprozess einfließen, in den Blick genommen werden und andererseits muss reflektiert werden, dass sich das jeweilige Wissen beträchtlich voneinander unterscheidet (ebd.).

2 Die autistischen Studienteilnehmenden, die im Rahmen von biographisch-narrativen Interviews befragt wurden, sind andere Personen als die Co-Forschenden, die am partizipativ ausgerichteten Forschungsprozess beteiligt sind.

3 Hier ist einerseits das Erfahrungswissen (Alltagswissen) der Co-Forschenden und andererseits das wissenschaftliche Wissen akademisch Forschender gemeint.

Allerdings unterscheiden sich beide Wissensformen „nicht kategorial, sondern lediglich graduell“ (Behrisch/Wright 2018: 310). Es ist bekannt, dass dennoch beide Wissensformen unterschiedlichen Geltungskriterien unterliegen und es immer wieder zu reflektieren gilt, wie das jeweilige Wissen einfließt und vor allem relevant gesetzt wird (Hempel/Otten 2021). Im Hinblick auf die marginalisierte Perspektive autistischer Menschen ist neben forschungsethischen und machtkritischen Aspekten v. a. die erkenntnistheoretische Relevanz zu betrachten, denn es existieren eben jene wichtigen Wissensbestände, die hoch relevant sind (Behrisch/Wright 2018). Es ist also festzuhalten, dass es hierbei „nicht um Addition oder Transferleistungen von Wissensbeständen untereinander, sondern vielmehr um einen gemeinsamen Erkenntnisprozess hin zu strukturiertem, empirisch gestütztem, kollektiv erarbeitetem und neuem Wissen“ (ebd.: 312f.) geht. Das bedeutet, dass die gemeinsame Wissensproduktion als ein dynamischer Prozess zu verstehen ist (ebd.), der immer wieder neuer Aushandlungen von Differenzkonstruktionen und -dekonstruktionen sowie fortlaufender Reflexionen bedarf.

In der Betrachtung rekonstruktiver Forschungsansätze stellt sich nicht mehr die Frage, *ob* Partizipation und damit ein kooperativer Erkenntnisprozess ermöglicht werden soll, sondern „wie vielstimmiges Sprechen über einen Forschungsgegenstand in eine übergreifende gemeinsame Struktur gebracht werden kann“ (ebd.: 313). Gleichwohl ist es nachvollziehbar, partizipativ erzeugtes Wissen als „einen eigenen Wissenstypus transformierten hybriden Charakters“ (ebd.) zu verstehen. Das heißt, die Verantwortung liegt darin, sich nicht nur mit forschungspraktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, sondern auch Kommunikationsräume (Otten/Hempel 2022) für Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse zu schaffen. Gerade vor dem Hintergrund der komplexen Methode der biographischen Fallrekonstruktion ist es entscheidend, bestimmte Vorgehensweisen und Entscheidungen transparent zu machen und gemeinsam mit den Co-Forschenden kritisch zu betrachten. Die mit derart ausgestalteten Forschungsräumen verbundene Hoffnung eines Co-Forschenden in diesem Projekt wurde in einer Reflexionsrunde wie folgt artikuliert

[D]enn im besten Falle wird man gehört und vor allen Dingen ernst genommen. Auch in dem Sinne, dass man hofft, wir wissen es ja nicht, aber dass man hofft, dass aus diesen Dingen, die wir dazu sagen, dass tatsächlich eine Erkenntnis gewonnen werden kann daraus (A. H.).

4 Fazit

Die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen, dass bisweilen marginalisierte Perspektiven in Praxen der Selbst(re)präsentation innerhalb der Theoriebildung, der diversitätsbezogenen Rekonstruktion als auch in partizipativer Forschung bzw. der Wissenschaftspraxis vernehmbar werden. Nehmen wir das Wissen margina-

lisierter Gruppen als epistemische Privilegierung an, das privilegierten Gruppen abgeht (Kaufmann 2022), so wird deutlich, dass diese peripheren Stimmen von (behinderten) Adressat*innen und (Co-)Forschenden in Erziehungswissenschaft und (Sonder-)Pädagogik stark zu machen sind. Darüber kann macht- und differenzanalytisches aber auch dekonstruktives, transformatives Gegenwissen zum Gewohnten und Etablierten vernehmbar werden und in gegenwärtige (Fach-) Diskurse eingehen. In den Perspektiven und Epistemen behinderter Subjekte ist Potenzial zur pädagogischen und gesellschaftlich-kulturellen Transformation zu entdecken. Sie sind für die kritische, offen-transformative Theoriebildung, pädagogische Praxis und Forschung relevant (Schuppener et al. 2021; Imholz 2023). Bisweilen marginalisiertes Wissen hat einen gestaltenden Charakter und kann der Erziehungswissenschaft und ihren Disziplinen Anregungen zur Überwindung segregativer Strukturen geben, disziplinäre Inhalte ausdifferenzieren und ein wesentlicher Beitrag zur inklusiven Gestaltung von Bildungskultur sein.

Literatur

- Behrlich, Birgit/Wright, Michael T. (2018): Die Ko-Produktion von Wissen in der Partizipativen Gesundheitsforschung. Folgen für die Forschungspraxis. In: Selke, Stefan/Treibel, Annette (Hrsg.): Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 307–322.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Casale, Rita (2002). Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich, S. 25–46.
- Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, Fabian/Plöber Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer, S. 249–262.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2018): Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: Springer, S. 39–67.
- Dizdar, Dilek/Hirschauer, Stefan/Paulmann, Johannes/Schabacher, Gabriele (Hrsg.) (2021): Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen. Weilerswist: Velbrueck.
- Drobot, Marc (2019): Stuart Halls ‚Theorie der Artikulation‘. Eine Rahmenmethodologie für die Protest- und Bewegungsforschung. In: Vey, Judith/Leinius, Johanna/Hagemann, Ingmar (Hrsg.): Handbuch Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Bielefeld: Transcript, S. 231–248.

- Färber, Carina (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Entwurf- und Ermächtigung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 75–92.
- Grummt, Marek (2021): „Intersektionale rekonstruktive Sozialforschung – Sensibilisierung für die Verschränkungen pädagogischer und sozialer Praxis durch Fallarbeit“. In: Großhauser, Anna/Köpfer, Andreas/Siegismund, Hanna (Hrsg.): Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung: konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge, Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 103–131.
- Grummt, Marek (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: Lindmeier, Christian/Grummt, Marek/Richter, Mechthild (Hrsg.): Neurodiversität und Autismus. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hempel, Sebastian/Otten, Matthias (2021): Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung. Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten. In: Engel, Juliane/Epp, Andre/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 211–228.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 43: 3, S. 170–191.
- Imholz, Susanne (2023): Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung. Dissertation. Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt. <http://dx.doi.org/10.25673/113177>.
- Imholz, Susanne (2024): Marginalisierte Selbst(re)präsentation Behinderter als Handlungsmacht, epistemische Privilegierung und diversitätsbewusster Wissenszugang. In: Schuppener, Saskia/Langner, Anke/Goldbach, Anne/Mannewitz, Karin/Leonhardt, Nico (Hrsg.): Macht und Wissen. Tagungsband zur DGfE Sektionstagung Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267-277.
- Kaufmann, Katharina (2022): Das Wissen der Marginalisierten: Der Sinn für Ungerechtigkeit und die soziale Standpunkttheorie. In: Soziopolis: Gesellschaft beobachten. <https://www.sociopolis.de/das-wissen-der-marginalisierten.html> [Zugriff: 23.09.2024].
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian/Imholz, Susanne (2024): Transformation der Sonderpädagogik in eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 69, 1. S. 9–20.
- Mecheril, Paul (2008): Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Heimatkunde. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> [Zugriff: 05.08.2024].
- Mecheril, Paul (2009): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Mertens, Gerhard/Böhm, Winfried/Forst, Ursula/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Göttingen: Brill, S. 1085–1096.
- Mecheril, Paul/Plößler, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim,Basel: Beltz, S. 194–208.

- Osthues, Julian (2018): Überlagerung und Überschreibung. Das Palimpsest als Metapher der Interferenz. In: Donat, Sebastian/Fritz, Martin/Rain, Monika/Sexl, Martin (Hrsg.), *Interferenzen. Dimensionen und Phänomene der Überlagerung in Literatur und Theorie*. Im Rahmen des 21. Kongresses der ICLA Wien 2016. Innsbruck: University Press, S. 175–189.
- Otten, Matthias/Hempel, Sebastian (2022): Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der dokumentarischen Methode [45 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 23:1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3801>.
- Otten, Matthias/Hempel, Sebastian (2023): Epistemische Teilhabe an rekonstruktiver Forschung zur Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 209–220.
- Plößler, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer, S. 218–232.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ricken, Norbert (2009): Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs – In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 2. S. 194–210.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung. Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5., aktual. u. erg. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Salzbrunn, Monika (2014): *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: Transcript.
- Scherr, Albert (2016): *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Schipp, Carina (2023): Partizipation in der Biografieforschung: Menschen im Autismus-Spektrum als Co-Forschende. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 68: 2., S. 146–159.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Singer, Judy (2017): *NeuroDiversity. The Birth of an Idea*. Kindle Direct Publishing.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): Can the subaltern speak?. *Die philosophin*, 14,27. S. 42–58.
- Tervooren, Anja (2008). *Repräsentation und Repräsentationskritik in den Disability Studies. Das Konzept des „verletzlichen Körpers“ revisited*. Vortrag Ringvorlesung ZEDIS. https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/tervooren_repraesentationskritik.pdf [Zugriff: 05.08.2024].
- Tolou, Maslahati/Bachmann, Christian J./Höfer, Juliana/Küpper, Charlotte/Stroth, Sanna/Wolff, Nicole/Poustka, Luise/Roessner, Veit/Kamp-Becker, Inge/Hoffmann, Falk/Roepke, Stefan (2022): How Do Adults with Autism Spectrum Disorder Participate in the Labor Market? A German Multi-center Survey. In: *Journal of Autism and Developmental Disorder* 52, S. 1066–1076, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05008-6>.
- Yildiz, Erol (2011): Migration als Ressource: vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Blick. In: Sting, Stephan/Wakouning, Vladimir (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft, Band 12. Wien: Lit Verlag, S. 33–44.

Krisen und Transformationen in Bildung, Erziehung und Sorge

Critical moments: Educational reflections on the early 2020s in Chile, South Africa, Mauritius and Romania

Pete Leihy, Upasana Singh, Avinash Oojorah, Andreea Buzduga

KURZFASSUNG: Dieser Artikel untersucht Bildungskrisen und Transformationen in Chile, Südafrika, Mauritius und Rumänien in den frühen 2020er Jahren. Diese Länder stehen vor entscheidenden Momenten, die breitere globale Herausforderungen widerspiegeln. Chile kämpft mit politischer Instabilität, die das Hochschulwesen beeinträchtigt, während Südafrika mit den Auswirkungen der Unruhen von 2021, der Überschwemmungen von 2022 und anhaltenden Stromausfällen auf seine fragile Bildungsinfrastruktur zu kämpfen hat. Mauritius, als kleiner Inselentwicklungsstaat, sieht sich dem doppelten Druck des Klimawandels und der Notwendigkeit der digitalen Transformation ausgesetzt. Das Bildungssystem Rumäniens, geprägt von historischen Komplexitäten, steht vor, durch die COVID-19-Pandemie und die ukrainische Flüchtlingskrise, verschärften Ungleichheiten. Der Artikel hebt das Zusammenspiel von Bildungsgerechtigkeit, Infrastrukturentstehung und soziopolitischer Stabilität hervor und plädiert für adaptive Reformen, die Inklusivität und menschliche Ermächtigung angesichts globaler Krisen in den Vordergrund stellen.

Schlagworte: Bildungskrisen; Transformation; Soziopolitische Stabilität; Digitale Transformation; Klimaresilienz

ABSTRACT: This article examines educational crises and transformations in Chile, South Africa, Mauritius, and Romania during the early 2020s. These countries face critical moments that reflect broader global challenges. Chile struggles with political instability impacting higher education, while South Africa grapples with the effects of the 2021 riots, 2022 floods, and ongoing power outages on its fragile educational infrastructure. Mauritius, as a Small Island Developing State, confronts the dual pressures of climate change and the need for digital transformation. Romania's educational system, shaped by historical complexities, faces disparities worsened by the COVID-19 pandemic and the Ukrainian refugee crisis. The article highlights the interplay between educational equity, infrastructure resilience, and socio-political stability, advocating for adaptive reforms that prioritize inclusivity and human empowerment in response to global crises.

Keywords: Educational Crises; Transformation Socio-political Stability; Digital Transformation; Climate Resilience

1 Introduction

This article reports on a symposium at the *Krisen und Transformationen*-themed conference in Halle in March 2024. While it is largely based on preparatory materials for four presentations (covering the emerging economies of Chile, South Africa, Mauritius and Romania), these have been revised to reflect the dynamic and feedback of the session. As in the ‘transcript’ that is Plato’s *Symposium*, and inspired by the atmosphere of the Franckesche Stiftungen, where the conference took place, we have tried to preserve an engaged and engaging, almost conversational style, while also referencing key works particularly from the countries covered.

In terms of critical moments, we aim to cover stand-out themes in each country. We wanted elements of such issues to be well-known enough, or at least imaginable, around the world to intrigue the conference audience, and of course we wanted to add some depth to what attendees (and now readers) may already know about big issues in these countries. The focus falls for Chile on political and ideological crises and transformation that impede clarity about the direction of higher education, for South Africa, particularly the effects of run down infrastructure on delivering the transformation promised by the coming of democracy three decades ago, for Mauritius, challenges for what is a smaller island state in the Indian Ocean, and finally, for Romania, the pressures of its tense geographic positioning.

We emphasize the human component of crisis awareness. Recognizing our current geological epoch as the Anthropocene, as Juliane Engel’s keynote at the conference addressed, is perhaps the ultimate expression of this, *ultimate* in the sense that the next geological epoch not only may not be driven by human action, but indeed may not have humans in it at all. Looking back through collectively living memory, particularly during the Cold War, it became customary to describe major international stand-offs as *crises*: Suez Crisis, Sputnik Crisis (or Sputnik *moment*, referring to worries in the United States and the wealthier Western world that the Soviet Union was overtaking them technologically), Cuban Missile Crisis. Soured relations with Russia put German industry in a gas and oil crisis today, which of course is an unpleasant reminder of the Oil Crisis precisely fifty years ago, and the challenges that *that* brought to the then West-German economic triumph in late 1973.

A landmark text at that time was Jürgen Habermas’ *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (Habermas 1973a). Habermas acknowledged this problem as a crisis in bookselling publicity (to use another of his famously interrogated words) for English readers (Habermas 1973b). Habermas’ translator in English must have thought that “Legitimation Problem” was not forceful enough for the book version, so the title was translated as *Legitimation Crisis*. The 1970s Oil Crisis of course remains a classic crisis, and it was a human one, not only because humans had become dependent on cheap oil, but because this helped them feel that they had a lot of other values wrong, too.

National level responses like those covered in this article reflect how humanity finds itself under threat from the very empowerment that technological advancement brings. One inspiring thinker on this is Shoshana Zuboff, with work that first became prominent in Germany (Zuboff 2014; 2018): in the quest for better material lives, today's digital revolution may be mining and depleting our humanity, taking our behavioural and genetic data and if not exactly using it against us, controlling our human options. So, as we look at critical moments and digital transformation, it is worthwhile to reflect how much of our humanity we are exercising and advancing in addressing critical moments in conditions where the legitimacy of our institutions often appears to be compromised.

2 Chile

For Chile, a notable and prolonged critical moment, in the context of a callow democracy, has been getting a common story straight about the nature not only of the support for education, but of the pursuit of public policy in general. This critical moment – in the perhaps artificially strict etymological sense of what we adjudge to be a crucial turning point – has real, ongoing consequences. Chile sees many crises, with natural disasters and human-made disasters like deliberately lit fires with inadequate planning to mitigate them, economic disinvestment, and so on. If prompted, Chileans are not happy that they have never had a constitution created under democracy, but two recent proposals by popularly elected bodies to draft the new constitution were both soundly rejected when put to plebiscite (Americas Quarterly 2023).

Just talking about higher education, as if we could isolate it from other issues, we witness many crises. Many incoming students are underprepared; often, the academics are underprepared; the financial model, including publicly funded undergraduate studies for poorer students, is causing grave problems for institutions that do not receive enough payments to want to accept more underprivileged students.

The academic literature does consider the interplay between political power and technical capacity – with the customary, often *humblebragged* critique of technocracy (rule by skill) in Chilean policy replaced with a countervailing denunciation of what might be called *cratotekny* (with available skill limited by political favour, Leihy and Salazar 2022).

The capture of Chile's academic and deliberative functions by ideological commitments inspires, in the local critical literature, the beginnings of a slow Chilean meme – the metaphor of *takeness* (referencing the telegenic 'takeover' of the presidential palace in the military coup of 1973, the current generation of Chilean politicians have been lambasted for taking over university buildings from 2009, and of the country as a whole from a decade later). This was coming after a cosy relationship over the two decades following the restoration of democ-

racy in 1990 between the elected government student politicians and, especially, talented, if privileged young people working on the technical competencies to formulate and carry out good public policy. Over this time, Chile worked closely with international organizations such as the World Bank and the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), achieving membership in 2010 and promptly becoming less demonstrably good at economic cooperation and development. This two-decade-long evolving government borrowed the French term *concertación* and was a series of essentially centrist governments which was careful to cultivate many student leaders into its ranks while also consolidating power for what had been the military dictator Augusto Pinochet's tolerated opposition. (Barton/Murray 2002)

But then, from 2009, a new kind of student politician would emerge – they were not afraid to protest and they were digitally wired. Law and history professor Alfredo Jocelyn-Holt (2015) documented what was for him, as an educator, the bitter experience of the highly disruptive and not particularly articulate revival of a student protesting. The student protests were effective, they had great digital marketing through emerging social media.

Student and other protests in the 2010s troubled successive governments, culminating in a crippling spate of non-student protests and violence in 2019, which only ended when the protesters went on summer holidays and then found themselves unable to return to the barricades because a strange new virus had arrived. Jocelyn-Holt's highly incisive account of the 2009 Law School political action is titled *Escuela Tomada* – 'Overtaken School', alluding rather forthrightly to the military takeover of the palace (Jocelyn-Holt 2015). Jocelyn-Holt criticizes the aggressive and generally cynical tactic of a new kind of student leader, including the leader of the student representative body and now Chilean President, Gabriel Boric. A further instance of the loaded metaphor of the takeover is the title of a 2023 book, *Chile Tomado*, 'Chile Taken Over', whose author Iván Poduje traces the hollowing out of the state through empty protest culture.

The rise of empty populism in Chile's political aesthetic instances a worldwide trend away from watchful institutions. While we may all like to congratulate ourselves for being sceptical and even opposed to technocracy and whatever neoliberalism is, competence matters in handling crises, and perhaps nowhere more so than in maintaining and improving educational opportunity. If technocracy is ruled by technique, the neologism *cratotechny* imbues a lingering lack – where we see exercised only those techniques and technologies that the power system allows, and uninspired, zero-sum efforts to hold sway.

3 South Africa

Much as Chile's current crisis can be seen as an inversion of politics and technical competence, an eclectic but patterned range of challenges to South African higher education thirty years into its adoption of democracy reflect even greater challenges in making good on potential. Three crises speak for themselves:

3.1 Crisis 1: The 2021 July Riots

Over a year into the global coronavirus pandemic, the July 2021 riots in South Africa were more than a moment of civil unrest; they were a stark reminder of the fragility of societal order and the vulnerability of educational institutions in times of crisis. Fuelled by the imprisonment of former President Jacob Zuma, the protests quickly escalated into widespread violence and looting in the provinces of KwaZulu-Natal (KZN) and Gauteng (Vhumbunu 2021). Schools were far from immune.

The consequences of the riots reverberated beyond shattered windows and charred classrooms, disrupting the lives and futures of countless learners. In Gauteng, where 14 schools suffered damages totalling ZAR38 (approximately USD 2,2) million, and in KZN, 144 schools among other education establishments bearing scars were symbolic of a broader societal breakdown, where the sanctity of education was sacrificed at the altar of political turmoil.

The financial toll of rebuilding was immense, with damages exceeding ZAR141 (approximately USD 7,8) million. Yet, the true cost extended beyond monetary value. It was a loss of opportunity, as education funds were redirected to repair the wreckage. The most vulnerable learners, already marginalized by socio-economic disparities, found themselves disproportionately affected.

In the aftermath, condemnation of 'hooliganism' and 'barbarism' rang out from all corners (Makonye 2022). The riots laid starkly bare the systemic inequalities that continue to plague South Africa's education system, highlighting the urgent need for comprehensive reform and investment in marginalized communities. In all this, a sense of resilience emerged especially in communities themselves, whose indomitable pursuit of justice and equity largely rests on securing that every child has the opportunity to learn and thrive.

3.2 Crisis 2: The 2022 Flash Floods

In April 2022, South Africa faced another harrowing crisis as KwaZulu-Natal was inundated by flash floods of unprecedented magnitude (Thoithi/Blamey/Reason 2022). The deluge, described as the worst flooding in recent history, claimed over 440 lives, including 57 school children, and left a trail of devasta-

tion in its wake. 600 schools were affected, 124 severely damaged, and 101 rendered inaccessible. Again, the flash floods not only ravaged infrastructure but also disrupted the very fabric of learning. Basic Education Minister Angie Motshekga and KwaZulu-Natal Minister for Education Kwazi Mshengu grappled with the reality of the impact, as they toured devastated schools and assessed the extent of the damage (SA News 2022).

The floods laid bare the vulnerabilities of South Africa's education system in the face of natural disasters amid climate change, raising urgent questions about preparedness and resilience. UNICEF South Africa stepped forward to support the most vulnerable, emphasizing the need for increased investments in climate adaptation measures. As the waters receded and communities began the long process of rebuilding, greater solidarity emerged. Volunteers, aid organizations, and government agencies rallied to provide support and assistance to those affected. But the wake of the 2022 flash floods will linger for years to come.

3.3 Crisis 3: Load Shedding

The force majeure shocks of riots and floods, however, merely punctuate chronic infrastructure neglect; 2020s South Africa is a self-consciously democratic, high-potential country suffering a Habermasian legitimation crisis. Load shedding in electricity provision casts a disruptive shadow on South Africa's educational landscape (Volkwyn/Kleynhans 2014; Lekone 2017). Orchestrated by Eskom, the national power provider, these scheduled outages have become an unwelcome guest, with additional unscheduled blackouts barging into classrooms with their irregular and unpredictable cadence.

Imagine a bustling classroom, alive with the hum of intellectual curiosity, only to be abruptly plunged into darkness as the rhythmic load shedding schedule takes hold. Teachers, armed with the tools of modern education – computers, projectors, interactive whiteboards – find their technological arsenal rendered impotent. Lessons are disrupted, assessments are postponed, and the seamless flow of learning is fractured.

In a world increasingly reliant on technology, load shedding morphs from a mere inconvenience to a formidable barrier to education. The virtual realm, once a refuge during the pandemic, becomes a battleground as students grapple with the inability to access online resources, attend virtual classes, or submit assignments. The promise of a digital future for education is dimmed.

As schools strive to adapt, the administrative machinery within these institutions grinds to a halt. Record-keeping falters, communication with parents stumbles, and essential services, such as school kitchens and security systems, teeter on the brink of total dysfunction. The operational heartbeat of educational institutions is jolted by the unreliability of electricity, and the repercussions echo in the halls of academia (Nkambule/Ngubane 2024).

Amidst the darkness, flickers of resilience emerge. Schools, forced to navigate this uncharted territory, deploy contingency plans with makeshift generators and solar panels, attempting to shield the flame of education from the gusts of load shedding. Timetables are adjusted, and communication becomes a lifeline, as stakeholders grapple with the ever-present question of when the lights will flicker back to life.

The spotlight is cast on the urgent need for a robust energy infrastructure that can withstand the demands of a modern education system. The rallying cry for reliable electricity resonates not only in the classrooms and administrative offices but in the hearts of those who believe in the transformative power of education.

The case of South Africa's education amidst crises highlights the deep connections between socio-political stability, infrastructure robustness, climate resilience, and educational equity. The July 2021 Riots revealed the systemic inequalities and fragility of the educational infrastructure, emphasizing the impact of socio-political unrest on schools and the community's resilience in responding to such crises. The 2022 flash floods underscored the increasing threat of natural disasters due to climate change, showing the need for better disaster preparedness and resilience planning in schools. Chronic load shedding has disrupted teaching and administrative functions, illustrating the dependency of modern education on stable energy infrastructure and the necessity for innovative solutions like generators and solar panels. These crises highlight the urgent need for comprehensive educational reform and investment, focusing on marginalized communities and integrating adaptive strategies for better crisis management. Overall, the scientific findings suggest that lasting improvements in education require a holistic approach that addresses immediate infrastructure needs while tackling long-term socio-economic disparities and enhancing community resilience.

4 Mauritius

If South Africa's national plight can be told in vignettes, the boutique size and delicate situation of the recognized Small Island Developing State, or SIDS (United Nations 2022), of Mauritius make it a proving ground that informs intensifying global predicaments. SIDS face challenges such as growing populations, vulnerability to climate change and sea-level rise, limited resources and remoteness and high vulnerability to natural calamities. Mauritius lies in the south-western Indian Ocean region and consists of multiple small islands and archipelagos. Mainland Mauritius is approximately 1.860 km². The maritime Exclusive Economic Zone of Mauritius is an impressive 2.3 million km².

Mauritius became independent from the British in 1968. It had already been proclaimed that Mauritius had no future (Meade 1961). Indeed, according to economists, a country so small, relying exclusively on sugar cane plantations and with an explosive social fabric would inevitably collapse. However, Mau-

ritius diversified its economy (Selvon 2012) and now relies on multiple sources of revenue such as tourism, the manufacturing sector, information technology and financial services; by the turn of the millennium, a middle-income country.

4.1 Vulnerabilities

A canon of three accelerating forces of climate change, globalization, and technological growth (Friedman 2017) need to be addressed. Climate change causes freak weather events, disruption and loss of livelihoods. Moreover, as we have seen with COVID-19, viruses have also hopped on the globalisation train, moving as fast as goods and people. Technological growth is characterised by the acceleration built into Moore's law; machines are becoming more and more powerful. Artificial intelligence has begun to take over many professions, with better paid and white-collar jobs more at risk (Muro/Whiton/Maxim 2019).

Doorga (2022) states that Mauritius is at risk to more intense cyclones, increased drought spells, extreme precipitation and marine heatwaves. Temperature and rainfall trends for Mauritius have been increasing over a period of 50 years at a higher rate than the global average. To illustrate the impact of climate change, since school resumption on January 10th 2023, educational institutions were closed for nine days of schooling due to extreme weather conditions.

Higher education institutions were already deploying e-learning platforms prior to COVID-19. However, online learning was not the norm. Research shows that most academics were not well-versed with online teaching, learning and assessment. They scrambled for tools and strategies by using Zoom, WhatsApp and social media to deliver lessons. Digital readiness of the stakeholders and issues of accessibility and affordability of educational resources for educators and students were not considered while implementing remote learning (Atchia/Chinapah 2022).

Technological acceleration is, in its way, denting the resilience of Mauritius to face challenges posed by climate change and globalisation. Mauritians are mostly takers of technology, not makers. Indeed, there is a shortage of skills in software engineering, IT and cyber security. Furthermore, with regards to higher education, Mauritius produces few individuals with appropriate skill sets to sustain online learning. Instructional designers and educational technologists are rare in the Mauritian context. Mauritius is ranked 96th in the world for broadband internet speed. This does not augur well for engaging in digital transformation (DataPandas 2024).

A particularly critical moment presented itself with the mass vaccination campaign against COVID-19 started in January 2021. In February and March 2021, education institutions were closed due to heavy rainfall warnings for many days. Ultimately, a second lockdown started on March 10th 2021. The lockdown period was extended till April 2021. Moreover, the academic calendar, that nor-

mally ends in October, was extended to November 2021. What had seemed a temporary measure became the norm. Students and educators had to recourse to online classes for a longer period in Higher Education Institutions (HEIs). In the primary and secondary schools, staggered classrooms were implemented to ensure physical distancing at school.

4.2 Digital transformation

The future of higher education in Mauritius resonates with two possible scenarios (of eight possible futures for higher education) developed by Bayne, Ross and Gallagher (2022) namely the *Extinction-era University* and the *Universal University* scenarios. In both scenarios, climate change, other disasters and expensiveness have made attending university unfeasible for most. This could clearly happen in the case of SIDS.

In the Extinction-era University scenario, universities globally rise to the challenge of saving humanity, attending to planetary crises; education is for survival. Universities function in a networked manner through open educational arrangements and local communities. Conversely, the Universal University future suggests that due to new online learning models and advances in technology, access to higher education will be democratised, with 90% of people in rich countries being able to enrol for university. Learning will be immersive, provide rich experiences to learners and distributed globally through the internet (Bayne/Ross/Gallagher 2022).

Both scenarios imply that resources including devices, electricity and connectivity will be available to people around the world. If in Shoshana Zuboff's (Zuboff 2018) view digitalization threatens our human individuality, it is also a terrain to survive. For a country like Mauritius, it is imperative to pre-empt the opening of a digital divide to go with its, in some ways, idyllic isolation.

5 Romania

Moving from distant Mauritius to Germany's neighbourhood, Romania has its own set of vulnerabilities, including in education. It is a distinctive place. The Roman conquest of Dacia in 106 AD (Anno Domini) shaped Romania's cultural heritage, introducing language, administration, and law. After Roman withdrawal in 275 AD, Dacia faced invasions and migrations. This identity has largely withstood pressure to assimilate from Slavic neighbours like Tsarist and Soviet Russia and from the Ottoman Empire, resulting in cultural suppression and unrest (Hitchins 2021). Historical events have left Romania feeling vulnerable, impacting education (Constantinescu 2012). 20th-century policies aimed for national unity, sometimes neglecting minorities (Kide 2008). Today, Romania's legiti-

macy hinges on a balance between its internal cohesion and an aspiration of true peership within a westward-looking European project.

5.1 Challenges

Despite educational improvements since the end of communism in 1989, Romania still contends with access disparities, particularly for rural and low-income students, and perpetuating social inequalities (Constantinescu 2012; World Bank 2020).

Furthermore, teacher shortages, especially in science and technology and in rural areas, reflecting low pay and tough conditions, hamper education quality and innovation (European Commission 2022). Proposed responses involve targeted aid, better training, recruitment, and modernizing of infrastructure. Moreover, outdated infrastructure and curricula hinder students from acquiring essential 21st-century skills (Popa/Manolescu 2015).

5.2 Beyond COVID-19 vulnerability

The pandemic worsened and exposed disparities in Romanian education. Overall, about 40% lacked devices, widening the learning divide. Thus, urgent digital investments, especially in rural areas, are needed for equitable access. Also, teacher training in online methods and digital literacy became crucial during the pandemic (UNICEF 2020).

The pandemic undoubtedly accelerated innovation in terms of strategic use of online tools that became imperative. This shift requires not just infrastructure investment but also a change in educational culture towards innovative teaching methods and personalized learning (Hindistan/Tatli 2021).

5.3 To mention the war

The Ukraine war brings new challenges and a chance for solidarity in Romania. Integrating over 2 million refugees, especially children, strains resources. It requires support for teachers, counsellors, and infrastructure to ensure quality education for all without neglecting Romanian students (Council of Europe 2023).

Effectively integrating refugee students requires flexibility. Moreover, language programs, culturally sensitive teaching, and mental health support are crucial. Recognizing refugee teachers' qualifications could help address shortages and enrich Romanian education (Agyekum/Servatius 2022).

5.4 Inclusive transformation

Addressing the Ukrainian crisis emphasizes the need for long-term digital investments in education. Online platforms can aid refugee integration and offer flexible learning. Moreover, ensuring equitable access to technology is vital, requiring infrastructure investment and teacher training (Bárcena/Pérez-Paredes 2023). To that end, digital transformation must prioritize inclusion. Equitable access to technology and evenly undertaken teacher training are vital to prevent widening inequalities (Moller/Fischer 2023).

Through these measures, Romania can cultivate a digital learning space promoting collaboration, critical thinking, and global citizenship, vital for navigating an interconnected world. This transformation must prioritize inclusivity, ensuring all students have equal access to quality education (Cimo/Martinez 2022).

Romania's unique position as a Latin island amid other cultural traditions has resulted in peculiarities that manifest in its educational system. However, these challenges also serve as catalysts for future-facing, equity-focused transformation.

6 Final note

This procession of national accounts of critical moments has its impressionistic dimension. A common thread lies in human empowerment, even as advancements in automation threaten to treat humanity as a mere resource to exploit, in Zuboffian (Zuboff 2018) terms. Just as human individual and collective behaviour alters in crisis mode, in the calm of reflection it is possible to recognize not only vulnerabilities, but the cultural resources to meet future challenges – including more richly articulate digital dexterity but also greater continuity and stability for the universal benefits of education.

References

- Agyekum, C., & Servatius, J. (2022). Integrating migrant and refugee children into public education systems: A systematic review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), pp. 907–932.
- Americas Quarterly, (2023). Reaction. Chile rejects second constitutional rewrite (18 December). <https://americasquarterly.org/article/reaction-chile-rejects-second-constitutional-rewrite/> [Accessed: 24.09.2024].
- Atchia, S. M. C., & Chinapah, V. (2022). COVID-19 impacts on digital education in Mauritius: digital readiness analysis. *Know Ex Social Sciences*, 2(1), pp. 84–109.

- Bárcena, R., & Pérez-Paredes, F. (2023). Effectiveness of mobile applications for learning Romanian as a foreign language: A pilot study with university students. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning*, 36(1), pp. 35–53.
- Barton, J., & Murray, W. (2002). The End of Transition? Chile 1990–2000. *Bulletin of Latin American Research*, 21(3).
- Bayne, S., Ross, J. & Gallagher, M. (2022). *Higher Education Futures*. Centre for Research in Digital Education, University of Edinburgh.
- Cimo, A., & Martinez, M. (2022). Closing the digital divide: Access to technology and skills development in emerging economies. *Journal of Global Economics*, 132, 103390.
- Constantinescu, C. (2012). The development of the educational system in Romania after 1989. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 2263–2267.
- Council of Europe (2023). Supporting Ukrainian refugees – Schools and universities mobilise. <https://www.coe.int/en/web/education/education-in-time-of-crisis> [Accessed: 25.09.2024].
- DataPandas, 2024. Internet Speeds By Country 2024. Available at: <https://www.datapandas.org/ranking/internet-speeds-by-country> [Accessed: 24 June 2024].
- Doorga, J. (2022). Climate change and the fate of small islands: The case of Mauritius. *Environmental Science & Policy*, 136, 282–290.
- European Commission (2022). *Romania Country Report 2022*.
- Friedman, T. (2017). Thank you for being late: An optimist's guide to thriving in the age of accelerations. Picador USA.
- Habermas, J. (1973a). Legitimationsprobleme im spätkapitalismus. *Suhrkamp*.
- Habermas, J. (1973b). What does a crisis mean today? Legitimation problems in late capitalism. *Social Research*, pp. 643–667.
- Hindistan, Z., & Tatli, Z. (2021). Rethinking education in the post-COVID-19 era: An opportunity for transformation? *Educational Technology & Society*, 24(4), pp. 15–27.
- Hitchins, K. (2021). *Romania*. Oxford University Press.
- Jocelyn-Holt, A. (2015). *Escuela tomada*. Taurus.
- Kide, A. (2008). Nationalism and Education: The Impact of Policies on Cultural Identity in the 20th Century. *Journal of Educational Policy*, 34(2), pp. 123–145.
- Leihy, P., & Salazar, J. (2022). Academic careerism. In *Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics* (pp. 232–249). Edward Elgar Publishing.
- Magocsi, P. (1996). *History of Ukraine*. University of Toronto Press.
- Makonye, F. (2022). Interrogating the July 2021 looting, burning and violence in South Africa: Case of KwaZulu-Natal (KZN). *African Journal of Peace and Conflict Studies*, 11(2), p. 55.
- Meade, J. (1961). Mauritius: A case study in Malthusian economics. *The Economic Journal*, 71(283), pp. 521–534.
- Moller, F., & Fischer, L. (2023). Online teacher training for effective online pedagogy: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 26(2), pp. 339–355.
- Muro, M., Maxim, R., & Whiton, J. (2019). Automation and artificial intelligence: How machines are affecting people and places.
- Nkambule, B. & Ngubane, S. (2024). Perceived barriers to optimal effectiveness of the South African School Administration and Management System (SA-SAMS): a case of selected township schools. *International Journal of Research in Business and Social Science* 13, pp. 364–374.
- Poduje, I. (2023). Chile tomada: Pobreza, crimen, inmigración, narcotráfico. Uqbar.

- Popa, M., & Manolescu, C. (2015). Teacher shortage in Romania: Challenges and possible solutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, pp. 1563–1568.
- SA News (2022) Over 600 schools impacted by KwaZulu-Natal floods. 24 April. <https://www.sanews.gov.za/south-africa/over-600-schools-impacted-kzn-floods> [Accessed: 24.09.2024].
- Selvon, S. (2012). *A New Comprehensive History of Mauritius: From British Mauritius to the 21st century (Vol. 2)*. CreateSpace.
- Thoithi, W., Blamey, R., & Reason, C. (2022). April 2022 Floods over East Coast South Africa: interactions between a mesoscale convective system and a coastal meso-low. *Atmosphere*, 14(1), p. 78.
- UNICEF (2020). COVID-19's impact on education in Romania.
- United Nations Development Programme (2022). COVID-19 and the Digital Divide in Education.
- Vhumbunu, C. (2021). The July 2021 protests and socio-political unrest in South Africa: Reflecting on the causes, consequences and future lessons. *Conflict Trends*, 2021(3), pp. 3–13.
- Volkwyn, B. & Kleynhans, E. (2014). The supply of electricity by Eskom: The impact of load shedding and higher prices on the South African economy. *South African Journal of Science and Technology*, 33(1), p. 11.
- World Bank (2020). Romania – Education Sector Policy Note.
- Zuboff, S. (2014, 15 December). A digital declaration. *Frankfurter Allgemeine*, 9.
- Zuboff, S. (2018). *The Age of Surveillance Capital*. Profile.

Coping with protracted crises in education systems and the role of school providers: Empirical findings from studies in Rwanda, the Democratic Republic of Congo, and the Kurdistan Region

Susanne Timm, Susanne Ress, Hishyar Hassun, Jean Kasereka, Semerita Kavira Kamundu, Lea Markus, Frederick Njobati, Louise Ohlig, Julia Seibert

KURZFASSUNG: In diesen Beitrag sind Studien zu unterschiedlichen Aspekten des Krisenmanagements in Bildungssystemen eingeflossen. Die empirischen Studien wurden in wirtschaftlich und politisch instabilen Kontexten in Subsahara-Afrika und Asien durchgeführt. Daten wurden durch Interviews mit Stakeholdern auf verschiedener Ebenen des Bildungssektors, durch Lehrkräftefragebögen und die Einbeziehung von Hintergrundpapieren erhoben. Der Fokus liegt auf der Weise darauf, in der Staaten, Schulen und Bürgerinnen und Bürgern bei der Bewältigung akuter Krisen interagieren, einschließlich potenzieller krisenbedingter Übergänge zu alternativen Regierungsformen. Angesichts der Unterschiedlichkeit und Mehrgliedrigkeit von Systemen ist es für uns von Interesse, ob die Pluralität von Schulanbietern die Widerstandsfähigkeit oder die Anfälligkeit erhöht, und wie die Anbieter in ihrer Diversität als Bewältigungsmechanismus gestärkt werden können.

Schlagerworte: Subsahara-Afrika, Krise, Bildungssystem, Resilienz, Steuerung

ABSTRACT: This contribution reflects studies on different aspects of crisis management in education systems. The empirical studies were conducted in economically and politically unstable contexts in sub-Saharan Africa and Asia. Data were collected through interviews with stakeholders at different levels of the education sector, through teacher questionnaires and policy papers. We develop a conceptualisation of how states, schools, and citizens interact in managing acute crises, including potential crisis-induced transitions to alternative modes of governance. Given the plurality of systems, our common interest is whether the plurality of school providers enhances resilience, or rather vulnerability, and how the role of a plurality of providers can be strengthened as coping mechanism.

Keywords: Sub-sahara Africa, crisis, education system, resilience, governance

1 Introduction

This article examines the management and impact of crises within and through education systems in regions affected by multiple and overlapping crises, namely

Rwanda, the Democratic Republic of Congo (DRC), and the Kurdistan Region in Iraq (KRI). Drawing on different contexts, the article aims to reveal the complex intra-systemic relations that enable or constrain decision-makers and stakeholders' responses to multiple crises.

Four of the projects are the result of a larger project, called "Education Systems and COVID-19 Management in Central Africa (EduCOV)"¹. The research focused on the effects of the COVID-pandemic on schooling, teaching and learning, and school systems in systems which had been already challenged by ongoing crises such as civil wars, armed conflicts and natural disasters. Thematically, even though not geographically neighbored to this research, the fifth project was conducted in the Kurdish region in Iraq.

The article is organized as follows: Part 1 compares teacher wellbeing in Rwanda and the DRC during school closures to argue that individual and system-level factors should be considered in crisis contexts (Frederick Njobati/Susanne Ress). Part 2 identifies leading ideas about schooling underlying crisis responses and shows a need for more advocacy for education (Louise Ohlig/Susanne Timm). Part 3 looks at communication and cooperation between different levels of educational governance in Rwanda (Lea Markus). Part 4 provides insights from the KRI analyzing parental choices for private education (Hishyar Hassun). Part 5 emphasizes the need for bottom-up communication and evidence-based educational policy-making to better care for children in crisis contexts (Semerita Kavira Kamundu, Jean Kasereka, & Julia Seibert). In part 6 an overarching summary is combined with starting points for strengthening actors in education systems that are threatened by ongoing crises.

1 The project has been funded by the German Research Foundation DFG (no. 468151860). This project has been developed and conducted collaboratively with colleagues from partner universities in Rwanda and the DRC, namely the Protestant Institute of Arts and Social Sciences in Butare/Rwanda and the Université Libre des Pays des Grands Lacs in Goma/Democratic Republic of Congo. The Research permission for Rwanda was given by the National Council for Science and Technology (no. NCST/482/292/2022). We would like to thank all those involved from the Otto-Friedrich-University Bamberg, the Protestant Institute of Arts and Social Sciences in Butare (Rwanda) and the université Libre des Pays des Grands Lacs in Goma (Democratic Republic of Congo): Charles Gahutu, Annette Scheunpflug, Kakule Molo, Samuel Mutabazi, Ernest Claude Njoya, Edouard Ntakirutimana, Emmanuel Nyibizi, Christine Nyiramana, Julienne Tuyishime, Meschac Vunanga Karhakabire, Mark Wenz, Siqi Zhang.

2 Individual and system-level factors of teacher wellbeing during crises in Rwanda and the DRC

Research on education in crises often focuses on students (Burde et al. 2017). Less attention is paid to teachers (Tikly et al. 2022). While teachers are relatively well off compared to other social strata, they are nonetheless affected by the repercussions of protracted crises. This part gives an overview of findings from a quantitative study with teachers in North and South Kivu in the DRC, and Rwanda (RW). Rwanda and the DRC share a common border and an intertwined history of conflict. Yet, their social and educational systems are very different. As is stated in the literature on teacher wellbeing, to better understand the situation of teachers in crisis contexts requires an approach that accounts for individual- and system-level factors (Brandt/Lopez Cardozo 2023). This study examines differences in negative affect and situational loneliness as dimensions of teacher wellbeing (Jelińska/Paradowski 2021) between Rwandan and Congolese teachers during school closures induced by COVID-19. In Rwanda, COVID-19 caused severe restrictions and extended school closures. In the DRC, it was perceived as yet another crisis in an already fragile education system.

The study analyzes quantitative data from the teacher questionnaire included in the EduCOV-project. Data collection took place in 2022. Data were analyzed using descriptive methods (Pearson coefficient for correlations and chi-square (X^2) or t-test (t) for comparisons). Reported results are statistically significant unless noted otherwise. The teacher sample is a convenient sample, collected by the project's collaborators. The sample includes 299 teachers (RW: $N=150$, 52.0 %; DRC: $N=149$, 49.8 %). Most respondents are in the age of either 25–35 years (40.5 %) or 36–45 years (37.5 %) old with teachers in the DRC being significantly older than in Rwanda. Congolese teachers have a higher level of education, more years of teaching experience), a higher number of persons depending on their salary, and better materials used for the roofing of their houses as a proxy for their economic situation. Considering these individual factors, it seems that Congolese teachers are better off than Rwandan teachers.

Teachers in protracted crisis contexts perform their duties under constant conditions of chronic uncertainty due to hardly predictable circumstances and daily confrontations with students' (Falk et al. 2019). Thus, they seek to stabilize themselves and their families emotionally and economically over the course of their lifetime. Meanwhile, their personal responsibilities increase alongside their professional obligations as they age. DRC teachers had been harder hit by crisis such as COVID-19 than their Rwandan colleagues, because the education system provides less stability. This study's findings on teacher wellbeing support this conclusion. Individually, Congolese teachers experienced statistically significant higher levels of negative affect ($M_{RW}=27.16$; $M_{DRC}=31.22$) and situational anxiety ($M_{RW}=10.68$; $M_{DRC}=12.87$) than their Rwandan colleagues.

Teachers' wellbeing in the DRC was further impacted by system-level factors that are rooted in the overall instability of the education system. Congolese teachers were less likely to teach remotely, and their salaries were less stable. Rwandan teachers were more likely to teach than Congolese teachers (RW: yes=47.6 %; DRC: yes=12.9 %). More Congolese teachers experienced a stop or reduction in salary (RW: stopped=24.7 %, reduced=11.0 %, full=64.4 %; DRC: stopped=30.1 %, reduced=25.3 %, full=44.5 %). Subsequently, more of them worked for additional income (RW: yes=65.2 %; DRC: yes=85.7 %). In the overall sample, changes in salary are negatively associated with negative affect ($r = -.18$) and situational anxiety ($r = -.18$). Teaching remotely (yes or no) is negatively and significantly correlated with situational anxiety ($r_s = -.12$) but not with negative affect ($r_s = -.12$, n. s.). Changes in salary and whether teachers were able to teach increased their levels of stress during school closures. The study demonstrates that individual and system-level aspects shape teacher wellbeing.

3 Education in the DR Congo – Factors of vulnerability and robustness in times of crisis

In the following part a qualitative study is presented, which focuses on crisis management in the education sector during the COVID-19 pandemic in the provinces of North and South Kivu in the DRC.² Special emphasis was placed on factors that limited or strengthened actors' agency after the central decision of school closures was made.

This research was prompted by the fact that the Congolese government decreed comprehensive school closures immediately after the COVID-19 outbreak (WHO 2020), which were followed without discussion, even though the negative impact of school closures was already discussed. The closures were extensive and lasted 31 to 40 weeks. They affected 27 million students (UNICEF/CASS 2020). Accounting for specificities of the Congolese context (accumulation of crises, a large proportion of schools run by non-state actors resulting in complex administrative and decision-making structures within the education sector, limited state capacities), the main research interest was to better understand how the central decision to close schools was put into practice by diverse actors in the education system.

Data collection took place in 2022, and included 18 semi-structured interviews with stakeholders from different levels and sections of the education system (Meuser/Nagel 2009). The data analysis followed the method of an inductive qualitative content analysis (Kuckartz 2010) to identify the ideas and understandings that guided diverse actors' crisis management. Thereby, a code system

² For more details see Ohlig & Timm 2024.

was generated, which includes three main thematic lines of their retrospection (= codes) – *school and education in society*, *(self-)positioning and acting*, and *points of reference* – as well as subordinate dimensions thereof (=sub-codes). Following the core interest of this study, we specifically examined these regarding resilience and vulnerability factors within the Congolese education system at the time of the crisis.

From the interviewees' perspective, schools serve as multifunctional institutions beyond merely imparting education. They often function as vital communication channels within communities, especially during the crisis when school closures were used to communicate to everyone the alleged seriousness about the situation.

For example, a health actor pointed out: “[...] and we had to start with schools because most of the population, at least in every family, has a child at school, of course that's why we had to start there.” (Interview 7)

Moreover, in the cross-sectoral coordination, the prioritization of health over education became evident, as even stakeholders from the education sector did not bring educational considerations to the front. In addition, the provision of education seemed to be at risk given the fact that the *responsibility for the provision of education* even in times of crises predominantly falls outside one's own field of responsibility. Many rather allocated the responsibility to external entities such as actors of different levels than their own one. Self-accountability was limited and was more prevalent among non-state actors. Across all interviews stakeholder within the education system show an extremely slight expression of *advocacy for education* which we see as a factor of vulnerability on its own. In contrast, local actors' adaptations and solutions seemed to benefit vastly from their networks of different ranges, which thus represents an important resilience factor. Local and global (faith-based) networks stimulated a sense of solidarity, and provided resources, expertise, and thus room for action. A coordinator of a non-state provider of schools expresses for example: “Yes, with the other educational partners that we had, we had held consultations and at that time, we said to the parents [...] what should be done during this period to ensure the continuity of the activities [...]” (Interview 13). Local networks also allowed for the integration of different forms and sources of knowledge, including local knowledge, which ultimately proved to be an important factor of resilience.

Given the central role of non-state actors in local cross-level networks the question arises as to whether the stability they have provided through their engagement in education, even during the crisis, has not only prevented a complete implosion, but may also have hindered transformative change towards inclusive, higher quality education.

4 Educational Governance and COVID-19 in Rwanda. A System Analysis of Reactions to the COVID-19-Pandemic

This research aims to gain insight into the situation during COVID-19 in Rwanda through a government paper analysis and interviews to identify governance mechanisms behind school closures. Between March and September 2022, 15 guideline-based interviews were conducted (Helfferich 2019) with educational decision-makers. From the qualitative content analysis (Mayring 2010) the following main themes emerged from these interviews: (1) realisation and decision-making, (2) communication and cooperation, (3) educational management, and finally (4) evaluation.

Looking at the decision timeline regarding education, Rwanda showed a very quick response to the first COVID case on March 16, 2020. Within 24 hours, all students were sent home as a result of a nationwide school closure to prevent further spread of the virus (Republic of Rwanda 2020a). This closure lasted until September 2020 for all, before schools gradually reopened according to local conditions (Republic of Rwanda 2020b). In total, children did not have access to education for between 6.5 and 11 months.

Realisation and decision-making: All decisions to contain COVID, including the decision to close schools, were monopolized within the cabinet, and led by statements and respective actions from the Ministry of Health. Educational governance in Rwanda involves several actors, including government representatives, faith-based organizations (FBOs), and non-governmental organizations (NGOs) (Niyibizi/Gahutu 2021). In the context of decentralization, education governance is divided into two levels. The top level is the central government. It is responsible for the organization of the school system based on guidelines. The lower level consists of actors from FBOs and NGOs. It ensures the functioning of the school system in accordance with the guidelines (ibid.; World Bank 2011: 35). Schools in Rwanda are run by three different school providers: state, state-funded, and private (Niyibizi/Gahutu 2021: 16). The decisions on COVID were made at the cabinet level and were binding for all educational institutions, however, the government was only responsible for public schools and to a limited extent for state-funded schools. Private schools were responsible for their own operation.

Communication and cooperation: Looking at the communication during the crisis, as well as the cooperation between different education stakeholders, it became clear that the main communication tools were TV, radio, and messenger groups, such as WhatsApp. Communication and cooperation between education actors focused on implementing hygienic measures, building new classrooms, and coordinating financial and material support.

Education management: Radios, laptops, tablets, and smartphones were distributed to a few families to ensure that students continued to learn. Frequent teacher trainings on ICT knowledge were organized, so teachers could prepare lessons. In the process of reopening schools, the education system faced the chal-

lenge of getting students back to school and teachers who had changed their jobs or been recruited by other school providers. Looking at the differences between school providers, we could see that private schools faced major financial challenges. While teachers at state schools received their salaries continuously, the payment of private school teachers' salaries stopped after 1 or 2 months (all interviews).

Evaluation: One of the major themes of the interviews concerning the lessons learnt during the COVID-19-pandemic was the lack of access to internet and even electricity. This highlighted the need to continue the digitalization process. In terms of cooperation and communication, it was mentioned that this should be improved between school providers and between the actors of education governance. This could potentially ensure the continued functioning of the entire education system, rather than just state and state-funded schools in the event of a crisis. Rwanda's educational governance demonstrated strong resilience through networking between different functional systems (e.g., the health system) and using TV, radio, and social media for effective communication with students and parents.

5 Language Change and School Choice in the Time of Crises: Kurdistan Region as a Case

The following example of the KRI shows another aspect of protracted challenges that is not visible in unexpected events such as COVID: Ongoing crises, in this case the language of instruction from Arabic to Kurdish and English, influence parents' school choice. However, this has a considerable influence on the structure of education systems by directing the flow of students. This contribution focuses on parents' perspectives: What is the main factor influencing private school choice in the KRI, and how can it be characterized?

Over the years, the Kurds in Iraq have faced persistent challenges in language instruction within their education system, constituting a protracted crisis. Initially, Arabic was the dominant language of instruction, followed by periods of partial Kurdish Sorani instruction. The formation of the KRI in 1992 marked a pivotal shift to Kurdish instruction but with the use of two different dialects due to the lack of a standard language. Yet, the day the Kurds started to have an education system in Kurdish language after 1992, private schools gradually began to provide education mostly in English (Sheyholislami et al. 2012; Haig/Mustafa 2019; Hassun 2022). The number of private schools in the KRI has steadily risen since 1994 from one school to 144 schools with 33,613 students in 2018. Globally private schools do not have a common consensual definition (Scheunpflug/Wenz 2015). In the case of KRI, private schools operate for profit. Research indicates that English as the language of instruction is one of the factors influencing parents' choice of private schools (Zeitlyn et al. 2015).

A quantitative survey was conducted with 223 parents whose children attended private primary schools in Duhok city, employing closed-ended questions. The content of the survey was based on 15 studies from 2007 to 2015 and consists of 23 items covering six domains. The data show that English is the leading factor for choosing private schools ($M=3.52$) compared to the school environment ($M=3.00$), academic quality ($M=2.96$), physical resources ($M=2.44$), values and beliefs ($M=2.06$), and logistics ($M=1.81$). This result is a contradiction to the Kurds' longstanding desire to have an education system in the Kurdish language. However, the absence of a standard Kurdish language posed a significant challenge. Choosing English private schools can be seen as an alternative solution to the standard language problem and the perceived shortcomings of the Kurdish language as a scientific and academic language compared to English. In addition, private schools offer stability in language teaching compared to public schools.

The findings show that quick transformations, such as changing the language of instruction or involving the private sector in education, in times of crises in regions with very different dialects can be problematized as it pushes parents out of public schools and into alternative forms of education, which potentially could weaken the public education system. Private schools serve diverse functions in conflict-affected regions, responding to evolving language policies amidst crises. This case confirms – although the crisis requirement is different from the other cases – the special role that non-governmental schools can play in responding productively to crises.

6 Education under pressure: East Congo in the times of school closures since 2019 and its consequences on the provision of mass education

Since 2019, the intensification of multiple and overlapping crises in the Eastern DRC has devastated the provinces of North Kivu, South Kivu, and Ituri. Millions of people are in urgent need of humanitarian assistance due to conflict, displacement, natural disasters, health emergencies, and food insecurity. More than 14 million children are affected including 3.6 million children who are displaced. At the beginning of the year 2024, over 1.3 million children are out of school, and an estimated 900 schools are closed. The already fragile education infrastructure is on the verge of collapse. In addition, there are two million refugees resulting from the conflict between the Congolese army and the rebel military group, called M23, who are arriving in Goma and are not being cared for. Schools are increasingly being used to house refugees (UNICEF 2023, 2024). As a result, the school system in Eastern Congo is under enormous pressure, and this situation is exacerbated by the lack of political support for teachers and school management with repercussions on teaching and learning (Falisse et al. 2022; Brandt et al. 2022). Education stakeholders (parents, teachers, learners)

and political decision-makers are all victims of the crises in one way or another. Decision-makers at the school-level are mostly ignored despite their key role in asserting children's rights to education and maintaining schools as safe spaces for children. This study shows that the pressure on schools has increased since 2019 due to the introduction of free primary education for all and COVID-19. It further shows that despite a worsening education crisis and massive school closures in East Congo, the idea of mass education is being upheld by politicians, educational leadership, teachers, and parents.

This study analyses 18 semi-structured interviews with stakeholders across levels and sectors and open-ended questions from the teacher questionnaire described above. The data was analyzed through inductive content analysis (Kuckartz 2010).

In the case of COVID-19, the decision to close schools in the DRC was taken by government authorities without consulting the communities concerned. It was therefore a top-down decision. A decision-maker in education at the sub-division level in the province described the situation as follows: "The crisis of COVID took education officials by surprise. The decision to close schools came from the national government. The provincial decision-making bodies used the government letter to communicate to lower-level bodies. This measure was taken to combat the spread of the global pandemic COVID-19" (Interview 8). The lack of clear communication also influences the insufficient support for learners and teachers during the crisis. During COVID-19, teacher salaries were not consistent, thus some had taken on other economic activities, such as farming (interview 11 and 12; in the questionnaire, 48.7 % of teachers did not get salaries and referred to farming).

The study confirms findings from previous research that reported poor education during COVID-19 in the DRC (Corcoran et al. 2022). While the state has shown its responsibility for education by providing free primary education for every child, education is not prioritized in the moment of crisis. Furthermore, education stakeholders such as school management, teachers, and parents are not consulted. This lack of communication shows that education stakeholders are marginalized in the decision-making process. However, they must find a way to deal with the consequences of the continuous disruption of mass education.

7 Conclusion and Follow-up research

For all the contexts elaborated in the different sections, one fact challenges the education systems: Government decisions on education are frequently top-down (Bozzini 2013), or define the framework for further decisions in a problematic way as seen in the case of Kurdistan. A lack of communication hinders the commitment at the level of daily action and adaption strategies to crises, not only but especially to COVID-19. This is even more dramatic as crises such as the

school closures caused by COVID affect the most vulnerable populations the most (Falisse et al. 2022; Wodon 2020). Resulting vulnerabilities and instabilities are even more severe in cases such as the DRC, where the state is gradually withdrawing from the provision of education, leaving the responsibility to faith-based organizations, local communities, teachers, and parents. Thus, on the one hand, they provide schooling, and, on the other, they maintain weak states by covering social services that would otherwise fall within the responsibility of the state. In addition, our results show that, on the one hand, the diversity of school boards absorbs crisis-related developments, but on the other hand, the teachers at these schools are often personally affected by the crisis to a particular degree.

Our findings suggest that supporting educational actors, who uphold teaching and learning in contexts of protracted crisis and within fragile education systems, requires:

- a nuanced, context-specific understanding of the histories and interlinkages between different education providers (e.g., private versus state-funded education),
- a deeper understanding of the individual and system-level factors that shape teachers' ability to provide teaching,
- improved communication between authorities and stakeholders at different levels before and during policy decisions that have a direct impact on education systems,
- sustained networking between actors at different levels of educational governance and between school providers to ensure the functioning of all types of schools,
- stronger advocacy for education of high quality within education systems themselves, and
- data-driven and evidence-based educational policy making.

To develop strategies that enhances educational resilience in the face of crises we suggest for further research:

- Research on networks as a source of resilience in crisis contexts (e.g., emergence of networks, functions, mechanisms, and outcomes),
 - Experimental and action research to find strategies that can help educational agents develop resilience in the face of crises.
-

References

- Bozzini, Alessandro (2013): Successes and limitations of a top-down approach to governance: The case of anti-corruption in Rwanda. *Istituto per gli Studi Di Politica Internazionale*.
- Brandt, Cyril Owen/Lopes Cardozo, Mieke (2023): Researching Teacher Well-Being in Protracted Crises: A Multiscalar Cultural Political Economy Perspective. In: *Comparative Education Review* 67(1), pp. 167–187.
- Burde, Dana/Kapit, Amy/Wahl, Rachel L./Guven, Ozen/Skarpeteig, Margot I. (2017): Education in emergencies: A review of theory and research. In: *Review of Educational Research* 87(3), pp. 619–658.
- Corcoran, Su Lyn/Pinnock, Helen/Twigg, Rachel (2022): Home Learning for Children in Low-Income Contexts during a Pandemic: An Analysis of 2020 Survey Results from Syria and the Democratic Republic of the Congo. In: *Journal on Education in Emergencies* 8(3), pp. 80–107.
- Falisse, Jean-Benoît/Brandt, Cyril/Mukengere Basengezi, Jean/Gupta, Sweta/Kanyerhera, Dieudonné/Marion, Pierre/Nyabagaza, Pacifique/Safari Nyandinda, Ibrahim/Marchais, Gauthier/Matabishi, Samuel (2022): La Mise en Œuvre de la Gratuité de l'Enseignement Primaire en Contexte de Crise: COVID-19 et Réforme de l'Enseignement au Sud Kivu, République Démocratique du Congo. In: *Journal on Education in Emergencies* 8(3), pp. 50–79.
- Falk, Danielle/Varni, Emily/Johna, Julia Finder/Frisoli, Paul (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Washington: Education Equity Research Initiative.
- Haig, Geoffrey/Mustafa, Baydaa (2019): Language choice and patterns of usage among Kurdish speakers of Duhok: An empirical intergenerational study. In: *Current issues in Kurdish linguistics/Bamberg Press* 1, pp. 145–167.
- Hassun, Hishyar (2022): Private Schools in the Kurdistan Region of Iraq: an Evidence Based Approach on their Functions. In: *Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg* 40.
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Jörn Blasius (eds.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 559–574.
- Jelińska, Magdalena/Paradowski, Michał B. (2021): The Impact of Demographics, Life and Work Circumstances on College and University Instructors' Well-Being During Quaranteaching. In: *Frontiers in Psychology* 12.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2004): *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim; Jahn, Detlef (eds.) (2009): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 465–479.

- Niyibizi, Emmanuel/Gahutu, Charles (2021): Educational governance in Rwanda. Coordinating action for equity through cooperation between education providers. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44(4), pp. 14–18.
- Ohlig, Louise/Timm, Susanne (2024): Crisis mode in fragile state and its implications for the human right to education: A governance-analytical perspective on the DRC's education sector. In: *International Journal of Educational Development* 107, pp. 103056. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103056>.
- Republic of Rwanda (2020a): Cabinet Communiqué – 1st April 2020. In: Government, Republic of Rwanda, <https://www.gov.rw/cabinet-resolutions> [Zugriff 24.09.2024].
- Republic of Rwanda (2020b): Cabinet Communiqué. In: Government, Republic of Rwanda, <https://www.gov.rw/cabinet-resolutions> [Zugriff 24.09.2024].
- Scheunpflug, Annette/Wenz, Mark (2015): Non-Governmental Schools in Primary and Secondary Education: Discussion Paper Education. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Sheyholislami, Jaffer/Hassanpour, Amir/Skutnabb-Kangas, Tove (2012): The Kurdish linguistic landscape: Vitality, linguicide and resistance. In: Special issue of the *International Journal of the sociology of language* 217, pp. 1–18.
- Tikly, Leon et al. (2022): Decolonising Teacher Professionalism: Foregrounding the Perspectives of Teachers in the Global South. In: *Bristol Working Papers in Education Series* 4.
- UNICEF (2023): Situation Report, 2023, 2024. In: *Humanitarian Situation Report* 2.
- UNICEF/CASS (2020): COVID-19 school closures in the DRC: impact on the health, protection and education of children and youth. <https://www.unicef.org/drcngo/media/5716/file/COD-CASS-school-closures-impacts.pdf> [24.09.2024].
- WHO (2020): Coronavirus disease 2019 (COVID-19). In: *Situation report* 56.
- Wodon, Quentin (2020): COVID-19 Crisis, Impacts on Catholic Schools, and Potential Responses | Part II: Developing Countries with Focus on Sub-Saharan Africa. In: *Journal of Catholic Education* 23(1), pp. 51–86.
- World Bank (2011): Rwanda education country status report – Toward quality enhancement and achievement of universal nine basic education; AN education system in transition; a nation in transition. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Zeitlyn, Benjamin et al. (2015): Inside private secondary schools in Malawi: Access or exclusion? In: *International Journal of Educational Development* 43, pp. 109–117.

Krisen und Transformationen der Franckeschen Stiftungen: eine Forschungsperspektive

Richard Pohle, Thomas Grunewald, Holger Zaunstöck

KURZFASSUNG: Die Franckeschen Stiftungen sind eine bedeutende Bildungs- und Sozialeinrichtung, die 1695 begründet wurden. Historisch konzentrierte sich die Forschung auf religiöse Erneuerung, pädagogische Innovation und globale Netzwerke, aber die Organisationsgeschichte, einschließlich der administrativen und wirtschaftlichen Aspekte, bleibt untererforscht. Diese Studie beginnt diese Lücke zu schließen, indem sie die Autonomie und den Erhalt der Stiftungen über verschiedene Epochen hinweg untersucht, bis ins späte 19. Jahrhundert hinein. Unsere Forschung hebt die Beziehung zwischen Krise und Transformation hervor und verlagert den Fokus von den einzelnen Direktoren auf die gemeinschaftliche Führung und kontinuierliche Entwicklung, die durch interne und externe Krisen beeinflusst wurde. Diese Perspektive weicht von der Betrachtung der Geschichte der Stiftungen als einer ununterbrochenen Erfolgsgeschichte ab und betont stattdessen das dynamische Zusammenspiel zwischen Krisen und Transformationen. Drei Fallstudien werden vorgestellt: die Reaktion auf gesellschaftliche und religiöse Krisen um 1700, die organisatorische Krise während des Führungswechsels um 1730 und die sich entwickelnde Beziehung zwischen den Stiftungen, dem Staat und der Gesellschaft im 19. Jahrhundert.

Schlagworte: Franckesche Stiftungen, Pietismus, Organisationsgeschichte, Bildung, 18. Jahrhundert, 19. Jahrhundert, Transformation

ABSTRACT: The Francke Foundations are a significant educational and social institution founded in 1695. Historically, research has focused on religious renewal, pedagogical innovation, and global networks, but the organizational history, including administrative and economic aspects, remains underexplored. This study addresses this gap by examining the Foundations' autonomy and preservation across different eras, extending into the late 19th century. Our research highlights the relationship between crisis and transformation, shifting the focus from main single figures (directors), to the collaborative leadership and continuous evolution influenced by internal and external crises. This perspective moves away from viewing the Foundations' history as an uninterrupted success story, emphasizing instead the dynamic interplay between crises and transformations. Three case studies are presented: the response to societal and religious crises around 1700, the organizational crisis during the leadership transition around 1730, and the evolving relationship between the Foundations, the state, and society in the 19th century.

Keywords: Francke Foundations, Pietism, organizational history, education, 18th century, 19th century, transformation

Das ab 1698 in Glaucha südlich vor Halle errichtete Gebäudeensemble aus Waisenhaus, Schulgebäuden und wirtschaftlich-medizinischer Infrastruktur, das seit dem späten 18. Jahrhundert als Franckesche Stiftungen firmiert, ist als multifunktionale und weltweit ausstrahlende Bildungs- und Erziehungseinrichtung seit langem Gegenstand der historischen Forschung. Ausgehend vom pietistischen Gründungsimpuls lag das Augenmerk dabei vor allem auf den Zusammenhängen von religiöser Erneuerung, pädagogischer Innovation und Institutionsbildung, ebenso auf dem Verhältnis zum preußischen Hof und zur Universität sowie auf den weltweiten Netzwerken, die sich um das Waisenhaus spannen (exemplarisch Zaunstöck/Müller-Bahlke/Veltmann 2013). Eine Forschungslücke geblieben ist bisher die Organisationsgeschichte der Stiftungen, die die Verwaltung der verschiedenen Schulen und erwerbenden Einrichtungen, ihre Ökonomie sowie die Entscheidungswege und -prinzipien als Ganzes in den Blick nimmt und nach deren Bedeutung für Autonomie und Erhalt der Stiftungen über das 18. Jahrhundert hinaus fragt. Denn, und dies ist ein weiteres gewichtiges Forschungsdesiderat, auch die Geschichte der Stiftungen im langen 19. Jahrhundert ist bisher kaum untersucht worden, und das obwohl die ‚Schulstadt‘ mit ihren bis zu 11 parallelen Schul- und Erziehungseinrichtungen und teilweise über 3500 Schüler:innen erst hier ihre größte Ausdehnung erfahren hat.

Für unsere Arbeitsgruppe zur Organisationsgeschichte der Franckeschen Stiftungen¹ erweist sich der Fokus auf den Zusammenhang von Krise und Transformation dabei als ausgesprochen fruchtbar. Denn nicht nur lenkt er – der jüngeren Forschung folgend – den Blick weg von den beiden großen Gründerfiguren August Hermann Francke (1663–1727) und August Hermann Niemeyer (1754–1828), die die Stiftungsgeschichte lange Zeit dominierten und dabei doch in kollaborative Leitungsstrukturen eingebunden waren. Er bewahrt auch davor, die Kontinuität der Stiftungen bis 1945 als ungebrochene Erfolgsgeschichte der Institutionsbildung gleichsam teleologisch zu schreiben, weil so Veränderungen stets an die jeweilige Krisenwahrnehmung geknüpft, bei allen strukturellen Veränderungen also nach dem internen und externen Transformationsdruck der konkreten historischen Situation gefragt wird. Damit ermöglicht es dieser Fokus zudem, die Organisationsgeschichte als Beziehungsgeschichte nach außen zu verstehen: Transformationen geschehen in der Regel nicht immanent aus einer inneren Handlungs- oder Organisationslogik heraus, sondern in Kommunikation und unter dem Einfluss äußerer Akteure und Systeme.

Wie sich in den Franckeschen Stiftungen demgemäß Transformation in der Spannung von innerer und äußerer Krisenwahrnehmung vollzog, soll im Folgenden anhand von drei Beispielen exemplarisch beleuchtet werden: einmal mit Blick auf die Gründungsgeschichte, in der auf die gesellschaftliche und religiöse

1 Die Arbeitsgruppe besteht aus Thomas Grunewald, Andreas Pečar, Richard Pohle und Holger Zaunstöck.

Krise um 1700 mit einem multidimensionalen pietistischen Transformationsangebot geantwortet wurde; dann in Hinsicht auf die erste gleichsam ‚klassische‘ Organisationskrise, also beim erstmaligen Übergang der Leitung um 1730 und den daraus folgenden Wirkungen; sowie schließlich mit Blick auf das Verhältnis von Stiftungen, Staat und Gesellschaft im langen 19. Jahrhundert.

1 Reichgottesarbeit als Transformationsgeschichte

Wie und vor allem wozu in den Franckeschen Stiftungen Bildungsprozesse initiiert, begleitet und zum Schluss auch evaluiert wurden, ist seit der Gründung in unzähligen Programm- und Werbeschriften verbreitet und in die bekannten Schlagwörter von der „Reich-Gottes-Arbeit“, von den Stiftungen als „Pflanzgarten“ und „Stadt Gottes“, von der „Weltverbesserung durch Menschenverbesserung“ oder der „Universalverbesserung in allen Ständen“ gegossen worden (so schon Hinrichs 1971: 47-69). Gegenüber dem semantischen Überschuss dieser Quellenbegriffe wie auch gegenüber den dualistischen oder teleologischen Großerzählungen von „Pietismus und Aufklärung“ oder „Pietismus und Preußentum“ erweist sich der Zugang zur Gründungsgeschichte der Stiftungen vom nicht-quellensprachlichen Begriff der Transformation her als fruchtbare Alternative, weil damit die historische Intentionalität der Stiftungsakteure – sozialer und religiöser Wandel durch Transformation der Individuen und der Gesellschaft – in ihren konkreten Praktiken kritisch reflektiert und beschreibbar wird. Transformation wird dabei als ein Spannungsbogen von Krisendeutung (und -konstruktion) über Handlung (im pietistischen Feld: Reichgottesarbeit) und Ergebnis (Erfolg/Misserfolg) konzipiert. Transformationsgeschichte ist damit das Gegenteil von Erfolgs- und Modernisierungsgeschichte (Boick 2022), denn Scheitern wird als integrativer Teil von Transformationen begriffen. Dafür seien in der hier nötigen Kürze sechs Transformationsfelder benannt.

Die „Reichgottesarbeit“, die in und von den Stiftungen aus geleistet wurde, kann als Transformationsarbeit beschrieben werden, weil sie erstens theologisch darauf abzielte, das Verhältnis des Menschen zu Gott in dessen konkreten Lebensbezügen und also auch im Verhältnis zu seinen Mitmenschen zu verändern. Die Gemeinschaftsbildung, die Auffassung des Lebens als Gottesdienst (Täubner 2014) und des Körpers als eines entsprechend zu pflegenden Werkzeuges Gottes führten nicht nur zu konkreten Rationalisierungen (Hygiene), sondern zur avisierten Ausbildung einer spezifischen Mentalität aus Frömmigkeit, christlicher Gelassenheit (Meijrup 2016) und Dienstbereitschaft, die dem halleschen Pietismus seine weltzugewandte „Innovationskraft und seine Diffusionsfähigkeit“ (Lepsius 1996: 116) verliehen.

Zu dieser Weltzugewandtheit gehörte zweitens die bekannte pädagogische Transformationsarbeit, die zwar auf der Heilsgewissheit fußte, sonst aber ausgesprochen praxis- und kindorientiert war. Waren Waisenhäuser in der Frühen

Neuzeit in der Regel zugleich auch Arbeitshäuser, in denen die Kinder für den Erhalt der Institution arbeiten mussten, fokussierten die Franckeschen Stiftungen auf moralisch-sittlich fromme Erziehung und Bildung. Mittels des Realienunterrichts und der damit verbundenen eigenen Anschauung wurde gezielt praktisches Wissen vermittelt, das später der Subsistenz des Einzelnen dienen sollte. Zugleich wurden die individuellen Fähigkeiten der Kinder evaluiert und zum Gradmesser für den Zugang zu weiterer, höherer Bildung erkoren. Da die Schulen Mädchen und Jungen aller sozialen Herkünfte offenstanden, wird hier der Anspruch der „Universalverbesserung“ besonders deutlich. Dass solche „Verbesserung“ im konkreten auch den Einsatz von Strafen einschloss, ist drittens im Kontext der Frühen Neuzeit zum einen wenig verwunderlich, zum anderen stellte dies bereits im 18. Jahrhundert einen umstrittenen Faktor für die Wahrnehmung der Stiftungen in der Öffentlichkeit dar. Einerseits markiert das neu errichtete Strafreime insofern eine Rationalisierung, als zunächst auf Vorbild und Einsicht gesetzt und die Willkür des Schlagens durch die Lehrer in die Verlässlichkeit eines Verfahrens überführt wurde (Grunewald 2020). Andererseits zeigt sich hier aber auch die Ambivalenz dieser Transformation: denn ob man es hierbei mit der Einhegung körperlicher Gewalt oder mit der Implementierung von Demütigung und Beschämung (Frevert 2017) bzw. einem in sich ambivalenten, doppelgesichtigen Transformationsprozess zu tun hat, ist ebenso weiter zu erforschen wie die komplementären Gegenstrategien der Schüler:innen durch mikrohistorische Konstellationsanalysen.

Eine vierte Form der Transformationsarbeit bezog sich auf den konkreten Bildungsraum. Die Schul- und Waisenhausarchitektur war nämlich bereits nach funktionalen und rationalen Kriterien gestaltet und wurde dann gemäß den sich wandelnden Bildungsvorstellungen selbst auch fortlaufend aktualisiert. Nach Innen sollte sie die Bildung, Erziehung und Kontrolle organisieren helfen, nach Außen dagegen und gleichsam als „Gebaute Utopie“ das pietistische Programm durch eine geordnete und funktionale Architektur versinnbildlichen (Zaunstöck 2010; Engelberg 2018 u. a.). Dass dieses Programm nicht auf Halle oder Mitteldeutschland begrenzt war, sondern nicht weniger als die Welt um der Heilsgeschichte willen umzugestalten suchte, stellt eine fünfte Dimension dieser Transformationsarbeit bzw. ihres Anspruches dar. Die hallese Missionstätigkeit und Seelsorge insbesondere im südlichen Ostindien und an der Ostküste Nordamerikas und der daraus resultierende Wissenstransfer sind in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv untersucht worden. Ein Forschungsthema der kommenden Jahre wird dabei im Kontext einer postkolonial ausgerichteten Transformationsgeschichte die pietistische Erziehungspraxis indigener Kinder – Jungen und Mädchen – vor allem in Indien sein (Grunewald 2024b).

Eine sechste, in ihrer bildungsgeschichtlichen Tragweite ebenfalls noch längst nicht erschöpfend behandelte Dimension liegt schließlich in der ausführlichen Dokumentation der Transformationsarbeit. Das für Jungen und Mädchen geführte Waisenalbum (Jacobi/Müller-Bahlke 1998; Jacobi 2005) stellte

gleichsam die rational-nüchterne Erfolgskontrolle der geleisteten Transformationsarbeit dar. Im Dreischritt von *Qualitates accedentium*, *Qualitates abeuntium* und den weiteren *Fata* der Schüler:innen war buchstäblich *ermessbar*, welchen Erfolg die eigene Pädagogik hatte, aber eben auch wo ihre Grenzen lagen.

Diese Beispiele mögen zeigen, dass und wie sich die Frühgeschichte der Franckeschen Stiftungen als Transformationsgeschichte fruchtbar konzeptualisieren lässt und wie sehr nicht nur der Pietismus selbst als *rationale* (Transformations-) Praxis begriffen werden kann, sondern auch und erst recht die Persistenz und Resilienz der von hier ausgehenden Ideen, Praktiken und Erzählungen (z. B. von den „Preußischen Tugenden“) Teil einer Transformationsgeschichte der Erziehung sein können.

2 Transformation oder Niedergang?

Eines der Narrative der alten Stiftungsgeschichte war dabei das von der Erstarrung oder dem langsamen Niedergang der Stiftungen nach dem Tod A.H. Franckes 1727 (Obst/Raabe 2000: 81–126). Der Übergang oder die „Veralltäglichung“ vom charismatischen Gründer zum bloß noch verwaltenden Nachfolger markiert seit Max Weber eine klassische Krisensituation in Organisationen oder (Herrschafts-)Verbänden. In den Franckeschen Stiftungen war die Nachfolgedesignation (freie Wahl des Nachfolgers durch den amtierenden Direktor) im Gründungsprivileg festgeschrieben und durch die Einsetzung des Sohnes Gotthilf August Francke (1696–1769) noch zusätzlich und gleichsam erbcharismatisch gesichert. Doch obwohl dessen Amtszeit in der Leitung der Stiftungen über 40 Jahre währte und auch eine Phase großer wirtschaftlicher Prosperität, höchster Frequenz und internationaler Strahlkraft umfasste, etablierte sich im Rückblick, d. h. nachdem um 1800 die Selbsthistorisierung eingesetzt und die Glauchaschen Anstalten in „Fran(c)kes“ oder „Franckesche Stiftungen“ transformiert wurden, ein anderes Narrativ: das vom Gegensatz der Charaktere von Vater und Sohn, von Gründer und Nachfolger. Hieran wurde eine Bedeutung für die weitere Entwicklung der Stiftungen angebunden und der Wechsel im Direktorat als Beginn eines Niedergangs gedeutet. Weil also G.A. Francke weniger begabt und inspirierend gewesen sei und allenfalls den „Geist“ des Vaters treu verwaltet habe, sei die ursprüngliche sozialreformerische Bewegung „erstarrt“, seien den Stiftungen zunehmend der Sinn und damit auch die „uneigennütigen“, sprich: an der Sache und nicht an der Verbesserung ihrer eigenen wirtschaftlichen Situation interessierten Mitarbeiter abhandengekommen, was wiederum den finanziellen Niedergang begünstigt habe. Dass sich vor diesem Hintergrund bis heute keine biographische Studie G.A. Franckes – immerhin der „Krönung des väterlichen Erziehungswerkes“ (Sträter 1994: 216f.) – angenommen hat, zeigt die Wirkung dieses Narrativs und erscheint gerade darum als dringend korrekturbedürftig. Denn weder markierte der Übergang einen fundamentalen Umbruch innerhalb der Stiftungen, noch fal-

len dessen Leistungen bei ihrer Transformation oder „Veralltäglichung“ eigentlich hinter denen des Vaters zurück – von der Expansion der Stiftungen (baulich, ökonomisch und personell) ganz zu schweigen.

Dass 1727 keinen scharfen Bruch markierte, lag an der bereits zu Franckes Lebzeiten eingeleiteten Institutionalisierung der Verwaltung, die sich in schriftlichen Instruktionen und Dienstbeschreibungen oder in der Installation eines Subrektors (Johann Anastasius Freylinghausen ab 1723) und eben seines Nachfolgers G.A. Francke äußerte. Tatsächlich werden aber erst diese beiden die weiter zunehmenden Verwaltungsaufgaben rationalisieren, indem allein hier drei Mitarbeiter für Verwaltung, Finanzen und Justizariat eingestellt und das Bauamt professionalisiert wurde (Grunewald 2024a). Expandiert haben die Stiftungen in dieser Zeit nämlich in vielerlei Hinsicht: es wurde nicht nur Erbe und Geist Franckes „treu“ verwaltet, sondern auch weitere Zustiftungen „eingeworben“; es wurden die Schulbauten in Halle sowohl als in den Missionsgebieten Amerikas und in Tranquebar sogar noch ausgebaut (ders. 2024b: 273–314.; Koch 2020), die Buchhandlung erweitert und die Apotheke sowie die Medikamentenexpedition zu einer stetigen und wesentlichen Einnahmequelle ausgebaut, die nach und nach das Spendenaufkommen ersetzen sollte.

Da die Medikamente bis in die 1750er Jahre aber etwa zwei Drittel der Gesamteinnahmen ausmachten, wurde zudem schon in den 1730er Jahren damit begonnen, das gestiftete Kapital breiter zu streuen und insbesondere landwirtschaftliche Güter in der Nähe Halles aufzukaufen (Kanena 1729, Reideburg 1735, Berga 1749, Burgwall bei Reideburg 1754), um so langfristig das frei verfügbare Kapital zum einen nachhaltig und sicher anzulegen und zum anderen die Nahrungsmittelversorgung der wachsenden Zahl der Schülerinnen und Schüler abzusichern. Dies gelang bis zum Siebenjährigen Krieg auch ganz gut, zum Leidwesen der Stiftungen vielleicht auch wieder zu gut. Denn der Vertrauens- und damit Absatzeinbruch der halleschen Medikamente am Ende des Jahrhunderts sowie die allgemeine Teuerung und Abgabelast brachten die Stiftungen in der Folge zwar in große finanzielle Schwierigkeiten, doch in der Öffentlichkeit herrschte noch immer der „so allgemein gewordene Wahn, als ob das Waisenhaus so große Reichthümer besitze“ (Knapp u. a. 1799: 96). Für die nachfolgenden Direktoren war dieser Eindruck eine enorme Bürde, für die lange Amtszeit G.A. Franckes indes und seine „Veralltäglichung“ der Stiftungen ein Ausweis gelungener Transformation.

3 Krisen und Transformationen im 19. Jahrhundert

Die prekäre Finanzlage der Stiftungen und ihre (verzerrte) Wahrnehmung in der Öffentlichkeit waren es denn auch, die maßgeblich den Übergang ins 19. Jahrhundert bestimmten und die zentrale Transformation von der „Stadt Gottes“ zur preußischen „Schulstadt“ begleiteten. Die wirtschaftlichen Folgen des

Kriege und die Einbrüche der Einnahmen gingen schon in den 1780er Jahren an die Substanz, mussten für den laufenden Betrieb Kredite aufgenommen sowie einzelne Grundstücke verkauft werden. Zum ersten Mal griff hier auch der Staat direkt in die Leitung ein, indem dem überforderten Johann Ludwig Schulze zwei Mitdirektoren, nämlich Georg Christian Knapp (1753–1825) und vor allem August Hermann Niemeyer (1754–1828) an die Seite gestellt wurden. Deren Aufgabe war dabei nicht nur, die Finanzen zu konsolidieren, sondern auch die pädagogischen Einrichtungen zu modernisieren und, was vielleicht am schwersten wog, neue Erzählungen von Sinn und Zweck der Stiftungen zu entwickeln. Da sich die Rahmenbedingungen dabei 1806 mit der Niederlage Preußens und der zeitweisen Schließung der Universität unter napoleonischer bzw. westfälischer Herrschaft sowie nach 1813 durch die Wiedereingliederung in den jetzt seinerseits auf Reform gepolten preußischen Staat fundamental änderten, nimmt es nicht wunder, dass hier und in der Folge die „Krisis“ eigentlich der Dauerzustand war und die Selbstwahrnehmung wie die Kommunikation mit den Ministerien bestimmte.

In der Forschung ist diese Phase und Niemeyers Rolle als „zweiter Stifter“ der Einrichtungen erst in Ansätzen erforscht (Klosterberg 2004, Tröschel 2023), wobei das Wissen um deren institutionelle Entwicklung und ihr Verhältnis zum Staat kaum über die Anstaltshistoriographie des späten 19. Jahrhunderts hinaus reicht, wo als Krise nur das Abweichen von den Ideen Franckes erscheint. Dabei ist der Zusammenhang von Krise und Transformation (sowie dem institutionellen Wissen darum) deutlich komplexer, was an drei Beispielen kurz beleuchtet werden soll.

Beim großen Thema Finanzen liegt dieser Zusammenhang auf der Hand: Das ursprüngliche Finanzierungsmodell, basierend auf den Spenden pietistischer Gönner, dem Absatz der Waisenhausmedikamente und der (Selbst-)Ausbeutung der vielen Hilfslehrer und Beamten, hatte sich trotz der beschriebenen Kapitalstreuung lange vor 1800 überlebt. Allerdings führte hier gerade der vermeintliche Einstieg des Staates, der 1769 nur die Aufsicht der preußischen Oberrechnungskammer über die Haushalte bedeutete, in die Krise, weil der „Wahn“ der nun vermeintlich sprudelnden Geldquellen die Ansprüche an die Stiftungen wachsen und die Spendenbereitschaft sinken ließ. Diese Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit immerhin wurde nun als Ressource wichtiger und als Hintergrund der Drohung, in der Not die Waisenstellen zu reduzieren, zu einem wichtigen Teil der Kommunikation mit der Obrigkeit. Der von Niemeyer erreichte tatsächliche Einstieg des Staates in die Grundfinanzierung der Stiftungen führte dann jedoch zwischen 1806 und 1813/14 zur neuerlichen, diesmal existenziellen Krise, bei der die alten Strategien, nämlich die Liquidität durch (gut verzinsten) Lohnverzicht und auswärtige Spenden kurzfristig zu erhalten, ansonsten aber mit Verweis auf die Reduzierung der Waisenhausstellen an die jeweilige Obrigkeit zu appellieren, allerdings noch einmal funktionierten. Nach 1818, als endlich die 1806 vom König in Aussicht gestellte „immerwährende Foundation“ ausgehandelt war (und

auf 19.000 Thlr p.a. festgesetzt wurde), konnte dann neues Kapital gebildet und über einen eigenen Direktor nur für Finanzen nachgedacht werden. Allein der Transformationsdruck war nun wieder weg und strukturelle Veränderungen erst nach Niemeyers Tod 1828 wieder möglich – wenngleich die gewachsene Stiftungsökonomie und das preußische Haushaltsrecht noch lange nicht zusammenfanden, weil gerade die erwerbenden Anstalten nach gänzlich anderen Grundsätzen geführt werden mussten. Auch hier aber konnte im Krisenfall wie seit Francke an die Könige appelliert und auf deren Eingreifen vertraut werden.

Die gestufte Krisenkommunikation – Öffentlichkeit, Ministerium, König – war also ein wichtiges Muster der Krisenbewältigung, wobei sich auch dieses merklich verschob und der König in der zweiten Jahrhunderthälfte nur noch einmal (1880) eingreifen musste. Denn im Großen und Ganzen hatten die Strategien der Direktoren, nämlich statt auf Wunder Gottes oder ihrer Medizin zu vertrauen, das finanzielle Risiko zu streuen und bei einer ‚Staatsquote‘ von max. 30 % zum Haushalt auf Grundbesitz, die Druckerei und gut verzinsten Kapitalanlagen zu setzen, Erfolg. Bis zum Vorabend des Weltkrieges hatte sich hier jedenfalls wieder ein durchaus prosperierendes Großunternehmen entwickelt, in dem zuletzt etwa ein Drittel allen privaten Bildungskapitals in Preußen versammelt war (Adam 2020: 180).

Die zunehmende Verflechtung von Staat und Stiftung stellt die zweite Transformationsdimension dar, die aus der Sicht der Stiftungshistoriographie wie der Organisationssoziologie durchaus Ausdruck einer Organisationskrise war, weil sie zuletzt die Autonomie der Stiftung betraf, über Zweck, Hierarchie oder Mitgliedschaft zu entscheiden (Kühl 2011: 21f). Bereits die Einsetzung Niemeyers und Knapps war ein solcher Autonomieverlust, dem allerdings zuvor schon bei der von König Friedrich II. aufoktroierten Seidenraupenzucht Mitte des 18. Jahrhunderts eine entsprechende heteronome Zwecksetzung vorausging. Als tiefer Eingriff in diese Autonomie bzw. als deren Verlust erschien der späteren Historiographie (vgl. Raabe 2001: 360f.) aber besonders das Verwaltungsreglement von 1832. Weil die Schulen der Stiftungen nach wie vor Fremdkörper im staatlichen Bildungssystem waren, wurden nach dem Tod Niemeyers mehrjährige Revisionen angestellt, in deren Zusammenhang der neue Direktor, Herman Agathon Niemeyer (1802–1851), schließlich eine Art neuen Verfassungstext der Stiftungen aushandelte, in dem die alten Privilegien zwar bestätigt, gleichzeitig aber die Einordnung unter das Provinzial-Schulkollegium (und dessen allgemeine Schulordnungen) beschlossen wurde. Auch hier wäre noch weiter zu differenzieren und etwa nach der konservierten Stellung des Direktoriums zwischen Behörde und Rektoren oder nach dem Beharrungspotenzial hallescher Besonderheiten (etwa am Pädagogium) zu fragen. Die allerdings noch gravierendere, weil in erster Linie politisch motivierte Zäsur war der Bruch dieser Privilegien 1852, als der designierte Nachfolger Niemeyers, der liberale Friedrich August Eckstein (1810–1885), auf Anordnung des Ministers durch den konservativen Gustav Kramer (1806–1888) aus Berlin ersetzt wurde.

Ob dieser „Kurswechsel nach rechts“ (Delhaes 1960: 31) ein Signal nach innen war oder externe Kritiker der ‚Kreuzzeitungspartei‘ beruhigen sollte, ist noch unklar, ebenso wie die Frage, ob und welche Folgen dies in den Stiftungen tatsächlich hatte – der in den 1860er Jahren in den *Preußischen Jahrbüchern* öffentlich ausgetragene Streit zwischen Kramer und Eckstein um die Deutung der Stiftungsgeschichte und die Rolle des Rationalismus darin, deutet das Konfliktpotenzial immerhin an.

Mit Blick auf die Autonomie der Stiftungen lassen sich also zahlreiche Gefährdungen und Eingriffe seitens der Kultusminister feststellen, von denen H.A. Niemeyer nicht ohne Grund vermutete, es sei schon seit den 1820er Jahren deren „Lieblingsplan“, den gewachsen Organismus der „Schulstadt“ zu zerschlagen und deren Selbständigkeit aufzuheben. Die Gegenstrategien der Direktoren waren dabei vielfältig, wobei es unter Verweis auf die verbrieften königlichen Privilegien immer wieder gelang, die Interessen und Zwänge von König und Ministerium oder die wechselnden politisch-theologischen Lager so gegeneinander auszuspielen, dass eine Teilautonomie und die „Gerechsamkeit“ des Direktoriums gewahrt blieben. Dass genau diese teilweise Autonomie oder „hybride“ Organisation (Billis 2010), die schon bei der Gründung des Waisenhauses als „Annexum“ der Universität eine (wenn auch nur formale) Rolle spielte, den Interessen der Stiftungen entgegenkam und auch in den Verhandlungen der 1830er Jahre gar nicht als so problematisch erschien, wie es das spätere Organisationsdenken eigentlich nahelegen würde, weist ebenfalls darauf hin, dass nicht nur der Zusammenhang von Krise und Transformation, sondern auch die Historizität unserer Kategorien von Organisation und Autonomie mit der nötigen Differenzierung behandelt werden sollte (vgl. Pečar/Pohle 2025).

Dies gilt schließlich auch für die dritte Transformationsdimension, die den Organisationszweck der Stiftungen betrifft. Dass ihr universaler Reformauftrag spätestens zum Ende des 18. Jahrhunderts mit dem Pietismus abhandengekommen war, ist schon vielfach beschrieben worden. Um so erstaunlicher ist, dass die Reaktion auf diese Identitätskrise und die Transformationen, die die Anstalten seit den 1790er Jahren und dem ‚Rebranding‘ unter dem Label „Franckesche Stiftungen“ bisher nur in Ansätzen in den Blick genommen wurden (Pečar/Zaunstöck/Müller-Bahlke 2013, Schmid 2013). Dabei ist die Frage, ob und wie es seitdem gelungen ist, einen neuen Zweck oder eine neue Erzählung von sich selbst zu entwickeln und die nun auch so genannte „Schulstadt“ mit neuem Geist zu erfüllen, das eigentliche Problem, das die Organisation das ganze 19. Jahrhundert über begleitet. Alle Stationen dieser Identitätssuche zu beschreiben, fehlt hier der Raum (vgl. Pečar/Pohle 2025). Beginnen würde ihre Beschreibung jedoch bei der nach 1790 einsetzenden Selbsthistorisierung, die nun ganz auf die Person Franckes als Stifter tätiger Nächstenliebe und bürgerlicher Tugenden (Piechocki 2022) sowie auf die in der Institution gespeicherte pädagogische Erfahrung setzte. Sie würde eine neuerliche Krise in den 1830er und 40er Jahren konstatieren, wo trotz des 1829 errichteten Denkmals die Erinnerung an Fran-

cke nicht mehr ausreichte, um über die sozialen Unterschiede der Schulen und Schüler:innen hinweg den nötigen „Gemeingeist“ zu stiften. Und sie würde dann die politische Wende mit Kramer „Gemeingeist“ zu stiften. Und sie würde dann die politische Wende mit Kramer und die dementsprechende ‚Entdeckung‘ des konservativen Francke in den 1850er Jahren ebenso konstatieren wie die letzte große Erzählung der Stiftungen, in der sie sich ab den 1870er Jahren für die preußische Schulverwaltung in erster Linie nicht mehr als Ort der Schüler-, sondern der Lehrer:innenbildung inszenierte, ja als „das großartigste Lehrerseminar, das es je und irgendwo gegeben hat“ (Kramer 1876: 64).

Die im 19. Jahrhundert immer häufigere Transformation des Organisationszweckes und die Neuausrichtungen an den tatsächlichen oder vermeintlichen Erwartungen wechselnder Adressaten ist damit längst nicht mehr nur Antwort auf konkrete Krisen und Herausforderungen, sondern sie ist selbst zum Symptom geworden, nicht so sehr einer Krise, aber doch der Moderne. Erfolgsgeschichten lassen sich damit dann zwar nicht mehr erzählen, für Transformationsgeschichten vom 17. bis ins 20. Jahrhundert hinein eröffnen sich so aber doch neue und, wie wir meinen, fruchtbare Perspektiven.

Literatur

- Adam, Thomas (2020): Die Bedeutung des Stiftens für die Schulfinanzierung und die Zementierung von Klassenunterschieden in Preußen im 19. Jahrhundert. In: Höhne, Thomas/Striebing, Clemens (Hrsg.): Stiftungen im Schulwesen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–193.
- Boick, Marcus (2022), Die Erforschung der Transformation Ostdeutschlands seit 1989/90. Ansätze, Voraussetzungen, Wandel, Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/Boeick_transformation_v1_de_2022 [Zugriff 31.05.24].
- Delhaes, Alexander (1960): Der Strukturwandel der Franckeschen Stiftungen von 1698 bis 1946. In: Jahrbuch der Alten Lateiner, S. 30–39.
- Thomas Eißing, Meinrad von Engelberg, Sabine Heiser, Johannes Süßmann und Holger Zaunstock (Hrsg.) (2018): „Modell“ Waisenhaus? Perspektiven auf die Architektur von Franckes Schulstadt. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Frevert, Ute (2017): Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht. Frankfurt/Main: Fischer.
- Grunewald, Thomas (2020): „Ein Praeceptor soll kein Kind aus fleischlichem Affect [...] schlagen.“ – Erziehung am Pädagogium Regium zwischen Disziplin, Strafe und Emotionen. In: Friedrich300 – Studien und Vorträge #15. <https://doi.org/10.25360/01-2020-00006>.
- Grunewald, Thomas (2024a): A study in pink – ein Forschungsbericht zu Planarchiv und Bauverwaltern der Franckeschen Stiftungen. https://www.francke-halle.de/files/user_upload/Dateien/Einrichtungen/Stabsstelle/Grunewald_StudyinPink_end.pdf [Zugriff 31.05.24].
- Grunewald, Thomas (Hrsg.) (2024b): Frühneuzeitliche Schularchitekturen. Internationale und interdisziplinäre Perspektiven. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.

- Hinrichs, Carl (1971): Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jacobi, Juliane/Müller-Bahlke, Thomas J. (Hrsg.) (1998): „Man hatte von ihm gute Hoffnung...“. Das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen 1695–1749. Halle/Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Jacobi, Juliane (2005): Elementar- und Berufsbildung der Mädchen im halleschen Waisenhaus. In: Hanschmidt, Alwin/Musolff, Hans-Ulrich (Hrsg.): Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750. Köln u. a.: Böhlau, S. 225–246.
- Klosterberg, Brigitte (Hrsg.) (2004): Licht und Schatten. August Hermann Niemeyer. Ein Leben an der Epochenwende um 1800. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Knapp, Georg/Schulze, Johann Georg Christian/Niemeyer, August Hermann (1799): Beschreibung des Hallischen Waisenhauses und der übrigen damit verbundenen Franckischen Stiftungen nebst der Geschichte ihres ersten Jahrhunderts. Halle: Verlag der Waisenhaus-Buchhandlung.
- Koch, Christine Marie (2020): Educating Ebenezer. A transfer from the Glaucha institutions to Colonial Georgia. In: Isensee, Fanny u. a. (Hrsg.): Transatlantic encounters in history of education. Translations and trajectories from a German-American perspective. New York: Routledge, S. 45–59.
- Kramer, Gustav (1876.): A. H. Francke's Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza: Beyer.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
- Lepsius, M. Rainer (1996): Die pietistische Ethik und der „Geist“ des Wohlfahrtsstaates oder: Der Hallesche Pietismus und die Entstehung des Preußentums. In: Clausen, Lars (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch: Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale. Frankfurt/Main: Campus, S. 110–124.
- Mejrup, Kristian (2016): Grand Prospects of Halle Pietism. The Acrobat, the Project-maker and the Shepherd. Diss. Kopenhagen.
- Obst, Helmut/Raabe, Paul (2000): Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart. Halle: Fliegenkopf-Verlag.
- Pečar, Andreas/Zaunstöck, Holger/Müller-Bahlke, Thomas (Hrsg.) (2013): FranckeBilder und Festkultur. Jubiläen von der Aufklärung bis in die DDR. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Pečar, Andreas/Pohle, Richard (2025): Von der autonomen Frömmigkeitsorganisation zur Integration in den preußischen Schulstaat? Die Franckeschen Stiftungen zu Halle, 1694–1918. In: Pohlig, Matthias u. a. (Hrsg.): Vormoderne Organisationen. München: Duncker & Humblot (i. E.).
- Piechocki, Jessika (2022): Bürgerliche Geselligkeit und Bildung um 1800. August Hermann und Agnes Wilhelmine Niemeyer in Halle. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Raabe, Paul (2001): Die Franckeschen Stiftungen und die preußische Staatsverwaltung 1832–1946. Einige Bemerkungen zu einem unerforschten Thema. In: Müller-Bahlke, Thomas J. (Hrsg.): Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preußen. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle, S. 359–365.
- Schmid, Pia (2013): Inszenierte Genealogie. Zu zwei Jubiläumsfeiern der Franckeschen Stiftungen im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt, S. 277–294.

- Straeter, Udo (1994): Gotthilf August Francke, der Sohn und Erbe. Annäherung an einen Unbekannten, in: Schnelle, Udo (Hrsg.): Reformation und Neuzeit. 300 Jahre Theologie in Halle. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 211–232.
- Täubner, Tanja (2014): „Zum andern soltu meditin“. Die Meditationspraktiken in der Pädagogik August Hermann Franckes. Halle, Wiesbaden: Verlag der Franckeschen Stiftungen, Harrassowitz.
- Tröschel, Paula (2023): Institutionsleitung in Zeiten des Umbruchs. August Hermann Niemeyer (1754–1828) zwischen Kontinuität und Wandel. Diss Halle.
- Zaunstock, Holger (Hrsg.) (2010): Franckes Schulstadt in der Geschichte europäischer Stadtentwürfe. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Zaunstock, Holger/Müller-Bahlke, Thomas/Veltmann, Claus (Hrsg.) (2013): Die Welt verändern. August Hermann Francke – ein Lebenswerk um 1700. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.

Diversitätsgeprägte Subjektivierungen in Sozialen Hilfen. Über die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung

Linda Maack, Folke Brodersen, Erich Esau

KURZFASSUNG: Soziale Hilfen gestalten Subjektivierungsprozesse und bilden transformative Durchgangsorte. Diversität wird als zentrales Merkmal postmoderner Gesellschaften in Krisenrhetoriken als Herausforderung oder Chance wahrgenommen. Diese Diskurse konvertieren soziale Hilfen in strukturierte, bearbeitbare soziale Positionierungen. Kultursensible Altenpflege, Empowerment mit Geflüchteten und Täterarbeit zu sexueller Gewalt bringen Subjekte im Dreiklang aus Selbstwerdung, Unterwerfung und Handlungsfähigkeit hervor. Der Beitrag präsentiert ein subjektivierungsanalytisches Konzept, um diese Gleichzeitigkeit methodisch zu erfassen und für die Praxis zu sensibilisieren.

Schlagworte: Diversität, Subjektivierung, Soziale Hilfen, Transformation, Subjekt

ABSTRACT: Social assistance shapes subjectification processes and forms transformative passages. Diversity is perceived as a central feature of postmodern societies in crisis rhetoric, seen either as a challenge or an opportunity. These discourses convert social assistance into structured, manageable social positions. Culturally sensitive elder care, empowerment with refugees, and perpetrator work on sexual violence produce subjects in a triad of self-formation, subjugation, and agency. This paper presents a subjectification analytical concept to methodically capture this simultaneity and raise awareness for its practical application.

Keywords: Diversity, Subjectification, Social Assistance, Transformation, Subject

1 Krisen der Diversität

Diversität stellt als grundlegendes Strukturmerkmal postmoderner Gesellschaften kein neues soziales Phänomen dar. Dennoch erhält sie derzeit in öffentlicher Krisenrhetorik verstärkt Aufmerksamkeit. Im Sinne eines Zündfunken wird sie im Kontext der Flucht- und Migrationsbewegungen bis hin zu Care-Krisen oder sexueller- und sozialer Zugehörigkeit aufgerufen, als krisenhafte Herausforderung stilisiert oder als Chance gesellschaftlicher Transformationsprozesse

begriffen. In diesem Kontext sind gesellschaftliche Aushandlungsprozesse um Pluralisierung und Individualisierung zu beobachten, die sowohl zu einer Verstärkung bestehender Ungleichheiten führen als sich auch um dessen Aufhebung bemühen.

Damit erweist sich Diversität als diskursiver Katalysator, der soziopolitische Spannungsfelder transformiert: Zum einen werden Unterschiede und Differenzen mit Blick auf Integrations- und Inklusionsansätze verhandelt. Zum anderen zeitigen sich besonders in den gegenwärtigen Krisennarrativen (rassistische) Ausgrenzung und Abwertung.

Als prägendes Beispiel erscheint uns die mediale und politische Verhandlung der Silvesternacht in Köln 2015/16: Diese Krisenverhandlung hat das Thema Geschlechterverhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft nicht nur aufgegriffen, sondern entlang der Aushandlung von Diversität zu einer kulturalisierten und rassifizierten Vorstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ geführt (vgl. Huxel et al. 2020: 127). Sie reaktualisierte die Frage, ‚wer‘ Teil einer diversen Gesellschaft sein darf. Die Verschärfung des Asylrechts im Asylpaket II von 2016 kann als direkte institutionelle Bearbeitung dieser Krisenproblematik betrachtet werden.

Dieses Beispiel hebt die diskursive Reichweite von Krisennarrativen hervor. Anhand von ihnen wird vielfach die normative Vorstellung von einer heterogenen, diversen Gesellschaft ausgehandelt – und mehr noch werden entlang von Krisennarrative spezifische Problematisierungen von Diversität institutionalisiert (vgl. ebd.: 137). Der Aufbau von Rechtssystemen, Organisationen und Handlungsleitlinien überführt Diversität von gesellschaftlichen Krisenerfahrungen vielfach in Handlungsfelder *sozialer Hilfen*¹, welche sie daraufhin bearbeiten sollen. Die sich hieraus ableitende Bedeutung sozialer Hilfen in diversitätsgeprägten Gesellschaften und ihre fast natürliche Selbstverständlichkeit in der Mitgestaltung sozialer Wirklichkeit bleibt dabei jedoch z. T. unbeachtet (vgl. Maack/Truschkat 2023).

Dabei bringen, so möchten wir argumentieren, insbesondere die Krisennarrative um Diversität in den sozialen Hilfen Subjekte und Subjektivierungen hervor. Institutionen und Organisationen sozialer Hilfen strukturieren Subjektpositionen (vgl. Keller 2011). Durch kodifizierte Ordnungen, verkörperte Routinen und materialisierte Räume organisieren sie Subjektivierungsprozesse und vergesellschafteten Adressat*innen (vgl. Gertenbach 2013). Entlang der Verhandlung von Diversität durch soziale Hilfen fragen wir daher im Folgenden nach den Formen und Implikationen von Subjektivierungsprozessen. Anhand drei unterschiedlicher sozialer Hilfen (‚kultursensible‘ Altenpflege, Empowermentarbeit in der Geflüchtetenhilfe, Täterarbeit) stellen wir deren Beteiligung an diversitätsge-

1 Unter sozialen Hilfen fassen wir professionell erbrachte personenbezogene Unterstützungsleistungen, die neben den klassischen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auch weitere pädagogische und psychosoziale Angebote umfassen (vgl. Dollinger/Weinbach 2020: 180).

prägen Transformationsprozessen und damit verbundene Subjektadressierungen und -positionierungen exemplarisch dar. Die Schnittstelle der Subjektivierung, also die Gleichzeitigkeit und Verbindung von Selbstwerdung, Unterwerfung und Handlungsfähigkeit, erachten wir dabei als wesentliche Eigenschaft, welche die Beteiligung der Adressat*innen, ihre Einbindung in die Institutionen und effektive (Selbst-)Regulierung sichert.

2 Drei Qualitäten der Subjektivierung

Handlungsfelder sozialer Hilfen operieren gegenwärtig vielfach über die Struktur des Subjekts: Sie flexibilisieren soziale Rollen, individualisieren die Handlungsgestaltung und etablieren disperse Verantwortungskonzepte. Dabei gestalten sie einen Prozess, „in dem Menschen Vorstellungen über sich, das eigene Sein in der Welt und ihren Körper entwickeln“ (Bosančić 2014: 128). Bosančić hebt hervor, dass diese Arrangements nicht nur eine reflexive Zurückwendung der Individuen auf sich selbst zur Folge haben, sondern auch „durch gesellschaftlich-diskursive Vorgaben“ durchdrungen sind (ebd.): Sie koppeln die Erkenntnis über sich selbst an ein Wissen von der Welt. Familien und Bildungseinrichtungen ebenso wie Arbeitswelten und soziale Hilfen organisieren dazu „Vermittlungsverhältnisse“, welche die Ebenen der Einzelnen und des gesellschaftlichen Wissens verbinden (Brodersen 2022: 111). Sie bringen das ‚Subjekt‘ als spätmoderne Form der Vergesellschaftung hervor: Dies bezeichnet die handlungsfähige, weiterhin implizit an Institutionen gebundene und zugleich auf sich selbst bezogene soziale Position, die von Individuen begehrt und als Technologie der Regierung eingespannt wird. Die Auseinandersetzung der Einzelnen mit diesen sozialen Plätzen, ihre Einfindung und Selbst-Positionierung, wird als *Subjektivierung* beschrieben. Im Anschluss an Butler bedeutet dieser Prozess dabei

weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung, eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht (2001: 82).

Die soziale Position von Subjekten ist weder eindeutig, noch lässt sie sich durch eine singuläre Relation charakterisieren. Eher sind differente und auch entgegengesetzte Sozialbeziehungen in Subjektivierungsverhältnissen grundlegend und unauflöslich miteinander verschränkt. Traue und Pfahl (2022) konkretisieren diese Gleichzeitigkeit, indem sie drei Qualitäten der Subjektivierung heuristisch unterscheiden: Subjektivierung strukturiert zunächst eine Ausgestaltung des Selbst, die als *subjectivity* zu bezeichnen ist (ebd.: 27). Subjekte bilden Formen des Denkens, Fühlens und der Kommunikation aus, die ein transsituitives Bewusstsein darstellen. Subjektivierung ist damit erstens der Prozess, durch den

sich Individuen ein Bild von sich selbst machen und dieses entlang der Vorgaben von Kohärenz und Kontinuität in mittelfristig stabile Verhältnisse zu Diskursen, Institutionen und Materialitäten setzen. Sie werden das, was sie als ‚Selbst‘ benennen.

Damit geht zweitens einher, diese sozialen Ordnungsstrukturen mindestens implizit anzuerkennen (ebd.: 28). Die Auseinandersetzung mit Umwelten basiert auf grundlegenden Deutungsmustern, in deren Umgang Individuen zunehmend kompetenter werden² und sich dafür zugleich deren Implikationen unterwerfen. Als *subjection* beschreibt Subjektivierung den Prozess, Ideologien, Institutionen und Regierungstechnologien in sich einzuschreiben und sich an ihnen zu beteiligen.

Verwoben damit ist drittens die Fähigkeit zu handeln (ebd.: 29). Die Qualität der *subjectness* bezeichnet die Befähigung, innerhalb sozialer Strukturen agieren zu können – und diese dadurch umzuwenden, sie auszudeuten oder strategisch zu nutzen. Subjekte bringen grundlegend Handlungsfähigkeit hervor, wobei diese sowohl das kollaborative Mitmachen und die Eingliederung als auch Elemente von Widerstand und Eigensinn umfasst (vgl. Brodersen et al. i. E.). An der Schnittstelle von materieller Sinnlichkeit und symbolischer Repräsentation rufen Subjekte beständig soziale Ordnungen auf, wie sie diese umwenden, verschieben oder anerkennen. Brodersen, Spies und Tuidier halten dazu fest: „[A]ll action requires a positioning, a (dis)identification within normative orders“ (Brodersen et al. 2022: 51).

Subjektivierung bildet dadurch eine „Machtform[...], die Individuen in Subjekte“ verwandelt (Foucault 2015 [1982]: 245) – sie entfaltet sich in sozialen Hilfen, indem diese eine Transformation von Selbstkonzepten anbieten (*subjectivity*), die Lebensführung der Individuen strukturieren (*subjection*) und sie zur Mitgestaltung aktivieren (*subjectness*). Auf diese Weise bewältigen soziale Hilfen gegenwärtig verschiedene Krisentendenzen des Sozialen und wirken auf eine Integration sozialer Ordnungen hin. Die Art und Weise, wie die drei Qualitäten der Subjektivierung verknüpft und ausgestaltet werden, gibt dabei Aufschluss über die Eigenlogiken der jeweiligen Hilfe. Im Folgenden illustrieren wir anhand von drei unterschiedlichen Praxisfeldern, wie sich dieses Konzept heuristisch nutzen lässt, um die Beteiligung sozialer Hilfen an spezifischen Modi der subjektivierenden Vergesellschaftung zu beschreiben. Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf empirischen Untersuchungen der beteiligten Autor*innen.

2 Stefan Röhrer entwickelt derzeit einen Begriff der ‚Kompetenz‘ als Beschreibung von Subjektivierungsprozessen (vgl. Röhrer i. E.). Wir danken ihm für den Hinweis.

2.1 ‚Kultursensible‘ Pflege

Der Altenpflagediskurs wirkt auf den ersten Blick geradezu von und durch dystopische Krisennarrative durchzogen: Fachkräftekrise, Coronakrise, Überalterungskrise. Daher scheint es wenig überraschend, dass auch die Zunahme von pflegebedürftigen Menschen mit sogenannter Migrationsgeschichte ungeachtet der seit langem bekannten Prognose (vgl. Khan-Zvornicanin 2016) als krisenhaft diskutiert wird. Als eine Antwort auf diese Pflegekrise erscheint die Institutionalisierung neuer ‚kultursensibler‘ Pflegepraktiken oder anders gesagt eine ‚Krisenbewältigung‘ durch eigenständige und spezialisierte Pflegekonzepte. In den letzten 20 Jahren wurde ‚kultursensible‘ Pflege nicht nur als neues Leitmotiv der staatlichen und privaten Wohlfahrtsverbände eingeführt, sondern auch eigenständige Pflegekonzepte entworfen und neue Altenpflegeeinrichtungen gegründet. Zentrales Merkmal dieser Einrichtungen ist die ‚kultursensible‘ Altenpflege, welche sich durch eine Orientierung an Bewohner*innen mit Migrationsgeschichte in Bezug auf Religionsausübung, Essensgewohnheiten oder Sprache auszeichnet. Die Pflegeheime grenzen sich durch die Betonung ihres ‚kultursensiblen‘ Charakters aktiv selbst gegenüber anderen Einrichtungen ab und erlangen dabei einen Sonderstatus, der nach innen und außen durch entsprechende Praktiken (re-)produziert wird (vgl. Maack 2022).

Die Institutionalisierung dieser neuen Pflegepraktik beruht auf der Konstitution eines ‚neuen‘ Pflegesubjekts, welches vorher nicht adressierbar bzw. nicht existent war (subjectivity). Der Subjektbegriff kann dabei als ein ‚Lückenfüller‘ betrachtet werden, als Möglichkeit im Sinne von Butler (2001) überhaupt sprachlich adressierbar zu sein und Sichtbarkeit zu erlangen (vgl. Spies/Tuider 2017: 6). Denn auch wenn die kontinuierlich zunehmende Anzahl pflegebedürftiger Menschen in Deutschland schon immer alle Bevölkerungsgruppen betroffen hat, so wurde erst durch die einsetzende Institutionalisierung ‚kultursensibler‘ Pflegepraktiken ein institutionalisiertes, ‚kultursensibles‘ Pflegesubjekt adressiert. Zuvor dominierte die normative Vorstellung einer alleinig privat-familiären Versorgung bei ‚Migrant*innen‘, jenseits organisierter Pflegeformen. Die ‚Sondereinrichtungen‘ grenzen demgegenüber eine Position ab, die sie einer ‚anderen‘ Kultur zuschreiben und dadurch eine ‚andere‘ Pflegebedürftigkeit begründen. Die Konstitution des Subjekts verläuft anhand der binären Struktur von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ und adressiert die Subjekte ausschließlich als ‚Migrant*innen‘ (subjection). Gleichsam werden die Subjekte durch die starke Fokussierung auf ‚Kultur‘ nicht in erster Linie als Pflegebedürftige adressiert, sondern vor allem als ‚kulturell anders‘ (vgl. Maack 2022). Die Pflegeeinrichtungen differenzieren ihre Adressierungen so etwa nicht nach körperlichen oder kognitiven Bezugspunkten, sondern betrachten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Handlungen und Eigenschaften von Bewohner*innen zentral anhand ihrer ‚kulturellen‘ Zuschreibung (vgl. ebd. 2022). Zugleich bedeutet diese Markierung als ‚kulturell anders‘ jedoch auch, als Subjekt überhaupt Sichtbarkeit zu erfah-

ren, da diese auch wirksam in ihrer konstituierenden Adressierungspraktik ist. Die Adressierungspraktik beruht zwar allein auf dem krisenhaften Moment des Versorgungsdefizits von ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘, dem sich die Subjekte hier potentiell unterwerfen. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive kann jedoch nachgezeichnet werden, dass in der Unterwerfung unter bspw. institutionellen (Pflege-)Ordnungen auch das Momentum einer potentiellen Handlungsfähigkeit steckt (subjectness). Durch die Affirmation der ‚kultursensiblen‘ Pflege erhalten die Subjekte etwa einen breiteren Möglichkeitsraum zur Ausübung religiöser Praktiken. Das Subjekt ist zugleich darauf angewiesen, sich nach den Pflegepraktiken zu richten, um einen Teil der eigenen Handlungsfähigkeit zu bewahren. So zeigt sich die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung, die in den Qualitäten der Subjektivierung enthalten ist und durch die Sozialen Hilfen maßgeblich beeinflusst wird, an diesem Beispiel besonders deutlich.

2.2 Empowerment-Projekte in der Geflüchtetenhilfe

Der Diskurs um Fluchtmigration ist insbesondere in den vergangenen zehn Jahren stark von einer Rhetorik der Krise geprägt. Dabei geht es bei der sogenannten „Flüchtlingskrise“ in der Regel nicht um die Krise der Geflüchteten, sondern um die staatliche Krise mit den Geflüchteten (vgl. Karakayalı 2018). Einen Gegenentwurf hierzu möchten sozialpädagogische Empowerment-Projekte bieten. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Angebote Sozialer Arbeit, die von niedrigschwelligen Freizeitaktivitäten über (politische) Bildungsangebote bis hin zum Aufbau von Selbstvertretungsstrukturen reichen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie auf Geflüchtete als spezifische Zielgruppe fokussieren und an der Empowerment-Programmatik ausgerichtet sind. Zentral ist der Versuch einer Transformation von einer *defizitorientierten* Sicht auf Geflüchtete sowie *krisenfokussierten* Diskursen *über* Geflüchtete hin zu einem *ressourcenorientierten* Empowerment *von* bzw. *mit* Geflüchteten. Deren Bestärkung und Befähigung zur selbstständigen Lebensführung ist das grundlegende Ziel von Empowerment-Projekten (vgl. Herriger 2020: 20).

Die Analyse von entsprechenden Projektkonzepten zeigt jedoch, dass trotz der programmatischen Ressourcenorientierung, Geflüchteten – wenn sie zu Adressat*innen der Projekte werden sollen – notwendigerweise eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit und eine Empowermentbedürftigkeit unterstellt werden muss. Dies wird auf dreifache Weise deutlich: Erstens wird auf der Ebene des Selbstverhältnisses davon ausgegangen, dass Geflüchtete ein beschädigtes Selbstbild haben, das durch eine Stärkung des Selbstbewusstseins bearbeitet werden soll. Zweitens besteht auf der Handlungsebene das Verständnis, Geflüchtete hätten durch das Herausgerissen-Sein aus ihrem gewohnten Umfeld und das Hineingeworfen-Sein in neue gesellschaftliche Strukturen das Vertrauen in ihre

Fähigkeiten und Kompetenzen (teilweise) verloren und seien dadurch nur eingeschränkt handlungsfähig. Das Empowerment bestehe nun in der Möglichkeit, durch praktische Übungen die eigene Selbstwirksamkeit wiederzuentdecken. Drittens wird davon ausgegangen, dass Geflüchtete in der deutschen Gesellschaft Diskriminierung erleben und dass ihnen Rechte und (Hilfe-)Leistungen verwehrt bleiben. Hier sollen auf der Repräsentationsebene politische Selbstvertretungsstrukturen geschaffen werden, in denen Geflüchtete sich für die Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse einsetzen sollen.

Die konzeptionellen Ideen veranschaulichen die Komplexität und Widersprüchlichkeit von sozialpädagogischen Empowerment-Projekten, deren emanzipatorische Ziele immer auch mit defizitären und paternalistischen Tendenzen einhergehen. So basieren die Projekte auf einem routinierten Prozess, in dem Geflüchteten bestimmte Bedürftigkeiten attestiert und direkt eine Lösung in Form von Empowerment mitgeliefert wird. Dieses kann zum einen in der Bearbeitung des Subjekts bestehen, wenn Geflüchtete in einem positiveren Selbstbild bestärkt werden sollen. Zum anderen können Geflüchtete für die Veränderung ihrer prekären Lebensumstände verantwortlich gemacht werden, indem Sozialarbeiter*innen sie dazu anhalten, sich für die eigenen Interessen einzusetzen.

Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive erweist sich das vorliegende Beispiel als besonders aufschlussreich, da die sozialpädagogische Empowerment-Programmatik sich selbst als progressive Intervention begreift, die auf die in der Gesellschaft diagnostizierte Unterwerfung Geflüchteter unter ein restriktives Fluchtmigrationsregime abzielt. Um einer solchen Unterwerfung entgegenzuwirken, sollen Geflüchtete zu einem ressourcenorientierten Selbstbild bestärkt (subjectivity) und zu einer selbstständigen Lebensführung befähigt werden, die im besten Fall eine politische Teilhabe und die Verbesserung der Lebenslage von Geflüchteten zur Folge hat (subjectness). Wie allerdings gezeigt werden konnte, sind auch mit einem solchen Verständnis von Subjektivierung defizitäre Zuschreibungen und die Bearbeitung oder Responsibilisierung von Geflüchteten verbunden (subjection).

2.3 Täterarbeit

Auch sexualisierte und sexuelle Gewalt ruft vielfach eine Krisenrhetorik der Diversität auf. Medial und politisch werden Gewalttaten an Kindern, Gesetzesentwürfe zum Jugendschutz und soziale Bewegungen wie #metoo mit überwältigenden Geschehnissen und vergeschlechtlichten, sexualisierten und rassifizierten Figuren bebildert (exempl. Hark/Villa 2017): Gewaltszenarien, ungewünschte Sexualisierungen und massive Grenzverletzungen erscheinen als diversitätsinduzierte Ereignisse, die einer strikten und stringenten Antwort bedürfen.

Diese diversitätsbezogenen Krisenbilder bündeln gesellschaftliche Aufmerksamkeit und mobilisieren effektiv Ressourcen. Entlang von ihnen werden Orga-

nisationen sensibilisiert, Betroffene unterstützt und Gewalt verhindert. Sozialen Hilfen obliegt es sodann, diese Aufforderungen in die Praxis zu überführen. Unter anderem Jugendhilfe, Antigewalttrainings, sexuelle Bildung und Ansätze transformativer Gerechtigkeit vervielfachen dazu die Bilder von Gewalt und dem Verhältnis zwischen Täter*innen und Betroffenen; sie weisen auf andauernde, schleichend etablierte und strukturelle Gewaltverhältnisse hin; sie gestehen Kindern und Jugendlichen sexuelle Bedürfnisse und Kompetenzen zu; schließlich etablieren sie in den letzten Jahren zunehmend Aufforderungen, selbst nicht ‚übergriffig‘ zu werden. Vermehrt finden sich an der Schnittstelle von Selbsthilfe, Therapie und Beratung täterzentrierte Konzepte, die vor Taten ansetzen und diese primärpräventiv verhindern wollen (exempl. Brazzell 2016; Respons 2018; Winter 2018).

Diese Transformation sozialer Hilfen beruht auf Konzepten und Prozessen der Subjektivierung. Sie setzen nicht mehr allein auf ein Verbot sexueller Gewalt, das informieren und abschrecken soll. Darüber hinaus entwickeln sie konkrete Techniken, mit denen es für die vor allem männlichen Adressaten möglich werden soll, das eigene sexuelle Handeln, Denken, Sein und Fühlen zu bearbeiten: Sie entwerfen eine Fähigkeit zur sexuellen Kontrolle (Brodersen 2025).

Einige dieser Techniken beziehen sich auf die Gestaltbarkeit von Empfindungen. Teilnehmende wenden etwa Praktiken der *Achtsamkeit* an: Sie sollen üben ‚to stop, breath and listen‘, dabei den eigenen Atem zählen oder sich vorstellen, ein Geschehen lautlos einem imaginierten Partner zu beschreiben. Diese Übungen verlangsamen Situationen und zerlegen sie in einzelne Elemente. Sie erlauben es, den Körper zu erspüren und Empfindungen zu differenzieren. Darüber schaffen sie Gelegenheiten, um emotionale Zustände reflexiv zu erfassen, aufzuschlüsseln und schließlich auszudrücken. In dieser Dokumentation des eigenen Selbst erhalten impulsive Empfindungen sowohl einen Raum und werden beobachtet, als auch machen sie die vermeintliche Unbeherrschbarkeit sexueller Empfindungen kalkulierbar. Empfindungen sollen nicht unmittelbar *durch* sexuelle Wünsche wirken, sondern *über* sie reflexiv eingeordnet werden. Damit stehen sich Emotionalität und Rationalität nicht länger gegenüber. Stattdessen erhält das Subjekt die Möglichkeit und gleichzeitig die Aufgabe, die jeweiligen Empfindungen *rational* zu erfassen. Statt als unerwartbarer Impuls sind Empfindungen im Sinne planbarer Effekte zu adressieren.

Derartige Techniken und Übungen leiten eine Selbstbearbeitung an, die auf Eigenaktivität, Selbstüberwachung und Selbstgestaltung beruht. In ihnen entwickelt sich ein anderes Selbstverständnis – eigene körperliche Empfindungen sollen auf neue Weise begriffen und verstanden werden (subjectivity). Gleichzeitig unterwerfen sich die Teilnehmenden unter den Anspruch, Emotionen zu beherrschen und Handlungsimpulse nicht in die Tat umzusetzen (subjection). Schließlich werden Adressaten dazu befähigt, ihre Interaktionen mit ihrer Umwelt zu gestalten. Auf neue Weise werden ihnen über die Rationalisierung von Emotionen dann Beziehungen zugänglich. Indem sie die Form nicht gewalthandelnder

Subjekte einnehmen und Raum für die Selbstbestimmung ihres Gegenübers finden, können sie auch sich selbst eine Sozialwelt aufbauen und an Gesellschaft teilhaben (subjectness).

Im Zusammengreifen der drei Ebenen der Subjektivierung erweist sich die sexuelle Kontrolle als Verlockung und Versprechen, das verursacherbezogene Angebote in sozialen Hilfen und sexueller Bildung hervorbringt. Die Angebote zielen auf eine sexuelle Selbstbestimmung, nach der auch potentielle Täter selbst über ihr sexuelles Handeln verfügen können und eine Verhinderung sexueller Gewalt zunehmend zu selbstverantwortlichen und befähigten Individuen diversifiziert.

3 Subjektivierung als Durchgangsorte und Transformationsräume sozialer Ungleichheit

Die kriseninduzierte, diversitätsgeprägte Subjektivierung sozialer Hilfen manifestiert und transformiert Subjekte. In und durch sie werden neue normative Ordnungen geschaffen und etabliert. Diese Subjektivierung kann jedoch nicht eindimensional als Unterwerfung gefasst werden, sondern zeigt sich in komplexen Adressierungs- und Befähigungsprozessen.

Unsere Beispiele veranschaulichen, dass mit der Institutionalisierung (vermeintlich) progressiver Konzepte in sozialen Hilfen sowohl die Stärkung von Partizipation und Selbstbestimmung als auch die Reproduktion kulturalisierter binärer Ordnungen, die Responsibilisierung oder Selbstunterwerfung von Adressat*innen einhergehen.

Die beschriebenen Subjektivierungen zeichnen sich durch diese ambivalente Gleichzeitigkeit aus: Zum einen enthalten sie das Potential zur Ausweitung von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit. Zum anderen äußern sich gerade in den Maximen der Teilhabe und Selbstgestaltung individualisierende, defizitfokussierte und aktivierende Anrufungen an das Subjekt. Zu diesen verhalten sich Individuen auf unterschiedliche Weisen, schreiben sich in die ambivalenten Aufwertungen ein, weisen die Abwertungen aktiv zurück oder bearbeiten sie aus minoritärer Perspektive. Ihre Zusammenschau gibt Auskunft über die Verfasstheit der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Brodersen et al. i. E.).

Die Dynamik aus Anforderung und Eigenlogik bedarf vertiefter methodischer Analyse und konzeptueller Diskussion. Nichtsdestotrotz müssen insbesondere Handlungsfelder sozialer Hilfen, die den gesellschaftlichen Diskurs um Diversität entscheidend mitprägen, hinsichtlich ihrer Ausrichtung befragt werden. Sie stehen vor der Aufgabe, die Ermöglichungsräume für Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung auszuloten und die Verhältnisse wie auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu diskutieren. In ihnen erweisen sich Subjekte als zentrale Adressat*innen und Durchgangsorte sozialer Ordnung. Diese Verschiebung der Machtordnungen – weg von (semi-)eindeutigen Unterwerfungen und hin zur

Gleichzeitigkeit der Subjektivierung – bedarf auch einer Diskussion in den entsprechenden Fachpraxen. Die subjektivierende Konstitution und die ambivalenten Effekte der Subjekt-Werdung sind so erkenntnisleitend für die Untersuchung und Ausgestaltung der Handlungsfelder sozialer Hilfen.

Literatur

- Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.
- Brazzell, Melanie (2016): Was macht uns sicher? Die Polizei jedenfalls nicht – der Transformative-Justice-Ansatz. In: *Analyse & Kritik* 621, o. S.
- Brodersen, Folke (2025): Kontrolle und Selbstbestimmung. Zur Subjektivierung der Pädophilie. Frankfurt am Main: campus Verlag.
- Brodersen, Folke (2022): Subjektivierung als Vermittlungsverhältnisse. Zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt in narrativen Interviews. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Traue, Boris (Hrsg.): *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–134.
- Brodersen, Folke/Pokitsch, Doris/Röhler, Stefan/Trucco, Noemi (Hrsg.) (i. E.): *Adaptive Subjekte. Linking collaboration and contradiction*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brodersen, Folke/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2022): „Born this Way“. Post-Essentialist Positionings and Their Methodological Implications for Subjectivation Research. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hrsg.): *Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung/Methodologies of Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–58.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Dollinger, Bernd/Weinbach, Hanna (2020): Folgen sozialer Hilfen. In: *Soziale Passagen* 12:1, S. 179–184.
- Foucault, Michel (2015 [1982]): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Ästhetik der Existenz: Schriften zur Lebenskunst*. 5. Auflage. Frankfurt (Main): Suhrkamp, S. 240–263.
- Gertenbach, Lars (2013): Die Organisation(en) der Gesellschaft. Foucault und die Governmentality Studies im Feld der Organisationsforschung. In Hartz, Ronald/Rätzer, Matthias (Hrsg.): *Organisationsforschung nach Foucault: Macht – Diskurs – Widerstand*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 151–168.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen: Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.
- Herriger, Norbert (2020): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Huxel, Katrin/Tina Spies/Linda Supik (2020): PostKölnialismus – Othingereffekte als Nachhall Kölns im akademischen Raum?. In: Katrin Huxel/Juliane Karakayalı/Ewa Palenga-Möllenbeck/Schmidbaur, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/

- Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Postmigrantisch gelesen: Transnationalität, Gender, Care, Bielefeld: transcript, S. 127–144.
- Karakayalı, Serhat (2018): The *Flüchtlingskrise* in Germany: Crisis of the Refugees, by the Refugees, for the Refugees. In: *Sociology* 52:3, S. 606–611.
- Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Khan-Zvornicanin, Meggi (2016): *Kultursensible Altenhilfe? Neue Perspektiven auf Programmik und Praxis gesundheitlicher Versorgung im Alter*. Bielefeld: transcript.
- Maack, Linda (2022): *Verräumlichte Subjektivierung. Aktivierung und Kulturalisierung im Altenpflegeheim*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maack, Linda/Truschkat, Inga (2023): *Diskurs und Organisation – Theoretische Reflexion eines rekursiven Verhältnisses*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung. Sonderausgabe zum zehnjährigen Jubiläum 2*. Beltz Juventa, S. 155–164.
- Respons (2018): *Was tun bei sexualisierter Gewalt? Handbuch für die Transformative Arbeit mit gewaltausübenden Personen*. Münster: Unrast.
- Röhler, Stefan (i. E.): *All you need is Adaption? Mehrdimensionale Agency zwischen Anrufung, Artikulation und Selbstpositionierung*. In: Brodersen, Folke/Pokitsch, Doris/Röhler, Stefan/Trucco, Noemi (Hrsg.): *Adaptive Subjekte. Linking collaboration and contradiction*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa (2022): *What is Subjectivation? Key Concepts and Proposals for Future Research*. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Traue, Boris (Hrsg.): *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Winter, Frank (2018): *Sexualisierte Gewalt in ‚Täter-Opfer-Ausgleich‘ und Restorative Justice*. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 887–896.

Krisen und die organisierte Sorge um das Kind¹

Diana Handschke-Uschmann, Katja Flämig, Annegret Gassmann, Thomas Grunau, Christoph Kairies, Steffen Loick Molina, Johanna Mierendorff

KURZFASSUNG: Krise wird in diesem Beitrag als Ausgangspunkt genommen, um die Sorgetätigkeiten und Sorgeverhältnisse in ihrer wohlfahrtsstaatlichen Einbettung in den Blick zu nehmen. Sorge wird dabei in Anschluss an Bühler-Niederberger als organisierte Sorge betrachtet, in der die basalen Bedürfnisse des Kindes gesellschaftlich bearbeitet werden. Um dieses komplexe Zusammenspiel der organisierten Sorge sichtbar zu machen, werden vier empirische Beispiele dargestellt, in denen das Verhältnis von Krise und organisierter Sorge betrachtet wird. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen empirischen Einblicke treten vielschichtige Formen der Krisenbearbeitung hervor, in dem die Herstellungsprozesse der organisierten Sorge und gleichsam das verflochtene Zusammenwirken der Akteur:innen und Organisationen aufscheinen. Die organisierte Sorge erweist sich dabei als fragil, flexibel und ordnungsbildend zugleich. Die kindangemessene Form des Sorgens und der Besorgnis kann somit situativ ausgehandelt werden.

Schlagerworte: Sorge, Organisation, Krise, frühe Kindheit, Welfare mix

ABSTRACT: In this article, crisis is used as a starting point to look at care activities and care relationships in their embeddedness in the welfare state. Following Bühler-Niederberger, care is viewed as organized care, in which the child's basic needs are socially addressed and laboured. In order to make this complex interplay of organized care visible, four empirical examples are presented in which the relationship between crisis and organized care is examined. Against the background of these different empirical insights, complex forms of crisis management show organized care, in which the production processes of organized care and the intertwined interaction of actors and organizations are emerged. At the same time organized care turns out to be fragile, flexible and structuring. The child-appropriate form of care can therefore be negotiated depending on the situation.

Keywords: care, organisation, crisis, early childhood, welfare mix

1 Dieser Beitrag ist eine Zusammenführung der Vorträge des Forschungsforums Krisenhaftes Aufwachsen – kindliche Wohlfahrt. Krisenbearbeitung in der wohlfahrtsstaatlichen Verantwortungsteilung auf dem 29. Kongress der DGfE. Insofern ist dieser als erster Aufschlag zu verstehen, dem zaghafte Argumentationslinien und Brüche immanent sind. Er dient dazu, ein weiteres Nachdenken über das Verhältnis von Krisen und organisierter Sorge theoretisch und empirisch anzuregen.

Aus anthropologischer Perspektive wird die Abhängigkeit von und Angewiesenheit auf andere als konstitutives Element menschlicher Existenz verstanden (Kelle 2018), das in der Erziehungswissenschaft als Grundannahme von Prozessen und Verhältnissen der Sorge, Erziehung und Bildung betrachtet wird. In jeder Gesellschaft gibt es eine Antwort auf diese Angewiesenheit (Zeiger 2006), die eine jeweils spezifische Organisation von Sorge hervorbringt. Die Angewiesenheit auf Andere sowie die Brüchigkeit der Organisation von Sorge wird gerade in Krisen erkennbar und wirft Fragen nach deren Organisation auf. Das Anliegen des Beitrags ist es, die Organisation von Sorge in der frühen Kindheit in krisenhaften Situationen an vier empirischen Beispielen zu beleuchten. Alle empirischen Beispiele nehmen Situationen in den Blick, die als krisenhaft verstanden werden und zeichnen im weitesten Sinne deren Bearbeitung nach. Beispiel 1 nimmt das biografische Erlebnis einer gesellschaftlichen Krise als Ausgangspunkt für elterliche Entscheidungen über die Betreuung ihrer Kinder in den Blick, Beispiel 2 und 3 fokussieren auf die Pandemie als gesellschaftliche Krise. Sie zeigen zum einen Bearbeitungsformen zwischen Jugendamt, Gesundheitsamt, Kita-Leitung und Eltern auf (Beispiel 2) und zum anderen zwischen Eltern, Kita-Leitung und pädagogischen Fachkräften (Beispiel 3). Das vierte Beispiel betrachtet den institutionalisierten Übergang von der Kita in die Grundschule, der als krisenhaftes Ereignis im Lebenslauf angenommen wird. Von diesen Beispielen ausgehend arbeiten wir die Komplexität der Krisenbearbeitung sowie der organisierten Sorge heraus. Zudem zeigen wir auf, wie der Blick auf Krisen für die Untersuchung von organisierter Sorge fruchtbar gemacht werden kann.

1 Krisen und Sorge

Sorge stellt innerhalb der Erziehungswissenschaft einen vielschichtigen Begriff dar. Auf interaktiver Ebene kann Sorge als eine aktive Tätigkeit des Sorgens um andere, d. h. als Sorgebeziehung verstanden werden, die durch verschiedene Sorgetätigkeiten gekennzeichnet (z. B. Versorgen und Umsorgen) und auch mit einer spezifischen körperlich-leiblichen Ausrichtung (emotional, körpernah, intim) verbunden ist. Die Tätigkeiten des Sorgens werden dabei auf verschiedene jedoch nicht beliebige Art und Weise ausgestaltet und ausgeformt (reziprok, nicht-reziprok, hierarchisch, heterarchisch) (Gassmann 2024, i. E.; Farrenberg 2020) und rekurren wiederum auf spezifische (historisch gewachsene) Sorgeverhältnisse bzw. eine spezifische generationale Sorge-Ordnung². Die unterschiedlichen Sor-

2 Generationale Ordnung verweist auf ein gesellschaftliches Muster, das durch soziale Normen und Institutionen das Zusammenleben der Generationen in einer Gesellschaft regelt und einzelne Altersgruppen in der Gesellschaft zueinander generationally positioniert. In Bezug auf Sorge wird somit geregelt, wer in welcher Art und Weise auf jemand anderes angewiesen ist und wie diese Angewiesenheit durch wen und was bearbei-

gepraktiken sind in eine gesellschaftliche Ordnung des Sorgens eingebettet, die diese Tätigkeiten strukturiert, rahmt und reproduziert. Für die Frühpädagogik ist dies insofern relevant, als in der frühen Kindheit unterschiedliche Institutionen sowie auch Organisationen³ auf die generationalen Sorgebeziehungen und Sorgeverhältnisse wirken und damit die Bedingungen des Aufwachsens junger Kinder maßgeblich organisieren. So findet sich die Gestaltung der Beziehungsverhältnisse in der frühen Kindheit zum Beispiel auf institutioneller Ebene bspw. in Form gesetzlicher Regelungen zur elterlichen Sorge oder der außerfamilialen Betreuung von Kindern; auf organisationaler Ebene in Form rechtlicher Vorgaben für Betreuungseinrichtungen oder der alltäglichen Gestaltung der Tagesstrukturen von Einrichtungen wieder. Bühler-Niederberger (2010) konzeptualisiert diese Verhältnisse als organisierte Sorge um Kinder: Die Befriedigung der basalen Bedürfnisse von Kindern wird gesellschaftlich bearbeitet. Dabei sind Kinder Subjekt und Objekt der Sorge in dem Sinne, dass sie Objekt der Besorgnis und Subjekt in den Sorgetätigkeiten sind. Wie in der bildungspolitischen Figur der „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021: 19) werden für das Kind unterschiedliche Zuständigkeits- und Verantwortungsteilungen institutionell und organisational hervorgebracht, die die organisierte Sorge regelt.

2 Theoretische Blickrichtung – Sorge für das Kind im wohlfahrtsstaatlichen Kontext organisieren

Im Anschluss an die Idee des Welfare mix von Evers und Olk (1996) wird die Produktion von Wohlfahrt als staatlich regulierte Reaktion auf Krisen (Kessl 2013) und als Form der organisierten Sorge um das Kind betrachtet, in deren Hervorbringung unterschiedliche institutionelle Akteur:innen involviert sind. Die Wohlfahrtsproduktion ist dadurch gekennzeichnet, dass sie an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten und durch unterschiedliche Organisationen und Akteur:innen (z. B. Kindertagespflege, Kindertageseinrichtung, Frühe Hilfen, Frühförderstellen) stattfindet, die unterschiedlich institutionell (z. B. Kinderschutz, Kinder- und Jugendhilfe, Familie) eingebunden sind. Die differierenden Logiken der beteiligten Akteur:innen der Wohlfahrtsproduktion führen dazu,

tet werden soll, z. B. durch Betreuung oder Pflege. Solche Ordnungen sind durch eine Altersstrukturierung und -graduierung gekennzeichnet.

- 3 Die Begriffe Institution und Organisation verweisen dabei auf miteinander verbundene, aber dennoch getrennte Aspekte der Handlungserwartung und -koordination. Institutionen können als Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung gefasst werden, die mit Normalitätsvorstellungen, -annahmen und Normen verbunden sind. Organisationen sind dann als ‘Austragungsort’ der Koordinierung und Verfestigung dieser Regelsysteme zu verstehen, wobei eine Übersetzung von institutionellen Vorgaben und organisationaler Bearbeitung stattfindet (Eßer/Schröer 2019).

dass die Herstellung von Wohlfahrt somit im Zwischenraum (Eßer/Schröer 2019) oder Mix unterschiedlicher Organisationen und Akteur:innen organisiert werden muss. Die konkrete Ausgestaltung kann aber nur feldspezifisch oder fallspezifisch konkretisiert werden.

Verantwortungen und Zuständigkeiten in der Wohlfahrtsproduktion haben sich im Feld der öffentlichen Kindertagesbetreuung zwischen öffentlichen und privaten Akteur:innen seit den 2000er Jahren verflüssigt und unter pandemischen Bedingungen weiter diversifiziert. Mit einer Krisenrhetorik einhergehend wurden neue Formen der Grenzsetzung und Grenzarbeit in der Organisation der Sorge um das Kind sichtbar. Die geteilte Wohlfahrtsproduktion ist dabei von institutionellen und organisationalen Bedingungen, Ressourcen und Logiken durchzogen, die die wohlfahrtspraktische Herstellung und Produktion strukturieren bzw. auf eine spezifische Art und Weise organisieren (Eßer/Schröer 2019). Mit diesem von Eßer und Schröer entwickelten transorganisationalen Zugang wird somit der Zwischenraum des wohlfahrtspraktischen Organisierens betrachtet. Dabei stellen die Angewiesenheit und das Vorhandensein von Anderen bei der Hervorbringung von kindlicher Wohlfahrt als *Reaktion* auf eine formulierte Krise den Kristallisationspunkt dar.

Mit dieser theoretischen Perspektivierung wird sich dem Verhältnis von Krisen und organisierter Sorge in einem ersten Aufschlag empirisch-analytisch angenähert. Individuelle und gesellschaftliche Krisen werden in vier Beispielen als Ausgangspunkt genommen, um nach den Aushandlungen in der wohlfahrtspraktischen Organisation kindlicher Wohlfahrt zu fragen und sich abschließend dem Verhältnis von Krisen und organisierter Sorge zu nähern.

3 Empirische Perspektiven auf Krisen und Sorge

3.1 „Das ist ja hier schon immer so gewesen“ – Wie ‚Wendekinder‘ als Eltern die kindliche Bildung und Betreuung betrachten und arrangieren (Christoph Kairies)

Vor dem Hintergrund der Komplexität kindlicher Betreuungsalltage der Gegenwart in geteilter Wohlfahrtsproduktion (Baader/Bollig 2019; Bollig/Honig/Nienhaus 2016) und der auf verschiedenen Ebenen fortbestehenden graduellen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland richtet sich das erste empirische Beispiel auf die gesellschaftshistorische Dimension des elterlichen Arrangierens von Kinderbetreuung. Im Zentrum steht die Frage danach, wie sich in Ostdeutschland lebende Eltern vor der Folie der deutschen Staatsteilung rekonstruieren lässt. Die im Beitrag beschriebenen Elternpaare lassen sich generationengeschichtlich als ‚Wendekinder‘ fassen (Ahbe/Gries 2006; Lettrari/Nestler/Troi-Boeck 2016). In der ‚Wendezeit‘ erlebten sie krisenhafte Umbrucherfahrungen ihres Kinderalltags in privaten und öffentlichen Settings sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt (Ahbe/Gries 2006).

Das analysierte Datenmaterial ist Teil des Promotionsprojekts ‚Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive‘ des Autors. Die Erhebung erfolgte über leitfadengestützte Einzel- und Paarinterviews (Nohl 2017; Wimbauer/Motakev 2017) und die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Kairies 2021).

Anhand des empirischen Materials wird deutlich, dass die Eltern Alltagstheorien und (Kindheits-)Erfahrungen aufrufen, die auf eine „nachwirkende Präsenz der DDR“ (Ahbe 2004: 138) verweisen. Im ersten Fall wird über elterliche Alltagstheorien und Betreuungserfahrungen in der eigenen Kindheit eine Kinderbetreuungsnormalbiografie hergestellt (hierzu auch Jäde/Kairies 2020). Diese Konstruktion, die sich am Übergang des Kindes in öffentliche Kinderbetreuung mit Erreichen des zweiten Lebensjahres festmacht, hat eine normalisierende und legitimierende Funktion für die elterliche Ausgestaltung von Kinderbetreuung. Der zweite Fall illustriert, wie sich Kindheitserfahrungen in den organisationalen Erfahrungsräumen des DDR- und Postwendeschulsystems zu normativen „Vergleichsfolien“ (Ahbe 2004: 138) verdichten, denen eine Orientierungsfunktion im Arrangieren kindlicher Bildung und Betreuung zukommt. Die für diesen Fall charakteristische tradierende Nicht-Passung von familialem Erziehungsmilieu und öffentlicher Bildung in staatlicher bzw. kommunaler Trägerschaft kann als krisenhaftes Verhältnis einer bildungspolitisch proklamierten „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021: 19) verstanden werden, die ungleichheitsherstellende Effekte in der Konstitution von Elterngruppen in öffentlichen Institutionen birgt (Baader/Bollig 2019). Über die negativ konnotierten Erfahrungen der Interviewten mit den „Ostlehrerinnen“ wird die Auswahl der Grundschule für ihren Sohn begründet, die wiederum auch mit dem pädagogischen Milieu der bereits zuvor in der kindlichen Betreuungsbiografie in Anspruch genommenen Tagespflege und Kita-Betreuung korrespondiert. Die Bedeutung der gesellschaftshistorischen Dimension im elterlichen Arrangieren von kindlicher Bildung und Betreuung wird in den ausgewählten Fallbeispielen als Kontinuitätslinie (Corsten/Gordt/Pierburg 2023) von Normen und krisenhaften Verhältnissen sichtbar, die die Herstellung geteilter Wohlfahrtsproduktion der Gegenwart mit bedingt. Auch für Jahrzehnte zurückliegende potenziell krisenhafte Transformationen gesellschaftlicher Verhältnisse kann somit nicht angenommen werden, dass sie zwangsläufig mit Transformationen von Normen und privat-öffentlicher Beziehungskonstellationen in der Wohlfahrtsproduktion einhergehen.

3.2 Temporäre Neujustierungen im Zuständigkeitsverhältnis von Kita, Eltern und Behörden am Beispiel kurzfristiger Kita-Schließungen (*Katja Flämig & Steffen Loick Molina*)

Im Zentrum des zweiten Beispiels, das eine qualitative Studie⁴ zur Ausnahmesituation der kurzfristigen infektionsbedingten Schließungen von Kitas zum Gegenstand hat (Loick Molina/Flämig 2023), zeigt sich, wie sich im „Zwischen“ der Verantwortungsverteilung von Kita und Familie Justierungen vollziehen, die im Prozessieren von Sorgeverhältnissen ihren Ausdruck finden. So konnte in leitfadengestützten Interviews auf Leitungs-, Träger-, Behörden- und Fachkräftebene u. a. herausgearbeitet werden, dass sich die traditionell etablierte Deutungshoheit der Kita in dem von Machtverhältnissen geprägten asymmetrischen Beziehungsverhältnis⁵ von Kita und Familie (Betz et al. 2019) im Ausnahmезustand einer kurzfristigen Kitaschließung relativiert. Sichtbar wird dies im empirischen Material durch eine erhöhte Selbstorganisation der Eltern z. B. über Messengerdienste und die Aufwertung von Eltern gremien durch behördliche Vertreter:innen sowie durch Prozesse der Solidarisierung und Vergemeinschaftung innerhalb der Elternschaft (Loick Molina/Flämig 2023). Eltern positionieren sich im Ausnahmезustand der Kitaschließung als Interessengruppen, fordern Informationen zu den Handlungsweisen von Fachkräften ein oder formulieren Ansprüche auf Mitbestimmung an der Schließungsorganisation aufgrund von marktwirtschaftlich-monetären Argumenten ähnlich dem Konzept der Kundenzufriedenheit (ebd). Leiter:innen von Kitas stehen demgegenüber vor der stetigen Anforderung, die Schließung gegenüber den Eltern zu rechtfertigen und die Gründe plausibel offen zu legen. Sie übernehmen die Beratung von verunsicherten Eltern, ordnen Situationen ein und kommunizieren ethisch-moralische Orientierungen. Dabei zeigt sich im empirischen Material ein ausgeprägt präventives Handlungsmuster, wenn es um die Kommunikation von Informationen zum Schließungsgeschehen an die Eltern geht. Leiter:innen geben mehrmals täglich und sukzessive Informationen zu den laufenden (Schließungs-)Prozes-

4 Die Studie wurde im Zeitraum von Januar bis Dezember 2021 durchgeführt und verfolgte eine problemzentrierte und rekursive Herangehensweise, die auf telefonischen Interviews und Dokumentenanalysen basiert. Im Rahmen des Forschungsansatzes von Einzelfallstudien wurden pro Kita Interviews mit Trägervertreter:innen, Kita-Leiter:innen und Vertreter:innen von Behörden durchgeführt. Die Interviews bezogen sich auf fünf im theoretischen Sampling ausgewählte Schließungsfälle (Loick Molina/Flämig 2023).

5 Empirische Forschung zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit sowie zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie zeigt, dass die Beziehung, anders als idealtypisch angenommen, eher asymmetrisch und ungleich angelegt ist: Pädagogische Fachkräfte adressieren Eltern oft als lernende, zu beratende und zu unterstützende Personengruppe, die sich institutionellen Bildungserwartungen unterordnen und die Expertise der Fachkräfte anerkennen soll (Betz et al. 2019).

sen, ähnlich einem „Live-Ticker“, auch wenn eigentlich keine sachlich relevanten Informationen vermittelt werden können. Insbesondere in ausgewerteter E-Mail-Korrespondenz wird eine Wir-Perspektive, sprachlich eine Semantik der Anteilnahme, des Betroffenseins und der Zuversicht deutlich. Mit diesem präventiven Handlungsmuster werden somit die Eltern einerseits als Sorge-Empfangende adressiert, andererseits sind sie durch erhöhte Selbstorganisation und behördliche Bedeutungsaufwertung ihrer Gremien mit Macht ausgestattet. Im Ausnahmezustand der kurzfristigen Kita-Schließung wird somit durch Leitungen ein fürsorgendes Verhältnis hergestellt, das jedoch als Vor-Sorge bezeichnet werden kann. In seiner präventiven Ausrichtung vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft (Dietrich/Uhlendorf 2020) antizipiert es mögliche Konflikte, Frust und Unruhe im Verhältnis Eltern-Kita und versucht Interventionsstrategien der Eltern zu verhindern und Nebenfolgen einer (nur) reaktiven Interventionsstrategie verhindern soll. Als eine Beziehung, für die (Für-)Sorgetätigkeiten somit konstitutiv sind, scheint jedoch das Verhältnis ambivalent. Die Formierung von Elterngemeinschaften durch erhöhte Selbstorganisation in der Krise ermöglicht den Eltern wieder eine erhöhte Handlungsfähigkeit. Zugleich sind die Handlungsoptionen, die sich daraus ergeben, an die Bereitstellung von Informationen durch Leitungen gebunden. Die Krisensituation der Kitaschließung generiert so zunächst potenziell widerstreitende Impulse für Anpassungen der Anerkennungsverhältnisse zwischen Kita und Eltern, die jedoch auch die typischen Asymmetrien im Verhältnis reproduzieren. Mit Blick auf das übergeordnete Gefüge geteilter Wohlfahrtsproduktion lässt sich festhalten, dass auf Ebene der Herstellungspraktiken organisierter Sorge in der pandemiebedingten Krise zunächst transorganisationale Ressourcen zwischen Kita, Familie und Behörde freigesetzt wurden. Um veränderten Flexibilitäts- und Anpassungserfordernissen gerecht werden zu können, wurden dabei strukturierende Zuständigkeits- und Anerkennungsverhältnisse zwischen den sorgeorganisierenden Akteur:innengruppen zeitweilig in ein neues Licht gerückt: Sowohl die Liminalität der zugrundeliegenden Beziehungen als auch konstitutive Praktiken der Beziehungsgestaltung wurden darin sichtbar.

3.3 Geteilte Praktiken der Wohlfahrtserbringung in Pandemiezeiten (*Annegret Gassmann & Thomas Grunau*)

Ein drittes Beispiel zeigt die organisationale Herstellungsarbeit von (not-)betreuer Kindheit während der Covid-19-Pandemie aus einer transorganisationalen Perspektive (Eßer/Schröer 2019). Mit der Pandemie ging die Notwendigkeit einher, klären zu müssen, wer die Kinder betreut und wie diese zu betreuen sind, wenn Eltern weiterhin ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, da diese bspw. in der kritischen Infrastruktur tätig waren. Kindbezogene Wohlfahrt sollte dabei u. a. durch das Konzept der Notbetreuung abgesichert und hervorgebracht werden.

In einem im Jahr 2021 durchgeführten Forschungsprojekt zur „Aushandlung von Notbetreuungsansprüchen im Elementarbereich“ (ANEB) während der Covid-19-Pandemie wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit Eltern, Kita-Leitungen und Akteur:innen der öffentlichen und freien Jugendhilfe (Grunau/Schubert/Gaßmann 2022) geführt. In dem vorliegenden Beispiel wird der Fokus auf zwei zentrale Bereiche transorganisationaler Wohlfahrtserbringung gerichtet: Umgang mit Nähe und Distanz sowie Essen. Gerade diese Bereiche sind durch jene bereits angesprochenen „unmerkliche[n] organisationale[n] Praktiken“ (Eßer/Schröer 2019: 128) geprägt und werden in ihrer Komplexität gerade dann sichtbar, wenn sie durch Pandemiebedingungen erschwert bzw. verunmöglicht werden.

Im Hinblick auf den Aspekt Nähe und Distanz wurde während der Pandemie der stets vorhandene Zielkonflikt zwischen dem Förderauftrag der Kita, welcher Bildung, Erziehung und Betreuung umfasst sowie körperliche Nähe („Kuscheln“) einschließt, und dem Recht der Kita-Fachkräfte auf eigene körperliche Unversehrtheit freigelegt. Es bestand eine Spannung zwischen der durch die leiblich bedingte Sorgebedürftigkeit der Kinder notwendigen Nähe und den pandemiebedingten Distanzpraktiken. Im familialen Binnenmilieu wird darüber hinaus deutlich, dass die gesellschaftlich weit verbreitete Auffassung einer Betreuung von Kindern nebenbei, also neben Erwerbsarbeit im Home-Office, kaum realisierbar ist. Die leiblich bedingte Sorgebedürftigkeit von Kindern und die dafür erforderliche Nähe erschwerten oder verunmöglichten digitalisierte Erwerbsarbeit. Es kann von einer Totalisierung der doppelten Entgrenzung (Jurczyk/Szymenderski 2012) von Familie und Beruf gesprochen werden.

Mit Bezug auf den Bereich Essen zeigte sich, wie extern bedingte Veränderungen in der Versorgungskette direkte Auswirkungen auf den Alltag und die Wohlfahrt von Kindern haben können, bspw. wenn ein Dienstleister unter Pandemiebedingungen nur ein Gericht anbieten kann und die Kinder einer Kita deshalb nicht ihr, pädagogisch oder kulturell begründetes, Buffet-Konzept realisieren können, in dem Kinder wählen dürfen. Für Familien ohne Notbetreuungsanspruch wurde darüber hinaus die eigentlich an die Kita outgesourcte Ernährung der Kinder am Tag zu einer Herausforderung, der u. a. über eine Orientierung an den rationalisierten Essensplänen in den Einrichtungen begegnet wurde, womit sich Familien auch zeitlich an die Rhythmen und Prinzipien der Organisation angepasst haben. Es lässt sich festhalten, dass die vor der Covid-19-Pandemie gefestigten und eingespielten Praktiken der sogenannten „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021: 19) brüchig wurden. Konkret bedeutete dies auf der alltagspraktischen Ebene, dass die Sorge für Kinder gänzlich neu organisiert werden musste. Essenspraktiken innerhalb der Einrichtungen folgten neuen Logiken, die Essensversorgung zuhause musste sich einspielen, und veränderte Nähe- und Distanzpraktiken wurden aufgebaut, akzeptiert und bearbeitet. Konflikte und Reibungen blieben in diesen Prozessen nicht aus, förderten jedoch auch kreative und transformatorische Potenziale zutage. Diese könnten gerade

auch auf mögliche Infrastrukturen der ‚Post-Krise‘ Einfluss haben und eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen ermöglichen.

3.4 „Du kannst nichts falsch machen, vor allem nicht in der Kita“ – das Übergangs-Kind als eigenwillig lernender Akteur (*Diana Handschke-Uschmann*)

Die pädagogische Übergangsgestaltung stellt im vierten Beispiel den Ausgangspunkt der Überlegungen zum Verhältnis von Krise und Sorge in der Wohlfahrtsproduktion dar, wobei der Übergangsprozess an sich als Krise verstanden wird (Walther/Stauber 2013; Manning-Chlechowicz/Oehlmann/Sitter 2011). Empirisch-analytisch wurde auf ethnografisches Datenmaterial eines Promotionsprojekts zurückgegriffen, welches die soziale Praxis des Übergangsgeschehens zwischen Kita und Grundschule aus einer praxeologisch-kindheitstheoretischen Perspektive erforscht (Farrenberg 2017; Carnin 2020). Anhand eines Ausschnitts eines Sprachförderprojekts einer Kita wurde die Adressierung und damit verbundene Subjektivierung (Kuhlmann/Ricken 2022) von Kindern in diesem Projekt herausgearbeitet. Die Ausrichtung an Sprachförderung und wiederholte Versuch Kinder ins Sprechen zu bringen („Du kannst nichts falsch machen, vor allem nicht in der Kita“), bringt dieses Angebot als Begutachtung des Entwicklungs- und Bildungsstands des einzelnen Kindes hervor, wobei diese pädagogische Inaugenscheinnahme nicht nur Auskunft über den Sprachstand (eigene Geschichten erfinden und erzählen zu können), sondern auch über den sozial-emotionalen Entwicklungsstand des Kindes (mit externalen Anforderungen und Präsentationen umgehen zu können) gibt. Diese Begutachtung wird mit einer Feststellung der individuellen Befähigung der Schulfähigkeit (Kelle 2023) jedes Kindes im Angebot verbunden, die an Normen der Schulfähigkeit geknüpft ist und die Kinder als selbstständige Lernende adressiert und positioniert. Die Kinder leisten eine aktive Mitarbeit an der Hervorbringung von Schulfähigkeit durch ihre willige Beteiligung und werden als handlungsfähige Akteur:innen in der Wohlfahrtsproduktion sichtbar (Engel 2023). Dabei ist ihre willige Beteiligung nicht dahingehend zu verstehen, dass sie pädagogischen Aufforderungen unweigerlich folgen, aber sie bringen sich als schulfähig Lernende hervor, die eigenwillig und individualisiert agieren und gerade nicht vollständig in den pädagogischen Anforderungen aufgehen. Somit kann nicht vollends bestimmt werden, ob und wann ein Kita-Kind genau schulfähig ist und wiederholend überprüft wird. Die Adressierung als schulfähig Lernender geht mit einer individuell zuschreibbaren und die ganze Person umfassenden Befähigung für die Schule einher, die im Übergangsprozess wiederholend ausgewiesen werden muss. Damit geht es nicht nur um eine Begutachtung des momentanen Sprachstands in diesem Angebot, sondern auch um eine die ganze Person umfassende Überprüfung (sozio-emotionale Entwicklung) des (Vor-)Schulkindes im Übergangsprozess (Kelle 2023). Das Krisenhafte des Übergangs scheint dabei Kristallisationspunkt

pädagogischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zu sein, die subjektivierende als auch norm(al)isierende Effekte auf das kindliche Subjekt haben (vom Kind zur/m Schüler:in). Im wiederholenden Ausweisen der individuellen Befähigung (Schulfähigkeit) für Schule zeigen sich sorgende Praktiken, die die Herstellung von normativ gefassten Gelingensbedingungen organisieren, deren zukünftiger Ertrag im Schulerfolg jedes Kindes mündet. In der Figur der „kontinuierlichen Bildungsbiografie“ (KMK 2009) als Gelingensbedingung werden Kinder als schulfähig Lernende subjektiviert und gleichsam objektiviert. In dem Sinne, dass sie als Produkte einer (trans-)organisationalen wohlfahrtspraktischen Herstellung einer kontinuierlichen Bildungsbiografie zwischen Akteur:innen der Kindertageseinrichtung und Grundschule fungieren. Die organisierte Sorge um das (Übergangs-)Kind verdichtet sich somit in der gemeinsamen Herstellung einer kontinuierlichen Bildungsbiografie, die durch die wiederholende Ausweisung von Schulfähigkeit jedes einzelnen Kindes vollzogen wird und an denen Kinder als eigenwillige Akteur:innen beteiligt sind.

4 Schlussbetrachtung: Krisen und organisierte Sorge

In der Gesamtschau zeigen und bestätigen sich Krisen als Ausgangspunkte für die Bearbeitung routinierter Verhältnisse der Organisation kindlicher Wohlfahrt; bisherige Normalitätsverhältnisse geraten in Bewegung. Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten und Routinen werden brüchig und unterschiedliche Akteur:innenkonstellationen, Materialitäten, Orte und Zeiten neu justiert. Sowohl die Ebene der Beziehungsgestaltung als auch die Ebene der Verhältnissetzungen zwischen Akteur:innen zeigen dabei teils temporäre Modifizierungen der Organisation von Sorge (Beispiele 2, 3). Je nach Zeitraum der Krisensituation sind diese mit einem transformatorischen Potenzial ausgestattet (Beispiel 1, 4). Gleichsam wird auch die Brüchigkeit der Modifizierungen deutlich. Krisenhafte Momente fordern somit alle Akteur:innen zu deren Bearbeitung auf. Inwieweit diese dann zu überdauernden Veränderungen führen, scheint grundsätzlich offen zu bleiben. Die Fragilität der Organisation von Sorge in unmittelbaren Krisensituationen (Beispiel 2, 3) scheinen konstitutiv für den Umgang mit Krisen zu sein. Die soziale Praxis der Krisenbearbeitung stellt sich insgesamt – und das zeigen die vier Beispiele deutlich – sehr beweglich und variabel dar. Institutionelle Anforderungen und Bestimmungen werden situativ angepasst, subjektiv bearbeitet, organisational übersetzt; das angemessene Reagieren auf Krisen wird fall-spezifisch ausgehandelt.

Trotz der Verortung der jeweiligen Krise auf unterschiedlichen Ebenen veranschaulichen und konturieren die Analysen empirisch die *Notwendigkeit von Angewiesenheiten auf Andere* in Krisensituationen: 1. als historisch rekonstruierbarer Zeitraum von Transformation, 2. inmitten eines Ausnahmezustands mit sehr kurzfristigen Änderungen in pandemischen Zeiten, wie auch 3. als institu-

tionalisierter Krisenmoment zwischen zwei Organisationsformen. Krisen schaffen Unsicherheiten und ihnen sind Herausforderungen inhärent, die dazu führen können, dass Beziehungen und Alltagspraktiken umgestaltet werden müssen (Beispiel 3). Darüber hinaus kann auch die Ausrichtung von Sorgepraktiken auf eine Gruppe von Akteur:innen (Beispiel 2), die außerhalb von Krisen weniger als Objekte der Besorgnis wahrnehmbar sind, sichtbar werden. Die Verdichtung und Vielschichtigkeit der Handlungsanforderungen in Krisen verdeutlicht, wie voraussetzungsvoll das alltägliche Organisieren und Zustandekommen von öffentlicher Kindertagesbetreuung ist. Jedoch ermöglicht das Aufbrechen von Normalitäten durch Krisen auch reflexive Momente in der Bearbeitung, indem Lernprozesse angestoßen werden und Krisen als pädagogischer Anlass genommen werden können, um Veränderungen des Subjekts zu intendieren (Beispiel 4). Hier kann an die erziehungswissenschaftliche Diskursfigur von Krisen angeschlossen werden, die von deren transformatorischer Kraft ausgeht: „Die Pädagogik kann nicht umhin, auf Krisen ‚zu ‚antworten‘, diese zu problematisieren, zu inszenieren und sich in deren produktive Bearbeitung zu involvieren. Allein: Wie diese pädagogischen ‚Antworten‘ aussehen, wie jeweils Krisen pädagogisch signifiziert und was zu ihrer Bearbeitung vorgeschlagen wird, ist der fortwährenden Reflexion und Aushandlung aufgegeben.“ (Wrana et al. 2022: 367)

Daneben zeigen die empirischen Beispiele deutlich, welche Bedeutung *Zeitlichkeit* bei der Betrachtung von Krisen hat und wie Transformationsprozesse dazu verstanden werden. Was als Veränderung wahrgenommen wird oder auch in den Blick der Forschung gerät, hängt mit der zeitlichen Perspektivierung von Krisen und Krisenerfahrungen zusammen (Beispiel 1). Ausgehend von Krisen und Krisenerfahrungen können somit (Dis-)Kontinuitäten und die Dynamik der (Re-)Stabilisierungen analytisch beschrieben sowie als Muster der Veränderung analysiert werden (Beispiel 1). In Bezug auf das Verhältnis von Krise und Sorge verdeutlichen die empirischen Beispiele eine höhere Angewiesenheit oder Abhängigkeit aller beteiligten Akteur:innen in der Krise, z. B. in Form von Solidarisierungen und dem Erstarken von Interessengemeinschaften (Beispiel 2), aber auch in einer konflikthaften Positionierung der Akteur:innen (Beispiel 3) bzw. starken Abgrenzung und Gruppierung (Beispiel 1, 3 und 4). Auch die Kinder als Objekt der Besorgnis zeigen sich als handlungsfähige Akteur:innen innerhalb der Wohlfahrtsproduktion (Beispiel 4), denen eine doppelte Bedeutung zukommt: Als Objekt und Subjekt der Sorge sind sie Teil der Wohlfahrtserbringung. Insgesamt zeigen die Beispiele dennoch deutliche Kontinuitätslinien, die zwischen (Wieder-)Herstellung des Normalzustands und der Persistenz von Normen, die Kontinuität erzeugen, changieren.

Verschiedene Logiken und gesellschaftliche Teilbereiche sind in einem netzartigen Geflecht am Funktionieren von öffentlicher Kindertagesbetreuung beteiligt. Betreute Kindheiten werden dann im Sinne des Konzepts von Eßer und Schröer (2019) als Infrastrukturen sichtbar, die ordnungsbildende Funktionen für die Gesellschaft transportieren und dabei durch ein Changieren zwischen

den verschiedenen Dimensionen des wohlfahrtsstaatlichen Vierecks (Familie, Staat, Wirtschaft, intermediäre Organisationen) geprägt sind. Die empirischen Beispiele zeigen, wie fragil die *organisierte Sorge* ist. Es braucht Ressourcen, diese zu organisieren und zu verhandeln, wer auf wen angewiesen und verwiesen ist. Das komplexe Zusammenspiel von Krise und kindlicher Wohlfahrtsproduktion als organisierter Sorge spiegelt sich auf organisationaler Ebene wider in einer bestimmten Tätigkeit am Kind und auf institutioneller Ebene als organisierte Sorge um das Kind, im Sinne einer kindlichen Wohlfahrt als „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021: 11).

Literatur

- Ahbe, T. (2004): Die DDR im Alltagsbewusstsein ihrer ehemaligen Bevölkerung. Die Ostdeutschen als Produkt der DDR und als Produzenten von DDR-Erinnerungen. In: Hüttmann, J. (Hrsg.): DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung. Berlin, S. 113–138.
- Ahbe, T./Gries, R. (2006): Gesellschaftsgeschichte als Generationengeschichte. In: Schüle, A./Ahbe, T./Gries, R. (Hrsg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur. Leipzig, 475–571.
- Baader, M. S./Bollig, S. (2019): ‚Elternbeiträge‘: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39:2, S. 134–151.
- Betz, T./Bischoff-Papst, S./Eunicke, N./Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S. (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder. Belval.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin.
- Bühler-Niederberger, D. (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, S. 17–41.
- Carnin, J. (2020): Übergang verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenz-zonen der (frühen) Kindheit. Wiesbaden.
- Corsten, M./Gordt, S./Pierburg, M. (2023): Schicksal oder Romantik? Identifikation und Rekonstruktion von Bildungsmythen in erzählten Bildungserfahrungen der DDR. Zeitschrift für Pädagogik 69, Beiheft 69, S. 90–105.
- Dietrich, C./Uhlendorf, N./Beiler, F./Sanders, O. (Hrsg.) (2020): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim, Basel.
- Engel, J. (2023): Ambitionierte Komplizenschaft: Eine ethnographische Studie zu kindlichen Praktiken in der Schulvorbereitung. Wiesbaden.
- Eßer, F./Schröer, W. (2019): Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39:2, S. 119–133.

- Engel, J. (2023): *Ambitionierte Komplizenschaft: Eine ethnographische Studie zu kindlichen Praktiken in der Schulvorbereitung*. Wiesbaden.
- Farrenberg, D. (2020): *Versorgen und Umsorgen. Institutionalisierte Sorgearbeit in pädagogischen Institutionen am Beispiel der Kindertageseinrichtung*. In: Dietrich, C./Uhlenendorf, N./Beiler, F./Sanders, O. (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim, Basel, S. 179–189.
- Farrenberg, D. (2017): *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Dissertationsschrift. https://voado.uni-vechta.de/bitstream/handle/21.11106/120/RegierungsSpielRaeume_Farrenberg.pdf [Zugriff: 27.09.2024].
- Gassmann, A. (2024, i. E.): *Sorge*. In: Rehklaue, C./Rißmann, M./Lochner, B. (Hrsg.): *Lexikon Kindheitspädagogik*. Köln.
- Grunau, T./Schubert, I./Gaßmann, A. (2022). *Die fragile Vereinbarkeit von Betreuungs- und Erwerbsarbeit in (prä-)pandemischen Zeiten*. In: Langer, A./Mahs, C./Thon, C./Windheuser, J. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 9)*. Opladen, S. 65–80.
- Jäde, S./Kairies, C. (2020): *Zeit(en) der Familienerziehung. Eine zeittheoretische Exploration und Rekonstruktion*. In: Nohl, A.-M. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 20. Rekonstruktive Erziehungsforschung Springer VS*, S. 183–214. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_9.
- Jurczyk, K./Szymenderski, P. (2012): *Belastungen durch Entgrenzung – Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird*. In: Lutz, R. (Hrsg.), *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden, S. 89–105.
- Kelle, H. (2023): *Praktiken der Subjektivierung von Schüler:innen vor der Einschulung*. In: Schnitzer, A./Bossen A./Freytag, C./Meister, G./Roch, A./Siebholz, S./Tyagunova, T. (Hrsg.): *Schulische Praktiken unter Beobachtung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 93. Wiesbaden, S. 131–152.
- Kelle, H. (2018): *Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie*. In Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim Basel. S. 38–52.
- Kuhlmann, N., & Ricken, N. (2022). *Subjektivierung von Schüler*innen*. In: Bennewitz, H./de Boer, H./Thiersch, S. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Waxmann, utb. Münster, New York, S. 99–109
- Kessl, F. (2013): *Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen, Transformation des Sozialen – Transformation Sozialer Arbeit*. Wiesbaden.
- Lettrari, A./Nestler, C./Trois-Boeck, N. (2016): *Einleitung: Der Werkzeugkasten zur Elaboration eines Forschungsfeldes*. In: Lettrari, A./Nestler, C./Trois-Boeck, N. (Hrsg.): *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden, S. 3–26.
- Loick Molina, S./Flämig, K. (2023): *Der Umgang mit infektionsbedingten Kitaschließungen in der Corona-Pandemie. Abschlussbericht*. München. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2023/Soko-Corona_2023.pdf [Zugriff: 27.09.2024].
- Manning-Chlechowitz, Y./Oehlmann, S./Sitter, M. (2011): *Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine Einleitung*. In: Oehlmann, S. (Hrsg.). *Früh-*

- pädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim, München, S. 7–13.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. – München.
- Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. (Fassung vom 18.06.2009) URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [Zugriff: 15.08.2024].
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel, S. 23–43.
- Wimbauer, C./Motakef, M. (2017): Das Paarinterview. Wiesbaden.
- Wrana, D./Schmidt, M./Schreiber, J. (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. Zeitschrift für Pädagogik 68:2, S. 362–380.
- Zeher, H. (2006): Kindheit. In: Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, 9. Aufl. Wiesbaden, Basel, S. 127–130.

Crisis, Transformation and Learning: Perspectives on the future of learning in Higher Education¹

Angelika Paseka, Antonia Scholkmann, Andrea R. English, Jan-Hendrik Hinzke

KURZFASSUNG: Dieses Papier diskutiert zwei Lernkonzepte (problemorientiertes Lernen, forschungsbasiertes Lernen) als vielversprechende Ansätze zur Initiierung von tiefgehenden und nachhaltigen Lernprozessen. Unter Rückgriff auf Dewey und andere verwenden wir die Begriffe Krise und Ungewissheit als Linsen, um Möglichkeiten zur Konzeptualisierung des Lernbeginns zu finden. Wir präsentieren empirische Befunde aus zwei Forschungsprojekten, die von den Konzepten Krise, Ungewissheit und Lernen beeinflusst wurden. Wir schließen mit einer kritischen Diskussion über die Implikationen für die Zukunft des Lernens und die Rolle der Lehrkräfte in der Hochschulbildung.

Schlagworte: Krise, Ungewissheit, Dewey, problemorientiertes Lernen, forschungsbasiertes Lernen

ABSTRACT: This paper discusses two learning concepts (problem-based learning, research-based learning) as promising approaches for initiating deep and sustainable learning processes. Drawing on Dewey and others, we use the notion of crisis and uncertainty as lenses to help locate ways of conceptualizing the beginning of learning. We present empirical findings from two research projects that were influenced by the concepts of crisis, uncertainty and learning. We close with a critical discussion of implications for the future of learning and the role of teachers in higher education.

Keywords: crisis, uncertainty, Dewey, problem-based learning, research-based learning

1 Introduction

In higher education, deep and sustainable learning processes are being seen as the most desirable to prepare students for dealing with complex challenges they may face in their future professions, and in society more broadly. Along

1 This paper brings together the authors' interrelated research strands originally presented on the panel "Exploring the connection between crisis and transformation: what can inquiry-based learning tell us?" at the *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 2024 conference.

these lines, reforms have been called for in recent years centered on changing the way students learn within higher education institutions (OECD 2019). Several learning-theoretical concepts have been proposed and explored to underpin these efforts, among which two closely related have gained particular attention in the discourse: Research-based Learning (RBL) and Problem-based Learning (PBL). The introduction of these concepts and associated practices in higher education is tied to broader understandings of education as transformative, which includes supporting students to become critical thinkers and active constructors of knowledge, rather than passive recipients of pre-determined knowledge and ideas. While we view these developments around RBL/PBL in higher education as important, we contend that increased focus on how such learning processes begin is necessary if these developments are to contribute to sustainable future-oriented learning. In this paper, we use the notion of crisis, as it has been theorized in learning theory, as a lens to help locate ways of conceptualizing the beginning of learning. In doing so, our discussion aims to support richer understandings of RBL/PBL and in turn inform how such learning can be supported by teachers within higher education, including teacher education.

In the first step, we focus on exploring theoretical understandings of how learning begins, by drawing on the work of philosopher John Dewey, commonly considered an intellectual predecessor to these ideas, and other, more contemporary thinkers, who have discussed the role of crisis in connection to learning. Secondly we examine the notions of research-based learning and problem-based learning as they have been discussed within contemporary higher education and teacher education discourses. Thirdly we present empirical findings from two research projects that were informed by the concepts of crisis and learning discussed in sections one and two. Both projects examined key aspects and challenges of the practical realization of these ideas. The first project involved students in research courses in teacher education in Germany, while the second project involved students from a variety of academic disciplines in PBL contexts at a Danish University. We close the paper with a critical discussion of implications for the future of learning and the role of teachers in higher education.

2 Theoretical perspectives on the structure of learning: Crisis as opportunity

Although in everyday understandings, crisis is thought of as something to be avoided, in learning theory it has been looked at as a moment that is unavoidable and even essential for meaningful, transformative learning to occur. The term ‘crisis’ goes back to the Greek word ‘krisis’ and can be translated as ‘decision’. It refers to the act of separating and a turning point, relating to the moment that calls for a decision to be made because established routines do not work any longer (Hinze 2018: 2). In this sense, the educational idea of crisis points to a critical

moment in learning processes, in which learners find themselves thrown into puzzling and dilemmatic situations. As such, crisis can be associated with an opportunity to critically rethink how one is understanding the world, others, and oneself.

Dewey does not often use the term ‘crisis’ in relation to individual learning processes. However, in a key passage he points to what the idea of being in a crisis means in human experience: “every crisis, whether of the individual or of the community, reminds man of the precarious and partial nature of the control he exercises” (Dewey 1934/2008: 17f.). The passage points to Dewey’s foundational idea of human beings as fallible, but also capable of growth and learning (Dewey 1916/2008; English 2013). For Dewey, the idea that humans experience limits to their own knowledge and ability when they try to act in the world, grounds his idea of what it means to learn (English 2013, 2023). These limit-experiences occur when we try to do something and are met with an unexpected response from the world or others; these are the moments when opportunities arise for us to question what we have taken-for-granted as true, known or part of what we are able to do. These moments are experienced as “discontinuities in learning” – breaks or interruptions in the smooth flow of experience – which inform how we understand ourselves and the world around us, and thus how we make meaning (English 2013). These moments mark the beginning of learning; in these moments, we fall into uncertainty, perplexity or doubt, because we either do not know what the problem is, or we have a problem but do not know the solution (Dewey 1916; English 2023). From an educational standpoint, these moments are significant, precisely because they are indeterminate and unsettled and thus require the learner to reflectively search for a way out, asking: What happened? What went wrong? Following Dewey, only when there is a “crisis of uncertainty” (Dewey 1912–13/2008: 263) are we called on to genuinely reflect on the conditions of our situation, which involves directly analysing the nature of our uncertainty, and on that basis reflectively judging how to respond.

Contemporary German thinker, Arno Combe, partly drawing on Dewey, takes up the idea of crisis in his theory of learning. Combe is particularly concerned with how learning from experience is possible in the context of schooling. In learning processes focused on understanding, learning begins with a “crisis of the usual” [*Krise des Gewohnten*] (Combe/Gebhard 2012: 21), which Combe and Gebhard also describe as “perplexity” [*Irritation*] (ibid.), “presumption of foreignness” [*Fremdheitszumutung*] (ibid.) and “experience of difference” [*Differenzerfahrung*] (ibid.: 11). The crisis occurs when the student is trying to understand the subject matter of instruction. In this process, students experience a difference between their own perspective and the (as yet) unfamiliar, different perspective of others and on this basis enters into an “experiential crisis” [*Erfahrungskrise*] (ibid.: 16). According to Combe and Gebhard (2009), in a crisis the relationship between the outer and inner world of an individual becomes unstable because an unexpected experience has occurred and a perplexity, the psychic equivalent of crisis (Combe/Gebhard 2009: 553), occurs, which forces

the subject to reflect and rethink the new situation. Much like Dewey, the view that in these moments, well-known knowledge and routines cannot be taken for granted anymore and this can force the individual to transform existing knowledge. Crises therefore might be “fruitful moments” (Copei 1966/1930) in which new paths must be taken, new knowledge must be created, decisions within an uncertain future must be made.

Whereas Combe and Gebhard position the experience of crisis and the resulting learning very much within the inner world of the individual learner, Finnish educational scientists, Engeström and Sannino (2010), assume that it is the inability to act that creates a necessity for transformation, which often affects more than one individual. They argue that learning starts when learners, individually or in groups, experience *contradictions* between the activities they execute and the intended outcomes of these activities. Although they do not use the term crisis, the experience of contradiction and the inability to resolve it can be interpreted as a crisis. To dissolve contradictions, a process of reconceptualization of executed actions is needed that holds the potential to expand the learners’ horizon of options for acting. On this view, learning is defined as the transformation and expansion of the “activity system” (Engeström/Sannino 2010: 6) to embrace a more advanced and complexified worldview (Scholkmann et al. 2023). By that, learning based on contradictions becomes a collective more than just an individual learning process.

From the above, we seek to underscore that deep, meaningful learning that is transformative and can occur when learners encounter something unexpected that forces them to reconsider what they have taken for granted as true and valid, and open themselves up to new ideas, other knowledges, experiences and ways of knowing and being that can broaden their horizons of meaning and transform their worldviews.

3 Research-based Learning and Problem-based Learning

The concept of Research-based Learning (RBL, in the German context referred to as *Forschendes Lernen*) entails that learners shape, experience and reflect the research process in its key phases. This includes a high level of students’ autonomy; students are not meant to merely affirm existing authority, but rather need to be self-directed in their learning and make decisions during the entire process (Huber/Reinmann 2019).² The reforms carried out in German teacher education in recent years have led to the implementation of courses following RBL principles in many universities.

2 Following Huber und Reinmann (2019), ‘Forschendes Lernen’ can be translated as ‘learning through research’. To enable a connection to the international discourse, we use the term ‘research-based learning’.

Justifications for RBL in German teacher education have come from a variety of angles (e.g. Fichten 2010): Arguing from the perspective of professionalism theory, the view is that with a research-based lens on teaching and school, teachers can develop a “competency to handle alienation” [*Befremdungskompetenz*] (ibid.: 143), so that taken-for-granted beliefs and practices become unstable and thus productively vulnerable to change. Alongside this comes the idea that pre-service teachers’ acquisition of research skills and the development of a research attitude can promote a professional approach to the crises that occur in teaching practice. A different basis for justifying RBL for pre-service teachers is tied to the notion of *Bildung*. In this view, by participating in research, students not only gain experience in doing research but become active participants in the generation of scientific knowledge and their experiences in such a process.

As early as 1970, the Federal Assistants’ Conference [*Bundesassistentenkonferenz*] highlighted the “unlimited risk of errors and detours” (Bundesassistentenkonferenz 1970: 14) as a characteristic of RBL. Thus, RBL challenges students’ “tolerance for uncertainty” [*Ungewissheitstoleranz*] (Reinmann et al. 2019: 1). Experiences of “relativity, uncertainty and ambiguity” (Huber/Reinmann 2019: 113, translation added by the authors) are not only to be endured but balanced actively and transformed into reflective thinking processes. Consequently, RBL can be understood as incorporating interruptions, breaks, uncertainties, irritations and the like, rather than as a smooth step-by-step learning process. On that basis, the view has been promoted that pre-service teachers can gain a particular disposition towards crises and indeterminacy by seeing them as opportunities for reflection and improved practice. Moreover, they improve their ability to be a constructor of knowledge within the teaching profession, rather than a passive transmitter of ready-made knowledge to young people (English 2023).

In Problem-based Learning (PBL) which originated in several newer universities around the world founded during the 1970’s and 80’s (e.g. Servant-Miklos et al. 2019), learning is based on students exploring real-world problems applying research-based methodology, academic reasoning, and reflection (Scholkmann 2016). The Danish Universities of Aalborg and Roskilde are embracing this approach with a specific focus on students collaborating with real-world stakeholders and exploring the authentic challenges they provide (Jensen et al. 2019). Moreover, the learning process in PBL is necessarily seen as not only cognitive but also social, meaning that interpersonal collaboration is positioned as an indispensable part of students’ PBL work (Kolmos et al. 2004), and resulting knowledge is being understood as situated rather than abstract. Like RBL, PBL is not in and by itself privy to teacher education programs but is in fact applied in a broad variety of academic subjects. However, its value for teacher education has been a focus of discourse because learning through engaging with real-world problems situated at schools and in the classroom can help increase teachers’ competency of pedagogical action (e.g. Milner/Scholkmann 2023).

Using the connections between crisis and learning as a lens can help highlighting significant aspects delimiting PBL as a transformative process of learning. Firstly, learners identifying and defining a challenge in a real-world situation can be seen as the starting point of the learning process. Here the problematization undertaken by the learners becomes a moment of crisis and offset for transformation in a Deweyan sense: Defining a problem in a group with other students and in collaboration with real-world stakeholders, requires both, identification of knowledge gaps on the cognitive and subject-specific level, and at the same time interpersonal negotiation of meaning and understanding, which necessarily and deliberately will induce feelings of uncertainty, confusion as well as the need to expand one's own and the groups' understanding of the phenomenon (Thomassen/Stentoft 2020). The second focus on crisis within a PBL process comes to the fore once students are confronted with the challenge to put into words what they have learned during their PBL-projects, for example during oral exams or towards future employers, but not least for themselves. Due to the highly situated nature of the knowledge built up during the PBL process, de-contextualizing and individualizing learning can be difficult for students, and it requires efforts to overcome the confusion, and pedagogical intervention to help with this (Lolle et al. 2023).

In sum, learning processes in RBL and PBL can be seen as being driven by moments of disruption, uncertainty, and conflicts that arise not only in the individual learner, but within the interplay of groups of learners in the context of real-world challenges and social relations. Both concepts call on the learner to act towards those challenges and within these relations; crises manifest as something that needs to be reflectively addressed by learners in order to remain actionable. In this sense, RBL and PBL both stress that learning implies the honing of skills and knowledge to overcome those crises.

4 Empirical findings

4.1 Project 1: Students certainties and perplexities in negotiating their ideas of 'research' in RBL contexts

In a project funded by the *Deutsche Forschungsgemeinschaft* [German Research Foundation]³ thirty group discussions with pre-service teachers taking part in two semester research courses in school pedagogy and educational science at the universities of Hamburg and Bielefeld were analyzed using the Documentary Method (Bohnsack et al. 2010). The group discussions took place at the begin-

3 Reconstructive longitudinal study on professionalization processes in the context of research-based learning: A comparison of two universities (ReLieF), Project number: 442370514, duration: 2021–2024.

ning and end of the research courses, with the results presented relating to the first data collection.

Here we analyzed participants' expressions of certainty and routine and expressions of perplexity [*Irritationen*] (as lack of certainty), to reconstruct the pre-service teachers' implicit knowledge and the groups' collective frames of orientation towards research. Three frames of orientation could be distinguished, which show differences and similarities in the way preservice teachers negotiate their perplexity:

- *University framing*: Participants experience that the university as an organization and its representatives, the teacher educators, set strict tasks and rules for doing research. They have to deal with these in order to pass the course and to get a degree. Groups are quite certain that there is either no benefit or very little benefit in taking part in such research courses, and believe research and teaching are not compatible. They do not see any reason why they should do research when their aim is to become a teacher. The very demand to do research as part of teacher education causes them confusion and perplexity.
- *Factual determination*: Participants negotiate the concept of research in a more detailed way by discussing several aspects of research. Perplexity occurs as they come to realize that the idea that there is only one clear definition of research is not viable. The groups use common sense-theories about research rather uncritically and in doing so, they draw on prior experiences with research.
- *Personal approach*: Participants strongly identify with a novice role concerning research. Prior experiences with research are presented as rather minimal and unimportant. Nevertheless, they try to build a personal connection to the idea of research. Participants expressed perplexity around the options and limits of research, but also the expectations of how to do research in the course; they hope to gain more certainty by anticipating and hoping for guidance by their course teachers. In contrast, they expressed certainty that doing research will require effort, and that it will engender uncertainty and perplexity.

To conclude, each frame of orientation connects to certainties and perplexities concerning doing research. The pre-service teachers are not familiar with doing research in an education context. This fact causes perplexities that can be seen as starting points for learning in research-based learning settings. But as a former project has shown (Paseka et al. 2023), the experience of such phenomena does not lead automatically to learning and a positive attitude towards research. Rather, whether genuinely transformative learning occurs from RBL approach depends on how the pre-service teachers deal with such perplexities. They can either act open-mindedly and immerse themselves into the research process by 'jumping' into the unknown, or they can hold on to their pre-existing certainties, i. e. common sense theories and former experiences, and let possible fruitful moments pass by.

4.2 Project 2: Students experiencing and overcoming contradictions in a PBL context

In a recent project conducted within the context of PBL at Aalborg University⁴ the connection between students experiencing contradictions while studying has been explored, with a subsequent identification for pedagogical elements that can help to learn by overcoming these contradictions. We followed a group of 12 students from different disciplines over the course of three semesters, engaging them into a variety of reflective activities about their competence development through PBL. We used ethnographic methodology, with data gathered such as transcripts of videotaped workshop sessions, reflective journal entrances, documented interactions in digital portfolio tools and face-to-face, various artefacts and researchers' fieldnotes, which were subsequently analyzed using a framework analysis (Scholkmann et al. 2023) and a thematic analysis (Scholkmann/Lolle 2021).

Both analyses showed that contradictions occurred at many points in the students' learning journeys. These contradictions – understood as instances of crisis in the sense of Engeström and Sannino (2010) – were highly contingent on each student's specific learning needs, desires, and capabilities as well as on the point of departure for their reflections. They also were highly intertwined with students' lives and experiences outside university. Finally, we discovered that the formalized educational context the students found themselves in was in itself causing some of these contradictions, for example when students were thrown into confusion about whether to speak their own truth or performatively deliver what they assumed the educational contexts and the research team demanded from them (Scholkmann et al. 2023).

Cutting across the analysis of all situations in which students were observed overcoming contradictions, the project brought to the fore several recurring elements that can be seen as instrumental here. These elements can be found formalized in the OCTR-model (Scholkmann/Lolle 2021), at the core of which lies the finding that to overcome contradictions students need to engage in reflective activities. Those activities can be fostered by providing students with:

- *opportunities* to reflect by dedicating times and spaces in the curriculum to reflective activities;
- *challenging experiential situations* that instigate reflection (as in PBL in itself, but also when experiencing a contradiction);
- a broad variety of both analogous *tools* – such as a pen and paper and post-its – and digital tools – such as a SLACK-channel,⁵ a sensory postcard⁶ or a Flipsnack portfolio⁷ that support students to engage reflectively;

4 Subproject 3 within PBL Future, <https://www.pblfuture.aau.dk/>; duration 2018–2021.

5 www.slack.com (12.06.2024).

6 <http://ethnographymatters.net/blog/2015/06/29/sensory-postcards-using-mobile-media-for-digital-ethnographies/> (12.06.2024).

7 <https://www.flipsnack.com/> (12.06.2024).

- helpful *relations* (understood as the exchange and co-construction of reflective thoughts in face-to-face or asynchronous interaction with either peers or members of the research team as facilitators) formalizing the sociality of the reflective process (see Scholkmann/Lolle 2021).

5 Implications for higher education pedagogy: embracing crisis and transformation

Based on the above theoretical considerations and the empirical results from two research projects, it has become evident that understanding learning from the perspective of crisis is both insightful and valid. For students to experience genuine moments of indeterminacy and perplexity, and the educational crisis that can ensue when they are initially unable to figure out what went wrong, and thus unable to move on, is vitally important: these moments can initiate the kind of thinking and reflection that can lead students to “productively struggle” (English 2023: 149) to formulate their own problems and construct pathways for inquiring into that problem and discovering something new.

As higher education reforms push forward and universities around the world move towards implementing RBL, PBL and associated experiential and active learning approaches as an approach to sustainable future-oriented higher education, we note that it is important to recognize the complexity involved in such learning, as indicated by the role of crisis. Our findings from the two projects mentioned suggest that not all students engage with crisis and uncertainty in the way of being representative of deep, meaningful learning. Rather, some can take a surface approach to the uncertainty they encounter in the learning process, by resisting engagement with it and not reflecting on what it might mean for informing their learning journey. Moreover, when students do engage with uncertainty, perplexity and the like, the associated crisis is more than just cognitive but has affective and personal dimensions and rather than just gaining content knowledge, learners struggle also with broader questions of what it means to learn and identify as a university student.

For these reasons, we consider it important to recognize the vital role of the university teacher in enabling and fostering learning processes that entail crisis. In doing so, university teachers are challenged to recognize that students must leave well-trodden paths, which can be difficult and even painful. In the context of our considerations here, we suggest that the teacher must not only initiate the kind of educational crisis in learning that challenges students to develop new ideas and perspectives (Helsper 2011); the teacher must also support students to navigate through the difficult situations that emerge from the crisis of uncertainty, so that their struggles become productive, rather than destructive (English 2023). The crises induced in RBL/PBL need to be pedagogically framed in a way that it makes it possible for students to explicitly reflect on it, and explore

perplexities and the resulting crises. Higher education teachers are called upon to design pedagogical scenarios in which elements such as those formalized in the OCTR-model (Lolle/Scholkmann 2021) have their legitimate place, thus inviting learners into reflective spaces and practices that explicitly engage with the uncertainties, perplexities and doubt that emerge in their learning, and enabling them to develop the competence to navigate crises in their learning, and subsequently in the world.

We view the present changes to concepts and structures of university teaching towards PBL and RBL as contributing to a productive disruption of the long-standing notion of the university educator as transmitter of established knowledges for students to reproduce. However, if the on-going reforms in university teaching are to be sustainable, policy makers and university leaders must recognize that university teachers need to be supported through professional development programs to understand, in theory and practice, the role of uncertainty and crisis in engendering students' deep reflection and transformation, rather than the reproduction of existing knowledge. Within this there must be recognition that in transforming their approaches to teaching, university educators will encounter their own uncertainties and crises in trying to engage students to learn through uncertainty and must be given opportunities to productively address these in the process of learning to teach in new ways.

References

- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicolle/Weller, Wivian (eds.) (2010): *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Budrich.
- Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (2. Auflage). BAK.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): *Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, pp. 549–571.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Copei, Friedrich (1966/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Auflage). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dewey, John (1912–13/2008): *Contributions to A Cyclopedia of Education: 'Judgement'*. In: Boydston, Jo Ann (ed.): *The middle works* (Vol. 7). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 207–366.
- Dewey, John (1916/2008): *Democracy and education*. In: Boydston, Jo Ann (ed.): *The middle works* (Vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 1–384.
- Dewey, John (1934/2008). *A Common Faith*. In: Boydston, Jo Ann (ed.): *The later works* (Vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 1–58.

- Engeström, Yrjö/Sannino, Annalisa (2010): Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: *Educational Research Review* 5:1, pp. 1–24.
- English, Andrea R. (2013): *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and education as transformation*. New York: Cambridge University Press.
- English, Andrea R. (2023): Dewey, Existential Uncertainty and Non-affirmative Democratic Education. In: Uljens, Michael (ed.): *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. *Educational Governance Research* (Vol. 20). Cham: Springer, pp. 139–158.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (ed.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 127–182.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz Hedda/Rothland, Martin (eds.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, pp. 149–170.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jensen, Annie Aarup/Stentoft, Diana/Ravn, Ole (eds.) (2019): *Interdisciplinarity and problem-based learning in higher education: Research and perspectives from Aalborg University*. Cham: Springer.
- Kolmos, Anette/Krogh, Lone/Fink, Flemming K. (2004): *The Aalborg PBL Model. Progress, diversity and challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Lolle, Elisabeth Lauridsen/Scholkmann, Antonia/Kristensen, Nanna Svarre (2023): Reflections. What are they and how to work with them? In: Kolmos, Anette/Ryberg, Thomas (eds.): *PBL in a Digital Age*. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 89–102.
- Milner, Alison L./Scholkmann, Antonia (2023): Future teachers for future societies: Transforming teacher professionalism through problem-based professional learning and development. In: *Professional Development in Education* 49:4, pp. 739–751.
- OECD (2019): *OECD Future of Education and Skills 2030*. *OECD Learning Compass. A series of concept notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [Accessed: 26.09.2024].
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik/Boldt, Vanesa-Patricia (2023): Learning through Perplexities in Inquiry-Based Learning Settings in Teacher Education. In: *Teachers and Teaching*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379>.
- Reinmann, Gabi/Lübcke, Eileen/Heudorfer, Anna (2019): Einleitung FideS. In: Dies. (eds.): *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 1–10.
- Scholkmann, Antonia/Tretow-Fish, Tobias A.B./Otrell-Cass, Kathrin/Lolle, Elisabeth L. (2023): Researching student competence development through the lens of cultural historical activity theory. In: *Teaching in Higher Education*, online ahead of print, pp. 1–20.
- Scholkmann, Antonia/Lolle, Elisabeth L. (2021): Opportunities, challenges, tools and helpful relations. Development of a model to foster reflections in higher education. In: *Journal for Problem Based Learning in Higher Education* 9:1. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v9i1.6382>.
- Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/

- Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (eds.): *Neues Handbuch Hochschulehre*, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, Griffmarke A 3.17.
- Servant-Miklos, Virginie F. C./Norman, Geoff R./Schmidt, Henk G. (2019): A Short Intellectual History of Problem-Based Learning. In: Moallem, Mahnaz/Hung, Woei/Dabbagh, Nada (eds.): *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, pp. 3–24.
- Thomassen, Anja Overgaard/Stentoft, Diana (2020): Educating Students for a Complex Future: Why Integrating a Problem Analysis in Problem-Based Learning Has Something to Offer. In: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 14:2, <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i2.28804>.

Technologie- und Digitalisierungskrisen und -transformationen

Un|begrifflich? Transformation medienpädagogischer Konzepte im Kontext datafizierter Lebenswelten

Caroline Grabensteiner, Julian Ernst, Valentin Dander, Christoph Richter, Ina Sander

KURZFASSUNG: Digitale Infrastrukturen und Technologien entziehen sich der unmittelbaren Wahrnehmung, dabei schreiben sie sich auf vielfältige Weise in datafizierte Lebenswelten ein. Zudem zeigen sich Digitalisierung und Datafizierung mit ökologischen, demokratiepolitischen und ökonomischen Krisenmomenten der Gegenwart verschränkt. Gesellschaftliche Krisen werden somit zu Krisen erziehungswissenschaftlicher Begriffe. Es gilt, der Opazität dieser Phänomene begrifflich und theoretisch zu begegnen und so auf die Komplexität des Gegenstands und auf pädagogische Ansprüche zu antworten. Hierfür nimmt der Beitrag unterschiedliche Perspektiven ein und bezieht diese aufeinander: Algorithm Literacy, Critical Datafication Literacy sowie ein kulturanalytisch-technikgenetischer Ansatz werden skizziert. Eine abschließende Perspektive entwirft eine integrierende bildungstheoretische Kartierung.

Schlagworte: Algorithmen, Datafizierung, Medienbildung, Opazität, Relationalität

ABSTRACT: Digital infrastructures and technologies elude immediate perception, while embedding themselves in various ways into datafied life-worlds. Moreover, digitization and datafication are intertwined with ecological, democratic-political, and economic crises of the present. Thus, societal crises become crises of concepts in educational research. It is necessary to conceptually and theoretically address the opacity of these phenomena, thus responding to the complexity of the subject matter and educational demands. For this purpose, the article adopts and interrelates various perspectives: Algorithm Literacy, Critical Datafication Literacy, and a cultural-analytic technogenetic approach are outlined. A concluding perspective proposes an integrating educational-theoretical mapping.

Keywords: Algorithms, Datafication, Media education, Opacity, Relationality

1 Einleitung

Digitalisierung und Datafizierung in Gesellschaft und Alltagsleben werden angesichts der Dynamiken ihres Fortschreitens und ihrer weitreichenden Auswirkungen als krisenhaft dargestellt. Digitale Infrastrukturen und Technologien entziehen sich oft der unmittelbaren Betrachtung. Ihre *Graphical User Interfaces* ermöglichen bestenfalls eine reibungslose Anwendbarkeit, was den Anschein verfügbarer Werkzeuge vermittelt. Dabei schreiben sie sich auf vielfältige Weise in Lebenswelten ein. Prozesse wie Datenspeicherung und -verarbeitung auf Basis algorithmisierter Prozesse, ökologische Folgekosten wie Energieverbrauch, Ausbeutung von Rohstoffen oder die Kapitalisierung von Menschen sowie ihrer Daten und Interaktionen bleiben im Bereich des Nicht-Wahrnehmbaren und damit demokratischen Kontrollmechanismen entzogen (Hintz et al. 2018). Komplexe algorithmische Systeme gelten als Black Box und bleiben selbst für IT-Expert*innen opak (Burrell 2016). Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik sind herausgefordert, der Opazität von Datenphänomenen zu begegnen. Zudem zeigen sich Digitalisierung und Datafizierung mit ökologischen, demokratiepolitischen und ökonomischen Krisenmomenten der Gegenwart verschränkt. Gesellschaftliche Krisen werden somit zu Krisen erziehungswissenschaftlicher Begriffe.

Welche Konsequenzen hat das für deren wissenschaftliche Bearbeitung? Eine (erziehungs-)wissenschaftliche Perspektive stellt sich die Frage nach der Begreifbarkeit solcher Phänomene. Damit sind Begriffsdefinitionen ebenso gemeint, wie Modelle für empirische Betrachtung und ihre praktische Übersetzung in Bildung und Erziehung. Es geht folglich darum, wie Gertraud Koch mit Blick auf *Digitalisierung* vorschlägt, fachspezifische Apparate „in Relation zu den neuen technologisch erzeugten Möglichkeiten und Rahmenbedingungen zu setzen“ (2023: 33). Diese Relationierung konzipiert sie in einer dreidimensionalen Heuristik technisierter Weltgestaltung: (1) symbolisch-deutend in Form von Diskursen und Wissensordnungen, (2) materielle Manipulation und Gestaltung der (Um-)Welt und (3) praktisch-handelnde Konstruktion sozialer Relationierung (ebd.: 33f.).

Orientiert an dieser Heuristik wird im Beitrag folgender Frage nachgegangen: Wie können in die Krise geratene Theorien, Konzepte und Modelle der Medienpädagogik transformiert werden, um komplexe, *unbegreifliche* datafizierte Lebenswelten theoretisch, empirisch und pädagogisch zu erfassen und *begreifbar* zu machen?

Die Abschnitte zwei bis vier verlaufen parallel zu den Dimensionen von Koch und nehmen unterschiedliche Perspektiven ein: Abschnitt zwei diskutiert aus einer postkritischen Perspektive das Konzept der *Algorithm Literacy* im Hinblick auf die praktisch-handelnde Ebene. Der dritte Abschnitt erarbeitet – symbolisch-deutend – ein Konzept von *Critical Datafication Literacy* anhand von Diskursen zu datenbezogenen Fähigkeiten. Abschnitt vier stellt einen analytischen Blickwinkel auf (digital-vernetzte) Technologien zur Diskussion – materiell-gestaltend werden hier Technikgenese und Kulturanalytik aufeinander bezo-

gen und (medien-)pädagogisch fruchtbar gemacht. Der fünfte Abschnitt nimmt eine integrierende Perspektive ein, um die Komplexität des Gegenstands und der Analysedimensionen mittels bildungstheoretischer Zugänge und pädagogischer Ansprüche zu beantworten.

2 Algorithmische (Un-)Sichtbarkeiten im Alltag

Algorithmen sind zentraler Bestandteil einer „tiefgreifend mediatisierten“ Lebenswelt (Hepp 2020: 3ff.) und in dieser ubiquitär präsent: in digitaltechnischen Endgeräten, den verschiedensten Software-Anwendungen und nicht zuletzt auch auf den unterschiedlichsten Plattformen kommen algorithmische Systeme zum Einsatz, um angesichts schier unüberblickbarer Datenmengen u. a. Such-, Sortier- und Modellierungsaufgaben zu erledigen. Sie sind damit nicht nur maßgeblicher Faktor zur Ermöglichung einer spezifischen *user experience*. Algorithmische Systeme sind zugleich zentrales Element der Geschäftsmodelle, die sich hinter Plattformen wie beispielsweise YouTube, TikTok oder Spotify verbergen (Schrage 2020) und wirken strukturierend auf die Wahrnehmung und Alltagserfahrung von Nutzer*innen ein (Just/Latzer 2017). Entsprechend bedeutsam erscheint die Frage danach, wie genau algorithmische Systeme funktionieren und wie sich kommerzielle Interessen etwa von Plattformbetreiber*innen in der Interaktion zwischen algorithmischem System und Nutzer*innen niederschlagen. Diese Fragen zu beantworten, fällt jedoch nicht leicht: Auf Plattformen implementierte Algorithmen gelten als „black boxes“, als „Objekte, die nur über ihr äußeres Verhalten verstanden werden können, deren innere Struktur sich aber der Erkenntnis entzieht“ (Stalder 2016: 17). Die Prozesse im sinnbildlichen *Maschinenraum* algorithmischer Systeme sind weder für Forscher*innen noch für Nutzer*innen als solche sichtbar. Während erstere auf Formen des „reverse engineering“ und „auditing“ zurückgreifen können (Kitchin 2014), werfen die Möglichkeiten letzterer Fragen auf, die auch die Medienpädagogik berühren.

Grob lassen sich zwei Ansätze identifizieren, die auf das *Fassbarmachen* von Algorithmen für Nutzer*innen abzielen. Zum einen wird an verschiedenen Stellen für die Förderung von *Algorithmic bzw. Computational Thinking* plädiert (z. B. Goecke et al. 2021). Grob skizziert sollen mittels Fähigkeiten zum selbstständigen Schreiben von Algorithmen zur (automatisierten) Lösung mathematischer Probleme für Lerner*innen auch algorithmische Vorgänge im Alltag durchschaubar und Licht in die verallgemeinerte *black box Algorithmus* geworfen werden. Zum anderen wird das Konzept der *Algorithm Literacy* an verschiedenen Stellen diskutiert (Oeldorf-Hirsch/Neubauer 2023; DeVito 2021). Neben den kognitiven Aspekten eines grundlegenden Bewusstseins für die Operation von Algorithmen bspw. auf Videoplattformen sowie dem Wissen über deren grundlegende Funktionsweisen (hier bestehen je nach Ansatz Berührungspunkte zum *Algorithmic Thinking*) werden aktive Handlungsfertigkeiten sowie affektive

Aspekte im Kontext algorithmischer Systeme als Bestandteile des Kompetenzbündels verstanden (Oeldorf-Hirsch/Neubaum 2023: 4ff.). Im Ansatz wird zur Kenntnis genommen, dass algorithmische Systeme, wie sie auf TikTok oder Spotify implementiert sind, in informatischer Hinsicht zwar verschlossen bleiben, Nutzer*innen diese im Zuge der alltäglichen Interaktion aber durchaus zu verstehen lernen, sich niederschlagend in „algorithmic imaginaries“ (Bucher 2017), „folk theories“ (DeVito 2021) und eben auch Kompetenzen im Sinne einer Algorithm Literacy (Ernst, im Erscheinen).

Mit Blick auf den alltäglichen Kontakt mit algorithmischen Systemen wird im Ansatz des Algorithmic Thinking übersehen, dass selbstgeschriebene und zur Anwendung gebrachte Algorithmen wenig mit den spezifischen algorithmischen Systemen gemein haben, wie sie auf Plattformen zum Einsatz kommen. Diese gelten zum Teil als derart komplex, dass selbst beteiligte Entwickler*innen sie nicht vollständig überblicken können (Stalder 2016: 177f.). Aus dem Fokus gerät im Algorithmic Thinking zudem das, was überhaupt erst dazu bewegt, die Notwendigkeit von Kompetenzen im Kontext von Algorithmen zu fordern: Video- und Musikempfehlungen, die in ihren Bann ziehen; Navigationsinstruktionen, die zur Verzweiflung treiben; Werbeanzeigen, die auf Dinge hinweisen, von denen man gar nicht annahm, dass man sie brauchen könnte – diese Liste ließe sich weiter fortsetzen. In ihr soll zum Ausdruck gebracht werden, dass im alltäglichen Medienhandeln von Nutzer*innen weder Code-Zeilen noch Feedback-loops eine Rolle spielen (Ernst 2023). Vielmehr sind es konkrete Erfahrungen des *Outputs* algorithmischer Systeme wie die aufgelisteten Beispiele, in denen Algorithmen für Nutzer*innen (inter-)subjektiv bedeutsam und zur „praktischhandelnden“ Weltgestaltung herangezogen werden (Koch 2023: 39ff.).

Gegenüber dem Ansatz des Algorithmic Thinking bietet das Konzept der Algorithm Literacy die Möglichkeit, genau diese lebensweltlichen Erscheinungsweisen algorithmischer Systeme stärker zu gewichten. In einer mehr an algorithmischen Phänomenen orientierten, postkritisch informierten Fassung würde das Konzept der Algorithm Literacy weniger auf das *Schreiben* als auf das *Lesen* von Algorithmen abheben. Das hieße, weniger auf das *Entlarven* von Funktionslogiken o. ä. zu fokussieren (Latour 2021), sondern die Reflexion der Performanz und Erlebnisqualität algorithmischer Outputs als bedeutsame Kompetenz zu erachten (Ernst 2022).

3 Critical Datafication Literacy – Lernen von bildungstheoretischen und praktischen Diskursen

Einen weiteren medienpädagogischen Ansatz stellt *Data Literacy* dar – klassisch verstanden als Fähigkeit, Datensätze auszuwerten und Datentechnologien für die eigenen Zwecke einzusetzen. Neben dieser aktuell dominanten, praktisch-instrumentellen Lesart von Datenbildung besteht jedoch ein dringender Bedarf, kri-

tisch-reflexive Ansätze einer *Bildung über* Datentechnologien zu konzipieren, um Bürger*innen ein Verständnis ihrer sich stetig wandelnden, intransparenten und hochkomplexen datafizierten Lebenswelten zu vermitteln (Pangrazio/Sefton-Green 2020: 217). Eine solche *Critical Data Literacy* zielt auf kritische Reflexion ab, zum Beispiel durch ein Hinterfragen der Quellen eines Datensatzes oder der menschlichen Entscheidungen, die in die Entwicklung eines Algorithmus einfließen. Manche *Critical Data Literacy*-Konzepte gehen dabei noch einen Schritt weiter und legen den Schwerpunkt darauf, ein Verständnis und kritische Reflexion der Datafizierung unserer Gesellschaft zu fördern (z. B. D’Ignazio/Bhargava 2015; Pangrazio/Sefton-Green 2020; Yates et al. 2021). Allerdings bauen nur wenige dieser Konzepte auf einer fundierten theoretischen Basis und etablierten Bildungsbegriffen und -theorien auf, und selten werden die weitreichenden *strukturellen* Auswirkungen der Datafizierung auf die Gesellschaft in den Fokus gestellt.

Um diese Perspektiven weiterzuentwickeln, lässt sich viel von etablierten Bildungsdiskursen sowie von bestehender pädagogischer Praxis im Bereich der Bildung über Datentechnologien lernen. So können ‚traditionelle‘ Konzepte wie *Medienkompetenz*, (*politische*) *Bildung* oder *Critical Pedagogy* (u. a. Baacke 1997; von Humboldt 2000; Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Freire 2017) – obwohl diese Konzepte Themen rund um die Datafizierung bisher zum großen Teil noch nicht explizit adressieren – wertvolle Einblicke für eine kritisch-reflexive Datenbildung bieten (Sander 2024: 276). Im Gegensatz zu dominanten Positionen im Data Literacy-Diskurs gehen diese meist über ein kompetenzorientiertes Verständnis von Bildung und Lernen hinaus und zielen stattdessen auf kritisches Denken, das Verstehen von strukturellen gesellschaftlichen Dynamiken und Machtverhältnissen und der eigenen Position in der Welt sowie Mündigkeit im Sinne von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe von Bürger*innen. Eine Verknüpfung dieser etablierten Bildungsdiskurse mit aktuellen Ansätzen von *Critical Data Literacy* kann daher sehr produktiv sein.

Doch auch Diskurse aus der pädagogischen Praxis können wertvolle Impulse zur Transformation und (Weiter-)Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in datafizierten Lebenswelten geben. Obwohl sich in der medienpädagogischen Praxis aktuell ähnliche dominante Positionen zeigen wie im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs – nämlich ein Fokus auf praktisch-instrumentelle Fähigkeiten der Datennutzung – haben sich auch hier alternative Perspektiven entwickelt. So lässt sich insbesondere das Feld der Online-Bildungsressourcen als Vorreiter im Bereich der *Critical Data Literacy*-Förderung nennen. Eine Analyse dieses Feldes identifizierte zahlreiche kreative und interaktive Materialien, die auf ein kritisches und umfassendes Verständnis der Datafizierung und der gesellschaftlichen Auswirkungen abzielen und Lernende befähigen möchten, kritisch zu denken sowie gesellschaftlich aktiv zu werden (Sander 2024).

Auf Basis dieser bildungstheoretischen sowie praxisnahen Diskurse wurde das *Critical Datafication Literacy*-Konzept entwickelt (ebd.). Als ein Vorschlag

zur Transformation medienpädagogischer sowie Datenkompetenz-Begriffe in Anbetracht der neuen Herausforderungen in datafizierten Lebenswelten zielt es darauf ab, ein systemisches Verständnis der Datafizierung zu fördern, zu kritischem Denken über Datentechnologien zu ermutigen, Bürger*innen zu befähigen, mündige Entscheidungen über Technologienutzung zu treffen, sowie kollektive Handlungsoptionen wahrzunehmen (ebd.: 283). Mit Koch könnte man auch sagen: Dieses Bildungskonzept möchte Bürger*innen befähigen, die datafizierte Welt um sie herum zu deuten; zu verstehen, wie sich Datafizierung auswirkt und wie diese gesellschaftliche Dynamiken sowie Wissensordnungen verändert; und ihnen aufzuzeigen, wer den Diskurs um Datafizierung gestaltet und wie sie ihre Positionen einbringen können (Koch 2023). Jedoch bleibt *Critical Datafication Literacy* nicht auf dieser „symbolisch-deutenden“ Ebene stehen (ebd.: 33), sondern ermutigt Bürger*innen ebenso, ihre eigenen Alltagspraktiken anzupassen und sich aktiv in die Gestaltung ihrer zunehmend datafizierten Gesellschaft einzubringen. Somit wird neben der im Diskurs dominanten Lesart von Data Literacy als reiner Datennutzungsfähigkeit hier eine alternative (post-)kritische und empowernde Perspektive auf Datenbildung vorgeschlagen.

4 Die Archive digitaler Technizität

Die Formen der digitalen Weltgestaltung erschöpfen sich weder in den Nutzungspraktiken noch in den Diskursen über die Technologien. Angesichts der sich rapide wandelnden und ausdifferenzierenden technischen Möglichkeiten müssen sich auch kulturwissenschaftliche und pädagogische Analysen mit jenen digitalen Anwendungen, Geräten und Infrastrukturen befassen, in denen sich diese realisieren. Zur Disposition steht dabei die Frage, wie sich technische bzw. digitale Artefakte sowohl als Produkte wie auch als Grundlage kultureller Prozesse verstehen lassen, ohne dabei kulturelle Praxis und Technik in eins zu setzen (Hoel/van der Tuin 2013). Aus pädagogischer Sicht betrifft dies das Verständnis der (digitalen) Technologieverhältnisse (Zorn 2014) wie auch die Möglichkeiten der Entwicklung und (Mit-)Gestaltung digitaler Technologien.

Trotz der zunehmenden Auseinandersetzung mit den (digitalen) Technologieverhältnissen in den Kultur- und Sozialwissenschaften bleiben digitale Technologien theoretisch und empirisch schwer greifbar. Weder die Identifikation des Digitalen mit grundlegenden Strukturprinzipien (z. B. Nassehi 2019) noch die Annahme des Digitalen als beliebig formbares Medium (z. B. Löwgren/Stoltermann 2004), bieten eine adäquate Grundlage, um digitale Technologien in ihrer Vielfalt und jeweiligen *operationalen Logik* (Bucher 2018) zu erfassen.

Mit Blick auf die vermeintliche *Unbegreiflichkeit* der Materialität digitaler Technologien erweisen sich vor diesem Hintergrund insbesondere jene theoretischen Ansätze als vielversprechend, die digitale Produkte nicht als in sich geschlossene Entitäten, sondern als Manifestationen kulturhistorisch bedingter

technischer Entwicklungen und Möglichkeiten verstehen (Simondon 2012; Dourish 2017; Rieder 2020). Diese Ansätze betonen, dass sich technische und digitale Produkte aus einem kollektiv akkumulierten und sich kontinuierlich wandelnden *Archiv technischer Elemente* speisen. Die Entwicklung technischer Produkte beginnt entsprechend nie bei Null, sondern baut stets auf bereits bestehenden technischen Entwicklungen auf und integriert diese in einer für das Produkt spezifischen Weise. Die verfügbaren technischen Elemente bilden insofern eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer Produkte und begrenzen zugleich den Raum des technisch Möglichen.

Zentrale Elemente für die Entwicklung digitaler Produkte sind dabei die jeweils verfügbaren *algorithmischen Techniken* im Sinne generischer Rechenverfahren (Rieder 2020), wie auch die *repräsentationalen Formen* zur Strukturierung und Codierung von Daten (Dourish 2017). Als technische Elemente beziehen sich algorithmische Techniken, wie Sortier- und Suchverfahren, und repräsentationale Formen, wie Dateiformate und Datenprotokolle, nicht auf einzelne Produkte, sondern auf etablierte Prinzipien und Strategien zur Lösung wiederkehrender Problemstellungen. In diesem Sinne sind sie zugleich „material blocks of technicity, units of knowledge, vocabularies for expression in the medium of function, and constitutive elements of developers’ technical imaginaries“ (Rieder 2020: 17).

Methodisch eröffnet ein technikenetischer Ansatz einen Zugang zur Arbeitsweise digitaler Technologien, der nicht durch die Maschinenräume, sondern über die technischen Lösungsprinzipien führt. Da sich technische Elemente nie nur in einzelnen Produkten realisieren, sondern sie immer auch Gegenstand fachlicher Diskurse sind, führt der empirische Weg in die Archive der Technizität auch über Patentanträge, Konferenzbeiträge, Tutorials, und Blogbeiträge (Rieder 2020). Hier finden sich unter anderem Hinweise auf Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten, praktische Erfahrungen wie auch zugrundeliegende Annahmen und Randbedingungen. Im Rahmen (medien-)pädagogischer Forschung kann ein technikenetischer Ansatz neben der Analyse und Evaluation spezifischer Produkte und der Erkundung digitaler Medienpraktiken auch zur Kontrastierung diskursiver Setzungen verwendet werden (z. B. Richter, 2021; Richter/Allert 2024).

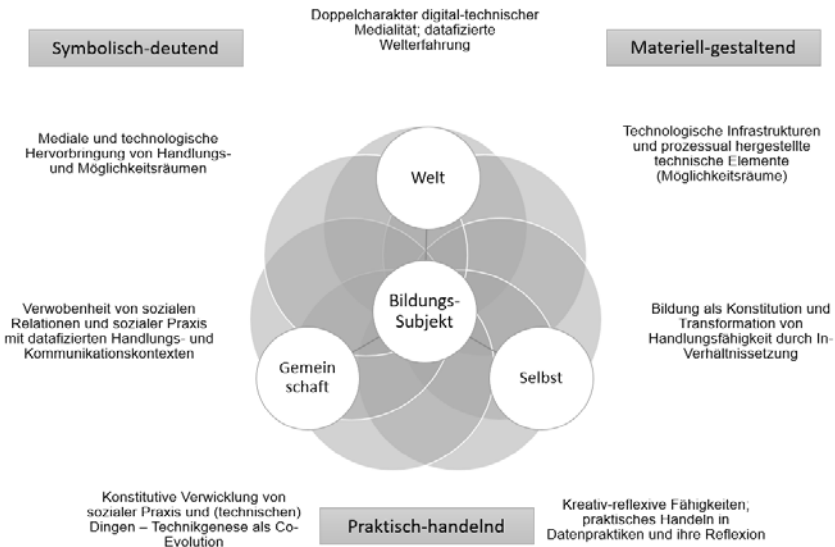
Ein technikenetischer Zugang verändert das Verständnis von Bildung in einer digitalisierten Welt. Neben Fragen des praktischen Umgangs und der sozialen Deutung ist aus dieser Perspektive die Auseinandersetzung mit den kulturhistorisch akkumulierten Archiven der Technizität unumgänglich. Ein solches Verständnis digitaler Bildung, das sich mit den technischen Elementen, ihrer Entstehung sowie ihren technischen und sozialen Existenzbedingungen befasst, wäre verknüpft mit der Ausbildung einer *technischen Intuition* (Sander 2024), die es erlaubt, ein Verständnis für die sich wandelnden digitalen Technologieverhältnisse zu entwickeln und sich an ihrer Fortentwicklung und Ausgestaltung zu beteiligen.

5 Bildung in der Schnittmenge von Relationen

Bildung spielt in Kochs Text als institutionelles Lehr-Lern-Geschehen und didaktischer Anwendungskontext eine Rolle (Koch 2023: 32). Im Unterschied dazu wird Bildung im Folgenden als Herstellung und Transformation eines medial (ko-)konstituierten Selbst- und Weltverhältnisses verstanden – materiell (Welt), sozial (Andere) und zu sich (Selbst) (Meder 2017). Alle Ebenen der bei Koch (2023) herausgearbeiteten Wissensordnungen werden durch die Verwobenheit sozialer und technischer Strukturen herausgefordert.

Angesichts der komplexen Struktur aus medialem Interface und technischer Struktur stellt sich die Frage, wie Handlungsfähigkeit und Handeln im Verhältnis von Datafizierung und Bildung gedacht werden können. Konkretes Handeln ist nicht komplikationslos in Bildung übersetzbar (Wigger/Zulaica y Mugica 2020; Grabensteiner 2023). Ein Konzept, welches im Kontext von Bildung auch Möglichkeits- und Spielräume mitdenkt, ist das temporal-relationale Agency-Modell (Emirbayer/Mische 1998).

Abbildung 1: Relationierung des Bildungs-Subjekts in der Schnittmenge (Eigene Darstellung, Grabensteiner et al.)



Handlungsfähigkeit konstituiert sich nach Emirbayer/Mische (1998) in Zeitrelationen: (1) Vergangenes, in regelhaften sozialen Praktiken („habits“), (2) Zukünftiges als Entwürfe von Handlungsmöglichkeiten („imagination“) sowie (3) gegen-

wärtige Handlungsentscheidungen mittels praktischer Urteilskraft („judgement“). Im so konstituierten temporal-relationalen Möglichkeits- und Spielraum verwirklicht sich eine In-Verhältnissetzung zur Handlungsstruktur als Bildungsprozess. Auf den Ebenen von Materialität, Handeln und Diskurs wird sie als wechselseitige Hervorbringung und Verwobenheit von Subjekt und materieller, sozialer und datafizierter Welt verstanden. Bildung ist dann – in der Logik von Datafizierung – in der Schnittmenge zu verorten: medial vermittelt, im Erfahrungskontext der Interaktion mit datafizierten Infrastrukturen und ihrer algorithmischen Strukturierung (s. Abschnitt 2), zu Prozessen der Datafizierung, derer sich mittels kritisch-kreativer Handlungsvariation und Reflexion genähert werden kann (s. Abschnitt 3). Schließlich lassen sich technische Artefakte selbst als Relationierung darstellen (s. Abschnitt 4), denn sie verweisen auf in technische Elemente eingeschriebene Praktiken, die ihrerseits Handlungsmöglichkeiten und kritische Reflexion herausfordern. Bildung als Konstitution und Transformation von Handlungsfähigkeit durch In-Verhältnissetzung verweist auf Spielräume und Möglichkeitsräume. Modelle kritischer Datenbildung eröffnen einen Raum, um Kontingenz, Kritik und Widerständigkeit als Bildungspotenzial zu adressieren (s. Abschnitte 2–4).

Eine Kartierung der komplexen Relationierungen von Datafizierung und Bildung (siehe Abbildung 1) ergibt eine neue, transformierte und angereicherte Heuristik, die Bildung als „Relationengefüge“ (Meder 2017: 12) in der Schnittmenge verortet: Das Bildungs-Subjekt setzt sich im Handeln zur materiellen und sozialen Welt und zu sich selbst ins Verhältnis und das jeweils medial sowie technozsozial (Koch 2023). Bildung ist somit stets als sowohl symbolisch-deutende, praktisch-handelnde *und* materiell-gestaltende Relation zu verstehen.

6 Ausblick

Datafizierte Lebenswelten und digitale Technologien erweisen sich als herausfordernd für die menschliche Wahrnehmung, aber auch für begriffliches Begreifen. Um Fähigkeiten zu beschreiben, die Menschen sich aneignen (können), um in der Alltagspraxis oder in der Forschung mit Algorithmen und Daten umzugehen, wurden unterschiedliche Perspektiven vorgeschlagen. Entsprechend variieren Wissen, Gestalten, Reflektieren und Handeln. Der Ansatz im fünften Abschnitt integriert diese Relationierung als Bildungsverhältnis und betont die (Ko-)Relationen. Die Relata können lediglich analytisch herausgelöst werden.

Alltagspraktische, auf gesellschaftliche, techno-politische Machtverhältnisse oder auf historische Betrachtungsweisen der Technikgenese gerichtete Bearbeitungen ermöglichen eine Vervielfältigung der Perspektiven auf datafizierte Phänomene.

Die hier entworfene Kartierung kann als Medium der Verständigung über Schwerpunkte und Zielsetzungen in erziehungswissenschaftlicher Forschung

dienen – im Sinne eines transparenten und nachvollziehbaren Austauschs über die Pluralität der begrifflichen, theoretischen und empirischen Zugänge zum vermeintlich *Unbegrifflichen*.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bucher, Taina (2017). The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. In: Information, Communication & Society 20:1, S. 30–44.
- Bucher, Taina (2018): If...Then. Algorithmic Power and Politics. New York: Oxford University Press.
- Burrell, Jenna (2016): How the machine ‚thinks‘: Understanding opacity in machine learning algorithms. In: Big Data & Society 3:1.
- DeVito, Michael A. (2021): Adaptive Folk Theorization as a Path to Algorithmic Literacy on Changing Platforms. In: Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction 5:CSCW2, S. 1–38.
- D’Ignazio, Catherine/Bhargava, Rahul (2015): Approaches to Building Big Data Literacy. In: Proceedings of the Bloomberg Data for Good Exchange Conference. New York City, USA. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:13689606> [24.09.2024].
- Dourish, Paul (2017): The Stuff of Bits: An Essay on the Materialities of Information. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): What Is Agency? In: American Journal of Sociology 103:4, S. 962–1023.
- Ernst, Julian (im Erscheinen). Understanding Algorithmic Recommendations. A Qualitative Study on Children’s Algorithm Literacy in Switzerland. Information, Communication & Society.
- Ernst, Julian (2022): Kritik am (Un-)Sichtbaren? Medienpädagogische Überlegungen zur alltäglichen Erfahrung als Ausgangspunkt der kritischen Auseinandersetzung mit Algorithmen. In: MerzWissenschaft 66:6, S. 171–181.
- Ernst, Julian (2023): Zum Verstehen algorithmischer Empfehlungen. Sozialphänomenologische Exploration der lebensweltlichen Erscheinung von Empfehlungsalgorithmen und ihrer Potenziale für Prozesse der Medienbildung. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler, S. 205–230.
- Freire, Paulo (2017): Pedagogy of the Oppressed [1970]. London: Penguin Books.
- Goecke, Lennart/Stiller, Jurik/Schwanewedel, Julia (2021): Algorithmusverständnis in der Primarstufe – Eine Studie im Kontext des Einsatzes von programmierbarem Material. In: Landwehr, Brunhild/Mammes, Ingelore/Murmann, Lydia (Hrsg.): Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 117–132.
- Grabensteiner, Caroline (2023): Medienbildung im Medienhandeln. Rekonstruktionen am Beispiel von Instant-Messaging-Gruppen in Schulklassen. Wiesbaden: Springer VS.

- Hepp, Andreas (2020): *Deep Mediatization*. London: Routledge.
- Hintz, Arne/Dencik, Lina/Wahl-Jorgensen, Karin (2018): *Digital citizenship in a datafied society*. Medford, MA: Polity Press.
- Hoel, Aud Sissel/van der Tuin, Iris (2013): *The Ontological Force of Technicity: Reading Cassirer and Simondon Diffractively*. In: *Philosophy & Technology* 26:2, S. 187–202.
- Just, Natascha/Latzer, Michael (2017): *Governance by algorithms: Reality construction by algorithmic selection on the Internet*. In: *Media, Culture & Society* 39, S. 238–258.
- Kitchin, Rob (2014): *Thinking Critically About and Researching Algorithms*. The Programmable City Working Paper 5. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2515786>.
- Koch, Gertraud (2023): *Digitalisierung aus kulturanalytischer Sicht. Forschungszugänge für die empirische Bildungsforschung*. In: *Abmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–45.
- Latour, Bruno (2021): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: diaphanes.
- Löwgren, Jonas/Stoltermann, Erik (2004): *Thoughtful Interaction Design: A Design Perspective on Informationtechnology*. New York: MIT Press.
- Meder, Norbert (2017): *Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik*. In: *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29, S. 1–16.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft (2. Aufl.)*. München: C.H. Beck.
- Oeldorf-Hirsch, Anne/Neubauer, German (2023): *What do we know about algorithmic literacy? The status quo and a research agenda for a growing field*. In: *New Media & Society* 0:0.
- Pangrazio, Luci/Sefton-Green, Julian (2020): *The social utility of ‚data literacy‘*. In: *Learning, Media and Technology* 45:2, S. 208–220.
- Richter, Christoph (2021): *Die performative Eigensinnigkeit digitaler Technologien*. Diss. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Philosophische Fakultät.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2024): *Für eine ‚technologiebewusste Medienpädagogik‘ jenseits der Digitalisierung*. In: *Medienpädagogik (Jahrbuch Medienpädagogik 21)*, S. 259–286.
- Rieder, Bernhard (2020): *Engines of order: a mechanology of algorithmic techniques*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sander, Ina (2024): *Critical datafication literacy – a framework for educating about datafication*. In: *Information and Learning Sciences* 125:3/4, S. 270–292.
- Schrage, Michael (2020): *Recommendation Engines*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Simondon, Gilbert (2012): *Die Existenzweise technischer Objekte*. 2. Aufl. Zürich: diaphanes.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- von Humboldt, Wilhelm (2000): *Theory of Bildung*. In: *Westbury, Ian/Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 57–61.
- Wigger, Lothar/Zulaica y Mugica, Miguel (2020): *Handlung*. In: *Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–52.

- Yates, Simeon J./Carmi, Elinor/Lockley, Eleanor/Wessels, Bridgette/Pawluczuk, Alicja (2021): Me and My Big Data: Understanding Citizens Data Literacies. Research Report. Liverpool: Nuffield Foundation.
- Zorn, Isabel (2014): Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.). Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–120.

Wahrnehmungskrisen – Generative Künstliche Intelligenz als Herausforderung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wahrnehmungsweisen

Benjamin Jörissen, Leopold Klepacki, Viktoria Flasche, Manuel Zahn

KURZFASSUNG: Generative Künstliche Intelligenz ist eine komplexe Technologie, die symbolische Artikulationen für Menschen, jedoch auf Basis non-humaner informationaler Verarbeitungsformen, herstellt. Sie stellt damit eine Herausforderung für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Wahrnehmungsweisen dar. Der Beitrag analysiert gegenwärtige generative KI-Technologien unter besonderer Berücksichtigung der epistemologischen Differenz zwischen menschlichen und maschinellen Ordnungssystemen. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern generative KI weitgehend opak, auch für sich selbst intransparent, dabei jedoch sozial (und pädagogisch) folgenreich ist. KI potenziert damit das Moment der Environmentalität (post-) digitaler Sozio-Technologien; sie fordert neben kritischer Information eine mediale und ästhetische Bildung als kritische (Bildungs-) Praxis heraus.

Schlagworte: Digitalität, Künstliche Intelligenz, Wahrnehmungskrise, Algorithmisierung, Bildungstheorie

ABSTRACT: Generative artificial intelligence is a complex technology that produces symbolic articulations for humans, but based on non-human forms of informational processing. It thus poses a challenge to pedagogical and educational science perspectives. This article analyzes current generative AI technologies with particular emphasis on the epistemological difference between human and machine systems of order. The article illustrates how generative AI is largely opaque, even self-intransparent, yet socially (and pedagogically) consequential. AI amplifies the aspect of environmentality in (post-)digital socio-technologies; it calls for not only critical information but also for media and aesthetic education as a critical (educational) practice.

Keywords: Digitality, Artificial Intelligence, Perceptual Crisis, Algorithmization, Educational Theory

Ein definierendes Merkmal von Krisendiagnosen ist ihre normative Aufforderung zu anderem Handeln (auf individueller, kollektiver oder Systemebene): Keine Krisendiagnose kann mit einem „weiter so“ verbunden werden. Krisendiagnosen machen also spezifische Geltungsansprüche wahrnehmbar, die sich

zugleich selbst in spezifischen Wahrnehmungsweisen bzw. Wahrnehmungsordnungen begründen und sich kritisch auf diese beziehen (Alkemeyer et al. 2018). Auch wenn Krisen zwar „keineswegs immer dramatische oder gar katastrophische Entwicklungen“ (Koller 2018:71) darstellen müssen, so markieren sie dennoch Ereignisse, die als destabilisierend wahrgenommen werden.

Digitalisierung als kulturhistorischer Transformationsprozess ist vor diesem Hintergrund nicht nur ein krisenbehafteter *Gegenstand* von Kritik (z. B. als Teil von Medienkompetenz-Konzepten). Sie geht nicht nur einher mit Destabilisierungen tradierter Wahrnehmungsbedingungen und -ordnungen, sondern auch mit Veränderungen dessen, was als Gegenstand der Wahrnehmung in den Bereichen des Sichtbaren, Hörbaren und Wissbaren überhaupt zugänglich gemacht wird, sowie mit einer Verschiebung der Konstitution des Wahrnehmungssubjekts selbst. Damit stellen sich diverse anthropologische, kulturtheoretische, bildungsbezogene und auch ästhetische Fragen. So ist die zunehmende Verwicklung menschlicher und technischer Sensorik im Sinne einer Rekonfiguration von (Praktiken der) Wahrnehmung und einer Dezentrierung menschlicher Wahrnehmung ebenso kritisch zu befragen wie die Veränderung von Wahrnehmungsbedingungen durch die Etablierung algorithmischer Wahrnehmungsregime – nicht zuletzt auch für das Fach Erziehungswissenschaft (Jörissen 2024).

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in verschiedene Lebensbereiche stellt innerhalb dieser Entwicklung eine noch einmal verschärfte Herausforderung für unsere Wahrnehmung, wie auch für Wissen – im Sinne dessen, was wir *für wahr* nehmen – dar. Diese Wahrnehmungskrise entsteht, so wird nachfolgend argumentiert, durch eine Substitution von gestalthafter Phänomenalität im Rahmen computationaler Quantifizierung auf Basis statistischer Verfahren – die zwar längst nicht erst durch KI-Technologien Einzug hält, jedoch mit ihrer Ausbreitung einen fundamentalen Wandel von einer ohnehin bereits kybernetisierten Kontrollgesellschaft (Donner/Allert 2023) zur Kybernetisierung von Bedeutung und Wahrnehmung selbst einläutet.

1 Generative KI am Beispiel gegenwärtiger Transformer Neural Networks: Bedeutung als Vektor, Sinn als Skalarprodukt

Technologien des maschinellen Lernens bauen grundsätzlich auf einer an definierten Kriterien orientierten Optimierung der Verbindungen („Gewichtungen“) zwischen künstlichen Neuronen auf (vgl. Flasiński 2016: 165ff.). Diese Optimierung erfolgt durch das Training mit großen Datenmengen, wobei das neuronale Netzwerk in verschiedenen Schichten (Ebenen) organisiert ist, die schrittweise Informationen verarbeiten und abstrakte Merkmale erkennen, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. *Deep-Learning*-Technologien wurden auf dieser Basis in unterschiedlich komplexen und rechenaufwändigen Formen hervorgebracht. *Recurrent neural networks* (RNN) beispielsweise galten lange Zeit

als strukturell besonders geeignet, Sequenzinformationen (wie etwa Sprache) zu verarbeiten. RNN können aus Fehlern „lernen“, indem diese durch – besonders rechenintensive – Datenrückflüsse innerhalb der Netzwerk-Layer rückverfolgt und somit zwar nicht im humanen Sinne reflexiv, jedoch rekursiv bearbeitet werden. Doch bei weit auseinanderliegenden Abhängigkeiten tritt ein überproportional zunehmender statistischer Fehler auf, der ihre Anwendungsmöglichkeiten begrenzt bzw. für größere Kontextfenster (Textmengen etc.) unproportional aufwändig und teuer macht (das sog. „Vanishing Gradient Problem“; vgl. Skansi 2018: 118).

Technisch schlichter und weniger rechenintensiv – aber auch erheblich effizienter zu betreiben – sind sogenannte *Feed-Forward-Netzwerke* (FFN), die weder Datenrückflüsse kennen noch zeitabhängige Zustände speichern. Auf ihnen basieren beispielsweise *ChatGPT* und ähnliche Systeme wie Claude.ai, *LLama* oder *PaLM*. Wie aber kann etwas Sequenzielles und zudem so Komplexes wie menschliche Sprache durch eine Technologie simuliert werden, die keine zeitabhängigen Zustände kennt? Erst die Kombination von FFN mit *Transformer-Modulen* hat im letzten Jahrzehnt das Aufkommen der genannten *Large Language Models* ermöglicht. *Transformer Neural Networks* (TNN) besitzen „Selbstaufmerksamkeits“-Mechanismen, die es erlauben, Beziehungen zwischen Wörtern eines Satzes unabhängig von ihrer Position in der Sequenz zu erfassen (Vaswani et al. 2017). Sie stellen den maßgeblichen technologischen Kern dar, der Bedeutungsnetze generiert und aggregiert, die dann auf den relativ einfachen Feed-Forward-Netzwerken weiterverarbeitet werden können (ebd.).

„Aufmerksamkeit“ wird dabei mathematisch in einem einfachen und effizienten Prozess berechnet. Um beispielsweise entscheiden zu können, ob das Wort „Ball“ auf eine festliche Tanzveranstaltung oder ein Sportevent verweist, wird – vereinfacht gesagt – die während des Trainings ermittelte statistische Nähe des Wortes „Ball“ zu allen anderen Worteinheiten in den Trainingsdaten verwendet. Es werden dabei keinerlei semantische Netze vorgegeben (wie bei früheren KI-Ansätzen). Vielmehr wird jedes Token (z. B. Wort) durch einen Vektor mit einer vorab festgelegten Anzahl von Dimensionen repräsentiert. Die Position eines Wertes im Vektor entspricht einer Vektordimension und *innerhalb* dieser Dimension können die Werte verglichen und auch miteinander verrechnet werden. Dazu ein vereinfachtes Beispiel: Wäre „Ball“ repräsentiert durch einen Vektor B (0.8/0/0.8), „Sportevent“ als S (1/0.5/0) und Festivität als F (0/0.9/1), so wäre B gleich weit von S und F entfernt (Skalarprodukt beider Vektoren jeweils =0.8). Das Wort „Oper“ hätte vielleicht den Vektor O (0/0.9/0.6). In diesem Fall könnte das Modell erkennen, dass „Ball“ mehr mit „Festivität“ assoziiert ist, wenn es zusätzlich in der Nähe von „Oper“ steht. Dadurch könnte es „Ball“ in diesem Kontext klar von einem Sportevent abgrenzen.

2 Jenseits der Gestalt: KI-Vektoren als kategoriale Neuinterpretation menschlicher Ordnungssysteme

Unser einfaches Beispiel verwendet drei Vektordimensionen. Je mehr Dimensionen Vektoren aufweisen, desto differenzierter bzw. kontextreicher kann die Nähe z. B. von Wörtern auf Basis entsprechender Eingaben („Prompts“) statistisch ermittelt werden. So basiert eine sprachgenerierende KI auf der automatisierten Vektorisierung bedeutungstragender Einheiten (Token), die eigenständig aus der Datengrundlage (digitaler Text) gebildet und im Rahmen einer vorgegebenen Anzahl von Dimensionen – derzeit vier- oder fünfstellig – kategorisiert werden. Abbildung 1 zeigt exemplarisch das Ergebnis einer solchen Vektorisierung an einem Vektor mit 50 Dimensionen.

Abbildung 1: Visualisierung eines Vektorbildungsprozesses¹



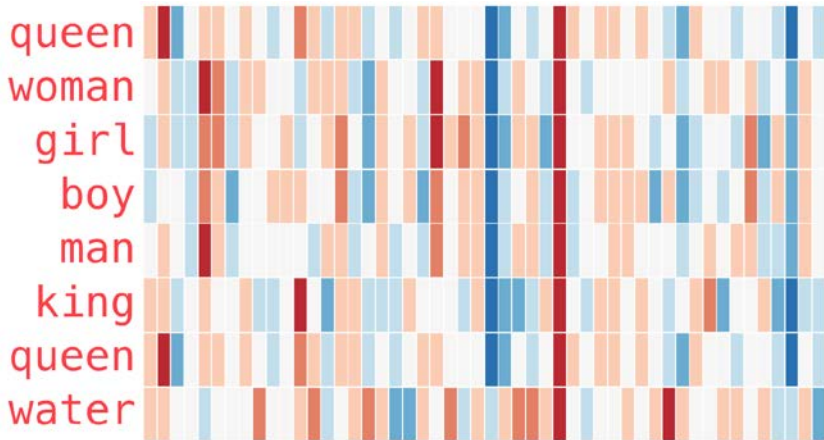
Quelle. Alamar (2019).

Jede Spalte des Vektors in Abbildung 1 und 2 (s. u.) entspricht einer im maschinellen Trainingsprozess gebildeten Kategorie, über die dieser Vektor mit allen anderen Vektoren (hier also Wörtern) aus dem Trainingsdatenbestand verknüpft ist. Kategorienbildung ist ein zentrales Moment beim Training der KI. Das, was man aus menschlicher Sicht als kategoriale „Bedeutung“ der einzelnen Vektordimensionen (miss-) verstehen könnte, ergibt sich im Trainingsprozess durch den Abgleich aller einzelnen Tokens des Datenmaterials miteinander. Das Training der KI hat somit einen quasi-rekonstruktiven Grundcharakter: Rekonstruiert wird das Maß aller statistischen Zusammenhänge in einer gegebenen Menge von Trainingsdaten, verteilt auf die vorgegebene Anzahl von Vektordimensionen. Die Vektordimensionen repräsentieren wohlgermerkt keine gestalthaften Bedeutsamkeiten, wie es in der menschlichen (oder auch generell der biologischen) Wahrnehmung und Kognition der Fall wäre. Vielmehr beinhaltet jede dieser Vektordimensionen eine unbekannte Anzahl von Bruchteilen dessen, was aus humaner Perspektive grundlegende anthropologische, kulturelle, lebensweltliche etc. Ordnungsaspekte von Welt wären: Vektorisierung „produces a common space that

¹ Die Abbildung zeigt eine Visualisierung des Ergebnisses eines von Jay Alamar (2019) zu Demonstrationszwecken durchgeführten Vektorbildungsprozesses mit 50 Vektordimensionen aus dem Datenbestand der englischen Wikipedia anhand des Tokens „queen“. Die Fließkommawerte der Dimensionen wurden (im Einfarbdruk dieses Tagungsbandes schwer unterscheidbar) in Farbwerte von -1,0 (Dunkelrot) bis +1,0 (Dunkelblau) übersetzt.

juxtaposes and mixes complex localized realities. [...] Similarity and belonging no longer rely on resemblance or a common genesis but on measures of proximity or distance [...]“ (Mackenzie 2017: 73).

Abbildung 2: Vektoren unterschiedlicher Token im Vergleich²



Quelle: Alammar 2019

Die fundamentale Differenz zwischen der vektoriellen Repräsentation in KI-Systemen und menschlichen Ordnungssystemen stellt eine epistemologische Herausforderung dar. Während menschliche Kognition auf qualitativen Gestaltförmigkeiten basiert, operieren KI-Systeme mit quantitativen, statistischen Beziehungen, die jedoch als Gestaltförmigkeiten auftreten. Gernot Böhme verweist im Kontext einer Analyse zur Bedeutung der gleichnishaften Rede bei Platon auf den Unterschied von „verisimile“ – das der Wahrheit Ähnliche und in

2 Die Abbildung zeigt Vektoren unterschiedlicher Token im Vergleich. Auffallend sind partielle Ähnlichkeiten zwischen einzelnen Zeilen. Spalte 26 scheint (!) kategorial für Lebewesen zu stehen; Spalte 31 möglicherweise für so etwas wie materielle Entitäten – doch dieser unwillkürliche und schwer vermeidbare Eindruck beim Anblick der Abbildung ist bereits ein anthropomorphisierender Fehlschluss. Das enorme Maß an Komplexität einer KI mit tausenden von Vektordimensionen und Milliarden von Parametern wird angesichts dieses Beispiels, das mit lediglich fünfzig Dimensionen operiert, erahnbare: „in the vectorized and matrix-form practices of the vector space, machine learning produces for the first time a meta(s)table volume that cannot be surfaced on a page or screen“ (Mackenzie 2017: 73); es ist selbst nur noch mit mathematisch-maschinellen Mitteln nachvollziehbar.

diesem Sinne das *Wahr-Scheinliche* (analog engl. „likeliness“) – zum „probabile“ – die belastbare Annahme zum Zweck des Vorangehens in einer Argumentation, die schließlich zur quantifizierten „probability“ wurde (Böhme 1996: 19). In der gegenwärtigen Entwicklung und Vermarktung von KI-Technologien wird das „probabile“ der KI-Outputs als „verisimile“ präsentiert und wahrgenommen. Diese Substitution, vorangetrieben vielleicht weniger durch die KI-Technologie an sich als durch marketingbedingte Designentscheidungen und techno-optimistische Narrative (Macgilchrist 2023), trägt im exekutiven Vollzug konkret welt(mit)gestaltender Softwares zur Auflösung der Grenzen zwischen statistischer Wahrscheinlichkeit und gestaltbasierter (somit auch begrifflicher) Erkenntnis bei. In dieser Mischung aus Überschreitungs- und Verwechslungspotenzial identifizieren wir den eigentlichen Grund einer Wahrnehmungskrise, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als erziehungs- und bildungstheoretische Frage im Hinblick auf Entstehung und Transformation von Welt/Selbst-Verhältnissen (z. B. „Fake News“), als Frage nach der Transformation (und/oder Substitution) professioneller pädagogischer Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhänge (vgl. etwa Holstein et al. 2018; kritisch: Jarke/Macgilchrist 2021; Aufenanger/Herzog/Schiefner-Rohs 2023) und schließlich als methodologische Herausforderung dort stellt, wo KI zum Co-Aktanten in Forschungsprozessen wird (Schäffer/Lieder 2023).

3 Opake Distinktionseffekte: Reflexionsdefizite generativer KI als (Selbst-) Kontrollproblem

Massimo Airoidi (2022) weist darauf hin, dass Maschinen nicht nur assistieren, sondern durch Klassifikationsprozesse neue symbolische Distinktionen in den sozialen Raum einführen. Diese Distinktionen basieren auf der Datafizierung individueller Merkmale, die es ermöglichen, Subjekte in einem multidimensionalen Vektorraum zu positionieren. So werden Daten stets ohne eine explizite Eingabeaufforderung gesammelt – beispielsweise bei der Nutzung von Plattformen, die automatisch speichern, wer wann was und wie lange ansieht, bearbeitet oder herunterlädt. Dabei können Spuren von Wert- und Geschmacksurteilen von Nutzenden, sog. Trace-Daten analysiert werden, die beispielsweise via Ranking personalisierte Sichtbarkeitsordnungen in Sozialen Netzwerken steuern.

Die Ergebnisse dieser Berechnungen segmentieren die Gesellschaft sowohl horizontal, in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, als auch vertikal, durch Bewertungen, Scores und Priorisierungen. Über „dynamische Feedbackschleifen innerhalb von datafizierten sozialen Umwelten, deren Outcomes oft schwer voraussagbar sind“ (Airoidi 2022: 35), überträgt sich ein *soziales* auf ein *techno-soziales* Unbewusstes, den „Maschinenhabitus“. Kulturelle Inskriptionen im Sinne eines solchen – hier von Bourdieu eher metaphorisch übernommen – Habitus bezeichnen dabei die Einschreibung von Normen, Werten und

entsprechend konfigurierten Praktiken in die Entwicklung und Funktionsweise von Maschinen. Diese Inskriptionen manifestieren sich sowohl in den Designentscheidungen und algorithmischen Strukturen, die Entwickler*innen einbringen, als auch in den Interaktionsmustern, die Maschinen mit ihren Nutzenden und der sie umgebenden Umwelt eingehen. Airoidi beschreibt Algorithmen als partiell intransparent, insofern bestimmte Aspekte der Funktionsweise und Entscheidungsfindung zwar undurchsichtig bleiben, jedoch durch Analyse und Verständnis der Eingabedaten und der Programmierlogik teilweise nachvollzogen werden können.

Im Gegensatz zu dieser Sichtweise betont Adam Burke (2019) die absolute Opazität von Algorithmen. Er geht davon aus, dass Nutzende außerhalb eines – wie oben anhand vektorisierungsbasierter Kategorisierungen gezeigt – prinzipiell nicht-verstehbaren Systems stehen, jedoch innerhalb dessen Machtwirkungen gefangen sind (Waldmann 2024). Generative Algorithmen operieren rekursiv in Netzwerken und entscheiden systemintern autonom, was relevant wird. Dadurch entsteht Burke zufolge eine vollkommene Intransparenz. Der gegenwärtige Forschungsstand zur „Explainable AI“ (XAI) zeigt im Einklang mit dieser These, dass systeminterne Transparenzansätze zwar in Ansätzen existieren, jedoch extrem beschränkt operieren (z. B. Mustererkennung einzelner oder kleiner Gruppen von Neuronen; vgl. Cambria et al. 2024) und daher nicht in der Lage sind, Entscheidungsgrundlagen von KI kausal nachvollziehbar zu machen. Daher werden vor allem externe Verfahren exploriert, bei denen bspw. getestet wird, wie eine KI auf Variationen eines Prompts reagiert (Cheng et al. 2024). Dieser Zugriff kann logischerweise aber nur qualitative oder statistische Zusammenhänge des Outputs – und auch dies nur in Bezug auf begrenzte Prompting-Ansätze – erklären, und insofern keine generalisierbaren Aussagen über die systeminternen Prinzipien der Entscheidungsfindung einer KI treffen.

Inwieweit sind generative KI-Systeme, die sich erwartbar zu bedeutsamen epistemischen Aktanten (weiter-) entwickeln werden (Ricken/Reh/Scholz 2023), zumindest ansatzweise introspektionsfähig, also für sich selbst partiell transparent im Sinne der Fähigkeit zu einer selbstreferenziellen Kontrolle eigener Wissens- und Urteilsproduktion? Diese Frage erachten wir sowohl aus (bildungs-) theoretischer Perspektive als auch im Hinblick auf einen verantwortungsvollen Einsatz generativer KI in pädagogischen Kontexten als bedeutsam, insbesondere in Anbetracht ihrer potenziellen Wirkungen und Folgen. Sie lässt sich auf verschiedenen Ebenen erörtern.

a) Operative Ebene: *Large Language Models* und andere generative KI operieren auf Basis statistischer Werte, die – notwendigerweise – auf demselben System, das die KI betreibt, in einer Datenbank als adressierbare Datenzellen existieren. Obwohl ein KI-System auch nur eine Software ist, haben zumindest gegenwärtige generative KI-Systeme keinen direkten Zugriff auf diese Daten. Sie können diese also auch nicht analysieren, lediglich darüber fabulieren. Ihre operative Basis ist für sie selbst als „latenter Informations-

raum⁴³ ähnlich unzugänglich wie für menschliche Subjekte die Zustände ihres Gehirns – und dies, obwohl die KI, im Gegensatz zu biologischen neuronalen Netzen, ihre Speicherzellen direkt adressieren könnte.

- b) Trainingsebene: Wir haben oben bereits in komparativer Absicht Unterschiede zwischen *Recurrent Neural Networks* (RNN) und *Transformer Neural Networks* (TNN) hervorgehoben. RNN arbeiten sequenziell und lernen durch aufwändige retrograde Anpassung ihres Netzwerkes. Fehler im Training werden sowohl retrograd durch die Schichten des Netzwerks als auch durch die zeitliche Sequenz bearbeitet; z. B. wird im Training eine falsche Vorhersage des nächsten Wortes im Rückgang für *alle* Wörter des Kontextfensters korrigiert. Strukturell – nicht inhaltlich – erinnert diese Trainingsform des „Back-propagation Through Time“ an einen tentativ-hermeneutischen Prozess: vorwärtsgerichteter Entwurf, rückwirkende Neuinterpretation des Gesamtzusammenhangs, iterative Fortsetzung des Prozesses. Das dafür notwendige Zustandsgedächtnis erfordert über dieses implizit-reflexive Moment der Selbstadaption (Nassehi 2019: S. 173) hinaus ein gewisses Monitoring eigener Statusänderungen, das zwar in der Praxis aus technischen Kapazitätsgründen stark beschränkt ist, prinzipiell jedoch eine Form von Lerngeschichte darstellen kann. *Transformer Neural Networks* hingegen ersetzen pro- und retrograde Lernprozesse sowie das Prozessgedächtnis durch zeit-indifferente statistische Ähnlichkeitsbeziehungen (s.o.), den „Attention“-Mechanismus. Ihre simultane und zugleich erinnerungslose Architektur unterscheidet sich radikal von humanen (Um-) Lernprozessen (Meyer-Drawe 2008); gerade dies ist Bedingung ihrer Effizienz, und übrigens auch ihrer enormen Flexibilität: Unterschiedliche mediale Formen und (anthropologisch betrachtet Sinnes-) Kanäle haben als solche für Transformer-Architekturen, die zunehmend multimodal ausgelegt sind, keine besondere Signifikanz.
- c) Designebene: Bei allen vortrainierten KI findet ein fundamentales Vergessen bereits statt, bevor das Training überhaupt beginnt, nämlich bei der Auswahl der Trainingsdaten, die die „Ground Truth“ einer KI bilden (Kang 2023). KI verfügen de facto nicht über Daten, die die – oft nicht unproblematische – Geschichte dieser Ein- und Ausschlüsse repräsentieren würden; sie können daher weder ihre „Ground Truth“ transzendieren noch die aus dem Designprozess hervorgehenden Unbeobachtbarkeiten systematisch reflektieren oder kontrollieren.

Was genau wie auf welcher Grundlage in der Arbeit mit oder der Nutzung von generativer KI wahrgenommen wird, bleibt in vielerlei Hinsicht undurchsichtig – teilweise aufgrund der inhärenten technologischen Eigenschaften, aber auch

3 Diesen Begriff schlug das LLM „Claude.ai“ nach einem ausführlicheren Dialog über das hier verhandelte Problem als nicht-anthropomorphes strukturelles Analogon zum menschlichen „Unbewussten“ vor.

maßgeblich infolge von Designentscheidungen, die die Entwicklung von KI entscheidend beeinflussen. Folglich ist auch die einzelne KI-Anwendung nicht auf ein konkretes Artefakt zu reduzieren; sie muss im Kontext ihres Designprozesses und der damit einhergehenden Entscheidungen und Entscheidungsgründe verstanden werden.

4 Fazit: KI als „Wahrnehmungskrise“

Wenn wir von „Wahrnehmungskrisen“ sprechen, dann beziehen wir uns (wie gesehen) auf Ereignisse, durch die Wahrnehmung selbst destabilisiert und mithin fraglich wird – und zwar im doppelten Sinn als Krise der Perzeption *und* Krise des Wissens. Insbesondere sind es die – in techno-humanen Wirklichkeiten sowohl Wahrnehmung und Wahrzunehmendes als auch Wissen und Wissenspraktiken signifikant (re-)organisierenden und performierenden – KI-basierten Algorithmen, die Wahrnehmungsweisen, Wissens- und Produktionsmöglichkeiten hervorbringen, sich dabei aber als opake kalkulatorische Aktanten (Seyfert/Roberge 2017) selbst Wahrnehmung und Wissen – und damit der Kontrolle – entziehen.

Angesichts des Umstands, dass KI die Welt nicht nur interpretiert, sondern sie auch verändert (vgl. Allert/Richter 2023), kommen Denkfiguren einer strengen Abgrenzung und Gegenüberstellung von Mensch und digitaler Technologie vollends an ihre Grenzen. Digitalität zeigt sich zunehmend als omnipräsente *technologische Bedingung* (Hörl 2011) der Gesellschaft, ihrer ökonomischen, politischen und kulturellen Strukturen, innerhalb derer sich menschliche Welt/Selbst-Verhältnisse bestimmen. Begrifflich-konzeptuelles Wahrnehmen von der und Nachdenken über die Welt ist bereits Aktualisierung und Ausdruck eines zuvor in techno-ökologischen Milieus artikulierten Welt/Selbst-Verhältnisses und Effekt der Produktion einer normativen Position. Im Zeitalter Künstlicher Intelligenz wird mehr denn je erfahrbar, dass menschliche Subjektivität und Erfahrung allererst in einer sympoietischen (Haraway 2018) Verbindung zu Nicht-Menschlichem entsteht.

Die non-humanen Logiken Künstlicher Intelligenz, ihr „alien space of reasoning“ (Parisi 2019), böten bildungstheoretisch – vielleicht sogar im menscheitsgeschichtlichen Maßstab – faszinierende Perspektiven (Meyer-Drawe 2023). Die ökonomisierten und machpolitischen Realitäten ihrer *Implementation* – und es gibt keine KI jenseits konkreter, motivierter Designentscheidungen –, die ihre Gegenwart und absehbar auch Zukunft bestimmen, geben in vielfältiger Form Anlass zu einer kritisch-alerten Haltung. Dies nicht zuletzt aufgrund einer zu erwartenden Flut hochgradig affirmativer Anwendungsforschung zur „Unterstützung“ pädagogischen Wahrnehmens (vgl. etwa Holstein et al. 2018), Handelns (Han/Lee/Soylu 2016; Wirzberger/Schwarz 2021) und Gestaltens (Bahroun et al. 2023). Sie fordern aber neben kritischer Positionierung auch reflektierte und päd-

agogisch selbstbewusste Formen einer interdisziplinär gestaltenden erziehungswissenschaftlichen KI-Forschung heraus.

In diesem Zusammenhang ist beispielsweise danach zu fragen, welche Rolle ästhetisch-kulturelle Bildung in der Kritik digitaltechnologischer Milieus einnehmen könnte. Kritische Reflexivität muss nicht zwingend als begriffliche (sprach- oder schriftbasierte) verstanden werden, sondern es existieren neben der begrifflichen Reflexion noch weitere mediale (bildliche, filmische, performative etc.) Wahrnehmungs-, Reflexions- und Erkenntnisweisen (vgl. Mersch 2015). Der Begriff der Ästhetischen Bildung bekäme in dieser Perspektive eine machttheoretische Dimension, insofern er eine subjektive wie kollektive Form kritischer Praxis bezeichnet (Zahn 2020; Jörissen 2020). Angesichts der tradierten Vorrangstellung sprachlich-kognitiver Reflexionsmuster – vor allem in formalen Bildungskontexten (Dietrich et al. 2022) – können sich im Sinne einer Ästhetischen Bildung diese anderen Modi des Welt- und Selbstbezugs als zentral für eine bildungstheoretische Perspektive auf KI-Technologien erweisen.

Literatur

- Airoidi, Massimo (2022): *Machine habitus*. Medford: Polity Press.
- Alammar, Jay (2019): *The Illustrated Word2vec*. abrufbar unter: <https://jalammar.github.io/illustrated-word2vec/>. [Zugriff: 26.1.2023.].
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.) (2018): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*. Bielefeld: Transcript, abrufbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4134-9/gegenwartsdiagnosen/>. [Zugriff: 11.3.2018].
- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2023): *Künstliche Intelligenz – vom Subjekt zur Umgebung*. In: Abmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-195. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_7.
- Aufenanger, Stefan/Herzig, Bardo/Schiefner-Rohs, Mandy (2023): *Künstliche Intelligenz und Schule. Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule*. In: de Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina/Wrede, Silke Elisabeth (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–218.
- Bahroun, Zied/Anane, Chiraz/Ahmed, Vian/Zacca, Andrew (2023): *Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings through Bibliometric and Content Analysis*. In: *Sustainability* 15(17), S.1–40.
- Böhme, Gernot (1996): *Idee und Kosmos: Platons Zeitlehre – Eine Einführung in seine theoretische Philosophie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Burke, Adam (2019): *Occluded algorithms*. In: *Big Data & Society* 6(2), S. 1–15.
- Cambria, Erik/Malandri, Lorenzo/Mercorio, Fabio/Nobani, Navid/Seveso, Andrea (2024): *XAI Meets LLMs: A Survey of the Relation between Explainable AI and Large Language Models*. arXiv. <http://arxiv.org/abs/2407.15248> [Zugriff: 11.8.2024].

- Cheng, Furui/Zouhar, Vilém/Shing Moon Chan, Robin et al. (2024): Interactive Analysis of LLMs Using Meaningful Counterfactuals. arXiv. <http://arxiv.org/abs/2405.00708> [Zugriff: 11.8.2024].
- Dietrich, Cornelia/Carnap, Anna/Staab, Lena Marie (2022): Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit. In: Gläser, Eva/Poschmann, Julia/Büker, Petra/Miller, Susanne (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 275–286, abrufbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25579 [Zugriff: 3.6.2024].
- Donner, Martin/Allert, Heidrun (2022): Auf dem Weg zur Cyberpolis. Neue Formen von Gemeinschaft, Selbst und Bildung. Bielefeld: Transcript, abrufbar unter: <https://www.transcript-open.de/isbn/5878>.
- Flasiński, Mariusz (2016): Introduction to Artificial Intelligence. Cham: Springer International Publishing, abrufbar unter: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-40022-8> [Zugriff: 18.5.2022].
- Han, Hyemin/Lee, Kangwook/Soylu, Firat (2016): Predicting long-term outcomes of educational interventions using the evolutionary causal matrices and Markov chain based on educational neuroscience. In: Trends in Neuroscience and Education 5(4), S. 157–165.
- Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/New York: Campus.
- Holstein, Kenneth/McLaren, Bruce M./Aleven, Vincent (2018): Student Learning Benefits of a Mixed-Reality Teacher Awareness Tool in AI-Enhanced Classrooms. In: Penstein Rosé, Carolyn/Martínez-Maldonado, Roberto/Hoppe, H. Ulrich/Luckin, Rose/Mavrikis, Manolis/Porayska-Pomsta, Kaska/McLaren, Bruce/du Boulay, Benedict (Hrsg.): Artificial Intelligence in Education. Cham: Springer International Publishing, S. 154–168.
- Hörl, Erich (2011): Die technologische Bedingung: Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jarke, Juliane/Macgilchrist, Felicitas (2021): Dashboard stories: How narratives told by predictive analytics reconfigure roles, risk and sociality in education. In: Big Data & Society 8(1), S. 1–15.
- Jörissen, Benjamin (2020): „Ästhetische Bildung“ im Regime des Komputablen. Zeitschrift für Pädagogik 66(3), S. 341–356.
- Jörissen, Benjamin (2024): Digitalität im erziehungstheoretischen Blick: strukturelle und epistemische Perspektiven. In: Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Kang, Edward B. (2023): Ground truth tracings (GTT): On the epistemic limits of machine learning. In: Big Data & Society 10(1), <https://doi.org/10.1177/20539517221146122>.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Macgilchrist, F. (2023): Diskurs der Digitalität und Pädagogik. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–71. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_3.
- Mackenzie, Adrian (2017): Machine Learners: Archaeology of a Data Practice. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, abrufbar unter: <https://direct.mit.edu/books/book/3129/machine-learnersarchaeology-of-a-data-practice> [Zugriff: 23.1.2023].
- Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich: Diaphanes.

- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2023): Künstliche Intelligenz (KI) und die Frage nach dem Menschen: Ein Gespräch zwischen Käte Meyer-Drawe und Sarah Ganss. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 75, S. 128–138.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Parisi, Luciana (2019): The alien subject of AI. In: *Subjectivity* 12, S. 27–48.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): Transformationen des Bildungswissens – eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313–347.
- Schäffer, Burkhard/Lieder, Fabio Roman (2023): Distributed interpretation – teaching reconstructive methods in the social sciences supported by artificial intelligence. In: *Journal of Research on Technology in Education* 55, S. 111–124.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hrsg.) (2017): *Algorithmenkulturen: Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Skansi, Sandro (2018): *Introduction to Deep Learning: From Logical Calculus to Artificial Intelligence*, Springer International Publishing, abrufbar unter: <https://www.springer.com/de/book/9783319730035> [Zugriff: 22.8.2019].
- Vaswani, Ashish/Shazeer, Noam/Parmar, Niki/Uszkoreit, Jakob/Jones, Llion/Gomez, Aidan N./Kaiser, Lukasz/Polosukhin, Illia (2017): Attention Is All You Need, arXiv, abrufbar unter: <http://arxiv.org/abs/1706.03762> [Zugriff: 18.5.2022].
- Waldmann, Maximilian (2024): Abwerten, Aussortieren, Separieren. Algorithmische Ungleichheit als neuartiges Gegenstandsfeld soziologischer, neomaterialistischer und medienbildungstheoretischer Positionen. In: *MedienPädagogik* 60 (Themenheft: Becoming Data), <https://doi.org/10.21240/mpaed/60> (Im Erscheinen).
- Wirzberger, Maria/Schwarz, Madeleine (2021): Förderung selbstregulierten Lernens durch ein KI-gestütztes Training. In: *Bildung und Erziehung* 74, S. 280–295.
- Zahn, Manuel (2020): Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 213–233.

Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zu Datenpraktiken im Kontext von Digitalisierung und Open Science als forschungsethische Herausforderung

Sinje Mareille Brinkmann, Peter Cloos, Sylvia Jäde, Lisa Fischer, Christoph Leser, Stella März, Kristina Schierbaum, Mirja Silkenbeumer, Irini Siouti

KURZFASSUNG: Wie unter Einhaltung forschungsethischer Prinzipien mit qualitativen Forschungsdaten umzugehen ist, stellt eine Grundfrage forschungsethischer Auseinandersetzungen dar, die *vor*, *während* und *nach* der Datenerhebung relevant werden kann. Der folgende Beitrag zielt aus der Forscher*innenpraxis heraus auf Fragen danach, wie Beziehungen zwischen Forschenden und Beforschten vertrauensvoll zu gestalten sind *und* inwiefern sich forschungsethische Herausforderungen auf die Bereitschaft, besonders sensible Forschungsdaten digital für mögliche Sekundäranalysen verfügbar zu machen, auswirken.

Schlagworte: Open Science, Nachnutzung, Forschungsethik, Migrationsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Ethnografie, Biografieforschung

ABSTRACT: How to handle qualitative research data while adhering to research ethical principles is a fundamental question in research ethics discussions, which may become relevant before, during, and after data collection. The following contribution, from the perspective of researcher practice, addresses questions on how to establish trustful relationships between researchers and research subjects, and to what extent research ethical challenges affect the willingness to make particularly sensitive research data digitally available for potential secondary analyses.

Keywords: Open Science, Reuse, Research Ethics, Migration Research, Childhood and Youth Research, Ethnography, Biography Research

1 Einleitung

Die Debatte um die Nachnutzung qualitativer Daten ist nicht neu. Ein erster systematischer Aufriss erschien unter dem Titel *Text. Archiv. Re-Analyse*, in dem internationale Autor*innen u. a. Archivierungsvoraussetzungen diskutierten, Fortschritte bei der Sicherung qualitativer Datenbestände festhielten und Möglichkeiten einer Wiederverwendung ausloteten (vgl. Mruck et al. 2000). Hier setzte die FQS-Schwerpunktausgabe *Sekundäranalyse qualitativer Daten* an und

formulierte weitere Aufklärungs- und Diskussionsbedarfe etwa in Hinblick auf Forschungsethik und Fragen der Anonymisierung (Mruck 2005). Jene wurden in Stellungnahmen und Leitlinien der Fachgesellschaften zur Archivierung und Nachnutzung von Forschungsdaten qualitativer Sozialforschung aufgegriffen (DFG 2015, DGfE 2017, DGS 2019 & DGfE et al. 2020) und werden aktuell vor dem Hintergrund der Erwartung von Förderinstitutionen diskutiert, Forschungsdaten in Forschungsdateninfrastrukturen zur Nachnutzung bereitzustellen. Zuletzt wurde die Diskussion um ethische (und rechtliche) Fragestellungen im Themenheft *Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften – Archivierung und Nachnutzung* der ZfP (2021) differenziert und kontrovers weitergeführt.

Die ‚alten‘ Fragen nach einem verantwortungsvollen Umgang mit qualitativen Forschungsdaten stellen sich vor diesem Hintergrund neu und somit anders, als es die Metapher *des alten Weins in neuen Schläuchen* nahelegt. Weil forschungsethische Fragestellungen ein immanenter Bestandteil empirischer Praxis sind, es aber keine Standards gibt und Ethik-Kodizes akademischer Selbstkontrolle unterliegen, fokussiert unser Beitrag aus Forscher*innenperspektive auf Forschungsfelder und methodische Zugänge bzw. Forschungsstrategien, aus denen besonders sensible Daten hervorgehen, die neben der Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Beforschten auch die Entscheidung betreffen, diese zu teilen, um Sekundäranalysen zu ermöglichen.

2 Forschungsethische Herausforderungen bei Datenerhebung, -verarbeitung und -speicherung

Grundsätzlich fokussiert Forschungsethik auf Wissenschaft als besondere Praxis und betrifft von der Themenwahl über die Datenerhebung bis hin zu Fragen der Datenpublikation und Nachnutzung alle Phasen des Forschungsprozesses. Neben methodischen Abwägungen bedürfen vor allem die *Informierte Einwilligung* und die *Risikoabwägung* der forschungsethischen Reflexion. Die mündlich bzw. schriftlich einzuholende informierte Einwilligung ist als dialogischer Prozess zu gestalten und beinhaltet u. a. die Rechte Beforschter, frei über ihre Beteiligung an Forschung zu entscheiden und ihr Einverständnis zur Verarbeitung personenbezogener Daten jederzeit und ohne Angabe von Gründen zurückzuziehen. Im Rahmen der Risikoabwägung ist darüber nachzudenken, was in Hinblick auf Forschung zumutbar ist und zu welchem persönlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Schaden sie führen kann.

Im vorliegenden Beitrag werden forschungsethische Fragen aus der Perspektive konkreter Forschungszusammenhänge entfaltet. Dabei reflektieren Stella März und Lisa Fischer Datenerhebung und -speicherung *vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen in ethnographischer Forschung mit Kindern* (2.1), Sylvia Jäde *aus der Perspektive commons-basierter Forschung* (2.2) und Irini Siouti *im politisierten Kontext von Migration* (2.3). Die Beiträge legen

konkrete forschungsethische Herausforderungen offen, vor deren Hintergrund Peter Cloos *Implikationen bzw. Reflexionen für Entscheidungen in Ethikkommissionen* ableitet (3.).

2.1 „Kannst du das bitte wieder löschen?“ – Die Audioaufnahme als Herausforderung in der ethnografischen Datenerhebung (Stella März und Lisa Fischer)

Das Verbundprojekt WIKK*I¹ untersucht, wie Kinder Wohlergehen an außerschulischen Lernorten im sozialräumlichen Kontext erleben und wie sich Ungleichheitsdimensionen in diese Erfahrungen und Sichtweisen der Kinder einschreiben.² Ausgehend von unserer ethnografischen Forschungspraxis mit Kindern kam es zu dem Phänomen des Löschens bereits aufgezeichneter Audioaufnahmen auf Wunsch einzelner Kinder. Bspw. pausieren Kinder im Prozess der Forschung die Aufnahme, löschen bereits aufgezeichnete Sequenzen wieder oder erlauben die Dokumentation bestimmter Aussagen nicht, während es für sie dennoch wichtig erscheint, ihre Geschichten ohne Audioaufnahme zu erzählen. Darüber hinaus zeigte sich, dass Kinder vor der Teilnahme sehr genau nachgefragt haben, wer Kenntnis und Zugang zum Material hat, wie genau die Datenspeicherung erfolgt und wo die Analysen veröffentlicht werden. Die Klärung dieser Fragen schien in einzelnen Fällen entscheidend für die Teilnahme der Kinder zu sein.

Mit der Frage der Dokumentation von Daten, also der Frage wann, wem welche Daten wie zur Verfügung gestellt werden, ist ein Aspekt der Selbstdeutungs-
hoheit angesprochen, die im Folgenden unter der Perspektive von Sekundärnutzung diskutiert werden soll. Im Forschungsprojekt WIKK*I begreifen wir Kinder sowohl als hervorbringende, mitgestaltende Akteur*innen, als auch gerade aufgrund ihrer Positionierung innerhalb der generationalen Ordnung als in Abhängigkeitsverhältnissen stehende und daher auch aufgrund der Positionierung als Kind besonders vulnerable Subjekte. Daher gilt es gerade in Forschungskontexten mit Kindern, die zugrunde liegenden Machtverhältnisse und Abhängigkeiten zu reflektieren, als auch die Perspektiven und Ansichten der Kinder zu respektieren und ernst zu nehmen (Christensen/Prout 2002). Entsprechend werden die Informierung und die Einwilligung zur Teilnahme als iterativer Prozess verstanden und nicht auf eine einmal geleistete Unterschrift reduziert. Schling-

1 ‚Wohlergehen von Kindern in sozialräumlichen Kontexten: Intersektionale Perspektiven auf die Erfahrungen von Kindern an nicht-schulischen Lernorten‘ (WIKK*I) ist ein Verbundprojekt, das vom BMBF im Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung – Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ gefördert wird.

2 Für eine erziehungswissenschaftliche Einordnung und Darstellung des internationalen Forschungsfeldes der Child Well-being Forschung vgl. Fegter und Fattore (2024).

mann (2020) weist darauf hin, dass die Zustimmung zur Forschung auf einer intersubjektiven Verständigung aufbaut, in der die Ziele und der Nutzen der Forschung gerade aufgrund der generationalen Machtgefälle zwischen erwachsenen Forschenden und Teilnehmenden besonders vulnerabler Gruppen, wie Kinder, transparent gemacht und gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Dies gelte insbesondere für die Sekundärverwertung, denn „ein informed consent ohne intersubjektive Verständigung ist ein uninformed consent“ (ebd.: 110).

Kinder spezifizieren situativ Bedingungen zur Dokumentation und geben ihre Zustimmung kontextabhängig zu einer Forschung zum Wohlergehen von Kindern, nicht aber für etwaige Forschungen, die in Zukunft aus dem Datenmaterial hervorgehen. Eine digitale Archivierung und Sekundärnutzung wäre aber nur mit einer expliziten Informierten Einwilligung auch für zukünftige Forschungsfragen und Ziele möglich. Ein *broader consent*, wie es für eine Nachnutzung nötig wäre, müsste in der Lage sein, über alle möglichen zukünftigen Anschlussnutzungen des erhobenen Forschungsmaterials Auskunft zu geben. In Sekundäranalysen ist es aber kaum möglich, den Forschungsteilnehmenden vor der Datenerhebung mitzuteilen, zu welchen Zwecken die Daten in Zukunft analysiert werden. Auch die Möglichkeiten, die Informierte Einwilligung als iterativen und dialogischen Prozess zu gestalten, wäre mit solch einem *broader consent* nicht mehr gegeben.

Aus forschungsethischer Perspektive machen die Beispiele auf die Notwendigkeit, die Verfügungsgewalt über die Daten zu behalten, deutlich. Zunehmend werden gerade bei der Forschung mit besonders vulnerablen Gruppen Forderungen laut, die dafür plädieren, dass die Verfügungsgewalt über die Daten bei den an der Forschung Partizipierenden bleiben muss (Schlingmann 2020) oder zumindest ein Expert*innengremium bestehend aus Personen genau dieser vulnerablen Gruppen bei der Sekundärverwertung von Forschungsdaten involviert sein sollte (v. Unger 2020).

Außerdem zeigen die Beispiele, dass die Kinder sehr genau darüber informiert werden möchten, was mit ihren Daten geschieht und, dass sie ihre Teilnahme an diese Informationen knüpfen. Im Rahmen einer differenzsensiblen Bildungsforschung mit Kindern, die sie als Expert*innen ihrer Lebenswelt ernst nimmt, müssen Kinder folglich auch hinsichtlich der Nachnutzung und bei Fragen des tatsächlichen Erkenntnisgewinnes durch Sekundäranalysen ernst genommen werden und dürfen nicht lediglich als Datenlieferant*innen fungieren.

2.2 What do we have in common? – Datenspeicherung in einem EU-Projekt (Sylvia Jäde)

Auch die Europäische Union fordert mittlerweile die öffentliche Bereitstellung erhobener Daten (EU 2021), z. B. zum Zweck der Sekundäranalyse. Diese Forderung greift in einem Projekt wie SMOOTH³, das sich der Erforschung von Bildung als Gemeingut oder *educational commons* verschrieben hat, nicht nur auf einer technischen, sondern auch auf einer inhaltlichen Ebene. Schließlich ging es in dem Projekt gerade darum, *educational commons* (Pechtelidis/Kioupkiolis 2020) zu verstehen und Method(ologi)en zu erproben, die es erlauben, Ungleichheiten auf unterschiedlichen Ebenen abzubauen und Bildungsprozesse zu fördern (Cappello et al. 2024). Grundlegend sind dabei partizipative Prozesse (*commoning practices*), die es allen Beteiligten erlauben, sich als *commoners* in den jeweiligen Situationen einzubringen und am Gemeingut (*commons*) zu partizipieren (Helfrich/Bollier 2020: 72). Bildung wird im Sinne der *educational commons* zum gemeinschaftlichen Gut, das im Prozess und durch alle Beteiligten hergestellt wird. Aber nicht nur Bildung kann als *commons* verstanden werden, sondern auch Forschung, wenn sie sich bspw. einem partizipativen Forschungsansatz verschreibt (Eßer et al. 2024). So können Forscher*innen und weitere an der Forschung beteiligte Akteur*innen als *commoners* bzw. Ko-Forschende begriffen werden, die mit gemeinsamen Forschungsbemühungen den Gegenstand ko-konstruktiv und mit Bezug zum gemeinsamen Interesse bearbeiten. Anders als in eher hierarchisch strukturierten Forschungssettings geht es darum, die eigene Involviertheit als Forscher*in als Möglichkeit weiterer Erkenntnisgenerierung zu verstehen (ebd.). Aus diesem Forschungsverständnis resultieren für die Bereitstellung und Nachnutzung erhobener Daten mindestens zwei Herausforderungen. *Erstens* werden Fragen der Beziehungsentwicklung, wie sie hinsichtlich der Nachnutzung ethnografischer Daten diskutiert werden (Bauder et al. 2024), noch einmal anders relevant. Eine im Sinne der *commons* gleichberechtigte Forschungsbeziehung zwischen Forscher*innen und Ko-Forschenden wäre konsequenterweise auf gemeinsame Entscheidungen über eine Bereitstellung und Nachnutzung verwiesen. Jedoch verbleibt die Verantwortung bei den Forschenden, da die Beteiligung Ko-Forschender strukturell nicht vorgesehen ist. Überdies können solche Entscheidungen Forschungsbeziehungen belasten, weil sie aus organisationaler Perspektive zu Beginn der Forschung – also vor dem eigentlichen Beziehungsaufbau – getroffen werden müssen (ebd.). *Zweitens* sind ethnographische Daten hinsichtlich der Interpretierbarkeit auf ein Mindestmaß an Kontextualisierung angewiesen. Wie aber kann die emotionale Involviertheit der Forscher*innen für Dritte so dokumentiert werden, ohne dass sich die For-

3 ‚Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities‘ (SMOOTH) ist ein Projekt, das aus Mitteln des HORIZON 2020 Programms für Forschung und Innovation der Europäischen Union gefördert wurde (grant agreement No 101004491).

scher*innen selbst in eine vulnerable Position bringen? Bedeutet Kontextualisierung in diesem Zusammenhang doch, sich selbst als Forscher*in in gewisser Weise gegenüber anonymen Dritten und ihrem Forschungsinteresse zu de-anonymisieren. Aus einer *commons*-Perspektive stellen sich also für die Nachnutzung von Daten einerseits Fragen, die an aktuelle Diskurse anschlussfähig sind. Andererseits werden Fragen relevant, die sich aus dem spezifischen Forschungsauftrag ergeben, sich mit den Ko-Forschenden gemein zu machen.

2.3 Forschungsethische Herausforderungen im Forschungsfeld Migration (*Irina Siouti*)

Das Forschungsfeld der Migration ist eng mit öffentlichen politischen Diskursen über Migration verzahnt. Aufgrund der Politisierbarkeit des Gegenstands Migration ist in dem Forschungsfeld immer eine besondere Sensibilität geboten. Es werden methodische Verfahrensweisen benötigt, die es ermöglichen, die Prozesshaftigkeit und Komplexität von Migrationsprozessen adäquat zu erforschen und forschungsethische Aspekte sorgfältig zu berücksichtigen.

Die biographische Migrationsforschung ermöglicht einen innovativen methodischen Zugang zum Forschungsfeld Migration, in dem man mit mehreren Herausforderungen konfrontiert ist. Die Informierte Einwilligung als dialogischen Prozess zu gestalten, ist nicht immer, aber oft schwierig, weil die Frage nach der Freiwilligkeit im Raum steht. Vor allem, wenn es sich um vulnerable Gruppen handelt, die über institutionelle Kontexte angefragt werden. Ebenso, wenn Personen interviewt werden, die sich in laufenden Asylverfahren befinden und keinen gesicherten Aufenthaltsstatus haben. Der Prozess der Informierten Einwilligung ist grundsätzlich nur bedingt vorab planbar, da im Verlauf der interaktiven Interviewsituation nicht erwartbare Bedingungen und Probleme auftreten können. Es stellt sich hier die Frage, wie die Freiwilligkeit der Teilnahme im Kontext von ungleichen Machtbeziehungen und ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnissen gewährleistet werden kann, und was dies für die Umsetzung der Informierten Einwilligung bedeutet (vgl. v. Unger 2018b). Manchmal kann man die Sekundärnutzung im Prozess der Informierten Einwilligung absprechen, oft ist sie aber auch kontraproduktiv, weil das Vertrauen dann in der Erhebungssituation nicht mehr gegeben ist. Exemplarisch kann hierfür ein Beispiel aus einem Forschungsprojekt über politische Partizipationsprozesse unter Bedingungen von Migration aufgeführt werden (Siouti 2018). In dem Forschungsprojekt sind biographisch-narrative Interviews mit Personen geführt worden, die aus politischen Gründen aus dem Iran geflohen sind. Der Prozess der Informierten Einwilligung war mit vielen Herausforderungen verbunden. Die Interviewpartner*innen reagierten ängstlich und mit Ablehnung auf das Aufnahmegerät, das mit Verhörsituationen im Herkunftsland Iran in Verbindung gebracht wurde. Eine Audioaufnahme der lebensgeschichtlichen Erzählung wurde von den meisten Interviewpartner*innen abgelehnt. Bei den Interviewpartner*innen,

die einer Audioaufnahme zustimmten, stellte die Anonymisierung eine weitere Herausforderung dar.

Die Grundsätze der Vertraulichkeit und Anonymisierung werden als wesentliche Maßnahmen betrachtet, um die erzählenden Personen zu schützen. Die mit der Methode des biographisch-narrativen Interviews erhobenen Lebensgeschichten und das produzierte Datenmaterial weisen die Besonderheit auf, dass sie durch die Beschaffenheit und Kontextdichte trotz sorgfältiger Anonymisierung, Rückschlüsse auf die Personen ermöglichen können, gerade wenn es sich um biographisch narrative Interviews im Kontext spezifischer migrantischer Communities handelt (v. Unger 2018a).

Die weit verbreitete Vorgehensweise in der biographischen Migrationsforschung, die Angaben über Herkunftskontexte, Herkunftsländer, Alter, Beruf etc. zu ändern, um die Anonymisierung der biographischen Daten zu gewährleisten, stellt aus datenschutzrechtlicher Sicht die einzige Möglichkeit dar, um die beteiligte Person zu schützen. Sie macht aber dann das Material für eine Nachnutzung unbrauchbar, weil die Daten im Grunde verfälscht werden (v. Unger 2018b). Damit berührt ist auch die Frage nach der Transkription von biographisch-narrativen Interviews in der biographischen Migrationsforschung. Grundsätzlich werden die Interviews nach den Regeln der hörbaren Gestalt der Sprache und nicht nach den Regeln der Grammatik transkribiert. Hier stellt sich aber die Frage, ob es ethisch vertretbar ist, die Transkripte sprachlich nicht anzupassen und öffentlich zugänglich zu machen. Im Falle, dass sie doch in anonymisierter Form für eine Nachnutzung zur Verfügung gestellt werden, sind die damit verbundenen sozialen und politischen Folgen nicht abschätzbar. Das Datenmaterial kann zweckentfremdet werden und bspw. zur politischen Skandalisierung von Minderheitengruppen herangezogen werden (vgl. dazu Bukow 2014).

Was folgt aus diesen skizzierten forschungsethischen Problemen für die Datenarchivierung und Sekundärnutzung? Biographische Daten entstehen in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten unter Einhaltung forschungsethischer Richtlinien in einem Arbeitsbündnis zwischen Interviewer*in und interviewter Person. Die De-Kontextualisierung von Daten im sensiblen Feld der Migration ist hochproblematisch. Sekundärnutzung ist in einem fremden Kontext grundsätzlich nicht vertretbar, da die sozialen und politischen Folgen nicht abschätzbar sind. Gleichwohl kann eine sekundäre Nutzung unter bestimmten Bedingungen in der biographischen Migrationsforschung sogar geboten sein, etwa im Kontext von Forschung mit Zeitzeug*innen. In dem Fall ist nach sorgfältiger Absprache der Anonymisierungsstrategien mit den Interviewpartner*innen eine umfangliche (Re)-Kontextualisierung der Daten notwendig.

3 Forschungsethik, Archivierung von Daten und die Praxis in Ethikkommissionen (*Peter Cloos*)

An Universitäten und Hochschulen wurden in den letzten Jahren zunehmend Ethikkommissionen auch an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eingerichtet (Strobel et al. 2022: 10). Diese haben sich auch mit Fragen der Archivierung von Daten und ihrer (möglichen) Nachnutzung zu befassen, insbesondere dann, wenn ein zu begutachtendes Forschungsvorhaben eine solche Archivierung und Nachnutzung von Daten ermöglichen will. In diesem Fall wird in der Regel durch unterschiedliche Stellen ein Ethikgutachten empfohlen, zumal in Datenmanagementplänen die Frage zu beantworten ist, ob ein Ethikgutachten eingeholt wurde (siehe RDMO Fragenkatalog⁴). Allerdings kann die Praxis von Ethikkommissionen und der Archivierung von Forschungsdaten für die Nachnutzung nicht isoliert, sondern muss im Zusammenspiel von Forschungspraxis als Praxis der Beantragung *und* Durchführung von Forschungsprojekten auf der einen Seite und als Praxis von Prozessen auf der anderen Seite betrachtet werden, die mit Fragen des Datenschutzes, der Forschungsethik und der *guten wissenschaftlichen Praxis* verbunden sind.

In den letzten Jahren sind Praxen und Verfahren sowie organisational vorgesehene Organisationseinheiten und Stellen (Projekträger, Kommissionen, Beauftragte, Abteilungen etc.) etabliert worden, die teilweise noch damit beschäftigt sind zu lernen, wie sie und auf welcher Grundlage sie arbeiten und mit anderen kommunizieren (RatSWD 2017). Neben fachlich unterschiedlich konturierten Ethikkommissionen (Strobel et al. 2022: 10) gibt es Stellen für Datenmanagement, Beauftragte für Datenschutz und für *gute wissenschaftliche Praxis*. Hinzu kommen Datenarchive und Repositorien sowie Drittmittelgebende und dazugehörige Projekträger. Nicht zu vernachlässigen sind auch die „Beforschten“ mit ihren Interessenverbänden, die u. a. partizipativ in Forschungsprozesse eingebunden werden oder im Nachgang bei möglichem Fehlverhalten Rechte einfordern. Die genannten Akteur*innen haben eine eigene Praxis und unterschiedliche Logiken durch die Etablierung von Verfahren, Formularen, Kommunikationswegen etc. entwickelt. Da Drittmittelgebende zunehmend fordern, dass Forschende bei der Antragstellung, in Zwischen- und Abschlussberichten nachweisen, dass sie mit diesen Personengruppen und Organisationseinheiten nicht nur kommuniziert, sondern konkrete Produkte erzeugt haben – wie z. B. Datenmanagementpläne, Ethikanträge, Informierte Einverständniserklärungen oder Nachnutzungsverträge – benötigen Forschende nicht nur ein umfangreiches Wissen, wie sie mit diesen Stellen die Kommunikation erfolgreich gestalten. Sie müssen sich auch gewahr sein, dass sich Forschungsprozesse und empirische Erkenntnisse hier-

4 Verfügbar unter https://rdmorganiser.github.io/docs/RDMO-Fragenkatalog_nummeriert_201911.pdf (Abruf: 18.05.2024).

durch verändern, weil diese nicht unabhängig davon entstehen. Sie sind aber auch damit konfrontiert, dass im Kontext dieser sich etablierenden unterschiedlichen Logiken und Praxen forschungsethische Fragen jeweils unterschiedlich prozessiert und beantwortet werden. Unterschiedliche Logiken ergeben sich z. B. daraus, dass sich die Forschungsethik nur an Leitlinien orientieren kann und sich Ethikkommissionen in der Regel als Beratung und Dienstleistung für Forschende verstehen, der Datenschutz rechtlich geregelt ist und ebenso wie Regularien *guter wissenschaftlicher Praxis* Sanktionen einschließen kann (RatSWD 2017: 13). Die Stellen können nicht unabhängig voneinander agieren, zumal sie insbesondere im Kontext von Forschungsethik ähnliche Fragen zu bearbeiten haben. Hinzu kommt, dass die Akteur*innen in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses zwischen Antragstellung, Projektdurchführung und Projektabschluss aktiv werden und am Horizont dieser zeitlichen Verläufe auf unterschiedliche Weise forschungsethische Fragen zu behandeln haben.

Beispiele hierfür sind: In der Regel begutachten Ethikkommissionen Forschungsvorhaben bevor sie durchgeführt werden, also auch bevor forschungsethische Fragen praktisch werden. Sie werden später nur dann aktiv, wenn erhebliche Änderungen in einem bereits durch die Ethikkommission begutachteten Forschungsvorhaben vorgenommen werden.

Ethikkommissionen können in der Regel nur auf Basis der zum Zeitpunkt der Antragstellung vorhandenen Informationen eine Empfehlung in Bezug auf forschungsethische Fragen abgeben. Sie haben zu prüfen, ob alle Vorkehrungen zur Minimierung des Probanden-Risikos getroffen wurden, ein angemessenes Verhältnis zwischen Nutzen und Risiken des Vorhabens besteht, die Einwilligung der Probanden bzw. ihrer gesetzlichen Vertreter*innen hinreichend geplant ist, bei der Durchführung des Vorhabens die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen beachtet werden und dieses insbesondere den Bestimmungen zum Datenschutz Rechnung trägt. In diesem Sinne könnten Ethikkommissionen bspw. auch empfehlen, keine langfristige Datenspeicherung zur Nachnutzung von biografischen Interviews im Kontext von Migration vorzunehmen. Die Archivierung von Daten zur Nachnutzung kann, wie am Beispiel der obigen Forschungsprojekte beschrieben, ein zu hohes Probanden-Risiko nach sich ziehen. Die Praxis, wie partizipativ eine Einwilligung mit Kindern hergestellt wird, ist durch die Forschenden reflexiv zu bearbeiten und wird im Nachgang nicht durch Ethikkommissionen geprüft, weil sie sich nicht als Kontrollinstanzen für eine forschungsethisch korrekte Praxis, sondern als Berater*innen für forschende Kolleg*innen verstehen. Es würde die Praxis von Ethikkommissionen überfordern, ein forschungsethisches Monitoring im Forschungsprozess durchzuführen. Sie müssen sich darauf verlassen, dass die Forschenden den im Ethikantrag formulierten Ansprüchen folgen und bei offenen forschungsethischen Fragen kompetent genug sind, zu entscheiden, wann sie die Ethikkommission erneut beratend zu Rate ziehen. Somit sollte es auch Aufgabe von Ethikkommissionen sein, das Bewusstsein für forschungsethische Fragen in den hochschulischen Main-

stream zu bringen. Wie gut sie sich darauf verlassen können, hängt davon ab, wie im Kontext dieser beschriebenen Logiken in Kommunikation der genannten verschiedenen, zum Teil mit unterschiedlicher Macht ausgestatteten Akteur*innen ein *Doing Forschungsethik* geschieht. Auszugehen ist davon, dass in den Prozessen der Bearbeitung von forschungsethischen Fragen der jeweilige forschungsethische *Fall* jeweils unterschiedlich zugeschnitten, hergestellt, objektiviert und zur Zirkulation in der Kommunikation aufbereitet wird (Bergmann 2014). Somit ist auch damit zu rechnen, dass diese Prozesse einen Einfluss darauf haben, was am Ende empirisch als erforschte Wirklichkeit wissenschaftlich hergestellt wird oder überhaupt hergestellt werden kann, soll oder darf (Reh et al. 2021). In diesem Sinne braucht es eine Ausweitung des Austausches zwischen den oben genannten Akteur*innen zur Frage, wie in den beschriebenen Prozessen ein *Doing Forschungsethik* empirische Erkenntnisse und auch archivierte Daten zur Nachnutzung rahmt und erzeugt.

4 Fazit

Die Beispiele aus qualitativer Forschungspraxis zeigen, dass sich Forschung, die Kinder und Menschen mit Migrationsgeschichte als rechtlich, sozial und politisch vulnerable Gruppen adressiert, in Hinblick auf die Möglichkeit einer Nachnutzung der Forschungsdaten mit besonderen forschungsethischen Herausforderungen konfrontiert sieht.

Ethnographische Forschung umfasst vielfältige Forschungsdaten, -formate und deren Verknüpfungen. Sie beruht auf Interaktion und Beobachtung mit und von Menschen, deren Lebensräume Forschende über längere Zeiträume betreten. Insbesondere in partizipativer Forschung, in der sich Forschende und die beteiligten Akteur*innen im Anspruch auf Augenhöhe begegnen, muss die Verfügungsgewalt über die Daten bei den Forschenden und Beforschten verbleiben. Damit sind nicht nur weitreichende Anforderungen an Forschungsdateninfrastrukturen formuliert, um die Wahrung der komplexen Verantwortung Primärforschender ebenfalls in Sekundärforschungsprozessen sicherzustellen, sondern bislang kaum reflektierte Bedarfe verknüpft, die auch im Bereich von technischen Prozessen eine forschungsethisch reflektierte Ausrichtung bzw. (Weiter-)Entwicklung erfordern.

Auch Biographieforscher*innen werden tiefgreifende Einblicke in zu erschließende soziale Phänomene gewährt. Das, was im Rahmen einer biographischen Narration bspw. über eine Migrationsgeschichte erzählt wird, enthält meist für wissenschaftliche Erkenntnis hochrelevante und zugleich äußerst sensible und schutzwürdige Informationen, die sich kaum sinnvoll anonymisieren lassen. Solche Daten dürfen nur dann zu weiterer Nutzung bereitgestellt werden, wenn nicht eine Löschung oder Nichtveröffentlichung vereinbart wurde und jede missbräuchliche Verwendung, die schwerwiegende Folgen für die Interviewten

nach sich ziehen würde, sicher ausgeschlossen werden kann. Um ein potentielles Schadensrisiko abzuwenden, müssen in jedem Falle weitreichende Sicherheitsvorkehrungen getroffen werden. Damit der Vertrauens- und Datenschutz gewahrt wird, sollten qualitative Daten zur Nachnutzung nur an Forschungsdatenzentren oder Repositorien übergeben werden, die eine missbräuchliche Nutzung (bspw. durch einen Zugang erst nach Registrierung und auf Antrag für bestimmte Nutzengruppen) zu verhindern suchen.

In den erläuterten Beispielen aus der Forschungspraxis wurden unterschiedliche forschungsethische Herausforderungen formuliert. Diese zeigen, dass forschungsethische Fragen vielfach tatsächlich erst *im Verlauf* des Forschungsprozesses identifiziert werden. Wie mit ihnen umgegangen wird, hat nicht nur Einfluss auf das Forschungsdatenmanagement und die Entscheidung darüber, ob eine Archivierung und Nachnutzung im Rahmen von Sekundäranalysen in Betracht gezogen werden kann, sondern auch auf die Anforderungen an Forschungsdateninfrastrukturen und die Einbindung der Forschungsgemeinschaften in deren (Weiter-)Entwicklung.

Die Forschungsgemeinschaften qualitativ Forschender sollten weiter darüber nachdenken und sich darüber verständigen, ob und ggf. wie Daten aus einer Forschung mit Menschen, die in spezifischen Hinsichten als besonders vulnerabel gelten bzw. auch in und durch Forschung als ‚vulnerabel‘ adressiert und sozial positioniert werden, ethisch verantwortungsvoll geteilt und nachgenutzt werden können.

Literatur

- Bauder, Tristan/Bollig, Sabine/Eßer, Florian/Hünersdorf, Bettina/Imeri, Sabine/Leser, Christoph/Machold, Claudia (2024). What's New? Ethnographische Forschung im Kontext neuer Forschungs-(daten)infrastrukturen: Ethik, Datenmanagement und Nachnutzung. In: Budde, Jürgen/Rißler, Georg/Meier-Sternberg, Michael/Wischmann, Anke (Hrsg.): What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–60.
- Bergmann, Jörg (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hrsg.): „Der Fall“. Bielefeld: Transcript, S. 17–33.
- Bukow, Wolf (2014). Second use nicht-standardisierter Daten? Eine forschungstechnische und forschungsethische Herausforderung. Vortrag Frankfurt a. M.
- Cappello, Gianna/Siino, Marianna/Fernandes, Natália/Arciniega-Caceres, Mittzy (2024). Educational Commons. Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education. Cham: Springer.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9(4), S. 477–497.

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015). Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten. <https://doi.org/10.2312/ALLIANZOA.019>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017): Stellungnahme der DGfE zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.09_Archivierung_qual_Daten.pdf [Zugriff: 24.09.2024].
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung und Gesellschaft für Fachdidaktik (2020): Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. <https://www.dfg.de/resource/blob/174560/67a06609aa9aaa98e73b9b7d798afb9/stellungnahme-forschungsdatenmanagement-data.pdf> [Zugriff: 24.09.2024].
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2019). Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in der Soziologie. Stellungnahme des Vorstands und Konzils der DGS. Essen. file:///C:/Users/Brinkmann/Downloads/SozPublikationen,+2019-2_191-222.pdf [Zugriff 24.09.2024].
- Europäische Kommission, Generaldirektion Forschung und Innovation (2021). Horizon Europe, offene Wissenschaft: frühzeitiger Wissens- und Datenaustausch und offene Zusammenarbeit, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/9570017e-cd82-11eb-ac72-01aa75ed71a1> [Zugriff: 24.09.2024].
- Eßer, Florian/Jäde, Sylvia/von der Heyde, Judith (2024). Partizipative Forschung und Kindheitsforschung: Kinder als commoners? In: Schierbaum, Anja/Diederichs, Miriam/Schierbaum, Kristina (Hrsg.): Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–324.
- Fegter, Susann/Fattore, Tobia (2024): Child Well-being als Zugang zu Lebenswelten, Lebenslagen und Bildungsräumen. In: Schierbaum, Anja/Diederichs, Miriam/Schierbaum, Kristina (Hrsg.): Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123–150.
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2020). Frei, fair und lebendig. Die Macht der Commons. Bielefeld: transcript.
- Mruck, Katja/Corti, Louise/Kluge, Susann/Opitz, Diane (2000). Zu diesem Band. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1(3), Art. 1.
- Mruck, Katja (2005). Editorial: Die aktuelle FQS-Schwerpunktausgabe „Sekundäranalyse qualitativer Daten“. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 6(1), Art. 48.
- Pechteldis, Yannis/Kioupkiolis, Alexandros (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *democracy & education* 28(1), Art. 5, S. 1–11.
- RatSWD [Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten] (2017). Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. *RatSWD Output* 9(5). <https://doi.org/10.17620/02671.1>.
- Reh, Sabine et al. (2021). Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten. *Erziehungswissenschaft* 31(2), S. 5–6.
- Schlingmann, Thomas (2020). Vermeidung von Belastungen oder Verlust der Deutungshoheit? Archivierung und Sekundärverwertung von Interviews mit Betroffenen sexualisierter Gewalt über ihre Erfahrungen – eine Expertise aus Betroffenen-sicht. In: Wazlawik,

- Martin/Christmann, Bernd (Hrsg.): Forschungsdatenmanagement und Sekundärnutzung qualitativer Forschungsdaten: Perspektiven für die Forschung zu sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–125.
- Siouti, Irini (2018). Forschungsethik in der Biografieforschung: Herausforderungen im Forschungsfeld der politischen Partizipation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19(3), Art. 28.
- Strobel, Anja/Zeiler, Anne/Schaar, Katrin (2022). Der Stand der Dinge zur forschungsethischen Begutachtung in den Geistes- und Sozialwissenschaften: Working Paper 278/2022. Berlin: RatSWD. <https://doi.org/10.17620/02671.67>.
- Unger, Hella von (2018a). Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Helma Lutz/Schiebel, Martin/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 681–693.
- Unger, Hella von (2018b). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19(3), Art. 6.
- Unger, Hella von (2020). Management, Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Forschungsdaten zu sexueller Gewalt: Eine Einschätzung aus forschungsethischer Perspektive. In: Wazlawik, Martin/Christmann, Bernd (Hrsg.): *Forschungsdatenmanagement und Sekundärnutzung qualitativer Forschungsdaten: Perspektiven für die Forschung zu sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–74.

Die Fabrikation und Transformation erziehungswissenschaftlicher Praktiken: *Science and Technology Studies* als potentialreiche Perspektive für die Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft

Julia Elven, Susann Hofbauer, Jörg Schwarz, Stefan Rundel, Marie Rathmann, Edwin Keiner

KURZFASSUNG: Der Beitrag diskutiert die interdisziplinären Science and Technology Studies als für die Erziehungswissenschaft potenzialreiche Perspektive anhand dreier Anwendungsbeispiele: Mit Pickering's Konzept des Mangle wird Zeitlichkeit als Bedingung erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsprozesse rekonstruiert; mit dem Konzept der Responsivität werden Kopplungen von wissenschaftspolitischen, institutionellen und subjektiven Erwartungen an die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion betrachtet und mit dem Infrastrukturkonzept von Star wird die Bedeutung unterschiedlicher Bereitstellungsstrukturen für Wissensproduktion verdeutlicht. Abschließend werden in vergleichender Gegenüberstellung wechselseitige Anregungspotenziale zwischen Erziehungswissenschaft und Wissenschafts- und Technikforschung resümiert.

Schlagworte: Wissenschafts- und Technikforschung; Zeit; Infrastruktur; soziale Praxis; Responsivität

ABSTRACT: The article discusses the interdisciplinary Science and Technology Studies as a perspective rich in potential for educational science using three application examples: With Pickering's concept of the Mangle, temporality is reconstructed as a condition for educational qualification processes; the concept of responsiveness examines couplings of scientific policy, institutional, and subjective expectations regarding educational science knowledge production; and with Star's infrastructure concept, the significance of different provisioning structures for knowledge production is highlighted. Finally, the article summarizes the mutual stimulation potential between educational science and science and technology studies in a comparative juxtaposition.

Keywords: Science and Technology Studies; Time; Infrastructure; Social Practice; Responsiveness

1 Einleitung

Die *Science and Technology Studies* (STS) sind ein sowohl internationales als auch inter- und transdisziplinäres Projekt. Obschon Ludwik Flecks (1980) Überlegungen zur Entstehung wissenschaftlicher Tatsachen einen wichtigen Referenzpunkt für die Forschungsströmung bilden und Karin Knorr-Cetina (1981) zu den unbestrittenen Klassiker*innen gehört, entwickelt sie sich vor allem in Frankreich, Großbritannien und den USA, wo bereits in den 1970er Jahren die historischen, sozialen, materiellen, kulturellen und mithin technischen Bedingungen der praktischen Hervorbringung von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Wissen und Technologien erforscht wurde. In Deutschland fasst der Diskurs erst später und vor allem in der Soziologie Fuß, nach wie vor sind deutschsprachige Systematisierungs- und Einführungsarbeiten eher rar (Ausnahmen bilden z. B. Lengersdorf/Wieser 2014; Bauer et al. 2017; Wiedmann et al. 2020).

In der Erziehungswissenschaft wird die STS bislang – nicht zuletzt aufgrund ihrer sich der Technologisierung teilweise entziehenden Gegenstände (Luhmann/Schorr 1982) – wenig diskutiert, wenngleich es in den verschiedenen Subdisziplinen interessante und potenzialreiche Anchlüsse gibt (für einen ersten Überblick vgl. Elven/Hofbauer i. V.). Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsforum diente dem Dialog zwischen solchen Ansätzen, um in den Schnittfeldern an geteilten erziehungswissenschaftlichen STS-Perspektiven zu arbeiten, die nicht nur die erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern auch den interdisziplinären STS-Diskurs bereichern.

Im Folgenden werden die drei im Forum präsentierten Forschungsperspektiven aus Erwachsenenbildung, Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Organisationspädagogik zusammengefasst und abschließend in einem Kommentar von Edwin Keiner zueinander in Beziehung gesetzt. Die Beiträge befassen sich in je unterschiedlicher Weise mit Aneignungs-, Anrufungs- und Subjektivierungsprozessen in der Erziehungswissenschaft – sei es im Zusammenhang mit Zeitpraktiken in Qualifizierungsphasen, mit internationalen Publikations- bzw. Leistungsökonomien oder mit der Schließung erzeugenden Aneignung wissenschaftlicher Infrastrukturen. Umgekehrt zeigen sie auf, wie spezifische Formen von Zeitverwendung, Exzellenzerzeugung und Infrastruktur die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens bedingen. Beide Blickrichtungen – Sozialkonstruktion durch wissenschaftliche Praxis und soziale Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnis – sind Kernthemen der STS.

2 Eine explodierte Uhr – Konkurrierende zeitliche Logiken der wissenschaftlichen Alltagspraxis in Qualifizierungsphasen (Jörg Schwarz, Stefan Rundel, Marie Rathmann)

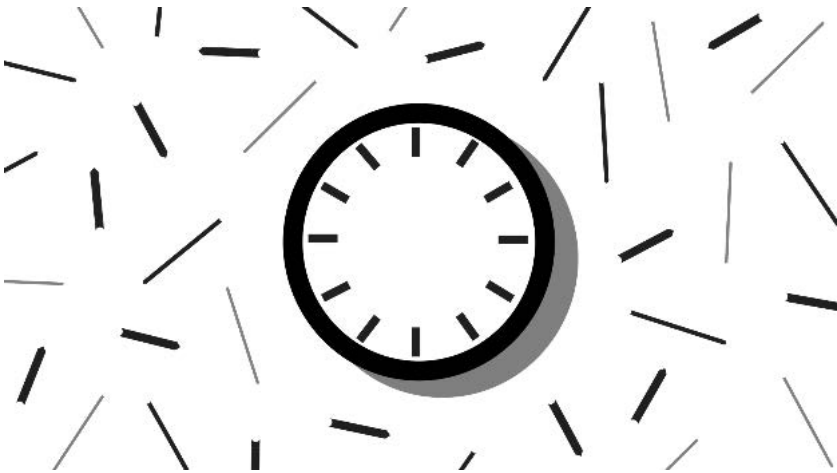
Während sich die Wissenschaft bei der Betrachtung ihrer Gegenstände von den zeitlichen Zwängen des Untersuchungsfeldes frei macht (Bourdieu 1993: 149), ist die wissenschaftliche Praxis selbst der Zeit nicht enthoben (bspw. Abgabefristen, Projektlaufzeiten). Mit den zeitlichen Logiken der wissenschaftlichen Produktionsbedingungen sind Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen (WiQua) in besonderer Weise konfrontiert: Sie müssen sich diese in ihren praktischen Vollzügen aneignen und der Erfolg dieser Aneignung ist relevant für ihren Verbleib im Feld.

In unserem Teilprojekt „Zeitliche Rahmenbedingungen, alltagspraktische Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung in der Qualifikationsphase“ haben wir dies untersucht. In diesem Beitrag erörtern wir, inwiefern die STS eine Perspektive für die Auseinandersetzung mit der akademischen Sozialisation von WiQua und mit der Bedeutung, die Zeitstrukturen, -gestaltung und -wahrnehmung dabei zukommt, bieten können.

Eine genuin auf die Temporalität und Prozessualität der wissenschaftlichen Praxis fokussierende Perspektive innerhalb der STS vertritt Andrew Pickering (1995: 14): Erst in der prozessualen, performativen Verschränkung von Praktiken lasse sich erkennen, wie sich beteiligte (nicht-)menschliche Akteure „temporally emergent“ hervorbringen und wie sie sich im „tuning“ aufeinander einstellen – diese emergente, fortlaufende, praktische Produktion von Erkenntnisobjekten und -subjekten fasst er begrifflich als „the Mangle“.

2.1 Fotogruppendifkussionen

Fotogruppendifkussionen (Dörner/Schäffer 2014) ermöglichten in unserem Forschungsprojekt einen Zugang zu zeitlichen Praktiken von WiQua. Den Stimulus stellten fünf Bilder dar, die in eine Reihenfolge gebracht werden sollten. In der anschließenden Gruppendifkussion dokumentierten sich Prozesse der „Sinnaktualisierung“, einem intuitiven Verstehen, und „Sinnbildung“, einer Interpretation der Bilder (Schäffer 2010: 228). Sowohl die Bilder als auch die Gruppendifkussion wurden einer dokumentarischen Analyse unterzogen (Bohnsack 2021). Im Folgenden werden wir zunächst eine knappe dokumentarische Interpretation des Bildes vornehmen, um dann die dieses Bild thematisierende Gruppendifkussion zu rekonstruieren.

Abbildung 1: ‚explodierte Uhr‘

Quelle: eigene Darstellung; vgl. <https://www.zeit.de/gesundheits/2021-10/zeitwahrnehmung-psychologe-marc-wittmann-forschung-zeit-empfinden-corona-pandemie>

2.2 Die „explodierte Uhr“

Im komparativen Vergleich mit anderen Bildern zum Thema Zeit dokumentiert sich ikonologisch eine Vorstellung von Zeit, die von einem bestimmbareren, linearen und an Lebensphasen orientierten Modell abweicht – Zeit ist konstruierbar, gestaltbar und vielfältig. In der planimetrischen Komposition strukturiert die Uhr den Mittelpunkt des Bildes, wobei gleichzeitig die Zeiger diese Struktur durch ihre Dynamik brechen. Anhand der szenischen Choreographie wird deutlich, dass die Uhr im Zentrum drei Bildebenen verbindet, während die Zeiger – auch aufeinander verweisend – Gruppen bilden. Die ikonologisch-ikonische Interpretation lässt zwei Bewegungslinien im Bild erkennen: Die Uhr in Form statisch-strukturierter Zeit; die Zeiger als chaotisches Element. Sie sind unabhängig von der Uhr und doch auf sie angewiesen, worin sich eine Ambivalenz zwischen freier Gestaltbarkeit und strukturierendem Gestaltungszwang ausdrückt.

Diese Ambivalenz wird in der Gruppendiskussion mit der Metapher „create your own watch“ verhandelt und als zentrale Herausforderung wissenschaftlicher Alltagspraxis beschrieben: „dass man das selber sich so einteilen muss, das macht ja auch irgendwie also mich macht das zwischendurch echt hilflos“. Die selbstständige Zeitgestaltung ist so keine eigenlogische, sondern verbleibt in einem fremdbestimmten Rahmen – es geht um die Anforderung einer Ratio-

nierung von Zeit. Dies evoziert stetige Aushandlungen und Synchronisationserfordernisse differenter Zeitlogiken. Dabei taucht die Stempeluhr als Gegenentwurf auf, die kraft ihrer materialisierten Agency eine Fremdstrukturierung der Zeit im Alltag einfordert. „Ich hab das [...] wenn ich Menschen treffe, die stempeln, dass mein erster Impuls n ganz ganz großes Neidempfinden ist.“ Zugleich wird deutlich, dass die mechanistische Form eine Entfremdung von der entgrenzten wissenschaftlichen Zeitlogik bedeutet und keine sinnvolle Alternative darstellt: „Und dann aber irgendwie dann auch immer wieder an so n Punkt komme, wo ich denke, nee, ich will das eigentlich nicht. Ich finde es geil, so wie es ist.“

2.3 Zwischen fremdbestimmter und eigenverantwortlicher Zeit

Im Kontext der bildhaft materialisierten Vorstellung einer explodierenden Uhr (Symbol für die entgrenzte Zeit des wissenschaftlichen Arbeitens) und der Stempeluhr (Symbol der wohlbegrenzten Zeit der Erwerbsarbeit) spannt sich die Ambivalenz der eigenverantwortlich zu gestaltenden und der fremdbestimmten Zeit in der Qualifikationsphase auf. Dieses zentrale Handlungsproblem zeigt sich durchgängig an einer Relationierung der drei Zeitdimensionen Qualifikations-, Lohnarbeits-, und Erholungszeit, wobei sich zwei Typen unterscheiden ließen: Während Typus 1 „Wissenschaftsidentität“ die Qualifikationszeit priorisiert und um ihre Realisierung im Alltag zwischen Lohnarbeits- und Erholungszeit ringt, begreift Typus 2 „Berufswissenschaft“ die Qualifikation als Teil der Arbeitszeit und grenzt die Erholungszeit davon ab.

Der Bezug auf die STS und die Perspektive Pickerings zeigt sich in den hier nur knapp umrissenen Ergebnissen der Untersuchung auf zwei Ebenen: Auf methodologischer Ebene sensibilisiert sie für eine empirische Annäherung an Zeit und Zeitlichkeit in Verbindung mit bzw. in Rekurs auf ihre praktischen, v. a. materiellen Erscheinungsformen. Mithilfe von Fotogruppendifkussion, die einen Zugang zum immateriellen Phänomen Zeit in der Dualität von Bild/Sprache bzw. Abbild/Text (Rundel 2021) ermöglichen, konnten gezielt Materialisierungen von Zeit identifiziert und die Wahrnehmung von Zeiterfassungsgeräten oder die Nutzung des Kalenders nachvollzogen werden. Auf theoretischer Ebene verdeutlicht die STS die Bedeutung praktischer, v. a. zeitlich, räumlich und materiell konstituierter Vollzüge von Wissenschaft. Gerade in der Erziehungswissenschaft werden diese konkreten Produktionsbedingungen von Wissenschaft aber oft ausgeblendet – eine STS-Perspektive kann hierfür sensibilisieren, nicht zuletzt auch im Zuge interdisziplinärer Vergleichsuntersuchungen. Dies bildet wiederum eine wichtige Grundlage für ein kritisches Infragestellen und politisches Weiterbearbeiten aktueller wissenschaftlicher Zeitstrukturen und ihrer praktischen Folgen für die Qualifizierungsphase.

3 Zur Fabrikation erziehungswissenschaftlichen Wissens im Kontext des Research Excellence Framework (*Susann Hofbauer*)

Im Vereinigten Königreich (UK) werden die wissenschaftlichen Forschungsleistungen, die disziplinar und institutionell zugeordnet sind, regelmäßig durch das Rechenschafts-, Verteilungs- und Anreizsystem des *Research Excellence Framework* (REF, seit 1986) evaluiert. Das REF war die erste nationale Maßnahme in Europa zur Forschungsevaluation und Produktivitätssteigerung. Mittlerweile nutzen auch viele EU-Staaten ein sogenanntes *Performance-Based Research Funding System* (PRFS), das im Zuge des seit 2000 entstehenden Europäischen Forschungsraums als nationale Lerninstrumente etabliert wurde (Zacharewicz/Lepori/Reale/Jonkers 2019). Diese PRFSs sind vielfältig und passen die Gewichtungen der Kriterien im Laufe der Zeit an, u. a. abhängig davon, wie kritisch sie hinsichtlich unbeabsichtigter Folgen für die Wissenschaftler*innen oder forschungskulturell unterschiedlich agierender Disziplinen bewertet wurden (UKRI 2022). Entsprechend verändern sich auch die Ansprüche an das, was als „wissenschaftliche Leistung“ zählt. Mehr noch strukturieren solche Forschungsevaluationen den institutionellen Lehr- und Forschungsort der Universität auf zwei Ebenen. In vertikaler Perspektive werden die Kriterien über Erwartungen an die Beteiligten weitergegeben. Dies hat Auswirkungen auf die Verteilung von Zeitressourcen, insbesondere im Hinblick auf die Balance zwischen Forschung und anderen Aufgaben wie der Lehre. In horizontaler Ebene vergeben sie wichtige Positionen in verschiedenen universitären Gremien, fördern die Vernetzung mit (außeruniversitären) Förderorganisationen und berücksichtigen (internationale) politische Zielvorstellungen.

3.1 Responsivität

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive¹ und in der Perspektive der STS interessiert, wie Universitäten und Schools of Education die Kriterien als Erwartungen übersetzen und wie Wissenschaftler*innen in verschiedenen Statusgruppen diese universitären Erwartungen aufnehmen, sie adaptieren und in Forschungsprozessen verarbeiten; kurz: wie Wissenschaftler*innen responsiv auf die vom REF geforderten Punkte hinsichtlich Einfluss („Impact“), Drittmittel („Funding“) und geforderte (4-Sterne-)Publikationen reagieren.

Responsivität bedeutet, auf beständig wechselnde Anforderungen zu reagieren und beschreibt die Fähigkeit von Akteuren, ihr Handeln und ihre Kommunikation an externe, vielfältige Erwartungen anzupassen und diese reflexiv mit

1 In der erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung wird mit dem analytischen Rahmen der Responsivität die Verbindung von Wissenschaft und Praxis als wechselseitiger Austausch über Feedbackkulturen angestrebt (Althans/Engel 2016).

anderen oder sich selbst auszuhandeln (siehe auch Erwartungserwartungen bei Luhmann 1984). Dabei wird das Interaktionsverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft betrachtet, ohne auf Vorannahmen wie die Ökonomisierung der Wissenschaft zurückzugreifen. Responsivität als Analysekonzept nimmt Praktiken der Bewertung, Verwertung und Organisation über Verknüpfungen mit Anreizen, Sanktionen oder Verfahren in den Blick, dabei geht es auch um Rollenmodelle, Motivkonstellationen und Selbstkonzepte (Matthies/Simon/Torka 2015), die durch leitfadengestützte Interviews explorativ untersucht wurden.

3.2 Zwischen Publikationsdruck und Zeitverschwendung

Person A (w; akademischer Rang: *lecturer*) hat einen 50/50 Forschung/Lehrer-Vertrag an einer stetig evaluierten und top-gerankten Universität, aber es mangelt an Zeit für Forschung, was zu Frustration führt. „I consider myself as somebody who should be doing research but doesn't have time to do it and then feels bad“. Sie zweifelt daran, dass sie die erforderlichen vier hochwertigen Artikel verfassen kann und hat kleine Forschungsmittel erworben, um ihre Position zu sichern. Die institutionelle und nicht-vertragsbasierte Erwartung an Forschungsmittel ist hoch, was sie als unrealistisch empfindet, da viele Forschungen für Bildungs- und Erziehungsthemen nicht finanziert werden. Sie überlegt, ihre Forschungsthemen anzupassen, denn vermittelt wird ihr: gute Forschung sei finanzierte Forschung – „what the people leading on the REF in our university want you to think“. Eine mögliche Vision für zukünftige förderfähige Ideen: Technologie und Social Media Analysen.

Schon etablierte Wissenschaftler*innen bewerten den Zeitfaktor retrospektiv eher ernüchternd. Die fast pensionierte Person B (m; akademischer Rang: *reader*) lehrt an einer Mittelklasse-Universität, hat mehrere REFs mitgemacht und kennt die Selbstzweifel der WiQua. Von den Kriterien ließe er sich nicht lenken, auch wenn er regelmäßig die Anforderungen für Zeitschriftenartikel erfülle. Er betrachtet den Fokus auf „Impact“ als Zeitverschwendung, stellt ihn jedoch selbst in Rechenschaftspraktiken regelmäßig her, obwohl er nicht an dessen tatsächliche Relevanz glaubt. „I publish stuff all the time. Like for the REF and things like that. Nobody ever reads it.“ Er hingegen sieht zwar die digitalen Möglichkeiten der Wissenschaftskommunikation über Social Media als Impact-Herstellung, kritisiert aber auch den Zwang der neoliberalen akademischen Subjektivierung und Selbstvermarktung.

3.3 Responsivität zwischen Her- und Darstellung

Die Aufnahme der Erwartungen der institutionellen Seite in die eigene Ausrichtung der Forschungspraktiken wurde in den Interviews deutlich ersichtlich, auch

wenn die jeweiligen Feinheiten der Kriterien in den Interviews nicht immer präsent waren. Dabei fallen mindestens drei Dinge auf: (1) Der jüngeren Person A fällt es schwer die erforderlichen Kriterien zu erfüllen und ihre Arbeit – wie bei Person B – so darzustellen, *als ob* sie sie erfüllen würde, um in der *Darstellung* eine vermeintliche *Herstellung* der Kriterienerfüllung abzusichern. (2) Beide widersprechen der Vorstellung davon, dass eine Forschungsleistung einen (messbaren) Einfluss ausübt, sie entziehen sich jedoch nicht. (3) Die Möglichkeiten von Technologien als aktuelles und zukunftsfähiges Thema für die Forschung (Person A) einerseits oder Impact-Herstellung durch Selbstdarstellung (Person B) andererseits wird als favorisierte oder abgelehnte Anpassungsstrategie angedacht, was sie in der Doppelperspektive von STS und Erziehungswissenschaft – und vor dem Hintergrund wissenschaftlichen und gesellschaftlichem Wandels – interessant macht.

4 Infrastrukturen der Verantwortung. S. L. Clarks Infrastrukturkonzept als Analyseinstrument wissenschaftsbezogener Wissensproduktion (*Julia Elven*)

Dass das in den STS etablierte Konzept der *Infrastruktur*² (Star/Ruhleder 1994; Star 1999; Niewöhner 2014) ein potenzialreiches Begriffsinstrument für die Erziehungswissenschaft sein kann, wirkt insofern einleuchtend, als Bildung u. a. vermittelt, verbreitet, verstetigt werden muss. Der Begriff kann gute Dienste bei der Erforschung aktueller Krisen leisten – z. B. des Versagens von Infrastruktur in Bildungsorganisationen (marode Hoch-/Schulen, Lehrer*innenmangel) oder der Digitalisierung von Bildung.

Ein Beispiel aus der Wissenschaftsforschung³ soll im Folgenden exemplarisch die Analyse von Infrastrukturen skizzieren. Im Zentrum steht dabei der aktuell vernehmliche, äußerst heterogene Diskurs um gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft, der sehr verschiedene „Oberflächen des Auftretens“ (Foucault 1981: 63) verzeichnet. *Infrastruktur* bietet m. E. die Möglichkeit, die unterschiedlichen Kontexte, in denen Verantwortung von Wissenschaft verhandelt, konkretisiert und kommuniziert wird, von ihrer materialen, technologischen und organisationalen Seite her zu betrachten und so die Diskursräume zu ordnen und zueinander in Beziehung zu setzen. Es rücken v. a. Prozesse der Konventionalisierung und Standardisierung, Reichweiten und (sozial ungleiche) Limitierungen in den Fokus.

2 Der Begriff leitet sich aus dem lat. *inf(e)ra* („unterhalb“) ab und bezeichnet eine Bereitstellungsstruktur: den organisatorischen ‚Unterbau‘ als Voraussetzung für Versorgung bzw. Nutzung.

3 Der Beitrag steht im Kontext des DFG-geförderten Forschungsprojekts „Verantwortliche Wissenschaft?!“ (Philipps-Universität Marburg; Laufzeit: 06.2023–05.2026).

4.1 Infrastruktur

Infrastrukturen stellen „Vorleistungen“ für die Herstellung bzw. Erbringung von Leistungen dar und fungieren als „Ordnungsdienste“ (Barlösius 2019: 10). Nachdem sie zunächst v. a. in den technischen Disziplinen beforscht wurden (Niewöhner 2014), rücken Susan Leigh Star und Kolleg*innen sie Ende des 20. Jhdts. ins Zentrum ihrer ethnographischen Wissenschaftsforschung (Star/Ruhleder 1994; Bowker et al. 1996). Infrastruktur verstehen sie als relationales Konzept, d. h. Dinge, Technologien, Praktiken existieren als Infrastruktur nur in einem bestimmten (unterstützenden, strukturierenden, distribuierenden) Verhältnis zu anderen Praktiken: „Infrastructure is both relational and ecological – it means different things to different groups and it is part of the balance of action, tools, and the built environment, inseparable from them.“ (Star 1999: 377)

Im Sinne der STS sind Infrastrukturen also keine ontischen Gegenstände, sondern erhalten ihren infrastrukturellen Charakter erst durch eine spezifische Form der Einbindung in Praxisensembles. Star (2017) arbeitet verschiedene Eigenschaften von Infrastruktur heraus, die zugleich als Analysekatégorien genutzt werden können – hierzu zählen etwa die Eingebundenheit in materiale, technologisch durchwirkte Praxisarrangements, die Verknüpfung mit Handlungskonventionen und Standards, die Einzelereignisse überschreitende Reichweite und die nutzer*innenseitige Aneignungsnotwendigkeit.

4.2 Die Straße und das Fachjournal als Infrastrukturen des Verantwortungsdiskurses

Einen Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung von Wissenschaft stellt der 2017 (weltweit) stattfindende *March for Science* dar (Elven 2021): konzertierte Protestmärsche von Wissenschaftler*innen und engagierten Bürger*innen, die gegen Angriffe auf die Wissenschaftsfreiheit, gegen Wissenschaftsfeindlichkeit und Post-Truth-Politiken *auf die Straße gehen*. Zugleich wird die Verantwortlichkeit von Wissenschaft auch in wissenschaftlichen Fachzeitschriften diskutiert (z. B. *Sociological Forum* 2017, Jg. 32, H. 4 & 2018, Jg. 33, H. 1).

Das Fachjournal und *die Straße* können nun als zwei unterschiedliche Infrastrukturen rekonstruiert werden, die in je spezifischer Weise den Diskurs um verantwortliche Wissenschaft ermöglichen und (ko-)produzieren: Das Fachjournal setzt sich aus Verlagshaus, Druckerei, Onlineplattformen, und Bibliotheken aber auch Konventionen der Herausgeberschaft, der Qualitätssicherung (Reviewprozess, Lektorat), aus Kulturen wissenschaftlichen Schreibens, Debattierens, Zitierens etc. zusammen und strukturiert zugleich wissenschaftlichen Austausch, Wissensvermittlung, Reputationsarbeit – zuletzt unter Bedingungen von Globalisierung, Ökonomisierung und Digitalisierung; die Straße hingegen besteht aus Verkehrswegen und Plätzen (Foren), aber auch aus Medienstrukturen und

(digitalen) Kommunikationsmitteln (Soziale Netzwerke, Messenger), sowie aus rechtlichen und bürgerschaftlichen Konventionen und Protestkulturen, wobei sie an die Institution der Meinungsfreiheit anschließt und so ein modernes staatsbürgerliches Recht (zugleich eine Pflicht) strukturiert.

Die Reichweite der Straße hat sich unter den Vorzeichen (post-)digitaler Kultur massiv verändert, hat (je abhängig von der medialen Aufmerksamkeit) globales Potenzial und ist auf Politik und Öffentlichkeit gerichtet. Ihr Modus der Wissensproduktion ist Protest, Kritik, Empörung und basiert auf einer kurzen, prägnanten Kommunikation (Banner, Memes). Das Fachjournal kann ebenfalls global operieren, richtet sich aber an eine Fachöffentlichkeit. Der Modus der Wissensproduktion ist über das wissenschaftliche Argument, Verweisstrukturen etc. konventionalisiert, eher langsam, dafür aber auch nicht umstandslos rücknehmbar. Während die Straße v. a. engagierte Bürger*innen anspricht und dabei niedrigschwellige Eintrittsbarrieren bzw. Aneignungszumutungen bereithält, setzt die Nutzung des Fachjournals spezialisiertes Wissen und Können voraus.

4.3 Infrastruktur als Element und Vergleichsdimension wissenschaftsbezogener Wissensproduktion

Straße und *Fachjournal* bedingen sehr unterschiedliche Formen der Wissensproduktion: Inhalte, die auf die Straße gebracht werden, sind politisiert, sollen (auf Plakaten, in Tweets) rasch erfasst werden und ad hoc affizieren. Sie sind zugespitzt und von der Ambivalenz komplexer Gegenstände, von der Kompliziertheit der Fachsprache und der Vorläufigkeit von Forschungsergebnissen befreit: Damit sind sie für die Öffentlichkeit nicht nur breiter anschlussfähig und rezipierbar, sondern auch so aufbereitet, dass eine spontane, affektive Meinungsbildung und Aneignung möglich wird. Veröffentlichungen im Fachjournal sind hingegen zeitaufwändig, langsam und auch voraussetzungsvoll: Die Aneignung der hochgradig spezialisierten und zwecks Transparenz, Überprüf- und Nachvollziehbarkeit stark kodifizierten Sprache erzeugt soziale Ausschlüsse, ermöglicht aber auch eine systematische, wissenschaftliche Durchdringung des Problems.

Das Infrastrukturkonzept verweist auf die materiellen, technologischen und konventionalisierten Grundlagen der Wissensproduktion und richtet den Fokus auf eine bestimmte Bildungsdimension: die Aneignung von und Teilhabe an Infrastrukturen, die nicht zuletzt auch den Möglichkeitsraum für die Transformation von Wissen bzw. sozialer Praxis bedingen. Insofern kann die erziehungswissenschaftliche Perspektive auch einen originären Beitrag zur Weiterentwicklung des STS-Diskurses leisten, indem sie diese Bildungsdimension des Infrastrukturkonzepts weiter entfaltet.

5 Kommentar (*Edwin Keiner*)

Die Verhältnisse von Zeit, Arbeit und Leistung, Leistungserwartungen und -erwartungserwartungen betreffen auch Erziehungswissenschaftler*innen – nicht nur in der Qualifizierungsphase. Die Verhältnisse von Warenförmigkeit der Wissensproduktion und professioneller Identität und Ethik von Wissenschaftler*innen verweisen auf die Notwendigkeit gesteigerter Reflexivität, aber auch strategischen Verhaltens in widersprüchlichen Kontexten. Die Verhältnisse von Infrastruktur und Verantwortung zwingen nicht nur zu Unterscheidungen, sondern auch zu spezifischen Begründungen und Positionierungen. Insofern bieten die Überlegungen zu STS wertvolle internationale und interdisziplinäre Einsichten und Anschlussmöglichkeiten auch für die Erziehungswissenschaft.

Zwei Fragen dazu:

- a) auf welcher epistemischen (Beobachter-)Ebene reden wir? Wissenschaftsforschung oder Meta-Wissenschaftsforschung?
- b) Lässt sich ein spezifisch erziehungswissenschaftlicher Zugang begründen?

Vier Bemerkungen, zu denen mich die Beiträge angeregt haben:

- Sowohl ‚Zeit‘ wie ‚Exzellenz‘ wie ‚Infrastruktur und Verantwortung‘ stehen im Kontext einer neuen Wissensökonomie. Wäre es nicht sinnvoll, auch ökonomisch über Tauschverhältnisse zu sprechen, über ‚Gewinne‘ und ‚Verluste‘ – welche, für wen oder was und auf wessen Kosten?
- Die skizzierten Prozesse markieren Homogenisierung und Diversifizierung zugleich. Damit ändern sich auch die Tauschkriterien. Es geht dabei nicht nur um deren Erfüllung, sondern auch um die Beteiligung an deren Definition, d. h. um Macht.
- Auch bei Fragen der Definitionsmacht spielen wissenschaftskulturelle Kontexte eine Rolle, etwa kontinentaleuropäische Systematik versus angloamerikanische Lösungsorientierung. Es geht bei STS also auch um Strategien der wissenschaftskulturellen Durchsetzung von Relevanzkriterien wissenschaftlichen Wissens.
- D. h., wir sollten auch nach ‚hidden curricula‘, nach stabilen (nicht notwendigerweise linearen!) Strukturmustern der Veränderungen suchen – Mustererkennung ‚beyond‘ Krisen und Zeitenwenden.

Und im pragmatischen Blick nach vorne:

- a) Wo finden/gründen wir die erziehungswissenschaftlichen und/oder transdisziplinären ThinkTanks? Wo und wie wird der Mainstream erziehungswissenschaftlicher Forschung irritiert und angereichert, ohne in eigenen Echokammern zu verbleiben?
- b) Gerade unter ‚wissensökonomischen‘ Vorzeichen gilt es, den strategischen Umgang mit wissenschaftlicher Produktion zwischen Markt und Ethik zu üben, reflexiv zu praktizieren und zu analysieren.

- c) Wir sollten bibliometrische Verfahren zu Selbstbeobachtung, -analyse und Kritik nutzen, auch um unsere eigenen, meist idiosynkratischen Wahrnehmungen zu irritieren.

Die Analysen solcher Prozesse sind längst überfällig; umso bedeutsamer sind solche STS-Projekte, die sie interdisziplinär und international anschließen und sie engagiert, differenziert, reflektiert und auch irritierend voranbringen!

Literatur

- Althans, Birgit/Engel, Juliane (2016): Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen. Wiesbaden: Springer VS.
- Barlösius, Eva (2019): Infrastrukturen als soziale Ordnungsdienste: ein Beitrag zur Gesellschaftsdiagnose. Frankfurt am Main: Campus.
- Bauer, Susanne/Voigt, Torsten H./Lemke, Thomas (Hrsg.) (2017): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10., durchges. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bowker, Geoffrey C./Timmermans, Stefan/Star, Susan Leigh (1996): Infrastructure and Organizational Transformation: Classifying Nurses' Work. In: Orlikowski, Wanda J. et al. (Hrsg.): Information Technology and Changes in Organizational Work. IFIP Advances in Information and Communication Technology. Boston, MA: Springer US, S. 344–370.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014): Babyboomer auf der Plateauphase – Ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung 34(2), S. 131–146.
- Elven, Julia (2021): Varieties of ethics in academia. Rationalities of scientific responsibility in the (german) march for science. Knowledge Cultures 9, S. 21–34.
- Elven, Julia/Hofbauer, Susann (i. V.): Erziehungswissenschaft meets Science & Technology Studies. Zur Fabrikation und Organisation von Wissen und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1981): The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Lengersdorf, Diana/Wieser, Matthias (Hrsg.) (2014): Schlüsselwerke der Science & Technology Studies. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar/Torka, Marc (Hrsg.) (2015): Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik. Bielefeld: transcript.
- Niewöhner, Jörg (2014): Perspektiven der Infrastrukturforschung: care-full, relational, kollaborativ. In: Lengersdorf, Diana/Wieser, Matthias (Hrsg.): Schlüsselwerke der Science & Technology Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–352.
- Pickering, Andrew (1995): *The Mangle of Practice: Time, Agency, and Science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rundel, Stefan (2021): Bild und Sprache: Zum Verhältnis zwischen konjunktivem Erfahrungsraum und Bildlichkeit – Methodologische und forschungspraktische Konsequenzen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 4, S. 153–175.
- Schäffer, Burkhard (2010): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 207–232.
- Star, Susan Leigh (2017): Grenzobjekte und Medienforschung. Herausgegeben von Sebastian Gießmann und Nadine Taha. Bielefeld: transcript.
- Star, Susan Leigh (1999): The Ethnography of Infrastructure. *American Behavioral Scientist* 43, S. 377–391.
- Star, Susan Leigh/Ruhleder, Karen (1994): Steps towards an ecology of infrastructure: complex problems in design and access for large-scale collaborative systems. In: *Proceedings of the 1994 ACM conference on Computer supported cooperative work – CSCW '94*, 253–264. Chapel Hill, North Carolina, United States: ACM Press. <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=192844.193021> [Zugriff 8. März 2024].
- UKRI – UK Reserach and Innovation (2022): How Research England supports research excellence. <https://www.ukri.org/who-we-are/research-england/research-excellence/future-research-assessment-programme-frap/#contents-list> [Zugriff: 20.05.2024].
- Wiedmann, Astrid/Wagenknecht, Katherin/Goll, Philipp/Wagenknecht, Andreas (Hrsg.) (2020): *Wie forschen mit den „science and technology studies“? interdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Zacharewicz, Thomas/Lepori, Benedetto/Reale, Emanuela/Jonkers, Koeran (2019): Performance-based research funding in EU Member States – a comparative assessment. *Science and Public Policy* 46(1), S. 105–115. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy04>.

Autor*innen und Herausgeber*innen

Alhadeff-Jones, Michel, Ph.D., Executive Director (Sunkhronos Institute) and Adjunct Associate Professor in Adult Education (Teachers College, Columbia University), Research interests: temporalities, spaces and rhythms of adult education, rhythmanalysis, rhythmic intelligence, life history, transformative learning, complexity theory; contact: maj@sunkhronos.org

Akbaba, Yalız, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsgebiete: Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsforschung, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft; Kontakt: yaliz.akbaba@uni-marburg.de

Baader, Meike Sophia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim, Arbeitsgebiete: Historische Bildungsforschung; Geschlechterforschung; Kindheitsforschung und Kindheitsgeschichte; Erziehung, Bildung und soziale Bewegungen; Bildungsgeschichte der DDR; Erinnerungskulturen und Bildung; Paradoxe Bildung und Gewaltgeschichte; Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten; Kontakt: baader@uni-hildesheim.de

Bärmig, Sven, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur der Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Arbeitsgebiete: Allgemeine Behindertenpädagogik, materialistische Pädagogik; Kontakt: sven.baermig@paedagogik.uni-halle.de

Beier, Frank, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung an der TU Dresden, Arbeitsgebiete: Qualitative Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion und Digitalisierung, Biografie und Professionsforschung; Kontakt: frank.beier1@tu-dresden.de

Bilgi, Oktay, Prof. Dr., Professor für Kindheitspädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn; Arbeitsgebiete: Kindheitspädagogische Theoriebildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels, Phänomenologie, Neumaterialismus und Pädagogische Anthropologie, kulturelle Bildung und Erziehung, Multispeziesforschung unter besonderer Berücksichtigung ethisch-ökologischer Fragen zu Care, Conviviality sowie Nachhaltigkeitsbildung in Kitas; Kontakt: oktay.bilgi@alanus.edu

Bösing, Eike, Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Gesellschaft für innovative Sozialforschung und Sozialplanung e.V., Arbeitsgebiete: Radikalisierung, Deradikalisierung und Prävention; Professionalisierung Sozialer Arbeit, Wohnungsnotfallhilfe; Kontakt: eb@giss-ev.de

Brinkmann, Sinje Mareille, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „QualiBi“ zum Aufbau eines Archivs für qualitative Forschungsdaten für Bildungsforschung, Arbeitsgebiete: Kindheits- und Familienforschung, qualitative Methoden; Kontakt: brinkmann@em.uni-frankfurt.de

Brodersen, Folke, Dr. des., Wiss. Mitarbeiter*in am Arbeitsbereich Gender & Diversity Studies der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Arbeitsgebiete: Gen-

der Studies, Queer Theory, Empirische Subjektivierungsforschung, Präventive Selbstverhältnisse, Psychopolitik, Therapeutisierung der Sozialen, Jugendhilfe-forschung; Kontakt: brodersen@gender.uni-kiel.de

Bruns, Lucia, M.A., Erziehungswissenschaftlerin, Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin, promoviert zur Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen im Kontext der Entstehung des NSU in den 1990er Jahren; Kontakt: Lucia.bruns@ash-berlin.eu

Bunk, Benjamin, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft und S Pädagogik des Jugendalters der Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeitsgebiete: Erziehungswissenschaftliche Bewegungsforschung; Jugendforschung; Internationale Soziale Arbeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Rekonstruktive Sozialforschung, Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft; Kontakt: benjamin.bunk@erziehung.uni-giessen.de

Buzduga, Andreea C., Dr.ⁱⁿ, Associate Lecturer at Teacher Training Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Transilvania University Braşov in Romania, Area of work: Critical Thinking in Higher Education, Development of Critical Thinking; Student-centred approach, Educational Psychology, Classroom Management; Contact: acbuzduga@gmail.com

Büter, Merle, M.A., Referentin für Wissenschaftskommunikation an der Freien Universität Berlin und angehende Promovendin in Geschlechtergeschichte, Arbeitsge-

biete: Intersektionale Geschlechterforschung, Gender und Klimawandel, Klima- und Umweltbewegungen, Geschichte des Frauenfußballs; Kontakt: merle.bueter@fu-berlin.de

Cloos, Peter, Prof. Dr., Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Sprecher des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen, Arbeitsgebiete: Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Qualitative Forschungsmethoden (der Pädagogik der Kindheit), Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit; Kontakt: cloosp@uni-hildesheim.de

Dander, Valentin, Dr., Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge, Projektleiter für die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) im Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz, Arbeitsgebiete: politische Medienbildung, macht- und herrschaftskritische Perspektiven, Hass im Netz, Datafizierung, Bildung und digitaler Kapitalismus; Kontakt: v.dander@gmk-net.de

Dietrich, Kai, M.A., Sozialpädagoge, Projektkoordinator Arbeitsbereich MUT bei der Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten (AGJF) Sachsen e.V., Arbeitsgebiete: Demokratiebildung in der Jugendarbeit, pädagogischer Umgang mit völkisch-nationalistischen und neonazistischen Haltungen bei jungen Menschen; Kontakt: dietrich@agjf-sachsen.de

Dilling, Marius, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Else-Frenkel-Brunswik- Institut & Kompetenzzentrum für Rechts- extremismus- und Demokratieforschung, Universität Leipzig. Arbeitsgebiete: Autoritarismus, Antisemitismus und Verschwörungsmentalität; Kontakt: marius.dilling@uni-leipzig.de

Elven, Julia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Organisationspädagogik und erwachsenenpädagogische Organisationsforschung; Verantwortung sowie Responsibilisierung in Wissenschaft und pädagogischer Praxis; sozialökologische Transformation; Science and Technology Studies, Praxistheorien und Ökonomie der Konventionen; Kontakt: elven@em.uni-frankfurt.de

Engel, Juliane, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation an der Goethe Universität Frankfurt/M., Arbeitsgebiete: Becoming Planetary, Subjektivierung im Kontext globaler Transformationsdynamiken; (Post)digitale Kulturen des Lernens und der Bildung; Gesellschaftskritische Theorie und Empirie zu Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung; Kontakt: j.engel@em.uni-frankfurt.de

English, Andrea, Dr.ⁱⁿ, Professorin (Associate), am Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh, GB. Arbeitsgebiete: philosophy of education, Lehr-Lerntheorien, especially, uncertainty und struggle in learning and teaching processes, transformative educa-

tion, democratic education theory of John Dewey and its connections to 19th C. German educational philosophical traditions and to contemporary critical pedagogies; Contact: andrea.english@ed.ac.uk

Ernst, Julian, Prof. Dr., Professor für Medienpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeitsgebiete: Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Sozialisation im Kontext digitaler Medientechnologien und politische und diskriminierungskritische Medienbildung; Kontakt: julian.ernst@erziehung.uni-giessen.de

Esau, Erich, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ an der Universität Siegen; Arbeitsgebiete: Flucht- und Migrationsforschung, Sozialpädagogische Adressat*innen-Forschung, Subjektivierungsforschung; Kontakt: erich.esau@uni-siegen.de

Firsova-Eckert, Elizaveta, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover, Arbeitsgebiete: Wirkungsforschung zum deutsch-israelischen Jugendaustausch sowie Forschung zur Politischen Bildung zum israelbezogenen Antisemitismus, zu Verschwörungstheorien und zum Nahostkonflikt; Kontakt: firsova@idd.uni-hannover.de

Fischer, Lisa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine und historische Erziehungswissenschaft, Arbeitsgebiete: Kinder in digitalisierten Alltagen, Pädagogische Beziehung,

Wohlergehen von Kindern und Ungleichheit, generationale und pädagogische Ordnung; Kontakt: lisa.fischer@tu-berlin.de

Flasche, Viktoria, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf, Arbeitsgebiete: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse (insbesondere im Kontext digitaler Medialität), Ästhetische Bildung, Machttheorien in erziehungswissenschaftlichen Kontexten, Methoden und Methodologie rekonstruktiver Ansätze der Sozial- und Kunstwissenschaft; Kontakt: viktorias.flasche@kunstakademie-duesseldorf.de

Flämig, Katja, Dr.ⁱⁿ, Magistra Erziehungswissenschaften, Leiterin der Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), Arbeitsgebiete: Konzepte und Programmatik in der Pädagogik der frühen Kindheit, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, qualitative Forschungsmethoden; Kontakt: flaemig@dji.de

Frommberger, Dietmar, Prof. Dr., Berufswissenschaften und Wirtschaftspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück; Kontakt: dietmar.frommberger@uos.de

Gassmann, Annegret, M.A., Erziehungswissenschaften und Soziologie; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: frühpädagogischer Alltag in Institutionen, Sorge-/Care-Debatte, Kultur der Elternschaft, elementarpädagogische Konzeptionen, Methodologien und Methoden qua-

litativer Sozialforschung (insbesondere Grounded Theory); Kontakt: annegret.gassmann@paedagogik.uni-halle.de

Grabensteiner, Caroline, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, W1-Professorin für Digitalisierung und Schule am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit dem Schwerpunkt Educational Digital Studies, Arbeitsgebiete: Systematische und qualitativ-rekonstruktive Forschung und Methodenentwicklung zu relationalen Bildungsprozessen (Medienbildung) mit Fokus auf digitale Handlungskontexte; Kontakt: grabensteiner@em.uni-frankfurt.de

Grummt, Marek, Priv.-Doz. Dr. habil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiete: Professionsforschung, Diversitätsforschung, erziehungswissenschaftliche Bewegungsforschung; Kontakt: marek.grummt@paedagogik.uni-halle.de

Grunau, Thomas, Dr., Researcher mit Tenure Track zum Senior Researcher für den Bereich Elementarpädagogik an der Universität Bremen, Arbeitsgebiete: erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung, politische Ökonomie der (frühen) Kindheit, Methoden qualitativer Sozialforschung mit Schwerpunkt Situationsanalyse und Grounded Theory; Kontakt: grunau@uni-bremen.de.

Grunau, Sabrina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsgebiete: Projektkoordinatorin

beim 29. DGfE-Kongress in Halle (Saale) und beim 30. DGfE-Kongress in München; Kontakt: sabrina.grunau@edu.lmu.de

Grunewald, Thomas, Dr., Wiss. Mitarbeiter an der Stabsstelle Forschung der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Arbeitsgebiete: Bildungsgeschichte, Schularchitektur, Adels- und Medizingeschichte, Emotionsgeschichte; Kontakt: grunewald@francke-halle.de

Handschke-Uschmann, Diana, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt NeOBi; Arbeitsgebiete: Übergangsforschung, Organisationspädagogik, Ethnografie, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung; Kontakt: diana.handschke-uschmann@zsb.uni-halle.de

Hassinger, Hannah, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut Schmidt Universität Hamburg, Erwachsenenbildung, Zeit und qualitative Forschung; Kontakt: hassinger@hsu-hh.de

Hassun, Hishyar, PhD, Independent researcher, Research interests: non-government schools and their functions, school choice, English language in education; contact: hishyarhassun@gmail.com

Hinrichsen, Merle, Dr.ⁱⁿ, Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Arbeitsgebiete: Bildung und Biographie im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen, Schul- und Jugendforschung, Migrationsforschung; Kontakt: merle.hinrichsen@rptu.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Dr., Prof., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeitsgebiete: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen, Ungewissheit und Krisen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung, Praxeologische Wissenssoziologie; Kontakt: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Hofbauer, Susann, Dr.ⁱⁿ, Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz, Arbeitsgebiete: Allgemeine Erziehungswissenschaft, international vergleichende Diskurs- und Wissenschaftsforschung, Science and Technology Studies, Datenbanken, Diskursanalyse, Problematisierungsanalyse; Kontakt: shofbauer@uni-koblenz.de

Huber, Fabienne, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Université de Fribourg, Schweiz; Arbeitsgebiete: Partizipative Kindheitsforschung, Feministische und posthumanistische und kulturelle Bildung; Kontakt: fabienne.huber@unifr.ch

Imholz, Susanne, Dr.ⁱⁿ phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Erziehungswissenschaften/Rehabilitationspädagogik, Arbeitsgebiete: Diversitäts- und Differenzforschung im Kontext Nicht_Behinderung, kritische Sonder- und Behindertenpädagogik, Disability Studies (in Education); Kontakt: susanne.imholz@paedagogik.uni-halle.de

Jäde, Sylvia, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Osnabrück, Arbeitsgebiete: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, offene Kinder- und Jugendarbeit, (sozial-)pädagogische Familien-, Erziehungs- und Übergangsforschung; Kontakt: sylvia.jaede@uni-osnabrueck.de

Jörissen, Benjamin, Prof. Dr., Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung sowie UNESCO Chair in Digital Culture and Arts in Education an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Arbeitsgebiete: Bildung und Subjektivation unter bes. Berücksichtigung von Digitalität und postdigitaler Kultur; Theorie und Methodologie Kultureller Resilienz; Forschung zur kulturellen und ästhetischen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen; Kontakt: benjamin.joerissen@fau.de

Kairies, Christoph, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim (Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft), Arbeitsgebiete: Erziehungswissenschaftliche Familien- und Kindheitsforschung, Verhältnis von Familie und öffentlichen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, Qualitative Sozialforschung, insbes. Dokumentarische Methode und Interviewforschung; Kontakt: christoph.kairies@uni-hildesheim.de

Kart, Mehmet, Prof. Dr., Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule und Gründungsmitglied des

Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP), Arbeitsgebiete: Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft, Radikalisierung und Prävention; Kontakt: mehmet.kart@iu.org

Kasereka Lutswamba, Jean, Dr., Teacher trainer on new pedagogical approaches at Université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL)/Goma, DR Congo and schools Coordinator of the Baptist Church in Central Africa (CBCA), Research interests: School leadership, pedagogical approaches, school administration and planning, global education; Contact: kalutswamba@gmail.com

Kavira Kamundu, Semerita, PhD, Professor and Dean of the Faculty of Psychological Sciences and Education at the Université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL)/Goma, DR Congo, Research interests: Quality education, learning climate, active and participatory learning methods; Contact: kamundusemerita@gmail.com

Keiner, Edwin, Prof. Dr., Professor (i. R.) für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Freien Universität Bozen, Italien (bis 2019), Seniorprofessor an der Universität Frankfurt/M (bis 2022), Arbeitsgebiete: Allgemeine, historische und vergleichende Erziehungswissenschaft, Wissenschaftsforschung; Kontakt: edwin.keiner@outlook.de

Kesper-Biermann, Sylvia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg, Arbeitsgebiete: Schul- und Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts

in transnationaler Perspektive; Comics als Bildungsmedien; (Post)Kolonialismus, Erziehung und Bildung; Emotionsgeschichte; Strafrechts- und Kriminalitätsgeschichte; Kontakt: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Kessl, Fabian, Prof. Dr., Professur für Sozialpädagogik mit sozialpolitischen Grundlagen, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgebiete: Wohlfahrtsstaatliche Transformation der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse; (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung; Sozialraumforschung; Kontakt: fabian.kessl@uni-wuppertal.de

Klepacki, Leopold, Prof. Dr., apl. Professor für Pädagogik am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Arbeitsgebiete: kulturelle und ästhetische Bildung, kulturelle Tradierungs- und Transformationsprozesse, Schule als Kulturort, kulturelle Nachhaltigkeit; Kontakt: leopold.klepacki@fau.de

Koch, Sandra, Dr.ⁱⁿ phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim, Arbeitsgebiete: Kindheitsforschung; Pädagogik der frühen Kindheit; kulturwissenschaftliche Bildungsforschung; Bildungsgeschichte der DDR; Generationen- und Geschlechterverhältnisse; Forschungen zur Kinder- und Jugendliteratur; Kontakt: kochsa@uni-hildesheim.de

Kolleck, Nina, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Universität Potsdam; Arbeitsgebiete: Sozialisation,

Bildungsungleichheit, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Demokratie(bildung), Jugendforschung, Extremismus, Soziale Netzwerkanalyse; Kontakt: nina.kolleck@uni-potsdam.de

Kollmer, Imke, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft am Arbeitsbereich Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung an der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsgebiete: Hochschulinteraktionsforschung, Geschlechterverhältnisse und intergenerationale Ordnungen in familialen Interaktionen, Objektive Hermeneutik; Kontakt: imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Kraus, Katrin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich, Arbeitsgebiete: Bildung, Arbeit und Gesellschaft; Erwachsenenbildung/Weiterbildung; erwerbsbezogene Bildung; Iterative Bildung; praxeologische und sozialraumtheoretische Zugänge; policy-Prozesse; Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Lange, Silke, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals, Strukturen, Verlauf und Qualität beruflicher Bildung, Disziplinentwicklung; Kontakt: silke.lange@uni-osnabrueck.de

Láscares Smith, Daniel, Prof. Dr., Berufsbildungsforschung, Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. Arbeitsgebiete: Deregulierung von Arbeit, Verhältnis der Energiewende und der Transformation von Arbeit in Lateinamerika; Kontakt: dlascarez@utn.ac.cr

Lehnert, Esther, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Geschichte, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Arbeitsgebiete: Sozialpädagogische Strategien gegen Rechts-extremismus, Gender und die extreme Rechte, Soziale Arbeit im Nationalsozialismus, Geschichte der Sozialen Arbeit; Kontakt: lehnert@ash-berlin.eu

Leihy, Pete, Prof. Dr., Research Professor, especially Higher Education, with a great interest in the history and ramifications of the expansion of participation, at Universidad Andrés Bello in Chile: Areas of work: Political Economy, Comparative Education, History of Higher Education, Artificial Intelligence and Human Creativity; Wine History; Contact: peodair.leihy@unab.cl

Leser, Christoph, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt, Arbeitsgebiete: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung, Demokratische Bildung und Digitalität, Datenpraktiken; Kontakt: leser@em.uni-frankfurt.de

Loick Molina, Steffen, Dr. phil., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V., Halle (Saale), Arbeitsgebiete: Soziologie des Körpers und der Kindheit, Geschlechter- und Ungleichheitssoziologie, praxis- und diskurstheoretische Zugänge, Ethnografie; Kontakt: loick@dji.de

Maack, Linda, Dr.ⁱⁿ phil., wiss. Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Organisationspädagogik der Freien Universität Berlin, Arbeitsgebiete: kritische Organisationsforschung,

Digitale und Soziale Ungleichheit, Altern, Pflege und Raum, Diskurs- und Subjektivierungsforschung, Neomaterialismus; Kontakt: linda.maack@fu-berlin.de

Magyar-Haas, Veronika, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit und Jugend am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität de Fribourg, Schweiz; Arbeitsgebiete: Qualitativ-empirische Bildungs- und Ungleichheitsforschung, sozialwissenschaftliche Körper- und Emotionsforschung, Forschung zu Well-Being, agency und Vulnerabilität; Kontakt: veronika.magyar-haas@unifr.ch

Maksimovic, Maja, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, adult education and activism; art education, space/place and learning; liminality, adult education policy.

Markus, Lea, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeinen Pädagogik an der Universität Bamberg; Arbeitsgebiete: Heterogenität und Inklusion in Bildungskontexten, Bildungsgerechtigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung; Kontakt: lea.markus@unibamberg.de

Mekacher, Stephanie, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW Solothurn; Arbeitsgebiete: Kindheitsforschung, Ungleichheits- und Differenzforschung; Kontakt: stephanie.mekacher@fhnw.ch

Mierendorff, Johanna, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, Wandel der Kindheit, Wandel des Elementarbereichs, soziale Ungleichheit im Elementarbereich; Kontakt: johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de

März, Stella, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta, Fakultät I, Soziale Arbeit, Arbeitsgebiete: International vergleichende Kindheitsforschung, Child Wellbeing, Kindheit und Ungleichheit, Intersektionalität; Kontakt: stella.maerz@uni-vechta.de

Müller, Simone, BA, MA, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsgebiete: Bildungsphilosophie, dekoloniale, ökofeministische und posthumanistische Theorien, disziplinäre Erkenntnispolitiken; Kontakt: simone.mueller@uni-graz.at

Nentwig-Gesemann, Iris, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Freie Universität Bozen, Arbeitsgebiete: Qualitative Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Pädagogische Qualität in Kitas/Kindergärten, Erfahrungen und Praktiken von Kindern in Draußen-Räumen; Kontakt: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Njobati, Frederick, PhD, Coordination of International Master Program in Educational Quality (IMPEQ) at the Chair of Foundations in Education, Otto-Friedrich University of Bamberg. Research interest: Domain of educational science with focus on educational quality development, school leadership and peace education; contact: fondzenyuy.njobati-frederick@uni-bamberg.de

Obex, Tanja, PhD, Universitätsassistentin für Bildungswissenschaften an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (mdw), Arbeitsgebiete: Pädagogisches Ethos, Bildung und Dekolonialität, Bildung für nachhaltige Entwicklung; Kontakt: obex@mdw.ac.at

Ohlig, Louise, Doktorandin in der Allgemeinen Pädagogik an der Universität Bamberg/Bamberg Graduate School of Social Sciences, Arbeitsgebiete: Politische Bildung, Demokratiebildung/-pädagogik, Bildung in Afrika, Global Citizenship Education; Kontakt: louise.ohlig@uni-bamberg.de

Oojorah, Avinash, Dr., Senior Lecturer at the Mauritius Institute of Education. Research interests: the application of information technology in educational policy, planning and practice. His latest book as editor is *Imagining the Futures of Higher Education in Southern Africa* (Springer 2024); Contact: aoojorah@mie.ac.mu

Paseka, Angela, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin (i. R.) für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschun-

des Lernen, Ungewissheit, Eltern, Schulentwicklung, Praxeologische Wissenssoziologie; Kontakt: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Pohle, Richard, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Geschichte, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: Sozialgeschichte der Bildung, Geschichte des Bürgertums, Ideen-, Begriffs- und Philosophiegeschichte, Griechische Antike und ihre Rezeption in der Moderne; Kontakt: richard.pohle@geschichte.uni-halle.de

Porcher, Christoph, M.Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabück. Arbeitsgebiete: Historische Berufsbildungsforschung, Strukturen und Funktionen beruflicher Bildung; Kontakt: christoph.porcher@uni-osnabrueck.de

Quirl, Cosima, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, Arbeitsgebiete: Pädagogische Ethik, erziehungsphilosophische Fragen des guten Lebens und Generationengerechtigkeit; Kontakt: cosima.quirl@rub.de

Ramos, Anne, Dr.ⁱⁿ, Oberassistentin am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Université de Fribourg, Schweiz; Arbeitsgebiete: Childhood Studies; Ageing Studies; Forschung mit Kindern, Forschung zu Well-being und zu transnationalen und intergenerationalen Familienbeziehungen; Kontakt: anne.amos@unifr.ch

Rathmann, Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Arbeits- und Arbeitsgebiete: Digitalisierung, Lebenslanges Lernen, Aneignungsprozesse, Raum- und Zeittheorien, Praxistheorie, Methoden der empirischen Sozialforschung; Kontakt: marie.rathmann@hsu-hh.de

Ress, Susanne, Dr.ⁱⁿ, Gastprofessorin im Fachgebiet für Hochschulbildung im Kontext von digitalem Wandel und Diversität an der Technischen Universität Berlin, Arbeitsgebiete: Schulforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Internationalisierung von Hochschulbildung, international vergleichende Forschung und postkoloniale Theorien in der Erziehungswissenschaft, Kontakt: ress@tu-berlin.de

Richter, Christoph, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Medienpädagogik/Bildungsinformatik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Arbeitsgebiete: Bildungsinformatik, digitale und kollaborative Wissenspraktiken, designbasierte und partizipative Forschungsmethoden; Kontakt: richter@paedagogik.uni-kiel.de

Rieckmann, Marco, Prof. Dr., Professor für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen an der Universität Vechta, Arbeitsgebiete: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Nachhaltige Hochschulentwicklung; Kontakt: marco.rieckmann@uni-vechta.de

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, Arbeitsge-

biete: Analyse und Kritik von Privilegien, Bildungsaufstieg und Auto-soziobiografie, machtkritische Bildungstheorien, wissenschaftliche Reflexivität; Kontakt: Markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Ritter, Michael, Prof. Dr., Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: Bilderbuch: Theorie, Geschichte, Rezeption, Didaktik, Fachdidaktische Interaktionsforschung, Professionelle Orientierungen von Deutsch-Lehrkräften; Kontakt: michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Rundel, Stefan, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Organisationspädagogik der Universität der Bundeswehr München, Arbeitsgebiete: Arbeit im Wandel und Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, Organisationsforschung, Erkenntnisgenerierung in qualitativen Kontexten, Dokumentarische Methode, Bildwissenschaft; Kontakt: stefan.rundel@unibw.de

Sander, Ina, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Transformation von Governance in Bildung und Gesellschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Arbeitsgebiete: Bildung über digitale Technologien und Datafizierung (kritische Datenbildung/Critical Data Literacy), kritische Datenforschung, Critical EdTech Studies; Kontakt: sanderi@hsu-hh.de

Schelling, Philip, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Hel-

mut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeitsgebiete: Rekonstruktive Sozialforschung, Klimabewegungen insbesondere Fridays For Future, Politische Soziologie, Subjektivierungs- und Sozialisationsforschung; Kontakt: philip.schelling@hsu-hh.de

Schemmann, Michael, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln, Arbeitsgebiete: Strukturen und Organisationen der Weiterbildung, international-vergleichende Weiterbildungsforschung, Alphabetisierung und Grundbildung; Kontakt: michael.schemmann@uni-koeln.de

Scherrer, Madeleine, Dr.ⁱⁿ, Oberassistentin am Departement Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Fribourg, Arbeitsgebiete: Erziehungs- und bildungsphilosophische sowie geschlechtertheoretische Fragestellungen in Bezug auf das Anthropozän, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Dekolonialität; Kontakt: madeleine.scherrer@unifr.ch

Schierbaum, Kristina, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Forschungsdaten Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main, Arbeitsgebiete: (Historische) Kindheits- und Bildungsforschung, Institutionengeschichte, Forschungsdatenmanagement und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten; Kontakt: k.schierbaum@dipf.de

Schipp, Carina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin der Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete:

Autismus & Beruf (Übergang Schule-Beruf), Übergangsforschung, Biographie-forschung, Partizipative Autismusfor-schung und partizipativ-rekonstruktive Ansätze, Mitarbeiterin im Projekt im Rahmen der Freiraum 2023-Ausschrei-bung mit dem Titel „Autistische Dozie-rende für die inklusive Lehrkräftebildung“ (AutDiL); Kontakt: carina.schipp@paedagogik.uni-halle.de

Schmidt, Melanie, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftli-che Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Sys-tematische Erziehungswissenschaft des Instituts für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsge-biete: Zukunft und pädagogische Theorie, erziehungswissenschaftliche Subjektivie-rungs- und Diskursforschung, Diskriminie-rungskritik; Kontakt: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Schmidt-Hertha, Bernhard, Prof. Dr., Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maxi-milians-Universität München, Arbeitsge-biete: Lernen und Bildung in der zweiten Lebenshälfte, Weiterbildungsabbrüche, informelles Lernen, Digitalisierung in Bil-dungskontexten; Kontakt: b.schmidt@edu.lmu.de

Schmidt-Lauff, Sabine, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Pro-fessorin für Weiterbildung und lebens-langes Lernen, an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeitsgebiete: international-vergleichende Forschung zum lebensbe-gleitenden Lernen, Zeit und Temporalität in der Erwachsenenbildung, Professiona-lisierung und Professionelles Sein, Digi-

talisierung und Digitalität in der Erwach-senen- und Hochschulbildung; Kontakt: schmidt-lauff@hsu-hh.de

Schneider, Lea, M.Sc., wissenschaftli-che Mitarbeiterin am Departement Sozi-ale Arbeit der Berner Fachhochschule; Arbeitsgebiete: Kindheitsforschung, Kind-heitssoziologie, Ungleichheitsforschung, feministische Theorien; Kontakt: lea.schneider@bfh.ch

Scholkmann, Antonia, Dr.ⁱⁿ, Professo-rin (associate) am Centre for Education Policy Research (CFU) und am Institute for Advanced Studies in Problem Based Learning (IAS PBL), Institute of Culture and Learning, Universität Aalborg, Däne-mark. Arbeitsgebiete: Hochschulbildungs-forschung, insbesondere digitale Trans-formation der Hochschulbildung unter besonderer Berücksichtigung künstlicher Intelligenz; Problembasiertes Lernen; Reflexion; aktivitetstheoretische Analyse-zugänge; Kontakt: ansc@ikl.aau.dk.

Schramm, Alexandra, Wissenschaftli-che Projektmitarbeiterin an der Univer-sität Vechta, Fachbereich Erziehungs-wissenschaften und Promovierende an der Professur für Allgemeine Pädagogik; Arbeitsgebiete: Entwicklung von Jugend-lichen in Abhängigkeit des elterlichen Erziehungsverhaltens und sozialisatori-scher Bedingungen; Kontakt: alexandra.schramm@uni-vechta.de

Schuster, Johannes, Dr., wissenschaftli-cher Mitarbeiter, Arbeitsbereich Politische Bildung und Bildungssysteme, Universität Leipzig; Arbeitsgebiete: politische Sozia-

lisation, Jugendpartizipation, soziale Netzwerkanalyse; Kontakt: johannes.schuster@uni-leipzig.de

Schwarz, Jörg, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsgebiete: Erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung und Organisationspädagogik; Zeit und Zeitlichkeit in pädagogischen Feldern, erwachsenenpädagogische Professionalität, Praxistheorie und Feldanalyse, Methoden der empirischen Sozialforschung; Kontakt: joerg.schwarz@uni-marburg.de

Seibert, Julia, Dr.ⁱⁿ, Beraterin für internationale Bildungspolitik, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ); Arbeitsgebiete: Bildung in Krisen und Konflikten und Klimabildung, insbesondere in der Demokratische Republik Kongo; Kontakt: seibert.education@gmail.com

Sieber Egger, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildungsanthropologie und Leiterin des Forschungszentrums Kindheiten in Schule und Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Schweiz. Arbeitsgebiete: Bildungsanthropologie, posthumanistisch-neumaterialistische Kindheitsforschung, differenz- und machtkritische Bildungsforschung, Educational Ethnography; Kontakt: anja.sieber@phzh.ch

Silkenbeumer, Mirja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung/des Lernens; Arbeitsgebiete: Bildungsbiographische For-

schung, Jugend- und Familienforschung, Forschung zu psychosozialen Interventionen und pädagogischem Handeln, rekonstruktive Bildungs- und Sozialisationsforschung, Archivierung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten; Kontakt: silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Singer-Brodowski, Mandy, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildung für nachhaltige Entwicklung, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Regensburg; Arbeitsgebiete: Monitoring von BNE, transformatives Lernen, Nachhaltigkeit im Hochschul- und Wissenschaftssystem; Kontakt: mandy.singer-brodowski@ur.de

Singh, Upasana, Prof.ⁱⁿ, Professor of Information Systems & Technology at the University of KwaZulu-Natal, South Africa. Her research focuses on implementing technology to support teaching, learning, and assessment in Higher education; Contact: singhup@ukzn.ac.za

Siouti, Irini, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Qualitativ-Empirische Sozialforschung an der Frankfurt University of Applied Sciences. Arbeitsgebiete: Migrationsforschung, Biographieforschung, Bildungsforschung, Politische Partizipation, Qualitative Methoden, Forschungsethik; Kontakt: siouti.irini@fb4.fra-uas.de

Stein, Margit, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. habil., Dipl.-Psych., Dipl.-Päd., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften; Arbeitsgebiete: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Werthaltungen, Engagement, Reli-

giosität, Migration und Interkulturalität sowie Kinder- und Jugendrechte; Kontakt: margit.stein@uni-vechta.de

Stenger, Ursula, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Universität zu Köln; Arbeitsgebiete: Transformationsherausforderungen an die Erziehungswissenschaften durch planetare Grenzen, Transformation von Kitas zu Kulturen der Nachhaltigkeit, Conviviality und Care, Ökologische und ethische Aspekte von Bildung, Lernen und Erziehung, Kulturelle, ästhetische und Natur-Bildung in der Kindheit, Pädagogische Anthropologie, Phänomenologie, Posthumanismus; Kontakt: ursula.stenger@uni-koeln.de

Stimm, Maria, Dr.ⁱⁿ, Vertretung der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Arbeitsgebiete: Lernen Erwachsener in der sozial-ökologischen Transformation, Programmplanungshandeln und Angebotskommunikation, Praktiken der Beratung; Kontakt: maria.stimm@ph-freiburg.de

Sturm, Tanja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter, Universität Hamburg, Arbeitsgebiete: Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation, schulisch- unterrichtliche Differenzkonstruktionen, Policy-Analysen, international vergleichende Perspektiven; Kontakt: tanja.sturm@uni-hamburg.de

Su, Hanno, Dr., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Münster, Arbeitsgebiete: Erziehungs- und Bildungsphilosophie (insbes. Egalitarismus, Pädagogische Ethik, Praktiken und Theorien der Nachhaltigkeit), Pädagogische Epistemologie, Politische Theorie und Sozialphilosophie; Kontakt: hanno.su@uni-muenster.de

Tervooren, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen, Arbeitsgebiete: Theorien der Differenz, (frühe) Kindheit, Institutionen und Inklusion, Ethnographie und qualitative Forschung, Disability Studies in der Erziehungswissenschaft; Kontakt: anja.tervooren@uni-due.de

Thaler, Isabel, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: akademische und (kultur-) pädagogischen Projekt- und Veranstaltungsorganisation, Theaterpädagogik; Kontakt: isabel.thaler@paedagogik.uni-halle.de

Timm, Susanne, Dr.ⁱⁿ, Postdoc am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg, Arbeitsgebiete: Internationale Bildungsforschung, Schulsystementwicklung, Theorien des Globales Lernens, der Demokratiebildung und der Kulturellen Bildung; Kontakt: susanne.timm@uni-bamberg.de

Trampe, Kristina, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, Arbeitsge-

biete: Berufliche Lehrerbildungsforschung, Strukturwandel in der Lehrerbildung, Strukturen beruflicher Bildung, historische Berufsbildungsforschung; Kontakt: kristina.trampe@uni-osnabrueck.de

Unterweger, Gisela, Dr.ⁱⁿ phil., Zentrumsleiterin im Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsgebiete: Ethnographische Kindheitsforschung aus differenz- und machtheoretischer Perspektive; posthumanistische und neumaterialistische Auseinandersetzung mit Kindergartenkindheit, Bildung für nachhaltige Entwicklung im Anthropozän; Kontakt: gisela.unterweger@phzh.ch

Vajen, Bastian, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Politikwissenschaft und Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover; Arbeitsgebiete: Bürgerschaftskonzepte von Jugendlichen, Interdisziplinäre politische Bildung; Kontakt: vajen@idd.uni-hannover.de

Vogt, Alrun R., MSc, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover; Arbeitsgebiete: non-formale politische Bildung, politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Verschwörungstheorien; Kontakt: vogt@idd.uni-hannover.de

von Lautz, Yannick, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der IU Internationale Hochschule, Akademischer Koordinator des Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP), Arbeitsgebiete: Radikalisierung, Deradikalisierung und Prävention im Phänomenbereich Islamismus; Kontakt: yannick.von-lautz@iu.org

Wrana, Daniel, Prof. Dr., Professor für Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: Bildung im Anthropozän, Zukunft und pädagogische Theorie, erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung, Methodologie der Diskursanalyse; Kontakt: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

Wyßuwa, Franziska, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung, Arbeitsgebiete: Lernen Erwachsener, Pädagogische Kommunikation, Bildungsveranstaltungen, Wissen|Erfahrung, Interaktionsforschung und Konversationsanalyse; Kontakt: franziska.wyßuwa@paedagogik.uni-halle.de

Zadra, Cinzia, Dr.ⁱⁿ phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Italien). Arbeitsgebiete: phänomenologische Vignettenforschung; kritische Ansätze der Pädagogik; Community und Place-Based Education; ökologische Verantwortung und soziale Gerechtigkeit; Global Citizenship Education; Kontakt: cinzia.zadra@unibz.it

Zahn, Manuel, Prof. Dr., Professor für Ästhetische Bildung an der Universität zu Köln, Arbeitsgebiete: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Filmbildung, Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung in digitalen und globalen Transformationsdynamiken, Postkoloniale Theorie und Ästhetische Bildung; Kontakt: mzahn@uni-koeln.de

Zaunstöck, Holger, Prof. Dr., Leiter der Stabsstelle Forschung der Franckeschen Stiftungen zu Halle und apl. Professor am Institut für Geschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsgebiete: Sozial- und Kulturgeschichte; Pietismus/Franckesche Stiftungen international und interdisziplinär, Sammlungsforschung, Architekturgeschichte, Kommunikation und Medien, Jugend und Moderne; Kontakt: zaunstoeck@francke-halle.de

Zimmer, Veronika, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule, Gründungsmitglied des Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP), Arbeitsgebiete: Einstellungen und Werte junger Menschen, Radikalisierung, Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft; Kontakt: veronika.zimmer@iu.org

T. Sturm, A. Tervooren, M. Schmidt, S. Bärmig, Th. Grunau, I. Thaler,
S. Grunau, M. Ritter, D. Wrana (Hrsg.)

Krisen und Transformationen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Krisen sind für die Erziehungswissenschaft kein neues Phänomen. Gegenwärtig tritt jedoch mit Krisen wie dem Klimawandel, der Bankenkrise, Fluchtbewegungen, der Corona-Pandemie, der Energiekrise oder den Kriegsgeschehen das Disruptive, Ungleichzeitige und auch Bedrohliche besonders in den Blick. Krisen und Transformationen fordern als solche auch erziehungswissenschaftliche Diskurse und pädagogisches Handeln heraus. Der 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ging den damit verbundenen Fragen aus vielfältigen Perspektiven und mit unterschiedlichen Fokussierungen nach. Der Band dokumentiert die zentralen Beiträge des Kongresses und gibt einen Einblick in aktuelle Diskurse.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Tanja Sturm, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, **Prof. Dr. Anja Tervooren**, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen, **Dr. Melanie Schmidt**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, **Dr. Sven Bärmig**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, **Dr. Thomas Grunau**, Researcher, Fachbereich 12, Universität Bremen, **Dr. Isabel Thaler**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, **Sabrina Grunau**, Projektkoordinatorin DGfE-Kongresse 2024 & 2026, **Prof. Dr. Michael Ritter**, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, **Prof. Dr. Daniel Wrana**, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-8474-3119-0



www.budrich.de