

## *Krisen und Transformationen aus der Perspektive der Bildungswissenschaft.*



Selbstverständliches infrage stellt. Was folgt, sind in der Regel konservative Reaktionsmuster, also jene, die den aktuellen Zustand bewahren möchten oder progressive Reaktionsmuster, jene Fortschrittsaffinen, die meist überwiegen. Drei Wege würden sich hierbei am häufigsten abzeichnen, nämlich der des Kulturpessimismus, den der Privatisierung und Abschottung oder den der Transformation als kontinuierlichen Zustand begreift, als Konstante sozusagen. Krise erzeuge jedenfalls keinen Automatismus in der Transformation, sondern benötige den aktiven Moment. Es mag erstaunen, dass Kessler sich in der Hinsicht jedoch für eine Umkehrung der Dynamik unserer mittlerweile recht schnellreaktiven Lebensrealität ausspricht. Er erinnert mich damit an einen Text des österreichischen Bildungs- und Erziehungswissenschaftlers Erich Ribolts', über den ich unlängst gestolpert bin und der den Gedanken des Philosophen Josef Pieper (1948) aufgreift. Er spricht sich 1997 für *Muße und Kult am Ende der Arbeitsgesellschaft* aus (eine warme Empfehlung, den Text einmal zu lesen). Er beschreibt darin eine gewisse Form der Gelassenheit in Bezug auf Bildung, jene „empfangende Erkenntnis“, der wir Zeit geben müssen (S. 137). Brauchen wir also eine Form der paradoxen Intervention im Kontext der Krisen- und Transformationsbewältigung, indem wir uns also genau dem widersprüchlich anmutenden Gegensatz widmen und explizit (mehr) Zeit nehmen, entschleunigen und verlangsamen? Wir kommen am Ende noch mal auf den Gedanken zurück.

Überall hören wir vom Krisenhaften. Eine Krise überlagert die nächste und man könnte meinen, sie haben sich verdichtet und zugespitzt. Nachdem Krisen und Transformation weltweit öffentlich und auch wissenschaftlich diskutiert werden, nahm sich der 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) ebendiesen Themen an, um deren Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu reflektieren, zu hinterfragen und zu diskutieren. In der entzückenden Stadt Halle (Saale), die nebenbei bemerkt als Ausgangspunkt der sozial-humanistischen Bildung in Deutschland gilt, besuchte ich einige Panels des Kongresses und möchte hiermit meine Impulse teilen und weiterverarbeiten.

Wie können wir Krisen als Chance nutzen und Transformation bewältigen? In der Eröffnung skizzierte Prof. Dr. Fabian Kessler, deutscher Erziehungs- und Politikwissenschaftler, die Tatsache und dessen Auswirkung, dass jegliche Krisenerfahrung bisher

Offen und diskutabel ist innerhalb der Pädagogik in diesem Kontext seit jeher das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Sprich die Frage danach, ob das Pädagogische gegen gesellschaftliche Vorgegebenheiten ankämpfen oder mit ihnen gehen soll. Die Dialektik, also die wechselseitige Widersprüchlichkeit und gegenseitige Beeinflussung von Individuum und Gesellschaft, ist offensichtlich und unstrittig seit den einträglichen Arbeiten der Kritischen Theorie (Horkheimer & Adorno, 1944). Bei der Vortragsreihe von Dr. Marcel Scholz, Martina Osterrieder, Dr. Susanne Röss und Dr. Benjamin Bunk wurde der Themenkomplex ebenso aufgegriffen (DGFE, 2024, S. 48). Pädagogik und Bildung sind ohne Zukunft nichts (Mollenhauer, 1980). Es bleibt pädagogisches Denken und Handeln jedoch von einer unbestimmten und unsicheren Zukunft geprägt. Ebendieses „Nicht-Wissen-Können“ von Zukunft muss zum Gegenstand pädagogischer Reflexion gemacht werden.

Hinzu mischen sich Paradoxien von Autonomie vs. sozialer Integration, Individualität vs. Gemeinwohl sowie Innovation vs. Tradition, mit denen wir im modernen pädagogischen Denken umgehen müssen. Übrig bleibt, dass das emanzipatorische Bildungsziel der Aufklärung, also die Befähigung der Individuen zur Befreiung aus Abhängigkeiten, stets an gegebene gesellschaftliche Bedingungen angepasst werden muss, wobei Erziehungshandeln lediglich einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt. Dietrich Benner beschreibt in seiner bedeutsamen Allgemeinen Pädagogik das *Regulative Prinzip*, das sich im Kern für eine genuine respektive wahrhaftige Gesellschaftskritik ausspricht, der wir nicht müde werden dürfen. Dabei soll es dennoch nicht bleiben. Für die Pädagogik bedeute dies gleichwohl die Transformation gesellschaftlicher Einflüsse im Bedingungsgefüge pädagogischer Situationen zu analysieren und zu beurteilen sowie auch im pädagogischen Handeln direkt dialogisch zu befördern. Dabei ist es wesentlich, den Erfahrungsraum der pädagogischen Interaktion zu berücksichtigen, um Bildung erfahrbar zu machen und die pädagogischen Maxime der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu verwirklichen (Benner, 2001).

Zentral ist, so wurde hervorgehoben, am Ende des Tages das Eigenrecht der Pädagogik. Sie steht nebengeordnet zu jenen wie der Ökonomie, Politik, Ethik, Religion oder der Kunst (Benner, 2001). Das Verhältnis von Pädagogik und Politik wurde beispielsweise im Kontext der Wertetriadierung thematisiert. Aktuell ist bemerkbar, dass in Anbetracht der gesellschaftlichen Zustände der Ruf nach Demokratiebildung und der Vermittlung demokratischer Werte wieder laut wird. Doch affirmative Werte, also jene, die verinnerlicht und als allgemein verpflichtend gewürdigt werden, lassen sich nicht per se vermitteln. Würden Pädagog:innen anerkannte Werte an sich „unterrichten“, liefen sie Gefahr, ins Totalitäre zu rutschen. Werte dürfen nicht moralisiert werden, denn sie führen sonst ins Nichts. Sie müssen immer relational erfahrbar gemacht werden und entwickeln sich nicht auf Knopfdruck. Spannend war in diesem Zusammenhang auch Martina Osterwieders Forschungsprojekt zu Wertemanifestationen in Lehrplänen. Sie stellte sich dabei die Frage, wie sich eine Institution wie Schule verortet, „die Individuationsprozesse fördern und dabei gleichzeitig gesellschaftliche Kohäsion stiften soll, wenn die Gesellschaft „radikal am Besonderen“ ausgerichtet ist und sich mit einer „Krise des Allgemeinen“ konfrontiert sieht (Reckwitz, 2017, S. 435; DGFE, 2024, S. 48). Das Spannungsfeld sah sie insbesondere im Fokus auf Eigeninteressen vs. den Interessen im Sinne des Gemeinwohls. Generell zog sich der Diskussionsstrang der Individualisierung von Verantwortung durch den Kongress. Die Überfrachtung der Subjektivierung, zum Beispiel auch in Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (Klimawandel, u. ä.) offenbarte umso mehr das Fehlen einer strukturellen

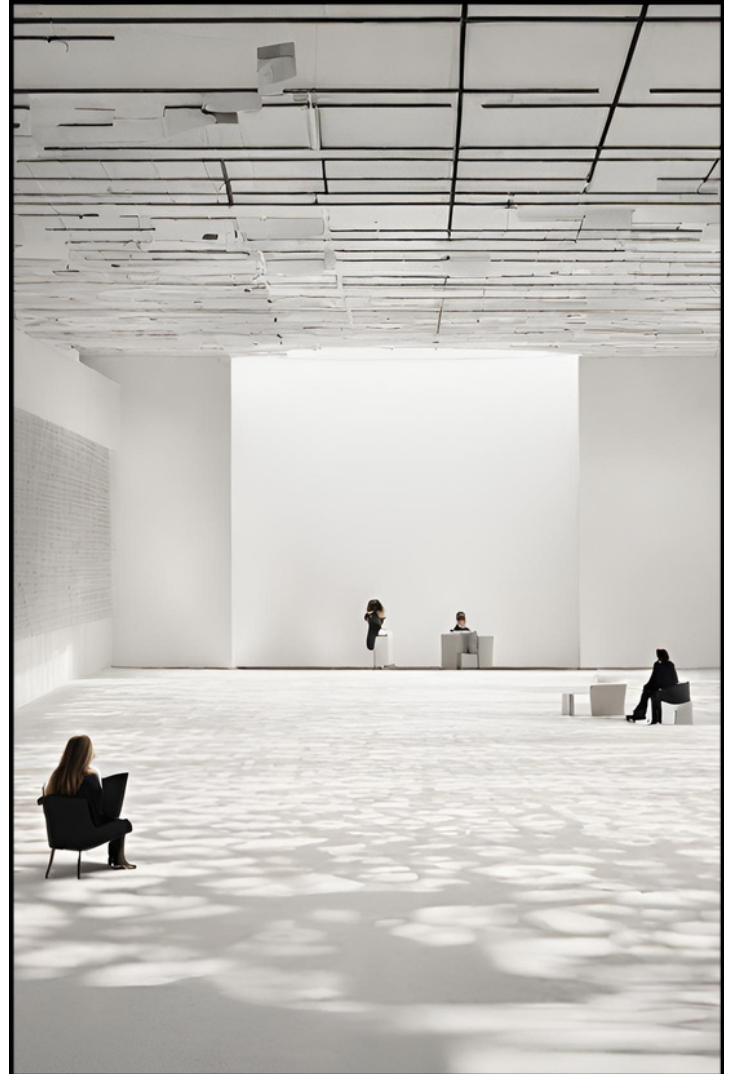
Dimension im Bewältigen der aktuellen Krisen. Wenn zu sehr auf das individuelle Verhalten und Handeln abgezielt würde, so der Appell, führe dies in logischer Konsequenz zu entpolitizierenden Kräften, da die Verhältnisse als nicht mehr politisch lösbar im Fokus sind und politische Akteur:innen immer mehr in den Hintergrund rückten. Ist das ein sinnvoller Weg? Vielleicht klingelt da etwas.

Cornelia Rémon spielte Hannah Arendts Denkgengagement weiter und akzentuierte, dass ihre Haltung für den öffentlich-politischen Raum kein kindliches Erproben von Demokratie und kein Partizipieren um jeden Preis kannte. Arendt kritisierte eine übergriffige Politisierung des Pädagogischen ebenso wie eine infantilisiert-erzieherische Politik. Beides Gegebenheiten, die, wie ich finde, keine ganz so unbekanntes Lagen heute sind (Man denke nur an Juli Zeh's Vorwurf gegenüber Olaf Scholz im Jänner 2024). Ist Schule der richtige Ort, Politisches auszuprobieren bzw. auszuhandeln und politische Probleme im Pädagogischen lösen zu wollen? Die Frage, die sich hier stellt, ist die nach der Dringlichkeit der primären Ausbildung demokratischer Werte durch demokratische Methoden in der Erziehung (vgl. Partizipation)? Oder was führt wohl eher zu einer demokratischen Haltung, die uns so bitter abhandenzukommen scheint? Zumindest so der Aufschrei. Ein legitimer Konsens, der sich sowohl bei Benner abzeichnen lässt und worin sich auch Arendt und Adorno einig waren, ist der, dass nur die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen als der Bindung an die Wirklichkeit und der prüfenden Welterfahrung zu einer ebensolchen Wertetriadierung führen kann. Die Welt muss denkend erschlossen werden. Dies bringt mich zu meinem letzten Gedankenstrang.

Was ist das Ziel von Bildung? Was meint überhaupt Bildung? Auf welchem bildungstheoretischen Fundament fußt eine solche Zielvorstellung? Die Bedeutungsräume in den Begrifflichkeiten weiter auszuführen, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Was bleibt, ist, all diese Fragen verlangen nach dem Standhalten grundagentheoretischer Arbeit in der Bildungswissenschaft. Nimmt man einen Denker wie Adorno her, einen der Mitbegründer der Kritischen Theorie, so wird etwa ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsziel verfolgt. Er spricht von der Mündigkeit der Bürger:innen, die verwirklicht werden soll. Auch hier wieder, wann ist ein Mensch tatsächlich mündig? Auch Kant verfolgte mit der Aufklärung das Bildungsziel, die Menschen zur Betätigung des eigenen Verstandes zu befähigen. Vernünftige Einzelne führen zu einem vernünftigen Ganzen, so die Idee. Doch so ganz mag dies nicht aufgehen, behaupten Stimmen, die die Dialektik dessen und das Vergessen der gesellschaftlichen Einflüsse hierbei kritisieren (nähere Recherche dazu lohnt sich – Horkheimer & Adorno, 1944). Folgt man Adorno, so ließe sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen

vorstellen (Adorno, 1944). Im Wesentlichen lässt sich im Sinne der notwendigen Mündigkeit innerhalb einer Demokratie und der demokratischen Wertetradierung die pädagogische Aufgabe hervorheben, Lernenden oder den zu Erziehenden zur Urteilkraft zu verhelfen. Faktisch ist der Raum Schule politisiert. Pädagogik muss sich demnach mit Politik bzw. dem Politischen auseinandersetzen, um ihrer selbst willen. Ein naiv-pädagogischer Schonungsraum, der lediglich schützt und bewahrt oder ein pragmatisch-politischer Lernraum, indem nur exemplarisch erprobt würde, wären beide nicht ausreichend. In dieser Hinsicht ist nochmals auf Benner und sein *Regulatives Prinzip* zu verweisen. Weiterzudenken ist jedoch auch hier wieder, was unter Urteilsvermögen zu verstehen wäre und wann dieses in kritischer Abstimmung an unsere gesellschaftlichen Vorgegebenheiten erfüllt wäre (man denke nur an Stichworte wie Soziale Medien und ihre Algorithmen, Echokammern, Empörungsgesellschaft, u. ä.). Jurist:innen beispielsweise wissen, solange Tatbestände nicht klar festgestellt sind, kann kein Urteil gefällt werden. Was ist hier drin an Gegenalgorithmus für unsereins und Konter gegen unsere aktuelle Zeit?

Die dargelegten Gedanken sind, so vermute ich, trotz meines Bemühens, mit Sicherheit verkürzt dargestellt und bedürfen weiterer Auseinandersetzung und Vertiefung mit den jeweiligen Literaturquellen und Denkimpulsen. Um nochmal Erich Ribolits anzuführen, es braucht die „Bedingung der Möglichkeit einer Bildung [...], die sich begreift als die Entbildung des Menschen von gesellschaftlicher Verzweckung, ihn aber genau dadurch zur Mitgestaltung der Gesellschaft befähigt“ (1997, S. 137). Die Ökonomie verfolgt kein bildungstheoretisches Ziel an sich, sondern es geht primär um „Humankapital“, also die Qualifizierung und Anpassung der Menschen für Arbeit. Wenn wir den Bildungsbegriff so fassen und pädagogisch möglich machen, bleibt übrig: Bildung braucht Zeit. Und die müssen wir uns nehmen.



*Pädagogik muss sich demnach mit dem Politischen auseinandersetzen, um ihrer selbst willen.*

#### Literatur:

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt/M.  
 DGFE-Kongress (2024). *Kongressprogramm*. [https://dgfe2024.philfak3.uni-halle.de/wp-content/uploads/2024/02/Programmheft\\_DGfE-Kongress-2024-1.pdf](https://dgfe2024.philfak3.uni-halle.de/wp-content/uploads/2024/02/Programmheft_DGfE-Kongress-2024-1.pdf)  
 Pieper, J. (1948). *Muße und Kult*. München.  
 Ribolits, E. (1997). Muße und Kult am Ende der Arbeitsgesellschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(1), S. 126–158.  
 Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp Verlag, Berlin.  
 Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1944/1947/1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/M.