

Stephan Geuenich / Daniel Krenz-Dewe /  
Janek Niggemann / Robert Pfützner / Kathrin Witek (Hrsg.)

## **Wozu brauchen wir das?**

Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis

**WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT**

01

Einführung

*Stephan Geuenich / Daniel Krenz-Dewe / Janek Niggemann /  
Robert Pfützner / Kathrin Witek*

## ‘Wozu brauchen wir das?’ – Eine suchende Einleitung

### Warum eine Tagung und ein dazugehöriger Band mit diesem Titel?

Als in der Hochschullehre oder in der Weiterbildung von Pädagog\*innen engagierte Erziehungswissenschaftler\*innen werden wir in unseren Veranstaltungen regelmäßig mit Unverständnis, Irritation oder gar Ablehnung konfrontiert, wenn wir Themen ansprechen, die jenseits einer unmittelbaren vermeintlichen Praxisrelevanz liegen. ‘Bildungsphilosophie’ betreiben wir dabei oftmals nicht einmal – eher etwas abstraktere Reflexion. Dennoch, die Frage ‘Wozu brauchen wir das?’ wird uns so oder in ähnlicher Form immer wieder gestellt. Die Versuche, zu vermitteln, warum Bildungs- (und Erziehungs-)philosophie bzw. -theorie tatsächlich etwas mit pädagogischer Praxis zu tun hat, gelingen uns dabei mal mehr, mal weniger. Auf der anderen Seite werden Berichte von so genannten Praxiserfahrungen in theorieorientierten Arbeitszusammenhängen oft abgetan, als nicht zum Thema gehörend oder schlicht als zu trivial. Auf der Tagung ‘Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis’ an der Hochschule RheinMain Wiesbaden vom 26. bis 28. November 2015 haben wir versucht, diese Erfahrung mit anderen zu teilen, und zu diskutieren, wie das nicht unproblematische Verhältnis zwischen Philosophie/Theorie und Praxis gefasst und vermittelt werden kann. Die Diskussionen unserer Tagung werden in diesem Band dokumentiert, und sollen eine Grundlage zur weiteren Arbeit am Problemfeld liefern.

Bei der Vorbereitung der Tagung war es uns ein Anliegen ein Format zu entwickeln, das abseits des üblichen akademischen Tagungs(un)wesens einen Raum schafft, in dem es möglich sein sollte, vor allem gemeinsam zu diskutieren und sich kritisch-kooperativ zu begegnen. Bildung, so unsere Überzeugung, ist auf gleichberechtigten Austausch, nicht auf Vorträge und schweigende Auditorien angewiesen. Wir entschieden uns dafür, den wissenschaftlichen Teil und die Möglichkeiten von Austausch und Vernetzung so zu verbinden, dass auch Prozesse informellen Lernens ins Gewicht fallen konnten. Ganz von ‘klassischen’ Formaten konnten wir uns nicht emanzipieren, weil wir vier ‘etablierte’

Wissenschaftler\*innen eingeladen hatten, mit kurzen Inputvorträgen die Tagung zu eröffnen. Diese Vorträge sollten einen Horizont umreißen, der unsere Diskussionen inspirieren und zugleich allen Teilnehmer\*innen den Raum geben sollte, diesen Horizont zu verlassen.

Den geplanten Vorträgen von María do Mar Castro Varela, Andrea Liesner, Michael May und Michael Winkler sollte sich eine Diskussion der Referent\*innen untereinander sowie der Tagungsteilnehmer\*innen anschließen (zur Diskussion der tatsächlichen Praxis vgl. Beitrag von Kathrin Witek am Ende dieses Bandes). Die thematischen Schwerpunkte der Vorträge sollten in die Arbeitsgruppen der nächsten Tage einführen und finden sich auch in der Kapitelstruktur dieses Bandes wieder.

Der zweite Tagungstag sollte stärker im Zeichen des Austausches stehen. Dazu wurden in drei Arbeitsgruppen kurze Inputvorträge gehalten, die im Anschluss über mehr als die üblichen 5 bis 10 Minuten gründlich diskutiert wurden. Das kollegiale ‘Du’ sollte dabei die Diskussionen erleichtern.

Den Tagesabschluss bildete der schulkritische Film ‘Alphabet’ im Setting eines in die Jahre gekommenen Kinos, der von den Tagungsteilnehmer\*innen, die ihn besuchten, trotz eines erschöpfenden Tages, intensiv und kontrovers diskutiert wurde.

Zum dritten Teil der Tagung trafen sich die Teilnehmer\*innen wieder gemeinsam im Plenum, Sprecher\*innen aus den Arbeitsgruppen stellten zusammenfassend die Diskussionen des letzten Tages dar. Die Tagung endete mit einem abschließenden Kommentar von Michael May, in dem er seine Beobachtungen über die Diskussionen und den Tagungsverlauf zusammenfasste.

## **Bildung und Bildungsphilosophie**

Um den Raum aufzuspannen, in dem sich die Beiträge des Buches ansiedeln, möchten wir einige weitere Gedanken zu Bildung und Bildungsphilosophie formulieren. Dafür werden aus den kaum zu überblickenden bildungsphilosophischen, bildungspraktischen und bildungspolitischen Debatten der Gegenwart einige unseres Erachtens bedeutsame Aspekte herausgegriffen.

### *Artikulation des Verhältnisses zwischen (Bildungs-)Philosophie und (pädagogischer) Praxis*

Das Tagungsmotto ‘Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis’ brachte auf den ersten Blick einen Widerspruch zum Ausdruck: Der pädagogische Alltag

funktioniert auch ohne die ständige Reflexion auf bildungsphilosophische Fragen. Bildungsphilosophie demgegenüber scheint die Mikroprobleme pädagogischen Handelns bisweilen zu Gunsten der 'großen Fragen' zu vernachlässigen. Diese dichotome Gegenüberstellung findet sich bei Studierenden der Erziehungswissenschaft und bei Lehrkräften oder Erzieher\*innen. Sie verdeckt das spannungsreiche Verhältnis, das zwischen pädagogischer Praxis und Philosophie besteht.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis als philosophisches und erziehungswissenschaftliches Grundproblem lässt sich nicht abschließend bestimmen. Dennoch können einige seiner Kennzeichen markiert werden, um deutlich zu machen, dass es sich tatsächlich um ein Problem handelt, dessen sich die disziplinäre ebenso wie die professionelle Reflexion immer wieder gewahr werden muss, um ihre jeweils eigenen Erkenntnis- und Handlungslogiken im gesellschaftlichen Kontext zu irritieren und zu aktualisieren.

Adorno (1997) [1969] plädiert in seinen „Marginalien zu Theorie und Praxis“ zunächst für die Berechtigung theoretischer Arbeit, die ohne eine ständige „Anwendbarkeit“ oder ähnliches bestehen darf. Einer Hypostasierung der Praxis hält er entgegen, Praxis sei eigentlich ein Reflex von Lebensnot. Ein nicht borbierter Begriff von Praxis könne sich nur auf jene gesellschaftlichen Verhältnisse selbst beziehen, die die Praxis eines jeden Einzelnen zur Irrelevanz verurteilten. Jedoch sei in einer politischen Erweiterung des Praxisbegriffs die Repression des Einzelnen durch das Allgemeine mitgesetzt. Trotz dieses Dilemmas sei aber unbestritten, so Adorno, dass die vernünftige Analyse der Situation die Voraussetzung (zumindest) von (politischer) Praxis ist (vgl. ebd.: 779f.). Denn falsche Praxis sei keine Praxis. Verzweiflung, die die Auswege versperrt finde und sich somit blindlings hineinstürze, verbinde sich noch bei reinstem Willen mit dem Unheil. So werde Theoriefeindschaft zur Schwäche der Praxis. Weiter heißt es bei Adorno, dass Theorie und Praxis weder unmittelbar eins noch absolut verschieden seien. Ihr Verhältnis sei eines von Diskontinuität wobei kein stetiger Weg von der Praxis zur Theorie führe. Praxis sei Kraftquelle von Theorie, anstatt dass Theorie eine bestimmte Praxis empfehle (vgl. ebd.: 794).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik wird seit den 1970er Jahren im Rahmen professionstheoretischer Ansätze zu klären gesucht. Konsens scheint dabei zu sein, dass wissenschaftliches, theoretisches Wissen zwar Bezug von Professionswissen ist, aber kein einfaches Anwendungsverhältnis für die Praxis besteht. Dabei wird das Tun der wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen im Verhältnis zum\* zur Klient\*in oftmals als ein stellvertretendes Deuten aufgefasst (vgl. Koring 1996: 320). Bei Ulrich Oevermann als einem zentralen Wegbereiter professionstheoretischen Denkens gehe es darum, durch die

stellvertretende Deutung Wissenschaftsbezug und Fallbezug ins Gleichgewicht zu bringen und Problemlösungen anzubieten. Diese hätten nicht die Form von Technologien, die auch unabhängig vom Zutun und vom Verständnis der\*des Klient\*in Wirkung entfalten könnten (vgl. ebd.: 320). Auch hier findet sich also die Annahme der Diskontinuität zwischen Theorie und Praxis, sowie die Notwendigkeit für jede Praxis, sich theoretisch zu reflektieren. Notwendigerweise zu beachten scheinen damit auch der gesellschaftliche Kontext jeder (pädagogischen) Praxis und die sich daraus ergebenden, auf Ebene der kleinteiligen Praxis unlösbaren Widersprüche. Ein solches Verständnis und Verhältnis von Theorie, Praxis und Professionalität aufrechtzuerhalten erfordert (zeitliche) Ressourcen und zwar sowohl für die Weiterentwicklung der Praxis als auch für diejenige der Theorie.

Aus postmoderner Perspektive wird bestimmten Varianten der Professions- theorie und dem darin implizierten Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis allerdings entgegen gehalten, dass das Subjekt, sein Erkennen und sein Handeln als mit radikaler Kontingenz konfrontiert zu denken sind, was für professionelles pädagogisches Handeln Konsequenzen hat: So beleuchtet Michael Wimmer die gängigen Vorstellungen über pädagogisches Handeln kritisch, wobei es unter anderem darum geht, der Illusion entgegenzuwirken, man könne Handeln und dadurch den Anderen „in den Griff“ bekommen (vgl. Wimmer 1996: 422). „Die Beziehung zum Unvorhersehbaren, Unbestimmbaren, Unentscheidbaren, zum Anderen selbst also kann man wohl kaum lernen, gerade weil sie sich der Planbarkeit entzieht und die Unvorbereitetheit selbst zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört“ (ebd.). Nahegelegt wird hier also ein Selbstverständnis der Professionellen, bei dem berücksichtigt wird, dass ein Bezug auf Wissen im Handeln zwar unumgänglich ist und darin auch der notwendigen Illusion gefolgt werden muss, dass dies situativ sinnvoll ist. Zugleich geht es jedoch darum zu wissen, dass die kausale Wirksamkeit des Handelns vor dem Hintergrund eines bestimmten Wissens nur eine Illusion bleiben muss und das Unbestimmte im pädagogischen Verhältnis für dieses Verhältnis konstitutiv und somit nicht aufzuheben ist. Eine so verstandene Auffassung vom Theorie-Praxis-Verhältnis wendet sich gegen pädagogische Herstellungs- und Verfügbarkeitsphantasien.

Praxis folgt also Eigenlogiken, aber sie impliziert theoretische Orientierungen und stellt Aufgaben und Probleme an die Theorie, sofern sie sich nicht als ihr Gegenteil versteht. Zugleich steht Praxis unter Handlungsdruck und muss insofern einen angemessenen Umgang mit Theorie finden, der deren Eigenlogiken kaum gerecht werden kann, aber auch nicht muss. Theorie muss Praxis ernst nehmen, indem sie sie kritisch durchleuchtet und ihre impliziten Annahmen und Auffassungen theoretisch zu begreifen lernt und auf den Begriff bringt. Nicht,

um die Praxis als falsch, unzulänglich oder unsauber zu diskreditieren, sondern um mit Erkenntnisfortschritt auf die von und in der Praxis gestellten Probleme zu reagieren und so mögliche neue Praxis zu ermöglichen.

Bildungsphilosophie ist seit Platons Höhlengleichnis die Domäne der Reflexion über Ziele, Mittel und Wege pädagogischer Bestrebungen (Bildungsphilosophie, hier aus Mangel an genaueren Kenntnissen anderer Traditionen begrenzend angesprochen in ihrer europäischen und eurozentrischen Tradition, verbunden mit dem entsprechenden diskursiven Resonanzraum, der keinesfalls den einzig legitimen oder gar einzig existierenden Resonanzraum darstellt.). Bildung hebt dabei auf drei Dimensionen ab: Die Beziehungen der Menschen zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und zum Gesamt der Welt (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 10). Dabei versucht das philosophische Denken über Bildung nicht nur rein analytisch diese Verhältnisse zu fassen, sondern – und durchaus nicht unproblematisch – sich der normativen Implikationen dieser Beziehungen zu vergewissern. Insofern mit dem Bildungsbegriff die Frage nach den Möglichkeiten 'menschlicher Subjektivität' (May 2004; 2014: 19ff.) oder der Realisierung von Lebensmöglichkeiten gestellt wird, muss mit ihm immer auch ein gesellschaftsanalytischer und gesellschaftskritischer Ansatz einhergehen: Wo, wie und warum begrenzt Gesellschaft die Bildungsmöglichkeiten von Menschen? Welche Utopien sind denkbar, welche alternativen sozialen Formen wären möglich, in denen der Reichtum der persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten aller nicht derart eingeschränkt oder ungleich verteilt wird? Der Bildungsbegriff hat in diesen Zusammenhängen eine zentrale Funktion: Für pädagogische Theorie und Praxis stellt er eine unverzichtbare Orientierungskategorie dar. Bildungstheorie ist in diesem Sinne „ein Kompaß, sie löst aus der Verhaftung, von der unmittelbaren, sinnlichen Determination“ (Heydorn 1972: 21). Ohne den Bezug auf eine Idee von Bildung lässt sich kein verantwortliches pädagogisches Handeln denken. Theorie ist unabdingbar; auch und gerade die Arbeit am (Bildungs-) Begriff. Aber Theorie ist auch nur der notwendige „Umweg zu etwas Wichtigerem“ (Hall 1994: 66) – zu emanzipatorischen Gestaltungsprozessen.

Auf die hier aufgeworfenen allgemeinen Fragen dieses Theorie-Praxis-Verhältnisses gehen im Weiteren vorrangig Beiträge im ersten Teil dieses Buches ein. Die Autor\*innen betrachten und diskutieren diesen Zusammenhang dabei aus unterschiedlichen Perspektiven.

*Bildung im Kontext gesellschaftlicher und politischer Konjunturen*

Trotz der Feststellung der Unverzichtbarkeit eines Bildungsbegriffes für pädagogische Praxis und Reflexion, kann eine fortschreitende Technisierung des Bildungsbegriffes, sein Beliebig-Werden beobachtet werden. Zentral für diesen Prozess ist nicht, dass es eine große Vielfalt an unterschiedlichen Bildungsbegriffen gibt (denn die gibt es, seit er pädagogisch gedacht wird), sondern dass er mehr und mehr ein leerer Signifikant wird. Diese Entwicklung wird zuweilen als Symptom der zunehmenden Kolonialisierung des Pädagogischen durch ökonomische und politische Imperative aufgefasst.

Diese Interpretation steht im Zusammenhang mit politisch-ökonomischen Entscheidungen und Vereinbarungen, wie dem 1999 initiierten Bolognaprozess, der Lissabonstrategie aus dem Jahr 2000 und den seit 2000 regelmäßig stattfindenden PISA-Studien. Ein weiterer Baustein war der 2008 vom Europäischen Rat und Parlament bestätigte ‘European Qualifications Framework’, der als konsequente Fortsetzung der eingeschlagenen ökonomischen Verwertungslogik angesehen werden kann (vgl. u.a. Liesner 2012: 95f.). Diese Vereinbarungen spiegeln eine gesellschaftliche Entwicklung wider und haben weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Praxis, pädagogische Debatten und die Ausrichtung der Erziehungswissenschaften. Dies zeigt sich praktisch an einer zunehmenden Privatisierung auch des Bildungsbereichs, theoretisch aber auch an der inhaltlichen Ausgestaltung von Konzepten wie ‘Lebenslanges Lernen’ oder ‘Kompetenzen’. Diese orientieren sich formal an den Erfordernissen ökonomischen Wettbewerbs, sind aber inhaltlich weitgehend unbestimmt und austauschbar. Kritisiert wurden und werden diese Tendenzen aus verschiedenen Perspektiven: Ptak (2010) argumentiert beispielsweise, dass sich Bildungsinstitutionen und -prozesse zunehmend an ökonomischen und verwertungslogischen Diskursen orientierten, was sich schon auf einer oberflächlichen Ebene an Begriffen wie ‘Humankapital’, ‘Controlling’, ‘Wissensmanagement’, ‘Begaubungsreserven’ und ‘Kapital in den Köpfen’ zeige (Liessmann 2008: 46, 72f., 78). Bernhard verwendet für das dementsprechende neoliberale Menschenbild den Begriff des „homo materia“ (Bernhard 2009: 26), sowie die Metapher der Biopiraterie (ebd.: 27).

Auf die Konsequenzen der Bildungsreformen und zunehmenden Privatisierung gehen auch die Privatisierungsreporte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2003, 2008) ein, wobei festgestellt wird, dass „[a]us dem Subjekt als aktivem Gestalter seines eigenen Bildungsprozesses (...) der Konsument eines von global agierenden Providern vorgekochten Menüs [wird]“ (GEW 2003).



Ökonomisierung geht dabei weit über veränderte Organisationsweisen von Bildungsinstitutionen hinaus. Kessl (2013) erläutert mit Blick auf die Ökonomisierungsprozesse im sozialpädagogischen Feld, dass diese im Kontext eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses beschrieben werden müssen. Hier handelt es sich um die sukzessive Ablösung wohlfahrtsstaatlicher Logiken und sozialer Arrangements. „Basierten entsprechende Angebotsstrukturen bis in die 1970er Jahre noch auf dem, wenn auch nie erreichten Ideal einer strukturellen Gleichheit aller Staatsbürger, so setzt sich seither zunehmend auch die Vorstellung einer konstitutiven Ungleichheit (wieder) durch.“ Dies habe handfeste Konsequenzen, wie die Verfestigung von Armutslagen am unteren Ende der gesellschaftlichen Verteilungshierarchie und der weiteren Konzentration von Reichtum am anderen Ende des sozialen Raumes anzeigten (vgl. ebd.). Die Ökonomisierung im Feld der Sozialpädagogik erweise sich als Teil einer umfassenden und fundamentalen „Ökonomisierung des Sozialen“ insgesamt (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Die Rede von der Ökonomisierung des Sozialen sollte dabei, so Kessl, auf die konstitutive politisch-ökonomische Einsicht bezogen werden, dass Ökonomie keinen von der Politik unabhängigen Bereich, sondern diese Grenzziehung zwischen Politik und Ökonomie selbst schon eine historisch-spezifische Regierungspraktik und -logik darstelle (Foucault 2004, zit. n. Kessl 2013).

Unter Rückbezug auf das oben diskutierte mehrdeutige Theorie-Praxis-Verhältnis kann allerdings auch gefragt werden, welchen Sinn derartige Neuausrichtungen für Handlungslogiken der Praxis ergeben können. Muss bezüglich etwa des gegenwärtigen Erfolgs des Kompetenzdenkens in bildungspolitischen, fachdidaktischen und bildungstheoretischen Debatten, auch kritisch anerkannt werden, dass dieser Erfolg möglicherweise mit dem Bedürfnis nach konkreter greifbarer Orientierung in der Praxis zusammenhängt? Insofern hilft die bloße Kritik des Kompetenzdenkens da nicht weiter, wo kritische Bildungstheorie sich nicht zugleich fragt, wie und wo eine Kritik ansetzen mag, die die Praxis mit ihren Handlungslogiken und Problemen als solche anerkennt – gleichsam ohne affirmativ zu werden, sondern indem auch die politischen, sozialen und pädagogischen Zwecke der Praxis einbezogen werden.

Im zweiten Teil dieses Buches finden sich Beiträge von Autor\*innen versammelt, die sich diesem Themenkomplex widmen, und dabei vor allem den pädagogischen Raum der Schule in den Blick nehmen.

## *Bildung, Bildungsinstitutionen und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse*

Mit der Chiffre ‘Bildung’ sind Hoffnungen und Vorbehalte assoziiert, die auf vielfältige Weise mit ebenso vielfältigen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen verknüpft sind. Bildung und Bildungsinstitutionen sollen Ungleichheit abbauen, aber sind zugleich dazu nicht ausreichend in der Lage. Eine an Pierre Bourdieu geschulte Bildungssoziologie weist darauf hin, dass die Hoffnung auf weniger Ungleichheit durch Bildung und damit die Hoffnung auf weniger Ungerechtigkeit durch Bildung bislang enttäuscht wurde. Besonders in den Bildungsinstitutionen muss sie immer wieder enttäuscht werden, sofern Pädagogik sich verschiedenen Illusionen in Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Funktion und Wirksamkeit – nicht nur der Illusion der Chancengleichheit – hingibt und grundlegende politische Rahmenbedingungen nicht geändert werden (vgl. Liebau 2006). Bildungsinstitutionen – allen voran die Schule in ihrer dreigliedrigen Form – sind sogar zentral für die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit und damit für die Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen und die sozial ungleich verteilte Vergabe von Lebensmöglichkeiten verantwortlich. Pädagogische Theorie und Praxis, die ihre Vermitteltheiten und Verstrickungen in gesellschaftliche Reproduktions- und Herrschaftszusammenhänge nicht hinreichend durcharbeitet, kann ihre eigenen Aufklärungsansprüche dementsprechend nicht einlösen, so Liebau (ebd.: 45). „Die empirischen Befunde zur Reproduktion der Ungleichheit und ihr Zusammenhang mit den Kapitalformen (ökonomisches, soziales, kulturelles, symbolisches Kapital) sind, aller Bildungsexpansion zum Trotz, eindeutig und unverändert“ (ebd.: 50). Die von Bourdieu und Passeron in ihren frühen Studien (1971; 1973) entschlüsselten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, bzw. Positionierung im sozialen Raum, erworbenen Bildungstiteln und sozialen Möglichkeiten sind weiterhin stabil, wie immer wieder auch die PISA-Ergebnisse zeigten. Mit der Bourdieuschen Perspektive auf Bildung und Ungleichheit ergebe sich für die Pädagogik eine „fundamentale Provokation durch die Wahrnehmung der Kontingenz [...], der Zufälligkeit, Situativität, Unberechenbarkeit und Unsteuerbarkeit der gesellschaftlichen Praxis und auch der pädagogischen Praxis in ihr, die die Aussicht auf eine aktive, zielgerichtete und erfolgreiche pädagogische Einflussnahme vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und Kämpfe als sehr unwahrscheinlich [...] erscheinen“ lasse (Liebau 2006: 56). Dennoch bzw. gerade deswegen ist es nicht egal, was innerhalb der pädagogischen Räume geschieht, sondern sowohl die Entwicklung der Praxis als auch die Reflexion in der Theorie müssen umso ernster genommen werden, will man es nicht noch schlimmer machen. Pädagogik ist weder neutral

noch harmlos, sondern eine zentrale Macht- und Herrschaftstechnik, die etwa mittels der Regulierung von Bildungszugängen die gesellschaftliche Ordnung stabilisiert – so María do Mar Castro Varela in einem aktuellen Aufsatz, der in einiger Hinsicht an ihren Wiesbadener Vortrag anschließt (2015: 16f.). So wirken schulische Praxen auf einige Schüler\*innen ausgrenzend, weil sie diese entweder nicht verstehen, oder weil sie ihnen widerstehen müssten, wollten sie nicht von diesen permanent verletzt werden. Die Sprache, die verlangt werde, und die Disziplinierung des Körpers schließen Schüler\*innen aus, die nicht bereits vor dem Eintritt in die Schule 'Hochdeutsch' sprechen und mindestens 30 Minuten ruhig und konzentriert sitzen könnten. „So wird Schule vom ersten Tag an zur Tortur. Es geht dabei nicht nur um den 'heimlichen Lehrplan' (Zinnecker 1975), sondern auch um die Erfahrung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“ (Castro Varela 2015: 17). In den Blick müsse dabei die generelle Funktion von Bildung im Prozess der Hegemoniebildung genommen werden: „die Etablierung und Stabilisierung von Klassengrenzen und die Herstellung eines machtvollen Konsenses, der die Position der Eliten sichert“ (ebd.: 20). Castro Varela schlägt im Anschluss an diesen Befund vor, ein „strategisches Lernen“ zu entwickeln, das sich die Ambivalenz von Bildung als Herrschaftstechnik, aber auch als Voraussetzung von Kritik und Transformation erschließen kann. Dabei gehe es darum, intellektuell unabhängig von den hegemonialen Politiken zu werden (ebd.). Mit Verweis auf Paulo Freire erinnert Castro Varela in diesem Zusammenhang allerdings auch daran, dass die Vermittler\*innen, also pädagogisch Tätige, Teil des Gesamtproblems sind und sie sich auch so begreifen sollten (vgl. ebd.: 22).

Im dritten Teil des Buches sind Beiträge versammelt, die sich um die Frage von Bildung und Ungleichheit, sowie um Hegemonie und Subalternität drehen.

### *Probleme der Begründbarkeit einer normativen Zielstellung von kritischer Bildung*

Kritische Bildungstheorie, insbesondere im Zusammenhang des Paradigmas der Kritischen Erziehungswissenschaft, setzte lange Zeit auf die Beförderung der Mündigkeit des Subjekts im Zusammenhang mit dem sogenannten Emanzipationspostulat (vgl. Krüger 2006: 62ff.). Mündigkeit und Emanzipation konnten somit als Zielstellung von kritischer Bildung gelten. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Rezeption poststrukturalistischer Theorieangebote wird nun aber die mit diesen Konzepten tendenziell verbundene Konzeption des autonomen Subjekts sowie die Kritikfigur kritisiert, die die Kontingenz ihres eigenen erkenntnisbezogenen und normativen Standpunktes nicht reflexiv in

den Blick bekommt (vgl. bspw. die Beiträge in Pongratz/Wimmer 2004 sowie Ricken/Rieger-Ladich 2004).

Etwa wird im Anschluss an das Verständnis von Subjekt und Macht bei Michel Foucault betont, dass eine binäre Gegenüberstellung von Zwang und Freiheit nicht angemessen ist. Die Subjekte selbst werden als Hervorbringung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen, obgleich sie nicht von diesen determiniert werden (vgl. Thompson 2004; Rieger-Ladich 2004). Hier wird eher von einem Zugleich von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ausgegangen, das für die Konstitution des Subjekts grundlegend ist, so dass kritische Bildung nicht als eindimensionaler Prozess von der Fremdbestimmung zu Mündigkeit gedacht werden kann, wie dies in kritischen Bildungskonzepten anzutreffen ist. Vielmehr muss die Involviertheit des Subjekts in Herrschaftsverhältnisse und auch desjenigen Subjekts, das Herrschaftskritik formuliert, angemessen in Rechnung gestellt werden. Involviertheit meint auch je unterschiedliche Positioniertheit innerhalb von herrschaftsförmigen Differenzverhältnissen wie etwa Geschlechterverhältnissen, Klassenposition und Rassismus. Subjekte sind in diesen hegemonialen Ordnungen immer mehr oder weniger privilegiert bzw. mehr oder weniger benachteiligt positioniert. Dies erfordert eine selbstkritische Reflexion der Kritik und auch kritischer Bildungsanliegen sowohl im Hinblick auf Fragen der Repräsentation (wer spricht über wen?) als auch in Hinblick auf Fragen der Erkenntnisgrundlage für die Kritik (wessen Erfahrungen werden einbezogen?). Herrschaftskritik und kritische Bildung können sich nicht auf einen nicht von Herrschaft kontaminierten Ort zurückziehen und können einen solchen ebenso wenig als Zielort ihrer Anliegen angeben (vgl. Messerschmidt 2009).

Für kritische Pädagogik heißt dies, dass ihre Praxis, die sie auch im Namen von Aufklärung, Mündigkeit und Autonomie betreibt, auf tönernem Boden steht. Sie hat gute Argumente, aber sie selbst ist eine machtvolle, mitunter gewaltvolle Praxis. Sie ist es umso mehr, wenn sie sich selbst nicht als solche denkt und daraufhin selbstkritisch reflektiert. Im Anschluss daran wäre eine vorsichtige und reflexive Kritikfigur und eine entsprechende pädagogische Haltung nahezulegen (vgl. Mecheril 2014).

Schließlich kommt noch hinzu, dass ehemals emanzipatorisch konnotierte Zielmarkierungen kritischer Pädagogik, wie etwa Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit im Post-Wohlfahrtsstaat von der neoliberalen Aktivierungslogik vereinnahmt worden sind (vgl. die Beiträge in Weber/Maurer 2006). Für Projekte der Revitalisierung kritischer Bildungstheorie und Pädagogik, sind hier also einige Herausforderungen gegeben.

## Die Beiträge dieses Bandes

Schon beim Lesen dieser Einleitung wird sichtbar, dass wir als Herausgeber\*innen und als Vorbereitungsgruppe der Tagung keine einheitliche Position teilen; wir entstammen unterschiedlichen wissenschaftlichen und politischen Zusammenhängen und setzen unterschiedliche Akzente in unserem Nachdenken über Bildung, pädagogische Praxis und im Theoretisieren. Wir sehen dies aber nicht als Schwäche, sondern als Stärke, auch dieses Bandes, an. Unterschiedliche Positionen werden in den Beiträgen abgesteckt. Teilweise nähren sich diese aus eher klassischen Traditionen pädagogischer Kritik, teilweise aus aktuelleren, manchmal aber wird auch gar kein kritischer Standpunkt ausgewiesen. In diesem Sinne legen wir auch kein Produkt „aus einem Guss“ vor, sondern eher einige Skizzen von Theoriebaustellen, die uns darüber nachdenken lassen, welche Antworten wir unseren Studierenden oder Weiterbildungsteilnehmer\*innen, aber auch praxisfernen Theoretiker\*innen geben können, wenn wieder einmal die Frage auftaucht: ‘Wozu brauchen wir das?’

Die folgenden Beiträge entstammen drei über die ganze Zeit der Tagung durchlaufenden Arbeitsgruppen zu genannten Themen, sowie drei separaten Workshops. Einleitende Worte unsererseits versuchen die Beiträge in den Ablauf und die Diskussionen der Arbeitsgruppen einzuordnen.

## Dank an die Unterstützer\*innen und Teilnehmer\*innen

Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung sowie der Rosa-Luxemburg-Stiftung für die finanzielle Förderung der Tagung. Besonderer Dank gilt der Hochschule RheinMain in Wiesbaden, sowie dem Fachbereich Sozialwesen und dem Institut Sozialer Arbeit für Praxisforschung und Praxisrelevanz (ISAPP) für die großzügige materielle und organisatorische Unterstützung, ohne die die Tagung nicht möglich gewesen wäre. Besonderer Dank gilt weiterhin Michael May, der unser Ansinnen von der ersten Idee bis zur Publikation dieses Tagungsbandes mit großer, nicht selbstverständlicher Hilfsbereitschaft unterstützt hat. Wir danken Katarina Froebus und Diana Grothe, ohne deren Unterstützung durch Co-Moderation von je einem Panel das oben angesprochene Tagungskonzept nicht zu verwirklichen gewesen wäre. Auch den studentischen Mitarbeiter\*innen am ISAPP sei herzlich gedankt. Günter Thien gilt Dank für die reibungslose Zusammenarbeit mit dem Verlag. Und natürlich danken wir allen Teilnehmer\*innen und Beitragenden, ohne die die Tagung niemals so produktiv und spannend verlaufen wäre.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1969): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft. Dialektische Epilegomena. Gesammelte Schriften Bd.10.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.775-794.
- Bernhard, A. (2009): Bildung als Ware. Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: Erler, I./Lichtblau, P./Renner, E. (Hg.), Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung, Schulheft 34, 133, S. 20-30. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. Verfügbar unter: <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-133.pdf>.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett. – (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Castro Varela, M. (2015): Strategisches Lernen. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Heft 2/2015, S.16-23.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernamentalität, Bd. 2: Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978/1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.) (2003): Globaler Bildungshandel. Eine neue „Bildungsphilosophie“. Frankfurt a.M. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary29233/Gats.pdf>
- (Hg.) (2008): Privatisierungsreport – 6. Schöne neue Hochschulwelt. Frankfurt a.M. Verfügbar unter: [http://www.gew.de/Binaries/Binary34669/080415\\_GEW-Private-final.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary34669/080415_GEW-Private-final.pdf)
- Hall, S. (1994): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 66-88.
- Heydorn, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kessl, F. (2013): Sozialpädagogik. In: Glossar Ökonomisierung von Bildung. [<http://www.gloeb.de/index.php?title=Sozialp%C3%A4dagogik>] (Zugriff 13.05.2016)
- Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp: S. 303-339.
- Krüger, H.-H. (2006): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Ders.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 57-82.

- Liebau, E. (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Liesner, A. (2012): Bildungsökonomie am Beispiel von europäischen Bildungsinitiativen. In: Deutscher Lehrerverband (Hg.), Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011. Verfügbar unter: [http://www.lehrerverband.de/DL\\_Tagungsdokumentation\\_2011\\_Bildungsökonomie.pdf](http://www.lehrerverband.de/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsökonomie.pdf)
- Liessmann, K. P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
- May, M. (2004): Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation, Gießen: Psychosozial.
- Mecheril, P. (2014): *Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung*. In: Ziegler, A./Zwick, E. (Hg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster: LIT-Verlag, S. 159-173.
- Messerschmidt, A. (2009): Verwicklungen – kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, C./Mayer, R./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen, Paderborn: Schöningh, S. 131-143.
- Pongratz, L. A./Wimmer, M. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ptak, R. (2010). Bildung als Produktionsfaktor. Die schleichende Transformation des Bildungssystems. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 101-114.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Rieger-Ladich, M. (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 203-223.
- Thompson, C. (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaften zu einer 'kritischen Ontologie der Gegenwart'. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 39-56.
- Weber, S./Maurer, S. (Hg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404-447.