

Patrick Stobbe

Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung

Zur »Aufhebung« und Regeneration der
Berufsbildungstheorie

Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung

Zur »Aufhebung« und Regeneration der Berufsbildungstheorie

Patrick Stobbe

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Professur für Berufliche Metalltechnik
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
TUHH Technische Universität Hamburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie unter **wbv.de/bai**

Patrick Stobbe

Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung

**Zur »Aufhebung« und Regeneration der
Berufsbildungstheorie**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. (phil.) mit dem Originaltitel „Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung. Zur »Aufhebung« der Berufsbildungstheorie und ihrer Regeneration. Eine Abhandlung aus dialektischer Sicht“ am Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Berufspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Tag der Disputation: 10.04.2025

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Karin Büchter

Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Gabriele Molzberger

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 86

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 177956
ISBN (Print): 978-3-7639-7795-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7796-3
DOI: 10.3278/9783763977963

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

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.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (Hauptsitz **Bern**) | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | TIB **Hannover** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Zentralbibliothek **Zürich**

Der Autor bedankt sich für die Förderung bei **dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr**. dtec.bw wird von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert.

Für Ottchen und Ottinchen

Inhalt

Danksagung	15
Abstract	17
1 Einleitung	21
1.1 Berufsbildungstheorie und Berufs- und Wirtschaftspädagogik	24
1.1.1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Entwicklungsgeschichte und Selbstverständnisdiskurs	25
1.1.2 Bildung – Keil oder Knoten in Berufsbildung(stheorie) und Berufs- und Wirtschaftspädagogik?	33
1.1.3 „Realistische Wendung“ in der Theoretisierung von <i>Bildung</i> und <i>Beruf</i>	36
1.1.4 Conclusio	39
1.2 Wissenschaftstheoretische und methodologische Rahmung der Arbeit ...	40
1.2.1 „Arbeit am Begriff“ und ihr Sinn und ihre Bedeutung für Theorie ...	41
1.2.2 Theoriebildung als dialektisch-hermeneutischer Prozess	42
1.3 Fragen und Ziel der Arbeit	49
1.4 Aufbau der Arbeit	53
2 Ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n)	63
2.1 Georg Kerschensteiner: Kulturwissenschaftliche Perspektive	66
2.1.1 Beruf(liche praktische Arbeit) als Medium der Menschenbildung ..	69
2.1.2 Staats- und Selbst-Zweck der Bildung im Kulturgut	71
2.1.3 Über Selbst und Sache der beruflichen Arbeit zur (staatsbürgerlichen) Bildung	74
2.2 Eduard Spranger: Neuhumanistisch-kulturphilosophische Perspektive ...	77
2.2.1 Tatsächliche Bildung zur inneren Formung	79
2.2.2 Selbst-Bildung durch kulturelle Selbstwerdung	81
2.2.3 Menschenbildung in drei Stadien	84
2.3 Aloys Fischer: Humanisierungsperspektive	89
2.3.1 Arbeit im Lichte der Gegebenheiten	91
2.3.2 Der Mensch im Mittelpunkt auf dem Weg von der Arbeit zum bildenden Beruf	94
2.3.3 Über den Beruf zu Weltanschauung und Menschenbildung	96
2.4 Anna Siemsen: Sozialistisch-reformerisch-politische Perspektive	99
2.4.1 Zwei Kriege und die kapitalistische Logik zur Formung der Gemeinschaft	101
2.4.2 Gesellschaft als Bedingung menschlichen Lebens, Arbeitens, Bildens	103

2.4.3	Bildung im Medium dynamisch-gesellschaftlich-beruflicher Arbeit	107
2.5	Erna Barschak: Reformerrisch-realistische Perspektive	112
2.5.1	„Idee der Berufsbildung“ als Kritik und Anknüpfung an die Klassiker der Berufsbildungstheorie	113
2.5.2	Über die Berufsschule zur Menschenbildung im Medium praktischer Arbeit	117
2.6	Theodor Litt: Dialektische, demokratische Perspektive	122
2.6.1	Dialektik- und Humanismusverständnis	123
2.6.2	Beruf und Bildung als Lebensaufgaben	125
2.6.3	Rationalisierung und Demokratisierung als Bildungsreferenzen	129
2.7	Herwig Blankertz: Kritisch-emanzipatorische Perspektive	139
2.7.1	Berufsbildung als „Wahrheit der Allgemeinbildung“	143
2.7.2	Bildung im Medium der „reale[n] und bildungsträchtige[n] Lebenssituation“	146
2.7.3	Die Ambivalenz(en in) der modernen Welt	148
2.8	Ideen von <i>Bildung</i> , <i>Beruf</i> , <i>Berufsbildung</i>	154
2.8.1	<i>Bildung</i>	156
2.8.2	<i>Beruf</i>	158
2.8.3	<i>Berufsbildung</i>	160
2.9	Der „disziplinhistorisch letzte Versuch“ der Berufsbildungstheorie, „Flucht vor Dialektik“ und deren Konsequenzen	165
2.9.1	Blankertz’ „letzte[r] Versuch“ und Langes Kritik	165
2.9.2	Die elliptische Ambivalenz von <i>Bildung</i> und <i>Beruf</i>	169
2.9.3	Versandete Begriffs- und Theoriearbeit	172
2.10	Conclusio	176
3	Zeitgenössische Manifestationen in Gesellschaft, Menschen(bild) und Arbeit/Beruf	181
3.1	Modernisierung (in) der Kultur und Gesellschaft: Reflexive Moderne, Postmoderne, Metamoderne	183
3.1.1	Reflexive Moderne	184
3.1.2	Postmoderne	188
3.1.3	Metamoderne	190
3.2	Modernisierung des Menschen(bildes): Posthumanismus und Poststrukturalismus	195
3.3	Modernisierung von Arbeit(swelt) und Berufsverständnis	201
3.3.1	Individualisierung – „Arbeitstrias“ – Digitalisierung	202
3.3.2	Wandel des Berufsverständnisses – „Ambivalenz des Berufs als persönlich-gesellschaftliches Entwicklungsmedium“	212
3.4	Nicht Bildung und Beruf, sondern Schlüsselqualifikation/-kompetenz und Beruflichkeit? – Berufsbildung im Reflex?	218
3.4.1	Weg von Bildung hin zu Schlüsselqualifikation und Kompetenzorientierung?	219

3.4.2	Weg von Beruf hin zu Beruflichkeit?	229
3.4.3	Reflex(ionsansätze) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	235
3.5	Conclusio	238
4	Bildung und Dialektik – Humboldtsches Bildungsaxiom, Hegelsche Dialektik und Žižeksches „Weniger als nichts“	243
4.1	Das <i>Humboldtsche</i> Bildungsaxiom – Bildung als Zustand des Werdens	246
4.1.1	Bildung als Wechselwirkung zu einem harmonischen Ganzen	248
4.1.2	Bildung ist allgemein (und) ist speziell	264
4.2	Die <i>Hegelsche</i> Dialektik	270
4.2.1	<i>Hegels</i> Dialektik – Bewegungsprinzip und „Aufhebung“	272
4.2.2	Das Werden von Sein und Nichts als „Aufhebung“ von Gegensätzen	278
4.3	„Weniger als nichts“ nach Žižek – Dialektik als Einheit von Realem und Virtuellem	318
4.3.1	„Den“ – „hing“ am seidenen Faden	321
4.3.2	Untote, „Kaffee ohne...“ oder das, was nicht (alles) „sein“ muss, um zu sein	326
4.4	Die dialektischen Modi der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt	334
4.4.1	Kritik und Analyse	335
4.4.2	Reflexion und Interesse	342
4.4.3	Konzilianz und Synthese	346
4.5	Bildung und Dialektik: $\frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}} \times \frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}}$	353
4.5.1	Mensch und Welt als sich vermittelt-unmittelbar Bildende	354
4.5.2	Dialektische Bildung – ein komplexes Mensch-Welt-Geflecht	358
4.6	Conclusio	362
5	Zeitgenössische Bildungstheorien der Erziehungswissenschaft	365
5.1	Transformatorische Bildungstheorie sensu <i>Koller</i>	366
5.1.1	Kritiken an der transformatorischen Bildungstheorie	368
5.1.2	Die Krise als „Anlass und Auslöser von Bildungsprozessen“	371
5.1.3	Die Krise als Gegenstand und Mittel der empirischen Bildungsforschung	392
5.1.4	Transformatorische Bildung und berufliche Arbeit	395
5.2	Theorie transaktionaler Bildung sensu <i>Allert</i> und <i>Asmussen</i>	399
5.2.1	Bildung als Prozess sozialer Praxis und Praktiken	401
5.2.2	Digitale Kultur und transaktionale Bildungsprozesse	412
5.2.3	Transaktion als praktische Transformation	416
5.2.4	Transaktionale Bildung und berufliche Arbeit	418

6	Subjektbildung	421
6.1	Ansätze aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	422
6.1.1	„Arbeitsorientierte Exemplarik“	422
6.1.2	„Subjektbildung und Qualifikation“	423
6.1.3	„Berufliche Identitätsarbeit“	425
6.1.4	„Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz“ und „Beruflichkeit als Form der Subjektivierung“	427
6.1.5	Conclusio	430
6.2	Subjekt – Inbegriff von Dialektik und Praxis	431
6.2.1	Der Begriff „Subjekt“	433
6.2.2	Subjektivierung und Subjektivität	434
6.2.3	Subjekt als „Kreuzungspunkt“	438
6.2.4	Subjektbildung als Resonanzgeschehen	443
6.2.5	Singularitäten als (reflexive, post- und meta-)moderne Subjekte ...	451
6.3	(Berufliche) Arbeit als Medium von Subjektbildung	456
6.4	$\frac{\text{Subjekt}}{\text{Objekt}} \times \frac{\text{Objekt}}{\text{Subjekt}}$ -Konstitution	460
7	Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung: Regeneration von Berufsbildung und Berufsbildungstheorie	465
7.1	Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch- dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit	466
7.1.1	Dialektisch-dialektische Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit	466
7.1.2	Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand	476
7.1.3	Zusammenfassung	497
7.2	Bildung durch Beruf – Beruf durch Bildung – Bildung und Beruf durch- einander	501
7.2.1	Arbeit als allgemein konkretisierte Praxis	502
7.2.2	Bildung – Beruflichkeit – Beruf	510
7.3	Normativitätsdefizit und -dilemma von Bildung und Beruf	522
7.3.1	Bildung als Möglichkeit zur „Lösung“ ihres „Normativitätsdefizits“	526
7.3.2	„Lösung“ des „Normativitätsdilemmas“ (in) der Berufsbildung ...	540
7.3.3	Zusammenfassung	555
7.4	Berufs-Bildung – „Aufhebung“ und Regeneration	557
8	Zusammenfassung, Ausblick und disziplinäres Selbstverständnis	561
8.1	Zusammenfassung	561
8.2	Desiderata, Limitationen und Implikationen der regenerierten Berufsbildungstheorie (gegenstandsbezogener Ausblick)	568
8.2.1	Lernen und Arbeiten	568
8.2.2	Digitalisierung und Arbeit	573
8.2.3	(Berufs-)Bildung und nachhaltige Entwicklung ((B)BNE)	576
8.2.4	Weitere Desiderata	580

8.3	Regenerierte Berufsbildungstheorie und das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (disziplinbezogener Rück- und Ausblick)	585
8.3.1	Das „Drama“ (in) der Disziplin (Rückblick)	585
8.3.2	„Entdramatisierung“ durch Berufsbildungstheorie	588
8.3.3	Aufgaben für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Selbstverständnis (Ausblick)	591
9	Literatur und sonstige Quellen	597
Autor		681

Danksagung

Die Möglichkeit zu bekommen, als Soldat an seine Alma Mater zurückzukehren, eine Promotion zu beginnen und diese in der dafür vorgesehenen kurzen Zeit erfolgreich abzuschließen, ist keine Selbstverständlichkeit. Beginnen möchte ich diese Danksagung deshalb damit, all jenen zu danken, die meine Rückkehr an die Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) möglich gemacht haben. Möglichkeiten allein sind zwar notwendige Voraussetzungen für Wirklichkeiten, hinreichend sind sie allerdings noch lange nicht.

Ausdrücklichen Dank dafür, dass mein Traum von der Promotion wirklich werden konnte, möchte ich deshalb zuallererst meiner Doktormutter, Prof.'in Dr. Karin Büchter, aussprechen. Das gemeinsame Räsonieren über die Projektarbeit, die sukzessive Entwicklung des Promotionsthemas und nicht zuletzt die vielen, oft langen, hochinteressanten Besprechungen zur Dissertation haben mir unglaublich viel Spaß gemacht und mich zu Erkenntnissen über das Themenfeld der Berufsbildung, das Promovieren und über mich selbst gebracht, die ich nicht hätte erahnen können. Nicht zuletzt die exzellente Betreuung durch meine Doktormutter, die ein perfektes Maß an Freiheit in der und Erwartungen an die Arbeit dargestellt hat, hat den gesamten Promotionsprozess zu einer unvergesslichen Erfahrung gemacht und wesentlich zu dessen Erfolg beigetragen.

Herzlich danken möchte ich zudem meiner Zweitprüferin, Prof.'in Dr. Gabriele Molzberger, für die Bereitschaft, meine länger als gedacht ausgefallene Dissertation so akribisch, aufmerksam und kritisch-konstruktiv zu begutachten. Die ausgesprochen freundliche Korrespondenz im Verlauf der Erstellung der Dissertation sowie die persönlichen Treffen an der HSU/UniBw H waren eine große Freude für mich.

Danken möchte ich zudem meinen Kollegen und Kolleginnen an der HSU/UniBw H. Besonders erwähnen möchte ich meine Kollegen und Kolleginnen aus dem Projekt Crowdwork: Dr. Inga Külpmann, Tim Neu, Karen Schwen, Leonard Ecker, Dr. Jiayin Li-Gottwald (alle HSU/UniBw H), Annika Becker (Universität Duisburg-Essen) sowie Prof. Dr. Marcus Eckelt (ehem. Projektleiter im Projekt Crowdwork). Danken möchte ich auch den an dem Projekt beteiligten Professor:innen, zu denen neben der erwähnten Prof.'in Dr. Karin Büchter, Prof. Dr. Tobias Schlömer (HSU/UniBw H), Prof. Dr. Frank Kleemann (Universität Duisburg-Essen) und Prof. Dr. Martin Krzywdzinski (WZB & HSU/UniBw H) gehören. Auch allen anderen, nicht namentlich erwähnten, aber nicht minder wichtigen Weggefährten und Weggefährtinnen an der HSU/UniBw H möchte ich Danke sagen.

Schließlich gilt mein ganz besonderer Dank meiner Partnerin Mareike, die sich nicht nur viel zu oft beim Abendessen meine fachlichen Monologe geduldig angehört hat, sondern die mir bis zum Abschluss des Promotionsvorhabens den Rücken gestärkt, ihn von störenden Umwelteinflüssen freigehalten und mir stets Ruhe und Zuversicht gegeben hat.

Wenngleich ich allein für den Inhalt der Arbeit verantwortlich bin, möchte ich abschließend nicht unerwähnt lassen, dass Wissenschaft kein Alleingang ist und alle erwähnten und mitbedachten Personen Anteil an dieser Arbeit haben; ganz dialektisch ist von jeder und jedem etwas in dieser Arbeit „aufgehoben“.

Abstract

Die Arbeit folgt der Grundidee der dialektischen „Aufhebung“ und Regeneration von Berufsbildungstheorie, um den Bildungsbegriff in der und für die Berufsbildung in Wissenschaft, Forschung und Praxis/Empirie (wieder) anschlussfähig zu machen. Ausgangspunkt der Abhandlung ist die sog. Mediatisierungsthese „Bildung im Medium des Berufs“, welche seit den Klassikern der Berufsbildungstheorie maßgeblich zur pädagogischen Bestimmung von Berufsbildung war. Mit der sog. „realistischen Wendung“ in der Pädagogik sowie sich immer schneller verändernden, weiterentwickelnden und ambivalenteren Mensch-Welt-Manifestationen begann die Theoretisierung von Bildung und Beruf und ihrer dialektischen Verbindung entlang der Mediatisierungsthese jedoch an Bedeutung zu verlieren. Weil Berufsbildungstheorie aber nicht nur für das disziplinäre Selbstverständnis der sich mit Berufsbildung beschäftigenden Wissenschaftsdisziplin, sondern auch für deren Forschung in der und für die Berufsbildungspraxis und der darin tätigen Personen von elementarer Bedeutung ist, hat es sich diese Arbeit zur Aufgabe gemacht, durch Herausarbeitung eines dialektischen Bildungs- und folglich auch dialektischen Berufsbildungsbegriffs ein regeneriertes und empirisch wie praktisch anschlussfähiges theoretisches Verständnis von Berufsbildung und Berufsbildungstheorie zu entwickeln.

The study follows the basic idea of the dialectical „sublation“ („*Aufhebung*“) and regeneration of vocational education and training (VET) theory („*Berufsbildungstheorie*“) in order to (re-)connect the concept of Bildung to the science, research and practice/empiricism of VET („*Berufsbildung*“). The starting point of the study is the so-called mediatization thesis „Bildung in the medium of the profession“ („*Bildung im Medium des Berufs*“), which has been decisive for the pedagogical definition of VET since the classics of VET theory. With the so-called „realistic turn“ in pedagogy as well as ever faster changing, evolving and more ambivalent human-world manifestations, the theorization of Bildung and profession („*Beruf*“) and their dialectical connection along the lines of the mediatization thesis began to lose importance. However, because VET theory is not only of fundamental importance for the disciplinary self-understanding of the scientific discipline dealing with VET, but also for its research in and for VET practice and the people working in it, this study has set itself the task of developing a regenerated and empirically and practically connectable theoretical understanding of VET and VET theory by working out a dialectical concept of Bildung and consequently also a dialectical concept of VET.

„Und wie sehr wir uns auch anstrengen, so gelingt es doch niemals, die Vollkommenheit, die uns im Geiste vorschwebt und die wir zu Unrecht glauben zu ‚sehen‘, auf perfekte Weise zu verwirklichen. Nach einer langen Reihe von Versuchen gießen wir schließlich, mit unserer Weisheit mehr oder weniger am Ende, den schönen Traum in die unzulängliche sichtbare Form einer detaillierten Entwurfszeichnung.“

„Grafik und Zeichnungen“ von M. C. Escher (1959 [2021], 8)

1 Einleitung

„Wahre Gedanken und wissenschaftliche Einsicht
ist nur in der Arbeit des Begriffs zu gewinnen.“

„Phänomenologie des Geistes“
von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (3, 65)

Berufsbildungstheorie ist die „Grundlage für Selbstverständniskurse“ (Büchter 2017c, 19) und gibt „die Leitlinien für die Entfaltung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie für das Selbstverständnis der Berufsschullehrer vor“ (Stratmann 1979, 300). Sie dient inner- und außerhalb der Disziplin als Orientierungsmedium pädagogischer Bemühungen in Forschung, Wissenschaft und Praxis. Die „bildungstheoretische Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ fördert

„eine disziplinäre Selbstvergewisserung, eine Verständigung über das Verhältnis von Mensch und Welt im Medium beruflicher Bildung und Beruf, über Menschen- und Gesellschaftsbilder in Arbeit und Beruflichkeit, über sozialhistorische und sozioökonomische Bedingungen von Menschen, über Vorstellungen von kultureller Aneignung, über die Überwindung von Entfremdung, über Selbstbildung und Lebenskunst und über die Politikhaltigkeit von Bildung in Arbeit und Beruf“ (Büchter 2023, 336).

Berufsbildungstheorie lässt sich (auch heute noch) als Anker disziplinärer Selbstverständigung, als „Reaktion auf gesellschaftliche Problemlagen“ (Lange et al. 2001, 14) und Theorie der Bildung des Menschen zum Menschen verstehen (vgl. dazu Stobbe 2022), wenn sich an der bildungsreformerischen „Leitplanke“ der berufs- und wirtschaftspädagogischen Klassik und Ideengeschichte (Gonon 2010, 107; auch Gonon et al. 2010; Gonon 1997a; 2020) wie auch an den Maßstäben einer „gleichermaßen subjekt- und gesellschaftsorientierten Theorie der beruflichen Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“ (Kutscha 2017, 40; dazu auch Gonon 2019b) orientiert wird, die sich nicht bloß darauf beschränkt (bzw. darauf beschränkt wird), spezielle Bildung zu sein, sondern berufliche und allgemeine Bildung als ebenbürtig betrachtet (Kutscha 2020a, 324; auch Büchter 2017a) und die „Frage nach den Handlungssubjekten“ neu stellt (Kutscha 2023a, 75), indem sie dies als Ergebnis und Prozess der „wechselseitigen Abhängigkeiten von Subjekt und beruflicher Umwelt“ (Büchter 2024b, 5) versteht.

Aus diesen Aussagen zuvörderst von *Karl Wilhelm Stratmann*, *Karin Büchter*, *Philipp Gonon* und *Günter Kutscha* lässt sich zur Berufsbildungstheorie feststellen, dass sie eine mehrfache, komplexe Funktions- und Bedeutungsstruktur besitzt:

1. Sie weist einen Praxisbezug auf, indem sie dem im Bereich der Disziplin praktisch tätigen Personal als „Leitlinie“ dient, um Probleme erkennen, verstehen und bewältigen zu können, welche sie selbst aus der pädagogischen und gesellschaftlich-historischen Praxis entnimmt.

2. Sie dient dadurch dem eigenen innerdisziplinären (Selbst-)Verständnis und darüber hinaus als Abgrenzungsmedium zu anderen Wissenschaftsdisziplinen.
3. Sie unternimmt dies, indem sie durch die Begriffe Bildung und Beruf Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft verbindet, d. h., sie dient dazu, das Verhältnis von Mensch und Welt in Bezug auf die Menschwerdung im und durch den Beruf für die Praxis zu formulieren und das, was praktisch relevant ist, aber auch verständlich zu machen.

Als Bildungstheorie fungiert sie also zur „*Begründung für pädagogische Bildungspraxis*“, welche wiederum der „*Verwirklichung von Bildungstheorie*“ dient (Sesink 2006, 6; Hervorh. i. O.) – in beiden Fällen im Medium des Berufs. Insgesamt heißt das:

„In der Berufsbildungstheorie geht es um die Beantwortung der Fragen, was genau unter dem Anspruch auf Bildung im und durch den Beruf verstanden werden muss und welches die Bedingungen der Möglichkeit von Berufsbildung sind. Hierin besteht nicht nur das Grundanliegen, sondern zugleich die Markierung des Gegenstandsbereichs der Berufsbildungstheorie“ (Unger 2014, 17)

Berufsbildungstheorie ist *das* Medium der Selbstkritik und -reflexion der Disziplin und ihres Gegenstandsbereichs (Kutscha 2017, 18; Büchter 2024b), die (dialektische) Verbindung oder auch „*Aufhebung*“ sowie *Regeneration*¹ von *Bildung* und *Beruf*, in der, für die und aus der Praxis. Sie „greift das vorwissenschaftliche Denken auf und versucht, es im dialektischen Prozeß zu explizieren“, sodass „theoretische Erkenntnis und praktische Erfahrung nicht auseinanderfallen“ (Zabeck 1972 [1992], 82)², sondern in Anbetracht ihrer gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklung stets aufeinander bezogen, miteinander verbunden und ineinander integriert werden. Sie ist der „reflexive Ausdruck“ der „Bifokalität der Berufsbildung“ (Harney 2020, 352).

1 „*Aufhebung*“ und *Regeneration* sind dialektische Begriffe. „*Aufhebung*“ ist im Sinne der *Dialektik Hegels* zu verstehen als „ein Negieren und ein Aufbewahren zugleich [...]“ (Hegel 3, 94), es hat den „gedoppelten Sinn“ (Hegel 5, 114) des Beendens und Erhaltens zur Entwicklung der „Einheit mit seinem Entgegengesetzten“ (ebd.; Hervorh. i. O.), welches in fortwährender Bewegung sich stetig wiederholt und „in dieser näheren Bestimmung als ein Reflektiertes [...] *Moment* genannt werden [kann]“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Diesem Verständnis von „*Aufhebung*“ ist damit die Erkenntnis anheim, „dass der Widerspruch konstitutiv für die Sache selbst ist“ (Heil 2010, 50). Wenn in dieser Arbeit von „*Aufhebung*“, „*aufheben*“ oder „*aufgehoben*“ die Rede ist, ist dies in diesem *Hegelsch* dialektischen Sinne zu lesen und zu verstehen. *Regeneration* ist ebenfalls dialektisch zu verstehen, insofern sie zum einen den Begriff „*Aufhebung*“ aufnimmt, dabei aber dessen Revitalisierungsmoment besonders hervorgehoben werden soll. Dies, indem die „*Aufhebung*“ vor dem Hintergrund epochaler Entwicklungen bzw. zeitgenössischer Manifestationen in bspw. Gesellschaft, Politik, Kultur, Ökonomie usw., kurz: in den Menschen bewegend und durch sie bewegten Lebensbereichen und Wirklichkeitsbezügen reflektiert und dadurch *regeneriert*, d. h. dialektisch im Sichanders- und gleichsam -gleichwerden erneu(er)t bzw. wi(e)derholt, anders und doch gleich hervorgebracht bzw. generiert wird (zum Verständnis dieser Formulierung vgl. Kap. 4.2 u. 4.5). *Regeneration* umfasst die Reflexion der „*Aufhebung*“ im Lichte kontemporärer, kontingenter, weil selbst dialektisch konstituierter Realitäten (reflexive, Post- und Metamoderne, Posthumanismus und das damit verbundene dialektisch-praktische Berufs-Bildungsverständnis; dazu in Kap. 7.2).

2 Angemerkt sei, dass Zabeck sich gegen die Dialektik wendet mit dem Argument, dass die Wissenschaft sich dadurch nicht vom politischen Handlungsdruck trennen würde (Zabeck 1972 [1992], 82), dies aber müsse (ebd., 99), und mithin das „Problem einer Vermittlung von Theorie und Praxis entfällt“ (ebd., 82). Diese Auffassung wird in dieser Arbeit insofern nicht geteilt, als Wissenschaft (auch der Berufsbildung; vgl. folgend noch in Kap. 2) immer politische Bedeutung hat(te), dies haben nicht zuletzt jüngst die COVID-19-Pandemie sowie die Klimakrise, auch im bildungspolitischen Bereich (Stichwort: *Schulschließung* und *Homeschooling* bzw. *Fridays-for-Future-Proteste*), gezeigt, als sich fragend an die Wissenschaft gewendet wurde, um wissenschaftlich fundiert – *wohlgemerkt nicht (!)*: legitimiert – politische Entscheidungen zu treffen. Eine Trennung von Wissenschaft (Theorie) und Politik (Praxis) ist weder möglich noch notwendig noch erstrebenswert, gerade weil Theorie und Praxis zusammengehören und verbunden sind und ihre Vermittlung, gerade weil sie verwickelt ist, eben nicht entfällt.

Dieses Verständnis von Berufsbildungstheorie ist jedoch innerhalb der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht (mehr) selbstverständlich und ist nicht (mehr) die Mehrheitsmeinung. Vielmehr wirkt das Anliegen, sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Thema *Berufsbildungstheorie* auseinanderzusetzen, auf den ersten Blick bereits seit einigen Jahren fragwürdig:

- So gilt „die‘ Berufsbildungstheorie ihren Verächtern unter den Berufs- und Wirtschaftspädagogen [...] als ‚toter Hund‘“ (Backes-Haase 2009, 2).
- „Berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen sind [...] aus der Mode gekommen“ (Kutscha 2009 [2011], 65).
- Das „Philosophieren über Bildung [wird] als nutzloses Unterfangen eingeschätzt“ (Reinisch 2015, 38) und dem „Begriff der Bildung [werden ...] Vorwürfe der ‚Schwammigkeit‘ und Inhaltsleere eingetragen“ (ebd., 43).
- Es ist von einem berufsbildungstheoretisch „verpasste[n] Anschluss an die entwickelten Bildungsbegriffe und Forschungsinteressen [...]“ (Unger 2009) der Bildungsforschung die Rede.
- In didaktischen Konzepten ist zum Bildungsbegriff „eine konstitutive Relevanz [...] weder in positiver noch negativer Hinsicht“ feststellbar (Greb 2009, 21). Er sei „amorph“ und werde als „identitätsbildende Kategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ebd., 20) eher abgelehnt. Es ist von einer „Verfallsgeschichte“ die Rede, die jede Chance auf eine differenzierte Theoretisierung von Bildung negiert und dadurch „die dialektische Spannung des Bildungsgeschehens nicht erk[e]nnt und die gesellschaftskritischen Potenziale Didaktischer Modelle (sic!) [...]“ (ebd., 21) unberücksichtigt lässt.

Obgleich zwar jüngst die Notwendigkeit von (Berufsbildungs-)Theorie für den Fortschritt und das Selbstverständnis in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder betont wird (vgl. dazu Büchter 2021a; 2023; 2024a und passim; Abele 2023; Wuttke/Seeber 2023; Neuweg 2023a; Seifried/Beck 2023), ist eine solche bislang nicht vorgelegt worden, sodass es, wie Karin Büchter (2024a, 181) konstatiert, seit Jahrzehnten „[b]erufsbildungstheoretisch [...] im Gesamt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht weiter“ geht. Vielmehr stehen „willkürliche und theoretisch wenig tiefergehende Konzepte nebeneinander“ (ebd.). Statt mit einer geteilten Berufsbildungstheorie wird mit „einer Vielzahl von mehr oder weniger wissenschaftstheoretisch und methodologisch fundierten und überwiegend anwendungsorientierten Theoriekonzepten“ gearbeitet (Büchter 2012b, 134; ähnlich Gonon/Bonoli 2023, 12). Damit sei eine „Tendenz zur Miniaturisierung von Betrachtungsgegenständen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Büchter 2013, 65) auszumachen, die es äußerst fraglich erscheinen lasse, ob überhaupt noch der Versuch unternommen werden soll, eine (neue) Berufsbildungstheorie zu formulieren (ebd.).

„Die aktuelle Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich [...] mit ihren unterschiedlichen Gegenständen, Erkenntnisinteressen, Theoriezugängen, methodischen Vorgehensweisen und Empfehlungen [...] ausdifferenziert, und zwar so, dass eine verbindende Klammer oder ein identitätsbildender (sic!) Kern schwer erkennbar ist“ (ebd.).

Stattdessen habe dies eher zu „Krisenlamenti und Identitätsprobleme[n]“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und zu einer nach wie vor bestehenden „Verflachung des Problembewusstseins in der Disziplin“ (Büchter et al. 2009, 2) geführt (Buchmann 2024, 202). Nicht zuletzt deshalb lautet das vorerst letzte Urteil zur Situation (in) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von *Jürgen Seifried* und *Klaus Beck*,

„dass es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als vergleichsweise kleine Disziplin nicht geschafft hat, einen Mainstream auszubilden, der sich von abweichenden Strömungen allenfalls begleiten/anregen lässt [und somit ...] letztlich das Risiko [besteht], dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich in ihrer Vielfalt auflöst und in die Außenbereiche von Nachbardisziplinen diffundiert bzw. von dort her absorbiert wird“ (Seifried/Beck 2023, 359).

Zum Thema *Berufsbildungstheorie* stellt sich demnach insgesamt die Frage nach ihrer Bedeutung in und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wie lässt sich begründen, dass einerseits die Berufsbildungstheorie als „Leitlinie“ und Fortschritts- und Orientierungsmedium in Wissenschaft, Forschung und Praxis dienen soll, andererseits von ihr praktisch aber keine Rede mehr zu sein scheint?

Um dies besser verstehen zu können, ist es sinnvoll zu fragen, inwiefern Berufsbildungstheorie zum Gegenstandsbereich der Disziplin gehört, d. h. umgekehrt, inwiefern die Disziplin überhaupt formell für die Formulierung einer Berufsbildungstheorie zuständig ist. Mit der Theoretisierung von *Bildung* und *Beruf* handelt es sich schließlich auf den ersten Blick um den Versuch, zusammenzudenken, was augenscheinlich nicht zusammengehört. Denn ist das Thema *Bildung* nicht eigentlich im Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft verortet, wo es aufbauend auf der Bildungstheorie *Humboldts* mit Blick auf zeitgenössische Herausforderungen theoretisiert wird? Und ist der *Beruf*, wenn er „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen [soll], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber 1980, 80), nicht eher der „Thematik der Verfügbarkeit des eigenen Arbeitsvermögens und seiner Wertigkeit in der Gesellschaft“ (Harney 2009, 41) zuzuordnen und damit Gegenstandsbereich der Wirtschaftswissenschaften? Wenn das Thema Berufsbildungstheorie in der Disziplin so diskutabel ist und eher destruktiv denn identitätsbildend zu sein scheint, aus welchem Grund hat sie sich denn überhaupt mit ihr beschäftigt oder sollte dies? Es geht um die Frage: *Inwiefern gehört die Berufsbildungstheorie überhaupt in die bzw. zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik und wie ist dies begründet?*

1.1 Berufsbildungstheorie und Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Wird zunächst der Name der für Berufsbildungstheorie zuständigen Disziplin, d. i. die „*Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“, betrachtet, so lässt sich anfangs zumindest die Vermutung anstellen, dass ihre aus den „Teilbegriffe[n] ‚Berufspädagogik‘ und ‚Wirt-

schaftspädagogik“ bestehende Bezeichnung der Disziplin eher „verwirrend“ (Beck/Seifried 2023b, 14) und weniger identitätsstiftend im Diskurs um das eigene Selbstverständnis sei. Erst kürzlich haben *Klaus Beck* und *Jürgen Seifried* einen Sammelband zum Thema „*Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs*“ (Beck/Seifried 2023a) veröffentlicht und in ihrer „disziplinären Nabelschau“ (Beck/Seifried 2023b) konstatiert, dass die Bezeichnung *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* „nicht mehr (und freilich auch nicht weniger) ist als der *Name* einer wissenschaftlichen Disziplin“, welcher nicht „als Terminus für die Bezeichnung der Menge der von ihr untersuchten Gegenstände oder Sachverhalte missverstanden werden“ dürfe (Beck/Seifried 2023b, 14; Hervorh. i. O.). Sie sind der Auffassung, dass „die Wortgleichheit mit dem Namensbestandteil nicht die Bedeutungsgleichheit der Begriffe impliziert“ (ebd.), was im Falle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „deshalb höchst problematisch [sei], weil der Begriff ‚Pädagogik‘ mit seiner ganz eigenen changierenden Bedeutungsgeschichte gar nicht geeignet ist, in dieser Hinsicht Klarheit zu schaffen“ (ebd.). Sie sind der Ansicht, dass Disziplinbezeichnungen „nichts oder wenig über deren Forschungsgegenstände sagen und sich erst recht nicht wegen ihres Namens auf bestimmte Fragestellungen verpflichten oder eingrenzen lassen“ (ebd., 14, Fn. 3). Stellt sich also die Frage, was genau *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* in der und für die (Bezeichnung der) Disziplin bedeuten, woher sie kommen und wie(so) sie miteinander verbunden sind, wie sich also die Disziplin entwickelt hat. Weil dieser Sachverhalt für die Frage nach der Formulierung von Berufsbildungstheorie grundlegend ist, wird folgend ein Einblick in den Selbstverständnisdiskurs und in die Entwicklungsgeschichte der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geworfen und die Rolle der beiden Begriffe *Bildung* und *Beruf* und ihrer Theoretisierung näher betrachtet.

1.1.1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Entwicklungsgeschichte und Selbstverständnisdiskurs

Angesichts der Feststellung *Karlwilhelm Stratmanns*, dass es „nahezu unmöglich [sei], von ‚der‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogik auszugehen“ (Stratmann 1979, 290), scheint seine Aussage, die disziplinäre Entwicklung „der“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist kein „bruch- und umwegloses Kontinuum“ (ebd., 287), zunächst logisch, denn sie, „die“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „ist eine der vielen ‚Bindestrichdisziplinen‘, die im 20. Jahrhundert entstanden sind, indem zwei vordem getrennt agierende Disziplinen miteinander fusionierten“ (Reinisch 2009, 5).³

„Die [Berufs- und] W[irtschaftspädagogik] ist kein monolithisches Gebilde, sondern sie ist in ihrer Entstehung und Situierung im Wissenschaftssystem als kontingent (d. h. auch durch zufällige Entwicklungen geprägt) zu betrachten. Sie beruht in sich auf unterschiedlichen Entwicklungen und Traditionen, die sich insbesondere durch ihren unterschiedlichen Fachbezug artikulieren“ (Reinisch et al. 2016, 74).

3 Im Weiteren wird auf das Setzen des Artikels vor Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Anführungszeichen („die“, „der“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik) verzichtet, weil – so soll in diesem Kapitel gezeigt werden – beide Teile über ihren pädagogischen Anspruch zusammengehörig sind, wenngleich sie sich ursprünglich nicht über die Pädagogik entwickelt haben (siehe dazu weiter in diesem Kapitel sowie ausführlich Achtenhagen/Beck 2024; Buschfeld et al. 2024; Büchter 2024a).

Noch Anfang der 1960er-Jahre ist sie „als Spezialdisziplin der Wirtschaftswissenschaft“ ausgewiesen worden (Stratmann 1970, 829), sodass es sich „bewusst zu machen [gilt], dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht als Besonderung der Allgemeinen Pädagogik etabliert wurde“ (Stratmann 1979, 287), sondern vielmehr über den Umweg der „sekundäre[n] Disziplinbildung“ (Harney 2009, 42; Hervorh. P. S.; Stratmann 1970, 829 f.) zu dieser gekommen ist. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik war „nicht an den ‚Gegenstand‘ des Fachs [der Pädagogik; P. S.], sondern an die durch [...] Arbeitsteilung geprägten Verflechtungsbedingungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem gebunden“ (Harney 2009, 47) und folgte „zunächst berufsbildungspolitischen und -praktischen Problemen“ (Büchter 2012a, 25). Oder, wie *Lisop* (1990, 29) gar noch energischer konstatiert:

„In der berufspädagogisch-historischen Forschung gibt es ausreichend Belege dafür, daß die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich bislang nicht mehrheitlich als pädagogische Wissenschaft verstanden hat. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei weitgehend eine der Pädagogik entfremdete Disziplin. Ihr Forschungsinteresse und ihre praxisbegleitenden Bemühungen waren nicht primär auf die Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens, [...] also auf Bildung gerichtet. Statt dessen standen Fragen der Sicherung der unmittelbaren ökonomischen Verwertbarkeit von Ausbildung im Vordergrund.“

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich demnach „nicht aus der Erziehungswissenschaft heraus entwickelt, sondern vielmehr aus fachdidaktischen Fragestellungen und Notwendigkeiten, ausgehend von den Bezugs(fach)wissenschaften im Zuge der Etablierung der Handels- und Gewerbelehrerbildung“ (Büchter 2013, 53; auch Stratmann 1979, 287); sie „kam erst über den Weg der Fachwissenschaften und der fachdidaktischen Notwendigkeit einer Ausbildung von Berufsschullehrern zur Pädagogik“ (Büchter 2017c, 14; 2017d, 12; Pätzold 2006b, 156).⁴

Wenngleich damit die Berufsschulpädagogik eine wichtige Rolle spielt, der „Ursprung‘ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Herausbildung der entsprechenden Lehrerbildungsgänge in den Handelshochschulen [...] und den Berufspädagogischen Instituten [...] in Verbindung gebracht [wird]“ (Stratmann 1979, 285 f.; 289) und die Berufsbildungstheorie (zumindest anfänglich) „der Sache nach eine Berufsschultheorie“ (ebd., 298) gewesen und „mit dem Anspruch entwickelt worden ist, die bildungstheoretische und die didaktische Begründung der Berufsschule als der wichtigsten Schulform innerhalb des beruflichen Bildungswesens abgeben zu wollen“ (Lipsmeier 1982, 229; auch Georg 1998, 179) (das findet sich besonders in ihren Anfän-

4 Zuvor war die Lehrerschaft der Fortbildungsschulen (später Berufsschulen) sehr heterogen geprägt (Harney 2009, 45); es gab kein einheitliches Verständnis darüber, was ein Berufsschullehrer sei und zu tun habe, nach welchen Kriterien er zu unterrichten habe und welches Ziel damit zu verfolgen sei, geschweige denn, wie man den eigenen Lehrernachwuchs reproduzieren könne und solle. Die damalige Bewegung versuchte dies zu regeln und führte entsprechend „zur Institutionalisierung bzw. Akademisierung der entsprechenden Lehrer-/Lehrerinnenschaft (Büchter 2012a, 26). „Die generelle Akademisierung und universitäre Integration der Berufsschullehrerausbildung in Form des Lehramtsstudiums vollzog sich dann ab 1960 [...]“ (Harney 2009, 47). Weitere Konturierung fand die Disziplin mit der Einrichtung entsprechender Hochschullehrstühle (in wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten) wie auch mit dem Erscheinen erster Grundlagenwerke (vgl. Fischer 1970, 123 f.; Stratmann/Bartel 1975, XIII; Stratmann 1979, 287; Stratmann et al. 1991, 173 f.; Büchter 2012b, 123; 2024a, 172 f.; Achtenhagen/Beck 2024, 23 f.; Buschfeld et al. 2024, 66 ff.)

gen bes. bei *Kerschensteiner* und *Spranger*; vgl. dazu noch Kap. 2.1 u. 2.2), so geht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach *Karlwilhelm Stratmann* und *Werner Bartel* (1975) nicht in der Berufsschulpädagogik auf. Sie diene „nicht nur als Grundlage einer Berufsschulpädagogik, sondern auch als Rechtfertigung institutioneller Abgrenzung“, nicht(!) von allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern „zwischen Betrieb und Berufsschule“ (Stratmann et al. 1991, 100). Berufsbildung beinhaltet mehr als nur das „zufällige Datum der Installierung von Ausbildungsgängen für Handels- und Gewerbelehrer“ (Stratmann 1970, 833; auch Stratmann 1979, 286) und umfasst mehr als die bloße Thematik der Berufsschule (Stratmann/Bartel 1975, XIV), nämlich auch den Bereich der „externen Veränderungen des Berufsbildungs- und Bildungssystems“ (Harney 2009, 42). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verdankt demnach ihr Entstehen

„vielmehr einer Sonderfrage im Rahmen betriebswirtschaftlicher Überlegungen und Ausbildungsgänge [...], was erklären mag, weshalb bis heute zwei Intentionen innerhalb dieser Disziplin um die Oberherrschaft ringen oder doch zum Austrag gebracht werden müssen: die *berufliche Qualifizierung* einmal betriebswirtschaftlichem Kalkül zu unterwerfen (was die Wirtschaftspädagogik in die Verlegenheit brächte, vorrangig eine Ausbildungsmethodologie entwerfen zu müssen) oder sie zum andern erziehungswissenschaftlich als Reflexion auf die *berufliche Mündigkeit* zu begründen (und sie damit auf eine (*sic!*) sehr viel umfangreicheres und komplexeres Programm zu verpflichten)“ (Stratmann 1970, 829 f.; Hervorh. P. S.).

Die Disziplin und ihr Selbstverständnis haben sich hernach aus zweierlei widerstreitender, jedoch gleichsam aufeinander angewiesener und letztlich ein gemeinsames Zentrum habender Ansprüche ergeben:

- Dem Anspruch auf wirtschaftswissenschaftlicher Seite einerseits, zur effizienteren Verrichtung der Arbeit geeignetes Personal zu qualifizieren und bereitzustellen, wofür pädagogisch ausgebildetes Lehrpersonal benötigt wurde, um jenes Personal entsprechend zu schulen;
- dem Anspruch auf (berufs)pädagogischer Seite andererseits, diese Ausbildung – sowohl des Lehrpersonals als auch der zu lehrenden Schülerschaft – pädagogisch sinnvoll und bildungstheoretisch fundiert anzuleiten und zu begründen.⁵

Beide Teilbereiche, die *Berufs-* wie die *Wirtschaftspädagogik*, liefern für die Umsetzung dieser Ansprüche wichtige Grundlagen:

- Die *Wirtschaftspädagogik*, deren, aus der Entwicklungsgeschichte abgeleitet, „Stammwissenschaft“ die Betriebswirtschaftslehre und nicht die Allgemeine

5 Die Rede ist von der „Eigenständigkeit“ von Schule und Wirtschaft“ (Stratmann et al. 1991, 100), die in der [dualen] Berufs[aus]bildung „aufgehoben“ wird. Mit „Aufhebung“ der „Eigenständigkeit“ von Schule und Wirtschaft“ wird jene dialektische trennende Verbindung (vgl. dazu noch Kap. 4.2.2) von wirtschaftlichen und (neuhumanistisch) pädagogischen Interessen insinuiert, welche im „Dualen System“ als „Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule“, als „Wechselwirkung von Praxis und Theorie“ vom Deutschen Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen reserviert wurde (ebd., 139), ohne jedoch die damit gleichsam implizierten Zurückweisungen (vgl. ebd.) oder den beklagten ‚Preisverfall‘ der Berufsschule (ebd., 231) übernehmen zu wollen. Nicht ein „Nebeneinander von Betrieb und Berufsschule“ (ebd., 175 u. 232) soll demnach Berufsbildung prägen, sondern ein dialektisches Durch-einander (zur dialektischen Bedeutung von „durch-einander“ in Kap. 4.5 u. 7.1).

Pädagogik ist (Stratmann 1979, 287), liefert das „Territorium der Fachdidaktik“ (Harney 2009, 47) und richtet ihr „Augenmerk auf den Menschen in der Wirtschaft“ (Kaiser 2006, 486; dazu auch Buschfeld et al. 2024, 69);

- die *Berufspädagogik* befasst sich „mit den Zielen, Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten der Qualifizierung von Menschen [...] für eine Erwerbstätigkeit und für das Leben in der Gesellschaft“ (Lipsmeier 1975, 243) und liefert wiederum die „der Fachdidaktik übergeordnete Ebene der Gegenstandskonstitution“ (Harney 2009, 48), indem sie den Beruf als „nicht nur [...] eine den Lebensunterhalt sichernde Erwerbstätigkeit [...]“ versteht, sondern seine Bedeutung auch in „Orientierungen und Handlungspotentiale[n] zur Einordnung in einen sozialen Kontext, für persönlichen Sinn, für Interessen, Wertvorstellungen und Ziele [sieht], die mit diesen [auch wirtschaftlichen; P. S.] Tätigkeiten verbunden sind“ (Pätzold 2006b, 156).

Als Gemeinsamkeiten und Unterschiede machen Buschfeld et al. (2024, 69) aus, dass beide „Pädagogiken“

„aus einem Modernisierungsschub in Wirtschaft und Arbeitswelt [entstanden sind], der zu einer verbesserten industriell geprägten Ausbildung auffordert, für die wiederum geeignete Lehrkräfte benötigt werden. Während die Wirtschaftspädagogik sich in den Handelshochschulen in enger curricularer Anlehnung an die Fachwissenschaft entwickelt, etabliert sich die Berufspädagogik in einem mehrstufigen Prozess, bei dem es neben der fachwissenschaftlichen Ausrichtung viel stärker um eine zugleich notwendige und oft auch dominante Anlehnung an berufliche Praxisfelder geht.“

Bereits in den 1920er-Jahren, noch bevor sich die Disziplin als Hochschuldisziplin ausgewiesen hatte, ist diese Ambivalenz unter dem (zunächst nicht explizit genannten) Topos „*Bildung im Medium des Berufs*“ aus unterschiedlichen Perspektiven und unter ebenso unterschiedlichen Bedingungen theoretisch bearbeitet und zu überwinden versucht worden (Stratmann 1979, 286; Buschfeld et al. 2024, 67). Erstaunlich wirkt aber, dass dies von Wissenschaftlern unternommen wurde, die „allesamt keine Berufs- und Wirtschaftspädagogen“ (Lisop 2009a, 81), sondern (Reform-)Pädagogen waren, die „so gut wie alle aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik kamen“ (Stratmann 1979, 286; auch Büchter 2024a, 175) und erst später als sog. „*Klassiker der Berufsbildungstheorie*“ zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik gezählt wurden.⁶ In Opposition zur und als Umkehrung der Idee der Verzweckung von Bildung durch utilitaristische Zwecke im Bereich der Berufsarbeit ging es ihnen darum, „dem Beruf eine Bildungsbedeutsamkeit“ zuzusprechen und diese systematisch zu entfalten (Büchter 2012b, 133); es war

6 Beispielhaft lässt sich das an Georg Kerschensteiners Systematisierung von Bildung zeigen, die den Beruf als Bildungsmedium aufnimmt, der es aber grundlegend darum geht, den Begriff der Bildung, *nicht* der Berufsbildung, und das Bildungsverfahren, *nicht* das Berufsbildungsverfahren, zu theoretisieren und für die Organisation von Bildung, d. h. für die Bildungspraxis, anschlussfähig zu machen (Kerschensteiner 1926, III-VII). Sein größtes zusammenhängendes Werk und gleichzeitig seine umfangreichste systematische Auseinandersetzung mit Bildungsbegriff und -verfahren trägt deshalb auch den Namen „*Theorie der Bildung*“ (1926), *nicht* Theorie der Berufsbildung. Er und die anderen „Klassiker“ sind jedoch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *zuordbar*, insofern diese als „pädagogische Theorie der Berufsbildung“ (Reinisch 2015, 45), also als wissenschaftliche Disziplin, die zu pädagogischen Zwecken Berufsbildung theoretisiert, betrachtet wird.

ihre Bestrebung, „der Bildungskraft des Berufs Anerkennung zu verschaffen und damit der beruflichen Bildung gesellschaftliche Wertschätzung einzutragen; ihrer Meinung nach war Persönlichkeitsbildung nur mit dem und durch den Beruf zu erlangen“ (Büchter/Kipp 2009, 3; auch Büchter 2024a, 173 ff.). Das war und ist bis heute inhaltlich nicht unumstritten (vgl. dazu z. B. Kutscha 2009 [2011]; Gruschka 2011; Büchter 2021a), ist an dieser Stelle aber erst einmal nicht weiter relevant und wird deshalb zunächst nicht weiter betrachtet (dazu ausführlicher in Kap. 2).

„Gingen [also] die älteren Arbeiten dieser Disziplin [scil. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik] von der Fachwissenschaft aus und kamen vermittelt über die didaktischen Notwendigkeiten einer Ausbildung von Berufsschullehrern und Lehrlingen auf die Pädagogik zu, so gehen die jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Untersuchungen von dem erziehungswissenschaftlichen Bemühen um eine tragfähige Theorie der Berufsbildung und ihre didaktischen Konsequenzen aus auf die Fachwissenschaften zu und befragen sie unter dem Aspekt der möglichen Hilfe bei der Einlösung berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorien und Entwürfe“ (Stratmann 1979, 287).

Zwar besteht damit insgesamt der „Sinn‘ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der *Integration des Menschen* in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft durch die Herstellung einer als Beruf bezeichneten Beziehung zu einem Anforderungsbereich, in dem bestimmte materielle und immaterielle Leistungen erstellt werden“ (Zabeck 1972 [1992], 94 f.; Hervorh. i. O.), und das Berufskonzept und die damit verbundenen Vorstellungen von Arbeit und Gesellschaft wird als ein „verbindendes Glied“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Buschfeld et al. 2024, 69) gesehen. Allerdings beschäftigt sie ebenso die Thematik der *Entfaltung des Menschen* in bzw. durch Arbeit, Gesellschaft und Beruf.

„Die historische und übergreifende Frage, auf die sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wissenschaftlich konzentriert, ist [...] die nach der Berufsbildung des sich auf einen Beruf oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitenden jungen Menschen unter Berücksichtigung der an ihn gestellten beruflichen Anforderungen einerseits und die seiner persönlichen Interessen, Neigungen und Entfaltung andererseits“ (Büchter 2012a, 25).

Kurz: „Berufsbildung als Zielperspektive steht in der Spannung von ökonomischen und pädagogischen Zielen, von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit“ (Kell 2000, 213; Hervorh. entf.; ähnlich z. B. Reinisch 2015, 37; Büchter 2012a, 25). Das bedeutet, insgesamt folgt diese in, durch und über berufliche Arbeit, die „Hauptfunktion des Berufs“ (Baumgardt 1979, 171), ermöglichte Bildung dem Ziel, nicht nur zur Erfüllung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zwecke brauchbare Arbeiter:innen zu erziehen und auszubilden, sondern eine Menschenbildung im Sinne der „Menschwerdung des Menschen“ (Blankertz 1963 [1985], 122; 1984, 65) zu fördern, die eine kritische Durchdringung nicht nur der (beruflichen Erwerbs-)Arbeit, sondern des Lebens insgesamt und darüber vermittelt eine Reflexion erlaubt, die es wiederum zulässt, beide Welten miteinander zu verbinden, zu versöhnen und die freie Entfaltung der eigenen Kräfte zu ermöglichen. Die Leitlinien berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns in Wissenschaft, Forschung und Praxis haben sich demnach aus der Beant-

wortung der Frage ergeben, inwiefern sowohl den wirtschaftlichen *als auch* bildungstheoretischen Ansprüchen an den (aus)zu bildenden Menschen gerecht geworden werden konnte. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat damit weder bloß die Beantwortung fachdidaktischer Fragestellungen im Rahmen hochschulpolitischer Arbeit, noch nur die „didaktische Supervision für (nichtakademische) Ausbildungsgänge“ (Stratmann/Bartel 1975, XIII f.) zum Gegenstand ihrer disziplinären Forschungsarbeit, sondern dieser ist vielmehr der „lebendige Gegenstand“ (Copei 1931 [1948], 74) namens *Mensch*, der sich über den Beruf mit den Lebensbereichen der Welt, konkretisiert in Wirtschaft und Gesellschaft, auseinandersetzt und dem über diese Auseinandersetzung die Entfaltung seiner Kräfte, seiner Persönlichkeit, seines Menschseins ermöglicht werden soll.

Dieser Ansicht ist gemein, dass weder die Ansprüche des Teilbereichs *Beruf*- noch des Teilbereichs *Wirtschaft*- in *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* allein aus sich selbst heraus erfüllt werden können, sondern dass jede Seite die jeweils andere Seite im Bemühen zur Erfüllung der eigenen Ansprüche bedarf, was wiederum über die Idee von Pädagogik vermittelt und verbunden wird. Dies nämlich, als dieser wie jener Teilbereich zwar seine eigene Idee von der Entwicklung und Menschwerdung des Menschen hat, sie durch die Fokussierung auf den Menschen aber beide „den Aspekt des Lebensvollzugs zum Erkenntnisgegenstand“ haben, wie er auch für die Pädagogik bestimmt wird (Heid 1975, 206, Anm. 1). Obgleich aus verschiedenen Blickwinkeln beschäftigt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als *Pädagogik* mit der Frage nach der „Höherführung (umweltbeeinflusste bzw. erfahrungsgegründete Verhaltensänderung) des Menschen zu Lebensformen, die ihn zur jeweils besseren kontinuierlichen [...] Lösung der Aufgaben befähigen, die ihm aus seinem konkreten Dasein erwachsen“ (ebd., 188) – hier: in seinem Dasein als Mensch unter Einbezug der konkretisierten Lebensbereiche Wirtschaft und Gesellschaft. Die Pädagogik ist damit ihr disziplinäres „Genus proximum“ und bietet die „Grundlage der Berufs- und Wirtschaft (sic!)“ (Büchter 2024a, 179 im Rekurs auf Fischer 1970), ihre Ansprüche miteinander zu verbinden und ihre Hauptaufgabe zu erfüllen,

„Berufsbildung zu betreiben [...], deren] Ausgangspunkt [...] der Jugendliche mit seinen Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen im Übergangs-/Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem mit dem Ziel der pädagogischen Unterstützung seiner beruflichen Selbstverwirklichung, sozialen Integration und Teilhabe [...] ist!“ (Büchter 2008, 508).

Worum es der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ging und geht, ist der *Mensch*, der zum Menschen (*gebildet*) wird – durch sich selbst ebenso wie durch seine (soziale, natürliche, kulturelle) (Um)Welt zum mündigen Menschen⁷ (Stratmann 1970, 838). Es geht ihr im Kern nicht (nur) um den Beruf, sondern um das, was zu ihrem „Objektbe-

7 „Mündigkeit ist das Vermögen rational-reflektierten Verhaltens sich selbst und der sozialen [und natürlichen; P. S.] Umwelt gegenüber und die Wahrnehmung von Chancen sittlicher und politischer [damit auch pädagogischer; P. S.] Entscheidungen“ (Lipsmeier 1975, 258). Sie ist „die selbständige, bewusste Entscheidung jedes einzelnen Menschen“ (Adorno in Adorno/Becker 1966 [1971], 107). „Wenn Berufsbildung nicht als Bildung, als Erziehung zur Mündigkeit verstanden werden kann, dann wird die pädagogische Rede von einer Theorie der Bildung zur leeren Formel“ (Stratmann 1979, 319; zum Thema *Mündigkeit* in der Berufsbildung vgl. a. Kap. 7.3.2).

reich, als dem Ausschnitt der Realität, den die Mitglieder der Disziplin beobachten“ (Reinisch 2009, 7) gehört und was als ihr „*Common Ground*“ (Buchmann 2024; Hervorh. P. S.) bezeichnet werden kann, um die *Bildung* des Menschen (Stobbe 2022, 8; Baumgardt 1979, 161)⁸, welche *im Medium der zur Erfüllung (auf wirtschaftspädagogischer Seite) fachlicher, wirtschaftlicher und (auf berufspädagogischer Seite) (neu-) humanistischer Interessen beruflich organisierten Arbeit*, kurz: *Berufsbildung* allgemein-spezifiziert (aber nicht reduziert) wird (dazu noch in Kap. 7.2).⁹ In der Berufsbildungstheorie werden analog zum Bild einer Ellipse und ihrer beiden gegenüberstehenden und unvereinbar scheinenden, dennoch verbundenen Brennpunkte (vgl. Lange 1975, 326 ff.; vgl. dazu noch Kap. 2.9.2) die Ansprüche von *Bildung* und *Beruf* miteinander verbunden und (dialektisch) versöhnt („*Bifokalität der Berufsbildung*“ [Harney]).

Das Selbstverständnis der Disziplin ergibt sich demnach daraus, dass sie (sich) die pädagogische Aufgabe (gegeben) hat, den Menschen über die beruflich organisierte Arbeit zum in (wirtschaftlicher Erwerbs-)Arbeit *und* (gesellschaftlichem) Leben tüchtigen und mündigen Menschen zu erziehen, indem sie ihm die Möglichkeit gibt, sich im Widerstreit der Interessen zum Menschen zu bilden. Lange uneinig, besteht deshalb innerhalb der Disziplin (mittlerweile) Konsens darüber, „dass es sich bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin“ handelt (Büchter 2008, 508; auch Büchter 2024a, 169; 2021a; 2017c; Bonz 2015, 7; Kell 2014, 60; Lange 1989, 1 f.; Stratmann 1979, 285 ff.; Stratmann/Bartel 1975), was letztlich auch mit der Einordnung in die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* als „*Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“ in den 1970er-Jahren offiziell bestätigt wurde.¹⁰

Wie oben bereits angemerkt, hat dies schon vor der Begründung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Hochschuldisziplin stattgefunden und war und ist eine umstrittene Angelegenheit: Sich in der erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Thema *Berufsbildungs-*

8 Jüngst stellt Ulrike Buchmann (jedoch weniger aus einer bildungstheoretischen bzw. -philosophischen als mehr aus einer curriculumtheoretischen Perspektive) fest: „*Es geht also um die Bildungsfrage – sie ist der Common Ground der Berufsbildungswissenschaft*“ (Buchmann 2024, 204; Hervorh. i. O.) oder, wie in diesem Kapitel hergeleitet und in dieser Arbeit vertreten wird, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

9 Beck und Seifried konstatieren, dass das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur dadurch zu gewinnen sei, „dass sie sich auf einen oder einige Hauptaspekte spezialisiert, unter dem bzw. unter denen sie die in sich ungegliederte, im Ganzen zusammenhängende Welt betrachtet“ (Beck/Seifried 2023b, 14). „Dass dieser Aspekt ein ‚pädagogischer‘ sein sollte“, lehnen Beck und Seifried aber als „Missverständnis“ ab (ebd.). Ihre Position steht damit im krassen Gegensatz zu der o. g. Position Karin Büchters (2024a, 179) sowie zu der in dieser Arbeit vertretenen Argumentation und Position, wonach die Aufgabe und der Inhalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihres Selbstverständnisses der Mensch und dessen Bildung im Beruf ist und es sich gerade deshalb um ein pädagogisches Anliegen handelt.

10 Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) ist der DGfE am 10. April 1972 formal zugeordnet worden (Büchter 2017c, 16). Erst 1974 ist aber, wie Bonz (2015, 7, Fn. 1) feststellt, darin die *Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik* gegründet worden, die sich später in *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik* umbenannte. Die Gründung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde erst jüngst durch den derzeitigen Sektionsvorstand zur Ankündigung des 2024 bestehenden 50-jährigen Jubiläums erneut hervorgehoben (Herkner et al. 2023). Hinzuweisen ist jedoch auch auf die Anmerkungen Karin Büchters (2024a, 169 u. Fn. 1), wonach das „Verhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft weder selbstverständlich noch eindeutig beschreibbar“ sei und dass letztlich eine gewisse Unklarheit über das „genaue[.] Datum[.] der Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE“ bestehe. Wie gezeigt, ist zwar die „Zugehörigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft [...] durch ihre Mitgliedschaft in der DGfE [legitimiert ...] die Berufs- und Wirtschaftspädagogik [hat sich aber] weitgehend [...] parallel zur Erziehungswissenschaft entwickelt“ (ebd., 17). Nichtsdestotrotz, darauf weisen Lange und Porcher hin, bestehe aufgrund der „Zuordnung der Professuren und Fächer in den Universitäten“ zu wirtschafts- und nicht erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ein „innere[s] Spannungsverhältnis der BWP“ (Lange/Porcher 2024, 221).

theorie auseinanderzusetzen, bedeutet, sich die Frage gefallen lassen zu müssen, warum sich mit den, wie *Antonius Lipsmeier* 1972, also zwei Jahre vor Gründung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, sie bezeichnete, „äußerst stark umstrittene[n]“ (Lipsmeier 1975, 243) Begriffen *Bildung* und *Beruf* auseinandergesetzt werden sollte. Nicht nur die Begriffe an sich, sondern auch ihr Verhältnis stellen (immer noch) ein Grundproblem in der Disziplin dar (Kutscha 2009 [2011], 73), sodass diese Frage sich noch emphatischer stellen lässt, wenn der aus diesen umstrittenen Begriffen zusammengesetzte Begriff der *Berufsbildung* betrachtet wird. Mit ihm wird nämlich das Kontextfeld „der berufsbildungstheoretischen (*sic!*) Auseinandersetzungen um die Aufhebung der Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ (Büchter/Kipp 2009, 2) und somit der Überwindung zweier „übergreifende[r] Widersprüche“ (Büchter 2017a) betreten, welches, begründend mit der Bildungstheorie *Wilhelm von Humboldts*, als „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2006, 19; Hervorh. entfernt) nicht nur die Klassiker der Berufsbildungstheorie (z. B. *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Fischer*) beschäftigte. Seine „Nachwirkungen spüren wir noch heute – knapp 200 Jahre später –“ (ebd.), allerdings nehmen es nur noch einzelne, bereits lange in der Disziplin tätige und prominente Vertreter:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Anlass für ihre berufsbildungstheoretische Forschung.¹¹ Vielmehr wird konstatiert, dass die Formulierung einer Berufsbildungstheorie seit den Bemühungen durch *Herwig Blankertz* in den 1960er-Jahren nicht mehr weitergeführt worden (Unger 2009, 2; auch *Stratmann* 1970, 830; Büchter 2024a, 181 f.) und entsprechend seit rund einem halben Jahrhundert „ins Abseits der ‚gesamtdutschen‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogik geraten“ (Kutscha 2020a, 322) ist. Die Begriffe *Bildung* und *Beruf* scheinen damit als disziplinäre Grundbegriffe (Büchter 2017c, 19 ff.) nicht nur stark umstritten, sondern sie und die Arbeit mit und an ihnen scheint sogar in Gänze fragwürdig geworden zu sein.

Und „anstatt eine Neuformulierung des Mediatisierungsgedankens anzustoßen und sich dazu auf den bildungstheoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaft einzulassen [...]“¹², hat sie [scil. die Berufs- und Wirtschaftspädagogik] sich eher hilflos vom Bildungsbegriff [und mithin auch vom Berufsbegriff in seiner klassischen Bedeutung]¹³; P. S.] verabschiedet“ (Büchter 2021a, 3; auch Büchter 2023, 336).

Hier stellt sich die Frage, wie dies *ideengeschichtlich* begründet ist, was aber zunächst nicht weiter betrachtet werden soll (dazu in Kap. 2).¹⁴

11 Dazu zählen z. B. die eingangs genannten *Karin Büchter* (2024a; 2024b; 2023; 2021a; 2021c; 2019b; 2017a; 2017c; 2012a; 2012b), *Günter Kutscha* (2023a; 2023b; 2020a; 2020b; 2020d; 2019b; 2017; 2009 [2011]; 2011; 2008a; 2008b; 2003a; 1992) oder auch *Philipp Gonon* (2023; 2019a; 2019b; 2010; 2002a; 2002b; 1997a).

12 Dies ist eine Forderung, von der *Lipsmeier* (1975, 248) Anfang der 1970er-Jahre bereits sagte, es sei „ein Programm, das seit längerer Zeit der Berufspädagogik aufgetragen war [...], ohne es erfüllt zu haben [...]“.

13 „Anstatt Beruf aber nicht als ausschließlichen Bezugspunkt von Bildung, sondern als *ein* Element im bildenden Selbst-Welt-Verhältnis zu begreifen, verblasste die Berufsbildungstheorie zusammen mit dem ‚Berufsproblem‘“ (Büchter 2024a, 182; Hervorh. i. O.).

14 „[E]ine Auseinandersetzung mit de[n] zentralen [pädagogischen; P. S.] Begriffen in ideengeschichtlicher Perspektive nehme[n]“ nämlich, so *Philipp Gonon* in den 1990er-Jahren, „einen eher geringen Stellenwert ein“ (Gonon 1997a, 178).

Es stellt sich an dieser Stelle zunächst vielmehr noch die Frage, wieso sich die Disziplin, obgleich sie sich zur Erziehungswissenschaft zählt, so schwer damit tut, sich erneut um die Verbindung ihrer Grundbegriffe zu bemühen. Schließlich verspricht dies doch zweierlei Vorteile: Sie würde sich damit ihre eigene Basis für ihr Selbstverständnis als erziehungswissenschaftliche Disziplin schaffen und würde, indem sie die *Bildung* ins Zentrum ihrer Bemühung stellt, um darüber vermittelt berufliche Arbeit nicht bloß als Mittel zum Zweck zu betrachten und gelten zu lassen, auch den eigenen Ansprüchen an ihren „Gegenstand“ versuchen, gerecht zu werden. Die Problematik ist allerdings, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit dem Bildungsbegriff auch dessen Hypothek „eingekauft“ hat, die der Verbindung von wirtschaftspädagogischen Interessen einerseits und berufspädagogischen Interessen andererseits entgegenzustehen scheint. Mit dem disziplinären Anspruch, über den Bildungsbegriff „die Hinwendung und Akzeptanz gesellschaftlicher Anforderungen einerseits und die Distanz und Kritik an der gesellschaftlichen Vereinnahmung der Subjekte andererseits“ (Reinisch 2015, 45) „aufzuheben“, wird gleichsam beansprucht, den Widerspruch durch *Verbindung zweier Teilbereiche* – der wirtschaftlichen Verzweckung menschlicher Kräfte einerseits, der freien Entfaltung menschlicher Kräfte losgelöst von diesen Zwecken andererseits – zu überwinden, *die mit der ursprünglichen, neuhumanistischen Idee von Bildung, wie sie Wilhelm von Humboldt zugeschrieben wird, getrennt werden sollten.*

Bevor also auch an dieser Stelle über eine inhaltliche Klärung der Frage, inwiefern der Bildungsanspruch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik begründet ist, nachgedacht werden kann, gilt es zunächst zu klären, inwiefern Bildung überhaupt formell für eine solche inhaltliche Klärung geeignet ist. Es geht um die Frage: *Inwiefern gehört Bildung, im neuhumanistisch-humboldtschen Verständnis, überhaupt zur Berufsbildung(stheorie) und damit in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik?*

1.1.2 Bildung – Keil oder Knoten in Berufsbildung(stheorie) und Berufs- und Wirtschaftspädagogik?

Der *humboldtsche* Bildungsbegriff stammt aus Zeiten des *Neuhumanismus* – ein „1885 von F. Paulsen in historischer Retrospektive geprägter“ Begriff (Lundgreen 2009, 54; auch Poenitsch 2010, 128; Blankertz 1969, 44; 1975a, 12; 1982a, 95) – und grenzt sich aufbauend auf den Gedanken *Immanuel Niethammers* (dazu Blankertz 1969, 39 f. u. 43; 1975a, 12; 1982a, 79, 98 u. ff.; Klafki 1982, 317; 445, Anm. 324), der „das Ideal der Bildung in der Individualität bestimmte“ (Blankertz 1969, 44), von der aus der Aufklärungspädagogik stammenden *philanthropistischen*¹⁵ „Ausrichtung pädagogischen Den-

15 Sich auf die deutsche Aufklärungspädagogik berufend, geht es im *Philanthropismus* darum, die Erziehung von Kindern auf die Führung eines nützlichen Lebens auszurichten (Koller 2014, 72), sodass jene durch Stand und Herkunft bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet und die Vervollkommenung des Einzelnen seiner gesellschaftlichen Brauchbarkeit geopfert (Benner/Brüggen 2004, 19; Blankertz 1969, 39) und der Mensch letztlich nicht mehr Zweck, sondern Mittel allen Bemühens um Erziehung und Bildung wird (Blankertz 1969, 40; 1982a, 98). Der Neuhumanismus wendete sich gegen diese Utilisierung von Bildung der Aufklärungspädagogik, einer „Pädagogik der Anpassung und des Ausgleichs“ (Nipkow 1977, 213), die Bildung auf eine an der ständischen Ordnung orientierte, auf die Leistung der Menschen für gesellschaftliche Brauchbarkeit, auf das „bonum commune“, das Wohl des Einzelnen wie des Gemeinwesens (Stratmann 1970, 831), hin ausgerichtete Spezialbildung reduzierte (Blankertz 1968a, 92 f.; 1969, 32, 39 und passim; 1963 [1985], 26 ff.; 1982a, 21 ff.; Büchter 2017a; Casale 2016, 30; Gruschka 1987; Lange 1975, 329).

kens und Handelns an den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der bestehenden Gesellschaftsordnung“ (Koller 2014, 72), von einer „einseitigen Nützlichkeitsprüfung und Verzweckung“ (Poenitsch 2010, 128) sowie von einer „erzieherischen Verknechtung des Menschen“ (Blankertz 1969, 47), wie es die Philanthropen (u. a. *Johann Heinrich Campe*¹⁶) des 18. Jh. gefordert hatten, ab (Blankertz 1982a, 79 ff.; Blankertz 1963 [1985]; Koller 2022a, 55 f.). Im Lichte „diese[s] Spannungsfeld[s] von individueller Befreiung und sozialer Funktionalisierung“ (Schäfer 1997, 32; ähnlich auch Gonon et al. 2010, 425) und der damit einhergehenden „Frage, ob der Mensch ‚als Mittel‘ gebraucht werden dürfe, um Zwecke zu verfolgen, die nicht dem Selbstzweck seiner individuellen Bestimmung entsprechen“ (Dörpinghaus et al. 2006, 67; auch Dörpinghaus/Uphoff 2014, 76), verfasst *Wilhelm von Humboldt* seine Bildungstheorie.

Hinlänglich wird *Humboldt* vor diesem Hintergrund vorgeworfen, als „institutioneller Spalter zwischen zweckfreier Menschenbildung [...] und zweckbezogener praktischer beruflicher Bildung“ (Büchter 2017a, 26; dazu auch Dammer 2009, 110 f.) der „allgemeinen Bildung ein[en] absolute[n] Vorrang“ (Koller 2022, 56a; auch Koller 2009, 37; 2018, 12) eingeräumt zu haben, „da ansonsten die Bildung ‚unrein‘ werde [...]“ (Dammer 2009, 110; im Original siehe Humboldt 1809 [1920], 276 f.; im Weiteren auch Heid 2003b, 19; Blankertz 1963 [1985], 21; 1969, 45 u. 100; Stratmann 1979, 293) und nicht mehr als Menschenbildung gelten könne (Blankertz 1968a, 88). Allerdings ist bei dieser Interpretation Vorsicht geboten: Denn was sich hier andeutet, ist nicht eine zuvörderst und zwangsläufig inhaltlich begründete Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern vielmehr die Betrachtung und Hinzuziehung historischer Gegebenheiten, um diese zu begründen (Molzberger/Büchter 2022, 464; Elsholz 2014, 100 ff.; Baethge 2006, 19 ff.).

„Die attribuerende Unterscheidung in ‚allgemein‘ einerseits und ‚beruflich‘ andererseits ist insofern geschichtlich hervorgebracht. Von Beginn an war mit ihrer Trennung immer wieder auch die Suche nach dem Einenden verbunden. Da das Schisma in der Welt war, musste die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung theoretisch legitimiert und institutionell ausgestaltet werden“ (Molzberger/Büchter 2022, 464).

Dass *Humboldts* Argumentation den Anschein machte, Bildung in allgemeine (Menschen)Bildung und spezielle (Berufs-)Bildung zu trennen, habe vor allem daran gelegen und sei dort geschehen, wo es um Politik ging, „wo er staatsoffiziell argumentieren muß [...] (vielleicht aus taktisch-subversiven Gründen, um seine Reformvorschläge akzeptabel zu machen [...])“ (Nipkow 1977, 214).

„Für Humboldt war deshalb die Aufhebung der Trennung zwischen einer standesfixierten Spezialbildung und der Allgemeinbildung die entscheidende Voraussetzung dafür, den

16 *Campe* war Hauslehrer der *Humboldts* (d. h. *Wilhelms* und seines jüngeren Bruders *Alexander*) und unternahm mit *Wilhelm von Humboldt* mehrere Bildungsreisen (Dörpinghaus et al. 2006, 67; Blankertz 1982a, 116; Poenitsch 2010, 129). Die Verbindung von *Campe* und *Wilhelm von Humboldt* ist deshalb interessant, als dass, obgleich Ersterer als Lehrer *Humboldts* auch dessen Perspektive auf Bildung im Sinne des Philanthropismus beeinflusst haben müsste, *Wilhelm von Humboldt* letztlich eine dem Philanthropismus gänzlich entgegengesetzte Haltung zu Bildung einnahm (vgl. dazu insb. die Habilitationsschrift „*Bildung und Utilitarismus*“ von *Herwig Blankertz* [1963 (1985)] und „der von *Campe* als ‚humanistisch‘ verstandenen Theorie [misstrauete]“ (Gruschka 1987, 158).

Gedanken einer humanistischen Einheitsschule, quasi als bildungspolitischen Entwurf gegen einen Untertanenstaat, gegen blinden Gehorsam, gegen eingeschränkte politische Teilhabe und gegen instrumental-technokratisches Agieren der Elite zu realisieren“ (Büchter 2017a, 27).

Nicht die Trennung von wirtschaftlichen und individuellen Interessen in Bezug auf die Bildung des Menschen war demnach Grund für die Spaltung von Bildung in allgemeine und spezielle Bildung, sondern es war vielmehr die Absicht und der Hintergrund des *Humboldt'schen* Bildungsdenkens, dadurch beide Bereiche miteinander zu verbinden und *gegen die reine Utilisierung menschlicher Produktivkräfte auch die individuelle Entfaltung in der Arbeit zu ermöglichen*. Die *Humboldt'sche* Bildungstheorie war und „ist weder Kriegs- noch Liebeserklärung an die [... seinerzeit] moderne Situation“ (Lange 1975, 329), sondern lediglich eine „Abwehr [... des] das neuzeitliche ökonomische Leben prägende[n] eigenartige[n] Rationalismus['] [...]“, der [...] die Arbeitswelt so umgestaltete, daß der einzelne darin sich selbst verlor“ (Stratmann 1970, 832) und damit allenfalls eine „Kriegserklärung an die hemmungslose Auslieferung der Erziehung an wirtschaftspolitische und ökonomische Zweckmäßigkeiten“ (Blankertz 1963 [1985], 106), wenngleich diese als staatliche Zweckmäßigkeiten, wie Lange (1975, 330; dazu auch Stratmann 1970, 830 f.) konstatiert, „Bedingung der Möglichkeit für individuelle Emanzipation“ und eben auch für Bildung sind. Einer Bildung aber, die, so Lange weiter, nicht nur über die Möglichkeit eigener Emanzipation, sondern gleichsam für die „Bedingungen der Möglichkeit, auch in Zukunft und als Gesellschaft frei zu bleiben“ (ebd.), aufklärt und stets, wie Lipsmeier hervorhebt, in vielschichtige Lebensprozesse eingebunden ist (Lipsmeier 1975, 258 f.). Bildungspolitisch waren *Humboldts* Schulpläne jedoch „Schubladenpapiere geblieben“ (Nipkow 1977, 218). Was aber bleibt, ist, dass eine „Humboldt fälschlicherweise zugewiesene Ablehnung der beruflichen Bildung [...] aus seinen Prämissen also nicht ablesbar [ist], sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung – wie die berufliche Bildung bei ihm hieß“ (Gruber 2021, 101) –, dies nämlich aus den o. g. Gründen als Abwehr gegen die Utilisierung von Bildung und nicht, weil die eine oder andere an sich mehr oder weniger wert gewesen wäre.

Der Bildungsbegriff *Humboldts* ist damit formell nicht als Instrument der Spaltung, sondern vielmehr als Medium der Umsetzung neuhumanistischer Ideen innerhalb aufklärungspädagogischer Verzweckungsabsichten menschlicher Produktivkräfte in der beruflichen Arbeit zu betrachten. Damit ist die „Dialektik von Nützlichkeit und Zweckfreiheit von Bildung“ angesprochen (Molzberger 2021, 9). „Erst spätere Generationen von Pädagog/-innen und Wissenschaftler/-innen entwarfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation“ (Gruber 2021, 101), eine „ideologisch gespeiste und reproduzierte Entgegensetzung“ (Molzberger 2021, 9), die aber weder inhaltlich noch in Anbetracht der o. g. Gründe auch formell begründet ist, sodass die Trennung von Allgemein- und Spezialbildung nicht aus den Inhalten der Theorie *Humboldts* ableitbar, sondern bildungspolitisch und in gesellschaftsfunktionaler Absicht begründet gewesen ist (Büchter 2017a,

26; auch Stomporowski 2023, 6, Fn. 5; Zenkert 2019, 89; Dammer 2009, 110 f.; Lange 1975, 329; Stratmann 1970, 832) und *Humboldt* (zumindest formell) „mittlerweile in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rehabilitiert wurde“ (Büchter 2017a, 26; vgl. auch Kutscha 2020d, 6). *Humboldt*, so *Karlsruher Stratmann* (1979, 296), hat also „[s]icherlich [...] keine Berufsbildungstheorie, aber [...] mit Sicherheit mehr als nur eine Theorie des humanistischen Gymnasiums [geliefert].“ Das Schisma beruflicher und allgemeiner Bildung (*Baethge*) ist somit ein selbst gemachtes und kein sachlich notwendiges. Wie sich das Bildungsschisma durch Berufsbildungstheorie überwinden lässt, ist damit zwar noch nicht geklärt, lässt sich aber formell als zumindest möglich erachten. Obgleich er „sich nicht explizit mit Berufsbildung auseinandergesetzt“ hat, kann die Bildungstheorie *Wilhelm von Humboldts* damit (zumindest formell) als grundlegend für die Berufsbildungstheorie betrachtet werden (Büchter 2024b, 2 f.).

Das heißt, es besteht die Möglichkeit, Bildung auch in der und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Blick auf zeitgenössische Manifestationen und ihren Herausforderungen zu theoretisieren und zur Beantwortung der damit verbundenen Fragen an die Disziplin zu nutzen. Wie bereits oben erwähnt, ist diese Möglichkeit letztmalig von *Herwig Blankertz*, der „die dialektische Spannung zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus herausgearbeitet [hat]“ (Stratmann 1970, 830), genutzt und systematisch zu einer Berufsbildungstheorie ausgearbeitet worden. Nur vereinzelt gibt es noch Vertreter:innen in der Disziplin, die sich mit dem Thema der Theoretisierung von *Bildung* und *Beruf* beschäftigen (vgl. Fn. 11). Diese Beobachtung ist aus mehrerlei Hinsicht interessant, wenn betrachtet wird, dass die Disziplin mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff, ihrem Verständnis als Pädagogik und ihrem offiziellen Bekenntnis zur Erziehungswissenschaft doch formal alle Mittel und Voraussetzungen besessen zu haben und zu besitzen scheint, die es braucht(e), um den kritischen Zustand, in dem sie sich nach eigener Aussage (ihrer Vertreter:innen) befindet, zu bewältigen und durch die „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie(n) den Diskurs um ihr Selbstverständnis berufsbildungstheoretisch fundiert wieder aufzunehmen und zu einem versöhnlicheren Ergebnis zu führen, als es seit Langem der Fall zu sein scheint.

Es stellt sich daher die Frage, ob es zunächst noch weitere Gründe gibt, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit der letztmaligen Anstrengung von *Blankertz* davon abgehalten haben, eine Berufsbildungstheorie zu formulieren. Es geht um die Frage: *Durch welche Entwicklungen wurde seit den 1960er-Jahren eine Fortführung der Formulierung von Berufsbildungstheorien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beeinträchtigt oder verhindert?*

1.1.3 „Realistische Wendung“ in der Theoretisierung von *Bildung* und *Beruf*

War es bis einschließlich *Herwig Blankertz* innerhalb der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik üblich, Berufsbildungstheorie(n) unter Rekurs auf vorherige (Berufs-)Bildungstheorien zu formulieren, so sollte sich dies fortan ändern. Im Zuge der in den 1960er-Jahren vollzogenen „realistischen Wendung“ (Roth 1962 [2007]) hat sich die Erziehungswissenschaft (und mit ihr auch die Berufs- und Wirtschaftspädago-

gik als ihr zugehörige Teildisziplin) weg von einer primär geisteswissenschaftlichen hin zu einer vornehmlich sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsdisziplin entwickelt. Mit diesem Wandel wurde nunmehr in der Erziehungswissenschaft „alles Überkommene auf den Prüfstand“ gestellt (Rieger-Ladich 2020c, 37).

„Kritik entzündete sich freilich nicht allein an gesellschaftlichen Missständen und Krisenphänomenen, sondern schon bald auch an der wissenschaftlichen Praxis selbst. Kritik wurde reflexiv [...] und] wird daher innerhalb der Erziehungswissenschaft stets auf zweierlei Weisen thematisch: einmal mit Blick auf jene gesellschaftlichen Kräfte, welche pädagogische Praktiken und deren Reflexion bedrohen (Außen); und einmal in Form der disziplinintern ausgetragenen Auseinandersetzungen, also des fachwissenschaftlichen argumentativen Wettstreits (Innen)“ (ebd., 38).

Zwar war die *Roth'sche* „realistische Wendung“ nicht als Zäsur und Spaltung der Forschung gedacht, sie „provozierte [aber; P. S.] eine Abwehr gegen das – wie es offenbar den Anschein erweckte – selbstreferentielle Glasperlenspiel des berufsbildungstheoretischen Diskurses“ (Kutscha 2009 [2011], 66) und führte letztlich dazu, dass zuvor wenig beachtete erfahrungswissenschaftliche (empirische) Ansätze den geisteswissenschaftlich-theoretischen Ansätzen vorgezogen worden sind. Wie in der Erziehungswissenschaft änderte sich damit auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Art und Weise, wie sich des „Gegenstands“ genähert und wie er erforscht werden sollte, jedoch ohne nachweisbaren „wissenschaftstheoretische[n] oder methodologische[n] Austausch zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft über Wissenschaftsparadigmata“ (Büchter 2024a, 183; vgl. auch Zabeck 1978 [1992], 110 f.; 2009, 132).¹⁷ „Zu den empfindlichsten Kollateralschäden der an sich begrüßenswerten empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft gehört“, obgleich nie von *Roth* beabsichtigt¹⁸, „eine erhebliche Stilllegung des bildungstheoretischen Diskurses“ (Neuweg 2023a, 216). Wissenschaftstheoretisch und methodologisch besteht seitdem ein „kaum einheitliches [...] Verständnis“ (Buschfeld et al. 2024, 73) (in) der Disziplin, wobei zudem nicht mehr bildungsphilosophische Erwägungen fokussiert werden, wie sie noch die Klassiker der Berufsbildungstheorie (Büchter 2012a, 27) zur Erforschung und Theoretisierung der Begriffe *Bildung* und *Beruf* nutzten und damit „einen gemeinsa-

17 Als Beispiel für einen erst kürzlich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgetragenen Streit um ihre Wissenschaftsparadigmata lässt sich der zwischen *Günter Kutscha* und *Klaus Beck* in der Onlinezeitschrift *bwp@* ausgetragene Disput anführen, in dem *Kutscha* aus einer an der emanzipatorischen Berufsbildungstheorie orientierten kritisch-pragmatischen, *Beck* aus einer dem Kritischen Rationalismus nahestehenden Perspektive argumentiert (vgl. dazu chronologisch Kutscha 2019b; Beck 2019b; Kutscha 2020c; Beck o. J.).

18 *Heinrich Roth* selbst betonte, dass es mit der vermehrten Hinwendung zur empirischen Forschung nicht darum gehe, „sich positivistisch oder pragmatisch zu verengen, sondern [es] heißt einfach: soweit und so rein wie möglich zu den Sachen selbst vorzudringen, zum noch unverstellten und nicht interpretierten Objekt, es heißt, den wissenschaftlichen Mut aufzubringen, auch erziehungswissenschaftliche Aussagen durch facheigene empirische Methoden kontrollierbar zu machen“ (Roth 1962 [2007], 99). Weiter betont er für dieses Anliegen auch und gerade die Bedeutung von „nicht weniger Theorie [...], sondern eher mehr, jedenfalls gezieltere Theorie“; beides müsse zusammengehen, „denn jede Theorie bleibt steril, die nicht Forschung anregt, nicht Forschungskategorien und Forschungsmethoden, nicht Untersuchungs- und Denkmodelle für Forschung entwickelt; und sie bleibt vage, solange sie sich nicht durch Forschung sichert“ (ebd.; Hervorh. P. S.). Ebenso aber bleiben „[v]iele empirische pädagogische Untersuchungen [...] nicht deshalb oft platt und leer, weil die empirischen Methoden versagen, sondern weil die Pädagogik ihre Theorie noch nicht so weit ausgebaut hat, dass sie empirische pädagogische Forschung miteinschließt und kritisch mitbegründet“ (ebd.). „Es geht“ – auf den Punkt gebracht – „nicht um Enttheoretisierung, sondern Entideologisierung [...]“ (ebd., 103).

men Theoriehorizont oder Referenzrahmen“ (Gonon 1997a, 178) innerhalb der disziplinären Grenzen vorgaben, sondern es sollte empirische Tatsachenforschung betrieben werden, um in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das ihr nunmehr attestierte „Empiriedefizit“ (Kutscha 2009 [2011], 66) zu beseitigen. Es ging und geht seitdem nicht (mehr) primär um Theorie und darum, zu *verstehen*, welche Bedeutung *Bildung*, *Beruf* und ihre Verbindung haben, sondern um Empirie und das Messen „der“ (objektiven) Wirklichkeit der sich im Spannungsfeld von wirtschaftlichen und subjektiven Ansprüchen befindlichen Menschen. Nicht mehr vornehmlich durch Beantwortung von Grundsatz- und Sinnfragen wurde das Bildungsschisma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu überwinden versucht, sondern die disziplinären wissenschaftlichen Bemühungen konzentrierten sich auf Fragen der „*Qualifizierung*, also um die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person besitzen muss, um die fachlichen Anforderungen von Arbeit bewältigen zu können“, wie auch um das Bemühen der auf empirischen Daten und Beobachtungen beruhenden „*Steuerung* von Verhalten und Orientierung von Arbeitskräften“ (Büchter 2012a, 27; Hervorh. P. S.). In Konsequenz wurden sowohl der (Bildungswert des) Beruf(s) (Büchter 2012b, 134) als auch der neuhumanistische Bildungsgedanke infrage gestellt (vgl. dazu noch in Kap. 3.4). Anstatt an bewährte Erkenntnisse der Disziplin anzuschließen

„bemühte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei der Suche nach ihrem Platz in der Erziehungswissenschaft um ein eigenes Bildungsverständnis, in dem an die Stelle des neuhumanistischen Bildungsideals und der klassischen Berufsbildungstheorie ein normativ-funktionalistisches Verständnis von Berufsbildung trat“ (Büchter 2024a, 180).

Im Zentrum der disziplinären Bemühungen stehen seitdem nicht mehr *Berufsbildung*, sondern *Berufsausbildung* (Gonon et al. 2010, 440; dazu noch in Kap. 3.4). Mit dieser Entwicklung war und „ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur hinter den Bildungsbegriff [... *Herwig*] *Blankertz*¹⁹ zurückgefallen“ (Lisop 2009a, 89; Hervorh. P. S.), sondern sie hat sich damit auch von ihrem eigenen pädagogisch und bildungstheoretisch begründeten Anspruch als um den Widerspruch von utilitärer Ver zweckung menschlicher Produktivkräfte und der freien Entfaltung menschlicher Kräfte (*Bildung*) im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft (*Beruf*) bemühte er ziehungswissenschaftliche Disziplin verabschiedet, ohne dies jedoch inhaltlich und im Rekurs auf vorherige, diesen Widerspruch „aufhebende“ Berufsbildungstheorien begründet und selbstkritisch betrachtet zu haben.¹⁹ Anstatt also, wie *Günther Kutscha*

19 Nur einzelne wenige ihrer Vertreter:innen hatten bereits vor dieser Wende und haben danach in jüngerer Zeit den berufsbildungstheoretischen Diskurs fortgeführt bzw. wieder aufgenommen (Gonon 1997b, 17). Als wohl prominentestes Beispiel wird in den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *Anna Siemens* Kritik an der (klassischen) Berufsbildungstheorie genannt (vgl. dazu noch Kap. 2.4). Für den Klassikern folgende Berufsbildungstheorien wie die *Herwig Blankertz* gelten bspw. *Hermann Lange*, dessen Kritik aber bislang wenig beachtet worden ist, und *Jürgen Zabeck* als Kritiker (vgl. dazu Büchter 2024a, 184 ff.; 2024b, 5; Stratmann 1979, 309 ff.). Zu jenen, die in jüngerer Zeit den Diskurs wieder aufgenommen haben, zählen zum einen sowohl *Frank Elster* (2007), *Katrin Kraus* (2006), die allerdings die klassische(n) Berufsbildungstheorien außer Acht lassen, und *Tim Unger* (2014), als auch jene Autor:innen, die im von einer internationalen Autorengruppe (Esmond et al. 2023) herausgegebenen *Spezial 19 der bwp@ – online* die Debatte um die Revitalisierung und Rekontextualisierung der Berufsbildungstheorie (auch im internationalen Umfeld) wieder anzustoßen versuchen. Zum anderen können die eingangs bereits genannten älteren, erfahrenen und prominenten, sich mit berufsbildungstheoretischen Anliegen beschäftigenden Vertreter:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *Karin Büchter*,

vorschlägt, „[g]egen die Polarisierung von Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus [...], diese Ansätze als komplementär sich ergänzende unterschiedliche Beobachterinstanzen und Denkstile im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu verstehen und zu respektieren“ (Kutscha 2020c, 6) und einen, wie *Jürgen Zabeck* nahelegt, „Paradigmenpluralismus“ (Zabeck 1978 [1992]; 2009) zu akzeptieren, hat ein Paradigmenwechsel in der Erforschung des „Gegenstandes“ und seiner Wirklichkeit stattgefunden, mit dem sich nicht nur wissenschaftstheoretische Annahmen und die Richtung der Forschungsmethoden und -methodologien geändert, sondern mit dem auch die soeben genannte Möglichkeit der disziplinären Selbstverständigung als Pädagogik durch die Formulierung von Berufsbildungstheorien zur Überwindung der widersprüchlichen disziplinären Ansprüche ad acta gelegt worden ist. Seit dieser Wende, so lässt sich mit den eingangs bereits erwähnten *Jürgen Seifried* und *Klaus Beck* dieser Problemaufriss schließen, „hat die Disziplin (nicht nur die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern die Erziehungswissenschaft als Ganze) nicht mehr zu einem metatheoretischen Grundlagenkonsens“ gefunden, dessen es aber für die Verständigung nach innerhalb und außerhalb der Disziplin bedarf (Seifried/Beck 2023, 258) und der mehr als wünschenswert wäre (Achtenhagen/Beck 2024, 39).

1.1.4 Conclusio

Wurde einleitend die Frage gestellt, ob die Berufsbildungstheorie überhaupt in die bzw. zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört, so kann dies bis hierher bejaht werden, weil die Theoretisierung von *Bildung* und *Beruf* entwicklungsgeschichtlich ihrem Gegenstandsbereich angehörig ist, in dem sie als Pädagogik ihrem „Gegenstand“, den Menschen, die Möglichkeit eröffnet, im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft (*Beruf*) seine Kräfte frei zu entfalten (*Bildung*) und nicht nur „Berufsmensch im Wirtschaftsleben“, sondern auch zur „sittlichen Person“ (Spranger 1958 [1968], 23) in der Gesellschaft zu sein. Als ursprünglich aus den Wirtschaftswissenschaften stammende Disziplin hat sie den Berufsbegriff, als erziehungswissenschaftliche Disziplin den Bildungsbegriff zur Umsetzung dieses Anliegens zur Verfügung und den Beruf nicht nur als Instrument zur Durchsetzung wirtschaftlicher Interessen und Erfordernisse, sondern auch „im Geist eines sozialen Humanismus“ (Fischer 1932 [1967], 58) zu betrachten und so einen „Beitrag zur Überwindung solcher Zwänge zu leisten“ (Pätzold 2006b, 156). Dies unternimmt sie, indem sie als Pädagogik die neuhumanistisch-*Humboldtsche* Idee von Bildung auf den Berufsbegriff anwendet, beide Begriffe miteinander verbindet und durch Formulierung einer ihre Gegensätze „aufhebenden“ Berufsbildungstheorie in der und für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, Wissenschaft und Praxis und damit letztlich auch für ihre eigene Selbstverständigung nach innen und außen anschlussfähig und fruchtbar macht. Der eingangs

Günther Kutscha und *Philipp Gonon* in die Riege der Kritiker:innen (auch) der klassischen wie darauffolgenden Berufsbildungstheorie(n) eingeordnet werden (vgl. Fn. 11). Sie haben zwar selbst keine systematische Fassung einer (regenerierten) Berufsbildungstheorie vorgelegt, könnten mit ihrer Expertise aber Nachwuchswissenschaftler:innen kritisch-konstruktiv dabei unterstützen, „mit Bezug auf die Modernisierung der Berufsbildung eine kritisch-konstruktive Perspektive“ einzunehmen (Kutscha 1992, 546), um so die „Neuformulierung des Mediatisierungsgedankens“ (Büchter 2021a, 3) und der Berufsbildungstheorie anzustoßen.

vorgestellten Behauptung *Becks* und *Seifrieds*, dass die Bezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ bloß ein Name sei, ist dann zu entgegnen, dass die Bezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ nicht nur *kein* willkürlicher Name ist, sondern sie auf eine erziehungswissenschaftliche Disziplin verweist, die auf den ersten Blick mit ihren Kernbegriffen zwar zwei verschieden bezeichnete Lebensbereiche betrachtet, diese jedoch beide ihrem „Gegenstand“ angehören und über die Pädagogik in Hinblick auf diesen „Gegenstand“ miteinander vereint werden sollen. Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik „teilen“ (vgl. dazu noch Kap. 4.2.2.4) Bildung (im Medium des Berufs) als „Gegenstand“, sodass es für „Verwirrung und [...] unweigerlich[e] Fragen“ (Lange/Porcher 2024, 218) bzw. für die Annahme eines „unklare[n] Status[,] der Disziplinbezeichnung“ (ebd., 219) eigentlich keinen Grund gibt. Dass dies dennoch attestiert wird, scheint der unzureichenden Theoretisierung des „Gegenstands“ geschuldet zu sein. Ist nämlich mit der „realistischen Wendung“ dieses bildungsphilosophische Vorgehen, damit ebenfalls die Berufsbildungstheorie stillgelegt und somit die innerdisziplinäre (Selbst-) sowie außerdisziplinäre Verständigung und Profilbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fragwürdig geworden, so ließe sich nun fragen, wie diesem Umstand begegnet werden kann. Dass diesem begegnet und (wieder mehr pädagogische) Theoriearbeit geleistet werden soll bzw. dass dies sinnvoll wäre, scheint in der Disziplin mittlerweile (wieder) anerkannt zu werden (vgl. Büchter 2021a; 2023; 2024a und passim; Abele 2023; Wuttke/Seeber 2023; Neuweg 2023a; Seifried/Beck 2023)²⁰ – eine reformulierte bzw. *regenerierte* Berufsbildungstheorie ist überfällig. Es stellt sich nun noch die Frage, innerhalb welcher wissenschaftstheoretischen und methodologischen Rahmung dies umgesetzt wird bzw. umzusetzen ist.

1.2 Wissenschaftstheoretische und methodologische Rahmung der Arbeit

Insofern sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über Berufsbildungstheorie Orientierung und Fortschritt in Bezug auf Forschung, Wissenschaft, Praxis und disziplinäres Selbstverständnis verspricht, und insofern für die Berufsbildungstheorie, wie

20 Die Signifikanz von Theorie betont auch die „Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ in ihrem „Basiscurriculum“, in dem sie (bildungs-)theoretischer Arbeit innerhalb der Disziplin einen hohen Stellenwert zuschreibt. Beispielsweise heißt es, das Basiscurriculum dokumentiere das „disziplinäre[.] Selbstverständnis“ und lege somit „einen fachwissenschaftlich und zugleich *bildungstheoretisch* fundierten Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität fest“ (Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014, 2 u. 5; Hervorh. P. S.). Es konkretisiere „einen fachwissenschaftlich und *bildungstheoretisch* fundierten Professionalisierungsprozess“ (ebd., 12; Hervorh. P. S.) der Disziplin und ihrer Vertreter:innen und hebe die Wichtigkeit des Sammelns „*theoriegeleitete[r]* Praxiserfahrungen“ (ebd., 3; Hervorh. P. S.) der Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch die Notwendigkeit „unter Rückgriff auf *Theorien* und empirische Befunde Probleme [zu] bearbeiten“ (ebd., 5; Hervorh. P. S.) hervor. Entgegen diesen Proklamationen wird aber nicht weiter ausdifferenziert oder gar erklärt, was unter „*bildungstheoretisch*“ verstanden wird und weshalb dies von Relevanz für die Disziplin sei. Die Antwort auf die Frage, um welche (Berufsbildungs-)Theorien es sich handelt und wie diese (oder andere) Praxiserfahrungen und Professionalisierung begründen und leiten sollen, bleibt ungeklärt; das Basiscurriculum ist somit selbst *theorielos*, wenn nicht sogar inhaltsleer. In Opposition zu *Stephan Abele* Behauptung (Abele 2023, 270) stiftet das Basiscurriculum (zumindest in derzeitiger Form und entlang der aufgeführten Argumentation) nach hiesigem Dafürhalten somit *keine* Einheit und ist zur Stärkung der Disziplin und ihres Selbstverständnisses eher wenig geeignet.

in dieser Einleitung bis hierher herausgearbeitet worden ist, die disziplinären Kernbegriffe *Bildung* und *Beruf* zentral sind, so ist in wissenschaftstheoretischer und methodologischer Hinsicht eine Ebene zu betreten, die in der bisherigen Argumentation zurückgestellt worden ist – die Ebene *begrifflicher Argumentation* von Berufsbildungstheorie, welche zum einen die Zusammenhänge von *Bildung* und *Beruf* auf begrifflicher Ebene (wieder) herstellt und zum anderen so zur Legitimation ihrer Disziplin, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, beiträgt. Wenn es um die Theoretisierung von *Bildung* und *Beruf* zur Berufsbildungstheorie geht, so impliziert dies Begriffsarbeit oder auch „Arbeit am Begriff“.

1.2.1 „Arbeit am Begriff“ und ihr Sinn und ihre Bedeutung für Theorie

„Wissenschaft ist *Arbeit am Begriff*“, wie Pirmin Stekeler (2020, 23; Hervorh. i. O.) im Rekurs auf das *Hegelsche* Wissenschaftsverständnis, „[w]ahre Gedanken und wissenschaftliche Einsicht ist nur in der Arbeit des Begriffs zu gewinnen“ (Hegel 3, 65), konstatiert. Die „Arbeit am Begriff“ ist die Basis jeder Theorie, mit der Begriffe logisch zusammengefügt, d. h. „differenziell bedingte Normalfallinferenzen als allgemein gültig [... gesetzt] und eine Technik ihres angemessenen Gebrauchs in besonderen Anwendungen praktisch entwickel[t] und [... gelehrt]“ werden (Stekeler 2020, 24). Dies nicht als bloße Konstruktion der „Realität der Welt“ (ebd.), sondern als selbst- und sachbezogene (allgemeine) Theorie, die aus, mit und für die (besondere) Praxis gedacht ist, d. h. die die Empirie als „Bereich der deiktischen Bezugnahmen auf Einzel Dinge und Einzelgeschehen hier und jetzt, damals und dort oder dann auch in einer von heute her gesehen in vielem bloß erst möglichen Zukunft“ (ebd., 26), als Moment in Raum und Zeit, nicht nur kennt – „[e]mpirisches und praktisches Kennen ist [...] noch kein Wissen“ (ebd.) –, sondern auch historisch, mit Blick auf ihre Genese und ihr Potenzial zur Verbesserung der Wirklichkeit reflektiert (ebd.), erkennt, sich dessen bewusst wird und kontextualisiert. Denn „[o]hne Kontextwissen erreicht keine Zeigehandlung (kein deiktischer Ausdruck) ihr bzw. sein Ziel“ (Gamm 2020, 129). Über die Begriffsarbeit wird die absolute Idee als „die Identität der theoretischen und der praktischen“ (Hegel 6, 548) Idee zu erfassen versucht, weil der Begriff Ausdruck der philosophischen Zusammenfassung jener „Gestaltungen der reellen und ideellen Endlichkeit sowie der Unendlichkeit und Heiligkeit in sich“ (ebd., 549), weil er die „Seele“ ist, „die alles zusammenhält“ (Hegel 7, 86). Der dadurch in ihr hervorgehende „neue[.] Geist ist das Produkt einer weitläufigen Umwälzung [...]. Er ist das aus der Sukzession wie aus seiner Ausdehnung in sich zurückgegangene Ganze, der gewordene *einfache* Begriff desselben“, dessen Wirklichkeit jedoch darin besteht, „daß jene zu Momenten gewordenen Gestaltungen sich wieder von neuem, aber in ihre neuen Elemente, in dem gewordenen Sinne entwickeln und Gestaltung geben“ (Hegel 3, 19). Die Theorie als aus Begriffen logisch zusammengesetzte Sätze schafft somit wissenschaftlichen Fortgang, indem

„das Negative ebenso sehr positiv ist oder [...] das sich Widersprechende sich nicht in Null, in das abstrakte Nichts auflöst, sondern wesentlich nur in die Negation seines *besonderen* Inhalts, oder daß eine solche Negation nicht alle Negationen, sondern *die Negationen der*

bestimmten Sache, die sich auflöst, somit bestimmte Negation ist; daß also im Resultate wesentlich enthalten ist, woraus es resultiert [... nicht als] eine Tautologie [..., sondern] [i]ndem das Resultierende, die Negation, *bestimmte* Negation ist, hat sie einen *Inhalt*. Sie ist ein neuer Begriff, aber der höhere, reichere [bessere; P.S.] Begriff als der vorhergehende; denn sie ist um dessen Negation oder Entgegengesetztes reicher geworden, enthält ihn also, aber auch mehr als ihn, und ist Einheit seiner und seines Entgegengesetzten“ (Hegel 5, 49; Hervorh. i. O.).

In diesem Sinne ist die zur Formulierung einer Theorie unternommene „*Arbeit am Begriff*“ dialektisch, indem sie Gegensätzliches, Allgemeines und Besonderes fortwährend, d. h. immer wieder und nicht endgültig, verbindet, anreichert, prüft und verbessert. Wissenschaftstheoretisch ist eine *Theorie* eine Reflexion ihrer selbst, d. h. eine immer wieder „neue Theorie [...], die] nie nur ein Baustein [ist], der dem schon Bekannten hinzugefügt würde“, sondern stets Ergebnis von Selbstkritik und -reflexion, d. h. der Umarbeitung und Ergänzung „einer früheren Theorie und d[er] Neubewertung früherer Fakten“ (Kuhn 1976, 21). Die (er)neu(ert)e Theorie ist Mittel zum „Besitz einer gemeinsamen (Sonder)Sprache“ und kann darüber als „Bindeglied zwischen den Mitgliedern jeder wissenschaftlichen Gemeinschaft und gleichzeitig Unterscheidungsmerkmal gegenüber Mitgliedern anderer [...]“ gelten (Kuhn 1978, 44). Begriffs- und Theoriarbeit bedeuten für die Theorie von *Bildung* und *Beruf* und ihrer Verbindung die Bearbeitung ihres „Gegenstands“ an diesen Begriffen als nicht einfach da seien, sondern selbst bereits gewordenen Begriffen. Das Zusammengehen von Begriffs- und Theoriarbeit ist somit ein dialektisch-hermeneutischer Prozess.

1.2.2 Theoriebildung als dialektisch-hermeneutischer Prozess

Die Formulierung einer Theorie über „*Arbeit am Begriff*“ erfolgt über ein dem Prinzip der *Hegelschen* Dialektik folgendes und an die Hermeneutik als textanalytisches, auslegendes und -verstehendes Verfahren und an die Methode des (Sinn-)Verstehens (Krüger 2012, 184 ff.; Koller 2014, 200 ff.; Koerrenz 2023) angelehntes Vorgehen. In diesem werden über die „*Arbeit am Begriff*“, hier: *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung*, die Begriffe in einer Theorie in logischen Sätzen bzw. in „stimmig verknüpften Aussagen zu einem Gegenstandsbereich“ (Ricken 2020, 843) mit dem Zweck zusammengesetzt, diesen zu verstehen, daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen und neue Begriffe und Theorien zu formulieren bzw. an bestehende anzuknüpfen, sie also revidieren und/oder erweitern zu können. Es geht um die Formulierung einer Theorie eines „begründeten Zusammenhang[s]“ (Baumgardt 1979, 181) von Begriffen, in dem die Begriffe in einem „System von Sätzen [kodifiziert werden], die als Regeln des erlaubten Folgerns deutbar sind und formal als wahr bewertet werden“, wobei ganz dialektisch „[a]lte Regeln oder Prinzipien [...] in neuen Formen inhaltlich aufgehoben werden [können]“ (Stekeler 2020, 23).

„Damit wird Theorie als Erschließungs-, Ordnungs- und Begründungszusammenhang von Erkenntnissen sowie als generatives Prinzip derselben gefasst; Erkenntnisse werden dabei nicht repräsentationalistisch als ‚Abbilder von Welt‘ verstanden, sondern als ‚pragmatische Konstruktionen von Welt‘ zu Zwecken der ‚Orientierung in Welt‘“ (Ricken 2020, 843).

Die Ausweisung der Methode dieser Arbeit in Anlehnung an die Hermeneutik folgt also *nicht* entlang der klassischen Auffassung von Hermeneutik, wonach das Verstehen des Inhalts eines Gegenstands oder Begriffs, sein Sinn und seine Bedeutung allein von außen an ihn herangetragen würde und damit rein vom um Verstehen bemühten Individuum abhängig sei (Koller 2014, 202 f.), sondern es bedeutet, dass sich das Verständnis eines Gegenstands *auch* aus und mit diesem selbst entwickelt. „Verstehen ist weit mehr und anderes als ein einseitig hierarchischer Auslegungsprozess eines als Objekt gegenüberstehenden Etwas“ (Koerrenz 2023, 136). Ist Verstehen „jene intellektuelle Operation [...], die darauf abzielt, den ‚Sinn‘ oder die ‚Bedeutung‘ eines Sachverhalts zu erschließen“ (Koller 2014, 204), so ist dieses Vorgehen auf beides, den aus dem Gegenstand selbst kommenden und den von außen an ihn herangetragenen Sinn angewiesen, insofern es dadurch den Sachverhalt weder nur wörtlich als das, was er an sich ist, noch rein übertragen als das, was er für jemanden (in dessen Erfahrung) ist, nimmt. Die Theorie geht damit von beidem aus, einer gegenständlichen, objektiven Realität sowie ihrer subjektiven Erkennbarkeit, um darauf aufbauend beides durch wechselseitige Bezugnahme auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen, dadurch verstehen (begründen) und neue Erkenntnisse (erklären) generieren zu können (vgl. Minnameier/Horlebein 2019, 6 u. ff.).

Verstehen ist damit *dialektisch* zu betrachten, aus dem das Erkennen des Sinns und der Bedeutung eines Sachverhalts aus Subjekt und Objekt (Substanz) gleichermaßen emergiert. Das „Programm der Dialektik“ ist es, „die Substanz als Subjekt zu denken“ (Gamm 2020, 87) mit der Konsequenz, dass „die Substanz oder allgemeiner die Welt nicht unabhängig von denjenigen zu denken [ist], die sie in eine Welt für uns verwandeln [... und] die Welt ‚in der Substanz‘ verändern.“ Gleichwohl tragen auch die Subjekte „Spuren nachhaltiger Veränderungen: *Sie sind mittendrin*“ (ebd., 88; Hervorh. i. O.). Der dialektisch-hermeneutische Prozess des Verstehens mit dem Ziel der Gewinnung neuer Erkenntnis ist somit ein Vorgang, der weder Anfang noch Ende in weder Subjekt noch Substanz hat, sondern der Erkenntnis aus der Selbstreflexion von Subjekt und Substanz erlangt (ebd., 90). Das Subjekt schöpft daraus ein Bewusstsein über den Gegenstand, wodurch dieser wiederum anders betrachtet wird, was wiederum das Subjekt zu einem neuen Bewusstsein führt, was wiederum den Gegenstand verändert, beides wiederum ein neues Verständnis der Wirklichkeit und des Begriffs als Ausdruck von ihr hervorruft.²¹ Dem Prozess wohnt eine „immanente begriffliche Vorspannung“ (ebd., 93) inne, die kontinuierlich ent- und aufgespannt wird. Das „Auslegen“ der hermeneutischen Methode ist hier wörtlich zu nehmen als Trennung von beiden Punkten und damit deren Festlegung bzw. Bestimmung, gleichsam aber als Ausgangspunkt ihrer dialektischen (Wieder-)Zusammenführung (Re-Flexion). Sie ist damit eine *intelligente* wie *logische* Methode,²² indem sie mit dem Verstehen jene

21 „Denn Bewußtsein ist einerseits Bewußtsein des Gegenstandes, andererseits Bewußtsein seiner selbst; Bewußtsein dessen, was ihm das Wahre ist, und Bewußtsein seines Wissens davon“ (Hegel 3, 77).

22 Vom lateinischen *intellegere* stammend (das ist die „Verbindung von *legere*, ‚auslegen‘, auch ‚lesen‘, und dem Wort ‚*inter*‘, das ‚zwischen‘ und ‚gemeinsam‘ bedeutet), bedeutet der der Dialektik folgende hermeneutische Verstehensprozess „*gemeinsam zwischen den Zeilen* zu lesen, also den immer irgendwie verdichteten Inhalt äußerer Ausdrucksformen auszu-legen oder auch Erscheinungsgestalten zunächst implizit zu verstehen“ und sie „dann in materialbegrifflichen Explikationen explizit zu *vergegenständlichen* und sich damit *bewusst* zu machen. Das Verstehen besteht also in der praktischen

Elemente eines von Subjekt *und* Substanz, von Sache *und* Selbst, ausgehenden Verständnisses über die Wirklichkeit differenziert, bestimmt und zum Gegenstand ihrer Betrachtung macht, aus der heraus das Gemeinsame (Allgemeine) wie auch Unterschiedene (Besondere) der Elemente wie auch dessen Gemeinsames (besonderes Allgemeines oder konkrete Allgemeinheit²³) begriffen werden kann. Jede hervorgehende (Konstruktion von) neue(r) Erkenntnis aus dem Interaktionsprozess von sich wechselseitig bedingenden Subjekt und Substanz hat in diesem Prozess eine De- und damit gleichsam eine Rekonstruktion voraus und stellt somit eine „rationale Rekonstruktion“ (Kuhn 1968 [1978], 62) dar, deren Quelle die Geschichte ihres Entstehens ist. Geschichte ist hier nicht verstanden als „bloße Chronik, [als] eine Sammlung von Tatsachen in der Reihenfolge ihres Auftretens“, sondern sie ist „ein Erklärungsversuch [...], der Verstehen hervorbringt [... und] nicht nur Tatsachen darstell[t], sondern auch Verbindungen zwischen ihnen“ (ebd., 63), mit denen Sinn und Bedeutung, deren Genese und Veränderung verstanden werden können (Koller 2014, 224). Diese dialektische Bewegung der „immanente[n] Entwicklung des Begriffes“ aus sich selbst, d. h. aus dem Verständnis von Subjekt und Substanz heraus, ist „die absolute Methode des Erkennens und zugleich immanente Seele des Inhalts selbst“ (Hegel 5, 17).

„Das Prinzip der Selbstbewegung und der Selbsterkenntnis, das vor dem Hintergrund der Ineinsbildung von Denkvollzug und Denkinhalt aus der substantiellen Wechselwirkung entwickelt worden ist, findet mit dem Begriff des Begriffs seine explizite kategoriale Manifestation. Die Kategorie der Wechselwirkung – die Bewegungsstruktur wechselseitiger Verursachung der differenzierten Substanzpole – stellt sich so als Vorstufe der Selbstzüglichkeit des Begriffs, des Bei-sich-seins-im-Anderen, dar“ (Heckenroth 2018, 109).

Der Begriff ist das die Teile des dialektisch-hermeneutischen Prozesses verbindende bzw. in sich „aufhebende“ Element. Er umfasst einerseits die durch das Verstehen bestimmten Elemente der Wirklichkeit, die Substanz und Subjekt als wahr (an)zunehmen, und er beinhaltet gleichwohl die daraus gewonnene neue Erkenntnis, die wiederum erneut Idee der Wirklichkeit als wahr von Substanz und Subjekt und Gegenstand des erneuten Verstehens und Erkennens ist. Der Begriff selbst wird Gegenstand eines neuen Verstehensprozesses und damit Teil bzw. (Beweis-)Mittel zur Bestimmung

Fähigkeit, relevante Formen tätig zu reproduzieren. Inhalte sind *innere* Formen. Logik ist die Methode der Analyse und Synthese des *legere* oder *legen* des *logos*, der Auslegung und Zusammenlegung – zunächst von *Worten* und *Wortfolgen*“ (Stekeler 2020, 40, Fn. 9; Hervorh. i. O.).

- 23 Nach der Auslegung Slavoj Žižeks ist das, „was Hegel die ‚konkrete Allgemeinheit‘ genannt hat [zu verstehen als; P. S.] eine Allgemeinheit, die nicht einfach ein leerer Behälter ihres jeweiligen Inhalts ist, sondern die stattdessen diesen Inhalt aus der Entfaltung ihrer immanenten Antagonismen, Sackgassen und Inkonsistenzen hervorbringt“ (Žižek 2014b, 12). Sie ist ein „Prozess oder eine Sequenz besonderer Versuche, die nicht schlicht und einfach den neutralen Allgemeinbegriff exemplifizieren, sondern mit ihm ringen und ihm eine spezielle Wendung geben“ (Žižek 2010, 144). Anders gesagt: Ist die Allgemeinheit, „welche die Kontingenz des Besonderen nicht umfasst, sondern ausschließt“ (Žižek 2014a, 493), eine abstrakte, leblose Allgemeinheit, so ist die konkrete Allgemeinheit wahrhaftig erst lebendig „in der Totalität ihrer historischen bedingten Interpretationen. Sie ist keine echte konkrete Allgemeinheit, wenn sie nicht die subjektive Position des Lesers/Interpreten als partikulären und kontingenten Ort mit einschließt, von dem aus die Allgemeinheit betrachtet wird“ (ebd., 493; Hervorh. i. O.). Hegel selbst schreibt hierzu, „daß das Wahre [...] nicht in leeren Allgemeinheiten besteht, sondern in einem Allgemeinen, das in sich selbst das Besondere, das Bestimmte ist. Ist das Wahre abstrakt, ist es unwahr“ (Hegel 18, 43). Kurzum: Was allgemein ist, ist als solches, weil es konkret ist; das Konkrete ist Teil des Allgemeinen, weil jenes dieses in sich aufgenommen hat und dadurch das Allgemeine Teil des Konkreten und beides Teil von sich selbst ist – „am Beispiel des Staates: Die Tatsache, dass ich Mitglied eines partikulären Staates und in dessen besonderen ideologischen Strukturen verwurzelt bin, färb[t] meinen allgemeinen Staatsbegriff“ (Žižek 2014a, 494).

neuer Begriffe, die aus sich selbst heraus Gestalt annehmen (Hegel 7, 85 f.) und durch Bezugnahme aufeinander ein wissenschaftliches System wahrer Gestalten bilden (Hegel 3, 14), was den Begriff damit zum „Element ihrer Existenz“ (ebd., 15) erhebt. Er hebt nicht nur auf, sondern wird auch von Subjekt, Substanz und Erkenntnis im neuen Begriff „aufgehoben“. „Das, was die Methode hiermit ausmacht, sind die Bestimmungen des Begriffes selbst und deren Beziehungen“ (Hegel 6, 553). Jedes

„Vorwärtsgehen [ist dabei] ein *Rückgang* in den *Grund*, zu dem *Ursprünglichen* und *Wahrhaften* [...], von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der Tat hervor-gebracht wird [...] Dies Letzte, der Grund, ist denn auch dasjenige, aus welchem das Erste hervorgeht, das zuerst als Unmittelbares auftrat [...] Das Wesentliche für die Wissenschaft ist nicht so sehr, dass ein rein Unmittelbares der Anfang sei, sondern dass das Ganze derselben ein Kreislauf in sich selbst sei, worin das Erste auch das Letzte und das Letzte auch das Erste wird [...]. Der *Fortgang* [...] von dem, was den Anfang macht, ist nur als eine weitere Bestimmung desselben zu betrachten, so dass das Anfangende allem Folgenden zugrunde liegen bleibt und nicht daraus verschwindet“ (Hegel 5, 70 f.; Hervorh. i. O.).

Die Dialektik ist hier „die bewegende Seele des wissenschaftlichen Fortgehens [...] und [...] das Prinzip, wodurch allein immanenter Zusammenhang und Notwendigkeit in den Inhalt der Wissenschaft kommt, so wie in ihm überhaupt die wahrhafte, nicht äußerliche Erhebung über das Endliche liegt“ (Hegel 8, 173; Hervorh. i. O.). Das heißt, erst die Dialektik macht, dass die Hermeneutik nicht bei dem Verstehen, bei der Bestimmung stehenbleibt, sondern dass das Verständnis als Ausgangspunkt der Erkenntnis dient, indem es fortwährend durch Kritik und Reflexion für die Erweiterung anschlussfähig gemacht wird.

„Wir sind mittendrin und können uns nur von Fall zu Fall, von Bewusstseinsstufe zu Bewusstseinsstufe, von Paradigma zu Paradigma in ein reflexives Verhältnis zur wirklichen Bewegung unseres Erkennens setzen – und zwar über (interne) Maßstäbe, die uns aus einer schwachen begrifflichen Vorspannung von Begriff und Sache erwachsen, wenn wir glauben, beide miteinander identifizieren zu können, es sich aber herausstellt, dass jeder Versuch, den Gegenstand in seinen begrifflichen Bestimmungen aufgehen zu lassen, wieder eine Differenz, ein Darüberhinaussein aufscheinen lässt, die bzw. das uns dazu anhält, im Erkenntnisprozess fortzufahren, das heißt, weitere Voraussetzungen einzuholen“ (Gamm 2020, 98).

Die dem Prinzip der *Hegelschen* Dialektik folgende Hermeneutik ist somit zwar ein Verstehensvorgang, „bei dem die beiden Operationen, der induktive Schluss vom Besonderen auf das Allgemeine und das deduktive Herantragen eines allgemeinen Vorverständnisses an das Besondere, wechselseitig aufeinander angewiesen und ohne einander nicht denkbar sind“ (Koller 2014, 214), dieser Vorgang ist aber weder eine Zirkel- noch eine Spiralbewegung wie im hermeneutischen Zirkel (ebd., 213 f.; Krüger 2012, 186 f.; Minnameier/Horlebein 2019, 40 f.). Diesem Bild (der Hermeneutik) fehlt zum einen die Reflexion (die Pfeilbewegung ist unidirektional) wie auch „Aufhebungs“-Charakter, wonach eine aus dem Verstehen gewonnene Erkenntnis ihrerseits wieder Gegenstand des Verstehens ist, welches nicht einseitig von Subjekt oder Sub-

stanz, sondern von Subjekt *und* Substanz vollzogen wird; und zum anderen fehlt ihm dadurch die Tiefe, die die Verwobenheit eines Begriffes mit anderen Begriffen als deren Ausgangspunkt (Anfang *und* Ende) deutlich macht.²⁴

Wenngleich solchen Aussagen über die Begründungen und Funktionen des Zirkels bzw. der Spirale zugestimmt werden kann, dass bspw. eine „absolute Übereinstimmung zwischen dem Verstehenden und dem Produzenten [...] kaum herzustellen [ist]“ und diese „hermeneutische Differenz“ ein „Strukturmoment“, das hermeneutische Verstehen „somit nie vollständig abgeschlossen“ ist und Hermeneutik weniger „Produkt, sondern [vielmehr] Prozesscharakter“ hat (Krüger 2012, 187), so ist doch dafür zu votieren, der Signifikanz der damit verbundenen „*Arbeit am Begriff*“ dadurch Rechnung zu tragen, dass dieser Prozesscharakter wesentlich durch die Verwobenheit von Begriffen und damit von Verstehen und Erkenntnis bedingt ist, welche ihren Anfang im Anfangen selbst haben.

Als Ausgangspunkt der Darstellung des dialektisch-hermeneutischen Prozesses ist deshalb für die Figur des *Penrose-Dreiecks* (dazu Penrose/Penrose 1958) zu plädieren (vgl. Abb. 1).

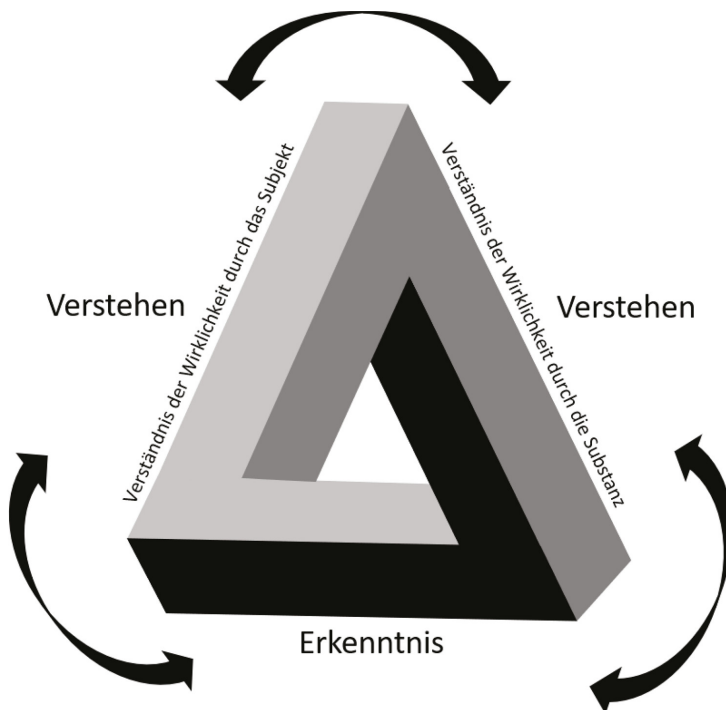


Abbildung 1: Penrose-Dreieck als Figur des dialektisch-hermeneutischen Prozesses der Verwobenheit von Verstehen-Erkennen-Begriff (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Penrose/Penrose [1958])

²⁴ Dieser „Mangel“ der Hermeneutik bzw. hermeneutisches Auslegungsverfahren wird bspw. in der Rechtswissenschaft diskutiert (Schiemann 2013).

Werden hier zwei Schenkel dem Prozess des Verstehens, wobei ein Schenkel dem Subjekt, der andere der Substanz und ihrem „Verständnis“ des Wahren der Wirklichkeit gilt, und der dritte Schenkel der aus dem Verstehen gewonnenen neuen Erkenntnis zugerechnet, so kann einerseits ob der Verdrehung der Schenkel in die jeweils anderen verdeutlicht werden, dass sie jeweils in das andere schon übergehen, also das eine mit den jeweils anderen verwoben ist; es kann andererseits damit gezeigt werden, dass es immer eine Lücke gibt, die sich der vollständigen Schließung durch sich selbst entzieht. Wird diese Figur als Darstellung des Begriffs, der wiederum Ausgangspunkt der Theorieformulierung ist, verstanden, so ist sie um weitere Begriffe, d. h. weitere Penrose-Dreiecke zu erweitern (bzw. kann erweitert werden), welche sich logisch an dieses anschließen (vgl. Abb. 2 und 3).



Abbildung 2: Multiple Penrose-Dreiecke als Ausdruck der Begriffsvielfalt (Quelle: eigene Darstellung)

Ist jeder Begriff Mittel der Bestimmung anderer Begriffe, so schließt sich an jede Seite eines Penrose-Dreiecks eine logisch passende (gleichfarbige) Seite eines anderen an, welches zur weiteren Bestimmung jenes Penrose-Dreiecks dient. Mit jedem weiteren Verstehensprozess, der jeweils neue Erkenntnisse liefert, entstehen neue Begriffe, die wiederum auf anderen Verstehensprozessen, deren Erkenntnis und Begriffsbildung beruhen und sich mit diesem verbinden zu einer unbestimmt-bestimmten Gesamtgestalt multipler Penrose-Dreiecke, die Abbild eines immer besseren Verständnisses der Wirklichkeit und ihrer Wahrheit sind. Weil der Prozess unaufhörlich, die Gestalt somit nicht abschließ- und auch nicht endgültig bestimmbar ist, kann eine logische Systematisierung der Begriffe zu einer Theorie immer nur bedeuten, einen Ausschnitt der Gestalt zu einem bestimmten Zeitpunkt, und das heißt aufbauend auf bestimmten Verständnissen, Erkenntnissen und Begriffen, zu betrachten, der wiederum erneut Gegenstand des Prozesses werden muss.

„[...] Wirklichkeit [ist] selbst als Werden, eine Bewegung anzusehen, in der momentan das Ganze präsent ist. Wir können, so oft wir wollen, um die Welt herumlaufen, den Horizont erreichen wir nie [...]. Es gibt nicht *den* Kontext, *das* System oder *das* Absolute als eine alles in sich versammelnde Einheit, für die sich ein alle Bewusstseins- und Weltgestalten überfliegender Begriff *des* Ganzen befestigen ließe“ (Gamm 2020, 121; Hervorh. i. O.).

„Unter diesen Prämissen kann der Begriff hinsichtlich seines Wahrheitsanspruchs als relativ und zugleich als absolut betrachtet werden: Der Begriff ist relativ zu seinen eigenen Komponenten und zu anderen Begriffen, also in Bezug auf den Zusammenhang zwischen seinen Komponenten und in Bezug auf seine Abgrenzung von anderen Begriffen. Der Begriff ist relativ hinsichtlich der Probleme, die er lösen soll, zu den Phänomenen, die er erschließen will. Die Relativität des Begriffs schränkt seinen Wahrheitsanspruch nicht ein. Sie kontextualisiert ihn. Ein Begriff ist keine ewige Idee, seine spezifische Bedeutung erhält er nur unter bestimmten Bedingungen. Innerhalb eines spezifischen Horizonts ist seine Bedeutung allerdings absolut“ (Casale 2022, 24).

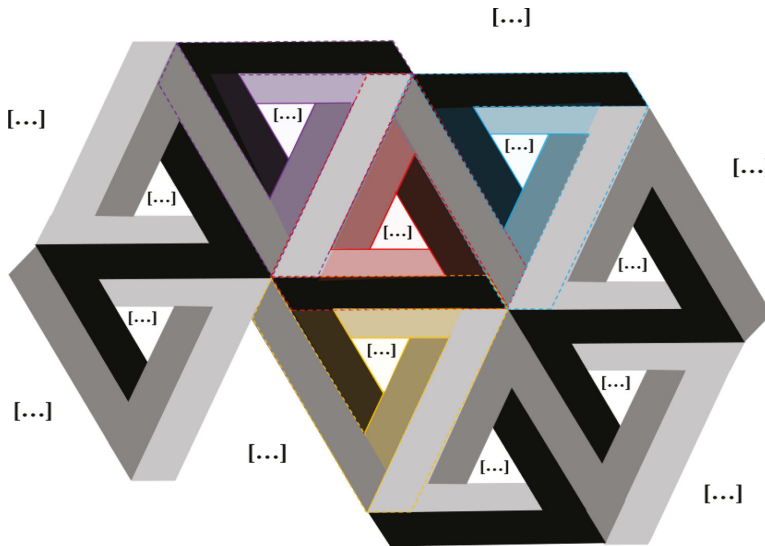


Abbildung 3: Penrose-Dreiecke als logische Gesamtgestalt (Theorie) (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Die logisch zusammenpassenden Teile eines Begriffs (gleichfarbige Seite eines Penrose-Dreiecks) knüpfen aneinander an (gestrichelte Fläche). Dies stellt die Gemeinsamkeit zweier Begriffe dar. Jeder Begriff kann mannigfache Anknüpfungen haben („[...]“). Er bewahrt sich aber im Zentrum einen nicht anknüpfbaren Teil (farbige Fläche), seinen Begriffskern, der seine Eigenart und Einzigartigkeit symbolisiert, gleichsam aber damit auch jene Lücke (Differenz) garantiert, die es für die Erweiterung des Begriffs im fortwährenden dialektisch-hermeneutischen Prozess bedarf und durch die sich diese Einzigartigkeit erst begründen kann. Ohne diese Lücke würde die Figur in sich zusammenfallen.

Theoriebildung durch „Arbeit am Begriff“ ist demnach, will sie wahre Aussagen über die Wirklichkeit machen und sich der Reduzierung „auf den Status selbstgewisser Gegenstandsbehauptungen“ (Schäfer/Thompson 2014, 14) erwehren, darauf verwiesen, sich selbst dieser ihrer Beschränkungen bewusst zu werden und daher auf Selbstkritik und Selbstreflexion angewiesen. Sie ist nichts endgültig Fertiges, sondern etwas „im Prozess der Forschung selbst zu Entwickelndes und zu Reflektierendes“ (ebd., 19).

Ein theoretisches Vorgehen bedeutet aber nicht, „dass empirische Forschung in der Folge ausgeschlossen wird“ (Asmussen 2020, 11), sondern die dialektisch-hermeneutische Begriffsarbeit soll in Anbetracht ihrer gesellschaftshistorisch gewachsenen Inhalte und Bedeutungen als Grundlage für eine Berufsbildungstheorie dienen, die

wiederum das Fundament für (eine auf die Theorie rückwirkende) die (Berufs- und Lebens-)Praxis berücksichtigende empirische Forschung darstellt (vgl. Kap. 1.1), mit dem Zweck, die Begriffe *Bildung* und *Beruf* wieder für zeitgenössische Manifestationen (praktisch) anschlussfähig zu machen. Denn „[n]ur die Theorie bleibt bestehen – Hegel würde sagen ‚ist‘ wirklich –, die in Wechselwirkung zur Praxis erzeugt, bewährt und praktisch wirkend aufgetreten ist“ (Beyer 1958, 765).

Ist es die Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ihrem „Gegenstand“ in Hinblick auf die ihr immanenten widerstreitenden wirtschaftspädagogischen und berufspädagogischen Ansprüche die Möglichkeit zu geben, sich im Rekurs auf die im Spannungsfeld Wirtschaft und Gesellschaft befindlichen Lebensbereiche im Medium beruflicher Arbeit, als konkrete Form menschlicher Praxis (dazu in Kap. 7.2), zum Menschen zu bilden, so ist es gerade die Aufgabe der Disziplin, als Voraussetzung dafür „Arbeit am Begriff“ zu leisten und eine entsprechende (dialektische) Theorie der Berufsbildung unter Berücksichtigung ihrer Kernbegriffe zu formulieren. Das bedeutet, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine erziehungswissenschaftliche Disziplin zu verstehen, die „pädagogische Theorie der Berufsbildung“ (Reinisch 2015, 45) mit den für sie grundlegenden Begriffen (Büchter 2017c, 19 ff.) *Bildung* und *Beruf* betreibt. Ihr Verhältnis steht im Mittelpunkt und gilt als „Leitfrage berufsbildungstheoretischen Denkens“ (Kutscha 2017, 18).²⁵

1.3 Fragen und Ziel der Arbeit

Nach dem einleitend formulierten Problemaufriss sowie der Darlegung der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Formulierung bzw. Regenerierung von Berufsbildungstheorie sowie der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Rahmung lassen sich *drei Leitfragen* aufstellen, die als Ausgangspunkt dieser Arbeit sowie als Orientierungspunkte für ihr Vorgehen auf der Suche nach Antworten auf sie gelten sollen. Sie lauten:

1. *Wie lässt sich verstehen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits auf (Berufs-)Bildungstheorie(n) bzw. Theoretisierungen von Bildung und Beruf „aufgebaut“ wurde, sich nach ihrer Etablierung als erziehungswissenschaftliche Disziplin jedoch*

25 Die in Kap. 1.1 genannte Perspektive *Becks* und *Seifrieds* ist damit insofern problematisch, dass sie verkennt, dass Bezeichnungen und Begriffe nicht einfach aus dem luftleeren Raum kommen, sondern auch eine ihnen genuine (Entstehungs-)Geschichte mit einzigartiger Bedeutung beinhalten. Anders und entgegen dem, was noch die klassische(n) Berufsbildungstheorie(n) (dazu noch in Kap. 2) voraussetzten, nämlich eine „Zeitlosigkeit der Begriffe ‚Beruf‘ und ‚Bildung‘“ (Lipsmeier 1982, 231), lässt sich vielmehr sagen, dass ihre Begriffe nicht „geschichtslos“ auftreten (Nipkow 1977, 206, Fn. 1). *Beck* und *Seifried* lassen außer Acht, dass die Arbeit einer wissenschaftlichen Disziplin zu einem nicht unwesentlichen Teil daraus besteht, sich mit ihren Begriffen – denen der Forschungsgegenstände wie der eigenen Bezeichnung –, ihrer Bedeutung und Wirkung auf das Leben der von ihnen betroffenen Menschen auseinanderzusetzen (vgl. auch Koller 2014, 224). Zur Verteidigung von *Beck* und *Seifried* sei zwar gesagt, dass sie zwar die Wichtigkeit von Theoriearbeit betonten (Seifried/Beck 2023, 356) und dass es ihnen mit ihrem Sammelband darum gegangen ist, „einen erneuten Versuch zur ‚Wiederbelebung der methodologischen Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ [zu] unternehmen“ (ebd., 359) und nicht über Begriffsarbeit den Selbstverständnisdiskurs anzuregen. Fraglich ist aber, warum sie obgleich ihres soeben aufgeführten Potenzials dabei die „Arbeit am Begriff“ nicht erwähnen.

andererseits zunehmend und bis heute andauernd berufsbildungstheoretisch zurückhaltend verhalten hat?

Die in dieser Arbeit betrachteten Berufsbildungstheorien sind, wie erwähnt, nicht als Berufsbildungstheorie(n)²⁶, sondern als Bildungstheorie(n) mit Bezug zum Beruf formuliert worden und dies im jeweiligen Verständnis ihrer Verfasser:innen über die Epochen hinweg in verschiedener Art und Weise und mit verschiedenen Absichten. Um zu verstehen, warum die Berufs- und Wirtschaftspädagogik berufsbildungstheoretisch seit dem „disziplinhistorisch letzte[n] Versuch“ (Unger) mit dem Verfassen von Berufsbildungstheorien eher zurückhaltend geblieben ist, gilt es einerseits, einen Blick auf bis dahin formulierte Berufsbildungstheorie(n), d. h. auf die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorie(n), zu werfen. Mit „berufsbildungstheoretischer Zurückhaltung“ ist hierbei nicht gemeint, dass in der Disziplin nicht auf bestehende Berufsbildungstheorien zurückgegriffen wird – oftmals jedoch nur als „Präambel-Klassiker“ (Gonon 2019a, 292) – und es nicht auch hier und da berufsbildungstheoretische Überlegungen gäbe (bspw. durch die o. g. arrivierten Vertreter:innen der Disziplin; vgl. Fn. 11 u. 19), sondern dass das Vorlegen einer (er)neu(ert)en Berufsbildungstheorie, als Theorie ihrer Kernbegriffe Bildung, Beruf und Berufsbildung, dass die Theoriebildung durch „Arbeit am Begriff“ mehr oder weniger ins Koma gelegt wurde. Das heißt, wie Lipsmeier bereits Anfang der 1970er-Jahre konstatierte und, so Büchter (2023, 344), bis heute gelte, dass „eine umfassende, transparente und dadurch akzeptable oder zu verwerfende [Berufsbildungs]Theorie (sic!) noch nicht vorgelegt wurde“ (Lipsmeier 1975, 259 zit. n. Büchter 2023, 344) (obgleich erziehungswissenschaftliche Nachbardisziplinen sich weiterhin um eine Regeneration von Theorie und Bildungstheorie bemühten). Zum Verständnis der Zurückhaltung gilt es andererseits darauf zu blicken, wie die formulierten Berufsbildungstheorien, insbesondere ihr „disziplinhistorisch letzte[r] Versuch“ (Unger), disziplinär aufgenommen wurden und mit welchen Argumenten eine berufsbildungstheoretische Zurückhaltung begründet wurde. Der Blick wendet sich also hierzu einerseits sowohl auf die Rekonstruktion als auch die Bewertung der Berufsbildungstheorie(n), im Hinblick auf jene Veränderungen, „[i]m Spiegel der Zeit“ (Kutscha in Kutscha/Fischer 2003, 121), bedeutsam zu sein. Zu untersuchen ist hier andererseits, wodurch die Disziplin sich dazu veranlasst sah, sich von Berufsbildungstheorie(n) abzuwenden und – vor allem – ob und inwiefern dies notwendig war oder ob es nicht – bei eingehender Untersuchung und „Arbeit am Begriff“ – möglicherweise in bestehenden berufsbildungstheoretischen Überlegungen Hinweise und Anknüpfungspunkte für eine „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie(n) gegeben hätte. Denn mit dem Mitte des 20. Jahrhunderts sich vollziehenden Wandel von der Ersten in die Zweite

26 Der Berufspädagoge *Johannes Baumgardt* hat bereits darauf hingewiesen, dass es ob der Fülle an berufsbildungstheoretischen „(unterschiedlichste[n]) Bemühungen um einen (begründeten) Zusammenhang von (berufspädagogischen) Aussagen zur Berufsbildung“ eigentlich „vermieden werden [sollte], von ‚der‘ Berufsbildungstheorie“ und stattdessen „von verschiedenen berufsbildungstheoretischen Ansätzen zu sprechen“ (Baumgardt 1979, 181). Wird im Folgenden von „Berufsbildungstheorie(n)“ gesprochen, ist dieser Hinweis *Baumgardts* darin impliziert.

bzw. Post- und nunmehr Metamoderne und dem damit verbundenen Wandel der Perspektive auf das Menschsein vom Neu- zum Posthumanismus sowie den damit verbundenen veränderten Vorstellungen von Arbeit, Beruf, Bildung und Berufsbildung stellt sich zum einen die Frage, inwiefern es Überlegungen in bestehenden (am Neuhumanismus orientierten) Berufsbildungstheorie(n) gab, die hierfür anschlussfähig gewesen wären oder diese bereits antizipiert haben. Zum anderen spiegeln Metamoderne und Posthumanismus den Beginn und den Verlauf einer Epoche wider, die Ambivalenzen und Paradoxien, insbesondere mit Blick auf die Menschwerdung, als Produkte zeitgenössischer Mensch-Welt-Manifestationen und damit der Realisation mannigfacher Ansprüche von Mensch und Welt, die sich aus dem Zeitgeist und den sich entwickelnden und entwickelten soziohistorischen und kulturellen Konstellationen der jeweiligen Epoche sowie vorheriger Epochen ergeben, zur öffentlich sichtbaren Norm werden lässt. Der Umgang mit diesen Ambivalenzen und Paradoxien sowie deren Bewältigung bedarf einer an Dialektik orientierten Vorgehensweise. Hieran schließt dann die zweite Frage an.

2. *Inwiefern lassen sich (berufs-)bildungstheoretische Überlegungen so „aufheben“, dass sie im Lichte zeitgenössischer Mensch-Welt-Manifestationen und wissenschaftlicher Bemühungen um den „Gegenstand“, die Bildung des Menschen zum Menschen, zu einer erziehungswissenschaftlichen Berufsbildungstheorie regeneriert werden können, die Bildung als Medium von Beruf und Beruf als Medium von Bildung begreift?*

Mit der zweiten Leitfrage ist der Kern dieser Arbeit angesprochen, als dialektische Abhandlung Berufsbildungstheorie(n) „aufzuheben“ und Berufsbildung zeitgenössisch zu regenerieren. Denn Kern von „Aufhebung“ und Regeneration ist die Dialektik (vgl. Fn. 1), sodass ein dem gemäßer (Berufs-)Bildungsbegriff ebenso dialektisch ist. Anders gesagt: Wo Berufsbildung als Bildung des Menschen durch den Beruf regeneriert wird, ist sie dialektisch zu verstehen. Die in dieser dialektischen Menschenbildung im Medium des Berufs generierte Zentralkategorie bzw. der Begriff von über den Beruf, über die praktische Auseinandersetzung von Individuum und Gesellschaft und ihrer „Aufhebung“ vollzogener menschlicher Bildung ist das Subjekt, nicht im normativen, aufklärerischen, abendländischen Verständnis des cartesischen Subjekts, sondern im praxeologischen (Büchter 2024b, 5 f.), posthumanistischen (Barad 2012a) bzw. dialektischen Sinne (Hegel). Subjekt ist der sich fortwährend dialektisch und praktisch, mithin sich im dialektisch-praktischen Prozess der Wechselwirkung mit der Welt, d. h. auch der (beruflichen) Arbeit, sich bildende und gebildete Mensch. Die Regeneration der Berufsbildungstheorie begreift Menschenbildung als dialektische Subjektbildung, die primordiale, normative Setzungen und Dichotomien zu vermeiden und stattdessen den „Gegenstand“ dialektisch, also so, wie er selbst (geworden) ist²⁷, zu betrachten und zu theoretisieren sucht. Dieses Verständnis

27 Die Berufsbildungstheorie ist dialektisch und „listig“ (im Hegel'schen Sinne), d. h. in der Theoretisierung ihrer Gegenstände derart vernünftig und offen, diese zu „nötigen, zu sein, wie sie an und für sich sind, [und] [dies] (sic!) ins Licht des

ermöglicht es, eine Berufsbildungstheorie zu formulieren, die sowohl das disziplinäre Selbstverständnis fördern und innerhalb der Erziehungswissenschaft als Bildungstheorie katexochen gelten als auch für den Umgang mit dem Berufsbildung anhaftenden Normativitätsdilemma bzw. -defizit als Reflexionsinstanz und damit „Lösungs“möglichkeit dienen kann. Damit ist die dritte Leitfrage angesprochen.

3. *Inwiefern lässt sich das Normativitätsdilemma bzw. -defizit von (Berufs-) Bildung „aufheben“?*

Wer über Bildung spricht, sieht sich früher oder später mit Normativitätsfragen konfrontiert, impliziert Bildung als Menschwerdung des Menschen schließlich die Frage, was darunter zu verstehen und wie und wozu dies zu erreichen sei. Auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist aufgrund ihrer Geschichte der sekundären Disziplinbildung mit dem Telos konfrontiert, für die Arbeit brauchbare, gleichsam aber frei sich entfaltende, sich Selbstzweck seiende Menschen bilden zu wollen. Ihr Dilemma besteht darin, einerseits wertfrei sein zu wollen, andererseits aber funktional sein zu müssen (bzw. zu wollen). Sie sieht sich dadurch mit der Aufgabe konfrontiert, fortwährend Gegensätze miteinander zu vereinen. Statt dies aber, wie es naheliegen würde, dialektisch zu unternehmen – Dialektik ist die „Aufhebung“ von Gegensätzen –, orientiert sie sich eher an den mehr oder weniger willkürlich gesetz-ten Kategorien der Mündigkeit und Tüchtigkeit, zu der Berufsbildung führen soll, ohne dies jedoch bildungstheoretisch zu fundieren. Damit tappt sie jedoch in die eigene Normativitätsfalle, nicht normsetzend zu sein, dies aber durch Normsetzung erreichen zu wollen. Eine Möglichkeit zur „Lösung“ dieses Dilemmas kann möglicherweise aus einer regenerierten Berufsbildungstheorie hergeleitet werden, indem, orientiert am dialektischen (Berufs) Bildungsbegriff, Normativität aus der Sache selbst abgeleitet und nicht normativ gesetzt wird. Die Normativität von Bildung begründet sich aus dem Bildungsbegriff selbst, Bildung ist eine nicht-normative selbstreferenzielle Normativität, die wiederum auch für die „Lösung“ des Normativitätsdilemmas (in) der Berufsbildung dienen kann. Der Bildungsbegriff ist somit kein Problem (in) der Berufsbildung, sondern dessen „Lösung“.

Eingedenk dieser Fragen und ihrer Erläuterungen ist es das Ziel dieser Arbeit, *im Rekurs auf eine ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) und vor dem Hintergrund zeitgenössischer Mensch-Welt-Manifestationen eine regenerierte Berufsbildungstheorie zu formulieren, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Speziellen und in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen als Kritik- und Reflexionsmedium zur Bestimmung ihres „Gegenstands“, der Bildung des Menschen im Medium beruflicher Arbeit, gelten und als Medium der Entwicklung eines disziplinären Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dienen kann.*

Bewußtseins [zu bringen] (sic!)“ (Hegel (1805/06 [1974], 220 f.). Dialektik lässt die Sache selbst sprechen (vgl. ausführlich Kap. 4.2 u. zur „List der Vernunft“ Fn. 172).

Da Theoriebildung durch „*Arbeit am Begriff*“ dialektisch-hermeneutisch erfolgt und somit nie beendet, sondern sich sukzessive aufbauend und fortwährend selbstreflektierend ist, ist die aus diesen Leitfragen generierte Theorie als Entwicklungsprozess zu verstehen, der Vorheriges aufgreift, aufbewahrt und gleichsam verändert, um zu neuen Erkenntnissen voranzuschreiten. Der folgende Aufbau der Arbeit und die einzelnen Kapitel sind dann nicht nur einfach eine Deskription ihrer Inhalte und Ideen, sondern beinhalten immer auch Rückbezüge auf vorherige Kapitel, aus denen neue Erkenntnisse generiert werden und, wie in der Darstellung des Penrose-Dreiecks (vgl. Kap. 1.2.2), diese in sich „aufheben“. Auf dem Weg zur „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie stellt jedes Kapitel damit einen Baustein zur Formulierung dieser Theorie dar.

1.4 Aufbau der Arbeit

Mit Blick auf die *erste Leitfrage* wird auf die Entwicklung der Berufsbildungstheorie(n) geschaut. Wird der Äußerung *Gabriele Molzbergers* und *Karin Büchters* gefolgt, dass „[s]owohl Bildung als auch Beruf [...] Kategorien der Forschung [sind], die nicht unabhängig von ihren (begriffs-)geschichtlichen Ursprüngen und Transformationen zu denken sind“ (Molzberger/Büchter 2022, 464), und dass die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorhandenen Theorien „ihre Anstöße [auch; P. S.] aus den unterschiedlichen praktischen und politischen Problemzusammenhängen [nehmen], in denen Berufsbildung sich befindet“ (Büchter 2012b, 134), so ist auch mit Blick auf die bestehende(n) Berufsbildungstheorie(n) nach dem bisherigen Umgang mit den Grundbegriffen der Disziplin und ihrer Bedeutung für sie zu fragen. Dazu werden in ideengeschichtlicher Betrachtung die berufsbildungstheoretischen Bemühungen ausgewählter, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *zuordbarer* Wissenschaftler:innen²⁸ in rekonstruktiver Absicht²⁹ analysiert und untersucht, wie sich aus ihrer Perspektive *Bildung* und *Beruf* und ihre Verbindung in einer Berufsbildungstheorie verstehen lässt (Kap. 2). Diese ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) ist wichtig, ist es schließlich „für jede Disziplin von Interesse und nicht unerheblicher Bedeutung, sich ihrer Grundlagen zu vergewissern“ und anzuerkennen, dass die Art und

28 Alle betrachteten Wissenschaftler:innen sind im von *Antonius Lipsmeier* und *Dieter Münk* herausgegebenen „*Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*“ (2019) aufgeführt.

29 *Rekonstruktion* ist zu verstehen im Sinne einer, wie *Karl-Ernst Nipkow* sie formuliert, „erinnernde[n] Vergegenwärtigung“ und „Aufhebung“, „überkommene[r] Begriffe“ (Nipkow 1977, 206, Fn. 1) als Voraussetzung zur (zukünftigen, kritisch-reflexiven) Theoriebildung (ebd., 206; auch Sesink 2006, 9) und stellt den Ausgangspunkt ihrer „Aufhebung“ und Regeneration im Lichte zeitgenössischer Manifestationen dar. Rekonstruktion als „[r]ekonstruktives Arbeiten“ beinhaltet somit zwei bzw. drei Ebenen: die Ebene der historischen Entwicklung, die Ebene des Gegenwärtigen und des aus beiden ableitbaren Zukünftigen. „Während eine historische Rekonstruktion [...] dazu beitragen könnte, daß Diagnosen der Gegenwart und Prognosen für die Zukunft ein höheres Reflexionsniveau erreichen, sollen Prozeßanalysen im gegenwärtigen [...] Alltag ein vorschnelles Überstülpen normativer Modelle und Wertmaßstäbe über eine bislang relativ unbekannte Praxis vermeiden und anhand von Rekonstruktionen und Analyse [...] gegenstandsbezogener und -relevanter; P. S.] Überlegungen, Kommunikationswegen, Entscheidungsstrukturen, Machtspielen, Zielkonstitutionen und Wirkungen in der Realität vorfindbare Probleme ermitteln“ (Büchter 1997, 258 f.) und dafür mögliche „Lösungen“ erarbeiten (zum Thema „Lösung“ in Kap. 7.3 sowie Fn. 313).

Weise „[w]ie etwa über Beruf und Bildung, über Allgemeinbildung und Berufsbildung gesprochen wird, ja was darunter zu verstehen sei, [...] an Traditionen“ (Gonon 2002a, 104) und somit an bereits bestehende berufsbildungstheoretische Erkenntnisse gebunden ist. Ohne sie würde Wissenschaft Gefahr laufen, „blind an sich selbst“ zu werden, ihre „Aussagen [würden ...] zwischen Anspruch und Wirklichkeit mitten hindurch[fallen] und [...] leer [werden] – schlimmer noch: sie werden beliebig“ (Stratmann/Bartel 1975, XIV). Beginnend mit der allgemein als solche bezeichneten „klassischen Berufsbildungstheorie“ sensu *Georg Kerschensteiner*, *Eduard Spranger* und *Aloys Fischer*, weiter über *Anna Siemsen* und *Erna Barschak*, beides diese Berufsbildungstheorie aufgreifende, mithin kritisierende, aber in der Disziplin eher wenig beachtete Vertreterinnen der Berufsbildungstheorie, sowie den die Berufsbildungstheorie in die Nachkriegszeit führenden und dabei dem Prinzip *Hegel'schen* Dialektik folgenden *Theodor Litt*, bis hin zu dem bereits erwähnten *Herwig Blankertz*, der die Berufsbildungstheorie als bislang letzter Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter den Gesichtspunkten der Emanzipation des Menschen bearbeitet hat³⁰, wird die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorie(n) vor ihrem jeweiligen historisch-kulturellen Kontext sowie die Bedeutung und Verbindung von *Bildung* und *Beruf* nachgezeichnet. Um dabei „die unterschiedlichen (wirtschafts- und berufspädagogischen) Generationen miteinander ins Gespräch zu bringen“ (Fischer 2003, 8), gleichzeitig „einer Reduzierung der Vielfalt in der aktuellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ vorzubeugen (Büchter 2013, 65) und ein Verständnis für die „konkrete Verbindung und wechselseitigen Einflussnahmen und Relativierungen [von Arbeit und Bildung ...] im historischen sozioökonomischen, sozialstrukturellen und kulturellen Kontext“ (Büchter 2023, 338) zu entwickeln, werden die Theorien dabei sukzessive aufeinander bezogen.³¹ Aufbauend auf den aus dieser Betrachtung gewonnenen Erkenntnissen der Berufsbildungstheoretiker:innen wird untersucht, inwiefern und aus welchen Gründen ihre Theorien nicht mehr als

30 Dass diese Vertreter:innen ausgewählt werden, ist der Tatsache geschuldet, dass nicht alle sich mit Berufsbildungstheorie befassenden Forscher:innen genannt werden können; es gibt auch vor *Kerschensteiner* und nach *Blankertz* aktiv gewesene oder seiende Berufsbildungstheoretiker:innen (diese Aufzählung ist deshalb selektiv und nicht vollständig). Begonnen wird aber mit jenem, u. a., weil er als „Vater der Berufsschule“ betrachtet wird (Lipsmeier 2003, 59; Gonon 2002a, 105; Blankertz 1982a, 201; Barschak 1929, 128) und sich nicht nur eine Vielzahl folgender berufsbildungstheoretischer Arbeiten auf ihn und seine Berufsbildungstheorie rückbeziehen (Gonon 2019, 292), sondern „[j]eder Berufspädagoge – ob Theoretiker oder Praktiker – [...] sich an [...] seiner] Pfortenthese [...] erbaut und ihr in seinen Bemühungen vertraut“ (Lipsmeier 2001, 189). *Blankertz* wiederum gilt als bislang letzter Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der sich systematisch mit Berufsbildungstheorie auseinandergesetzt hat (Unger 2009, 2; auch Stratmann 1970, 830; Büchter 2024a, 181 f.), auf dessen Theorie sich moderne Berufsbildungstheorien demnach (chronologisch) zu beziehen haben. Ihm und seiner Theorie soll deshalb in der Analyse besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die anderen aufgeführten Berufsbildungstheoretiker:innen fanden ihre Wirkungszeit vor, nach oder auch teilweise parallel zu *Kerschensteiner* und *Blankertz* und haben sich entweder auf ihre Theorien bezogen oder können als Grundlage für sie gelten. Dies geschieht im Wissen darum, dass dieses Bemühen, aus den bildungstheoretischen Perspektiven der Vertreter:innen den Ansatz für eine regenerierte Berufsbildungstheorie zu schöpfen, nur ein möglicher Ansatz dazu ist. Bildungsverständnisse sind nicht unveränderlich, sondern interpretationsoffene subjektive Konstruktionsleistungen (Unger 2007, 329), mit denen eine (abstrakte) Idee von Bildung in einem Medium (hier des Berufs) im Spiegel seiner Zeit in ein konkretes Bildungsverständnis gewandelt wird.

31 Ohne an dieser Stelle ein spezifisches Ergebnis vorwegnehmen zu wollen, sei bereits angemerkt, dass keine der Perspektiven der Vertreter:innen individuell und allein für sich universelle Gültigkeit beanspruchen kann – die eine, monadisch geltende oder „geschlossene Berufsbildungstheorie“ (Ott 1997, 23) gibt es nicht und ist, in einer pluralistischen Gesellschaft sicherlich auch nicht erwartbar“ (ebd.). Vielmehr handelt es sich um spezifische Perspektiven, die jedoch in ihrer Gesamtheit miteinander verwoben sind durch die Tatsache, dass allen Vertreter:innen berufliche Arbeit Bildungsmedium ist – dies jedoch aus verschiedenen Gründen, unter verschiedenen Voraussetzungen sowie mit verschiedenen Zielen und Absichten.

anschlussfähig innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet wurden oder ob es nicht ggf. Inhalte und Argumente gibt, die auch heute noch für die Betrachtung des „Gegenstands“ der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie auch der Erziehungswissenschaft allgemein fruchtbar wären und „aufgehoben“ werden können.

Dazu ist der Blick auf die *zweite Leitfrage* zu wenden und zu berücksichtigen, dass eine (Weiter-)Entwicklung von *Bildung, Beruf, Berufsbildung* und ihrer Theorie nicht vor immer gleichen zeitgenössischen Hintergründen vollzogen wurde, sondern sich das Verständnis von Mensch ([Neu-]Humanismus), Welt (Moderne) und Arbeit/Beruf ebenfalls weiterentwickelt und gewandelt hat. Die Rede ist nunmehr von der auf der Modernisierung der Moderne aufbauenden reflexiven, Post- und Metamoderne, von einem auf dem (Neu-)Humanismus aufbauenden Posthumanismus sowie von einem gewandelten, mithin brüchig gewordenen (klassischen) Arbeits-, Berufs-, Bildungs- und Berufsbildungsverständnis (Kap. 3). Als zeitgenössische Mensch-Welt-Manifestationen gehen sie mit Ambivalenzen und Paradoxien einher, die sich nur noch durch die Vereinigung von Gegensätzen, durch „Aufhebung“ und Regeneration, d. h. dialektisch bewältigen lassen und einen erweiterten, kritisch-reflexiven, nicht einseitig verengten Blickwinkel auf Bildung (durch den Beruf) erfordern, weil es nunmehr darum geht, „solche Formen der Reflexion zu entwickeln, die es erlauben, das Zugleich widerstreitender Kräfte zu denken“ (Rieger-Ladich 2020a, 186). Im Sinne *Lemperts* (1980) geht es vor diesem Hintergrund um eine interdisziplinäre Betrachtung des Gegenstands von *Bildung, Beruf* und *Berufsbildung* nicht im Sinne einer Addition bzw. „einer Logik der Akkumulation“ (Rieger-Ladich 2020a, 16), sondern einer Verflechtung der „agonale[n]“ (ebd., 17), „viestimmig[en]“ (ebd., 20) theoretischen Überlegungen zu diesen Begriffen (Lempert 1980, 2). Es geht darum, das einseitige, stagnierte Geflecht der Theoretisierung von Berufsbildung durch einen *dialektischen Bildungsbegriff* aus verschiedenen Richtungen wieder in Bewegung zu bringen, d. h. an die Struktur der Penrose-Dreiecke (vgl. Abb. 3) neue hinzuzufügen, bestehende zu modifizieren und dadurch die Gesamtstruktur zu verändern, sodass sie für die Formulierung von wahren Aussagen über die Wirklichkeit anschlussfähig wird. Diese „Theorieverknüpfung“ ist nicht nur ein theoretisches Erfordernis, sondern ebenso „ein Erfordernis berufspädagogischer Praxis“ (ebd., 1; Hervorh. entfernt; auch Ott 1997, 33).³²

Der Blick ist folglich nicht nur auf die (Berufs-)Bildungstheorien innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu wenden, sondern er richtet sich als *erster Regene-*

32 Dass es sich in der Auseinandersetzung mit Bildung und Bildungstheorie im Lichte zeitgenössischer Manifestationen um ein „gesamterziehungswissenschaftliches [...] Thema“ handelt (Hartong 2019, 427), ist nicht nur in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sondern auch in Kreisen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine anerkannte Tatsache. So formulierte bereits *Karlwilhelm Stratmann* als Argument für die historische Berufspädagogik, dass diese sich zur Selbstvergewisserung sowie zur Formulierung der eigenen „berufspädagogisch-historisch[en] Fragestellung[en]“ durchaus auch „der Forschungsergebnisse benachbarter Disziplinen“ bedienen müsse und ihr die Erweiterung ihres Horizonts „auf Dauer nur in interdisziplinärer Arbeit gelingen kann“ (Stratmann 1970, 828; auch 833). Auch *Hermann Lange* konstatierte analog zum seinerzeit vorfindlichen „Forschungsrückstand auf berufspädagogischem Gebiet“, dass die diesem „Rückstand gegebene wissenschaftliche Aufgabe [...] nur in interdisziplinärer Kooperation zu bewältigen“ sei (Lange 1975, 308). Es sei u. a. eine Hauptaufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „ausgehend von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Standards integrative und interdisziplinäre Forschung [...] für die Berufsbildung zu betreiben“, so *Karin Büchler* (2008, 508), was bislang jedoch praktisch eher schwach ausgeprägt und überwiegend nicht interdisziplinär angelegt ist (vgl. in Buchmann 2002).

rationsschritt der Berufsbildungstheorie auch auf ausgewählte Bildungstheorien ihrer erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen, in denen sich nicht „hilflos vom Bildungsbegriff verabschiedet“ (Büchter 2021a, 3) wurde, sondern Bildungsbegriff und Bildungstheorie stattdessen immer wieder neu betrachtet und systematisiert worden sind³³ (auch im internationalen Kontext³⁴). Wenn also die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus sich heraus nicht in der Lage gewesen zu sein scheint, auch nach den 1960er-Jahren und im Anschluss an die o. g. Berufsbildungstheorie(n) eine zeitgemäße (Berufs-)Bildungstheorie zu formulieren, lässt sich dies möglicherweise unter Einbezug bestehender Bildungstheorien ihrer Nachbarn unternehmen. Die Beantwortung der zweiten Leitfrage beinhaltet das, was *Feldmann et al.* (2022) als „Pädagogisches Vokabular in Bewegung“ betiteln, wonach der „dynamische Charakter der Begriffe [...] dazu auffordert], Bedeutungsverschiebungen in den Blick zu nehmen, sich mit zeitgenössischen Verwendungsweisen auseinanderzusetzen und Prognosen im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung eines Begriffes zu formulieren“ (ebd., 72) – und über die Begriffsbildung wiederum die Theoriebildung zu ermöglichen.

33 In der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft war und ist Bildung immer noch die „zentrale Orientierungskategorie“ (Koller 2007a, 49) und „ein wichtiger Bezugspunkt der Diskussion um Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns“ (Koller 2018, Klappentext). Bildung ist in der „immer komplexer werdenden Welt [nötig, weil] Menschen immer häufiger mit Problemen konfrontiert werden, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Möglichkeiten nicht mehr ausreichen, und deshalb [transformatorische] Bildungsprozesse [...] notwendig sind“ (Koller 2007a, 51). Beispiele dafür sind die von *Otto Hansmann* und *Winfried Marotzki* herausgegebenen Sammelbände (1988 u. 1989), in und mit denen die Bildungstheorie rekonstruiert werden sollte; der Sammelband von *Lutz Koch*, *Winfried Marotzki* und *Alfred Schäfer* (1997), in dem der Bildungsgedanke als erziehungswissenschaftliche Leitkategorie der (Post-)Moderne zur Debatte gestellt und entwickelt wurde; die Habilitationsschrift *Hans-Christoph Kollers* (1999), in der er den *Humboldtschen* Bildungsbegriff im Rekurs auf *Lyotards* Theorie des Widerstreits (post-)modern reformulierte; sowie unzählige kontemporäre Einführungsbände zu Bildung (Dörpinghaus et al. 2006; Rieger-Ladich 2020a). Als wohl gegenwärtigste Hinweise darauf, dass Bildung und Bildungstheorie in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft nach wie vor von zentraler Bedeutung sind, sind die (ebenfalls auf *Humboldt* rekurrierende) „transformatorische Bildungstheorie“ von *Hans-Christoph Koller* (2018 und passim) sowie die das Konzept „transaktionaler Bildung“ nach *Heidrun Allert* und *Michael Asmussen* (2017) zu nennen (vgl. beides in Kap. 5).

34 Auch über die bundesdeutschen Grenzen hinaus besitzt Bildung große Bedeutung. International wird u. a. die Ansicht vertreten: „We need better Bildung for a better future – for the sake of coming generations and for our own“ (Global Bildung Network 2021). Eine dadurch möglicherweise bestehende Sakralisierung von Bildung wird von *Anja Heikkinen*, *Lorenz Lassnigg* und *Gabriele Molzberger* (2023) auch kritisch beäugt. Sie kritisieren die Perspektive von „Bildung as a salvation to multiple crises“ als „Bildung hype“, „Bildung-gospels“, „salvation agenda“ und „nostalgic narratives“, welche wissenschaftlich unkritisch und unreflektiert für die Erreichung populär(wissenschaftlich)er und ökonomischer Zwecke genutzt werden. „The protagonists of the Bildung hype and their collaborators gain their market niche using seemingly academic narratives and tools, applying recent developmental psychology for visioning cultural and societal meta-modernity via individual spiritual development“ (Heikkinen et al. 2023, 189). Bildung werde zudem lediglich in Bezug auf ihre Bedeutung und Funktion in und für den Globalen Norden betrachtet, mystifiziert, dadurch simplifiziert und u. a. ihres historischen und mithin auch „hässlichen“ Kontextes beraubt, in dem sie für Missbrauch und Ungerechtigkeiten anfällig war (und ist). *Heikkinen*, *Kannisto* und *Molzberger* formulieren noch drastischer: „The intellectual agenda of Bildung-gospels is an eclectic selection from Bildung/‘Bildung’-literature, [...], attached to a metamodern and ego-psychological explanation of world history. It largely ignores (especially critical) research, and therefore provides misleading and simplistic representation about Bildung/‘Bildung’-traditions. Initiators may sincerely believe in the salvage through their gospel, but there are also suspect motivations and educational implications. On the one hand, the activities are predominantly business-driven, and the marketing of ‚bildung‘ through Nordic and German exceptionalism has potentially nationalist and racist implications“ (Heikkinen et al. 2022b). Die Kritik *Heikkinens*, *Lassniggs* und *Molzbergers* bzw. *Heikkinens*, *Kannistos* und *Molzbergers* ist m. E. aber nicht als Absage an Bildung und ihre (wieder) steigende Bedeutung sowohl im bundesdeutschen als auch internationalen Diskurs zu lesen, sondern vielmehr als Anmahnung zum kritischen Umgang mit dem Bildungsbegriff zu verstehen: „What is the distinctive intellectual content and educational mission of (Nordic) Bildung and of the current initiatives of Bildung-gospel?“, „How does the current Bildung-gospel relate to intellectual and educational traditions of (Nordic) Bildung?“, „What might be reasons and drives behind the rise of the Bildung-gospel? With what kind of (educational) implications?“ (Heikkinen et al. 2022b). Aus Perspektive dieser Arbeit wäre daher eine Fortsetzung von nationalen und internationalen (und interdisziplinären) Austauschformaten zu Bildung, wie sie die o. g. Autor:innen *Heikkinen*, *Kannisto* und *Molzberger* (Heikkinen et al. 2022a) unternommen haben und weiter unternehmen wollen (Heikkinen et al. 2022b), zu begrüßen.

Konkret geht es um die Betrachtung von und die Verknüpfung mit drei (Kap. 4) plus zwei (Kap. 5) der Erziehungswissenschaft zuordbaren (Bildungs-)Theorien:

1. Die klassische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts (Kap. 4.1).
2. Die Theorie zur Dialektik von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Kap. 4.2).
3. Die Theorie zum „Weniger als nichts“ (2014a) von Slavoj Žižek (Kap. 4.3).
4. Die transformatorische Bildungstheorie sensu Hans-Christoph Koller (2018 und passim) (Kap. 5.1).
5. Die transaktionale Bildungstheorie nach Heidrun Allert und Michael Asmussen (2017) (Kap. 5.2).

Dazu im Einzelnen:

Humboldts Bildungsverständnis gilt als „*Ausgangspunkt* und Wirkung der Bildungstheorie“ (Prondczynsky 2009, 20; Hervorh. P. S.) und ist insgesamt auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Theorie axiomatisch.³⁵ Ihr Kern besteht in einem Bildungsverständnis als einerseits „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“ (Humboldt 1793 [1903], 283). Sie ist damit insofern für die Berufsbildung bedeutsam, wenn der Beruf als „Weltausschnitt“ (Gruschka 2011, 85) betrachtet und damit das Verhältnis von Ich und beruflicher Arbeit als analoge Verknüpfung betrachtet wird. Diese Verknüpfung vollzieht sich andererseits „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793 [1903], 283), was erkennen lässt, wenngleich *Humboldt* den Begriff explizit nicht benutzt habe (Riedel 1986, 337), dass ihr eine Nähe zur *Hegelschen Dialektik* unverkennbar ist (Koller 1999, 68, Fn. 1 im Rekurs auf Liebrucks 1965, 14). Rückt *Humboldts* „Bildungsbegriff [...] den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum“ (Koller 2022a, 58), ist damit ein Paradox formuliert, welches durch Befolgung der *Hegelschen Dialektik* als „Bewegungsprinzip“ (Wolff 2014, 85) bzw. „Prinzip aller Bewegung, alles Lebens und aller Betätigung in der Wirklichkeit“

35 Diese Auffassung der Axiomatik des *Humboldtischen* Bildungsdenkens ist allerdings nicht trivial, wie *Heinz-Elmar Tenorth* erst jüngst wieder zu verstehen gibt (Tenorth 2023, 17). Insbesondere in der „sog. ‚empirischen Bildungsforschung‘“ werde *Humboldts* Bildungsverständnis problematisch betrachtet, sehe sie diesen schließlich durch „philosophische Spekulation, normative Übersteigerung und national-kulturelle Idiosynkrasien“ belastet (ebd.). *Tenorth* wendet sich aber gegen diese Auffassung, indem er sich an die Seite *Humboldts* stellt und Antworten auf die Frage zu finden sucht, „[w]elche Argumente [...] es dann aber geben [kann], Humboldt gerade für die aktuelle Forschung zu aktualisieren“ (ebd., 18). Seine Antwort: Weil *Humboldt* für die (empirische) Bildungsforschung „theoretisch nützlich, ja unentbehrlich“ ist (ebd.). Weitere Belege für diese Aussage sowie für die Axiomatik des *Humboldtischen* Bildungsdenkens sind, dass dieses (Haupt-)Teil zahlreicher pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Lehr- und Einführungsbücher sowie weiterführender Bildungstheorien ist. Bei *Norbert Seel* und *Ulrike Hanke* heißt es beispielsweise: „Jede Debatte über den Bildungsbegriff mündet früher oder später in einem Verweis auf Wilhelm von Humboldt“ (Seel/Hanke 2015, 17). Ähnlich auch *Ulrike Greb*, die bzgl. bildungstheoretischer Didaktik formuliert, dass auch dort „jede Debatte [...] in einer erneuten Humboldtinterpretation“ münde (Greb 2009, 1). *Jörg Zirfas* stellt das *Humboldtische* Bildungsverständnis als erstes von drei Bildungsmodellen dar, „die für das moderne Bildungsdenken in der Pädagogik eine große Relevanz besitzen [...]“ (Zirfas 2018, 44). *Georg Zenkert* bescheinigt, dass der Bildungsgedanke „die prägnanteste Ausprägung [...] bei Humboldt [erfahre], [d]essen Nachwirkung [...] kaum zu unterschätzen [sei]“ (Zenkert 2019, 85). Und erst jüngst verteidigt *Roland Reichenbach* (2022b) *Humboldts* Bildungsdenken, wenn er konstatiert, dass sich Bildung „pädagogisch und institutionell nicht herstellen lässt“, sondern die Verknüpfung von Ich und Welt, wie *Humboldt* sie als Bildung beschrieben hat, immer noch bedeutsam sei (ebd., 74). „Bildung“, so nochmals mit *Zenkert* (2019, 92), „ist kein Lehrgegenstand, sondern ein Prozess, den diejenigen vollziehen, die sich auf bestimmte Weise mit Wirklichkeit auseinandersetzen.“ Nicht zuletzt gilt diese Axiomatik auch für die Berufsbildungstheorie, wie mit *Karin Büchter* begründet werden kann: „Wilhelm von Humboldt hat sich nicht explizit mit Berufsbildung auseinandergesetzt. Trotzdem ist seine Bildungstheorie für die Berufsbildungstheorie grundlegend“ (Büchter 2024b, 2 u. f.). Dies gilt auch mit Blick auf eine posthumanistische Betrachtung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs *Humboldts*. Weil *Humboldts* Bildungsbegriff implizit dialektisch angelegt gewesen ist und weil die o. g. Modernisierungen und somit auch der Posthumanismus Ambivalenzen aufweisen, die dialektisch „aufzuheben“ sind, steht sie somit – wie zu zeigen sein wird – einer posthumanistischen Auslegung des Bildungsbegriffs nicht im Wege.

(Hegel 8, 173) „aufhoben“ wird. Die Wechselwirkung mit der Welt, durch die der Mensch sich als Mensch bestimmt, d. h. Bestimmtheit erreicht (*Zustand*) und Mensch wird (*Bewegung*), folgt dem Prinzip der *Hegelschen* Dialektik. Ist Bildung *Werden* und *Zustand*, also *Sein* oder *Nichtsein* bzw. *Nichts*, zugleich, so sind damit die zentralen Kategorien angesprochen, welche *Hegel* in seiner „*Wissenschaft der Logik*“ (Hegel 5) als Kern seiner Dialektik aufführt und damit die „Aufhebung“ von Gegensätzen zur Erlangung von Bestimmtheit begründet. Der „gemeinsame[.] Nenner“ von *Humboldt* und *Hegel* „ist die Einsicht, dass die sich bildende Identität stets in Bewegung ist“ (Zenkert 2019, 98), dass es sich bei Bildung um einen anhaltenden Prozess handelt. *Bildung ist ein dialektischer Zustand des Werdens*.

Damit und deshalb ist weiter zu klären, was unter *Dialektik* und ihrer Verbindung mit Bildungsprozessen genau zu verstehen ist. Als Ausgangspunkt hierzu dienen die Arbeiten *Georg Wilhelm Friedrich Hegels* sowie *Slavoj Žižeks*.³⁶ Die Dialektik *Hegels* markiert den „Höhepunkt und zugleich auch Abschluss der klassischen Bildungsreflexion“ (Jäger/Tenorth 1987, 80). Im Hinblick auf den Bildungsprozess eines sich (über Weltausschnitte wie beruflicher Arbeit) bildenden Subjekts liefert *Hegels* Dialektik von *Sein – Nichts – Werden* die Grundlage dafür, Bildung als einen Prozess menschlicher Auseinandersetzung mit der Welt zu begreifen, „sich mit der Lebenswirklichkeit *dialektisch* zu versöhnen“ (Nipkow 1977, 218; Hervorh. i. O.). Es geht also nicht nur um die „Entwicklung und Entfaltung bereits angelegter Potenziale“, nicht nur um die „Selbstversöhnung des Menschen“, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit der Welt durch eine „Selbstunterscheidung von solcher Tiefe“, dass auch „die Versöhnung des Menschen mit allem, was er nicht ist, mit der ‚Welt‘ im weitesten Sinne“ (Gutschmidt 2018, 271) vollzogen wird. Diese „Versöhnung des Menschen mit allem, was er nicht ist“, lässt sich wiederum aufbauend auf *Hegels Dialektik* mit der Theorie *Žižeks* zum „*Weniger als nichts*“ (Žižek 2014a) darlegen. Sie stellt zwar keine Bildungstheorie im eigentlichen Sinne dar, mit ihr aber kann die Dialektik *Hegels* und das Verständnis der Materialität von (Berufs-)Bildung (vgl. Büchter 2021a, 4; 2024b, 6) um einen virtuellen Überschuss erweitert und zu einer Bildungstheorie ausgeformt werden, die nicht materialistisch und auch nicht idealistisch ist, sondern (posthumanistisch) das Materielle des Ideellen und das Ideelle des Materiellen als Elemente der (post-/metamodernen) Lebenswirklichkeit betrachtet, die für die Wechselwirkung von Mensch und Welt und damit für menschliche Bildung elementar bedeutsam sind. Mit *Žižek* lassen sich gän-

36 Ebenso wie bei *Humboldt* ist die Bezugnahme auf *Hegel* und *Žižek* hierbei nicht selbstverständlich. Weder *Hegel* noch *Žižek* hat eine eigene Bildungstheorie verfasst oder sich explizit mit Bildung im eigentlichen (neu-)humanistischen Sinne beschäftigt. „Hegel ist kein expliziter Bildungstheoretiker“ (Zenkert 2019, 91). Er legte aber mit seiner Dialektik implizit den Grundstein für die neuhumanistische Bildungstheorie *Humboldts* und hat damit „einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Bildungsgedankens geleistet“ (ebd.) – nicht nur theoretisch, sondern implizit auch praktisch, insofern er, wie *Büchter* 2023, 339, Fn. 3) im Rekurs auf *Hegels* Arbeitsbegriff als Bildungsmedium notiert, „eine Bildungsdiadaktik [vertrat].“ Wird nun bspw. mit *Peter Faulstich* (2014) im Rekurs auf einen Artikel *Krassimir Stojanovs* (2014) zur u. a. mit *Hegel* argumentierten Begriffsbestimmung von Bildung kritisiert, dass der „Rückgriff auf Hegel [...] einen Rückfall hinter Marx [...] und Heydorn [...]“ bedeute (Faulstich 2014, 232), so ist mit *Žižek* wiederum – ganz dialektisch – ein „return from Marx back to Hegel“ (Osborne 2013, 24), wie *Žižek* es als Ziel seines Buches „*Weniger als nichts*“ formuliert (Žižek 2014a, 34), möglich, sodass es sich mit *Hegel* nicht um einen Rückfall, sondern vielmehr einen dialektischen Fortgang handelt. Zwar ist auch *Žižek* kein Bildungstheoretiker im eigentlichen Sinne, er lässt sich aber ebenfalls implizit als solcher lesen, insofern er einerseits die Dialektik *Hegels* reinterpretiert, wodurch sich auch Bildung reinterpretieren lässt (dazu bspw. schon Sesink 2005, 2007b), und er andererseits mit seiner Philosophie des „*Weniger als nichts*“ (Žižek 2014a) einen eigenen Anknüpfungspunkt an zeitgenössische Bildungstheorien wie die von *Koller* (2018) oder *Allert/Asmussen* (2017) bietet.

gige Theorien von Bildung als rein materieller oder rein ideeller Prozess der Menschwerdung „aufheben“, insofern „*Weniger als nichts*“ auch *Nicht-Alles* und damit das berücksichtigt, was die Dialektik *Hegels* von *Sein – Nichts – Werden* noch nicht explizit formuliert hat. Die Theorie des „*Weniger als nichts*“ erweitert das Verständnis der Wechselwirkung von Mensch und Welt um einen (virtuellen) Überschuss, der da und wirksam ist, ohne (real) da zu sein. Eine auf *Humboldts* Bildungsverständnis sich berufende, durch die *Hegelsche* und *Žižeksche* Dialektik fundierte Bildungstheorie lässt sich so als Anschluss für eine zeitgemäße (Berufs-)Bildungstheorie betrachten, da sie um die „Aufhebung“ von Gegensätzen bemüht ist und damit zur Überwindung des „Bildungsschismas“ und der widersprüchlichen Ansprüche in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte zeitgenössischer Manifestationen zur Regeneration der Berufsbildungstheorie geeignet und brauchbar scheint.

Nach diesem ersten Regenerationsschritt (Kap. 4) werden in einem *zweiten Regenerationsschritt* „zeitgenössische Bildungstheorien der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft“ (Kap. 5) betrachtet. Mit der *transformatorischen Bildungstheorie* wird eine Bildungstheorie betrachtet, die „[i]n den letzten zwanzig Jahren [...] zu einem viel beachteten und institutionell abgesicherten Theoriegebäude in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft avanciert[e] [...]“ (Stieger 2023, 631; auch Stieger 2020a, 69), damit nicht zuletzt die „*transformative[.] Wende* in der Erziehungswissenschaft“ (Yacek 2022, 2; Hervorh. i. O.) eingeleitet hat und auch für zeitgenössische Reformulierungen und Betrachtungen von Bildung(stheorie) (bspw. jener Asmussens 2020) als Leittheorie dient. Mit ihrem Anspruch, einerseits durch Hinzunahme von lebensbiografischen Krisen(ereignissen) Bildungsprozesse ausweisen und empirisch untersuchen zu können, und andererseits durch die Offenheit des Transformationskonzepts stets offen für Revisionen zu sein, ohne dabei jedoch einen Universalitätsanspruch geltend machen zu wollen, kann der Regeneration der Berufsbildungstheorie ein Baustein hinzugefügt werden, der auch sie empirisch anschlussfähig macht. Mit der *Theorie transaktionaler Bildung* (im Folgenden auch *transaktionale Bildungstheorie*) wird eine Bildungstheorie fokussiert, die bislang zwar noch nicht ausführlich als solche bezeichnet wurde. Sie vertritt aber ein Verständnis von Bildung als „produktive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“, mit der Bildung aus einer „praxeologisch-pragmatistische[n] Perspektive“ betrachtet und zugleich „aktuelle Konzepte digitaler Bildung“ (Allert et al. 2017, 18), auch im Bereich der Berufsbildungstheorie (vgl. dazu Büchter 2024b, 6), diskutiert werden können. Bildung wird nicht nur als bis hierher vor allem Denk- bzw. epistemischer Prozess betrachtet, der zwar das Praktische mitgedacht haben will, sondern auch als eine praktische Angelegenheit verstanden. Mit der *transformatorischen* und *transaktionalen Bildungstheorie* werden somit Bildungstheorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. der Medienpädagogik hinzugezogen, die Bildungsbegriff und -theorie im Hinblick auf die empirische Forschung zu Bildung(sprozessen), auf die Neutralität in der Normativitätsfrage von Bildung sowie auf eine Auslegung von Bildung im Medium „der Materialität oder der digitalen Praxis“ (Büchter 2021a) anschlussfähig machen wollen und damit wichtige Aspekte für „eine geeignete Neuformulierung [oder besser: „Aufhebung“ und Regenerierung; P. S.] der berufsbil-

dungstheoretischen These ‚Bildung im Medium des Berufs‘“ (ebd., 5; auch in Büchter 2024b) liefern könnten.

Dialektische, transformatorische und transaktionale Bildungstheorie bilden dann den Ausgangspunkt für das Verständnis von Menschenbildung als Subjektbildung. Diese folgt dem Verständnis von menschlicher Bildung im Medium des Berufs als dialektischer Prozess der Menschwerdung und praktischen Vermittlung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum, wonach der sich dialektisch bildende Mensch *nicht* als primordial bestehendes, titanisches (Meyer-Drawe 2012, 15) oder cäsarisches (Fleck 1935 [2021], 111), sich souverän vom „Feldherrenhügel“ (Rieger-Ladich 2020c) aus nach uneingeschränkt eigenem Willen der (objektiven) Welt bemächtigendes Subjekt zu verstehen ist. Sondern es handelt sich vielmehr um eine Angelegenheit, die mit Unwägbarkeiten, Unbestimmbarkeiten und Unbestimmtheiten in der Lebensgeschichte eines sich in steter Wechselwirkung mit seiner Umwelt befindlichen Menschen verbunden ist, der erst dialektisch *und* praktisch *Subjekt werden* muss, um *Subjekt sein* zu können. Der Mensch wird nicht Mensch ausschließlich durch sich selbst, sondern über die *praktische* Auseinandersetzung (Büchter 2024b, 6) mit dem Anderen, Fremden, der bzw. das als „Voraussetzung für Subjektivitätsentwicklung konstitutiv“ (Kutscha 2023b, 14) ist, womit letztlich *Menschenbildung* vor dem Hintergrund „kontingenter Subjektivität“ (ebd. im Rekurs auf Ricken 1999) als *Subjektbildung* vollzogen wird. Diese ist „weder als Autonomie noch als Heteronomie [zu] beschreiben, sondern sie müsse als das nicht-definite ‚Zwischen‘ von Ich und Anderen verstanden“ werden (ebd.). Das *Subjekt* gilt demnach als „Kreuzungspunkt“ (Reckwitz 2003, 296; 2001, 188; Meyer-Drawe 1998, 129) und „gesamte kulturelle Form [...] in welcher der Einzelne als körperlich-geistig-affektive Instanz in bestimmten Praktiken und Diskursen zu einem gesellschaftlichen Wesen wird“ (Reckwitz 2008, 17), in dem die Widersprüche und Ambivalenzen immer wieder neu zusammenlaufen und anschließend im Menschsein des Menschen als Subjekt ihren Ausdruck, ihren Sinn und ihre Bedeutung erhalten. Nicht jedoch das „Anderswerden *statt* Selbstwerden“ (Kutscha 2023b, 14 u. 18 im Rekurs auf Ricken 1999), sondern das „Selbstwerden *durch* Anderswerden“ und „Anderswerden *durch* Selbstwerden“ bilden hier als wechselseitige Bedingungen den dialektischen Kern von menschlicher Bildung auch im Medium des Berufs als „nicht als ausschließliche[r] Bezugspunkt von Bildung, sondern als *ein* Element im bildenden Selbst-Welt-Verhältnis“ (Büchter 2024a, 182; Hervorh. i. O.) des Menschen zur, mit, in der und durch die Welt.

In einem *dritten Regenerationsschritt* werden dialektische, transformatorische und transaktionale Bildungstheorie sowie das Konzept der Subjektbildung mit dem posthumanistischen Theorieprogramm (vgl. a. Kap. 3.2) des „*Agentiellen Realismus*“ nach Karen Barad (2012a) miteinander zu einer Bildungstheorie verwoben, welche als Ausgangspunkt einer regenerierten Berufsbildungstheorie dient (Kap. 7). Zentral für ihre Verbindung ist das Konzept der *Intraaktion* (Barad 2007; 2012a) sowie der damit verknüpften *Intradependenz* und des *Intraesses* von Mensch und Welt, mit denen Bildung und Berufsbildung als *dialektisch-praktische Prozesszustände* betrachtet, zu einer (meta-modernen, dialektischen, posthumanistischen) Berufsbildungstheorie weiterentwi-

ckelt bzw. regeneriert und, mit Blick auf die Beantwortung der *dritten Leitfrage*, für eine „Lösung“ des Normativitätsdilemmas anschlussfähig gemacht werden können.

Zum Schluss dieser Arbeit (Kap. 8) werden die gewonnenen Erkenntnisse im Rekurs auf die Leitfragen zusammengefasst (Kap. 8.1). Im Anschluss an einen gegenstandsbezogenen Ausblick (Kap. 8.2) wird, ganz dialektisch, (anders-gleich, d. h. „aufgehoben“ und regeneriert) zum Ausgangspunkt zurückgekehrt und im Rekurs auf die sich aus der regenerierten Berufsbildungstheorie ergebenden Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis geblickt, ehe die Arbeit mit einem disziplinbezogenen Ausblick (vorläufig) geschlossen wird (Kap. 8.3).

2 Ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n)

„Die BWP, das ist ein vielfältiges Baugelände mit unterschiedlichen Gebäuden und Baustellen.“

„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Aufgabenbereich. Historisch-systematische Einführung für das Studium“ von Hermann Lange (1989, 176)

Wenn Theorien dazu da sind, ein Verständnis für bestimmte Gegenstände zu erlangen und dabei helfen, sie zu erklären, diese Sachverhalte aber nicht einfach da sind, sondern sich entwickelt haben, sind sie unweigerlich darauf angewiesen, nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Geschichte ihres Gegenstandes zu untersuchen. Ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der „Gegenstand“ der Mensch, der sich über den Beruf zum Menschen bildet, also über *Bildung* und *Beruf* bzw. *Berufsbildung* zum Menschen wird, so ist es die Betrachtung der Ideengeschichte der Theoretisierung dieser Begriffe, die zunächst zu untersuchen ist. Hierbei ist zu fragen, welches Verständnis von *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* in diesen bestehenden Berufsbildungstheorien vorausgesetzt bzw. erarbeitet wird und unter welchen Bedingungen dies geschehen ist. Das heißt, was unter *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* und ihrer Theorie verstanden wird, ist nicht von ihrer (begriffs- und ideen-)geschichtlichen Betrachtung zu trennen, sondern besitzt eine „historische Qualität“ (Pätzold/Wahle 2009, 87), die für ihren Fortgang und ihre Weiterentwicklung im Lichte zeitgenössischer Herausforderungen von elementarer Bedeutung ist. Das heißt, eine „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie zu betreiben, kann nicht geschehen, ohne an bereits bestehende theoretische Überlegungen oder auch Ideen anzuknüpfen und sie auf ihren Begriffsinhalt zu untersuchen.

Die in diesem Kapitel unternommene ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) ist kein Versuch, alten Wein in neuen Schläuchen zu servieren, sondern vielmehr die Berücksichtigung der Tatsache, dass das berufs- und wirtschaftspädagogische Verständnis von *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* geschichtlich tief verwurzelt und mithin auch „alte“ Theorien (zumindest in Teilen) nicht an Aktualität eingebüßt haben müssen. In Anbetracht zeitgenössischer Manifestationen, die mit dem Gegenstandsbereich der Berufsbildung zu tun haben, werden vielmehr immer wieder „Auskünfte von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verlangt, die nicht unvermittelt aus dem Repertoire an Antworten zu geben sind, [sondern; P. S.] die auch diese Disziplin im Laufe ihrer Geschichte verarbeitete und erarbeitete“ (Stratmann 1979, 327). Dies hebt immer wieder aufs Neue hervor, „sich dieser Geschichte als einer Geschichte von Interpretationen historisch beschreibbarer Verhältnisse und Aufgaben zu vergewissern“ (ebd.). Das Berufsbildungsverständnis von einst, seine Geschichte, wirkt weiterhin nach; nicht, indem es eine unhinterfragte, ewigwährende Geltung beansprucht

(das konnte es nie), sondern indem es die Entwicklung des disziplinären Umgangs mit ihren zentralen Kategorien aufzeigt, kritisch reflektiert und „aufhebt“ und so für die Regeneration der Berufsbildungstheorie fruchtbar machen kann. „Der Rückblick auf problemgeschichtliche Zusammenhänge und Diskurse ermöglicht Erkenntnisfortschritt ‚Im Spiegel der Zeit‘“ (Kutscha in Kutscha/Fischer 2003, 121). Dabei sind Berufsbildungstheorie(n) die „Gebäude und Baustellen“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sie sind kein „fertiges Lehrgebäude“, sondern ein kontinuierliches „Baugeschehen“ (Lange 1989, 176).

Folglich ist es der Ansatz, in diesem Kapitel einen Blick in die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorie(n) von *Georg Kerschensteiner*, *Eduard Spranger*, *Aloys Fischer*, *Anna Siemsen*, *Erna Barschak*, *Theodor Litt* und *Herwig Blankertz* zu werfen und zu untersuchen, wie sie *Bildung* und *Beruf* und ihre Verbindung als *Berufsbildung* verstanden und theoretisiert haben. Legitimation findet dieser Ansatz darin, dass das Verständnis der Berufsbildungstheoretiker:innen als Ausdruck des historischen Bewusstseins der Disziplin über die Theoretisierung ihrer Kernbegriffe betrachtet werden kann, d. h. es handelt sich nicht bloß um eine historiografische Inhaltsanalyse, sondern um eine Herausstellung des Verständnisses der Berufsbildungstheoretiker:innen in Bezug auf zeitgenössische Fragen zum Verhältnis von *Bildung* und *Beruf*. Entsprechend wird so vorgegangen, dass ihr Verständnis nicht bloß inhaltsanalytisch, sondern auch unter Einbezug des historisch-kulturellen Kontextes herausgearbeitet wird und das damit verbundene Bildungs- und Berufsverständnis sowie ihre mithin auf eigenen biografischen Erfahrungen basierende bzw. durch diese beeinflusste³⁷ Perspektive auf die Welt und die Bedeutung von *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* für die Menschen in dieser Welt umfasst. .h. h.

Den Anfang machen die unbestritten als Klassiker der Berufsbildungstheorie bezeichneten *Georg Kerschensteiner*, *Eduard Spranger* und *Aloys Fischer*. *Kerschensteiner* wird als „Vater der Berufsschule“ betrachtet (Lipsmeier 2003, 59; Gonon 2002a, 105; Blankertz 1982a, 201; Barschak 1929, 128), auf ihn und seine Berufsbildungstheorie nehmen nicht nur eine Vielzahl auf ihn folgender berufsbildungstheoretischer Arbeiten Bezug (Gonon 2019a, 292), sondern „[j]eder Berufspädagoge – ob Theoretiker oder Praktiker – hat sich an [... seiner] Pfortenthese [...] erbaut und ihr in seinen Bemühungen vertraut“ (Lipsmeier 2001, 189). Seine Berufsbildungstheorie sieht Berufsbildung als wesentlich für Menschenbildung an, insofern sich darüber der Mensch zum kultivierten Staatsbürger bilden kann (Kap. 2.1). *Spranger*, ein enger Freund und berufsbil-

37 Der Ansatz des Einbezugs biografischer Erfahrungen ist dadurch gerechtfertigt, dass in „individuellen Biographischen“, wie *Martin Kipp* als Vorbemerkung in seinem mit einer „Riedel-Biographie“ versehenen Buch zur „*Arbeitspädagogik in Deutschland*“ (Kipp 1978) notiert, „immer auch gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck und zur Geltung [kommen], so daß man in biographischen Untersuchungen stets auch über die sozialhistorischen und soziostrukturellen Existenzbedingungen dessen informiert wird, der Gegenstand der Untersuchung ist: aus Biographien lassen sich also auch gesellschaftliche Verhältnisse ablesen. Zu verkennen ist freilich nicht“, wie *Kipp* limitierend einräumt, „daß die Biographie einer Person allemal nur einen ‚Fall‘ wiedergibt, bestenfalls einen ‚Ausschnitt‘ aus einem größeren ‚Ganzen‘ darstellt. Die Biographie hat damit einen methodologischen Doppelstatus: zum einen ist sie einmalig und unverwechselbar, weil die in ihr verknüpften Erlebnisinhalte und die Konstellation von Personen, Ereignissen, Räumen und Zeiten unwiederholbar sind; zum anderen ist jede Biographie auch paradigmatisch für eine Gruppe von Menschen, die vergleichbare Sozialisationschicksale, ähnliche Berufspositionen und Karrieren miteinander teilen; kurz: die die gleiche Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung spielen“ (Kipp 1978, 9; zur Bedeutung von Biographie für die und in der Bildungsforschung vgl. Kap. 5.1.2.2).

dungstheoretischer Weggefährte *Kerschensteiners*, hat an dessen Berufsbildungstheorie angeknüpft und sie „differenziert und geordnet [...], indem er der Berufsbildung einen Platz zwischen Grundbildung und Allgemeinbildung zugesprochen“ und den Beruf „zum Zentrum des Lebensberufs erweitert“ (Gonon 1997a, 156) hat (Kap. 2.2). Beiden ist gemeinsam, eine kulturwissenschaftliche bzw. kulturphilosophische Perspektive in ihren Berufsbildungstheorien vertreten zu haben, die einen Individualismus und Idealismus beinhaltete und u. a. mit dem Vorwurf der Realitätsferne kritisiert wurde. Sie folgten einem klassischen beruflichen Arbeitsverständnis; auf „die Herausforderungen der industriellen Entwicklung an die berufliche Bildung“ hätten sie aber „keine Antwort“ (Kutscha 2017, 23) gegeben. *Fischer* nahm mit seiner auf seiner *Deskriptiven Pädagogik* aufbauenden Humanisierungsperspektive einen realitätsnäheren Blick auch auf die industriell-kapitalistische Arbeitswelt ein (Kap. 2.3). Er hat, der „realen Erwerbsarbeit gedenkend, den humanisierenden Auftrag der Berufsbildung hervorgehoben“ (Gonon 1997a, 157). Zwar blieb seine Perspektive im Vergleich zu jener seiner Vorredner eher im Hintergrund (ebd., 157), er schloss aber an sie an, indem auch er den Beruf als Bedingung der Möglichkeit für Bildung sah, gleichsam aber auch (individuelle) Bildung als Bedingung dafür, die (industriell-kapitalistische) Arbeit zu humanisieren und als Beruf zu betrachten. Dies, indem die Arbeit in Verbindung mit dem ganzen Leben gebracht und durch Erleben und Reflektieren der Arbeit im Sinne der Möglichkeit der Erlangung von Menschlichkeit betrachtet wird.

Mit *Anna Siemsen* und *Erna Barschak* werden die Perspektiven zweier dem sozialistischen Denken zuzuordnender, ebenfalls an den realen industriell-kapitalistischen Gegebenheiten orientierter Berufsbildungstheoretikerinnen betrachtet. Siemsen lehnt individuelle, der handwerklichen Arbeit verschriebene Bildungstheorien wie die *Kerschensteiners* und *Sprangers* als wirklichkeitsfremd und romantisierend ab. Ihre sozialistische, reformerisch-politische Perspektive ist geprägt von der Idee des (Arbeiter-)Kollektivs als Bedingung der Möglichkeit zu menschlicher Bildung durch eine über die Arbeit geformte solidarische Gesellschaft (Kap. 2.4). *Barschak*, berufsbildungstheoretisch noch weniger beachtet als, aber ebenso bedeutsam wie *Siemsen*, knüpft auch an die beiden erstgenannten Klassiker an, ist in ihrer Kritik aber weniger radikal als *Siemsen* und nimmt die Perspektiven *Kerschensteiners* und *Sprangers* als Ausgangspunkt für ihre eigene „Idee der Berufsbildung“ (Kap. 2.5). Danach ist berufliche Arbeit zwar kein unhinterfragt voraussetzbares, jedoch ein notwendiges Bildungsmedium, in dem der Mensch sich ausgehend von seinem sozialen Umfeld durch Hineinwachsen in die an den realen Gegebenheiten ausgerichtete und diesen Ausdruck verleihende Arbeit bildet.

Theodor Litt führt die Berufsbildungstheorie mit seiner dialektisch-demokratischen Perspektive in die bundesdeutsche Nachkriegszeit (Kap. 2.6). Folgt man bspw. den Thesen: „Die Demokratisierung der Gesellschaft kann nur gelingen, wenn sie vor dem Arbeitsplatz nicht haltmacht“ sowie „Eine sich demokratisierende Gesellschaft ist auf eine Rationalität ihrer Bürger angewiesen, die sich auf allen Lebensgebieten geltend macht“ (Tietgens 1975 [2010], 247), so kann die Argumentation *Litts*, abgeleitet aus den gegebenen Notwendigkeiten seiner Zeit, als deren bildungstheoretisches Fundament betrachtet werden. *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* sind ihm Aufgaben in einem

von Widersprüchen und Ambivalenzen gekennzeichneten Leben, welche durch die zunehmende Rationalisierung der Welt in ihrer extremsten Form zum Ausdruck kommen. Der Mensch kann ihnen nur begegnen, indem er diese Ambivalenzen aushält, sie dialektisch, d. h. sich kritisch-reflexiv mit ihnen auseinandersetzend, bewältigt und sich so zum Menschen bildet, der sich durch Annahme (dialektisch: „Aufhebung“) der realen Gegebenheiten von externen Zwängen befreien lernt. Damit bereitet *Litt* vor, woran *Herwig Blankertz* mit seiner kritisch-emanzipatorischen Perspektive auf Bildung implizit anknüpft (Kap. 2.7). Er versteht Berufsbildung als Medium der Emanzipation und Mündigkeit des Menschen. Berufliche Arbeit ermöglicht es dem Menschen, sich zu Urteil und Kritik freizusetzen. Mit seinem an der Kritischen Theorie orientierten gesellschaftskritischen Verständnis von Berufsbildung als „Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“, die er mit der *Hegelschen* Herr-Knecht-Dialektik zu begründen versucht, gilt *Blankertz* als bislang letzter Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der sich systematisch mit Berufsbildungstheorie auseinandergesetzt hat (Unger 2009, 2; auch Stratmann 1970, 830; Büchter 2024a, 182 f.). Ihm und seiner Theorie soll deshalb in der Betrachtung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Eingedenk der ersten Leitfrage wird anschließend die Einzelbetrachtung der Theorien im Hinblick auf ihren Kontext und ihr Verständnis von *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* verknüpft (Kap. 2.8). Danach wird der „wohl disziplingeschichtlich letzte Versuch“ des Entwurfs einer Berufsbildungstheorie (Unger 2009, 2), die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie nach *Blankertz*, in Hinblick auf die Kritik an ihr und der folgenden Versandung der Begriffs- und Theoriearbeit betrachtet (Kap. 2.9). In der abschließenden Schlussfolgerung dieses Kapitels (Kap. 2.10) wird dann dargelegt, welche Berufsbildungstheorie(n) inwiefern noch für eine Regeneration der Berufsbildungstheorie „aufgehoben“ werden könnten.

2.1 Georg Kerschensteiner: Kulturwissenschaftliche Perspektive

Der erste hier genannte Berufsbildungstheoretiker ist *Georg* (Michael Anton) *Kerschensteiner* (1854–1932). *Kerschensteiner*, Stadtschulrat in München und währenddessen für „zahlreiche Reformen im Schulbereich verantwortlich“ (Münk 2019, 265), war in seiner Schaffenszeit mit jenen kontemporären gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen konfrontiert, welche pointiert mit der Frage dargestellt werden können, „wie die bei den proletarischen Jugendlichen klaffende Erziehungslücke zwischen Beendigung der Volksschule und Eintritt in den Heeresdienst“ im Sinne einer nationalen Integration bzw. staatlicher Interessen zu lösen sei (Backes-Haase/Bathelt 2016, 1 u. 4). Dem „Gesellschaftssystem des Deutschen Kaiserreiches verhaftet“ (Münk 2019, 267), wonach die „Erziehung der Jugendlichen zu [... einem] (restaurativen und staatspolitisch affirmativen [...]) staatsstreuen („brauchbaren“) Untertanen“ (ebd.) dienen sollte, lieferte *Kerschensteiner* 1901 die Antwort mit seiner ausgezeichneten Preisschrift über die „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, indem er sagte:

Durch „*Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit*“ (Kerschensteiner 1901 [1966], 17; Hervorh. i. O.), d. h. durch. h. Berufserziehung³⁸ (Blankertz 1969, 136). Das mit ihr verbundene und zu erreichende Ziel ist der „brauchbare Staatsbürger“ (Kerschensteiner 1969, 12), der sowohl für sich selbst als auch für den Staat lebt, sich als „*ein tätiges Mitglied des Ganzen*“ versteht (Kerschensteiner 1901 [1966], 84; Hervorh. i. O.) und im Sinne dieser Idee sich bildet (Müllges 1967, 46).

Kerschensteiner mag damit auf den ersten Blick, ähnlich zu *Humboldt*, ein (schul-)politisches Kalkül bzgl. seiner Bemühungen um die Formulierung einer (Berufs-)Bildungstheorie attestiert werden, indem er damit lieferte, was zu jener Zeit benötigt wurde und „was schulpolitisch reif war. Neu war [aber] die pädagogische Argumentation“ (Lisop 2003a, 29), sodass Kerschensteiners Ansatz *nicht* einzig und allein als Entwurf „zur Konstruktion der Berufsschule“, also als eine Art „Schulpädagogik“ (Müllges 1967, 12) missverstanden werden dürfe, wenngleich er als (geistiger) „Vater der Berufsschule“ betrachtet wird (Lipsmeier 2003, 59; Gonon 2002a, 105; Blankertz 1982a, 201; Barschak 1929, 128).³⁹ Würde dies alleinig so stehengelassen, ließe sich dies als Erziehung zur Brauchbarkeit im philanthropistischen und nicht im neuhumanistischen Sinne deuten. Dies ist aber mitnichten der Fall, wie nicht zuletzt Blankertz eindeutig feststellte: „Unsere Berufsschule steht nicht auf philanthropischem, sondern auf neuhumanistischem Boden“ (Blankertz 1963 [1985], 107; auch Kutscha 1985, 7). Mit anderen Worten: Kerschensteiner hält mit seinem Bildungsdenken nicht am Philanthropismus, sondern am den *Humboldtschen* Bildungsbegriff beinhaltenden Neuhumanismus fest (Backes-Haase 2001, 27). Sein Ansatz ist folglich mehr als nur auf die Berufsschule und die menschliche Brauchbarkeit im Sinne des Staates bezogen. Erziehung zur Brauchbarkeit umfasst bei Kerschensteiner eine Wechselwirkung zwischen Brauchbarkeit und Selbstverwirklichung des Menschen und ist hier in einem dreifachen Sinne zu verstehen: Als 1.) dem Staat *und* 2.) sich selbst nützlich, wobei 3.) beide einander brauchen und sich in und zu ihrer Konstitution *wechselseitig bedingen*, mithin beides im jeweils anderen vorhanden und diesem nützlich ist, um selbst nützlich zu sein. „Der Mensch ist in Gemeinschaft und Staat ebenso völlig aufgehoben wie diese in der Menschlichkeit“, wie Müllges (1967, 59) formuliert.

Das „*Grundmotiv*“ (ebd., 46; Hervorh. i. O.) des Bildungsdenkens Kerschensteiners ist die Frage nach dem Beitrag der Berufserziehung zur menschlichen Bildung, d. h. hier zur *Bildung eines Menschen in einer staatsbürgerlichen Gesellschaft*. Für Kerschensteiner, so Klaus Harney (2004, 162), ist die berufliche Arbeit jenes Medium „des Austritts

38 Kerschensteiner subsumiert unter Bildung die Begriffe Unterricht und Erziehung (vgl. Kerschensteiner 1964, 82).

39 Dies kritisch hinterfragend (Lipsmeier 2010). Gleichsam lässt sich dies mit Erna Barschak zumindest näher untersuchen, insofern Kerschensteiner lediglich seine Idee auf dem durch die Kathedersozialisten gebauten Grundstein aufbaute und das Erlernen eines Berufes gesetzlich verpflichtend machen wollte (Spranger 1920a [1970], 18). Barschak stellte fest: „Wenn auch die Wandlung von der Fortbildungsschule zur Berufsschule eine sozialpädagogische Leistung bedeutet, die mit dem Namen Kerschensteiner für alle Zeiten verbunden sein wird, so ist es doch ein Gebot der Gerechtigkeit, festzustellen, daß sie ohne die Vorarbeit der Kathedersozialisten nicht möglich gewesen wäre“ (Barschak 1929, 53; Hervorh. i. O.). Interessant ist hierzu zudem die Bemerkung Hermann Langes, dass Kerschensteiners „Reformprogramm [...] sich mit einigem Recht als Gründungskonzept der deutschen Berufsschule bezeichnen [lässt], und zwar in ihrer Einbindung in das, was seit den 1960er-Jahren ‚Duales System‘ genannt wird. Gemeint ist die Begleitung der durch die Kammern selbstverwalteten betrieblichen Ausbildung eben durch die beruflich gegliederte Fortbildungsschule, die dann seit den Weimarer Jahren Berufsschule heißt“ (Lange 1992, 44).

aus der ichbezogenen Welt und des Eintritts in die objektivierte Welt der Standards [aus dem; P. S.] die sittliche Haltung des Staatsbürgers erwächst.“ Infolgedessen ist die *Kerschensteiner'sche* „Berufsbildungstheorie [...] immer auch als eine Theorie der Bildung des Menschen überhaupt zu verstehen“ (Müllges 1967, 12), als Menschenbildung, die aber nur gelingt, wenn sie mit dem Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung bzw. eben der Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger verbunden ist. Diese Perspektive sollte sich nach den Worten seiner zweiten Ehefrau, *Marie Kerschensteiner*, durch die Erfahrung des Ersten Weltkriegs, während und insbesondere nachdem er aufgrund der deutschen Niederlage eine sehr nationalistische Haltung vertrat, nochmals verstärken (Kerschensteiner 1939, 167 ff.). „Deutschland wird nach dem Kriege mehr denn je die werktätigen Menschen brauchen, das heißt die innerlich unabhängigen Charaktere, die vom Wert der Kultur erfüllt sind und den Zornmut des Kampfes für ihre Ideale in sich tragen“ (ebd., 170).⁴⁰

40 In seinem Buch *„Deutsche Erziehung in Krieg und Frieden“* (Kerschensteiner 1916) hatte *Kerschensteiner* noch während des Ersten Weltkrieges die Einheitlichkeit eines (Erziehungs-)Prinzips zur Staatsentwicklung und Staatsbürgerlichkeit (damit auch zur Menschwerdung) beschworen: „[D]ie Erziehung zum Kampfe. Wer zum Menschen erzogen werden will, muß zum Kampfe erzogen werden und nicht zum Frieden“ (ebd., 10). Seine auf staatsbürgerliche, pflichtbewusste und das Vaterland liebende (sittliche Staatsgesinnung) Erziehung gerichtete Perspektive sollte sich auch nach der Niederlage des Deutschen Kaiserreiches im Ersten Weltkrieg nicht ändern. So habe er nicht zuletzt als Reaktion auf den Inhalt eines Buchs, „aus dem fast alles gestrichen war, was deutsche Dichter für das Vaterland gefühlt und gesungen haben“, in einem von ihm in der *Münchner Zeitung* verfassten Artikel geschrieben: „Aber ich bin auch noch nicht alt genug, um zu schweigen, wenn das Ungeheuerliche sich ereignet, daß ausgerechnet wir Deutsche uns selbst kastrieren, um als einzige geschlechtslose Nation — nein, nicht Nation, Volksherde! im Völkerbunde die Schamel des Vaterlandslosen zu blasen. Je erbärmlicher wir uns benehmen, um so erbärmlicher werden wir behandelt werden. [...] Wenn wir schon sterben müssen, laßt uns aufrecht sterben, mit dem letzten Worte auf den Lippen: ‚Deutschland, Deutschland über alles!‘“ (Kerschensteiner 1939, 171). War *Kerschensteiner* selbst nicht mehr in der Lage, den eigenen bildungstheoretischen Ansatz kritisch mit Blick auf den Nationalsozialismus und dessen Vorstellung totalitärer Erziehung zu betrachten, so ist an dieser Stelle mit *Kutscha* (1982, 66 ff.) darauf zu verweisen. Dieser macht auf die „[d]ie Totalität dieses [d. i. des Kerschensteiner'schen; P. S.] Ansatzes“ (*Kutscha* 1982, 66) aufmerksam in Bezug auf dessen Offenheit für politischen Missbrauch durch den totalitären Staat. *Kutscha* weiter: „Darauf hinzuweisen ist nicht überflüssig, weil in der berufspädagogischen Geschichtsschreibung immer noch vorzugsweise nach dem Muster verfahren wird, die nationalsozialistische Berufserziehung als einen durch besondere politische Umstände bedingten Ausnahmezustand zu eliminieren und die Gründungsepoche der Berufsschule gleich in die Wiederaufbauphase nach 1945 einmünden zu lassen. Tatsächlich jedoch sind in der nationalsozialistischen Berufsbildungstheorie und -praxis wesentliche Elemente des Ansatzes von *Kerschensteiner* konsequent weiterentwickelt worden, zum Teil in unmittelbarer Anlehnung an Wort und Duktus seiner Schriften“ (ebd.; siehe auch ähnlich argumentierend *Lipsmeier* 1982, 240 f.). *Büchter* und *Kipp* (2009) verweisen beispielsweise darauf, dass auch durch die *Kerschensteiner'sche* Idealisierung von beruflicher Arbeit als Bildungsmedium „ein fließender Übergang der Arbeitsdienstidee und -politik in den Nationalsozialismus begünstigt“ wurde (*Büchter/Kipp* 2009, 8; zur „völkischen“ Korruption des Berufsbegriffs s. a. *Stratmann* 1982, 184 f.). Nicht explizit auf den Nationalsozialismus rekurrierend, bemerken *Gonon et al.* (2010, 428) jedoch, dass es *Kerschensteiners* Absicht gewesen sei, durch mehr Schule „die männlichen Jugendlichen [...] von den ‚Umsturzparteien‘ fern [zu] halten [...]“. Vielmehr wendet sich *Kerschensteiner* gegen totalitäre Bestrebungen, die eine Diktatur anstreben. „Denn Diktatur bedeutet immer Allmacht eines Teiles der Gesellschaft. Es gibt aber keinen Gesellschaftsorganismus, der unter der Allmacht eines Teiles auch nur vegetieren könnte“ (*Kerschensteiner* 1910 [1950], 135). *Kerschensteiners* Verständnis staatsbürgerlicher Erziehung könne somit, so auch *Stomporowski* (2023, 6), nicht eigentlich als nationalistisch begriffen werden, da er sich gegen eine nationalistische Staatsgesinnung gewendet habe, „wiewohl der Weg zu dieser nur über die nationalen Güter führt. So, wie wir die Staatsgesinnung auffassen, bedeutet sie eine sittliche Idee von solcher Weite und Tiefe, daß sie notwendig über die bloße Nationalgesinnung hinausragt. Sie hat nicht die Enge derselben, schließt sie aber ebenso ein, wie sie eine nationalistische Gesinnung ausschließt. Wären beide Gesinnungen wirklich identisch, so könnten nicht nationale Parteien im Kampfe um gewisse Anschauungen, die sie voneinander trennen, das Staatsinteresse vollständig vergessen, und umgekehrt könnten internationale Verbände oder Parteien trotz ihrer Weltzusammenhänge im gegebenen Moment nicht das Recht ihres nationalen Staates gegenüber der internationalen Gemeinschaft verteidigen. Das letzte Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung ist also die Erziehung zur sittlichen Staatsgesinnung“ (*Kerschensteiner* 1910 [1950], 45; Hervorh. i. O.), um „die Angehörigen eines Staates mit derartigen Gewohnheiten auszurüsten, daß sie bewußt, unmittelbar oder mittelbar, am Staatsleben teilnehmen, um den Staat, dem sie angehören, durch ihr eigenes Leben dem Ideale des Rechts- und Kulturstaates schrittweise näher zu bringen“ (ebd., 132). Eine demokratische Staatsgesinnung, im heute verstandenen Sinn von Demokratie, könne *Kerschensteiner* aber auch nicht attestiert werden (dazu *Lange* 1992, 69; zum Verständnis von Politik und ihrer Verbindung mit Pädagogik bei *Kerschensteiner* siehe auch den Sammelband von *Geißler et al.* 1991).

Wie ist das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung, d. h. einer Erziehung zum Zwecke der Verwirklichung gesellschaftlicher und staatlicher Interessen *und* gleichzeitig das Ziel der im neuhumanistischen Sinne vollzogenen Bildung des Menschen zum Menschen, d. h. dass der Mensch sei und werde, wer er ist und nach seinen Potenzialen sein kann, zu erreichen? Mit *Kerschensteiner* lautet die Antwort: *Berufsbildung* oder auch *Bildung im Medium des Berufs – des allgemeinen Berufs und besonderen Berufsberufs*.

2.1.1 Beruf(liche praktische Arbeit) als Medium der Menschenbildung

Nach *Kerschensteiner* stellt der Beruf das Medium zur Verbindung von staatlichen und individuellen Interessen dar, weil er „die vom einzelnen wahrzunehmende ‚Funktion im Staate‘“ (Hobbensiefken 1980, 101) und Bestandteil der Kultur ist (Gonon 2010, 103). Als *allgemeiner Beruf* vermittelt er den „Standort der Arbeit“ (Harney 2004, 162) und dient der Verwirklichung des objektiven Geistes, d. h. allgemeiner, kultureller und gesellschaftlicher sowie staatlicher Zwecke und Interessen. Er ist der in den Diensten der Allgemeinheit stehende Beruf, dessen Ziel es ist, die tätigen Bürger dem Staatsideal näherzubringen und dem Ziel der Verwirklichung des Staates zu verpflichten (*Kerschensteiner* 1926, 43). Bildung ist hier bestimmt „vom objektiven Geist im Allgemeinen, d. h. von der Forderung, daß letzten Endes die Form ‚Bildung‘ genau ebenso ein Träger objektiv geltender Werte sei wie die Form ‚Wissenschaft‘ oder ‚Religionssystem‘ oder ‚Kunstwerk‘ oder ‚Rechtssystem‘“ (ebd., 35 f.). Damit meint *Kerschensteiner* aber nicht, der Mensch müsse auf die Verwirklichung allgemeiner Zwecke explizit und ausschließlich von außen verpflichtet werden.

„Nicht weil der Staat alles, das Individuum nichts sei, ist der Dienst an der Staatsgemeinschaft Pflicht, sondern einzig aus dem inneren absoluten Wert [...], einzig aus dem höchsten inneren Gut des einzelnen heraus, aus seinem individuellen sittlich-geistigen Sein und dessen Verwirklichung erwächst ihm die Pflicht und das Pflichtbewußtsein der sozialen Arbeit“ (*Kerschensteiner* 1926, 42 f.).

„Diesen berechtigten Individualismus der einzelnen [...] zu schonen, ihm den notwendigen Spielraum zu seiner Entwicklung zu geben, ist für die Staatsgesundheit ebenso wichtig, wie die Individuen [...] zu gemeinsamer Arbeit zusammenzuführen“ (*Kerschensteiner* 1910 [1950], 134; Hervorh. i. O.).

Der allgemeine Beruf „verkörpert den staatlichen Auftrag, den der Bürger mitzuerfüllen hat, sobald er im Arbeitsberuf tätig wird“ (Hobbensiefken 1980, 102).

Damit ist der Beruf Bildungsmedium, weil er als Mittel verstanden wird, mit dem der Mensch einerseits seinen Platz in der Gesellschaft und im Staat findet (sozialintegrative Funktion), mit dem er aber andererseits auch zu sich selbst, seinen eigenen (Lebens-)Bedürfnissen, (Lebens-)Interessen und Zwecken (teleologische Funktion), seiner Individualität findet, die er vermittels seines Berufs, oder genauer: vermittels der im Beruf zu erledigenden *Arbeit*, d. h. im *Arbeitsberuf* zu verwirklichen sucht. Arbeitsberuf ist der Teil der beruflichen Arbeit, die der „Sicherung des leiblichen Seins“ dient (*Kerschensteiner* 1926, 43) (heute würde von „*Erwerbsberuf*“ gesprochen), aber „im arbeitstechnischen Sinne“ droht, bloß mechanische Arbeit zu sein und den Men-

schen als „Spezialist[en]“ auf bloße Geist- und Kulturlosigkeit, zu „wertblinden Banau-
sentum[.]“ zu reduzieren (ebd., 46). Nicht alleinig ein äußerer (materieller) Zwang
eines an ihn herantretenden Anrufs verpflichtet den Menschen zur Bildung zum
brauchbaren Staatsbürger, sondern die ihn und Staat verbindende berufliche (hand-
werkliche) Arbeit⁴¹ und die dadurch erweckte innere Berufenheit, sodass er sich in der,
durch die und mit der Arbeit als Mensch und Staatsbürger bildet. Dies ist *Kerschenstei-
ner* Berufs- und damit Menschenbildung: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur
Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 94), „indem sie dem einzelnen zu sei-
ner Berufenheit verhilft“ (Gonon 2002a, 112) – zur äußeren Berufenheit als Bürger des
Staates und Mitmensch der staatlichen Gemeinschaft sowie zur inneren Berufenheit
als Mensch mit eigenen, jedoch an den Interessen des Staates ausgerichteten Interes-
sen, Zielen und Bedürfnissen – was eben nur durch die handwerkliche, also praktische
Arbeit gelingen kann. In den Worten *Kerschensteiners* heißt dies, dass „[...] der Weg zur
wahren Bildung nur über die praktische Arbeit, oder besser gesagt, über die Berufsbil-
dung hinweggehen“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 95) kann. Die Verwirklichung des
Allgemeinen vollzieht sich und gelingt nur über das Besondere (dazu Kerschensteiner
1926, 43), wie das Besondere nur über das Allgemeine sich vollzieht und zum Besonde-
ren werden kann. Was von außen ins Innere wirkt, um das Äußere zu verwirklichen
und das Innere zu formen, bedarf gleichsam des Inneren, welches nach außen wirkt,
um dort das Innere zu verwirklichen und das Äußere zu formen – eine, wie noch dar-
zulegen ist, sehr *Humboldt'sche*, mithin auch *Hegel'sch* dialektische Sichtweise auf Bil-
dung (dazu in Kap. 4).

Oggleich er sich von ihrer (augenscheinlichen) Absicht der Trennung von Berufs-
und Allgemeinbildung abgrenzte (Büchter 2012b, 133) (vgl. Kap. 1.1.2), steht auch im
Kerschensteiner'schen Bildungsdenken wie im neuhumanistischen *Humboldt'schen* Bil-
dungsverständnis der Mensch im Mittelpunkt, dessen Bildung sich als Formgebung
von innen heraus gestaltet (Kerschensteiner 1904 [1966], 91), als „Selbstgestaltungspro-
zeß“ (Kerschensteiner 1926, 35). Dies aber eben nur über die berufliche Arbeit, in der
er die Einsicht zur Bildung sieht, d. h. warum es sich zu bilden lohnt und den Wert der

41 In der Formulierung seiner Bildungstheorie hat *Kerschensteiner* manuelle, handwerkliche Arbeit vor Augen (Kerschenstei-
ner 1968; Hobbensiefken 1980, 103; Tippelt 2010, 189; Lisop 2003a, 29). Dies gab vielerorts Anlass zur Kritik (Büchter
2017a, 33), als dass das Handwerk als romantischer Gegenpart zu der zu der Zeit aufblühenden und etablierten Automati-
sierung, Industrialisierung und Maschinisierung (Tippelt 2010, 189) galt, somit „[d]ie Entwicklung in der industriellen
Arbeit und auf dem Arbeitsmarkt [...] in Kerschensteiners [...] Berufsbildungstheorie zugunsten einer einseitigen Orien-
tierung am traditionellen Handwerk weitgehend ausgeblendet“ (Büchter 2012a, 26) blieben. *Kerschensteiner* wurden u. a.
mangelnde Realitätsnähe und eine Romantisierung der lebensweltlichen Arbeitsverhältnisse unterstellt (zu seiner Zeit
insb. von *Anna Siemens* 1926a; auch 1932). Nach *Ingrid Lisop* beruht seine Bildungstheorie auf einem „reduzierten Men-
schenbild, [...] einem technisch-ökonomisch vereinfachten und zugleich idealisierten Bild von Handwerksbetrieben sowie
einer Gleichsetzung von ‚Betriebsgemeinschaft‘ und Gesellschaft“ (Lisop 2003a, 29 f.), das eher an ein „Volksmärchen“
(ebd., 30) als an die Realität erinnere. Ihre Kritik relativierend gibt sie aber auch zu bedenken, dass hinter dieser nunmehr
pädagogisch begründeten Romantisierung wohl ein politisch-strategisches Kalkül gesteckt habe (ebd.), um die eigenen
Reformbemühungen auch über den Wirkungsbereich Münchens bekannt zu machen und praktisch durchzusetzen. *Wolff-
gang Hinrichs* spricht in einem Beitrag zu Sozialgeschichte und Schulreform bei *Flitner* und *Spranger*, einem engen Freund
von *Kerschensteiner*, vom „Praktiker Kerschensteiner“ (Hinrichs 1975, 51), vom „schulreformerischen Praktiker“ (ebd., 50).
Kerschensteiner selbst schreibt auch, sein „Leben war in erster Linie der öffentlichen, praktischen Bildungsorganisation
gewidmet“ (Kerschensteiner 1926, III) und seine „theoretischen Untersuchungen über den Begriff der Bildung [sind] aus
den praktischen Fragen der Bildungsorganisation herausgewachsen“ mit dem Ziel, „nicht nur in allgemeinen abstrakten
Betrachtungen sich ergeben, sondern auch in die konkreten Aufgaben des wirklichen Lebens herabsteigen und mögliche
Lösungen andeuten“ zu wollen (ebd., IV).

Bildung erkennt – der Bildung zum Staatsbürger im Interesse des Staates „sich mit allen seinen Kräften an der Bildung eines Rechts- und Kulturstaates [zu] beteiligen“ (Ruß 1973, 169), weil es (an *Hegel* [7, 353] erinnernd) auch im Eigeninteresse ist. „Das Bildungsverfahren ist also [...] genötigt, sich an die Neigungen und Interessen zu wenden, die jeweils in dem zu Bildenden lebendig sind“ (Kerschensteiner 1922 [1966], 132), um erfolgreich zu sein. „Es gibt keine Bildungsmöglichkeit ohne Bildungsinteressen in dem zu Bildenden“ (ebd., 130). Bildung muss notwendigerweise vom Individuum ausgehen, soll damit die staatliche wie individuelle Interessenverwirklichung vollzogen werden.

„Denn es liegt im Bildungsbegriff, daß Bildung immer eine persönliche, eigenartige Formung ist, eine Formung, deren Wege und Mittel durch die Eigenart des Individuums vorgezeichnet werden, eine eigen- und einzigartige Gestalt des objektiven Geistes“ (Kerschensteiner 1926, 35).

In der Auseinandersetzung mit der beruflichen Arbeit entdeckt der Mensch die ihm immanenten Potenziale und erweckt diese zum Leben, verwirklicht sie, wobei er gleichsam die Potenziale der diesen Reiz ausmachenden Arbeit (erneut) zum Leben erweckt, d. h. zum Vorschein bringt, was bis zu seiner Auseinandersetzung mit ihnen verborgen geblieben ist. Somit ist „aller Bildungsprozeß [...] nichts anderes als eine Widerverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen“ (Kerschensteiner 1964, 15). Dies, das Latente der Arbeit aufzudecken, das Verborgene zu entdecken, Wahrheit in der Arbeit zu finden, ist *wahre Bildung*. Sie „muß stets auf dem Boden der Arbeit stehen; sie schöpft ihre Kraft nur aus der ernsten, intensiven, praktischen, produktiven Tätigkeit“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 103), um dann weiter zum „tiefsten Sinn der Bildung“ (Kerschensteiner 1964, 81), welcher eben in der Arbeit verborgen ist, vorzudringen und ein Verständnis für das eigene Tun und die eigene Befindlichkeit⁴² mit Blick auf die dadurch verwirklichten Zwecke zu entwickeln und zum höchsten Ziel dieser Bemühung zu gelangen – der „Formung der Individualität zu der ihr zugänglichen Lebensform von höchster Vollendung“ (ebd., 83) sowie darüber vermittelt über die Arbeit als sinnhaftes Tun für das Ganze, die ganze Nation als das höchste Ziel seines Tuns zu begreifen (dazu u. a. Kerschensteiner 1901 [1966], 18; Kerschensteiner 1968, 17) und so zur höchsten Bildung zu gelangen. Der wahre Mensch sei somit ein „nationales Produkt“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 93), welches er aber selbst geschaffen hat.

2.1.2 Staats- und Selbst-Zweck der Bildung im Kulturgut

Um dies besser zu verstehen, muss genauer erläutert werden, was *Kerschensteiner* unter beruflicher Arbeit subsummiert, d. h. was in ihr verborgen und wieso und inwiefern die Auseinandersetzung damit bildend ist. Wie bereits angesprochen, geht Bil-

42 Dies ist hier zu lesen als *Be-Findl-Ich-Keit*, d. h. als Ort, an dem das Individuum sich befindet, und von dem aus es seinen Standort in Bezug auf andere hat, den es nur in Verbindung zu anderen finden kann; an dem es seinen Stand durch den Gegen-Stand der an ihn herantretenden Arbeit und der damit verbundenen äußeren wie inneren Absichten der Zweckverwirklichung findet; wo es sich be-findet, d. h. wo es seinen zuvor verborgenen Standpunkt findet, d. h. *seinen* Stand und dem ihm diesen Stand ermöglichenden *Gegen-Stand* (vgl. dazu auch Kap. 4.1.1).

dung vom Menschen aus, als dass dieser die mit ihr angestrebten Zwecke verwirklichen soll. Bildung umfasst den ganzen Menschen „wie er in der Idee der jeweiligen Nationen und Zeiten in der Vollendung seines ganzen Wesens gedacht wird“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 92), d. h. sie ist von den äußeren Größen beeinflusst, die aufgenommen und von innen nach außen zum Ausdruck gebracht, d. h. ver- und insgesamt *erarbeitet* (Kerschensteiner 1964, 81 ff.) werden müssen, also Mittel zur Bildung sind. Diese zur wahren Bildung zur Verfügung stehenden Mittel wurzeln „in den geistigen und sittlichen Gütern des Volkes [...]“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 93). Oder, wie Kerschensteiner sie auch nennt, in *Kulturgütern*. Wird Kultur, wie Kerschensteiner Simmel affirmierend zitiert, verstanden als „der Weg der Seele zu sich selbst von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit“ (Simmel 1911, 247 zit. n. Kerschensteiner 1964, 83), so ist ein *Kulturgut dasjenige, indem Allgemeines und Besonderes, objektiver und subjektiver Geist, staatliches und individuelles Interesse, Gemeinschaft und Individualität kulminieren und „aufgehoben“ werden*, sodass sie als solche nicht mehr ohne Anstrengung zu erkennen sind, sondern latent werden. Erst durch die Auseinandersetzung mit den Kulturgütern, d. h. den „Erzeugnissen des gleichen menschlichen Geistes“ (Kerschensteiner 1927, 201), werden sie wieder lebendig – eine Auseinandersetzung, die eben berufliche Arbeit genannt wird. Das durch diese Arbeit vollzogene Aufdecken des im Kulturgut Verdeckten gelingt wiederum nur dadurch, wenn diese Arbeit als schöpferische Arbeit verstanden werden kann, d. h. wenn die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut sowohl geistig als auch körperlich herausfordernd ist (Kerschensteiner 1968, 9), den Menschen ganzheitlich beansprucht, ihm Gestaltungsfreiheit und Wachstumsmöglichkeiten lässt und ihm zur Beurteilung offensteht (Selbstreflexion und Kritik), d. h. der „Selbstprüfung durch das Werk und an dem Werk [...], welche die Bündigkeit des Werkes, die Voll-Endung, [...] den Arbeitenden selbst ohne Kritik eines anderen erkennen läßt“ (ebd., 10). Die Arbeit dient dann der Herstellung des Werkes als „bündige[.] Form von gegenständlichen Sachverhalten“ (ebd.), d. h. von jenen Sachverhalten, die dem Menschen Gegen-Stand und somit Mittel zum Verstehen und zum Vordringen in die Tiefe des Gegenstandes somit auch des Kulturgutes sind (zum Verstehen noch ausführlich in Kap. 4.1.1.3).

Im Werk, im Ergebnis der beruflichen Arbeit wird zweierlei ausgedrückt: das Selbst bzw. die Persönlichkeit⁴³ des Menschen sowie darüber vermittelt das Wesen des Werkes (Kerschensteiner 1969, 59) – es hinterlässt eine Einschrift, eine Spur, es prägt die Seele der Person (ebd., 42) wie auch die Person das Wesen des Werkes prägt, d. h. die Sache selbst oder auch ihre Sachlichkeit, und „Spuren des lebendigen Wirkens“ hinterlässt. Es lässt sich hier eine Wechselwirkung von Ich und Welt erkennen, vermittelt derer beides wechselseitig Spuren bei dem je Anderen und darüber vermittelt bei sich selbst hinterlassen. Die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner beruflichen Arbeit ist eine mit „den dinglichen und personalen Gütern der Gemeinschaft, deren Glied es [selber; P. S.] ist“ (Kerschensteiner 1926, 36), „im Rahmen einer Kultur-

43 „Wo immer wir also von einer Persönlichkeit sprechen, muß das Wesen dieses Menschen die drei Seiten: einheitliche Geschlossenheit, gleichmäßige Stellungnahme zur Umwelt, selbstgewollte Selbstgestaltung aus einem unbedingt oder allgemein bedingt geltenden Werte heraus aufweisen“ (Kerschensteiner 1926, 85).

gemeinschaft und nur in diesem“ (Kerschensteiner 1927, 201). Indem der Mensch sich also mit der beruflichen Arbeit (Kulturgut) auseinandersetzt, erkennt er darin den an ihn gestellten Anspruch und den eigenen Anspruch, beide sich wechselseitig erzeugend, sodass er das, was einst latent dem Kulturgut, dem Gegenstand seiner beruflichen Arbeit, einverleibt war, sich selbst einverleibt und sodann in seinem Werk wieder Ausdruck und neues Leben verleiht. Dies insofern, als das Alte darin „aufgehoben“ ist, d. h. einerseits nicht mehr als das zu erkennen ist, was es einmal war (es wird negiert), aber doch so erhalten wird, dass sein Sinn und Wert, würde man die Spur seiner Schöpfung zurückverfolgen, weiterhin zu erkennen ist (es wird aufbewahrt), jedoch nunmehr versehen mit dem individuell eigen- und einzigartigen Stempel des die berufliche Arbeit vollziehenden Menschen als Ausdruck seiner Bildung – es wird in neuem Gewand in die Zukunft, ins Leben gehoben, oder eben *wiederverlebendigt*⁴⁴ und dadurch „in ein personales Sein verwandelt“ (Kerschensteiner 1964, 93). „Bildung ist ein, durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe“ (Kerschensteiner 1926, 17), wobei ein Kulturgut nur dann bildend ist, „wenn es im Individuum selbst schaffende Kräfte zu ähnlichen Objektivationen auslöst“ wie die Objektivation, die es aufgenommen hat, wozu es einer „geistige(n) Verwandtschaft des vergangenen Erzeugers, seiner objektivierten Form des Individuums“ (Kerschensteiner 1964, 91) bedarf. Der Mensch muss im Kulturgut einen Anknüpfungspunkt finden können, der es ihm ermöglicht, den diesem Gut immanenten, die Bildungskräfte in Bewegung setzenden Wertsinn zu finden (Kerschensteiner 1922 [1966], 133). „Jedes Kulturgut, d. h. jedes Gebilde des menschlichen Geistes, das aus einem zeitlosen Werte erzeugt ist, kann Bildungsgut werden“ (Kerschensteiner 1931 [1982], 95). Das bedeutet, „jedes Kulturgut kann dazu beitragen, im einzelnen Menschen die animalische Natur unter die Herrschaft der geistigen Natur zu bringen, d. h. unter die Herrschaft der zeitlosen Werte“ (ebd.). Bedingung ist, dass es an dessen Interesse, seiner geistigen Struktur anknüpfen kann. „Kein Kulturgut ist bedingungslos Bildungsgut für jeden [...]“ (ebd.).

Folglich formuliert Kerschensteiner auch sein *Bildungsaxiom* bzw. Grundprinzip (Kerschensteiner 1964, 85), das besagt, dass „die geistige Struktur der Bildungs- und Kulturgüter nach Möglichkeit der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe des Individuums adäquat sein soll“ (Hobbensiefken 1980, 120; Kerschensteiner 1964, 71, auch 104; auch Nießeler 2011, 225 u. 226) und „nur durch solche Kulturgüter gelingen kann, die seiner individuellen Lebensform affin sind“ (Benner/Brüggen 2004, 202). Denn ein Kulturgut kann nur dort am Leben gehalten werden, wo es dem ihn am Leben halten-

44 Der sich bildende Mensch nimmt Wert und Sinn des Kulturgutes auf, erkennt diesen und in Verbindung zu sich und seinem Tun erkennt er sich. Er erkennt den Geist der Zeit, in der es entstanden ist, seine Bedeutung, bezieht dies auf die seine Zeit, die in dem Moment gültigen Umstände, und drückt dies im Streben nach der Vollendung seiner Arbeit, das Alte bewahrend und dennoch neu interpretierend, aus. Denn „[a]lle Kulturgüter sind einmal einem individuellen oder kollektiven Geiste entsprungen. Sie sind Erzeugnisse oder Gebilde, die ein sinnerfülltes Wesen für andere greifbar, mit dem gleichen Sinne identifizierbar in die Welt der Erscheinungen hineingestellt hat. Sie sind Objektivationen des menschlichen Geistes, die einen rein gegenständlichen Sachverhalt zu ihrem ‚Sinn‘ haben. In dieser ihrer objektiven Erscheinung tragen sie wesentliche Züge des Geistes an sich, aus dem sie geboren sind, wenn auch in ganz verschiedenem Ausmaße“ (Kerschensteiner 1964, 27). In Kulturgütern kommt der Ausdruckswert, „die rein subjektive Seite des schöpferischen Charakters und die durchschnittliche oder momentane Stimmung des Künstlers in die Erscheinung“ (ebd., 28 f.; auch Kerschensteiner 1926, 326).

den subjektiven Geist entspricht, welcher wiederum vor dem Hintergrund der Zeitgeschichte kontingent und verschieden ist⁴⁵ – Menschen „sind [...] endliche Formen der unendlichen Idee des ‚Menschen‘“ (Kerschensteiner 1964, 89) –, „wo eine Weltanschauung, die in allen Objektivierungen zum Ausdruck kommt, auch von den Menschen gelebt wird“ (ebd.). „Bildung [...] ist Formung der Seele durch die Mittel der umgebenden objektiven Kultur. Sie ist die *individualisierende Verlebendigung* dieser *objektiven Kultur*, oder, wie man es auch ausgedrückt hat, die Verwandlung objektiven Geistes in subjektiven Geist“ (ebd., 82; Hervorh. P. S.), d. h. eben die „Aufhebung“ des Staatsideals in der Individualität (staatsbürgerliche Erziehung) – und dadurch dessen wie jener Bildung durch dieses wie jenes.

2.1.3 Über Selbst und Sache der beruflichen Arbeit zur (staatsbürgerlichen) Bildung

Dies ist sodann die o. g. *Bildung als Formung von innen* heraus. Insofern der Sinn des Kulturguterzeugers im Kulturgut zum Ausdruck kommt, d. i. die Sinnbeladenheit, die als Sinnhaftigkeit des Gutes erlebt wird, beinhaltet dieses eine Bedeutung – ein(e) ihm durch den Erzeuger zugemessene(r), beabsichtigte(r) oder erwartete(r) Wirkung und Wert in die (der) Welt. Der Erzeuger wiederum ist durch die Welt beeinflusst, also auch durch das Politische und Sittlich-Soziale sowie ebenso das Individuelle – eben alles ihn in der Welt Umgebende und mit ihm Konfrontierte –, sodass sich im Kulturgut dieses Allgemeine (z. B. des Politischen, Gemeinschaftlichen, Staatlichen) und das Individuelle des Erzeugers (seine Bewusstseinsstruktur, die sich in Auseinandersetzung mit der Welt bildet) widerspiegelt, d. h. zum Ausdruck kommt, in seinem Ausdruck aber auch gedeutet werden und ihm ein Wert und ein Sinn zugemessen werden muss (*be-werten* oder *be-sinnen*). Das, was durch den objektivierten Geist durch die Individualität hindurchgeht und daraufhin erzeugt wird, d. h. die durch das Individuum hindurchgehende Kultur, nennt Kerschensteiner in Anlehnung an Spranger „*Lebensform*“. Sie ist „eine Entfaltungserscheinung der angeborenen Individualität“ (Kerschensteiner 1964, 30; Hervorh. P. S.). Die Lebensform entwickelt sich aus der „naturgegebenen Individualität“ (Kerschensteiner 1964, 36), „d. h. ein[em] einzigartige[n] Geflecht von triebhaften körperlichen wie geistigen Veranlagungen oder Entwicklungstendenzen [...], auf dem sich die geistige Struktur entwickelt“ (Kerschensteiner 1964, 74). Sie ist die auf der Individualität des Menschen „durch die Kultursysteme entwickelte[.] Individualität“ (ebd., 37), ein „vom objektiven Geiste in einer bestimmten Richtung geformtes Sinngefüge“ (ebd.) und dabei „immer noch Individualität, aber nunmehr [nicht mehr nur im naturgegebenen, sondern auch; P. S.] im logischen Sinne“ (ebd.), d. h. in einem sich aus den Zeichen und Formen der Kultur ergebenden (ihrer Sprache, dem, was durch sie als Sinnhaftigkeit ausgedrückt wird, d. h. in Erscheinung tritt) *kultivierten Sinne* (ebd., 75). Die kultivierte Individualität ist Gegenstand jedes Bildungsverfahrens (ebd., 77). Sie ist Material des Bildners, wie Holz und

⁴⁵ Jeder Mensch, jedes Subjekt oder, wie Kerschensteiner sagte, jede Seele ist unterschiedlich (mannigfaltig) und hat ihre eigene Geschichte, die der „Seele bereits eine bestimmte Prägung gegeben“ (Kerschensteiner 1922 [1966], 134) hat.

Marmor Material des Bildhauers sind, und muss geformt werden. *Sie ist Inhalt der Form, die sich aber erst von innen durch den Inhalt ergibt.*

Die Antwort auf die Frage also, wie der Mensch zum Staatsbürger *und* zum Menschen werde, lautet: *Über Sache und Selbst* der beruflichen Arbeit. Das heißt, es gelingt über die berufliche Arbeit an der Sache, d. i. in der Auseinandersetzung und der Erarbeitung des Kulturgutes, welches der Sache, dem Gegenstand der Arbeit, immanent ist, also seiner *Sachlichkeit* entspricht, und über die der Mensch zu seiner Individualität gelangt und sich als Mensch bildet, indem er sich jedoch zunächst sachlich von seiner Persönlichkeit löst. Das heißt, indem er sich sachlich, d. h. gemäß unbedingt geltender Werte, verhält und „den Wert der Sache so gut als möglich zu verwirklichen“ sucht (Kerschensteiner 1969, 47). Die Sache nämlich beinhaltet als Kulturgut die Werte, die es zu verwirklichen gilt, d. h. die sittlichen (staatlichen) Werte.

„Letzten Endes ist alle Sachlichkeit auch Sittlichkeit. Denn was heißt Sittlichkeit anderes, als den unbedingt geltenden Wert immer über den bedingt geltenden Wert setzen, und was meint Sachlichkeit anderes, als einen Zweck ohne Rücksicht auf subjektive Neigungen, Begierden, Wünsche im Interesse eines unbedingt geltenden Wertes zur vollendeten Verwirklichung bringen? Sachlichkeit ist reiner Impersonalismus, Sachlichkeit ist Entpersönlichung“ (ebd.).

Sachlichkeit ist Sittlichkeit, und über die berufliche (handwerkliche) Arbeit an der Sache, was der Mensch aus ihr macht und machen kann, wenn er sie vollendet, erkennt er seine eigene Wirkungsmacht, wird ihm sein Tun sowie das, was in der Sache steckt, ihre Sachlichkeit und Sittlichkeit, d. h. ihr einverleibter sittlicher Zweck, bewusst. Mithin ist diese Arbeit an der Sache, die Erkenntnis und Bewusstmachung des der Sache immanenten sittlichen, staatlichen Zwecks, der mit der Erkenntnis über das eigene Tun zusammenfällt und so ein Bewusstsein über sich als Menschen und als Staatsbürger hervorruft, *Bildung zum Staatsbürger und zum Menschen*. Über die unpersönliche Arbeit (Wechselwirkung) an der Sache dringt der Mensch in diese vor und gelangt so (zurück) zu der Persönlichkeit – nicht als rein individuelle, sondern auch als sittliche, mithin also (staatsbürgerlich) gebildete Person. Über die Auseinandersetzung mit der Sache der beruflichen Arbeit nimmt der Mensch deren Gehalt oder auch *Substanz*, ihren inhärenten, ihm zugedachten Sinn und damit ihre (durch andere Individuen, ihre Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, durch die Gesellschaft und die Politik bedingte) Kultur auf, und formt dadurch sich selbst, und über sich wieder die Sache als nunmehr ihr vorheriges (ihre Geschichte und alle daran Beteiligten) und das Seinige in sich tragend, jedoch formverändert; sie beinhaltet Allgemeines und Individuelles (Individualität), Objektives und Subjektives und äußert dies in ihrer Form als Ganzes.

Dies in Betracht ziehend, leitet Kerschensteiner – idealistisch – auch das letzte Ziel pädagogischer Arbeit ab, welches nicht nur die „Hinführung zur sachlichen [, d. h. dem geltenden Wert entsprechenden, sorgfältigen, ehrlichen, gewissenhaften, durchdachten (Ruß 1973, 169); P. S.] Einstellung auf das Wesen des Werkes“ ist, sondern gleichsam die „letzte Versittlichung [...], die] sich durch die Indienststellung [d. i. die Anspielung auf das Pflichtgefühl; P. S.] derselben für soziale und altruistische Zwecke“

(Kerschensteiner 1968, 17) vollzieht, d. h. weg vom (persönlichen) egozentrischen zum heterozentrischen (staatlichen) Interesse.

„Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 94).

Dies gibt der beruflichen Arbeit Sinn: „Das ist ‚Be-sinnung‘ der Arbeit in ihrer höchsten Bedeutung, in der Bedeutung, der Arbeit einen letzten Sinn geben, nämlich den Sinn der Versittlichung der Gemeinschaft“ (Kerschensteiner 1968, 17), d. h. ihr durch die berufliche Arbeit brauchbar zu sein und aus Einsicht sein zu wollen und den Wert des Staatsideals zu geben.⁴⁶

„[...] das komplizierte Geflecht der Interessengemeinschaft aller aufzudecken oder doch ahnen zu lassen, das nenne ich wahre Berufsbildung, *das führt über den Arbeiter hinaus zum Menschen*“ (Kerschensteiner 1904 [1966], 103; Hervorh. P. S.).

Der Mensch nimmt den objektiven Geist (den Staat, seine Kultur, seine Gesellschaft) in den subjektiven Geist (sich selbst) auf und macht seine Einstellung zur Arbeit nicht mehr rein subjektiv, nicht mehr rein egoistisch, sondern objektiviert (d. h. verstaatlicht, vergesellschaftet und kulturalisiert) seinen Geist und sein Selbst dadurch, dass er seine Tätigkeit, seinen Beruf als Amt, als unmittelbaren Dienst im Interesse der Gesamtheit (Kerschensteiner 1969, 14) sieht. Erst damit sind nach *Kerschensteiner* das Werk, das höhere geistige Sein und die Bildung vollendet, wenn der Mensch in diesem Sinne ein sich selbst verwirklichender brauchbarer Staatsbürger ist.

Nach *Kerschensteiner* findet Bildung ihre Konkretion in der beruflichen Arbeit, vermittelt derer der Mensch sich mit den objektiven, d. h. kulturellen, staatlichen, gesellschaftlichen Gegebenheiten (Werten) der Welt auseinandersetzt, sich über diese Wechselwirkung von sich selbst entfremdet, sich dadurch aber den Raum schafft, sich im objektiven Geist wiederzufinden und zu sich als Menschen – nunmehr in der Form des brauchbaren, aber nicht gebrauchten (utilitarisierten) Staatsbürgers – zurückzukehren. h.mc „Der Berufsbildung wird neben einer funktionalen Ausrichtung auch somit eine kulturelle Legitimität zugesprochen“ (Gonon 2010, 108). Bildung im Medium des Berufs sensu *Kerschensteiner* ist hier die Theoretisierung der Menschwerdung des Menschen in einem kulturwissenschaftlichen Sinne, die stetes Aktualisie-

46 „Der Arbeiter X hat ein starkes Interesse an seiner Arbeit, um materiell vorwärts zu kommen durch berufliche Tätigkeit. Er benützt alle Ausbildungsgelegenheiten, die ihm in Werkstätten und Abendschulen geboten sind; der höhere Lohn spornet ihn zu großer Genauigkeit in seiner Arbeit. Je sorgfältiger er sich aber seiner Arbeit hingibt, desto öfter erlebt er die Freude am tadellos vollendeten Werk. Diese Freude erfaßt ihn immer stärker. Er mißt nicht mehr den Lohn an seiner Arbeitszeit; er vergißt die Zeit und arbeitet um der Vollendung seines Werkes willen. Aus dem egozentrisch interessierten Menschen ist ein sachlich interessierter geworden“ (Kerschensteiner 1926, 288). Der bzw. die beruflich Arbeitende kommt über Auseinandersetzung mit dem über die Arbeit an der Sache erarbeiteten Kulturgut einerseits zu sich selbst, er bzw. sie erkennt den Sinn und Wert seiner bzw. ihrer Arbeit für sich und andere, sodass er bzw. sie darüber aber andererseits auch von sich wegkommt und stellt letztlich seine bzw. ihre eigenen Bedürfnisse hinter die des Staates. Indem er bzw. sie im Eigeninteresse arbeitet, arbeitet er bzw. sie im Staatsinteresse, ohne diese Arbeit als solche (als Zwang) zu empfinden, weil er bzw. sie in ihr, in der Arbeit im Staatsinteresse, den Sinn und Wert, kurz: die Brauchbarkeit erkennt, die dies für ihn bzw. sie beinhaltet.

rungs- und Aktualitätspotenzial besitzt, insofern Kulturgüter sich verändern und veränderbar bleiben und damit auch zeitgenössische kulturelle Einflüsse berücksichtigt werden können (z. B. neue, kulturell geprägte Arbeitsformen und -inhalte), die aber auch vereinseitigt und als starres Bildungskonzept ausgelegt werden kann.

2.2 Eduard Spranger: Neuhumanistisch-kulturphilosophische Perspektive

Der zweite Berufsbildungstheoretiker ist (Franz Ernst) *Eduard Spranger* (1882–1963), der zu *Kerschensteiner* eine persönliche Beziehung pflegte⁴⁷ und eine ähnlich wie dieser dem Neuhumanismus verhaftete, kulturwissenschaftliche Perspektive auf Bildung einnimmt. Zudem galt *Spranger* als „bedeutendster Humboldt-Forscher seiner Zeit“ (Blankertz 1982a, 209), was nicht zuletzt durch seine Habilitationsschrift „*Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*“ (Spranger 1909) erkennbar wird. Mit *Eduard Spranger* wird somit an das vorgenannte *Kerschensteiner'sche* Bildungsverständnis angeknüpft, wobei insbesondere der Humanitätsgedanke und die Bedeutung der zu dessen Verwirklichung nötigen Berufsbildung bzw. des Berufs als „das wesentliche Mittel zur Menschwerdung“ als Ausdruck allgemeiner Menschenbildung (Spranger 1920a [1970], 25) hervorgehoben werden. *Sprangers* Berufsbildungspostulat dazu lautet: „*Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf*“ (Spranger 1918 [1969], 9; Hervorh. i. O.).⁴⁸ Das vorgenannte Bildungsverständnis *Kerschensteiners* lässt sich mit *Spranger* erweitern, insofern berücksichtigt wird, dass dieser bei der Formulierung seines Bildungsdenkens zwar auch den Menschen und dessen Bildung zum Menschen unter Hinzunahme kultureller Einflüsse (Spranger 1923 [1973], 276), zum „höheren Menschentum“, vor Augen hatte, welches es jedoch nur im „Kostüm einer Epoche, in der Bindung an eine bestimmte Gesellschaftslage und an die Forderungen

47 Die Nähe (des Bildungsdenkens) *Kerschensteiners* und *Sprangers* wird nicht zuletzt durch wechselseitige Bezugnahme in ihren Schriften deutlich (vgl. z. B. *Kerschensteiners* [1964, 36; s. a. Kap. 2.1.3] Bezug auf die *Spranger'sche Lebensform* und umgekehrt *Sprangers* Lob an *Kerschensteiners* Bildungstheorie, „deren Vorstellung, man könne über den natürlichen Berufsegoismus von Auszubildenden die Berufsgesinnung und mit ihr die Entwicklung hin zur allgemein-ethischen Weite anregen, Spranger als genial hervorhebt“ [Harney 2019, 520; vgl. entsprechend Spranger 1923 (1973), 290]). Ihre persönliche Beziehung beruht zum anderen auf einem regen Briefwechsel und persönlichen Treffen in Berlin (Harney 2019, 518). Anlässlich des Todes *Kerschensteiners* widmete *Spranger* diesem des Weiteren einen Aufsatz (Spranger 1932 [1972]), in dem er dessen Verdienste um die Berufsschule und die menschliche Bildung im Medium beruflicher Arbeit zum Zweck der individuellen Entfaltung und sittlichen Gemeinschaft hochlobte. „*Kerschensteiner* hat die Idee des vollen Menschentums, die lange Zeit nur in abstrakten Höhen schwebte, in die Wirklichkeit des deutschen Volkslebens hineingearbeitet“ (Spranger 1932 [1972], 406). *Hinrichs* notiert zum Verhältnis von *Spranger* und *Kerschensteiner*, dass die Beziehung für *Spranger* eine Möglichkeit bot, seine theoretischen Ansätze an den praktischen Reformbemühungen *Kerschensteiners* zu überprüfen, weil es *Spranger* selbst um eine „stärkere Realitätsorientierung“ (Hinrichs 1975, 48) und um den „Praxisbezug“ (ebd., 51) seiner Arbeit gegangen sei. Folglich spricht er auch von der „Zusammenarbeit eines Theoretikers mit einem Praktiker“ (ebd., 50).

48 Nicht an diesem Satz im Speziellen, aber doch in der dahinterliegenden Argumentation bzgl. der über die berufliche Bildung sich vollziehenden Menschenbildung zum Menschen, der Idee einer Berufsbildung, die zugleich Allgemeinbildung ist, hat sich bereits zu *Sprangers* Lebzeiten Kritik entzündet, die, wie schon bei *Kerschensteiner*, sich besonders bei *Anna Siemsen* (1926a) finden lässt (vgl. auch Blankertz 1969, 151; Kutscha 2003, 337; 2017, 22; 2020a, 315, 3) und als „Ideologieverdacht“ (Blankertz 1963 [1985], 113) und „Realitätsferne“ (Büchter/Kipp 2009, 3; Büchter 2010a, 85) geäußert wird.

eines Berufes, mit dem man ringt und an dem man wächst“ (Spranger 1953 [1969], 232), gibt.

Verständlich wird diese Ansicht, wenn auch hier Einblick in den zeithistorischen Hintergrund der Wirkungszeit *Sprangers* genommen wird, welche sich im Prinzip fünfteilen lässt (dazu bündig Harney 2019, 518 f.) in:

1. die Zeit vor und nach 1900 als u. a. „hochindustrielle Aufschwungphase der späten Kaiserreichszeit“ (ebd., 518);
2. die Zeit des Ersten Weltkrieges;
3. die Zeit der Weimarer Republik und *Sprangers* zweiter Wirkungszeit in Berlin ab 1920, in der er in seinen Schriften insbesondere Bezug auf die Begründung der Berufsschule und der damit verbundenen und notwendigen Berufsbildung nahm;
4. die Zeit des Zweiten Weltkrieges und des „Dritten Reiches“, zu dem er ein „ambivalentes Verhältnis“ (ebd., 519) pflegte, indem er den Gedanken des Nationalsozialismus grundsätzlich bejahte und sich mit „positivem Grundtenor“ äußerte (Ulrich 1988, 286; Hervorh. i. O. entfernt; s. a. Kupffer 1968, 772 f.), jedoch dessen rassistische Ideologie ablehnte (Harney 2019, 519; vgl. ausführlich zu Eduard Spranger und die NS-Zeit Ortmeier [2008; 2016]) und sich nie richtig vom „Dritten Reich“ distanzierte (Bauer 2012, 222); sowie
5. die Zeit des demokratisch verfassten Nachkriegsdeutschlands (für eine Beschreibung der Zeit durch Spranger selbst siehe in Spranger [1952 (1970), 210–213]).

Insbesondere die „Katastrophe des Zweiten Weltkrieges“ (Spranger 1958 [1973], 390) scheint Scheidepunkt in *Sprangers* Schriften zu sein, indem er nach 1945 in Fragen der Berufsbildung die *Menschlichkeit* und die *Verantwortung* des Menschen eindringlicher, die *Garantenstellung* der *Kultur* vorsichtiger betonte⁴⁹, „ohne jedoch grundsätzlich

49 Einschlägig und beispielhaft für Erstere sind seine Aufsätze „*Erziehung zur Menschlichkeit*“ (Spranger 1953 [1969]) und „*Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein*“ (Spranger 1959 [1969]); für Letzteres zum einen sein Aufsatz „*Humanismus der Arbeit*“ (Spranger 1952 [1970]), in dem er von der Kultur kommenden „Gefährdungen des Menschen“ (ebd., 221) spricht, zum anderen der Aufsatz „*Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung*“ (Spranger 1950 [1970]), in dem er bspw. fragt, „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“ (ebd., 201). *Sprangers* späte Kritik und Reflexion des eigenen Berufs(bildungs)verständnisses scheint dabei auch eine Selbstkritik und -reflexion zu sein, insofern er nunmehr in seiner Betrachtung des Berufs und dessen Verbindung mit Bildung seinen Schwerpunkt auf die von ihm wahrgenommenen „sehr tiefgreifende[n] Umbildungen im gesellschaftlichen Leben“ (ebd.) richtet, die in den Bemühungen um die „Ausgestaltung eigentümlicher Berufsbilder und zugehöriger Berufsbildungsideale“ sowie „das Durchdenken der entsprechenden Bildungsgüter und Lehrstoffe“ (ebd.) (auch von ihm) vernachlässigt worden seien. Dass ihm diese Revision seines (idealistischen) Verständnisses nicht leichtgefallen ist, wird bspw. ersichtlich, wenn er schreibt: „Ich kann es nicht verschweigen, dass es mir schwer wird, diese Feststellung auszusprechen. Denn meine Entwicklung hatte mich von dem Glauben an das maßgebende Ideal des 19. Jahrhunderts: ‚allgemeine Menschenbildung müsse aller Spezialausbildung vorangehen‘, immer mehr dahin geführt, den Wert festen, meisterhaften Könnens auf begrenztem Gebiet als eine höchst wertvolle Form der Menschenbildung zu schätzen [...] Aber was helfen Ideale, die von einer großen Zahl nicht mehr gelebt werden können?“ (ebd., 202; Hervorh. entf.). In gewisser Weise versucht er dies aber auch verständlich zu machen und zu rechtfertigen, wenn er dazwischen („[...]“) notiert: „Ich brauche mich dessen nicht zu schämen. Denn selbst Goethe war mir in diesem Umlernen vorangegangen, und mein Freund Kerschensteiner schien mir mit dem gleichen Gedanken: berufliche Meisterschaft sei edelstes Menschentum, einen entscheidenden Durchbruch vollzogen zu haben“ (ebd.). Bei aller Kritik am *Spranger'schen* Berufs(bildungs)verständnis – wie bspw. durch *Anna Siemsen* (vgl. Kap. 2.4) – ist nichtsdestotrotz zu berücksichtigen, dass er (zumindest in seiner nachkrieglichen Wirkungszeit) dieses nicht losgelöst von gesellschaftlichen Transformationen, sondern in einem (teilweise) „nüchternen Realismus“ (ebd., 208) gedacht zu haben schien (vgl. dazu z. B. auch Hinrichs 1975) und sich durchaus – an die *Siemsen'sche* Kritik und das *Barschak'sche* Denken (vgl. Kap. 2.4 u. 2.5) erinnernde – Fragen gestellt hat, „ob wir nach einer Kulturperiode weitgehender Berufsspezialisierung etwa in eine neue Periode hinübergewechselt sind, in der das Maximum der *Umstellungsfähigkeit* dem unentrinnbaren Diktat der Verhältnisse am besten entspricht“ (Spranger 1950 [1970], 202; Hervorh. i. O.). Vielmehr noch hat *Spranger* selbst (normativ) für die Bildung in der Berufsschule proklamiert, dass – orientiert an „drei Urberufe[n]“ (ebd., 207) – „die

über seine Arbeiten in der Berliner Zeit [d. h. vor und nach 1900 sowie zu Zeiten der Weimarer Republik; P. S.] damit hinauszugehen“ (Harney 2019, 519).⁵⁰ Insofern gilt es zur Darstellung und Erläuterung des *Spranger'schen* Bildungsverständnisses, auf jene Arbeiten zu blicken und die Begründung des o. g. *Spranger'schen* Berufsbildungspostulats darzulegen.

2.2.1 Tatsächliche Bildung zur inneren Formung

Der Anfang lässt sich mit dem *Spranger'schen* Bildungsdenken in Hinblick auf sein Menschenbild und die Schule machen. Beides vereinend monierte *Spranger*, dass in der Lebensphase der jungen Menschen nach Beendigung der Volksschule und vor dem Ergreifen eines Berufes bzw. dem Besuch der höheren Schule „ein Einschnitt in der äußeren Bildungsbahn gegeben“ (Spranger 1923 [1973], 283) sei, der den eher theoretisch oder praktisch veranlagten Typen von Jugendlichen – *Spranger* spricht von „ästhetisch unbestimmt Suchenden“ und „praktisch bestimmt Suchenden“ (Spranger 1920a [1970], 16) – nicht gerecht werde, sodass diese ihre je individuellen Interessen zur vollen Entfaltung ihres Seins und damit ihrer allgemeinen Menschenbildung ausprägen könnten. Vielmehr würden die theoretisch, ästhetisch Veranlagten in ihrer „Lese-wut“ (ebd., 15) und die praktisch Veranlagten „auf dem Gebiete der praktischen Lebensgestaltung“ (ebd.) (verlangen) gefördert (zu) werden und so jeweils eher einseitig ihre Kräfte bilden – zum „uniliterarische[n]“ Menschen, der alles (das Allgemeine) der Theorie nach zu kennen und zu wissen meint und in sein geistiges Inneres aufnimmt (Universalismus), oder zum „bloße[n] Spezialisten“ (Spranger 1918 [1969], 16) oder Banausen (*Kerschensteiner*), der „mit uneröffneten Augen an seiner Scholle haftet und sich ewig im Kreise seiner engen Routine dreht“ (ebd.) und dem bloßen Äußeren mit seinem (speziellen) Tun verhaftet bleibt (Spezialismus). Schon in seiner Habilitationsschrift erkannte *Spranger* aber, dass weder bloßes Fachmenschentum noch ausschließlich „Kenntnisse, bloßes nacktes Wissen [...] Bildung macht“ (Spranger 1909, 495), sondern „daß Bildung in der Tat nur innere Formung des Menschen bedeuten kann“ (ebd., 492; Hervorh. P. S. und i. O.). Welt muss nicht nur dem Geiste nach, d. h. als denkende Leistung, angeeignet und ausschließlich die geistigen Kräfte gebildet werden, sondern dies könne nur unter gleichsam praktischer Bezugnahme geschehen. Wie schon bei *Kerschensteiner* lässt sich dies nach *Sprangers* Lesart im Medium des Berufs (und nur in diesem) erfolgreich umsetzen. Denn im Beruf sind „Denken und Tun, Tun und Denken [...] ineinandergewoben“ und können „immer nur in der lebendigen Auseinander-

Umstellungsfähigkeit von vornherein stärker in die Ausbildungsformen hineinzunehmen“ (ebd., 206; Hervorh. i. O.) und in der Berufsschule durch Erweckung des „Schwung[s] des Innern“ (ebd., 208) der jungen Menschen umzusetzen ist. Obgleich seiner an der (Berufs-)Realität orientierten Selbstreflexion scheint *Spranger* seinem idealistischen Verständnis beruflicher Bildung als von innen heraus entwickelte Menschenbildung treu zu bleiben.

50 *Ortmeyer* (2016, V) gibt zu verstehen, dass das „Verhalten von Eduard Spranger nach der NS-Zeit [...] ganz und gar nicht vorbildlich [war]“. Es soll hier aber nicht um eine vollumfängliche Betrachtung von *Sprangers* Wirken in der NS-Zeit gehen – weder ist hier daran gelegen, irgendetwas zu verharmlosen, noch es hochzustilisieren. Beachtenswert (ganz nüchtern betrachtet) ist aber, dass die Studie *Ortmeyers* insofern zum Nachdenken über *Sprangers* Andenken bewegt hat, dass nach ihm benannte Schulen sich umbenannten (Vetter 2017). Zur Thematik „Warum Eduard Spranger nicht der Namensgeber von Schulen sein sollte“ hat *Ortmeyer* eine Broschüre verfasst (*Ortmeyer* 2016).

setzung mit der Sachwelt geübt und erworben werden“ (Spranger 1952 [1970], 216).⁵¹ Der Mensch nutzt und braucht die „denkende Hand“ (ebd., 218) und, so muss hinzugefügt werden, das ‚praktische Denken‘, um sich zu bilden. Würde diese Verbindung nicht bestehen, so wären die einen lediglich formal allgemein gebildet in dem Sinne, dass sie die Welt ihrer Form nach aufgenommen hätten, diese jedoch inhaltlich leer wäre; die anderen wären lediglich speziell gebildet in dem Sinne, dass sie die Welt ihrer Erscheinung nach aufgenommen hätten, jedoch nur in einem bestimmten Bereich und ohne eine „organische Beziehung“ (Spranger 1918 [1969], 15) zu diesem – beide wären nicht gebildet in dem Sinne einer höheren Allgemeinbildung.

Spranger will nun beide Bildungstypen nicht gegeneinander ausspielen, sondern eben zusammenbringen, weil beide etwas Wahres an sich haben, insofern sie – in Anlehnung an Kerschensteiners wahre Bildung gesprochen – zur Bildung des Menschen im Sinne der „Emporsteigerung des Individuums zu der ihm jeweils aufgegebenen Individualität“ durch Konfrontation von individueller Werthaltung und Kulturwelt (Blankertz 1963 [1985], 108) benötigt werden. (Berufliche) Bildung ist dann keine allein von außen auf den Menschen wirkende Aufprägung und (Vor-)Bestimmung, sondern (Hilfs-)Medium, „dass er den richtigen Weg finde, den er seiner innersten Bestimmung nach gehen soll und will“ (Spranger 1920a [1970], 26). Die Individualität, als Mittel- und Ausgangspunkt der menschlichen Bildung, ist sodann „geformte[.] Individualität [... bzw.] voll gebildete[.] Persönlichkeit“ (Spranger 1923 [1973], 277; Hervorh. i. O.) oder auch „ausgeprägte[.] individuell sichere[.] Persönlichkeit“ (Spranger 1920a [1970], 8 f.) und damit die Vollendung des Menschentums überhaupt im Gewand seiner epochalen Einflüsse. Als solches Gewand ist es der „Mantel der Allgemeinbildung“, der „[a]us dem Kern der Berufsbildung“ herauswächst (Spranger 1918 [1969], 15) und sich als Menschlichkeit des Individuums, einer „Eigenschaft, die [nicht] von der Lebensverbundenheit mit der Kultur der Zeit und mit einem Volke isoliert werden könnte“ (Spranger 1953 [1969], 232), bildet. „Jeder einzelne ist in das Geistesleben seines Volkes, seines Landes, seiner Zeit eingebettet“ (Spranger 1959 [1973], 158; Hervorh. P. S.). Mit anderen Worten: Ganz gleich welcher Bildungstyp, d. h. ob humanistische „[z]weckfreie (schöne) Formung des ganzen Menschen durch rein geistige Güter“ (theoretischer/ästhetischer Typ) oder utilitaristische „Fähigkeit zu gestaltender, nützlicher Arbeit an dem Stoff der Welt, mit dem ringend sich der Mensch erst freimachen muss [(d. h. praktischer Typ; P. S.)....], [b]eide Male ist der *Mensch als Ziel* gemeint [...]“ (Spranger [1952 [1970], 210; Hervorh. P. S.]), dessen „Bildung am *Tun*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) im Medium des Berufs, d. h. der praktischen in Auseinandersetzung mit seiner kulturellen Umwelt gewonnen und durch das Innere geformt wird. Bildung umfasst sodann eben mehr als Einsicht, mehr als bloße Denkfähigkeit, sondern zu ihrer Vollendung eben „praktischen Sinn und gesellschaftliche Form, Menschenfreundlichkeit“, sodass die „Intelligenz [...] mit dem gesamten Seelengrunde [...] organisch verbunden [...] ist

51 Damit unterscheidet Spranger Bildung von Kenntnissen, wonach diese etwas Lebloses, Totes darstellen, jene aber „immer etwas Lebendiges“ (Spranger 1920b [1970], 28) ist. Bildung ist das, was das leblose Wissen, das bloß die Sachlichkeit als Forderungen der Gegenstände in den Vordergrund rückt, wieder lebendig macht, indem diese zum inneren Wertleben des Individuums in Verbindung gesetzt werden. „Bildung aber bedeutet, dass das, was ich weiß, auch zu den anderen Lebenswerten in einer inneren Beziehung steht“ (ebd., 29).

und] der Mensch immer als Ganzes, nie als Bruchstück lebt und gestaltet“ (Spranger 1923 [1973], 277).

„Bildung ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen, mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit“ (ebd.).

Beide Bildungstypen werden in der *Berufsbildung als „lebenspraktische“* (Spranger (1952 [1970], 212; Hervorh. i. O.), *weltverbundene Bildung* vereint (ebd., 214), und die einst utilitaristischen, „flachen Aufklärungsideen des 18. Jahrhunderts“ (ebd., 212) werden humanistisch erweitert zu einer neuen „Humanisierung der Arbeit“ (ebd., 213; Hervorh. i. O.), sodass „[a]lles beseelte, geistgeleitete und verantwortliche Tun [...] den Menschen im Menschen erwecken“ (ebd.) und ihm zur Bildung dienen kann. Berufsbildung, als die das Geistige und Praktische vereinende Bildung, dient sodann „der *Humanisierung und Kultivierung* des Menschen“ (Müllges 1967, 79; Hervorh. i. O.), d. h. seiner Menschwerdung als Mensch sowie als Repräsentant der Menschheit durch Aufnahme der menschlichen Kultur und dessen Ausdruck durch ihn (vgl. *Kerschensteiner* und *Humboldt* [hier: Kap. 4.1]).

„Der eigentümliche Charakter der Berufsbildung liegt darin, dass sie den Menschen subjektiviert. Sie verhilft ihm, zu dem zu werden, der er bereits ist bzw. sein kann, indem sie seinem Grundinteresse, seinem ‚inneren‘ Beruf, Raum und Gelegenheit zur Verwirklichung bietet“ (ebd., 80; Hervorh. i. O.).

Menschliche Bildung beinhaltet dann drei sich stets weiterentwickelnde Richtungen: „Individualität (als eigentümlicher Ausgangspunkt) [...], Universalität (als Wesensreichtum) und Totalität (als innere Geschlossenheit)“ (Spranger 1923 [1973], 276), die durch periodisch sich wandelnde (Spranger 1958 [1973], 394) im Medium des Berufs auftretende „*Kultureinflüsse*“ veredelt werden (Spranger 1923 [1973], 276; Hervorh. i. O.).

2.2.2 Selbst-Bildung durch kulturelle Selbstwerdung

Wie schon *Kerschensteiner* betont auch *Spranger* die Bedeutung von Kultur für die Bildung des Menschen, mit dem Unterschied jedoch, dass sie je individuell und mit Blick auf die Epoche unterschiedlich ist und entsprechend der Bildung des Menschen unterschiedliche Möglichkeiten und Voraussetzungen für seine Bildung bietet. Ähnlich ist aber der Grundtenor, wonach das mit dem Sozialen, dem Nationalstaatlichen verbundene Kulturelle dem rein mechanischen Tun in der Arbeit ein Ende gesetzt wird und es vielmehr zu einem „höheren Bewusstsein [führt], dass dies alles im Zusammenhange des Gesamtlebens eine wertvolle und unentbehrliche Leistung ist“ (Spranger 1920a [1970], 19). „Bildung, sozial betrachtet, macht frei“ (ebd.), so *Spranger*, indem sie nicht nur das Technische der Arbeit und das Natürliche des Individuums thematisiert und fokussiert, sondern eine „volkswirtschaftliche Ansicht“ (ebd.) fördert, eine An-

sicht, die eben auch die des Individuums, als Teil des Volkes und seiner Kultur, beinhaltet.⁵²

„Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“ (Spranger 1923 [1973], 276; Hervorh. i. O.)

Demnach ist „Bildung [...] ein *kulturphilosophischer* [...] Begriff“ (ebd., 275; Hervorh. i. O.; vgl. auch Müllges 1967, 74), die im Medium der beruflichen Arbeit empfangen wird. „Denn das Los des Kulturmenschen ist *Arbeit*“, die er in drei „Hauptbeziehungen begreift: als sachliche Anforderung, als Mittel der Selbsterhöhung, als Dienst am Volke“ (Spranger 1932, 388; Hervorh. i. O.). *Kultur* ist das „durch menschliche Geistesarbeit Gestalt empfangen“ habende „Leben“ (Spranger 1959 [1973], 158), sie ist der „Inbegriff der historisch erarbeiteten, das heißt in die räumlich-zeitliche Wirklichkeit übergeführten objektiven Werte“ (Spranger 1920b [1970], 32), die jedoch nur temporär Aktualität und Anerkennung erfahren können und erlebbar, d. h. zeitlich kontingent in ihrer Geltung sind. Anders gesagt, formuliert *Spranger* eine Reprise des *Humboldt'schen* Denkens (vgl. Kap. 4.1), dass die Welt eben derart mannigfaltig sei, dass sie als Ganzes nie zu einem Zeitpunkt und an einem Ort aufgenommen werden könne und dass dies des Weiteren nicht möglich sei, weil der Mensch, der ebenso mannigfaltig sei, damit ebenso mannigfaltige Möglichkeiten der Verbindung zur Welt herstellen kann. Es wäre „unmöglich, die Bildungswerte vollständig aufzuzählen, weil dazu nicht nur die Kenntnis der ganzen geistigen Entwicklung des Individuums, sondern auch der zahllosen Individualitäten und Individuallagen selbst gehörte“ (ebd.) „Bildung [ist dann] ganz allgemein die persönliche Aneignung von objektiven Werten [...], die in diesen oder jenen Kulturgebilden verwirklicht sind“ (ebd., 31). Für *Spranger* gehört es zur Bildung des Menschen, die ihm persönlich innewohnende Lage (Individualität) mit der äußerlichen und kulturell kontingenten (historisch und sozial mannigfaltigen) Gegebenheit, d. h. Persönlichkeit und Sache, die sich beide jeweils geschaffen haben, immer wieder neu zu verbinden und zu vitalisieren, weil erst so der kulturelle Wert in einen Bildungswert überführt wird. *Bildungswert* entsteht dort, wo ein „fertiges Wertgebilde in ein Tun zurückverwandelt wird“, d. h. indem das fertige Gebilde, als Ergebnis (Form) eines ursprünglichen Tuns (Arbeit), in dem alle diesem Tun zugrunde liegenden (gedanklichen) Teilprozesse und Zwecke geronnen sind, wieder lebendig gemacht, ins Bewusstsein gebracht wird (Spranger 1920b [1970], 35 f.) und „lebend sich entwickelt“. Bildung ist nie ein Abgeschlossenes; [...] Sie ist ein Stück von mir, ein mit

52 Im Gegensatz zu *Kerschensteiner* ist *Spranger* sich der Tatsache gewahr, dass die Arbeit nicht mehr nur handwerklich, sondern mechanisiert ist, sodass die Bildung durch die Arbeit an und mit der Maschine „mit ihren technischen Urgedanken“ (Spranger 1920a [1970], 13) beginnen müsse, d. h. dass das Können eben mit dem Verstehen der ureigensten Funktionen und Zwecke der Sache bzw. des Bildungsgegenstands beginnt. Das Objekt muss so vor Augen geführt werden, dass es erlebt werden kann, dass im Menschen eine geistige Bewegung ausgelöst und es lebendig wird (Spranger 1916/1917 [1973], 247 f.), ganz der *Fröbelschen* Aussage folgend: Vorleben statt vorstellen (stellen = Zustand, leben = Bewegung) (ebd., 248).

mir Werdendes, mir persönlich Angehöriges, nicht einfach eine sachliche Ordnung“ (ebd., 30).

Zentral für diese in der Bildung sich vollziehende Aufnahme und den anschließenden Ausdruck der Wechselwirkung von Mensch und Kultur ist nach *Spranger* das Verstehen ihres Sinns, welches sich aber nicht als rein Geistiges vollzieht, sondern vermittelt durch das Tun, das *Erleben der Kultur*, denn „verstehen kann man es erst, wenn man es im Zusammenhang des Ganzen nacherlebt“ (Spranger 1909 [1974], 159; Hervorh. i. O.). Dieses Nacherleben des Zusammenhangs versteht *Spranger* als das Hineinversetzen, d. i. „das lebendige Element des Verstehens“ (Spranger 1966, 428), in die bei ihrer Entstehung vorhandenen Umstände und Gegebenheiten, d. h. das „historische[s] Moment“ als ihre „geschichtliche Singularität[.]“ (ebd., 419) aus der je individuellen ebenso einzigartigen Lage des Individuums und seiner Menschlichkeit heraus. Es ist die „Teilnahme am Kulturleben“, das „Hinausstreben[.] vom persönlichen Zentrum aus in die Weite [...] als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache“ (Spranger 1923 [1973], 284). Diese „historische ‚Einfühlung‘“ (ebd., 428; Hervorh. P. S.), dieses (Nach-)Erleben des historischen Moments in der Absicht, diesen in seinem Kern, seinem Sinn zu verstehen und dadurch seine lebenspraktische Bedeutung zu der nunmehr sich raum-zeitlich ergebenden Situation zu erschließen, ist es, was nach *Spranger* die Bildung des Menschen über Kultur bestimmt und gleichsam wieder in eine Unbestimmtheit und damit in eine Offenheit entlässt, die für seine Bildung zum Menschen und die Entwicklung der Menschlichkeit notwendig ist.

Diese kulturelle Bildung des Menschen und seiner Menschlichkeit im Lichte je kontingenter Umstände impliziert und resultiert in ein reflexives und kritisches Bildungsmoment. Dieses liegt darin begründet, dass die Menschlichkeit erst durch das Selbst, d. i. das sich selbst, über die Ausstrahlung in die Welt und sich an ihr reflektierende anschauende Ich, begründet wird (Spranger 1953 [1969], 234). Dieser durch die kulturellen Einflüsse bedingte selbstreflexive, selbstkritische innere, „*Spaltungsvorgang*“ (ebd.; Hervorh. P. S.) des Ich ist es, der den Menschen im Menschen weckt und es erst ermöglicht, dass dieser sich selbst *anhaltend* bilden kann.

Das „Ich des Menschen [...] ist [mehr] als ein Punkt, der für alles Erleben und Begehren das einheitliche Bezugssystem bedeutet. Es gibt ein höheres Ich, das mit dem niederen Gespräche führen kann und dessen Gesamthorizont sehr viel weiter ist als der des orts- und zeitgebundenen Egos“ (ebd.).

„Das Selbst ist mehr als das Ich. [...] Es] ist das veredelte Ich, das kultivierte Ich“ (Spranger 1959 [1969], 341) und die „zum Selbst erhöhte Persönlichkeit ist [sodann] einem Pfeiler vergleichbar, der eine Brücke stützen hilft. Über die Brücke selbst bewegen sich die mannigfachen Kulturwerte und Kulturzwecke, die die Gemeinschaft zu pflegen hat“ (ebd.). Bezogen auf *Kerschensteiners* Begriff des Kulturgutes heißt das, dass Bildung hier den dieses Kulturgut tragenden Menschen mit der ganzen Fülle des Lebens und der Welt, damit auch deren Kontingenz und Uner- und Unausschöpfbarkeit in Verbindung bringt.

Das verbindende Element sieht *Spranger* dabei im Beruf, und die Art und Weise, wie *Spranger* die Bildung des Menschen als Ganzes über den Beruf im Sinne der kulturellen Bildung zu einer höheren Allgemeinbildung nicht als Anfang, sondern als „krönenden Abschluß des gesamten Bildungswerkes“ (Müllges 1967, 81) denkt, lässt sich anhand seiner Aufteilung von Bildung in drei Stadien darlegen.

2.2.3 Menschenbildung in drei Stadien

Mit dem „dreiphasige[n] Prozessmodell“ (Blankertz 1982a, 209) oder „*Dreistadiengesetz* der menschlichen Bildung“ (Müllges 1967, 76; Hervorh. i. O.) stellt *Spranger* die durch die Tat-Sache und Individualität sich heraus entfaltende Entwicklung des Menschen zur durch die Kultureinflüsse bedingten höheren Allgemeinbildung als einen fließenden, d. h. anhaltenden Prozess dar, der sich „von der *grundlegenden Bildung* über die *Spezialbildung* zur *Allgemeinbildung* [vollzieht], und zwar so, daß jedesmal die neue Phase schon einsetzt, während die alte noch fort dauert“ (Spranger 1923 [1973], 284; Hervorh. P. S.). Die *Berufsbildung* ist hierbei „das bewegliche Mittelgelenk im Bildungsgefüge“ (Müllges 1967, 83), der „*Knotenpunkt des menschlichen Bildungsganges*“ (Backes-Haase 2001, 28; Hervorh. P. S.), in dem die „Realbeziehung“ der grundlegenden Bildung und die „Kulturüberhöhung“ der allgemeinen Bildung zugleich gewonnen, erfahren (Müllges 1967, 83) und angeeignet werden. Die Berufsbildung bezweckt, „daß der werdende Mensch nach den Jahren der Reife einen bestimmten Mittelpunkt für seine Arbeit finde, von dem aus er sein Wissen und Können wachsen sieht, der ihm eine Stellung in der Welt und mit dem eigenen Nutzen zugleich einen gesellschaftlichen Wert in Aussicht stellt“ (Spranger 1918 [1969], 13 f.). *Spranger* versucht, die Berufsbildung von ihrem ihr historisch angehafteten Ballast der Bildung des Menschen zur Nützlichkeit (ebd., 11) zu befreien und dahin zu revitalisieren, dass sie eben keine „Dressur“ (ebd., 12) des Menschen zum Ziel habe, sondern das Gegenteil. Er sagt: „Wer für seinen Beruf ‚gebildet‘ wird, der wird zugleich zur Freiheit gegenüber allen Einzelleistungen in ihm erzogen, der lernt ihn in einem größeren Kulturzusammenhang auffassen und geistig über ihm stehen, statt von ihm verschlungen zu werden“ (ebd., 12 f.).⁵³

Die erste und ursprüngliche Verbindung mit der Kultur erfährt der (junge) Mensch dabei in der *grundlegenden Bildung*. Sie ist formal die „methodische Belebung der geistigen Grundkräfte“ (Spranger 1923 [1973], 282) des Menschen, der einen ersten Anknüpfungspunkt an die ihn umgebende fremde Welt erhalten soll, und beinhaltet material „ein einfaches Weltbild in Umrissen, das eine erste Orientierung in Natur und Kultur ermöglicht“ (ebd.; auch Spranger 1958 [1973], 396). Die grundlegende Bildung hat ein „Bild“ der Welt zu entwerfen, d. h. eine begrenzte Mannigfaltigkeit der Phänomene in ihrer Einheit und Ordnung zu zeigen, so dass sie auch für den kindlichen Geist überschaubar und durchsichtig“ (Müllges 1967, 76), d. h. verständlich wer-

53 Auffällig an diesem Satz ist, dass *Spranger* nicht von „sich bilden“, sondern „gebildet werden“ spricht und sodann Bildung als das bezeichnet, wozu jemand erzogen werde. Selbstbildung betrachtet er als „Zufall“ und „zweifelhaft.“ (Spranger 1918 [1969], 13). Dies kann hier allerdings als *frühsprangersche*, die Nähe zu *Kerschensteiners* *Berufserziehung* nahelegende und betonende Auslegung von Bildung gelesen werden, insofern *Spranger* später, wie gezeigt (vgl. Kap. 2.2.2), Bildung als Vorgang des Selbst (Selbst-Kritik, Selbst-Reflexion) auslegt.

den. Sie gelingt über die Einführung in die zu ihrer Periode gültige, als Bildungsgut dienende (deutsche) Kultur,⁵⁴ welche, als Heimat des Zöglings (Spranger 1918 [1969], 9), die Anschlussfähigkeit an die (noch fremde) Welt, das unbekannte Außen ermöglicht, weil darin eben etwas Bekanntes erkannt wird, mit dem etwas (praktisch) angefangen werden kann. Es kommt in dieser Stufe der Bildung nicht darauf an, die Welt vollumfänglich und im allgemein weiteren Sinne zu verstehen (was ohnehin nicht möglich wäre⁵⁵), sondern sie im engeren Sinne der Allgemeinbildung verstehen zu lernen, d. h. über die Auseinandersetzung mit einem zunächst begrenzten Ausschnitt der Welt, der jedoch als Repräsentant dieser betrachtet werden kann, und eine erste Vorstellung von den Zusammenhängen der Welt an sich, ihrer Bedeutung für den Menschen und den Sinn der Auseinandersetzung mit der Welt zu erhalten und eine Verbindung zu dieser herzustellen.

„Zum Kennzeichen der Bildung gehört die innere Aneignung: d. h. für die Geschichte: das Bild des Menschen in seiner Gesetzmäßigkeit muss mir an ihr lebendig werden: Einen Punkt der Geschichte in dieser Weise tief zu verstehen, ist mehr wert, als ihren ganzen Verlauf auswendig zu wissen“ (Spranger 1909, 496).

„Es kommt darauf an, die menschlichen Möglichkeiten Gegenstände finden zu lassen, an und in denen sie aufgehen können“ (Blankertz 1963 [1985], 109), d. h. dass das dem Zögling innewohnende Potenzial geweckt werden und Anschluss finden kann an die Welt, um die Möglichkeit der Entfaltung, des Ausstrahlens und dadurch des Zurückstrahlens in das Individuum zu haben.

Dies ist der Anfang der Menschwerdung des Menschen und nur so ist diese überhaupt möglich, als dadurch, mit der Metapher des Lichtstrahls gesprochen, das Licht der im Individuum seienden Lichtquelle, seiner Fackel, aktiviert bzw. sein Feuer entzündet wird und sich etwas entwickeln kann, wofür der Zögling „brennt“ und sich eben *begeistert*, d. h. den der Kultur innewohnenden objektiven Geist in sich aufzunehmen und mit eigenem subjektivem Geist zu verbinden zu einer Flamme. Die grundlegende Bildung ist das Medium, mit dem für alle weiteren Bemühungen der Funke zum Entfachen des Feuers gezündet werden kann – ohne ihn geht es nicht. Mit ihm allein aber fehlt der Brennstoff, durch den der Funke erst ein Feuer entfachen und *anhaltend* brennen, d. h. als von innen kommende und nach außen aus der Flamme als (Licht-)Energie sich entfaltende Kraft wirken und hinausstrahlen kann, um anschließend zurückzukommen und neuer Brennstoff und neuer Funke zu werden. Mag der Funke also *formal* geeignet sein, ein Feuer zu entfachen, das zu voller Größe aufflammt, so ist er allein dafür aber nicht hinreichend, weil ihm das Brennmaterial fehlt.

Umgemünzt auf *Spranger* bedeutet dies, dass die rein geistige Aneignung der Welt (formale Bildung) als Bildung der Kräfte zum Entzünden des Feuers (*Kräftebil-*

54 „Jede eigentümliche Kulturperiode hinterlässt eigentümliche Bildungsgüter, die [...] für die Dauer in den Kanon der grundlegenden Bildung aufgenommen werden“ (Spranger 1958 [1973], 394); „jede Nation [hat] ihre eigentümlichen geistigen Traditionsgüter“ (ebd., 395).

55 „Wenn man ‚alle Kräfte‘ in Bewegung setzt, kommt man nur zu leicht in die Versuchung, auch alle ‚Sachen‘ umfassen zu wollen“ (Spranger 1958 [1973], 386), sodass die Totalität als Allseitigkeit der Kräftebildung (Ganzheit) in eine „Universalität der Sachkenntnis“ (ebd.) (Allheit) umschlägt (ebd., 393), die es so nicht geben kann.

dung) zum einen nicht ausreicht, um eine höhere Allgemeinbildung zu erreichen, weil der Mensch als Subjekt in seiner „Einsamkeit und Inselhaftigkeit bloßer Ichzustände“ (Spranger 1966, 5) verbleiben würde; dass sie zum anderen als rein formale Bildung auch nicht möglich sei, weil das Aneignen der Welt eben diese Welt begrifflich impliziert, d. h. einen Stoff, einen Inhalt, der angeeignet – erkannt, mit sich selbst und den eigenen Werten in Verbindung gesetzt, beurteilt und für das weitere Fortkommen aufgenommen – werden kann (*Stoffbildung*). Das Formale bedarf immer des Inhalts, um sich als Form bilden zu können, aus dem Materiellen entsteht die Form. „(E)s gibt keine Aufnahme durch den Geist, die nicht *Formung* wäre“ (Spranger 1909, 496; Hervorh. i. O.), „kurz: Form und Stoff sind im Leben nicht trennbar“ (Spranger 1923 [1973], 280). Wenngleich also die formale Bildung die „Belebung der entscheidenden Grundkräfte, die der Mensch als Subjekt besitzt“, bedeutet, d. h. die „elementaren Akte des Erkennens“ (Spranger 1920a [1970], 11) als die des Kennens (epistemische Fähigkeiten), Könnens (technische Fähigkeiten) und Wollens (sittliche Fähigkeiten) (ebd., 12), also eine Kräftebildung darstellt, um Sinngebung und -erleben zu fördern (d. h. Kräfte zu bilden, die ungeachtet des Stoffes in der Lage sind, diesen aufzunehmen; die formale Allgemeinbildung bildet alle Kräfte des Menschen so, dass sie prinzipiell in der Lage sind, alle Stoffe zu verarbeiten.), so bedarf es eines inhaltlichen Anteils, der diesen formalen Funken nicht nur in seiner Form als Funken belässt, sondern über die Form hinaus einen Überschuss erzeugt, der ihn zum Feuer werden lässt.

„Man kann den Sinn jener allseitigen formalen Bildung der Grundkräfte nicht besser aussprechen als mit Humboldts Wort, es komme nur darauf an, dass jedes Vermögen, das man in sich spürt, einmal einen Gegenstand in sich gefunden hat, in dem es ganz aufgegangen ist, wo nun jede neue Beschäftigung gleichsam nur eine Wiederholung sein würde“ (Spranger 1923 [1973], 282).

Die Kraftbildung ist somit eine doppelt formale:

- „im Sinne eines formalen Vermögens, das die Dispositionen nicht nur zu gleichen, sondern ähnlichen und nahe verwandten Akten enthält“;
- „im Sinne einer vermehrten Energie zu Leistungen, wodurch die einmal gelungenen Akte künftig intensiver, sicherer und müheloser“ vollzogen werden können (Spranger 1916/1917 [1973], 252).

Sie mündet in einem „*Überschuss*“ (dem Kennzeichen der Bildung), sodass „man sich auch da noch zu helfen weiß, wo einem nichts vorgeschrieben und adressiert worden ist“ (Spranger 1952 [1970], 216; Spranger 1920a [1970], 12; Hervorh. P. S.). Das Entzünden des Funkens und Entfachen des Feuers gelingt aber erst mit dem Interesse für die äußerliche Welt, in dem dem Menschen innenwohnenden Bedürfnis, nach außen zu wirken und dieses Außen wieder in sich hereinzuholen. Dieses Interesse wiederum wird geweckt durch den Beruf, als „alles Übrige in Bewegung“ setzender „Hebel“ (Spranger 1918 [1969], 14) bzw. in der *Berufsbildung*, in der erst die Geister (der Geist des Individuums und des Stoffes), in der das Theoretische durch das Praktische in Form der praktischen Bedeutung des Theoretischen, d. h. der ungezwungenen Verbindung von Theorie und Praxis als Anknüpfung an den „lebendigen Wissenstrieb“

(Spranger 1920a [1970], 21) zum Leben erweckt werden. „Es führt ein innerer Zusammenhang von der Berufsbildung über die formale Allgemeinbildung [d. i. die grundlegende Bildung; P. S.] zu einem gewissen Grade inhaltlicher Allgemeinbildung“ (Spranger 1920a [1970], 14). Sie beinhaltet die „selbständigen Interessen im Zögling“ – sowohl im intellektuellen (formellen) allgemeinen, gleichschwebenden Bereich als auch im praktischen (inhaltlich-materiellen) Bereich, um „seinen bestimmten Standpunkt in der Welt zu nehmen“ (Müllges 1967, 77). Interesse gilt *Spranger* als „subjektive Ausdrucksform des ‚inneren Berufes‘, das erkennbare Angelegtsein jedes Menschen auf ein bestimmtes Lebenswerk, die Triebfeder, auf dem oder jenem beruflichen Feld zu wirken“ (Müllges 1967, 79). Es ist der „Quellpunkt“ bzw. der „innere Wegweiser“ des „*berufliche[n]* Tätigkeitskreises“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Die Nähe zu *Kerschensteiner* ist hier unverkennbar, als es auch hier um die Annahme des Standpunktes, zu dem man (von Natur aus) gehört, geht, von dem aus das eigene Menschsein sich entfaltet. Der ursprünglichste Anlass dafür, dass dieses Nach-außen-Streben und Zu-sich-zurückkommen stattfindet, ist der Beruf bzw. die berufliche Arbeit, weil hierin – wie *Kerschensteiner* schon insinuierte – das sowohl individuelle als Egoismus und Eigennützigkeit als auch das soziale als Allgemeinützlichkeits sich jeweils bedingende und letztlich in der beruflichen Arbeit „aufgehobene“ Interesse der Menschen zum Ausdruck kommt.

„Das Nützliche, auch das sozial Nützliche, ist überboten durch die Rückbeziehung der Bildung auf den letzten Sinn eines menschlichen Lebens, aber in der Überbietung auch aufgehoben und damit vor jeder Ächtung gesichert, weil eingeordnet in den großen Zusammenhang möglicher Wertverwirklichung“ (Blankertz 1963 [1985], 112).

Der Beruf ist dadurch für *Spranger* „das wesentliche Mittel zur Menschwerdung“ (Spranger 1920a [1970], 25), zu der „jeder nach seiner Kraft, nach seiner Bestimmung und nach seiner individuellen Veranlagung“ (ebd.) strebt. Er ist der „Standort der Sicht“, der zur Horizonterweiterung benötigt wird, weil „*jeder* Horizont [...] einen Mittelpunkt voraus[setzt], in dem man steht. Erweiterung des Horizontes erfordert Orientierung in der realen Welt, Phantasie und Denkarbeit“ (Spranger 1952 [1970], 215; Hervorh. i. O.), d. h. alle Kräfte des Menschen sowie den Stoff der Welt.

Es ist folglich die Bildung im Medium des Berufs, die aufbauend auf der grundlegenden, den Menschen mit der Welt im ursprünglichen allgemeinen, d. h. formalen und inhaltlichen verbindenden Sinne den Menschen zur *höheren Allgemeinbildung* führt.

„Erst in der Ausübung des Berufes [...], also im tätigen Leben, wird das erworben, was man in bescheidenem Sinn Allgemeinbildung nennen darf, nämlich eine langsam ins Weite wachsende Welt- und Lebenskenntnis“ (Spranger 1958 [1973], 396).

Der Mensch strahlt sein Innerstes nach außen und folgt diesem über die Auseinandersetzung mit dem Außen. Er nimmt dieses als Reflexion seiner Strahlen wieder auf und eignet sich die seinigen, aber nunmehr durch das Außen veränderten Strahlen wieder an: „Alles Verborgene, was der Mensch in sich trägt, vergegenständlicht er sich an dem Material der Erscheinungswelt“ (Spranger 1911 [1974], 163). Er kehrt also zu sich, in

sein Inneres, zurück und entwickelt sich so immer weiter, indem er fortfährt, weiter ausstrahlt und immer größere Mengen und Qualitäten des Außen in sich aufnimmt (sich einbildet), die Welt und sich selbst also immer weiter und besser versteht. Er vereint sie mit und in sich und führt sie zu einem harmonischen, lebendigen Ganzen zusammen, welches durch sein Tun einen Ausdruck findet, also wieder in die Welt strahlt und so (als seine in der Form des Kulturgutes aufgehobene Weltansicht) Einfluss auf ihn und andere nimmt. Das „Ziel der Bildung [... liegt] immer im individuellen Subjekt“ (Spranger 1923 [1973], 278), nicht als endgültige Aufgabe, sondern als „unendliche Aufgabe menschlicher Selbstverwirklichung“ (Blankertz 1963 [1985], 111) bzw. im Medium des Berufs ermöglichte „geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache“ (Spranger 1923 [1973], 284).

Das *Spranger'sche* Bildungsverständnis beinhaltet demnach ähnlich zu *Kerschensteiner* die Betonung der Bedeutsamkeit des Kulturellen für die Bildung des Menschen, insofern diese dem Menschen den ersten Anknüpfungspunkt in der auf das Verstehen ausgelegten Auseinandersetzung mit der Welt zur Vollendung des Menschseins durch Entwicklung seiner Menschlichkeit bietet, was aber nur verwirklicht werden kann, insofern diese Auseinandersetzung anhaltend ist und im Lichte der epochalen Gegebenheiten immer wieder neu vollzogen wird. *Spranger* bleibt aber entgegen *Kerschensteiner* nicht bei der staatsbürgerlichen Erziehung als oberstem Bildungsziel stehen, sondern betont vielmehr, dass Bildung die „Einführung in die Lebensformen unsrer Zeit [sein müsse], mit einem ethischen Ton, der nicht lehrhaft und moralisierend [... ist], sondern sokratisch entwickelnd und diskutierend“ (Spranger 1923 [1973], 291), die Lebensformen erweckend. Die „*Gegengewichte* gegen die naturgegebene Individualität“, die Bildung benötigt, um kulturfähig zu sein (ebd., 285; Hervorh. i. O.), finden sich im Typus der Berufsbildung und Allgemeinbildung vereint. Ihre Inhalte ergeben sich einerseits aus den gesellschaftlich zu erbringenden Leistungen und sind je unterschiedlich vom individuellen Anspruch an den Beruf, sie vereinen andererseits die wesentlichen Züge der Träger einer Kultur zu einer Nationalindividualität (ebd., 286). Anlass dazu gibt der Beruf, der Grundlegendes mit Höherem verbindet, wodurch er letztlich nach *Spranger* das Medium menschlicher Bildung im Allgemeinen, d. h. im Individualität, Totalität und Universalität als harmonisches Ganzes vereinigenden Sinne darstellt. Berufsbildung ist das Bildungsideal zur Bildung des Menschen, als sie an den inneren, natürlichen Neigungen, den Interessen des Menschen ansetzt, mit den historisch bedingten, kulturellen Anforderungen des Berufs verbunden wird (ebd.) und sich somit in Form seiner Menschlichkeit als Ausdruck des Menschentums darstellt. Der Beruf ist *Spranger* Orientierungsmedium menschlichen Lebens, als er die Mannigfaltigkeiten von Ich und Welt für die Erweckung des Menschen im Menschen und so für Sinngebung und Verständnis des Ganzen greifbar macht. Über den Beruf gelingt es dem im Bildungsvorgang sich spaltenden Menschen (Entfremdung und Rückkehr) bei der Auseinandersetzung mit der Welt, sich in dieser nicht zu verlieren, sondern einen Mittel- bzw. Knotenpunkt in dieser zu finden, von dem aus er die Welt erleben, sich und seine Kräfte entfalten und durch Aufnahme der kulturellen Einflüsse veredeln, d. h. seine Menschwerdung zum kultivierten Menschen vorantreiben kann.

2.3 Aloys Fischer: Humanisierungsperspektive

Der dritte Vertreter der Berufsbildungstheorie(n) ist *Aloys Fischer* (1880–1937), der wie *Kerschensteiner* und *Spranger* als Klassiker der Berufsbildungstheorie gilt, wobei

„sein Ansatz [sich insgesamt] von Kerschensteiners Berufspädagogik durch eine relative Modernität und von Sprangers Konzept durch die größere Prägnanz, mit der sowohl die Berufsbildungs- als auch die Berufsschulfrage angesichts einer industriell organisierten Produktionsweise diskutiert werden‘ [, unterscheidet]“ (Wahle 1990, 112 zit. n. Büchter/Kipp 2009, 4)

Fischers (berufs)bildungstheoretische Überlegungen haben weniger Aufmerksamkeit erfahren, womit er als der „am wenigsten prominente[.] Klassiker“ (Gonon 1997a, 158) betrachtet wird, dessen „umfangreiches Werk bis heute kaum rezipiert worden“ ist (Wahle 1990, 124), obgleich er seine Gedanken unter ähnlichen historischen Prämissen (jedoch ohne nähere Beziehung zum Zweiten Weltkrieg oder zum Nachkriegsdeutschland⁵⁶) am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte.

„Er [scil. Aloys Fischer] geht vom realen Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Arbeit und den Ansprüchen des Einzelnen an seinen Lebensvollzug aus [...] und wirft [...] in realistischer Absicht die Frage auf, wie es dem Menschen auch und gerade unter den gegebenen Umständen möglich ist, eine geklärte subjektive Einstellung zu dem ihm in der Arbeit aufgedrungenen Tätigkeitsausschnitt zu finden“ (Backes-Haase 2001, 28 f.).

Fischer, der zu beiden eine gute Beziehung pflegte, hat einen strengeren Realitätsbezug als *Kerschensteiner* und *Spranger*, insofern er seine Perspektive auf Bildung und Beruf⁵⁷ weniger von seinen Idealen als vielmehr von den seinerzeit vorfindlichen Ge-

56 In Bezug auf den Nationalsozialismus dürfte *Fischer* allerdings eine ablehnende Haltung eingenommen haben, insofern die Nationalsozialisten *Fischer* aufgrund seiner Ehe mit einer Jüdin 1937 zwangsemertierten (eine Maßnahme, die zu seiner gesundheitlichen Verschlechterung geführt haben mag, an der er letztlich verstarb) und – *Fischer* war schon sieben Jahre tot – seine Frau, *Paula Fischer-Thalmann*, 1944 ins Ghetto nach Theresienstadt deportierten, wo sie verstarb (Schütte 2019, 147; auch Blankertz 1982a, 293). Obgleich *Aloys Fischer* wohl „kaum Sympathien für den Nationalsozialismus nach[gesagt werden] können“ (Harten et al. 2006, 331), war er (letztlich unabsichtlich) „akademischer Lehrer mehrerer Autoren, die sich mit rassenpsychologischen und -pädagogischen Themen befaßten“ (ebd.; 32; für eine Auswahl siehe ebd., 167 ff.). Aufbauend auf dem *Fischer'schen* Verständnis der Notwendigkeit, auch (aber eben nicht nur) die Naturabhängigkeit des Menschen bei allen pädagogischen Bemühungen zu beachten (etwas, das ihm mitunter den Vorwurf positivistischer Pädagogik einbrachte, die er eingedenk des Philanthropismus selber aber ablehnte und gegen die er argumentierte und für eine *Humanisierung* plädierte [Fischer 1924/1926 (1950)]), wurde dies unter Herausnahme aus dem für die humanistische Bildung des Menschen notwendigen Gesamtzusammenhang mit der sozial-historischen, kulturellen und metaphysischen Dimension menschlicher Bildung (Fischer 1924/1926 [1950], 350 ff.) als Vereinseitigung der Voraussetzung jener Bildung im Sinne einer „völkischen Anthropologie“ (Harten et al. 2006, 331) genutzt. Im Lichte des „tiefgreifenden gesellschaftlich-politischen Wandel[s]“ der nationalsozialistischen Machtergreifung, den Schüler *Fischers* zur persönlichen Vorteilsnahme und Umsetzung eigener pädagogischer und ideologischer Vorstellungen im Sinne nationalsozialistischer Rassenhygiene „herbeisehnten“, um einen „Paradigmenwechsel in der Wissenschaft“ zu befördern: „weg von der geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zu einer neuen ‚lebensgesetzlich‘ fundierten Erziehungswissenschaft, in der die Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften überwunden wäre“ (ebd.), wurde *Fischers* (wohl in bester Absicht der Humanisierung der Berufsbildung entwickeltes, letztlich aber eben ideologieanfälliges) Bildungsverständnis anfällig für Perversion und Missbrauch (dazu weiter im Kap. 7.3.2.2).

57 Ähnlich seinen beiden Vorrednern verwendet auch *Fischer* die Begriffe Bildung und Erziehung weitgehend synonym; er präferiert dabei aber den Begriff Erziehung, weil der Bildungsbegriff im Lichte der seinerzeit gegenwärtigen Situation wiederum „mit einem eigentümlichen, auf unklarer Vieldeutigkeit beruhenden Klangzauber erfüllt [sei], der [...] ihn] persönlich veranlaßt, so wenig als möglich von ‚Bildung‘ zu sprechen, sondern immer ‚Erziehung‘ zu sagen“ (Fischer 1926

gegebenheiten⁵⁸, von den „lebensweltlichen Schwierigkeiten“ (Gonon et al. 2010, 430 f.) abzuleiten und „aufzuheben“ suchte.

„Aloys Fischer konzentriert sich in seiner Berufsbildungstheorie weniger auf die Frage der Anordnung oder Stufung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Ihm geht es darum, das Verhältnis von Bildung und Beruf dialektisch zu denken“ (Büchter 2024b, 3).

Diese „realistischere“ Herangehensweise an die Theoretisierung von Bildung und Beruf wird ersichtlich anhand der *Fischer'schen*, aus seiner *Deskriptiven Pädagogik* (Fischer 1914 [1950]) stammenden „Methode der Beschreibung“ (Matthes 2011, 134 und 135).⁵⁹ Darin geht es *Fischer* in der Betrachtung der Gegebenheiten darum, „[e]rst [...] zu wissen, was das ist, das man erklären will, und dann [...] zu erklären versuchen, was ist“ (Fischer 1914 [1950], 18). Das bedeutet, erst zu beschreiben, was dem Individuum als „Tatbestand selbst in der Gegebenheit“ (ebd.) in der Welt in Erscheinung tritt, um dies anschließend erklären zu können, da nur so auftretenden Widersprüchen und Unsicherheiten begegnet werden könne (ebd.). Um das *Fischer'sche* Bildungsverständnis aufzudecken, gilt es also einerseits zunächst, die ihm seinerzeit erschienenen Gegebenheiten zu betrachten und nicht idealistisch vorauszusetzen. Durch „Ausschaltung aller vorgefaßten Begriffe, Theorien und Wertungen“, so *Fischer*, „wird es möglich, die wesentlichen Merkmale vollständig und geordnet zunächst zu finden und dann anzugeben“ (ebd. 29 u. 23; Hervorh. i. O.). Es gilt, das, was ist, aufzudecken, zu bestimmen und als Ausgangspunkt für die weitere Betrachtung des „*erlebenden Ich* und zu den gleichzeitigen Gegenständen des Bewusstseins“ (ebd., 23; Hervorh. P. S.) zu machen. *Fischer* betont mit dem *erlebenden Ich* aber gleichsam, dass eine Beschreibung nicht voraussetzungslos geschieht, d. h. nicht den Ausschluss aller Beeinträchtigungen des Gegebenen (z. B. Deutungen oder Theorien) und die Betrachtung des Gegebenen als Phänomen oder auch einen „von allen Wirklichkeitssetzungen und theoretischen Formungen freien Tatsachenstoff“ (ebd., 19) darstellt, sondern „eine *eigene Einstellung*“ erfordert, „ein *sich zur Gegebenheit bringen*“ (ebd., 23; Hervorh. P. S.). Insgesamt ist die Betrachtung im Sinne einer „phänomenologischen Reduktion“ zu vollziehen, mit der

„die Struktur des Gegenstandes, seine *Stellung zu mir*, seine Teile und abstrakten Momente, soweit das alles in der einfachen Gegebenheit des Gegenstandes mitgegeben oder wenigstens mitgemeint ist, durchsichtig geworden ist“ (ebd., 20; Hervorh. P. S.).

Es gelte, den dem Menschen präsenten Gegenstand in seinem wahren, d. h. unverdeckten Seinszustand zu dem jeweiligen Zeitpunkt zu erfassen und zu verstehen, ihn also in seiner Tiefe bis zu seinem Grund – *Fischer* spricht von „*Letztheiten*“ (ebd., 21) –, das, was ihn wesentlich trägt, zu durchdringen und von allem Unwesentlichen zu un-

[1967], 287). Beides sind für ihn aber „Namen für den Prozeß der Selbstvollendung der Menschen [...]“ (Fischer 1923 [1950], 285).

58 Ihm war, wie *Theodor Litt* (1948 [1950], 227) in seiner Würdigung *Fischers* formuliert, „[d]ie Lebensnot der Schlechtweggekommenen, der Kampf um die Fristung der nackten Existenz [...] von der Kindheit her nur zu vertraut.“

59 Diese wurde mithin als Positivismus, d. h. als „Rückbezug allein auf die exakt empirisch beweisbaren [weil beschreibbaren; P. S.] Erscheinungen und Gesetzmäßigkeiten unter Verzicht auf Spekulationen über den Gesamtzusammenhang“ (Blankertz 1982a, 210), oder auch „naiver Empirismus“ (ebd., 295) betrachtet und kritisiert (für weitere kritische Stimmen siehe in *Matthes* [2011, 135]).

terscheiden, den Gegenstand folglich, wie *Fischer* durchaus *dialektisch* angehaucht sagt, „durch Unterscheidung und Entgegensetzung zu charakterisieren“ (ebd.), um das ihm inhärente bildende Moment zu finden. Neben der reinen Gegebenheit bedarf es also einer menschlichen Leistung bzw. Kraftanstrengung und Entfaltung, d. h. der *Humanisierung der Arbeit*.

Humanisierung ist die sich „durch die Arbeit sich selbst gestaltend(e) und vollendend(e)“ Menschlichkeit (Fischer 1924/1926 [1950], 348) durch die „Re-Integration der Arbeit in das Gesamtleben“ (Hobbensiefken 1980, 86), sodass „der Mensch eine umfassende, ihm sinnvoll erscheinende Anschauung des ihm in der Arbeit Aufgegebenen entwickelt“ (Backes-Hasse 2001, 29), ihm seine „Bildung zum ‚Beruf‘“ (Müllges 1967, 112) und die dann berufliche Arbeit letztlich bildend wird. *Fischers* Gedanken kreisten stets um den Menschen, „in der ganzen Vielgestalt seiner Selbstoffenbarungen, in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Werkschöpfungen und in der ganzen Rätselhaftigkeit seines äußeren und inneren Schicksals“ (Litt 1948 [1950], 232), die über den Beruf verwirklicht werden sollten.

2.3.1 Arbeit im Lichte der Gegebenheiten

Wie bereits erwähnt, verfasst *Fischer* seine berufsbildungstheoretischen Gedanken vor einem ähnlichen historischen Hintergrund wie *Kerschensteiner* und *Spranger*. Dieser umfasst einerseits die Zeit, in der die Industriegesellschaft florierte und Arbeitskräfte, d. h. auch die die Volksschule gerade absolviert habenden, jedoch in ihrer Menschenbildung noch nicht vollendeten, für die persönliche Reifung zu dieser jedoch nunmehr besonders empfänglichen jungen Menschen (Fischer 1924/1926 [1950], 322), die zur Verrichtung meist maschineller Arbeit benötigt wurden (ebd., 378 ff.). Andererseits handelt es sich um die Zeit im und nach dem Ersten Weltkrieg, in der Deutschland in einen „Arbeitsrausch“ (ebd., 328) hervorruhende „wirtschaftliche[.] Nöte [...] hineingeraten ist [...] die auch in die Zukunft hinein anhaltend uns dauernd nötigen, die Leistungskultur stärker als die persönliche Kultur zu betonen“ (Fischer 1926 [1967], 288), der bzw. die nach *Fischers* Perspektive den Menschen jedoch nicht zumuten dürfe, darin „einen endgültigen Lebensinhalt“ (Fischer 1924/1926 [1950], 328) oder „das Ideal zu sehen, an dem sich unser Bildungsgedanke und unsere Bildungspolitik orientieren müsse“ (Fischer 1926 [1967], 288). Es war eine Zeit, in der die Geschlossenheit der Berufe (Hobbensiefken 1980, 85) erodierte, sodass die Arbeit nicht mehr im Sinne einer allumfassenden (individuell sowie gesamtgesellschaftlich) sinnvollen, Freude bringenden Tätigkeit, sondern arbeitsteilig nur noch als „Arbeitsimperativ“ – „Menschenschicksal [wurde] Arbeitsschicksal“ und das „Wirtschaftslos [...] Grundlage für jedes Menschentum“ (Röhrs 1967, 105) – betrachtet, „Arbeit als eine Selbstzwecklichkeit“ empfunden und deshalb abgelehnt wird (Fischer 1924/1926 [1950], 329). Kurzum zeichnet *Fischer* das Bild seiner Gegenwart wie folgt:

„Die ständische Ordnung ist bis auf Reste zersetzt, das religiöse Motiv der Berufsarbeit vielfach verschüttet oder geschwunden, der Beruf zersetzt sich in die einzelnen Momente, die gedanklich in ihm immer unterscheidbar waren, und veräußert sich immer mehr im bloßen Erwerb“ (Fischer 1926 [1967], 285).

Die Arbeit war nur noch „bloße[s] Erwerbsmittel[.]“, d. h. Erwerbsarbeit (Fischer 1954, 514; auch Fischer 1923 [1950], 294; dazu auch Müllges 1967, 103 u. 122), sodass nicht (mehr) direkt *in* der, sondern lediglich indirekt *über* die Arbeit eine Verbundenheit des eigenen Tätigseins mit dem Sinn und Zweck, dem „Selbstwert“ (Fischer 1918 [1967], 44) von Arbeit vorhanden war. Die Arbeit, das „Tätigsein selbst [wurde] nicht [ge]liebt, [...] auch nicht asketisch (als Willensschule) oder sittlich (als Pflicht)“ (Fischer 1954, 414), sondern diente nur noch dem Erwerb von (Geld)Mitteln, mit denen die Menschen das zu ihrer (Bedürfnis)Befriedigung Nötige sich verschafften (ebd.). „Die individuelle Arbeitsfreude schwindet dahin, und viele Leute sehen die ‚Seele‘ des Menschen bedroht“ (Hobbensiefken 1980, 84). Fischer äußerte damit eine Kritik am Ökonomismus seiner Zeit, der auch das Bildungswesen beeinflusste.

„Ökonomische Kategorien beherrschen heute alles und alle. Man muß es aus dieser uneingeschränkten Vorherrschaft des Ökonomismus in Denkhaltung und Lebenseinstellung der Gegenwart verstehen, wenn auch der Mensch und seine Bildung dem Geltungs- und Machtbereich der Wirtschaft unterworfen werden. Der Mensch verliert dabei seine Würde, wird Ware. [...] seine Erziehung und Bildung wird nicht mehr als Selbstwert schlechthin, als erhabene Aufgabe und Pflicht gesehen, sondern als Geschäft, das, nach dem Prinzip der Ökonomie, dem des kleinsten Kraftmaßes, so wenig wie möglich kosten und sich so hoch wie möglich rentieren soll. Besonders das Erziehungswesen, d. h. die organisierten Einrichtungen für Erziehung und Bildung des Nachwuchses, vorab die Schulen, werden in der öffentlichen Meinung immer nackter von ökonomischen Gesichtspunkten aus betrachtet, kritisiert, gewertet“ (Fischer 1932 [1967], 35).

Ähnlich zu *Kerschensteiner* und *Spranger*, jedoch pointierter und ausdrücklich realitätsbezogener sieht Fischer also die Gefahr für Berufsschule und Bildung (Fischer 1924/1926 [1950], 383 f.), dass die damit einhergehende „wirtschaftliche Entwicklung [...] auf dem Weg zur Weltwirtschaft“ (Fischer 1926 [1967], 285) und ihr Zweckrationalismus moderner Gütererzeugung den „vollständig durchgebildeten Menschen [verhindern und ...] nur noch einen maschinenbedienenden Handlager“ fordern und fördern (Fischer 1924/1926 [1950], 384), was letztlich die in der angesprochenen Lebensphase der jungen Menschen angesiedelte Bildung im Sinne der „Veredlung der Persönlichkeit [...] vom Boden der Berufsarbeit aus, aber mit Blick ins Weite und Große, ins ganze Menschentum“ (Fischer 1924/1926 [1950], 354) erschwere oder gar zunichtemache. Fischer, so *Karin Büchter*,

„thematisierte die durch wirtschaftliche Macht hervorgerufene Ungleichheit, den ‚Gegensatz zwischen Luxus auf der einen und halszuschnürender Not auf der anderen Seite, die Extreme der Massenverelendung und des sinnlosen Luxus, die Härte eines Rechtes, das solche Extreme gewiß ursprünglich nicht gewollt hat, aber tatsächlich schützt, die Entfremdung der Menschen‘ [...]. Aus seinen Überlegungen zog er die Konsequenz, die Bildungskräfte des Wirtschaftslebens im ‚Geist des sozialen Humanismus‘ [...] und gerechter Arbeits- und Wirtschaftsordnung [...] zu identifizieren und deren Entfaltung zur Aufgabe aller Schulformen zu machen“ (Fischer 1932 [1967], 56 ff. zit. n. Büchter 2017c, 22)

Wie seine Vorredner betrachtet Fischer ebenso den Beruf als Bildungsmedium und Berufsbildung und ist auch für ihn die „entscheidende Ermöglichungsbedingung der

Menschen-erziehung“ (Müllges 1967, 113). Allerdings sieht er dies mit Blick auf die Gegebenheiten nicht mehr und im Gegensatz zu *Kerschensteiner* und *Spranger* als um jeden Zweifel erhaben geltend, sondern nur noch unter bestimmten Bedingungen gegeben. Der Beruf ist dem Menschen keine *Vor-* sondern eine *Aufgabe* (Müllges 1967, 123) – Pflichtgefühl und Arbeitswille können nicht a priori vorausgesetzt werden. Bildung durch den Beruf ist nach *Fischer* „nicht als Sein, als Zustand oder Abschluß“ zu verstehen, sondern im Sinne einer

„Denkweise, der die Wirklichkeit wesentlich ein Werden ist, Entwicklung, Selbstverwirklichung [...], als Vorgang und unendliche Aufgabe [...], als den lebendigen Prozeß der Selbstentfaltung aller positiven Geistes- und Kulturkräfte von Individuen, von ethischen und historischen Gruppen“, als „Prozeß der Selbstvollendung der Menschen [...]“ (Fischer 1923 [1950], 287 u. 285).

Fischer gibt den Beruf als Bildungsmedium nicht auf, sondern versucht, ihn und seine Bildungskraft zu *entidealisieren* und zu *entideologisieren*. Er betont dabei die „*pädagogische Fragwürdigkeit der Berufsarbeit*“ (Müllges 1967, 95; Hervorh. i. O.), d. h. er stellt die Frage, ob Bildung in der Berufsarbeit, wie sie sich ihm seinerzeit im florierenden Wirtschafts- und Gesellschaftssystem zeigte, noch in ihrem eigentlichen, humanistischen Sinne möglich sei (Fischer 1924/1926 [1950], 320, 344 und passim). Anstatt, wie *Kerschensteiner* und *Spranger*, den individuellen Beruf (Einzelberuf) bzw. die berufliche Arbeit als unumgängliche Tatsache und ungeachtet der realen Umstände als unbestreitbares menschliches Bildungsmedium vorauszusetzen, ihn dabei „von vornherein in der Linie der sich entfaltenden und erzieherisch hervorzubringenden Menschlichkeit“ (Müllges 1967, 94) einzuordnen und somit Allgemein- und Berufsbildung gegeneinander auszuspielen, versucht *Fischer* das „Verhältnis von Bildung und Beruf dialektisch zu denken“ (Büchter 2024b, 3).⁶⁰

„Der Grund, weshalb in unserem Bildungsbegriff eine solche Fremdheit gerade in dem Moment des Arbeits- und Berufslebens sich störend bemerkbar macht, liegt darin, daß wir immer noch meinen, wir könnten aus der Einheit der Prozesse, durch den aus dem Rohmaterial der individuellen Anlagen die normbestimmte Persönlichkeit herausgeformt wird, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung als sachlich voneinander unabhängige Teile herauslösen, entweder so, daß wir die Allgemeinbildung der Berufsbildung vorangehen lassen, oder so, daß wir die Allgemeinbildung auf ein höheres Niveau bringen und sie dann zur Grundlage einer höheren Berufsbildung machen, oder so, daß wir aus der Berufsbildung die Allgemeinbildung herausentwickeln“ (Fischer 1926 [1967], 287).

Er will durch einen „synthetische[n] Zug“ die „Kluft zwischen Mensch und Beruf, Leben und Arbeit“ ebenso „aufheben“ wie die auf den o. g. Entwicklungen der Arbeitswelt beruhende „innere[...] Unverbundenheit zum Mitmenschen [... und die] atomisti-

60 *Fischer* lässt sich als Kritiker der Anhänger eines „reine[n] wie [...] humanistisch gedämpfte[n] Individualismus“ betrachten, insofern er moniert, dass diese „bei ihren pädagogischen Überlegungen unwillkürlich oder absichtlich die soziale Wirklichkeit, die Gesellschaft, ihre Struktur und Bedürfnisse [übersähen] und [...] darauf [vertrauten], daß der in ihrem Geist erzogene Mensch die wünschenswerte, die richtige Einstellung gewinnt, sie übersehen das Problem der sozialen Erziehung oder halten diese gar nicht für eine pädagogische Frage“ (Fischer 1925 [1976], 212).

sche[.] Beziehungslosigkeit des Einzeldaseins in einer Welle des Gemeinschaftswillens“ (Fischer 1925 [1967], 210). Grosso modo geht es ihm um „die Menschenbildung im Berufsarbeiter“ (ebd.) in Verbindung mit der „Frage, wie der Mensch in der unmittelbaren Wirklichkeit des Berufs einen persönlichen Sinn finden kann“ (Büchter 2024b, 3). Damit rückt *Fischer* den *Menschen* und seine über die (*gesellschaftliche und damit berufliche*) *Arbeit* vollzogene *Bildung in den Mittelpunkt* seiner berufsbildungstheoretischen Überlegungen.

2.3.2 Der Mensch im Mittelpunkt auf dem Weg von der Arbeit zum bildenden Beruf

Fischer nimmt hierzu einen Standpunkt gegensätzlich zu *Kerschesteiner* (1968) ein, indem er nicht in der handwerklichen, sondern in der seinerzeit vorfindlichen industriellen, mechanisierten, arbeitsteiligen, insgesamt: *verwirtschaftlichten* (kapitalistischen) Arbeit herauszufinden sucht, „welche Merkmale [... diese] ihrem Inhalt und ihrer volkswirtschaftlichen Bedeutung [nach] zunächst beliebige Arbeit zu einem *Bildungsinstrument*“ (Fischer 1925 [1950], 171; Hervorh. i. O.) machen. Gleichwohl also des mit der industriellen Erwerbsarbeit einhergehenden bloßen Fachmenschen- und Banau-sentums (*Kerschesteiner* und *Spranger*), das Ausdruck von „Hantierungsakrobaten“ (Fischer 1930 [1967], 482), bloßes Fachmenschentum oder auch „Spezialistentum[.] [...] Teilmenschentum, nicht Menschentum ist“ (Fischer 1924/1926 [1950], 324), gibt *Fischer* die Arbeit als Bildungsmedium nicht auf, sondern versucht vielmehr, unter den jeweiligen Bedingungen einen Weg zu finden, wie diese trotzdem der augenscheinlich widrigen Umstände bildend sein kann.

Diesen Weg sieht *Fischer* in der Aufgabe des Individuums, die Arbeit nicht nur als Erwerbsarbeit, sondern in tiefgreifender Auseinandersetzung mit ihr diese als Berufsarbeit zu erkennen und zu verstehen. Bildung in und durch Arbeit ist jenes komplexe Unterfangen und jene Leistung des Individuums, den Beruf als „komplexe Größe“, die „persönliche Momente“ mit „soziologischen Tatsachen“ miteinander verbindet (Fischer 1930 [1967], 484), über die Verrichtung und gleichzeitige Durchdringung der Oberflächlichkeit der (industriellen Erwerbs-)Arbeit zu suchen und zu finden. Der Mensch müsse es sich zur Aufgabe machen, in die Tiefe der Arbeit vorzudringen, dort ihren Wesenskern und darin das Berufliche zu erkennen und zu verstehen. Der Beruf ist „etwas Tieferes [...] als vollendete Facharbeit und spezialistisch auf die Spitze getriebene Fachleistung“ (Fischer 1924/1926 [1950], 330). Nach *Fischer* ist berufliche Arbeit (Fischer 1923 [1950], 292) etwas wesentlich mit dem menschlichen Leben – mit seinen *Bedürfnissen*, *Erwartungen*, seiner *Kultur* – Verbundenes und folglich das, womit sich der Mensch unweigerlich auseinandersetzt. Arbeit ist hierbei ein Verbindungsstück zwischen Mensch und (sozialer) Welt. Es geht ihm darum und er verlangt von den arbeitenden Menschen, sich *nicht* ihrem „Arbeitsschicksal“, ihrem „Wirtschaftslos“ (Müllges 1967, 114) zu ergeben, d. h. „die Dinge laufen [zu] lassen, wie sie eben laufen“ (Fischer 1924/1926 [1950], 361 f.), sondern dass sie ihre Arbeit als das „den überwiegenden Inhalt des Menschenlebens“ Ausmachende und als Lebensaufgabe (an)erkennen. Das heißt, Arbeit nicht nur eingengt als „Eingepanntsein in den Produktionszusam-

menhang der Volks- und [...] Weltwirtschaft, [als] das lebenslängliche Los des Menschen, [als ... ihre] einzige oder jedenfalls [...] ihre] höchste irdische Aufgabe“ (Fischer 1924 [1957], 450), als „Schablonismus“ (Fischer 1918 [1967], 65) und, wie Müllges (1967, 114) formuliert, als bloß fortlaufende Tätigkeiten („Gesetz der Wiederkehr des Gleichen“) und Gleichförmigkeit zu sehen, sondern die andere Seite der Arbeit als Medium „zur persönlichsten Prägung jedes Arbeitsstückes und jedes Arbeitsschrittes“ (Fischer 1918 [1967], 65) zu betrachten, praktisch vollziehen zu lernen (Müllges 1967, 114) und verstehend tätig zu werden. *Für den Berufsgedanken* (und darüber wiederum auch den Bildungsgedanken) *ist nicht entscheidend, dass der Mensch arbeitet, sondern*

„wie der einzelne Mensch sein Arbeitsschicksal *erlebt*, wie er sich zur Arbeit wertend stellt, wie er sich mit ihr auseinandersetzt und abfindet, aus welcher Gesinnung heraus er die unvermeidliche Arbeit auf sich nimmt und leistet“ (Fischer 1923 [1950], 292; Hervorh. i. O. und P. S.).

Das Erleben ist hier die „eigenpersönliche Erfahrung“, die Arbeit der „selbsttätige[n] Verarbeitung und Ausgestaltung“ (Fischer 1926 [1950], 285) und beides zusammen der „pädagogische Hebel“ im „Prozess der Selbstvollendung de[s] Menschen“ (Fischer 1926 [1950], 285). Es ist, in Anlehnung an Kerschensteiner und Spranger, das Mittel des Menschen, die Arbeit wieder lebendig zu machen, sie mit dem Anspruch des Lebens zu berufen und dadurch in der Arbeit das eigene Schicksal, den eigenen Beruf zu finden. Der Beruf *ist* „für den Menschen das, was er *für* ihn *ist*“ (Müllges 1967, 96; Hervorh. i. O.). „Es liegt nie an der Arbeit selbst, es liegt immer am Arbeiter, als was er das Los seines Berufes fühlt“ (Fischer 1918 [1967], 65). „Die Entwicklung des Menschen ist nicht ausschließlich ‚sein Schicksal‘, sie ist auch [...] seine Tat“ (Fischer 1931 [1950], 153).

Ganz gleich, so Fischer, welche Tätigkeit ein Mensch ausübt, es komme auf die „Tatsache“ an, „daß das Viel oder Wenig, was uns an Menschentum geblieben und möglich ist, nur erwächst und erblüht aus dem Schicksal, das wir selbst als Arbeiter uns schmieden“ (Fischer 1926 [1950], 263; Hervorh. P. S.). *Den Wind kann der Mensch nicht ändern, sehr wohl aber die Segel drehen*. Anders und mit dem allseits gebräuchlichen Sprichwort leicht abgewandelt formuliert: *Jeder (arbeitende) Mensch ist seines eigenen Glückes Schmied* (und somit auch seines eigenen Berufs und der eigenen Bildung zum Menschen, zu der Person, der er ist und sein will). Fischer sieht die Verantwortung für die Verwirklichung des eigenen Glücks in der Arbeit beim Individuum, wobei Verwirklichung hier zu lesen ist als anhaltende Tätigkeit, mit der der Mensch die Arbeit – Spranger’sch gesprochen – beseelen muss, es ist Selbstverwirklichung und Selbstvollendung. Damit es gelingt und

„jemand seine Tätigkeit als ‚Beruf‘ auffassen und ergreifen kann, ist mehr von ihm gefordert als fachliche Arbeitstüchtigkeit und Leistungsfähigkeit, nämlich die denkende Einordnung der Erwerbsarbeit in ein Gesamtverständnis von Mensch und Welt [...] Beruf ist nichts Geringeres als das einsichtig gewordene Gesamtverständnis von Mensch und Welt“ (Müllges 1967, 107; Hervorh. i. O.).

Es dient dem Menschen in der tätigen Auseinandersetzung mit der, als Sicht auf die und andere Seite der Arbeit zu seiner Bildung. Sie erhält ihr wesentliches Kennzeichen durch die durch die menschliche Tätigkeit am Gegenstand – die *Humanität* – vollzogene „innere (*sic!*) Wandlung unseres Verhältnisses zu Arbeit und Wirtschaft, unseres Arbeitserlebnisses, das zu einer Neubegründung der Berufsidee führt“ (Fischer 1924/1926 [1950], 334). Kurz, und in Anlehnung an *Kerschensteiner* und *Spranger*, handelt es sich um eine *wohlwollende* Mischung des Egoismus und des Sozialen der Arbeit, der Verbindung von innerer und äußerer Berufenheit im Leben, die aus dem enttäuschten Weber (Fischer 1954, 514f.) einen Glücklichen, aus dem bloß utilitaristisch denkenden Arzt (Fischer 1924/1926 [1950], 345) einen humanistisch Denkenden und aus dem egozentrischen Wucherer (ebd., 383) einen fairen Geldgeber (und -nehmer) macht. Aus dem *banal* denkenden und sich verhaltenden Menschen wird ein gebildeter Mensch durch die „Adäquatheit von individuellem Bedürfnis [... und] individueller Kraft mit dem Bildungsstoff“ (ebd., 323), d. h. der Arbeit. Über den Beruf erfährt der Mensch folglich sich selbst, die Gesellschaft und seinen Platz in ihr sowie die Wirtschaft und seine Bedeutung für diese und gewinnt dadurch eine bildende Weltanschauung.⁶¹

2.3.3 Über den Beruf zu Weltanschauung und Menschenbildung

Ist die erste Voraussetzung für den Beruf als Bildungsmedium, dass dieser durch den Menschen in der Arbeit erkannt und verstanden wird, so ist die zweite Voraussetzung, dass nunmehr die Auseinandersetzung mit der Berufsarbeit bildend vollzogen wird. Fundamental ist hierzu für *Fischer* der Aufbau einer *Weltanschauung* als „das System allgemeingültig geschätzter Erfahrungen und Erkenntnisse zur Bestimmtheit einer einheitlichen Wirklichkeitsauffassung, die damit in innere Beziehung gesetzte, aus Erlebnis und Einsicht gewonnene Wertung des Weltgeschehens und daraus folgende Daseinszwecksetzung“ (Fischer 1924/1926 [1950], 350) bzw. die Bestimmung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, hier: im Medium (ihres Ausschnitts) der Berufsarbeit.

„Weltanschauung ist die von einem Menschen *gestaltete*, ihm *individuell* (*sic!*) zugehörige, für ihn *subjektiv* gültige und zugleich als *objektiv* gültig *beanspruchte*, in sich *geschlossene* *Einheitsauffassung* alles Wirklichen, *Totalmeinung* über die Welt, der einheitliche Inbegriff seiner Vorstellungen vom *Sein*, *Werden* und *Sollen*, Weltbild, Gesinnung und Lebenskraft zugleich Erkenntnis, Wertung und Willensbestimmung unter dem Einfluss einer *Totalvorstellung des Ganzen der Welt*“ (ebd., 349 f.; Hervorh. P. S.).

Müllges (1967, 113) äußert dazu: „Berufsbildung [...] ist immer Weltanschauungsbildung – oder sie verdient den Namen nicht“ (*Müllges* 1967, 113). Die *Fischer'sche* Formulierung der Weltanschauung umfasst:

61 Vorsorglich wird darauf hingewiesen, dass diese Argumentation auch *gegen* Humanität und die Humanisierung von Arbeit gewendet werden kann, wenn sie nur oberflächlich betrachtet wird. Weil dies aber normative Implikationen beinhaltet, wird dieses Thema erst am Ende der Arbeit behandelt (vgl. Kap. 7.3).

1. das Tätigsein des Menschen zu ihrer Gestaltung;
2. eine Aufhebung des subjektiven und objektiven Gültigkeitsanspruchs der vergangenen, präsenten und zukünftigen Wirklichkeit zur Bildung eines Anspruchs bzw. einer Ansicht auf die Welt (Weltanschauung als Ausdruck der menschlichen Gedanken-, Vorstellungs- und Empfindungswelt); sowie
3. der Kräfte und des Willens, dies im Sinne der Menschlichkeit und des Menschentums umzusetzen. Ist der Beruf Aufgabe und Leistung des Menschen, so steht seine über den Beruf gelingende Bildung zum Menschen diesem nicht nach, sondern ist ebenso Aufgabe und Leistung des Menschen – sie ist Lebensaufgabe (Fischer 1924/1926 [1950], 344; 1931 [1950], 169).

Wie angesprochen, ist für *Fischer* die Beseelung der Arbeit durch den Menschen (Müllges 1967, 109), d. h. darin „Ziele und Zwecke, um derentwillen auch die Arbeit erst da ist“, für sich und die Gesellschaft zu erkennen (Fischer 1924/1926 [1950], 348), wesentlich für die Menschenbildung. Dies wiederum gelingt nur durch die Beantwortung der ihr damit immanenten Frage, was diese Ziele und Zwecke seien. Die Weltanschauungsbildung beinhaltet eine „spezifische Fragehaltung, nämlich die ‚philosophische‘ Art des Bedenkens der Gegenstände und Probleme“ (Müllges 1967, 119), d. h. nicht spekulieren, sondern gründliches (d. h. um Verständnis bemühtes) Denken, Handeln und Lernen. Bildung ist dann unweigerlich „persönliche[.] Weltanschauung“ und eine „Denkform der Philosophie“ (Fischer 1925 [1950], 234 f.), mit der der Mensch nicht nur das technische, zweckdienliche der Arbeit verstehen muss. Bilden der Weltanschauung ist im Wesentlichen eine über die praktische Arbeit philosophisch vollzogene Bewegung des Menschen auf der Suche nach immer neuen Erkenntnissen im Bemühen um das Verständnis von sich und der Welt. Sie macht dem Menschen das Selbstverständliche bewusst (Röhrs 1967, 24). Es geht *nicht* darum, die „großen Fragen“ (Fischer 1924/1926 [1950], 331) der Zeit durch Ausbildung eines alle „Objekte und Gegenstandsbereiche der Erkenntnisse“ – der mathematischen, kausalerklärenden, der Naturforschung verorteten oder genetisch-psychologischen, historischer Wissenschaft verpflichteten – umfassenden und vereinheitlichenden Resultatsdenkens (Fischer 1925 [1950], 234) zu beantworten, sondern es geht darum, „alle Arten der Übung des Erkenntnisgeschäftes, alle Stilformen des wissenschaftlichen Denkens [...] zu[m] Ziel“ (ebd.) zu setzen und entsprechende „Denkweisen“ (ebd., 235; Hervorh. i. O.) zu entwickeln. Denkweisen, die „man nur durch den eigenen Versuch, der in immer erneuerter und verbesserter Gestaltung vertraut macht mit den spezifischen Momenten der Fragestellung, den Hindernissen der Lösung“, durch das eigene Erleben und Erfahren der Arbeit (Fischer 1926 [1950], 286) entwickeln kann und sich bewusst (d. h. sich zum Bewusstsein über Selbst und Welt) machen kann. „Alles ‚Tunkönnen‘, auch das ‚Denkenkönnen‘ lernt man nur durch Selbsttun und Selbstdenken“ (Fischer 1925 [1950], 241). Es geht nach *Fischer* darum, dass der Mensch seine Arbeitsaufgabe, die Vollständigkeit und Richtigkeit der aus ihrer Lösung erzielten Ergebnisse, selbst kontrolliert und selbst kritisch bewertet, dadurch zu seinem eigenen (Er-)Leben in Verbindung setzt und somit „Distanz zu sich selbst und seinem Tun [...] in reflektierender Rückbe-

sinnung“ aufbaut (Selbstreflexion) (ebd., 242; vgl. auch in ähnlicher Weise *Kerschensteiners* Starenkastenbeispiel [Kerschensteiner 1968, 9]) und einen *Bildungswillen*, d. h. „die fortwirkende Bildungsbereitschaft“ (Fischer 1925 [1950], 242), um so einen im *Spranger'schen* Sinne formulierten „Überschuss“ zu erzeugen, mit dem er auch zuvor Unbekanntes zu bewältigen weiß. Der Mensch hat einen erweiterten Blick über den vorher weniger weiten Horizont und sieht nun Dinge, die ihm vorher verborgen waren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Arbeit und der Suche nach ihrem (beruflichen) Wesenskern entwickelt der Mensch eine Sicht auf die Welt und darüber auf sich selbst und das eigene Tun, kurz: eine „*Weltanschauung*“ (Fischer 1924/1926 [1950], 346 f.; Hervorh. P. S.), „die aus Erleben, Einsicht, Sinnggebung und Stellungnahme gewonnene Sicht des Weltganzen, die dem Menschen seine Bestimmung und humane Aufgabe anzeigt und appellativ aufträgt“ (Müllges 1967, 118). „Die Vertiefung der Bildung hinab zu den letzten grundsätzlichen Dingen ist die – an sich ‚ewige‘ – Aufgabe, der unsere Zeit mit allem Nachdruck wird gerecht werden müssen“ (Fischer 1931, [1950], 169). Es kommt dabei darauf an, welche Perspektive der Mensch in Betrachtung der Arbeit einnimmt und wie er daraufhin mit ihr umgeht, sodass der „Aufbau des Einzelschicksals und des gesellschaftlichen Lebensganzen sinnhaft wird“ (Fischer 1924/1926 [1950], 361 f.) und der Beruf nicht bloß als leere Hülle, als Arbeit an sich, ohne weitere Spezifizierung, als bloße Form verbleibt, durch die „weder der Mensch ganz noch der ganze Mensch gefasst und gebildet“ (Fischer 1923 [1950], 291) werden kann. *Bildung* ist ein Prozess, in dem *der Weg als das Ziel* ist, sie ist kein Resultat, kein Zustand, sondern dynamisch, eine *einsichtige*, d. h. in die Tiefe vordringende (Denk)Bewegung, verstanden als Vordringen in die Arbeit und Bemühung, sie zu verstehen. Es gilt, ihren wahren (d. h. unverdeckten) Inhalt, die Substanz, das Materielle der Arbeit zu finden und ihren Sinn und ihre Bedeutung für das eigene Leben als Individuum und Mitglied der Gesellschaft zu erkennen und mit diesem in Verbindung zu setzen, die Arbeit zu begreifen und dadurch aus Einsicht in die Arbeit diese selbst zu wollen. Die berufliche Arbeit im Leben des Menschen ist, „die lebenslängliche Aktivität der Gestaltung“ (Fischer 1925 [1950], 148), d. h. kein „bloßer Prozess der Stoffumsetzung in einem selbst steuernden labilen Gleichgewichtszustand von Materie, nicht ein bloßer Vorgang, dem das Lebewesen unterworfen ist ohne Einsicht und Ziel aus ihm selbst, [sondern ...] eine Leistung, Tat, Aufgabe und Lösung derselben durch den Geist im Menschen“ (ebd., 147 f.). Dies ist die „Hinwendung zu der objektiven Kultur“, d. h. die Prüfung der Arbeit auf ihren individuellen wie sozialen (insgesamt: beruflichen) Wert hin, die Verrichtung der Arbeit in Hinblick auf ihre Bedeutung für das eigene „Dasein als arbeitender Mensch im Zusammenhang mit der Gesamtheit seines selbst wachsenden Lebensverbandes [...], d. h.] Familie, Schule, Kameradschaft, ‚die Jugend‘, das Volk [...]“ (ebd., 242). Der in diesem Sinne dann

„erzogene und gebildete Mensch kann nicht nur ‚arbeiten‘, d. h. geistig selbständig tätig sein, einen geschulten Mechanismus seiner Funktionen und Kräfte beherrschen, sondern er ist auch erfüllt von einer richtigen Arbeitsgesinnung, er deutet und wertet sich seine und jede Arbeit im Hinblick auf die letzten Werte und Zielgedanken alles Menschentums“ (Fischer 1923 [1950], 292).

„Im Berufsgedanken erscheint die Arbeit als ein so verfasstes menschliches Tun, bei dem der Mensch selbst unter größten Erschwerungen seine eigene Verfassung zu gewinnen und zu realisieren vermag. Denn der Mensch arbeitet nicht nur, sondern er bedarf zur Arbeit des vermittelten Sinns, der *humanen Deutung und Bedeutung* der Arbeit“ (Müllges 1967, 105; Hervorh. i. O.).

Ergo kommt es für *Fischer* darauf an, „jene[.] philosophische[n] Element[e] [...] mit dem fachlichen zu einer neuen Synthese zu verschmelzen“ (Fischer 1924/1926 [1950], 332), sodass „es eine über dem Gegensatz von Fachbildung und Allgemeinbildung liegende Ebene gibt, in der, was bisher unvereinbarer Gegensatz schien, sich nur als unberechtigt vereinseitigende Zerlegung eines Gesamtsachverhalts ausweist, der als solcher sowohl der ökonomischen wie der pädagogischen Realität zugrunde liegt“ (ebd., 333). Um die Bildung einer Weltanschauung und somit die Menschenbildung zu ermöglichen, ist nach *Fischer* auch der „Beruf als Mittelpunkt“ dieser Synthese von Mensch und Welt zu setzen (Fischer 1924/1926 [1950], 333; Hervorh. i. O.), weil er eben alles menschlich Notwendige und Gewollte und zur Bildung des Menschen Benötigte in sich „aufgehoben“ hat. Die *Synthese* ist die Vereinigung von *Person* (der in die Gesamtheit eingebundene, kultivierte Mensch), *Weltbild* (der eine persönliche Weltanschauung mit persönlichen Erfahrungen und Erwartungen, Bedürfnissen habende Mensch) und *Arbeitsaufgabe* (der naturbedürftige, von der Erwerbsarbeit abhängige Mensch, der diese zur Besorgung des zum Leben und Überleben Nötigen braucht) (Müllges 1967, 113).

2.4 Anna Siemsen: Sozialistisch-reformerisch-politische Perspektive

Als viertes werden die berufsbildungstheoretischen Überlegungen von *Anna* (Marie Henni Emmi) *Siemsen* (1882–1951)⁶² betrachtet. Sie gilt in den Kreisen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als schärfste Kritikerin der klassischen Berufsbildungstheorie(n)⁶³, insbesondere deren Auslegung durch *Kerschensteiner* und *Spranger*⁶⁴, die nach *Siemsen* den Beruf als Bildungszentrum betrachten, idealisierend voraussetzen und zu einer „Verflachung der Bildungsidee beitragen“ würden (Bauer 2012, 221; vgl. auch Berner 2019, 509; Siemsen 1926a, 19). Dabei kann sie *Kerschensteiner* zunächst noch

62 Zu Zeiten des Nationalsozialismus aus politischen und beruflichen Gründen ins schweizerische Exil geflohen, hieß sie kurzweilig aufgrund einer Scheinehe mit dem Schweizer *Walter Vollenweider* auch *Anna Vollenweider* (dazu Schmölders 1990, 121; Faulstich/Zeuner 2001, 178; Bauer 2012, 102; Berner 2019, 508 f.; Faulstich-Wieland 2019, 5).

63 Dazu bspw. in *Kutscha* (2003a; 2009 [2011]; 2017; 2020a); *Büchter* (2019b, 8 f.); *Büchter/Kipp* (2009, 3 f.); *Gonon* (1997a, 160 ff.); *Gonon et al.* (2010, 431 f.); *Gonon/Bonoli* (2023, 8); *Buchmann* (2024, 1978); *Reinisch* (2009, 9; 2015, 33); *Georg* (1998, 179); *Lipsmeier* (1982, 231); *Stratmann* (1979, 299); *Backes-Haase* (2001, 30 f.); *Blankertz* (1963 [1985]); für eine Aufzählung siehe auch in *Büchter* (2010, 86).

64 Nach *Sänger* (2016, 22) war auch *Aloys Fischer* von ihrer Kritik nicht ausgenommen. Allerdings kann *Fischer* zugutegehalten werden, dass er um einen größeren Realitätsbezug sowie um die Betonung der Bedeutung der sozialen Umstände der Erziehung und Bildung bemüht war (vgl. Kap. 2.3; auch Lipsmeier 1999, 28). „Ähnlich wie Anna Siemsen“, so *Karin Büchter* (2010, 86; auch *Büchter/Kipp* 2009, 4), „allerdings weniger mit politischer Intention, formulierte auch er seinen nüchternen Berufsgedanken mit engem Bezug zu den Größen Wirtschaft und Arbeit.“ Entgegen der *Sänger'schen* Sichtweise nehmen *Büchter* sowie *Büchter/Kipp* (2009, 4) *Fischer* also eher von der Kritik *Siemens* aus.

eine größere Nähe zur eigenen Bildungsauffassung abgewinnen, lobt dessen Verdienste des (teilweise richtigen) Erkennens der Fruchtbarkeit der vom Schüler und seiner gesellschaftlichen Lage ausgehenden Bildung sowie der Arbeit als gesellschaftlich bedeutsam (Siemens 1932, 82 f.; 1926c, 305; 1926a, 201), als auch das Durchbrechen der „Scheidung zwischen allgemeiner und Berufsbildung“ (Siemens 1926a, 200), kritisiert aber gleichsam, dass er die Industrialisierung der Arbeit außer Acht lässt und, weil er noch vom Einzelberuf ausgehe, übersieht, dass der „Beruf zur [kapitalistischen; P. S.] Erwerbsangelegenheit herabgesunken [... und] das Staatsbürgertum des Einzelnen eine leere Form ist [...]“, mit der die bestehenden gesellschaftlichen Zustände aufrechterhalten werden sollen (ebd., 201; vgl. auch Schmolders 1990, 177).

„Was er übersah, war nur dies, daß der Einzelne nicht mehr wie der Bauer oder wie Handwerker und Kaufmann im 18. und 19. Jahrhundert tätig bestimmendes Glied dieses Ganzen, ‚Schmied seines Glückes‘ – eine Kritik, die auch *Fischer* gelten kann (vgl. Kap. 2.3.2), aber so nicht expliziert wird bei *Siemens* – „und bewußter Träger des Allgemeinwohls als selbständiger Bürger ist [...], sondern daß er heute in den meisten Fällen als Einzelner hilfloses Objekt eines übergewaltigen und seinem Einzelwillen und -eingriff durchaus entzogenen Geschehens ist“ (Siemens 1926c, 305; auch Siemens 1926a, 201).

Sie bemängelte vor allem *Kerschensteiners* „Ignoranz [...] gegenüber den Entwicklungen in der industriellen Arbeitswelt und ihren Einfluss auf die Berufsbildung“ (Büchter/Kipp 2009, 3). An *Spranger* wiederum lässt sie kaum ein gutes Wort, wirft ihm gar „asozialen Individualismus“ (Siemens 1932, 82 f.) vor und hält dessen Theorie, weil die Wirklichkeit ignorierend (Bauer 2012, 221), für „völlig unfruchtbar“ (Siemens 1932, 83). Insgesamt kritisiert sie,

„daß der Beruf als Bildungszentrum anerkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige daß er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (Siemens 1926a, 163), dass er nicht mehr ist, „was er vor 100 Jahren allgemein, vor einem Menschenalter noch in großem Ausmaß war: die Lebensaufgabe, die häufig Lebenserfüllung und fast immer Lebenssicherung verhielt“ (Siemens 1926c, 304).⁶⁵

65 Für eine bspw. in den Augen *Bollnows* „gerechter abwägende[...] Beurteilung“ *Sprangers* bzgl. des ihm entgegengebrachten Vorwurfs „mangelnde[r] Exaktheit und mangelnde[r] empirische[r] Fundierung“ plädierend, siehe *Bollnow* (1982, 505 u. ff.). Die klassische Berufsbildungstheorie in Schutz nehmend und die Kritik *Siemens*s etwas relativierend, schreibt auch *Gonon* (2002b, 1991; Hervorh. i. O.): „[E]s [war] nie die Absicht der ‚klassischen Berufspädagogen‘ Kerschensteiner, Spranger und Fischer [...], Bildung und Beruf auf Grund industriellen Wandels zu bestimmen. Sie wollten vielmehr die Schule näher an die Arbeitswelt heranführen bzw. die Berufsfachlichkeit mit einer Bildungsperspektive verknüpfen. Beruflichkeit wurde nicht mit, sondern gegen den Wandel in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft konstruiert. Zentraler Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war daher die Etablierung und Rechtfertigung eines berufsbezogenen Schulwesens. Diesen (pädagogischen) Berufsbegriff bezogen sie auch auf die Arbeitswelt.“ In (retrospektiver) Relativierung der *Siemens'schen* Kritik an *Spranger* muss ebenfalls betrachtet werden, dass sie dessen eigene Reflexion und Kritik seines Berufsverständnisses (vgl. *Spranger* 1950 [1970]) nicht in ihre Kritik einbezog, wenngleich man ihr zugutehalten muss, dass der *Spranger'sche* Aufsatz 1950, d. h. im Jahr vor ihrem Tod im Januar 1951, publik wurde, *Siemens* eine (öffentliche) Revidierung ihrer Kritik somit nicht mehr ernsthaft möglich gewesen sein mag. Eine nähere Untersuchung dazu kann hier nicht geleistet werden, wäre an anderer Stelle aber interessant.

Mit anderen Worten *Siemensens* auf den Punkt gebracht: „Nicht mehr der Einzelberuf kann Ausgangspunkt [...]“ der Bildungs- und Erziehungsbemühungen und damit Lebensaufgabe sein, sondern die gesellschaftliche Arbeit (Siemsen 1926a, 202; auch Mayer 2005, 3 f.). Der Beruf sei nicht, wie in der klassischen Berufsbildungstheorie postuliert, schöpferischer Ausdruck „der harmonischen menschlichen Persönlichkeit“, sondern steht vielmehr im „Gegensatz mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ und ist eben „nur in Ausnahmefällen so umfassend, daß er dem persönlichen Ausdrucks- und Wirkungsbedürfnis entspricht“ (Siemsen 1926a, 218). Kennzeichnend und grundlegend für die berufsbildungstheoretische Position *Anna Siemensens* ist damit die Abkehr vom zuvor eher individualistischen hin zu einem kollektivistischen, realistischen, auf die Gesellschaft und Gemeinschaft bezogenen Bildungs- bzw. Erziehungsverständnis.⁶⁶

2.4.1 Zwei Kriege und die kapitalistische Logik zur Formung der Gemeinschaft

Siemensens Gedanken zur Bildung entfalten sich zunächst vor dem Hintergrund der Zeit der Weimarer Republik, also nach dem Ersten und vor dem Zweiten Weltkrieg. Obgleich anfangs noch „kriegsbegeistert“ (Faustich-Wieland 2019, 3), wurde für sie der Erste Weltkrieg „zum prägenden Ereignis“ (Berner 2019, 508; vgl. auch Faustich/Zeuner 2001, 175 f.), als sie durch diesen ihre oppositionelle Haltung zu „Krieg, Militarismus, Nationalismus und Autoritarismus“ (Berner 2019, 508) aufbaute, sich fortan in pazifistischen und sozialistischen Kreisen bewegte und sich dem „Kampf gegen den Faschismus und der sozialistischen Bildungsarbeit“ sowie der Frauen- und Europapolitik (ebd., 509) widmete. *Was politisch war, war für sie sogleich auch immer Gegenstand der Pädagogik und vice versa.* „Anna Siemsen verband ihr pädagogisches Engagement immer mit politischem Wirken“ (Faustich/Zeuner 2001, 173). *Siemensen*, ihrerseits ausgebildete (Hochschul-)Lehrerin, war im „Bund Entschiedener Schulreformer“ tätig und engagierte sich in bildungspolitischen Diskussionen (Schmölders 1990, 113 f.; Keim 2016, 147; Büchter 2010a; 2019b; Büchter/Kipp 2009; Gonon et al. 2010, 431; Berner 2019, 508). „Erziehung [...] muß und soll politisch sein“ (Siemsen 1949, 1), „[e]s gibt außerhalb der Politik keine Erziehung, ja nicht einmal eine Möglichkeit der Erziehung“ (Siemsen 1938, 34; auch Siemsen 1948, 11 f.). Politik heißt für sie „Sorge um die öffentlichen, staatlichen und gesellschaftlichen Angelegenheiten“ (Siemsen 1949, 1).

Von besonderer Bedeutung war für sie dabei die *Gemeinschaft als das die Politik und Erziehung verbindende solidarische Kollektiv*.

66 Der *Bildungsbegriff* ist bei *Siemensen* ein über den *Erziehungsbegriff* (der Einwirkung auf den Menschen) hinausgehender Begriff, als er „das passive und aktive Eingehen des ‚Zöglings‘“ (Siemsen 1929b, 2) umfasst. Sie nennt dies auch „Selbsterziehung“, welche „nie aufhöre“ (ebd.). *Siemensen* vermied es allerdings grundsätzlich, den Bildungsbegriff zu benutzen, und sprach stattdessen von Erziehung (Berner 2019, 510), welche sie 1.) einerseits weit fasste und dem entspricht, „was heute unter Sozialisation gefasst wird“, 2.) andererseits, was „bewusste Erziehung“ (Faustich-Wieland 2019, 10) und eher einen eng gefassten Erziehungsbegriff meint. *Erziehung im weiteren Sinne* (indirekte Einwirkung) meint bei ihr „die gesellschaftliche Tätigkeit, durch welche der Einzelne in die bestehende Gesellschaft eingegliedert wird“ (Siemsen 1924, 579), „Erziehung ist jederzeit das wichtigste Geschäft einer Gesellschaft“ (Siemsen 1948, 156). *Erziehung im engeren Sinne* (eigentliche Erziehung) hingegen ist die direkte Einwirkung auf den Menschen mit der Absicht seiner Formung zum Menschen (Siemsen 1924, 580), was *Siemensen* als „Vergewaltigung“ der Individualität (ebd., 550; Siemsen 1926a, 10) und Zwang bezeichnet – einen Terminus, den sie auch für das Hineinzwängen in die kapitalistische Lohn- und Erwerbsarbeit nutzt, diese sei „Vergewaltigung oder Verkümmern oder Verbitterung“ mit Folgen für das ganze Leben (Siemsen 1932, 84).

„Der Mensch lebt, um Gemeinschaft zu verwirklichen und sich in ihr. Er lebt deshalb für und durch die Gemeinschaft, und jede Erziehung kann nur in ihr, für und durch sie geschehen. *Erziehung und Politik fallen vollständig zusammen*“ (Siemsen 1938, 34; Hervorh. P. S.).

Würde das Ziel menschlicher Gemeinschaft aus den Augen verloren, käme es zu Krieg (Siemsen 1917/1918, 652) und allen damit verbundenen Folgen. Diese erhielten seinerzeit einerseits ihren Ausdruck in „ungeheuerliche[r] Arbeitslosigkeit [... von] 3 1/2 Millionen, d. h. [die] rund jeden neunten berufstätigen Menschen erfaßt hat“ (Siemsen 1926c, 304) und deren Unsicherheit eine Bedrohung der menschlichen Existenz für die Betroffenen darstellt. Andererseits war es eine Zeit der modernen, liberal-wirtschaftlichen (industrialisierten und kapitalistischen) Gesellschaft mit spezialisierter, mechanisierter und geteilter Arbeit (Siemsen 1924, 579; vgl. auch Siemsen 1926a, 72 ff.). *Siemsen* konstatierte:

„Heute stehen wir mitten in der großen umgestaltenden proletarischen Bewegung; Krise, Kampf und neu beginnender Aufbau sind das Kennzeichen unserer Zeit [...]“ (Siemsen 1928, 27) – ein Prozess, der „eine erschreckende Beschleunigung erfahren“ hat (Siemsen 1929b, 4).

Sie nimmt die „geschichtliche[.] Sonderlage“ einer „bürgerlich-individualistischen und kapitalistischen“ Lebenspraxis in allen gesellschaftlichen Bereichen wahr, die jedoch ihrer Meinung nach nicht mehr gereicht, um den Herausforderungen der Zeit „gefühls- oder gewohnheitsmäßig“ individuell zu begegnen, sondern nur als und im Sinne einer Gemeinschaft, „nur [...] durch Zusammenarbeit vieler“ (Siemsen 1929 [2001], 198).

Nach dem Zweiten Weltkrieg verfasst sie ihre Gedanken vor dem Hintergrund „der entscheidendsten Periode der Menschheitsgeschichte“ (Siemsen 1949, 3), einer „Umwälzung, wie die Menschheit sie so umfassend und so tiefgreifend in kürzester Zeit noch nicht erlebt hat“ (Siemsen 1946, 69), einer „großen gesellschaftlichen Revolution“ (Siemsen 1949, 2), und einer Zeit, in der noch nicht klar war, wie es in Deutschland und Europa insbesondere politisch weitergehen würde. Auch für diese Katastrophe Europas, nunmehr in Form des Zweiten Weltkrieges, sieht *Siemsen* den Grund in der Wirtschaftsordnung; sie spricht von ihr als „Katastrophe der bisherigen kapitalistischen Ordnung“ (Siemsen 1940, 269).

Das Ende beider Kriege sieht *Siemsen* als Chance zum Aufbruch in eine bessere, weil das Wohl aller und des Einzelnen gleichermaßen und *notwendigerweise* fokussierende Zukunft. Obgleich des Schreckens der Kriege sieht *Siemsen* ihr Ende als möglichen, radikalen Anfangspunkt zur Umwälzung des kapitalistischen Wirtschaftssystems weg von der Zwangsarbeit hin zur Arbeit um des Menschen willen; weg von einem Schulsystem der Wissensmast zu einem der freien Entfaltung der eigenen Kräfte (Siemsen 1919/1920, 258; auch Siemsen 1919b, 22). „Vielleicht ist's gut, daß unsere friedlichen Fleischtöpfe zertrümmert sind. Vielleicht ist's gut, daß wir gezwungen sein werden, Jahre in der Wüste zu wandern“ (Siemsen 1919/1920, 258 f.), wenn dadurch die Einheit des Volkes durch Einsicht in das geteilte Schicksal und ein ge-

meinsames Ziel offenbar wird (ebd., 259) und, nunmehr mit Blick auf den Zweiten Weltkrieg, so der „aus der allgemein menschlichen Sehnsucht nach Freiheit und Gerechtigkeit geborene Aufbruch der arbeitenden Klassen der Erde, um eine gesellschaftliche und staatliche Ordnung zu erreichen, die ihren Bedürfnissen gerecht wird“ (Siemsen 1949, 2), vollzogen und das Ziel der Umkehrung eines „friedlosen und gewaltbedrohten Europa[s]“ (Siemsen 1940, 270) in ein rechtsstaatliches und friedliches, ein „freie[s], geeinte[s] demokratisch-solidarische[s]“ (ebd., 274) Europa durch „die Organisation der internationalen solidarischen Arbeit demokratischer, sozial und wirtschaftlich föderierter Völker“ (ebd., 270) erreicht wird. Die Tatsache also, dass der Grund für zwei Kriege für *Siemsen* vornehmlich in einer mangelhaften Gemeinschaftsorientierung lag – sowohl politisch (d. h. auch pädagogisch) durch „Ablehnung alles Fremdartigen“ (Nationalsozialismus) (Siemsen 1948, 151), als auch wirtschaftlich durch eine kapitalistische, die Verbindung des Menschen zu sich selbst und zum Nächsten zerreißende, d. h. „die Kluft vom Menschen zum Menschen“ (Siemsen 1919/1920, 256) vergrößernde Wertschöpfungslogik, sodass niemand mehr an das Wohl des anderen in der Verrichtung seiner Arbeit denke –, ist für sie Anlass, das Schicksal der Gesellschaft nicht als nationale, sondern als europäische Angelegenheit zu betrachten (Siemsen 1950, 5 ff. zit. n. Faulstich-Wieland 2019, 10) und menschliches Leben nicht rein individuell, sondern als „gesellschaftliches Leben“ (Siemsen 1938, 37) zu interpretieren, da Leben nur als solches überhaupt möglich sei.

2.4.2 Gesellschaft als Bedingung menschlichen Lebens, Arbeitens, Bildens

Wenn Menschenbildung, d. h. die Menschwerdung des Menschen, möglich sein soll – auch im Medium des Berufs oder der Arbeit –, ist dies nach *Siemsen* unweigerlich eine gesellschaftliche Angelegenheit und nur möglich in und durch eine (wirtschaftliche) solidarische Gesellschaft (ebd.) oder auch durch eine „Erziehung im Gemeinschaftsgeist“ (Siemsen 1921; vgl. auch Büchter 2010a, 54f.).

„Der freie Einzelne – die Persönlichkeit – und die Gemeinschaft von Menschen, die gleiche Heimat, gleiche Überlieferung, eine gleiche Sprachkultur verbinden – das Vaterland – ist beides nur möglich in einer solidarischen Gemeinwirtschaft, die dem Einzelnen Lebensraum und Lebenssicherheit gewährt. Beides ist wertvoll als Zielforderung, beides gefährlich, falls man vorgibt, eine Wirklichkeit damit zu umschreiben. Aber nicht diese meine Überzeugung läßt mich an dieser Stelle von der Erziehung zur Nation schweigen, sondern die Tatsache, dass eine positive Erziehung zur Gemeinschaft nur von einer vorhandenen Gemeinschaft, von einer tatsächlichen gesellschaftlichen Organisation, die der Staat eben nicht ist, ausgehen kann. Die Organisationen der Arbeiterschaft sind solche Gemeinschaften mit erzieherischer Kraft“ (Siemsen 1926a, 207f., Fn. 1; auch in Büchter 2010a, 57f.).

Einer Gemeinschaft aber, die nicht als Dauerzustand unveränderlich Bestand hat, sondern sich kontinuierlich wandelt (Siemsen 1948, 28 u. 96) und dabei der Entfaltung der Persönlichkeit genauso Rechnung trägt wie der Formung einer solidarischen, auf das Gemeinwohl bedachten Gesellschaft. Es geht *Siemsen* aus gesellschaftlicher Perspektive um die Vollendung der Menschheit (etwas, das schon *Kerschensteiner*, *Spranger*,

Fischer forderten, jedoch eher in individualistischer denn kollektivistischer Sicht) als „Forderung der zu einenden Menschheit oder der zu vollendenden Gesellschaft, welche den Begriff der *Humanität*⁶⁷ umfaßt“, die aus individueller Perspektive ergänzt wird durch die „Forderung der individuellen Höchstentwicklung, die der Begriff der Persönlichkeit umschreibt. Beide [Humanität und Persönlichkeit; P. S.] ergänzen einander und fordern einander“ (ebd., 160).

„Anna Siemsen vertritt die Auffassung, dass allen Erziehungs- und Bildungsbemühungen die Erkenntnis der gesellschaftlichen Eingebundenheit eines jeden Menschen zugrunde liegen muss. Daraus folgt, dass das Ziel der Erziehung immer der Einbezug des Einzelnen in seine jeweilige Gesellschaft ist, wobei die Entwicklung seiner Persönlichkeit ebenso wichtig ist wie sein Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und sein Eintreten für den Zusammenhalt der Gesellschaft, die sich dauernd verändert“ (Faustich 2005, 1).

Gleichwohl, dass *Siemsen* sich von den „neuhumanistischen [...] kulturalistisch-geisteswissenschaftlichen Semantiken“ (Berner 2019, 510) ihrer Vorredner sowie deren Postulaten der Bildung durch den (Einzel-)Beruf abzugrenzen suchte, lässt sich eine gewisse inhaltliche Nähe zum neuhumanistischen, kulturwissenschaftlichen Bildungsdenken sowie zur bildungsermöglichenden beruflichen Arbeit ausmachen, insofern *Siemsen* keine klassisch-idealistische Perspektive, sondern eine gewissermaßen moderne, gar progressive Perspektive einnimmt. Dies lässt sich zunächst in ihrem Bildungsverständnis erkennen. *Siemsen* hat hier eine Wechselwirkung vor Augen, wonach eine von außen kommende Einwirkung auf das Individuum eine von diesem als Antwort bzw. „als Reaktion auf [...] diese] äußere Einwirkung“ (Siemsen 1938, 40), d. h. eine aktive Antwort auf ein zuvor passiv aufgenommenes Geschehnis, nach sich zieht. „*Wirkung und Gegenwirkung* [sind] jederzeit verbunden“ (ebd., 41; Hervorh. i. O.). Erkennbar ist hier ein Bedingungs- und Aneignungsverhältnis, als ein „dauernder Prozess wechselseitiger Angleichung“ (ebd., 42): „Kein Mensch wird von seiner Umgebung geformt, ohne sie zu formen, mag diese Formung noch so unmerklich sein“ (ebd., 41). „Was für die Gesamtentwicklung gilt, gilt für den Einzelnen“ (ebd., 31) und vice versa. Diese (Um-)Welt ist für *Siemsen* vor allem eine soziale Umwelt, die in Form der Gesellschaft, den „Mensch[en] [, als...] einmaliges Zentrum von Energien, bestimmt [...], aber [...] nur [in einer] ihm eigenen Weise“ (Siemsen 1948, 140), sodass der Mensch von ihr vor allem als soziales Wesen betrachtet wird (Siemsen 1926b, 221 u. 226). Die Bestimmung des Menschen, seine Bildung, ist gesellschaftlich festgelegt (Siemsen 1938, 38) und abgeleitet aus der „Idee einer bestimmten Gesellschaft“ (Siemsen 1924, 580 f.; auch Siemsen 1926a, 12), sodass der „Wille zur Gesellschaft und Wille zur Erziehung [als] untrennbare Korrelate“ (ebd., 581), als „untrennbar verbundene Wechselerscheinungen derselben Bewegung“ (Siemsen 1926a, 14) von *Siemsen* betrachtet werden. So etwas wie ein reines Individuum gibt es nicht, sondern es ist immer Teil „einer

67 *Human*, d. h. menschlich, ist für *Siemsen* nicht die „die Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt“ [...] nicht [...] die mechanische Gleichheit der Unterschiedslosen, sondern die Gleichheit des Rechtes und der Würde in einer mannigfach differenzierten und gegliederten Vielheit, die Einheit einer Gemeinschaft, deren Glieder, Gruppen wie Individuen, um so mehr aufeinander angewiesen sind, je stärker sie jeweils ihre Eigenart entwickeln, so daß gerade die fortschreitende Integration der Gruppen ihre Differenzierung ermöglicht, eine Einheit, die [...] die größte Mannigfaltigkeit und damit den größten Reichtum sichert“ (Siemsen 1948, 160).

größeren Gesamtheit. Glied[.] einer Entwicklungskette. Einzelf[all] einer umfassenden Gesetzmäßigkeit“ (Siemsen 1938, 37). Es ist wesentlich für *Siemsen*, dass das Individuum nicht als alleinstehend betrachtet werden kann, sondern stets einer sozialen Gruppe oder Gemeinschaft (lebens-)notwendig angehört (Siemsen 1941, 428). Erst aus der Betrachtung des Menschen als soziales Wesen kann dieser seine Wirklichkeit und somit die Möglichkeiten seiner Entfaltung begreifen und sein Leben als Mensch leben.

„Ihr Dasein wie ihr So-Sein hängt durchaus von diesem Ganzen, das wir organisches Leben nennen, ab. Für die menschlichen Individuen aber ist dieses Ganze nicht nur die Gesamtheit des organischen Lebens, dem sie allerdings als tierische Organismen angehören, sondern eine anders geartete, nur der Menschheit eigene Wirklichkeit: die menschliche Gesellschaft“ (Siemsen 1938, 37; Hervorh. i. O.).

Denn der Mensch ist, so *Siemsen* „für sich nicht lebensfähig [...], sondern ist] lebensfähig zu machen“ (Siemsen 1929b, 1). Und weil lebensfähig im *Siemsen'schen* Sinne „gesellschaftsfähig“ (ebd.; Hervorh. i. O.) bedeutet, ist der Mensch, so er leben will, gesellschaftsfähig zu machen, d. h. in die Gesellschaft einzubinden, muss ein Teil von ihr und für sie werden. Er muss im Weiteren „gesellschaftstüchtig“ (Siemsen 1938, 39; Hervorh. i. O.) werden durch „Anpassung [...] an die Gesellschaft“ (Siemsen 1929b, 2; Hervorh. i. O.), durch Besorgung von Sachgütern als auch „Ordnung der menschlichen Beziehungen“ (Siemsen 1938, 39; dazu auch Borst 2000, 80). Dies ist, was *Siemsen* als Kultur bzw. Kultivierung bezeichnet (ebd.), das gemeinschaftliche Be- und Fürsorgen der menschlichen Beziehung und lebensnotwendigen Güter, und warum das Pädagogische auch politisch (und vice versa) ist. Denn ist das Politische die Sorge um die Gemeinschaft, so ist eine Pädagogik, die zu dieser Sorge ertüchtigt, eben auch eine Sorge um die Gemeinschaft und somit politisch (und insofern die Gemeinschaft Bedingung der Ertüchtigung ist, ist das Politische auch pädagogisch).

Hierzu nun ist die Arbeit ein wesentliches Mittel – auch die unter den von *Siemsen* so scharf kritisierten industriell-kapitalistischen Bedingungen vollzogene Arbeit, die jedoch nunmehr revolutioniert werden müsse, was als realistisch-progressive Perspektive auf die Wirklichkeit und Möglichkeit des Menschen gesehen werden kann. *Siemsen* fordert durchaus den Umsturz des kapitalistischen Systems (sie spricht von dem „Zerbrechen dieser alten Maschinerie“; Siemsen [1926a, 222]) durch eine bürgerliche Revolution, da nur so „ein sehnsüchtiges Zurückschauen in eine idealisierte Vergangenheit“ verhindert werden (Siemsen 1924, 584; Siemsen 1926a, 20) und das, was Bildung eigentlich ist, sich als „Idee der bürgerlichen Revolution, [als] die freie menschliche schöpferische Einzelpersönlichkeit auf der neuen Grundlage der menschlichen Solidarität verwirklicht“ (Siemsen 1926a, 222), vollziehen kann. Sie fordert dies aber *nicht* primär durch Anwendung gewaltsamer Werkzeuge, sondern durch Nutzung der eigenen Mittel des kapitalistischen Systems.

„So wenig, wie wir durch ‚Abschaffung des Staates‘ oder durch eine totale Zerstörung der heutigen Wirtschaft zu irgendeinem Neuen kommen können, so wenig können wir eine neue Erziehung aufbauen, indem wir die gegebene Ordnung und die gegebenen Machtverhältnisse ignorieren und nun die Kinder anzupassen suchen an ein Nirgendland, das nur in unseren Wünschen existiert. Der Weg geht über die Wandlung des Gegebenen auf

Grund vorhandener Möglichkeiten, sei es im ruhigen Schritt allmählicher Reformen, sei es im revolutionären Kampfe um eine andere Verteilung der Macht“ (Siemsen 1929b, 3 f.; Hervorh. P. S.).

„Nicht das trotzige Abwenden von der technologischen Entwicklung, sondern ihre kritische Reflexion im Hinblick auf ihre gesellschaftsverändernde Kraft kann die Gefahr einseitiger Instrumentalisierung durch die kapitalistische Wirtschaft verhindern“ (Borst 2000, 86). Kurzum: Das System muss mit seinen eigenen Waffen geschlagen werden.

Siemsen scheint sich in ihrer Perspektive auf Bildung dreierlei bewusst, nämlich

1. dass die klassische Sichtweise auf Bildung im Medium beruflicher Arbeit unter der Bedingung der „Isoliertheit des Menschen in einer nur auf den Erwerb und auf Profiterzeugung aufgebauten Gesellschaft“ (Siemsen 1926a, 222) einerseits keine Geltung mehr beanspruchen kann – *Bildung durch Arbeit* in dem klassischen, romantisierten Sinne ist ein „Märchen“⁶⁸ (Siemsen 1929a, 104) und somit *nicht möglich* –, andererseits die Arbeit als Bildungsmedium in Gänze aufgrund ihrer Geschichtlichkeit sowie der des Menschen und seiner natürlichen und sozialen Bedürftigkeit nicht vollständig außer Acht gelassen werden kann; dies wiederum ist dadurch begründet,
2. dass die Welt sich kontinuierlich verändert und sich das menschliche Leben in der Gesellschaft wie auch diese Gesellschaft selbst stets in einer nicht vorhersehbaren, jedoch beeinflussbaren Dynamik als „fortlaufender Prozess“ (Siemsen 1948, 96) weiterbewegen (Borst 2000, 84); und
3. dass die Bildung des Menschen somit einerseits nur in der Form der *Arbeiterbildung*, die die „kulturellen und geistigen Bedürfnisse“ des Arbeiters berücksichtigt „und dadurch den Menschen in ihm ganz zu entwickeln und zu erfassen“ (Siemsen 1940, 270) sucht, andererseits in der damit verbundenen *Bildungsarbeit* vorhanden sein kann, die den „gesellschaftlich denkenden, klar erkennenden und fachlich und technisch tüchtigen Arbeiter[.], [... der] zu solidarischem Handeln und verantwortlich selbständiger Arbeit fähig und bereit [...]“ ist (Siemsen 1929c, 105), als Ziel hat.

68 *Siemsen* bezeichnet (industrielle, kapitalistische) Arbeit als „Mühsal, Not, Unglück. Ein Fluch liegt auf ihr [...] Arbeit ist entwürdigend, ungöttlich, unheilig“ und ersucht so, die Arbeit von ihrer Vergötterung und Heiligkeit zu entzaubern (Siemsen 1919/1920, 253). Arbeit, einst Medium im Streben nach Gottähnlichkeit, ist ein „Moloch geworden, der unersättlich Menschenfreiheit, -glück und -leben frisst“ (ebd., 257), sie ist „seelenlos[.]“ (ebd., 258). Im Vergleich mit dem Spiel, welches wie die Arbeit auch eine tätige Anstrengung des Menschen ist, gibt *Siemsen* zu verstehen, was das Problem der Arbeit ist, nämlich nicht die Anstrengung an sich, „sondern der Zwang“ (ebd., 253). Das Spiel dient der freien Entfaltung der Kräfte, Arbeit hingegen sei „Not, Kampf des abhängigen, unfreien, geängsteten Menschen mit der harten Herrin und bösen Stiefmutter Natur“ (ebd., 254). Auch *Siemens* Bild von der Natur ist ein kritisches, kein romantisches. Die Natur des Menschen (Hunger und sonstige natürliche Bedürfnisse) zwingt ihn ins „Joch“ der Arbeit (ebd., 253). An anderer Stelle kann die Drastik der *Siemens'schen* Ablehnung des (Einzel-)Berufs als Bildungsmedium noch deutlicher herausgestellt werden, wenn sie „auf die Tatsache [rekurriert], daß der Beruf ein sehr vieldeutiger Begriff ist, und daß menschlicher Beruf und Erwerbsberuf, Bestimmung des Menschen und Beschäftigung nur sehr selten und sehr zufällig sich decken; ja, daß in unserer heutigen Wirtschaft eine große, vielleicht die überwiegende Zahl der Erwerbsberufe mit menschlichem Beruf und Bedürfnis in vollem Gegensatz stehen; daß der Mensch in ihnen verkümmern muß um der Produktion willen“ (Siemsen 1923, 9). Zu sehen ist, ob der Ambiguität des Berufsbegriffs, dass der Beruf aber nicht in Gänze als Bildungsmedium ausgeschlossen werden kann. M. a. W.: Was *Siemsen* kritisiert, ist streng genommen nicht der Beruf an sich, sondern seine Auslegung als der Produktion dienlicher Erwerbsberuf.

2.4.3 Bildung im Medium dynamisch-gesellschaftlich-beruflicher Arbeit

Wie angesprochen, erteilt *Siemsen* dem *klassisch* ausgeformten Beruf unter den nunmehr vorherrschenden Arbeitsbedingungen als Bildungsmedium eine Absage. Bezogen auf das „Problem des Berufs“ beschäftigten sie dabei insbesondere folgende Fragen:

- „Wie lässt sich die freie Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit mit den Forderungen des Berufs in Einklang bringen“ (Siemsen 1926a, 18)?
- „Wie sind äußerer und innerer Beruf des Menschen zu vereinigen?“ (ebd.)
- „[W]ie ist menschliche Gesellschaft und menschliche Freiheit vereinbar?“ (Siemsen 1924, 579)

Sie stellt fest, dass das Problem sich „nicht rein pädagogisch, sondern nur gesellschaftlich lösen“ lässt (Siemsen 1926a, 101). Insofern der Beruf eine gesellschaftliche Angelegenheit wird, hört er auf, „eine Angelegenheit individueller Wahl und freier Willkür zu sein“, sodass, so konkludiert *Siemsen*, das „Ende dieses Berufsproblems [...] auch das Ende des Berufs“ wäre (ebd., 149) – allerdings des individuellen, d. h. individuell und frei gewählten Berufs, *nicht* des gesellschaftlich geforderten und aus Einsicht in diese Erfordernisse gewählten Berufs als gesellschaftliche Arbeit. Anders gesagt: *Siemsen* ist sich sehr wohl bewusst, dass die Berufswahl „über die künftige Stellung im Leben“, über „äußeren Erfolg und innere Befriedigung“ (Siemsen 1930, 211) entscheidet und es dazu einer Arbeit bedarf, die „unserer inneren Neigung und Überzeugung entspricht“ (ebd.). Für sie ist es unerlässlich, „in der Arbeit Lebenserfüllung zu finden und den Beruf in der Tat als Berufung, das heißt aus innerer Berufenheit zu wählen“ (Siemsen 1930, 211; vgl. auch Siemsen 1926a, 136). Gleichwohl konstatiert sie, dass dies aber u. a. aufgrund gesellschaftlicher, immer wieder wechselnder Bedarfe nur selten der Fall ist (Siemsen 1930, 212), sodass an die Stelle der Berufswahl (Siemsen 1924, 579) der Arbeitszwang, der als Freiheit des Berufs getarnt und postuliert wird, trete. Der Wert des Menschen bemesse sich nach seiner Funktion, nach dem, was er leistet, nicht nach seinen Handlungsmotiven, seiner Gesinnung (Siemsen 1917/1918, 652) – „ganz selbstverständlich, da nicht der Mensch, sondern, was der Mensch produziert, von Interesse ist“ (Siemsen 1917/1918, 652), nicht in Freiheit, sondern unter Zwang (ebd.) gearbeitet wird und sich eben nicht gebildet werden könne. Zwang verkehre das ins genaue Gegenteil, was durch die lebendige Arbeit (*Spranger, Kerschensteiner, Fischer*) geschaffen wurde und mache dies zum „toten Ballast“ (Siemsen 1919b, 241; Siemsen 1930, 230).

Es deutet sich an, dass *Siemsen* die klassische Theorie von Bildung im Medium (beruflicher) Arbeit nicht pauschal und per se ablehnt, sondern das, was aus ihr gemacht wurde und mit welchem idealistischen Hintergedanken sie entstanden ist. Denn *Siemsen* sieht jede Arbeit, ganz gleich welcher Couleur, als bildungsermöglichend an – ob Handwerk oder geistige Arbeit – sie hält „alle diese Stoffe, so verschiedenartig sie an sich sind, für gut und die Arbeit daran für fruchtbar, sobald sie aus Liebe und freier Neigung geschieht“ (Siemsen 1919b, 241) mit dem Ziel, sich durch Arbeit im Sinne ihrer „Doppelidee“, d. i. „die Herrschaft über die Natur durch die Arbeit (Technik) und die Solidarität dieser Arbeit (Gesellschaftswissenschaft)“ (Siemsen 1926b, 226), von den natürlichen und sozialen Zwängen zu befreien.

„Eine Gesellschaft ohne Zwang ist nur möglich, wenn sie solidarisch ist, das heißt, wenn sie auf gegenseitiger Rücksichtnahme und Hilfe beruht und allen die gleichen Rechte zugesteht“ (Siemsen 1949, 2).

Im Lichte der sich fortlaufend wandelnden Gesellschaft ist die gesellschaftlich, d. h. mithin auch industriell-kapitalistisch bestimmte Arbeit Möglichkeit nicht einer rückwärtsgewandt verhinderten Menschenbildung, sondern einer auf zeitgenössische Herausforderungen reagierenden Bildung. Einerseits sieht *Siemsen* die „einseitige Spezialisierung im Beruf [... als] unheilvoll“ an (Siemsen 1930, 230), weil die Wirtschaft so volatil ist, und titulierte den Beruf als „Akzidens der gesellschaftlichen Gesamtlage“ (Siemsen 1932, 82).

„Der Beruf selbst, für den der Mensch erzogen werden soll, ist eine Zufälligkeit, die mit dem Wesen, den Neigungen, den Fähigkeiten des Einzelnen kaum in Beziehung steht“ (Siemsen 1924, 583).

Er gehört unweigerlich zur Gesellschaft, ist aber ob der Vielfältigkeit der Gesellschaft ebenso vielfältig ausdeutbar – sowohl in seiner individuellen Bedeutung (d. h. wozu der Mensch sich berufen fühlt) als auch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung (d. h. welchen Anspruch die Gesellschaft an den Beruf zur Förderung ihres Wohls erhebt). Andererseits aber lässt sich daraus bereits frühzeitig erahnen, was mehr als dreißig Jahre später und mehr als 15 Jahre nach ihrem Tod „als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen“ ist – die notwendige, durch die berufliche Arbeit erlangte „soziale Mobilität“ (Blankertz 1967, 27; ausführlich dazu in Kap. 2.7). *Siemsen* spricht sich vor dem Hintergrund einer sich stets verändernden, d. h. sich in „einem dynamischen Wandlungsprozess“ (Borst 2000, 84) befindenden, einer „werdenden Gesellschaft“ (Siemsen 1928, 30; 1948, 95) allerdings dafür aus, dass sich der Mensch wohl anhand der aktuellen Gescheh- und Erfordernisse, aber nicht ihre Aufrechterhaltung als Ziel habend bildet, sondern vielmehr diese als „fortwirkende Masse der im Bewusstsein lebenden Vergangenheit, der subjektiven gesellschaftlichen Kultur und der ererbten [, durch gesellschaftliche Arbeit gestalteten] Umwelt [...], der objektiven Kultur“ (Siemsen 1948, 95) erkennt und begreift (ebd., 99) und dass der „Einzelne möglichst die Fähigkeit der Umstellung besitzen muss“ (Siemsen 1930, 230).

„Die menschliche Gesellschaft befindet sich in einem unablässigen Ablauf, einem Prozess, aber nicht in einem Zustand. [...] Die gesellschaftliche Anpassung hat für den Menschen nicht zu erfolgen für einen ein für alle Mal bestimmten Dauerzustand, sondern für einen Prozess, in welchem sich alle Zustände und Beziehungen dauernd ändern“ (Siemsen 1948, 28), „[...] so dass sie imstande sind, in verwandte und benachbarte Berufe hinüberzuwandern“ (Siemsen 1930, 230).

Siemens Motive von Bildung als „Fähigkeit zur Umstellung“ sind demnach nicht als Abfinden mit den Umständen, sondern als Loslösung von diesen zu verstehen mit der Absicht, sie praktisch (d. h. auch politisch) zu verändern.

2.4.3.1 Arbeiterbildung und Bildungsarbeit

Hierzu ist nicht primär „enzyklopädisches Wissen als Ideal dieser Bildung“ (Siemsen 1919b, 241) zu sehen, „es kommt“, wie Siemsen sagt, „absolut gar nicht auf die [erworbenen] *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* an, [...] sondern ganz ausschließlich auf die Bildung seiner [scil. des Menschen] Fähigkeiten“ an (ebd., 242; Hervorh. i. O.). Wichtig sind ein „gewandte[r] Körper [...], [eine] scharfsinnige Auffassung, [ein] klares Urteil und folgerichtiges Denken“ sowie „Gefühl und festes Wollen“ (ebd.), insgesamt also die arbeitenden Menschen „zu befähigen sowohl zu selbständigen Urteilen und Denken wie zum solidarischen Handeln [...]“ (Siemsen 1946, 70). „*Lernen* [ist] *nur das Mittel*“, um diesen Zweck zu erreichen; Wissen ist der an sich wertlose Stoff, der verbraucht wird zur Menschenbildung und erst durch praktische Anwendung als *Arbeiterbildung* seinen Wert erhält (Siemsen 1919a, 142; Hervorh. i. O.).

„Alle Arbeiterbildung, mag sie noch so weitgreifend und tiefgründig sein, muss stets die *Verbindung mit den praktischen Aufgaben* enger gestalten, den Menschen tüchtiger in seiner Gemeinschaft und für seine spezielle Gemeinschaftsarbeit machen“ (Siemsen 1946, 72; Hervorh. i. O.)

Auch für Siemsen ist Bildung kein Resultat, sondern eine immer wiederkehrende, neue Erkenntnis bzw. das Bemühen darum, welche in der praktischen Auseinandersetzung mit der Welt erlangt werden. Zentral ist für sie dabei, dass der arbeitende Mensch lernt,

„gesellschaftlich zu denken, der gewöhnt ist an die Beobachtung der Arbeit ihrer Bedeutung in der Gesellschaft, der die Fragen der gemeinschaftlichen Arbeit, des Zusammenhangs nationaler und internationaler Arbeit kennengelernt hat und so im Stande ist, seine Stellung im Arbeitsprozess und die Bedeutung von Arbeits- und Arbeiterfragen für sein persönliches Leben zu beurteilen“ (Siemsen 1926b, 222),

weil nur in dieser „Bildung der großen Masse des werktätigen Volkes“ (ebd., 225) der Mensch sich von den kapitalwirtschaftlichen Zwängen zu befreien vermag. In der dadurch erlangten Freiheit wiederum entfaltet sich die „vollkommenste Harmonie [...], die Harmonie der unverdorbenen menschlichen Natur“ (Siemsen 1919b, 242), weil sich hier „Arbeitsfreudigkeit“ und „Entdeckerfreude“ (ebd., 243) entfalten, als auch Solidarität bzw. die Fähigkeit zum solidarischen Handeln entwickeln (Siemsen 1949, 3) und letztlich „auf einer breiten Grundlage von Einsichten, Erkenntnissen und Fähigkeiten eine Gesellschaftsveränderung eingeleitet“ und wirksam werden kann (Borst 2000, 86). Diese Arbeit ist vor allem (sozialistische) *Bildungsarbeit*, als sie

„den ungeheuren Vorzug [hat], dass sie anknüpfen kann an die Erfahrungen, Nöte und Sehnsüchte der Menschen; wird sie in dem rechten Geist getan, so muss sie daher auch wieder zur lebendigen Wirksamkeit führen [...], weil die wichtigste aller Aufgaben ist, ihm Gutes zu tun, das heißt aber in unserem Falle, ihm zu helfen, ein wirksamer Mitarbeiter zu werden für die große Sache des Sozialismus“ (Siemsen 1946, 72).

Über die praktische Arbeit lernt der Mensch, sich seiner Bedürfnisse als Mensch, der innerhalb einer aus anderen Menschen bestehenden Gesellschaft lebt (Siemsen 1932,

82), bewusst zu werden und die Arbeit auf diese allgemeine, d. h. die individuelle wie gemeinschaftliche, Bedürfnisbefriedigung hin auszurichten. „Durch die Arbeit wird das Bewußtsein vom Augenblick auf Vergangenheit und Zukunft gerichtet. Nur dadurch entsteht Planmäßigkeit“ (Siemens 1948, 27). Nach *Siemens* gibt es hierbei dreierlei objektive Bedürfnisse der Arbeiter:

1. *Kulturelle Bildung*: „Vertiefung und Erweiterung seiner Beziehungen zu seiner Umgebung, um sie verstehen, ihre Zusammenhänge erkennen, die Möglichkeiten ergreifen zu können, die sie ihm bietet zu genießendem Aufnehmen und schöpferischem Gestalten“ (Siemens 1940, 266);
2. *Soziale Bildung*: Überwindung der „Unzulänglichkeiten und diese[s] Zwang[s] [...], sodass der Mensch nicht im Gefühl des Unbehagens verharre, sondern zur Erkenntnis seiner Ursachen vorschreite und von dieser Erkenntnis seiner Berufs- und Klassenlage zur Einsicht in die gesamten gesellschaftlichen Zusammenhänge vorschreite“ (ebd.);
3. *Politische Bildung*: „Bildung zu seiner eigenen Lebensaufgabe, indem er aus der Einsicht in seine Lage fortschreitet zur Erkenntnis der Mittel, die ihm gegeben sind, sie zu ändern und zur Aneignung und Anwendung dieser Mittel“ (ebd.), wobei Politik „Sorge um die öffentlichen, staatlichen und gesellschaftlichen Angelegenheiten“ (Siemens 1949, 1) heißt.

„Aber nicht nur um seiner selbst willen ist der arbeitende Mensch diesen Gemeinschaften verbunden. Durch sie sollte und könnte vielmehr vom Beruf aus die Verbindung zum Leben der Gesellschaft, zur Entwicklung all der großen Gemeinschaften führen, die wir als Berufsgruppen, Klasse, Volk, Menschheit sooft nennen und so selten lebendig erleben“ (Siemens 1930, 232). Der nicht nur im individualistischen, sondern im kollektivistischen (sozialistischen) auf die Gemeinschaft bedachte beruflich arbeitende Mensch macht aus der „toten“ eine wieder lebendige (berufliche) Arbeit und gelangt so zum „umfassenden Menschheitsbewußtsein“ (ebd., 232), zum Gesamtzusammenhang durch Erkenntnis der Gemeinschaft und der Arbeit für diese.

2.4.3.2 Menschenbildung im Medium der (beruflichen) Gesellschaftsarbeit

Erst durch die Arbeit im Lichte miteinander verwobener individueller und sozialer Ansprüche an diese Arbeit gelingt es dem Menschen, ein Bewusstsein zu entwickeln, durch welches er den Gesamtzusammenhang seines Tuns erkennen und sich persönlich bilden kann.

„Die Einzelpersönlichkeit wird hier nicht zerstört, sondern gesteigert durch ihre Einordnung in eine Gesamtheit, in der sie zu einer Wirkung kommt, die ihr versagt wäre, falls sie in Vereinzelung verharrete“ (Siemens 1926a, 219).

Es handelt sich hier um eine „nicht-vergewaltigende‘ Vergemeinschaftung [...], in der die Persönlichkeit des Einzelnen eben nicht zerstört und instrumentalisiert wird“ (Bauer 2012, 180), sondern sich frei entfalten kann. Eine Freiheit wiederum, zu der der Mensch gezwungen ist, insofern er ob der gesellschaftlichen Dynamik sich ihrer Veränderung und damit seiner Anpassung an diese nicht erwehren kann.

„So ist alles ausgebildete Bewußtsein, d. h. aber alles normal entwickelte menschliche Bewußtsein, neben der Gegenwart zugleich auf Vergangenheit und Zukunft gerichtet, erlebt, beurteilt und bestimmt das eigene Verhalten nach den Vergleichsmöglichkeiten, die so gegeben sind, das heißt aber, es betrachtet das in der Gegenwart Gegebene als Übergang zwischen zwei anderen Wirklichkeiten, als geschichtliche Tatsache. Alles menschliche Bewußtsein in seiner Ausbildung ist geschichtlich gerichtet und schafft Geschichte. Weil alle menschliche Gesellschaft bewußtseinsbedingt ist, ist sie einer fortgesetzten Entwicklung unterworfen“ (Siemsen 1948, 28).

Aufgrund der Kontingenz kann es nicht um die endgültige Ausbildung von Fertigkeiten und Kenntnissen per se gehen, sondern stets um die Fähigkeit, sich diese in der sich stets verändernden Welt immer wieder aufs Neue anzueignen, indem er sich und seine Umwelt immer wieder infrage stellt. Es bedarf der „wissenschaftlichen Einsicht in die technischen Vorgänge ihres Berufes und deren Entwicklung und [... der] wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen sie ihn ausüben“ (Siemsen 1932, 86), eine „kritisch-analytische [...] Aufnahme des Ergebnisses“ als Methode (ebd.). Denn „sichere Erkenntnis [...] beginnt erst dort, wo wir beginnen, an der überlieferten Vorschrift zu zweifeln, sie in Frage zu stellen, und zwar grundsätzlich“ (Siemsen 1938, 31), das heißt also zu fragen „Was geht hier vor? Warum und wie, wozu, wodurch geschieht es? Das heisst: *wenn das Wesen, die Bedingungen, der Zweck und die Mittel eines bestimmten Verfahrens erfragt werden*“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Es geht um die „erkenntnismässige[...] Durchdringung“ (ebd.) oder eben – wie bei *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Fischer* – das Verstehen der Sache durch die Einsicht in seine, die eigene und die mit ihr verwobene gesellschaftliche historische Bedingtheit – hier nur weniger über die Individualität als vielmehr durch eine Anstrengung im Sinne des Kollektivs. Denn „[i]n der heutigen Zeit lebt kein Mensch nur noch aus der Gegenwart, in ihm lebt gesellschaftliche Vergangenheit“ (Siemsen 1948, 143). In der sich im steten Werden befindenden, dynamisch sich entwickelnden Gesellschaft ist dieses Infragestellen unausweichlich und geschieht immer dann, wenn „*die Menschen über sich, ihre Lage, ihr Verhalten unsicher geworden sind*, dass die Ueberlieferung nicht mehr ausreicht, ihre Beziehungen untereinander zu regeln, dass diese unbefriedigend erscheinen, m. a. W. dass in einer Zeit des Lebensganges die gesellschaftliche Ordnung in der Auflösung und Neuentwicklung begriffen ist“ (Siemsen 1938, 32; Hervorh. i. O.) und durch die mannigfaltig verschiedenen Individuen, nicht durch unterschiedslose Massen, demgemäß neu geformt werden muss. Bildung im Medium der Gesellschaftsarbeit ist dann wesentlich

„Entmassung‘ [...], durch welche die noch ungeformten, gestaltlosen und ungebildeten Massen zum Klassenbewusstsein und durch dieses zum Menschenbewusstsein erweckt und zum Willen erzogen werden, *Menschen zu werden*, das heisst, *sich innerlich und äusserlich durchzubilden vom unterschiedslosen Massenteil zu Persönlichkeiten, die imstande sind, eine Gemeinschaft zu bilden*“ (Siemsen 1940, 272; Hervorh. P. S.).

Menschliche Bildung, so lässt sich zusammenfassend sagen, ist für *Siemsen* etwas, das sich nicht rein in einer individualistisch interpretierten Arbeit vollziehen kann, sondern vielmehr aus einer am Gemeinschaftssinn orientierten Arbeit erarbeitet werden

muss. Die *Gemeinschaft*, d. h. die „freiwillige, demokratische Vereinigung von Menschen zu gleichen Zielen“ (Berner 2019, 510), die „solidarische[.] Gesellschaft“ (Siemsen 1950, 1 zit. n. Faulstich-Wieland 2019, 10), ist für *Siemsen* gleichzeitig Bedingung und Ziel allen menschlichen Bildungsbemühens. „Menschen und Gesellschaft [sind für sie] zwei zusammengehörige Begriffe, Individuierung und Vergesellschaftung sind interdependente Prozesse“ (ebd.; vgl. auch Siemsen 1926a, 14). Bildung im Medium gesellschaftlich bedingter (beruflicher) Arbeit ist für *Siemsen* dabei „nicht nur technische und Fachausbildung“, sondern umfasst mit gleicher Priorität „die Beziehungen der Menschen untereinander und die Verpflichtungen, die dem Einzelnen daraus erwachsen“ (Siemsen 1926a, 205). „Alle menschliche Gesellschaft beruht auf der Arbeit“ (Siemsen 1948, 66) – seit jeher (Siemsen 1926a, 21 f.). Und insofern Bildung eben nur durch die Gesellschaft möglich ist als gesellschaftliche Bildung, ist Bildung auch durch eine an ihr ausgerichtete, d. h. *ihren* (nicht industriellen oder kapitalistischen) gesellschaftlichen Zielen und Zwecken verpflichtete Arbeit möglich.

Mit dieser Ansicht lässt sich *Siemsen* als Vorreiterin der Ausdeutung menschlicher Bildung betrachten, insofern sie damit aus *sozialistischer* Perspektive ausdeutet, was im späteren Diskurs um Bildung im Medium des Berufs/der Arbeit aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive betrachtet wird, als „Idee der Egalität [...], die Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“ (Blankertz 1982b, 336; ähnlich Blankertz 1969, 51; 1966a, 70 f.; 1967, 25; ausführlich dazu Kap. 2.7).

2.5 Erna Barschak: Reformersisch-realistische Perspektive

Erna (Charlotte) *Barschak* (1888–1958) ist die nächste Vertreterin in den Reihen der genannten Berufsbildungstheoretiker:innen, die aber, so *Christine Mayer* (2019, 48), „in der berufspädagogischen Geschichtsschreibung weitgehend in Vergessenheit geraten [ist].“ Dies möglicherweise auch, weil auch sie im Zweiten Weltkrieg Deutschland verlassen hatte und vor „bombs, [...] Gestapo terror, [...] Nazi cruelty“ nach Amerika floh (Ensley 2018, 28), wo sie zunächst für ein Semester am *Wilson College* in *Pennsylvania* und anschließend festangestellt als Professorin an der *University of Miami* in *Ohio* arbeitete (The Hankey Center for the History of Women’s Education at Wilson College o. J.). Sie wird zwar in den Kreisen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik meist sporadisch erwähnt (z. B. in Dörschel 1960, 207 f.; Gonon 1997a, 154; Büchter 2001, 289), oft im gleichen Atemzug mit *Anna Siemsen* (Büchter 2001, 289; 2017b, 4; 2021b, 188; Kipp 1984, 580; Lipsmeier 1982, 231), mit der sie zur sozialistischen Pädagogik und ebenfalls als Kritikerin der klassischen Berufsbildungstheorie gezählt wird (Lipsmeier 1982, 231; 1999, 28; 2006, 22; 2012, 165)⁶⁹, ausführlich hat sich jedoch bisher niemand mit ihrem berufsbildungstheoretischen Denken auseinandergesetzt.

⁶⁹ Wenngleich sie der „sozialistischen Pädagogik der 20er-Jahre“ des letzten Jahrhunderts zugerechnet wird (Lipsmeier 1999, 28; 2001, 190), so ist zu berücksichtigen, dass sie ihre Gedanken zur Berufsbildung stets aus Sicht einer liberal gesinnten, völkische wie nationalsozialistische Jugendbewegungen ablehnenden Berufsschullehrerin (Weyrather 2003, 125; Barschak 1920/21, 8 f.) verfasste.

Obgleich auch *Barschak* zu den Kritikerinnen der klassischen Berufsbildungstheorie gezählt wird, konzipiert sie ihre Darstellungen und Lösung des Problems der Berufsbildung anhand des *pädagogischen* Aufbaus und der Organisation der Berufsschule nicht entgegen, sondern entlang der Argumentation der Vertreter der klassischen Berufsbildungstheorie *Georg Kerschensteiner* und *Eduard Spranger*, welche sie beide als „führende[.] Pädagogen“ (Barschak 1933, 149) betitelte. Insgesamt muss daher auch hier genauer untersucht werden, an *was* und *wem* sie Kritik übt, um dadurch und darüber hinaus ihre nicht minder wichtige Bedeutung für die Berufsbildungstheorie zu erschließen. *Barschak* ist – vergleichbar zu *Anna Siemsen* und mitunter auch *Aloys Fischer* – zuzurechnen, die Bedeutung des Berufs und der beruflichen Arbeit für die Berufsbildung nicht aus einer individualistischen, sondern aus einer sozialwissenschaftlichen, praxisbezogenen Perspektive betrachtet zu haben (Büchter 2021b, 191; Gonon 1997a, 154) – *Dörschel* spricht von „der kritisch-prüfenden Zuwendung zur Arbeit- und Lebenswirklichkeit, die *Erna Barschak* mit den Theoretikern der human-realistischen Denkrichtung verbindet“ (Dörschel 1960, 208; Hervorh. i. O.) –, von der aus sie das „Problem der Berufsbildung“ (Barschak 1929, „Vorbemerkung“) mit Blick auf ihre Historie als auch die aktuellen gesellschaftlichen, politischen und arbeitsweltlichen Umstände untersuchte und zu einer „Konkretisierung“ der Bildungsidee (Barschak 1929, 128) als auch einer „Pädagogisierung der Arbeitswelt“ (ebd., 92 u. 98) beitrug. Sie betrachtet dabei insbesondere die „Konfrontation der kulturphilosophischen Berufsbildungstheorie mit den realen Anforderungen der Großindustrie“ (Büchter 2021b, 191). Besonders mit Blick auf die Situation der an- und ungelernten Arbeitenden konstatiert sie, dass „von einer formenden Kraft der Berufsidee nicht mehr die Rede sein kann“ (ebd., 114), weil es ihnen schlichtweg an der Möglichkeit des „befriedigenden allmählichen Hineinwachsens in die Welt der Berufsarbeit“ (ebd.) und damit an eigenen „Arbeitserlebnisse[n]“ fehle (ebd., 126), eine an *Kerschensteiner* (vgl. Kap. 2.1.2) und *Spranger* (vgl. Kap. 2.2.3) sowie besonders an *Fischer* (vgl. Kap. 2.3.2) erinnernde Auffassung der Humanität im Arbeitserlebnis – beides bedeutsame Voraussetzungen für das „Denken gesund entwickelter junger Menschen“ (ebd., 114) und ihrer Bildung (ebd., 126).

2.5.1 „Idee der Berufsbildung“ als Kritik und Anknüpfung an die Klassiker der Berufsbildungstheorie

In ihrem wohl am weitläufigsten wahrgenommenen Werk „*Die Idee der Berufsbildung*“ (Barschak 1929) rezipiert und rekurriert *Barschak* insbesondere auf den Begriff des *Arbeitsberufs* bei *Kerschensteiner* (vgl. Kap. 2.1.1) und seine Verdienste um die Gründung, den Ausbau und die Entwicklung der Berufsschule sowie auf die psychologischen, kulturphilosophischen und politischen Gedanken bei *Spranger*.⁷⁰ Im Arbeitsbe-

70 Dass *Barschak* sowohl *Kerschensteiner* als auch *Spranger* nicht (vollständig) ablehnend gegenüberstanden zu haben scheint, lässt sich aus *Barschaks* Bezug und der inhaltlichen Nähe ihrer Argumentation in Hinblick auf jene Berufsbildungstheoretiker verstehen. Sie verfasste bspw. einerseits einen Beitrag zu *Kerschensteiners* 70. Geburtstag (Barschak 1924a), besuchte bei *Spranger* akademische Veranstaltungen (Mayer 2019, 47) und publizierte in einem von ihm mit herausgegebenen Sammelband (Barschak 1932). Inhaltlich bezog sich *Barschak* auf beide Autoren mehrfach in (auch mitunter verschiedenen) Publikationen (vgl. zum Bezug auf *Kerschensteiner* *Barschak* [1929, 101 und passim]; zum Bezug auf *Spranger* siehe *Barschak* [1929, 124 und passim] sowie *Barschak* [1933, 162]).

ruf lässt sich sodann auch eine besondere Verbindung zum Denken *Kerschensteiners* herstellen, als er für *Barschak* das Zentrum der „Idee der Berufsbildung“ (Barschak 1933, 149; Barschak 1929, 128), ihrer Verwirklichung und damit den Gegenstand von *Barschaks* Bemühungen um die Lösung des Berufsbildungsproblems darstellt. Gemäß dieser Idee ist „der Beruf des jungen Menschen, [d. h.; P. S.] seine Stellung im Arbeits- und Erwerbsleben, [...] Ausgangspunkt [...] der] erzieherischen Bemühungen“ (Barschak 1933, 149 u. 157) der Berufsschule (die Bedeutung der Berufsschule für *Barschaks* Bildungsdenken erfolgt weiter unten). Die Berufsschule ist, so *Barschak*, die „Konkretisierung der Idee der Berufsbildung“ (Barschak 1929, 128, auch Barschak 1933, 149). Konträr zu *Anna Siemsen* nimmt sie nicht die vermeintlichen Fehlleistungen der Klassiker der Berufsbildungstheorie als Ausgangspunkt ihrer eigenen Gedankengänge, sondern bezieht sich vielmehr auf deren (unvollständige) Theoretisierungen, entfaltet und erweitert sie im Lichte ihrer Kritik.

Barschak hinterfragt, ob im Angesicht der Gegebenheiten ihrer Zeit, d. h. der industriellen, arbeitsteiligen und maschinellen Arbeit in Großbetrieben, der ursprüngliche Berufsgedanke, wie ihn noch *Kerschensteiner* (und *Spranger*) zur Grundlage der Berufsbildungstheorie machte, Geltung beanspruchen könne (Barschak 1929, 106). Sie schreibt, dass auch „Kerschensteiner [...] sich nicht einer Kritik der tragenden Kraft der Berufsidee“ verschließt (ebd., 111) und gar

„zu dem nicht allzu optimistischen Ergebnis [kommt], daß der Arbeitsberuf durchaus nicht immer der Ansatzpunkt erzieherischer Einwirkung im Jugendalter sein kann, daß demnach die Berufsidee nicht mehr das ganze Gebäude der Erziehung des gewerblichen Nachwuchses zu tragen vermag“ (ebd., 112).

Damit berühre er, so *Barschak*, das „schwierigste Problem der heutigen Berufserziehung“ (ebd.), dass nämlich die „Beschaffenheit des Arbeitsgebietes“ (ebd.), die äußeren Umstände ebenso wichtig für die Bildung des Menschen durch die berufliche Arbeit sind wie seine innere Einstellung. *Barschak* betont, dass nicht Bildungsziele allein vorgeben, inwiefern Bildung ermöglicht werde, sondern die Umweltfaktoren, die Lebenswelt, die „sozialen Tatsachen“ (Barschak 1927, 44), mit denen die jungen Menschen konfrontiert sind und täglich leben (ebd., 51). *Pestalozzi* zitierend, sagt sie: „Die Umstände machen den Menschen“ (ebd., 52), wie wohl auch der Mensch diese Umstände macht. Die menschliche Entwicklung wird somit von der Umwelt wie von der Anlage des Menschen, von dessen Individuallage, wonach die „einzelne Situation [...] von maßgebender Bedeutung“ (ebd., 53) sei, beeinflusst (ebd., 52 f.). Eine Fehlentwicklung beruhe somit auf den gemachten „enttäuschenden Erfahrungen“ (ebd., 53). *Barschak* sieht es als „Vorbedingung zu wahrer Menschenbildung“, dass das soziale Umfeld, d. h. zuvorderst das Elternhaus, in Ordnung sei (ebd.). Dieses sei das „gesunde Erdreich“, auf dem eine ebenso gesunde menschliche Entwicklung fuße.

„Denn wie die Pflanze ein gesundes Erdreich haben muß, damit sie wurzeln schlagen, sich entfalten und blühen kann, so braucht auch der Mensch einen gesunden Lebensraum, der ihm eine Entfaltung der Kraft gestattet, durch die er die Umstände vielfältig nach seinem Willen lenken kann“ (ebd., 53 f.).

Erneut *Pestalozzi* zitierend, sagt sie: „Im Sumpf des Elends wird der Mensch kein Mensch“ (ebd., 54). Hier wird deutlich, dass *Barschaks* Bildungsdenken seinen Ausgangspunkt in den Verhältnissen nimmt, in denen der Mensch lebt und arbeitet. Erst wenn die Umstände passten, sei der Grundstein dafür gelegt, dass auch Entfaltung stattfinden könne; dass, wie sie an anderer Stelle sagt, die „formende Kraft der Umwelt in ihrer Bedeutung für die junge Seele“ (*Barschak* 1926, 3; vgl. auch Zitation n. *Weyrather* 2003, 125) wirksam werden kann. *Barschak* scheint somit ebenfalls die klassische Berufsidee *nicht per se*, sondern lediglich als *alleinige, idealisierte und rein individualistisch betrachtete* und die *äußeren, die Existenz betreffenden Umstände außer Acht lassende* Vorstellung einer erfolgreichen Berufsbildung abzulehnen.

Die zu ihrer Zeit vorfindlichen Umstände, unter denen die Menschen leben und die „junge Seele“ sich formen sollte, betrachtet *Barschak* aus mehrerlei Blickwinkeln. Einerseits ist es der engere, unmittelbarere Einflusskreis der Familie und die über sie, insbesondere durch den „Beruf des Vaters, [als auch der] Erwerbsarbeit der Mutter, [der] Wohnverhältnisse sowie [der] Frage der ehelichen oder unehelichen Geburt [...]“ (*Barschak* 1927, 44; vgl. zu den Familien- und Wohnverhältnissen auch *Barschak* 1926, 27 ff. u. 45 f.) bestimmte soziale Stellung sowie die „wirtschaftliche Notlage, in der sich die Angehörigen [scil. die Familie] befinden“ (ebd., 5), die erheblichen Einfluss auf die jungen Menschen haben, insofern sie die „Wahl“ des Berufs deutlich beeinflussen und mitunter deren freiwillige Ergreifung fragwürdig werden lassen (ebd.).⁷¹ Es fehle den Jugendlichen schlicht an Vorstellungskraft und Einsicht in die berufliche Tätigkeit (ebd., 6), um beurteilen zu können, welcher Beruf der richtige sei, um sich letztlich persönlich entfalten zu können. Allzu oft werde einfache, ungelernte Arbeit gewählt, um schnell Geld zu verdienen (ebd.), jedoch zum Preis mangelnder Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten (ebd., 10). Andererseits hat *Barschak* speziell die sie umgebende Arbeitswelt, die arbeitsteilige, automatisierte, maschinelle Großindustrie und den in ihr vorherrschenden Fordismus und Taylorismus vor Augen (*Barschak* 1929, 13 und passim; auch *Büchter* 2021b, 191).⁷² In dieser Hinsicht konstatiert sie zunächst, dass im mechanisierten, „völlig arbeitsteilig organisierten Produktionsprozeß die Arbeitsleistung des einzelnen Arbeiters keinen ‚Beruf‘ [im klassischen Sinne; P. S.] mehr dar-

71 Inwiefern *Barschak*, die die an dieser Stelle sich äußernden Gedanken womöglich im Lichte ihrer eigenen Lebensbiografie verfasst, selbst Enttäuschungen erfahren hat, kann hier nicht sicher gesagt werden. Ihre eigene Herkunft in Betracht ziehend, kann jedoch besser verstanden werden, warum sie die äußeren Faktoren so sehr zu betonen scheint. *Barschak* ist selbst mit zwei Geschwistern in einer „bürgerlich-mittelständischen, jedoch nicht wohlhabenden Familie“ in Berlin aufgewachsen (*Mayer* 2019, 46) und hat infolgedessen selbst miterlebt, vor welchen Herausforderungen die Menschen der Großstadt standen. Ob der Tatsache, dass sie nicht ins Elend gerutscht ist, lässt sich vermuten, dass sie aus einem guten Elternhaus stammte und als Kind nur wenige enttäuschende Erfahrungen selber gemacht, aber bei anderen durchaus gesehen haben könnte. In jedem Fall hat *Barschak* in ihren Bildungsgedanken die Frage nach der „Fürsorge für die verwaarlöste Jugend“ (*Barschak* 1927, 52; Hervorh. i. O.) vor Augen. Dies erinnert ebenfalls an *Kerschensteiners* Preisschrift (vgl. Kap. 2.1) und rückt *Barschak* damit wieder näher an *Kerschensteiner* heran (In diesem Bezug scheint ebenfalls erwähnenswert, dass, wie *Gonon* [1997a, 154] darlegt, sich *Kerschensteiner* als Ausgangsbasis für jene Preisschrift eines Ansatzes wie *Barschak*, nämlich eines „beobachtend-empirischen Zugangs“ zum Forschungsfeld und zur „Bestandausnahme der beruflichen Bildung“ bediente.) Sie zeichnet die zeitgenössischen Gegebenheiten derart nach, dass insbesondere in den proletarischen Klassen, d. h. jenen, in denen das Einkommen des Vaters oftmals nicht ausreicht zur Versorgung der Familie, sodass auch die Mutter erwerbstätig sein muss, die harte Realität offenbar wird – beide Eltern arbeiten, beide Eltern verfallen oft dem Alkoholismus, und manchmal sind die Familienbände gänzlich labil, wenn in wilder Ehe gelebt werde und Missbrauch auf der Tagesordnung stehe (*Barschak* 1927, 46 ff.).

72 Auch hier lässt eine Nähe zu *Barschaks* persönlichen Erfahrungen erahnen, wenn betrachtet wird, dass sie selber als 17-jährige in einer Maschinenfabrik arbeitete (*Mayer* 2019, 46).

stellt, so [dass ...] man die Bildung des jungen Arbeiters auch nicht mehr um dieses Zentrum gruppieren“ kann (Barschak 1929, 118 f.).⁷³ Daraus schließt sie zunächst, dass das Bildungsgeschehen eben nicht mehr in der beruflichen Arbeit, sondern außerhalb dieser, d. h. in der Freizeit geschehen und in diese ausgelagert werden müsse. „Denn die Mechanisierung kann dazu führen, daß den jungen Menschen die Arbeit zum bloßen Zwang wird und daß ihnen das eigentliche Leben erst nach der Arbeitszeit zu beginnen scheint“ (Barschak 1926/27, 33).

„An die Stelle des Arbeitsberufes als Bildungszentrum soll deshalb die Muße treten. Es wird daher nicht mehr eine Bildung für die Tätigkeit in der Arbeitszeit, sondern für die Freizeit erstrebt“ (Barschak 1929, 119).

Dieser Auffassung der „Freizeitbildung“ (ebd., 123 und passim), der *Barschak* eine Nähe zur humanistischen Bildungsidee der zweckfreien Bildung anhaftet, wonach nicht „der arbeitende Mensch [...] für eine bestimmte, fest umrissene Leistung im Arbeitsberuf herangebildet, sondern ‚der Mensch an sich‘ ‚für das Leben, d. h. für die Kultur‘ erzogen werden“ soll (Barschak ebd., 119), erteilt sie aber, wiederum sich auf ihr Verständnis des *Kerschensteiner'schen* Arbeitsberufs berufend, eine Absage. Jene alleine vernachlässige nämlich die realen, wie gezeigt, mitunter auch elenden Umstände sowie die Bedürfnisse und Interessen der (jungen) Menschen, was eher einem Wunschdenken⁷⁴, einem „Ideal für eine aristokratisch fühlende geistige Oberschicht [entspräche], die nicht durch Existenzsorgen beschwert war“ (ebd., 10). *Barschak* betont aber, dass diejenigen Inhalte der beruflichen Bildung berücksichtigt werden müssen, „die dem Lebensalter und dem Gedankenkreis unserer Schüler besonders nahestehen, denn die Probleme der im Beruf oder in der Berufsvorbereitung stehenden Jugendlichen müssen die Wahl entscheidend mitbestimmen“ (Barschak 1925, 2).

„Drei Problemkreise sind es, die bei der Stoffauswahl vor allem zu berücksichtigen sind: Fragen der Berufsauffassung, Fragen der Staats- und Gesellschaftsauffassung und Fragen der Lebensführung und Lebensgestaltung“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Zwar ist sich *Barschak* bewusst, dass es seinerzeit eine „verhängnisvolle[.] Kluft [...] zwischen Beruf und Menschentum“ gebe, dass diese sich jedoch nur weiter vergrößern würde, ließe man die berufliche Lebenssphäre, „die Mechanisierung des Berufslebens“, als Teil des gesamten Lebens, außer Acht (ebd., 15). Vielmehr müsse daher die berufliche Bildung

73 Sehr drastisch sagt sie gewissermaßen voraus, dass „die Zahl der Berufe, die Lebensinhalt des Menschen werden können, die ihm eine Auswirkung seiner persönlichen Kräfte erlauben, und seine Stellung in der Gesellschaft bestimmen, im Schwinden begriffen ist“, wo die berufliche Arbeit der seinerzeit vorherrschenden Arbeitswelt nur noch zu „bloßer Erwerbsarbeit [...] mit] der Tendenz zur Entpersönlichung [...], zur Verflüchtigung des Berufserlebnisses“ ver falle und „die Arbeitsleistung zur bloßen Quelle für die Bestreitung des Lebensunterhaltes zu werden droht“ (Barschak 1926/27, 33) – eine dem *Siemens'schen* Verdikt (vgl. Siemens 1926a, 163) ähnliche Ansicht.

74 Auch noch nach ihrer Emigration in die U. S. A. und 24 Jahre nach Veröffentlichung ihres Werkes „*Die Idee der Berufsbildung*“ konstatiert *Barschak* in einem Aufsatz über ihre Wahrnehmung der unterschiedlichen Erziehungswerte in den U. S. A. und Deutschland: „Wishful thinking, however, will not bring about economic or social security, and no political security seems probable for many years“ (Barschak 1953, 336).

„Gegengewichte gegen die seelische Verödung des jungen Menschen schaffen, jedoch nicht in Gestalt einer Zufluchtsstätte vor der rauen (*sic!*) Wirklichkeit der Dinge, in die sich die Jugend wie in ein Traumland flüchten kann, sondern in Gestalt klarer Einsicht in die Möglichkeiten der Lebensführung und Lebensgestaltung sowie in den ‚Sinn‘ und die Aufgabe des Einzeldaseins im Rahmen der Gemeinschaft“ (ebd.).

Folglich schließt *Barschak*, dass nur der Arbeitsberuf, der sowohl an ebenjene individuellen Bedürfnisse als auch den „Anforderungen des Arbeitslebens“ der jungen Menschen anknüpft (Barschak 1929, 125), durch den die Bildung des Menschen durch „Bildung der Persönlichkeit [...] in der Auseinandersetzung des Einzelnen mit den Erscheinungen der objektiven Kultur besteht“ (Barschak 1925, 15), Ausgangspunkt jeder Bildungsarbeit und somit „Richtungskonstante“ (Barschak 1929, 125) der Berufserziehung sein kann. Deutlich und entfaltet wird diese „Synthese der beiden Bildungsgedanken“ (ebd., 160) in *Barschaks* Gedanken zur *Berufsschule*, die sie – unweigerlich an die Antwort *Kerschensteiners* in seiner Preisschrift, wie die Erziehungslücke zu schließen sei (vgl. Kap. 2.1), erinnernd, jedoch weniger aus staatspolitischen als aus einem sozialpädagogischen, an die *Fischer’sche* Syntheseleistung (vgl. Kap. 2.3) erinnernden Kalkül heraus – unter dem Postulat der „Verpflichtung zu einer Arbeitserziehung der gesamten jugendlichen Arbeitskräfte“ (Barschak 1929, 105; Hervorh. i. O.) verfasst und „ernste Aufmerksamkeit“ zuwendet (ebd.).

2.5.2 Über die Berufsschule zur Menschenbildung im Medium praktischer Arbeit

Die Berufsschule ist für *Barschak* Dreh- und Angelpunkt ihrer Bemühungen um die Bildung der jungen Menschen. Für sie ist die Berufsschule der Ort der

„Verbindung von praktischer Berufsarbeit mit theoretischer Berufsbildung, [...] des] angestrebten Zusammenklang[s] von Tun und Denken [...] des] besonders fruchtbare[n] Weg[s] zur Verwirklichung der Arbeitsschulidee im Sinne *Kerschensteiners*, der die pädagogische Auswertung der manuellen Arbeit in Verbindung mit gedanklicher Durchdringung im Rahmen der Berufsschule gefordert hat“ (Barschak 1933, 151).

Durch Fach- und Berufskunde sollen in der Berufsschule die nötigen Kenntnisse der Arbeitsmaterialien und -mittel, Fertigkeiten, wirtschaftlichen und sozialen Einsichten und Verhaltensweisen zur Bewältigung der beruflichen Tätigkeit erlangt werden (ebd.), wobei behandelte und miteinander verwandte Probleme nach Möglichkeit aufeinander bezogen werden sollen (Barschak 1925, 3). „Der pädagogische Akzent liegt dabei auf dem denkenden Erfassen der Vorgänge in der Arbeitspraxis“ (Barschak 1933, 151). Die Berufsschule galt ihr demnach als der Ort der Berufsbildung, d. h. der Bildung des Menschen zum Menschen, verstanden als Synthese der „Bildung ‚des Menschen im Arbeiter‘ und [der] Bildung ‚des Menschen für die Arbeit‘“ (Barschak 1929, 161). Ähnlich wie mit dem *Humboldt’schen* Bildungsdenken angedeutet (vgl. Kap. 1.1.2), plädiert *Barschak* dafür, die Berufsbildung der Allgemeinbildung nicht streitig zu machen, sondern betont, dass die berufliche Bildung „nur [einen] andersartige[n], nicht anderswertige[n] Weg[.] zur Bildung junger Menschen dar[stellt]“ (Barschak 1925, 2;

Hervorh. i. O.). *Barschak* betrachtet die Beantwortung der Berufsbildungsfrage nicht aus einer Einzelperspektive wie die des Neuhumanismus (diese sei verkürzt), der Gewerbe- (diese sei zu wirtschaftlich) oder der Sozialpolitik (diese sei zu sozial), sondern in der Mischung jener Perspektiven zur „Berufsbildungsfrage [... als] Bildungsfrage schlechthin“ (ebd., 124). Das heißt, „daß sie sich nicht allein am *Bildungsgedanken*, sondern auch am Gedanken der *Produktionsförderung* wie am Gedanken der *Förderung des Gesamtwohles* orientieren muß – eine an *Siemens* erinnernde Perspektive. Berufsbildung wird die ihr immanente bildende Kraft nur dann entfalten können, wenn sie diese ‚dreifache Wurzel‘ nicht außer Acht läßt“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Das Bildungsziel sei die (*Pestalozzi* folgende) „Emporbildung aller körperlichen und geistigen Kräfte zu reiner Menschenweisheit“ (*Barschak* 1925, 2 u. 14), die Erfassung des „ganzen Menschen“ und seine Formung „in den entscheidenden Jahren seines Werdens“ (ebd., 2), der Jugend. „[V]om Beruf her [...] versuchen wir einen Weg zum Menschentum unserer Schüler zu finden und sie durch die formende Kraft des beruflichen Ethos zu bilden“ (ebd.). Dies gelinge in der Berufsschule, als „wirksames Gegengewicht, [als] eine Schutzwehr gegen die ‚Mächte der Umwelt‘“ (*Barschak* 1926, 38), wo den jungen Menschen ungeachtet unmittelbarer, realer wirtschaftlicher oder sozialer Krisen und Einflüsse erstens

„ein Bewusstmachen und Aktivieren der praktischen Berufserfahrungen, ein Zum-Erlebnis-Bringen des in der Arbeitspraxis Erlebten [ermöglicht werde], [ihnen] dann [zweitens] ein geistiges Unterbauen der in der unmittelbaren Berufspraxis gemachten Erfahrungen, d. h. also ein Klären der Erlebnisse und ein Eingliedern des praktisch Erlebten in einen größeren wirtschaftlichen Zusammenhang [gewährt wird, sowie drittens] die theoretische Ergänzung der Berufspraxis in den Fällen [...], in denen die Theorie zur Praxis hinzutreten muss [, sichergestellt wird], um diese wirksam abzurunden“ (*Barschak* 1933, 151).

Über die „Veranschaulichung der Vorgänge aus der Werkstatt der Arbeitspraxis [...], die einer Erklärung bedürfen und eine Belehrung erfordern“ (*Barschak* 1929, 132), um so „jenes ‚Wendigmachen‘ des jungen Menschen [...], jene Umstellungsfähigkeit in der Arbeitsverrichtung“ (ebd.), jene „gewisse Wendigkeit“, d. h. „Fähigkeit, sich auf veränderte Verhältnisse einzustellen“ (*Barschak* 1933, 158) zu fördern. Dies sei insbesondere in Krisenzeiten, die möglicherweise konjunkturbedingte Entlassung zur Folge haben, wichtig. „Angesichts von Dequalifizierungsprozessen, Massenarbeitslosigkeit“ (*Büchter* 2017b, 4) und vor dem Hintergrund der „jetzige[n] Wirtschaftskrise [der 1920er-Jahre, die ...; P. S.] mit voller Deutlichkeit [zeigt], dass eine zu weitgehende berufliche Spezialisierung ein Hemmnis für den Angestellten sein kann“ (*Barschak* 1924b, 225), spricht sich *Barschak* gegen eine rein spezialisierte, ausschließlich an ökonomischen Interessen orientierte Berufsbildung aus (*Barschak* 1929, 132). Sie fordert vielmehr die Berücksichtigung der und ein Bewusstwerden über die Interessen aller am Arbeitsprozess Beteiligten, welche bzw. welches jedoch eben über die praktische Arbeit erreicht werden solle.

„Gewissenhafte Übermittlung bestimmter beruflicher Einzelkenntnisse, Eingliederung derselben in größere Zusammenhänge, der Zusammenhang von Tun und Denken allein

darf nicht mehr das Ziel der Berufspädagogik ausmachen. Es muß darüber hinaus bei aller Berücksichtigung des jugendlichen Fassungsvermögens angestrebt werden, Einsichten in technisch-wirtschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln, über die Kenntnisse hinaus zu Erkenntnissen fortzuschreiten“ (ebd., 158).

Über die „Anknüpfung an Erlebnisse und Tatsachen“, die direkt aus und in der Arbeitspraxis sich ergeben, wird eine „Lebensnähe“ erzeugt, die dem „konkreten Denken [...] des Jugendlichen; P. S.] entspricht“ (ebd., 151f.). Es geht darum, dass der bzw. die Jugendliche das, was ihm bzw. ihr noch nicht zugänglich ist in der Arbeit, was ihm bzw. ihr heimlich und verborgen ist (ebd., 152), durch praktische und denkerische Arbeit gleichsam zu entbergen, d. h. eben zur Wahrheit dessen zu gelangen, was er bzw. sie macht, und so – *Spranger'sch* gesprochen – jenen Überschuss (vgl. Kap. 2.2.3) zu erzeugen, durch den er bzw. sie sich bildet und – im *Siemens'schen* Sinne – zu einer „erkenntnismäßigen Durchdringung“ (Siemens 1938, 31) zu gelangen und durch das Verstehen der Sache die Einsicht in seine bzw. ihre, die eigene und die mit ihr verwobene wirtschaftliche und gesellschaftlich-kulturelle historische Bedingtheit zu erlangen. Wenngleich zwar auch dies die „Mechanisierung der Arbeitsleistung“ der Großindustrie (Barschak 1929, 104) nicht aufheben und „das ‚Arbeitsleid‘ nicht verringern“ (ebd.) könne, so sieht *Barschak* in jenem Bemühen eine Möglichkeit, den jungen Menschen zum „Arbeitswechsel [...], der dem Arbeiter durch eine vielseitige Anlernung und Arbeitsschulung mehr Verwendungsmöglichkeiten für seine Arbeitskraft geben würde“ (ebd.) zu befähigen und so weniger abhängig von seinen äußeren Umständen zu machen. Obgleich *Barschak* es selbst nicht erwähnt, lässt sich hier unweigerlich eine Verbindung zu *Siemens*'s Gedanken über die Bildung in einer dynamischen Gesellschaft (Kap. 2.4.3) herstellen, sodass auch über *Barschak* festgehalten werden kann, dass sie die Notwendigkeit einer über die berufliche Bildung erlangten sozialen Mobilität erkannt, jedoch nicht explizit ausgesprochen hatte.

Von *Barschak* kann daher gesagt werden, dass sie einen Ansatz der Menschenbildung in der beruflichen Arbeit verfolgt, der weder rein fachlich, rein utilitaristisch noch rein humanistisch ist, sondern vielmehr einen ausgewogenen Zusammenklang aller die Lebensumstände der Menschen betreffenden Einflussgrößen umfasst und sich in und anhand der praktischen Arbeit am besten, weil der Wirklichkeit am nächsten kommend, umsetzen lasse. Auf *Spranger* und sein „bedeutsames Wort von dem Mantel der Allgemeinbildung, der um die Berufsbildung herumliegt“ (Barschak 1925, 15; vgl. auch Kap. 2.2.1), Bezug nehmend, betont *Barschak* die Signifikanz nicht rein einseitiger, sondern mannigfaltiger Bildung. Denn erst die „Erweiterung des Weltbildes [...] wird verhindern, dass unsere Jugend in beschränktes Fachmenschentum versinkt oder ödem Materialismus verfällt“ (ebd.). Erst durch Berücksichtigung wirtschaftlicher (*materiale Dimension*) und gesellschaftlicher (*soziale Dimension*), aber eben auch individueller Anforderungen (*Selbst-Dimension*) an die berufliche Arbeit können die Bildungsbemühungen der jungen Menschen „durch das Morgentor des Schönen“ in das weite Land der Erkenntnis ihrer Lebensbestimmung und Lebensgestaltung führen“ (ebd.). Des Weiteren wird hier wiederholt deutlich, dass *Barschak* eine Position vertritt, wonach der Einzelberuf (ähnlich wie *Siemens* formuliert) nicht mehr als Bil-

dungsmedium ausreiche, sondern, wie sie unter Rekurs auf *Eduard Spranger*, dem *Siemsen* noch einen asozialen Individualismus vorwarf (vgl. Kap. 2.4), betont, dass das „Leben [...] sozialisiert [ist ... und] Geben und Nehmen [...] stärker verflochten [sind] als früher. Die Individuen stehen nicht mehr lose nebeneinander: sie greifen ineinander“ (Spranger 1916, 19 zit. n. Barschak 1929, 126).⁷⁵ Sie rekurriert auf die Gemeinschaftsfunktion des Berufs, die von der Idee des Einzelberufs vernachlässigt worden sei (Barschak 1929, 107 u. 110), und betont damit gleichsam die Bedeutung von Gemeinschaft für die Bildung des Menschen. Als „Gedanke[.] der Selbsterziehung“ unterstreicht *Barschak* den zu ihrer Verwirklichung nötigen Zusammenhalt, das „gemeinsame[.] Lebensideal“ (Barschak 1920/21, 9), das zu erweckende „Gemeinschaftsgefühl“ (Barschak 1920, 220) der jungen Menschen; sie spricht von der „Selbsterziehung zum bewussten Gemeinschaftsgefühl“ (ebd., 221). Es geht um die Erarbeitung einer „Lebensanschauung [...], die zunächst ihrem eigenen Vorstellungs- und Denkkreis angepasst, sich zu einer Art Lebens- und Verantwortlichkeitsgefühl erweitert“ (ebd., 220 f.).

Die *berufliche Arbeit* beinhalte *Barschak* zufolge somit dreierlei Attribute:

1. „Dienst an der Gemeinschaft“,
2. „gesellschaftlich notwendige Arbeit“ und
3. „Erwerbsarbeit“ (Barschak 1929, 109; Hervorh. P.S.).

Nur so, unter Berücksichtigung all dieser Parameter, sei (die in der Berufsschule ermöglichte) Berufsbildung zukunftsweisend. *Barschak*, wiederum *Spranger* zitierend, konkludiert: „Wer eine bessere Zukunft will, muss auch die Berufsschule wollen“ (Spranger 1932 zit. n. Barschak 1933, 162).

Mag *Barschak* nach der erfolgten Argumentation dem Einzelberuf als Bildungsmedium als solchen zwar eine Absage erteilen, da er zu einseitig – entweder zu wirtschaftlich funktionalistisch oder zu idealisiert sei –, so sei die mit der Berufsschule gefasste Berufsidee sehr wohl dazu geeignet, bildend zu sein. Dies deshalb, weil dort die Pädagogisierung der Arbeit, d. h. die Ermöglichung von Bildung im Medium der Arbeit gelingt, weil sie den Anspruch erhebt, die die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigende industrielle Arbeit und die pädagogische Arbeit der Berufsschule miteinander zu verknüpfen und den Jugendlichen die Bedeutung ihrer Arbeit – die Bedeutung für sich selbst als auch für die Gesamtheit – ins Bewusstsein zu rufen, dieses weiter erfolgreich auszuformen – zum Pflichtbewusstsein (*Kerschensteiner*), zum höheren Bewusstsein (*Spranger*), zum erlebenden, befreienden Bewusstsein (*Fischer*), zum Kollektivbewusstsein (*Siemsen*) – und zu einer „Kollektivverantwortlichkeit arbeitender Menschen“ (Barschak 1929, 126 und passim) zu gelangen, sodass die Idee der Bildung eine „verantwortliche Verbundenheit der Individuen durch die Bindung der Arbeit in jungen Menschen lebendig mach[t]“ (ebd., 126).

75 *Spranger* zudem: „Darin [...] liegt, dass wir nicht mehr im Zeitalter des unbegrenzten Individualismus leben, sondern dass jede individuelle Kraft in größere oder kleinere Wirkungszusammenhänge eingeordnet ist (Spranger 1916, 19). erinnert sei hier auch an die spätspranger'sche Auffassung (vgl. Kap. 2.2.1), „[j]eder einzelne ist in das Geistesleben seines Volkes, seines Landes, seiner Zeit eingebettet“ (Spranger 1959 [1973], 158).

„Das Wesen pädagogischer Leistung besteht nicht nur in der Aufstellung neuer Ideale, sondern ebenso sehr in der praktischen Gestaltung des Gewollten in der Verwirklichung des erstrebten Zieles“ (Barschak 1924a, Spalte 645).

Eine derartige Berufsbildung soll den jungen Menschen „den Übergang in das Erwachsenenleben“ (Barschak 1920, 224), „in die raue Wirklichkeit der Dinge erleichtern helfen, sie soll der Jugend das Gefühl eigener Verantwortlichkeit erwecken“ (ebd., 220). Barschak ist optimistisch, dass die Berufsbildung in diesem Sinne auch Bildung im eigentlichen Sinn sei (Barschak 1929, 167 f.). Die Berufsschule werde aber niemals, wie die Volksschule, rein erzieherisch tätig sein, sondern stets, und das gehöre zu ihrem Wesen, „neben der Erziehung durch Arbeitsstätte und Arbeitsleben wirksam werden [... und] in ihrer pädagogischen Leistung stets abhängig bleiben von den Voraussetzungen, die in diesen beiden Faktoren gegeben sind“ (ebd., 168), d. h. sie wird von äußeren Umständen abhängig bleiben – „von der Gestaltung des Arbeitsprozesses und des Arbeitsverhältnisses“ (ebd., 168). Berufsbildung ist demnach abhängige Bildung – abhängig von ihren, den die sich bildenden und zu erziehenden Menschen umgebenden und auf sie Einfluss nehmenden äußeren Umständen. Der Lebensraum der Berufsschule werde dadurch verengt (damit auch der der Berufsschüler), gleichsam aber da auch lebensnäher, weil unmittelbarer mit der Wirklichkeit verbunden (ebd.).

Mit Bezug auf die These der Bildung im Medium des Berufs bzw. der beruflichen Arbeit heißt dies mit Barschak, dass diese nicht hinreichend für die Bildung ist, aber in jedem Fall notwendig: Berufliche Arbeit ist – als industrielle mit gesellschaftlichem Elend und wirtschaftlicher Not verbundene Arbeit – zwar kein unhinterfragt voraussetzbares Bildungsmedium (das wäre idealisierendes Wunschdenken), sie wird aber benötigt, weil nur durch das „Hineinwachsen“ (ebd., 114) in sie, d. h. durch ein praktisches Tun, eine erlebnisreiche Auseinandersetzung mit ihr und allem (Sozialen, Wirtschaftlichen, Technischen, Persönlichen), das sie betrifft, der Mensch sich realitätsnah bilden kann als Mensch im Angesicht seiner Wirklichkeit. Wie schon bei ihren Vorredner:innen ist die berufliche Arbeit Mittel zur wahren Bildung, jedoch mit dem Unterschied zu Kerschensteiner, dass sie diese Wahrheit in der realen Arbeitswelt zu entdecken sucht, d. h. in der Konfrontation mit den aktuellen Gegebenheiten. Sie sind anzunehmen und zu begreifen, einerseits als äußerlich unveränderbares Faktum, andererseits als Chance, von diesem Faktum aus neu zu beginnen und in Richtungen zu streben, die sich empirisch noch nicht fassen lassen, sondern sich im Werden befinden, welches erst durch den Menschen realisiert wird. Der Mensch bildet sich in und für die berufliche Arbeit, weil er so einerseits die Wechselwirkung mit der Welt unmittelbar selbst und individuell erfahren kann, andererseits dadurch sich in sie entäußert und ihrem Anspruch antwortet. Bildung im Medium des Berufs ist somit Bildung für den Menschen als *Individuum*, als Teil der *Gemeinschaft* und der *Wirtschaft* oder auch als Teil der realen Welt.

2.6 Theodor Litt: Dialektische, demokratische Perspektive

Mit *Theodor Litt* (1880–1962) wird ein Vertreter der Berufsbildungstheorie der hier unternommenen Betrachtung hinzugefügt, der hinlänglich ebenfalls als Klassiker der Berufsbildungstheorie (Arnold 2006, 49; Gonon 2002a, 104; Hobbensiefken 1980, 100), von *Klafki* gar „als Klassiker der Pädagogik unseres [scil. des 20.] Jahrhunderts“ (Klafki 2020, 129; ähnlich Löwisch 1998, 273) bezeichnet wird.⁷⁶ *Litt* war ebenso wie seine Vorredner:innen vor dem und während des Ersten Weltkrieges und zu Zeiten der Weimarer Republik akademisch aktiv (dazu in Böhlinger/Büchner 2019, 329 ff.; Matthes 1999a u. 1999b).

Der Erste Weltkrieg – die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ (Böhlinger/Büchner 2019, 330), die „Katastrophe der europäischen Volksgemeinschaft“ (Litt zit. n. Klafki 1982, 16) – war das „Schlüsselmotiv seiner engagierten Hinwendung zu Philosophie und zur wissenschaftlichen Pädagogik“ (Klafki 1982, 13). Vor allem aber der Zweite Weltkrieg und der mit ihm einhergehende deutsche Nationalsozialismus stellten im *Litt'schen* Bildungsdenken eine Zäsur dar und prägten dieses. Der Zweite Weltkrieg zeigte ihm praktisch und unmittelbar die Gefährlichkeit und Bedrohlichkeit menschlichen Tuns und menschlicher Technik, u. a. anhand der „Hiroshima- und Nagasaki-Bomben“ (Löwisch 1998, 280; Bezug auch zu finden bei Litt 1955, 34), und durch den Nationalsozialismus, den er u. a. aufgrund dessen Rassenideologie offen ablehnte, sah er sich gezwungen, einen Emeritierungsantrag zu stellen und seine Pflichten als Hochschullehrer niederzulegen, wobei er zudem mit einem Vortrags- und Veröffentlichungsverbot belegt worden war (Böhlinger/Büchner 2019, 330; auch Blankertz 1982a, 264; Löwisch 1998, 280; Klafki 2020, 115).⁷⁷ In der Nachkriegszeit setzte sich *Litt*

76 Böhlinger/Büchner rekurrieren darauf, dass die Bezeichnung als *Klassiker* der Berufsbildungstheorie und seine Einreihung mit u. a. Namen wie *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Fischer* der „Authentizität von Litt nicht gerecht“ werde (Böhlinger/Büchner 2019, 332). Sie verweisen unter Rekurs auf *Jürgen Zabeck* darauf, dass *Litt* zu jenen Personen in seinen Vorträgen der 1950er-Jahre keinen Bezug genommen habe (ebd.). Dies ist zumindest in Bezug auf *Spranger* falsch, als *Litt* in jenen Jahren durchaus zu diesem in einem Vortrag Bezug nahm (siehe z. B. Litt 1955); in Bezug auf *Kerschensteiner* zu relativieren, auf den er sich z. B. in einem Aufsatz in den 50er-Jahren bezog (siehe z. B. Litt 1954 [1995]); und in Bezug auf *Fischer* ebenfalls relativ zu betrachten, als *Litt* gerade nach dem Zweiten Weltkrieg auf diesen in seinen Vorträgen Bezug nahm (z. B. Litt 1947; 1947 [1996]; 1948 [1950]). Insgesamt ist es aber nicht ganz eindeutig, ob *Litt* nun zu den Klassikern der Berufsbildungstheorie gehört – bei *Büchter* (2012b), *Backes-Haase* (2001), *Gonon* (1997a) oder *Blankertz* (1969) wird er beispielsweise nicht explizit als solcher aufgeführt – oder ob er „nur“ an die Berufsbildungstheorie anknüpfte (*Blankertz* 1975b, 289), wie z. B. *Müllges* (1963 [1991], 50) schreibt, später jedoch konstatiert, dass *Litt* von der „Klassik“ nicht „abzuheben“ sei (*Müllges* 1967, 168, Anm. 7). Wird letztlich im Sinne *Gonons* (2002a, 104) jener als *Klassiker* bezeichnet, der die Tradition einer Disziplin prägt, und – mit den Worten *Klafkis* – jene geistigen Leistungen als „klassisch“ angesehen, die „in bestimmten Epochen einen Bereich der geschichtlichen Wirklichkeit oder das darauf bezogene Problembewusstsein maßgeblich beeinflusst haben und die auch über ihre Entstehungszeit hinaus fruchtbar bleiben“ (Klafki 2020, 129), so ist *Theodor Litt* wohl doch ein *Klassiker*, werden seine Gedanken schließlich auch heute (wieder) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert (vgl. z. B. *Reimann* 2022; *Stomprowski* 2023; *Büchter* 2024a; 2024b).

77 Bezüglich „Litts Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus“ siehe bspw. *Klafki* (1982, 271 ff.), *Nicolin* (1981; 1982) oder besonders (sowohl für die Zeit während als auch nach dem Nationalsozialismus) *Matthes* (1999a u. 1999b). Besonders erwähnenswert ist, dass, obwohl *Litt* den Nationalsozialismus ablehnte und zum *Hitler* und den Nationalsozialismus opponierenden *Goerdeler-Kreis* gehörte (Böhlinger/Büchner 2019, 330; Klafki 1982, 30 ff.; Matthes 1999a, 122), und obwohl er berufliche Nachteile ob dieser seiner oppositionellen Haltung hat hinnehmen müssen (dazu bes. *Matthes* 1999a), *Litts* Andenken zu Beginn der 1990er-Jahre einigen „Verunglimpfung[en]“ (*Braunbehrens* 1991, 307) ausgesetzt war. Es wurde versucht, ihn als Sympathisanten der NS-Herrschaft darzustellen (ebd.; *Steger* 1991). Daraufhin sahen sich folglich *Rudolf Lassahn* (1991), *Hermann von Braunbehrens* (1991), *Walter Steger* (1991) und *Albert Reble* (1991) dazu aufgerufen, in Erinnerung an *Litt* solche Vorwürfe u. a. als „Täuschung und Rufmord“ (*Lassahn* 1991, 295) sowie „pure Verleumdungen“ (*Steger* 1991, 293) zurückzuweisen und die Integrität *Litts* bzgl. seiner anti-nationalsozialistischen Haltung zu betonen und aufrechtzuerhalten. Stellte *Klafki* fest, dass *Litts* „persönliche Haltung nach 1933 [...] ohne Makel [ist]“ (*Klafki*

dann mit Fragen von Bildung und Beruf und ihrer Theoriebildung auseinander. Die Wirkungen und Folgen des Zweiten Weltkrieges einerseits, die zunehmende Technisierung der Arbeits- und Lebenswelt vor Augen habend andererseits, hebt *Litt* in seiner Betrachtung der Menschenbildung insbesondere die *Fischer'sche* Idee der „Humanisierung der Berufsschule“ (*Litt* 1947, 57; Zabeck 2013, 509 f.) sowie eine notwendig demokratische „Lebensform“ (*Litt* 1954 [1995], 163) hervor, weil nur unter diesen Bedingungen Bildung in ihrem humanistischen, die Menschenwürde bewahrenden und dem Menschenleben zuträglichen Sinne vollzogen und der Rückfall in eine totalitäre Ordnung vermieden werden könne.

2.6.1 Dialektik- und Humanismusverständnis

Dabei geht *Litt* (*Hegel'sch*-) dialektisch vor (Löwisch 1998, 274 u. 275; Blankertz 1982a, 264; Zabeck 2013, 510; Klafki 1982, 41, 410 und passim), „um die Antinomien und Ambivalenzen der menschlichen Lebensweise aufzuzeigen“ (Dörpinghaus et al. 2006, 92), sodass von *Litts* Pädagogik auch als „dialektische[r] Pädagogik“ (Klafki 1982, 409) gesprochen und sein Bildungsdenken als „komplexe Bildungsauffassung“ (Klafki, 2020, 127) bezeichnet werden kann. Nicht ein Entweder-oder, sondern ein durch Antinomien geprägtes Sowohl-als-auch, nach dem der Mensch sich als ein „Doppelleben“ (*Litt* 1961, 115) führendes Wesen zwischen persönlichkeitsfremden Sachansprüchen und der eigenen Persönlichkeit entnommenen Selbstansprüchen begreifen müsse (ebd., 117), bestimmen sein Denken und seine Perspektive auf Bildung. Menschliche Bildung vollzieht sich in einem dialektischen Spagat der Auseinandersetzung von Mensch und Welt – dem widersprüchlichen, sich in mühsamer praktischer Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lebens sich selbst erkennenden Ich, das erst durch Gegensätze wachsen kann (*Litt* 1964, 65; *Litt* 1961, 112; *Litt* 1924, 57), und einer zunehmend durch Rationalisierung, Technisierung, soziale Vielfalt und Widersprüche geprägten Welt. Die Spannung zwischen Mensch und Welt ist eine positive, beide „bedingen sich wechselseitig [...] arbeiten sich aneinander ab [...] und] bilden einander“ (Löwisch 1998, 279) in einem Verhältnis von „offene[r] Dialektik“ (Klafki 1982, 40). „Als ‚gebildet‘ dürfe [nach *Litt* nur; P. S.] derjenige gelten, der die Spannung zwischen Sachzwängen und humaner Existenz anerkennt und als Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut“ (*Litt* 1961, 121 zit. n. Kutscha 2020a, 320), sodass er „in den Stand [ver]setzt [ist], sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt ‚in Ordnung zu bringen‘“ (*Litt* 1968b, 11). Der Mensch müsse lernen, „die unheimliche innere Zweideutigkeit und Doppelwertigkeit alles geistigen Daseins“ (*Litt* 1947 [1996], 15) auszuhalten. Dies gelinge durch eine dialektische, d. h. eine die Antinomien erkennende und annehmende Betrachtung der Dinge. Denn das dialektische Denken versetzt den Menschen in den Stand,

„zwischen logischen Beziehungen, die in der zeitlosen Sphäre des Ideellen verbleiben, und realen Verknüpfungen, die vielleicht hin und wieder, aber keineswegs stets und not-

1982, 37), kann mit *Reble* (1991, 284) lakonisch ergänzt werden: „Dem ist nichts hinzuzufügen, vor allem darf es nicht eingeschränkt oder gar in Frage gestellt werden.“ (Belege für *Litts* deutliches Opponieren gegen den Nationalsozialismus und dessen Gedankengut sowohl während als auch nach der nationalsozialistischen Herrschaft liefert bspw. *Eva Matthes* [1999a u. 1999b]).

wendig ein logisches Gestänge in sich tragen, zu unterscheiden, und jeden gerade in Frage stehenden Übergang vorurteilslos auf die ihm, just ihm eigene Struktur zu befragen“ (Litt 1953, 67).

Litts Denken erinnert dabei an das *Humboldtsche* Bildungsaxiom (dazu in Kap. 4.1), dessen klassisches Bildungsideal *Litt* jedoch ablehnte.

Er warf ihm vor, „sich vor der modernen Welt verschlossen“ und nur das Innere des Menschen, jedoch nicht die ihn umgebenden äußeren Umstände beachtet zu haben (Lange 1989, 206), sodass er den Harmoniegedanken des *Humboldtschen* Bildungsdenkens ablehnte (Litt 1947, 12; Litt 1964, 65). Gleichwohl, und weil *Litt Humboldt* „als politischen Autor kaum zur Kenntnis“ nahm und was zur augenscheinlichen Ablehnung dessen Bildungsdenkens geführt habe (Lange 1992, 67), ist zu bedenken, dass *Litt* die Absicht jenes Bildungsideals sehr wohl richtig deutete, wenn er sie als „pädagogische Doktrin“ (Litt 1958 [1960], 55) und als „Gegenbild“ der damaligen Umstände liest; sie war „Zeit- und Kulturkritik bzw. Zivilisationskritik“ (Klafki 1982, 311), eine „Auflehnung wider den Zeitgeist“ (Litt 1961, 36; Litt 1964, 8) in einem Zeitalter des von der Industrialisierung „zerrissenen Menschentums“ (Litt 1958 [1960], 50; Hervorh. i. O.; Litt 1964, 9).

„Die Idee der Humanität konturiert sich erst in der polemischen Wendung gegen diejenigen Lebensordnungen, die für die Tätigkeit in Fach und Beruf den Boden abgeben“ (Litt 1958 [1960], 50).

Es ist ein „Abwehrversuch“ des Humanismus gegen eine „Rationalisierung aller Lebensbereiche [...], um die Funktionalisierung des Menschen zu verhindern und diesen in seiner reinen Menschheit gegenüber verkürzenden, ihn in seinem Menschsein selbst bedrohenden Inanspruchnahmen zu bewahren“ (Menze 1982, 68; vgl. auch Kap. 1.1.2). Im Sinne des *Humboldtschen* Bildungsdenkens sei es die Aufgabe des Menschen gewesen, durch die Hervorhebung des Selbstbezugs und der Individualität des Menschen sich „den verderblichen Einflüssen des Zeitgeistes“ zu entziehen (Litt 1964, 8) und diese „Zerrissenheit zur Einheit und Ganzheit zurückzuführen [...]“ (Litt 1958 [1960], 50) – d. h. als Synthese „die Spannungen und Widersprüche miteinander zu vermitteln, um sie aufzuheben“ (Löwisch 1998, 277) – und eben doch in einen zumindest temporär bestehenden harmonischen Zustand zu überführen.

Ähnlich dem *Siemensschen* und *Barschakschen* Bildungsverständnis kann *Litt* als Bildungstheoretiker betrachtet werden, der den deutschen Humanismus nicht per se ablehnte, sondern lediglich einen reinen, individualistischen, die (Arbeits-)Wirklichkeit außer Acht lassenden Schulhumanismus (Menze 1982, 81). Ein reiner Humanismus könne aufgrund seiner „Realitätsblindheit“ mit Blick auf die seinerzeit herrschenden Bedingungen eine vollumfängliche Bildung des Menschen nicht gewährleisten (ebd., 70); ein mit der modernen Arbeitswelt verschränkter Humanismus aber ermögliche Bildung (ebd., 75). Die *Littsche*, als Ablehnung des *Humboldtschen* Bildungsideals gewertete Haltung darf somit mitnichten und ohne Erklärung als solche gesehen werden. Diese ist vielmehr als Ausgangspunkt seiner dialektischen Perspektive zu betrach-

ten, mit der er sein nachkriegszeitliches, sich mit der Bedeutung von *Beruf und Bildung als Lebensaufgaben* vor dem Hintergrund der *Technisierung* und *Demokratisierung* der Lebenswelt auseinandersetzenen Bildungsdenken im Lichte seiner an *Aloys Fischer* angelehnten Forderung der *Humanisierung der Berufsschule* weiter entfaltete, um einen „in wohlüberlegter Verständigung erfolgenden Brückenschlag“ (Litt 1975, 60) der „Synthese zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (Litt 1947 [1996]) als Menschenbildung zu erzielen.

2.6.2 Beruf und Bildung als Lebensaufgaben

„Es muß so gut vom Fach her der Blick ins Allgemeine eröffnet wie vom Allgemeinen her der Blick auf das Fach hingelenkt werden“, so Litt (1975, 60), der darum bemüht ist, allgemeine Menschenbildung und spezielle berufliche Bildung *nicht* gegeneinander auszuspielen, weil dies für diese wie jene mit Blick auf die zu erreichende Bildung des Menschen nachteilig sei (Litt 1947, 26; Menze 1982, 73 ff.). Der Berufsbildungsgedanke und der (Allgemein-)Bildungsgedanke sind für Litt eins (Müllges 1967, 151 f.).

„Es geht nicht an, die Welt der Bildung und die Welt der fachlichen Könnerschaft auseinanderzuhalten. Beide müssen wir miteinander verschmelzen, nicht nur so, daß der Beruf vermenschlicht wird, sondern umgekehrt muß auch das *Menschliche in den Beruf hineinkonkretisiert* werden. Wir müssen erkennen, daß *nur durch den Beruf ein vollwertiges Menschentum gedeihen kann*“ (Litt 1947 [1996], 13 f.; Hervorh. i. O.),

und sich eine eindeutige Nähe dieser Aussage zu *Kerschensteiners* Pfortenthese und dem *Sprangerschen* Berufsbildungspostulat erkennen lässt. Litt hält weiter fest:

„[E]ine ‚Menschenbildung‘, die die Ordnung des Fach- und Berufslebens nicht umgreift, sondern erst nachträglich und anhangsweise in ihr Blickfeld einbeziehen möchte, ist eine Bildung an Unwirklichem und zu Unwirklichem [...] Nur eine [...] dem Arbeitsleben zugewandte und an seinen Nöten mitleidende Menschenbildung wird die von ihr erwarteten Heilwirkungen herzugeben imstande sein“ (Litt 1958 [1960], 58 f.).

Litt erkennt, wie schon bei *Fischer*, *Siemsen* und *Barschak* gesehen, die für die menschliche Bildung notwendige Auseinandersetzung mit der *realen Arbeitswelt* an, denn nur durch sie kann der Mensch sich zu einem Menschen bilden, der imstande ist, sich in der realen Lebenswelt (von der die Arbeitswelt ein Teil ist) zu bewähren, weil er nur dort mit denjenigen Sachverhalten konfrontiert ist, die von „*existenzieller Wichtigkeit*“ für ihn sind (Müllges 1967, 137). Diese Sachverhalte tun sich – vor allem in der Nachkriegszeit – in der Verrichtung beruflicher Tätigkeiten auf, sodass Litt feststellt:

„Wenn es so etwas wie Bildung überhaupt geben kann, dann nur in engster Durchdringung mit beruflicher Tätigkeit, denn diese berufliche Tätigkeit ist ja gerade die Form, in der wir alle Hand anlegen innerhalb des nationalen Ganzen“ (Litt 1947 [1996], 13; Hervorh. i. O.).

Vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkrieges und seiner Folgen schreibt Litt, dass Beruf und Bildung zwar Gegenstand des seinerzeit „pädagogischen Wollen[s] und Planen[s]“ (Litt 1947, 8) sind, beide Begriffe jedoch ebenfalls fraglich geworden seien, so-

dass ihr aus der Vergangenheit tradiertes Verständnis nunmehr einer Überprüfung bedürfe (ebd., 8 u. 16). Der Beruf könne nicht mehr romantisch-idealisiert als Bildungsmedium vorausgesetzt werden, wo er unter Anbetracht der Umstände lediglich „Basis der äußeren Daseinsfristung“ (Litt 1947, 10; Zabeck 2013, 510 u. 513) ist – eine Meinung, die sich mit *Siemens* und *Barschak* teilen lässt. Dass *Litt* den Beruf dennoch als Gegenstand ausmacht, in und durch den „echte Bildung [...] erblühen kann“ (Litt 1947, 26), ist aber gleichsam ebenjenen Nachkriegsumständen bzw. Nachkriegswirklichkeit geschuldet. Denn nur durch die berufliche Arbeit wird

„die Not unserer nationalen Existenzkrise mit voller Bereitwilligkeit und klarer Einsicht aufgenommen und bestanden [... Der Beruf ist] diejenige Lebensbetätigung, in deren Ausübung sich der Gehalt der Bildung in erster Linie entwickeln und bewähren muß“ (ebd.).

Was insbesondere *Kerschensteiner* im Medium des Berufs noch als Bildung zum Staatsbürger, d. h. in nationalem Interesse, fasste, entzieht *Litt* – durchaus anlehnbar an die Gedanken *Fischers*, *Siemens* und *Barschaks* zur Betonung des Kollektivs – seiner ideologischen Absichten und bezieht es vielmehr auf eine realweltliche, existenzielle Notwendigkeit. Die Bildung im Interesse des nationalen Ganzen ist *ad litteram* notwendig, weil nur die Nation als Ganze, im Zusammenschluss aller ihrer Kräfte, in der Lage ist, die (von ihr selbst geschaffene) Not zu wenden. Notgedrungen ist es die berufliche Arbeit, durch die der Mensch, auf den „Nullpunkt der Existenz“ (Litt 1947, 13) zurückgeworfen und von der Illusion, dass „daß alles aufs schönste in Ordnung sei“ (Litt 1947 [1996], 13) befreit, sich bildet, weil er keine andere Wahl hat, als sich auf diese Arbeit einzulassen und zu versuchen, darin ein Mittel des eigenen Broterwerbs (*materielle Bedeutung*) wie des eigenen (*persönlichen Bedeutung*) und gesamtgesellschaftlichen Fortkommens (*sozialen Bedeutung*) zu erblicken (Litt 1947, 9 ff.; Litt 1947 [1996], 11 ff.).

Der Beruf ist – wie schon bei *Fischer* explizit genannt – im wahrsten Sinne eine *Lebensaufgabe* des Menschen. Er ist eine „qualifizierte Leistung“, die „eingefügt [ist] in das vielgliedrige System differenzierter Leistungen, die das staatlich, gesellschaftlich, wirtschaftlich organisierte Ganze der Gemeinschaft seinen Gliedern abfordert“ (Litt 1947, 33). Er ist Träger von individueller Gesinnung und gesellschaftlicher Anerkennung (ebd., 33 f.). Kurzum: *Der Beruf ist* „in verkleinertem Spiegelbild“ (ebd., 34) *Ausdruck der Wirklichkeit und gleichsam Mittel der Ermöglichung, in dieser zu leben*. Bevor aber von Bildung die Rede sein könne, müsse vielmehr die *äußere Sekurität* sowie die *innere Integrität* des menschlichen Daseins (wieder) hergestellt sein – sowohl bei den jungen als auch bei den alten Menschen. „Bildung ist heute nur möglich im Sinne einer totalen Neubegründung unserer gemeinsamen Existenz“ (Litt 1947 [1996], 12). So wird auch der Bildungsbegriff von *Litt* kritisiert, habe dieser schließlich seine Aufgabe als Schutz und Wehr der Menschen (Litt 1947, 15), als Bollwerk gegen die Katastrophe des Zweiten Weltkrieges, verfehlt. „Als eine lebensstützende Macht hat sich die deutsche Bildung [...] nicht erwiesen“ (Litt 1947 [1996], 12; Hervorh. i. O.). Ebenso wie der Beruf habe also auch der Bildungsbegriff seinen ursprünglichen Sinn verloren (ebd., 14; Müllges 1967, 137). *Litt* hält (vorläufig) fest: „Beruf und ‚Bildung‘ – beides Worte, aus denen wir nur die Mahnung an das heraushören dürfen, was uns fehlt, nicht die

Versicherung und Bestätigung dessen, was wir besäßen“ (Litt 1947, 16). Wie schon bei Aloys Fischer ist auch *Bildung* für Litt aber eine *Aufgabe des Menschen* (ebd., 25). „Heute ist es geboten, in der beruflichen Arbeit selbst die Ansätze und Vorzeichnungen der menschlichen Bildung ausfindig zu machen“ und sie nicht bloß als „eine der Veredelung und Emporhebung bedürftige Tätigkeit untergeordneten Ranges“ zu begreifen (ebd., 32), sondern sie ist ebenfalls *eine Lebensaufgabe*, die sich nur in der beruflichen Arbeit bewältigen lässt, auf die eine humanisierte Berufsschule vorzubereiten und zu ertüchtigen habe. Müllges fasst dies unter die Bezeichnung der „*arbeitsberuflichen Ertüchtigung*“ (Müllges 1967, 140; Hervorh. i. O.). Hier müsse beides, fachliche wie allgemeine Menschenbildung, als *eine* Bildungsaufgabe gefasst werden, sodass die berufliche Arbeit nicht nur sachlich-fachlich, sondern auch nach ihrer „Bedeutung für den lebendigen Berufsträger und nach [...] ihrer] Funktion im Ganzen der Kultur ins Auge“ gefasst werde, damit er sich mit „der Gesamtbewegung des Lebens verknüpft zeigt“ (Litt 1947, 33). „Bildung bedeutet [...] die Bereitschaft und Fähigkeit, mit dieser vollkommen gewandelten Lage in persönlicher Verantwortung in ein Auseinandersetzungsverhältnis zu treten, einen Stand zu suchen in den Fluten des übermächtigen Schicksals“ (Litt 1947 [1996], 16).

„Die rechte Führung des Berufes ist auf die Bildung angewiesen [...] Nur die Bildung, die an ihm geleistet wird, bringt ihn in eine solche Verfassung, in der er die Ordnungen seiner Welt begreifen und seinen Standpunkt darin ergreifen kann [...] Ebenso ist aber die Bildung auf den Beruf angewiesen [...] als den zentralen Bezug, in dem sie als Bildung erst Verbindlichkeit gewinnt“ (Müllges 1967, 140; Hervorh. entfernt) mit der für sie elementar wichtigen Welt.

Der Beruf ist das Verbindungselement zur Welt, mit der der Mensch sich auseinandersetzt und bildet. Die darin implizite Dialektik lautet: „*Bildung ermöglicht die ‚menschliche‘ Aufgegebenheit des Berufes, Beruf die ‚existenzielle‘ Echtheit der Bildung*“ (Müllges 1967, 140; Hervorh. i. O.).

Demnach ist für Litt die durch den Beruf bedingte Menschenbildung dort möglich, aber auch notwendig, wo beides, als Lebensaufgabe – als Aufgabe zur existenziellen Lebenssicherung wie zum Fortkommen in der persönlichen Entwicklung – betrachtet, Inhalt einer die Dialektik des Lebens aushaltenden und sie verstehenden Lebensform wird. Aus „spezialistischer Horizontverengung“ (Litt 1947, 36; auch Litt 1958 [1960], 72) müsse eine „praktische Horizontaufhellung“ (Derbolav 1981, 22) bzw. -erweiterung gemacht werden, sodass „in allen Griffen seiner [scil. der menschlichen] beruflichen Arbeit ein Gesamtleben sich regt, das auch die unscheinbarste Hantierung in seinen Kreislauf einbezieht und so mit einem unverlierbaren Sinn erfüllt“ (Litt 1947, 36). Der Mensch muss sich seiner selbst, d. h. auch seines Lebens, bewusst werden.

Voraussetzung zu dessen Gelingen ist das *Erkennen* und *Begreifen* der Welt und des eigenen Eingeflochtenseins in diese. Erkennen ist im Akt der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt eine spezifische Weise des Begreifens und beinhaltet nach Litt eine „praktische Relevanz [...], insofern [...] es das Handeln auf einen normativen Sinn der [...] eingebrachten Einsichten hin orientiert“ (Derbolav 1981, 22). Gleichwohl

das Erkennen eine denkende Aufnahme der gegenüberstehenden Welt ist, birgt es ebenso ein praktisches Moment in sich, als dadurch die Welt aufgenommen und dieses Aufgenommene mit dem bereits Verstandenen (d. i. das bereits aufgenommene und in das Selbst integrierte der Welt) verbunden und mit Blick auf die Möglichkeiten des Menschen als Vorstellung ihrer Verwirklichung gedanklich vollzogen wird. Dieser Vollzug wird wiederum ermöglicht durch eine wechselseitige Reflexion des Menschen an und mit der Welt: Er spiegelt sein eigenes Tun an dieser Welt und erkennt dessen Wirkung auf diese, wie er gleichsam die Welt in der auf ihn wirkenden Gestalt – im *Kerschesteiner'schen* und *Spranger'schen* kulturphilosophischen Sinne wären dies Kulturgüter oder -inhalte – wahrnimmt, auf sich selbst reflektiert, d. h. in ihrer Bedeutung für das eigene Leben erfasst und erkennt. Der Mensch macht sich ein Bild von sich selbst, wobei dies

„Bild niemals ein mehr oder minder treffendes Abbild dessen, was er ohnehin schon ist, sondern ein forttreibendes Moment des bewegten Seins [ist], das in ihm sich selbst stillzustellen versucht“ (Litt 1948, 23).

Es ist eine Momentaufnahme, die ihre Gestalt erst und nur in dem Moment des Blickes auf die Welt erhält (ebd.). Das Selbst erhält sein „bestimmtes Gepräge“ (Litt 1948, 24) durch den Blick auf es durch es selbst; durch die Reflexion an ihm selbst durch sich selbst erkennt und versteht es sich selbst. Durch die Selbstreflexion und die Bemühung um das Verstehen seiner selbst wird der Mensch zum Menschen, „denn Menschsein heißt ja nichts anderes als ein Verständnis von sich selbst haben“ (Menze 1982, 72).

Diese *Selbsterkenntnis* ist die Selbstzerteilung des Menschen in Subjekt (Selbst) und Objekt (Sein) bei gleichzeitiger Erhaltung ihrer Identität im Menschen (Litt 1948, 19). Das Wesen der Reflexion ist es, das Ich zu teilen in das denkende oder auch betrachtende Ich und das konkrete oder auch zu betrachtende Ich (Lehmann 1943, 247). Denn für die Reflexion „kann das Ich eben niemals darin aufgehen, gegenständliches oder konkretes Ich zu sein, weil sie jedes Objekt – also auch das Ich als Objekt – auflöst und auf ein reines Subjekt als Reflexionspunkt bezieht“ (ebd.). Beide Ich müssen also miteinander verbunden werden, weil die Reflexion von dem Ich selbst (dem das denkende und zu betrachtende Ich umfassenden Ich) vollzogen wird (ebd., 247 f.). Litt nennt dies die „*Selbigkeit in der Selbstentzweiung*“ (Litt 1948, 19; Hervorh. P. S.). Die Selbsterkenntnis ist wiederum Ausgangspunkt der Selbstbesinnung (ebd., 24), d. i. die „Selbstzerteilung in Subjekt und Objekt“ (ebd., 15), sodass „die geistigen Gehalte der Kultur [der Welt; P. S.] [...] im Subjekt [aufgehoben sind] und das Subjekt [...] sich [...] in den geistigen Kulturgehalten [der Welt; P. S.] [aufgehoben weiß]“ (Löwisch 1998, 279). Eine „zwiespältige Einheit des sich selbst wissenden Seins“, die gleichsam ihre vollständige Spaltung verhindert (Litt 1948, 22). Eine in diesem Sinne sich vollziehende „Bildung [im Medium beruflicher Arbeit; P. S.] ermöglicht dem berufstätigen Menschen ein *reflektiertes* Verhältnis und Verhalten zum Leben“ (Müllges 1967, 148; Hervorh. i. O.). Es ist eine „Besinnung“ (ebd.), die nicht rein verstandesmäßig sich verhält, sondern vielmehr nach dem Inhalt der durch den Verstand ergriffenen Dinge sucht

(ebd.) und die „*Motivationen und Zwecksetzungen des menschlichen Handelns*“ wieder in den Horizont des Berufstätigen“ rückt (ebd.; Hervorh. i. O.), sodass der Mensch sich selbst in seinem Tun erkenne (ebd., 149) und begreift, dass er eigene Entscheidungen im Leben treffen müsse und Verantwortung für das aus dieser Entscheidung resultierende Handeln zu tragen habe (ebd.). Dies befreie den Menschen einerseits „aus der dumpfen Ergebung in seine Arbeitsfunktion“ und schütze ihn andererseits „vor der vorbehaltlosen Auslieferung an sie“ (ebd., 149).

Mit Beginn der 1950er-Jahre aber wandelten sich die Umstände, als sich die noch junge Bundesrepublik und ihre Arbeits-, politischen und gesellschaftlichen Organisationsformen immer weiter von dem Nullpunkt ihrer Existenz wegbewegten und weiterentwickelten. Litt nahm hier insbesondere eine zunehmende, unausweichliche *Rationalisierung* und *Technisierung* als auch eine *Demokratisierung der Lebenswelt* wahr. Beides macht er zum Gegenstand seiner Untersuchungen (z. B. in Litt 1952; 1954 [1995]; 1955; 1961; 1964), mit denen er – ganz dialektisch – ihre Widersprüche aufzeigt und versucht, für ihre Chancen, aber vor allem für ihre Gefahren zu sensibilisieren, um auch hier die Möglichkeiten menschlicher Bildung im Medium des Berufs auszumachen.

2.6.3 Rationalisierung und Demokratisierung als Bildungsreferenzen

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten nicht nur Beruf und Bildung ihrem Verständnis und ihrer Bedeutung für den Menschen nach neu organisiert werden müssen, sondern gleichsam das Umfeld, in dem diese beiden Lebensaufgaben zu bewältigen waren und verwirklicht werden sollten. Dieses bestand in der Neuorganisation der Arbeitswelt, welche sich durch eine zunehmende *Rationalisierung* und *Technisierung* der Arbeit auszeichnete, als auch einer *Demokratisierung* der politischen und sozialen Umwelt, die als unausweichliche Antwort auf die Katastrophe des Zweiten Weltkrieges sowie als Gegenpol einer allzu rationalisierten Welt dienen sollte. Beide Formen sind dabei in ihrer Verfasstheit von Gegensätzlichkeiten geprägt, die einerseits unausweichlich für ihr Bestehen sind und dadurch andererseits den Menschen zu einem Umgang mit ihrer Lebenswelt auffordern, durch den sie lernen, mit diesen Gegensätzen zurechtzukommen und ihr eigenes wie das Fortkommen des Ganzen zu sichern. Durch Rationalisierung und Demokratisierung als neue Organisationsformen ihrer Arbeits- und Lebenswelt sind dem Menschen nach Litt *Referenzen* zur Entwicklung eines dialektischen Denkens gegeben, mit dem er sich in Auseinandersetzung mit den Widersprüchen der Welt bilden kann.

2.6.3.1 Rationalisierung der Lebenswelt

Die Rationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt des Menschen kann im Anschluss an sein nachkriegszeitliches Denken als Ausgangspunkt der *Litt'schen* dialektischen Perspektive auf Bildung gesehen werden, nach der er diese einerseits als Antwort auf die zunehmende, gleichwohl unausweichliche Technisierung, Formalisierung und Versachlichung der Arbeitswelt, andererseits als Voraussetzung einer menschenwürdigen, friedlichen und demokratisch organisierten Ordnung der Gesellschaft und ihrer

staatlichen Verfasstheit begreift. Ihre Basis findet die Rationalisierung nach Litt in der *ratio*, dem menschlichen Verstand, durch dessen Gebrauch der Mensch sich und seine Lebenswelt zunehmend in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für die eigene Zweckverwirklichung und Zielerreichung erkennt. „Die Welt erobernd gewinnt der Mensch sich selbst, sich selbst entfesselnd gewinnt der Mensch die Welt“ (Litt 1958 [1960], 62).

Litt macht in der Rationalisierung eine Ambivalenz aus, die heute nicht mehr aus der Welt geschaffen werden könne, sondern es lediglich nur noch gefragt werden könne, wie nach Möglichkeit so ungefährlich wie möglich damit umzugehen sei (Litt 1958 [1960], 84) – eine Feststellung, die sich durchaus als eine Vorwegnahme der (im folgenden Kapitel noch weiter zu elaborierenden) von Blankertz angesprochenen „historisch bedingten Mächte, die sich der Wirkung der Pädagogik entziehen“ (Blankertz 1963 [1985], 122), gelesen werden kann. Die großen Mächte der Zeit sind „auf uns gekommen aus einer Vergangenheit, die manchmal bis in die Jahrtausende zurückreicht“ (Litt 1947 [1996], 15), und nun in der Gegenwart aufbewahrt ist. Gerade die jungen Menschen müssen nicht nur die Vorzüge, sondern auch die „Explosivkräfte“ (Litt 1947, 45) der Technik und Wirtschaft perzipieren: „das ist die [...] ‚Ambivalenz‘ *alles menschlichen Lebens und Strebens*“ (ebd., 46; Hervorh. P. S.). Nach Litt ist die Rationalisierung damit „Segen und Fluch“ (Litt 1964, 64) zugleich: Durch sie werde dem Menschen einerseits eine erweiterte Möglichkeit gegeben, zum Menschen zu werden, gleichsam aber auch ein der „*Logik der Sache*“ (Litt 1968a, 344; Hervorh. i. O.) unterworfenen Wesen zu sein, das aller Menschlichkeit beraubt wird (Litt 1958 [1960], 83). Durch die mit der Rationalisierung einhergehende „Mechanisierung“, „Verapparatisierung“ und „Standardisierung“, d. h. *Technisierung* der Lebenswelt, tritt eine „Entmächtigung des Menschen“ ein (Litt 1958 [1960], 81). „Nicht die Entscheidungen der Person, sondern die in der Sache liegenden Direktiven bestimmen den Kurs, den der Mensch einzuhalten hat“ (ebd.).

Jedoch geht es Litt nicht darum, Technik als Bildungsmedium a priori abzulehnen, sondern durch Einsicht in ihre Entwicklung und Funktionsweise auf ihre Chancen, aber vor allem auf ihre Risiken aufmerksam zu machen. Es bedürfe seinerzeit, d. h. in Zeiten der Mechanisierung, eines „Spürsinn[s] für die innere Antinomik unseres kulturellen Daseins“ (Litt 1955, 33). Litt warnt vor einer Vorstellung des durch den Fortschritt suggerierten „irdischen Paradies[es]“ (ebd.) und plädiert – ganz *Fischer'sch*, *Siemsen'sch* und *Barschak'sch* – dafür, den Menschen die Augen zu öffnen für eine Wirklichkeit – Litt spricht von einem „kulturellen Ganzen“ (ebd. 34) – in der „die Krisen nicht mehr abreißen“ (ebd.).⁷⁸

Er fordert „*Wachsamkeit*“ (Litt 1958 [1960], 86; Hervorh. i. O.; Litt 1964, 85) für *Chancen und Gefahren* der technisierten Arbeitswelt als Mittel der „Abwehrhaltung“ (ebd.) gegen jede reine Inbesitznahme der Rationalisierung über den Menschen, d. h. als *kritische Haltung gegenüber den Dingen*, diese nicht nur in ihrem Anschein so zu nehmen, wie sie wirken, sondern darüber hinaus zu betrachten, wie sie ‚an sich‘ sind

78 Dies lässt sich vor dem historischen Hintergrund (u. a. des Kalten Krieges und der mit ihm verbundenen Aufrüstung von Ost und West) als impliziten Hinweis auf das und Voraussage dessen lesen, was *Hannah Arendt* wenig später über die Krise als Normalzustand, d. h. als eine „menschliche Grundsituation“ bezeichnen wird (Arendt 1958, 21; die Feststellung Litts wird in Kap. 3 eine weiterführende Rolle spielen).

und welche Wirkung sie insbesondere auf die eigene Person haben (Litt 1958 [1960], 86). Das heißt, es geht ihm um die Entwicklung einer Wachsamkeit insbesondere sich selbst, der eigenen Person gegenüber (ebd.), um so das eigene Tun in der Nutzung der Technik zu reflektieren und sich diesem bewusst zu werden, sodass der die Technik nutzende Mensch nicht „zum bloßen ‚Sach-Walter‘“ (Litt 1975, 59) verkomme. Die eigene Person ist es, „um deren willen die Wachsamkeit geboten ist und durch deren Anwesenheit sie Wirklichkeit wird“ (Litt 1958 [1960], 87). „[D]ie Wachsamkeit in dem Menschen [...] frühzeitig zu entwickeln, die ihn sehend macht für die in seinem Inneren lauernden Gefahren“ (Litt 1955, 34). Das sind die von ihm selbst ausgehenden Gefahren, die er durch seine Technik schafft, wie z. B. die Atombombe, aber auch die rationalisierte Arbeitsordnung, die er durch Verwendung technischer Mittel etabliert und damit eine Ordnung vorgibt, in der der Mensch vornehmlich nicht mehr sich selbst, sondern der Sache und den durch diese vorgegebenen Handlungsabläufen zu gehorchen hat. Die größte Gefahr sieht Litt darin, dass der Mensch nicht mehr selbstständig, sondern lediglich technisch denkt, d. h. nicht mehr in einem bildenden, sondern in einer zunehmend und möglicherweise bis zur Vollständigkeit vollzogenen Versachlichung des menschlichen Willens, Tuns und Zwecksetzens, die im Sinne einer „Vergesetzlichung“, ähnlich einem Naturgesetz, „die Technik in den Stand setzt, dem menschlichen Handeln die Vorschriften zu erteilen, deren Befolgung den gewünschten Effekt gewährleistet“ (Litt 1964, 70) und somit eine Natürlichkeit des Handelns suggeriert, die de facto nicht gegeben, sondern durch menschliches Handeln erst geschaffen wird. Sie entbehrt dem Menschen das eigene Denken, das, weil es menschlich ist, eigentlich *nicht* technisch ist, weil es ein „Mit-sich-selbst-Sprechen [ist..., das] ja im Grunde das Denken [ist]. Und zwar eine Art von Denken, das nicht technisch ist, dessen jeder Mensch fähig ist“ (Arendt 2007, 11).⁷⁹ Der „methodisch denkende[.] Mensch“ (Litt 1968a, 342; auch Litt 1964, 14, 29) erfasse die Natur in ihren Gesetzmäßigkeiten und Potenzialen durch die mathematische Sprache, was „den denkenden Geist, der beauftragt ist, die Natur zu erkennen, und die Natur, die darauf angelegt ist, vom denkenden Geist erkannt zu werden“ (Litt 1952, 487), verbindet. Der Natur werde nichts angetan, „was ihr fremd wäre, aus ihr [werde] etwas hervorgeholt, was in ihr selbst angelegt und vorgesehen war“ (Litt 1952, 486).

„Alles das, was uns an technischen Apparaten auf allen Seiten umgibt, ist im Grunde nur eine einzige experimentelle Bestätigung dessen, was der Menschengestalt in seinem Denken mit der Natur vornimmt“ (Litt 1968, 342; Litt 1964, 20).

Die Technik werde zwar aus der Natur und anhand ihrer Gesetze geschaffen, die Erkenntnis und Entdeckung dieser Gesetze sei aber Werk des Menschen und stets von ihm abhängig. Damit sind die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse nicht nur Voraussetzung, sondern auch „*Folge* der Technik [...] sie [...] sind] die Ausgeburt des die Technik inspirierenden Herrschaftswillens“ (Litt 1952, 484; Hervorh. i. O.).

⁷⁹ Wer hingegen bloß technisch und nicht mehr menschlich denke, der verfallt eben einer „Art von Dummheit“, wie Hannah Arendt (2007, 7) mit Blick auf den Fall *Adolf Eichmann* erläutert, die sich im Unvermögen „an der Stelle jedes andern [zu] denken“ äußert (vgl. auch Arendt 1964/2017; Stobbe 2016, 77 ff.; dazu noch ausführlich in Kap. 7.3).

„Die Naturwissenschaft ruft nicht erst die Technik als ihre ‚Anwendung‘ hervor: sie ist in sich und als solche schon potentielle Technik – wie umgekehrt die Technik ein unzählige Male sich wiederholendes naturwissenschaftliches Experiment ist“ (ebd., 490).

Der Mensch müsse sich bewusst werden, dass er „Geburtenhelfer“ (Litt 1964, 17 f.) der durch die Technik und der durch sie ermöglichten industriellen Arbeitsorganisation und ihrer Folgen ist. Er ist *Beeinflusser und Beeinflusster der Technik*, sie ist nichts dem Menschen gänzlich Fremdes, sondern etwas, das „seinem eigenen denkenden Tun die Gestalt verdankt, in der sie von ihm Besitz ergreift“ (ebd., 20).⁸⁰

Daraus ergibt sich eine „wunderliche Mischung aus *Freiheit und Gebundenheit*“ (Litt 1968a, 344; Hervorh. i. O.) des Menschen, sich sowohl entscheiden zu können als auch zu müssen.

„Auf der einen Seite Gebundenheit, insofern es ja klar ist: wir können der Natur keine Verhaltensweise aufnötigen, die nicht in ihr selbst angelegt wäre; auf der anderen Seite Freiheit, denn es bedarf unserer Geistestat, damit aus den fließenden Eindrücken der äußeren Wirklichkeit die mathematischen Relationen hervortreten“ (ebd.).

Die „Dynamik der Sache“ – ihre entdeckte Folgerichtigkeit und Stetigkeit der Bewegung – „bestimmt den Gang der Dinge. Sie bildet den Leitfaden, an dem der Mensch sich im Denken und Handeln entlang bewegt“ (Litt 1964, 33), wodurch er zunächst unfrei und der „Fortschritt‘ [...] nicht sein Werk [...], sondern] sein Schicksal [...]“ (ebd.) ist, das er zu meistern habe. Dies, indem er darin die „Rückwirkung auf sein Selbst“ erfährt (ebd., 42) und den Zweck der Arbeit erkennt, zu dessen Verwirklichung die Technik das Mittel ist und gleichsam aber auch Bildungsgegenstand. Wo ein Mittel ist, da gibt es auch immer einen Zweck (ebd., 45); erst der Zweck macht die Sache zum Mittel, insofern sie durch den Zweck mit dem aus ihr hervorzurufenden Ergebnis verbunden wird, sie also dann wahrlich Mittel, d. h. Mitte der Verbindung von Mensch und Ergebnis des menschlichen Tuns wird (ebd., 45). Ihr kommt ein „Dienstwert“ (ebd.) zu; die Sache als Mittel „strahlt in [vom Zweck; P. S.] geborgtem Licht“ (ebd.). Zwar betont Litt, dass der Zweck der Willensinhalt ist, der „sich pari passu mit der ‚Versachlichung‘ der äußeren Natur formiert, [...] der] also durch den Einsatz von Stoffen und Kräften dieser Natur zur Verwirklichung gelangt“ (ebd. 67; auch Litt 1952, 484), der Mensch sich also „die Stoffe und Kräfte der Natur den eigenen Zwecken dienstbar“ (ebd.) macht. „Indem der Geist den Inhalt der begegnenden Welt [aber] zur ‚Sache‘ umdenkt, versetzt er ihn in den Zustand der Gleichgültigkeit, in den er sich überführen lassen muss, um als ‚Mittel‘ verfügbar zu werden“ (Litt 1964, 68). Insofern jedoch der Zweck der Teil eines Ganzen ist, „das gebildet wird durch das Insgesamt der *Willensinhalte*, in denen sich das Dasein der Person auslebt“ (ebd., 86; Hervorh. i. O.), d. h.

80 Aus dieser Feststellung Litts, dass der Mensch Beeinflusser und Beeinflusster der Technik ist, lässt sich seine dialektische Perspektive auf das Verstehen der Welt erkennen. Hier schimmert das *Hegel'sche „Programm der Dialektik“* (Gamm 2020, 87) durch, wonach das „Wahre [...] nicht [nur; P. S.] als *Substanz*, sondern ebensosehr als *Subjekt* aufzufassen und auszudrücken [ist]“ (Hegel 3, 23; Hervorh. i. O.) mit der Konsequenz, dass „die Substanz oder allgemeiner die Welt nicht unabhängig von denjenigen zu denken [ist], die sie in eine Welt für uns verwandeln [...] und] die Welt ‚in der Substanz‘ verändern.“ Gleichwohl tragen auch die Subjekte „Spuren nachhaltiger Veränderungen: *Sie sind mittendrin*“ (Gamm 2020, 88; Hervorh. i. O.).

„daß zu jedem Mittel eine Mehrzahl möglicher Zwecke, zu jedem Zweck eine Mehrzahl möglicher Mittel hinzugehört“ (ebd., 49) und die Nutzung einer Sache als Mittel zur Erreichung eines Ziels durch Setzung eines Zweckes somit einer „Entscheidung“ bedarf (ebd.; Hervorh. i. O.), gibt es weiterhin die Möglichkeit, sich nicht bloß als Ausführer fremder Zwecke zu begreifen, sondern als Zweck setzender, weil Entscheidung treffender Mensch. Die „Wahlnotwendigkeit“ (ebd., 59), die die Entscheidung im wahrsten Sinne erst zur *Entscheidung* (ebd., 55) macht, nötigt ihn geradezu zu einer Entscheidung, wodurch der Mensch wahrlich „an einem Scheidewege“ steht, an dem er zwischen „gut“ und „böse“ wählen muss (ebd.). „Dem Menschen wird seine Entscheidung nicht abgenommen, durch nichts, [...]“ (Litt 1955, 27). Hier kann der Mensch jedoch wiederum gar nicht anders, „als getreulich und unbeirrbar dem Leitfaden folgen, der ihm in Gestalt der sich hervorarbeitenden Sache in die Hand gegeben wird“ (Litt 1964, 60) und einen Teil seiner Entscheidungsfreiheit aufzugeben. *Die Technisierung fordert den Menschen zum kritischen Denken auf und entbindet ihn dadurch wieder von dem rein technischen, rationalisierten Denken. Dadurch zwingt sie ihn aber zum nicht-technischen Denken und bindet ihn an dieses.* Der Mensch befindet sich in einer dilemmatischen Situation, in der er die Freiheit hat zu entscheiden, gleichsam muss er hier aber *entscheiden* zwischen dem, was sein soll und was nicht sein soll – eine „höchst paradox[e.] Verwirklichung“ (ebd., 63; Hervorh. P. S.). Es ist aber diese Entscheidung, die ihm ermöglicht, sich der selbstauferlegten Unterwerfung unter die Sache wieder zu entledigen.

Um der Paradoxie begegnen zu können, bedarf es der „Sacherkenntnis“ (Litt 1964, 46) im Sinne der „theoretischen Sachergründung“ (ebd., 89), durch die der Mensch Einsicht in die Sache und damit Wissen über sie und die ihr innewohnenden bzw. eingeschriebenen Potenziale erlangt, gleichsam aber auch Klarheit über die eigenen Ziele bekommt, insofern er durch die der Sache innewohnenden Möglichkeiten diese auf ihre Machbarkeit zur Verwirklichung eigener Absichten überprüft (gedankliche Vorwegnahme der Handlung durch Reflexion und Selbsterkenntnis) und dadurch seinen Willen, sich selbst, verwirklicht in „praktische[r] Sachbemeisterung“ (ebd.). Damit wäre die Sache dann nicht nur vorbestimmend, sondern der Mensch könnte sich über sie selbst bilden. Denkend, durch den Gebrauch seines Verstandes, ermöglicht er erst die Technik und die Setzung der durch sie zu verwirklichenden Zwecke, wodurch er sich als denkendes Individuum durch „Selbstsublimierung“ (Litt 1958 [1960], 78; auch Litt 1964, 87) zum Subjekt macht, also sich entzweit und durch Selbstunterwerfung „der in ihm vereinigten Eigentümlichkeiten, die ihn zu diesem einen, einzigen, einmaligen und besonderen Wesen [...] machen“ (Litt 1958 [1960], 78), der Sache unterwirft und sich der „radikalste[n] *Entindividualisierung*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) preisgibt.⁸¹ Denkend aber stellt er so auch eine Verbindung zu der Sache her, macht sich dieser dadurch „ansichtig“ (Litt 1964, 87). „Nur indem er sich dergestalt

81 Bedacht werden kann an dieser Stelle, dass dadurch durchaus die Verstummung dessen, was den Menschen zur guten wie bösen Person macht (Litt 1958 [1960], 78), stattfinden könnte – eben eine vollständige Gleichgültigkeit. Was Litt aber meint, ist im Grunde die Selbstverobjektivierung des Menschen und damit ein rationales Denken, und eben kein reines Denken, womit es auch keine „dauernde Stilllegung des Individuellen“ (Litt 1958 [1960], 79) ist, d. h. keine ewigwährende Gleichgültigkeit.

zum Subjekt des ‚reinen‘ Denkens sublimiert, kann er die ‚Sache‘ zu Gesicht bekommen“ (ebd., 88). Damit vermag er die Sache zu erkennen und mit dem eigenen Willen entsprechenden und durch die Sache machbaren Zwecken zu belegen (ebd., 87), die allein seiner freien Entscheidung entspringen. Durch das Ansichtigmachen und Entscheiden distanziert er sich von der Sache, gibt sich wieder Freiraum und vermag so der eigenen Unterwerfung zu entinnen, sodass er „in sein individuelles Dasein zurückkehrt“ (ebd., 88). „Trete er von diesem Werk zurück, so werde er automatisch wieder zu dem Individuum, das er war, bevor er sich dieser Zucht unterwarf“, so Litt (1958 [1960], 78). Weil die ureigene Kraft, der ureigene Wille zur Rationalisierung und Subjektivierung (Selbstsublimierung) vom Menschen und seinen, der individuellen Persönlichkeit entlockten Motiven ausgehe (Litt 1958 [1960], 79), stehe ihm immer die Möglichkeit offen, „daß er ‚auch anders könnte‘“ (Litt 1962, 30), d. h. die Freiheit, eine eigene Entscheidung, d. h. einen „‚freie[n]‘ Entschluß“ zu fällen, der aber nicht „als frei [...] gelten [kann], wenn in ihm nur einer von der Wissenschaft erteilte Vorschrift befolgt wird“ (ebd., 129).

Kann mit Litt also gesagt werden, dass berufliche Arbeit Bildungsmedium sein soll, weil Beruf und Bildung nach dem Krieg unweigerlich zur Lebensaufgabe wurden, so ist die durch die Rationalisierung der Lebens- und dadurch technisierte Arbeitswelt ebenfalls Bildungsmedium, insofern der Mensch es sich bewahrt, nicht nur den Vorschriften der Technik zu folgen. In Auseinandersetzung mit der Welt biete sich ihm die Möglichkeit und Pflicht, kritisch zu denken und so zu erkennen, dass das, was ihm als Natürliches erscheint, an sich nicht bloß Natürliches, sondern ebenfalls auch sein Werk ist und nur aufgrund eigener Zwecksetzung bestimmte Folgen hat.

„Der Mensch als Person, dieser unersetzliche Quellpunkt aller Aktivität und Produktivität, bleibt nur dann vor dem Schicksal der Verschüttung bewahrt, wenn er ebenso gewissenhaft darauf bedacht ist, der Sache, die ihm anvertraut ist, in hingebungsvoller Bemühung gerecht zu werden, wie er sich hütet, sich durch sie aufsaugen zu lassen. Nur wenn er das eine mit dem anderen zu verbinden weiß, wird er seinem Fache nichts schuldig bleiben und doch nicht aufhören, Mensch zu sein“ (Litt 1958 [1960], 89).

Soweit also die Sache, die Technik bzw. die Rationalisierung dann Mittel der Arbeit ist, bildet der Mensch sich im Medium beruflicher Arbeit, indem er diese nicht unkritisch und unreflektiert hinnimmt, sondern in Bezug auf sich und sein Tun hinterfragt. Dieses dialektische Denken kann nun als Voraussetzung auch der Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb der beruflichen Arbeit gesehen werden, in der der Mensch es nicht nur mit Naturgesetzen und Technik zu tun hat, sondern mit Faktoren, die sich nicht technisch-rational bestimmen lassen. Die Rede ist von der sozialen und politischen Welt, in der das kritische, auf Sache und Selbst bezogene Denken um ein soziales ergänzt und erweitert wird.

„Denn nach menschlicher ‚Bildung‘ ist doch wohl nur da die Frage, wo nicht eine einzelne Betätigung des menschlichen Geistes nach der ihr vorbehaltenen Sonderleistung gewürdigt wird, sondern die Stellung des Besonderen im *Gesamtgefüge* des menschlichen Seins zur Diskussion steht“ (Litt 1952, 482; Hervorh. i. O.).

2.6.3.2 Demokratisierung der Lebenswelt

In Bezug auf dieses Gesamtgefüge vertritt *Litt* eine demokratisch-politische Perspektive, deren Verwirklichung er mit Ende des Zweiten Weltkrieges für möglich hielt und als Ziel jeden Bildungsbemühens setzte.

„Litt war [...] nach 1947 davon überzeugt, daß nur in einer freiheitlich pluralistischen Demokratie die Freiheit von Forschung und Lehre (dieser fühlte er sich als erstes verpflichtet, weil dies sein Wirkungsbereich war), aber auch die Freiheit generell bewahrt werden könne; er sah nur noch die Alternative Demokratie oder Totalitarismus. [...] Litt ist durch die Auseinandersetzung mit zwei Diktaturen deutlich geworden, daß bestimmte Ziele – die er in der Weimarer Republik schon genauso hatte wie 1945 – bestimmter politischer Rahmenbedingungen bedürfen, um durchgesetzt werden zu können. Diese Rahmenbedingungen schien ihm nun nur noch eine freiheitlich-pluralistische Demokratie zu gewährleisten, zu der konstitutiv ‚die Abweichung der Menschenbilder im Plural‘ [...], die Absage an jede staatlich monopolisierte Heilslehre und – damit eng verbunden – eine institutionell abgesicherte und in ihrer Bedeutung anerkannte Opposition und die Teilung der Gewalten gehören. [...] Als schwierigste und vordringlichste Aufgabe sieht Litt hierbei an, zum Aushalten des Pluralismus zu erziehen“ (Matthes 1999b, 126 f.; Hervorh. P. S.)

Demokratie ist für die Deutschen eine neue Staatsverfassung gewesen, die nach dem Krieg eingeführt werden sollte – nicht im „Glanz eines nationalen Aufschwungs, sondern [im Lichte] de[s] düstere[n] Schatten[s] einer zermalmenden Katastrophe“ in Deutschland (Litt 1954 [1995], 150). Demokratie galt als „die Bezeichnung für das geistige Klima, innerhalb dessen sich alles gemeinsame Leben und Wirken [...] vollzieht und gestaltet“ (ebd.). Sie sollte nicht bloß Staatsform, sondern dem amerikanischen Vorbild folgend Lebensform sein (ebd., 150 u. 163). Von ihr hing ab, ob das deutsche Volk eingedenk der Umstände wieder zu einer Diktatur verfallen würde oder nicht. Denn mit Blick auf die technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen sah *Litt* die Gefahren einer erneuten Totalisierung der Lebenswelt durchaus gegeben. Der „Staat [...] ist] ein Gebilde von höchst komplexer Natur. In seinem Aufbau vereinigen sich Motive von durchaus gegensätzlicher Art“ (ebd., 157), d. h. er ist keine gleichmäßig gebildete, ewigwährenden Grundsätzen folgende Entität. *Litt* hatte den Eindruck, „daß der Staat nichts weiter sei als ein besonders umfangreicher und komplizierter ‚Betrieb‘“ (Litt 1968a, 346), der technischen Gesetzen wie Folgerichtigkeit und Stetigkeit (Litt 1964, 31 f.) folge. Wo es aber nur Fortschritt gebe und keine „Oszillationen“ (Litt 1968a, 349), wo der Staat einem Betrieb gleiche und den Gesetzen einer vollständig rationalisierten Welt gehorche, dort sei er und das ihm zugehörige Volk anfällig für das Totalitäre (ebd.). *Litt* konstatiert:

„Wie die Dinge heute, im Zeitalter der Massen und der Riesenapparaturen, nun einmal liegen, stehen wir vor der unausweichlichen Alternative: entweder wir werden zu einem Volk, das imstande ist, in Form der Demokratie einen gemeinsamen Willen zu bilden und in Taten umzusetzen oder wir werden abermals das Opfer einer mit mehr oder weniger Geschick getarnten Diktatur“ (Litt 1954 [1995], 151).

Der Staat aber müsse ganz andere Aufgaben als der Betrieb verwirklichen, nämlich „eine Vielzahl von Menschen und menschlichen Gemeinschaften zu einem entschluß- und handlungsfähigen Ganzen zu integrieren“ (Litt 1968a, 349), d. h. sein Ziel ist die *Integration anstatt der Organisation* „eine[r] Vielzahl [an] widerstreitenden Interessen [... und] Ideen“ (ebd.), deren „Vielheit [es], unbeschadet der inneren Gegensätze, zu einem aktionsfähigen Ganzen [im Staat] zusammenzufassen“ (ebd., 350), d. h. zu demokratisieren gilt.

Mit der *Demokratisierung der Lebenswelt* konnten nach Litt zweierlei Motive verfolgt werden: eine Wiederholung von Krieg und nationalsozialistischer Gewaltherrschaft zu verhindern und der rationalisierten, zunehmend technisierten Welt und ihrer Gefahr der Entindividualisierung und Entmenschlichung Einhalt zu gebieten durch Betonung des Gesamtgefüges (*Siemensens'sch*: des solidarischen Kollektivs) menschlichen Zusammenlebens. Litt konstatiert, dass die „anzustrebende Wandlung [zur demokratischen Lebensform; P. S.] [...] nicht geschehen [kann] ohne die Erweckung klarer Einsicht in das, was uns nottut, und ohne schonungslose Enthüllung dessen, was uns mißleitet“ (Litt 1954 [1995], 153). Der demokratische Staat kann nicht aufgebaut werden, ohne dass der Mensch die Fähigkeit entwickelt, mit den in ihm vorfindlichen Gegensätzen zurechtzukommen – eine Entwicklung, die durchaus als Analogie zu Bildung im Medium der technisierten Arbeit gesehen werden kann mit dem Unterschied, dass der Mensch es hier nicht mit berechenbaren Naturgesetzen, sondern anderen, in ihrem Handeln unvorhersehbaren Menschen zu tun hat. Litts Anspruch ist, dass die Menschen eine Beziehung zum Staat aufbauen, Einsicht in dessen Aufbau und notwendig demokratische Verfasstheit erlangen (Litt 1954 [1995], 164) und ihn als „notwendige Voraussetzung“ (ebd.; Hervorh. i. O.) ihres friedlichen (Zusammen-)Lebens betrachten.

„Nur im Rahmen und auf dem Boden der Lebensordnung, deren Zuverlässigkeit einzig und allein durch den Staat garantiert wird, kann das gesellschaftliche Leben jene Formen der Verständigung und Zusammenarbeit hervorbringen und betätigen, die wegen ihrer ‚Friedlichkeit‘ des Beifalls der Wohlgesinnten sicher sind“ (ebd.).

Für Litt ist dabei klar, dass die Menschen dazu zweierlei aushalten müssen, nämlich

- dass der Staat zur Durchsetzung und Aufrechterhaltung dieser Garantien das alleinige Gewaltmonopol für sich beansprucht. „Die Härte des politischen Kampfes, auf die Litt immer wieder hinweist, erwächst gerade aus der Unversöhnlichkeit der Werte, deren Auseinandersetzung nur durch eine höhere Gewalt – den Staat – gezähmt werden kann“ (Oelkers 1985, 670);
- dass er gleichwohl eine Pluralität verschiedener Meinungen im sozialen Leben (Menschenbilder) und Gegensätze politischer Bestrebungen zulässt, sodass niemand seine eigene Meinung als einzig wahre geltend machen dürfe (ebd., 668). Darin, dass die Demokratie „eine inhaltlich bestimmte Idee von Staats wegen zu kanonisieren sich versagt“ (Litt 1954 [1995], 169; Hervorh. i. O.), liege eben ihr Vorteil.

Wichtig ist Litt, dass die demokratische Verfasstheit der sozialen und politischen Ordnung und das staatliche Monopol der Gewaltanwendung nicht „bloß Belichtungen eines Sachverhalts [sind], der auch unbelichtet derjenige sein würde, als der er sich ihnen zur Darstellung bringt, [... sondern] sie sind treibende, bisweilen explosiv losbrechende Kräfte innerhalb des Gesamtgeschehens, das durch sie belichtet werden soll“ (ebd., 156 f.). Hier stehen das Staatlich-Politische und das Außerstaatlich-Soziale nicht nebeneinander, sondern stehen in einem „funktionalen Zusammenhang, der so gear- tet ist, daß jener auf sich nimmt, was dieser untersagt, damit aber auch erspart bleibt“ (ebd., 166). Die Rede ist hier vom Kampf, der im Politischen notwendig und im Sozialen zu verhindern ist. Erst der politische Kampf ermögliche den Staat, weil erst so die Ordnungen geschaffen werden können, die „jene Vereinigungen“ zustande kommen lassen, „die es ihrerseits nicht nötig haben, sich in gleich rauen Formen zu bilden und zu festigen“ (ebd.). Litt kommt es in der Deutung des politischen Kampfes darauf an, diesen nicht als eine „Ausartung des menschlichen Zusammenlebens“ zu sehen, weil dies der „Nährboden jenes verbissenen Fanatismus [wäre], der im politischen Gegner nichts anderes zu erblicken vermag als den [...] zu liquidierenden Schädling der menschlichen Gesellschaft“ (ebd., 167). Vielmehr geht es ihm um die Einsicht in die Notwendigkeit und Fähigkeit „*dialektischer Auseinandersetzung*“ (ebd.; Hervorh. P. S.) in der politischen Willensbildung, weil diese Auseinandersetzung das *Lebenselixier* der im Staate lebenden Menschen und ihrer freien Entfaltung (ebd., 168), ihrer *Bildung* sei. Denn Freiheit ist nur dort möglich, wo der Staat „die Mehrheit vorhandener Überzeugungen [...] ungehindert gewähren läßt [...] und] mit vollem Bewußtsein und planmäßig als Momente seines eigenen Lebensprozesses zum Einsatz bringt“ (ebd., 169).

Die Bildung des Menschen zur Einsicht in die Notwendigkeit demokratischer, Widerstreit ermöglichender staatlicher Verfasstheit ist *sui generis* ihre eigene conditio sine qua non – sie kann sich selbst ermöglichen, indem sie befördert, was sie potenziell gegen sie gerichtet sein kann, weil sie nur an diesem sich bilden kann. „Der Spielraum der Freiheit, der Spruch des Gewissens, die verantwortliche Entscheidung des Einzelnen ist der Bildung ebenso unableitbar vorausgesetzt, wie sie darin an ihr Ende gelangt“ (Müllges 1963 [1991], 63). Letztlich liegt es so, dass das Soziale und Politische einander verschiedene und dennoch verbundene, weil eben in einem funktionalen Zusammenhang stehende Größen der Demokratie sind (Litt 1954 [1995], 169 f.), weil sich so die zum Leben und zur Bildung nötigen Gegen- bzw. Widerstände bilden können – mit allen darin enthaltenen Gefahren. „Der Mensch ist das Wesen der unaufhörlichen Selbstgefährdung“ (Litt 1952, 491), der nur durch Bildung Einhalt geboten werden könne, um so die Einsicht in und Notwendigkeit vorsichtigen, lebensermöglichenden Handelns zu gewährleisten und eine erneute Katastrophe wie die des Zweiten Weltkrieges zu verhindern.

Insofern die berufliche Arbeit sich an demokratischen Maßstäben orientiert und sich um ihr Fortwähren bemüht, so ist auch sie Bildungsmedium, als durch die berufliche Arbeit das besorgt wird, das der Mensch und die Gesamtheit der Menschen braucht für ihr soziales und politisches Zusammenleben. Insofern die berufliche Ar-

beit Wegbereiterin ist für das Soziale und das Politische – und das ist sie, denn sie ist das „Kernstück menschlicher Existenz. Sie reicht so tief in die Substanz des Menschen hinein, beansprucht ebenso seine vitalen Antriebe wie seine geistigen Interessen, seine Selbstbehauptungskraft wie seinen sozialen Einordnungswillen, daß sie ihn als Ganzen herausfordert bzw. gefährdet“ (Müllges 1963 [1991], 52) – und diese wiederum Ausdruck der demokratischen Lebensform sind, welche dann wiederum Voraussetzung für das Soziale und die Politik einerseits und andererseits dadurch Bildungsmedium aufgrund der durch sie bereitgestellten mannigfachen Widerstände ist –, so ist eben auch die berufliche Arbeit Bildungsmedium. Es geht – ganz dialektisch – um eine

„grenzüberschreitende Besinnung, welche das Berufliche nach seiner Verflochtenheit in die zunächst jenseits und scheinbar außerhalb seiner liegenden Sinnrichtungen unseres Daseins vergegenwärtigt, um von ihnen her [wiederum; P. S.] ein reicheres und vertieftes Verständnis der Berufstätigkeit selbst zu begründen. Eine Gedankenbewegung also, die vom Beruf aus die Bezüge zum Gesamtkomplex des Lebens herausarbeitet, und aus der entfaltenden Einsicht in das Verwebungsgefüge deutend, einordnend, abgrenzend wieder in den Berufsbereich zurückkreist“ (ebd., 60).

Die an demokratischen Prinzipien orientierte berufliche Arbeit ist Bildungsmedium, weil die Bildung dort angreift, „wo der Mensch am nachdrücklichsten herausgefordert und aufgerufen ist, um ihre *Bewährung* zu suchen und die Probe zu bestehen“ (Müllges 1967, 139; Hervorh. i. O.; Müllges 1991, 56).

Aus bildungstheoretischer Perspektive lässt sich nun sagen, dass mit *Litt* Bildung und Beruf im Zuge der Technisierung und Demokratisierung Nachkriegsdeutschlands nicht an Bedeutung verloren haben, sondern vielmehr lebensnotwendig waren, weil sie als Lebensaufgaben den Menschen Mittel waren, die Chancen und Gefahren der Technisierung einerseits, die Notwendigkeit des Zusammenlebens nach demokratischen Grundsätzen andererseits zu erkennen, beides in Bezug auf das eigene Leben zu ordnen und dadurch sich selbst als Verantwortliche ihres Schicksals zu begreifen und sich entsprechend zu bilden.

„Damit im Getriebe der modernen Arbeitswelt weder der Blick über das Ganze verloren gehe noch der Mensch als solcher verkümmere, bedarf es [jedoch; P. S.] des Rückgriffs auf jene Bildungstradition, der dies Getriebe zunächst so wenig konform ist. Denn sie und nur sie ist es, die den Menschen dazu anhält und fähig macht, auf die Wahrung seines personalen Daseins bedacht zu sein und, was nicht davon abzutrennen ist, sich von dem Bau des Ganzen Rechenschaft zu geben, das ihn für sich fordert und damit so gut anregt und hebt wie einengt und bedroht“ (Litt 1955, 41).

Die Rede ist von der Humanitätsidee, die nunmehr (wieder, jedoch in kritisch-reflexiver Form bei *Litt* [dazu Matthes 1999b, 124f.]⁸²) zu Aktualität gelangt sei (Litt 1958

82 *Litt* kritisierte eine unreflektierte Emporhebung des (Neu-)Humanismus (oder anderer Bildungsformen) als unhinterfragbar gesetzte und setzbare Bildungsform – „Ich bin heute nicht mehr imstande, in irgend einer Bildungsform das unbedingte Heil zu erblicken“ (Litt zit. n. Matthes 1999b, 124). Begründet liegt diese Haltung in der Kritik an den (humanistisch) „Gebildeten“, die sich der nationalsozialistischen Herrschaft nicht erwehren oder sie gar beförderten (dazu auch in Litt 1947). „Was ich in dieser Hinsicht [das Verhalten der humanistisch (Aus-) Gebildeten in der NS-Zeit ist gemeint; E. M.] an Enttäuschungen erlebt habe, das hat meinem Glauben an die charakterbildende Kraft des Umgangs mit der

[1960], 74), insofern sie eingedenk zunehmend technisierter Arbeit und eines noch in den Kinderschuhen befindlichen Demokratisierungsprozesses im redlichen Bemühen um das Erlangen des Bewusstseins ihrer jeweiligen Chancen und Potenziale umgesetzt werde. So gelange der Mensch zu einem besseren, weil klareren Verständnis seiner eigenen Rolle in der Arbeit, begreife darüber ihre Bedeutung für sein und das Leben aller Menschen und erlange so die Einsicht, so zu handeln, dass sein eigenes Tun (und das Tun aller Anderen) so zu vollziehen sei, dass es im wahrsten Sinne Not wendet, Widersprüche aushält, harmonisiert und insgesamt dem menschlichen Leben und der menschlichen Bildung zuträglich ist. Mit *Litt* lässt sich ein (neues) Bewusstsein über den Umgang mit der Welt und ihren Ressourcen schaffen, indem die Wirkung menschlichen Handelns und damit die Verantwortung für die Zustände des durch Bildung bedingten Techniknutzung selbst gemachten Leids in der Welt wie der Fähigkeit, dieses durch Bildung wieder zu bewältigen, hervorgehoben wird. Eine Bildung aber, die durch die berufliche Arbeit erlangt wird, weil aus dieser die Einsicht gewonnen werden kann in die Notwendigkeit, diese Richtung einzuschlagen – für sich selbst und die Menschheit als Ganze, weil beide für das Gelingen dieser Anstrengung aufeinander angewiesen sind.

Durch die Herausstellung der Dialektik von Rationalisierung und Demokratisierung der Lebenswelt in Verbindung mit Bildung und Beruf als Lebensaufgaben kann *Litt* implizit als Vordenker einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsperspektive betrachtet werden, insofern er deren bildendes Moment vorweggreift in Bezug auf eine sich kontinuierlich wandelnde, antinome, zunehmend rationalisierte Welt und damit bereits artikuliert, was der nächste Vertreter der Berufsbildungstheorie als „neue[s] Verhältnis des Menschen zur Welt“ (Blankertz 1965a, 17) – damit auch zur Menschenbildung – beschreibt.

2.7 Herwig Blankertz: Kritisch-emanzipatorische Perspektive

Mit *Herwig Blankertz* (1927–1983), dem nächsten Berufsbildungstheoretiker, lässt sich an *Theodor Litt* anknüpfen, insofern jener die zunehmende Öffnung von Bildung gegenüber „den Mächten unserer Zeit, Naturwissenschaft und Technik ebenso wie dem gesellschaftlichen Leben in Politik und Wirtschaft“ nicht zuletzt diesem als dessen Verdienst attestierte (Blankertz 1965b, 314). Hat *Litt* mit seiner Betrachtung die Rationalisierung und die Demokratisierung der Lebens- und Arbeitswelt in Bezug zur Menschenbildung gesetzt und dabei das ihnen immanente dialektische Verhältnis von Befreiung und Zwang hervorgehoben, so kann *Blankertz* als derjenige betrachtet werden, der an diese Perspektive anknüpft und sie weiter in Richtung einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive von Bildung unter den Bedingungen einer zunehmend technisierten und demokratisierten Welt auszuformulieren versucht.

Antike einen Stoß versetzt, von dem er sich bis heute nicht erholt hat“ (Matthes 1999b, 125). Er erteilte, wie er hervorhob, jedoch keine „Absage an die humanistische Bildung“, sondern wollte dies „als Warnung an diejenigen [verstanden wissen; P. S.], die sich ihre Verteidigung zu leicht machen, indem sie ihr Wunderwirkungen nachsagen, die in entscheidender Stunde weithin ausgeblieben sind“ (ebd.).

Blankertz' berufsbildungstheoretische Perspektive ist dabei nicht unwesentlich von der bildungskritischen Sichtweise *Heinz-Joachim Heydorns*, insbesondere dessen Werkes „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970)⁸³, als auch der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule sensu *Horkheimer* und *Adorno*, insbesondere ihrer „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/Adorno 1969; siehe auch Fn. 86 u. 87), beeinflusst (Kutscha 1983, 817; Kutscha 2019a, 81). Kritische Theorie, so *Blankertz*, sei „derjenige Ausdruck von Wissenschaft, der diese als Instrument der historischen Anstrengung des Menschen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten, ausweist“ (Blankertz 1979, 37). Beziehe sich die „traditionelle Theorie [...] auf ‚beschreiben‘, ‚erklären‘, ‚verstehen‘ und – auf dieser Grundlage – auf das Zurverfügungstellen von Potenzen für die Machbarkeit von vorgegebenen, im Prinzip beliebigen Zwecken“ (Instrumentalisierung), so lasse die „kritische Theorie hingegen [...] die Verwertungszwecke sich nicht äußerlich sein, sondern bezieht sie selber auf die durch Wissenschaft freigesetzten Mittel und wird eben dadurch zur Kritik“ (ebd., 36; Blankertz 1966b, 76). Im kritischen Sinne wird damit dann in der Erziehung das ausgeschlossen, „was Instrumentalisierung bezwecke: die lückenlos-determinierende Verfügung über den Menschen“ (Kutscha 1989, 10).

Kutscha (1983, 817) deutet die *Blankertz'sche* Perspektive vor dessen biografischem Hintergrund, insofern gerade die Schrift *Horkheimers* und *Adornos* „– wie wohl keine andere – dazu beigetragen hat, die persönlichen Erfahrungen aus der Nazizeit und dem Krieg zu verarbeiten.“

„Die Erfahrung des Krieges hat ihn entscheidend geprägt; gerade weil er als Jugendlicher Versprechungen und Verführungen eines diktatorischen Systems erlegen war, unterstützte er die demokratischen Institutionen der Bundesrepublik durch sein moralisches, pädagogisches und demokratisches Engagement“ (Herwig-Blankertz-Berufskolleg 2024).⁸⁴

Selbst Teil der „Flakhelfergeneration“ (Lenzen 2015, 68), Kriegsversehrter und Gefangener (ebd.; Kutscha 2019a, 81; Gruschka 2001, 303; Meyer 2024, IX u. ff.), war für *Blankertz* ob der gegebenen Umstände der Weg in eine gute Zukunft und vor allem der akademischen Karriere keineswegs selbstverständlich geebnet. Vielmehr arbeitete er nach dem Krieg in der Textilindustrie und qualifizierte sich erst auf dem zweiten Bil-

83 *Blankertz* und *Heydorn* verband ein respektvolles Verhältnis, welches sich insbesondere anhand ihres Briefwechsels erkennen lässt (Blankertz/Heydorn o. J.). *Blankertz* hatte sich im Rahmen des Kollegschulversuchs mit dem *Heydorn'schen* Hauptwerk „Über Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) in einem seiner Seminare auseinandergesetzt und diese u. a. auch in der Begründung seines Ansatzes eingesetzt (z. B. in Blankertz 1973). „Blankertz war von der Bedeutsamkeit des Heydorn'schen Ansatzes überzeugt und suchte danach das Gespräch und die wissenschaftliche Auseinandersetzung“ (Gruschka 2005, 6). Nicht zuletzt aufgrund einer Rezension *Blankertz' zu Heydorns* Werk (Blankertz 1972 [2005]) traten die beiden in einen regen, per Briefwechsel geführten Austausch.

84 Gemeint ist damit wohl, was *Hilbert Meyer* (2024, IX) jüngst auf den Punkt brachte: „Die nationalsozialistische Verführung und die Erfahrung der Befreiung Deutschlands durch die Alliierten haben das Geschichts- und Politikbewusstsein, aber auch das Lebensgefühl von Herwig Blankertz tief geprägt. Als Jugendlicher war er ein überzeugter Anhänger Adolf Hitlers. Er war im Februar 1943 bei der berühmt-berüchtigten Berliner Sportpalastrede von Josef Goebbels dabei und hat bei dessen Frage ‚Wollt Ihr den totalen Krieg?‘ mitgegrölt. Dafür hat er sich zeitlebens geschämt.“ Dies prägte auch sein Verständnis der Verbindung von Militär und Politik. Obgleich kriegsversehrt, sei *Blankertz* weder Pazifist noch und vor allem kein Militarist gewesen, habe sich aber im Zuge der neu zu gründenden Bundeswehr-Hochschulen dazu bekannt und sei der Auffassung gewesen, „dass der Bürger in Uniform zum Leitbild gemacht werden sollte, und zwar angesichts des massiven Ost-West-Konfliktes, der nicht nur eine Verteidigungsbereitschaft des Westens notwendig machte, sondern auch eine unbedingte Unterordnung der Armee unter demokratische Prinzipien“ (Gruschka 2017, 144).

dungsweg für die akademische Laufbahn, die er im Alter von 25 Jahren begann (Lenzen 2015, 68; Kutscha 2019a, 81; Gruschka 2001, 303). Seine Erfahrungen, so Gruschka (2001, 303), „schärften den Blick [Blankertz'] für die historisch-systematischen Zusammenhänge“ und insbesondere seine Auffassung, dass das Bildungswesen so zu reformieren sei, dass es die berufliche Bildung als Menschenbildung ausdrücklich mit einbeziehe (ebd.) – eine Auffassung, die er (zusammen mit seinen Mitarbeitenden, u. a. Günter Kutscha, Andreas Gruschka und Dieter Lenzen) später auch im Kollegsulversuch des Landes Nordrhein-Westfalen anhand bildungstheoretischer Argumentationen bildungspolitisch durch Entwurf eines entsprechenden Curriculums und Formulierung angemessener didaktischer Prinzipien umzusetzen trachtete (z. B. Blankertz 1971; 1972 [2022]; 1973; 1974; 1975c; 1975d).⁸⁵ Nicht nur versuchte er durch sein bildungstheoretisches und -politisches Handeln, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Zuge der „Realistischen Wendung“ zum Durchbruch zu verhelfen (Gonon 1997b, 17), er versuchte auch in der Phase, da sie sich als (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaft etablierte, diese voranzutreiben und ihre Selbstvergewisserung als (kritische) Erziehungswissenschaft zu begründen (vgl. Gonon 2020; Zumhof/Oberdorf 2024).

Vor dem Hintergrund, dass Blankertz am eigenen Leibe eine Welt erfahren hatte, in der die berufliche Arbeit sowie die für ihre Erledigung als auch den (politischen) Wiederaufbau nötige Bildung historisch bedingte Lebensaufgaben der Menschen waren (Fischer und Litt), und dass er der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einer eigenen Dignität als erziehungswissenschaftliche Disziplin verhelfen wollte, ist die *erste Phase* der Blankertz'schen Perspektive auf Bildung zu lesen – diejenige, in der er in Anlehnung an die neuhumanistische Bildungsperspektive Humboldts und Sprangers die Vereinbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung gegeben sah. Erstere wurde Bedingung der Möglichkeit für Letztere, und Menschenbildung an sich somit gerade über den Beruf ermöglicht, wie er in seiner Habilitationsschrift „*Berufsbildung und Utilitarismus*“ durch eine problemgeschichtliche Untersuchung herausstellte (Blankertz 1963 [1985]) und eine „Rehabilitation des Humboldt-Sprangerschen Bildungsbegriffs“ unternahm (Lange 1975, 310). Gleichwohl konstatierte Blankertz im Lichte der zunehmenden Technisierung, Ökonomisierung und Demokratisierung (vgl. auch bei Litt,, Kap. 2.6.3) in einer *zweiten Phase* eine „Fragwürdigkeit bei gleichzeitiger Unersetzbarkeit des Berufsbegriffs“ (Blankertz 1967, 9; auch Büchter 2021b, 190), die Einfluss auf sein Denken über die Bedingung der Möglichkeit menschlicher Bildung nahm. Wie schon Litt erkannte auch Blankertz die Risiken und Chancen dieser Entwicklungen in der Arbeits- und Lebenswelt. Im Lichte der Kriegserfahrungen (Meyer 2024, XI) sowie der nachkrieglichen „Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, d. h. der Verwissenschaftlichung der meisten Berufsbereiche wie auch die Gebote der Demokratie“ ergab sich nach Blankertz aber das Erfordernis, so Gruschka (2010, 48), „mit einer Bildung im Medium des Berufs ernst zu machen“ (ebd.), die nunmehr eine kritische Haltung einnimmt, d. h. eine *rationale* Distanzierung, aber, so Schriewer, nicht

85 Ähnlich zu Kerschensteiner, Siemsen und Litt ist auch für Blankertz das Pädagogische mit dem Politischen verbunden, insofern dieser „seine bildungstheoretische Argumentation als ‚politisch-pädagogischen Diskurs‘ im Interesse demokratischer Bildungsreform“ verstand (Kutscha 1989, 9; auch Kutscha 2010, 380; 2009 [2011], 68 u. 80; zur Kollegschule kürzlich wieder Gruschka 2023).

verstanden als „Rückzug von den gesellschaftlichen Gegebenheiten, sondern [...] als] kritische ‚Brechung ihrer falschen Normativität durch Einsicht in ihre Bedingungen‘ [...]“ (Blankertz 1966a, 82 zit. n. Schriewer 1975, 243). Die in der beruflichen Welt geforderte und ermöglichte Anwendung von Kritik und Urteil solle ihn sehend und einsichtig machen für das, was ihn umgibt, und ihm so zu Mündigkeit und zu Emanzipation von äußeren Zwängen, „d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (Blankertz 1982a, 307), verhelfen.

Denn „eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno in Adorno/Becker 1966 [1971], 107).

„Die Kraft, mit der sich der Mensch gegenüber dem gesellschaftlichen Außendruck zu behaupten vermag, wurde von der neuhumanistischen Pädagogik als Individualität, die Fähigkeit, sich dieser Kraft zu bedienen, als Bildung gefasst und damit zugleich – bei Blankertz – als Widerspruch zur Herrschaft thematisiert“ (Kutscha 1985, 7).

Blankertz gab, in Anlehnung an die Herr-Knecht-Dialektik *Hegels*, zu verstehen, dass (entfremdete) „Arbeit als Königsweg der Bildung“ (Blankertz 1963 [1985], 120; Hobben-siefken 1980, 74) zu betrachten sei.

„Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit verbleiben“ (Blankertz 1963 [1985], 122).

„Diese Mächte gilt es durch Bildung aufzudecken und zu reflektieren“ (Büchter 2024b, 4). Der Umgang mit ihnen sei sehr wohl pädagogisch zu behandeln, indem es gelinge, den Menschen „vom Ansatz der menschlichen Befindlichkeit in der modernen Berufs- und Arbeitssituation durch Ausweitung und Differenzierung zu einer sprachlich-gedanklichen Bewältigung der Welt zu führen“ (Blankertz 1968a, 97), d. h. ihn durch kritische Betrachtung und Reflexion der realen Gegebenheiten, die er „im Anspruch von Kultur und Leben vernimmt und akzeptiert“ (Blankertz 1963 [1985], 122), mündig zu machen „im Sinne [eines] gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ (Kutscha 2010, 380) und ihm so „eine dem früheren handwerklich-beruflichen Lebenszusammenhang ebenbürtige Basis“ (Blankertz 1968a, 97) zu setzen, die es ihm ermöglicht, in der Arbeit einen Sinn zu finden und sich im Sinne *Kerschensteiners* und *Sprangers* im Medium des Berufs zum Menschen zu bilden. Für Blankertz ist Bildung (wie schon für *Spranger*; vgl. Kap. 2.2.2.) vor allem „Selbstbildung des Individuums“ (Schriewer 1975, 241), welches sich immer wieder mit und durch die mannigfachen Inhalte, die sich ihm in Auseinandersetzung mit der Welt – so auch im Beruf – bieten, „füllt“, d. h. an und mit ihnen wächst, insofern es sie auszunehmen imstande ist, und sich selbst und seine Individualität verwirklicht (ebd.). Der Beruf gilt Blankertz somit als „eine Möglichkeit individueller Selbstverwirklichung“ (Kutscha 1985, 7), welche „unter dem Anspruch der ‚Menschwerdung des Menschen‘“ (ebd., 6; Blankertz 1963 [1985], 122) vollzogen wird, die ihren Ursprung im neuhumanistischen Denken *Humboldts* findet.

2.7.1 Berufsbildung als „Wahrheit der Allgemeinbildung“

Die Blankertz'sche Begründung von Menschenbildung im Medium des Berufs setzt an den Gedanken des Neuhumanismus an, der, wie bereits beschrieben wurde (vgl. Kap. 1.1.2), sich gegen die Nützlichkeitsprogrammatisierung menschlicher Bildung des auf der Aufklärung gründenden Philanthropismus richtete. Blankertz erkennt zwar an, dass auch der Philanthropismus wie auch der Neuhumanismus am Menschen ausgerichtet gewesen sei, jener aber dessen Erreichen von Glückseligkeit nicht in der individuellen Entfaltung der Kräfte, sondern in der gesellschaftlichen Brauchbarkeit des Menschen, die er durch die Ausbildung seiner Kräfte zur Ausübung einer der Gemeinschaft nützlichen Tätigkeit erlangte, verortet sah (Blankertz 1963 [1985], 35 f.; 40; 56; 104 ff.; 1975a, 10 f.). Dies kam einem Rückfall in eine gesellschaftliche Ordnung gleich, von der die Aufklärung sich eigentlich hatte emanzipieren wollen, der ständischen Ordnung als „schicksalhafte Verknechtung des Menschen“ (Blankertz 1963 [1985], 114; auch Blankertz 1982a, 91; 1975a, 10 f.), sodass der Mensch, „der doch Zweck sein sollte, zum Mittel der Gesellschaft“ werde (Blankertz 1975a, 10).

Hier „knüpft [Blankertz] an den Grundgedanken der Kritischen Theorie bei Adorno und Horkheimer an, wonach ‚rationales Denken‘, das seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts die technische Naturbeherrschung gezielt manipulativ, das heißt: antiaufklärerisch zur Sicherung der Herrschaft von Menschen über Menschen verwendet werde. Damit zerstöre die Aufklärung ihr eigenes Motiv“ (Kutscha in Kutscha/Fischer 2003, 111; auch Kutscha 2010, 380).

Die *Paradoxie* der Aufklärung und ihrer pädagogischen Idee, das ihnen immanente negative *dialektische Moment*, bestand darin, den Menschen einerseits zum Gebrauch seines eigenen Verstandes zu befähigen (Blankertz 1963 [1985], 28), um ihn so aus dem tradierten Herrschaftsverhältnis der Herrschaft von Menschen über Menschen zu befreien (dazu auch Stratmann 1979, 292), andererseits aber war der Preis der neu gewonnenen Freiheit die Aufopferung individueller Glückseligkeit und Kraftentfaltung, d. h. eigener Vollkommenheit, zum Zwecke der Brauchbarkeit und Dienstbarkeit für die Gemeinschaft und damit wieder Etablierung und Aufrechterhaltung von Gehorsam; menschliche Selbstentfaltung konnte nur gelingen im Interesse des Gemeinwohls (Blankertz 1963 [1985], 46 ff.; 62 ff.; 115).⁸⁶ „Die im Utilitarismus gekreuzten Ten-

86 Aufklärung ist für Blankertz das Bemühen um die vollständige Beseitigung der Irrationalität durch Entzauberung der Natur, welche den Menschen zum Herrscher über diese werden lässt (Blankertz 1965a, 20). „Der Mensch in der Situation des Ingenieurs fragt nach der Konstruktionsleistung des Weltbaumeisters“ (ebd., 19). Die *Dialektik der Aufklärung* ist einerseits die Befreiung von der schicksalhaften Macht der Natur, weil sie entzaubert wurde durch Formeln und Wahrscheinlichkeit statt Begriffen und Ursachen, andererseits ist sie aber eine Distanzierung von eben dieser Natur, auf die der Mensch als naturbedürftiges, dem Tier in dieser Hinsicht gewissermaßen gleichgestelltes Wesen angewiesen ist, und dadurch eine Selbstentfremdung – der Mensch konnte seinen eigenen Sinnen in der Erfassung der Natur nicht mehr trauen, wenn dies nicht mit den allgemeinen Gesetzen, von denen die Natur bestimmt war, übereinstimmte. „Die Entzauberung der Welt ist die Ausrottung des Animismus“ (Horkheimer/Adorno 1969, 11) und damit der unmittelbaren Abhängigkeit des Menschen als naturbedürftiges Wesen von ihr. „Indem die Natur über ihre rationale Bestimmbarkeit erkannt wird, wird diese Erkenntnis auf den Menschen zurückgeworfen [...] Der Mensch beginnt sich zu entdecken [...] mit der Methode der Entdunkelung wird der ganze Mensch an das Licht gebracht [...] und damit] die Beendigung der Naturgeschichte des Menschen angekündigt“ (Heydorn 1970, 15). Der Mensch begibt sich in ein Abhängigkeitsverhältnis von ebenjenen Erkenntnissen und damit in seine eigene Zerstörung, weil er ebenso wie die Natur unter die gleichen, vereinheitlichten Gesetze fällt. „Mit der Zerstörung des einzelnen Menschen [aber] wird die gesamte Menschheit unaufhörlich zerstört“ (ebd., 25). Als Maß aller Dinge müsse der Mensch sich wahrlich messen lassen (ebd.). Seine Hybris wird sein

denzen der Selbstentfaltung und des Gemeinschaftsstrebens enthüllen an dieser Stelle ihre äußerste Widersprüchlichkeit [...]“ (ebd., 58). Mit dem Philanthropismus als ihrem Erziehungsprogramm sei die Aufklärung damit an ihren eigenen Motiven gescheitert und habe gegen ihre eigenen Aufforderungen verstoßen (Kutscha 2009 [2011], 67). *Horkheimer* und *Adorno* (1969, 3) sprechen von der „Selbsterstörung der Aufklärung“, die den Menschen zugleich sehend und blind gemacht hat für die ihn umgebenden Lebensverhältnisse.⁸⁷

„Bildung und Erziehung waren nach dem aufklärungspädagogischen Prinzip der Brauchbarkeit den Anforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung untergeordnet. Der Neuhumanismus hingegen fragte nach dem Verbleib des Menschen und der Möglichkeit, dessen Individualität unter dem Druck der Anforderungen von Staat und Gesellschaft zu fördern und zu sichern“ (Kutscha 1985, 6)

Mit der Betonung der Individualität setzte der Neuhumanismus den Gegenbegriff zum utilitaristischen Denken des Philanthropismus, insofern hier gerade die „harmonische Ausbildung der individuellen Kräfte [...]“ (Blankertz 1963 [1985], 82; Hervorh. i. O.) gefordert wurde, durch welche der Mensch sich zu seiner Vollkommenheit als Einzelner und damit der Gesamtheit bilde (ebd., 84f.) und sich über die Individualität gegenüber der Herrschaft von Menschen über Menschen wehrte (Blankertz 1979, 41). *Blankertz* deutet diese Individualität als *inneren Beruf* (der eigene Anspruch des Menschen), über den der Mensch sich für den *äußeren Beruf*, d. h. den gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechend, bilde (Blankertz 1963 [1985], 85f.) – eine Sichtweise, die zunächst stark angelehnt scheint an die *Kerschensteiner'sche* und *Spranger'sche* Perspektive der Bildung zum Gemeinwohl aus egoistischen Motiven (vgl. Kap. 2.1 u. 2.2), gleichzeitig antithetisch zur *Siemens'schen* Auffassung gesehen werden kann, wonach Bildung als Gesellschaftsbildung über die Gemeinschaft zum Individualwohl vollzogen werde (vgl. Kap. 2.4.3). Bildung gelinge nur, so *Blankertz*, wenn der Mensch „das

Verhängnis. „Der Aufklärung wird zum Schein, was in Zahlen, zuletzt der Eins, nicht aufgeht [...]“ (*Horkheimer/Adorno* 1969, 13) – was nicht zählbar ist, ist nicht –, sodass der Mensch selbst zum Schein und zum Nichts wird. Dies führt jedoch wieder zu einer Paradoxie: „Kein Sein ist in der Welt, das Wissenschaft nicht durchdringen könnte, aber was von Wissenschaft durchdrungen werden kann, ist nicht das Sein“ (ebd., 32). „Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem, worüber sie Macht ausüben“ (ebd., 15). Der Mensch erkaufte sich seine naturwissenschaftlich begründete und in formalen Regeln und allgemein gültigen Gesetzen aufgehende Erkenntnis über das Wesen der Natur durch die nunmehr unumgängliche Anwendung dieser Regeln und Gesetze auf alle Bereiche des Lebens, als „Prinzip[.] aller Beziehungen“ (ebd.), also auch auf sich selbst. Die Dinge haben kein „An-sich“ mehr, sondern sie sind ihm nur noch „Für-Sich“ (ebd.), was übertragen auf menschliche Beziehungen bedeutet, dass der Mensch nicht „an sich“ Mensch, sondern nur noch „für sich“ Mensch ist, er wird seiner Qualität als Mensch *sui generis* beraubt. „Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt“ und so dem Menschen die Furcht vor dieser zu nehmen und ihn zu ihrem Herrscher zu erheben durch sein Wissen über sie, ihre Beschaffenheit und Gesetze. Denn „die Überlegenheit des Menschen liegt im Wissen, das duldet keinen Zweifel“ (ebd., 9) und „Technik ist das Wesen dieses Wissens“ (ebd., 10), mit der er sich die Welt verfügbar gemacht hat (*Blankertz* 1979, 37). „Der wissende Mensch befreit sich durch die Erkenntnis vom Schicksal [...] und] [dennoch entgeht er seinem Schicksal nicht [...]“ (*Heydorn* 1970, 28).

- 87 „Die Flut präziser Informationen und gestriegelter Amusements witzigt und verdummt die Menschen zugleich“ (*Horkheimer/Adorno* 1969, 5). „Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen“ (ebd., 10). „Aufklärung[...] hat die klassische Forderung, das Denken zu denken [...] beiseitegeschoben [...]“ (ebd., 31). Es ist eine Aufklärung, die „die Unterwerfung alles Natürlichen unter das selbstherrliche Subjekt [zeigt und gleichsam] gerade in der Herrschaft des blind Objektiven, Natürlichen gipfelt“ (ebd., 6). Zwar ist die Freiheit der Gesellschaft unabtrennbar mit dem aufklärenden Denken verbunden, jedoch sei dieses Denken gleichzeitig verantwortlich dafür, ebenjene gewonnene Freiheit wieder zu überwinden und sie zurückzuführen in das, was sie eigentlich selbst hinter sich lassen wollte (ebd., 3) – die „Herrschaft von Menschen über Menschen“ (*Blankertz* 1966, 86). Obwohl alle Menschen (immer mehr) sehen, bleiben sie doch blind.

Äußere zum Besitz des Inneren macht“ (Blankertz 1963 [1985], 92), d. h. eben die Welt in sich aufnimmt, um sich dann wiederum für alle gewinnbringend durch diese in diese gestärkt entäußern, d. h. selbst verwirklichen zu können (ebd., 93). Dies, und hier liegt der springende Punkt im *Blankertz'schen* Bildungsdenken und seinem Bemühen der Vereinigung von beruflicher und allgemeiner Menschenbildung, gelinge durch jedwede Auseinandersetzung mit der Welt oder, wie er es sagt, durch „*jedes Geschäft*“ (ebd.), d. h. auch den (jeden) Beruf.

„Das Plädoyer ist damit ein allgemeines für Bildung, hier lediglich mit Bezug auf den Weltausschnitt des Berufes konkretisiert“, so *Gruschka* (2011, 85), sodass der Beruf *einen* Bildungsteil bzw. -inhalt neben mannigfach vielen anderen gleichwertigen Inhalten der Welt darstellt (Reinisch 2015, 35). „Nicht die materiale Seite der Bildungsgüter [...] sei entscheidend für die (allgemeine) Bildung, sondern allein die Form des Aneignungsprozesses“ (ebd.; auch Gonon et al. 2010, 437).

„Was der Mensch tut, ist im Grunde völlig gleichgültig, entscheidend ist allein dieses, daß mit der Hingabe an eine Sache eine Ansicht der Welt und ein geschärftes individuelles Weltverständnis gewonnen wird, daß von der vereinzelt und je besonderen Stelle, an der das Werk zu leisten ist, die Vollendung der ‚ganzen Bildung‘ und damit der Individualität als ‚Ganzes‘ gelingt [...] Keiner Individualität soll eine andere Form aufgezwungen werden, als gerade ihr angemessen ist, vielmehr heißt ‚Bildung‘ hier die Vollendung des Menschen in der Verwirklichung der ihm jeweils eigenen Möglichkeiten“ (Blankertz 1963 [1985], 93).

Nach *Blankertz* ist die Bildung der menschlichen Kräfte im Beruf, d. h. seine Ausbildung als „Anpassung an vorgegebene Verhältnisse“ Medium, sich von diesen wiederum zu befreien, als er sich dadurch bildet im Sinne von „Freiheit zu Urteil und Kritik“ (Blankertz 1984, 68), d. h. in einem kritisch-emanzipatorischen Sinne. „Mit beruflicher Bildung soll der junge Mensch zu Urteil und Kritik freigesetzt werden“ (*Gruschka* 1987, 168).

„Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung; oder anders gesagt: Allgemeinbildung als pädagogische Qualität muss verstanden werden als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“ (Blankertz 1982a, 141); „entscheidend ist für Blankertz die von Humboldt angestrebte *Form* der Bildung, also die ‚Art, wie sie betrieben wird‘“ (*Kutscha* 2009 [2011], 68; Hervorh. i. O.).

Blankertz spricht deswegen auch von der „formale[n] Mediatisierung der Welt zur Bildung und Erhebung der Bildung zur Voraussetzung einer menschenwürdigen Welt“ (Blankertz 1963 [1985], 99). Es ist hier die Nähe zur *Litt'schen* Perspektive kritischer Bildung als auch zur *Spranger'schen* subjektiven Bildungsperspektive zu sehen, wenn *Blankertz* hervorhebt, dass der Inhalt an sich für Bildung nicht allein das Entscheidende sei, sondern die Art und Weise, wie sie vollzogen wird, nämlich im Sinne eines Einsichtigwerdens, d. h. eines rationalen Vordringens auf den Grund des Gegenstandes durch Unterscheidung und Verstehen. „Mediatisierung war für Blankertz wie für Wilhelm v. Humboldt die Chiffre für Distanz, Beruf und Bildungsstoff die für Identifikation mit der neu gestellten Aufgabe“ (*Gruschka* 2001, 309).

„Die verstehend nachvollziehende Aneignung wie die produktiv schaffende Leistung sind die Objektivationen, in denen sich das Subjekt entäußernd realisiert, auf sich selbst und seine Möglichkeit stößt, zugleich aber diese Entäußerung – als Bildung – in die Individualität zurücknimmt und damit ‚Entwicklungsfähigkeit und Weiterwachsen‘ stets offenlässt“ (Blankertz 1963 [1985], 108).

Das heißt, Blankertz übernimmt „die humboldtsche Idee der ‚Mediatisierung der Welt als Bildungsstoff‘ und begreift“, weil dies eine Formung von innen ist, „ähnlich wie Kerschensteiner Beruf als ‚Medium‘ der ‚bildenden‘ Verknüpfung von Ich und Welt“ (Büchter 2024b, 4). Die im neuhumanistischen Sinne vollzogene Bildung zur Erlangung der Emanzipation des Menschen sei zu verstehen als Befreiung zu sich selbst, jedoch nicht als reiner Selbstbezug, sondern als das Bemühen um die Verbindung von individuellem und gesellschaftlichem Anspruch durch den Menschen selbst, durch sein eigenes, freies Tun in Emanzipation von äußeren Zwängen (Blankertz 1969, 48). Das heißt, das „private, die bürgerliche Innerlichkeit kultivierende Moment“ ist immer zu betrachten „in seiner dialektischen Verschränkung mit der kritischen Qualität des Bildungsbegriffs“ (ebd., 48 f.), d. i. die „Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“ (Blankertz 1967, 25; 1969, 51; 1975a, 17), die nach Blankertz zu verstehen gebe, „daß das vergesellschaftete Leben des Menschen immer schon eine eingeschränkte Möglichkeit des Menschen sei“ (Blankertz 1969, 49), dass „die gesellschaftlichen Implikationen prinzipiell dasjenige reduzieren, was als Mündigkeit die erklärte Norm der Bildung sein sollte“ (Blankertz 1967, 24), die ihn also in einen Zustand zurückwerfen, aus dem er sich eigentlich hatte befreien wollen – eine dialektische Situation.

2.7.2 Bildung im Medium der „reale[n] und bildungsträchtige[n] Lebenssituation“

Zur Begründung dieser Bildungsauffassung bedient sich Blankertz der *Hegelschen Herr-Knecht-Dialektik* (Hegel 3, 150 ff.), um mit ihr die Aufhebung der dialektischen Situation unter der Prämisse der Bildung des Menschen im Medium der beruflichen Arbeit zu erläutern und zu verteidigen (Blankertz 1963 [1985], 119 ff.). Die – wenngleich zunächst unfreie – Arbeit ist es, die dem sie ausführenden Menschen Medium und damit Bedingung der Möglichkeit ist, zu einem Selbstbewusstsein über sie, damit ihrer Bedeutung in der Welt und letztlich auch seines eigenen Tuns und dessen Bedeutung in der Welt zu gelangen. Der Mensch erfährt am eigenen Leibe durch seine eigene Tätigkeit am Gegenstand der Welt seine eigene Mächtigkeit und damit genau das Gegenteil der ursprünglichen Unfreiheit seines Tuns. Er erlangt ein Bewusstsein über sein Tun und dessen Wirkung in der Welt und darüber vermittelt auf und über sich selbst (*der Mensch wirkt über die Welt auf den Menschen, der er auch selber ist*), sodass die Ausübung einer „speziellen Berufstätigkeit kein der Entwicklung von Humanität hinderliches Übel“ (Blankertz 1982a, 137; auch Blankertz 1965b, 320) darstellt, sondern die Dialektik sodann als „Fortschreiten des Denkens über den Widerspruch hinaus bis zur Vereinigung der widersprechenden Sätze zu einer höheren Einheit“ (Blankertz

1982a, 139) betrachtet werden müsse.⁸⁸ Es ist zwar die zunächst unfreie Arbeit, die den Menschen von dieser entfremdet, d. h. ihn in Distanz setzt zu ihr, dadurch ihm aber die Möglichkeit gibt, sie *kritisch* zu erfassen, einsichtig zu werden in sie und sie in ihrem wahren Sein zu erkennen, einen Stand zu finden und mit besserem Verständnis und Bewusstsein über sie als selbstständigeres Wesen zu ihr zurückzukehren. Was einst gegensätzlich war, wird nun nicht als bloßer Gegensatz negiert und zurückgewiesen, sondern vielmehr als Gegenstand eigener Wachstumsmöglichkeiten erkannt, somit als Widerspruch zur Bildung eigener Identität aufgehoben. *Bildend entfremdet sich der Mensch von der Welt und sich selbst, um gebildet zu dieser und sich zurückzukehren.* „Denn die Kraft zum fortschreitenden Bewusstsein erwächst dem Geist von nirgendwo als – nach Adornos eigenen Worten – aus dem, ‚was einmal Bildung war‘“ (Blankertz 1968b, 104).

„Denn indem das unselbständige Selbstbewusstsein sich in der objektivierenden Arbeit entäußert, kommt es zu sich selbst, schafft nicht nur Produkte, sondern vor allem sich selbst und nimmt damit die Entäußerung in Subjekt zurück [...] Die Treitmühle der Arbeit ist somit als eine unendliche erkannt, wie das Bild der Bildung sich behauptet in der sich erreicht habenden, geschlossenen Linie als ein ohne Anfangspunkt und ohne Ende.^[89] Die Wahrheit des selbständigen Selbstbewusstseins im knechtischen Selbstbewusstsein bedeutet die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung“ (Blankertz 1963 [1985], 121).

In der modernen, aufgeklärten Welt ist die „bürgerliche Gesellschaft [...] beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges komparabel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert“ (Horkheimer/Adorno 1969, 13). „So stehen moderne experimentelle Naturwissenschaft und moderne Technik von vornherein in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis“ (Blankertz 1965a, 18), welches in steigender Abstraktion mündet (ebd., 19) und dabei das große Ganze, den Menschen und die menschliche Bildung vernachlässigt.⁹⁰

88 Aufmerksam zu machen ist an dieser Stelle jedoch auch auf die Missbrauchsmöglichkeiten von Bildung im Sinne von zu erlangender Mündigkeit und Emanzipation, die auch Blankertz (1966; 1984) schon zu bedenken gab, jedoch erst am Ende der Arbeit behandelt werden (vgl. Kap. 7.3).

89 Diese Geschlossenheit lässt sich verstehen nicht als Ende eines Bildungsprozesses und damit als dessen Endlichkeit, sondern vielmehr im Sinne der Horizonterweiterung als Potenzial des steten Fortgangs menschlicher Bildungsprozesse. „Wenn z. B. über eine Linie geurteilt wird, sie sei gerade, so dürfte nach dem Satz des Widerspruchs nicht von ihr zugleich gesagt werden, dass sie krumm sei. Als Peripherie eines Kreises mit unendlich großem Radius gedacht, wäre eine solche Aussage aber als Antithese doch möglich. Die Synthese des dialektischen Urteils hebt den Widerspruch der beiden entgegengesetzten Sätze auf, indem sie ‚gerade‘ und ‚krumm‘ als Sonderfall eines identischen mathematischen Gesetzes bestimmt, d. h. in diesem Fall: die Gerade als Grenzfall der Kreisperipherie bei ins Unendliche wachsendem Radius“ (Blankertz 1982a, 139). Oder in den Worten Gammis: „Wir können, so oft wir wollen, um die Welt herumlaufen, den Horizont erreichen wir nie [...]“ (Gamm 2020, 121).

90 Denn, so ließe sich der Gedankengang ergänzen, „[w]er nicht im Kontext des Großen und Ganzen denkt (‚Das Wahre ist das Ganze‘), verfäht für Hegel abstrakt (d. h. von den Kontexten abstrahierend) und gilt als ungebildet“ (Hastedt 2012, 125). „Der ungebildete Mensch denkt abstrakt“ (ebd.). Wer gebildet sein will, der fragt nach den Kontexten der Gegenstände und Sachverhalte, die ihm begegnen. „[Er] sucht den Gang auf, den [beispielsweise; P. S.] die Bildung des Verbrechers genommen, findet in seiner Geschichte, in seiner Erziehung [...] irgend eine ungeheure Härte, die [...] es ihm jetzt nur noch durch Verbrechen sich zu erhalten möglich machte. – Es kann wohl Leute geben, die wenn sie solches hören, sagen werden: Der will diesen Mörder entschuldigen! [...] Dieß heißt abstrakt gedacht, in dem Mörder nichts als dieß Abstrakte, daß er ein Mörder ist, zu sehen, und durch diese einfache Qualität alles übrige menschliche Wesen an ihm zu vertilgen“ (Hegel 2, 578).

Bildung im Medium des Berufs zieht das Bestimmte aus dem unbestimmten Kontext heraus, macht dadurch dessen Verwobenheit mit ihm deutlich, d. h. bindet das Unbestimmte in das Bestimmte ein und bindet somit letztlich das Bestimmte wieder in den Kontext ein (Strukturierung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit), d. h. aus der Bestimmtheit in der Unbestimmtheit wird wieder Bestimmtheit erzeugt (dazu auch in Stobbe 2022, 16) – eine wechselseitige, dialektisch aufgehobene Beziehung. Der Beruf ist das Tor zur individuellen Horizonterweiterung unter Beachtung des ursprünglichen Grenzverlaufs; er ist Medium zur Einbindung von (gleichsam bestimmter und unbestimmter) Menschlichkeit und menschlicher Bedürfnisse (im individuellen wie sozialen Sinn) in sonst bloß rationalisierte (vorbestimmte) Kontexte; er ist die Kontrastfolie zur und Abbild der Welt, somit Repräsentation ihres (Un-)Wesens und damit notwendige Bedingung des Sehend-Machens für die Grenzen und Möglichkeiten ihrer Erweiterung sowie Orientierung in ihnen.

In diesem Sinne ist der Beruf für Blankertz die „*reale und bildungssträchtige Lebenssituation des Menschen*“ (Blankertz 1963 [1985], 107; Hervorh. P. S.) und der *Ausgangspunkt* von Bildung und ihrer Theorie. Eingebunden in einen gesamt menschlichen Lebenskontext (Welt), vermittelt der Beruf „den Einzelnen mit seiner Gesellschaft und zugleich technische Verfügung mit praktischem Handeln“ (Lange 1975, 316), wodurch er mit seinen mannigfaltigen Möglichkeiten der Konkretion dann Medium zur Höherführung des Menschen als über die Auseinandersetzung mit der Welt und ihren kulturellen Gütern und Einflüssen entfaltete individuelle Lebensform (*Spranger* und *Kerschenssteiner*) ist. Denn der Mensch wird im Medium des Berufs immer wieder aufs Neue zur Auseinandersetzung mit bestimmten Ausschnitten der realen (Arbeits-)Welt (*Fischer*, *Siemsen* und *Barschak*) aufgefordert und mit den (unbestimmten) Lebensmächten (Schicksalen), deren Bewältigung dem Menschen Aufgabe ist (*Fischer* und *Litt*), konfrontiert, die es ihm ermöglichen sollen, Verständnis für die eigene, aber vor allem auch fremde, der eigenen Meinung widersprechende Ansichten zu erlangen (demokratische Lebensform nach *Litt*) und ihn somit zu Urteil und Kritik befähigen. Das Verdikt also, dass der „Weg der Bildung [...] notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“ führt (Blankertz 1963 [1985], 122), der in der „Form seiner Aneignung und Vermittlung unter dem Anspruch der ‚Menschwerdung des Menschen‘“ (Kutscha 1985, 6; Blankertz 1963 [1985], 122) steht, ist somit in seiner dialektischen Auffassung nach und für Blankertz der Beweis für die Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung als menschlicher Bildung (und damit auch als Einheit von Theorie und Praxis), als „Genusbegriff für Bildung schlechthin“ (ebd., 121) und die Begründung der *Kerschenssteinerschen* Pfortenthese (ebd., 122) wie des *Sprangerschen* Berufsbildungspostulats.

2.7.3 Die Ambivalenz(en in) der modernen Welt

Diese positive Sichtweise der Möglichkeit von Bildung im Medium des Berufs sollte Blankertz jedoch im Angesicht fortschreitender Rationalisierungs-, d. h. Technisierungs- und Ökonomisierungsentwicklungen der menschlichen Arbeits- und Lebenswelt, wie sie schon bei *Litt* beschrieben werden, einer genaueren Prüfung unterziehen.

„Heute stehen wir in einer Situation, in der die durch die neuhumanistische Bildungsauffassung nahegelegte und durch den dialektischen Widerspruch von kritischem und privatem Moment gesellschaftlich institutionalisierte Trennung von Bildung und Ausbildung, Theorie und Praxis, Aufstieg und Beruf völlig unhaltbar geworden ist. Das hängt damit zusammen, daß wir in einer Welt leben, die durch technisch-wissenschaftliche Zivilisation und demokratische Verfassung bestimmt ist“ (Blankertz 1966a, 73).

Drastisch formuliert *Blankertz* gar, dass unter den Bedingungen der technisierten Welt „das Ende der Bildung und ihrer Theorie zu erwarten“ sei (ebd., 63; auch Blankertz 1968b, 104), weil Bildung schließlich nicht wie alles andere mit der Technisierung und Rationalisierung der Welt in Berührung Kommende in allgemeine Gesetze überführbar ist, sondern „in einen Bereich gehöre, dem die Entscheidung so beliebig sei wie ‚der Fall des Würfels‘“ (Blankertz 1966a, 63).

Baut *Blankertz* zunächst seine Begründung einer Berufsbildungstheorie auf dem nach *Sprangerscher* Façon gedeuteten *Humboldtschen* Bildungsbegriff auf, so relativiert er dies später und „bricht [...] mit dieser bis dahin auch von ihm verteidigten Wissenschaftsauffassung ziemlich abrupt“ (Lipsmeier 1975, 248), als die Theoretisierung von Bildung im Hinblick auf die genannte Entwicklung für *Blankertz* am Scheideweg steht. Er formuliert, dass

„Bildungstheorie heute nur noch unter kritischem Vorbehalt möglich [sei]. Denn jeder Versuch, einen auf Bildung bezogenen Begründungszusammenhang zu entwickeln, steht von vornherein im Makel bloßer Ideologie, d. h. unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und dieses eben dadurch zu rechtfertigen“ (Blankertz 1966a, 62; auch Blankertz 1968b, 103).

Um die Bildung der beruflich Arbeitenden zu ermöglichen, ist es zwar wie bei *Litt* das Anliegen *Blankertz*’, die unausweichliche Industrialisierung bzw. Technisierung und Ökonomisierung der Welt und ihrer Folgen zu nutzen und in ihr das den Menschen bildende Moment zu erkennen, d. h. (*Fischer’sch*, *Barschak’sch* und *Litt’sch*) die realen Gegebenheiten als notwendiges Bildungsmedium zu betrachten, sie aber nicht als solche anzunehmen, sondern vielmehr durch Einsicht in sie von ihnen in Distanz zu gehen. Um nicht der Gefahr ausgesetzt zu sein, „die Personwerdung [...] auf der Schlachtbank des gemeinen Wohls“ zu opfern (Blankertz 1966a, 81), müsse der Mensch sich von diesen emanzipieren, indem er sich von den ihn verknechtenden Verhältnissen distanzieren (Blankertz 1965a, 26; 1969, 50 f.).

Blankertz impliziert mit seinem Verständnis eines kritischen Bildungsbegriffs, dessen Kern in der „Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“ liegt, eine „im Bildungsbegriff artikulierte Gesellschaftsdistanz“ (Lange 1970, 162), Gesellschaft wird damit „zum Objekt des Erkennens gemacht“ (ebd., 173). Der Mensch habe durch Distanzierung die Gegebenheiten zu durchschauen, was ihm nur dann gelinge, wenn er (nach *Litt’scher* und *Spanger’scher* Deutung) Einsicht in diese Verhältnisse, ihre „falsche[...] Normativität [...] und] Bedingungen“ erlangt (Blankertz 1966a, 82) und (mit Blick durch die *Fischer’sche* Brille) diese nicht als Tatsache und bloßes, unveränderbares Schicksal, sondern vielmehr als durch das eigene Tun veränderbare Aufgabe sehe, d. h.

die Segel so zu drehen, dass der (Gegen)Wind selbstbestimmt genutzt werden kann, und dadurch „den ökonomischen Sachzwang als eine Form der Herrschaft von Menschen über Menschen entlarvt“ (ebd., 86). Das „kritische Moment im Bildungsbegriff“, seine Qualität, beinhaltet den Anspruch, mehr als eine „Rechtfertigungslehre dessen [zu sein], was ohnehin geschieht“ (ebd., 70), d. h. mehr als bloß das Schicksal zu akzeptieren, sondern vielmehr zu hinterfragen, was ist, um sich selbst eine Meinung über das Gegebene zu machen und sich so, auf Basis eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten, von ihm zu emanzipieren und sich ihm gegenüber als autonom zu erklären (vgl. Stratmann 1970, 835).

„Solche Distanz macht den Widerspruch gegen das Faktum des Gegebenen allererst möglich, ermächtigt den freien Geist zu sich selbst, wie dieser die freigegebene Subjektivität zur Menschlichkeit“ (Blankertz 1966a, 86; auch Blankertz 1968b, 111).

Nicht der Mensch müsse sich in die wirtschaftlichen Anforderungen integrieren, sondern diese müssten „in den Prozeß der Menschwerdung selbst integriert w[erden]“ (Blankertz 1966a, 81). Dies sei, so Blankertz, die „Humanität [...] der vom Bildungsbegriff geforderten Distanz zur Gesellschaft“ (ebd.). Bildung ist hierbei eine „unendliche Aufgabe menschlicher Selbstverwirklichung“ (Blankertz 1963 [1985], 111; Hervorh. i. O.), Arbeit „das bewegende Zentrum der Bildung“ (ebd., 119).

Blankertz stellt fest, dass gerade „materiale Bildung“, d. h. spezielle oder auch berufliche Bildung, notwendig sei, „da formale Bildung als solche nicht möglich, sondern nur als Ertrag einer inhaltlichen zu erwarten ist“ (ebd., 109). „Bildung im echten Sinne des Wortes [...] ist *nur* durch die Berufsbildung zu gewinnen“ (ebd., 110), weil sie „wirkungslös [wäre], solange sie nicht auf Arbeit als materiellem Modus menschlicher Selbstbestimmung bezogen wird (Dammer 2009, 112). Verstanden werden kann dies in dem Sinne, wie Blankertz (1967, 26; 1966a, 82) ihn an anderer Stelle formuliert, als dass Bildung, d. h. hier Berufsbildung, das Subjekt dazu ermächtige,

„die Bedingungen der Gesellschaft nicht allein als das zu erkennen, wofür sie sich ausgeben, sondern was sie sind, [sodass ...] der Geist der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft [widersteht] und [...] gerade dadurch das gesellschaftlich Rechte [tut].“

Erscheinen Technisierung und Ökonomisierung (Rationalisierung) der Arbeits- und Lebenswelt zunächst als Nachteil für den Bildungsbegriff und seine Theorie, sei dies gleichzeitig Möglichkeit ihrer Entfaltung, „eine ungeheure Chance der Bildung“ (Blankertz 1966a, 76). Hat der „Mensch [...] sich mit der modernen Technik eine Welt geschaffen, in der er seine Menschlichkeit nur unter extremen Bedingungen wahren kann“ (Blankertz 1965a, 27; auch Blankertz 1966a, 79), so gibt sie ihm auch die Möglichkeit, zu einer „höheren Form seiner selbst“ zu gelangen (Blankertz 1965a, 27). Was die hochindustrialisierte Gesellschaft an Anforderungen einer wirtschaftlich geforderten Ausbildung hat, gebe sie durch ein Mehr an Freiheit zurück, welche Raum „der individuellen Personwerdung“ (Blankertz 1966a, 75) eröffne.

„In ihnen wird nicht bloß Funktionalität kenntlich, sondern auch das Telos einer Befreiung von überflüssiger Arbeit, der Steigerung der Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen, der Sicherung eines Guten Lebens wie auch des schonenden Umgangs mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. In Technik und Ökonomie lässt sich das menschliche Vermögen rationaler Planung und Gestaltung durchsichtig machen und damit auch schlechte Technik kritisieren“ (Gruschka 2011, 86).

Entgegen den Vorstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1920er-Jahre lasse sich Bildung und Bildungstheorie nunmehr vor dem Hintergrund der „Erwartungen an konstruktiv-technologische Antworten auf die pädagogischen Herausforderungen der Zeit“ (Blankertz 1974, 8) ausdeuten. Ist die Technik und der technische Fortschritt unausweichlich das „Schicksal der Welt“ (Blankertz 1965a, 27), so ist es die Aufgabe des Menschen, die Zukunft *nicht gegen, sondern mit* ihr zu gestalten, und zwar im Sinne der Menschen und Menschlichkeit (ebd., 25).

Erneut gilt es nach Blankertz zunächst, sich nicht von der Welt zu lösen, sondern sie als das zu begreifen, was sie ist – ein besonders bestimmter Gegenstand, nunmehr mit zunehmend technisierten, ökonomisierten und demokratisierten Inhalten, der das Potenzial hat, alte Herrschaftsmuster zu revitalisieren, aber ebenso als Bildungsmedium dienen kann, diese zu erkennen und zu nivellieren, den Menschen also von ihr zu befreien, wenn er sie nur kritisch betrachtet. Kritik ist hier dann als das durch Entfremdung begünstigte „Innewerden der eigenen Ansprüche und Erkenntnis dessen, was ihre Entfaltung behindert“ (Dammer 2009, 115), zu verstehen. „Erst auf dem Umweg über diese Entfremdung kann das Individuum sich überhaupt als Subjekt von Bildung erkennen und verwirklichen“ (ebd., 112).

„Die moderne Technik wurde ermöglicht durch die Unterwerfung des Menschen unter die mechanische Naturkausalität, deren Gesetzlichkeit der Mensch selbst zu Bewußtsein bringt und eben dadurch die Möglichkeit seiner Freiheit bewährt: und die so geschaffene künstliche Maschinenwelt macht die Herrschaft des Menschen über die Geschichte möglich und notwendig. *Das ist die Menschlichkeit der Technik*“ (Blankertz 1965a, 28; Hervorh. P. S.).

Hier spiegelt sich ebenfalls eine Nähe Blankertz' zur „Dialektik der Aufklärung“ wider: Was den Menschen unterjocht, gibt ihm doch auch die Möglichkeit, diesem Joch zu entkommen, wenn der Mensch sich nur weit genug davon entfernt, diesen Zustand zu reproduzieren und stattdessen versucht, „in der kommenden Generation das Potenzial gesellschaftlicher Veränderungen zu ermöglichen“ (Blankertz 1968b, 111). Der Mensch habe zu erkennen, dass nicht die Technik die Menschlichkeit bedroht, sondern deren Ideologisierung (Blankertz 1965a, 28).

„Sind demzufolge die Mächte des Lebens, die gesellschaftlichen zumal, gegen den falschen Dünkel eines vorgeblich reinen Geistes als Bildungsmächte erkannt, so doch nur, weil Bildung im Vorgriff auf Künftiges kritische Vernunft gegen sie entbindet“ (Blankertz 1968b, 111).

Eingedenk, dass sich „[j]ede technologische Innovation [...] zuerst in [...] der] Form [präsentiert], [in der] seine gesundheitlichen und humanitären Vorteile [...] betont [werden], was uns [aber] blind macht für die ominösen Implikationen und Folgen“ (Žižek 2019, 59), lässt sich mit *Blankertz* die Forderung erheben, diese Blindheit durch einen kritisch-reflexiven Umgang mit der Technik aufzuheben. Wie schon mit *Litt* angeklungen ist, lasse sich Technik nicht mehr aus einem zeitgemäßen Bildungsdenken ausschließen. Nach *Blankertz* müsse „die Frage der Technologie als Herrschaftsmittel sowie als Thema sozialer Konflikte unverzichtbar“ (Kutscha 2019a, 82) in dieses eingeschlossen werden. Der Mensch müsse „zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation“ ertüchtigt werden, um die Möglichkeit der Bildungskraft des Berufs zu nutzen und dadurch Freiheit zu gewinnen (ebd.).

Blankertz weist hier den Beruf als Bildungsmedium in dem Moment aus, als dieser in der Moderne nicht mehr Lebens- oder Dauerberuf ist (diese Zeiten seien vorbei: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job“ [zitiert bei *Blankertz* 1967, 10]), sondern durch eine Mobilität bestimmt wird, durch die sich der Mensch von ökonomischen (und technischen) Zwängen der (gesellschaftlichen) Arbeits- und Lebenswelt zu emanzipieren habe. Für *Blankertz* gilt:

„Nicht an der romantisierenden Deutung der Welt der untergegangenen, sondern an der herausfordernden Welt der neuen Berufe, ja am Problem des Schwindens des Berufs als lebenslanges Konzept für die Mitte der bürgerlichen Existenz, hatte die Vermittlung anzusetzen. [...] Der Bruch mit der Kontinuität des Lebensberufs [...] bedeutet nicht den Abschied von der identitätsstiftenden Bildung im Medium des Berufs, sondern dessen Ermöglichungsbedingung als Mobilität und Entbindung zur Autonomie“ (Gruschka 2001, 309f.).

Ähnlich der Formulierung bei *Siemsen* und *Barschak* expliziert *Blankertz* unter kritisch-emanzipatorischen Gesichtspunkten nicht den Abgesang auf Bildung im Medium der sich immer rascher ändernden beruflichen Arbeit und ihrer Anforderungen, sondern sieht darin gar die Ermöglichung und Forderung zu mehr Emanzipation von durch diese Arbeit gesetzten Zwängen, insofern die Menschen durch Bildung im Lichte der Dynamik dieser Welt die nötige *Mobilität* (*Blankertz*) bzw. *Fähigkeit* (*Siemsen*) und *Wendigkeit* (*Barschak*) erlangen, nicht auf einen (ein für alle Mal erlernten und auszuübenden) Beruf angewiesen zu sein, sondern sich stets neu orientieren zu können. Gelingensbedingung dazu war nach *Blankertz* die „Beherrschung technischer Prozesse“, verstanden als „Verfügung über vergegenständlichte Prozesse als Möglichkeitsbedingung technischer Weltbeherrschung, also nicht auf Produktionstechnik beschränkt, sondern ebenso auf Ökonomie, Sozial- und Informationstechnik bezogen, insofern hier ein durchgehendes Prinzip angewandt wird“ (*Blankertz* 1974, 31) – mit *Litt* kann man auch von „praktische[r] Sachbemeisterung“ (*Litt* 1964, 89) sprechen –, welche es ermögliche, „die Chance der Mobilität zu nutzen und darin das zu gewinnen, was in der Bildungstheorie als die von gesellschaftlichen und also auch beruflichen Zwängen freigesetzte Subjektivität vorgestellt war“ (*Stratmann/Bartel* 1975, XXIV). Die so erreichte soziale Mobilität war *Blankertz* das Mittel der Freisetzung der

Subjektivität, die im Beruf verankert war und durch ihn erreicht werden konnte (Kut-scha 2020b, 168 f.). Zwar zerstöre die Mobilität den Beruf (in seinem traditionellen Verständnis, so muss hier ergänzt werden), aber sie ist gleichsam die Möglichkeit, die dadurch gewonnene Freiheit zu nutzen und den Beruf als Bildungskraft neu zu entdecken, die sich durch die Möglichkeit des kontinuierlichen Wechsels und des Wandels der Berufe ergebe (ebd., 169; Blankertz 1967, 27; 41).

„So erscheint die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität als neue Bildungskraft, jedenfalls so weit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (Blankertz 1966a, 85; 1967, 27).

Demnach könne auch über den Beruf, als weiterhin besonders bestimmter Gegenstand, Bildung möglich sein. „Alle Formen des im Berufsbegriff wirksamen Berufungsgedanken [...] haben das Gemeinsame, dass sie Wahl und Ausübung von vorgegebenen Mächten abhängig machen, denen der Mensch zu folgen hat“ (Blankertz 1966a, 85), und die „heutige soziale Mobilität erlaubt [es ...], die berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen“ (ebd.), indem die in der beruflichen Bildung erlangte „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation [...] die humane Chance [besteht], die den aus dem Protest gegen den determinierenden Zwangscharakter der ständischen Gesellschaft stammenden Gegensatz von Berufs- und Allgemeinbildung hinter sich [zu] lassen“ (Blankertz 1966a, 85; 1967, 27) und sich von äußeren Zwängen zu emanzipieren (Blankertz 1965b, 321).

„Die Rückbindung des Berufs an die Bildung wie die Ausrichtung der Bildung auf das organisierende Zentrum des Berufs allein vermögen die Entlassung der Ökonomie und Technik aus der Prüfung ihrer humanen Funktionen zu verhindern und der Verflüchtigung der Kritik an der gesellschaftlichen Wirklichkeit in den Bereich jenseits ihrer möglichen eingreifenden Wirksamkeit entgegenzuwirken“ (Gruschka 2010, 48).

Der Beruf ist Möglichkeit und gleichzeitig Bedingung dazu, das, was dem Menschen alltäglich in der Welt entgegentritt, die ökonomischen und technischen Anforderungen, auf ihren menschlichen Gehalt hin zu überprüfen und die „Bedingungen der Gesellschaft nicht allein als das zu erkennen, wofür sie sich ausgeben, sondern was sie sind“ (Blankertz 1967, 26), sodass der Mensch – wie eingangs erwähnt – zu ihnen in kritische Distanz treten, ihnen widerstehen (ebd.) und letztlich auch einen möglicherweise bestehenden „ökonomischen Sachzwang als eine Form der Herrschaft von Menschen über Menschen“ (Blankertz 1966a, 86; dazu auch Stratmann 1979, 324) entlarven kann.

„Phasenspannung und Distanz also machen den Widerspruch gegen das Gegebene allererst möglich, ermächtigen den freien Geist zu sich selbst, wie dieser die freigegebene Subjektivität zur Menschlichkeit: Mündigwerden der Jugend [und der Menschen überhaupt; P. S.] und Fortschritt zum Besseren“ (Blankertz 1968b, 11 f.).

Bildung kann nach *Blankertz* dann verstanden werden „als die Konfrontation eines sich selbst ermächtigenden Subjekts mit der objektiven Welt“ unter der Voraussetzung, „dass der ‚Lernende begründeten Widerstand einsetzen kann gegen die ihm zugemutete Intentionalität‘ [...]“ (Gruschka 1988, 12; auch Blankertz 1972 [2022], 22; 1975d, 52), d. h. gegen an ihn von außen herangebrachte Ansprüche, die durchaus im Widerspruch zu den eigenen stehen können, damit aber im genannten kritisch-emanzipatorischen Sinne bildungsermöglichend sind.

2.8 Ideen von *Bildung*, *Beruf*, *Berufsbildung*

Nachdem die Perspektiven der Berufsbildungstheoretiker:innen dargelegt sind, lässt sich zunächst ein zusammenfassender Blick auf den Kontext ihres Wirkens werfen und anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihres Verständnisses von *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* eruieren.

Die o. g. Berufsbildungstheoretiker:innen haben ihre Theorien nicht kontext- und voraussetzungslos formuliert, sondern auch sie sind Kinder ihrer Zeit – *Hegel* spricht vom Individuum „als Sohn seiner Zeit“ (*Hegel* 18, 74) und mit *Lange* lässt sich auch von für ihre „Zeit repräsentativen Vertreter[n] der Pädagogik“ sprechen (*Lange* 1992, 69) –, im Lichte derer sie je unterschiedliche pädagogische Motive, Bedürfnisse und Absichten ihrem wissenschaftlichen Wirken zugrunde legen. Allen gemein ist, dass sie ihre Theorien im Lichte von Weltkriegen, des Ersten und/oder Zweiten Weltkriegs, und der damit einhergehenden (sozialen, politischen und pädagogischen) Einflüsse (und Krisen) auf das (Zusammen-)Leben der Menschen in Deutschland (in der seinerzeit jeweiligen territorialen und politischen Staatskonstitution) verfasst haben. Insbesondere der Zweite Weltkrieg hatte Konsequenzen, die sie teilweise am eigenen Leibe gespürt haben – man denke bspw. an die Emigration *Barschaks* und *Siemensens*, der Zwangsemeritierung *Fischers* wegen seiner jüdischen Frau, dem Vortrags- und Publikationsverbot *Litts* und der Kriegserfahrung *Blankertz*’. Einzig *Kerschensteiner* und *Spranger* haben den Ersten bzw. beide Weltkriege (materiell) scheinbar unbeschadet überstanden, zogen daraus jedoch Inspirationen für ihre kulturphilosophischen Positionen in Theorie und Praxis (Politik). Es bliebe aus dieser Perspektive nicht unverständlich, warum *Kerschensteiner* und *Spranger* in ihren Annahmen idealistischer (und konservativer) eingestellt waren als die anderen Berufsbildungstheoretiker:innen, hatten diese schließlich allen Grund zu Kritik und damit zur Verabschiedung alter Ideale, die jene Katastrophen schließlich nicht verhindert hatten. Anzumerken ist jedoch, dass *Spranger* sich zumindest nach dem Zweiten Weltkrieg im Angesicht von dessen Folgen von seinem ursprünglichen Individualismus und Idealismus etwas wegbeugte und damit näher an jene Theoretiker:innen rückte, die ebenso die Kriegsfolgen in Europa miterlebt haben, das sind *Siemens*, *Litt* und *Blankertz*. Insbesondere *Siemens* und *Litt* haben ihre Theorien vor dem Hintergrund der katastrophalen Folgen eines Krieges verfasst, der eine „Umwälzung [darstellt], wie die Menschheit sie so umfassend und so tiefgreifend in kürzester Zeit noch nicht erlebt hat“ (*Siemens* 1946, 69),

und die Menschen auf den „Nullpunkt der Existenz“ (Litt 1947, 13) zurückgeworfen hat. Ihnen war die Situation gewahr, von der *Siemsen* drastisch sagte, „dass es von der Politik dieses Kriegsendes abhängen wird, ob wir [...] erneut in ein allgemeines Völkermorden hingerissen werden [...]“ (Siemsen 1946, 69). Beide plädierten für eine plurale, demokratisch verfasste gesellschaftliche und politische Ordnung. Von *Blankertz* kann gesagt werden, dass er sich der Manipulierbarkeit der Welt angenommen hat (Kutscha 1989, 10) und seine kritisch-emanzipatorische Theorie, die sich einer „lückenlos-determinierenden Verfügung über den Menschen“ (ebd.) entbehre, als Grundlage für eine politisch nicht folgenlose, sondern seinem emanzipatorischen Anliegen zugrundeliegende und an demokratischen Prinzipien orientierte Bildungstheorie verfasste. „Folgenlosigkeit und gleichzeitig Folgenhaftigkeit, im Sinne des Zulassens von Katastrophen, war das Thema von Herwig Blankertz“ (Lenzen 2015, 69). Wenngleich sich eine Differenz zwischen *Kerschensteiner* und *Spranger* auf der einen, den anderen Berufsbildungstheoretiker:innen auf der anderen Seite erkennen lässt, so lässt sich für alle Berufsbildungstheoretiker:innen, auch entgegen der Kritik an den Klassikern *Kerschensteiner* und *Spranger* (z. T. auch an *Fischer*), konstatieren, dass sie, ob idealistisch oder realistisch eingestellt, ob individualistisch oder kollektivistisch, alle ein praktisches und d. h. auch soziales und politisches Anliegen mit ihren bildungstheoretischen Arbeiten verfolgt haben, nämlich ihre Perspektiven auf *Bildung*, *Beruf* und deren Verbindung als *Berufsbildung* zu verwirklichen.

Die Berufsbildungstheorie(n) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist (bzw. sind) immer im Lichte gesellschaftlicher Krisen bzw. Katastrophen emergiert und hat versucht, zu deren Bewältigung praktische, d. h. sozial und politisch, vor allem aber *pädagogisch* brauchbare Antworten zu geben. Für alle Berufsbildungstheoretiker:innen waren dazu *Bildung* und *Beruf* jene Medien, um diese ihre (normativen) Vorstellungen in die Tat umzusetzen: *Bildung* diente dazu, die zur Bewältigung der Krise nötige Arbeit nicht nur als materiell und individuell förderliche Tat, sondern auch als dem Ganzen dienlich, als Beruf aufzufassen; *Beruf* war jene Angelegenheit, die Möglichkeit bot, nicht nur sich selbst, sondern die Welt zu verändern und zum (aus jeweiliger Perspektive und in jeweiliger Auffassung) „Guten“ zu wenden. Indem beide Kategorien als *Berufsbildung* zusammengedacht wurden, haben sie – aus verschiedenen Perspektiven argumentierend – den Beruf als *allgemeines* (dem Allgemeinen, der Allgemeinheit, dem Ganzen dienliches und auf es bezogenes) Bildungsmedium ausgewiesen:

- *Kerschensteiner* wollte den über den Beruf zum kultivierten (d. h. auch pflichtbewussten) Staatsbürger gebildeten (bzw. erzogenen) Menschen, ebenso wie *Spranger*, der darin die Bedingung der Möglichkeit zur Vervollkommenung (höhere Allgemeinbildung) sah;
- *Fischer* war Berufsbildung Medium der humanisierten industriell-kapitalistischen Arbeit;
- *Siemsen* war sie Mittel zur Gesellschaftlichkeit in Verantwortung und Frieden und damit zur Verhütung von Krieg und dessen arbeitssozialer Nebenfolgen „ungeheuerliche[r] Arbeitslosigkeit“ (Siemsen 1926c, 304), was, für *Barschak*, über eine an der realen Umgebung und dem Wohle der Allgemeinheit orientier-

ten Leistung des Individuums im Sinne der Synthese der „Bildung ‚des Menschen im Arbeiter‘ und [der] Bildung ‚des Menschen für die Arbeit‘“ (Barschak 1929, 161) erreicht werden sollte;

- für *Litt* bot die Berufsbildung Einhalt bzgl. der zunehmenden Rationalisierung und Ver zweckung der Welt einerseits, andererseits war sie ihm Medium, im Nachkriegsdeutschland die Demokratiebewegung voranzutreiben; und
- *Blankertz* sah Berufsbildung als Mittel, sich durch eine kritische Haltung von externen Zwängen zu emanzipieren.

Dazu in den folgenden Teilkapiteln mehr.

2.8.1 Bildung

In Bezug auf den *Bildungsbegriff* vertreten *Kerschensteiner* und *Spranger* sowie *Blankertz* die Ansicht, dass es sich um eine Angelegenheit des Individuums, eine Formung von innen, handelt, jedoch mit unterschiedlichen Kalkülen. Die beiden Ersteren setzen die Formung von innen a priori voraus, weil sie nur so daraus ihr Verständnis ableiten können, wonach Bildung nicht nur dem Einzelnen, sondern der Gemeinschaft als Ganzer dienlich ist. Für *Kerschensteiner* und *Spranger* ist die Formung des Einzelnen von innen eine aus dessen Pflichtbewusstsein gegenüber der Allgemeinheit herrührende Angelegenheit, die über den Beruf als „Dienst am Volke“ betrachtet wird und den Menschen bildet, indem er darüber sich kultiviert zu dem Menschen, der er nach seiner Eignung sein kann. *Blankertz* wiederum setzt die Formung von innen nicht a priori, sondern leitet sie als eine zur Befreiung aus fremden Zwängen sich ergebende Notwendigkeit ab. Menschwerdung impliziert für ihn, Mensch zu bleiben – nicht als inhaltlich ewig gleicher, aber formell immer emanzipierter und mündiger Mensch. Ist Bildung für ihn die Befreiung des Menschen zu sich selbst, also Emanzipation, um dadurch die Fähigkeit erlangen zu können, ein selbstständiges, unabhängiges Leben zu führen (Mündigkeit), so ist dafür ein von innen selbst gewollter, nicht ein oktroyierter Impuls ausschlaggebend. Obgleich aus verschiedenen Absichten begründet, stehen *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Blankertz* mit ihrer Perspektive von Bildung als Formung von innen in Kontrast zu vor allem *Siemsen* und *Barschak*, aber auch *Fischer* und *Litt*.

Für *Siemsen* und *Barschak* ist es genau umgekehrt: Menschenbildung ist Gesellschaftsbildung und ist auf die äußeren Einflüsse angewiesen, da sie vornehmlich eine Formung von außen ist. Erst so könne der Mensch einerseits die nötige Wendigkeit und Fähigkeit erlangen, die er brauche, um als Mensch im Leben zu bestehen. Im Gegensatz zu *Kerschensteiner* und *Spranger* ist diese Entwicklung aber nicht auf eine primordial gegebene Fähigkeit des Individuums festgelegt, sondern offen. Andererseits beinhaltet Bildung, Mensch zu sein unter Menschen mit gleichem Recht und gleicher Würde, deren Achtung und Bewahrung an erster Stelle stehen. Menschenbildung ist für *Siemsen* und *Barschak* Bildung zur Solidarität und zum Gemeinschaftswohl, zur Verantwortung von Menschen für Menschen, weil nur so das eigene Wohl gefördert und die eigene Entwicklung gedeihen kann.

Dies sehen *Fischer* und *Litt* ähnlich, jedoch unter der Prämisse, dass sich Gemeinwohl und Individualwohl bedingen. Zwar ist auch für *Fischer*, wie für *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Blankertz*, Bildung eine Angelegenheit der Selbstvollendung, sie ist dies jedoch nicht a priori oder in Distanz zum Äußeren, sondern im Sinne einer reflektierten Rückbesinnung des Individuums. Wohl kann in *Fischers* Bildungsverständnis auch ein Individualismus erkannt werden, wenn er die Bewältigung des Lebensschicksals als Aufgabe des Einzelnen veranschlagt, aber ihre Gelingensbedingung ist eine Rückbesinnung in Kontrast zum Äußeren, also die Anerkennung, dass es mit einem Solipsismus nicht getan ist, sondern Bildung notwendig eine von außen, aus der realen Welt kommende Wirkung braucht. Diese Wirkung von außen ist wiederum auch für *Litt*, der ebenso wie *Fischer* jedoch weit expliziter Bildung dialektisch denkt, elementar und, im wahrsten Sinne des Wortes, existenziell für Menschenbildung. *Litt* betrachtet die äußeren Umstände, in Anbetracht der zerstörerischen Ausmaße des Zweiten Weltkrieges, als unausweichlich für Bildung, insofern sie dem Menschen zweierlei vor Augen führen – die eigene Verletzbarkeit und die eigene Mächtigkeit. Anstatt sich aber von diesen äußeren Wirkungen zu distanzieren, um solche Zerstörung zu vermeiden, versteht *Litt* sie als Mittel, sie als Mahnung über die Zerstörungskraft einerseits, als Potenzial zur Humanisierung der Lebenswelt andererseits zu betrachten. *Litts* Bildungsverständnis ist wie jenes von *Blankertz* ein kritisches, impliziert jedoch nicht die Loslösung von den fremden Mächten als Radikaldistanz, sondern gerade deren Aufnahme durch eine kritische, verstehende und diese synthetisierende Haltung. Emanzipation erfolgt nicht einzig durch Entfernung, sondern durch „Aufhebung“. Es ist nach *Litt* Aufgabe des Menschen, die mit dem durch Rationalisierung und Technisierung einhergehenden Fortschritt in der Lebenswelt unausweichlichen Entwicklungen nicht als fremde Zwänge abzulehnen, sondern als durch Menschenhand gemachte Tatsachen (*Fischer*: das Schicksal) anzuerkennen und sich der eigenen Verantwortung bewusst zu werden, sie nicht zur Herrschaft von Menschen über Menschen zu instrumentalisieren, sondern zur Förderung der Demokratisierung und dadurch auch Humanisierung der Gesellschaft und dadurch zur Selbstentfaltung einzusetzen. Menschenbildung ist eine demokratische Lebensform und fungiert unter Einbezug rationaler Erwägungen als Instanz der Unter- und Entscheidung zwischen inneren und äußeren Ansprüchen. Bildung wohnt nach *Litt* damit ein Spannungsverhältnis inne, welches es allerdings auszuhalten gelte, indem die Voraussetzungen und Entwicklungen der Lebenswelt immer wieder angenommen, hinterfragt und reflektiert und Ambivalenzen „aufgehoben“ werden.

Aus den Verständnissen der Berufsbildungstheoretiker:innen lässt sich ableiten, dass Bildung die Funktion hat, einerseits als Formung von innen den Menschen freizumachen von äußeren Zwängen, er sie aber auch dafür nutzt, um sich diesen Zwängen nicht zu ergeben, sondern sich vor deren Hintergrund und zu deren Bewährung zu befähigen, indem er sich ertüchtigt und mündig macht. Über die Auseinandersetzung mit dem Äußeren lernt der Mensch, sich dieses Äußeren zu erwehren, indem er es kritisch betrachtet, d. h. verstandesmäßig-analytisch annimmt und in Hinblick auf die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit so bewältigt, dass er sie auch dem Wohl der

Allgemeinheit dienlich ist. Bildung umfasst eine soziale bzw. materielle (äußere) und eine individuelle (innere) Dimension und fungiert dazu, zwischen Individuum und sozialer bzw. materieller Umwelt so zu vermitteln, dass die Ansprüche beider Seiten zu ihrem Recht kommen, Bildungsprozesse auf die Einflüsse beider Seiten angewiesen sind sowie diese beeinflussen.

2.8.2 Beruf

Allen Theoretisierungen der in diesem Kapitel genannten Berufsbildungstheoretiker:innen ist gemein, dass sie ihr Bildungsverständnis mit einem Verständnis von *Beruf* bzw. beruflicher Arbeit verbunden haben, über den bzw. die die für die Vermittlung nötigen Bildungsprozesse vollzogen bzw. auf denen sie aufgebaut werden.

Kerschensteiner und *Spranger* fassen, analog zu ihrem Bildungsverständnis, den Beruf als Einzelberuf und damit als (Hand-)Werk eines Individuums auf. Er ist beiden dabei diejenige Verbindung des Einzelnen mit seiner Umwelt, derer er bedarf, um sich bilden zu können – für beide ist der Beruf *das* Medium, ohne welches Bildung als Menschenbildung nicht stattfinden kann. Dies, weil der Beruf Kultur(werte) repräsentiert bzw. die Arbeit an und mit Kulturgütern begünstigt, die es dem Einzelnen ermöglichen, den Geist der Gemeinschaft aufzunehmen, ihn als eigenen zu erkennen und daraus die Einsicht zu schöpfen, im Sinne dieses objektiven Geistes auch den eigenen subjektiven Geist zu bilden. *Kerschensteiners* und *Sprangers* Berufsverständnis ist damit nicht nur das eines zur Besorgung materieller Güter nötigen Arbeits- oder Erwerbsberufs, sondern eine diese Güter als Kulturgut auffassende Berufsarbeit, durch die sich die Formgebung von innen nach außen verwirklichen und als berufliche Tüchtigkeit realisieren kann, aus eigenem und gemeinsamen Interesse, über die sich der Eigenwert über die Einsicht der Bedeutung der eigenen Arbeit für den Wert der Gemeinschaft (des Staates bzw. Volkes) erkennen lasse. Der Beruf ist der die Bildung in Bewegung setzende Hebel. Nur so, das lässt sich insbesondere mit dem *Spranger'schen* Bildungsstufenmodell erkennen, könne sich der Mensch zum Höchsten und damit zu dem bilden, der er ist und sein kann, zum allgemeingebildeten Menschen.

Ist diese Bedeutung des Berufs als Bildungsmedium wiederum von *Kerschensteiner* und *Spranger* a priori und anachronistisch gesetzt (dazu bspw. in *Stratmann* 1979; *Lipsmeier* 1982), muss sie *Fischer* zufolge als solche zunächst erkannt werden, wodurch sich bei ihm eine Dialektik zwischen Bildung und Beruf bemerkbar macht. Der Beruf ist ihm ebenso Verbindungsstück zwischen Menschen und Welt, er ist ihm dadurch aber auch Verbindung von Lebens- und Arbeitsschicksal, welches sich wiederum nur bildend bewältigen lasse. Damit der Beruf als Beruf aufgefasst werden kann, bedarf er der kritischen und reflektierten Betrachtung, da er sonst lediglich als Arbeit und damit als leere Hülle und bloßes Spezialistentum gelten würde. Für *Fischer* ist der Beruf also mehr als bloße Erwerbsarbeit, nämlich ein durch Bildung erarbeitetes Gesamtverständnis von Mensch und Welt, mit dem er sein Schicksal selbst bewältigen und sich selbst entfalten kann. Dieses Berufsverständnis rückt *Fischer* in die Nähe von *Litt* und *Blankertz*, die den Beruf ebenfalls als Teil der Welt anerkennen, über den der Mensch sich zum Menschen bildet.

Für *Blankertz* steht der Beruf als Weltausschnitt für die Konkretion eines Teils des menschlichen Lebens („Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“) und damit als Anknüpfungspunkt, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, d. h. in seiner kritisch-emanzipatorischen Perspektive, sie kritisch zu betrachten. Berufliche Arbeit ist so auch nicht bloß Facharbeit oder Erwerbsarbeit, sondern „Königsweg“ und „bewegendes Zentrum“ von Bildung, insofern sie das Subjekt zu Urteil und Kritik freisetzt und dadurch Emanzipation und Mündigkeit ermöglicht – nicht aus einem a priori gesetzten Verständnis, sondern als „reale und bildungssträchtige Lebenssituation des Menschen“ (*Blankertz* 1963 [1985], 107). Auch eine zunächst von *Blankertz* kritisch betrachtete Veränderung der Berufsarbeit durch die Rationalisierung, Technisierung und Ökonomisierung ist dem Beruf als Bildungsmedium nicht hinderlich, insofern *Blankertz* diese Entwicklungen als Möglichkeit sieht, das Ziel von Bildung, Emanzipation und Mündigkeit zu erreichen, weil sich in ihnen die äußeren Zwänge zeigen, die die Vereinnahmung der Person durch fremdbestimmte Zwecke und damit der Kritik, der notwendigen Bedingung von Bildung, zugänglich machen.

Ähnlich ist unter den Bedingungen der Rationalisierung und Technisierung der Beruf auch für *Litt* Mittel für echte, d. h. lebenswirkliche Bildung, insofern er es ermöglicht, sich der Konsequenzen dieser Entwicklungen bewusst zu werden. Im Beruf drückt sich die Wirkmächtigkeit menschlichen Handelns aus, wodurch er zum Reflektionsmedium menschlicher Selbstbewusstwerdung dient, d. h. der Entwicklung eines Bewusstseins darüber, inwiefern das eigene Tun, die eigene Arbeit Wirkung in der Welt entfaltet und für sich selbst und andere Konsequenzen hat. Für *Litt* ist der Beruf dann Bildungsmedium, insofern er zur Besorgung des für sich selbst und die Allgemeinheit materiell Nötigen dient und damit eine existenzielle Verflechtung mit dem menschlichen Leben darstellt, über die wiederum das Bewusstsein in die Notwendigkeit der beruflichen Arbeit erlangt wird, sie in einem allgemeindienlichen, einem demokratischen Verständnis folgenden Sinn auszuführen, zu verstehen und mit Sinn zu füllen. An dieses Verständnis wiederum lässt sich auch mit *Siemsen* und *Barschak* mit ihrem Verständnis von Beruf anknüpfen, insofern berufliche Arbeit als Existenzarbeit dem Gemeinwohl dienen soll.

Insofern, wie *Siemsen* betont, Bildung bedingt ist durch das solidarische Kollektiv, so ist berufliche Arbeit auch Bildungsmedium, weil durch sie die Bildung ermöglichende Gemeinschaft gefördert wird. Für *Siemsen* ist Arbeit aber keine individuelle, sondern eine gemeinschaftliche Lebensaufgabe und hat einen politischen Impetus: Indem Arbeit das Gemeinwohl fördert, fördert sie auch Freiheit und Frieden der an dieser Arbeit Beteiligten und damit die Bedingung der Möglichkeit, sich als Mensch entfalten, d. h. bilden zu können. Ähnlich sieht es auch *Barschak*, für die der Beruf Gemeinschaftsberuf ist, der jedoch vom Einzelnen ausgeführt wird. Ähnlich zu *Litt* ist die berufliche Arbeit eine Arbeit, die eine Verbindung zur realen Welt darstellt und damit eine „echte“, „wahre“, weil an der realen Welt orientierte Bildung ermöglicht. Berufliche Arbeit ist Ausdruck der objektivierten Kultur (soziale, ökonomische, individuelle Ansprüche) und der ungeschönten, nicht idealisierten Realität. Sie ist, wie bei *Kerschensteiner* und *Spranger*, Dienst an der Gemeinschaft, jedoch nicht zum Zwecke der staatsbürgerlichen Erziehung, sondern als gesellschaftspolitische Notwendigkeit.

Aus den Verständnissen der Berufsbildungstheoretiker:innen lässt sich damit ableiten, dass der Beruf die Funktion hat, als Mittel des Erwerbs und damit als Sicherung materieller Existenzgrundlagen zu dienen, der Mensch sich aber über diese Erwerbsarbeit hinaus nicht nur materiell sichert, sondern auch individuell und sozial (kulturell), also human, entwickelt. Er ist nicht in der Dimension des *homo oeconomicus* verhaftet, sondern gleichsam *zoon politikon* (politisches, soziales Wesen) wie auch *Individuum*. Der Beruf fungiert, wie auch Bildung, als Medium der Vermittlung von sozialer bzw. materieller (äußerer) und individueller (innerer) Umwelt, d. h. als Verbindungsmedium zwischen Gesellschaft und Wirtschaft sowie Individuum. Als über die bloße Bearbeitung und Bereitstellung existenzieller Güter hinausgehende Arbeit ist berufliche Arbeit als Berufung zur Bearbeitung und Bereitstellung individueller wie auch gesamtgesellschaftlicher Bedürfnisse. Das Vermögen beruflicher Arbeit liegt demnach, wie *Hegel* es bereits formulierte, in der „Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und der Befriedigung der Bedürfnisse“ (*Hegel* 7, 353).

Dies berücksichtigend, ist die wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, von Besonderem und Allgemeinem, wie sie durch die berufliche Arbeit vermittelt und in dieser ausgedrückt wird, eine „gesellschaftliche und ökonomische Gebundenheit der Menschen“, welche laut *Karin Büchter* (2017a, 37) (auch im Rekurs auf die Rechtsphilosophie *Hegels*) als „Bedingung für die Menschwerdung [d. h. für Bildung; P. S.] gesehen wurde.“ Über die berufliche Arbeit werden die Bedürfnisse von Individuum und Gesellschaft wechselseitig „aufgehoben“ zur *Berufsbildung*.

2.8.3 Berufsbildung

Für *Kerschensteiner* gilt Berufsbildung als „Bildung im Hinblick auf die gesellschaftliche Existenz des Menschen in einer hierarchischen Gesellschaft“ (Gonon et al. 2010, 429), wobei offenbleibt, was unter Gesellschaft genau zu verstehen ist. Ist Bildung innere Formung des kultivierten Menschen, des pflichtbewussten Staatsbürgers, und Beruf Medium, diese (Staats)Pflichten und Kultur zugänglich zu machen und Einsicht in diese Bildung zu erzeugen, so ist *Berufsbildung* Mittel, den für den Staat brauchbaren Staatsbürger und damit Menschen schlechthin zu ermöglichen, jedoch nicht um der Preisgabe der Vollendung, sondern gerade durch Entfaltung seiner menschlichen Kräfte. Aus diesem Gesichtspunkt steht Berufsbildung an der Pforte zu Menschenbildung.

Dies sieht *Spranger* ähnlich, wenn er Berufsbildung als notwendiges Mittel der Menschwerdung versteht, jedoch mit einem weniger staatsbürgerlichen als kulturphilosophischen Impetus. Für ihn ist Berufsbildung jener Spaltungsvorgang, der als Voraussetzung für Menschenbildung als Selbstbildung im Sinne des Abscheidens des natürlichen (barbarischen) und der Entwicklung des kultivierten, humanisierten Ich gilt. „Bildung in dieser Sicht ist individuell-menschliche („subjektive“) Form, eine Form, die zeitlos-transzendental begründet erscheint. Sie konkretisiert sich empirisch über die sich geschichtlich wandelnden ‚Kulturgüter‘“ (Lange 1999, 13). Wenngleich *Kerschensteiner* und *Spranger* idealisierend davon ausgegangen sind, dass mit Bildung über die berufliche Arbeit auch gleichsam und immer eine Einheit von individuellen

und gesellschaftlichen Vorstellungen einhergeht („Zeitlosigkeit der Begriffe ‚Beruf‘ und ‚Bildung‘“ [Lipsmeier 1982, 231]), sodass es bei Nichtübereinstimmung zu Widersprüchen kommen kann, und somit die „kulturopädagogisch begründete Berufsbildungstheorie“, wie *Karl Wilhelm Stratmann* darlegt, eben nicht zur „pädagogisch wichtigen Beschreibung der Berufswirklichkeit und ihrer Analyse“ taugt (Stratmann 1979, 298 f.), so kann ihnen aber nicht vorgeworfen werden, rein individualistisch und ungeachtet der (sozialen) Praxis gedacht zu haben (vgl. Hinrichs 1975) – das wird insbesondere z. B. beim späten *Spranger* und dessen selbstkritischer Reflexion seines Berufsverständnisses explizit (vgl. Spranger 1950 [1970]). Berufliche Arbeit ist zwar individuell, aber nicht *rein* individuell, sondern lediglich ein individuell vollzogenes, dennoch sozial ausgerichtetes Bildungsmedium. In ihr werden (*Hegel'sch* gesprochen) subjektiver und objektiver Geist im Menschen „aufgehoben“ und der Wert einer Sache, ihre Güte, sichtbar und verständlich gemacht. Bildung im Medium der beruflichen Arbeit ist in „diesem Sinne [...] Bildung des Individuums [durch] ‚Aneignung von Kultur‘ und zugleich ‚Integration in Staat und Gesellschaft‘“ und somit „ein ‚Sich-allgemein-Machen‘“ (Wigger 2016, 118).

Zur Bildung im Medium des Berufs als innere Formung bilden *Siemsen* und *Barschak* mit ihrem Verständnis von Berufsbildung einen Gegenpol, insofern diese für sie nicht das kultivierte, humanisierte Ich in den Vordergrund stellt, sondern vielmehr das kultivierte, humanisierte *Kollektiv*, die über die solidarische Gesellschaft geformte Gemeinschaft „von Menschen, die bereit sind, innerhalb der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen“ (Faustich 2005, 2). Berufsbildung ist Mittel der Gesellschaftsfähigkeit des Einzelnen durch Gesellschaftstüchtigkeit, d. h. durch solidarisches Verhalten aller gegenüber allen, das seinen Ausdruck in der zu ihrem Wohle eingesetzten und an dieser ausgerichteten Arbeit findet. Berufsbildung ist „Bildung ‚des Menschen im Arbeiter‘ und Bildung ‚des Menschen für die Arbeit‘“ (Barschak 1929, 161) und fungiert als Mittel, ein für alle Menschen verantwortliches, solidarisches Leben zu führen und zu ermöglichen. *Siemsen* und *Barschak* setzen Berufsbildung damit nicht, wie noch *Kerschensteiner* und *Spranger*, als a priori gegebene Individualleistung, besitzen aber auch eine idealistische Perspektive, insofern sie das Kollektiv idealisieren und, aus einer Perspektive *Žižeks* gesprochen, darauf vertrauen, „daß die große Mehrheit der Menschen diese entscheidenden Maßnahmen [der Bildung im Medium der beruflichen Arbeit im Sinne der Arbeiterbildung; P. S.] unterstützt, sie als Projekt begreift und bereit ist, sich an deren Durchsetzung zu beteiligen“ (*Žižek* 2009, 319). Vernachlässigen *Kerschensteiner* und *Spranger* (und *Blankertz*) die soziale Wirklichkeit, indem sie der Individualbildung den Vorrang geben, so vernachlässigen *Siemsen* und *Barschak* mit ihrer der Gemeinschaft verhafteten Berufsbildungsperspektive das Individuum und setzen es und seine Menschwerdung der Gefahr einer Vermassung aus, gemäß der „Menschen, [...] sich blind in Kollektive [...] einordnen [...] sich [dadurch] selber schon zu etwas wie Material [machen ... und] sich als selbstbestimmte Wesen aus[löschen]“ (Adorno 1966 [1971], 97). Einzige Tatsache, dass, wie insbesondere *Barschak* hervorhebt, das Kollektiv aber als eine aus Individuen verbundene Solidargemeinschaft besteht, die über die berufliche Arbeit füreinander Verantwortung tragen und damit ihre materielle und vor allem soziale und damit menschliche Existenz er-

möglichen, lässt erkennen, dass *Siemsen* und *Barschak* Gesellschaftsbildung nicht als Bildung einer „amorphe[n] Masse“ (ebd.) betrachten um die „sondern als Bildung individuell mündiger, weil gesellschaftlich gegenüber *allen* Menschen verantwortlich seiender und handelnder Individuen. „Gemeinschaftlichkeit wird als Sicherung vor Verfassung verstanden, Partnerschaft als Assekuranz vor Vereinzelung und Egoismus und damit vor erneut drohendem Kulturverfall“ (Stratmann 1979, 305). Wo Arbeit solidarisch ist, da ist sie beruflich und bildend, weil Bildung dann bedeutet, gesellschaftsfähig, und das bedeutet auch, lebensfähig zu sein. Die Gesellschaft ist Bedingung der Möglichkeit einer sich selbst entfaltenden Bildung, indem sie den dafür nötigen Raum, die Freiheit schafft, womit das *Siemsen'sche* und *Barschak'sche* Verständnis beruflicher Arbeit als Gesellschaftsarbeit ähnlich zu *Blankertz's* Verständnis, jedoch aus anderer, nicht gesellschaftskritischer, sondern -affirmierender Perspektive die Freisetzung des Menschen ist.

Berufsbildung als Mittel der Humanisierung sieht auch *Fischer*, jedoch zunächst als Humanisierung der Arbeit und darüber vermittelt des Menschen bzw. der Menschheit in seiner bzw. ihrer Entwicklung. Berufsbildung ist weder einseitig diese von *Kerschesteiner* und *Spranger* a priori emphatisch vertretene, kultivierte, noch die von *Siemsen* und *Barschak* beschworene solidarische, dem Individual- und Allgemeinwohl dienende Menschenbildung, sondern bedarf der individuellen, besonderen Anstrengung, dass im Anbetracht der realen Gegebenheiten aus der Arbeit erst Beruf und dadurch (allgemeine) Bildung werden kann. Zwar kann gegenüber der *Fischer'schen* Berufsbildungsperspektive die Kritik geäußert werden, als nur dem Anschein nach aus der Wirklichkeit heraus erforscht und erkannt zu sein, wodurch der Beruf nur ein „Konstrukt“ (Hobbensiefken 1980, 20; Hervorh. i. O.) sei und *Fischer* seine Perspektive anhand einer „idealistischen Vorstellung vom Beruf“ (ebd.) entwickelt habe, wonach dieser ein „Abstraktum [darstelle], das jenseits der beobachtbaren Tätigkeitsvollzüge liegt und in einer objektiven Ordnung (Gesellschaft) begründet ist, die dem einzelnen Menschen eine positive Einstellung zur Arbeit abverlangt, die sich im subjektiven Verhältnis zum Gegenstand als beglückende Werkvollendung niederschlagen soll“ (ebd., 21; Hervorh. i. O.). *Fischer* habe damit vorausgesetzt, dass der Mensch sich mit seiner Arbeit stets beruflich auseinandersetzt und es überhaupt so etwas wie einen Bildung ermöglichenden Beruf gibt. Zweitens aber ist damit impliziert, dass Arbeit generell etwas, das als Beruf aufgefasst bzw. gefunden werden kann, bereits von Anfang an in sich „aufgehoben“ hat und dieses lediglich aufgedeckt werden müsse. *Fischer* setze damit das Ergebnis seiner Annahme voraus. Was aber als „Konstrukt“ und „Abstraktum“ wirkt, ist *Fischer* Ausdruck eines aus der realen sozialen wie materiellen Umwelt sich ergebenden Schicksals, dessen der Mensch sich über die Arbeit annimmt, sich dadurch bildet und die Arbeit dann als Beruf auffasst. „Die Entwicklung des Menschen ist nicht ausschließlich ‚sein Schicksal‘, sie ist auch [...] seine Tat“ (*Fischer* 1931 [1950], 153). *Fischer* muss zugutegehalten werden, dass er seine Augen vor der Lebens- und Arbeitswelt nicht verschließt, sondern sie als reale Umwelt betrachtet, derer sich der Mensch um seiner Menschlichkeit willen nicht ergibt, sondern sie annimmt, dadurch sich wie auch der Allgemeinheit dient und damit Menschenbildung im besonderen wie allgemeinen, eben humanistischen Sinne vollzieht.

An diese nuanciert dialektische Perspektive beruflicher Bildung lässt sich mit *Litt* (insb. nach dem Zweiten Weltkrieg [vgl. Litt 1947]) anschließen und sie unter den zeitgenössischen Herausforderungen seinerzeit explizit weiterentwickeln. Berufsbildung verbindet besondere und allgemeine Ansprüche, insofern die Arbeit Ausdruck der realen Welt ist, in der der Mensch sich zurückgeworfen auf seine ureigene Existenz befindet und die er im Sinne einer Humanisierung seiner Lebenswelt als berufliche Arbeit auffasst und darüber sich zum Menschen bildet. Er zieht sich nicht von der realen Welt zurück, sondern begreift sie als sein Werk – sein ihm dienen und ihn zerstören könnenendes Werk.

„Litt geht davon aus, dass das Leben voller unüberwindbarer Spannungen ist und lehnt eine Gegenüberstellung von innerer Bildung und objektiver Außenwelt ab. Das sich bildende Subjekt ist gesellschaftlich vermittelt und die Welt in ihrem historischen Verlauf menschenvermittelt“ (Büchter 2024b, 4).

Die Richtung, in die das Pendel ausschlägt, hängt von den Entscheidungen des Menschen ab, die er in Anbetracht der Entwicklungen seiner Umwelt trifft (und treffen muss). Unweigerlich ist er aus der in der realen Welt einsetzenden Rationalisierung und Demokratisierung dazu aufgefordert, sich seines Verstandes zu bedienen, um für die Entscheidungen notwendige Unterscheidungen treffen und sie daraufhin auf sich im Besonderen und seine wie die Bedürfnisse der Menschen im Allgemeinen reflektieren zu können. Dies ist für *Litt* Berufsbildung, die Menschwerdung des Menschen im Angesicht seiner vor dem Hintergrund der realen Umwelt sich darstellenden Besonderheit und Allgemeinheit, die in beruflicher Arbeit ihren Ausdruck finden und die durch Bildung erkannt, begriffen und derer sich in einem an der Humanität orientierten Sinne angenommen wird. *Litt* vertritt damit ein Verständnis von Berufsbildung, das weder a priori noch rein idealistisch, weder rein individualistisch noch rein kollektivistisch, sondern (im besten, weil humanistischsten) Sinne realistisch ist, indem er Berufsbildung ganz *Hegel'sch* als eine dialektische Angelegenheit begreift und zu bearbeiten versteht. Berufliche Arbeit ist danach derart bildend, dass der beruflich tätige Mensch eine Wirkung erzeugt, die auf die Gesellschaft und ihre Bedürfnisse gerichtet ist, und darüber vermittelt eine Rückwirkung erhält, die auf ihn gerichtet ist – er tritt in Wechselwirkung mit seiner sozioökonomischen Umwelt. Der „unendliche[.] Wert“ (Hegel 7, 345) dieser über den Beruf vollzogenen Bildung besteht darin, dass sie weder egozentrisch noch selbstvergessen, also ausschließlich alterzentrisch ist, sondern beide Seiten gleichen Wert besitzen, indem sie im jeweils anderen „aufgehoben“ werden und dadurch ihren je eigenen Wert erhalten.

„Durch diese Arbeit der Bildung ist es [...], daß der subjektive Wille sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein. – Ebenso macht zugleich diese Form der Allgemeinheit, zu der sich die Besonderheit verarbeitet und heraufgebildet hat, die *Verständigkeit*, daß die Besonderheit zum wahrhaften *Fürsichsein* der Einzelheit *wird* und, indem sie der Allgemeinheit den erfüllenden Inhalt und ihre unendliche Selbstbestimmung gibt, selbst in der Sittlichkeit als unendlich fürsichseiende, freie Subjektivität ist“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Von dieser Warte aus ist der *Beruf als Medium der wechselseitigen Bedürfnisbefriedigung* auch Bildungsmedium, insofern die dafür nötige berufliche Arbeit Ausdruck einer Wechselwirkung von Mensch und Welt ist, über die er seine Kräfte und Potenziale entfaltet und sich zum Menschen bildet.

Blankertz sieht es ähnlich, wenn er sagt, „Bildung im echten Sinne des Wortes [...] ist nur durch die Berufsbildung zu gewinnen“ (Blankertz 1963 [1985], 110). Dies jedoch auch hier mit anderer Stoßkraft. Ähnlich zur Perspektive *Fischers* ist ihm Berufsbildung die Befreiung des Menschen zu sich selbst, die er aber nicht nur durch sich und nicht nur mit dem Ziel, der Allgemeinheit aus eigenen Motiven dienlich zu sein, erreicht, sondern durch Distanzierung von den in der Arbeitswelt bestehenden Zwängen, die seine Entfaltung und Befreiung einerseits verhindern – mit dieser Opposition zur äußeren Umwelt steht er konträr zu *Fischer* und *Litt*, *Siemens* und *Barschak* –, andererseits von ihm aber auch als deren Ermöglichungsgrund begriffen werden, insofern sie nur hinreichend kritisiert und sich von ihnen distanziert wird. Was den Menschen auf der einen Seite zu Vereinnahmungen drohe, ermögliche ihm wiederum auf der anderen Seite jene Befreiung.

Die meisten der o. g. Berufsbildungstheoretiker:innen haben sich mit *Bildung* und *Beruf* und ihrer Verbindung so auseinandergesetzt, dass dies regelmäßig auf eine einseitige Formalisierung der Begriffe hinauslief. Das heißt, eine (streng) dialektische Perspektive, die eine „Aufhebung“ der mit *Bildung*, *Beruf* und ihrer Verbindung einhergehenden Paradoxien und Ambivalenzen erlauben würde, wurde nicht vollständig und hinreichend eingenommen (zu den Ausnahmen weiter unten). Obgleich dieser Feststellung lässt sich aber nichtsdestotrotz in allen Theorien ein mehr oder weniger explizites, meist jedoch nur latentes dialektisches Moment mit verschiedener Schwerpunktsetzung erkennen (vgl. Bezeichnung der einzelnen Kapitel), welches in Gesamtbetrachtung der Theorien fruchtbar gemacht werden kann. Einzelne, als Monade, vermögen die Berufsbildungstheorien die Wirklichkeit von *Berufsbildung* (nicht mehr) zu erfassen. Bspw. steht die vornehmlich individualistische Deutung von *Berufsbildung* *Kerschensteiners* und *Sprangers* dann der primär kollektivistischen *Siemens* und *Barschaks* gegenüber, beide aber sind, wenn sie den anderen Pol missachten, idealisierend. Ebenso mag die gesellschaftskritische Position *Blankertz'* sich zwar mit emanzipatorischem Anspruch und ihrem Postulat der „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ der gesellschaftlichen Verhältnisse (Zwänge), von denen es sich zu befreien gelte, ihre eigene Polarität schaffen, sie vermochte sie aber ebenso wenig „aufzuheben“, wie *Fischer* es mit seiner deskriptiven Herangehensweise zwar versucht hatte, die Bedingungen der Möglichkeit jedoch nicht hinreichend kritisch hinterfragt hatte.

In Gesamtschau zeigt sich demnach, dass Berufsbildungstheorie(n) nicht als ewig wahre, monadisch gültige Betrachtung der Bildung des „Gegenstands“ im Medium des Berufs zu sehen sind, sondern dass *Berufsbildung* und ihre Theorie kontextgebunden, d. h. abhängig sind von den zeithistorisch realen Gegebenheiten und deren, als Antwort auf sie reagierenden verschiedenen Interpretationen. Berufsbildungstheorie ist darauf angewiesen, um das, was „ist“, zu erfassen, das, was war, „aufzuheben“. Sie ist dadurch keinesfalls beliebig, sondern gerade realistisch, als das, was real „ist“, im-

mer auch gebunden ist an das, was dieses Reale umgibt, was es von sich abgrenzt, wodurch sich beides zu dem macht, was es „ist“ und damit das Wahre des Ganzen bestimmt.

2.9 Der „disziplinhistorisch letzte Versuch“ der Berufsbildungstheorie, „Flucht vor Dialektik“ und deren Konsequenzen

Mit einer bzw. zwei Ausnahmen (s. u.) hat es allerdings keine der o. g. Berufsbildungstheorien vermocht, die eigene Position mit ihrem Widerpart zusammenzudenken, dialektisch „aufzuheben“ und damit das „Ganze“ zu erfassen, d. h. die Dialektik zu entfalten – auch nicht der letzte Versuch der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie sensu *Blankertz*, der den „disziplinhistorisch letzte[n] Versuch“ (Unger 2009, 2) unternommen hatte, eine Berufsbildungstheorie zu formulieren, „die den Begriff der Berufsbildung systematisch als einen Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auslegt und dabei explizit auf einen allgemeinen Bildungsbegriff zurückgreift“ (Unger 2009, 2; auch Stratmann 1970, 830; Büchter 2024a, 182 f.).

2.9.1 *Blankertz’ „letzte[r] Versuch“ und Langes Kritik*

Einer der Hauptkritikpunkte an der *Blankertz’schen* Perspektive ist, dass sie ein „zu optimistischer Gedanke“ (Kutscha 2009 [2011], 71) gewesen sei und Kritik und Emanzipation „voraussetzungslos, überempirisch und gesellschaftslos“ als Ermöglichungsgrund von Bildung im Medium des Berufs erachtet habe, was sie aber de facto nicht seien (Büchter 2019, 15; auch Lange 1989, 224).

„Er [scil. der Gedanke] ist gerichtet gegen den Zwangscharakter jener Formen beruflicher Arbeit, die in der Vergangenheit aus traditionellen, religiösen oder ökonomischen Gründen die Autonomie der Handlungssubjekte einschränkten. Aus heutiger Sicht erweist sich die Blankertz’sche Rede von der ‚Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität‘ als paradox, ja geradezu als zynisch, da das freigesetzte Subjekt den Zwängen des Arbeitsmarkts kaum noch enttrinnen kann“ (Kutscha 2009 [2011], 71).⁹¹

91 Zu berücksichtigen ist hier nämlich die Kehrseite der Medaille in Form einer „Individualisierung des Berufsschicksals“, wonach dies zwar „einerseits eine Befreiung aus vorgegebenen Zwängen“ bedeutet, dies gleichzeitig aber auch impliziert, den „individuellen beruflichen Erfolg auf Leistungen und berufliches Scheitern auf individuelle Fehlentscheidungen und persönliches Versagen zurückzuführen“ (Büchter 2021c, 188; zum Scheitern in Eigenverantwortung auch Reckwitz 2021a, 348). Kritik erntete diese Sichtweise *Blankertz’* auch bei *Stratmann* (1979, 294), der „Mobilität nicht schon [unhinterfragt als; P. S.] Indiz für Freiheit“ deutet, wenngleich „das Recht auf Mobilität Ausdruck von Freiheit ist [...]“. Durch den der Freiheit innewohnenden Wahlcharakter aber wird die „sozial vorgegebene Biografie [...] in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, dass der Einzelne selbst zum ‚Gestalter seines eigenen Lebens‘ wird und damit auch zum ‚Auslöser der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat‘ [...]“ (Geißler/Orthey 1995, 108). Ähnlich sieht es auch *Ulrich Beck*, der die Loslösung von zuvor vorbestimmten sozialen Zwängen und damit soziale Mobilität als Entstehungsbedingung einer „Eigenrealität“ sieht, die den Lebensweg eines Menschen „als ein *persönliches Schicksal* erlebbar mach[t]“ (Beck 1986, 126; Hervorh. i. O.; auch ebd., 208 ff.). Es ist der hier implizite „abstrakte Rekurs auf ‚Freiheit‘ [, der] suggeriert, dass Menschen wollen, was sie tun, ohne danach zu fragen, ob sie unter den gegebenen Bedingungen überhaupt etwas anderes hätten tun oder wollen können“ (Heid 2013, 248, Fn. 24). Der Ruf nach Freiheit wird selbst zur Chance, zur „Aussicht auf eine günstige Gelegenheit“ (Heid 1988, 7), der Selbstverwirklichung, damit aber latent zum Zwang, sie wahrzunehmen. Denn eine Chance impliziert eben auch den Eindruck, „es hänge allein von diesen Individuen ab, ob und inwie-

Die *Blankertz'sche* kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie wird in der Folge weiter scharf kritisiert (Gonon 1997a, 17), allen voran, jedoch bis heute wenig beachtet, durch *Hermann Lange* (Büchter 2024b, 5). Ob des in ihrem Kern „artikulierte[n] Anspruch[s] des Menschen auf Selbstbestimmung (Mündigkeit)“ (Lange 1970, 161), der „Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“, sei eine „im Bildungsbegriff artikulierte Gesellschaftsdistanz“ (Lange 1970, 162), eine Radikaldistanz zur Gesellschaft impliziert, wodurch der *Blankertz'schen* Theorie von Berufsbildung ein „gesellschaftstheoretisches Defizit“ (Lange 1999, 14) attestiert wird und – politisch betrachtet – „sozialtheoretisch unreflektiert“ (Lange 1992, 67) ist, weil sie „einen Begriff von Aufklärung [hat], der sich am Individualverstand ausrichtet und nicht [auch; P. S.] an fundamentalen gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (ebd., 68). *Blankertz* habe deswegen „eine Theoriebildung vor der Praxis“ (Lange 1975, 314; Hervorh. i. O.) betrieben. Das heißt, dass bei „Blankertz, so die Kritik (ebd.), sich Bildung nicht im Geflecht von sozialen, ökonomischen und technischen Sphären [konstituiere], sondern sie werde vor die Geschichte und vor die Praxis gesetzt“ (Büchter 2023, 344; Hervorh. i. O.). *Lipsmeier* spricht davon, dass die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie sich „in eine pädagogische Scheinwelt [habe retten wollen], aus der soziale Konflikte eliminiert wurden, indem sie verharmlost und entpolitisiert wurden“ (Lipsmeier 1975, 249). Auf *Blankertz'* „Königspostulat“ von Arbeit rekurrierend, gibt er die notwendige Berücksichtigung der „Transparenz, Veränderbarkeit und gesellschaftlichen Funktion“ von Arbeit zu bedenken, durch die ganz wesentlich ihre „Potenz“ als Bildungsmedium bestimmt werde (Lipsmeier 1975, 259).

Zur Verteidigung *Blankertz'* kann nun aber gesagt werden, dass es „eine Theoriebildung vor der Praxis“ gewesen sein mag, es aber keineswegs eine Theoriebildung ohne Praxis war, d. h. ohne das Praktische (als Ziel) mitgedacht zu haben, wie *Blankertz'* (zwar letztlich gescheiterte) Bemühungen des Kollegsulversuchs zeigen sollen. „Das Bildungspotential der beruflichen Tätigkeit sollte nicht nur der Emanzipation des Individuums zugutekommen, sondern ebenso der humanen Gestaltung der Gesellschaft als ganzer“ (Gruschka 2023, 6). Dies zu fordern und zu fördern, sei *Blankertz'* theoretisches, aber mit dem Kollegsulversuch zur Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung in den Schulen, um Jugendliche „egalitärer und emanzipativer“ (ebd., 7) zu sozialisieren, auch praktisches Anliegen gewesen. Überhaupt ließe sich sekundieren, dass *Blankertz' gesellschaftskritisches* Bildungsverständnis den Blick schärfen kann für eine aufgeklärte, „sehende“ Welt, die aber bereits so aufgeklärt ist und so viel sieht, dass sie blind wird für die unterschwellig sich etablierenden und die Aufklärung gefährdenden Herrschaftsformen.⁹² *Blankertz* macht mit seiner Berufsbil-

weit sie ihre Chance nutzen. Dies wiederum begründet die Annahme, es könne nur an individuellen, persönlichen Defiziten oder Defekten liegen, wenn jemand seine Chance nicht wahrnimmt oder nicht wahrzunehmen vermag“ (ebd., 10).

92 Mit den Worten *Heinz-Joachim Heydorns* ließe sich sagen, „[d]ie Gesellschaft hat ihr Dunkel verlassen, ohne Licht zu haben“; und erst „am Rande des Zwielflichts“, in der sie sich nun befindet, liege die Möglichkeit zur Aufhebung ihres „beschädigte[n] Selbst“ (Heydorn 1973 [2004], 179). Ein (polemisches) Beispiel dafür lässt sich mit *Slavoj Žižek* liefern, wonach die liberale Linke so aufgeweckt, so wach oder auch sehend bzw. – neudeutsch – „woke“ sei, dass sie damit ihr eigenes Unglück schaffe und, „statt sich für gesellschaftliche Solidarität einzusetzen, selbst an ihre potenziellen Verbündeten pseudomoralische puristische Kriterien anlegt, überall Sexismus und Rassismus wittert und sich so neue Feinde macht“ (Žižek 2023a, 47). Auch hier geht der Blick für das Wesentliche, das Reale verloren, sodass Wachheit sich in ihr

dungstheorie nicht nur aufmerksam für die versteckten, im Dunklen verharrenden Gefahren der modernen Welt, wie sie die Aufklärung zu erleuchten noch beabsichtigte (engl. *enlightenment* = Aufklärung, wörtl. „*Erleuchtung*“), sondern er hebt die Aufklärung auf eine Stufe, auf der durch kritisches Denken über die offensichtlichen Gefahren, jene, die am helllichten Tageslicht sich vollziehen, aufgeklärt wird, welche aber als solche nicht wahrgenommen werden, die den Menschen aber ihrer durch die Aufklärung erlangten Freiheit berauben „[w]ie ein Dieb bei Tageslicht“ (Žižek 2019). So ist beispielsweise die von ihm positiv konnotierte soziale Mobilität einerseits als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung zu betrachten, weil sie dem Menschen die Möglichkeit bietet und dazu auffordert, den mannigfachen Anforderungen der Welt begegnen und sich durch sie so bilden zu können, dass er von ihnen nicht abhängig ist (also auch nicht von Arbeit als existenzieller Notwendigkeit). Diese Mobilität lässt aber gleichsam die Frage nach ihren Bedingungen, präziser nach der Wahlfreiheit über sie stellen. Mit Žižek (2019, 41f.; ähnlich auch Žižek 2023c, 49) lässt sich bspw. fragen, welche Wahl denn besteht,

„[...] wenn wir uns nicht mehr auf unbefristete Stellen verlassen können und dazu gezwungen werden, alle paar Jahre eine neue prekäre Stelle zu suchen, dann sagt man uns, dass wir eine neue Möglichkeit hatten, uns selbst neu zu erfinden und unentdeckte kreative Potenziale zu entdecken, die in unserer Persönlichkeit geschlummert hatten [..., so dass] wir unsere Freiheit zunehmend als dasjenige [erfahren], was sie tatsächlich ist: eine Last, die uns die wirkliche Wahlfreiheit vorenthält ...“

Das augenscheinlich „Gute“, was sich aus dem einst „Schlechten“ entwickelt hat – es umgekehrt oder auch *negiert* hat –, ist nun aber mit ihm verwoben. Bildung im Medium des Berufs, der „Gutes“ und „Schlechtes“ der Welt konkretisiert und für Kritik greifbar macht, greift jenen Aspekt der „Dialektik der Aufklärung“ auf, die erlangte Freiheit nicht vorbehaltlos hinzunehmen, sondern auch diese und ihre Gelingensbedingungen zu hinterfragen. Mit *Blankertz’* Theoretisierung von Bildung und Beruf kann dafür sensibilisiert werden.

Fordert *Blankertz’* kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis dazu auf, das „Schlechte“ wie auch augenscheinlich „Gute“ der realen Welt zu hinterfragen, so besteht ein gewichtiger Kritikpunkt an seiner Perspektive jedoch darin, dass er die seinem Verständnis zugrunde gelegte Dialektik zwar versucht hat anzuwenden, aber nicht zu Ende gedacht hat bzw. dass er nicht mit ihr weitergemacht hat – er hat kritisiert und reflektiert, aber hierin stoppte er, anstatt dialektisch fortzufahren und, was kritisiert und reflektiert war, zu versöhnen, fortwährend „aufzuheben“ und zu regenerieren. So bleibt die Kritik *Langes* bestehen, dass in der *Blankertz’schen* Theorie „das pädagogische (also praktische) Moment der Theorie selbst [...] nicht angemessen auf

Gegenteil verkehrt und das Reale aus den Augen gerät. Žižek: „The woke awaken us – to racism and sexism – precisely to enable us to go on sleeping. They show us certain realities so that [for instance; P. S.] we can go on ignoring the true roots and depth of our racial and sexual traumas“ (Žižek 2023b). Žižek fordert vielmehr, einen „kritischen Doppelansatz [zu] verfolgen: [...] die vorherrschende Form der Kritik (Political Correctness) als auch den Gegenangriff der etablierten Kräfte kritisieren“ (Žižek 2023c, 133), und dies selbst dort, wo Menschen es mit „so abstoßenden Phänomenen wie dem Sexismus und dem Rassismus zu tun haben – die Dinge nämlich liegen nie einfach, auch solche nicht“ (ebd.).

den Begriff gebracht“ wurde (Lange 1975, 324). Wenngleich *Blankertz* dieses Defizit auf einer theoretischen Ebene mit der *Hegel'schen* Herr-Knecht-Dialektik habe beseitigen oder möglicherweise auch nur kaschieren wollen, habe er die „Anstrengung des Begriffs“ nicht im Sinne *Hegels* verstanden (Lange 1970, 162) und sei nicht dialektisch im eigentlichen, *Hegel'schen* Sinne vorgegangen. *Lange* (1975, 325; Hervorh. P. S.) spricht hier von einer „*Flucht vor Dialektik*“, mit der verkannt wurde, dass es bei *Kritik* stets geboten sei, die Dialektik anzuwenden und eben immer auch die gesellschaftlichen Zwänge zu betrachten (ebd., 249).

„Bis jetzt kranken die emanzipatorischen Bildungstheorien daran, dass sie den Unterschied übersehen zwischen einem radikal-liberalen Demokratiemodell, das nach Marx die bloße Negation der Negation ist, also die Egalisierung erwerbsbürgerlicher Haltung, und einem Modell von Demokratie, das einen solidarischen Zustand der Menschen meint. Sie haben also, obwohl ihre Theorie nicht ohne Hegel denkbar ist, dessen Unterscheidung von abstrakter und konkreter Allgemeinheit und ihre dialektische Einheit nicht wirklich reflektiert [...]“ (Lange 1970, 183).

Emanzipation, so *Lange* (ebd., 174), impliziere die „Notwendigkeit von politisch-sozialer Integration“ und eben nicht ihre radikale Distanzierung. Das Problem sei daher nicht, „wie zu emanzipieren sei, sondern wie man individuelle Selbständigkeit unter Wahrung gesellschaftlicher Integration haben kann“ (ebd.). Dies werde von „der emanzipatorischen Bildungstheorie übersehen“ (ebd.), sie verkenne, dass Mündigkeit „das Vermögen [ist], rational-reflektierten Verhaltens sich selbst und der sozialen Umwelt gegenüber und die Wahrnehmung von Chancen sittlicher und politischer Entscheidungen“ (Lipsmeier 1975, 258) und lasse damit außer Acht, dass *Bildungstheorie stets auch Gesellschaftstheorie ist* (ebd., 250; Büchter 2017d; Rieger-Ladich 2021; implizit auch *Litt* [vgl. auch Kap. 2.6]). Dem *Blankertz'schen* Praxisbegriff war, wie *Klaus Harney* (2009, 49) feststellte, in dem Sinne normativ vorausgesetzt, dass mit dem Zweckfreiheitsanspruch von Mündigkeit und Emanzipation ein „Vorbehalt gegenüber der Vergesellschaftung des Menschen“ einherging, sodass unterschlagen wurde, dass Praxis erst Gesellschaft erzeugt und Individuum und Gesellschaft (über die und in der Praxis) unweigerlich aufeinander angewiesen sind (dazu ausführlicher in Kap. 6 u. 7). Sei es zwar der Anspruch der kritisch-emanzipatorischen Perspektive auf Bildung und Erziehung gewesen, entlang der Kritischen Theorie sich vom Monismus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu befreien, indem sie Gesellschaftskritik übt, so unterlässt sie es aber, „Kritik selbst [...] als gesellschaftliches Phänomen“ zu begreifen, also selbstkritisch zu sein. Kritik werde nicht als etwas betrachtet, das selbst „aus Gesellschaft (und damit Geschichte) kommt und auf Ermöglichung von Gesellschaft als einen humanen Personenzusammenhang gerichtet ist“ (Lange 1975, 314). Ganz im Gegenteil „träten Menschen in der kritischen Berufsbildungstheorie ‚nicht als Sozialwesen in Erscheinung, [sondern] immer nur der Mensch im Singular‘“ (Büchter 2024a, 184). Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie „bleibt bei der singulären Person und reduziert sie überdies zur Monade“ (Lange 1975, 325). Ließe sich zu ihrer Verteidigung noch versuchen anzuführen, dass *Blankertz* seine Theorie selbst infrage gestellt hat, als er formulierte, dass „Bildungstheorie heute nur noch unter kritischem Vorbehalt mög-

lich [sei]“ (Blankertz 1966a, 62) und er von „Fragwürdigkeit bei gleichzeitiger Unersetzbarkeit des Berufsbegriffs“ (Blankertz 1967, 9) sprach, so kann ihm aber auch hier zur Last gelegt werden, begrifflich nicht weiter ausdifferenziert zu haben, wie diese Paradoxien von Aufrechterhaltung bei gleichzeitiger Negation zu rechtfertigen und zu begründen wären.

2.9.2 Die elliptische Ambivalenz von *Bildung* und *Beruf*

Eine Möglichkeit dazu, Paradoxien von Aufrechterhaltung bei gleichzeitiger Negation zu rechtfertigen und zu begründen, wie es im Falle der Verbindung von *Bildung* und *Beruf* nötig ist, lässt sich in den Gedanken des bereits genannten Hermann Lange finden, die bislang aber, weil seine Kritik und Anregungen „in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum aufgenommen [wurden, ...] nicht zu einer konstruktiven Weiterentwicklung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie [geführt haben]“ (Büchter 2019, 12 f.; auch Büchter 2024a, 185; 2024b, 5; Stratmann 1979, 327). Lange (z. B. 1992) „ging es nicht um eine Opposition gegen die emanzipatorische Pädagogik oder gar um deren Ablehnung, sondern um eine theoretische Reflexion zugunsten einer ‚wirklichen Emanzipation‘“ (Büchter 2024a, 185), einer Emanzipation nicht gegen, sondern *mit* dem realen „Gegenüber“ des Individuums, seiner „Lebenswelt“, weil erst diese individuelle Freiheit ermögliche, wie Lange (1992, 65 f.) im Rekurs auf Litt notiert, sich beides (dialektisch) wechselseitig bedingt.

„Für Litt sind gesellschaftliche Institutionen und Funktionssysteme nicht, [...] wie es Blankertz zustimmend zitiert, Barrieren menschlicher Entfaltung, sondern ganz im Gegenteil Bedingungen der Möglichkeit menschlicher Existenz und Entwicklung“ (Lange 1992, 66; Hervorh. P. S.).⁹³

Was in Folge der Kritik an den Berufsbildungstheorien als doppelpoliges Dilemma der Vereinigung zweier individuell betrachtet fragwürdiger Begriffe (*Bildung* und *Beruf*) zu gelten scheint, kann mit der dialektischen Perspektive, wie sie Lange (1975, 326 f.)

93 Dies erinnert an Langes Kritik des Mangels oder Missverständnisses von Demokratie seitens der emanzipatorischen Bildungstheorie (vgl. Lange 1970). Sich von der Gesellschaft ab- und einem „Ideal der perfekten Demokratie“ (Lange 1992, 75) zuwendend, verfällt sie einem Aufklärungsdrang, der sie blind (vgl. Fn. 92) macht für die Unmöglichkeit einer perfekten Demokratie wie auch dafür, dass die Perfektion nicht in der Makellosigkeit einer Sache bestehen kann, sondern in der Bemühung, durch Vereinigung von Gegensätzen („Aufhebung“) sich auf dem Weg zu ihr zu befinden (dazu noch ausführlich in Kap. 4.2 u. 4.3). Überdies ist sie zudem blind für die (politische) Realität ihrer Zeit, wenn auf die Rede des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt geblickt wird, der, wie Stratmann et al. (1991, 171 f.) ihn schon zitierend, auf die wechselseitige Bedingtheit von Gesellschaft, Staat und Individuum verweist. Er sagte in seiner Regierungserklärung: „Unser Volk braucht wie jedes andere seine innere Ordnung. In den 70er-Jahren werden wir aber in diesem Lande nur so viel Ordnung haben, wie wir an Mitverantwortung ermutigen. Solche demokratische Ordnung braucht außerordentliche Geduld im Zuhören und außerordentliche Anstrengung, sich gegenseitig zu verstehen. Wir wollen mehr Demokratie wagen. [...] Wir werden darauf hinwirken, [...] dass] jeder Bürger die Möglichkeit erhält, an der Reform von Staat und Gesellschaft mitzuwirken. [...] Mitbestimmung, Mitverantwortung in den verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft wird eine bewegende Kraft der kommenden Jahre sein. Wir können nicht die perfekte Demokratie schaffen. Wir wollen eine Gesellschaft, die mehr Freiheit bietet und mehr Mitverantwortung fordert. [...] Wenn wir leisten wollen, was geleistet werden muß, brauchen wir alle aktiven Kräfte unserer Gesellschaft. Eine Gesellschaft, die allen weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen offen sein will, ist auf ethische Impulse angewiesen, die sich im solidarischen Dienst am Nächsten beweisen. [...] Die Regierung kann in der Demokratie nur erfolgreich wirken, wenn sie getragen wird vom demokratischen Engagement der Bürger. Wir haben so wenig Bedarf an blinder Zustimmung, wie unser Volk Bedarf hat an gespreizter Würde und hoheitsvoller Distanz. Wir suchen keine Bewunderer; wir brauchen Menschen, die kritisch mitdenken, mitentscheiden und mitverantworten“ (Brandt 1969, 20 f. u. 33; Hervorh. P. S.).

durch das Bild einer *Ellipse als vereinende, gleichsam trennende geometrische Figur* vorschlägt, in Anbetracht des „Ganzen“ der hier betrachteten Begriffsarbeit und Berufsbildungstheorie(n) als erster Impuls für Anknüpfungs- und Regenerationsmöglichkeiten der Berufsbildungstheorie(n) betrachtet werden. Was sich nach *Lange* wie die zwei Brennpunkte einer Ellipse gegenübersteht und unvereinbar scheint, kann zusammengefasst und die Differenz „aufgehoben“ werden. Das heißt, einerseits dem Menschen durch berufliche Arbeit eine derartige Bildung zu ermöglichen, wonach er in einer aus der Dichotomie „Staat/Markt/Technik“ und „Individuum“ (*Lange* 1975, 327) bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit er selbst ist, es andererseits aber diese Wirklichkeit ist, welche ihm durch „die Einsicht in die dichotomische Bezogenheit beider Brennpunkte aufeinander [...] wirkliche Emanzipation“ (ebd.) und somit die freieste Entfaltung seiner Kräfte in Wechselwirkung mit seiner materiellen und sozialen (Um-)Welt, d. h. Selbstverwirklichung, ermöglicht, wodurch wieder die Bedingung der Möglichkeit geschaffen wird, als Mensch Teil von Wirtschaft und Gesellschaft zu sein. Das bedeutet: *Weder die Einnahme eines Mittelpunktes als Gleichheit mit sich selbst noch die eines anderen Mittelpunktes schafft die Freiheit, auch wirklich sich selbst zu sein, sondern die Bezugnahme auf das andere bei gleichzeitiger Sichselbstgleichheit. Ein Sein, das nur in seinem eigenen Mittelpunkt verharrt, bleibt leer; ein Sein, das nur im Mittelpunkt des Nichts verbleibt, ist nicht mehr Sein* (vgl. ausführlich Kap. 4.2.2). Erst die Bezogenheit beider Mittelpunkte und die Bewegung im Zwischenraum der beiden Mittelpunkte ermöglicht es, beides zu sein – sich selbst, ohne leer zu sein; das andere, ohne nicht mehr sich selbst zu sein. In der Ellipse trägt jedes Moment „das aus [der] Geschichte gewonnene ältere [(das vorherige); P. S.] Moment“ (ebd., 328) immer mit sich mit. Dies lehre, dass die Wahrnehmung einer „Totaldistanz“ des Begriffs von anderen nur eine Meinung sei, wo sie doch eigentlich „nur ein Moment ist“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Die Schwierigkeit von *Berufsbildung* besteht folglich darin, diese Ambivalenzverhältnisse von *Bildung* und *Beruf* nicht nur einzeln für sich zu erkennen und zu bearbeiten, sondern vielmehr sie als doppeltes Ambivalenzverhältnis logisch miteinander in Verbindung zu setzen und bereits bestehende sowie sich in diesem Prozess neu ergebende Gegensätze (Brennpunkte) zu bzw. in einer diese Gegensätze dialektisch „aufheben“ *Ellipse zu vereinen* (vgl. Abb. 4).

Bezogen auf die *Lange'sche* Ellipse und den damit verbundenen Gedanken der dialektischen Betrachtung von *Bildung* und *Beruf* lässt sich im Rekurs auf die Berufsbildungstheorie(n) nun auf die oben bereits erwähnten Ausnahmen rekurren. Es geht um *Aloys Fischer* und vor allem um den von *Lange* bereits erwähnten *Theodor Litt*. Mit *Fischer* lässt sich ein Fuß in die Tür in die dialektische „Aufhebung“ stellen, die sich mit einem in der Folge kaum beachteten (vgl. Büchter 2024a; 2024b; Gonon 1997a, 157) Berufsbildungstheoretiker weiter öffnen und unter Anbetracht der o. g. Berufsbildungstheorien für eine Regeneration der Berufsbildungstheorie anschlussfähig machen lässt, weil mit ihr die „*Arbeit am Begriff*“ geleistet und die Ambivalenzen „aufgehoben“ werden können: Gemeint ist *Theodor Litts* dialektische Perspektive. Indem die Idee *Fischers*, den Berufsbegriff über den Bildungsbegriff neu auszudeuten, aufgegriffen wird und durch „eine Annäherung der Bildungsidee an die reale Lebenswelt“, wie

Litt sie forderte (Reimann 2022, 16; auch Lange 1989, 209), berufliche Arbeit auch im Lichte „der zunehmend digitalisierten Lebenswelt“ (Reimann 2022, 16) als sinnstiftendes Bildungsmedium bestimmt wird, ließe sich eine Revision von *Berufsbildung* anstoßen, die *Bildung* und *Beruf* gleichermaßen individuell und kollektiv, egoistisch und solidarisch, real und ideell und vor allem *dialektisch* denkt. Es ist in diesem Sinne der *Fischer'schen*, aber vor allem der *Litt'schen* Berufsbildungstheorie ob ihrer immanenten Dialektik, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt, ohne ihn als diesen vorauszusetzen, sondern ihn vielmehr erst als solchen geworden zu sein bzw. geworden werden zu müssen, eine weniger normative, dichotome und essentialistische Verengung der Verbindung und Bestimmung von Bildung und Beruf in einer Berufsbildungstheorie anzuerkennen. Berufsbildungstheorie wird dann dem Bild der *Lange'schen* Ellipse folgend dialektisch als Individualbildungs- und Gesellschaftsbildungstheorie begriffen, indem sie implizit zur Subjekttheorie, in der „die subjektive Involviertheit in Arbeit und die Subjektkonstitution Arbeit und Bildung im Mittelpunkt berufsbildungstheoretischer Auseinandersetzung stehen“ (Büchter 2023, 346), „aufgehoben“ wird. Über die Dialektik werden die individuellen (*Kerschensteiner*, *Spranger*, *Blankertz*) und kollektiven (*Siemsen*, *Barschak*) Vereinseitigungen und Idealisierungen der Berufsbildungstheorie(n) miteinander verbunden, sodass der Beruf, wie *Blankertz* sagte, wirklich „reale und bildungsträchtige Lebenssituation des Menschen“ (Blankertz 1963 [1985], 107) sei, ihm „Freiheit zu Urteil und Kritik“ (Blankertz 1984, 68) ermögliche und „eine ungeheure Chance der Bildung“ (Blankertz 1966a, 76) darstelle, mit der der Mensch, obgleich er „sich mit der modernen Technik eine Welt geschaffen [hat], in der er seine Menschlichkeit nur unter extremen Bedingungen wahren kann“ (Blankertz 1965a, 27; auch Blankertz 1966a, 79), zu einer „höheren Form seiner selbst“ zu gelangen könne (Blankertz 1965a, 27).

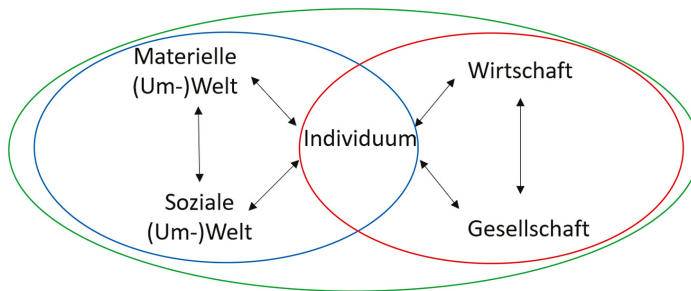


Abbildung 4: Doppeltes Ambivalenzverhältnis von „Bildung“ (blau) und „Beruf“ (rot) als Ellipse (grün)
(Quelle: eigene Darstellung)

Mit Ausnahme der genannten Berufsbildungstheoretiker *Litt* und, in Nuancen, *Fischer* verfehlten es die Berufsbildungstheorie(n) jedoch, ihre dialektischen Implikationen weiter zu spezifizieren und zu verallgemeinern und scheiterten letztlich an ihrem eigenen Anspruch, Berufs- und Allgemeinbildung so zusammenzudenken, dass Bildung im Medium *auch* des Berufs als Menschbildung und Prozess der Menschwerdung des Menschen anerkannt ist und damit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber

möglicherweise auch in der Erziehungswissenschaft als kritisch-reflexive Bildungstheorie anschlussfähig gewesen wäre für Wissenschaft, Forschung und Praxis im Lichte zeitgenössischer Herausforderungen bzw., wie eingangs erwähnt (vgl. Kap. 1), „gesellschaftliche Problemlagen“ (Lange et al. 2001, 14).

2.9.3 Versandete Begriffs- und Theoriearbeit

Implizit wurde mit dem Mangel an Dialektik bzw. der „*Flucht vor Dialektik*“ nicht nur berufsbildungstheoretisch, sondern auch auf berufsbildungspolitischer und -praktischer Ebene jenen (Nicht-)Entwicklungen Vorschub geleistet, zum einen das Schisma zwischen Berufs- und Allgemeinbildung (Baethge; vgl. Kap. 1.1.2) aufrechtzuerhalten und „bei der alten Dualität zwischen beruflichem und allgemeinbildendem Schulwesen“ zu bleiben (Stratmann et al. 1991, 47), und zum anderen der (primär praktischen) betrieblichen Ausbildung ein Prärogativ gegenüber der (primär theoretischen) berufsschulischen Ausbildung einzuräumen (ebd., 47 ff.; Stichwort: „Theorie-Praxis-Problem“), obgleich beide Teile miteinander verbunden⁹⁴ und, wenn dialektisch verfasst, auch berufsbildungstheoretisch begründet werden können.

„Solcher Anspruch kann glaubhaft, d. h. ernstzunehmender wie produktiver Weise nur vertreten werden, wenn die erarbeiteten Theorien sich auf die Praxis der Berufsbildung beziehen und diese Praxis sich an theoretischen Entwürfen messen lässt, weshalb die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Tat im Theorie-Praxis-Problem ihr eigentliches

94 Stratmann et al. (1991, 56 ff.) machen auf die in den 1950er-Jahren bestehende Beobachtung aufmerksam, dass Berufsschule (und die Theorie beruflicher Bildung) einen gegenüber der betrieblichen (Aus-)Bildungspraxis (und ihrer funktionalen Erziehung) geringeren Rang einnimmt. „In den ausbildungsstrukturellen Kontext übersetzt, bedeutet das, dass die Berufsschule allenfalls als subsidiäre Einrichtung zu sehen ist“ (ebd., 58) – „der Dualitätsgedanke reduziert sich auf den des Subsidiaritätsprinzips“ (ebd., 59). Auf *rechtlicher*(!) Ebene wurde dies erst mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 bereinigt (ebd., 73), Betrieb und Berufsschule gelten als *gleichberechtigt*. In der Berufsausbildungspraxis (auf primär didaktischer Ebene) hingegen besteht seit jeher eine „Abstimmungproblematik“ (der Kooperation) der beiden Lernorte (Euler/Twardy 1991, 207), und obgleich sich „engagierte Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder über die Ausbildungsorganisation beraten und gelegentlich austauschen“, blieb aufgrund von mannigfachen Kooperationshindernissen (vgl. dazu ebd., 210 ff.) die „Diskrepanz zwischen Abstimmungspostulat und -realität [...] weitgehend bestehen“ (ebd., 208). Folgen sind u. a. „dass sich die Auszubildenden in zwei Welten bewegen, die inhaltlich mehr oder weniger zusammenhangslos nebeneinanderstehen“ (ebd., 209) und sich nicht komplementär verbinden und gegenseitig ergänzen. Eine Möglichkeit für einen konstruktiven Umgang mit dieser Problematik lässt sich möglicherweise in Volker Banks Ansatz zur „Komplementarität und Konnektivität im Dualen System“ (Bank 2019; Bank/Glass 2017) sehen. Auf Basis einer Befragung von Auszubildenden/Schülerinnen und Schülern sowie von deren Ausbildern und Lehrkräften wird darin konstatiert, dass – erinnernd an die, jedoch ohne Erwähnung einerseits der Aussage Klaus Becks, „[d]er einzige ‚Ort‘, an den Lernen gebunden ist, ist der menschliche Körper“ (Beck 1984, 257), andererseits der (spöttisch anmutenden) Frage Helmut Heids „Wo anders als im Lernenden selbst findet Lernen statt [...]?“ (Heid 2001, 51) – die Verbindung der Lernorte vornehmlich eine *subjektive Leistung* von Auszubildenden/Schülerinnen und Schülern sei, die jedoch von den Ausbilder:innen und Lehrer:innen in Betrieb und Berufsschule unterstützt werde. „Eine aktive Herstellung der Verbindung kann [...] nur vom Edukanden selbst erfolgen. Deshalb ist – neben dem Lernen an jedem Lernort je für sich – die Hauptaufgabe des Edukanden im Herstellen von Bezügen zu sehen, während die übrigen Akteure nur ihre Unterstützung anbieten“ (Bank/Glass 2017, 21). „[O]nly the learning persons can construct, or discover each connection of singular character. For this reason, their main task consists in discovery of connections – besides learning at every didactical locus separately. The other protagonists only can encourage this effort“ (Bank 2019, 620). Etwas trivial anmutend liege diese Unterstützung darin, dass „die Lehrkräfte die Auszubildenden bei dem Transfer in betriebliche Kontexte durch die Verwendung von betrieblichen Beispielen unterstützen [...] und] die Ausbilder die Bezugnahme auf die schulischen Inhalte [nutzen]“ (Bank/Glass 2017, 21), wobei „[n]onetheless, [...] the ‚contextualisation‘ approach [is] being more popular by teachers than the approach of ‚theoretical reference‘ by instructors“ (Bank 2019, 620). Es bedürfe daher eines „mutual interest in the processes of learning initiated by the respective other didactical locus“ (ebd.), obschon (wieder etwas trivial anmutend) „[i]n the end, it appears to be a question of the capacities of the person learning, if connectivity of learning is realized“ (ebd., 621). Als (vorläufiges) Fazit wird konstatiert: „Efforts of strengthening the connectivity between systematic learning at the didactical locus of knowledge (school) and systemic making of experiences (workplace or company) in the frame of the dual system appear to be possible“ (ebd.).

Thema hat. Löst man die darin sich ausdrückende wie damit aufgegebene Spannung zugunsten einer der beiden ‚Pole‘, so werden beide, Theorie wie Praxis, blind an sich selbst. [...] [B]erufs- und wirtschaftspädagogische Vernunft erweist sich eben in dem strikten Bezug beider aufeinander, andernfalls ‚fällt sie mitten hindurch‘“ (Stratmann 1979, 330), weil beide Teile an sich leer sind (vgl. zur Leere in der Dialektik ausführlich in Kap. 4.2.2).

Anstatt sich zum Zwecke der Bewältigung des Schismas, des Theorie-Praxis-Problems und insgesamt der Fortführung der u. a. dazu nötigen Berufsbildungstheorie den bestehenden Berufsbildungstheorie(n) zuzuwenden und zu analysieren, welche Bedeutung und Funktion *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* aus welchen Gründen und unter welchen Bedingungen zugutekamen und was daraus für die eigene disziplinäre wie pädagogische Arbeit hätte abgeleitet und in einer Theorie formuliert werden können, scheint sich die Disziplin im Großen und Ganzen vor dieser Aufgabe weggeduckt und ihr Heil in einem Pragmatismus mit anderen Begriffen und Theorien gesucht zu haben (vgl. dazu folgend auch noch ausführlicher Kap. 3). Anstatt, wie einleitend erwähnt, „eine Neuformulierung des Mediatisierungsgedankens anzustoßen und sich dazu auf den bildungstheoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaft einzulassen [...], hat sie [scil. die Berufs- und Wirtschaftspädagogik] sich eher hilflos vom Bildungsbegriff [und mithin auch vom Berufsbegriff; P. S.] verabschiedet“ (Büchter 2021a, 3; auch Büchter 2023, 336). Diese Entwicklung war jedoch nicht notwendig, hätte es mit der Kritik *Langes* und dessen dialektischer Ellipse und den Arbeiten von *Fischer* und besonders *Litt* Möglichkeiten gegeben, Berufsbildungstheorie(n) im „Spiegel der Zeit“ so zu analysieren, zu reflektieren und in der Absicht, sie zum Fortschritt berufsbildungstheoretischer Bemühungen zu nutzen, miteinander in Verbindung zu bringen, dass sie „aufgehoben“ zu einer Berufsbildungstheorie hätten regeneriert werden können. Stattdessen wurde (dialektische) Begriffs- und Theoriarbeit jedoch aufgegeben oder, wo es geschah, ist sie mehr oder minder im Sand verlaufen.

Beispielhaft, jedoch ohne ausführlich auf sie einzugehen, wären für eine nach dem „disziplinhistorischen letzten Versuch“ unternommene Begriffs- und Theoriarbeit zu nennen⁹⁵:

- *Alfons Dörschel* (1912–1998), der „[i]n Abgrenzung zu anderen Vertretern der Disziplin [...] die Wirtschaftspädagogik [, der er die Berufspädagogik unterordnet; P. S.] schon frühzeitig eindeutig der Erziehungswissenschaft zu[ordnet]“, und der wie bspw. auch *Aloys Fischer* auf die „Relevanz und Notwendigkeit einer empirisch arbeitenden (deskriptiven) Wirtschaftspädagogik verwies“, die nicht geistes- und erfahrungswissenschaftliche Methoden gegeneinander ausspielt, sondern (erinnernd an die „Realistische Wendung“ sensu *Roth*; vgl. Kap. 1.1.3) die „die traditionellen hermeneutischen Methoden durch Methoden empirischer Forschung zu ergänzen“ sucht (Georg 2019, 122; dazu auch Dörschel 1972, 189 ff.; 1971, 23). In seinem Werk „*Zur Geschichte der Erziehung*“ (1972) hebt *Dörschel* zum Schluss hervor, dass die „Erziehung der Menschen“ wesentlich durch die „Er-

95 Wie bereits in Kap. 2.1 bis 2.7 ist dies stets unter kritischer Berücksichtigung der biografischen Vergangenheit der Theoretiker:innen (insb. während der NS-Diktatur) zu unternehmen, auf die an dieser Stelle für die folgenden Personen aber nicht eingegangen wird (dazu bspw. in Kipp 1978; Seubert 1990; Lipsmeier, A./Münk, D. 2019 u. 2022).

scheinungen und Strömungen neuzeitlichen Lebens“ gefordert werde, sodass (erinnernd an bzw. bereits vorwegnehmend *Becks* Modernisierung der Moderne; vgl. Kap. 3.1.1) die Pädagogik im Lichte dieser „angedeuteten und unabsehbaren Komplizierung der Lebensverhältnisse“ den wachsenden Ansprüchen an die „individuelle Verantwortung“ des Menschen antworten müsse (Dörschel 1972, 192). Wirtschaftserziehung ist ihm hierbei nicht nur Ausbildung, sondern „durchgreifende Formung des ganzen Menschen“, sie ist „Menschenerziehung“ (Georg 2019, 123) im „engeren Sinne [...] einer *Erziehung des Menschen im wirtschaftlichen Lebensbereich* unter Berufsaspekten“ (Dörschel 1971, 125; Hervorh. i. O.);

- *Johannes Riedel* (1889–1971), der mit einem weiten Arbeits- und Berufsverständnis den pädagogischen Gedanken der „*Arbeitspädagogik – Berufspädagogik – Wirtschaftspädagogik*“ (Riedel 1949) nicht nur auf das Ökonomische, sondern auch das Leben als Ganzes bezieht und diese als Vehikel auf dem Weg zur Menschenbildung deutet. *Riedel* spricht sich damit für ein Bildungsverständnis der „*Verschmelzung von Fachbildung und Allgemeinbildung*“ aus, wonach „die systematische Facherfahrung in die allgemeine Lebenserfahrung sinnvoll eingeordnet und nach der aus dieser entwickelten und praktisch anerkannten Wertordnung zur Lebensgestaltung verwendet wird“ (Riedel 1967, 102; Hervorh. i. O.). Bildung ist ihm der Prozess und das Ergebnis der Vermittlung von Lebens- und Facherfahrung (ebd.). Angelehnt an *Litts* dialektisches Bildungsverständnis regt *Riedel* ebenfalls dazu an, Menschenbildung sowohl als „Selbstwerden“ sowie als „Weltgestalten“ zu verstehen, d. h. „neben der Selbstbildung auch die Ausstrahlung der so gewonnenen Gestalt in die Welt und deren dadurch bewirkte ‚Humanisierung‘ [...] anzuerkennen und beide in ihrer Polarität zu würdigen“ (ebd., 108). Es sei „wichtig, dass sie den Menschen zur Synthese der polaren Spannungen, unter denen er steht, befähigt – nicht zu einer Scheinsynthese, die nur auf einen oberflächlichen Kompromiss hinausläuft, sondern zu einer echten Synthese, die beide Pole ausgewogen wirksam werden lässt“ (Riedel 1964, 104), d. h. durch die beide zu ihrem eigenen Recht kommen. Mit Blick auf die Auswirkungen des disziplinären Selbstverständnisses spielt es deshalb insgesamt auch keine Rolle, in welche Hochschulfakultät jene o. g. Pädagogik(en) eingeordnet werden, „weil es ja nur auf die Probleme selbst ankommt, die man hier wie dort einordnen kann“ (Riedel 1949, 362), nämlich Menschenbildung (im Medium von Arbeit und Beruf) (vgl. a. Kap. 1.1.1). Laut *Kipps* (in der Folge noch kritischer werdend) Urteil lag die „hervorragende Bedeutung Riedels [...] darin, dass er wie kaum ein anderer Berufspädagoge die notwendige Vermittlung von Theorie und Praxis geleistet hat“, wodurch er „auch heute noch als vorbildlich gelten [kann]“ (Kipp 1978, 114);
- *Johannes Baumgardt* (1930–2017), der „*Beruf und Bildung als wissenschaftliches Problem*“ (Baumgardt 1979) systematisch untersucht und u. a. den dialektischen Zusammenhang der Bildungsdimensionen Selbst-, Sach- und Situationsverständnis betont (ebd., 165 ff.). Die Dialektik nimmt hierbei eine „vermittelnde Position“ (ebd., 170) zwischen der (realen) objektiven Position und der (personalen) subjektiven Position ein, über die sich der Bildungsfaktor des Berufs und

damit der Bildungswert dieser Positionen (ebd., 168 ff.) erschließt. „Für den Beruf ergibt sich damit ein ‚kategorialer Bildungswert‘, insofern der Beruf in Beziehung zu Wertkategorien (a priori) tritt, und ein ‚konkreter Bildungswert‘, insofern die wechselseitige Erschließung (a posteriori) von Beruf und Mensch füreinander gelingt“ (ebd., 170). Er hebt die *dialektische Bezogenheit von Bildung und Beruf* hervor, indem er sagt, dass jene die „Erfordernisse des Berufs aufnimmt und [gleichsam; P. S.] Erfordernisse an den Beruf stellt, die in dem Sinn- und Wertzusammenhang des Lebens des Menschen gründen. So ergeben sich *Bildungserfordernisse aus dem Beruf, für den Beruf und gegenüber dem Beruf*“ (ebd., 174; Hervorh. P. S.), insofern es nämlich für „Bildung als persönlichkeitsqualifizierenden Prozess [...] wichtig [ist], dass die kognitiven (intellektuellen) Bewusstseinsprozesse von emotionalen und voluntativen Bewusstseinsprozessen mitgetragen werden, wobei auch Gefühle und Strebungen jeweils allgemeinerer und besonderer Bezüge sowie entsprechender Wechselbezüge bedürfen“ (Baumgardt 1988, 56), also Ergebnis und Prozess der dialektischen Wechselwirkung von (beruflichen) Strukturen und (individuellem, d. h. emotionalem, volitionalem etc.) Handeln. Insbesondere, und dadurch auch allgemein, in wirtschaftlicher Hinsicht, wonach das Wirtschaften unweigerlich zum Menschenleben dazugehöre, hebt Baumgardt hervor, dass „[z]u dieser Wirtschaftsbildung [...] das Bemühen um ein Selbstverständnis des Menschen als Wirtschaftender in steter Verbindung mit dem Gesamtverständnis des Menschen, ferner ein Sachverständnis in wirtschaftlichen Sachbezügen in steter Verbindung mit außerwirtschaftlichen Sachbezügen und schließlich ein Situationsverständnis für die Wirtschaftslage in steter Verbindung mit der Lebenslage insgesamt [gehört]“ (ebd., 61), dass also, ähnlich zu Dörschel, in der Menschenbildung Fach- und Allgemeinbildung im Angesicht lebensweltlicher Umstände (bspw. in Beruf und Biografie) verschmelzen. „Wichtig ist, dass im Bildungsprozess tatsächlich diese Polaritäten, die sich in Wirtschaftstätigkeiten, -sachverhalten, Werken und -Situationen finden lassen, ständig aufeinander bezogen werden“ (ebd., 62); oder

- Otto Monsheimer (1897–1985), der in Anbetracht von „*Drei Generationen Berufsschularbeit*“ (Monsheimer 1956) auf die „Strukturveränderung der industriellen Arbeitswelt“ (Monsheimer 1956, 460) hin- und darüber in Bezug zur beruflichen Bildung auf die Notwendigkeit einer Überprüfung einer möglichen „Aufhebung“ (ohne jedoch selbst diesen Begriff zu nutzen) bestehender Maßnahmen der Berufsausbildung verweist, die „für eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Berufsausbildung“ möglich sind (ebd., 461). Er fordert (erinnernd an Litt) u. a. die Entwicklung einer „berufspädagogische[n] ‚Beziehungslehre‘ [...]“, die den realen Gegebenheiten entspricht“ (ebd., 467), d. h. die mannigfachen sozialen, technischen und geistigen usw. Entwicklungen, Lebensbereiche und Wirklichkeitsbezüge (z. B. „technisierte[.] Arbeitswelt“, „mobile[.] Industriegesellschaft“ und „Massenzivilisation“ [Monsheimer 1968, 313]) – „Der moderne Mensch lebt in einer pluralistischen Gesellschaft“ (ebd., 311) – bei der Lösung aktueller, die Berufsbildung betreffender Probleme berücksichtigt. „Erst dann, wenn es [...] ge-

lingt, diese [...] ‚Bezüge‘ – die vielfach gegebenen, individuell durchaus unterschiedlich zu realisierenden Möglichkeiten [...] – in ihrer Bedeutung für die eigene sinnvolle Lebensführung immer von der beruflichen Mitte her aufzuzeigen, wird so etwas Ähnliches angesteuert und erreicht werden wie ‚gebildete Menschen‘, die willens und fähig sind, am lebenbewegenden und das individuelle Schicksal mitbestimmenden Geschehen der Zeit nachzudenken und daran mitverantwortlichen Anteil zu nehmen“ (ebd., 313). „Die Bildungsarbeit erreicht jedoch nur dann ihr Ziel, wenn es ihr gelingt, von allen Ansatzpunkten – vom Beruflichen her, durch das Berufliche hindurch und über das Berufliche hinaus – ‚perspektivisch‘ Menschenbildung zu realisieren“ (ebd., 314).

Obgleich dieser Beispiele konstatierten *Stratmann et al.* (1991, 98) jedoch, dass „die Berufspädagogik [...] den so skizzierten Aufgaben aus[wich] und [...] sich in eine bildungstheoretische Diskussion [flüchtete]“, die, statt sich der Komplexität der in der Realität bestehenden und mitunter in Relation zueinander stehenden Ambivalenzen anzunehmen, mit „einfachen Setzungen“ (Stratmann 1979, 288) versucht, die bestehenden Probleme zu lösen, was jedoch „mehr [...] zur Verfestigung kursierender Legenden als zu die Praxis der Berufserziehung pädagogisch vorwärtsbringenden Theorien oder auch nur ihre Probleme klärenden Aussagen“ (ebd., 288 f.) führte. In Bezug auf das disziplinäre Selbstverständnis ergibt sich aus dem daraus resultierenden Mangel der Berücksichtigung der „Debatten der Pädagogik“ eine disziplinäre Isolation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie führt ein „Eigenleben, mit wenig Anknüpfung zur Allgemeinen Pädagogik bzw. anderer erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen“ (Reinisch et al. 2016, 186).

2.10 Conclusio

Dass, um auf die *erste Leitfrage* zu sprechen zu kommen, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur zur kritisch-emanzipatorischen, sondern auch zu vorherigen Berufsbildungstheorien, wie denen der Klassiker, auf Distanz gegangen wurde (Gonon 2020, 41; Schütte 2013, 17), sodass „[e]ine heutige Fragestellungen bereichernde Theorie [...] kaum auszumachen“ (Gonon 1997b, 6), innerdisziplinär keine Berufsbildungstheorie mehr vorgelegt worden ist (Kutscha 2020a, 322) und insgesamt berufsbildungstheoretisch Zurückhaltung vorherrscht, lässt sich, so kann bis hierher geschlossen werden, wie folgt begründen:

- Die Berufsbildungstheorie(n) waren nicht dialektisch genug durchdacht.
- Wo sie dialektisch waren (bspw. *Fischer* u. *Litt*), da wurden sie nicht (hinreichend) beachtet.
- Wo sie (im- oder explizit) beachtet wurden, blieben die daraus gezogenen Schlussfolgerungen folgenlos und wurden ihrerseits wiederum nicht beachtet.⁹⁶

Mit der *berufsbildungstheoretischen Zurückhaltung* in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als für Berufsbildungstheorie zuständige Disziplin (vgl. Kap. 1) verabschiedete sie sich zwar von „ideologische[n] Fragwürdigkeiten und leitete einen empirisch-sozialwissenschaftlichen ‚Turn-around‘ ein.“ Gleichfalls aber bedeutet dies auch, dass

„die Anbindung an eine pädagogische Reflexionstradition verloren [ging]. Der neueren B[erufs- und] Wirtschafts[pädagogik] entging hiermit auch die kontinuierliche Reflexion und Bezugnahme zu zentralen Begrifflichkeiten [...]. Auch im neuesten Kanon der B[erufs- und] Wirtschafts[pädagogik] fehlen Zugänge zur Klassik und Konzepte der Berufsbildung und -erziehung weitgehend bzw. sind marginalisiert“ (Reinisch et al. 2016, 182).

Die *berufsbildungstheoretische Zurückhaltung* zog den allmählichen Verlust jenes Mediums nach sich, über das der „Wandel des Objektbereichs“ (Schütte 2013 und passim)⁹⁷ wahrgenommen, betrachtet, reflektiert und für die eigene Disziplin in Wissenschaft, Forschung und Praxis anschlussfähig gemacht werden sollte. Durch Reserviertheit in Bezug auf Begriffs- und Theoriearbeit konnten die disziplinären Grundbegriffe in

96 Eine Ausnahme davon bildet der erwähnte *Hermann Lange* (bspw. 1992), dessen Ideen, wie gesagt, jedoch selbst nur verhalten rezipiert wurden. Erst heute scheint sich die Aufmerksamkeit bzgl. *Litt* zu ändern und (wieder) lauter zu werden, wie bspw. Beiträge von *Franziska Reimann* (2022) oder *Stephan Stomporowski* (2023) zeigen.

97 *Schütte* macht als „Objektbereich“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die „Produktion und Reproduktion von Arbeitsvermögen“, d. h. von fachgerechter Ausführung organisierter Arbeitsabläufe und Fähigkeit zur Reflexion und normativen Bewertung berufspraktischer Tätigkeiten aus. „Produktion und Reproduktion von Arbeitsvermögen antwortet somit“ nach *Schütte* „immer auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, auf globale Arbeitsteilung und Warenproduktion, die sich in der Dynamik des Bildungs- und Beschäftigungssystems artikuliert und deren Reproduktion sich, mutatis mutandis, hinter dem Rücken der Subjekte realisiert“ (*Schütte* 2023, 2). Diese Perspektive ist m. E. verkürzt, weil es der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur um Arbeitsvermögen, sondern noch weiter auch um „Lebensvermögen“ im Sinne der Menschenbildung auch in und über die (berufliche) Arbeit, welche das Arbeitsvermögen „aufhebt“, geht und sie erst zur Pädagogik im eigentlichen Sinne macht (vgl. Kap. 1.1.1). Auch mutet die Begriffswahl „Produktion und Reproduktion“ so an, als läge ein teleologisch-technizistisches Verständnis von Pädagogik mit klar definierten und definierbaren (normativen) Outcomeregeln vor, was aber außer Acht ließe, „dass Pädagogik keine Ingenieurwissenschaft ist“ (*Büchter* 2012a, 35). Vielmehr wird im und mit dem Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die „doppelte Funktion des Bildungssystems“ thematisiert, die, so *Lipsmeier* (1982, 228; Hervorh. i. O.), „darin liegt, einerseits den gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten und mobilen Arbeitskräften zu befriedigen“, also Arbeitsvermögen zu (re-)produzieren, und „andererseits den Ansprüchen der Individuen auf optimale Befriedigung der Bildungsbedürfnisse gerecht zu werden“, also Menschenbildung im Sinne von (dialektischer) Selbstentfaltung (dazu noch Kap. 7) und der Schaffung der dafür nötigen (jedoch kontingenten) Voraussetzungen zu sein. Berufe dienen nicht nur der (Re-)Produktion der „gesellschaftlich anerkannten[n] und normierte[n] Abfolge von Arbeitstätigkeiten“, sondern „ermöglichen [auch] eine stufenweise Entfaltung von Lebensplänen und werden damit zu einem entscheidenden Strukturierungselement des gesamten Lebenslaufs“ (*Georg* 1998, 190) und der Biografie als „individueller Verlauf des Lebens“, als „Verarbeitung und Sinnbildung“ des eigenen Lebens ohne unmittelbare Abgleichung mit einem allgemeingültigen Muster (*Pätzold* 2023, 329), jedoch durchaus mit Einbezug der mittelbaren, wechselseitigen Beeinflussung von Beruf und Biografie (ebd., 337 f.). Der Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erstreckt sich also nicht nur auf (Erwerbs)Arbeit, sondern auf „Leben“ und ihre Verbindung, sodass im Zuge ihrer Entgrenzung (vgl. dazu folgend 3.3.1) eine eindeutige Trennung nicht mehr (a priori) vorausgesetzt werden kann. Wird im Folgenden von „Objektbereich“ gesprochen, ist zu berücksichtigen, dass dieser sich zum einen weder nur auf Arbeitsvermögen noch nur auf die (Wieder-)Herstellung dieses Vermögens bezieht, sondern auch auf „Lebensvermögen“ im Sinne von Menschenbildung und dessen offen-geschlossene (dialektische) „Aufhebung“.

ihrer durch den in der Arbeits- und Lebenswelt technologischen, gesellschaftlichen und politischen Wandel geförderten Komplexität nicht mehr so angemessen reflektiert werden, dass sie für die Begründung der pädagogischen Bildungspraxis anschlussfähig gewesen wären. „Was bleibt, das ist der *unbeschriebene* Weg in eine neue Zeitepoche“ (Stomporowski 2023, 10; Hervorh. i. O.), eine „historische *Abgeschlossenheit*“ (ebd., 3; Hervorh. i. O.) der Bedeutung der Berufsbildungstheorie(n), der bzw. die ob der „Flucht vor Dialektik“ zum scheinbar *unbeschreibbaren* Weg wurde. Die Folge war, dass „die dialektische Spannung des Bildungsgeschehens nicht erkannt“ wurde und die Berufsbildungstheorie an Geltung verlor, „bevor sie konkret (oder ‚praktisch‘) werden könnte, während gänzlich praktische Ansätze in abstrakte Formeln gegossen geistig nicht zu fassen sind und für theoretische Kritik unerreichbar“ (Greb 2009, 21).

Ob dieser Kritik am letzten Versuch, in einer Berufsbildungstheorie *Bildung* und *Beruf* zusammenzudenken sowie der Tatsache, dass auch die anderen Berufsbildungstheorien nicht für eine Weiterführung der wissenschaftlichen Theoriebemühungen durch „*Arbeit am Begriff*“ gereicht zu haben scheinen, ließe sich bis zu dieser Stelle ein eher ernüchterndes Fazit ziehen: Der „Zusammenhang von Bildung und Beruf war schon immer brüchig, und jeder Versuch, diese Brüchigkeit berufsbildungstheoretisch zu transzendieren, erzeugte neue Paradoxa“ (Kutscha 1992, 545), Widersprüche und Ambivalenzen, sodass sich „angesichts dieser Bedingungen die Idee der Bildung im Medium des Berufs nur noch als Paradox vertreten [lässt]“ (Kutscha 2008a, 5; auch Kutscha 2009 [2011], 71). Die Ernüchterung lässt sich aber mit Verweis auf die *Lange'sche* Ellipse und die darin implizierte Dialektik (der Verbindung) von *Bildung* und *Beruf* relativieren. Ist es Aufgabe und Zweck von Bildungstheorien, somit auch Berufsbildungstheorien, „den Blick für Ambivalenzen [...], für Uneindeutigkeiten und für irritierende Gleichzeitigkeiten [zu schulen]“ (Rieger-Ladich 2021, 71), so bedeutet diese Entwicklung der *Berufsbildung* keinesfalls eine Absage an und Entfernung von ihrer Theorie, sondern eine erneute, begrifflich dezidiertere Auseinandersetzung und Betrachtung mit ihren Grundbegriffen. Es ist sich vor Augen zu führen, dass Paradoxien, Ambivalenzen und Widersprüche nicht Hinderungs-, sondern Ermöglichungsgrund für Fortgang sind, wenn sie als zwei Pole ein- und desselben „Gegenstands“ betrachtet werden. Die mit *Berufsbildung* einhergehenden Paradoxien, Ambivalenzen und Widersprüche können demnach als Aufruf an die für die berufliche Bildung zuständige Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesehen werden, „Herauwachsende auf paradoxe Strukturen vorbereiten zu müssen“ (Kutscha 2008a, 5). Entlang der Prämisse, dass „Paradoxien [...] sich selbst bei größter pädagogischer Aufopferung und höchstem Engagement nicht lösen [lassen]“ (ebd.), impliziert dies die Aufforderung, „sich mit den Widersprüchen und Paradoxien auseinanderzusetzen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren“ (Kutscha 1992, 537) und „Mittel und Wege [...] zu finden], mit ihnen und all den damit verbundenen Widersprüchlichkeiten der Arbeitswelt umzugehen und sie bewältigen zu lernen“ (Kutscha 2008a, 5).

Im Folgenden soll dieser unbeschriebene bzw. scheinbar unbeschreibbare Weg beschritten sowie die historische Abgeschlossenheit wieder geöffnet werden, um so

die dialektische Regeneration der Berufsbildungstheorie einzuleiten. Für eine entsprechende Regeneration der Berufsbildungstheorie ist zunächst zu berücksichtigen – das hat die ideengeschichtliche Betrachtung (vgl. Kap. 2.1 bis 2.7) gezeigt –, dass sie stets „Im Spiegel der Zeit“ (Kutscha in Kutscha/Fischer 2003, 121) einer sich kontinuierlich verändernden Welt geschieht. Lässt sich im Rekurs auf die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorie(n) insgesamt konstatieren, dass

- *erstens* Berufsbildungstheorie(n) immer abhängig war von den zeithistorischen Umständen, die jedoch mehr oder minder für eine idealisierende Interpretation von *Bildung* und *Beruf* gedeutet wurden, weshalb
- *zweitens* nur jene Berufsbildungstheorien für eine „Aufhebung“ und Regeneration anschlussfähig scheinen, die selbstkritisch, selbstreflexiv *und* diese Kritik und Reflexion dialektisch „aufhebend“ versucht haben, *Beruf* und *Bildung* vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Herausforderungen der realen Lebenswelt bzw. der „modernen Welt in ihrem Systemcharakter, der sich in Staat, Wirtschaft, Wissenschaft, Industrie und Technik präsentiert“ (Lange 1992, 65), zu denken, wie besagter *Theodor Litt* es getan hat, der aber
- *drittens* seit seinem Wirken und auch folgend kaum in der Disziplin beachtet worden war,

so ist zu fragen und zu untersuchen, wie sich die Welt nach bzw. zum Ende der Wirkungszeit der letzten Bemühungen der Formulierung von Berufsbildungstheorie(n) entwickelt hat und ob und welches Verständnis von Bildung und Beruf dabei genutzt oder (weiter-)entwickelt (oder verworfen) wurde.

Will Berufsbildungstheorie hierbei weder ideologisch voreingenommen noch pragmatisch reduziert, unkritisch oder unreflexiv sein, so muss die Regeneration einerseits im Kern *dialektisch* angelegt sein (dazu in Kap. 4 u. ff.) und andererseits auf der Wirklichkeit der *zeitgenössischen Manifestationen* (Kap. 3) gründen. Sie kann nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, und das heißt auch arbeits- und berufsweltlichen wie auf die herrschenden Vorstellungen des Menschenbildes bezogenen (gesellschaftlichen) Transformationen vollzogen werden. Denn eine Regeneration der Berufsbildungstheorie hat auch Gesellschaftstheorie zu sein (Lipsmeier 1975, 250; Büchter 2017d; Rieger-Ladich 2021) und entsprechende Transformationen zu berücksichtigen, will sie einerseits nicht ebenfalls dem o. g. (*Blankertz'schen*) „gesellschaftstheoretischen Defizit“ (Lange 1999, 14) bzw. der vor allem den klassischen Berufsbildungstheorien à la *Kerschensteiner* und *Spranger* innewohnenden „sozial blinde[n] Ideographie“ (Stratmann 1979, 291) zum Opfer fallen, sondern als sozialwissenschaftliches Medium zur „Reaktion auf gesellschaftliche Problemlagen“ (Lange et al. 2001, 14; vgl. Kap. 1) sowie zur Erklärung und Antizipation gesellschaftlicher Entwicklungen gelten. Denn nur so kann einerseits „nach dem gefragt werden, was sie [die Gesellschaft; P. S.] von der [... Bildung; P. S.] der nachwachsenden Generation erwartet“ (Stratmann 1979, 291), und kann andererseits eruiert werden, wie auch die nachwachsende Generation ihre (Bildungs-)Ansprüche (als sozial amorphe und dennoch individuell konkretisierte Gesamtheit oder auch „konkrete Allgemeinheit“ [vgl. dazu Žižek 2014b, 12; Hegel 18, 43; Fn. 23]) in und gegenüber der Gesellschaft „unter den jeweils

vorliegenden, geschichtlich bestimmten situativen Bedingungen“ (Lipsmeier 1982, 232) geltend machen kann. Eine regenerierte Berufsbildungstheorie ist nicht als Abwehr von, sondern als Aufnahme der zeitgenössischen Manifestationen der „Modernisierung von Gesellschaft, Menschen(bild) und Arbeit/Beruf“ (Kap. 3) zu formulieren, die den Menschen weder als „Monade“ (Lange 1975, 325) gesellschafts-historisch unabhängig zurücklässt, noch ihn gesellschafts-historisch abhängig macht und der Vermassung sowie sozioökonomischen Vereinnahmung preisgibt, sondern sich ihm im dialektischen Verständnis einer „Aufhebung“, d. h. der trennenden Verbindung (Ellipse; vgl. dazu auch noch ausführlich Kap. 4.2.2.3) von Individuum und Gesellschaft im (Berufs-)Bildungsprozess annimmt.

3 Zeitgenössische Manifestationen in Gesellschaft, Menschen(bild) und Arbeit/Beruf

„Winston Churchill sagte, alle großen Dinge seien einfach,
und viele könnten mit einem einzigen Wort ausgedrückt werden [...].
Aber genau das stimmt heute nicht mehr. [...] Es ist heute
nicht mehr möglich, etwas zu sagen, ohne sofort das Gesagte
wieder in Frage zu stellen. Ambivalenz – das ist der Kern
unserer ständig verfeinernden Zivilisation. [...]
Churchills Satz gilt längst nicht mehr. Nichts ist mehr einfach,
nichts eindeutig.“

„Regen. Eine Liebeserklärung“ von Ferdinand von Schirach (2023, 30–32)

In diesem Kapitel soll sich der o. g. „historischen Abgeschlossenheit“ und des unbeschriebenen bzw. unbeschreitbaren Weges in eine neue Zeitepoche der Modernisierung von Gesellschaft, Menschen(bild) und Arbeit/Beruf angenommen werden mit dem Ziel, im Rückgriff auf die *erste Leitfrage* eine Anschlussmöglichkeit zur Bearbeitung der *zweiten Leitfrage*, wie eine regenerierte Berufsbildungstheorie formuliert werden kann, herzustellen. Auf diesem Weg werden Veränderungen beschrieben, die sich in Anknüpfung an die o. g. ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) als Modernisierung auf der Ebene der Gesellschaft, von Arbeit und Beruf sowie des Menschen(bildes) parallel zu-, aber nicht immer trennscharf voneinander vollzogen haben. Zwar gab es mit *Theodor Litt* einen Berufsbildungstheoretiker, der im Angesicht der realen Lebenswelt diesen Wandel bereits annahmte, indem er bspw. auf die ambivalenten Folgen der Rationalisierung hingewiesen hat (vgl. Kap. 2.6.3) und zu deren Bewältigung eine dialektische Perspektive auf die Welt einnahm, dessen Theorie jedoch (zumindest in den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) in unmittelbarer Folge wenig Beachtung fand. Anders wiederum sah es in Bezug auf die Erkenntnis dieses Wandels in der Soziologie aus.

Dort war es zum einen der Soziologe *Ulrich Beck*, der mit seiner Theorie der reflexiven Modernisierung (Beck 1986 und passim) – ähnlich zu, jedoch ohne Erwähnung von *Litt* – auf die ambivalenten (oft unintendierten Neben-)Folgen (Risiken) des durch die Rationalisierung geförderten Fortschritts in der Moderne hingewiesen hat. Zum anderen hat u. a. der genannte *Beck* zusammen mit *Michael Brater* und *Hansjürgen Daheim* mit der „*Soziologie der Arbeit und Berufe*“ (1980) die Veränderungen von Beruf und Arbeit aus einer subjektbezogenen Perspektive untersucht und – erneut ähnlich wie *Litt*, jedoch ohne diesen zu erwähnen – Ambivalenzen ausgemacht, konkret: die „*Ambivalenz des Berufs als persönlich-gesellschaftliches Entwicklungsmedium*“ (ebd., 206; Hervorh. i. O.). Ihre Überlegungen wurden in weiten Teilen der Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik aber „eher im Vorbeigehen rezipiert“ (Büchter 2005a, 269) und sind nur marginal beachtet worden⁹⁸, obgleich sich mit ihnen eine den zeithistorischen Manifestationen und ihren Anforderungen an Ambivalenzen „aufhebendes“ (dialektisches) Denken entsprechende Perspektive öffnete, die den Idealismus und Individualismus der (klassischen) Berufsbildungstheorien hinter sich lässt und vielmehr mit ihrer subjektorientierten Berufstheorie „eine weitergehende theoretische Fundierung des Aspekts sozialer Gestaltung und Aushandlung“ (ebd., 271) erlaubt.

Mit den Veränderungen in Gesellschaft sowie Beruf und Arbeit hat überdies ein Wandel im Denken vom und über den Menschen eingesetzt, was ebenfalls bereits von *Litt* angedeutet worden ist, wenn er von einem „kulturellen Ganzen“ spricht, in dem „die Krisen nicht mehr abreißen“ (Litt 1955, 34). Ambivalenzen und Spannungen sind als Teil der Lebenswirklichkeit (auch in Beruf und Arbeit) anzuerkennen und „als unaufhebbares Grundmotiv in [...] Lebensplan“ einzubauen (Litt 1961, 121), was als Abkehr von Beschönigungen, von „Verharmlosung oder gar Verleugnung“ (ebd.) gelesen werden kann. Versuchte *Litt* mit dieser Ausdeutung den Bildungsbegriff von der aus der Klassik stammenden „Antinomie verschleiern den Harmonisierungstendenz“ (ebd., 122) zu entledigen und Menschenbildung nicht nur „lediglich [als] auf die ‚Persönlichkeit‘ gerichteten Vollendungsdrang durch ein Einfügung in ein übergeordnetes Ganzes“ (ebd., 121) zu reduzieren, so drückte er damit implizit eine „Hindeutung auf einen gewandelten Humanitätsbegriff“ (ebd., 122) aus. Auf dieser Diagnose basierend – erneut jedoch ohne *Litt* zu erwähnen –, ist vornehmlich in den Reihen der Philosophie eine Perspektive auf die Bestimmung des (bzw. der) Menschen (als gesellschaftlich strukturiertes und strukturierendes Ganzes) entwickelt worden, wonach dieser nicht mehr, wie vielfach im neuhumanistischen Denken unternommen, a priori eindeutig als Mittelpunkt allen Handelns (und aller Struktur) festgelegt werden kann. „Humans in their differential becoming are neither outside observers of the world nor the telos or foundation for life itself“ (Barad 2008, 174). Vielmehr ist erkannt worden, dass die Bestimmung ebenfalls mit Ambivalenzen verbunden ist, deren Bewältigung aus einem kontinuierlichen „nichtlinearen, zickzackförmigen, [aus] verstreuten Beziehungen“ (Braidotti 2016, 37) bestehenden Prozess besteht, sodass „[g]esellschaftlich konstruktivistische, binäre Gegensätze wie Natur/Kultur oder menschlich/nicht-menschlich [...] aufgelöst [werden]“ (ebd., 38) und der Mensch in einem poststrukturalistischen und posthumanistischen Sinne eines „verleiblicht[en] und eingebett[en], [...] relational[en] und affektiv[en] sowie im Prozess des Werdens“ befindlichen Subjekts zu verstehen ist (ebd., 37).

Im Folgenden werden diese mit Ambivalenzen und Paradoxien verbundenen Entwicklungen bzw. Modernisierungen in Kultur und Gesellschaft, Menschenbild und Arbeit/Beruf und ihre Bedeutung für die Arbeit an den Begriffen *Bildung* und *Beruf* näher betrachtet. Es wird zunächst die Entwicklung einer vormals eher stabilen, standardisierten und institutionalisierten Moderne hin zu einer fortwährend sich verändernden, dynamischen, von Ambivalenzen geprägten reflexiven Moderne, Post- und

⁹⁸ Als Ausnahmen hiervon lassen sich bspw. die in dieser Arbeit aufgeführten, lange in der Disziplin Tätigen und arrivierten *Günter Kutscha* und *Karin Büchter* nennen.

Metamoderne nachgezeichnet (Kap. 3.1). Anschließend wird dargelegt, wie parallel zu den Veränderungen in Gesellschaft und der Arbeitswelt sich auch das Menschenbild weg von einer allmächtigen, weltbeherrschenden, rationalen, dichotomen, individualistisch-humanistischen Entweder-oder-Menschenbildung hin zu einem posthumanistischen und poststrukturalistischen „*both/and logic*“ (Malone/Ruby 2022, 99; Hervorh. i. O.) des Menschen gewandelt hat (Kap. 3.2). Des Weiteren wird auf jene Veränderungen geblickt, wonach der Beruf in seinem klassischen Verständnis im Zuge von Individualisierungs-, Flexibilisierungs-, Entgrenzungs- und Subjektivierungstendenzen in der Arbeitswelt ambivalent zu werden und als Institution deshalb zu erodieren drohte und sich diese Tendenzen im Zuge der Digitalisierung noch radikaler ausdrücken (Kap. 3.3). Als einziges und bislang letztes Mittel, unter den gewandelten Umständen immer noch Berufsbildung zu betreiben, wurde der Weg weg von *Bildung* und *Beruf* hin zu Substitutionsbegriffen beschritten, ohne den Kern von *Bildung* und *Beruf* jedoch komplett ad acta zu legen (Kap. 3.4).

Die im Folgenden unternommene Nachzeichnung dieser Entwicklungen soll als Ausgangspunkt dafür dienen zu zeigen, dass es, um gerade heutzutage *Bildung* und *Beruf* noch und wieder angemessen theoretisieren zu können, auf eine dialektische Perspektive ankommt, mit der die Ambivalenzen der realen Lebenswelt so „aufgehoben“ werden, dass einerseits (temporäre) Seins-Zustände hergestellt werden können, diese Zustände aber immer Ursache und Wirkung von Werdens-Prozessen sind, die zum einen den Rückfall in starre Strukturen der Vergangenheit verhindern, zum anderen die nötige Flexibilität in einer sich fortwährend im Fluss befindlichen (Post- und Meta-)Moderne ermöglichen. Eindeutigkeiten gibt es nicht mehr an sich, sondern nur noch dann und dort, wann und wo sie als solche hergestellt werden. Es soll weiter dargelegt werden, dass *Bildung* und *Beruf* weder rein individualistisch noch rein kollektivistisch; weder rein aktiv noch rein passiv; weder als Ergebnis eines allmächtig Handelnden noch eines vorgegebenen Strukturen Unterworfenen verstanden werden können, sondern sich ein zeitgenössisches Verständnis von ihnen nur dialektisch erlangen lässt, wobei der Fokus auf einem Bildungsverständnis liegt, welches schon implizit immer (d. h. auch im neuhumanistischen Bildungsverständnis sensu *Humboldt* [dazu ausführlich Kap. 4]) dialektisch angelegt war und nunmehr explizit als solches formuliert werden muss, um darüber vermittelt ein ebenso dialektisches Berufsverständnis und dadurch wiederum eine zeitgenössische Berufsbildungstheorie formulieren und Berufsbildungstheorie an sich regenerieren zu können.

3.1 Modernisierung (in) der Kultur und Gesellschaft: Reflexive Moderne, Postmoderne, Metamoderne

Wie dargelegt (vgl. Kap. 2.6), hat *Theodor Litt* bereits Veränderungstendenzen in der Gesellschaft ausgemacht, wonach eine zunehmende Rationalisierung einerseits gesellschaftlichen Fortschritt im Sinne der Ermöglichung eines (im Vergleich zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges) besseren Lebens bedeutet, diese andererseits aber auch Auswir-

kungen hat, die sich der rationalen Kontrolle der Menschen entziehen, sodass durch die Rationalisierung gegebene Chancen ebenso Risiken mit sich bringen. Als Beispiel können Fortschritte in der Atomforschung genannt werden, die einerseits die Nutzung von Atomenergie, andererseits die Atombombe mit ihrer – das haben *Hiroshima* und *Nagasaki* gezeigt – potenziell die gesamte Menschheit zerstörenden Kraft hervorgebracht hat. *Litt* erkannte die in der Entwicklung der Gesellschaft sich bildenden Ambivalenzen als Möglichkeit zur Selbstkritik und Selbstreflexion, sich der mit der Rationalisierung einhergehenden Chancen und Risiken bewusst zu werden, indem die Menschen durch diese zu Entscheidungen aufgefordert werden, die ihr Handeln und dessen Folgen unmittelbar als das ihrige erkennen lässt – „[d]as eigene ist [...] zugleich das globale Leben“ (Beck 1996c). Darin sah *Litt* sodann auch das bildende Moment, als der Mensch zur Auseinandersetzung mit der realen Lebenswelt kontinuierlich gezwungen wird, weil mit den Fortschritten immer wieder neue, unvorhergesehene und unvorhersehbare Folgen verbunden sind, die zu neuen Handlungen und zur Revision bisheriger Handlungen auffordern. Die Fortentwicklung der modernen Industriegesellschaft, wie sie insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg stattgefunden hat, ist Ausdruck einer Modernisierung der Moderne und damit einerseits dessen, was der Soziologe *Ulrich Beck* (und Gefolgsleute) als (heuristische)⁹⁹ Entwicklung einer einfachen Ersten zu einer Zweiten *reflexiven Moderne* bezeichnete (Beck 1986 und passim; Kap. 3.1.1), und andererseits jener Entwicklung der Moderne, die zum einen parallel dazu, zum anderen als dessen Folge als Post- (Kap. 3.1.2) und folgend Metamoderne (Kap. 3.1.3) betitelt werden kann. Gemein ist allen, dass der Mensch in ein Leben mit „vielfältige[n], unübersichtliche[n], widerspruchsvolle[n] Abhängigkeiten eingebunden und gezwungen ist, in diesen zu handeln“ (Beck 1996c).

3.1.1 Reflexive Moderne

Mit der Ersten Moderne meint *Beck* die Moderne der traditionell verfassten Industriegesellschaft, mit der reflexiven Moderne die der postindustriellen Risikogesellschaft, in der jene Grundlagen der Industriegesellschaft brüchig werden.

„Das Koordinatensystem, in dem das Leben und Denken in der industriellen Moderne befestigt ist, die Achsen von Familie und Beruf, der Glaube an Wissenschaft und Fortschritt –, gerät ins Wanken, und es entsteht ein neues Zwielficht von Chancen und Risiken – eben die Konturen der Risikogesellschaft“ (Beck 1986, 20).

Beck (ebd., 25 ff.) geht, ebenso wie *Litt* es schon tat, in seiner Analyse der Gesellschaft davon aus, dass diese ob ihrer zugenommenen und weiter zunehmenden Rationalisierungskapazitäten und -tendenzen Entwicklungen hervorbringt, die Fortschritt für Mensch und Gesellschaft mit sich bringen, die aber ebenso nicht intendierte Nebenfolgen nach sich ziehen. Dieses Wechselverhältnis von Chance und Risiko verstärke sich in dem Maße, wie die Folgen der Rationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt globale

99 „[D]ie Unterscheidung von ‚Erster Moderne‘ und ‚Zweiter Moderne‘ oder weiteren Modernen [ist] nicht eine ontologische Behauptung, sondern ein heuristisches Prinzip, um genau solche Fragen, die wir hier behandeln, überhaupt angemessen thematisieren zu können“ (Beck in Beck/Nassehi 2013, 209).

Ausmaße annehmen, und entpuppt sich dann als der Rationalisierung widerstrebend und paradox, insofern die Folgen zunehmend und stärker miteinander verflochten und dadurch unberechenbarer werden.

„Die zentrale Konsequenz: Gesellschaft mit all ihren Teilsystemen [...] lässt sich gerade in der fortgeschrittenen Moderne nicht mehr ‚natura autonom‘ begreifen. Umweltprobleme sind *keine* Um-Weltprobleme, sondern durch und durch – in Genese und Folgen – *gesellschaftliche* Probleme, *Probleme des Menschen*, seiner Geschichte, seiner Lebensbedingungen, seines Welt- und Wirklichkeitsbezuges, seiner ökonomischen, kulturellen und politischen Verfassung. [...] Natur *ist* Gesellschaft, Gesellschaft *ist* (auch) ‚Natur‘. Wer heute noch von Natur als Nichtgesellschaft spricht, redet in den Kategorien eines anderen Jahrhunderts, die unsere Wirklichkeit nicht mehr begreifen“ (ebd., 108; Hervorh. i. O.).

Kurz gesagt, charakterisiert *Beck* bereits – ohne es selbst zu nennen – gewissermaßen die posthumanistische Auffassung vom „*Ende der Gegenüberstellung von Natur und Gesellschaft*“, das heißt, dass „Natur [...] nicht mehr *ohne* Gesellschaft, Gesellschaft [...] nicht mehr *ohne* Natur begriffen werden [kann]“ (ebd., 107; Hervorh. i. O.). *Beck* beschreibt die Ambivalenz einer (Entwicklung der) Moderne (Modernisierung), die aus sich selbst so geworden ist, wie sie ist, die sich selbst reflexiv geworden ist und sich damit selbst zum Thema und Problem gemacht hat (ebd., 26).

„Von Zweiter oder reflexiver Modernisierung sprechen wir [...] dann, wenn Modernisierung immer mehr mit der Bewältigung selbstgeschaffener Probleme beschäftigt ist. Dabei stößt sie an Grenzen etablierter Unterscheidungen und Problemlösungen, und damit an Grenzen, den Modernisierungsprozess auf seine eigenen Nebenfolgen anzuwenden“ (Beck/Lau 2005, 108).

Basierte die industriegesellschaftliche Erste Moderne noch auf der „Figuration sich gegenseitig stützender Institutionen, wie dem Nationalstaat, dem fordistischen Unternehmen, der Kernfamilie, dem System industrieller Beziehungen, dem Wohlfahrtsstaat und der unhinterfragten Wissenschaft“ (ebd., 109), auf einem „System von Dichotomien und Dualen“ (ebd., 117), so geht die Zweite reflexive Moderne mit dem „Zusammenbruch [dieser] bisherigen Basisverständlichkeit“ (Beck 1996a, 19) einher, sodass „Basisprämissen europäischen Denkens und Handelns fragwürdig“ (ebd., 20) werden – sowohl gesellschaftlicher als auch persönlicher Art und dies auch in paradoxer Façon.

„Die institutionelle Handlungslogik der Ersten Moderne war am Prinzip des Entweder-oder orientiert – entweder wir oder die anderen, Organisation oder Markt, Familie oder Nicht-Familie, Arbeit oder Freizeit, Fakten oder Werte, Krieg oder Frieden. Unter den Bedingungen der reflexiven Moderne hingegen scheint das Prinzip des Entweder-oder zunehmend überlagert bzw. abgelöst zu werden durch das Prinzip des Sowohl-als-auch. [...] Mit dem Unschärfwerden kategorialer Grenzen und Unterscheidungen geraten die Institutionen der Ersten Moderne, die auf diese aufbauen und angewiesen sind, in Entscheidungsprobleme“ (Beck/Lau 2005, 110).

Öffentlichkeit und Privatheit, Globalisierung und Individualisierung, Natur und Gesellschaft sind nicht mehr eindeutig voneinander zu trennen, sondern werden sich ge-

genseitig zur Bedingung ihrer Möglichkeit, die es fortwährend zu entdecken und zu bestimmen gilt.

„Die Idee der Kontrollierbarkeit ebenso wie der Gewissheit und der Sicherheit, die für den Entwurf der Ersten Moderne und ihrer Institutionen so zentral sind, brechen zusammen. Unterscheidungen und Grenzen, die essentialistisch begründet schienen, lösen sich auf, und neue Grenzen, wie vorläufig und fiktiv auch immer, müssen gezogen werden, weil nur so Entscheidungen getroffen werden können“ (Beck et al. 2001, 13).

Dieser Ausdruck einer sich selbst reflektierenden und -krisisierenden, mithin sich selbst aufklärenden Moderne ist, was Beck *reflexive Modernisierung* nennt. „Reflexive Modernisierung‘ soll heißen: *Selbsttransformation* der Industriegesellschaft [...]; also Auf- und Ablösung der *ersten* durch die *zweite* Moderne, deren Konturen und Prinzipien es zu entdecken und zu gestalten gilt“ (Beck 1996a, 27; Hervorh. i. O.). Ihre Struktur baut sich in und durch Dichotomien auf und geht überdies mit unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Folgen und deren kontinuierlicher Bewältigung einher (ebd.). „Damit meint reflexive Modernisierung beides: *Kontinuität* und *Bruch* in der Moderne“ (ebd., 45; Hervorh. i. O.; auch Beck et al. 2004, 20), die als „vielschichtiger Prozess mit gegenläufigen Tendenzen und Strukturen“ verbunden ist, „als eine unabgeschlossene, unabschließbare Dialektik von Modernisierung und Gegenmodernisierung“ (ebd., 61) gesehen wird und fortan immer hypothetischen Charakter in ihrer Bestimmtheit und ihren Bestimmungen hat. Zusammengefasst für die reflexive Moderne bzw. Modernisierung heißt dies, dass sie eine „Strukturverflüssigung“ (Beck et al. 2004, 46) aufweist und damit eine „fluide Moderne“ (Beck et al. 2001, 15) ist, in der es keine prästabilisierten Sicherheiten, keine „prästabilisierte Harmonie“ (ebd., 25; Hervorh. entf.) mehr gibt, sondern in der Umbrüche und Krisen zur Tagesordnung gehören und Kontinuität darin besteht, dass alles (dis)kontinuierlich ist. Die darin implizierte Paradoxie ist, dass mit jeder (rationalen) Problembewältigung, mit jeder Bestimmung von Unbestimmtheit neue, unvorhergesehene und unvorhersehbare (Neben)Folgen (Unbestimmtheiten) einhergehen, die wiederum Raum für Neues bieten.

„Wissen erzwingt Entscheidungen, öffnet Handlungssituationen. Die Individuen werden freigesetzt aus Strukturen, und sie müssen unter Bedingungen hergestellter Unsicherheit in Formen und Strategien ‚reflektierter‘ Modernisierung ihre Handlungssituation und Identität neu definieren“ (Beck 1996b, 290).

Nicht ein allzeit allgemeingültiges Wissen, sondern „*Nicht-Wissen ist das ‚Medium‘ reflexiver Modernisierung*“ (ebd., 298), weil es im Zuge des Fortschritts immer wieder dazu kommt, dass vermeintlich sicheres Wissen umschlägt in unsicheres Nicht-Wissen (ein Umstand, der sich im Zuge der Digitalisierung noch weiter verschärft [vgl. dazu z. B. Siemens 2005]).¹⁰⁰ Darin liegt das Reflexive der reflexiven Modernisierung,

100 Geissler diagnostiziert für den Bereich der Qualifikation und Ausbildung bereits 1992: „Die in der Weiterbildung angeeigneten inhaltlichen und formalen Qualifikationen verfallen immer rascher. Sie werden zur Ware, die relativ schnell verdirbt. Die Zeit zwischen Qualifikationserwerb und Qualifikationsentwertung wird zunehmend enger. [...] Es gibt kein dauerhaftes Ausbildungskapital mehr“ (Geissler in Geissler/Kutscha 1992, 321).

nicht einen ein für alle Mal gültigen, perfekten, alle Unwägbarkeiten beherrschenden Endzustand herzustellen, sondern in der (dis-)kontinuierlichen Bemühung darum, vor dem Hintergrund der bestehenden, jedoch sich stets verändernden Sachverhalte Bestimmtheit und Sicherheit immer wieder neu auszuhandeln (Beck et al. 2001, 19; auch Beck 1996b, 299).

Ambivalenz, Krise und Nebenfolge gehören zu den zentralen Begriffen dieser Aus Handlungsprozesse, die in rekonstruktiver Absicht das Bestehende verändern, um dadurch Struktur herzustellen und somit diese Ambivalenzen, Krisen und Nebenfolgen zu bewältigen (Beck et al. 2004, 46 f.; auch Beck et al. 2001, 17). Die reflexive Modernisierung ist eine „produktive Kritik der [...] Ersten Moderne“ (ebd., 47) und hebt hervor, dass es nicht um einen totalen Umbruch der Moderne geht, sondern (ohne es explizit zu erwähnen) um einen gewissermaßen dialektischen Fortschritt, eine „Steigerungsdynamik“ (Beck/Lau 2005, 116), indem das Bestehende „aufgehoben“ wird: Es wird verändert, aber doch beibehalten und dadurch weiterentwickelt. „In diesem Sinne ist zu erwarten“, wie Beck und Lau (2005, 115) formulieren, „dass die Basisprinzipien die Kontinuität der Moderne verbürgen, während durch den diskontinuierlichen Wandel von Basisinstitutionen der Übergang zur reflexiven Moderne vollzogen wird.“

„Bisheriges wird nicht einfach ersetzt, aufgelöst oder zu einem bloßen Restbestand, sondern verbindet sich in unterschiedlicher Form mit neuen Elementen, wobei auch scheinbar überholte Strukturen Aktualität erlangen und im Rahmen des ‚Sowohl-als-Auch‘ zu typischen Erscheinungsformen der reflexiven Moderne werden können“ (Beck et al. 2004, 32 f.).¹⁰¹

Das heißt, „die moderne Gesellschaft [re-strukturiert sich; P. S.]. Dies aber nicht gedacht als einfache, lineare, weiter-so-Modernisierung, sondern mittels nichtlinearer Diskontinuitäten und Umbrüche“ (Kron 2010, 159; auch Beck et al. 2001, 17). Der eigentliche Epochen- oder Strukturbruch besteht nun darin, den mit der reflexiven Modernisierung bestehenden Wandel nicht nur als Wandel bestehender Linearitäten zu betrachten, sondern als Wandel des Wandels selbst, als durch die „Siege der Ersten Moderne“ bedingter (Beck/Lau 2005, 129) *Meta-Wandel* (Beck et al. 2001, 31 ff.; Beck/Lau 2005; Beck/Mulsow 2014, 17 ff.), in dem

„um die Regeln des Wandels selbst in der Anwendung der Regeln gerungen wird. [...] Institutionen als Regelsysteme geben nicht mehr nur den Handlungsraum vor, sondern werden durch diese Akteure durchbrochen und mit Variationen reproduziert. Der eigentliche Epochenbruch bezieht sich folglich auf die Infragestellung der *Wandlungsprinzipien* der westlichen Moderne“ (Kron 2010, 158).

101 Mit Kron (2010, 158) lässt sich folgendes Beispiel nennen: „Anders formuliert, die moderne Gesellschaft implodiert, ‚ihre Basisprinzipien, Grundunterscheidungen und Schlüsselinstitutionen lösen sich im Zuge radikaler Modernisierung von innen her auf‘. Genauer muss man sagen, dass bestimmte moderne Basisprinzipien kontinuierieren (können), während einige Basisinstitutionen unpassend werden. Man hält z. B. an der Staatlichkeit als Prinzip fest, aber bestimmte Staatsformen passen sich nicht mehr gut in das kosmopolitische Gefüge ein, mit dem Ergebnis, dass ‚Bastel-Staaten‘ entstehen, die Versatzstücke verschiedener Prinzipien und alte wie neue institutionelle Arrangements wie ‚Elemente eines staatlichen Märklin-Baukastens‘ neu mischen.“

Mit der Erkenntnis der Modernisierung der Moderne als sich (dis-)kontinuierlich entwickelnde und ihre eigenen Folgen reflektierende Moderne erkennen Beck und seine Gefolgsleute eine Entwicklung moderner Gesellschaften an, in denen Pluralität, die einst noch marginalisiert wurde, „das heißt als ‚Abweichung‘ und ‚Störung‘ behandelt [wurde], heute dagegen [...] *institutionell normalisiert und anerkannt*“ wird (Beck/Mul-sow 2014, 20; Hervorh. i. O.). Die reflexive Moderne weist damit Parallelen zur Postmoderne auf „– wie zum Beispiel das Thema der ‚Strukturverflüssigung‘ [zeigt], das verschiedene Strömungen der Postmoderne längst gesellschaftstheoretisch erarbeitet haben“ (Beck et al. 2004, 46).

3.1.2 Postmoderne

Die *Postmoderne* ist aber nicht, wie Beck und seine Anhänger des Öfteren verlautet haben, eine reine Destrukturierung bzw. Dekonstruktion der Moderne, wohingegen die reflexive Modernisierung auch restrukturierend und rekonstruktiv ist (vgl. Beck 1996a, 24; Beck et al. 2001, 17; Beck et al. 2004, 48 f.). Die Postmoderne, wie sie heute vorzufinden ist, bezeichnet keine „Nach- oder Anti-Moderne“, wie das Präfix „Post-“ suggerieren mag, sondern ist im Sinne Kollers (1999, 15; auch Koller 1997, 46; 2006, 187) „als eine Radikalisierung und Zuspitzung genuin moderner Tendenzen [...]“ zu betrachten; sie ist „eine radikale Pluralisierung der modernen Kultur und Gesellschaft“ (Behrens 2014, 12) und baut damit auf dieser auf. Sie datiert etwa von den 70er-Jahren bis ans Ende des 20. Jahrhunderts, womit sie zeitlich mit der von *Andreas Reckwitz* sog. *Spätmoderne* zusammenfällt, die inhaltlich wie die Postmoderne einen „tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandel“ (Reckwitz 2020, 17; auch Reckwitz 2021a, 12 und passim) markiert.¹⁰² Die *Postmoderne* weist damit ähnlich zur reflexiven Moderne eine Radikalisierung der *Moderne* durch zweierlei Merkmale auf: „*der Bruch mit der Moderne und der Zustand nach diesem Bruch*“ (Behrens 2014, 18; Hervorh. i. O.)¹⁰³, womit sie die Realisierung der Grundbausteine der *Moderne* wie der Aufklärung, Vernunft oder Wahrheit ist (ebd., 19); sie kennt nicht nur *eine* Aufklärung, Vernunft und Wahrheit, sondern *viele* (ebd., 24).¹⁰⁴ Ist es im Sinne der Moderne der „Anspruch [...], daß das Individuum zum nicht hintergehbaren Maßstab der Beurteilung, der Legitimation

102 Reckwitz verwendet beide Termini inkl. „Zweite Moderne“ synonym (Reckwitz 2020, 18). Weil beides zeitlich zusammenfällt und inhaltlich eine große Nähe aufweist, werden die Termini „*Postmoderne*“ und „*Spätmoderne*“ ebenfalls synonym verwendet. Dies insbesondere auch deshalb, weil beide „Modernen“ ähnliche Phänomene und (z. B. gesellschaftliche, politische, ökonomische, kulturelle) Krisen (symptome) aufweisen und darauf resultierend Veränderungen der Moderne ausmachen (Beispiele dafür finden sich hier und da in Reckwitz [2020 & 2021a] sowie bspw. in Behrens [2014]).

103 Damit läuft, wie Beck et al. (2004, 46) selbst formulierten, „die Unterscheidung zwischen Postmoderne und Zweiter Moderne auf einen semantischen Taschenspielertrick hinaus. Sie ist keinem ernsthaften Erkenntnisinteresse, sondern lediglich einem Profilierungsbedürfnis geschuldet.“

104 Mit der Postmoderne einher geht sodann auch das „Ende der großen Erzählungen“, die diese Grundbausteine noch als allgemeingültig verstanden wissen wollten. Es geht nunmehr um die Infragestellung dieser „großen Erzählungen“ (Koller 2006, 189; Richter 2008, 472), „seien es Rationalismus oder Humanismus, seien es Christentum, Marxismus oder gar Nationalismus, seien es Kapitalismus oder Technokratie“ (Richter 2008, 472), d. h. die „Erzählungen vom wissenschaftlich-technischen Fortschritt oder von der fortschreitenden Emanzipation des Menschen“ (Koller 2006, 186). Was bspw. in der Moderne mit der Aufklärung noch als „Emanzipations- und Glückversprechen“ (Behrens 2014, 78) verkündet wurde, wird nunmehr als deren mögliches Ende problematisiert. Bürgerliche Ideale wie Freiheit und Gleichheit verloren demnach ihre Glaubwürdigkeit und das Versprechen von Emanzipation sei eine Sackgasse (ebd.), und jenes Versprechen der Idee vom Menschen als autonomem Subjekt bleibe uneingelöst (ebd., 82). Damit bedeutet die Postmoderne aber gerade *nicht* das Ende von Aufklärung etc., sondern treibt sie als deren Radikalisierung weiter auf die Spitze, indem sie die Versprechungen hervorhebt, auf den Prüfstand stellt und nach den Gründen ihrer (Verfalls-)Entwicklung fragt.

und der Orientierung seines theoretischen wie praktischen Zugangs zur Welt, zur Gesellschaft wie zu sich selbst genommen werden muß [...]“ (Schäfer 1997, 31), d. h. dass der Mensch dabei „nicht auf einen eng begrenzten Ausschnitt festgelegt [werden kann], der ihn determiniert und mit einem Programm ausstattet“ (Rieger-Ladich 2020a, 50), so wird – ähnlich zur reflexiven Moderne – wahrgenommen, „daß es eine allgemeine oder universale Grundlage [...], in der die Verschiedenheit der pluralen Elemente [der Welt; P. S.] ihrerseits ‚aufgehoben‘ wäre“, nicht (mehr) gibt, sodass ein „Widerstreit“, „d. h. die radikale und irreduzible Vielfalt heterogener Diskursarten und das Fehlen eines übergreifenden Metadiskurses“ vorherrscht (Koller 1999, 15; vgl. auch Koller 2006, 187; 2009, 37) sowie eine „Vielzahl von Möglichkeiten“ (Koller 2009, 37) der menschlichen Lebenswelt die *(Post-)Moderne*¹⁰⁵ kennzeichnen. Wird hierbei nach Koller (2009, 37) dieser die radikale Pluralität der *(Post)Moderne* kennzeichnende ‚Widerstreit‘ im Sinne Lyotards als „permanente Möglichkeit des Konflikts zwischen den verschiedenen Sprachspielen oder Diskursarten [...]“ verstanden, sodass die Möglichkeit des Aufeinandertreffens differenter Weltansichten anhaltend besteht, so ist damit nicht zwangsläufig eine Identität mit (vgl. dazu Ehrenspeck 2001, 27), aber in jedem Fall eine Nähe zum *Poststrukturalismus* erkennbar (dazu siehe auch weiter unten Kap. 3.2).¹⁰⁶

Mit Blick auf die sozialen Auswirkungen (und damit auch auf den individuellen Menschen, der Teil des Sozialen ist) ist die *(post-)moderne* Gesellschaft „von den technischen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen der Moderne nicht zu trennen“ (Behrens 2014, 73). Sie ist „eine dynamisierte moderne Gesellschaft, die bspw. von einer ökonomischen Krise oder zumindest von einem Strukturwandel gekennzeichnet ist“ (ebd.), wie sie mit Parolen wie dem Ende der Arbeits- und Klassengesellschaft oder des Kapitalismus überhaupt gekennzeichnet werden (ebd.). Synonym für die *(post-)moderne* Gesellschaft werden Begriffe wie „Konsumgesellschaft, Medien- und Informationszeitalter, Computerzeitalter, Freizeitgesellschaft und dergleichen“ (ebd.) verwendet, wobei sie insgesamt gekennzeichnet ist durch immens beschleunigte (soziale) Wandlungsprozesse und den Verlust traditioneller Bindungen (ebd.). Nicht zuletzt ob der diese Beschleunigung ermöglichenden Digitalisierung ist die Postmoderne eine „liberale Fortschrittserzählung“, nach der „die Welt grundsätzlich *offen* steht“ (Reckwitz 2020, 11 u. 10; Hervorh. i. O.).

Mit dieser „Fortschrittsidee“ (ebd., 11) ist dann auch das Paradox verbunden, den Menschen „nicht länger als konsistentes und einheitliches Individuum“ verstehen zu können (Behrens 2014, 82), sondern er sich als solches aber kontinuierlich zu profilieren versucht. Andreas Reckwitz (2021a) spricht hier von einer sog. *Singularisierung*, durch die Menschen sich zu *Singularitäten* machen, um sich damit aus dem Pool vormals, d. h. in der Moderne befindlicher, immer gleicher Menschen (Gleiche unter Gleichen) als besonders hervorzuheben. Es handelt sich (paradoxerweise) um einen „radikalisierten Individualismus“, der sich aber „nicht außerhalb der Sozialwelt [be-

105 *(Post-)Moderne* sei hier zu lesen als in der Postmoderne aufgehobene, jedoch in ihren Ausprägungen radikalisierte und pluralisierte Moderne.

106 Ehrenspeck (2001, 27 f.) weist darauf hin, „dass Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft oftmals mit Postmoderne gleichgesetzt wird und insofern zumeist unter diesem Stichwort subsumiert verhandelt wird.“

wegt] oder [...] gegen sie gerichtet“ ist, sondern der sich „mitten in ihrem Zentrum befindet“ (Reckwitz 2020, 19 u. 20). Anders gesagt: Spricht *Beck* noch von der Freisetzung der Individuen von (industriell) modernen Zwängen, ist aus (post-)moderner Perspektive diese Freisetzung eine bedingte, insofern das Individuum „keine autonome Einheit [ist], sondern ein gesellschaftliches Produkt. Erst in der Gesellschaft wird aus dem [...] Menschen ein *Subjekt*, ein gesellschaftlich vollwertiges Wesen“ (ebd., 206 f.; Hervorh. i. O.), was Bedingung der Möglichkeit ist, sich innerhalb und durch diese Gesellschaft als Singularität, d. h. als „sozialkulturell fabrizierte Einzigartigkeit“ (Reckwitz 2021a, 51), die von anderen als solche „sozial wahrgenommen und geschätzt [wird]“ (ebd., 59), (immer wieder neu) zu entfalten. Dies jedoch als rein positive Entwicklung zu bewerten, sei illusorisch, gehen mit ihr schließlich auch etwaige Krisen und damit Widersprüche (Reckwitz 2020, 212 ff.) einher, die die vermeintliche Stabilität wieder destabilisieren (ebd., 11 ff.). Der Individualismus der Postmoderne lässt sich unter dem Phänomen der Singularisierung als bedingte Unbedingtheit und damit als ambivalenter Ausdruck eines radikalisierten Individualismus verstehen, dessen Radikalität von seiner Relationalität abhängig ist. „Die Singularisierung von Subjekten ist ein Prozess, in dem Selbstmodellierung und Fremdsteuerung, Selbst- und Fremdsingularisierung Hand in Hand gehen“ (Reckwitz 2021a, 60).

Es ist nur folgerichtig, wenn *Behrens* für die Modernisierung der Moderne zur Postmoderne feststellt: „Die alltäglichen Lebensbedingungen sind zunehmend ‚metastabil‘“ (Behrens 2014, 83), d. h. kontingent, sind stets neu zu erfinden und (temporär) zu stabilisieren. Anders, mit den Worten *Karlheinz Geißlers* gesagt: „*Der Zustand paradox strukturierter Unruhe ist zur Normalität geworden*“ (Geißler in Geißler/Kutscha 1992, 321; Hervorh. i. O.). Postmoderne ist dann Ausdruck der „*Trias Individualisierung, forcierter Pluralisierung und dem Wandel tradierter Ordnungsvorstellungen* [und bedeutet] eine ‚Revision der Moderne‘[...] als ihre Weiterentwicklung, Radikalisierung und Überwindung zugleich“ (Rödter 2014, 311; Hervorh. i. O.) und weist damit ebenso wie die reflexive Moderne Ambivalenzen auf, die es dialektisch zu bewältigen gilt.

Beginnend mit dem 21. Jahrhundert haben sich nun Strömungen und Tendenzen der reflexiven bzw. (Post-) „Moderne“ (weiter-)entwickelt, die sich nicht mehr als deren Phänomene subsummieren lassen (van den Akker/Vermeulen 2015, 8), sondern die die ohnehin schon bestehende Dynamik in der Modernisierung der Moderne noch weiter radikalisiert und diese mit, zwischen und jenseits der Moderne als Ausdruck einer *Metamoderne* verorten.

3.1.3 Metamoderne

Die *Metamoderne* deutet einen neuen Diskurs über die *Moderne* an, der an die reflexive Moderne bzw. Postmoderne anknüpft, gleichsam aber zwischen ihnen steht und über sie hinausgeht (van den Akker/Vermeulen 2015, 9; auch van den Akker/Vermeulen 2017, 11), indem sie das, was als „Radikalisierung und Zuspitzung genuin moderner Tendenzen [...]“ und „radikale Pluralisierung der modernen Kultur und Gesellschaft“ (Behrens 2014, 12) schon pointiert wurde, noch weiter auf die Spitze treibt und als *Radikalisierung der Radikalisierung* eine Orientierungstheorie ist, die „our relationship [...] to the cultural and historical context of late (post)modernity“ (Rowson 2021a, XXIV)

beschreibt.¹⁰⁷ Die *Metamoderne* gilt als „metaisierendes Amalgam“ (Brössel 2022, 67) von *Moderne* und reflexiver bzw. *Postmoderne*, „[d]er Diskurs um die Postmoderne war und ist fester Bestandteil“ ihrer Konstitution (ebd.). Als *Radikalisierung der Radikalisierung* ist die Metamoderne „both radical and an example of its own subject – it dares to posit, in a modernist fashion, a big idea“, so Stoev (2022, 2). Jedoch ist es „not merely an idea but an invitation to an imaginary that seasons our taste for ideas“ (Rowson 2021a, XLII), die „can allow us to appreciate the entire historical human experience as a meaningful and connected whole“ (Andersen/Nordic Bildung 2020, 2), indem sie „takes root in the best kind of soil, the new mixed in with the old, and that it has the potential to give rise to new life“ (Rowson 2021a, XXXIX).

Dieser Aufstieg von Neuem kommt jedoch nicht aus dem Nichts, sondern knüpft an die Herausforderungen der Modernisierung der Moderne an und führt sie weiter (hebt sie auf), sodass sie – wie das Präfix „*Meta-*“ bereits suggeriert – *zwischen* den verschiedenen heutigen Situationen und Krisen *oszilliert* (ebd., 24).¹⁰⁸ Dieses Oszillieren in der Metamoderne ist Sinnbild für die beschleunigte Gesellschaft und ihre Wandlungs- bzw. Transformationsprozesse (lat. *trānsformāre* ≈ umwandeln, umgestalten, umbilden) und spiegelt insgesamt das wider, was mit Karin Büchter (2019a) auch als „Große Transformation“ bezeichnet werden kann.¹⁰⁹ Die Metamoderne ist Ausdruck einer „*dialectical movement* that identifies with and negates – and hence, overcomes and undermines – conflicting positions, while being never congruent with these positions [...]“ (van den Akker/Vermeulen 2017, 10; Hervorh. P. S.) und gilt einigen als neue Epoche, in der es

107 Die Bezeichnung „*Metamoderne*“ geht ursprünglich auf den amerikanischen Literaturwissenschaftler *Zavarzadeh Mas'du* zurück, der 1975 damit „patterns of aesthetics and attitudes that had been observing since the 1950 s“ beschreiben wollte (Rowson 2021a, XXVII). Zu reifen begann sie jedoch erst Anfang des 21. Jahrhunderts und wurde dabei maßgeblich durch einen Beitrag Robin van den Akkers und Timotheus Vermeulens (2010; Neuauflage auf Deutsch 2015) als Begriff geprägt (Rowson 2021a, XXX; 2021b, 17). Sie beschreiben damit eine „Empfindungsstruktur“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 8 u. 9; auch Rowson 2021a, XXII), welche sich aus der immer schneller voranschreitenden Geschichte der „digitalised, ecologically compromised and politically charged world, where hyper-objects abound, context writ large is impossible to perceive precisely or even accurately“ (Rowson 2021a, XXIII). „To be metamodern is to be caught up in the co-arising of hope and despair, credulity and incredulity, progress and peril, agency and apathy, life and death. [...] metamodernism [...] is about mixed feelings“ (ebd.). In diesem Kapitel wird nicht zwischen „metamodernism“ und „metamodernity“, d. h. zwischen einem, wie *Lassnigg* es liest, kulturtheoretisch-analytischem Zugang, wie ihn *van den Akker* und *Vermeulen* vertreten würden, einerseits, und einem ideologisch-spirituellen Zugang, wie ihn *Rowson* u. a. einnehmen würden, andererseits (*Lassnigg* 2023, 24f.), unterschieden. Zentral ist die Deutung der Metamoderne als (radikalisierte) (Weiter-)Entwicklung der reflexiven und Postmoderne, die sich auch fortwährend weiterentwickelt und Eindeutigkeiten zum einen erst als solche erzeugen muss, bevor sie sie als ephemere Zustände wieder in Bewegung setzt. Sie ist dabei von Ambivalenzen geprägt, die dialektischer „Aufhebung“ bedürfen. Mit dieser Anmerkung wird auch zu verstehen gegeben, dass die mit der Metamoderne verbundene Feststellung eines „Bildung hype“ von *Lassnigg*, *Heikkinen* und *Molzberger* (*Heikkinen et al.* 2023) als Annäherung zum kritischen Umgang mit Bildung und zur Vorbeugung eines „Bildung-gospel“ (*Heikkinen et al.* 2022a; 2022b) verstanden wird (zur Kritik s. a. Fn. 34).

108 *Rowson* (2021b, 16) gibt in Bezug auf den von *van den Akker* und *Vermeulen* verwendeten Terminus der *Oszillation* zu verstehen, dass dieser im Rekurs auf andere, sich mit der Metamoderne befassende Personen durchaus auch mit Begriffen wie „Juxtaposition“ (*Seth Abramson*) or ‚superimposition‘ (*Daniel Görtz*) or ‚interconnections‘ (*Alexandra Dumitrescu*) or ‚braiding‘ (*Greg Dember*)“ (zu Deutsch in der gleichen Reihenfolge: „Gegenüberstellung“ oder „Überlagerung“ oder „Verzahnung“ oder „Verflechtung“) bezeichnet werden könnte. Was die Begriffe gemeinsam haben, ist, dass sie eine wechselseitige Bezugnahme des zur Metamoderne Zugehörigen (was auch immer im Speziellen das ist) bezeichnen, das sich unterscheidet, gleichwohl aber zusammengehört und somit insgesamt, so lässt es sich deuten, widerspiegelt, was mit dem Begriff „*dialektisch*“ gemeint ist.

109 „Obwohl im Transformationsdiskurs unterschiedliche Schwerpunkte in den Argumentationslinien, Diagnosen und Prognosen vertreten werden, besteht Einigkeit darin, dass in Transformationsprozessen mehrere Entwicklungen, wie ökonomische, technologische, politische, ökologische und soziale, historisch-genetisch miteinander verflochten sind und sich wechselseitig begünstigen oder hemmen. Aufgrund dieser Komplexität wird auch von der Großen Transformation gesprochen“ (*Büchter* 2019a, 3).

„immer mehr Menschen möglich [wird], auch scheinbar unvereinbare Positionen und Meinungen zu verstehen und aus einer Metaebene als deren jeweilige Lösungen für die zu bewältigenden Probleme zu begreifen. Bisher noch scheinbar gegenteilige Ansichten, Vorstellungen und Überzeugungen lassen sich so als das verstehen, was sie immer nur sein können: *zumindest vorübergehend brauchbare Lösungen, die Menschen* – als Einzelne, aber auch als Gemeinschaft oder als ganze Gesellschaft – *auf der Suche nach dem gefunden haben, woraufes aus ihrer Sicht im Leben ankommt* (Hüther/Hosang 2024, 9; Hervorh. P. S.).

Was in der Metamoderne „ist“, ist demnach nicht endgültig fixiert, sondern mehr denn je Gegenstand von Veränderung und Revision, ist ständiger Kritik und Reflexion ausgesetzt, mit denen hinterfragt wird, ob – um auf das Bild des oszillierenden Pendels zurückzukommen – der (Nicht-)Ort und die (Nicht-)Zeit, an bzw. zu dem das Pendel gerade geschwungen ist, auch derjenige ist, an dem es sein soll bzw. wirklich ist. Es handelt sich somit um ein widersprüchliches, um die Bewältigung dieser Widersprüche sich bemühendes, ein *dialektisches* Verhältnis, um einen „*Modus der Dauerrevision*, [...] einer dialektischen Endlosschleife der Stabilisierung und Neugestaltung von Ordnung“, dem „*Modus einer historischen Dialektik ohne Telos*“, in der sich diese Moderne befindet (Reckwitz 2021b, 77; Hervorh. i. O.).¹¹⁰ Die *Metamoderne* kennt nicht *eine* Lösung, nicht *ein* Ergebnis; sie kennt nicht *einen* bestimmten Ort und nicht *einen* bestimmten Zeitpunkt, sondern sie oszilliert, bewegt sich fortwährend zwischen – nicht nur, wie in der Postmoderne noch proklamierten, *vielen*, sondern – *allen* (noch) verwirklichtbaren Möglichkeiten und möglichen Wirklichkeiten.

Van den Akker und Vermeulen benutzen hierfür den Begriff der „Atopische[n] Metaxis“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 48 und passim).¹¹¹ Das Oszillieren der *Metamoderne* ist wie ein „Pendel, das zwischen [...] zahllosen Polen schwingt“ (ebd., 25), zu verstehen, sodass von einer „Sowohl-weder-Dynamik“ die Rede ist (ebd.). Die Pendelausschläge der *Metamoderne* sind „jeweils sowohl modern als auch postmodern und weder das eine noch das andere zugleich“ (ebd.) – und dadurch, so lässt sich zu van den Akker und Vermeulen ergänzen, ja gerade das eine und andere zugleich, d. h. ebenfalls eine „Als-auch-Noch-Dynamik“. Dieses Zwischen-den-Polen-Schwingen, diese Lücke, ist, was das Ganze (unversöhnlich) vereint und ihm Struktur verleiht, indem das, was ist, „gleichzeitig hier und dort und nirgendwo“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 26)

110 Reckwitz wendet sich hierbei allerdings gegen den *Hegelschen* Dialektikbegriff, welcher nach seiner Interpretation die „Vorstellung einer Höherentwicklung und schlussendlich Auflösung aller Widersprüche“ (Reckwitz 2021b, 77) beinhaltet. Dieser Auffassung *wird nicht zugestimmt*. Wie noch darzulegen sein wird (vgl. Kap. 4.2), geht es der Dialektik nicht im Sinne der Triplizität um einen Prozess der Aufhebung von These und Antithese zur endgültigen Synthese (Auflösung der Widersprüche), sondern gerade um das fortwährende Aufrechterhalten *und* Auflösen von Widersprüchen, eben das, was Reckwitz selbst paradoxerweise und sich widersprechend als dialektisch verstanden haben will, nämlich „den endlosen Prozess des ‚dialektischen‘ Umschlagens von Kontingenzeröffnung und Kontingenzschließung [...] als] andauernde Bewegungsdynamik von Kritik und Strukturbildung“ (ebd.) oder eben bildungstheoretisch als „Strukturdynamik“ (Prondzynsky). „*Ohne Telos*“ ist bereits ein Telos. Reckwitz hat somit das Dialektische der Dialektik – die Dialektik ist sich selbst implizit dialektisch – nach hier vertretenem Dafürhalten nicht hinreichend berücksichtigt, was aber seiner grundsätzlichen Auffassung von der (Meta)Moderne als dialektische Moderne, wie sie in dieser Arbeit vertreten wird, keinen Abbruch tut.

111 *Atopisch* steht für „ein[en] Ort (topos), der kein (a) Ort ist“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 49); *Metaxis* für ein Dazwischen, eine „Spannung, [...] Unversöhnlichkeit der partizipatorischen Existenz des Menschen zwischen endlichen Prozessen einerseits und der unbegrenzten, intrakosmischen oder transmondänen Realität andererseits“ (ebd., 26). In der Metamoderne werden Moderne und Postmoderne aufgehoben – und „genau diese Gemengelage [...] generiert neuartigen Bedeutungspotenzial“ (Brössel 2022, 56).

ist, dadurch eben (unvereinbar) versöhnt, indem die Gegensätze (strukturelle oder naturgesetzliche Bestimmungen, Orte und Zeiten) „aufgehoben“ werden. Denn wie ein Ort nur bestimmt werden kann in Bezug auf einen anderen Ort und eine gegebene Zeit, so gilt Gleiches auch für einen Pendelschlag, ganz gleich, ob dieser an keinem Ort sei, also keine Grenzen aufweise, wie *van den Akker* und *Vermeulen* notieren (ebd., 49). Denn für die Aussage „ohne Grenzen“ bedarf es eines Referenzpunkts, denn eine Grenze besteht nur dort, wo sie sich *abgrenzt*, d. h. einen Unterschied zwischen dem Innen und Außen macht, wozu aber eben mindestens eines von beidem bedarf.

„Wenn also die Moderne eine zeitliche Ordnung behauptet, die Postmoderne dagegen eine räumliche Unordnung in sich trägt, sollte die Metamoderne als Raumzeit begriffen werden, die sowohl-weder geordnet und ungeordnet ist. Die Metamoderne ersetzt die Parameter der Gegenwart mit denen einer zukünftigen Gegenwärtigkeit, die ohne Zukunft ist; und sie ersetzt die Grenzen unseres Ortes mit denen eines surrealen Ortes, der ohne Ort ist“ (*van den Akker/Vermeulen* 2015, 49).

Metamoderne beschreibt, wie schon die reflexive Moderne, eine „fluide Moderne“ (*Zinnecker* 2006, 155; *Beck et al.* 2001, 15) und steht für eine Art *Grenzgang* zwischen den Welten bzw. von subjektiven wie objektiven wechselseitigen Ansprüchen von Mensch und Welt, die wie ein Pendel flexibel hin und her schwingen, um sich immer wieder räumlich und temporär zu bestimmen, sogleich wieder aber in Unbestimmtheit zu (ver)fallen. Sie steht im Sinne einer „Selbstentgrenzung“ (*Reckwitz* 2020, 229; Hervorh. i. O.; *Reckwitz* 2021a, 343) für eine „fragile Balance“ widersprüchlicher, aber dennoch miteinander zu vereinender Lebensorientierungen (*Reckwitz* 2021a, 342) und ist Ausdruck eines unbegrenzten Dynamisierungsprozesses (*Reckwitz* 2020, 229), „der mit neuen Chancen, aber auch neuen Risiken verbunden ist [...]“ (*Kratzer* 2023, 148; auch *Reckwitz* 2021a, 342 ff.).¹¹²

112 Beispielhaft kann hier die Klimakrise genannt werden, die, so die ehem. deutsche Außenministerin *Anna-Lena Baerbock*, als „Meta-Krise“ das Potenzial habe, „Brandbeschleuniger“ weiterer Krisen zu sein (*Leithäuser* 2022). *Meta-Krise* ist der Begriff für eine Krise, in der verschiedene Eigenschaften verschiedener Krisen miteinander verwoben sind, sich wechselseitig bedingen und beschleunigen können, jedoch an sich nicht mehr zu erkennen, sondern aufgrund ihrer Verflechtung verdeckt sind. Die Metamoderne thematisiert Phänomene und Auswirkungen einer (durch menschliches Handeln) scheinbar aus den Fugen geratenen Welt. „In diesen Monaten überschlagen sich die Krisen: In der Ukraine, im israelisch-palästinensischen Konflikt, in Syrien und Irak, mit der weltweiten Bedrohung durch das Ebolavirus. Dass sich an dieser beispiellosen Krisendichte in naher Zukunft etwas ändern wird, ist leider nicht abzusehen. Wir müssen im Gegenteil damit rechnen, dass die Krise der neue Normalfall ist. Hinzu kommt: Die Veränderungsgeschwindigkeit unserer Welt wird eher noch zunehmen als dass sie abnehmen wird. Kurzum: Die Welt scheint aus den Fugen geraten zu sein.“ Was sich wie eine brandaktuelle Rede des neuen Außenministers lesen ließe (wenn auch in Nuancen zu verändern, z. B. anstatt Ebola- das Coronavirus), ist ein Zeitschriftenbeitrag eines seiner Amtsvorgänger, dem derzeitigen Bundespräsidenten *Frank-Walter Steinmeier* (2015, 1), aus dem Jahr 2015. An ihr zeigt sich, dass die Welt (schon lange) in einem (politischen, aber auch sozialen) Krisenmodus ist, die Krise, wie *Hannah Arendt* schon sagte, als eine „menschliche Grundsituation“ gilt (*Arendt* 1958, 21). Der Mensch, so die Perspektive der Metamoderne, ergebe sich diesen Krisen aber nicht, sondern er versuche, sie zu lösen. Dies komme zwar der Verfolgung eines „Horizont[s] [...]“, der für immer schwinde“ (*van den Akker/Vermeulen* 2015, 49) und eher einer „unmöglichen Möglichkeit“ (ebd., 23) gleich, die aber nicht als Aufforderung zur Aufgabe, sondern zur Auseinandersetzung mit ihr betrachtet werde, an deren Ende Entscheidungen zu ihrer Bewältigung stünden. „[The] contemporary cultures imagine a scenario in which the ship sinks [= Metapher für die aus den Fugen geratene Welt; P. S.] and the sailor, the judge [= der Mensch, die Menschheit; P. S.], has to set sail for one island while understanding that each island has its value. [...] [M]etamodernism is this moment of radical doubt, of constantly, at times desperately, repositioning between the islands, finally choosing one“ (*van den Akker/Vermeulen* 2017, 19).

Rowson bezeichnet die Situation, in der sich die Welt hier befindet, als „*pickle*“, was sinngemäß in etwa meint, dass die Welt sich in einer schwierigen Lage befindet, in der es – wie in der Spätmoderne (Reckwitz 2020, 16) – auf komplexe Fragen keine einfachen Antworten gibt (Rowson 2021c, 16 f.), in der es, ob mannigfacher Antwortmöglichkeiten, immer schwieriger wird, die Orientierung zu behalten (ebd., 31). „The pickle also alludes to unity in diversity – several tastes that are also one taste“ (Rowson 2021c, 17). Es handelt sich, ganz *Hegel'sch* dialektisch, um die Zusammenführung von Gegensätzen in einem (Gegenstand). *Hegel*, *Heraklit* zitierend, schreibt, „das Entgegengesetzte sei an demselben, wie z. B. ‚der Honig süß und bitter‘[...] – Sein und Nichtsein ist so am selben“ (Hegel 18, 325). Die Metamoderne beinhaltet eine „Spannung“, die der einer „Zwickmühle zwischen dem modernen Wunsch nach Sinn und dem postmodernen Zweifel am Sinn überhaupt“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 27) gleichkommt und mit der Metapher eines Esels, der eine Karotte jagt, veranschaulicht werden kann:

„Die Metamoderne begibt sich vorsätzlich in die Zwickmühle von Karotte und Esel. Der metamoderne Esel verfolgt eine Karotte, die immer außerhalb seiner Reichweite liegt und die er deshalb niemals essen kann. Aber genau weil er die Karotte nie erreicht, beendet er seine Verfolgung nicht [... sondern] dringt in Moralbereiche vor, die der moderne Esel (der seine Karotte schon anderswo gegessen hat) niemals findet, und gelangt an politische Orte, auf die der postmoderne Esel (der die Verfolgung aufgegeben hat) niemals stoßen wird“ (van den Akker/Vermeulen 2015, 24).

Was ob der Oszillation, Unmöglichkeiten, Polarisierungen und Dilemmata in der *Metamoderne* als ungeordnet und problematisch, als ihr Ende angesehen werden könnte, ist jedoch ihr (immer wieder neuer) Anfang.

„We may have arrived at *the end of the beginning*, which is the correct moment to open a new set of pathways that could carry the *before*, through the *between*, into the *after* and perhaps even the *beyond*“ (Rowson/Pascal 2021, 1 f.; Hervorh. i. O.).

„Wie bei einer Escher-Zeichnung [wie z. B. dem Escher'schen Wasserfall (vgl. Kap. 4.3.1 u. Fn. 198; P. S.) sind wir nur hinter ihnen [den vorherigen Pfaden; P. S.] her, wenn wir sehen, dass sie immer noch bei uns sind. Der Punkt ist, dass wir uns besser auf sie als Objekte der Untersuchung beziehen können, aber auch, dass wir manchmal ihren Mustern unterliegen, die unsere Erfahrung weiterhin beeinflussen“ (Rowson 2024, 102 f.).

Die *Metamoderne* „verheiratet“ zeitgenössische und aus Vergangenheit und Gegenwart tradierte Antagonismen, Herausforderungen (z. B. Digitalisierung, Kapitalismus und Globalisierung) sowie die bereits genannten Krisen miteinander, die nur zu lösen sind, wenn sie nicht nur als Teil, sondern als Ausdruck des „Ganzen“ erkannt und anerkannt werden. Sie ist somit nicht nur die Radikalisierung der Radikalisierung der Herausforderungen und Krisen, sondern gleichsam Aufforderung, ihre Zusammenhänge zu erkennen und Entwürfe für Gegenmaßnahmen zu entwickeln. Geprägt von einer zeit- und ortlosen Struktur, einem komplexen Geflecht verschiedener, miteinander verbundener Themenbereiche, die ständig in Bewegung sind und sich neu formie-

ren, verweilen und bewegen die sich in ihr befindlichen Menschen, Dinge, Gesellschaften, Politiken usw. in einem permanenten *Zustand des Dazwischen*, der stabilisierenden Oszillation zwischen Krisenerzeugung und -bewältigung.

„Ins Zentrum rücken Fragen der Orientierung innerhalb eines dynamischen und deshalb unübersichtlichen Raumes, und statt der Vermittlung unumstößlicher Wahrheiten die Fähigkeit, Dinge immer wieder neu einschätzen zu können“ (Stalder 2021, 5).

Mit Blick auf die *Modernisierung der Gesellschaft* lässt sich damit festhalten, dass sich die heutige Moderne nicht mehr als prästabilisierte Moderne mit fixen Institutionen zeigt, sondern als fortwährend auf immer nur temporär bestehenden Gegebenheiten sich erneuernde Moderne begreifen lässt. Was ist, ist nur, wenn und sobald es als solches geworden ist. Zwar folgen diese Werdensprozesse bestehenden Basisprinzipien, diese sind und bleiben aber nicht unhinterfragt gültig, sondern sind Gegenstand von Selbstkritik und Selbstreflexion, aus denen heraus sie zu Orientierung gebenden institutionellen Strukturen „aufgehoben“ werden. (Reflexiv, Post- und Meta-)Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch ein dynamisches Geflecht unabhängiger Abhängigkeiten aus, deren Bestimmtheit sich erst im Prozess ihrer Bestimmung ergibt. Mensch und Welt sind in einer bzw. durch eine „relational ontology of becoming“, einer fortwährend werdenden ontologischen Verwicklung miteinander verbunden, die „affirms indeterminacy, plurality, hybridity, movement and the body against control and domination“ (Val 2021, 3), und damit Ausgangspunkt eines sich im Zuge der Modernisierung der Moderne fortwährend ändernden (bzw. geänderten) Menschenbildes ist.

3.2 Modernisierung des Menschen(bildes): Posthumanismus und Poststrukturalismus

Es war – erneut und wie eingangs erwähnt – *Theodor Litt*, der im Angesicht der Veränderungen der Moderne eine „Hindeutung auf einen gewandelten Humanitätsbegriff“ (Litt 1961, 122) ausmachte und, im Angesicht der (Nach-)Wirkungen der nationalsozialistischen Herrschaft, zur Pluralität der Menschenbilder und einer freiheitlich-pluralistischen Demokratie aufrief (Matthes 1999b, 126 f.; vgl. Kap. 2.6.3.2). Mit ihren ambivalenten, zuweilen paradoxen Tendenzen hat sich im Zuge der reflexiven, Post- und Metamoderne das Bild vom Menschen und seiner Menschwerdung gewandelt bzw. haben sich die Prämissen, unter und mit denen diese erfolgt, allmählich verändert. In gewissen Zügen hat *dieser* Humanismus dadurch – im Vergleich zu seinem Vorläufer, dem Neuhumanismus (vgl. dazu Kap. 1.1.2), – an Trennschärfe und Eindeutigkeit eingebüßt. In Kreisen der subjektbezogenen Soziologie war von einem „diffusen Humanismus“ die Rede, der in Verbindung stand mit einer „Abneigung gegen dogmatisch zementierte politische wie theoretische Positionen“ (Voß/Pongratz 1997, 18).

„So unterschiedlich die einzelnen Sichten der Beteiligten sich dann entwickelten, es verband die meisten zugleich ein am Individuum ausgerichtetes Pluralismus und eine Orientierung an diffusen, subjektnahen, antiautoritären oder zumindest herrschaftskritischen Ideen“ (ebd., 18 f.).

Es ließe sich auch sagen, dass auch der Humanismus eine Entwicklung genommen hat, die primordiale Festlegungen dessen, was der Mensch ist, ablehnt, sondern vielmehr diese erst diskursiv ausgehandelt werden müssen. Das heißt: Was der Mensch an sich „ist“, ist nicht einfach vorherbestimmt oder festlegbar, sondern ist vielmehr Ergebnis von Aushandlungsprozessen. Als Mensch unter Menschen und damit politisches und soziales, als in der Arbeitswelt tätiges und gleichwohl nach individuellen Vorstellungen lebendes Wesen ist der Mensch dabei in Strukturen eingebunden, die einerseits vor ihm und seinem Tun existierten, die andererseits in ihrer Existenz erst bestätigt oder negiert werden, oder, mit anderen Worten, die erst durch sein Tun zu dem werden, was sie sind. Die ganze Welt ist im Fluss und so ist es auch der Mensch und seine Entwicklung zum Menschen.

Dieser sich wandelnde bzw. gewandelte Humanitätsbegriff wird als *Posthumanismus* bezeichnet. Im Gegensatz zum Humanismus bzw. Neuhumanismus, der im Sinne eines „*Anthropo-* oder besser *Humanozentrismus*“ (Mersch 2022, 37; Hervorh. i. O.) den Menschen ins Zentrum allen Denkens und Handelns stellt und auf die Entwicklung von Individualität des Menschen durch Ausbildung und Entfaltung seiner Kräfte durch sich selbst setzt, ist mit Posthumanismus eine Transformation dieses Verständnisses gemeint, nicht als Abkehr oder Negierung des (neu-)humanistischen Anliegens, nicht „als nächstes Stadium des Humanen [...], als ob es keinen Sinn mehr hätte, über das Humane zu reden“ (Barad 2012a, 104, En. 6), sondern als „Fortsetzung des humanistischen Projekts. Denn die Rede vom *Posthumanum* hat wiederum nur Sinn in Bezug auf *den Menschen*, seine Reflexion und *sein anderes Werden*“ (Mersch 2022, 40; Hervorh. i. O.). Der *Posthumanismus* ist damit – ähnlich wie die (*Post*)*Moderne* zur *Moderne* und die *Metamoderne* zur (*Post*-)*Moderne* – zugleich „eine Fortsetzung als auch eine Radikalisierung des Humanismus“ (Herbrechter 2016, 62); er ersetzt nicht den Neuhumanismus, sondern hebt diesen auf. In ihm wird der Humanismus, die Entwicklung des Menschen zum Menschen „aufgehoben“, indem seine Qualität als Mensch und seine Menschwerdung als Ziel bewahrt wird, der Weg dorthin aber nicht a priori aufgrund bestimmter, universell gültiger Werte festgelegt ist, sondern sich vielmehr erst in der mannigfaltigen Wechselwirkung, in der dynamischen Interaktion von Mensch und Welt ergibt. Das Präfix „*Post-*“ in *Posthumanismus* steht hier also nicht für eine „Verdrängung, Überwindung oder Ablösung von der humanistischen Tradition, sondern [ist] als kritische Neuaneignung, Durcharbeitung und Umschreibung zu verstehen“ (Herbrechter 2014, 274). Posthumanismus meint nicht „*after the human*. [... Rather], the ‚post‘ means *in response to* humanism or the logic of humanism. This opens up new thinking on what it means to be human in this lively world“ (Malone/Candace 2022, 99; Hervorh. i. O.). Der Posthumanismus basiert nicht mehr auf universalistischen Werten und Ideen (Herbrechter 2014, 269 f.), sondern ist geprägt von einem Menschenbild, das den Menschen in seiner Qualität als Mensch einerseits fokussiert, Menschen insgesamt aber „nurmehr [als] eine Art von Akteuren unter anderen“ dargestellt werden (ebd., 270).

„Posthumanismus beruft sich auf einen reichen und vielfältigen ‚Stammbaum‘, der den Antihumanismus der französischen poststrukturalistischen Philosophie der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgreift“ (Braidotti 2016, 34).¹¹³

Mit Antihumanismus war jedoch nicht der „Tod des Menschen“ im wörtlichen Sinne gemeint, sondern lediglich die tradierte Vorstellung, den Menschen als das „gebildete europäische männliche Subjekt“, das zudem „weiß, urban, eine Standardsprache sprechend, heterosexuell [...] sowie Vollbürger eines anerkannten Gemeinwesens“ ist, als „Zentrum der Weltgeschichte zu betrachten“ (ebd., 34 u. 35). Die Entwicklung des Posthumanismus schlägt damit eine Richtung ein und ist mit der Erkenntnis verbunden, „dass Mensch und Umwelt, Mensch und Tier, Mensch und Maschine Einheiten formen und ‚vernetzt‘ sind“, beschreibt ein „postanthropozentrisches“ Weltbild, in dem Menschen nurmehr eine Art von Akteuren unter anderen darstellen“ (ebd.). Nach *Karen Barad* bedeutet posthumanistisch weder

„postmodernist celebrations or demonizations of the ‚posthuman‘ or technohuman as testimonies to the death of Man, nor [...] the next stage of Man. Rather, I use the terms ‚posthumanist‘ and ‚posthumanism‘ to mark a commitment to accounting for the boundary practices through which the ‚human‘ and its others are differentially constituted“ (Barad 2008, 172).¹¹⁴

Der Posthumanismus weist somit Züge auf, die keine vorgegebenen Strukturen mehr kennen, sondern vielmehr einerseits praktisch hergestellte und Praxis beeinflussende Strukturen ausweist, womit eine starke Nähe zum Poststrukturalismus zu erkennen ist.

Der *Poststrukturalismus* setzt im Kontrast zum Strukturalismus, auf den er sich beruft, diesen aber ebenfalls radikalisiert, keine festgesetzte Wirklichkeit, keinen unumstritten gesetzten Fixpunkt voraus (vgl. Quadflieg 2008, 94) und weist somit eine der Modernisierung der Moderne ähnliche Dynamik auf. In dieser ist die Geltung von etwas durch ein stetes, von radikaler Vielheit und Vielfalt abhängiges und auf dieses bezogenes Aushandeln geprägt und oszilliert in einem anhaltenden Zustand des Werdens zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit. *Poststrukturalismus* bezeichnet dann etwas, das keine fixe Struktur aufweist, sondern dessen Struktur sich immer wieder neu ergibt aus den Differenzen, dem Widerstreit der Vielheit und Vielfalt, indem es stets und ständig zwar mindestens einen Fixpunkt gibt (denn ohne Fixpunkt kann es keine Differenz geben), der aber sogleich als solcher zur Disposition steht und somit eine Kontingenz aufweist.

„Poststrukturalistische Theorie nimmt in vielen Fällen ihren Ausgangspunkt von der strukturalistischen, insofern sie die Existenz und Wirkkraft von Strukturen anerkennt,

113 Auf die französische Philosophie des Strukturalismus und Poststrukturalismus wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen (für eine zusammenfassende Übersicht der wesentlichen Inhalte siehe z. B. Weik 2003).

114 An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass nach *Karen Barad* (2012a; 2007) auch „*Metahumanismus*“ ein angemessener Begriff (mit eigenen Problemen) für diese Entwicklung wäre (vgl. Barad 2012a, 103 f., En. 6). Ebenso wie sie und aus Verzicht auf weitere Neologismen wird aber beim Begriff „Posthumanismus“ geblieben – auch, um im Weiteren Verwirrungen zweier Begriffe zu vermeiden, die nach dieser Lesart Ähnliches meinen.

jedoch versucht sie auch, die ‚blinden Flecken‘ der strukturalistischen Theorie, vornehmlich ihre Ausblendung von Wandlungsprozessen und handelnden Subjekten, aufzuhellen (denn, um beim Sprachbeispiel zu bleiben, auch grammatikalische Regeln ändern sich mit der Zeit)“ (Weik 2003, 45).

Poststrukturalismus stellt damit eine Kritik des Strukturalismus dar, indem Strukturen nicht einfach akzeptiert, sondern als Ergebnis von Prozessen gesehen werden, durch die Strukturen erst zu dem wurden, was sie (geworden) sind. Er dekonstruiert die Strukturen in rekonstruktiver Absicht, er erzeugt Differenzen, die sich aus den Strukturen jedoch ergeben, und offenbart diese dadurch als sich gegensätzlich und doch gleich, und ist damit gewissermaßen *Hegel'sch* dialektisch angelegt.¹¹⁵ Strukturen werden dadurch nicht starr, sondern dynamisch aufgefasst; was „ist“, ist nicht einfach, weil es ist, sondern weil es geworden ist und kontinuierlich wird, d. h. fortwährend erneuertes Ergebnis eines Werdens-Prozesses ist. Damit wird die Struktur nicht mehr der Handlung vorgelagert, sondern beides wird auf eine Stufe gestellt, „so daß nicht nur Strukturen Handlungen beeinflussen, sondern auch das Umgekehrte der Fall ist“ (ebd.). Es gibt kein Zentrum an sich, sondern – ähnlich zu einer Ellipse (vgl. Kap. 2.9.2) – ein Zentrum ergibt sich erst aus der Wechselwirkung mehrerer Entitäten miteinander; das Zentrum wird durch deren Interaktion markiert, es gibt nicht *ein* ausschlaggebendes Zentrum, sondern Ursache und Wirkung werden entkoppelt und dezentriert. Struktur wird damit zum Ergebnis permanenter *Strukturierung*, d. h. sie ist als ein „kontinuierliche[r] Prozeß [... ihrer] rekursiven Produktion“ (Giddens in Kießling/Giddens 1988, 290) zu denken, und erhält somit eine „Dualität“ (Giddens 1997) oder auch „dynamische Qualität“ (Kießling in Kießling/Giddens 1988, 290). *Dualität von Struktur* meint, dass die

„Konstitution von Handelnden und Strukturen [...] nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomen [betrifft] – einen Dualismus –, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente [...] sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren. Struktur ist den Individuen nicht ‚äußerlich‘: in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher ‚inwendig‘ als ein [...] außerhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen. Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden: sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch“ (Giddens 1997, 77 f.).

„[Z]wingende Kraft entfalten Strukturen [...] nur dann, wenn und insofern die Subjekte diese Qualität in ihrem konkreten Handeln praktisch gegeneinander geltend machen. [...] Strukturen zwingen oder schränken mich ein nur insofern, als sie mir im wirklichen oder antizipierten Handeln anderer Akteure praktisch gegenübertreten“ (Giddens in Kießling/Giddens 1988, 290).

115 Rita Casale macht in diesem „Zusammenhang mit Differenz bzw. Zerrissenheit“ darauf aufmerksam, dass bereits *Hegel* mit seiner Dialektik „avant la lettre die poststrukturalistische Fassung der Differenz“ charakterisiert habe (Casale 2016, 32). Wie in dieser Arbeit noch herauszuarbeiten und zu zeigen ist, umfasst Dialektik nämlich die Momente bzw. *Modi* der Kritik, Reflexion und Konzilianz (vgl. Kap. 4.4), durch die die „Aufhebung“ von Gegensätzen analog der Dekonstruktion in rekonstruktiver, alte Strukturen bewahrender, dennoch neue (re-konfigurierte) Strukturen schaffender Absicht ausgezeichnet werden kann.

Mit dem Poststrukturalismus ist damit eine Entwicklung beschrieben, die Struktur auf „Prozesse subjektvermittelter Strukturierung“ (Giddens in Kießling/Giddens 1988, 291) versteht, wenngleich damit der Subjektbegriff (bei Giddens) – entgegen der posthumanistischen Diktion – wieder überhöht wird.¹¹⁶ Ganz gleich dieser Überhöhung bleibt aber ein dynamisches Verständnis einer sich wechselseitig bedingenden Genese von Struktur und Handlung, die Vergangenes aufnimmt, sich daran orientiert und damit Zukunft zu realisieren versucht, bestehen (Giddens in Kießling/Giddens 1988, 289).

Mit einer mit dem Poststrukturalismus verbundenen Lesart von Posthumanismus geht dann wiederum ein Verständnis einher, wonach im Sinne Karen Barads die Entstehung und Entwicklung von Mensch und Materie als Teile bzw. Grundlagen „der Welt in ihrem je unterschiedlichen Werden“ (Barad 2012a, 100), d. h. *performativ* verstanden werden – sie sind „aktive[.] Teilhaber am Werden der Welt“ (ebd., 13), die sich immer wieder verändern und dadurch als das, was sie sind, konstituieren. „Posthumanist performativity is not a celebration of difference for difference’s sake; rather, it is about accountability to and for differences that matter“ (Barad 2008, 173). Posthumanismus markiert „die Praxis der Zurechnung für die Grenzen erzeugenden Praktiken, durch die das ‚Menschliche‘ und seine Gegenspieler voneinander abgegrenzt und definiert werden“ (ebd.). Unterschiede (und Gleichheiten) werden kontinuierlich performativ durch einen sog. „*agentiellen Schnitt*“ (Barad 2012a, 20; Hervorh. i. O.) innerhalb eines Phänomens durch *Intraaktionen*¹¹⁷ erzeugt – „it is the cut that makes the individual and not the other way“ (Barad in Kleinmann/Barad 2012, 77).

„[I]ndividuals’ do not preexist as such but rather materialize in intra-action. That is, intra-action goes to the question of the making of differences, of ‚individuals,‘ rather than assuming their independent or prior existence. ‚Individuals’ do not not exist, but are not individually determinate. Rather, ‚individuals’ only exist within phenomena (particular materialized/materializing relations) in their ongoing iteratively intra-active reconfiguring. [...] It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of ‚individuals’ within the phenomenon become determinate and particular material articulations of the world become meaningful. A specific intra-action enacts an ‚agential cut’ (in contrast to the Cartesian cut – an inherent distinction – between subject and object), effecting a separation between ‚subject’ and ‚object’ within the phenomenon. In particular,

116 Giddens sagt selbst, dass Strukturen, damit sie „praktisch wirklich werden können, [...] durch das Nadelöhr des Bewusstseins oder der Wahrnehmung der handelnden Individuen hindurch müssen“ (Giddens in Kießling/Giddens 1988, 290). In seiner Theorie der Strukturierung geht er deshalb vom menschlichen Akteur als „kompetentes’ oder ‚handlungsmächtiges’ Subjekt [aus], das sich ‚bewusst’ und in ‚reflexiver’ Manier mit seiner materiellen und sozialen Umwelt ausenandersetzt und in diese eingreift“ (ebd., 291). Dass sich diese Selbstermächtigungsperspektive auf das Subjekt mittlerweile grundlegend geändert hat, wird an späterer Stelle (vgl. Kap. 6) noch näher betrachtet. Nichtsdestotrotz bleibt der dynamische Kern der Strukturierung erhalten.

117 Ausführlich wird der Begriff „*Intraaktion*“ in Kapitel 7 dieser Arbeit dargelegt. An dieser Stelle nur so viel: „[I]ntra-actions enact agential cuts, which do not produce absolute separations, but rather cut together-apart (one move)“ (Barad 2014, 168). Mit dem Begriff der Intraaktion wird somit das Verständnis des Poststrukturalismus, wonach etwas durch Strukturierung entsteht, insofern es in Wechselwirkung von Handlung und Struktur permanent im Entstehen begriffen ist, erweitert. Werden im Poststrukturalismus trotz seiner Dynamik von Struktur und Handlung diese beiden Entitäten als in Wechselwirkung stehende, strukturierende Entitäten vorausgesetzt, so wird mit dem Begriff der *Intraaktion* diese Voraussetzung reflektiert. Das bedeutet, dass nicht einfach eine Wechselwirkung angenommen wird, weil dafür mindestens zwei wechselwirkende Entitäten vorausgesetzt werden müssten, sondern vielmehr müssen diese Wechselwirkung erzeugenden Entitäten selbst erst erzeugt werden. Anders gesagt: Nicht die Entitäten sind allein Bedingung der Wechselwirkung, sondern die Wechselwirkung, verstanden als Intraaktion, ist Bedingung der wechselwirkenden Entitäten. Auch dies ist dialektisch zu verstehen und wird in der Folge noch genauer betrachtet und erläutert.

agential cuts enact a resolution *within* the phenomenon of some inherent ontological indeterminacies to the exclusion of others. That is, intra-actions enact ‚agential separability‘ – the condition of exteriority-within-phenomena. So it is not that there are no separations or differentiations, but that they only exist within relations“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Was ist, ist dies nicht mehr als primordial Gegebenes, sondern als Ergebnis von dynamischen Aushandlungsprozessen verschiedener, ebenbürtiger, gleichkräftiger und -mächtiger (isosthenischer) „*entangled agencies*“ (Barad 2007, 33; Hervorh. i. O.), durch die Grenzen zwischen bspw. Natur und Kultur „aktiv festgelegt und immer wieder neu gezogen“ werden (Barad 2012a, 13 f.).

„Die Form des ‚Individuums‘, die ein Subjekt bekleiden kann, bedarf dabei der ständigen iterativen praktischen Aufrechterhaltung und Rekonfiguration; die Ein(heitlich)keit des Subjekts ist somit ein Effekt der (re-)konfigurierenden materiellen Praktiken der Welt“ (Buhr 2019, 89).

Verschiedenheit und die damit verbundenen (cartesischen) Dichotomien wie die von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt werden nicht (mehr) vorausgesetzt. „Getrenntheit [gilt] nicht als ein wesentliches Merkmal der Beschaffenheit der Welt“ (ebd., 14), sondern Intraaktion „*troubles Cartesian dualism, making the shift to a non-dualistic view of the world*“ (Murriss/Bozalek 2022, 71). Vielmehr entstehen die Relata erst durch ihre Relationierung selbst, „d. h. es gibt keine unabhängigen Relata, sondern nur Relata-in-Relationen“ (Barad 2012a, 105, En. 12). Der Punkt ist, die Grenzen zwischen den Relata nicht zu verwischen, „not to cross out all distinctions and differences, and not to simply invert humanism, but rather to understand the materializing effects of particular ways of drawing boundaries between ‚humans‘ and ‚non-humans‘“ (Barad 2011, 123 f.). Menschen sind demgemäß weder sich selbst bemächtigende „subjects nor objects [...] but complex phenomena (infinite entanglements)“ (Murriss/Bozalek 2022, 70), die *in* Intraaktionen mit der Welt fortwährend hergestellt werden bzw. sich herstellen – „[a]ll life is dynamic, fluctuating, vibrant and constantly on the move“ (ebd., 71).

Prägend für das posthumanistische Verständnis von Mensch und Welt ist demnach, dass sich ihre Ontologie einer eindeutigen Bestimmung entzieht und sich vielmehr in einem permanenten Werden befindet, in dem (dis-)kontinuierlich aus Unbestimmtheit Bestimmtheit und vice versa erzeugt werden.

„There is no overarching sense of temporality, of continuity, in place. The position and time of the reader is not assumed to be contemporaneous with here-now. The scenes are neither discontinuous nor continuous with one another (or themselves). (They are not wholly separate, nor parts of a whole.) There is no smooth temporal (or spatial) topology connecting beginning and end. Each scene diffracts various temporalities, iteratively differentiating and entangling, within and across, the field of spacetime-mattering. Scenes never rest but are reconfigured within and are dispersed across and threaded through one another“ (Barad 2010, 244 f.).

Sind, wie beschrieben, „[d]ie alltäglichen Lebensbedingungen [...] zunehmend ‚metastabil‘“ (Behrens 2014, 83; vgl. Kap. 3.1.2), d. h. kontingent, stets neu zu erfinden und (temporär) zu stabilisieren, so heißt das bzgl. des Menschen, dass dessen „Biografie

[...] von Brüchen gekennzeichnet [ist], von Neuanfängen und Flexibilitäten [...]“ (ebd.), sodass er ob der „Auflösung aller modernen Verbindlichkeiten und Sicherheiten [...] nicht länger als konsistentes und einheitliches Individuum verstanden werden“ kann (ebd., 82), sondern vielmehr durch kontinuierliche Bildungsarbeit zu einem solchen werden muss. Anders gesagt: Der Mensch ist nicht mehr ein durch vorgegebene Strukturen oder Handlungen, kulturelle, soziale oder politische usw. Vorgaben bestimmtes, sondern ein sich (dis-)kontinuierlich um seine Menschwerdung bemühendes, sich performativ bestimmendes Wesen. Er muss, um Mensch zu sein, (dis-)kontinuierlich Mensch werden. Und dies, in reflexiv, post- und metamodernen Zeiten, in Wechselwirkung mit einer Welt, die voller Ambivalenzen ist, die er einerseits selbst erzeugt hat und die ihn andererseits „erzeugen“, d. h. in seiner Menschwerdung beeinflussen.

3.3 Modernisierung von Arbeit(swelt) und Berufsverständnis

Wie notiert, geht mit der Modernisierung der Moderne die Entwicklung einher, dass vormals Stabilität generierende und garantierende Institutionen fragwürdig und brüchig werden, gleichsam aber auf ihren Prinzipien aufgebaut wird, sie also nicht gänzlich aufgegeben, sondern lediglich in ihrer traditionellen Form erneuert werden. Der oben bereits genannte *Ulrich Beck* und seine Gefolgsleute haben diesbezüglich bspw. im Bereich der Arbeit und des Berufs ambivalente Tendenzen ausgemacht, wonach diese als moderne, die Sozialstruktur generierende und stützende Medien nunmehr in dieser Funktion amorph werden, jedoch ohne gänzlich an Bedeutung zu verlieren. Wenn Stabilität in der reflexiven Moderne davon abhängig ist, immer wieder neu und im Rekurs auf Vorheriges erzeugt zu werden, bedeutet dies für bestehende Institutionen und Standards ebenfalls, nicht mehr unhinterfragt als Orientierungsmedien Geltung beanspruchen zu können, wie *Beck* es u. a. neben der Institution Familie auch für Erwerbsarbeit und Beruf ausgemacht hat. Waren diese im „Industriezeitalter zur *Achse der Lebensführung* geworden“ und bildeten zusammen mit der Familie „das zweipolige Koordinatensystem, in dem das Leben in dieser Epoche befestigt ist“ (*Beck* 1986, 220; Hervorh. i. O.), so geht die durch sie hervorgerufene „Innenstabilität“ (ebd., 221) im Leben der Menschen in den 1970er/1980er-Jahren verloren, sodass *Beck* diagnostiziert, dass „*der Beruf seine ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen eingebüßt*“ hat (ebd., 222; Hervorh. i. O.). Im Zuge der u. a. durch die Rationalisierung entwickelten technischen Neuerungen auch in der Arbeitswelt und der damit verbundenen Globalisierung erfährt auch die Arbeit(swelt) einen Wandel zunehmender Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung sowohl in zeitlicher wie auch in räumlicher Art, ist also von (dis-)kontinuierlichen „Pluralisierungen der Arbeitszeit und des Arbeitsortes“ (ebd., 226) geprägt. Vollzeitarbeit entwickelt sich bspw. zudem vermehrt zu Teilzeitarbeit, Arbeit wird vermehrt dezentral organisiert, mithin sogar als Heimarbeit erledigt (ebd., 232 f.) und somit insgesamt individualisiert.

3.3.1 Individualisierung – „Arbeitstrias“ – Digitalisierung

Individualisierung

Insgesamt sprechen Beck und Lau von einer auch die Arbeit betreffenden „Verflüssigung und Individualisierung der Sozialstruktur“ (Beck/Lau 2005, 113).

„Die Subjekte können sich unter den Bedingungen der Modernisierung nicht mehr an den vorgegebenen biografischen Standardverläufen, am Modell lebenslanger Normalarbeit oder dem Muster der stabilen Kleinfamilie orientieren. Gleichzeitig kommt es durch die diversen Flexibilisierungs- und Entgrenzungsprozesse nicht zu einer anomischen Auflösung von Gruppen und Gemeinschaften, sondern die Individuen selbst gestalten die *Verknüpfung von herkömmlichen und neuen Mustern* der Familienbildung, der Selbstverortung in Wahlgemeinschaften und Arbeitsverhältnissen. Auch hier geht es also um neue Formen des boundary managements, der flexiblen, pragmatischen Festlegung von Grenzen der Familie, der Freundschaftsnetze, der Arbeitszeit, Individualisierung in Paarbeziehungen, die immer wieder von Neuem erfolgen muss“ (ebd.; Hervorh. P. S.).¹¹⁸

Die ausgemachte Individualisierung der Arbeit, so Beck an anderer Stelle, ist zwar eine Freisetzung von zuvor das menschliche Schicksal im Berufsleben bestimmenden externalen Zwängen, sie bindet den Menschen aber wiederum an diese Externalität zurück, insofern es im individualisierten gesellschaftlichen Gesamtgefüge „drei Momente“ der Individualisierung gibt: „Herauslösung (Freisetzung), Stabilitätsverlust, Wiedereinbindung“ (Beck 1986, 206). Die Entbindung aller von anderen bringt (unintendierte) Nebenfolgen des Verlustes von Stabilität und von traditionellen Sicherheiten mit sich, welche sie wiederum dazu auffordern, sich in neuer Manier in das soziale Gefüge einzubinden.

„Jeder arbeitet also für etwas, mit dem er selbst, unter dem Gesichtspunkt der Subsistenzsicherung, gar nichts anfangen kann. Damit werden aber Arbeit für andere und alles, was diese voraussetzt, zum Schlüssel der Lebensführung in der Moderne“ (Beck 1996a, 91 f.; ähnlich Beck et al. 1980, 257).¹¹⁹

Arbeit für andere, die aber individualisiert nicht nur vollzogen, sondern auf die sich auch individuell vorbereitet werden müsse. Die Stabilität des Ganzen ist damit von der Stabilität des Einzelnen, d. h. von seinem Reüssieren in der Arbeit für sich und andere

118 Büchter (2016) macht darauf aufmerksam, dass das Konzept der sog. „Normalbiografie“ mit seinen „aufeinander aufbauenden Lebenssequenzen: Bildung, Beruf (für den Mann) bzw. Familie (für die Frau) und Ruhestand“ (Büchter 2016, 6) „nicht repräsentativ für Lebens- und Erwerbsverläufe seit der Modernisierung der Gesellschaft im 19. Jahrhundert war“ (ebd., 7), sondern vielmehr nur für die Zeit des „Wirtschaftswunders“ empirisch beobachtet werden konnte und in der Folge als „Verhaltensnorm für untere und mittlere Sozialschichten“ (ebd.) diene. Zwar orientierten sich seit Ende des 20. Jahrhunderts Vorstellungen weiter an diesen Normen, „[a]nders als im alten Konzept der ‚Normalbiografie‘ sollen aber in der neuen Normalität Krisen und Brüche von vornherein miteinkalkuliert werden“ (ebd., 7 f.).

119 Dies erinnert an eine dialektische Sichtweise auf die Rolle des Individuums in der Gesellschaft und der Bedeutung der Gesellschaft für das Individuum, wie sie Hegel in seiner *Realphilosophie* bzw. *Philosophie des Rechts* bereits einnahm (Hegel 1805/06 [1974], 332 ff. bzw. Hegel 7, 351 ff.; dazu noch detaillierter in Kap. 7.2) bzw. wie sie Ende des 20. Jahrhunderts von Helmut Peukert dies regenerierend formuliert wird, wenn er sagt, dass „[d]ie spezifische Dynamik moderner Gesellschaften [...] dadurch entfesselt [wird], dass in ihnen Konkurrenzsituationen zwischen Interaktionspartnern, die sich nicht unmittelbar zu kennen brauchen, fest etabliert werden. Moderne Handlungssysteme sind deshalb durch Dilemmastrukturen gekennzeichnet: sie eröffnen riesige Gewinnchancen ebenso wie neuartige Ausbeutungsmöglichkeiten. Erstmals hat Hegel diese Dynamik in seiner Analyse der bürgerlichen Gesellschaft klar gesehen“ (Peukert 1998, 20).

abhängig. Hierin wiederum macht *Beck* eine Ambivalenz, oder, wie er selbst formuliert, „*immanente Widersprüche im Individualisierungsprozess*“ (Beck 1986, 211; Hervorh. i. O.), aus.

„In der fortgeschrittenen Moderne vollzieht sich Individualisierung unter den Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der individuelle Verselbständigung gerade in zunehmendem Maße unmöglich macht: Der Einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle *traditionaler* Bindungen und Sozialformen [...] treten *sekundäre* Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des Einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewusstseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten macht“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Was *Beck* kritisiert, ist die Verzahnung von individuellem Lebenslauf und durch die Individualisierung geprägten Regelungen, die wiederum einen die Freisetzung des Menschen begrenzenden Einfluss nähmen. „Biografien werden ‚*selbstreflexiv*‘; sozial Vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biografie transformiert“ (ebd., 216). Das Individuum wird zum Mittler der Teilsysteme Bildung, Arbeit und Gesellschaft, deren Grenzen „durch Individuallagen hindurch [gehen]. Sie sind sozusagen die biografische Seite des institutionell Getrennten“ (ebd., 218). Die Phänomene der Individualisierung lassen sich mit *Buchmann* (2011, 190 f.; 2004, 46) wie folgt darlegen:

„(1) Sozialität wird zur individuellen Aufgabe. Das heißt, Traditionen, Werte und Sozialstrukturen sind grundsätzlich optional, können also von der einzelnen Person angenommen werden oder auch nicht.

(2) Soziale Position und Erfolg in der Gesellschaft hängen vom Grad der individuellen Bildung ab. Individualisierung werde damit zur fortgeschrittensten Form der markt- und bildungsabhängigen Vergesellschaftung.

(3) Die entstehenden Individuallagen seien durch und durch (arbeits-)marktabhängig. Mit anderen Worten, die jeweilige Situation der einzelnen Person werde bestimmt durch den unvermeidlichen Bezug zum Arbeitsmarkt, was der Einzelne dann nicht als gesellschaftliches, sondern als individuelles Problem erfahre. Arbeitslosigkeit z. B. sei zwar nach wie vor ein ökonomisch bedingtes Kollektivschicksal, werde aber von den Betroffenen als individuelle Problemlage gedeutet.“

Der bzw. die Einzelne wird, wie *Günter Kutscha* mit Verweis auf *Beck* (1986) konstatiert, „sich selbst zum Handlungszentrum, [und hat sich; P. S.] als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Arbeitstätigkeiten und Orientierung zu begreifen“ (Kutscha in Geissler/Kutscha 1992, 324). Ob der reflexiven Moderne, ihrer (strukturellen) Verflüssigung und der damit einhergehenden Ungewissheiten und Ambivalenzen hat folglich ein Individualisierungsdrang eingesetzt, der wiederum Orientierung und Struktur – sowohl persönlich als auch gesellschaftlich – erlangen will.

Für die Arbeitswelt bedeutete dies, dass auch dort Ambivalenzen nicht mehr durch strukturelle Vorgaben bewältigt werden konnten, sondern durch eine „Institutionalisierung der Ungewissheit“ (Beck et al. 1980, 106; Hervorh. i. O.).

„Die Arbeitenden sollen unter Bedingung der Nichtkalkulierbarkeit des wirtschaftlich-technischen Wandels durch entsprechende Ausbildungen in die Lage versetzt werden, selbst ein möglichst großes Spektrum von Tätigkeitsveränderung aktiv zu tragen und zu vollziehen“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

„Dies heißt: die Menschen selber müssen ein Denken und Empfinden in stetigem Wandel verinnerlichen. Verlangt wird ein Denken in den Kategorien raschen Umschlagens, permanent andersartiger ökonomischer und technischer Situationen“ (Lisop 1990, 33).

Auch hier zeigt sich eine Ambivalenz oder, wie Beck (1986, 227; Hervorh. i. O.) es nennt, „*Janusköpfigkeit*“, wonach die Individualisierung der Arbeit

- auf Seiten der *Betriebe* einerseits zwar Kontrollverluste über die Arbeitenden bedeutet, diese andererseits aber im Zuge der ungewissen Bedarfe und Flexibilität erfordernden Umstände Produktivitätsgewinne ermöglicht;
- auf Seiten der *Arbeitenden* zwar mehr Freiheit ermöglicht wird, die wiederum aber auch neue Zwänge und Unsicherheit bedeuten.

Beck (und Gefolgsleute) erwähnt damit – erneut ohne es selbst zu nennen – einen von Ambivalenzen geprägten Wandel in der Arbeitswelt, der „in vielen Bereichen [...] eine tendenzielle Abkehr von tayloristisch-fordistischen Betriebsstrategien, die auf eine möglichst detaillierte und standardisierte Strukturierung von Arbeitsverhältnissen abzielten“ (Voß 1998, 474), sowie eine Hinwendung zu mehr Individualität, aber auch Sozialität, zum verständnisvollen, mitdenkenden, eigeninitiativ arbeitenden Menschen (Brater et al. 1988, 50) in der Arbeit bedeutet. Individualisierung ist dann

„als höchst widersprüchliche sozialstrukturelle ‚Freisetzung‘ von Individuen zu verstehen, aus der zwar auch [...] neue Spielräume für ein ‚eigenes Leben‘ resultieren können, die aber zugleich (wenn nicht gar vorrangig) Anforderungen an eine aktive Gestaltung der eigenen Lebenspraxis [...] erhöht. Aus einer bisher eher passiven Lebens- und Vergesellschaftungsweise muss zunehmend aktive Lebens-Führung und Selbst-Vergesellschaftung werden“ (Voß/Pongratz 1998, 153; Hervorh. entf.).

Dieser Wandel findet seinen Ausdruck in dem, was als „*Arbeitstrias*“ bzw. „*Trias Entgrenzung – Flexibilisierung – Subjektivierung*“ (Kleemann 2012, 12; Hervorh. P. S.) von Arbeit benannt werden kann.

„*Arbeitstrias*“

Die *Entgrenzung* von Arbeitsort und -zeit, die *Flexibilisierung* von Arbeit und das Aufbrechen etablierter starrer hin zu dauerhaft dynamischen, verflüssigten Arbeitsstrukturen (Voß 1998, 474) ermöglichen einerseits einen Zuwachs an Kreativität, persönlicher Entfaltung und letztlich Selbstverwirklichung in der Arbeit, fordern aber auch dazu auf, diese Freiheiten für die Arbeit zu nutzen (Voß/Pongratz 1998). Dieses ambi-

valente Verhältnis von Freiheit und Zwang in der Arbeit drückt sich aus in dem, was *Subjektivierung* der Arbeit (Hauff 2008; Minssen 2012, 117 ff.)¹²⁰ genannt wird, und ist aus der „*normativen Subjektivierung* der Arbeit“ (Baethge 1991) und der „*Subjektivierung von Arbeit*“ (Kleemann et al. 1999; 2003; auch Lohr 2023; Kleemann 2012) zusammengesetzt, sodass es sich um einen „doppelten Subjektivierungsprozess“ (Kleemann et al. 2003, 62) bzw. „Prozess der ‚doppelten Subjektivierung‘“ (Kleemann et al. 2019, 184) handelt. Beschreibt „die ‚normative Subjektivierung‘ [...] eine Verschiebung in den Ansprüchen der Arbeitnehmer hin zu mehr Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung“, bezieht sich die „Subjektivierung von Arbeit“ auf die sich wandelnden Anforderungen an die Arbeitnehmer“ (Hauff 2008, 53, Fn. 1). Erstere umfasst „die Entwicklungen des Arbeitsbewusstseins der Beschäftigten, ihre Ansprüche an die Erwerbsarbeit, des ‚subjektiv gemeinten Sinns‘ [...], den sie mit ihr verbinden“ (Baethge 1991, 7), und somit den Willen der Arbeitenden, „sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt [...] und [...] in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren zu können“ (ebd., 8). Letztere hat die (Aus-)Nutzung von Subjektivität und subjektiven Potenzialen zur effizienteren Gestaltung der Arbeit – sowohl unternehmerischer- wie persönlicherseits – zum Ziel (Lohr 2023, 342) und impliziert, dass „Individuen von sich aus mehr Subjektivität in die Arbeit hineintragen, aber auch [...] die Arbeit immer mehr Subjektivität von den Individuen fordert“ (Kleemann et al. 2003, 62 zit. n. Hauff 2008, 53). Sie ist im Vergleich zur vorherigen (in der industriellen Moderne primär vorfindlichen) tayloristisch-fordistisch organisierten Arbeit „keine Störquelle mehr oder ein mit Indifferenz übergangener Umstand, sondern sie wird systematisch kultiviert“ (Reckwitz 2021a, 203; Hervorh. entfernt).¹²¹ Die „*Subjektivierung der Arbeit*“ bringt „[p]aradoxe Widersprüche in der gegenwärtigen Arbeitswelt“ (Voswinkel 2022), sog. „Double-bind-Situationen“ (ebd.) mit sich, in denen „sich der Einzelne in der Zwickmühle gegensätzlicher Erwartungen ans eigene Ich befindet“ (Reckwitz 2020, 2022; auch Reckwitz 2021a, 217). Sie umfasst einerseits

„statt der einseitigen Fokussierung auf den Betrieb als Akteur Perspektiven auf das Subjekt als aktive ‚Schaltstelle‘ zwischen betrieblichen Vorgaben und Leistungserbringung im Sinne einer anteiligen Verlagerung der Aufgabe der Transformation von Arbeitskraft in Arbeit auf das Subjekt. Andererseits wird mit Schwerpunkt auf die ‚Neuen Managementkonzepte‘ selbst [...] auf neue, indirekte Steuerungsmechanismen und komplementäre ‚ideologische‘ Vereinnahmungen der Subjekte durch die Betriebe fokussiert“ (Kleemann/Voß 2018, 35; zur indirekten Steuerung auch Voswinkel 2022; 2019).

120 Den Gedankengang zur „*Subjektivierung der Arbeit*“ habe ich ähnlich bereits in meiner unveröffentlichten Abschlussarbeit aufgegriffen und ausgeführt (Stobbe 2016, 137 ff.) und wird hier erneut in modifizierter Form aufgegriffen. Erneute Nennungen der und Textverweise auf die in der Abschlussarbeit genannten Autoren sind möglich und hiermit ausgewiesen.

121 Die Soziologen Günter Voß und Hans Pongratz haben diese Logik der eigenverantwortlich, durch *Selbstkontrolle*, *Selbstökonomisierung* und *Selbststrationalisierung* handelnden Arbeitenden, die ihre Subjektivität und ihre subjektiven Potenziale (z. B. Arbeitskraft, Geschicklichkeit, vor allem aber Wissen und Kompetenzen) zur effizienten Verrichtung der Arbeit mit dem Ziel der Verwirklichung persönlicher und unternehmerischer Ziele bereitstellen (wollen), im idealtypischen Modell des *Arbeitskraftunternehmers* zusammengefasst (Voß/Pongratz 1998 und passim als Einzelautoren [z. B. Pongratz 2004; Voß 2012] oder in umgekehrter Nennung [z. B. Pongratz/Voß 2003]). „Der Arbeitskraftunternehmer ist so gesehen eine subjektiviertere Form von Arbeitskraft, die in neuer Qualität auf sich selbst zurückgeworfen ist“ (Voß 2012, 287).

Die Arbeit wird „nun zur ‚permanenten Bewährung‘ [...] für den *ganzen* Menschen“ (Voswinkel 2019, 173; Hervorh. i. O.), um durch „Umstellung von Fremdbestimmung und -kontrolle auf Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Selbstökonomisierung Potenziale zur wirtschaftlichen Verwertung von menschlicher Arbeit erschlossen werden“ (Lohr 2023, 343). Die Arbeit kann dann im Sinne einer „Aneignung der inneren Natur des Menschen“ (Jochum 2018, 126) zur „fremdbestimmte[n] Selbstausbeutung“ (Mikl-Horke 2014, 183; auch Reckwitz 2021a, 218 f.) werden, wenn „schließlich die Unternehmensziele zur Herzensangelegenheit der Mitarbeiter werden, [die] dann lernen [...], sich selbst auszubeuten“ (Heinz 2004, 314). Eine allgemeingültige Aussage darüber, in welche Richtung das Pendel der Subjektivierung in Bezug auf eine bestimmte Arbeit schwingt – ob eher im Sinne der „*normativen* Subjektivierung“ oder der „Subjektivierung von Arbeit“ –, kann nach Kleemann et al. (2019, 192) nicht universell getroffen werden.

Diese „*Arbeitstrias*“ der *Entgrenzung*, *Flexibilisierung* und *Subjektivierung* der Arbeit“ bzw. „*Trias Entgrenzung – Flexibilisierung – Subjektivierung*“ (Kleemann 2012, 12; Hervorh. P. S.) beinhaltet grosso modo eine Ambivalenz zwischen Befreiung und Eindämmung und ist „als wechselseitiger Prozess konzipiert“ (Kratzer 2023, 149). Sie umfasst einerseits das Sprengen der vormals das eigene Selbst unterdrückenden Grenzen und dem sich daraus ergebenden Wachstum, der Entfaltung des Selbst in den dadurch nun neu erschlossenen (Frei)Raum (Bossart 2022, 57 f.), andererseits aber auch der damit einhergehenden zunehmenden Verantwortung für das eigene Handeln oder auch Schicksal sowie der Erfahrung des Subjekts,

„sich in seinem jeweiligen Dasein immer als begrenzt und unfertig [zu wissen; P. S.] und [...] nur in der sowohl als notwendig wie gut erachteten Bewegung der Entgrenzung seine Bestimmung [zu finden]. Umgekehrt ist, was sich in seinen Grenzen gefällt, eine Bedrohung und was nicht mehr wächst, ist vom Zerfall bedroht“ (ebd., 58),

mithin also der Verfügbarkeit eigener Wirkungsmächtigkeit entzogen.

Digitalisierung

Mit diesem Individualisierungsschub erfahren somit alte Selbstverständlichkeiten der Organisation von Arbeit und ihrer Verbindung mit individuellen Interessen einen Umbruch, womit allerdings neue Arbeitsorganisationsformen emergieren und die Arbeitswelt transformieren können. Als disruptive (Hirsch-Kreinsen 2015, 3; Gonon 2019b), „strukturprägende Basisinnovation“, die durch die intelligente Vernetzung und Kombination bereits bestehender Technologien alle Bereiche des Lebens, Arbeitens und Wirtschaftens beeinflusst“ (Apt et al. 2016, 28), gilt die *Digitalisierung der Arbeit*.¹²² Mit ihr werden Veränderungen assoziiert, „wonach über kurz oder lang [...] ein totaler Umbruch aller sozialer und wirtschaftlicher Strukturen stattfindet und [sich] vor

122 Zu betonen ist, dass im Diskurs um die Digitalisierung und ihre Verbindung zur Arbeit oftmals nicht von Digitalisierung der Arbeit oder digitalisierter Arbeit, sondern von einer vierten industriellen Revolution, Industrie 4.0 oder Arbeit 4.0, Arbeiten 4.0 bzw. Arbeitswelt 4.0 gesprochen wird (vgl. z. B. Hirsch-Kreinsen 2015; Dobischat et al. 2019; Hessler/Thorade 2019; auch in Stobbe 2022, 8).

allem im wirtschaftlichen Bereich völlig neue Profitoptionen eröffne[n]“ (Hirsch-Kreinsen 2019, 133). Mit Digitalisierung ist jedoch „kein autonom technikgetriebener Prozess [gemeint ...]. Sein Verlauf – sein ‚Pfad‘ – ist Resultat von Entscheidungen und deshalb als gestaltbar zu begreifen“ (Dobischat et al. 2019, 12). Es handelt sich um einen Prozess, der „typischerweise kleinschrittig und pragmatisch“ (Apitzsch et al. 2021, 25) auch im Rahmen der sozioökonomischen wie auch technischen Möglichkeiten („Pragmatischer Inkrementalismus“) vollzogen wird (Kuhlmann 2021, 183 u. ff.).

„Digitalisierung [ist] als [...] gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess [zu verstehen], der nicht nur die individuelle und institutionelle Ebene berührt, sondern auch die kulturellen Gegenstände und deren Materialität sowie das Verhältnis von analogen und digitalen Praktiken bestimmt. Denn die Digitalisierung stellt ein Strukturphänomen dar, das zunehmend gesellschaftliche und kulturelle Prozesse prägt“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019, 23).

Somit darf die Digitalisierung von Arbeit nicht technisch-instrumentell verengt werden, sondern ist als Prozess zu begreifen, der über die technischen Entwicklungen in der Arbeitswelt hinaus auch Einfluss auf die individuellen, sozialen und kulturellen, kurz: subjektiven Strukturen hat.¹²³ Ob der mit der Digitalisierung einhergehenden „Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten“ (Stalder 2016, 10) und Erfahrung von „Nicht-Linearität; assoziativen Verknüpfungen; Parallelität und Gleichzeitigkeit; Feedback, das Ursache und Wirkung verschmelzen lässt; ein Ding kann an mehreren Orten gleichzeitig sein; jede Position ist immer kontext- und zeitabhängig etc.“ (Stalder 2021, 4.), d. h. von kontinuierlicher Ambivalenz, wird diese Ambivalenz in praktischen Auseinandersetzungen kontinuierlich „aufgehoben“; Identitäten und Strukturen sind nicht vorbestimmt, sondern müssen fortwährend neu ausgehandelt werden.

Mit der Digitalisierung geht damit eine Erweiterung der „*Arbeitsstrias*“ einher, insofern die „Grenzziehung zwischen öffentlichem und privatem, realem und virtuellem Leben“ noch diffuser, die Frage nach den „passierbaren kulturellen, sozialen Grenzen, alte wie neue“ (Zinnecker 2006, 155) noch öfter und eindringlicher gestellt wird.

„Mittels digitaler Technologien können in jeder erdenklichen Situation des Alltags erwerbsbezogene Tätigkeiten erledigt werden. Damit steigen allerdings auch die Ansprüche an das eigene effektive Zeitmanagement: Selbst die kleinsten Lücken, die sich auftun, müssen genutzt werden. Mit digitalen Technologien verschwinden Zeiten des Nichtstuns, beinahe jede Situation wird verfügbar gemacht oder sogar ‚doppelt‘ genutzt, um so den Alltag zu optimieren“ (Carstensen 2021, 52).

123 Dies lässt sich ebenfalls aus dem Begriff „*Digitalisierung*“ erschließen. Denn „beim ständigen Aussprechen (oder Lesen) des Wortes Digitalisierung [ist] immer, ob man es will oder weiß oder nicht, etwas Wesentliches mit meint: die Finger nämlich für das Zählen (und Zeigen), denn *digit* steht im Lateinischen wie im Englischen für den Finger[...] – und damit ist immer auch die Hand im Spiel; die *Hand* als allgemeines Sinnbild für die materiellen, nicht zuletzt auch körperlichen, sowie all die ähnlich ‚handfesten‘ gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen und Kontexte [...] der Digitalisierung“ (Wolf 2021, 60; Hervorh. i. O.). Die „Geschichte der Digitalisierung“ (Burckhardt 2017) ist „keine reine Geschichte technischer Entwicklungen des Computers. Sie ist Medien- und Gesellschaftsgeschichte, umfasst kulturhistorische Zugänge genauso, wie Elemente der Technik-, Wirtschafts- oder Sozialgeschichte und der Informatik“ (Schmitt et al. 2016, 34).

Insofern digitalisierte Arbeit eine Möglichkeit bietet, das eigene Leben stärker nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, es im Hinblick auf diese Verwirklichung eigener Potenziale zu optimieren, zwingt dies auch dazu, die gleiche Optimierungsleistung in der Arbeitswelt zu leisten (vgl. Stobbe 2024), insoweit die Digitalisierung eine gesteigerte „Permeabilität räumlicher und zeitlicher Grenzen zwischen Arbeit und privater Lebensführung“ (Diewald et al. 2020, 461) nach sich zieht. Die Digitalisierung ist somit Bedingung der Möglichkeit, Raum und Zeit mit Blick auf die persönlichen Interessen der Arbeitenden wie die wirtschaftlichen Interessen der Arbeitgebenden anders bzw. in einer Art und Weise zu nutzen, die zuvor nicht in diesem Ausmaß denk- und realisierbar war, sie ermöglicht eine Art neuer Arbeit, „die auf der Grundlage digitalisierter Arbeits- und Kommunikationsmittel an Orts- und Zeitflexibilität gewinnt und die sich oftmals in einer neuen, freilich interessenpolitisch umkämpften Arbeitskultur entwickelt“ (Urban 2023, 17).

„Dadurch, dass die Erwerbsarbeit offensichtlich nicht mehr hinreichend sinnstiftend wirkt und die gesellschaftliche Utopie eines zufriedenen Lebens mit dieser modernen Form der Erwerbsarbeit schwindet, suchen die Individuen nach alternativen Zugängen und Zusammenhängen zum Sinn ihrer individuellen und gesellschaftlichen Existenz, wofür das Digitale eine willkommene Plattform bietet [...]“ (Breuer 2024, 252).

Neben der Optimierungs- und Sinnstiftungsfunktion beinhaltet die Digitalisierung von Arbeit aber auch technische Herausforderungen. Diese zeigen sich bspw. durch ein Mehr an Undurchsichtigkeit der dahinter stehenden Funktionen, sodass die Maschinen oft als Geistermaschinen betrachtet werden (Gessler/Ahrens 2020; auch Stobbe 2022, 11), andererseits steigt dadurch die Erfordernis zunehmender Kenntnis nicht über den Produktionsprozess an sich, sondern die Art und Weise der Arbeit der diesen Produktionsprozess nahezu selbständig ausführenden Produktionsmittel, sodass Menschen nicht mehr primär die Produktion durchführen, sondern ihren reibungslosen Ablauf durch dessen Überwachung sicherstellen sollen. Der Erfolg digitalisierter Arbeit ist damit wesentlich abhängig von einer funktionierenden Mensch-Maschine-Interaktion (Heinlein et al. 2023, 43), in der beide als „Mitspieler“ (Ahrens/Gessler 2018, 165) in der Arbeitsverrichtung gelten, die sich gegenseitig unterstützen – nicht nur in der Produktion, sondern auch im Bereich von mit digitalen Technologien zu erbringenden Dienstleistungen wie etwa im Handel (dazu bspw. Walker 2017). Die zweckmäßige Funktion der digitalen Technologien ist abhängig von der sinnvollen Einbindung in bereits bestehende Arbeitsabläufe, wie auch diese Abläufe im Hinblick auf die Einbindung der digitalen Technologien neu strukturiert bzw. (re-)konfiguriert werden. Grenzen zwischen Mensch und Maschine werden neu gezogen und fortwährend ausgehandelt, sodass neue Tatsachen (Erkenntnisse) zur funktionellen Anwendung und Einbindung der Technologien wie auch zur Nutzung dieser Technologien seitens der Arbeitspraxis entstehen.

Digitalisierte Arbeit ist dann Ausdruck, aber auch Bedingung der Veränderung von Arbeit, in der die Anwendung von Technik wie auch deren automatisierte Verrichtung der Arbeit in Einklang zu bringen ist mit den Vorstellungen und Erwartungen

der mit dieser Arbeit ebenfalls verbundenen Arbeitenden. Entgrenzte, flexible und subjektivierte Arbeit wird als digitalisierte Arbeit dann noch entgrenzter, flexibler und subjektivierter (Büchter 2023) – in beide Richtungen: Sie bietet mehr Freiraum zur Entfaltung, sie birgt aber auch das Risiko in sich, als Einengung bestehende Potenziale aufgrund externaler Vorgaben nicht entfalten zu können. Die Grenzverschiebung ist noch flexibler und noch subjektivierter als zuvor, da sie einerseits unberechenbarer ist, aber erwartet wird, auf die Unberechenbarkeit ohne Reibungsverluste zu reagieren, sie andererseits noch mehr auf die Wirkungsmacht der Menschen (Subjektivität) angewiesen ist, diese aber nur dort und dann Wirkung entfalten kann, wenn sie dem in der Arbeit beabsichtigten Zweck und der Erreichung der darin gesetzten Ziele dient. Das bedeutet, mit der Digitalisierung geht eine noch intensivere Verschränkung von Arbeit(szeit) und Privatheit bzw. Freizeit einher, insofern es nicht um ein Neben-, sondern ein Miteinander von digitaler und realer Welt, in dem digitale Praktiken sich „mit bereits existierenden Praktiken verbinde[n]“ (Schäfer 2021, 3), handelt. Es kommt zu einer „Verschränkung [...] von Materialität und Immaterialität“ (Schachtner/Duller 2014, 93; Hervorh. P. S.).

Das bedeutet, die Digitalisierung besitzt neben der Art und Weise, wie die Realität wahrgenommen und erkannt wird, eine „ontologische Bedeutung [...]“, die über die bloße soziokulturelle Beeinflussung unserer Lebenswelt hinausgeht“, sie stellt „nicht mehr nur eine technische Entwicklung“ dar, sondern sie ist „selbst Teil, ja Struktur unserer Lebenswelt“ (Noller 2022, 5). Die digitale Welt wird „integrale[r] Bestandteil“ (Carstensen 2021, 43) der Lebenswelt der Subjekte und damit Gegenstand der eigensinnigen, mitunter widerständigen praktischen Auseinandersetzung mit ihr (dazu auch Büchter 2023, 346; auch Molzberger 2020, 77). Insbesondere

„[d]as Internet, als materielles sowie diskursiv geformtes Artefakt, bringt neue, ‚eigensinnige‘ Dynamiken in den Wandel der (Erwerbs-)Arbeit, es verschärft und unterstützt Prozesse der Entgrenzung, Prekarisierung, Subjektivierung, Intensivierung und Flexibilisierung von Arbeit. Gleichzeitig bietet das Internet Handlungsspielräume, die innerhalb der (Erwerbs-)Arbeit dazu genutzt werden können, dass die Anforderungen des Wandels unterlaufen, re- oder begrenzt oder einfach ignoriert werden. Denn auch die Subjekte agieren eigensinnig: angepasst, begeistert, erschöpft, pragmatisch, sehnsüchtig, leidenschaftlich oder strategisch nehmen sie die neuen Anforderungen als unausweichlich oder widerstehbar, als Chance oder Belastung wahr“ (Carstensen 2014, 37).

Das Digitale, seine Präsenz sowie der Umgang mit ihm wird somit zu etwas Selbstverständlichem und Alltäglichem, es wird „zu einem wesentlichen Teil im Alltag der Subjekte und [ist] in ihren Praktiken verankert“ (ebd., 42), insofern es über die Praktiken reale Auswirkungen auf das Leben der Menschen hat.

Mit der Digitalisierung geht eine Verlängerung (und Verschränkung mit) der Welt einher, insofern materielle und immaterielle Welt vereint werden und eine zuvor unbekannte Wirkmacht entfalten, die einerseits (Steuerungs)Vorgaben im und für das Leben der Menschen macht, andererseits erst in diesem Zusammenwirken mit ihnen jene Wirkmacht entwickeln kann, weil erst aus der wechselseitigen Bezugnahme Bedeutung und Sinn in der Welt konstituiert werden, die die Digitalisierung als sinnvolle

Transformation erscheinen lassen – auch in Bezug auf die Sinnhaftigkeit und Sinnerzeugung in und durch (Erwerbs-)Arbeit. Die Digitalisierung macht Sinn, wodurch ihr Sinn gegeben werden kann; ihr wird Sinn gegeben, die Digitalisierung ergibt Sinn, weil sie Sinn machen kann. In der Digitalisierung werden die von ihr beeinflussten und die sie beeinflussenden Entitäten zu Spielern desselben Spiels, zu Mitspielern, die in wechselseitiger Bezugnahme (Reflexion) die Regeln, den Ablauf und die Möglichkeiten des weiteren Verlaufs des Spiels stets neu konfigurieren (re-konfigurieren) und sich selbst und ihre Rolle als (Mit-)Spieler dieses Spiels neu bestimmen, die sich in der Praxis des Spiels ko-konstituieren. Es ist ein kontinuierliches Ein- und Ausschließen von Möglichkeiten und Wirklichkeiten, ohne diese dabei einzuengen, sondern sie vielmehr dadurch erst zu entfalten, ein konstitutiver Ein- und Ausschluss.

In Formen digitalisierter Arbeit wie Crowdwork findet diese Aufforderung zur gleichzeitigen, nahezu nahtlosen Verschränkung von Arbeit und Alltag im Sinne einer Alltags- und Arbeitsoptimierung (Carstensen 2021) der Beschäftigten ihren derzeit radikalsten Ausdruck (dazu z. B. in Stobbe 2024; Eckelt/Thrun 2021; Benner 2016; Leimeister et al. 2014).

Crowdwork

Bei *Crowdwork* handelt es sich um eine neue Form digitalisierter Arbeit mit mannigfachen Ausprägungen (dazu bspw. Schmidt 2017), die über eine Online-Plattform vermittelt wird (sog. „Crowdsourcing“). „Crowdsourcing“ wurde als Begriff erstmals 2006 von *Jeff Howe* in einem Beitrag im Online-Magazin *Wired* eingeführt (Leimeister et al. 2016b, 13) und beschreibt die Auftragsvergabe von Unternehmen „über das Internet an eine anonyme Menge potenzieller Anbieter, die ‚Crowd‘“ (ebd.). Sie besteht aus i. d. R. sozial isoliert arbeitenden (Bormann/Pongratz 2018, 307) Solo-Selbständigen, welche sich auf dieser Plattform für die Erledigung der Arbeit auf einen Aufruf („Call“) bewerben (Schmidt 2017, 3). *Durward et al.* (2016, 282; Hervorh. i. O.) liefern entsprechend folgende Definition von Crowdwork:

„Crowd Work is a *digital form of gainful employment*, in which an *undefined* mass of people creates digital goods via an *open call*. Substantial parts of the value creation take place on *IT-facilitated platforms*.“

Crowdwork baut dabei auf der Möglichkeit der selbstbestimmten Wahl des Arbeitsortes und der Arbeitszeit auf.¹²⁴ Einzige Voraussetzung sind ein Computer und eine stabile Internetverbindung. Ihr „fehlen klassische Elemente der betrieblichen Organisation von Arbeit, denn es gibt keinen gemeinsamen physischen Arbeitsort, keine KollegInnen, keine Vorgesetzten und keine gemeinsamen Arbeitszeiten“ (Gerber/Krzywdzinski 2019, 25). Crowdworker:innen bringen zudem ihre eigenen Arbeitsmit-

124 Es kann bei Crowdwork noch weiter unterschieden werden zwischen solcher Arbeit, die auch tatsächlich online verrichtet wird, und solcher, die in der realen Welt erledigt wird. Ersteres kann dann als Cloudwork, Letzteres als Gig-Work bezeichnet werden (Schmidt 2017, 5; Krzywdzinski/Gerber 2020, 6). Wenn hier von Crowdwork die Rede ist, ist stets solche Arbeit gemeint, die ausschließlich online erledigt wird, womit der Auslegung *Krzywdzinskis* und *Gerbers* (2020, 6) gefolgt wird.

tel in die Arbeit ein (Gajewski 2018, 5). Durch die Freiheit in der Wahl von Arbeitsmittel, -zeit und vor allem -ort wird durch Crowdwork sog. „digitales Nomadentum“ begünstigt (Schmidt 2017, 13; zum Begriff auch Allert 2020). Im Gegensatz zu „normaler“ (Erwerbs-)Arbeit ist Crowdwork nicht an formelle Qualifikationskriterien gebunden, jede:r kann sie prinzipiell erledigen, wenn er bzw. sie dafür vom jeweiligen Auftraggebenden den Zuschlag erhält (Pongratz/Bormann 2017, 165; Schmidt 2017, 13). In der Regel ist die Arbeit für die Crowdworke:r:innen ein Neben- bzw. Zuverdienst (ebd.; Leimeister et al. 2016a, 43), der nicht zur Deckung existenzieller Bedürfnisse gedacht ist, sondern als „[n]etter Nebenwerb“ (Baethge et al. 2019, 21) betrachtet wird, gleichwohl aber auch als Einstieg oder Bestandteil einer (neuen oder bestehenden) Bildungs- oder Erwerbsbiografie dienen kann (dazu Külpmann i. E.; Kramer 2024). Die Grenzen zwischen Frei- und Arbeitszeit, Privat- und Arbeitsleben diffundieren in Crowdwork nochmals stärker, als es im Zuge digitalisierter Arbeit ohnehin schon geschieht, und die „gesamte Lebenszeit zu potentieller Arbeitszeit“ wird (Gajewski 2018, 24). In Crowdwork findet das o. g. Spannungsverhältnis von durch digitalisierte Arbeit ermöglichter Verwirklichung eigener Vorstellungen der Verbindung von Arbeit und Privatleben zur Erweiterung von Freiheiten in diesem wie jenem als auch von durch digitalisierte Utilisierung dieses Zuwachses an Freiheit einen noch intensiveren Schub, sodass auch von Crowdwork als „spannungsreiches Phänomen“ gesprochen werden kann: „[E]s ist sowohl Instrument zur Verwirklichung individueller erwerbsbezogener Präferenzen, als auch Ausdruck eines digitalen Kapitalismus, der wettbewerbliche Steuerungs- und Ausbeutungsmechanismen von Arbeit verschärft“ (Kramer 2019, 887).

Crowdwork intensiviert die Ambivalenz digitalisierter Arbeit, Bedingung der Möglichkeit von „Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung“ (Kramer 2019) gleichermaßen zu sein. Insgesamt kann „Crowdwork [...] als radikal zu Ende gedachte *New Work* verstanden werden“ (Eckelt/Thrun 2021, 35; Hervorh. i. O.) – in der sich, als ein Ausdruck radikal digitalisierter (entgrenzter) Arbeit,

„veränderte Sichtweisen, Interessen und Ansprüche an die Gestaltung und Umsetzung von Arbeit (und Leben), die für immer mehr Menschen an Anziehungskraft zu gewinnen [zu offenbaren] scheinen und die vorherige Formen der Arbeitsorganisation und etablierte Institutionen und Strukturen der Arbeitswelt in ihren bisherigen Ausprägungen in Frage stellen“ (Kramer 2024, 308 f.).

Die Zuspitzung der Individualisierung und der „Trias Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung“ von Arbeit im Medium digitalisierter Arbeit stellt sich als paradoxe Form der Entfaltung bei gleichzeitiger Nutzung subjektiver Potenziale oder auch als paradoxer Ausdruck der „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ (Blankertz) dar. Galt diese als Mittel der Emanzipation von externalen Zwängen (vgl. Kap. 2.7.3), so ist im Zuge der *Individualisierung*, „*Arbeitstrias*“ und *Digitalisierung* der Arbeit diese Emanzipation auf diese externalen Zwänge einerseits angewiesen, weist diese aber gleichsam als selbstbestimmt aus, sodass ein komplex verschränktes Netz von Individualisierung und Vergesellschaftung von Arbeit entsteht, in dem beides in

reiner Form weder existiert noch existenzbestimmend ist, sondern sich wechselseitig bedingt. Die „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ weist ihre eigenen Bedingungsmöglichkeiten dadurch aus, dass sie Freiheit in Unfreiheit transformiert, um sich darauf basierend wieder als Freiheit zu identifizieren. Sie wird zur Komplizin ihres eigenen Antagonismus‘ und ist einmal mehr Ausdruck der in der Modernisierung der Moderne (reflexive Moderne, Postmoderne, Metamoderne) ausgemachten Ambivalenzen – ebenfalls mit Einfluss auf das Berufsverständnis.

3.3.2 Wandel des Berufsverständnisses – „*Ambivalenz des Berufs als persönlich-gesellschaftliches Entwicklungsmedium*“

Es sind solche, vorwiegend aus der industriesoziologischen Forschung stammenden Entwicklungen der „*Anpassung an unkalkulierbare Bedarfsentwicklungen durch ‚berufliche Flexibilität‘ der Arbeitenden*“ (Beck et al. 1980, 104; Hervorh. i. O.) in der Arbeitswelt, die auf ein „Auslaufen eines historischen Modells von Beruf, genauer: um die Überwindung des Berufs als einer dauerhaft standardisierten Sozialform“ (Kutscha 2023a, 71) hindeuten und „Zweifel an einem konstanten, statischen Dauerberuf aufkommen lassen“ (Büchter 2005a, 256). Denn, wie Beck et al. (1980, 16; Hervorh. i. O.) formulieren, das, „was der klassische Berufsbegriff bezeichnete, ist also in der Wirklichkeit unscharf und uneindeutig geworden.“ Oder, wie Riedel (1954, 189) formulierte:

„Der schaffende Mensch von heute steht nicht mehr in einer festen Lebensordnung, in die er unmerklich hineingewachsen ist und in der er sich zuhause fühlt; es genügt deshalb für ihn auch nicht, sich die traditionelle Erfahrung seines Berufes anzueignen. Er steht vielmehr in einer Welt sich dauernd wandelnder Berufe, wo niemand heute sagen kann, wie die Anforderungen des gewählten Berufs schon in zehn Jahren aussehen werden, und ob es diesen Beruf dann überhaupt noch geben wird.“

Mit der mit dem (technischen) Wandel in der Arbeitswelt einhergehenden beruflichen Flexibilität wird die einst für den klassischen Beruf stehende Einheit von Tätigkeit und Fähigkeit brüchig, d. h. „[w]as jemand kann, legt nicht mehr eindeutig fest, was er arbeiten wird, und ein und dieselbe Tätigkeit ist u. U., wenn dies technisch möglich ist, von einer Vielzahl verschiedener Ausbildungen her zugänglich“ (Beck et al. 1980, 16). Mit der Flexibilisierung des Berufsverständnisses geht jene Einstellung einher, wonach berufliche Mobilität und ein Gespür für Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt als Kernforderungen an die Arbeitenden in den Fokus rücken und von diesen die ständige Bereitschaft zur kontinuierlichen Anpassung an die notwendigen Erfordernisse verlangt wird. Die „Vorstellung einer quasi naturwüchsigen objektiven wie subjektiven ‚Passung‘ von ausgebildetem und genutztem Arbeitsvermögen“ wurde ad acta gelegt und es gilt: „Menschen wechseln ihre Berufe; berufliche Arbeitsvermögen sind elastisch“ (Ostner 1997, 79). „Abwanderung aus dem gelernten Beruf und Berufswechsel kamen häufig vor. Sie dienten auch der elastischen Nutzung von Arbeitskraft – vor allem in der in den sechziger Jahren durchgesetzten Massenproduktion“ (ebd., 80). Beck et al. sprechen von „*selbstregulativer Abstimmung*“, wonach auf institutioneller Ebene keine konstanten Berufsstrukturen mehr a priori die Ausbildung festlegen, sondern Ausbildung und Beruf derart entkoppelt werden, dass die Erstausbildung nur

noch den Grundstein für den anschließenden, in Weiterbildungsinstitutionen vollzogenen Erwerb von Einzelqualifikationen ist (Beck et al. 1980, 107). Die Erstausbildung dient in erster Linie dazu, „relativ breit angelegte selbständige berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln“ (Brater et al. 1988, 59; Hervorh. entfernt), die anschließend weiterentwickelt, verdichtet (spezialisiert) und/oder erweitert wird (Weiterqualifizierung durch berufliche & betriebliche Weiterbildung) (Gonon 1997a, 172; Lisop 1990, 33).¹²⁵

Was deutlich wird, sind zum einen „Unschärfen zwischen Bildungsabschlüssen und Beschäftigungsmöglichkeiten“ (Beck et al. 1980, 105), zum anderen, dass Beck, Brater und Daheim zwar dem traditionellen Berufsverständnis keine Aktualität mehr beimessen, sie dessen Prinzip aber dennoch, auch unter den neuen, modernisierten Umständen, erhalten, insofern sie in der beruflich organisierten Arbeit jenes Medium sehen, welches es ermöglicht, sowohl die Interessen des Individuums als auch der Gesellschaft, als amorphe Masse an Individuen, zu erfüllen („doppelte Zweckstruktur der Berufsarbeit“ [ebd., 243]). Der Befund der „Heterogenisierung von Berufsverläufen“ (Georg 1998, 191) lässt sich daher nicht, so Georg, „als Verweis auf die Beliebigkeit von Berufsausbildung deuten“ (ebd.). Der Unterschied zur klassischen Perspektive auf den Beruf ist nur, dass sie „nicht oder nicht primär im Hinblick auf Bestand und Wandel gesellschaftlicher Systeme oder Subsysteme und deren Funktionssysteme“ verfasst wird, sondern dass Berufe im Rekurs auf „objektive Konsequenzen, die mit Beruf und Berufsstrukturen für die Individuen verbunden sind, die in diesen Berufen leben und arbeiten“ (Beck et al. 1980, 14f.; Hervorh. i. O.), d. h. aus einer subjektbezogenen Per-

125 „Die berufliche [Erst-]Ausbildung ist kein Abschluss mehr, sie ist nur mehr Qualifikation für die Teilnahme am lebenslangen Lernprozess. [...] Das Ende der Ausbildung fällt mit dem Anfang der Weiterbildung zusammen“ (Geissler in Geissler/Kutscha 1992, 321). Sie wird „mehr und mehr in den Prozess der Verberuflichung von Arbeit integriert“ (Kutscha 1992, 540) und ist zwar eine notwendige, aber keine „hinreichende Voraussetzung [mehr], um einerseits am Arbeitsplatz, aber auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten bestehen zu können“ (Buchmann 2011, 188). Rauner und Heidegger fordern im „Hinblick auf die Verzahnung mit der Weiterbildung [...] dass] die berufliche Erstausbildung auflebensbegleitendes, aber selbstbestimmtes Lernen zielen [sollte] („Lernen des Lernens“, und zwar in der Verbindung von Arbeiten und Lernen) [...] und] mit bundesweit anerkannten ‚Fortbildungsberufen‘ im tertiären Bildungsbereich eng verkoppelt werden, so dass der Wildwuchs im Weiterbildungswesen deutlich beschnitten wird“ (Rauner/Heidegger 1997, 22). Insgesamt wird eine „relative Entkopplung von Ausbildung und Beruf“ bedingt durch Forderungen nach „Flexibilisierung von Berufen“ und „Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen“ auf der einen, strukturell-institutionalisierten Seite, durch „individuelle Flexibilität, ständigem Weiterlernen und Bereitschaft der Arbeitenden zum Berufswechsel“ (Büchter 2010b, 22) auf der anderen, individuellen Seite ausgemacht. Lern- und Arbeitskultur verändern sich dahingehend, dass „[a]us der Perspektive sich wandelnder Anforderungen und Organisationsformen der Erwerbsarbeit sowie der Normalitätsvorstellungen darüber, was tendenziell relevante Aspekte der Erwerbsarbeit sind, [...] der gewachsene Stellenwert des kontinuierlichen, berufsbegleitenden Lernens als neuer Standard der beruflichen Arbeitspraxis eingeordnet werden [kann], der den Individuen als generelle Anforderung im Sinne einer gesellschaftlichen Norm gegenübertritt.“ Weiterbildung bzw. berufsbegleitendes Lernen werden damit erwartet bzw. „der Freiwilligkeit [der Individuen; P. S.] entzogen und die nicht geleistete Aktualisierung von Qualifikationen unter besondere Legitimationsanforderungen gestellt“ (Büchter/Goltz 2001, 93). Kurzum: Die berufliche Erstausbildung wird nicht durch die Weiterbildung ersetzt, sondern „Weiterbildung ist in der Regel eher ein ergänzendes Instrument, das der Aktualisierung oder Erweiterung der Basiskompetenzen oder ggf. der Kompensation von Defiziten der Erstausbildung dient. Insofern ist bei der Betrachtung betrieblicher Weiterbildungsprozesse stärker zu berücksichtigen, dass Weiterbildung in der Regel nicht voraussetzungslos geschieht“ (ebd., 91 f.). Analog zum „Bildungsgospel“ (Fn. 34) ist also auch Weiterbildung nicht als absolutes Allheilmittel zu verstehen, sondern stets differenziert, d. h. auch mit konkretem Bezug zur Wirklichkeit, zu den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Strukturen zu betrachten, weil sie ansonsten zur banalen „Weiterbildungspropaganda“ (Büchter 1997, 249) und damit zum Machtinstrument verkäme. Mit der „postmodernen Forderung nach rastlosem Tun oder Lernen“ würde Weiterbildung zum „Leistungsgesellschaft stützenden Muss“ (ebd., 253), ein „Zwischenschritt“ zur Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer (Mit-)Gestaltung (ebd., 252). Die (ökonomische) Signifikanz von Weiterbildung wird dabei jüngst vor allem (arbeits-)politisch mit Schlagworten wie „Weiterbildungsrepublik“ betont, wonach Weiterbildung [...] ein zentraler Pfeiler [ist], um für die Arbeitswelt von morgen qualifiziert zu sein, Beschäftigung zu sichern und Fachkräfte für eine starke deutsche Wirtschaft zu gewinnen“ (BMAS 2022).

spektive und damit insgesamt ambivalent als „*persönlich-gesellschaftliches Entwicklungsmedium*“ (ebd., 206) betrachtet werden.

Dieser *subjektorientierten Soziologie* zufolge ist der Blick auf den Beruf nicht mehr unilateral, sondern geprägt von einem „Mehr-Ebenen-Denken“, mit dem soziale Strukturen nicht als gegeben, sondern „durch Akteure umgesetzt und eigentlich sogar erst ‚hergestellt‘ werden“ (Voß/Pongratz 1997, 22).

„Das zentrale Anliegen [...] der subjektorientierten Soziologie] besteht [...] darin, das wechselseitige Konstitutionsverhältnis von Mensch und Gesellschaft besonders ins Blickfeld zu rücken. Dies geschieht dadurch, daß gesellschaftliche Strukturen oder Strukturelemente (z. B. Arbeit in Form von Berufen [...]) darauf analysiert werden,

(1) in welcher speziellen Weise sie menschliches Denken und Handeln prägen,

(2) wie Menschen bestimmter sozio-historisch geformter Individualität innerhalb dieses strukturellen Rahmens agieren und so u. a. zu seiner Verfestigung oder Veränderung beitragen und

(3) wie schließlich die betrachteten Strukturen selbst einmal (*sic!*) aus menschlichen Interessen, Denk- und Verhaltensweisen hervorgegangen sind“ (Bolte 1983, 15 f. u. 36)

„Es handelt sich also um eine am Menschen als Subjekt des Gesellschaftsgeschehens – das er ja durch sein Handeln (Agieren und Reagieren) selbst dort bleibt, wo er vorrangig als Objekt des Geschehens erscheinen mag – orientierte sowie an gesellschaftlichen Strukturen interessierte [...] Forschungsperspektive“ (ebd., 27).

Die Subjekte wirken bei der Konstruktion des Sozialen strukturbildend mit, sodass nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben gedacht wird (Voß/Pongratz 1997, 23). In diesem Ansatz zeigt sich eine Dynamik, die – *ganz reflexiv, post- und metamodern* bzw. *posthumanistisch* – keine Eindeutigkeit an sich kennt, sondern deren Eindeutigkeit erst erschaffen werden muss, weshalb von einer „schwierige[n] Dialektik von ‚Subjekt und Struktur‘“ (ebd., 24) gesprochen wird, wonach Subjekte „nicht nur als Resultat gesellschaftlicher Strukturen, sondern gleichzeitig als deren Gestalter sichtbar und begriffen“ werden (Bolte 1983, 28 f.).

„[W]urden [bis dahin] (so vor allem im Struktur-Funktionalismus) Berufe meist als gesellschaftlich vorgegebene Positionen und Tätigkeitsfelder angesehen, die Ausdruck der technisch-ökonomisch bedingten gesellschaftlichen Arbeitsteilung seien [...], die] von Personen ausgefüllt werden [müssten], die dazu ausreichende Fähigkeiten mitzubringen hatten, für deren Vermittlung wiederum das Bildungssystem zuständig sei [...], so wurden] Berufe nun nicht mehr rein gesellschafts-strukturell definiert, sondern auf Ebene der *Individuen* angesiedelt und in Bezug auf personenbezogene Voraussetzungen und Folgen betrachtet: Berufe nicht als gesellschaftliche Funktions- und Tätigkeitszusammenhänge, sondern als Potenziale der Fähigkeiten von Personen, als verschiedenartige ‚*Qualifikationsbündel*‘, die an Arbeitskräfte gebunden sind“ (Voß 1997, 206; Hervorh. i. O.).

Beck et al. definieren *Berufe* folglich als

„relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern

von Arbeitskraft, die u. a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck et al. 1980, 20; Hervorh. i. O.).

Für die Modernisierung der Berufe lässt sich dann eine Verschränkung seiner funktional-institutionellen (strukturellen) sowie subjektbezogenen Eigenschaften ausmachen, d. h. eine Verbindung von (klassischen) standardisierten und (individualisierten) modernisierten Berufsmerkmalen.

Der Beruf bietet in *funktional-institutioneller Sicht* „wesentliche Orientierungs- und Hilfsfunktionen sowohl für die Arbeitenden wie für die Betriebe am Arbeitsmarkt“ (ebd., 109), indem er durch bestimmte Qualifikationsbündel Tätigkeiten zuweist, die durch jene erfüllt werden können und damit Klarheit über Tätigkeitsbereiche (Beschäftigungssicherheit und Arbeitskräfteeinsatz) und Verdienst herrscht (ebd., 99). Mit ihm wird sozusagen versucht, das Passungsproblem zu lösen, für die richtige Erledigung von Arbeit die richtigen Qualifikationen zur rechten Zeit am rechten Ort für die richtige Dauer und (vor allem) zum (ge)rechten Preis zu bekommen. Das bedeutet auch, dass in einem Beruf die Qualifikationen nicht an die Arbeit in einem Betrieb gebunden, sondern überbetrieblich fixiert (entmonopolisiert) sind und Mobilität zwischen den Betrieben erlauben (sollen oder auch erfordern) (ebd., 93).¹²⁶ Gleichsam aber machen Beck et al. aus, dass diese Brücke nicht mehr automatisch lebenslang hält und das „verhärtete Bild vom ‚fertigen‘ Erwachsenen“ (ebd., 227) bröckelt. Vielmehr machen es die realen Erfordernisse notwendig, die Brücke kontinuierlich zu erhalten, indem die Menschen sich „zu jeder Zeit systematisch [...] selber weiter[.]entwickeln, neue Perspektiven und neue Fähigkeiten [...] erwerben“ und lern- und umstellungsbereit sind (ebd.). Beck et al. kritisieren die „Inflexibilität des Berufs“ (ebd., 229) und damit dessen paradoxe Forderung an die in beruflich organisierter Arbeit Tätigen, flexibel zu sein, wo er selbst inflexibel ist. Dadurch werde er selbst zum Entwicklungshindernis, wenn er Veränderung der Person verhindert, weil er aufgrund seiner Starrheit sich selbst und die Anforderungen, die er an die Person stellt, nicht mitentwickelt (ebd., 228). Beck et al. fordern insofern auf struktureller Ebene eine „*Synthetisierung*“ und „*Vermittlung von (privatem) Tausch und (gesellschaftlichen) Gebrauchszweck*“ der Berufsarbeit (ebd., 245; Hervorh. i. O.). Auf *individueller Ebene* attestieren sie dem Beruf aufgrund seiner Ambivalenzen, als Medium der Kritik dienen zu können und „somit *potenziell im Subjekt eine Spannung wach[zu]halten zwischen Wirklichkeit und besserer Möglichkeit*“ (ebd., 268). Er habe das Potenzial, ein „Ort und eine Instanz subjektbezogener und subjektinitiiert, konkreter, praxisspezifischer Gesellschaftskritik und gesellschaftlicher Veränderungen“ (ebd., 270) zu sein, was sich allerdings erst und stets in der Praxis zu bewähren habe. Auf *struktureller Ebene* gilt der Beruf als Entwicklungsschablone der Subjekte und vereint Sach- bzw. Fachebene mit persönlicher Ebene, d. h.

126 „Der Beruf als Umwelt des Betriebs“ (Harney 1985). Er, der Beruf, „codiert Qualifikation für andere als betriebliche Zwecke“ (ebd., 119) und „fungiert als Integral gegenüber der Differentialität betrieblicher Arbeit“ (ebd., 127). Als Beispiel für den qualifikatorischen Universalitätsanspruch des Berufs kann genannt werden: „Kurzum soll ein mittelständischer Betrieb in Süddeutschland, der beabsichtigt, eine auf mechatronische Arbeitsaufgaben spezialisierte Fachkraft einzustellen, darauf vertrauen können, dass auch in Norddeutschland ausgebildete Bewerber quasi bedenkenlos eingestellt werden können“ (Unger 2014, 21).

technische Spezialkenntnisse mit der Persönlichkeit der Arbeitenden (ebd., 201 f.). Berufe sind als „*Subjektvorgaben*“ zu sehen, d. h. „als Entwicklungs- und Äußerungsschablonen subjektiver Fähigkeiten, Orientierungen und Interessen“ (ebd., 200; Hervorh. i. O.), mit denen der Einzelne jene Kompetenzen erwerben kann, über die er seine Arbeitskraft am Arbeitsmarkt gewinnbringend für sich und für andere veräußern kann, um darüber vermittelt eine soziale sowie eine eigene Identität (immer wieder neu) aufzubauen.

„Schablonen, die den Personen zwar die soziale Integration erleichtern und durchaus (mehr oder minder große) Entfaltungsspielräume lassen, aber letztlich doch primär eine soziale Kanalisierung und Standardisierung der Menschen (ihrer Identität, Lebenslage, Biografie usw.) und ihres Handelns (und Erlebens) bewirken. [...] So sehr nämlich Berufe den Austausch zwischen Struktur und Subjekt erleichtern, so sehr können sie [...] auch zu handfesten Behinderungen für beide Seiten werden“ (Voß 1997, 208).

Zwar ist mit dieser Perspektive auf den Beruf die Kritik verbunden, dass dieser die Entfaltung beschränke, er sie dadurch andererseits auch ermögliche, weil es dem Individuum erst ermöglicht, sich zu orientieren und dadurch überhaupt erst einen Anknüpfungspunkt, einen Anfang für die Entfaltung zu finden – einen Anfang, der – aus subjektbezogen-soziologischer Perspektive und in Kontrast zum seinerzeit geltenden „besonders rigide regulierte[n] Berufssystem der Bundesrepublik“ (ebd.) – retrospektiv zum Gegenstand von Kritik gemacht werden kann. Das heißt (positiv gewendet), der „Beruf verleiht [...] nicht nur persönliche Besonderheit, Sinn und Selbstwertgefühl, sondern er wird auch gewissermaßen als ‚Brücke zur Gesellschaft‘ erlebt, als dasjenige Medium, über das der Einzelne am Leben der Gegenwart [...] partizipieren kann“ (Beck et al. 1980, 222; Hervorh. entf.). Er wird das „Tor zur Welt“ (ebd.) – zur äußeren wie inneren.

„Berufe sind damit also gesellschaftliche Instanzen, die zum einen regulieren, wie sich Personen auf die Gesellschaft beziehen und in ihr wirksam werden können – zum anderen steuern sie aber auch, wie gesellschaftliche Institutionen auf Individuen zugreifen, sie einordnen, Privilegien oder Nachteile zuweisen, sie als Personen prägen usw.“ (Voß 1997, 207).

Im Sinne von Beck, Brater und Daheim kann der Beruf nicht mehr in einer Dichotomie betrachtet werden, entweder rein subjektivistisch das Medium individueller Selbstentfaltung und Verwirklichung zu sein, ohne durch externale Wirkungen beeinflusst zu sein oder nach außen zu wirken, noch rein objektivistisch die Entwicklung der Menschen zu determinieren. Ähnlich zu den Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich in ihrem Berufsverständnis, dass es *keinen allgemeingültigen und verbindlichen Kanon* für das gibt, was als Beruf bezeichnet wird, sondern dass der Beruf ein von Ambivalenzen geprägtes, dynamisches individuell-gesellschaftliches bzw. subjektives Konstrukt ist, welches es ob dieser Ambivalenzen ermöglicht, Gesellschaft und sich selbst kritisch zu betrachten. Der Beruf wird damit subjektiviert, insofern er als Teil der „alltäglichen Lebensführung“ und damit als

„Konstruktion der Betroffenen [begriffen wird], die von ihnen aktiv erhalten und gegebenfalls auch wieder geändert werden muß. Man ‚hat‘ nicht einfach eine Form des praktischen Alltagslebens, sondern man konstruiert und ‚führt‘ sein Leben, auch wenn es nicht bewußt ist und die Gestaltungsfreiräume vielleicht gering sein mögen [...]. Soziale Bedingungen sind zwar wichtige und oft auch ‚harte‘ Vorgaben für die Gestaltung des Alltags, aber sie determinieren nicht die Alltagsformen, sondern sie müssen in und mittels der Lebensführung aktiv verarbeitet werden“ (ebd., 211).

Gleichsam wird (nicht zuletzt mit den Entwicklungen der „*Arbeitstrias*“) die alltägliche Lebensführung auch Teil des Berufs bzw. der beruflich verrichteten Arbeit und wird in diese hineingetragen, d. h. „[w]as man in einem Sozialbereich (etwa im Betrieb) tut, ist auch dadurch geprägt, was man in anderen Bereichen (z. B. in der Familie) tut, und vor allem jedoch auch dadurch, in welcher Form man all dies miteinander koordiniert hat“ (ebd., 213). Individuelle Zielsetzungen und sinnstiftende Tätigkeiten erlauben „keine eindeutige Zuordnung mehr nach ‚Beruf‘ und ‚Privatheit‘ [...] und [werden] z. T. betrieblicherseits explizit gefördert [...], genauso wie sie individuell immer mehr als Motivationsbasis offen vertreten werden.“ Die „Berufssphäre [wird zunehmend] zu einer Lebenssphäre eigener Qualität [...] und das ehemalige Privatleben [dient] als funktionaler Hintergrund für die Erwerbstätigkeit“ (Voß 1998, 479). Wichtig ist in diesem veränderten Berufsverständnis zu begreifen, dass er nicht mehr primär als external bestimmte, rein gesellschaftliche Einrichtung, sondern als „subjektnahe Größe“ verstanden wird (Voß 1997, 213) und sich auf den gesamten Lebenszusammenhang der Arbeitenden bezieht. Das bedeutet *nicht*, wie Voß (1997; 2018) suggeriert, das Ende des Berufs als Orientierungsmedium und Stabilisierungsinstanz im Leben des Menschen – auch nicht im Zuge der Digitalisierung (Matthes 2019; Kutscha 2023a; Meyer 2023¹²⁷) –, sondern vielmehr seine Einbindung in die und Verbindung mit der Individuallage des Menschen (Biografie) zur Genese und Verrichtung sinnstiftender Arbeit (ebd., 35). Berufliche Arbeit ist dann weder rein individuell noch rein sozial (vor)bestimmt und strukturiert, sondern Ergebnis eines permanenten Aushandlungsprozesses von individuellen und gesellschaftlichen Interessen – Beruf als „Medium sozialer Kommunikation und Differenzierung“ (Büchter 2005a, 264) –, die über den Beruf nicht nur erfüllt, sondern auch bestimmt werden.

Berufe sind demnach als dialektisch konzeptionierte „Subjektstrukturen“ (Beck et al. 1980, 234) Ausdruck einer „soziale[n] Interessenstruktur [...], in deren Zusammensetzung und Abgrenzung zahlreiche subjektiv-soziale Ziele, Hoffnungen und Interessenperspektiven der Berufstätigen selbst [...] eingehen“ (Beck et al. 1980, 41) und mit bestehenden Strukturen verbunden werden, diese aber auch prägen und bedingen, sodass berufliche Strukturen „sowohl als Bedingung wie als Auswirkung aktuellen Handelns“ (ebd., 158) der Berufstätigen gelten, wie auch das Handeln Bedingung und Auswirkung der Strukturen ist (exemplarisch siehe bspw. Brock/Vetter 1979). Der wesentliche Entwicklungsschritt in diesem Berufsverständnis besteht darin, nicht

127 „Selbst unter den Bedingungen der Flexibilisierung und Entgrenzung von Arbeit im Kontext digitalisierter Arbeitsformen haben sich jenseits traditioneller Formen des Berufskonzeptes moderne Formen von Beruflichkeit konstituiert, die sich durch eine geringere Formalisierung, insbesondere in Bezug auf Gratifikations- und Sozialleistungen sowie bezogen auf die sozialen Abstimmungsprozesse auszeichnen“ (Meyer 2023, 23, Fn. 2).

„einfach ein Berufsbild zu vermitteln, sondern [...] berufliche bzw. (berufs)biografische Handlungsfähigkeit zu entwickeln gegenüber einer relativ unbekannten, in Ausbildungsordnungen inhaltlich nicht antizipierbaren Zukunft“ (Brater et al. 1988, 46; Hervorh. entfernt). Berufe sind demnach „immer nur relativ stabile Ergebnisse [...] mikropolitische[r] Prozesse“ (Büchter 2005a, 271) der im Angesicht der realen Verhältnisse stattfindenden subjektiven Entwicklung und Aushandlung von Interessen *zwischen* Individuum und Gesellschaft und damit ebenso metastabil (wohlgemerkt ausdrücklich nicht [!]: instabil) wie das Leben überhaupt. Ihre Janusköpfigkeit bringt es aber mit sich, dass die Menschen einerseits von vorherigen Zwängen freigesetzt werden, sie durch diese Freisetzung aber auch gezwungen sind, „sich selbst [...] zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung zu machen“ (Beck 1986, 116) und damit u. a. „*bildungsabhängig*“ werden (ebd., 177; Hervorh. P. S.). An den „Entwicklungsbedürfnissen und -möglichkeiten der Menschen“ (Brater et al. 1988, 43) orientierte Bildung (durch Arbeit) wird damit eine „*Notwendigkeit für das moderne Arbeitsleben*“ (Brater 2020, 12; Hervorh. i. O.), weil dieses mehr und mehr auf die (Bildung der) Persönlichkeit der Arbeitenden angewiesen ist (Brater et al. 1988). Die moderne Berufs(aus)bildung müsse nun das einlösen, „was in der neuhumanistischen Bildungsphilosophie stets Programm geblieben ist“ (ebd., 57), die „*sinnerfüllte, bildungs-trächtige Arbeit*“ (ebd., 57, Fn. 18; Hervorh. P. S.) – dies nunmehr, das zeigte besonders *Theodor Litt* auf, vor dem Hintergrund der *realen, (reflexiv) modernisierten, posthumanistischen, ambivalenten* Lebensumstände.

3.4 Nicht Bildung und Beruf, sondern Schlüsselqualifikation/-kompetenz und Beruflichkeit? – Berufsbildung im Reflex?

Es war vor allem *Theodor Litt*, der Bildung als Medium ausgewiesen hat, einerseits mit den immer dynamischeren, unvorhersehbaren Umständen in Arbeit und Leben mithalten zu können, diese Perspektive dabei andererseits nicht auf eine fachlich-qualifikatorische, rein der Bewältigung von Arbeit dienliche und an ihre Modernisierung angepasste Ver zweckung und Entwicklung (Qualifizierung) von Arbeitskraft reduzierte, sondern explizit (und im Rekurs auf *Aloys Fischer*; vgl. Litt 1947) ihren Humanisierungsaspekt betonte, ohne den „*wahrhaft menschliche[.] Bildung*“ (ebd., 51) nicht bestritten werden könnte. *Litt* erkannte mit seiner Perspektive bereits eine Ambivalenz von Bildung als „*unauflösbare Zusammengehörigkeit und Wechselbezogenheit von Fachbildung und Menschenbildung*“ (Litt 1958 [1960], 87), die sich im Zuge der Modernisierung von Arbeit und Leben einstellen würde. Sie würde einerseits genutzt werden können, „*dem Fach zu geben, was des Faches ist*“ (ebd.), das heißt, umgemünzt auf die Individualisierung, die Trias und die Digitalisierung von Arbeit (vgl. Kap. 3.3.1), für die Erreichung eben genau jener (unternehmerischer) Zwecke eingesetzt werden zu können; Bildung würde entgrenzte Arbeit dann nicht begrenzen, sondern gar weiter ent-

grenzen (vgl. dazu Büchter 2023¹²⁸). Weil jene modernisierten Arbeitsformen aber angewiesen sind auf die Persönlichkeit, d. h. auf subjektive Eigenschaften wie z. B. Mitdenken und Eigeninitiative, und d. h. auch die Person als „jenes Innerste des Menschen“ (Litt 1958 [1960], 87), so entwickelt sich damit auch eine Abwehrhaltung, eine Art Schutzmechanismus – Litt nennt es „Wachsamkeit“ (ebd., 86; Hervorh. i. O.) – die den Menschen sehend macht für die seine Persönlichkeit einerseits fördernden, aber auch exploitierenden Entwicklungen der modernisierten Moderne, oder, wie Litt sagt, „für die im Fach selbst liegenden Versuchungen“ (ebd., 87).¹²⁹ Litt formuliert damit ein Bildungsverständnis, das sich selbst reflexiv (wird bzw. geworden) ist, um „nicht zu vergessen, was über alle Fachgerechtigkeit hinausliegt, aber eben deshalb allem fachlichen Bemühen erst seinen Sinn und seine Würde verleiht“ (ebd., 88) – der Mensch als gebildete Person bzw. Subjekt, „das nicht anders kann als dieses sein eigenes Tun in das Licht *überprüfender Besinnung* [zu] rücken“ (ebd., 85; Hervorh. i. O.).

„Der Mensch als Person, dieser unersetzliche Quellpunkt aller Aktivität und Produktivität, bleibt nur dann vor dem Schicksal der Verschüttung bewahrt, wenn er ebenso gewissenhaft darauf bedacht ist, der Sache, die ihm anvertraut ist, in hingebungsvoller Bemühung gerecht zu werden, wie er sich hütet, sich durch sie aufsaugen zu lassen. Nur wenn er das eine mit dem anderen zu verbinden weiß, wird er seinem Fache nichts schuldig bleiben und doch nicht aufhören, Mensch zu sein“ (ebd., 88).¹³⁰

3.4.1 Weg von Bildung hin zu Schlüsselqualifikation und Kompetenzorientierung?

Derartige „[b]erufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen sind [jedoch; P. S.] seit den 1970er-Jahren aus der Mode gekommen“ (Kutscha 2009 [2011], 65), sodass seit jenen Bemühungen *Theodor Litts*, die „Aufhebung“ der Ambivalenzen der modernisierten Moderne über und mit Bildung zu realisieren, der Bildungsbegriff zumindest in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum eine Rolle mehr gespielt hat. Vielmehr wurde sich – mit wenigen Ausnahmen (vgl. Fn. 11 u. 19) – eher „hilflos vom Bildungsbegriff verabschiedet“ (Büchter 2021a, 3) und sich statt-

128 Karin Büchter macht im Zuge der durch Digitalisierung entgrenzten Arbeit und der damit einhergehenden beschleunigten Neoliberalisierungs- und Ökonomisierungsprozesse darauf aufmerksam, dass Bildung als deren Begrenzungsmedium vor neue Herausforderungen gestellt werde. Bildung und Arbeit würden demnach eher so kollaborieren, dass jene zur Bewältigung dieser eingesetzt werde, jedoch nicht mit dem primären Zweck der Persönlichkeitsentfaltung, sondern der Ver zweckung für unternehmerische Zielsetzungen (Büchter 2023, 344 ff.).

129 Hier lässt sich auf die ungenutzte Chance seitens *Blankertz'* Berufsbildungstheorie hinweisen, mit der auf die Aufklärung der vermeintlich „guten“ Seiten der fortschreitenden Moderne hingewiesen werden kann, wenn sie nur dialektisch gefasst wird, was aber – wie dargelegt (vgl. Kap. 2.9) – durch *Blankertz* nicht hinreichend expliziert worden ist.

130 Dies nimmt das von *Frank Elster* im Rekurs auf *Helmuth Peukert* (1998) später formulierte Paradoxon des Arbeitskraftunternehmers und seiner Bildung vorweg (Elster 2007), wonach dieser und seine Arbeitskraft sich dann „als funktional erweist (indem sie dessen Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung steigert), wenn sie keine funktionalen Zwecke verfolgt“ (ebd., 315). *Peukert* (1998, 19; Hervorh. i. O.): „Bildung dieses Subjekts kann zwar auch der bestehenden Gesellschaft nützen. Bildung kann aber nur dann funktional sein, wenn sie nicht *nur* funktional ist, sondern wenn sie über die bestehende hinaus auf eine Gesellschaft von Freien und Gleichen zielt, in der die Menschlichkeit des Menschen im Horizont der einen Menschheit sich erst noch herausstellen und realisieren kann.“ *Elster* deutet mit dem letzten Satz seiner Studie zur *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zwar eine dialektische Perspektive auf Bildung im Medium der modernisierten Arbeitswelt an, wenn er schreibt, dass ein der „ökonomischen Diskursart unterworfenen Dasein nicht die einzig denkmögliche Weise dar[stellt], als Subjekt etwas zu unternehmen“ (Elster 2007, 323). Er formuliert dies aber nicht weiter aus und hebt die von ihm notierte Paradoxie der Bildung des Arbeitskraftunternehmers nicht auf. Das heißt, er verharrt in seiner dialektischen Andeutung damit (ähnlich zu *Blankertz*) im Modus der Kritik und Reflexion, deren „Aufhebung“ er jedoch nicht vornimmt.

dessen in Reaktion auf die „Realistische Wendung“ (Roth; vgl. Kap. 1.1.3) sowie die Modernisierung(stendenzen) in Arbeit und Beruf (vgl. Kap. 3.3) funktionalistisch und pragmatisch verkürzt anderen Begriffen wie „Qualifikation und Mobilität, Curricula und berufliche[n] Lehr-Lernprozesse, Kompetenz und Outcomeorientierung [... im] berufs- und wirtschaftspädagogische[n] Forschungsfeld“ (Schütte 2013, 20) zugewandt (vgl. auch Vonken 2001, 510 f.; Bolder 2010, 813).

Als Plädoyer der Verteidigung ließe sich zwar anführen, dass der *Bildungsbegriff* in der Bundesrepublik Deutschland u. a. in Anbetracht der weiter andauernden Nachwehen des Zweiten Weltkrieges grundsätzlich und in allen wissenschaftlichen Disziplinen unter Ideologieverdacht stand und zudem zur wissenschaftlichen Erfassung der realen Umstände als empirisch nicht anschlussfähig galt (Rieger-Ladich 2020a, 82 f.; Koller 2018, 10; Büchter 2012a, 27). Er wurde versehen mit dem Etikett „idealistiche[r] Abgehobenheit und unrealistische[r] Weltfremdheit“ bzw. „normativer Abgehobenheit, weshalb er auf selbstverständliche Anerkennung kein Recht mehr ha[be]“, so Dieter Euler (2003, 413 bzw. 1997, 160 f.), und gehe zudem mit einer „Unverfügbarkeit“ (Koller 2022a, 58) und undefinierbarkeit (Rieger-Ladich 2021, 68) einher. „Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein“ (Nipkow 1977, 205). Ob seines ambivalenten Charakters von gleichzeitig „individueller Befreiung und sozialer Funktionalisierung“ (Schäfer 1997, 32; ähnlich auch Gonon et al. 2010, 425) galt Bildung als unbestimmte und unbestimmbare Kategorie, für die es „die eine Definition, die begrifflich präzise festhält, was unter Bildung verbindlich zu verstehen sei“ (Rieger-Ladich 2021, 68; Hervorh. P. S.), nicht gebe. Der Bildungsbegriff, so Blankertz' damalige Beobachtung, sei infolgedessen „theoriearm“ geworden (Blankertz 1984, 65). Ob seiner verschiedenen Konturen und seines als uneinheitlich und uneindeutig bewerteten Kerns habe der Bildungsbegriff lediglich die Funktion gehabt, als Wortstamm von „Wortungeheuern“ wie z. B. „Bildungsplanung, Bildungsökonomie, Bildungskatastrophe, Bildungsbarrieren usw.“ (ebd. 65) zu dienen, mit denen die Antworten auf „praktisch alle mit Erziehung, ihrer Organisation und Finanzierung zusammenhängenden Fragen“ (ebd.) begründet werden sollten. Heute wird deshalb beobachtet, dass „[n]icht überall, wo Bildung draufsteht, [...] auch Bildung drin [ist]“ (Dörpinghaus et al. 2006, 136).

Wurde sich, wie angedeutet (vgl. Fn. 33, 34 u. 35), in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft darum bemüht, den Bildungsbegriff dennoch nicht fallen zu lassen, sondern ihn entsprechend der modernen Lebenslagen zu regenerieren und theoretisieren, ist er in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als „für und durch den Beruf“ (Büchter/Meyer 2010, 325) erlangte „identitätsbildende Kategorie“ amorph geworden (Greb 2009, 20). Paradoxerweise galt der Bildungsbegriff ob seiner Fluidität als zu starr, um in zwar ebenso fluiden Zeiten den Anforderungen gerecht zu werden und die Menschen auf ihre Aufgaben in der Arbeitswelt vorzubereiten. Nicht zuletzt als Reaktion auf die „Bildungskatastrophe“ (Picht 1965), die „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth 1962 [2007]; vgl. Kap. 1.1.3) als auch auf steigende Arbeitslosenzahlen (Büchter 2012a, 29; Lisop/Huisinga 2004, 36 f.) sowie als Antwort auf „allgemein-gesellschaftliche[.] und – speziell – ökonomische[.] oder technologische[.]

Entwicklungen [...] und] Modernisierungserfordernisse[...] des Beschäftigungssystems“ (Bolder 2010, 814) „waren nun funktionalistische Lösungen [gefragt]“ (Reinisch 2015, 38), die über Förderprogramme rational gesteuert und kontrolliert werden sollten (Lisop/Huisinga 2004, 34).

„An die Stelle einer als überholt, kompliziert und schwerfällig wahrgenommenen Bildung sind die besser modellierbaren und berechenbaren Kompetenzen getreten, womit auch die Anfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für neoliberales Denken und eine Pädagogisierung der Liquidierung der Subjekte [...] offensichtlich wurden“ (Büchter 2023, 336).

„In diesem Kontext gerät die Bildungsfrage zu einem Qualifikationsproblem und die Organisation des Bildungssystems zu einer Frage von lean production“ (Lisop/Huisinga 2004, 22): „Qualifizierungsoffensive‘ wurde ein bildungspolitischer Schlachtruf“ (ebd., 35), wobei es darum geht, „Qualifikationen zu finden, die langfristig Gültigkeit besitzen, eine hohe Transferierbarkeit auf vielerlei Anwendungsgebiete haben und zu lebenslangem Lernen befähigen“ (ebd., 23).

Die Folge war, dass „andere Begriffe an seine Stelle [traten], zunächst der der Qualifikation, dann auch der des Lernens und in neuerer Zeit solche wie Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiesis“ (Euler 2003, 413; ähnlich Schütte 2013, 20).¹³¹

3.4.1.1 Schlüsselqualifikationen

Auf der „Entwicklungslinie“ (Büchter 2012a, 25) weg von (Berufs-)Bildung führte *Dieter Mertens* 1974 mit „*Schlüsselqualifikationen*“ schließlich ein Konzept ein, „womit vom Ansatz her die Erhöhung der Flexibilität und Mobilität im Beschäftigungssystem intendiert war“ (Kutscha 1992, 535), d. h., welches dauerhaft, unter kontingenten Bedingungen die nötige Passung zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den dafür nötigen persönlichen, fachlichen sowie überfachlichen Qualifikationen herstellen sollte. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist als ganzheitliches, d. h. nicht auf spezialisierte, sondern auf im „Training on the Job“ erworbene, übergeordnete Gemeinsamkeiten von Fertigkeiten sowie auf Meta-Lernen („know how to know“) auf-

131 Relativierend muss zur Aussage, in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft habe man – im Gegensatz zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Bildungsbegriff und -theorie nicht fallen lassen, gesagt werden, dass sich dort *auch* (eindringlich und mit Akribie), *aber nicht ausschließlich* mit Bildungsbegriff und -theorie beschäftigt wurde. In der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft beschäftigte man sich bspw. auch mit dem *Lernbegriff*, versuchte diesen aber einerseits mit Bildung zu verbinden (vgl. dazu z. B. Marotzki 1990; Koller 2018) und/oder bildungstheoretisch zu fundieren. Es galt und gilt die Auffassung: „Angemessene Konzepte des Lernens schließen [...] an die alte Idee von Bildung an“ (Faustlich 2013, 18). Nur vereinzelt wird dies auch von Vertreter:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesehen (bspw. bei Büchter 2022). Als zweites Beispiel lässt sich zudem der Einzug und die Prominenz des *Kompetenzbegriffs* in die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft nennen, schien dieser für die (Bildungs-)Forschung und Praxis im Anschluss an den PISA-Schock als neues Referenzkonzept vielversprechend und wurde daher als „modernere Alternative zum Bildungsbegriff gedacht“ (Sander 2015, 518), ohne diesen Erwartungen aber gerecht geworden zu sein (ebd.). Gleichwohl ergaben sich damit – primär im Kontext (grund-)schulischer Bildung – Fragen zum Verhältnis von Kompetenz und Bildung (dazu bspw. Sander 2015; Gruschka 2015; Tenorth 2017), insbesondere, ob es sich mit Kompetenz um eine „Scheinalternative“ zu Bildung handelt (Erpenbeck/Weinberg 2002; zur Debatte auch Klieme et al. 2003, 65; Klieme/Hartig 2007, 22; Vonken 2006; Gruschka 2007, 9; Grigat 2012; Zenkert 2019, 83 f.). War der Bildungsbegriff umstritten, so sind es die ihn ersetzenden Begriffe aber ebenso, wie nicht zuletzt *Lothar Wrigger* notiert: „Die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu findende Ablehnung des Bildungsbegriffes angesichts seiner Vieldeutigkeit, Umstrittenheit und Vagheit ist nicht einsichtig, denn auch andere Grundbegriffe erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung wie z. B. ‚Lernen‘ oder ‚Kompetenz‘ [...] sind mehrdeutig, umstritten und klärungsbedürftig“ (Wrigger 2019, 185).

gebaut und soll u. a. zur „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen“, einem „gesellschaftswissenschaftliche[n] Grundverständnis“, zu Planungs- und Kommunikationsfähigkeit sowie zur „Leistungsfreude“ dienen (Mertens 1974, 40). Schlüsselqualifikationen werden demnach bestimmt als

- „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr
- die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd.)

Dass es nicht nur fachliche, sondern auch *überfachliche* Qualifikationen waren, lag in der Prämisse begründet, dass die Diagnose, dass „[d]ynamische Gesellschaften [...] zunehmend vor allem nach Angaben über die Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen der Zukunft [verlangen]“, für sich „unzulänglich“ sei, weil sich Arbeit nicht auf die Sicherung des Lebensunterhalts, auf den reinen (materiellen) Erwerb, reduzieren lasse, sondern auch soziale, politische, kulturelle usw. Einflüsse und Auswirkungen habe (ebd., 37; vgl. Kap. 3.3.1).

„Da Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern und da dynamische Gesellschaften auf die Anforderung, auch auf Unvorhersehbares richtig reagieren zu müssen, am besten durch eine offene Planung (open planning) (*sic!*) antworten, empfiehlt es sich für das Bildungswesen, den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen“ (ebd., 39).

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen lasse, so stellen *Arnold* und *Lipsmeier* (1995, 21) fest, einen „universalistischen Grundgedanken“ erkennen, der im Endeffekt dem nahe kommt, was, wie oben genannt (jedoch erneut, ohne erwähnt worden zu sein), *Theodor Litt* bereits als zur Bewältigung der Ambivalenzen *viabiles Medium* benannte: *Bildung* im Sinne der Vereinigung von (allgemeiner) Menschen- und (spezialisierter bzw. beruflicher) Fachbildung. Das heißt in den Worten *Arnolds* und *Lipsmeiers*,

„auch bildungstheoretisch ist dieser Ansatz (von *Mertens*; P. S.) in gewisser Weise eine neue Variante von ‚Allgemeinbildung‘, insofern zwar auf die berufliche Bildung (konkret gesprochen: die Ausbildung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer unmittelbar am Arbeitsplatz anwendbaren Spezialbildung) keineswegs verzichtet wird, aber darüber hinaus weitere Fähigkeiten, Orientierungs- und Sozialkompetenzen vermittelt werden sollen, die über die spezifischen Arbeitsplatzbedingungen hinaus und sogar in der sozialen Lebenswelt ganz allgemein von Bedeutung sind“ (ebd., 22).

Mertens selbst hatte diese Absicht der Vereinigung von allgemeiner und beruflicher Bildung in seinem Beitrag betont, weil es letztlich Bildung sei – ganz gleich welcher Art –, die die Mobilität der Menschen fördere. Und insofern Mobilität im Zuge der Modernisierung der Moderne (das erkannten bereits in je unterschiedlichen Nuancen

Siemsen, Barschak, Litt und explizit Blankertz) zum „Schlüsselbegriff“ avancierte und Bildung als „wesentlicher Mobilitätsfaktor“ ermittelt wurde, so wird letztlich die „Disposition zu Mobilität [...] durch Bildung vermittelt, die realisierte Mobilität stellt das Schlussglied des Bildungsprozesses dar, welches ihn an das Beschäftigungssystem koppelt“ (Mertens 1974, 38). Obgleich Mertens selbst kein Didaktiker war, wollte er mit der Annahme der Schlüsselqualifikationen ein gegenüber dem als amorph geltenden Bildungsbegriff konkreteres Modell zur Beantwortung der Frage liefern, wie Menschen „ausgebildet werden [müssen], damit das Gelernte an möglichst vielen verschiedenen Arbeitsplätzen eingesetzt werden und der stetige Wandel dieser Arbeitsplätze mitvollzogen werden kann“ (Brater 2020, 10).

„Die ‚Schlüsselqualifikationen‘ (in vergegenständlichter Form) gewannen sehr rasch große Popularität unter Praktikern der Berufsbildung. Sie verstanden Mertens ‚Thesen‘ als Aufforderung, Schlüsselqualifikationen im Rahmen ihrer Ausbildungen heranzubilden. [...] Die Fachausbildung stand nach wie vor im Mittelpunkt der Ausbildung. Sie hatte aber nun nicht mehr nur eine ökonomische, sondern zugleich eine pädagogische Bedeutung als didaktischer Anlass und Rahmen für die Bildung von Schlüsselqualifikationen“ (ebd., 11 f.).

Wenngleich dem Konzept der Schlüsselqualifikationen ein bildungstheoretischer Geist innewohnt, so ist es jedoch zum einen nicht bildungstheoretisch fundiert gewesen (schon gar nicht dialektisch), und zum anderen erlebte es ob seiner Zielsetzung, für die Anforderungen der Arbeitswelt und die sich daraus ergebenden pädagogischen Herausforderungen der Berufsausbildung(splanung) praktische Thesen zu liefern, bald – vermutlich weil es für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so die These Ingrid Lisops, „eine Überforderung [...] bezüglich ihrer Identität“ (Lisop 2009a, 91) darstellte – „eine utilitaristische Verengung“ (Lisop 2009b, 9).

„Unter Schlüsselqualifikationen wurden nur noch diejenigen extrafunktionalen und zum Teil funktionalen Qualifikationen verstanden, die aufgrund von Gruppenfertigung, abgeflachten Hierarchien, Qualitätssicherung und Kundenorientierung in den Vordergrund getreten waren. Gemeint sind alle Arten von Kommunikationsfähigkeit, die Sozialkompetenz genannt und mit dem Oberbegriff Schlüsselqualifikationen versehen wurden. Inhaltlich und bezüglich der Intention hatte das Ganze nichts mehr mit Mertens’ Ansatz zu tun, der dann später sogar als Ersatz fachlicher Qualifizierung durch formale Bildung denunziert wurde“ (ebd., 9 f.).

Nahm der Begriff der Schlüsselqualifikationen zuvor noch Bezug auf die von Heinrich Roth (1971) eingeführten Bereiche der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz¹³² (Büchter 2012a, 28; Nieke 2002, 15), wurde er sodann seiner bei Mertens noch angestrebten Erweiterung (Vonken 2001, 506) eines reduktionistischen Qualifikationsbegriffs beraubt

132 „Sozialkompetenz [...] meint] die Fähigkeit aktiver Teilnahme und Auseinandersetzung mit Hintergründen und Prozessen gesellschaftlicher Entwicklung, [...] Selbstkompetenz [...] die Fähigkeit, sich selbst zu erkennen, zu erfahren und über sich selbst zu bestimmen auf der Basis allgemein menschlicher Verbindlichkeiten [...] und] Sachkompetenz [...] die] Fähigkeit, Sachgüterwelt kooperativ und verantwortlich so zu gebrauchen und zu gestalten, dass sie der gesamten Menschheit nutzbar gemacht werden“ (Büchter 2012a, 28; Hervorh. P. S.; ähnlich auch Lisop/Huisinga 2004, 436).

und reduziert auf „Arbeitstugenden, Softskills und kommunikative Kompetenz“ (Lisop/Huisinga 2004, 36), d. h. „Sach- wird zu Fachkompetenz verengt“, welche zusätzlich durch Methodenkompetenz ergänzt wird; Selbstkompetenz wird oberflächlich zu personaler Kompetenz und Sozialkompetenz wird lediglich als Kommunikationskompetenz verstanden (Lisop 2009a, 88 f.). Der Qualifikationsbegriff hatte aber weniger das Potenzial der Entfaltung der Kräfte und der Emanzipation des Menschen, sondern sollte vielmehr in Reaktion auf die „Realistische Wendung“ (Roth; vgl. Kap. 1.1.3) sowie die Modernisierung(stendenzen) in Arbeit und Beruf (vgl. Kap. 3.3) der angestrebten „stärkere[n] Curricularisierung, Straffung und Effektivierung der Bildungsangebote sowie d[er] Forderung nach einer konsequenteren Einführung von Zertifikaten“ als auch der „Aufgabe des Weiterlernens[,] nach einer ersten Bildungsphase [...] nicht primär d[er] Vervollkommenung der Bildung des Erwachsenen, sondern d[er] Anpassung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten an die sich ändernde berufliche Wirklichkeit“ (Vonken 2001, 504 u. 505; ähnlich Bolder 2010, 821 u. 823; vgl. a. Kap. 3.3.1) dienen.

„Damit verbunden war der Versuch, Qualifizierung derart zu gestalten, dass sie präventiv sich ändernde berufliche Anforderungen zu berücksichtigen in der Lage sowie politisch gestaltbar war. Dieser Versuch der Instrumentalisierung [...] findet seinen Ausdruck u. a. in ‚Qualifizierungsoffensiven‘, mit deren Hilfe das berufliche Potenzial der Werktätigen und die Arbeitsmarktchancen der seit den siebziger Jahren immer zahlreicher werdenden Arbeitslosen verbessert werden sollten“ (Vonken 2001, 505; ähnlich Bolder 2010, 814).

„Die Diskussion zielt im Tenor auf Flexibilisierung aller mehr oder weniger institutionalisierten Phasen des Erwerbs und der Anpassung und Ausweitung tätigkeitsbezogener Qualifizierung. Sie folgt damit der Logik einer neuen Qualität der – nunmehr globalisierten – Kapitalverwertung, der das *hire and fire*, ‚atmender‘ Belegschaften und das Postulat allzeit ad hoc verfügbarer kompetenter Arbeitskraft zu zentralen Stellgrößen geworden sind“ (Bolder 2010, 821; Hervorh. i. O.).

Mit dieser „soziokulturellen Entmündigung bzw. Enteignung“ (Lisop 1998, 210) fiel die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur hinter den noch (vergleichsweise) gehaltvollen Begriff der Schlüsselqualifikation von Mertens, sondern auch „hinter den Bildungsbegriff seit Blankertz“ (Lisop 2009a, 89; auch Lisop 1998, 211 f.) zurück.

3.4.1.2 Kompetenzen und Handlungs- und Schlüsselkompetenz

In den 1990er-Jahren wurde der Begriff der Schlüsselqualifikation dann in den der *Schlüsselkompetenzen* überführt (Büchter 2012a, 30). „Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik war mit dieser *Kompetenzorientierung* die Hoffnung verbunden, berufsbildungstheoretische Ansprüche auf Persönlichkeitsentfaltung im Kontext beruflicher Bildung realisieren zu können“ (ebd., 23; Hervorh. P. S.; auch Vonken 2001, 505), so als hätte es keine anderen Möglichkeiten (wie z. B. eine [Rück-]Besinnung auf einen oder eben Regeneration eines dialektischen Bildungsbegriffs) gegeben. Zunächst also noch unter den Qualifikationsbegriff subsumiert (ebd., 31), avancierte der Kompetenzbegriff, primär verstanden als Handlungskompetenz, zu dessen Oberbegriff und zur „selbstverständliche[n] Kategorie in der Alltagssprache der Berufsbildung“ (ebd., 33), welche die bereits unter dem Begriff Schlüsselqualifikation zusammengefasste Fach-

Selbst- und Sozialkompetenz miteinander vernetzt (zuletzt in Sekretariat der KMK 2021, 12).¹³³

„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (ebd., 15).

„Im Unterschied zu Schlüsselqualifikationen drehte es sich nicht mehr primär darum, Fähigkeiten, die eine längere ‚Haltbarkeit‘ haben und zu mehr beruflicher Mobilität führen, zu entwickeln, sondern Persönlichkeitsstrukturen im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen innerhalb des Transformationsprozesses und des weiteren ökonomischen und sozialen Wandels zu bilden“ (Vonken 2001, 514).

Kritische Stimmen sehen in dieser Entwicklung einerseits einen (sprachlichen) „Pleonasmus. Kompetenz zielt stets auf Handeln“ (Lisop 2009a, 90; ähnlich Lisop/Huisinga 2004, 44).¹³⁴ Andererseits lasse sich eine Tendenz zum Fetischismus, d. h. ein Glaube an eine zurückwirkende Potenz oder Unfehlbarkeit (ebd., 81), erkennen, wenn mit der (Rück-)Wendung zum (Handlungs-)Kompetenzbegriff ein „Allheilmittel kommuniziert wird“ (Büchter 2012a, 25), mit dem „die Schüler und Schülerinnen zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigt [werden]“ (Sekretariat der KMK 2021, 14).¹³⁵

Diese Entwicklung von (Berufs-)Bildung über Schlüsselqualifikation zu (Schlüssel- bzw. Handlungs-)Kompetenz (Vonken 2001; 2011; 2017; 2020), so wäre kritisch zu konstatieren, hätte jedoch mit der o. g. Bildung zur Bewältigung von Ambivalenzen sensu *Litt*, mit dem persönlichkeitsbildenden Prozess eines sich in Wechselwirkung mit der Welt selbst bildenden, seine Kräfte entfaltenden und dadurch für Entwicklung

133 Dies wird auf begrifflicher Ebene ersichtlich, wenn berufliche Kompetenz nach *Straka und Macke* (2009, 14) verstanden wird als u. a. „Kombination aus Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, [...]“, und wo Qualifikation, sensu *Pätzold* (2006a, 73; Hervorh. i. O.) als „die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit unmittelbar erforderlichen *Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse*“ gelesen wird. Qualifikationen sind (zumindest gem. diesen Definitionen) der Kompetenz inhärent, wenngleich es durchaus auch „entscheidende Differenzen“ zwischen ihnen gebe. „Qualifikationen, als eher materiale Größe, stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit Inhalten, Kompetenzen, als überwiegend formale Einheit, mit der Persönlichkeitsentwicklung. Auf der Ebene pädagogischer Handlungsfelder gehören Qualifikationen zum Bereich der Konstruktion von Curricula bzw. deren inhaltlicher Ausgestaltung, Kompetenzen eher zum Bereich der Didaktik bzw. didaktischen Interpretation von Curricula. Strikt sind die Dimensionen von Qualifikation und Kompetenz nicht zu trennen“ (Büchter/Gramlinger 2006, 2). Insgesamt ist aber zu erkennen, dass Qualifikationen nicht durch Kompetenzen ersetzt wurden, sondern sie sich „gehalten [haben] und trotz einiger entsprechender Vorschläge in den 1990er-Jahren nicht dem Kompetenzbegriff gewichen [sind]“ (ebd.; auch Büchter 2010b, 23). Zur „Historie des Kompetenzbegriffs“ siehe bspw. in *Vonken* (2006; 2011; 2017); zur Kompetenzentwicklung (in bildungspolitischer Sicht) siehe bspw. in *Bolder* (2010, 821 ff. u. 833).

134 *Matthias Vonken* unterscheidet zwischen „*Handlungskompetenz*“ und bloß „*Kompetenz*“. Danach hat „*Handlungskompetenz* [...] das Regelsystem zu beschreiben, nach dem Handlungen aller Arten gebildet werden. Kompetenz kann jedoch nicht lediglich ein Regelwerk beschreiben, sondern bedeutet notwendigerweise die Kombination aus dem Vorhandensein des Regelwerkes mit einem nicht näher spezifizierten Vermögen, diese Regeln zu benutzen, um kreative (Sprech-)Akte zu vollbringen. Das wirft für die Kompetenzdebatte neue Probleme auf“ (Vonken 2011, 25; ähnlich auch Vonken 2006, 13 f.; 2017, 49 f.), soll aber an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden (dazu bspw. Vonken 2011, 25 ff.).

135 Man achte *hier* auf die Formulierung: Sie *sollen* nicht befähigt werden, sondern sie *werden* (ganz bestimmt) *befähigt*, so als ob (ganz technisch) hundertprozentig sichergestellt wird (und werden kann), dass die Ursache in jedem Fall auch die beabsichtigte Wirkung erzielt. Gemäßiger als die KMK formuliert *Pätzold* (2006a, 72; Hervorh. P. S.), dass berufliche Handlungskompetenz „sowohl auf Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten als auch für das private und öffentliche Leben befähigen *soll*.“

und Verwirklichung eigener *und* fremder Interessen und Bedürfnisse fähigen Subjekts, nur noch recht wenig zu tun.¹³⁶ Zwar gebe es, so Lerch (2012, 121; Hervorh. i. O.; ähnlich auch Vonken 2017, 49), „auf der *Hinterbühne* [...] durchaus Elemente im Kompetenzbegriff, bei denen ein Bildungsgedanke mitgedacht ist“, diese würden aber vielmehr der Mess-, Entwicklungs- und Anrechnungslogik des Kompetenzdenkens zum Opfer fallen, sodass der „Kompetenzbegriff sich als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs [darstellt]“ (Vonken 2001, 520; ähnlich Vonken 2020, 25), als „Surrogat für berufliche *Bildung*“ (Kutscha 2022, 65; Hervorh. i. O.), wie folgende kritische Stimmen auch konstatieren:

„Bezog sich der Bildungsbegriff auf das neuhumanistische Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit, so bezieht sich der Kompetenzbegriff im betrachteten Zusammenhang auf eine nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit. [...] Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er- und 60er-Jahren noch unter dem Begriff ‚Bildung‘ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ wieder [...] eingeführt, nun aber unter dem Blickwinkel des ökonomischen Nutzens“ (Vonken 2001, 514 u. 515).

„Das Subjekt wird zum funktionalen Subjekt gemacht, das sich selbst in den totalen Dienst einer Sache stellt und dem eigenen Wollen, Fühlen, Denken und Handeln eine (ökonomische) Zielgerichtetheit unterlegt“ (Lerch 2012, 121).

„Das, was mit Kompetenz gemeint ist [...], werde nicht vom Individuum bestimmt, sondern ökonomisch und bildungspolitisch von den beruflichen Tätigkeiten oder Anforderungen her. Damit werde das Individuum zum ‚Objekt von Kompetenzentwicklungsprozessen‘ erklärt [...]. Es definieren also andere, was kompetent ist, und an den Folgen einer Handlung wird dann gemessen, ob diese Kriterien erfüllt sind. ‚Kompetenz‘ ist also ein Begriff, der auf totale Anschlussfähigkeit ans System getrimmt ist“ (Grigat 2012, 76).

In Reaktion auf die Modernisierung von Arbeit und Beruf (vgl. Kap. 3.3.1) werden die „Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ als *Entgrenzungsbegriffe*“ verstanden (Arnold 2002, 28; Hervorh. i. O.), um einerseits jene Entgrenzung im Sinne einer „Erhöhung der Komplexität von Arbeit in Verbindung mit einer Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen sowie eine[r] zunehmende[n] Übertragung von Verantwortung für den Arbeitsprozess und für die eigene qualifikatorische Entwicklung auf das Individuum“ (Vonken 2006, 13) durch Subjektivierung des Lernens (Lebenslanges Lernen und Weiterbildung; vgl. Kap. 3.3.1) und Arbeitens zu begrenzen (Vonken 2006, 14), gleichwohl aber andererseits auch der Gefahr auszusetzen, die Entgrenzung noch zu verstärken (vgl. ähnlich dazu Büchter 2023). „Dieser Entgrenzung und Entstrukturierung [...] ist [also] nicht frei von Paradoxien“ (Arnold 2002, 29). Ähnlich zum Qualifika-

136 Büchter (2005b, 32) konstatiert, dass „[m]it dem inflationären Gebrauch des Begriffs Schlüsselqualifikationen und später Kompetenz [...] eine Konvergenz von Pädagogik und Utilitarismus unterstellt“ werde. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, eine Art selbsterfüllende Prophezeiung herstellen zu wollen, wonach – wenn es nur oft genug betont werde – etwas (Schlüsselqualifikationen und Kompetenz) nach Bildung aussieht und letztlich zu Bildung wird, wo es, weil ihm die bildungstheoretische Fundierung fehlt, aber keine Bildung ist. An anderer Stelle formuliert sie auch: „Das Dilemma der bisherigen Qualifikationsforschung bestehe aber in ihrer Verwertungsorientierung, die eine [...] Bildungsorientierung erschwere“ (Büchter 2010b, 24).

tionsbegriff fällt damit auch der Kompetenzbegriff hinter den Bildungsbegriff zurück, wenn „Kompetenz“ [...] auf [das rekurriert], das mit dem Bildungsbegriff überwunden werden sollte: Nützlichkeit, Brauchbarkeit“ (Vonken 2011, 23; ähnlich Bolder 2010, 823; vgl. auch Kap. 1.1.2).

3.4.1.3 Unersetzbarkeit von Bildung

In dieser (radikalen) Kritik an Qualifikation und Kompetenz geht es nunmehr um eine auf äußere Verfügbarkeit, d. h. Steuer-, Regulier-, Mess- und Kontrollierbarkeit hin ausgerichtete Bestimmbarkeit menschlicher (Kräfte-)Entwicklung und Formung sowie Lehr- und Lernprozesse (dazu bspw. Vonken 2017; 2020, 25).¹³⁷ War ursprünglich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Aufgabe anheimgegeben, als *erziehungswissenschaftliche* Teildisziplin durch *pädagogische* Bemühungen die Bildung des Menschen über das Medium des Berufs zu fördern und zu ermöglichen (vgl. Kap. 1.1), suggeriert die soeben dargestellte Entwicklung eher, dass die Aufgabe nicht in der Ermöglichung und Förderung, sondern in der Herstellung von zuvor bestimmten Zielzuständen bestehe. Nur wenige kritische Stimmen innerhalb der Disziplin, wie bspw. die *Karin Büchters*, haben jedoch angemerkt und daran erinnert, „dass Pädagogik keine Ingenieurwissenschaft ist“ (Büchter 2012a, 35), mit der Schema F folgend zuvor klar definierte Zielzustände gesichert erreicht werden bzw. „ihre Gegenstände [...] derart exakt bestimmt werden können wie etwa die Objekte einer Naturwissenschaft“ (Meyer-Drawe 2009, 12).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf der angesprochenen Entwicklungslinie zwar versucht wurde, Bildung „besser“, d. h. für Forschung, Praxis und Wissenschaft empirisch greif-, nachvollzieh- und steuerbarer zu machen, um Menschen gezielt und planvoll auf die Bewältigung der Ambivalenzen der modernisierten Moderne vorzubereiten, der Kompetenzbegriff aber ebenfalls „Uneindeutigkeiten“ (Büchter 2012a, 35) aufweist, die die Umsetzung dieser Absicht bislang zumindest nicht erleichtert haben. Obgleich Schlüsselqualifikationen und (Schlüssel-)Kompetenzen Konzepte darstellen (sollten), die auf den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet sind, die sowohl der Entfaltung seiner persönlichen Kräfte dienen wie auch deren Einsatz für allgemeine und berufliche Zwecke, und somit eine Nähe zum Bildungsbegriff aufweisen – nicht zuletzt bemerkbar wird dies bspw. an der Aufteilung ihrer Dimension in Personal-, Sozial- und Sachkompetenz auf Seiten des Kompetenzbegriffs und das dreifache Verhältnis des Bildungsbegriffs als „Selbst-, Sozial- und Sachbezug“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 59 f.) sowie dort, wo jene

137 Vonken (2001, 504) notierte Anfang der 2000er dazu jedoch: „Den Status einer geklärten Kategorie kann man dem Kompetenzbegriff noch nicht zuschreiben, bisher ist seine Bestimmung auf die Beschreibung verschiedener Bestandteile angewiesen.“ Gut 10 Jahre später scheint sich daran allerdings weiter nichts geändert zu haben. Wie Büchter (2012a, 33) nämlich wiederum unter Rekurs auf Studien zur empirischen Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs anmerkt, habe es zur Klärung des Kompetenzbegriffs bis dato nur mäßige Erfolge gegeben. In der Berufsbildung spiegelt sich die Begriffsdiffusität, so Vonken (2017, 48), bspw. in den verschiedenen Kompetenzdefinitionen der „beiden wesentlichen Institutionen der operativen Gestaltung der beruflichen Bildung“, der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wider. Überhaupt wird auch aus den Reihen der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft verlautet, „dass weder der Kompetenzbegriff einheitlich verwendet wird noch Konsens bezüglich der Frage besteht, welche Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in den verschiedenen Lebenszusammenhängen unterstützen“ (Maag Merki 2009, 492; dazu auch Vonken 2001, 517 ff.; 2011; 2017, 50 ff.; Bolder 2010, 829).

Kompetenzen als Teil von Bildung betrachtet werden (z. B. bei Lisop/Huisinga 2004, 430¹³⁸) –, verweist der ihnen zugrunde gelegte Bildungsbegriff durch die „Aufzählung einzelner Kompetenzen [... auf dessen] Konzeptlosigkeit“ (Zenkert 2019, 82 f.), und bleiben Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen bildungstheoretisch unzureichend fundiert und leer. Anders gesagt: Hat der Bildungsbegriff „zwar einiges [mit ‚Kompetenz‘] gemein, [bleibt] eine wesentliche Tatsache [...] Letzterem aber vorenthalten: der Theoriebezug im wissenschaftlichen Diskurs“ (Vonken 2011, 22; auch Vonken 2017, 49; 2020, 24). Diese „Theoriearmut in Bezug auf den Kompetenzbegriff“ (Vonken 2006, 12) führt nun teilweise zu einem Salto rückwärts und ruft die Perspektive hervor, dass „man selbst beim Bildungsbegriff mehr Eindeutigkeit [...] feststellen [kann], als bei ‚Kompetenz‘“ (Vonken 2017, 49). Die Flucht weg vom als vage, uneindeutig und amorph gedeuteten Bildungsbegriff ins Refugium eines (scheinbar) operationalisierbaren, kontrollierbaren und steuerbaren Qualifikations- und Kompetenzbegriffs entpuppt sich damit als ein, wenn nicht eher erfolgloses, so doch eher fragwürdiges Unterfangen auf dem Weg, den Ambivalenzen der modernisierten Moderne die Stirn bieten zu wollen und zu können.¹³⁹ Bildung sollte ersetzt werden, ohne in Gänze ersetzt zu werden, was weder dem Bildungsbegriff noch dessen Surrogaten zuträglich gewesen ist.

„Rückblickend stellt sich die Frage, warum sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945 im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung und einer modernen Berufsbildungstheorie nicht auf jene bildungstheoretischen Überlegungen konzentriert hat, die im Schnittbereich zwischen Allgemeiner Pädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik lagen, und auf deren Basis ein gemeinsamer Diskurs hätte beginnen können“ (Büchter 2024a, 179 f.).

Eine solche Theorie, so wurde oben dargelegt und so bescheinigt es auch *Büchter* (ebd.), habe schließlich *Theodor Litt* mit seiner dialektischen Perspektive auf Bildung und deren Potenzialität zur Ambivalenzbewältigung geboten.

Bevor aber auf diese Frage geantwortet werden kann, ist zu bedenken, dass *Litt* – im Lichte der Nachwehen des Zweiten Weltkrieges und damit verbundener Rationalisierungs- und Demokratisierungstendenzen in Arbeit und Gesellschaft (vgl. Kap. 2.6) – nicht nur Bildung, sondern Bildung *und Beruf* als Lebensaufgabe betrachtete, dass also

138 *Lisop und Huisinga* (2004, 51) benutzen „den Kompetenzbegriff bildungsbezogen in Anlehnung an Roth“, d. h. in einem „Verständnis [...], das darauf abzielt, Bildung in Befähigungen und hieraus resultierenden Befugnissen gesamtgesellschaftlich praktisch werden zu lassen“ (ebd., 45). Lernen ist für sie kein Vorgang additiver Wissensakkumulation und Informationsverarbeitung, sondern Gegenstand implikationstheoretischer Verknüpfungen (ebd., 51 und passim).

139 Aber auch hier ließe sich mit *Büchter/Gramlinger* (2006) sagen, dass es Ausnahmen von der Regel gab, die sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit Qualifikationen beschäftigen und dabei die Subjektentwicklung und -entfaltung zum Ziel haben (vgl. z. B. Buchmann 2011; Buchmann/Huisinga 2006; Buchmann 2004; Lisop/Huisinga 2004; dazu ausführlicher in Kap. 6.1). Dieser bildungswissenschaftliche Ansatz (sog. „*Siegener Ansatz*“) geht „zunächst von gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundannahmen aus, bringt diese mit der Auseinandersetzung mit gewählten Berufs-/Tätigkeitsfeldern zusammen und fragt dann aus bildungswissenschaftlicher Sicht nach in bestimmten Berufen inkorporierten Qualifikationen“ (Büchter/Gramlinger 2006, 6; Hervorh. entfernt). Wiederum als Einschränkung dieser Ausnahme ist aufzuführen, dass sie von bildungstheoretischen Grundannahmen *ausging*, was nicht zwangsläufig heißt, dass diese Annahmen auch bildungstheoretisch hergeleitet, begründet und mit Blick auf die Modernisierung der Moderne selbst (dialektisch) modernisiert wurden. Bildungs- und Subjektbegriff sind somit eher pragmatisch verkürzt Ausgangspunkt dieses. Dazu auch *Büchter* (2010b, 24; Hervorh. P. S.): „*Offen ist [...] die Frage, auf welche konkreten bildungstheoretischen Überlegungen und mit welchem theoretischen Subjektbegriff gearbeitet wird [...]*.“

berufliche Arbeit bzw. der Beruf bildungsermöglichend war, wenn er Teil des Lebens der Menschen und damit mit den Ambivalenzen der Entwicklungen seiner Zeit verbunden wurde. Die Problematik bestand nun darin, dass ob dieser Ambivalenzen nicht nur, wie oben beschrieben, Bildung, sondern auch der Beruf in der Berufsbildung fragwürdig wurde. Nicht nur wurde der Beruf dadurch pädagogisch als Bildungsmedium infrage gestellt, sondern er wurde (ebenfalls im Zuge der o. g. Entwicklungen; vgl. Kap. 3.3.1 u. 3.3.2) vielmehr als leitende Kategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie als Form gesellschaftlicher Arbeitsverrichtung überhaupt angezweifelt und ebenfalls unter Ideologieverdacht gestellt.

3.4.2 Weg von Beruf hin zu Beruflichkeit?

Günter Kutscha hat aus den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Anfang der 1990er-Jahre darauf hingewiesen, dass in einer „gleichermaßen auf Individualisierung und Standardisierung angelegten, berufsförmig strukturierten Arbeitsgesellschaft“ (Kutscha in Geissler/Kutscha 1992, 324) die Diskussion um die Modernisierung (in) der Gesellschaft sowie von Beruf und (Berufs-)Bildung (ganz post- bzw. metamodern, ließe sich sagen) nicht mit Schwarz-Weiß-Bildern und „simple[n] Gegenüberstellungen wie ‚tayloristische‘ vs. ‚post-tayloristische‘ Produktionsformen“ führen lasse, dass es weder „Gründe [gebe], sich vorbehaltlos der Euphorie über das Humanisierungspotenzial der um sich greifenden post-tayloristischen Produktionsformen anzuschließen, noch [...] von einer Renaissance [...] tayloristischer Produktionsformen die Rede sein [kann]“ (Kutscha 1992, 537). Vielmehr, so wirkt es, hat auch er bereits die Ambivalenzen der Modernisierung von Arbeit und Beruf wahrgenommen und die damit verbundene Notwendigkeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, will sie den Anschluss an die Modernisierungstendenzen nicht verlieren und ihr Kerngeschäft der Berufsbildung und ihrer Theorie ebenfalls modernisieren, sich dieser anzunehmen und sich darüber vermittelt mit ihren Kernbegriffen Beruf und Bildung auseinanderzusetzen.

„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik täte mithin gut daran, sich mit den Widersprüchen und Paradoxien auseinanderzusetzen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren. Unter dieser Prämisse wäre auch zu prüfen, was es mit ‚Entberuflichung‘ und ‚neuer Beruflichkeit‘ auf sich hat. Darin eingeschlossen ist die Frage nach dem Stellenwert beruflich organisierter Arbeit in der modernen Gesellschaft. ‚Beruf‘ als Bezugspunkt für die Modernisierung der Berufsbildung darf für die Berufspädagogik kein Tabu sein: weder als ‚heilige Kuh‘ berufsbildungstheoretischen Denkens noch als bloßer ‚Schnee von gestern‘, der dem eiligen Empirismus zwischen den Fingern zerrinnt“ (ebd., 537 f.; ähnlich auch Georg 1998, 195).

Zu dieser Empfehlung führte *Kutscha* jene Entwicklung, dass der Beruf als Medium beruflicher Bildung und pädagogischer Bemühungen im Zuge der Industrialisierung (Büchter 2017c, 20) des 20. Jahrhunderts zur Disposition gestellt wurde (zu dieser Debatte vgl. auch Stratmann et al. 1991, 114 ff.). Der „Doppelcharakter des Berufs“ (Rahn 1999) als (in seiner klassischen Form und Bedeutung) Institution und „qualifikatorisches, sozial- und arbeitsmarktpolitisches ‚Konstrukt‘“ (ebd., 92; auch Büchter/Meyer 2010, 325) der „sozialen Organisation von Arbeit“ (Meyer 2004, 349), der damit verbun-

denen ökonomischen (Erwerbs-), sozialen und individuellen Funktionen (Büchter 2021c, 187 ff.) als Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden (Lebens-)Orientierung gebender Dauer- oder Lebensberuf¹⁴⁰ und folglich insgesamt als „regulatives Prinzip des Beschäftigungs- und Bildungssystems“ (Büchter 2021c, 189 f.), „organisierendes Prinzip der Berufsbildung“ (Büchter/Meyer 2010, 324) und „Schlüsselfunktion in der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften, indem er als Form unterschiedliche soziale Systeme [...] quasi wie ein Scharnier miteinander verbindet“ (Meyer 2022, 43), war fragwürdig geworden (dazu neben vielen weiteren sich mit dieser Feststellung auseinandersetzenden Autor:innen Büchter 2021c; 2017c; Kraus 2024b; Seifried et al. 2019; Büchter/Meyer 2010; Lange 1999; Georg 1998, 190 f.).

Im Zuge der o. g. sich verändernden Arbeits(organisations)formen weg von fordistisch und tayloristisch organisierter Fabrik- und Fließbandarbeit hin zu im Sinne des „Individualberufs“ (Voß 2012) zunehmend selbstverantwortlich organisierter (Fach-)Arbeit (ebd.; Brock 1978; Ahrens/Gessler 2018; vgl. Kap. 3.3.1) und damit einhergehender Erwartungen und Versprechungen „sozialer Mobilität“ (Blankertz 1967, 27)¹⁴¹ und einer zunehmenden „Auflösung des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘“ (Heinz 2004, 315) traten „Erosionstendenzen des Berufs“ (Kutscha 2020a, 321; auch Büchter 2021b, 190; Georg 1998; vgl. Kap. 3.3.2) auf und die Frage nach der „Entberuflichung“ (Kutscha 1992) stand im Raum. Wenngleich sich diese Tendenz empirisch nicht bestätigt hatte (Büchter 2021c, 191; Seifried et al. 2019, 12; Kutscha 2017, 38; Lange 1999, 88) und „kein Ersatz für das Konstrukt des Berufs gefunden werden“ konnte (Büchter 2021c, 187; auch Kutscha 1992, 538), sei *Rita Meyer* (2022, 42; Hervorh. i. O.; auch 2019, 119) zufolge nicht von der Hand zu weisen, dass „traditionelle Elemente des Berufs einer Erosion unterliegen.“ „Diese standardisierten Bildungs- und Berufsverläufe, wie sie für die Industriegesellschaft charakteristisch waren, lösen sich zunehmend auf“ (Meyer 2019, 108). Anders gesagt: „Die starre Form (des bisherigen Berufs) muß einer flexiblen weichen“ (Lange 1999, 27).

Im Angesicht dieser Feststellungen wurde in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik versucht, die Verwendung des Berufsbegriffs einerseits zu vermeiden, ohne aber andererseits gänzlich auf ihn zu verzichten:

„Statt sich nämlich auf einen empirisch gestützten zeitgemäßen Berufsbegriff zu besinnen, hielt man an alten Leitbildern der Berufsarbeit fest, und statt die darin sich spiegelnde normative Besetzung der Berufserziehung auch nur zu problematisieren, zog man sich auf den Berufsgedanken ‚an sich‘ zurück“ (Stratmann 1979, 311).

140 Das gilt besonders für den Beruf als Ausbildungsberuf, der eine Allokation von Arbeitskraft losgelöst von innerbetrieblichen und orientiert an überbetrieblichen Standards ermöglicht. Er ist eine universelle „Codierung [...] von Qualifikation“ (Harney 1985, 118). Das Berufsprinzip lockert „die Bindung des Auszubildenden an die betriebspezifische lokale Umwelt (beispielsweise mit Blick auf die dort typischen Arbeitsprozesse und Interaktionsmuster)“ (Unger 2014, 21) und ermöglicht so berufliche Mobilität auf Arbeitnehmendenseite, Verlässlichkeit bei der Bewertung durch Berufsfachlichkeit und damit Eignung für die Besetzung einer Arbeitsstelle auf Arbeitgebendenseite.

141 Dies war, wie *Karin Büchter* (2021c, 186) feststellt, jedoch nicht erst Mitte des 20. Jahrhunderts der Fall, sondern „schon Ende des 19. Jahrhunderts [sei; P. S.] die Weite und Dehnbarkeit des Berufsverständnisses offensichtlich“ und die damit einhergehende „Notwendigkeit des Berufswechsels“ sowie der „Bedarf permanenter beruflicher Anpassung“ beobachtbar gewesen. Darauf rekurrend kann mit *Klaus Harney* auch konstatiert werden: „Die Berufsform ist historisch gesehen kein Gegensatz zu Mobilität und Flexibilität, sondern die klassische Antwort auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Dynamik“ (Harney 1998, 2).

„Nicht, daß man den Beruf verabschieden müsse, war nämlich das Thema, sondern wie man Berufsbildung angesichts der den Berufsbegriff perhorreszierenden ökonomisch-technischen Entwicklung neu zu bestimmen, ausbildungsdidaktisch zu konkretisieren habe“ (Stratmann et al. 121).

Der scheinbar an die Modernisierung der Moderne nicht anschlussfähige Beruf war paradoxerweise dennoch modern, d. h., in den Worten *Walter Georgs*, die „Berufsausbildung [gewann] den Anschluß an die Moderne mit dem Rückgriff auf das ‚vormoderne‘ Konstrukt des Berufs“ (Georg 1998, 180). Dies jedoch mit einem „Kunstgriff“:

Nicht mehr von Beruf, sondern von *Beruflichkeit* – mithin „moderne Beruflichkeit“ (Meyer 2004; Kutscha 2023a), „erweiterte moderne Beruflichkeit“ (IG Metall Vorstand 2014; Kutscha 2015) oder „offene, dynamische Beruflichkeit“ (Rauner/Heidegger 1997; Rauner 1997; 2001; 2023, 78 ff.) – war bzw. ist die Rede. Mit *Beruflichkeit* sollte sich ein „durchgängiges Gliederungsprinzip der öffentlichen Bildungsorganisation, der betrieblichen Arbeitsorganisation, der Arbeitsmarktsegmentation, der Statuszuweisung u. a.“ (Georg 1998, 181), mithin ein „abstraktes Organisationsprinzip“ von beruflicher Arbeit durchsetzen, welches den (traditionellen, „vormodernen“) Berufsbegriff nicht ersetzt und das Berufsprinzip nicht antastet, sondern vielmehr eine „Abstraktion von historisch und sozial konkreten Formen von Beruf“ darstellt (Meyer 2004, 349), „wesentliche Funktionsmerkmale des traditionellen Berufskonzeptes“ in sich aufnimmt (Meyer 2019, 118), z. B. dass dieser als „Institutionalisierung der Freiheit der Individuen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Sozialprodukt“ (Lange 1999, 30) und „als eine der zentralen Konventionen“ und „Sinn- und Zeitstrukturen“ gebenden Institutionen fungiert, „durch die in unserer Gesellschaft Arbeitsvollzüge sinnhaft eingerahmt und gedeutet werden“ (Harney 1998, 3). Es ging um die „Universalisierung des Berufsprinzips“ (Georg 1998, 181) im Sinne der „Überwindung des Berufs als einer starren und dauerhaft standardisierten Sozialform“ (Kutscha 2017, 38; 2023a, 71). *Kutscha* notiert auch, dass – und hier lässt sich eine gewisse Nähe zum o. g. Wandel des Berufsverständnisses erkennen (vgl. Kap. 3.3.2) – in „funktional-struktureller Betrachtung“ von einer Auflösung des Berufs oder auch „Entberuflichung“ nicht die Rede sein kann (Kutscha 1992, 538; auch Matthes 2019), sondern dass vielmehr der Beruf bzw. seine Merkmale oder Prinzipien als „Umwelt des Betriebs“ (Harney 1985) erhalten geblieben sind. Berufe würden nicht abgeschafft, sondern würden sich vielmehr an die veränderten Bedingungen und Anforderungen in der Arbeitswelt und im Beschäftigungssystem anpassen (Kutscha 1992, 539) bzw. werden diesen angepasst. Mit anderen Worten: Mit dem Begriff „*Beruflichkeit*“ wird das in Bezug auf die Entwicklungen und Anforderungen in der Arbeitswelt als starr und unflexibel geltende (traditionelle, „vormoderne“) Berufsverständnis derart re-interpretiert, dass „Menschen, die flexibel sind, dies im Deutungsrahmen des ‚Berufs‘ tun“ (Rahn 1999, 98), d. h. sich der Vorteile des Berufsprinzips in seiner funktionellen Eigenschaft als Institution zur Benennung „eines bestimmten, identifizierbaren Arbeitsvermögens“ zur Bereitstellung von „Informationen für Betriebe und Arbeitnehmer“ und der Ermöglichung von Orientierung auf beiden Seiten (ebd., 96; auch Rauner 1997, 130) bedienen und dadurch ihre Handlungsmöglichkeiten stabilisieren und erweitern (Beck 2019a, 30 f.). Die diese Handlungsmöglichkeiten beschränkenden Nachteile des klassischen Berufsverständnisses,

demgemäß Menschen lebenslang an einen Dauerberuf gebunden sind (Rahn 1999, 98), der sowohl ihre persönliche wie auch die Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren ökonomische Verwertbarkeit und Monetarisierung auf die Ausübung jenes Berufes beschränkt, werden jedoch hinter sich gelassen.

Diese *moderne Beruflichkeit* ist damit nach Meyer (2004, 350; 2019, 118 f.; 2022, 44) – gegenüber dem klassischen Berufsverständnis – durch einen geringeren Grad der Formalisierung, eine Entgrenzung beruflichen Lernens, hohe Flexibilität, Individualisierung und Selbststeuerung sowie Eigenverantwortung und Autonomie in der Gestaltung des Privat- und beruflichen Arbeitslebens gekennzeichnet und umfasst „auch diskontinuierliche Erwerbsverläufe jenseits des Normalarbeitsverhältnisses“ (Meyer 2004, 352). Es wird nunmehr versucht, wie Beck *et al.* (1980) es schon betonten, vom Subjekt aus zu argumentieren (Rauner 1997, 130). Moderne Beruflichkeit beinhaltet dadurch insgesamt „individuelle und soziale Gestaltungspotenziale“ der eigenen „Berufsbiographie, einschließlich der Berufswahl, Prozesse der Aus- und Weiterbildung, eine mögliche Berufswahlkorrektur sowie horizontale, vertikale und nicht zuletzt regionale Mobilität“ (Meyer 2004, 353; auch Büchter 2021c, 190 f.), fordere die Subjekte aber auch dazu auf, diese Potenziale kontinuierlich zu nutzen, weil die mit dem (klassischen) Beruf einhergehenden, soziale Integration und fachliche Qualifizierung ermöglichenden Sicherheits- und Schutzfunktionen (Rahn 1999, 87; Meyer 2004, 352; Büchter 2021c, 193) ebenfalls weitestgehend aufgehoben, d. h. nie gänzlich beseitigt, aber nunmehr zur individuellen Aufgabe geworden sind.¹⁴² Dies ähnelt der Diagnose von Beck, Brater und Daheim, „daß die gesamte Arbeit (bzw. die dazu erforderlichen persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen) dauerhaft und exklusiv auf *Individuen* verteilt ist“, bzw. dass es auf die „*Praxis der Individuen*“ ankomme, um „zuvor nicht beruflich wahrgenommene[n] Tätigkeit[en] die Inhalte und Ziele der Arbeit aus traditionellen Selbstverständlichkeiten und Zusammenhängen heraus[zulösen] und so [zu] konzipier[en] [...], daß sie dauerhaft und exklusiv von *Individuen* ausgeführt und wahrgenommen werden können“ (Beck *et al.* 1980, 257; Hervorh. i. O.). „Abstimmungsprobleme zwischen [...] Beschäftigungs- und Bildungssystem [werden nunmehr] auf die individuelle Ebene verlagert“ (Büchter 2021c, 192).

Insgesamt habe mit der Fokussierung von (moderner) Beruflichkeit auf institutioneller Ebene „durch mehr Flexibilität dem zunehmenden Effizienzdruck im Beschäftigungssystem“ (ebd., 191) entsprochen werden sollen, ohne dabei den Beruf, oder besser: das Berufsprinzip, aufzugeben. Der Beruf gilt demnach auch weiterhin „als eine der zentralen Konventionen“ und „Sinn- und Zeitstrukturen“ gebenden Institutionen, „durch die in unserer Gesellschaft Arbeitsvollzüge sinnhaft eingerahmt und gedeutet werden“ (Harney 1998, 3).

¹⁴² „Da aufgrund der Kohärenz der unterschiedlichen Funktionen des Berufs eine Erosion der sozialintegrativen Funktion ein Bruchigwerden der ökonomischen Funktion des Berufs bedeuten würde, standen und stehen die soziale und individuelle Funktion des Berufs nie ernsthaft zur Disposition“ (Büchter 2021c, 193; auch Büchter/Meyer 2010, 325). Aus dieser Perspektive lässt sich „berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität [...] begreifen“ (Blankertz 1966a, 85), die einerseits Möglichkeiten zur freien Entfaltung der Persönlichkeit bietet, die „Individualisierung des Berufsschicksals“ also „einerseits eine Befreiung aus vorgegebenen Zwängen“ bedeutet, dies gleichzeitig und andererseits aber auch impliziert, den „individuellen beruflichen Erfolg auf Leistungen und berufliches Scheitern auf individuelle Fehlentscheidungen und persönliches Versagen zurückzuführen“ (Büchter 2021c, 188; zur Kritik vgl. auch Fn. 91).

„Die organisierende oder auch organisationale Dimension einer modernen Beruflichkeit nimmt Bezug auf den Beruf als zusammenhängendes Aufgabenbündel, für das Verantwortung übernommen wird, ohne jedoch die Anforderungen und Aufgaben als zeitliche Konstante zu verstehen. Vielmehr ist das neue organisierende Prinzip die Flexibilität selbst, die Personen im Sinne eines Flexibilisierungsberufes annehmen und in ihre Beruflichkeit integrieren. An die Stelle des Lebenszeitberufes tritt der Beruf als Potenzial, stets neue berufliche Anforderungen zu meistern und dazu Erfahrungen kontinuierlich weiterzuentwickeln und berufsbiografisch auszubauen“ (Becker et al. 2023, 20).

Beruflichkeit ist damit „ein Indikator für notwendige Veränderungen im Beruf“ (ebd., 29) und eine „tragende Struktur für Individuen, Erwerbsarbeit und Gesellschaft“ (ebd., 1), ohne dabei aber auf eine „in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht [...] entsprechende Institution (Berufsbild)“ angewiesen, also relativ „unabhängig von Konstellationen und Veränderungen in der Arbeitswelt“ (Beck 2019a, 29) zu sein („relative Autonomie der Berufsinhaber“ [Georg 1998, 188]). Der „Beruf ist Lebensperspektive“ (Harney 1998), der als *Beruflichkeit* ihre Gestaltung jedoch nicht mehr primär und allein von externalen Vorgaben, sondern auch von den diese Beruflichkeit und damit eine eigene, selbstbestimmte Lebensperspektive entwickelnden Individuen abhängig macht („biografische[r], rote[r] Faden[.]“ [Bolder 2010, 822]). Mit Beruflichkeit ist somit ein (modernisiertes, postmodernes) Konzept gemeint, „von dem Kriterien für die Zuschneidung von Berufen abgeleitet werden könnten“ (Rauner 2001, 189) und mit dem pragmatisch und dadurch flexibel mit sich kontinuierlich ändernden Anforderungen (sowohl objektiven wie subjektiven) der Arbeitswelt umgegangen werden kann.

„Nicht berufliches Ethos oder die heroisch-emanzipative Abkehr vom Beruf bestimmen das Verhältnis der jungen Erwachsenen zur Arbeit, sondern der pragmatische Versuch, die individuell verfügbaren Ressourcen und subjektiv erfahrenen Bedingungen der sozialen Umwelt in einen Lebenszusammenhang zu integrieren, in dem sich Strategien der materiellen Reproduktion und Suche nach Identität im Verlauf erwerbsbiografischer Diskontinuität kombinieren lassen. [...] woran ihnen in den meisten Fällen liegt, ist: die erworbenen Qualifikationen adäquat einzusetzen und eine Arbeit zu haben, die ‚Spaß macht‘, aber auch – und das in sehr unterschiedlichen Ausprägungen: Verantwortung zu übernehmen und einer sinnstiftenden Tätigkeit nachzugehen. [...] Modern sein heißt wissen, was nicht mehr möglich ist [...]. Postmodernes Denken basiert auf dem Eingeständnis, nicht mehr zu wissen, was möglich sein wird, und dennoch handeln zu müssen. Wollte man daraus mit Bezug auf die Modernisierung der Berufsbildung eine kritisch-konstruktive Perspektive ableiten, dann zunächst die, Dissens und Divergenz zuzulassen, kurzum: das Denken im Bereich zwischen den geregelten Systemen [...]. Das ist ein Plädoyer für experimentelle Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen angesichts der Gleichzeitigkeit des Alten: für den Beruf und zugleich für eine Pädagogik, die sich den Problemen der Entberuflichung und des Aufbaus neuer Beruflichkeit als ‚Entwicklungsaufgabe‘ im erwerbsbiografischen Prozess unter Bedingungen universeller Beruflichkeit stellt, – eine Pädagogik, die Handlungsspielräume sucht und dabei die Risiken nicht übersieht; eine praktische Wissenschaft, die Perspektiven der Modernisierung entfaltet, aber zugleich kritisch konstatiert, dass die kleinen Reformen derzeit de facto die Form par excellence der Modernisierung sind“ (Kutscha 1992, 543 u. 546; auch Kutscha in Geissler/Kutscha 1992, 325; ähnlich auch Kutscha 2017, 38).

Worauf es ankommt, ist, auf den „kompetenten und verantwortlichen Umgang mit Unsicherheit und Komplexität vorzubereiten“ – und dies im Zuge der Digitalisierung (nicht nur, aber auch von Arbeit) (Kutscha 2017, 38), vor dem Hintergrund beschleunigten Wandels von Eindeutigkeiten und Strukturen.

Zu beachten ist aber auch hier, dass auch Beruflichkeit nicht automatisch Garant für Erfolg ist, sondern sie auch von (disziplinären) Ambivalenzen gespickt ist, die es zu bewältigen gilt.¹⁴³ Dies bedeutet auch, dass der Topos der (kritisch-emanzipatorischen) Berufsbildungstheorie(n) „Bildung im Medium des Berufs“ – auch unter der Transition von Beruf zu Beruflichkeit, also dem Topos „Bildung im Medium der Beruflichkeit“ (ebd., 40) – nicht (mehr) bedingungslos glaubwürdig (Lipsmeier 1975, 248) ist, sondern lediglich dort, „wo immer die Lebenssituationen dafür eine sinnvolle Voraussetzung bieten“ (Kutscha 2009 [2011], 80; 2017, 40), d. h. wo der Beruf auch tatsächlich unter den gegebenen reflexiv- bzw. metamodernen Bedingungen „als Möglichkeit des Erwerbs und als Bezugspunkt individueller Sinnfindung“ (Kutscha 2009 [2011], 81; ähnlich Kutscha 2023a, 73) und „Entwicklung einer ‚Sinnperspektive‘ durch den Bezug auf einen Beruf“ (Bolder 2010, 828) diene und es die Gesellschaft ermögliche, sich „unter Beachtung der Regeln gesellschaftlichen Zusammenlebens“ nach eigenem Sinn und ohne Angst entfalten zu können (Kutscha 2017, 40). Sinn bzw. Sinnstiftung wird damit – gerade im Lichte durch Globalisierung und Digitalisierung immer komplexer werdender Gesellschaften – zu einem wichtigen Faktor bei der Bewältigung von Komplexität, „die sich in den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen vergesellschaftet, in denen sich das Subjekt zu entwickeln und zu entfalten sucht“ (Breuer 2024, 257). „Der Mensch möchte in seinem Handeln – auch in seinem wirtschaftlichen und beruflichen – einen Sinn erkennen“ (Tafner 2023, 138).

Was Kutscha (und andere) also im Zuge der Transition von Beruf zu Beruflichkeit elementar wichtig ist – das lässt sich mit den o. g. Beobachtungen und Diagnosen *Ulrich Becks*, *Michael Braters* und Konsorten erkennen (vgl. Ende von Kap. 3.3.2) –, ist die ebenso fortwährende persönliche Weiterentwicklung der Arbeitenden im Medium der (sich verändernden) Arbeit, die erst durch ihr Zutun – durch ihre Entwicklung von Interessen, auch im sozialen Aushandlungsprozess, sowie Fähig- und Fertigkeiten – als berufliche Arbeit etabliert werden kann. Anders gesagt: Wenn der Beruf subjektbezogen verstanden wird und die Persönlichkeitsentwicklung im Aushandlungsprozess mit gesellschaftlichen Anforderungen ins Zentrum stellt, er dadurch nicht als solcher a priori gegeben ist, sondern die in ihm und durch ihn vollzogene, der Person wie der

143 Nicht weiter expliziert, jedoch aufmerksam gemacht werden kann an dieser Stelle darauf, dass es auch Stimmen gibt, die (auch) Beruflichkeit als Mittel der Ökonomisierung von Bildung bzw. der Ver zweckung menschlicher Arbeitskraft im ökonomischen Interesse kritisieren. Eine ist z. B. *Ingrid Lisop*, die kritisiert, dass „Beruflichkeit [...] die Maske [ist], in die Qualifizierung schlüpft, um sich als Bildung darzustellen, und Bildung, um Warencharakter und damit Ver käuflichkeit zu erhalten. Nichts ist daran illegitim in einer Gesellschaft, die sich über den Warenmarkt reguliert. Alles ist daran illegitim, wenn man die volle Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens als neue Rationalität begreift, als neue Stufe der Vergesellschaftung, auf welche die Moderne sich seit Anbeginn hinbewegt“ (Lisop 1992, 337). Was Lisop damit zu verstehen gibt, ist, was *Schütte* (2013, 21) in Bezug auf die Hinwendung zum Begriff der Beruflichkeit kritisiert, nämlich das „[d]er Diskurs zur ‚Beruflichkeit‘ [...] zwar alte Theorietraditionen aufgreift, [...] jedoch den historischen Kontext des Begründungszusammenhangs (und damit den Zeitkern der Etablierung der Disziplin [...]) systematisch aus[blendet] [...]“. Vor diesem Hintergrund ist sowohl der ‚Pragmatismus einer sekundären Disziplin (Harney)‘ als auch die ‚doppelte Zweckstruktur der Berufsarbeit (Beck; Brater; Daheim [...])‘ im Kontext einer Gesellschaftstheorie zu diskutieren.“

Gesellschaft dienliche Arbeit erst verberuflicht werden muss und diese Verberuflichung auf dem Prozess des Aufbaus und Erhalts von Beruflichkeit (und ihrer Modifizierungen) basiert, dies nun aber vornehmlich auf das Subjekt als Kreuzungspunkt der individuellen wie gesellschaftlichen Ansprüche verlagert wird, so ist und wird *Bildung* (verstanden als Subjektbildung) (wieder) zu einem zentralen Thema der Berufsbildung.

„Die alte berufspädagogische Idee, dass das Berufskonzept das zentrale Moment einer Spezialdisziplin sei, und damit auch der Analysegegenstand einer Disziplin, die die lernende Vorbereitung auf die Reproduktion durch Erwerbstätigkeit analysiert, bekommt also Schlagseite“ (Arnold et al. 2018, 936).

Das heißt, Beruflichkeit ist dann nicht nur als Bildungskonzept zu sehen (Kutscha 2017, 38), sondern Bildung ist auch als Mittel zur Entwicklung von Beruflichkeit (und darüber zu Beruf) zu betrachten – Beruf(lichkeit) und Bildung bedingen sich so (ganz dialektisch) wechselseitig und die Mediatisierungsthese „*Bildung im Medium des Berufs*“ wäre dialektisch zu erweitern bzw. umzudrehen zu „*Bildung im Medium des Berufs im Medium der Beruflichkeit im Medium von Bildung*“ (dazu ausführlich in Kap. 7, insb. Kap. 7.2).

Für eine (reflexive, post- und meta)moderne Theorie beruflicher Bildung bedeutet dies, dass sich nicht nur der Regeneration des Berufsbegriffs, als *ein* Kernbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu widmen ist, sondern dass auch und gar noch vielmehr sich dem *Bildungsbegriff* gewidmet und dieser im Hinblick auf die realen subjektiven Gegebenheiten betrachtet werden muss. Was sich bis zu diesem Punkt also bereits andeutet, ist, dass Bildung, soll sie als Medium der Bewältigung von Ambivalenzen und dadurch als Mittel zum Aufbau von Beruflichkeit und Beruf dienen, dialektisch auszuformen und zu verstehen ist. Bildung ist, im Lichte ambivalenter Lebensumstände, dann jenes Medium zum Aufbau von Beruflichkeit, welche beide wiederum Medium des Berufs sind, der wiederum, als Weltausschnitt und damit Teil der Ambivalenzen, Bedingung der Möglichkeit von Bildung ist.

3.4.3 Reflex(ionsansätze) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zwar waren es in der Disziplin hoch anerkannte Personen wie *Günther Kutscha* (1992) oder *Walter Georg* (1998), die darauf aufmerksam gemacht haben, dass sich der Paradoxien und Ambivalenzen der Modernisierung angenommen werden müsse und dass dafür auch das Berufsprinzip eine unverzichtbare Voraussetzung sein kann, sie haben es aber versäumt, sich der Paradoxien und Ambivalenzen *dialektisch* anzunehmen und dies (berufs-)bildungstheoretisch zu begründen. Stattdessen sind (Dialektik im-, aber nicht explizierende) Reflex(ionsansätze) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lediglich episodisch unternommen worden. Beispielfhaft, jedoch ohne ausführlich auf sie einzugehen, wären zu nennen:

1. *Jochen Kade* und *Karlheinz A. Geissler*, die einen „*Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik*“ (1980) liefern wollen, indem sie (eine Nähe zur Dualität von Handlung und Struktur [*Giddens*; vgl. Kap. 3.2] ist erkennbar) eine „Rekonstruktion der Dialektik von individueller und gesellschaftlich-natürlicher

Subjektivität“ pädagogisch reflektieren (Kade/Geissler 1980, 55). Sie weisen „Subjektivität als Konstitutionsverhältnis menschlichen Lebens“ und somit als „Reflexionsverhältnis“ wie auch als „Produktions- und Konsumtionsverhältnis“ aus (ebd.), welches der Mensch im praktischen Tun mit und in der Welt durch Erfahrung konstituiert und Subjektivität somit als „Subjekt-Objekt-Widerspruch“ (ebd.) bestimmt. Erfahrung ist für die Reflexion das Zentrum, ist sie schließlich Form und Inhalt der Auseinandersetzung mit (der unmittelbaren Aneignung von) sich, der Gesellschaft und der Natur (ebd., 56), d. h. der unmittelbaren Bildung des Menschen als Subjekt-Objekt (dazu ausführlich in Kap. 6 u. 7). Bildung ist demnach beeinflusst durch eine „reflexive Subjektivität“ (ebd., 60), welche Gegenstand einer unmittelbaren wie vermittelten lebensweltlichen Erfahrungsaneignung ist (ebd., 58 ff.). Ihr Plädoyer für die Theorieproduktion (in) der Berufspädagogik: „Sich auf die lebensweltlichen Erfahrungen“ (ebd., 63) – und das heißt auf Dialektik (vgl. Kap. 3.1.3) – einlassen.

2. Ingrid Lisop und Richard Huisinga, die mit ihrer „Arbeitsorientierten Exemplarik“ (2004) (kurz: AOEX) die „Mensch-Natur-Dialektik“ (Lisop/Huisinga 2004, 78) betonen, wonach „die Erfordernisse des Denkens, Fühlens und Wollens, Produzierens, Gestaltens und Reflektierens im Prozess gesellschaftlicher und privater Reproduktion sowie Leitbilder der Gesellschaft, der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung den allgemeinen Rahmen“ (ebd.; ausführlicher zur AOEX in Kap. 6.1); und
3. Georg Tafner, der mit seiner „Reflexiven Wirtschaftspädagogik“ (2015a) ein Werk geschaffen haben will, das zur Diskussion um die „wesentlichen wissenschaftstheoretischen, sozialen und ethischen Grundlagen von Wirtschaft und Pädagogik“ (Tafner 2020, 421; auch Tafner 2017) einladen will. „(Reflexive) Wirtschaftspädagogik hat die Aufgabe, Selbstverständlichkeiten, wissenschaftliche und lebensweltliche Theorien im pädagogischen und wirtschaftlichen Kontext zu hinterfragen und Neues zu versuchen!“ (Tafner 2020, 421). Nach eigener Aussage steht die „Reflexive Wirtschaftspädagogik“

„in der Tradition der Berufsbildungstheorie mit ihrer kulturphilosophischen Fundierung, wendet diese jedoch kritisch-reflexiv an, indem Erkenntniskritik (vor allem im Sinne einer kritischen Reflexion der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Aufgaben), Ideologiekritik (vor allem im Hinblick auf Ökonomie und Ökonomik) und Selbstreflexion (im Sinne von Bildung) zum Bestandteil wirtschaftspädagogischer Betrachtungen werden und Kultur im Sinne des cultural turn verstanden wird“ (ebd., 425; Hervorh. entfernt.).

„Wirtschaften und Wirtschaft sind kulturelle Phänomene und können von Menschen verändert werden“ (Tafner 2023, 136; vgl. ähnlich schon Baumgardt¹⁴⁴ in Kap. 2.9.3), sie stehen nicht außerhalb, sondern „[w]irtschaftliches Handeln voll-

144 „Wirtschaftsbildung gehört wegen der Bedeutung des Wirtschaftens für das Leben schlechthin, insbesondere wegen dessen Bedeutung als kulturtragende, von gesamtulturellen Zusammenhängen mitgetragene sowie einzelne Kulturwerte (knappe Güter) eigener Art hervorbringende, verteilende und verwertende Funktion für ein kulturwürdiges (letztlich menschenwürdiges) Leben, somit grundsätzlich in alle Stufen der das menschliche Leben begleitenden und tragenden Bildung“ (Baumgardt 1988, 61).

zieht sich immer in der Lebenswelt, weshalb das Soziale nicht ausgegrenzt werden kann“ (Tafner 2013, 610). Im Fokus „Reflexiver Wirtschaftspädagogik“ steht die Erweiterung einer rein ökonomischen und kaufmännischen um eine sozio-ökonomische Perspektive auf (Berufs-)Bildung durch einen „mehrdimensionale[n] Blick“ (Tafner 2018, 134), um von einer „ganzheitlichen Sicht auf Wirtschaft aus[z]ugehen, die Ökonomie und Ökonomik und dabei unterschiedliche Schulen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre in einem umfassenderen Verständnis von Wirtschaft einbettet“ (Tafner 2017, 12). Jüngst und in Ausdeutung durch die Linse „humanistischer Produktivität“ versteht Tafner „Reflexive Wirtschaftspädagogik“ als „Forschungsprogramm“, dessen „Ziel- und Ausgangspunkt [...] der mündige, in Gesellschaft, Kultur und Natur eingebettete Mensch [ist], der als geistiges und materielles sowie individuelles und soziales Wesen autonomie-, partizipations- und solidaritätsfähig ist“ (Tafner 2023, 135). Die Anthropologie der „Reflexiven Wirtschaftspädagogik“ (implizit erinnernd an die o. g. Aussagen Dörschels u. Monsheimers [vgl. Kap. 2.9.3]) umfasst das Bild des Menschen als in die Lebenswelt eingebettetes, von den Dimensionen „Sinn“, „Effizienz“ (neuerdings ersetzt durch „Produktivität“ [Tafner 2023, 138 ff.]) und „Verantwortung“ eingerahmtes „Ich“, weil dieser nie nur partikulär, sondern stets als ganzer Mensch ist, und sich dieses Ganze in Wechselwirkung der genannten Dimensionen konstituiert (dazu vgl. Tafner 2017, 23; 2018, 133 ff.; 2023, 137 ff.; und passim) – der Mensch ist „Individuum und soziales Wesen“ (Tafner 2018, 133), auch beim Wirtschaften (Tafner 2013, 608). Zentral ist das aktive Tun, durch das der Mensch „Bezug zur Welt und zu den anderen Menschen [nimmt], er bringt sich in die Welt ein, indem er tätig ist“ (Tafner 2023, 140; dies erinnert stark an die Theorie „*Transaktionaler Bildung*“ und ihren Kern der „*Bildung als produktive Verwicklung*“ [Allert/Asmussen 2017; vgl. dazu Kap. 5.2]).

Ging der „Wandel des Objektbereichs“ (Schütte 2013) der Disziplin mit Reflexivierung (Beck) einher, hatte es die Disziplin mithin *weitestgehend* selbst verfehlt, ebenfalls reflexiv zu werden und durch „Arbeit am Begriff“ ihren „Gegenstand“ im Lichte der reflexiven Moderne selbst kritisch und reflexiv zu betrachten, darüber vermittelt wiederum dialektisch eine Theorie dieses „Gegenstands“ (d. i. eine dialektische Theorie der Berufs-Bildung des Menschen) zu (re-)generieren, in der diese Ambivalenzen dialektisch „aufgehoben“ werden. Das heißt, trotz bestehender Möglichkeiten (vgl. Kap. 2.9.2 u. 2.9.3) fand eine „kritische und dialektische Sichtweise [...] kaum Eingang in die sich in den 1970er-Jahren als erziehungswissenschaftliche Disziplin konsolidierende Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Büchter 2023, 344).

3.5 Conclusio

Im Rekurs auf die Entwicklungen in der Moderne sowie im Umgang mit *Bildung* und Beruf in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich nunmehr konkludieren, dass die berufsbildungstheoretische Zurückhaltung in der Berufsbildung (vgl. Kap. 2.10) nicht nur in einer „Flucht vor Dialektik“, sondern auch und damit verbunden in dem Mangel an Auseinandersetzung mit einer zunehmend komplexen und komplexer werdenden Realität begründet liegt.

Eingedenk der in diesem Kapitel geführten Argumentation zur Modernisierung von Gesellschaft, Menschen(bild) und Arbeit/Beruf ist es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik versäumt worden, sich um eine mit diesen Dynamiken verbundene „Aufhebung“ der gleichsam mit ihr einhergehenden Ambivalenzen anzunehmen und eine dialektische Theorie der Bildung im Medium des Berufs bzw. des Berufs im Medium von Bildung zu formulieren. Eine Beschäftigung mit Bildung ist, so wurde eingangs bereits angemerkt, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vernehmlich unterblieben, eine (berufs-)bildungstheoretische Auseinandersetzung mit den mit der Modernisierung der Moderne verbundenen Lebensumständen (weitestgehend) ausgeblieben, und es wurde keine bildungstheoretisch fundierte dialektisch-subjektbezogene Berufsbildungstheorie entwickelt.¹⁴⁵ Das heißt, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde sich der in diesem Kapitel mit der Modernisierung der Moderne einhergehenden genannten Ambivalenzen nicht oder nur unmerklich angenommen – und wenn, dann mit anderen Begriffen als *Bildung* oder *Beruf* (nämlich Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bzw. Beruflichkeit) und nicht bildungstheoretisch fundiert – schon gar nicht dialektisch. Insbesondere wurde es unterlassen, solche berufsbildungstheoretischen Überlegungen wie die *Theodor Litts*, die diese Veränderungen und Ambivalenzen antizipatorisch angesprochen und einen dialektischen Umgang mit ihnen insinuiert hatten, (angemessen) zu berücksichtigen. Neben dem Blick in die „eigenen“ Theorien wurden zudem die in den Nachbardisziplinen beobachteten Entwicklungen in Gesellschaft, Arbeit und Beruf sowie Menschenbild nur peripher rezipiert. Wo sie berücksichtigt wurden, geschah dies berufs- und bildungstheoretisch verengt und – mit wenigen Ausnahmen – eher nicht subjektorientiert, sondern vielmehr, in Reaktion auf die „Realistische Wendung“ der 1960er-Jahre (*Roth*; vgl. Kap. 1.1.3), empiristisch bzw. positivistisch auf die funktionalistische und pragmatistische Bewältigung von Problemen bzw. Orientierung an Inhalten der Arbeits- und Berufswirklichkeit reduziert. Statt Theoriebildung durch „Arbeit am Begriff“ regierte eine „Dominanz fachwissenschaftlicher Orientierung“ (Büchter 2017d, 20).

„[Dies war] gleichbedeutend mit einer Vernachlässigung der Auswahlproblematik [von Bildungsinhalten; P. S.], mit einer ungenügenden Klärung der begrifflichen, erkenntnis-

¹⁴⁵ Zwar war und ist der bildungswissenschaftliche Ansatz (vgl. u. a. Lisop/Huisinga 2004; Buchmann 2011) auf Subjektbildung und -entfaltung ausgerichtet und nimmt auch gesellschaftliche Veränderungen der Modernisierung der Moderne auf, er liefert jedoch keine Berufsbildungstheorie in dem Sinne, dass ihre Begriffe „Subjekt“, „Dialektik“ oder „Bildung“ darin bildungstheoretisch fundiert würden, sondern diese mehr oder weniger pragmatisch vorausgesetzt werden (vgl. Fn. 139; ausführlicher in Kap. 6.1).

und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und Strukturen, mit einem Ignorieren der Pluralität wissenschaftlicher Aussagen, mit Inhaltszerstückelung und mit Lernzielkleinarbeitung, die zu methodischer Einseitigkeit, reproduktivem Lernen und der Vernachlässigung der [...] kritischen Denkfähigkeit führen würde[.]“ (ebd.).

Wenngleich an dieser Stelle zwar auch die Theorie nicht frei von „Schuld“ an der Zurückhaltung ihr gegenüber war¹⁴⁶, so kann aber dennoch gesagt werden, dass durch den Mangel an Theoriearbeit ein berufsbildungstheoretisches Vakuum und eine zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihren erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen klaffende Lücke durch den nunmehr gesuchten „Anschluss sowohl an die Sozial- und Arbeitswissenschaften“ (Schütte 2013, 19) entstanden ist. Diese Hinwendung zu scheinbar objektiveren Wissenschaften entpuppt sich bei näherem Hinsehen allerdings als „Pyrrhussieg“ (Tafner 2015b), dessen Preis ein damit verbundener „[p]ragmatischer Reduktionismus“ (Büchter 2017d, 19) oder auch „innerdisziplinärer Pragmatismus“ (Schütte 2013, 20) in Forschung, Wissenschaft und Praxis war.

Das heißt, die o. g. Distanzierung zur (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft und ihrer (durch „Arbeit am Begriff“) vollzogenen Theoretisierung von Bildung (vgl. Fn. 33 u. 34) bedeutete eine „erziehungswissenschaftliche[.] Suspendierung der Inhaltsfrage“ (Büchter 2017d, 24) und ging „auf Kosten einer kritischen Gesellschafts- und Bildungstheorie“ (ebd., 20) – es war „ein Sieg, der weder der Allgemeinbildung noch der beruflichen Bildung selbst gutgetan hat“ (Tafner 2015b, 67) und letztere vielmehr noch ins Abseits erziehungswissenschaftlicher Relevanz zur kritisch-reflexiven (mithin zeitgenössischen) Bestimmung menschlicher Bildung stellte. „Aus bildungskritischer Perspektive fehlten den curricularen und didaktischen Prämissen des empirischen Zugangs zu den beruflichen Lehr- und Lernprozessen immer öfter explizite bildungstheoretische Verständnisse und Reflexionen“ (Büchter 2017d, 24). *Büchter* spricht deshalb von einer „Bildungsarmut der Fachdidaktik“ (ebd., 26) bzw. einer „bildungstheoretische[n] Verkürzung“ (ebd., 12), obgleich – paradoxerweise – jeder Fachdidaktik „eine mehr oder weniger explizite Gesellschafts- und Bildungstheorie zugrunde[liegt]“ (ebd.; Hervorh. i. O.)¹⁴⁷, was aber nicht oder nur unzureichend reflektiert wurde und damit bewusst war. Dies ist eine ähnliche Ambivalenz, wie sie *Stratmann* auch für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angeführt hat:

„Gingen die älteren Arbeiten dieser Disziplin noch von der Fachwissenschaft aus und kamen vermittelt über die didaktischen Notwendigkeiten einer Ausbildung von Berufsschullehrern und Lehrlingen auf die Pädagogik zu, so gehen die jüngeren berufs- und

146 Beispielsweise merkt *Dietrich Pukas* (2018, 688) an, dass „[d]ie klassische Berufsbildungstheorie [...] maßgeblich daran [scheiterte], dass die Lehrer/-innen der beruflichen Schulen mit der Einlösung der hohen, kulturphilosophischen Postulate im Unterrichtsalltag überfordert waren, weil es dafür keine geeignete Didaktik gab.“ Das Problem bestand also in der Ermangelung einer curricularen bzw. didaktischen Umsetzung bzw. Anschlussfähigkeit der Berufsbildungstheorie(n). Aktuelle(re) Arbeiten zu Curriculum und Didaktik versuchen bzw. geben vor, dies einzuholen und entsprechende, für die beruflichen Schulen und deren Bildungspersonal angemessene curriculumtheoretische Entwürfe zu entwickeln, verbleiben aber letztlich in einem (berufs- und subjekt-)bildungstheoretischen Vakuum (vgl. Kap. 6.1). Das sog. „Umdrehen des Spießes“ beinhaltet somit immer noch eine Einseitigkeit.

147 „Diese Theorien enthalten Bilder von Gesellschaft und ihrer Funktionsweisen, Vorstellungen von der Sozialstruktur mit ihren unterschiedlichen sozialen Positionen und Chancen, vom Zweck des menschlichen Daseins, von der Bildsamkeit des Menschen, von individuellen Möglichkeiten der freien Entfaltung der Person und von geeigneten Aneignungs- und Vermittlungsprozessen“ (Büchter 2017d, 12 f.; Hervorh. i. O.).

wirtschaftspädagogischen Untersuchungen von dem erziehungswissenschaftlichen Bemühen um eine tragfähige Theorie der Berufsbildung und ihre didaktischen Konsequenzen aus auf die Fachwissenschaften zu und befragen sie unter dem Aspekt der möglichen Hilfe bei der Einlösung berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorien und Entwürfe“ (Stratmann 1979, 287; vgl. auch Kap. 1.1.1).

Der daraus resultierende Hiatus von Fachdidaktik und Bildungstheorie, Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft kann nun einerseits als Mangel, andererseits – ganz bildungstheoretisch-dialektisch – als Chance für dessen *Regeneration* betrachtet werden. Diese liegt, so lässt sich aus den Erkenntnissen dieses (und des vorherigen [Kap. 2]) Kapitels ableiten, darin, dass sich eine Regeneration dieser Komplexität annehmen und ihre Kernbegriffe *Bildung* und *Beruf* *dialektisch* und durch „Arbeit am Begriff“ theoretisieren muss.

Das heißt, für die Regeneration einer Theorie von Bildung im Medium des Berufs bedeutet dies – um auf die *zweite Leitfrage* der Arbeit zurückzukommen –, dass sie sich, will sie nicht hinter die Erkenntnisse der Modernisierung der Moderne, des gewandelten Berufsverständnisses sowie des (Menschenbildes des) Posthumanismus zurückfallen, auf Ambivalenzen einlassen und ein Medium suchen muss, das diese durch „Arbeit am Begriff“ (vgl. Kap. 1.2) „aufzuheben“ und zu regenerieren vermag.¹⁴⁸ Denn wenn Menschenbildung die Wechselwirkung von Mensch und Welt bedeutet, die Welt (samt ihrer Ausschnitte von Arbeit und Beruf) und das Menschenbild jedoch uneindeutig, widersprüchlich, paradox oder eben ambivalent sind, so hat es auch die Menschenbildung mit Ambivalenz zu tun – sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene. Begriffsarbeit, als Arbeit an jenem Medium der „Identität der theoretischen und der praktischen“ (Hegel 6, 548) Idee – dem Begriff –, ist dann als Arbeit auf diesen Ebenen zu verstehen, welche in einer Theorie logisch zusammengefasst werden (vgl. Kap. 1.2), ohne dabei jedoch weder jenen banalen (zum Begriff „banal“ siehe Kap. 7.3), die Entwicklungen in der Gesellschaft bzw. Berufs- und Arbeitswelt (vgl. Kap. 3.3.1 u. 3.3.2) außer Acht lassenden, normativen Postulaten bzw. „kulturpädagogischen Verklärungen“ (Stratmann 1995, 187) der Bildsamkeit des Berufs, wie sie vor allem die Klassiker *Kerschensteiner* und *Spranger* verfasst haben, noch dessen folgender Anfälligkeit für „völkische“ Korruptionen (Stratmann 1982, 185) sowie „krampfhaft anmutende[n] Beteuerungen“ und „trotzige[m] Insistieren darauf, daß Feilen, Nieten und Fräsen ‚Bildungsgüter‘ seien und daß ein tüchtiger Fräser ein Gebildeter sei““ (Blättner zit. n. Stratmann 1979, 287 f.), zu verfallen. Damit ist wohlgemerkt *nicht* gesagt, dass Feilen, Nieten und Fräsen nicht auch das gleiche (Berufs-)Bildungspotenzial besitzen wie bspw. die griechische Sprache – „Auch Griechisch gelernt zu haben

148 Mit *Friedhelm Schütte* (2022) ginge es allgemein gesprochen um die „Beziehung von Soziologie und Philosophie“, d. h. um die Reflexion des gesellschaftlichen Ganzen (Philosophie) und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturfragen (Soziologie) (Schütte 2022, 46; auch Schütte 2023, 12). *Schütte* spricht von einer „dialektische[n] Absicht“ oder „dialektischem Denken“, mit der bzw. dem Empirie und (normative) Theorie sowie scheinbar voneinander getrennte Begriffe verbunden werden (Schütte 2022, 50), wobei er aber eine Erläuterung von Dialektik (leider) schuldig bleibt und damit die Chance verliert, den „unheimliche[n] Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Schütte 2022), von dem er spricht, verständlich und nachvollziehbar „aufzuheben“ und sich dadurch der von ihm formulierten Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anzunehmen, zur Konsolidierung ihres Selbstverständnisses das „Verhältnis von Philosophie sowie Soziologie (Sozialwissenschaften) immer wieder aufs Neue, und zwar gegenstandsbezogen aus[zu]tariieren“ (Schütte 2023, 12).

könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1809 [1920], 278) –, dieses wie jenes können angesichts eines dialektisch-posthumanistischen Verständnisses von Menschenbildung (vgl. Kap. 3.2; in weiterer Ausführung dazu vgl. folgend noch Kap. 6 u. 7) jedoch weder als rein am Realen noch als rein an Kultur orientierte Bildungsprozesse primordial vorausgesetzt werden, sondern erst im dialektischen und praktischen bzw. dialektisch-praktischen Prozess ergibt sich, was „real“ bzw. „kulturell“ überhaupt „ist“ (vgl. Kap. 4.2 u. 4.3 sowie Kap. 6 u. 7), wobei dieses wie jenes im Anderen „aufgehoben“ ist.¹⁴⁹

Kurzum bedeutet dies, sich nicht einer *unkritischen, unreflexiven und unversöhnlichen*, also insgesamt *undialektischen* (vgl. zur Dialektik von Kritik – Reflexion – Konzilianz folgend Kap. 4.4) und die Praxis außer Acht lassenden Theoretisierung von Bildung und Beruf, d. h. sich einer „Praxis der Berufsbildung“, die „sich jedenfalls ohne Rücksicht auf die ihr dem Wortlaut und wohl auch dem Anspruch nach zugehörige Theorie“ vollzieht (Stratmann 1979, 290), hinzugeben, sondern Berufsbildungstheorie ganz im Gegenteil als dialektisch-praktische Subjektbildungstheorie zu regenerieren (dazu ausführlich die folgenden Kapitel).

Was somit fortan Gegenstand dieser Arbeit ist, ist die Regeneration der Berufsbildungstheorie, die in einem ersten Schritt über eine Revision des Bildungsbegriffs bei *Humboldt*, dessen (bereits implizit vorhandener) dialektischer Auslegung mit *Hegel* und *Žižek* (Kap. 4) durchgeführt wird, weil nur über einen dialektischen Bildungsbegriff ein metamodernes und am posthumanistischen Menschenbild und damit an zeitgenössischen Herausforderungen orientiertes Subjektbildungsverständnis entwickelt werden kann, das nicht bestehenden normativen, primordialen Setzungen darüber, was Bildung „ist“, verfällt.¹⁵⁰ Nach diesem ersten Regenerationsschritt sowie dem zweiten Schritt über die „zeitgenössischen Bildungstheorien der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft“ (Kap. 5) und der Betrachtung des praxistheoretischen Subjektbildungskonzepts (Kap. 6) werden in einem dritten Regenerationsschritt die vorherigen Schritte zu einer dialektischen Subjektbildungstheorie verwoben, welche als Ausgangspunkt einer regenerierten Berufsbildungstheorie dient (Kap. 7).

149 Auch in institutioneller Hinsicht kann Bildung dann, wenn bzw. nur weil sie bspw. als akademische Hochschulbildung stattfindet, nicht automatisch höherstufig gewertet werden als Bildung, die „nur“ in einer Ausbildung erfolgt. Eine solche „Stufenfolge“ (Stratmann 1979, 294) der Bildung würde nämlich „für einen bildungsbefähigten Berufstätigen bedeuten, seinen bisherigen Beruf verlassen zu müssen und einen anderen Weg einzuschlagen“ (Baumgardt 1979, 189), wenn er „höher“ gebildet sein wollen (oder als solcher gelten) würde. Auch eine „Stufenfolge“ wäre demnach „aufzuheben“.

150 Am neuhumanistischen Bildungsbegriff *Humboldts* anzusetzen, stellt dabei keinen Rückfall hinter die Erkenntnisse des Posthumanismus dar, weil einerseits – wie gezeigt werden wird und bereits angedeutet wurde – *Humboldts* Bildungsbegriff implizit dialektisch angelegt gewesen ist und somit, weil die o. g. Modernisierungen und somit auch der Posthumanismus Ambivalenzen aufweisen, die dialektisch „aufzuheben“ sind, einer posthumanistischen Auslegung des Bildungsbegriffs nicht im Wege steht, und andererseits der Posthumanismus eine „Aufhebung“ des (Neu-)Humanismus darstellt (vgl. Kap. 3.2).

4 Bildung und Dialektik – *Humboldtsches* Bildungsaxiom, *Hegelsche* Dialektik und *Žižeksches* „*Weniger als nichts*“

„Jedes Ich hat einen anderen zur Seite oder sich gegenüber. [...] Im anderen erfaßt der Mensch den anderen als er selbst, ‚weil‘ er der andere auch ist. Das bedeutet keine Identifikation mit ihm, obwohl sie ihm dadurch ermöglicht wird, sondern eine einfache, in der Ichhaftigkeit wurzelnde Eigenart des Mitseins. Miteinander in diesem durch Reziprozität der Perspektiven gewährten Sinn können nur Menschen sein. [...] Diese erst ermöglicht Beziehung zu sich selbst.“

„Der Mensch als Lebewesen“ von Helmuth Plessner (1967 [1976], 116)

Den wohl prominentesten Vertreter des Neuhumanismus und Bildungsreformer *Wilhelm von Humboldt* (1767–1835), dessen politische Reformen zwar scheiterten, aber dessen Bildungsfragment zur „*Theorie der Bildung des Menschen*“ (Humboldt 1793 [1903]) und darauf basierendes Bildungsverständnis noch heute als axiomatisch für die Rede von Bildung gilt (vgl. Kap. 1.1.2 u. 1.4 sowie Fn. 35), und *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770–1831), mit dem als ihrem letzten Vertreter die Philosophie des Deutschen Idealismus vollendet worden war (Emundts/Horstmann 2002, 9; Blankertz 1982a, 137), verbindet auf den ersten Blick nicht besonders viel, ja sie scheinen gar fachlich wenig miteinander zu tun gehabt zu haben: Der Philosoph *Hegel*, wenngleich er von 1808 bis 1816 als Rektor und Professor des humanistischen Gymnasiums in Nürnberg in pädagogischer Position tätig war (Emundts/Horstmann 2002, 16), könne „nicht eigentlich als Pädagoge[.] bezeichne[t]“ werden, so *Herwig Blankertz* (1982, 137), und umgekehrt „ist [es] nicht üblich, Humboldt unter die Philosophen zu rechnen“ (Borsche 1990, 12). Erst 1819, ein Jahr nachdem *Hegel* als Nachfolger *Fichtes* einen Lehrstuhl an der Universität in Berlin übernommen hatte, war *Humboldt* wieder nach Berlin gekommen, wo sich beide persönlich kennenlernten (Jamme 1993, 268). *Hegel* war bei *Humboldt* zu Gast gewesen (Freese 1953, 835) und *Humboldt* wiederum kam durch die Annahme einer Einladung, „sich an den unter Hegels Einfluss stehenden ‚Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik‘ zu beteiligen [...] in nähere Beziehungen zu Hegel, den er als Menschen schätzte, als Philosophen allerdings kritisierte“ (ebd., 856; auch Brief *Humboldts* an *Gentz* in Nicolin 1970, 379 f.). Nach der Interpretation *Manfred Riedels* (ebd., 338) sah *Humboldt* die *Hegelsche* Philosophie des „Systems der Sprache [...] in der äußeren Form wie in der Sache verdunkelt“ (s. a. im Original den Brief *Humboldts* an *Gentz* in Nicolin 1970, 379 f.), und *Hegel* polemisierte „ziemlich scharf“ (Freese 1953, 856) gegen *Humboldt* in einer von ihm zu einer Schrift *Humboldts* verfassten Rezension, was *Humboldt* nicht persönlich nahm, aber so deutete, dass *Hegel* sich damit gegen ihn

gerichtet habe, „daß ich eher alles, als ein Philosoph sei“ (Brief *Humboldts* an *Gentz* in *Nicolin* 1970, 380; auch *Freese* 1953, 856) und er deshalb „für einen ursprünglich ins Auge gefassten Gedankenaustausch keine Grundlage mehr [sah]“ (*Jamme* 1993, 270).

Der Grund für ihre Meinungsverschiedenheit lag darin, dass beide unterschiedlicher Auffassung in Bezug auf das Nachdenken über Sprache und Gedanken waren (*Riedel* 1986, 337 f.), sich *Humboldts* und *Hegels* Auffassungen des Verhältnisses von Sprache und Gedanke zunächst augenscheinlich diametral gegenüberstanden. Schreibt bspw. *Humboldt*: „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“ (*Humboldt* 1848, 51), so dreht *Hegel* den Gedankengang um, indem er sagt, dass „die Sprache das Werk des Gedankens ist“ (*Hegel* 8, 74; Hervorh. i. O.). Der Unterschied beider Denker liegt augenscheinlich darin, dass *Humboldt* die Sprache, *Hegel* den Gedanken als den Ausgangspunkt der Beziehung zur Welt betrachtet. Für *Humboldt* geht die Sprache vom Geist, also vom Individuum aus – kehrt aber auch letztlich wieder zu ihm zurück (*Humboldt* 1848, 51). Für *Hegel* ist im Sprache nutzenden Individuum auch das Allgemeine (die Welt) immer schon ausgedrückt, „so[dass ...] ich nicht sagen [kann], was ich nur *meine*“ (*Hegel* 8, 74; Hervorh. i. O.), d. h. was nur das Meinige, Individuelle sei, sondern dass von Beginn an alles Individuelle das Allgemeine in sich „aufgehoben“ hat und vice versa. „Was wir in den Wörterbüchern als verschiedene [bestimmte; P. S.] *Bedeutungen* eines Wortes angeführt finden, sind meistens Bestimmtheiten einer und derselben [allgemeinen; P. S.] Grundlage“, so *Hegel* (11, 149; Hervorh. i. O.) in der o. g. Rezension zu *Humboldt*. „*Alles* und *Jedes* ist ein Einzelnes“, aber „wenn ich sage: ‚Ich‘, *meine* ich Mich *als diesen* alle anderen Ausschließenden“ (*Hegel* 8, 74, Hervorh. i. O.) und damit eben auch diese einschließend (vgl. auch *Hegels* Atomistik in Kap. 4.2.2).

„Ich ist das an und für sich Allgemeine, und die Gemeinschaftlichkeit ist auch eine, aber eine äußerliche Form der Allgemeinheit. Alle anderen Menschen haben es mit mir gemeinsam, Ich zu sein [...]“ (ebd.).

Bei aller scheinbaren Uneinigkeit und versteckten Polemik: Auch *Humboldts* Verständnis kann letztlich als die *Hegelsche* Logik der „Aufhebung“ des Allgemeinen im Individuellen und vice versa in der Sprache in sich tragend gedeutet werden. Zumal auch er schreibt:

„Denn die Sprache ist mit Allem in ihr, dem Ganzen wie dem Einzelnen verwandt, nichts davon ist oder bleibt ihr je fremd. [...] Mag man nun die Sprache als eine Weltanschauung oder als eine Gedankenverknüpfung, da sie diese beiden Richtungen in sich vereinigt, betrachten, so beruht sie immer nothwendig auf der Gesamtkraft des Menschen; es lässt sich nichts von ihr ausschließen, da sie alles umfasst“ (*Humboldt* 1848, 35).

Ganz gleich also, ob nun die Sprache dem Gedanken oder der Gedanke der Sprache folgt, beides bedingt sich wechselseitig, indem beides Ausgangspunkt des je anderen ist – die Sprache des Gedankens und vice versa.

Der „gemeinsame Nenner“ von *Humboldt* und *Hegel* besteht nun in der „Einsicht, dass die sich bildende Identität stets in Bewegung ist“ (*Zenkert* 2019, 98) und beide zur Beschreibung dessen, was Bildung ausmacht (damit auch Sprach- oder Gedankenbil-

dung), eine dialektische Perspektive einnehmen. Wenngleich *Humboldt* nicht explizit für eine solche Perspektive stehe und den Begriff explizit auch nicht benutzt habe (Riedel 1986, 337), lässt sich erkennen, dass der *Humboldtschen* Sprachphilosophie die Nähe zur *Hegelschen* Dialektik unverkennbar ist (Koller 1999, 68, Fn. 1 im Rekurs auf Liebrucks 1965, 14). *Humboldt* hat aber in seinem „Denken die gegensätzlichen Tendenzen [...] nicht durchgängig dialektisch miteinander versöhnt“ und sei zur eigentlichen Philosophie nicht durchgedrungen (ebd.). Er ist zum gleichen Resultat wie *Hegel* gekommen, „doch erst von Hegels Einsichten her war die Begründung dafür auch theoretisch gesichert“ (Blankertz 1982a, 141). Denn indem der *Humboldtsche* „Bildungsbegriff [...] den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum“ (Koller 2022a, 58) rückt, d. h. eine Bewegung und gleichzeitig einen Zustand, impliziert er die Dialektik. Damit ist nämlich ein Paradox formuliert, welches dadurch aufgelöst oder „aufgehoben“ wird, dass das dem Bildungsbegriff zugrunde gelegte Verständnis der „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (*Humboldt* 1793 [1903], 283) der *Hegelschen* Dialektik als „Bewegungsprinzip“ (Wolff 2014, 85) dieser „Aufhebung“ implizit folgt. Anders gesagt: Die Wechselwirkung mit der Welt, durch die der Mensch sich als Mensch bestimmt, d. h. Bestimmtheit erreicht (*Zustand*) und Mensch wird (*Bewegung*), folgt dem Prinzip der *Hegelschen* Dialektik. Ist nämlich Bildung *Werden* und *Zustand*, also *Sein* oder *Nichtsein* bzw. *Nichts*, zugleich, so sind damit die zentralen Kategorien angesprochen, welche *Hegel* in seiner „*Wissenschaft der Logik*“ (*Hegel* 5) als Kern seiner Dialektik aufführt und damit die „Aufhebung“ von Gegensätzen zur Erlangung von Bestimmtheit begründet.

Zur Regeneration der Berufsbildungstheorie über einen dialektischen Bildungsbegriff gilt es deshalb zunächst, auf das *Humboldtsche* Bildungsverständnis zu schauen und zu untersuchen, inwiefern der damit beschriebene Bildungsprozess eine Wechselwirkung von sich gegensätzlichen Entitäten beinhalten, die eine dialektische Perspektive fordern oder nahelegen. Aus berufsbildungstheoretischer Perspektive ist dabei zudem dem Verhältnis von spezieller und allgemeiner Bildung Aufmerksamkeit zu schenken, wird hier schließlich erkennbar sein, dass *Humboldt* beides miteinander verwoben und wechselseitig aufeinander bezogen sah (Kap. 4.1). Um anschließend Bildung im *Humboldtschen* Sinne der Wechselwirkung von Mensch und Welt und der „Aufhebung“ ihrer Gegensätzlichkeit im Bildungsprozess zur Erlangung von Bestimmtheit verstehen und konkretisieren zu können, gilt es, sich dann mit der *Hegelschen* Dialektik als ihr zugrunde liegendes Bewegungsprinzip auseinanderzusetzen (Kap. 4.2). Die Erkenntnisse zur Dialektik werden im Anschluss an *Slavoj Žižek*, von dem gesagt wird, „[h]egelianischer als *Hegel*“ zu sein (Reif 2015), und seine Theorie zum „*Weniger als nichts*“ erweitert und zu einem *Verständnis dialektischer Bildung* zusammengefasst (Kap. 4.3). Dies wiederum dient anschließend an die *transformatorische* und *transaktionale Bildungstheorie* (Kap. 5) zur Betrachtung von *Beruf* und *Bildung* im Verständnis der ausgewählten Vertreter:innen der Berufsbildungstheorie sowie darauf aufbauend zur „Aufhebung“ der Berufsbildungstheorie in einem Verständnis von *dialektischer Berufs-Bildung*.

4.1 Das *Humboldtsche* Bildungsaxiom – Bildung als Zustand des Werdens

Humboldt versteht Bildung zunächst als Prozess, mit dem der Mensch sich zum Repräsentanten aller Menschen entwickelt,¹⁵¹ indem er durch Wechselwirkung von sich über die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Welt zu sich gelangt. Ersichtlich wird hieraus, was *Prondczynsky* als Kern der neuhumanistischen Bildungsidee titulierte, nämlich die „Tendenz zur Harmonisierung von Gegensätzen“ (*Prondczynsky* 2009, 21) und das Bemühen, wie *Markus Rieger-Ladich* es deutet, „eine verlorene Einheit wiederherzustellen“ (*Rieger-Ladich* 2020a, 50) – des Gegensatzes und der Einheit von Mensch und (Um-)Welt, eigener und fremder Weltansicht sowie von Individualität und Totalität. Der Grundgedanke in *Humboldts* Bildungstheorie und der mit ihr verbundenen Aufgabe(n) des Menschen ist „die allseitige Entwicklung der ‚Kräfte‘ und die ‚Wechselwirkung‘ von Ich und Welt [...]“ (*Koller* 2022a, 56; Hervorh. P. S.). *Humboldt* selbst schreibt:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres *Ichs* mit der *Welt* zu der allgemeinsten, regesten und freiesten *Wechselwirkung*“ (*Humboldt* 1793 [1903], 283; Hervorh. P. S.).

Der Zweck von Bildung ist nach *Humboldt* die Entwicklung des Menschen zum Menschen durch Entfaltung seiner Kräfte in Wechselwirkung mit der Welt.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (*Humboldt* 1792 [1903], 106).

„Zweck“ ist hierbei zu verstehen als die Frage nach der *Bestimmung*¹⁵² (*Koller* 2014, 74), d. h. Bildung umfasst „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die

151 „Der grösste Mensch ist daher der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der grössten Ausdehnung darstellt [...]“ (*Humboldt* 1797 [1904], 332). „Das Ziel von Bildung besteht für jeden Einzelnen darin, seine Kräfte und Anlagen so auszubilden, dass ein Außerirdischer, der ihn als ersten und einziges Exemplar der Gattung ‚Mensch‘ zu Gesicht bekäme, auf diese Weise eine möglichst hohe Vorstellung vom Menschen gewönne“ (*Koller* 2014, 78; auch *Koller* 1997, 51; 1999, 57).

152 Wohl wissend, dass „in der Geschichte der Pädagogik [...] oftmals von einem einzigen idealistischen Menschenbild ausgegangen [wurde], das folgende Kriterien hatte: männlich, weiß, europäisch, vernünftig, bürgerlich, gesund, gebildet; [und dass] dieses Menschenbild [...] dann als universeller pädagogischer Maßstab“ galt, wie *Jörg Zirfas* (2022a, 37) formuliert, ist anzumerken, dass es, wie *Zirfas* (2022b, 68) ebenfalls diagnostiziert, „eine Fülle von Bestimmungen und Bestimmbarkeiten (der Menschlichkeit) des Menschen [gibt], wobei deutlich wird, dass es vielleicht zu viele davon gibt.“ Es kommt an dieser Stelle also nicht darauf an, Bildung auf eine Bestimmung festzulegen, sondern vielmehr darauf zu verweisen, dass mit Bildung Bestimmung erreicht werden kann – im Sinne des Posthumanismus ganz gleich welcher Ausprägung –, sodass die Bestimmung und Bestimmbarkeit (als Möglichkeit, den Menschen zu bestimmen), offen ist. Es geht nicht um das Ziel, sondern den Weg, der das Ziel ist, weil es den Weg ermöglicht. Nochmals mit den Worten

Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (Benner/Brüggen 2004, 174) und besitzt somit eine „Prozess- und eine Produktdimension“ (Gruschka 2016, 4; auch Nipkow 1977, 217). Damit ist nicht gemeint, der Mensch müsse (nur so lange) einen Bildungsprozess durchlaufen, bis er zu seiner Bestimmung (i. S. v. Bestimmtheit) gefunden, d. h. seinen „wahren Zweck“ *letztendlich* erreicht habe. Ganz im Gegenteil: Im Sinne des *Humboldt'schen* Bildungsdenkens ist „[j]eder Mensch [...] beständig in Bildungsprozesse und -erlebnisse verwickelt, die ‚unauslöschlich‘ sind“ (Dörpinghaus et al. 2006, 17), sodass von Bildung als *anhaltendem Prozess* gesprochen werden kann: „Anhalten“ als „stoppen, stehenbleiben“, also innerhalb festgesetzter Grenzen verweilen (Produktdimension); „Anhalten“ als „andauern, fortbewegen“, als fortwährender, Grenzen erweiternder (Koller 2009, 43), d. h. indefiniter Prozess (Prozessdimension). „Der Bildungsbegriff rückt [...] den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum“ (Koller 2022a, 58; Hervorh. P. S.).

Bildung ist demnach als *Werdens-Begriff* zu verstehen, mit dem ein Prozess verbunden ist, in dem sich bestehende (bestimmte) menschliche Zustände stets weiterentwickeln (d. h. wieder in Unbestimmtheit überführt und dann erneut bestimmt werden) und dessen Stabilität sich in der fortwährenden Bewegung, ähnlich dem Bild eines Fahrrad fahrenden Menschen, ergibt. Sie ist die kontinuierliche „Freisetzung gegenüber dem Gewordenen, nicht d[ie] endgültige, sondern immer nur ephemere; P:S.] Festlegung darauf. Der Weg in die Zukunft wird als offener Weg begriffen“ (Stratmann 1979, 295 f.). Bildung ist dann ein *Zustand des Werdens (eine Werdung)*¹⁵³, da von einem Werden zu sprechen nur dort Sinn ergibt, wo es einen (zeitlichen, räumlichen, materiellen¹⁵⁴) Ausgangspunkt (Zustand/Situation) gibt, von dem aus etwas geworden, d. h. in einen antizipierbaren (ggf. auch antizipierten) Zustand, der (zumindest zeitlich) nicht der des ursprünglichen Ausgangspunktes ist, überführt werden kann. Nochmals anders gewendet: Von einer *Be-weg-ung* zu sprechen ergibt nur dort Sinn, wo ein Weg ist oder sein kann, d. h. eine Distanz zwischen mindestens zwei nicht identischen Punkten. Bildung im Sinne der *Werdung* umfasst somit notwendigerweise sowohl die Bewegung (Tun auf dem Weg zwischen den Zuständen) als auch den Zustand (der den Weg absteckende Punkt), wobei der Ausgangspunkt – entweder im

Zirfas' heißt das: „Es gibt nicht die eine, eindeutige, alle Merkmale umfassende und universelle Definition des Menschen, die zu allen Zeiten und an allen Orten dieser Welt von Bedeutung war. Vielmehr wissen wir, dass jede Bestimmung des Menschen eine menschliche Bestimmung ist, die sich vor einem Horizont des (vorläufig) Unbestimmten und des (vorläufig) Unbestimmbaren abspielt. Der Mensch ist in diesem Sinne immer bestimmt [...] und unbestimmt zugleich – weil er immer weiter und immer anders – aus anderen Perspektiven, anderen Begriffen, anderen Motivationen etc. – verstanden werden kann [...]“ (ebd.).

153 Mit dem Begriff „*Werdung*“ und dem Suffix „-ung“ möchte ich die Ambiguität des aus einem Prozess und einem Zustand bestehenden Bildungsbegriffs hervorheben, dient das Suffix „-ung“ in der deutschen Sprache zur Bildung von Substantiven (Zuständen) aus Verben (Prozessen), sodass entsprechende Wortbildungen wie das Wort *Bildung* beides – Zustand (Bild) und Prozess (bilden) – als Einheit in sich aufheben. Bildung ist sodann „– wie jedes substantivierte Verb deutlich macht – [...] vorrangig als der Prozess konkreten Tätigseins und Wirkens eines Individuums, einer Persönlichkeit über deren gesamtes Leben hinweg und darüber hinaus“ (Poenitsch 2010, 135) zu verstehen.

154 Norbert Meder betont, dass es neben Zeit- und Raumbestimmung einer dritten Bestimmung, der *Materie*, bedarf. „Denn der Anfang einer Ordnung [d. i. ein Zustand oder Ausgangspunkt; P. S.] muss als solcher markiert sein. Schon rechts und links lässt sich formal nicht unterscheiden“ (Meder 2014, 64) ohne einen Bezugspunkt, von dem aus sich die Richtung ausmachen lässt. Nach weiterer Ausführung kommt er zu dem Ergebnis: „Es braucht also zur Bestimmung eines Ereignisses“ – und sofern es hier als ein solches aufgefasst wird auch eines *bildenden* Ereignisses – „einer formalen Bestimmung in Raum und Zeit sowie einer materialen Bestimmung“ (ebd., 65; zum Begriff „Ereignis“ ausführlicher z. B. Seel 2003, 40 f.).

Sinne eines Anfangs *oder* eines Endes – gleichsam bestimmt und unbestimmt ist. Damit mag der Bildungsbegriff zwar an Eindeutigkeit einbüßen und zu Widersprüchlichkeiten führen, Erstere kann aber ohnehin nicht erreicht werden und Zweitere stellen eine für Bildungsprozesse gar notwendige Bedingung dar (das wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder hervorgehoben werden), insofern sie als Gegensätze Ausgangspunkt dem Prinzip der Dialektik folgender menschlicher Bildung (vgl. dazu Kap. 4.2) zu einem harmonischen Ganzen sind.

Bevor aber dieses Prinzip dargelegt wird, geht es zunächst darum, aufzuzeigen, wie nach *Humboldt* dieser *Zustand des Werdens* überhaupt zustande kommt bzw. auf welchen Prämissen er beruht (Kap. 4.1.1) und welche Rolle dies letztlich auch für die berufliche Bildung spielt (Kap. 4.1.2), galt er schließlich lange als „institutioneller Spalter zwischen zweckfreier Menschenbildung [...] und zweckbezogener praktischer beruflicher Bildung“ (Büchter 2017a, 26; dazu auch Dammer 2009, 110 f.).

4.1.1 Bildung als Wechselwirkung zu einem harmonischen Ganzen

Der *Humboldt'sche* Bildungsprozess der Harmonisierung von Gegensätzen zu einem Ganzen ist gekennzeichnet von einer komplexen Verwobenheit von Mensch und Welt. Dies wirft allerdings die Frage auf, wie denn etwas Gegensätzliches zu „einem Ganzen“ harmonisiert werden kann und woraus diese Gegensätze überhaupt bestehen. Die folgenden Kapitel sind zu lesen als inhaltliche Ausgestaltung der Wechselwirkung zu einem harmonischen Ganzen, wie sie *Humboldt'schen* Bildungsverständnis dargelegt ist. Sie bestehen aus den Gegensätzen *Mensch und Welt* (Kap. 4.1.1.1), die mit ihren je eigenen Weltansichten (Kap. 4.1.1.2) ein Verständnis entwickeln (Kap. 4.1.1.3) und somit insgesamt als vielfältige harmonische Einheit (Kap. 4.1.1.4), ein harmonisches Ganzes ergeben. Da es in einem Kontinuum der Wechselwirkung nur schwerlich einen echten Ursprung geben kann, muss sich zur analytischen Betrachtung des kontinuierlichen Bildungsprozesses zu Beginn für eine Seite – das Ich oder die Welt – entschieden werden. Die Frage lautet also: Womit fängt Bildung an?

4.1.1.1 Mensch und Welt...

„[D]as große Thema der Theorie der Bildung“ *Wilhelm von Humboldts* ist die Frage „was den ‚vollständigen Menschen‘ ausmache“ (Stratmann 1979, 293). Als Ausgangspunkt¹⁵⁵ seiner Theorie wählt *Humboldt* demnach das „Innere des Menschen [...], d. h.

155 Hier ist *Ausgangspunkt* doppeldeutig in dem Sinne zu lesen, dass Bildung einen Prozess bezeichnet, in dem der Mensch, vermittelt durch die Auseinandersetzung mit der Welt, zu sich selbst findet, sich selbst, seine Potenziale und gewissermaßen auch die ihm gegenüberstehende Welt konstituiert, verändert und aktualisiert. Ausgangspunkt bezeichnet gleichsam den Anfang oder auch Eingangspunkt dieses Prozesses, „wie das Bild der Bildung sich behauptet[t] in der sich erreicht habenden, geschlossenen Linie, als ein Kreis, ohne Anfangspunkt und ohne Ende“ (Blankertz 1963 [1985], 121), ineinander verwoben wie ein Möbius-Band (Huber 2014, 77), in dem jedes Innen gleich Außen und vice versa ist. Danach wird der Anfang im Ende und das Ende im Anfang „aufgehoben“, und dieser wird zu jenem und jener zu diesem, ohne dieser oder jener zu sein, jedoch beides notwendigerweise nur sein kann durch diese Aufhebung, einer anhaltenden Bewegung, wobei „jede Bewegung der einen Seite zugleich eine Bewegung der anderen enthält [...] und beide] keinen Anfang und kein Ende haben“ (Dörpinghaus et al. 2006, 70; Dörpinghaus/Uphoff 2014, 78). Damit ist weder gemeint, dass im Anfang das Ende schon vorherbestimmt sei, noch dass das Ende wieder von vorne, wieder am selben Anfang begonnen werden müsse (dass sich also der Prozess stets unverändert wiederhole). Vielmehr bedeutet es, dass dieser Anfang (Zustand) und Ende (Ergebnis) hat, diese jedoch nicht endgültig geschlossen, sondern fortwährend offen sind, und dass der Bildungsprozess sich zwar wiederholt, jedoch nie als derselbe, sondern stets und fortschreitend als anderer. Dass *Humboldt* den Menschen also als Ausgangspunkt wählt, ist dahingehend äußerst sinnvoll, als er – wie im

die Anlagen oder Potenziale, die dem Menschen [...] zunächst nur als Möglichkeit zukommen und die es erst noch zu verwirklichen, zu entfalten oder eben zu bilden gilt“ (Koller 2014, 75; dazu auch Nipkow 1977, 211; Zenkert 2019, 85). Der Antwortversuch auf die o. g. Frage, womit Bildung anfangen lässt sich mit Blick auf sein *Menschenbild* gemäß einer Deutung *Kollers* beginnen, die die „einzigartige Individualität“ (Koller 2001, 37), die *Unergründlichkeit* des Menschen betont.

„Für Humboldt steht fest, daß der individuelle Charakter eines Menschen nicht nur ursprünglich (und daher letztlich *unergründlich*), sondern zugleich auch so unveränderlich ist, daß er durch keine pädagogischen oder sonstigen Maßnahmen in seinem Kern je umgemodelt werden kann“ (Koller 1999, 65 f.; Hervorh. P. S.).

Alfred Schäfer (1997, 33) spricht auch von der „Intransparenz des Subjekts“, Jörg Zirfas (2022a, 33) vom „Rätselhafte[n] des Humanen“ (ähnlich auch Reichenbach 2022a, 106) bzw. vom „Wesen der Fraglichkeit“ (Zirfas 2022b, 70; Hervorh. i. O.; ähnlich auch Zirfas 2022a, 33) und Karin Büchter (2012a, 26) von einem „subjektiven Gut der Heimlichkeit“, welches dem Menschen innewohnt und sich externer Verfügbarkeit und Verwertbarkeit entzieht. Kurz: „Menschliches Leben ist kontingent [...]“ (Hastedt 2012, 24), ist unberechenbar und spontan, keines gleicht dem anderen, sodass es *die eine* Bildung des Menschen nicht geben kann, schon gar keine, die schematisch und nach externen Zwecken gefordert wird – eine Auffassung, die sinnbildlich für das neuhumanistische (und implizit auch posthumanistische) Bildungsdenken steht. Der Mensch als Gattungswesen Mensch besitze zwar eine Gleichheit zu allen anderen Menschen und nicht zuletzt eine ihnen gleiche Würde (vgl. in Kap. 7.3); er ist als Individuum aber einzigartig und vielfältig (und damit ebenso ungleich zu anderen Menschen), da „keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder lebt oder leben wird“ (Arendt 1960, 15) und weil er qua Geburt die Fähigkeit besitzt, „selbst einen neuen Anfang zu machen“ (ebd.), sich also nicht auf Bestehendes berufen zu müssen, sondern in seinen Möglichkeiten und der Entfaltung seiner Kräfte unvorhersehbar offen ist.

„Seit wir mit der Geburt ins Sein getreten sind, teilen wir mit allen anderen Wesen die Eigenschaft des Andersseins, eine wichtige Seite der Pluralität, die der Grund dafür ist, daß wir nur durch Unterscheidung definieren können, daß wir von nichts sagen können, was es ist, ohne es von etwas anderem zu unterscheiden“ (Arendt 1998, 1007).

Menschsein heißt, eine „offene Frage“ zu sein (Plessner 1931 [1981], 188 und passim) und sich immer wieder im *Wechselspiel zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit* zu begrenzen und zu entfalten, d. h. (sich) zu hinterfragen, eigene Potenziale zu entdecken und zu verwirklichen, gleichfalls aber auch die eigenen Grenzen, den eigenen

Möbius-Band – von sich ausgeht, aber letztlich (nicht letztendlich) zu sich zurückkehrt. Gleichsam ist dies sinnvoll, weil der *menschliche* individuelle Bildungsprozess (d. h. nicht der Bildungsprozess der Menschheit als Ganze) nur beginnen kann, wo der Mensch ins Leben tritt. Insofern Bildung anfängt und darauf aufbauend immer wieder neu anfängt, ist die menschliche Geburt als „Neubeginn“ des Menschen in der Welt (Arendt 1960, 15 und passim) logischer Anfangspunkt (und sein Tod analog Endpunkt) menschlicher Bildung.

Horizont zu erkennen und ihn zu versuchen zu erweitern. Indem der Mensch offen bleibt für Bestimmungen, bleibt er nämlich offen für Veränderungen und Entwicklungen und vice versa (Zirfas 2022b, 69).

„Indem er [scil. der Mensch] sich als offene Frage nimmt und in die Unbestimmtheitsrelation zu sich eintritt, konzipiert er sich als Macht des Könnens und sichtet so den Horizont seiner im Anblick des Kommenden erst Geschichte werdenden Vergangenheit“ (Plessner 1931 [1981], 218).

In der Konsequenz gibt es kein geschlossenes, verbindliches (absolut geltendes) Menschenbild (vgl. auch Zirfas 2022a, 29), was keinen Mangel darstellt, sondern als *conditio humana* aus der „Natur des menschlichen Daseins“ entspringt und sich im o. g. „Prinzip der offenen Frage“ (Bollnow 1968, 51) widerspiegelt. Denn nur so „kann sich der Mensch für die unabsehbaren neuen Möglichkeiten seines Lebens offen halten“ (ebd., 53), nur so kann er sich bilden.¹⁵⁶ „Maßstab seines [scil. des Humboldt'schen] Bildungsdenkens [... ist] das je individuelle Entwicklungspotenzial“ (Koller 2018, 11; auch Koller 2022a, 56) des Individuums, „die Entwicklung derjenigen Anlagen und Möglichkeiten [...], die den Menschen als Menschen ausmachen“ (Koller 1999, 51; Hervorh. i. O.), aber nicht endgültig entfaltet werden können, sondern sich stets in Entwicklung befinden und „der Weg der Individualität zu sich selber [...] als *unendliche* Aufgabe [aufgefasst wird], so dass Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe“ (Blankertz 1982a, 101; Hervorh. P. S.).

In Bezug auf die Hervorhebung des Individuums als Movens des Bildungsprozesses wird Humboldts Bildungsdenken vielfach dahin kritisiert, den Menschen als allmächtigen Herrscher über seine nicht-menschliche Umwelt zu erheben („Perfektibilitätsannahme“ [Meyer-Drawe 2021, 102]) und Bildung bei ihm eine „strikt individualistische [...] Deutung“ (Brumlik 2013, 21) besitze. Egbert Witte (2010, 126) deutet Humboldts Verständnis hier im Sinne eines Vorrangs des sich bildenden Menschen, sodass die „äußere Natur [...] zum passiven Stoff“ degeneriert. „Um ein Bild zu gebrauchen: Das zwischen den beiden wechselwirkenden Polen schwingende Pendel schlägt zugunsten der einen Seite des ‚ich‘ aus, so dass dem ‚NichtMenschen‘ lediglich eine depravierte

156 Die Offenheit des Menschen, der Mensch als „*offene Frage*“, spielt im Rahmen dieser Arbeit, die Bildung dialektisch versteht, eine immanent wichtige Rolle. Die Frage nach der Verbindung der anthropologischen Philosophie Plessners und der Dialektik sowie, im Weiteren, der dialektischen Bildung wäre bildungstheoretisch jedoch höchst interessant und sicherlich gewinnbringend, erkennt Plessner schließlich selbst, wie er im Vorwort zur zweiten Auflage seines Hauptwerkes notiert hat, dass er sich auf „Hegel [...] hätte berufen müssen, wären mir damals die entsprechenden Stellen bekannt gewesen“, denn es fänden „sich manchmal überraschende Übereinstimmungen mit meinen Formulierungen [finden], so daß nicht nur ich mich gefragt habe, ob sie [das sind andere Philosophen; P. S.] vielleicht doch die ‚Stufen‘ kannten. [...] Konvergenzen beruhen nicht immer auf Einfluß. Es wird in der Welt mehr gedacht, als man denkt“ (Plessner 1928 [1975], XXIII). Gleiches gilt ebenso für die „zufälligen“ Konvergenzen dieser Arbeit mit Plessner. Sie zu untersuchen, wäre aber an anderer Stelle zu unternehmen. Nicht explizit auf die Dialektik Hegels bezogen, jedoch im Rekurs auf Bildung und Weiterbildung – allerdings nicht in Bezug auf Humboldt –, hat sich bspw. Karin Büchter (1997) in ihrer Dissertation mit der anthropologischen Philosophie Plessners auseinandergesetzt. „Zieht man [...] Plessners Anthropologie [...] heran, dann ist der in dem Begriff der Weiterbildung enthaltene Grundgedanke des Aus-sich-etwas-Machens, Etwas-Werdens an die anthropologische Kategorie der exzentrischen Positionalität, die dem Menschen auferlegt, sein Gleichgewicht ständig zu schaffen, und sich zu dem zu machen, was er bereits ist, geknüpft“ (Büchter 1997, 62). Gleichwohl kann und wird auf die dem Verständnis des Menschen als „*offene Frage*“ zugrunde liegende anthropologische Philosophie Helmut Plessners in Bezug auf die Dialektik, wie er sie bspw. in Bezug auf die „exzentrische Positionalität“ des Menschen aus seinem Hauptwerk „*Die Stufen des Organischen und der Mensch*“ (1928 [1975]) verfasst hat, nicht weiter eingegangen.

Stellung übrig bleibt“ (ebd., 127). Auch Markus Rieger-Ladich (2020a, 50 ff.) erwähnt diese Deutung *Humboldts*, wonach dieser die Welt außerhalb des Ich „zum bloßen Material [mache]. Sie wird zum Objekt eines Subjektes, das sich ausarbeitet“ (Rieger-Ladich 2020a, 52) – „Wilhelm von Humboldt preist das Individuum“ (ebd., 50; auch Zenkert 2019, 86). *Humboldt* geht jedoch von einem Prozess aus, in dem der Mensch über die Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst findet, d. h. sich in seiner Vielfalt und Kontingenz bestimmt als Mensch, als auch sich selbst entfaltet, d. h. seine Vielfalt erweitert durch die Welt.¹⁵⁷ Bildung meint zwar die Entwicklung des Menschen durch „Entfaltung von innen“ (Koller 2014, 80; auch Koller 1999, 57; auch Poenitsch 2010, 134 f.), ist aber „kein rein individueller Vorgang, sondern ein gesellschaftlicher [und materieller; P. S.] Prozess“ (Koller 2014, 79), ein „Geschehen der Formbildung [...], das zwar in Eigenregie betrieben werden muss, das aber nicht ohne ein Gegenüber auskommt“ (Rieger-Ladich 2020a, 51) und ist auf „die Vielfalt und Verschiedenheit der Individuen [und der materiellen Welt; P. S.] angewiesen“ (Koller 2014, 79). Denn der Mensch bedarf „einer Welt außer sich“, so *Humboldt* (1793 [1903], 283), sodass Ich und Welt eine „Strukturdynamik“ (Prondczynsky 2009, 21) in der Bildung der Kräfte zu einem Ganzen bilden.

Dieser Weg zum Menschen führt also nicht über den Menschen allein, sondern über die Auseinandersetzung mit der *Welt*. Die Entfaltung der individuellen Kräfte kann nur gelingen und wirksam werden, wo sie mit einer äußeren Materie konfrontiert sind (Zenkert 2019, 85 f.).

„Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden“ (Humboldt 1793 [1903], 285)

Wo *Humboldt* vom Menschen und seiner Bildung spricht, implizierte er immer auch die Welt als dazu notwendigen Gegenstand, weshalb ein Verständnis davon benötigt wird, was er als Welt versteht. Koller (2014, 80) deutet die Welt in dessen Sinne zunächst als alles, „was außerhalb seiner [scil. des Menschen] selbst liegt.“ Damit ist nicht nur die materielle (dingliche), sondern auch die soziale (andere Menschen um-

157 Dies wird mit Blick auf die notwendige „Wechselwirkung“ von Mensch und Welt deutlich, schließt diese doch ein, dass die gewissermaßen zwar unscharfe, aber unvermeidbare Verwendung von Termini wie „Entfaltung seiner Kräfte“ den Menschen nicht zum Alleinherrscher über die Welt erhebt, sondern gleichsam seine Angewiesenheit auf diese betont. Um ein weiteres Bild zu gebrauchen: Ein Herrscher kann nur herrschen, indem er sich einerseits als Herrscher sieht, er aber andererseits und notwendigerweise auch Beherrschte hat, über die er herrschen kann, die ihn dadurch also erst zum Herrscher machen, was prominent in der *Hegel'schen* Herr-Knecht-Dialektik aufgezeigt wird (Hegel 3, 150 ff.; Janke [1977, 324]: „Darin besteht die Dürftigkeit der Macht, im Herrwerden über andere, auf deren Unterwürfigkeit sie angewiesen ist.“). Bezogen auf Bildung kann mit diesem Bild der Zustand des Werdens nochmals expliziert werden, indem das, was ist (Bildung als Zustand), erst ist, was es ist, indem es sich selbst zu diesem macht, dies aber nur gelingt, wenn es auch zu diesem gemacht wird, d. h. es sich zu diesem machen lässt (Bildung als Werden). Mit dem Ausdruck „rege“ i. V. m. „Wechselwirkung“ gibt *Humboldt* des Weiteren zu verstehen, dass sowohl Ich und Welt eine „aktive Rolle“ (Koller 2014, 82) im Bildungsprozess innehaben, „daß die Welt für Humboldt im Bildungsprozeß nicht nur ein Mittel zum Zweck der Kräfteentwicklung darstellt, sondern dem Menschen als eigenständige Größe gegenübersteht“ (Koller 1999, 54; Hervorh. i. O.), „nicht in einer einheitlichen Gestalt [...], sondern als ‚Mannigfaltigkeit‘, d. h. als plurale Vielfalt, die der ‚Mannigfaltigkeit der Ansichten‘, mit der der Mensch von Natur aus ausgestattet ist, zu entsprechen scheint“ (ebd.).

fassende) Welt gemeint, die als solche unter dem Begriff *Umwelt* (im Sinne der das Individuum *umgebenden Welt*). Der Mensch bildet sich „in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zu der ja andere und anderes gehören [...]“ (Koller 2014, 71; Hervorh. P. S.; auch Koller 2009, 36; 2018, 11; 2022a, 56). Welt mit Nicht-Mensch gleichzusetzen, sei folglich eine Fehlinterpretation, so Koller (2014, 83) und auch Thomas Damberger:

„Die Welt ist nun aber nicht nur die Welt der Dinge, der bloßen Gegenstände, der Landschaften, die ich erblicke und erlebe, sondern eben auch die Gedankenwelt anderer Menschen. Im Kopf meines jeweiligen Gegenübers spiegelt sich dessen Verständnis von Welt und von Menschsein, kurzum: sein Begriff von dem, was der Mensch ist“ (Damberger 2017, 17 unter Bezugnahme auf Humboldt [1793 (1903), 286 f.]).

Als Anderes und Andere gehören zur (Um-)Welt nicht „nur die gegenständliche, materielle Welt“, sondern sie meint für Humboldt „sowohl andere Menschen als auch von Menschen geschaffene kulturelle Objekte (wie z. B. Bücher oder Kunstwerke [d. h. „kulturelle Artefakte oder ästhetische Zeugnisse“ (Rieger-Ladich 2020, 51); P. S.]) [als] unverzichtbare Momente von ‚Welt‘ [...], die dem sich bildenden Subjekt als Gegenpol für die Entfaltung seiner Kräfte dienen“ (Koller 2014, 83; auch Koller 1999, 52; Koller 2022a, 56) und als „hinterlassene ‚Spuren des lebendigen Wirkens‘“ des Menschen, die „durchaus auch postmortal“ in der Welt verbleiben (Witte 2010, 125; zu Überdauern von durch den Menschen geschaffenen Dingen, insb. Kunstwerken, vgl. a. Arendt 1998, 1006 f.).¹⁵⁸

„Bildung, verstanden als die möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale, ist für Humboldt also auf die ihrerseits möglichst umfassende Auseinandersetzung des Menschen mit der ‚Welt‘ angewiesen (zu der neben materiellen und ideellen Gegenständen auch andere Menschen gehören)“ (Koller 2009, 36; 2018, 11).

Dass bei Koller hier von *Welt*, dort von *Umwelt* die Rede ist, lässt sich als analytische Hilfskonstruktion deuten, um dem Verständnis Humboldts näher zu kommen. Denn „Bildung meint stets ein dreifaches Verhältnis [...]: Das Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt, also den Selbst-, Sozial- und Sachbezug“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 59 f.; auch Meder 2007; Iske/Meder 2010). Welt umfasst also die Umwelt als Inbegriff der sozialen und Sachwelt sowie die (Um-)Welt als Inbegriff der Umwelt und kulturellen Welt, als auch die „Selbst-Welt“ (innere Welt) des sich bildenden Menschen.¹⁵⁹

Spricht Humboldt von einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“, so ist damit die Wechselwirkung bezeichnet; diese Mannigfaltigkeit ist Ausgangspunkt, d. h. Anfang und Ergebnis der Wechselwirkung. Die Unverfügbarkeit des Geschehens eines Bildungsprozesses beruht nämlich nicht nur einerseits auf der Indisponibilität des Menschen, sondern gleichsam auf der Unbestimmtheit – oder Humboldt’sch ausgedrückt –

158 Humboldt (1797 [1904], 330) dazu: „[...] der grosse Mensch prägt seine Person auch seinem Werke ein, und erhält dadurch sein Daseyn weit über die Spanne seines Lebens hinaus.“

159 Die Termini Umwelt, (Um-)Welt und Welt seien daher wie folgt zu begreifen: *Umwelt* beinhaltet alles Soziale und Naturgegenständliche außerhalb des Ich; *(Um-)Welt* alles Soziale, Natur- und Kulturgegenständliche (künstlich vom Menschen aus der Natur Geschaffene) ((Um-)Welt = Umwelt + Kulturgegenstände); und *Welt* alles Soziale, Natur- und Kulturgegenständliche sowie das Selbst des Menschen (Welt = (Um-)Welt + Selbst).

Mannigfaltigkeit der mit ihm in Wechselwirkung stehenden Welt. M.a.W.: Dass Mensch und Welt beide gleichsam vielfältig sind, liegt an ihrer *Verwobenheit*. Der Mensch in seiner Einzigartigkeit und dadurch gleichsam Vielfalt verändert die Welt und macht sie dadurch vielfältiger. In Auseinandersetzung mit der vielfältigen Welt wiederum verändert sich der Mensch und macht sich zu einem vielfältigeren Wesen (er bildet seine Kräfte), das er einerseits schon immer war – der Mensch hat seine ursprüngliche Vielfalt (das, was ihn ausmacht) in die Welt entäußert und sich zurückgeholt –, das er andererseits nicht war – der Mensch holt sich seine Vielfalt zwar wieder, jedoch mit der Wirkung der Welt, sodass er selbst dieses „Gepräge“ (Rieger-Ladich 2020a, 52; auch Humboldt 1797 [1904], 326) erhält. Aus einer ursprünglichen menschlichen Einwirkung auf die (Um-)Welt folgt deren Rückwirkung auf den Menschen und erzeugt die Welt und das Selbst bzw. das Selbst-Welt-Verhältnis, welches fortan in der kontinuierlichen Wechselwirkung des Menschen mit der Welt, d. h. mit der (sozialen, materiellen und kulturellen) (Um-)Welt und seiner (inneren) Selbst-Welt, besteht, sodass Bildung in erster Linie einen „Vorgang des *Sich-Bildens* bzw. der *Selbst-Bildung*“ (Koller 2014, 71; Hervorh. i. O.; auch Koller 2022a, 58; Blankertz 1968a, 90 f.) eines selbst, jedoch über die Auseinandersetzung mit der Welt tätig werdenden Menschen meint. Die Welt hat „für den mit ih[r] in dialektischer Spannung stehenden Menschen Menschenbildungsbedeutung, und vice versa: Der Mensch hat Weltbildungsbedeutung, indem er Welt, nicht Umwelt schafft, erarbeitet, bildet“ (Löwisch 1998, 280), wodurch er sich selbst als Teil der (Um)Welt und dadurch sein Selbst als Teil der Welt und seiner selbst bildet.

Wenn Bildung also gefasst wird als Wechselwirkung von Ich und Welt, so ist damit die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt als auch mit sich selbst gemeint, d. h. ein über die Welt vermitteltes reflexives Verhältnis des Menschen zu sich selbst: Der Mensch steht also nicht einer sozialen, natürlichen und kulturellen (Um-)Welt gegenüber. *er ist*, indem er sich in sie entäußert, *Teil von ihr* als Welt und, indem er zu sich zurückkehrt, sind diese und er selbst Teil von ihm. Kurz: „*Der Mensch steht seiner Welt nicht gegenüber. Er ist Teil von ihr*“ (Meyer-Drawe 1999, 334; Hervorh. P. S.; auch Meyer-Drawe 2012, 14). „Das Selbst ist in der Welt, wie die Welt im Selbst ist“ (Huber 2010, 77, Abb. „Möbius Band“) oder m. a. W.: „In der Welt ist das Subjekt im Werden des Prozesses so auch immer bei sich und die Welt ist gleichsam beim Subjekt“ (Prondczynsky 2009, 21).

„Danach ist Bildung ein Prozess der ‚Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt‘, [...] in dem weder die Welt ihre definitive Bestimmung durch den Menschen noch dieser die seinige durch die Welt erhält. Bildung vollzieht sich vielmehr in einer offenen Dialektik [...]“ (Berner/Brüggen 2004, 195).

Der Mensch geht aus sich heraus, bleibt aber gleichsam bei sich, weil sein Selbst immer schon Teil der Welt ist, mit der er sich auseinandersetzt.¹⁶⁰ Der gebildete und sich

¹⁶⁰ Diese Dialektik lässt sich auch anhand der Gedanken Wilfried Konrads und Kurt Zenkers aus ihrem Aufsatz „Zur Dialektik von Teil und Ganzem“ verdeutlichen. Insofern Mensch und Welt in ihrer Wechselwirkung ein Ganzes bilden (d. i. die Bildung der Kräfte), ist dies nur durch die „Einheit der Beziehungen der Teile“ (Konrad/Zenker 1967, 447) gegeben. Erst

bildende Mensch ist ein mannigfaltiger, bio-psycho-sozial-geistiger Organismus (Rowson 2019, 6 und passim), der sich in diesen Sphären stets und ständig versucht zu entwickeln, d. h. zu bestimmen und wieder zu hinterfragen, um sich weiterzuentwickeln.

Es ist *Humboldts* Verständnis von Bildung, die Mannigfaltigkeiten des Ich und der Welt, welche er „als Ausdruck einer zugrundeliegenden ursprünglichen Einheit“ (Koller 1999, 55) („ontologische Kategorie“) versteht, durch Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, in der er das Produkt seiner Bildung, das er selbst ist, im Prozess hervorbringt und über den Prozess, in dem er sich selber (er)kennen lernt („epistemische Kategorie“), zu sich selbst kommt, in eine „harmonische Einheit oder Ganzheit zu überführen“ (ebd.) („teleologische Kategorie“). Diese Kategorien zusammen ergeben eine „normative Dimension: Bildung kann und *soll* die Einheit der Kräfte bewirken“ (Koller 1997, 50; Hervorh. i. O.; auch Koller 1999, 56). Einheit ist hier also als Start und Ziel des Bildungsprozesses, als *Ausgangspunkt*, zu verstehen und meint nicht eine absolute Fixierung auf ein Ideal – dies kann es gar nicht meinen –, sondern die anfangs- und ergebnisoffene Bemühung, aus der Vielheit der (menschlichen) Kräfte eine harmonische Einheit zu bilden, die den Menschen zum Menschen macht. Somit gilt: „Der Mensch ist keine Einheit [im (pre)determinierten Sinne; P. S.], sondern eine *Vielheit*“ (Zirfas 2022b, 69; Hervorh. i. O.), die jedoch auf dem Weg des Menschen zum Menschen in Wechselwirkung mit der Welt als Ausdruck seines Menschseins eine Einheit bildet – als Anfang und Ende des fortwährenden Bildungsprozesses. Die Pluralität des Menschen wird hier weder reduziert, noch wird der Mensch etwaig fixiert (ebd., 69 f.), sondern vielmehr die Dynamik seines Menschseins betont, welches sich immer wieder neu formiert (ohne je endgültig formiert gewesen zu sein). Was der Mensch *ist*, ist keine allgemeingültige, letztbegründete Festlegung, sondern (un-)bestimmt durch einen Zustand des Werdens.

Wie die Welt Bedingung der Möglichkeit menschlicher Bildung ist, so ist der Mensch Bedingung der Möglichkeit, diesen Prozess in Gang zu setzen.¹⁶¹ Beide – Ich und Welt – wirken aufeinander und bedingen sich, insofern sie für diese Wirkung empfänglich sind. Das bei *Humboldt* thematisierte „Empfänglichsein für die Welt“ (Meyer-Drawe 2012) ist ein wichtiger „Beitrag zur Bildungstheorie“ (ebd.), wird dadurch schließlich die „Verwicklung“ (Meyer-Drawe 1999, 332) von Mensch und Welt, ihre *wechselseitige Bedingtheit* erst betont. Bildung ist aus Sicht des Menschen eine „aktive, tätige Aneignung der Welt“ (Koller 2014, 82 f.), wobei die Welt jedoch ebenfalls

die Wechselwirkung lässt das Ganze sinnvoll werden, „indem es sich auf die Teile bezieht, die als Momente seiner Einheit auftreten“ (ebd., 448). „Teil und Ganzes gehen aneinander hervor; das eine besteht nur durch das andere“ (ebd.), indem beides im je anderen übergeht, gleichsam erhalten bleibt und sich dadurch bestimmt. Denn „der Teil ist im Ganzen überhaupt erst bestimmt und bestimmbar“ (ebd., 449). M. a. W.: Der Mensch ist erst durch die Auseinandersetzung mit der Welt Mensch, wie die Welt erst in der Auseinandersetzung mit dem Menschen Welt ist. Beide gehen als Teil und Ganzes vermittelt durch das Andere, das sie selbst schon enthält, im Anderen und in sich selbst auf.

161 „Menschen sind bedingte Wesen“ (Arendt 1960, 16) – bedingt durch die Umwelt und sich selbst, also insgesamt der Welt. „Die Welt [...] besteht im Wesentlichen aus Dingen, die Gebilde von Menschenhand sind; und diese Dinge, die ohne den Menschen nie entstanden wären, sind wiederum Bedingung menschlicher Existenz. Die Menschen leben also nicht nur unter den Bedingungen, die gleichsam die Mitgift ihrer irdischen Existenz überhaupt darstellen, sondern darüber hinaus unter selbstgeschaffenen Bedingungen, die ungeachtet ihres menschlichen Ursprungs die gleiche bedingende Kraft besitzen wie die bedingenden Dinge der Natur [...] weil menschliche Existenz bedingt ist, bedarf sie der Dinge, und die Dinge wären ein Haufen zusammenhangloser Gegenstände, eine Nicht-Welt, wenn nicht jedes Ding für sich und alle zusammen menschliche Existenz bedingen würden“ (ebd.).

eine dafür *notwendige*, diese Aneignung erst ermöglichende „aktive Instanz“ (ebd.) ist, „für die der sich bildende Mensch eine ‚Empfänglichkeit‘ ausbilden oder bewahren soll“ (ebd.; vgl. auch Benner/Brüggen 2004, 194f.; Dörpinghaus/Uphoff 2014, 78f.). Mensch und die bei *Humboldt* dem Menschen „Widerpart“ (Koller 1999, 52) seiende Welt sind sich im Bildungsprozess also ebenbürtig, indem beide in ihrer Bezogenheit und Wechselwirkung aufeinander temporär einen aktiven und passiven Teil innehaben und dieser Wechselwirkung ein „Spannungsverhältnis von Aktivität und Passivität“ (Rieger-Ladich 2020a, 181) innewohnt. Aufgrund dieser, auf der Verwobenheit des Menschen mit seiner (räumlich, zeitlich, materiell, sozial und kulturell) vielfältigen, aus mannigfaltigen Situationen sich ergebenden Welt (Koller 1997, 49) basierenden *Indisponibilität* ist Bildung eine „Unverfügbarkeit“ (Koller 2022a, 58)¹⁶² immanent, die in der Verschiedenheit der Ansichten von Ich und Welt Ausdruck findet und bestimmt wird.

4.1.1.2 ... kommen als eigene und fremde Weltansicht zur Sprache, damit...

Die äquipotente Wechselwirkung mit der Welt impliziert ob der Heimlichkeit, Intransparenz oder Unergründlichkeit des Menschen sowie seiner als auch der Mannigfaltigkeit der Welt, dass es unweigerlich zu Spannungen und Widersprüchen kommt und der Mensch in eine „Wechselrede“ (Humboldt zit. n. Dörpinghaus/Uphoff 2014, 81; vgl. auch Koller 1997, 57; 1999, 82; 2009, 41), einem auf „Erwiderung hin angelegt[en], [... und] in Zustimmung oder Gegenrede, in Ergänzung oder Widerspruch bestehen[den]“ (Koller 1999, 82; auch Koller 1997, 57) sprachlichen Dialog mit einer von ihm verschieden seienden (sozialen wie materiellen) Welt eintritt. Dieser *Wider-Spruch* (als Einheit von entgegengesetzten An-Sprüchen, wobei jeder An-Spruch Widerspruch ist, jedoch nur aufgrund des jeweils anderen An-Spruchs. Ohne diesen wäre jener kein Wider-Spruch, weil es kein Wider gäbe) ist ebenfalls in einem *dialektischen Sinne* zu betrachten. Denn „[d]ialektische Widersprüche entstehen [...] gerade dort, wo verschie-

162 Entgegen dem Urteil *Roland Reichenbachs*, die Unverfügbarkeit von Bildung zu betonen, sei „eine unnötige und grobe Übertreibung“, Unverfügbarkeit gar „bildungsphilosophisch zurzeit überinterpretiert“ (Reichenbach 2022a, 117), wird in dieser Arbeit die Betonung vielmehr im Diskurs um Bildung und ihre Theoretisierung (als Medium ihrer Bestimmung) geradezu für notwendig und unumgänglich erachtet. Dies begründet sich damit, dass sich die auch Frage oder Forderung nach einer Definition von Bildung erübrigt, weil sie selbst per definitionem einer Definition unnötig ist. „Es gibt also genau das nicht, was von Studierenden in Einführungsvorlesungen erhofft und von Vertreter*innen der Medien gerne nachgefragt wird – die eine Definition, die begrifflich präzise festhält, was unter Bildung verbindlich zu verstehen sei“ (Rieger-Ladich 2021, 68; Hervorh. P. S.). Es lässt sich sogar noch weiter gehen als *Rieger-Ladich* und nicht nur sagen, dass es nicht nur die Definition nicht gibt, sondern dass es eine Definition *per se* nicht gibt. Dies widerspräche nämlich zum einen dem, was eine Definition etymologisch ausmacht, nämlich etwas vom Ende, von seiner Grenze her zu betrachten („vgl. lat. finire ‚begrenzen, bestimmen, erklären‘, finis ‚Grenze, Ende, Abschluß, Endziel“ [Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), Stichwort: „Definition“]). Denn da Bildung ein grenzenweiternder, nicht festsetzender Prozess ohne Ende ist, kann sie somit nicht definitorisch betrachtet werden (wenngleich es zur Erweiterung einer Grenze dieser zunächst durchaus bedarf). Zum anderen widerspricht eine „Definition von Bildung, die eindeutig festlegt, was unter dem Begriff zu verstehen ist, [...] dem Kern des Bildungsbegriffes“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 56), weil menschliche Bildung aufgrund der je individuellen Wechselwirkung von Ich und Welt und den damit einhergehenden Mannigfaltigkeiten und Kontingenzen (u. a. aufgrund des Subjekts mit seinem „subjektiven Gut der Heimlichkeit“ [Büchter 2012a, 36]; Mensch und Welt sind „vielgestaltig“, d. h. uneindeutig [Dörpinghaus/Uphoff 2014, 79]) widerspruchsvoll ist, diese Widersprüche aber eben Bildung ausmachen (ebd.). Kurz: Weil Bildung aus mannigfaltigen Ansprüchen – Fragen, Antworten und Aufforderungen – sowie der steten Erweiterung von Grenzen und temporären Bestimmungen besteht, kann es keine Definition (d. i. das „Festsetzen von Grenzen“ [Heisenberg 2000, 240]) von Bildung geben. Bildung ist eine „Grenzkategorie“ (Schäfer/Thompson 2014, 16; Hervorh. i. O.) und „Bildungstheorie“, um (paradoxiert) mit dem eingangs kritisierten *Reichenbach* (2022a, 117) zu schließen, „ist [vielmehr] mit dem [...] nicht zu Fassenden“, mit dem Uneindeutigen, Ephemeren verbunden.

dene perspektivische Betrachtungsarten aufeinandertreffen“ (Stekeler-Weithofer 2015, 173).

Der *Widerspruch* der Wechselwirkung von Ich und Welt ist sensu der *Humboldt'schen Bildung im Medium von Sprache* (vgl. Koller 2014, 84 f.; 2012b, 48; 2009, 43; 1999, 71 ff.; Meder 2014, 65) zu betrachten; aber nicht als sprachwissenschaftliche Analyse, sondern als Denkart von Bildung unter Verwendung sprachanalytischer Termini. Die Wechselwirkung bzw. der Widerspruch ist ein Verhältnis von sich gegenseitig geäußerten *Ansprüchen*, d. h. Aussagen eines Anderen und des Selbst und dem dieser Aussage zugrunde liegenden Verständnis (*Be-Stimmung*). „*Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken*“ (Humboldt 1848, 51; Hervorh. P. S.) und Medium, diesen in die Welt zu entäußern, wie auch den von außen aufgenommenen fremden Anspruch als Gedanken zu fassen.

„Der Sprache wohnt insofern ein dialogisches Moment inne, als jede Äußerung auf eine Entgegnung verweist; selbst ein Gedanke, der nicht laut formuliert wird, entsteht im Gegenüber zu einem imaginierten Anderen, der auf diese Weise adressiert wird“ (Rieger-Ladich 2020a, 58).

„Bildung als Auseinandersetzung mit fremden Sprachen meint daher [...] im Grunde jeden Dialog mit anderen Menschen [und Gegenständen, weil Mensch und Ding die Welt außerhalb des Subjektes ausmachen, wodurch sich dieses erst konstituieren kann; P. S.], in dem sich ein Subjekt auf die fremde ‚Weltansicht‘ [oder anders formuliert: den fremden ‚Welt-Anspruch‘; P. S.] seines Gegenübers einlässt und auf diese Weise seine eigene ‚Weltansicht‘ [oder eben: den eigenen Welt-Anspruch; P. S.] erweitert oder sogar überschreitet“ (Koller 2014, 86 f.) und „durch das Mehr an Welt, das er sich bildend aneignet, auch mehr Möglichkeiten, sich als das, was ihn wesentlich auszeichnet, zu verwirklichen“ (Damberger 2015, 14).

Das Eintreten in diesen Dialog, d. h. die Auseinandersetzung mit der Sprache oder auch Weltansicht eines Anderen, ist ein *Entfremden* von diesem und dadurch sich selbst, bei gleichzeitigem „Sich-Hineinspinnen“ in dessen Weltansicht“ (Koller 2009, 43) und darüber vermittelt der eigenen Weltansicht. Das heißt, in der durch Entfremdung erlangten Differenz zu sich kommt der Mensch zu sich, lernt sich besser zu begreifen, indem er sieht (bzw. erkennt), dass das Andere etwas ist, was er nicht zwangsläufig selbst ist, aber sein kann. Es eröffnet ihm Potenziale zur *Selbst-Erkenntnis*, *Selbst-Reflexion* und *Selbst-Kritik* in letztlich fortwährender, konzilianter Selbst-Bildung (dazu später in Kap. 4.4) durch stete Aktualisierung der und steten Rückbezug auf die ihm innewohnenden Möglichkeiten¹⁶³, so

163 Dörpinghaus et al. (2006, 69) sprechen hier von der *energeia* („fortwährende Tätigkeit“) und *dynamis* („die [...] Möglichkeiten des Menschen“; sein „Vermögen“ und seine „Kraft“ und „Potentialität“; Suhr [2008a, 123]). Im Sinne der o. g., an Aristoteles anschließenden Sprachphilosophie Humboldts ist Sprache, d. h. Weltansicht[en], die *energeia* und steht für „eine wirkende und sich verändernde Kraft“ (Precht 2008c, 137), für die eben spezifisch ist, dass sie keinen Zustand, „kein fertiges Gebilde“ (Produkt) darstellt, jedoch als Ansicht von Welt „in der Erscheinungsform der Sprache“ zur Geltung kommt, „in der Tätigkeit des menschlichen Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck eines Gedankens“ (ebd.), zum Zustand macht, von dem aus es erneut mit dem Streben nach Vollendung und mit Blick auf die Potentialität (*dynamis*) des sprechenden Menschen, d. h. ausgehend von seiner Kraft, ins Wirken tritt. „Daher ist der Name Wirklichkeit (*energeia*) von Werk (*ergon*) abgeleitet und zielt hin auf Vollendung (*entelecheia*)“ (Aristoteles zit. n. Suhr 2008b, 136). Dadurch repräsentiert sie insgesamt eben das Spezifische der Bildung, den Zustand des Werdens.

„dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“ (Humboldt 1793 [1903], 284).

Es handelt sich hier nicht um eine Entfremdung im Sinne einer gänzlichen und endgültigen „Auslösung dieses Zusammenhangs [von Mensch und Welt; P. S.] mit der Folge des Selbstverlusts“, sondern um eine für eine Wechselwirkung von Mensch und Welt notwendige Entfremdung, die erst Wirkung und Rückwirkung ermöglicht, indem sie beide voneinander trennt, ihre Wirkungen auf und für sich selbst jedoch in ihrem Zusammenhang erhalten (Nipkow 1977, 211), insgesamt also *Hegel'sch* positiv „aufgehoben“ bleiben (ebd., 218).

In dem und durch den Widerspruch vermittelt der Mensch sich mit der Welt bzw. wird er vermittelt. Er äußert den eigenen Anspruch, konstituiert und findet sich im fremden Anspruch, welcher wiederum jenen repräsentiert, ohne jedoch dieser zu sein, wodurch der Mensch also wiederum vermittelt wird. „‘Sprache’ [ist ...] in diesem Kontext [... als eigentümliche] ‚Weltansicht‘“ zu verstehen, d. h. als Ausdruck und Anspruch der menschlichen „Gedanken-, Vorstellungs- und Empfindungswelt“ (Koller 1999, 75; 88; auch Koller 1997, 55; Hennigfeld 1976, 437 f.), als „Medium der Hervorbringung bzw. der Konstitution von Gegenständen und Gedanken“ (Koller 2018, 12; Koller 2009, 43), die wiederum das diese Weltansicht habende Individuum (Selbst) konstituieren bzw. welches sich über diese selbst konstituiert. „Der ganze Weg kommt in Betrachtung, auf dem sie, [scil. die Sprache] vom Geiste ausgehend, auf den Geist zurückwirkt“ (Humboldt 1848, 51). Kurz gesagt: Gedanken und Sprache bedingen sich wechselseitig, sind sich gegenseitig Bedingung ihrer Möglichkeit im Prozess der Wechselwirkung von Mensch und Welt.¹⁶⁴ Der Bildungsprozess ist hier auf den Wechsel der Wirkung des sich bildenden Menschen auf die Welt und vice versa angewiesen, d. h. dass dieser „sich nicht in der Übermittlung einer Botschaft [des Menschen in die Welt erschöpft], sondern [...] sich erst in der Antwort des Adressaten“ (Koller 2009, 41), d. h. wechselseitig sowohl des Menschen als auch der Welt, erfüllt. „Beide ‚Seiten‘ haben sich in Bildungsprozessen gewissermaßen etwas zu sagen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 79) und treten in einen Diskurs, der sich in der Arena namens ‚Welt‘ abspielt.

164 Hier kommt bei aller Gegensätzlichkeit die Nähe von *Humboldt* und *Hegels* dialektischer Auffassung von Sprache und Gedanken zum Vorschein (vgl. Beginn Kap. 4). Ebenfalls wird dies auch dort deutlich, wo von den Perspektiven *Humboldts* und *Hegels* abgesehen wird und der Blick auf Gedanken *Hannah Arendts* und *Ludwik Flecks* zur Erklärung hinzugezogen werden. Danach ist das Denken dem Sprechen gleich, nämlich „Mit-sich-selbst-Sprechen [...], das] ja im Grunde das Denken [ist]. Und zwar eine Art von Denken, das nicht technisch ist, dessen jeder Mensch fähig ist“ (Arendt 2007, 11; auch Arendt 1960, 283). Die Auseinandersetzung mit anderen, der eigenen Ansicht widersprechenden Ansichten fordert sodann zu einem *Nachdenken* heraus, denn „[a]lles Denken ist Nachdenken, der Sache nachdenken“ (Arendt 2006a, 69), womit einerseits die *materielle Dimension* (Sache ist Materie) des Bildungsprozesses betont ist. Da diese materielle Welt jedoch eine ist, die, wenn wir in sie treten, schon von anderen Menschen beherbergt und verändert wurde (Arendt 1994, 110), impliziert das Materielle sodann auch etwas Soziales. D. h., mit *Ludwik Fleck* gesprochen, dass „[d]as Denken [...] sodann auch] eine kollektive Tätigkeit wie der Chorgesang oder das Gespräch“ (Fleck 1935 [1983], 81), „eine soziale Tätigkeit par excellence, die keineswegs innerhalb der Grenzen des Individuums vollständig lokalisiert werden kann“ (Fleck 1935 [2021], 129) ist, sodass die *soziale Dimension* des Bildungsprozesses angesprochen wird. Das sich in der Sprache entwickelnde und durch diese im Bildungsprozess vollziehende und die eigene Weltansicht repräsentierende Denken ist folglich eine „subjektive Tätigkeit“ (Hegel 8, 75) und jenes Medium, mit dem der bildende Mensch sich und seine Ansprüche vermittelt über den Bezug auf die fremden Ansprüche der Welt reflektiert und zu sich selbst, seinem Sein und den ihm innewohnenden, anschließend und fortwährend zu verwirklichenden Möglichkeiten gelangt (*Selbst-Dimension*) (vgl. zur sozio-materiellen Bedingung von Subjektbildung in Kap. 6).

„Die Bildung des Selbst ist [... demnach] keine [reine, d. h. solipsistische; P. S.] Autopoiese. Sie verwirklicht sich nämlich als Antwort auf fremde Ansprüche, ohne je das letzte Wort zu finden“ (Meyer-Drawe 2012, 15; auch Koller 2012b, 48). Dies ist zu lesen als Gegenargument zu jenen Kritikern, die den Bildungsbegriff durch Begriffe wie bspw. „Autopoiesis“ ersetzen wollen (Lenzen [1997] in Koller 2018, 10; Koller 2009, 35), und betont einmal mehr, dass es bei Bildung um ein *diskursives Hin-und-Her*¹⁶⁵, um ein anhaltendes Fragen und Antworten im Umgang mit der Welt, um ein „Resonanz-geschehen“ (Rieger-Ladich 2020a, 51; dazu noch in Kap. 6.2.4) geht, in dem sich beide Seiten als Teilnehmende des Diskurses *adressieren* (Otzen/Rose 2022), um darauf aufbauend einander und sich selbst zu verstehen.

4.1.1.3 ... sie ein Verständnis entwickeln ...

Wie sich jedoch verschiedene Sprachen sprechende Menschen missverstehen können, impliziert der so gearbete Bildungsprozess ebenfalls Missverständnisse. Eine aus der Wechselwirkung „resultierende irreduzible Verschiedenheit solcher ‚Weltansichten‘“ birgt Probleme in der Verständigung in sich, sodass „[a]lles Verstehen [...] daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Koller 2022a, 57; ausführlich Koller 2003) und eine Lücke, „ein Moment der Differenz“ (Koller 1999, 78; 89; Koller 2009, 42 f.), einen Bruch auf dem Weg zur Verknüpfung des Ich mit der Welt zur Ganzheit und Übereinstimmung von Mensch (Individualität) und Menschheit (Totalität) beinhaltet.

„Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen“ (Humboldt 1848, 66).

Bildlich, mit dem Beispiel einer Kette oder der Saite eines Klaviers und mit Blick auf die *Humboldt'sche* Sprachtheorie gesprochen, heißt dies, dass mit Anschlagen „desselben Glieds einer Kette“, also eines Wortes (d. h. Aspekts einer Ansicht), das Teil einer Kette aus vielen verschiedenen Wörtern ist, die zueinander in Beziehung und miteinander in Verbindung stehen (wie die Saiten eines Klaviers zur Bildung einer Melodie) (d. h. aufeinander bezogene und miteinander verbundene Aspekte einer Ansicht), „auch alle anderen Glieder ‚erzittern‘, woraus – da die Ketten [...] verschiedener Individuen nie völlig identisch sind“ (Koller 1999, 78) – Unterschiede unausweichlich sind. Vielmehr noch stellt dieser Bruch „eine wichtige Möglichkeitsbedingung für Bildung“ (Koller 2022a, 57; auch Damberger 2013, 538) dar, insofern darin der „Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht“ (Sesink 2014a, 37) eröffnet und somit der Zustand des Werdens als „Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit“ (Marotzki 1989, 158) ermöglicht wird. Bildung ist geradezu auf die Lücke, die Differenz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit angewiesen, sie braucht immer Wirklichkeit und Möglichkeit

165 „Bildungs[prozesse] [...] haben nach Humboldt die[...] Struktur einer Bewegung eines Hin und Her, und in diesem Spielraum der Wechselwirkung vollzieht sich Bildung [...]“ (Dörpinghaus et al. 2006, 70; Dörpinghaus/Uphoff 2014, 78). Der Diskurs, das Hin und Her, ist elementar wichtig für Bildungsprozesse, wird dadurch nicht nur die Bewegung, das stete Werden von Bildung betont, sondern gleichsam der Raum zwischen den nur temporär sich zeigenden und zu erreichenden, insgesamt nur kurzweilig seienden Ausgangs- und Endpunkten von Bildung.

gleichsam und gleichzeitig, d. h. auch in ihrem Werden zum Wirklich-Sein muss die Möglichkeit des weiteren, unaufhörlichen Werdens implizit vorhanden und insofern „aufgehoben“ sein, dass sie zwar einerseits beseitigt, andererseits aber aufbewahrt und dadurch zu einem höheren Status wird, insofern es das angestrebte Ziel ist, aus Möglichkeiten Wirklichkeiten werden zu lassen. Ziel kann also nicht die alleinige, reine Verwirklichung von wie auch immer gearteten Potenzialen sein, sondern muss es sein, immer ein Stück Möglichkeit zu erhalten (das meint *Humboldt* mit „rege“; vgl. Poenitsch 2010, 135). Blicke es bei dem Ziel der reinen, ausschließlichen Verwirklichung, würde jede Möglichkeit, jedes Potenzial eben *ver-wirkt*, d. h. seine Wirkung verlieren, ein Nichts werden und in seiner Gesamtheit vollständig negiert. „Bildung [...] erhält sich am Leben, weil [und indem; P. S.] *der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt ward*“ (Adorno 1975, 15 zit. n. Hastedt 2012, 7; Hervorh. P. S.). Die Möglichkeitsbedingung von Bildung ist eben „nicht die autistische Befangenheit im eigenen Vollendungsbemühen [...]“ (Blankertz 1979, 44).

„So gesehen ist Verstehen nicht die Wiederherstellung einer ursprünglichen Übereinstimmung aller Menschen, nicht die Auflösung der Gegensätze in einer allumfassenden Einheit, sondern der stets prekäre Versuch, eine Individualität mit einer anderen zu konfrontieren und dabei neue und fruchtbare Differenzen hervorzubringen. Nicht Übereinstimmung oder Einheit, sondern Dissens und Differenz erscheinen an dieser Stelle als Ziel und treibendes Moment von Verständigungsprozessen“ (Koller 1999, 89 f.; auch Merder 2014, 68 und passim.)

„Die ganze Individualität des Sprechenden wird daher von ihr in den Andren übergetragen, nicht um seine eigne zu verdrängen, sondern um aus der fremden und eignen einen neuen, fruchtbaren Gegensatz zu bilden wie alles in der Sprache zugleich Selbstständigkeit und Wechselwirkung, immer beruhend auf dem Gegensatz des Ich und des Du der Anrede und der Erwiderung ist“ (Humboldt 1848, 213).

Was bedeutet nun *Verstehen* (oder Missverstehen)? Eine Antwort lässt sich, wenngleich sie auch „von Beruf nicht Pädagogin“ (Arendt 1958, 5) ist, mit *Hannah Arendt* weiter ausführen.

Verstehen ist nach *Arendt* zunächst „ein komplizierter Prozeß, der niemals zu eindeutigen Ergebnissen führt“ (Arendt 1994, 110). Dies ist aber nicht misszuverstehen als ergebnislose Bemühung, sondern vielmehr als Tätigkeit, „durch die wir Wirklichkeit, in ständigem Abwandeln und Verändern, begreifen und uns mit ihr versöhnen, das heißt durch die wir versuchen, in der Welt zu Hause zu sein“ (ebd.). „Verstehen trägt seine Bedeutung in der Bemühung, in der Welt einen Stand zu finden“ (Schubbe 2005, 75; Hervorh. entfernt), in einer Welt, in der der Mensch im Bildungsprozess auf „Gegen-stände [verwiesen ist]“ (Koerrenz 2014, 17), die dem Menschen in Anlehnung an sie Halt geben, diesen Halt jedoch auch wackelig werden lassen können, der der Mensch aber auch *wider-steht*¹⁶⁶, sodass ihm „Vertrautes und Fremdes [...] ent-

166 „Verstehen heißt unvoreingenommen und aufmerksam der Wirklichkeit, wie immer sie ausschauen mag, ins Gesicht sehen und ihr *widerstehen*“ (Arendt zit. n. Ludz 2006, 13). Dies ist der Grund, warum die Welt als „Inbegriff dessen [gesehen wird; P. S.], was dem Individuum einen Widerstand bietet“ (Zenkert 2019, 86), durch die Auseinandersetzung mit ihr Horizonte erweitert werden und Innovationen entstehen können, weil „sich Individuen [dadurch; P. S.] etwas zum Problem machen, was zuvor nicht als Problem gesehen wurde“ (ebd., 84). Das heißt, dies ist dann insofern bildend, als

gegen[stehen] [... und] zu einer Stellungnahme, zu einer lernenden Vereinnahmung oder Abstoßung der Inhalte“ (ebd.) der Welt herausfordern. Im fortwährenden, unruhigen Prozess der Bildung ist es das Verstehen, welches die für die bildungsermöglichende Lücke, wenn auch temporär seienden, jedoch notwendigen Zustände zum Vorschein bringt, weil im Moment des Verstehens „bestimmte Dinge festgelegt sind“ (Arendt 2006a, 48 f.), die dann der erneuten Bewegung ausgesetzt werden, sodass der Ort des Verstehens „kein eindeutig ein für allemal feststehender, festgelegter“ (Ludz 2006, 17) ist. Wie Bildungsprozesse nicht endend sind, weil sie stets neue Anfänge und kontingente Ansprüche beinhalten, so ist auch das

„Verstehen [dabei ...] nicht-endend und kann daher keine Endergebnisse hervorbringen; es ist die spezifisch menschliche Weise, lebendig zu sein, denn jede einzelne Person muß sich mit jener Welt versöhnen, in die sie als Fremder hineingeboren wurde und wo sie im Maße ihrer klar bestimmbaren Einmaligkeit immer ein Fremder bleiben wird“ (Arendt 1994, 110).

Das Verstehen im Bildungsprozess ist das retardierende, damit aber auch das bewegungsermöglichende Moment. Zentral ist hier, dass dem Menschen etwas „Fremde[s] und Entgegengesetzte[s]“ im Prozess der Bildung gegenübersteht (bzw. gegenüberstehen muss), da „allein in der Ausrichtung auf Welt und dem Sichfremdwerden [...] Bildungsprozesse möglich“ sind (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 78), wobei der Mensch sich nicht verlieren, sondern eben dieses Fremde in sich „aufheben“, dadurch zu sich finden soll (ebd.) und eben zu einem besseren Verständnis von sich selbst und der Welt in der *Versöhnung* (Arendt 1994, 111; Ludz 2006, 17) dieser wie jener Ansprüche miteinander gelangt.

Dieses „Versöhnen oder Aussöhnen mit der Welt [ist aber] nicht so aufzufassen, daß ein Zustand erstrebt wird, in dem sich der einzelne ‚voller Behagen zu Hause‘ [...] fühlt, [sondern] er bleibt ein Fremder“ (Ludz 2006, 17), der aber im „Verstehen [...] mit dem Wesen der Welt in einen unendlichen Dialog [tritt], um [...] sich] mit der Welt zu versöhnen“ (Schubbe 2005, 72; auch Arendt 1994, 110), sich gedanklich über die (fremden) Ansprüche der Welt zu den eigenen Ansprüchen und zu sich in Relation zu setzen, sich somit durch die Welt und dadurch durch sich selbst in diese Welt einzubringen und in ihr einen Stand zu finden. Es ist das Verstehen, welches dieses In-die-Welt-Setzen des Menschen erlaubt, denn „Verstehen erzeugt Tiefe“ (Arendt zit. n. Schubbe 2005, 73), hilft also, Dinge der Welt transparent zu machen (zu durchdringen), mit der Intransparenz und Banalität¹⁶⁷ der Welt wie der eigenen zu brechen und ihre sowie

damit Fragen aufgeworfen werden, „deren Antworten nicht schon bereitliegen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 58), sodass der Mensch „im Nicht-Nachdenken gestört“ (ebd.) wird. Bildung in diesem Sinne bringt den „Denkhorizont [des Menschen], seine Interpretation von Welt und sein Selbstverständnis in Bewegung, da sich das [...] je Vorfindliche der Welt, ihr Ausschnitt; P. S.] nicht mehr so einfach in das bisher Gedachte einfügen lässt, etwas ‚stimmt‘ nicht mehr“ (ebd.). Dies wirft nun die Frage auf, „warum sich ungebildete Individuen diesem Prozess der Bildung stellen sollten“ (Zenkert 2019, 92), obwohl er doch alles Bekannte und Vertraute, die eigene Identität (ebd.) infrage stellt (Rieger-Ladich 2020a, 190) und mithin dadurch sogar Krisen auslösen kann (zum Verhältnis von Bildung und Krise noch in Kap. 5.1).

¹⁶⁷ Was als *Banalität* bezeichnet ist, soll im Sinne *Hannah Arendts* verstanden werden als flach bzw. oberflächlich oder auch ohne „Tiefe“ (Arendt 2007, 6) und ohne den Willen, die Oberfläche zu durchdringen und die zum Verständnis der Welt notwendige Tiefe zu erzeugen. Zur weiteren Begründung, warum Banalität keinen Bildungsanspruch behaupten kann, siehe Kap. 7.3.

eigene Ansprüche aufzudecken, sodass der Mensch in der Welt seinen Platz findet, weil diese einen in ihm hat. Verstehen bleibt nicht nur an der Oberfläche, sondern durchdringt die Materie, d. h. die Bedeutungen dessen, womit sich im Verstehensprozess auseinandergesetzt wird. Kurzum: *Dem sich in der unausweichlichen Konfrontation differenter Weltansichten entäußernden Bildungsprozess wohnt ein kritisches Moment inne*, dessen Genese und Auflösung im Verstehen und darüber dem Versöhnen dieser Ansichten besteht, damit für den Fortgang von Bildung als Zustand des Werdens unerlässlich sind. Bildung ist ein Prozess, in dem der Mensch über und durch die Auseinandersetzung mit der Welt seine eigene Intransparenz durchdringt, seine eigene Heimlichkeit aufdeckt und so seiner Unergründlichkeit Boden gibt: Er konfrontiert die eigenen mit den Grenzen seiner Umwelt, verschmilzt sie, erkennt dadurch die eigenen Grenzen, vermag sie folglich zu erweitern und erlangt so ein Verständnis des in ihr und durch sie Möglichen und darüber erneut Wirklichen in sich selbst und in der Welt als vielfältige harmonische Einheit.

4.1.1.4 ... und eine vielfältige harmonische Einheit bilden.

Diese Einheit bei gleichzeitiger Vielfältigkeit birgt ein „Pluralitätsproblem“ (Koller 1997, 50) in sich mit der Frage, wie die Mannigfaltigkeit der Welt(ansichten), d. h. der Situationen, der Dinge und der Menschen, in *einem* Menschen „aufgehoben“ werden sollen, sodass dieser als Repräsentant *aller* Menschen gelten könne, der das Bestmögliche der Menschheit in sich, d. h. im Menschsein eines Einzelnen, repräsentiert, also verwirklicht, indem es in und durch ihn zu einer Einheit geformt bzw. gebildet wird. Ein Lösungsansatz lässt sich finden, indem Ganzheit durch Vollkommenheit nicht abstrakte Gleichheit, sondern individuelle Vollkommenheit meint.

Nach *Humboldt* ist es der sich einzeln bildende Mensch, der, weil er sich in anhaltender Wechselwirkung mit seiner Umwelt bildet, sich gleichzeitig zur Ganzheit und Totalität bildet, dabei aber weder dieses noch jenes letztgültig erreicht, aber doch repräsentiert, denn Totalität bedeutet hier die Repräsentation des Ganzen „in individueller Besonderung [...]“ (Blankertz 1982a, 103) – sowohl in Bezug auf den Menschen als auch auf die Welt als seinen Bildungsgegenstand.

„Das Ideal der Menschheit aber stellt so viele und mannigfaltige Formen dar, als nur immer mit einander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen“ (Humboldt 1795 [1903], 379).

Der einzelne Mensch „ist also die ganze Welt, oder aber: da dies, wie Humboldt hinzufügt, im Wortsinne nicht möglich ist, so muß er doch so angesehen werden, als wäre er die Welt, d. h. eine Einheit und Allheit“ (Spranger 1909, 425).

Wie die Individuen als Gesamtheit der Menschheit, so ist die Welt als Gesamtheit mannigfaltiger Ausschnitte verschieden, sodass der Anspruch der Ganzheit sich ergibt in der Ansicht, dass der jeweilige besondere Ausschnitt von Welt repräsentativ für ihre Gesamtheit ist, weil er ein Teil von ihr ist. *Humboldt* spricht davon, aus der Mannigfaltigkeit des Ich und der Welt (also auch der vielen verschiedenen Ichs) eine Einheit zu formen, die durch das Individuum repräsentiert wird. Diese paradoxe Repräsentation

des Vielen in Einem (der gesamten Menschheit in einem Menschen) gelingt dabei dadurch, dass beides einander bedingt und gerade in der jeweiligen Eigentümlichkeit die Besonderheit und eben dadurch die Allgemeinheit des je anderen widerspiegelt. Das Erreichen des Ziels beruht also

„nicht auf der Preisgabe individueller Eigentümlichkeit, sondern gerade in deren unterschiedener Ausprägung. Nur wenn jeder seine einzigartige Besonderheit zur Geltung bringt, seinen ‚wesentlichen Zug‘ hinzufügt, kann das Ganze ‚Gemälde‘ Anspruch auf Vollständigkeit erheben“ (Koller 1999, 59).

Die Einheit „differenter Elemente“ ist nicht deren Gleichmachung (Nivellierung ihrer Unterschiede), sondern „vielmehr deren Zusammenwirken unter ausdrücklicher Anerkennung und Förderung ihrer Verschiedenheit“ (ebd.; auch Koller 1997, 52) und ihres „durch und durch antinomischen Verhältnisses“ (Benner 1989, 122). *Humboldts* Bildungsdenken meint – ganz analog gelesen zur *Hegel'schen* Bestimmung von Sein und Nichts über deren Reinheit und Unreinheit (dazu später in Kap. 4.2) – weder eine harmonische Menschenbildung im Sinne einer „ursprünglichen Übereinstimmung des Ich mit sich selbst noch [...] mit vorgegebenen, vorbildlichen Weltinhalten“ (ebd.). M. a. W.: Ziel der Wechselwirkung ist nicht eine Übereinstimmung im Sinne einer Herstellung vollständiger Kongruenz aller Menschen und Dinge der Welt im sich bildenden Individuum, sondern „[d]er Bildungsprozess ist eine gemeinsame Arbeit an der Weltsicht; Streiten und Argumentieren um Standpunkte haben nicht das Ziel einer Übereinstimmung, sondern finden in dem Bestreben der Perspektiverweiterung“ (Dörpinghaus/Uphoff 2014, 81 f.) bzw. -veränderung¹⁶⁸ statt.

Es kommt hier die trennende und zugleich verbindende, insgesamt implizit dialektische Bedeutung der o. g. Wechselrede bzw. Wechselwirkung, die Mensch und Welt vollziehen, zum Vorschein als „Grundlage aller geselligen Verbindung“ (Humboldt 1827 [1907], 25). Im Wechselspiel von Anspruch und Widerspruch der Wechselrede trennen Mensch und Welt sich voneinander, sie sondern sich ab, stellen damit

168 *Perspektive* ist hier ebenfalls mehrdeutig und dialektisch zu lesen, als mit ihr die jeweils unterschiedliche Standortabhängigkeit – und dadurch bedingt unterschiedliche Wahrnehmungen und Denkweisen bzgl. des Gegenstandes der Welt (der Gegenstand selbst bleibt aber objektiv unverändert) – hervorgehoben wird (*Parallaxe*; dazu Žižek 2020, 12 f. u. 25 ff.; 2006). So impliziert sie 1.) die gegenwärtige, wahrgenommene Situation (*eine Perspektive/Ansicht haben*), die sich etabliert in Abhängigkeit von 2.) der sich aus der Vergangenheit ergebenden Verfasstheit, d. h. Erfahrung (*aus einer Perspektive*) sowie 3.) der in der Zukunft liegenden Möglichkeiten, d. h. Vorstellungen (*eine Perspektive sehen*). Mit *Perspektive* wird also die Entfaltung des Menschseins, seiner Kräfte in Empfindungswelt, Gedankenwelt und Vorstellungswelt in Gestalt der Dialektik des Bildungsprozesses nochmals betont, als damit die „Aufhebung“ der Ansichten und „Aufhebung“ von Zukunft und Vergangenheit und Gegenwart im jeweilig anderen impliziert sind. M. a. W.: Die menschliche Kraft und ihre Entfaltung bedingen und ergeben über die tätige Auseinandersetzung mit der Welt die Verbindung der „Gegenwart[ig] [...] der schon zurückliegenden Vergangenheit und noch bevorstehenden Zukunft“ (Benner 1989, 124). *Perspektive* ist dabei individuell unterschiedlich; der Stand des Standortes muss stets erst durch das Individuum im Verstehen der (vergangenen, aktuellen und künftigen) Gegenstände gefunden werden. „Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, ‚wo ich jetzt stehe‘ als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (Holzkamp 1995, 263). Dialektisch verstanden ist die *Perspektive* die Verbindung zur (eigenen wahrgenommenen, erlebten und erfahrenen) Wirklichkeit, gleichzeitig aber auch die Einnahme eines von ihr und darüber zu sich selbst distanzierenden Standpunktes. Sie ist dann im Sinne der *Parallaxe* „die Lücke, die das Eine [d. i. hier der Mensch; P. S.] von sich selbst trennt“ (Žižek 2006, 12), gleichsam beide, Subjekt und Objekt, aber auch miteinander vermittelt (ebd., 21).

aber gleichsam eine sie verbindende Beziehung her, weil sie nun dieses Moment der Wechselwirkung (und sei es nur in Gedanken) *teilen* (dazu noch ausführlich in Kap. 4.2.2.4).

„Alles Sprechen ruht auf der Wechselrede, in der, auch unter Mehreren, der Redende die Angeredeten immer sich als Einheit gegenüberstellt. Der Mensch spricht, sogar in Gedanken, nur mit einem Andren, oder mit sich, wie mit einem Andren, und zieht danach die Kreise seiner geistigen Verwandtschaft, sondert die, wie er, Redenden von den anders Redenden ab. Diese, das Menschengeschlecht in zwei Classen, Einheimische und Fremde, theilende Absonderung ist die Grundlage aller ursprünglichen geselligen Verbindung“ (Humboldt 1827 [1907], 25).

Mit der Sprache als Metapher: Dass eine *Über-Ein-Stimmung*, also mit einer Stimme zu reden, *nicht* das Ziel ist, gibt Aufschluss darüber, dass es mindestens zwei Stimmen sein müssen, die im dialektischen Gespräch, das nicht nur mit sich selbst geführt wird, in Wechselwirkung miteinander stehen. In einer Übereinstimmung im eben genannten Sinne wäre die Perspektive kontrastlos, die Weltansichten bzw. Ansprüche an die Welt könnten sich nicht mehr abheben, sodass Grenzen sich nicht mehr etablieren, folglich auch nicht verschieben und Horizonte sich nicht erweitern könnten. Übereinstimmung würde Bildung also gerade unmöglich machen. Im Sinne *Humboldts* gesprochen: „In dieser Perspektive kann es kein umfassendes Verstehen, keine völlige [d. h. kontrastlose; P. S.] Übereinstimmung geben, sondern nur eine Verständigung, der die Differenz immer schon eingeschrieben ist [...]“ (Koller 1999, 89). Das bedeutet nicht, dass nicht zwei verschiedene Stimmen zu einer werden, also in Einklang gebracht werden könnten. Wichtig ist hier nur, den Prozess zu begreifen, wie es zu dieser Übereinstimmung kommt, nämlich eine sich aus der Differenz ergebende Übereinstimmung, die diese Differenz in sich „aufgehoben“ hat. Sie ist somit keine reine, mit sich identische Übereinstimmung (*Übereinstimmung 1. Ordnung*), sondern eine kontrastierte, *harmonisierte*¹⁶⁹ Übereinstimmung (*Übereinstimmung 2. Ordnung*), die sodann Ausgangspunkt neuer Differenzen ist, um wieder kontrastierte Übereinstimmung zu werden (*Übereinstimmung n-ter Ordnung*). Resultierend daraus wird sie eine in die Geschichte eingereihte Übereinstimmung, deren Vergangenheit zwar in ihr „aufgehoben“, in ihrer Schärfe aber verwischt und deren Zukunft somit teilweise bestimmt, aber nicht deterministisch *vor-be-bestimmt* (prädestiniert) ist, sondern sich Offenheit und Kontingenz bewahrt.

169 „Lat. harmonia, aus griech. harmonía (ἁρμονία) ‚Verbindung, Bund, passendes Verhältnis, Übereinstimmung, Einklang‘“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [DWDS], Stichwort: „harmonieren“). Zwar mögen *Einklang* und *Harmonie* durchaus synonym verwendet werden, jedoch unterscheidet sich beides insofern, als sich *Einklang* wörtlich als *Ein-klang* deuten lässt, d. h. als einander und mit sich identisch, wohingegen sich *Harmonie* eher relativ betrachten lässt, d. h. wie oben genannt, in einem passenden Verhältnis zueinander. Das lässt sich am Beispiel von Musik veranschaulichen: Der *Einklang* mindestens zweier differenter Töne sei hier als deren Aufhebung zu einem einzigen und *Harmonisierung* als wohlwollendes Miteinander dennoch weiter different bleibender Töne in einem Ganzen zu verstehen. Wenn das Individuum sein Menschsein so ausbilden soll, dass es als Repräsentantin der Menschheit gelten kann und dies nur möglich ist unter Einbezug der Menschheit, dann kann es so etwas wie einen reinen Selbstbezug gar nicht geben, sondern allenfalls einen relativen Selbstbezug. „Der Mensch ist auf Gemeinschaft angewiesen [...] für ein gelingendes Leben [...] Das individuelle Ich ist [...] nur ein relatives Ich – ein Orchester ohne Dirigent“ (Hastedt 2012, 25; vgl. auch Schäfer 1997, 33).

Bis hierher ist deutlich geworden, dass das *Humboldt'sche* Bildungsverständnis sich durch seine Dynamik in der anhaltenden, Bestimmung suchenden Bewegung (bilden) eines indisponiblen Individuums in der Auseinandersetzung mit seiner von ihm differenten, gleichsam durch ihn veränderten und ihn verändernden Welt auszeichnet, um aus der Vielfalt von Ich und Welt ein stets nur temporär feststehendes und (un-)bestimmtes harmonisches Ganzes, eine „distributive Einheit, die auf der spezifischen Differenz eines jeden Teil-Ganzen in der Idee beruht“ (Riedel 1986, 350), zu bilden (Bildung). Es ist diese dem Prinzip der *Hegel'schen* Dialektik folgende, sie aber nie explizit erwähnende Wechselwirkung von Ich und Welt, die gleichsam Bildung in ihrer Besonderheit und Allgemeinheit erlaubt, welche Bildung zu ihrer Konstitution aber auch bedarf. Es handelt sich um eine notwendige gegenseitige Angewiesenheit von Ich und Welt, in der beides das jeweils Andere für seine eigene Konstitution benötigt, sodass es weder diese noch jenes als Reinheit in Perfektion gibt (und auch nicht geben kann), sondern sich beides fortwährend „in Interaktion und Arbeit zu bewähren hat“ (Brumlik 2013, 22). Für *Humboldt*, so lässt sich sagen, ist bei Bildung der Weg das Ziel, weil gleichwohl das Ziel der Weg ist, der im Bildungsprozess gebildet wird, um das Ziel zu erreichen.

Nunmehr steht noch die Frage offen, ob diese Wegbildung und dieses Zielerreichen allgemeiner und/oder spezieller Art ist. Das heißt, ob Menschenbildung im Sinne der Entfaltung der Kräfte in best- und größtmöglichem Maße sich jeder Spezialisierung und damit vermeintlichen Verengung auf einen Teil der Welt entziehen, also grundlegend und allgemein sein muss, oder ob gerade die Fokussierung auf je einen Teil der Welt als deren konkreter Ausdruck zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung Bildung ermöglicht. Kurzum: Muss Bildung getrennt betrachtet werden, um ganz zu sein?

Im folgenden Kapitel geht es deshalb um den Vorwurf an *Humboldt*, als „institutioneller Spalter zwischen zweckfreier Menschenbildung [...] und zweckbezogener praktischer beruflicher Bildung“ (Büchter 2017a, 26; dazu auch Dammer 2009, 110 f.) unterschieden und die berufliche der allgemeinen Bildung untergeordnet zu haben. Die Betrachtung dieses Vorwurfs ist deshalb für diese Arbeit elementar, steht und fällt damit schließlich die Begründung, Bildung in Bezug auf Beruf bzw. berufliche Arbeit setzen und als Ausgangspunkt für die „Aufhebung“ und Regeneration der *Berufsbildungstheorie* nutzen zu können.

4.1.2 Bildung ist allgemein (und) ist speziell

War die vermeintliche Trennung von Bildung in Allgemeine und Spezielle vornehmlich politisch und ökonomisch begründet (vgl. Kap. 1.1.2), bietet das *Humboldtsche* Bildungsverständnis Anlass, beides zusammen zu denken und – jedoch gerade das Spezielle entgegen aller Ablehnung – als Bildungsmedium zu betrachten. Begründen lässt sich dies damit, dass die „Aufhebung“ der formellen wie inhaltlichen Spaltung und damit gleichsam Verbindung von allgemeiner und spezieller Bildung dem *Humboldt'schen* Bildungsverständnis immanent ist. „Sicherlich liefert Humboldt keine *Berufsbildungstheorie*“, wie *Karlwilhelm Stratmann* (1979, 296) formuliert, „aber [...] mit Sicher-

heit mehr als nur eine Theorie des humanistischen Gymnasiums, auf die man Humboldt vordergründig festgelegt hat.“ Das heißt: *Bildung ist allgemein (und) ist speziell*. Stratmann geht sogar so weit zu sagen, dass Humboldt und seine Forderungen und Ausarbeitungen zur menschlichen Bildung nicht blind für die Arbeitswelt gewesen seien, sondern das Gegenteil bewiesen werden könne, wenn Verkürzungen in der berufspädagogischen Humboldt-Rezeption deutlich gemacht würden und in die Humboldtschen Schriften „unter Beachtung hermeneutischer Prinzipien“ Einblick genommen werde (Stratmann 1970, 834; 1979, 296). Dies sei wie folgt erläutert:

Wie dargelegt, spricht Humboldt u. a. davon, dass es Bildung zum Ziel habe, aus der Mannigfaltigkeit des Ich und der Welt in ihrer ebenso mannigfaltigen Wechselwirkung eine ihre Gegensätze bedingende, gleichsam harmonisierende Einheit zu bilden und im bzw. durch das Individuum zu repräsentieren. Notwendige Bedingung hierfür ist nicht die „Preisgabe individueller Eigentümlichkeit, sondern gerade [...] deren unterschiedene[...] Ausprägung“ (Koller 1999, 59) und ihrer anschließenden Zusammenführung, welche eben nur ob ihrer Verschiedenheit vollzogen werden kann. Dies gilt umso deutlicher, wo gewahr wird, dass Eigentümlichkeit bzw. Individualität nur in Abgrenzung zu anderen Eigentümlichkeiten bzw. Individualitäten entsteht (ebd., 67), d. h. dass „jede Individualität nur als Differenz zu anderen Individualitäten Bestand hat“ (ebd.) – die Nähe zur Hegelschen Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ist hier unverkennbar (vgl. Kap. 4.2 u. 4.3). Anders formuliert: Zur Verallgemeinerung eines Gegenstandes, so auch von Bildung, bedarf es des Besonderen, weil es sonst nichts gäbe, was allgemein, also ganz gemacht und umfasst werden könnte; von einem Allgemeinen, d. h. Ganzem zu reden, ergibt nur dort Sinn, wo es Teile gibt, die dieses Ganze (zusammenpassend) ausmachen und von ihm umfasst werden können.

Dies wird im Sinne Humboldts auch in dessen Sprachphilosophie sichtbar, wonach gerade das Spezielle notwendig ist für das Ganze (dessen Teil es ja ist bzw. durch das das Ganze erst Ganzes ist):

„Das Vorrecht des Besonderen vor dem Allgemeinen gilt aber für das Sprachstudium nicht nur in zeitlicher Hinsicht. Vielmehr ist – ähnlich wie bei den individuellen Charakteren der Menschen – die Kenntnis jeder einzelnen Sprache auch unter systematischem Aspekt unentbehrlich für die Erkenntnis des Ganzen“ (ebd., 87; Hervorh. P. S.).

„Denn so wundervoll ist in der Sprache die Individualisierung innerhalb der allgemeinen Übereinstimmung, dass man ebenso richtig sagen kann, dass das ganze Menschengeschlecht nur Eine Sprache, als dass jeder Mensch eine besondere besitzt“ (Humboldt 1848, 48).

„Denn die Sprache ist mit Allem in ihr, dem Ganzen wie dem Einzelnen verwandt, nichts davon ist oder bleibt ihr je fremd. [...] Mag man nun die Sprache als eine Weltanschauung oder als eine Gedankenverknüpfung, da sie diese beiden Richtungen in sich vereinigt, betrachten, so beruht sie immer nothwendig auf der Gesamtkraft des Menschen; es lässt sich nichts von ihr ausschliessen, da sie alles umfasst“ (ebd., 35).

Die jeweils besondere Vielfalt und Vielheit von Sprache des Ich wie der Welt, d. h. von ihrer jeweiligen Weltansicht – einer Sicht auf die Welt und von der Welt –, ist es, welche ein umfassendes Bild des Ganzen ermöglicht, d. h. von der Welt und darüber eben

auch sich selbst. Erst durch das Zerteilen des Allgemeinen in Besondere und ihr anschließendes Zusammenführen ermöglicht es, eine Mitte zu finden, in der beide zu ihrem Recht kommen, jedoch letztlich das Besondere eben dieses dann zusammengeführte Allgemeine konstituiert.

„Um daher [...] der individuell historischen Sprachvergleichung durch vorbereitende Betrachtungen den Weg zu bahnen, ist es zugleich notwendig, das Allgemeine mehr auseinanderzulegen und das dann hervortretende Besondere dennoch mehr in Einheit zusammenzuziehen. Eine solche Mitte zu erreichen, bietet die Natur der Sprache selbst die Hand“ (ebd., 107).

Die Pluralität des Besonderen der dem Individuum gegenüberstehenden Welt ist konstitutiv für dessen (allgemeine) Bildung. „*Das Plädoyer ist damit ein allgemeines für Bildung, hier lediglich mit Bezug auf den [besonderen; P. S.] Weltausschnitt [wie z. B.; P. S.] des Berufes [d. h. eines Teils des Ganzen] konkretisiert*“ (Gruschka 2011, 85; Hervorh. P. S.). Und aufgrund der Mannigfaltigkeit bei gleichsamer Ebenbürtigkeit dieser als Teil des Ganzen geltenden und diese repräsentierenden Ausschnitte, d. h. Besonderheiten (im Sinne von Humboldts Sprachphilosophie auch „Einzelsprachen“) lässt sich festhalten, dass „im Blick auf das Ganze [...] jede gleichermaßen unentbehrlich“ (Koller 1999, 88) ist.

Wie Ich und Welt in wechselseitiger Bedingtheit einander konstitutiv und ebenbürtig sind, so sind auch Spezielles und Allgemeines der Bildung, deren Inhalt in der Wechselwirkung von Ich und Welt, der tätigen Aneignung wiedergegeben wird, ebenbürtig; allgemeine Bildung ist somit nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch; spezielle Bildung nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch.

„Jede Beschäftigung“, so folgerte Humboldt, „vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben ... Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an“ [...], nämlich „durch vollständige Einsicht der streng aufgesuchten Gründe oder durch Erhebung zu einer allgemein gültigen Anschauung“ [...] die Denk- und Einbildungskraft zu äußerster Anspannung zu bringen“ (Blankertz 1982a, 103 in Bezug auf u. a. Humboldt 1792 [1903], 118).

Damit ist angesprochen, was Stratmann (1970, 834; 1979, 296 f.) in den Frühschriften Humboldts ausmachte. Er erläutert die geschichtliche Entwicklung der lediglich die Arbeit verrichtenden, aber über ihr Werk unkundigen Ackerbauern der ständischen Gesellschaft hin zu den über ihr Tun und dessen Wirkung wissenden Bauern und Handwerkern als „Künstler“, der

„gegenüber den in der ständischen Welt gültigen Regelungen des zünftigen [(wie wohl auch der industriellen Produktion [Stratmann 1970, 834, Fn. 37]; P. S.] Herkommens und Werkens frei [...] gemacht] für neue Entwicklungen sowohl seiner selbst wie auch seiner beruflichen Tätigkeit [ist]“ (Stratmann 1970, 834).

Nicht auf den Gegenstand als Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses kommt es an, nicht „[...] auf den Stoff selbst oder die Fülle des Stoffes, sondern darauf, dass alle

Rezeptivorgane des Geistes einmal in Bewegung gesetzt sind, um ihre formende Kraft zu üben“ (Spranger 1909, 425). „Humboldt“, so Gruschka (1987, 166 f.), „verlangte von einem sich Bildenden, dass er vollständig und gründlich zu durchschauen habe, woran er sich bilden wolle. *Das war eben das Entscheidende*, nicht die ‚allgemeine‘ Gegenständlichkeit [...] das vollständige Durchschauen und Verstehen ist notwendig, damit der Mensch seine blinde Abhängigkeit von den Dingen und Prozessen abstreifen kann“ (Hervorh. P. S.).

Als Beleg für diese Entwicklung führt Stratmann (1970, 834) die folgenden Textstellen aus Humboldts Werk *„Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“* (1792 [1903]) an:

„[Dass es] bei Besorgung der Geschäfte [...] mehr darauf ankomme, dass die Sache geschehe, als wie der, welcher sie verrichtet, darüber unterrichtet sei, mehr, dass der Acker wohl gebaut werde, als dass der Ackerbauer gerade der geschickteste Landwirth sei“ (Humboldt 1792 [1903], 115)

„So ließen sich vielleicht aus allen Bauern und Handwerkern *Künstler* bilden, d. h. Menschen, die ihr Gewerbe um ihres Gewerbes willen liebten, durch eigen gelenkte Kraft und eigene Erfindsamkeit verbesserten, und dadurch ihre intellektuellen Kräfte kultivierten, ihren Charakter veredelten, ihre Genüsse erhöhten. So würde die Menschheit durch eben die Dinge geädelt, die jetzt, wie schön sie auch an sich sind, so oft dazu dienen, sie zu entehren“ (ebd., 117; Hervorh. i. O.)

„Allein, freilich ist Freiheit die notwendige Bedingung, ohne welche selbst das seelenvollste Geschäft keine heilsamen Wirkungen dieser Art hervorzubringen vermag. Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit“ (ebd., 118).

Stratmann liest diese Äußerungen Humboldts als „Spiegelung ökonomisch-gesellschaftlicher Wandlungen, als Reflex auf sich auflösende überkommene Sozialformen“ (Stratmann 1970, 835). Damit unterstellt er gleichsam die Annahme, dass die Gesellschaft auch offen dafür war, dass der Mensch sich zum „Künstler“ bilden könne, „denn ohne die Ablösung der traditionellen und nur bestimmten sozialen Verhältnissen entsprechenden Ausbildungsformen wäre das große Ziel unerreichbar geblieben: die Emanzipation des Menschen“ (ebd.). Humboldts Bildungstheorie war nach Stratmann eben nicht individualistisch auf eine Bildungsform durch diesen ausgelegt, sondern dieser wusste,

„daß es [...] den Menschen als Individuum] jenseits seiner sozialen Existenz nicht gibt, weshalb es falsch war zu übergehen, daß es Humboldt auch auf den ‚vollständigen Bürger‘ ankommen muß und daß darum auf die Berufsbildung und deren Beförderung nicht verzichtet werden kann – weder pädagogisch noch gar politisch [...]“ (Stratmann 1979, 294).

Die Tatsache also, dass eine Beschäftigung, ganz gleich welcher Couleur und doch aufgrund dieser Eigentümlichkeit bzw. individuellen Eigenschaften, Bildungsprozesse auslöst, die dem anhaltenden Wechselspiel von Verstehen und Wirken, eben der

Wechselwirkung von Ich und Welt, dienen, erstickt jedwede Spaltungsversuche von Bildung in allgemeine und spezielle Bildung im Keim, solange jedoch gesellschaftlich (d. h. auch politisch-ökonomisch) die Möglichkeit dazu besteht.

Diese Ebenbürtigkeit und Einheit sind jedoch erst auf den zweiten Blick zu erkennen. So z. B. dort, wo *Humboldt* schreibt,

„beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. [...] Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverständene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (Humboldt 1809 [1920], 277)

Will also der Mensch sich von seinem sozialen Stand befreien, so hat er sich, so *Stratmann* „[z]u ‚Kraft und Selbständigkeit‘ zu bilden“ (Stratmann 1979, 295) und „zum ‚persönlichen Stand‘ [...] zu erheben“, wofür er jedoch durch berufliche Ausbildung pädagogisch auszurüsten sei (Stratmann 1970, 835; zum ständischen Berufsdanken und dessen Zwangscharakter auch Stratmann 1979, 291 ff.). Dies aber nicht durch einen rein auf die „Bewältigung von Werkstattproblemen“ hin ausgerichteten Unterricht in den Berufsschulen, weil diese den Arbeiter „wieder zur [im sozialen Sinne; P. S.] ‚Standesperson‘“ macht (ebd., 837) und die Berufsschulen damit „hinter die seit dem neuhumanistischen Angriff gegen die Aufklärungspädagogik geführte Diskussion zurückfielen“ (ebd., 838). Vielmehr müsste es ein allgemein durchdachter Prozess sein, d. h. ebenjener Prozess der Zusammenführung mannigfaltiger Inhalte zu einem harmonischen Ganzen, der „schrittweise verfolgt und am Ende im Ganzen überschaut“ wird und durch den

„die Bildung des Menschen durch ein regelmäßiges Fortschreiten Dauer gewinnt, ohne doch in die Eintönigkeit auszuarten, mit welcher die körperliche Natur, ohne jemals etwas Neues hervorzubringen, immer nur von neuem dieselben Umwandlungen durchgeht (Humboldt 1793 [1903], 287).

Die Tatsache also, dass

- die Trennung von etwas nur dort Sinn ergibt, wo es ein Ganzes gibt, dass
- beide „Bildungen“ sich auf den Menschen und seine Bildung beziehen, sodass er sich bilden möge, ihm dies
- aber nur durch Hinzunahme der genannten allgemeinen und speziellen Bildung gelingen kann,

betont ihre Ebenbürtigkeit einerseits und ihre Einheit, die sich in der Bildung des Menschen findet bzw. durch ihn im Bildungsprozess vereint wird. Dies nämlich, als in der *Wechsel*-Wirkung, d. h. der Wirkung des Menschen auf die Welt und vice versa, indem der Mensch die Wirkung der Welt zu verstehen sucht, er gleichzeitig dadurch seine Wirkung auf die Welt, d. h. seine im Verständnis entwickelten Fertigkeiten, anwendet, die wiederum eine erneute Wirkung der Welt, die es dann wieder zu verstehen

gilt, *bewirkt*. Wie das Allgemeine das Spezielle braucht, so braucht das Spezielle das Allgemeine im menschlichen Bildungsprozess. Bildung ist die Einheit von Speziellem (Praxis) und Allgemeinem (Theorie) und nur durch sie ist Bildung.

„Berufsbildung enthält somit immer zugleich Allgemeineres und Spezielleres. [...] Das Charakteristische der Berufsbildung liegt nicht im etwaigen Fehlen des Allgemeineren, sondern in der Konkretisierung bzw. Bindung von (allgemein-speziellen) Bildungsbemühungen an die jeweiligen Bedingungen der beruflichen Lebenssituation“ (Baumgardt 1979, 185).

Wie und weil die Form und der Inhalt von Mensch und Welt im Bildungsprozess jeweils individuell verschieden, d. h. mannigfaltig sind, sodass nie vorausgesetzt oder vorausgesagt werden kann, welche Gestalt sie zu welchem Zeitpunkt und an welchem Ort annehmen oder haben, sondern nur gesagt werden kann, dass sie an einem dann gegebenen Ort zu einem dann gegebenen Zeitpunkt eine dann gegebene Gestalt (angenommen) haben werden, die sich von ihrer vorherigen unterscheidet, diese jedoch in sich „aufgehoben“ hat, lässt letztlich darauf schließen, dass im *Humboldtschen* Bildungsverständnis das Besondere im Allgemeinen und das Allgemeine im Besonderen „aufgehoben“ und dieses wie jenes Bildung im bis hierher dargelegten Sinne eines anhaltenden Zustands des Werdens ist.

Nicht nur ist dann die (augenscheinlich) allgemeine Bildungstheorie der Wechselwirkung von Ich und Welt, sondern auch die ebenso augenscheinliche Spaltung allgemeiner und spezieller Bildung von *Humboldt* stets als sich wechselseitig bedingend, als Ursache und Wirkung des je Anderen und damit dialektisch zu betrachten. Das heißt grosso modo: Mit dem *Humboldtschen* Bildungsverständnis wird die Menschenbildung nicht gespalten, sondern vielmehr als harmonische Einheit gedacht und theoretisiert, insofern sie als dialektische Bildung verstanden wird und der gemäß Bildungsprozesse nach dem Bewegungsprinzip der Dialektik vollzogen werden. Denn sind Ich und Welt, Allgemeines und Spezielles eigentlich Unterschiedene und Gegensätze, so ist mit Bildung jener Prozess gemeint, der beide zusammenführt und ihre Gegensätzlichkeit „aufhebt“, damit sie dadurch sich als das, was sie sind, fortwährend bestimmen können bzw. bestimmt werden. Bildung hat es demnach mit der Dialektik des Übergehens von Unbestimmtheit und Bestimmtheit zu tun, die *Humboldt* jedoch (zumindest nicht explizit) in seinem Bildungsdenken der Wechselwirkung von Ich und Welt formuliert hat.

Im Folgenden gilt es deshalb, die bislang bereits erwähnte Dialektik, der *Humboldt* mit seinem Bildungsdenken folgt, näher zu betrachten und auszuführen, ist sie im Sinne *Hegels* schließlich die Verbindung von Gegensätzlichem zu einer „Einheit mit seinem Entgegengesetzten“ (Hegel 5, 114; Hervorh. i. O.), welche in fortwährender Bewegung sich stetig wi(e)derholt (zu dieser Schreibweise in Kap. 4.5).

4.2 Die Hegelsche Dialektik

Im vorherigen Teilkapitel wurde dargelegt, dass das *Humboldtsche* Verständnis von Bildung darauf hinausläuft, Bildung als Zustand des Werdens zu bestimmen (vgl. Kap. 4.1). Damit ist angedeutet, dass es sich bei Bildung sowohl um einen *Prozess* als auch um einen *Zustand* (als Anfang bzw. Ergebnis oder auch Produkt dieses Prozesses) – eine *Werdung* – handelt. Da es sich hierbei um menschliche Bildung handelt, geht es um die *Menschwerdung* des Menschen (*Blankertz*), was bedeutet, dass der Mensch sich zum Menschen bilde, und dies, so *Humboldt*, in Wechselwirkung mit der Welt. Diesem Anspruch ist die Aufgabe immanent, dass er sich einerseits zu etwas oder jemandem mache, das bzw. der er noch nicht ist, aber sein kann oder soll – er soll aus einem Zustand momentaner Unbestimmtheit einen der Bestimmtheit machen oder auch sich selbst bestimmen. Andererseits ist damit aber auch impliziert, dass er nicht mehr bleibt, was bzw. wer er ist, also einen bestimmten Zustand verlässt, damit aber in eine Sphäre der Unbestimmtheit übergeht, die erst anschließend wieder in einen Zustand der Bestimmtheit übergeht.

Das hier anklingende Paradoxon liegt darin, dass einerseits aus Unbestimmtheit Bestimmtheit gemacht werden soll, andererseits damit eine Bestimmtheit verlassen und in eine Unbestimmtheit übergegangen wird. Vielmehr noch kann das Paradoxon so gelesen werden, dass es dem Menschen aufgegeben ist, zu werden, was er ist (der Mensch soll Mensch werden), indem er sich als Mensch bestimmt, damit aber impliziert ist, dass er aus dem anfänglichen Zustand der Unbestimmtheit – der Mensch ist unbestimmt (Ursache) und daher gilt es, sich zu bestimmen (Wirkung) – nicht einen der Bestimmtheit, sondern erneut einen Zustand der Unbestimmtheit macht. Kurz: Ist die Ursache für den Bildungsprozess, dass der Mensch unbestimmt ist, der Zweck, dass er sich bestimmt, um als Wirkung Bestimmtheit zu erlangen, so schlägt die Wirkung doch wieder in die Ursache der Unbestimmtheit um: Der unbestimmte Mensch wird Mensch, d. h. unbestimmt. Es ließe sich der Auftrag ableiten, der Mensch solle aus einer Unbestimmtheit in eine Unbestimmtheit übergehen. Würde das Ganze umgedreht gelesen, ließe es sich jedoch auch so deuten, der Mensch solle von einer Bestimmtheit in eine Bestimmtheit übergehen. Denn wenn der Mensch sich bestimmen soll, weil er unbestimmt ist, stünde am Ende eine Bestimmtheit, sodass der Mensch kein unbestimmter wäre, sondern ein bestimmter Mensch und der Auftrag seine Ursache verlöre, weil seine Wirkung diese rückwirkend negiert hätte. Beide Aufträge wären an und für sich alleinstehend unsinnig – mit ersterem würde der Mensch unbestimmt bleiben, somit sich nicht *als Mensch* bestimmen können (Menschsein ist eine Bestimmung und Bestimmtheit¹⁷⁰); mit letzterem wäre eine Redundanz gegeben, die

170 Bestimmtheit ist ein Zustand des Bestimmten, also Ergebnis der Be- und Abgrenzung, d. h. der Bestimmung des Bestimmten. Bestimmung meint „Be- und Abgrenzung, Hinzufügung eines Attributs zu einem Begriff“ (Precht 2008a, 74). Bestimmung ist ein Prozess der Erzeugung des Zustands der Bestimmtheit eines Bestimmten (Suffix „-ung“ als Indikator der Substantivierung eines Verbs, der „Verzustandung“ eines Prozesses bei dessen gleichsam Aufrechterhaltung), also einer Qualität und damit die sich aus einem Prozess ergebende Beschaffenheit, also ein mit bestimmten Attributen versehener Zustand. Bestimmtheit ist also ein Indikator einer durch einen Prozess zum Zustand gemachten Eigenschaft einer Entität.

die Forderung der Menschwerdung des Menschen obsolet machen würde und die Frage im Raum stünde, warum denn eine Bestimmung gefordert ist, wo Bestimmtheit doch schon vorliegt – der Mensch ist doch bereits Mensch, warum sollte er dann noch den (beschwerlichen) Weg gehen, um Mensch zu werden und somit Mensch zu bleiben?

An dieser Stelle hat es die Bildungstheorie mit der Frage der Vereinigung von Gegensätzen zu tun – konkret mit der Frage: Wie kann menschliche Bildung einerseits die Forderungen beinhalten, aus einem unbestimmten einen bestimmten Zustand zu machen, wenn diese Bestimmtheit am Ende dafür sorgen würde, die anfängliche Unbestimmtheit zu negieren und damit den gesamten Menschen nichtig werden zu lassen, weil der Mensch ursprünglich kein unbestimmter gewesen wäre, andererseits diese Negierung des Anfangs erst durch die Notwendigkeit des Prozesses der Transformation eines Zustands der Unbestimmtheit in Bestimmtheit in Gang gesetzt werden konnte? Kurzum beschäftigt sich die Frage nach der Bildung des Menschen an dieser Stelle damit, ob und wie die Gegensätze der Unbestimmtheit und Bestimmtheit gleichermaßen konstitutiv, d. h. etwas hervorbringend, aber auch destruktiv, d. h. etwas negierend, im Bildungsprozess sein können. Wie lässt sich erklären, dass der Mensch *gleichzeitig unbestimmt und bestimmt sein* kann bzw. *ist*? Wie kann er Mensch sein, obwohl er doch erst Mensch werden muss, um Mensch zu sein, jedoch auch erst Mensch sein, um Mensch werden zu können? Oder nochmals anders gewendet: Wie kann das Gegenteil eines wahren Satzes ebenfalls wahr sein, ohne dass sich beide Sätze gegenseitig zur Nichtigkeit „aufheben“? Mit *Werner Heisenberg*, dem Begründer der Unschärferrelation in der Quantenphysik, lautet die Antwort: *Dialektik!*

„[...] Das Gegenteil eines ‚wahren‘ Satzes wird [...] häufig wieder ein ‚wahrer‘ Satz sein. Die berühmteste systematische Fassung dieser ‚dynamischen‘ Darstellung der Wirklichkeit ist die Hegelsche Dialektik“ (Heisenberg 2019, 41; Hervorh. P. S.).

In diesem Kapitel zur *Hegelschen* Dialektik geht es folglich darum, diese Widersprüchlichkeit des (*Humboldtschen*) Bildungsverständnisses unter Rekurs auf die *Hegelsche* Dialektik, welche, implizit schon im *Humboldtschen* Bildungsdenken angelegt ist, „aufzuheben“. Dies ganz im Sinne *Hegels*, indem sie aus sich selbst heraus sich fortlaufend dialektisch entwickelt und voranschreitet und dadurch ihre Gegensätze aufbewahrt, negiert und zu einer höheren Einheit bildet.¹⁷¹ Konkret geht es um die Betrachtung *dialektischer Bildung* als *Werden und Zustand*, also *Sein* oder *Nichtsein* bzw. *Nichts*, zugleich, womit die zentralen Kategorien angesprochen, welche *Hegel* in seiner „*Wissenschaft der Logik*“ (*Hegel* 5) als Kern seiner Dialektik aufführt und damit die „Aufhebung“ von Gegensätzen zur Erlangung von Bestimmtheit begründet (Kap. 4.2.2).

171 In der Unternehmung, Bildung nach *Hegel* zu theoretisieren, bin ich mir des *Heydorn'schen* Postulats „In die Bildungstheorie Hegels einzuführen heißt, in das Gesamtwerk einzuführen“ (Heydorn 1973 [2004], 164) bewusst. Wiewohl dies nicht leistbar und zudem auch nicht meine Absicht ist, halte ich es ebenfalls mit *Heydorn*, der diese „besondere Schwierigkeit“ dadurch löst, „einen Bezugspunkt [...] des gegenwärtige[n] Interesse[s]“ (ebd.) als Anknüpfungspunkt zu wählen. In diesem Fall ist es die *Hegelsche* Dialektik als Prinzip der Bildung als Wechselwirkung zwischen Menschen und Welt, wie es implizit und sinngemäß dem *Humboldt'schen* Bildungsverständnis als „Prozess und das Resultat eines Werdens“ (Koller 2022a, 58) zugrunde liegt.

Bevor jedoch der Bildungsbegriff damit dialektisch konkretisiert wird, ist zu erläutern, was überhaupt unter *Hegels* Dialektik zu verstehen ist (Kap. 4.2.1).

4.2.1 *Hegels* Dialektik – Bewegungsprinzip und „Aufhebung“

Hinlänglich wird die Dialektik *Hegels* mit dem Schema *These – Antithese – Synthese* beschrieben (z. B. Blankertz 1982a, 98; Heil 2010, 50; Stobbe 2022), wonach einem positiven Satz (*These*) ein negativer Satz (*Antithese*) folgt, um letztlich wiederum zum Resultat (*Synthese*) „aufgehoben“ zu werden. Dieser Deutung der Dialektik als Schema von *These – Antithese – Synthese* wird jedoch auch widersprochen (z. B. Dörpinghaus et al. 2006, 83; Schäfer 2001, 289). Sie gehe nicht auf *Hegel* – dieser verwahre sich der Anwendung dieses Schemas (Schäfer 2001, 289) –, sondern auf *Fichte* zurück (Precht 2008b, 110 f.). Die „Triplicität“ (Schäfer 2001, 289) von *These – Antithese – Synthese* greife für *Hegel* nämlich zu kurz, weil sie suggeriert, bei der *Synthese* als letztgültigem Ergebnis der Dialektik stehenzubleiben. Vielmehr aber sei deshalb von einer *Quadruplizität* auszugehen (dazu *Hegel* 6, 564), wonach der „Fortgang [der] Rückgang in den Grund [ist]“ (Schäfer 2001, 291), was aber letztlich nichts anderes bedeutet, als dass jede *Synthese* zur *These* einer neuen dialektischen Bewegung wird, „der dialektische Prozess als geschlossener Kreis [betrachtet werden kann; P. S.], in dem die Dinge ‚werden, was sie sind‘ [... und] alle Spaltungen und Antagonismen in der endgültigen Aufhebung ‚versöhnt‘ werden“ (Žižek 2014a, 1292), dies „im wörtlichen Sinne: Sie werden in einem kontingenten und offenen Prozess zu dem, was sie, wie es rückwirkend erscheint, immer schon waren“ (ebd.). „Der Hegelsche dialektische Prozess ist [...] der *offene und kontingente* Prozess, durch den sich ein [...] Ganzes bildet“ (ebd., 314; Hervorh. i. O.) und mit ihm das Wahre, denn: „Das Wahre ist das Ganze“ (*Hegel* 3, 24), die Dialektik somit „wahrheitsgenerierend[.]“ (Emundts/Horstmann 2002, 62). Der Prozess ist jener, „Prozess des Werdens [...], der *rückwirkend* seine Notwendigkeit erzeugt [...]“ (Žižek 2014a, 314; Hervorh. i. O.). *Hegel* selbst formuliert zu dieser rückwirkenden Erzeugung einer Ursache durch ihre Wirkung:

„Diese Bewegung, welche das [d. i. das Zurückgehen in sich selbst; P. S.] ausmacht, was sonst der Beweis leisten sollte, ist die dialektische Bewegung des Satzes selbst. [...] dieser sich selbst erzeugende, fortleitende und in sich zurückgehende Gang“ (*Hegel* 3, 61).

„[Jedes] Vorwärtsschreiten in der Philosophie [sei] vielmehr ein Rückwärtsgehen und Begründen [...], durch welches erst sich ergebe, daß das, womit angefangen wurde, nicht bloß ein willkürlich Angenommenes, sondern in der Tat teils das *Wahre*, teils das *erste Wahre* sei [...] das Vorwärtsgehen [ist] ein *Rückgang* in den *Grund*, zu dem *Ursprünglichen* und *Wahrhaften* [...], von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der Tat hervorgebracht wird [...] Dies Letzte, der Grund, ist denn auch dasjenige, aus welchem das Erste hervorgeht, das zuerst als Unmittelbares auftrat [...] Das Wesentliche für die Wissenschaft ist nicht so sehr, daß ein rein Unmittelbares der Anfang sei, sondern daß das Ganze derselben ein Kreislauf in sich selbst sei, worin das Erste auch das Letzte und das Letzte auch das Erste wird“ (*Hegel* 5, 70; Hervorh. i. O.).

Mit dem Sichaufheben und Übergehen, d. h. dem negativen Resultat der Dialektik, lässt sich in diesem auch ein positives finden, d. h., dass das positive Resultat im nega-

tiven enthalten ist (Wolff 2014, 81). Anders gesagt: Das Resultat ist gleichsam „*Ausgangspunkt*“ (Hegel 5, 163; Hervorh. i. O.) der Bewegung – ihr Ende und ihr Anfang –, weil es, sobald es Resultat ist, zu seinem Ursprung zurückkehrt, dort aber nicht verharret, sondern die Bewegung (wieder bzw. weiterhin) fortsetzt. Die entgegengesetzten Denkbestimmungen (bzw. Seinsbestimmungen [Žižek 2020, 31]) gehen ineinander über (Wolff 2014, 82) oder, wie *Hegel* sagen würde, sind immer schon ineinander übergegangen (dazu später noch ausführlicher).

Diese Beschreibung der Dialektik als Bewegung mag nun suggerieren, dass es bei ihr um eine *Methode* gehe. In der Wissenschaft zu *Hegel* und seiner Logik heißt es bspw. bei *Emundts* und *Horstmann*, dass es sich um eine „wahrheitsgenerierende Methode“ (Emundts/Horstmann 2002, 62) handle; bei *Schäfer* ist die Dialektik eine zugleich „analytische und eine synthetische Methode“ (Schäfer 2002, 259) oder auch eine „Erkenntnismethode“ (Schäfer 2001, 323); *Kimmerle* spricht schlicht nur von der „dialektischen Methode“ (Kimmerle 1979) und *Dörpinghaus u. a.* (2006) sprechen in ihrem Werk widersprüchlich von der Dialektik als Denkmethode einerseits, welche beispielsweise „[Theodor] Litt [...] genutzt [hat], um die Antinomien und Ambivalenzen der menschlichen Lebensweise aufzuzeigen [...]“ (Dörpinghaus et al. 2006, 92; Hervorh. P. S.), sprechen aber andererseits zuvor davon, dass die „Dialektik [...] für Hegel keine Methode des Denkens [...] ist“ (ebd., 83).

Dass es sich bei der Dialektik *Hegels* jedoch nicht um eine *Methode*, ganz gleich welcher Couleur, handelt, hat der Hegelforscher *Michael Wolff* anlässlich des 200. Geburtstags der *Hegel'schen „Wissenschaft der Logik“* untersucht und betont: „Nirgendwo in Hegels Originalschriften ist ausdrücklich die Rede von ‚dialektischer Methode‘ oder von Dialektik als Methode“, so *Wolff* (2014, 71). Vielmehr handle es sich für *Hegel* bei der Dialektik um ein *Prinzip*, genauer: ein „Bewegungsprinzip“ (ebd., 85) bzw. „[d]as bewegende Prinzip des Begriffs“ (Hegel 7, 84) oder auch „Prinzip aller Bewegung, alles Lebens und aller Betätigung in der Wirklichkeit“ (Hegel 8, 173), nach dem ein Begriff sich aus sich heraus entwickelt und voranschreitet¹⁷²; sie ist aber „nicht die so bezeichnete Bewegung selbst, sondern das Prinzip, von der sie ausgeht“ (Wolff 2014, 85). Die

172 Dialektik als Bewegungsprinzip ist hiermit das, was *Hegel* zufolge durch die Vernunft bzw. die „List der Vernunft“ (Hegel 8, 365; 12, 49) vollzogen wird (zur Vernunft s. a. Kap. 4.4.3). Entgegen der platonischen Dialektik als „negative Weise“, wonach sie einen „gegebenen Gegenstand, Satz usf. auflöst, verwirrt, herüber- und hinüberführt und es nur mit Herleiten seines Gegenteils zu tun hat“ (Hegel 7, 84), meint die vernünftige Dialektik eine „höhere Dialektik des Begriffs, die Bestimmung nicht bloß als Schranke und Gegenteil, sondern aus ihr den *positiven* Inhalt und Resultat hervorzubringen und aufzufassen, als wodurch sie allein *Entwicklung* und immanentes Fortschreiten ist. Diese Dialektik ist dann nicht *äußeres* Tun eines subjektiven Denkens, sondern die *eigene Seele* des Inhalts, die organisch ihre Zweige und Früchte hervortreibt. Dieser Entwicklung der Idee als eigener Tätigkeit ihrer Vernunft sieht das Denken als subjektives, ohne seinerseits eine Zutat hinzuzufügen, nur zu. Etwas vernünftig betrachten heißt, nicht an den Gegenstand von außen her eine Vernunft hinzubringen und ihn dadurch bearbeiten, sondern der Gegenstand ist für sich selbst vernünftig“ (ebd., 84f.; Hervorh. i. O.). Die „List der Vernunft“ besteht also darin, dass „sie die Leidenschaften für sich wirken läßt“ (Hegel 12, 49), d. h. „die Objekte ihrer eigenen Natur gemäß aufeinander einwirken und sich aneinander abarbeiten [...] zu lassen“, ohne sich unmittelbar in diesen Prozeß einzumischen, gleichwohl nur *ihren* Zweck zur Ausführung [zu bringen...]“ (Hegel 8, 365). List ist bei *Hegel* also nicht zu verstehen als Trickserei oder Betrug, sondern vielmehr als das „offenste Handeln“. „[List ist] (*sic!*) das große Betragen, die Andern nötigen, zu sein, wie sie an und für sich sind, [*dies*] (*sic!*) ins Licht des Bewußtseins [zu bringen] (*sic!*)“ (Hegel (1805/06 [1974], 220 f.). Zu betonen ist, dass damit noch nicht alles, was für sich selbst vernünftig ist, auch an sich bzw. an und für sich vernünftig ist (vgl. dazu genauer Fn. 210 u. 340). Und ebenfalls ist hervorzuheben, dass die Vernunft nicht als solche instrumentalisiert ist bzw. werden kann. Sie ist unpersönlich. „Die ‚List der Vernunft‘ versetzt niemanden in den Stand, die Fäden zu ziehen, die die Geschichte voranbringen“ (Gamm 2020, 142; Hervorh. entfernt; zur Vernunft noch in Kap. 4.4.3).

Dialektik, so *Herbert Schädelbach*, ist eine der drei Seiten der *Hegel'schen* Logik, *Hegels* philosophischer Methode, welche sich als „der Weg (griech. *méthodos* – der Weg) des Denkens, der sich von und selbst ergibt“ (Schädelbach 2001, 26; Hervorh. i. O.; Hegel 8, 168) darstellt. Doch die Dialektik ist nicht bloß Bestandteil der Philosophie: „Alles, was uns umgibt, kann als Beispiel des Dialektischen betrachtet werden“ (Hegel 8, 174). Sie ist also insofern keine Methode, weil sie nicht der Weg ist, sie gehört aber zur Methode, insofern durch die Dialektik dargelegt ist, wie sich auf diesem Weg bewegt wird. Ihr haftet insofern etwas Methodisches an, als erst der Weg es ermöglicht, sich zu bewegen (eine Bewegung ist immer durch einen Weg, der Bewegung zwischen mind. zwei Punkten, gekennzeichnet; Anfang und Ende der Bewegung aber kennzeichnen die Punkte wiederum). Sie ist aber insofern auch keine Methode, als sie selbst dieser Weg nicht ist, sondern lediglich beschreibt, wie dieser Weg entsteht, somit der Methode wiederum etwas Dialektisches anhaftet (so ist beispielsweise ein Trampelpfad nur ein Weg, insofern er durch die Bewegung des Trampelns entstanden ist). Die Dialektik *Hegels* beschreibt somit nicht nur eine Bewegung einer Methode, sondern ist selbst ein Bewegungsprinzip, ist selbst dialektisch zu verstehen, insofern sie in sich selbst und aus sich selbst heraus zwei wahre Sätze vereint: Sie ist Ursache und Wirkung der Methode, ohne sie selbst zu sein, indem mit ihr einerseits aus einem Begriff heraus dessen Resultat entfaltet werden kann, welches andererseits rückwirkend seine Ursache begründet. Ist die Dialektik also (wie bspw. beim *Humboldt'schen* Bildungsbegriff) das Prinzip, so ist die Wechselwirkung die Methode, mit der dieses Prinzip verwirklicht wird.

Die *Hegel'sche* Dialektik ist somit ein *Prinzip*, mit dem sich Gegensätze vereinen lassen, ohne dabei ihren ursprünglichen Wahrheitsgehalt einzubüßen, indem sie „aufgehoben“ werden. „Das *Aufheben*“ hat eine doppelte Bedeutung: „es ist ein Negieren und ein Aufbewahren zugleich; [...]“ (Hegel 3, 94; Hervorh. i. O.). Als Aufbewahren bedeutet es einerseits „erhalten“; als Negieren bedeutet es „so viel als aufhören lassen, *ein Ende machen*“ (Hegel 5, 114; Hervorh. i. O.), beides sich aber gegenseitig in sich enthaltend.

„Das Aufbewahren selbst schließt schon das Negative in sich, daß etwas seiner Unmittelbarkeit und damit einem den äußerlichen Einwirkungen offenen Dasein entnommen wird, um es zu erhalten. – So ist das Aufgehobene ein zugleich Aufbewahrtes, das nur seine Unmittelbarkeit verloren hat, aber darum nicht vernichtet ist“ (ebd.)

Das „Aufheben“ beschreibt somit „die Einheit [von etwas; P. S.] mit seinem Entgegengesetzten“ und die dadurch entstehende Bestimmung der Gegensätze „als ein Reflektiertes“ oder auch „*Moment*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) der „Aufhebung“, d. h. der Bewegung des kontinuierlichen Übergehens der Gegensätze ineinander.

Die Dialektik, so *Hegel*, ist somit „das Prinzip aller Bewegung, alles Lebens und aller Betätigung in der Wirklichkeit“ (Hegel 8, 173). Sie ist „das bewegende Prinzip des Begriffs, als die Besonderungen des Allgemeinen nicht nur auflösend, sondern auch hervorbringend“ (Wolff 2014, 85; Hegel 7, 84) zur Bestimmung eines höheren Ganzen.

Ihr „Moment ist das eigene *Sichaufheben* solcher endlichen Bestimmungen und ihr Übergehen in ihre entgegengesetzten“ (Hegel 8, 172; Hervorh. i. O.).

„Die höhere Dialektik des Begriffes ist, die Bestimmung nicht bloß als Schranke und Gegenteil, sondern aus ihr den positiven Inhalt und Resultat hervorzubringen und aufzufassen, als wodurch sie allein Entwicklung und immanentes Fortschreiten ist. Diese Dialektik ist dann nicht äußeres Tun eines subjektiven Denkens, sondern die eigene Seele des Inhalts, die organisch ihre Zweige und Früchte hervorhebt“ (ebd., 84).

Diese „Frucht der Entwicklung“, so *Hegel*, ist „ein Resultat der Bewegung. Insofern es aber nur Resultat einer Stufe ist, so ist es, als das Letzte dieser Stufe, dann zugleich der Anfangspunkt und das Erste einer anderen Entwicklungsstufe“ (Hegel 18, 45).

„Diese Bewegung ist also konkret eine Reihe von Entwicklungen, die nicht als gerade Linie ins abstrakt Unendliche hinaus, sondern als ein Kreis, als Rückkehr in sich selbst vorgestellt werden muß. Dieser Kreis hat zur Peripherie eine große Menge von Kreisen; das Ganze ist eine große, sich in sich zurückbeugende Folge von Entwicklungen“ (ebd., 46)

Der dialektische Prozess, in dem Gegensätze „aufgehoben“ werden und den *Hegel* und *Žižek* (2014a, 1292) zunächst als geschlossenen Kreis beschreiben, der, so *Hegel* selbst, „sein Ende als seinen Zweck voraussetzt und zum Anfange hat und nur durch die Ausführung und sein Ende wirklich ist“ (Hegel 3, 23), ist nur in dem Sinne ein Kreis, wenn das Voranschreiten sich vom Beobachter weg oder auf ihn zu bewegt; im Profil hingegen ist es kein Kreis. Es handelt sich dann streng genommen um eine *Spirale* (Kimmerle 1979, 206). Die im Kreis implizierte „Rückkehr zu sich selbst“ (Hegel 18, 46) meint nicht denselben Anfang, sondern nur einen „Anfang von derselben Art wie der erste, aber auf höherer Stufe“ (Kimmerle 1979, 205). „Die Verlaufsform dieser [dialektischen; P. S.] Bewegung ist die Spirale“ (ebd., 206). „Jeder Anfang und jeder Schritt des Fortgangs hat beim wiederholten Durchlaufen der Bewegung eine reichere Bestimmtheit seiner Unmittelbarkeit bzw. Vermittlungsschritte“ (ebd.). Mit jeder Stufe der weiteren Bestimmung wird ein weiterer Schritt zur vollständigen Bestimmtheit, d. h. die Unbestimmtheit sukzessive um Bestimmtheit reicher gemacht. . h

„Der erste Vermittlungsschritt ist jedesmal die bestimmte Negation der Bestimmtheit des Anfangs, der zweite ist jedesmal zurückbezogen auf den ersten Widerspruch, und er entwickelt sich dabei zur höheren Bestimmtheit der nächsten Stufe. Und in rückwärts verlaufender Begründung erfährt der erste Anfang zum zweiten, dritten usw. schließlich vom Ende her eine stets bessere Legitimation sowie auch die Zwischenschritte von jedem folgenden neuen Anfang und definitiv vom Ende her besser begründet werden“ (ebd.).

„Die Dialektik [...] ist dies immanente Hinausgehen [über eine Bestimmtheit], worin die Einseitigkeit und Beschränktheit der Verstandesbestimmungen sich als das, was sie ist, nämlich als ihre Negation darstellt“ (Hegel 8, 172 zit. n. Emundts/Horstmann 2002, 59). *Hegel* spricht hier auch von der „Tätigkeit des Scheidens“, welche „die Kraft und Arbeit des *Verstandes* [ist]“ (Hegel 3, 36; Hervorh. i. O.; dazu noch in Kap. 4.4.1) und

durch Analyse zu den ursprünglichen Elementen einer Vorstellung zurückgeht, diese somit negiert und in jene Elemente, aus denen sie sich konstituiert, teilt, ebenso aber erhält, d. h. „aufhebt“ (ebd., 35). Der Dialektik wohnt somit einerseits ein zerstörerisches Moment inne, dem gleichsam und gleichzeitig aber auch ein schöpferisches innewohnt (dazu noch ausführlich in Kap. 4.4).

Mit *Hegels* Beispiel der Entwicklung der Fruchtbarkeit heißt das:

„Das höchste Außersichkommen, das vorherbestimmte Ende ist die Frucht, d. h. die Hervorbringung des Keims, die Rückkehr zum ersten Zustande. Der Keim will sich selbst hervorbringen, zu sich selbst zurückkehren. Was darin ist, wird auseinandergesetzt und nimmt sich dann wieder in die Einheit zurück, wovon es ausgegangen“ (Hegel 18, 41).

Der ursprüngliche Keim geht auf zur Pflanze, ist dadurch aber nicht mehr Keim, als solcher ist er nun negiert, gleichsam aber aufbewahrt (ohne ihn gäbe es die Pflanze nicht). Die Pflanze wiederum bringt Früchte hervor, die neue Keime beinhalten und von der Pflanze abfallen, sobald diese stirbt, d. h. ihrerseits negiert wird, jedoch auch in den Früchten „aufgehoben“ ist (ohne die Pflanze gäbe es die Frucht nicht). Die Frucht wiederum vergeht und gibt den Keim frei, sie wird negiert, gleichsam aber „aufgehoben“ (ohne die Frucht gäbe es den Keim nicht). Der nunmehr neue Keim geht wieder zur Pflanze auf und der Prozess wiederholt sich, wie folgendes Schema beispielhaft darstellt.¹⁷³

Keim₁ → Pflanze₁ → Frucht₁ → Keim₂ → Pflanze₂ → Frucht₂ → ...

Die Redundanz ist dabei allerdings nur formal, insofern es sich nicht um denselben Keim handelt, denn der Keim₂ ist nicht mehr Keim₁, wenngleich er diesen in seiner Entwicklungsgeschichte (virtuell) in sich „aufgehoben“ hat. Gleichsam ist aber auch rückwirkend der Keim₁ erst als solcher bestimmt, als ihm irgendwann der Keim 2 folgen sollte. „Der Anfang“, so *Kimmerle*, „enthält als Keim bereits den gesamten weiteren Fortgang. Der Fortgang ist nur Entwicklung, Auswicklung dessen, was als Anlage Eingewickelter bereits vorhanden war“ (Kimmerle 1979, 189).

„Der Anfang ist ‚an sich‘ schon das Ende, der Weg vom Anfang zum Ende besteht nur darin, daß die Struktur des Anfangs ‚für sich‘ wird, sich in der Selbigkeit ihrer komplizierenden Struktur wiedererkennt und dadurch schließlich ‚an und für sich dargestellt‘, nach beiden Seiten hin bestimmt worden ist“ (ebd., 188 f.).

Der Logik folgend, dass der Anfang dem Ende gleicht und vice versa, also beides aus sich herauswächst und sich wechselseitig Ursache und Wirkung ist, erinnert dies da-

173 In der Vorrede zur „*Phänomenologie des Geistes*“ beschreibt *Hegel* diesen Fortgang analog zur Entwicklung einer Knospe zur Blüte und letztlich zur Pflanze: „Die Knospe verschwindet in dem Hervorbrechen der Blüte, und man könnte sagen, daß jene von dieser widerlegt wird; ebenso wird durch die Frucht die Blüte für ein falsches Dasein der Pflanze erklärt, und als ihre Wahrheit tritt jene an die Stelle von dieser. Diese Formen unterscheiden sich nicht nur, sondern verdrängen sich auch als unverträglich miteinander. Aber ihre flüssige Natur macht sie zugleich zu Momenten der organischen Einheit, worin sie sich nicht nur nicht widerstreiten, sondern eins so notwendig als das andere ist, und diese gleiche Notwendigkeit macht erst das Leben des Ganzen aus“ (Hegel 3, 12).

mit zunächst weniger an einen Kreis, sondern eher an ein *Möbius-Band* (Huber 2014, 77), wonach Anfang und Ende so miteinander verwoben sind, dass sie ineinander übergehen und sich identisch werden. Es steht für „die Grunddynamik der Seinsordnung, für das, was traditionell als dialektisches ‚Zusammenfallen der Gegensätze‘ bezeichnet w[ird]“ (Žižek 2020, 266). Der Kreis wird nunmehr eine „nichtorientierbare Oberfläche“, d. h. eine „Fläche, auf der es eine so in sich geschlossene Bahn gibt, dass der Richtungsvektor sich umkehrt, wenn diese Bahn durchlaufen wird“ (ebd., 10)¹⁷⁴, so dass von einem „kontinuierlichen Übergang eines Begriffs in sein Gegenteil (ebd., 18) gesprochen werden kann. Im Vergleich zur Spirale ist der Übergang hier vom Anfang zum Ende jedoch faktisch gegeben – der Anfang geht in das Ende über, beide berühren sich in demselben Punkt – der Anfang „ist“ das Ende.

„Das Problem an diesem geschlossenen Kreis ist, dass er zu perfekt ist, dass er quasi doppelt in sich geschlossen ist – seine Zirkularität wird in einer weiteren zirkulären Markierung remarkiert. Mit anderen Worten: gerade die Wiederholung des Kreises untergräbt dessen Geschlossenheit [...]. Wenn die zirkuläre Geschlossenheit als Geschlossenheit wieder bestätigt werden muss, um ganz wirklich zu sein, dann folgt daraus, dass sie an sich noch keine echte Geschlossenheit ist – sie wird es erst vermittels [...] ihrer Wiederholung“ (ebd., 264).

Hingegen in der Spirale „ist“ der Anfang nur insofern das Ende und vice versa, als jener dieses in sich „aufgehoben“ und damit aber auch rückwirkend begründet hat, beide aber voneinander getrennt sind (auch die Spirale besitzt keine echte Geschlossenheit) und sich nur durch die durch den Fortgang begründete Rückwirkung begründen (in der Spirale sind Anfang und Ende in Bezug auf den Punkt, aus dem sie erwachsen, immer gleich; im Möbius-Band ist der Punkt überall unverändert derselbe).

Als Vorteil der Topologie des Möbius-Bandes ließe sich ausmachen, dass es einerseits einen greifbaren Anfang „gibt“, dies aber andererseits mit dem Nachteil einherginge, dass dieser willkürlich bestimmt werden müsste, weil jeder auf dem Möbius-Band befindliche Punkt einen Anfang machen könnte. Bei der Spirale hingegen ist dieser Anfang zunächst eindeutig (der erste Keim kommt vor dem zweiten und macht damit den Anfang), auf den zweiten Blick jedoch ebenso uneindeutig wie beim Möbius-Band, stellt sich schließlich die Frage, wo der erste Anfang herkommt (Woher kommt der erste Keim?). Ein weiterer Nachteil des Möbius-Bandes wäre sodann, dass der Übergang von Anfang und Ende bzw. der Gegensätze im Allgemeinen – zumindest ungeachtet einer Zeitdimension – in einer immerwährenden Gleichheit verharren würde; die Spirale hingegen schreitet in dieser Dimension voran, was aber, wie gesagt, zu dem Paradox und der Frage nach ihrer Erstbegründetheit führt.

Es stellt sich nun mit Blick auf die Dialektik die Frage, wie die Frage nach der Verbindung von Anfang und Ende, von Sein und Nicht-Sein des Übergangs von Be-

174 Das Möbius-Band lässt sich auch als nach innen gewendete Acht, als Innenacht, erkennen (vgl. Žižek 2020, 277 ff.). Wie das Möbius-Band die „Aufhebung“ von Gegensätzen markiert, so gilt dies auch für die Innenacht, mit der jedoch die „Aufhebung“ im Sinne eines Seins des Einen im Anderen, ohne vollständig darin zu sein und dadurch selbst vollständig negiert zu werden, sondern vielmehr als Anderes dem Einen als dessen selbstreflexive Umkehrung anheim zu sein, auf topologischer Ebene betont wird.

stimmungen in ihre entgegengesetzten beantwortet und dabei das Paradoxon des Anfangs, das sein Ende schafft, welches den ihn begründenden Anfang rückwirkend selbst konstituiert, „aufgehoben“ werden kann. Mit *Hegel* lässt sich darauf eine einfache, wenngleich komplexe, in sich aber logische Antwort geben:

„[D]ie Sache ist nicht ihrem *Zwecke* erschöpft, sondern in ihrer *Ausführung*, noch ist das *Resultat* das *wirkliche* Ganze, sondern es zusammen mit seinem *Werden* [Hervorh. P. S.]: der Zweck für sich ist das unlebendige Allgemeine, wie die Tendenz das bloße Treiben, das seiner Wirklichkeit noch entbehrt, und das nackte Resultat ist der Leichnam, der die Tendenz [...] hinter sich gelassen. – Ebenso ist die *Verschiedenheit* vielmehr die *Grenze* der Sache; sie ist da, wo die Sache aufhört, oder sie ist das, was diese nicht ist“ (Hegel 3, 13; Hervorh. i. O., wo nicht anders gekennzeichnet).

Zentral für die *Hegel'sche* Dialektik ist somit weder der Bestand eines (endgültigen) Zustandes (Resultat), noch der Zweck, aus dem heraus dieser Zustand hervorgegangen ist, sondern zentral ist vielmehr die Tatsache, dass eine Bewegung vollzogen wird, welche dieses wie jenes erst ermöglicht. Kurzum: *Der Kern der Hegel'schen Dialektik ist das Werden* als unaufhaltsames Oszillieren zwischen den Gegensätzen und damit Bedingung ihrer (der der Gegensätze wie der eigenen) Möglichkeit und Wirklichkeit. Dies ist für „den Charakter des Bildungsbegriffs [...] von besonderer Bedeutung“, wie *Heinz-Joachim Heydorn* formuliert, als er sagt, dass die Dialektik

„Werden [ist], indem sie alles zurückläßt, aber Werden des Ganzen, das ihr unterliegt; in ihr ist der äußerste Widerspruch, aber als Widerspruch eines ewig Gleichen. Übersetzt heißt dies, daß sie Werden der Menschheit ist, daß die ganze Menschheit bereits in ihr enthalten ist“ (Heydorn 1973 [2004], 173).

Um dialektische Bildung fortan weiter bestimmen zu können, gilt es zu untersuchen, was *Hegel* unter dem „Werden“ versteht.

4.2.2 Das Werden von Sein und Nichts als „Aufhebung“ von Gegensätzen

In seiner „*Wissenschaft der Logik*“ beschreibt *Hegel* das Werden in drei Teilen mit den Bezeichnungen:

- „a. *Einheit des Seins und Nichts*“ (Hegel 5, 83 u. ff.; Hervorh. i. O.),
- „b. *Momente des Werdens*“ (ebd., 111 u. f.; Hervorh. i. O.),
- „c. *Aufheben des Werdens*“ (ebd., 113 u. ff.; Hervorh. i. O.)

Das Werden ist, was die im Prinzip der Dialektik enthaltenen Gegensätze zusammenhält, indem im Werden die Gegensätze einerseits aufgelöst, andererseits aber durch ihre Auflösung erst ermöglicht werden. Diese „*Bewegung* des unmittelbaren Verschwindens des einen in dem anderen“, nennt *Hegel* „das Werden; eine Bewegung, worin beide [Gegensätze; P. S.] unterschieden sind, aber durch einen Unterschied, der sich ebenso unmittelbar aufgelöst hat“ (Hegel 5, 83; Hervorh. i. O.). Folglich schreibt *Hegel* in seiner „*Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*“, der systematischen Fassung seiner Logik, über das Werden, dass dieses die „*Einheit* beider“

Gegensätze ist (Hegel 8, 188; Hervorh. i. O.), als Einheit „der zugleich *vorhandenen* und *gesetzten* Verschiedenheit“ und somit als „der wahre Ausdruck des Resultats“ (ebd., 191; Hervorh. i. O.; auch Hegel 5, 92 f. u. 95). Das Werden ist also nicht abstrakt, sondern „der erste konkrete Gedanke und damit der erste Begriff“ (Hegel 8, 192 u. 192 f.). Hegel betont aber auch, dass das Werden zwar die Einheit der Gegensätze sei, jedoch diese nur umfasse und „von ihnen selbst zugleich verschieden, [... d. h.; P. S.] ein *Drittes* gegen sie“ sei, insofern das Werden ein „*Übergehen*“ (Hegel 5, 97; Hervorh. i. O.) der Gegensätze darstellt, dass also A zu B und B zu A werde über das Werden (, das selbst erst wird, wenn A zu B und B zu A wird), dass *also* gilt:

$$A-B-\backslash /-B-A$$

oder auch

$$\frac{A}{B} \times \frac{B}{A}$$

Dies jedoch nicht als redundante Bewegung, sondern als im dialektischen Sinne „immanente Synthesis“ (ebd., 100), d. h. als „Werden [...] in gedoppelter Bestimmung“ (ebd., 112) als Einheit seiner Momente „Entstehen und Vergehen“ (ebd., 111 u. f.), als „haltungslose Unruhe, die in ein ruhiges Resultat zusammensinkt“ (ebd., 113). Dieses Zusammensinken ist zu verstehen als „Aufhebung“ der Gegensätze, welche dann „aufgehoben“, d. h. vermittelt und bestimmt und als Resultate ihren Ursprung noch in sich tragen (ebd., 113 f.). Im Werden, so Pirmin Stekeler, „heben sich die Widersprüche auf“ (Stekeler 2020, 343), sind Entstehen und Vergehen „eine Einheit, in der der Akzent ihrer Differenz festgehalten [oder auch *be-griffen*; P. S.] ist“, so Christina Hackenesch (2000, 100). „Beide sind in dieser Einheit *real* [Hervorh. P. S.] verschieden, insofern ‚das eine *nicht* ist, was das andere ist““ (Hegel 8, 188 zit. n. Hackenesch 2000, 100; Hervorh. i. O.). Sie paralysieren sich aber gegenseitig und verschwinden so aus der Unruhe (Bewegung) und gehen in ruhige Einfachheit (Zustand), das *Dasein* als Resultat der Negation der Negation, d. i. bestimmte Negation (Hackenesch 2000, 100; auch Hoffmann 2004, 298 f.). Aber dieses *Resultat* ist „nichts als *der Weg, der zu ihm hinführt*, aber dieser Weg verliert sich nicht in einem Unvordenklichen, sondern er ist die ‚Rückkehr zu seinem Anfang‘, Gestaltwerden des Absoluten, nicht unendliches Gestalten und wieder Zerfallen des Gestalteten“ (Hackenesch 2000, 101; Hervorh. P. S.). Der Dialektik ist damit der Weg das Ziel, das fortwährende Bewegen zwischen ephemeren Zuständen. Kurz: *Die Dialektik ist selbst dialektisch*.

Das Werden ist also eine Bewegung zwischen Punkten, Anfang und Ende, welche in dieser Bewegung ein Entstehen und ein Vergehen darstellen, also zwischen Punkten, die eigentlich Prozesse sind („entstehen“ und „vergehen“ sind Verben), als Ergebnisse der Bewegung des Werdens gleichzeitig aber auch Zustände („Entstehen“ und „Vergehen“ sind substantivierte Verben [„Entstandenes“ und „Vergangenes“]) darstellen, die immer wieder neu aufgelöst und gebildet, also jeweils „aufgehoben“ werden. Was entsteht, ist vergangen, damit auch entstanden, vergeht somit, sodass das Entstandene immer bereits ein Vergangenes als seine Geschichte in sich aufbewahrt; was ver-

geht, ist entstanden, damit aber auch vergangen und entsteht somit, sodass das Vergangene immer auch ein Entstandenes als seine Geschichte in sich beinhaltet.¹⁷⁵

Es stellt sich aber nun die Frage, was genau Anfang und Ende des Werdens ist, inwiefern das Eine in das Andere übergeht und wie das Ganze dann durch das Werden als eine Einheit zu einem Ganzen und Wahren zusammengefasst wird. So viel vorab: „Vom deutschen Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel stammt die sinnige Bemerkung, dass man erst dann weiß, wann etwas begonnen hat, wenn es zu Ende ist“ (Liessmann 2012, 7; Hervorh. P. S.).

4.2.2.1 Der Anfang des Seins, das Sein des Anfangs

Die Antwort *Hegels* und seiner Philosophie auf die Frage, was genau Anfang und Ende des Werdens ist, ist zunächst uneindeutig. Er schreibt:

„Der Anfang der Philosophie muß entweder ein *Vermitteltes* oder *Unmittelbares* sein, und es ist leicht zu zeigen, daß er [...] weder das eine noch das andere sein könne; somit findet die eine oder die andere Weise des Anfangens ihre Widerlegung“ (Hegel 5, 65; Hervorh. i. O.).

Es stellt sich aus dieser Aussage *Hegels* die Frage, wie etwas sowohl vermittelt als auch unmittelbar sein kann, um Anfang zu sein, gleichwohl Vermitteltheit oder Unmittelbarkeit aber an sich keinen Anfang begründen können, weil der Anfang sonst nicht der Anfang wäre, sondern eben seine Vermitteltheit oder Unmittelbarkeit. *Hegel* schließt, dass der Anfang kein konkreter, sondern ein abstrakter (oder auch absoluter) sein muss; „er darf so *nichts voraussetzen*, muß durch nichts vermittelt sein noch einen Grund haben; er soll vielmehr selbst Grund der ganzen [philosophischen; P. S.] Wissenschaft sein“ (Hegel 5, 69; Hervorh. i. O.). Dem Anfang, so *Hegel*, dürfe also nicht eine Vermittlung oder Unmittelbarkeit attribuiert werden, sondern – und dies ist das Entscheidende – „[e]r muß daher schlechthin *ein Unmittelbares* sein oder vielmehr nur *das Unmittelbare* selbst“ (ebd., Hervorh. i. O.). Es geht *Hegel* darum, dass der Anfang nur dort gemacht werden kann (und in logischer Folge auch das Ende), wo dieser keine andere Bestimmung an sich hat, als sich selbst als unbestimmt und unmittelbar Anfang zu sein; in dem kein „Inhalt enthalten [ist], denn dergleichen wäre Unterscheidung und Beziehung von Verschiedenem aufeinander, somit eine Vermittlung“ (ebd.). Somit bleibt nur eine Option für den Anfang: „Der Anfang ist also das *reine Sein*“ (Hegel 5, 69). „Sein ist der ganz reine Anfang“ (Hegel 2001, 97), denn es „[...] ist eben diese abstrakte Beziehung auf sich selbst. Das Sein bedarf keiner anderen Ableitung [...]“ (Hegel 6, 554).

Um die Unmittelbarkeit und Unbestimmtheit des Seins herauszustellen und seine Reinheit als Anfang nicht durch Prädikationen wieder zu verunreinigen, fasst *Hegel* den Anfang der Beschreibung des Seins auch nicht als Satz mit Subjekt und Prä-

175 Weil Vergehen und Entstehen sich selbst „aufheben“, vermitteln und bestimmen sie sich. Denn: „Was sich aufhebt, wird dadurch nicht zu Nichts. Nichts ist das Unmittelbare [(noch nicht Aufgehobene); P. S.]; ein Aufgehobenes dagegen ist ein Vermitteltes, es ist das Nichtseiende, aber als Resultat, das von einem Sein ausgegangen ist; es hat daher die Bestimmtheit, aus der es herkommt, noch an sich“ (Hegel 5, 113 f.).

dikat (Schädelbach 2001, 178, En. 99), sondern als „Anakoluth“ (Hoffmann 2004, 295). Es heißt bei ihm: „*Sein, reines Sein*“

(Hegel 5, 82; Hervorh. i. O.), ehe er fortsetzt mit „– ohne alle weitere Bestimmung“ (ebd.) und damit den Anfang der Beschreibung des Anfangs, als auch den Anfang selbst, d. i. das Sein, durch Implikation seiner Potentialität „überschreitet“. Die (stilistische) Finesse besteht unweigerlich aber darin, dass *Hegel* unter Nutzung des Anakoluths den Anfang aus sich selbst heraus entstehen lässt („*Sein*“) und dessen Unmittelbar- und Bestimmungslosigkeit durch den Zusatz des Wortes „rein“, welcher eigentlich kein Zusatz ist, weil der Anfang als solcher an sich schon „rein“ ist, weil er „rein“ sein muss, da er sonst nicht Anfang wäre, sodass es allenfalls um eine Redundanz geht, mit der *Hegel* das Sein als (abstrakten) Anfang „bestimmt“. Das Sein macht den Anfang, „weil es keinerlei weiteren Inhalt hat und darum weder eine Voraussetzung macht noch irgendetwas präjudiziert“ (Hoffmann 2004, 293). Der Sinn des Seins ist, Anfang zu sein (ebd.).

„Das reine Sein schließt jede andere Bestimmung aus. Die ‚Reinheit‘ zeigt die Abwesenheit von Vermischung an, die Trennung, die Abstraktion. Das reine Sein ist darum das Sein, das nichts anderes ist als Sein, die vollzogene Abstraktion von jeder weiteren Bestimmung“ (Movia 2002, 11).

Und indem *Hegel* das Sein noch vor das reine Sein stellt, wird diese Reinheit betont, weil es nichts als das Sein ist. Žižek deutet es sogar aus einer „Logik der Rückwirkung“, wonach „[d]as erste ‚Sein‘ (in ‚*Sein, reines Sein*, –‘) [...] erst rückwirkend, durch die Wiederholung, zum Sein [wird]“ (Žižek 2020, 338), also aus sich heraus seine erste, anfängliche Bestimmung (auch) nachträglich erhält. Die einzige Bestimmung des Seins ist die, Sein und damit *sich selbst gleich zu sein*. Sein ist der Anfang als Unbestimmtes, Unmittelbares und Voraussetzungsloses (Hackenesch 2000, 97). „Es ist reflexionsloses, qualitätsloses Sein, nur sich selber gleich“ (Heydorn 1973 [2004], 172; auch Hegel 5, 82). Das Sein ist, so *Hegel* (8, 184), „nicht zu empfinden, nicht anzuschauen und nicht vorzustellen“ (ebd.), sondern „*reine Abstraktion*“ (ebd., 186; Hervorh. i. O.), d. h. von allem Konkreten Abgelöstes, Entbundenes.¹⁷⁶ Es ist absolute Leere, und es gibt nichts in ihm, weil es verbindungslos zu anderem ist, was es von anderem unterscheiden könnte (Hackenesch 2000, 97).

Mit dem Sein als der Anfang des Denkens als „Gedanke[.] in seiner reinen Bestimmungslosigkeit“ (Hegel 8, 184 zit. n. Hackenesch 2000, 98) sowie der daraus hervorgehenden bzw. der diese begründenden Selbstgleichheit birgt das Sein jedoch ein Moment in sich, das es aus sich heraus in sein Gegenteil – *das Nichts*¹⁷⁷ – umschlagen

176 Als Abstraktion ist das Sein von dem bestimmten Inhalt nicht nur unterschieden, sondern buchstäblich getrennt, wie Schädelbach formuliert. Abstraktion kommt von „lat. *abstraho* – wegziehen, -reißen, -schleppen“ (Schädelbach 2001, 16; Hervorh. i. O.). Das Abstrakte ist das vom wahren Ganzen Abgezogene, während das Konkrete „(lat. *concreresco*, -eci, -etus – zusammenwachsen, sich verdichten, entstehen)“ (ebd., Hervorh. i. O.) nicht vom Ganzen abgetrennt, sondern lediglich unterschieden ist, d. h. mit diesem nicht identisch, aber doch in Beziehung dazu steht, mithin mit diesem in der Unterschiedenheit eben zusammengewachsen oder eben konkretisiert ist.

177 „Hegels These lautet: Wenn man versucht zu sagen, was das ‚reine Sein‘ ist, dann muß man es gemäß der Grammatik von Subjekt und Prädikat bestimmen; dann gerät man in einen Widerspruch zu der Tatsache, daß es ‚rein‘ ist, also als absolut bestimmungslos gedacht wurde. [...] So hat, wer ‚Sein‘ gedacht hat, nichts Bestimmtes gedacht; er hat von aller Bestimmung abstrahiert, jede Bestimmung negiert, das Absolut-Negative oder das Nichts [...] gedacht“ (Schädelbach 2001, 93).

lässt. „Der Anfang ist dazu da, überwunden zu werden“ (Hoffmann 2004, 293 f.). „Sein‘ ist überhaupt nichts anderes als Index für das Noch-Nicht der Vermittlung, und unter anderem deshalb ist es auch unmittelbar noch nichts“ (ebd., 294). Heydorn dazu: „Es ist nichts in ihm [scil. dem Sein] anzuschauen und nichts in ihm zu denken. Es ist leeres Denken und leeres Anschauen. Es ist das *Nichts*“ (Heydorn 1973 [2004], 172; Hervorh. P. S.). Kurzum ist das Sein durch seine Reinheit wiederum aus sich selbst heraus unrein, als es nicht nur Sein ist, sondern auch ein Moment der Negativität und damit Bestimmung – „Jede Bestimmung ist Negation [d. h. auch die Bestimmung aus sich selbst heraus; P. S.], weil zu sagen, was etwas ist, zugleich bedeutet zu sagen, was es nicht ist“ (Hackenesch 2000, 93; auch Stekeler 2020, 352 u. 356) –, also das Gegenteil seiner Abstraktion in sich hält, wodurch es bestimmt und somit konkretisiert wird. Hegel selbst formuliert noch, bevor er das Sein beschreibt, dass das Sein zwar an sich unbestimmt und damit qualitätslos sei, diese „Unbestimmtheit selbst [aber] seine Qualität aus[macht]“ (Hegel 5, 82). Unbestimmtheit erlange das Sein „nur im Gegensatz gegen das *Bestimmte* [...]“. Dem Sein überhaupt tritt [...] das *bestimmte* Sein als solches gegenüber. [...] Es wird sich daher zeigen, daß das erste Sein an sich bestimmtes [ist] [...]“ (ebd.; Hervorh. i. O.). „Reines Sein, d. h. Sein ohne Zusatz von Negativität, kann nicht gedacht werden; wir denken unweigerlich stets sowohl Sein als auch Negativität“ (Koch 2018, 54), also an eine Bestimmtheit. Und Negativität ist „die Differenz zwischen Nicht-Sein und Sein“ (ebd., 64). „Der Begriff der *Sichselbstgleichheit* sagt also über die beiden negativen Kennzeichnungen durch Unbestimmtheit und Unmittelbarkeit hinaus nicht, was das Sein denn nun ‚ist‘“ (Hoffmann 2004, 296), sondern erst die dieser Sichselbstgleichheit immanente Differenz zu sich selbst ist Bedingung der Möglichkeit der Gleichheit, ebenso aber auch ihr Resultat. Denn dem reinen Sein fehlt der Prädikator, also etwas, das verkündet, was das Sein ist. „Das Sein bleibt sozusagen stumm – oder es schlägt um in die Bedeutung, Nichts zu sein“ (ebd.).

Diese „Sichselbstgleichheit [...]“ gehört seinerseits bereits der Reflexionssprache an, denn der Begriff der Identität und überhaupt das Vergleichen entstammt schon der Reflexion“ (Hoffmann 2004, 296; Hervorh. i. O.). „[...] das Sein ist das ganz Einfache; [das] Wesen ist ebenso [ein] Einfaches, aber es [ist] schon Reflexion darin“ (Hegel 2001, 97). Dem Sein wird also nichts hinzugefügt (Žižek 2014a, 81), d. h. es reflektiert sich an nichts außer sich selbst, es ist eine Selbstreflexion und damit eine Bestimmung als Sein, wodurch es die Differenz zu sich immanent aber stets mitdenkt. Diese Selbstreflexion als Sichselbstgleichwerden ist ein Entzweien, also ein *Sichanderswerden* (Hegel 3, 23), das im Anders-sein mündet (Hegel 3, 132), dadurch aber auch die Einheit mit sich selbst nach sich zieht.

„As for Hegel, one should just keep in mind the general caveat that any identity is premised on a split, and that any identity is subject to self-othering (*Sichanderswerden*), being itself only on condition of becoming other than itself, and measured against the other at its core“ (Dolar in Hamza/Ruda 2020, 493; Hervorh. i. O.).

„Es ist Verdopplung, Entfremdung, aber um sich selbst finden zu können, um zu sich selbst kommen zu können“ (Hegel 18, 42).

Das Sein beinhaltet somit die (dialektische) Einheit von Sichselbstgleichheit und Sichanderssein. Die Reinheit des Seins impliziert demnach einerseits durch seine Gleichheit mit sich selbst, dass es anders ist, weil es durch den Selbstbezug sich entzweit, wie es auch in der Formel $\text{Sein} = \text{Sein}$ ersichtlich wird, insofern das Sein linksseitig der Gleichung eben nicht rechts der Gleichung und damit nicht das rechtsseitige Sein ist. „Diese *Entzweiten* sind somit *an und für sich selbst*, jedes ein Gegenteil – *eines Anderen*“ (Hegel 3, 132; Hervorh. i. O.). Andererseits ist der Selbstgleichheit des Seins als (innere) Einheit immanent, dass es sich unweigerlich dadurch die Entzweiung mitdenkt, als „der Unterschied [...] aus dem Sichselbstgleichen ausgeschlossen und ihm zur Seite gestellt worden [ist]“ (ebd.) (vgl. Abb. 5)

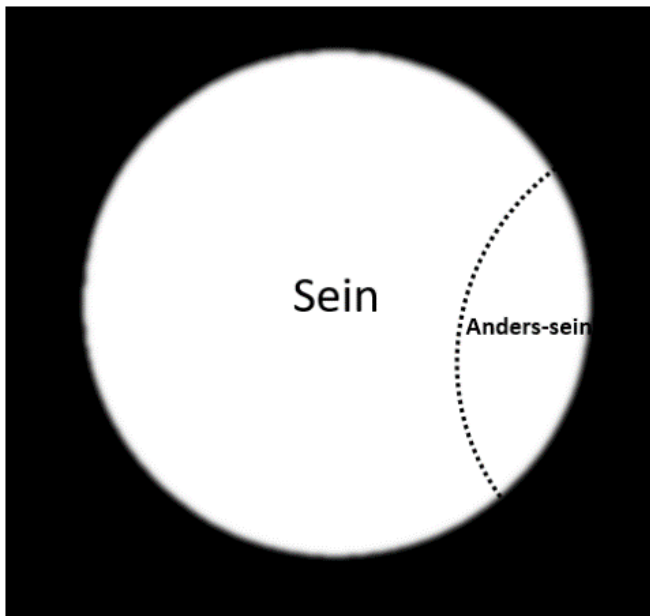


Abbildung 5: Das Sein und Anders-sein nach Hegel (Quelle: eigene Darstellung, inspiriert durch das Video zu „HEGELS DIALEKTIK ERKLÄRT NACH SLAVOJ ZIZEK“ von Maximilian Kostka [2021])

Anmerkung: Das Sein ist an sich und sich selbst gleich, hat aber ein Anders-sein in seiner Sphäre, durch das es sich als reines Sein unbestimmt weiß. Das Anders-sein hat keinen bestimmten Ort im Sein, seine einzige Bestimmung ist, im Sein zu sein, d. h. Anteil am Sein zu haben, also Sein zu sein, ohne es in Gänze zu sein. (Der schwarze Bereich um den weißen dient nur zu Darstellungszwecken, da das Sein an sich kontur- und inhaltlos ist. Auch der Schriftzug sowie die gestrichelten Linien sind wegzudenken.)

Mit dem slowenischen Philosophen *Mladen Dolar* lässt sich dieses Ausschließen aus einer und Einschließen in eine Sichselbstgleichheit anhand der materialistischen „question of One and its division into two“ (Dolar 2012, 10) darlegen, wie sie der Atomistik des griechischen Philosophen *Demokrit* entnommen werden kann. Demnach ist ein Atom das kleinste Element jeglicher Materie, welches nicht weiter geteilt werden könne (also *unteilbar* sei). Es ist somit in seiner Reduzierung rein, das reine Eine

und damit Anfang jeder Materie. Aber auch das Atom birgt eine Teilung („division“) „in“ sich, jedoch nur indirekt, nämlich in seiner Sphäre. Dolar formuliert:

„The atom would thus be the pure minimal element of matter that cannot be reduced any further, and this is what enables them to be counted for one. If there is division in them, and division there is, then it pertains not to the indivisible hard particles, but to the void that surrounds them and allows them to be counted for one at all. So we arrive at a split entity, an entity split into itself and the void“ (ebd.; auch Dolar 2013, 234).¹⁷⁸

Das Atom ist somit nur unteilbar, weil es als Eins schon geteilt ist, nämlich in sich als Bestandteil der Materie und als von der es umgebenden Leere Getrennt- und Unterschiedenes. Anders ausgedrückt, ist dem Atom als sich selbst gleiche Einheit immer schon inhärent, dass es eine Leere gibt, in der es sich bewegen kann („Leere als der *Quell der Bewegung*“ [Hegel 5, 185; Hervorh. i. O.]), die also eben nicht das Atom ist. „Das Eins [d. i. hier das Atom; P. S.] ist das *Moment der Negation*, wie es selbst auf eine einfache Weise sich auf sich bezieht und Anderes ausschließt und wodurch die *Dingheit* als *Ding* bestimmt ist“ (Hegel 3, 95 f.). Erst das andere, die Leere, lässt das Eins (das Atom) sein, was es ist. „By positing the one, as the positive entity, one inevitably posits the void, the non-being, as the very element in which the one can prosper“ (Dolar 2013, 235). Hegel (5, 184 ff.), so Dolar, sei sich dieses Prinzips des Atomismus bewusst gewesen, „namely, that at base we always have not a unity, but a unity split into something and a void, so that we have to include the void as ‚the other half,‘ ‚the missing half‘ of firm being“ (Dolar 2012, 10). Kurz: Dem Atom haftet in seinem Sein nicht nur seine Materialität als Atom, sondern ebenso seine *immaterielle Leere*, das, was es nicht „ist“, aber doch in sich hat, an. „Das Prinzip ist also, dass das Atome und das Leere das Wahre, das Anundfürsichseiende ist“ (Hegel 18, 356). Worauf es in der Bestimmung aber ankommt, ist nicht die Frage, ob das eine oder andere zuerst kommt, sondern wie beides zusammen in ihrer Unterscheidung, ihrem *Bruch*, als Ganzes gedacht werden kann. Abermals Dolar:

„For Hegel it is not the question of whether matter precedes thought and ideas, matter posited as independent of them, but whether and in what way thought intersects with matter, or whether the division of matter, its foundational split one/void, is the very place where thought is inscribed, with the negativity they both have in common. There is no materialism without espousing this paradox, otherwise matter becomes just another name for traditional substantiality. So the question is not whether matter or idea comes first, but how to think their *rift*“ (Dolar 2013, 234; Hervorh. P. S.).

Und analog verhält es sich auch mit dem Sein. „Was das Sein ist – genau diese Frage kann also am Anfang des Denkens keine Antwort finden, beziehungsweise sie findet die einzig konsequente Antwort: Das Sein ist das Nichts“ (Hackenesch 2000, 98; Hegel

178 „Ursache [...] von allem, was in der Welt vorkommt, ist die unaufhörliche und mannigfaltige Verbindung und Trennung der unendlich vielen, in ihrem Bestand weder zu vermehrenden noch zu vermindernenden ‚Atome‘. Außer diesen Urbausteinen gibt es nur noch ‚das Leere‘, in dem sie herumwirbeln, von dem sie sich unterscheiden und das sie getrennt hält, d. h. zwar ihre Zusammenfügung, aber nicht ihr Auseinanderfließen gestattet. Nennt man die Atome ‚Etwas‘, so darf das Leere als ‚Nichts‘ bezeichnet werden“ (Glockner 1968, 46).

8, 186), weil es nichts gibt, wodurch es bestimmt, unterschieden oder irgendwie anders sein könnte, als es ist; im Sein gibt es nichts und außerhalb auch nicht – *die Grenze nach innen und außen fallen im Sein zusammen, verwischen: was außen ist, ist innen; was innen ist, ist außen*. Es ist diese Entzweiung als Reflexion, welche dem Sein es erst ermöglicht, sich selbst gleich, also Sein zu sein, dadurch aber zur Notwendigkeit wird, um sich als Sein zu erhalten. Denn das reine Sein, vorgestellt „etwa unter dem Bilde des reinen Lichts, als die Klarheit ungetrübten Sehens“ (Hegel 5, 96), ist in dieser absoluten Helligkeit eine ebenso absolute Leere (ebd.).

Eine Leere, die ebenso absolut im Gegenteil der absoluten Helligkeit zu finden ist, der „reine[n] Finsternis“ oder auch „reine[n] Nacht“ (ebd.).

„Man stellt sich etwa Sein als das reine Licht vor und mein Verhältnis dazu als reines Schauen des Lichts; das Schauen ist da Tätigkeit, die aber Ruhe ist; und das Nichts als vollkommene Finsternis: Frage ist aber, was sehe ich im reinen Licht? Gar nichts, ebenso wenig als in der reinen Finsternis, im reinen Schauen muß ich mich vorstellen als reines Auge und dieses selbst nicht als Räumliches, Körperliches: Da ist vollkommene Unbestimmtheit, [das] Formlose gesetzt, und das ist [die] Finsternis ebensowohl“ (Hegel 2001, 100 f.).

„Reines Licht und reine Finsternis“, so Hegel (5, 96), „sind zwei Leeren, welche dasselbe sind.“ Will das Sein also Sein sein, sich als Sein, als das, was es ist, erhalten, muss es unweigerlich den (Um-)Weg über die aus sich selbst kommende Entfremdung zu sich selbst gehen – *es muss sich anders werden, um sich gleich zu sein*; um sich aber anders werden zu können, muss es sich gleich sein.

„Etwas ist [...] nur als etwas bestimmt, indem auch mitgesagt wird, was es nicht ist, es also ausgegrenzt wird in einen Bereich des ‚ist‘ und ‚ist nicht‘. Etwas ist, was es ist bzw. wie es ist, sogar nur insofern, als es nicht etwas ist oder nicht so ist, was es ist, im Modus der Negation der Negation [...] Kurz, jede Bezugnahme auf etwas Bestimmtes geschieht im Kontrast“ (Stekeler 2020, 356 u. 357).¹⁷⁹

Dem Sein ist somit einerseits eine Dialektik immanent, wonach „auch hier [...] die Suche ihren Gegenstand selbst [erzeugt]“ (Žižek 2014a, 212) und mit den Worten Žižeks auch von einem „*Circulus vitiosus*“ (Žižek 2010, 48; Hervorh. i. O.), einem Zirkelschluss oder Teufelskreis, in dem die Lösung eines Problems ihre zu lösenden Probleme selbst erzeugt, gesprochen werden kann. Andererseits ist dem Sein als Anfang gleichsam sein Ende eingeschrieben, welches aber gleichwohl die Bedingung für den Anfang und damit für das Sein ist, weil dadurch die Leere des sich selbst gleichen Seins „aufgehoben“ wird und so das Sein als Sein sein kann. Denn das Sein kann sich, weil es in seiner Sichselbstgleichheit leer ist, in der Gegenwart nicht halten, nicht subsistieren

179 Es handelt sich also um eine Kontrastierung, wie sie Hegel mit der Deutung des Seins als Licht und des Nichts als Finsternis impliziert. Pirmin Stekeler verweist darauf, dass es sich hierbei um eine „übliche[.] Metapher[.]“ handle, was aber nur berechtigt sei, „[s]oweit es sich um Kontraste handelt“ (Stekeler 2020, 334). Obgleich als Leere also gleich, kontrastieren sich Sein und Nichts bzw. Helligkeit und Finsternis also in der „Leere“ (im Sinne einer sowohl mit Helligkeit als auch Finsternis „gefüllten“ Leere); in ihrer Unbestimmtheit bestimmen sie sich also. Denn ein „Kontrast selbst ist immer nur in gemischten Verhältnissen eines bestimmten Seins, einer inhaltsbestimmenden Unterscheidung konkret zu beurteilen“ (Stekeler 2020, 334). Als reine Abstraktionen seien Sein und Nichts somit „zunächst bloß die Kontraste von Ja und Nein“ (ebd., 307).

(Hoffmann 2004, 294). Um sich gleich zu sein, muss es sich auch ungleich sein. Beides aber geht nur, indem es sich permanent zwischen diesen beiden Polen bewegt, d. h. ständig im Werden befindet zwischen dem Noch-nicht und Nicht-mehr. Weil Sein der Anfang ist, der verschwindet, verschwindet es in die „innerlogische Beziehung, in die Beziehung der ersten Differenz“ also zum *Nichts* (Hoffmann 2004, 297), sodass vielmehr, wie Hegel feststellt, gilt: „Der Anfang enthält also beides, Sein und Nichts; ist die Einheit von Sein und Nichts [...]“ (Hegel 5, 73). Die reale Einheit ist das *Werden*, also eine Bewegung und damit ein Beugen und Strecken, hin und her, *eine Dialektik der Extension, Flexion und Reflexion*, des reinen Seins ins Nichts und wieder zurück, welches sich daraus ergibt, dass Sein und Nichts zwar unterschieden, aber dennoch dasselbe sind (ebd., 83), indem das eine dort anfängt, wo das andere aufhört, und vice versa.

4.2.2.2 Das Ende des Seins und der Anfang des Nichts

„Das reine Sein und das reine Nichts ist [...] dasselbe“, so Hegel (5, 83; Hervorh. i. O.), der diesen seinen Schluss daraus folgert, dass das Nichts, identisch dem Sein, mit sich selbst identisch ist, was ebenso durch einen Anakoluth beschrieben wird: „*Nichts, das reine Nichts*“ (ebd., Hervorh. i. O.), ehe die ebenso gleiche Unmittelbarkeit und Unbestimmtheit des Nichts hervorgehoben wird. Das Nichts

„ist einfach Gleichheit mit sich selbst, vollkommene Leerheit, Bestimmungs- und Inhaltslosigkeit; Ununterschiedenheit in ihm selbst [...] Nichts ist somit dieselbe Bestimmung oder vielmehr Bestimmungslosigkeit und damit überhaupt dasselbe, was das reine *Sein* ist“ (ebd.).

„Das Sein ist [...] das abstrakt Negative, [...] so ist es das *Nichts*“ (Hegel 2001, 100; Hervorh. i. O.).

Ist das reine Sein somit „*reine Abstraktion*, [so ist es; P. S.] damit das *Absolut-Negative*, welches, gleichfalls unmittelbar genommen, das *Nichts* ist“ (Hegel 8, 186; Hervorh. i. O.). Žižek liest in Hegel ebenfalls, dass genauso oder gar vielmehr das Nichts den Anfang machen kann, welches bzw. welcher dann wieder als solcher „ist“, also erste Bestimmung des Seins, die jedoch nichts ist. „Wir betrachten das Sein ganz genau, um zu sehen, was es ist, und um es näher zu bestimmen, doch wir finden nichts, und dieses Nichts, das Fehlen einer Bestimmung, ist die einzige Bestimmung des Seins“ (Žižek 2016a, 222; Hervorh. i. O.). „Das Nichts“ meint aber keine „Benennung eines Gegenstandes [... im Sinne] eine[r] mystische[n] Entität mit dem Namen ‚das Nichts‘“ (Stekeler 2020, 352), sondern ist schlicht als Verneinung eines sonst wahren Satzes zu lesen, dass also „ein Satz der Form ‚Nichts hat die Eigenschaft *E*‘ einfach bedeutet, dass die Aussage, es gebe etwas, das die Eigenschaft *E* hat, falsch ist“ (ebd., 222), weil es außerhalb des relevanten, noch zu bestimmenden Gegenstandsbereichs liegt (ebd., 222 u. 352). „Hegel bindet das Nichts an das Sein, auch es ist das Absolute, das sich erst noch zu bestimmen hat“ (Hackenesch 2000, 99). Damit ist das Nichts ebenso wie das Sein ein Unbestimmtes, welches ein immanentes Anders-sein in sich hat, um sich als unbestimmt zu wissen (vgl. Abb. 6).

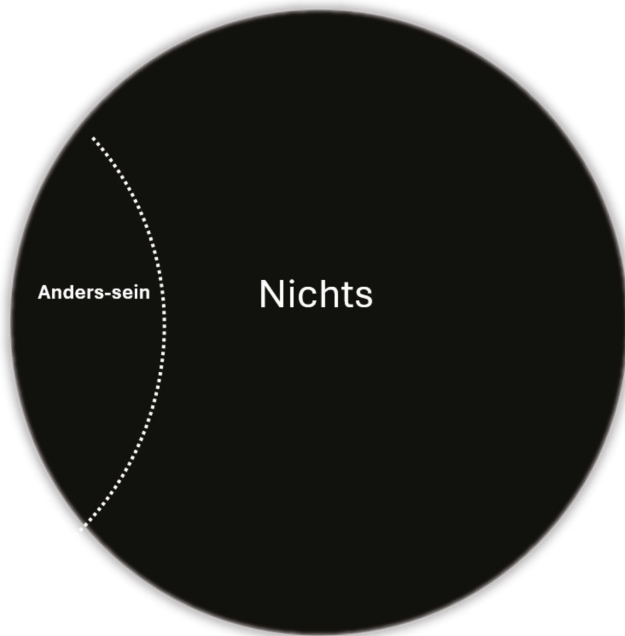


Abbildung 6: Das Nichts und Anders-sein nach Hegel (Quelle: eigene Darstellung, aber inspiriert durch Abbildung 5: Das Nichts und Anders-sein nach Hegel ZIZEK“ von Maximilian Kostka [2021])

Anmerkung: Das Nichts ist an sich und sich selbst gleich, hat aber ein Anders-sein in seiner Sphäre, durch das es sich als reines Nichts unbestimmt weiß. Das Anders-sein hat keinen bestimmten Ort im Nichts, seine einzige Bestimmung ist, im Nichts zu sein, d. h. Anteil am Nichts zu haben, also Nichts zu sein, ohne es in Gänze zu sein. (Der weiße Bereich um den schwarzen dient nur zu Darstellungszwecken, da das Nichts an sich kontur- und inhaltlos ist. Auch der Schriftzug sowie die gestrichelten Linien sind wegzudenken.)

Wie aber kann etwas Sein („unendliche Fülle“) und gleichzeitig Nichts („absolute Leere“) sein? (ebd., 98).

Ein Teil der Antwort liegt darin, dass *Hegel* mit dem Begriff „Reines Sein“ [...] einen Begriff [bildet], der als bloßer ‚Inhalt‘ nichts als Potentialität, und somit an ‚aktualisierter Form‘ noch völlig leer, also in Wahrheit dem Begriffe ‚Nichts‘ identisch war“ (Glockner 1968, 1048). Sein und Nichts beinhalten somit das Vermögen, d. h. die Möglichkeit .h (lat. *potentia* = das Vermögen, die Kraft, die Wirksamkeit), ihre Reinheit zu aktualisieren, d. h. zu verwirklichen, und dadurch der sie negierenden Selbstgleichheit und Leere zu entkommen, um sich dadurch aber als sich selbst gleich und damit wiederum identisch zu entwickeln. Und die Voraussetzung dafür ist, dass beides im je anderen bereits als Potenzial eingeschrieben (worden) ist. „Eine P[otenz] wird nur vom A[kt] her erkannt; die Überführung einer P[otenz] in den A[kt] kann nur durch etwas bewirkt werden, das selbst schon im A[kt] ist“ (Schröer 2008, 8). Das Nichts „ist“ im Sein, wie das Sein im Nichts ist, indem beide im jeweils anderen als Potentialität aufbewahrt sind, beides „bleibt auch im A[kt] durch Potentialität gekennzeichnet (Kontin-

genz“ (ebd.) im jeweils anderen. Es ist hier dialektisch als Entwickeln der Potentiale zu verstehen, wie es *Hegel* durch Unterscheidung zweier Zustände formuliert:

„Der eine ist das, was als Anlage, Vermögen, das Ansichsein, wie ich es nenne (*potentia* [...]), bekannt ist. [... Das andere] ist das Fürsichsein, die Wirklichkeit (*actus* [...])“ (Hegel 18, 39; Hervorh. i. O.). Wie dem Keim ist dem einen oder anderen „nichts anzusehen. [... Beides] hat den Trieb, sich zu entwickeln; [... beides] kann es nicht aushalten, nur an sich zu sein. Der Trieb ist Widerspruch, daß er nur an sich ist und es doch nicht sein soll“ (ebd., 41).

Ganz dialektisch ist die „Entwicklung [...] Herausgehen, Sichauseinanderlegen und zugleich Zusichkommen“ (ebd.), indem Sein und Nichts jeweils ihr Potenzial, zu dem auch das je andere gehört, entfalten und dadurch sich selber entdecken, also bei sich bleiben, indem sie sich von sich durch sich und das andere entfernen. „Dies Beisichsein [...], dies Zusichselbstkommen desselben kann als sein höchstes absolutes Ziel ausgesprochen werden“, so *Hegel* (ebd., 41 f.).

Auch hier ist es wieder das *Sichanderswerden*, welches Medium des Sichgleichwerdens ist durch die rückwirkende Feststellung als Ausgangspunkt der „Hegelian triad ‚in itself, for itself, in and for itself‘“, wie *Mladen Dolar* (2020, 41) konstatiert.

„The ‚in itself‘ is never simply there, or always deceptively so – it is created retroactively by its turn into ‚for itself.‘ It’s only the second step that constitutes the first, and the third step, ‚in and for itself,‘ is perhaps nothing but an insight into the constitutive nature of this inadequacy and retroactivity. *Sichanderswerden*, the excellent Hegelian term [...] captures this succinctly: the apt English translation is ‚self-othering,‘ implying that any ‚self,‘ any ‚sich‘ can only be captured through its turning into other than (it)self, thus by being betrayed, in the two senses, first, of being mis-presented, distorted, falsified in relation to what it’s supposed to be, and second, to be thus revealed and disclosed. The ‚self‘ is empty without self-othering, it cannot be captured by itself, on its own, it’s a mirage retroactively produced by its becoming other. Or, in other words, the distortion creates the very measure against which it can be deemed distorted“ (ebd., 41 f.; Hervorh. i. O.).

Hegel liefert also einerseits die Antwort auf die o. g. Frage darin, dass er sagt, Sein und Nichts „sind dieselbe Bodenlosigkeit“ (Hegel 8, 187), das ist das ihnen Gemeinsame (ebd.) und ihr Schnittpunkt, aus dem heraus sich beide in ihrer anschließenden Bestimmtheit entfalten und vertiefen (ebd., 181). Sein und Nichts sind dasselbe, das Sein verschwindet im Nichts,

„weil es gerade in seiner Reinheit als Sein derart *unbestimmt* ist, dass ihm nichts als reines *Sein* auszeichnet und es somit nicht einmal das reine *Sein* ist, das es ist. Es ist so unbestimmt, dass es schlicht und einfach *nichts* ist. Hegel zufolge erweist sich das Sein also, Nichts zu sein, nicht darum, weil ihm die Bestimmtheit fehlt, die zum konkreten *wirklichen* Sein gehört, sondern weil ihm die minimale ‚Bestimmtheit‘ fehlt, die ihm den Charakter des reinen *Seins* überhaupt verleihen würde“ (Houlgate 2014, 65 f.; Hervorh. i. O.).

Damit scheint *Houlgate* zunächst der ursprünglichen Aussage *Hegels* zu widersprechen, dass das Sein die Qualität als Unbestimmtheit durch etwas Bestimmtes erhalte (Hegel 5, 82). Diese Sichtweise aber erklärt sich (auch wieder dialektisch rückwirkend), wenn die andere Seite der Antwort betrachtet wird. Diese besteht darin, dass das

Nichts auch im Sein verschwindet, insofern „[...] das Nichts [...] nicht bloß der leere Raum [ist], der da ist, aber keinen materiellen Inhalt hat“ (ebd., 66). Es ist das Nichts als Absolutes, ohne jegliche Spur des Seins, aber ebenso rein und unmittelbar, wie das Sein. Dies hat zur Folge, dass Nichts reines Sein „ist“: Es verschwindet aufgrund seiner Reinheit ebenso im Sein, wie dieses in jenem (ebd., 67). Dem Nichts ist die Schwierigkeit anheim, als Nichts, als sich selbst gleiche Entität, als ebenso völlige Leere wie das Sein, gedacht zu werden, ohne dadurch gleich unterschieden zu werden, obwohl es noch nicht einmal selbst von sich unterschieden ist. Das reine Nichts kann, ebenso wie das Sein, weder gedacht noch gesagt werden, jedoch, um als Nichts überhaupt „sein“ zu können, als Nichts sich selbst gleich als Nichts zu „sein“, kommt es nicht umhin, sich von dieser Sichselbstgleichheit zu verkehren, d. h. irgendwie zu sein. *Hegel* formuliert dies im Rekurs auf den Philosophen *Parmenides* wie folgt:

„Das Nichts verkehrt sich in der Tat in etwas, indem es gedacht oder gesagt wird. Wir sagen etwas, denken etwas, wenn wir das Nichts denken und sagen wollen. ‚Es ist notwendig, daß das Sagen und Denken das Seiende ist; denn das Sein ist, aber das Nichts ist gar nicht‘“ (Hegel 18, 288).

Die Problematik des Nichts besteht darin, dass es nur an sich Nichts „ist“, wenn es mit einem Prädikat des Seins verbunden gedacht wird – selbst im Anakoluth, der zwar ohne Prädikat faktisch auskommt, jedoch das Nichts unweigerlich als Nichts formuliert, also an eine Stelle setzt und somit an einen Ort erscheinen lässt, an dem es dann „ist“, wird das Nichts in seiner Reinheit „aufgehoben“. Was ist, d. h. sowohl Sein als auch Nichts, hat unweigerlich „Anteil am Sein“ (Žižek 2014a, 95), es ist „ist“ (es ist Sein oder Nichts). „Sobald wir über etwas sprechen, wird dessen unmittelbare Existenz aufgehoben, sein Sein wird zu einem reflexiven Prädikat“ (ebd.). Das Nichts ist sein eigener Prädikator, besitzt dadurch eine Beschaffenheit (als Nichts) und somit die Qualität, Nichts zu „sein“. Um absolutes Nichts zu „sein“, müsste dem Nichts dieser Prädikator entzogen, d. h. das Nichts selbst abgezogen werden, sodass es in der Tat „weniger als nichts“ (ebd., 86 und passim¹⁸⁰) wäre. Insofern sind Sein und Nichts unweigerlich also miteinander verbunden, als beides unmittelbar die gleiche Leere und dadurch dasselbe ist; und dass das Nichts nicht ohne das Sein gedacht werden kann (und vice versa). So kommt es, dass es zwei unbestimmte Entitäten gibt, die jeweils, weil sie sich selbst so rein sind, dass sie keinen Mangel haben, eben diese Reinheit ihnen zum Mangel wird, also bestimmt, wodurch sie sich aber wiederum als unbestimmt in ihrer Qualität wissen, als „*seiende Bestimmtheit*“ (Hegel 2001, 107; Hervorh. i. O.), also als ein im (ständigen) Prozess befindlicher Zustand.

Gleichwohl aber sind Sein und Nichts nicht dasselbe, denn „ebenso sehr ist die Wahrheit nicht ihre Ununterschiedenheit, sondern daß *sie nicht dasselbe*, daß sie *abso-*

180 Die einzige viable Möglichkeit, das Nichts in seiner Reinheit anzusprechen und dabei auf das Prädikat des Seins zu verzichten, bestünde bspw. in der Bildung von Kunstworten. *Thomas Damberger* (im Rekurs auf *Heidegger*) beispielsweise spricht von einem Nichts, das „*nichtet*“ (Damberger 2011, 50; auch Damberger 2019 [2021], 100; Hervorh. i. O.). Und *Slavoj Žižek* ebenso wie *Mladen Dolar* rekurren auf die materialistische Atomistik *Demokrits* und dessen Kunstwort des „*den*“, um das „*Weniger als nichts*“ zu bezeichnen (vgl. Žižek 2014a, 86; 2020, 345; Dolar 2012, 10; 2013, 235; eine Interpretation zu Žižeks Auslegung des „*Weniger als Nichts*“ findet sich auch bei *Daly* [2014, 4 und passim]). Letzteres wird – ob seiner Komplexität und Bedeutung für die Dialektik – jedoch später ausführlicher erläutert (Kap. 4.3).

lut unterschieden, aber ebenso ungetrennt und untrennbar sind und unmittelbar jedes in seinem Gegenteil verschwindet“ (Hegel 5, 83; Hervorh. i. O.).

„Dass sie, wenn sie unterschieden sind, absolut unterschieden sein müssen, leuchtet ein; denn ihre Inhaltsleere und Bestimmungslosigkeit bietet keinen Raum für Hinsichten, wonach sie sich unterscheiden könnten. Aber absolute Unterschiedenheit ist schwer zu verstehen; denn was sich in keiner Hinsicht unterscheidet, ist gemäß der Identität des Ununterscheidbaren schlicht ein und dasselbe“ (Koch 2018, 62).

Dass Sein und Nichts trotzdem gleichzeitig „sein“ können, erklärt *Thomas Damberger* dadurch, dass beide Momente durch ihre Unterschiedenheit die Möglichkeit besitzen, denselben Raum zu füllen (d. i. die Leere), d. h. identisch zu „sein“, ohne ihre jeweilige Identität preiszugeben. Er schreibt:

„Wenn das (reine) Sein und das (reine) Nichts sich durch Unbestimmtheit, Unmittelbarkeit und Beziehungslosigkeit auszeichnen, dann gibt es erst einmal keine Möglichkeit, die beiden (offenbar gleichen) Momente zueinander zu denken. Sein und Nichts füllen – bildlich gesprochen – je für sich den Raum, so dass das jeweils andere nicht sein kann. Aber: Das Nichts ist nicht. Von einem Sein des Nichts zu sprechen ergibt daher keinen Sinn. Wenn nun das Nichts nicht sein muss, sondern als Nichts *nichtet*, kann in ein und demselben Raum das Sein *sein* und das Nichts *nichten*. Beides, Sein und Nichts, ist dasselbe, das eine ist im anderen und das andere im einen, und zugleich sind beide absolut, d. h. ohne jegliche Beziehung, ohne überhaupt die Möglichkeit einer Beziehung, voneinander getrennt“ (Damberger 2011, 49 f.; auch Damberger 2019 [2021], 100; Hervorh. i. O.).

Dem Sein und Nichts sind somit zweierlei gemein: Sie sind beide, als sich selbst gleiche Entitäten, an sich bodenlose Leere (das unendlich helle Licht des reinen Seins lässt ebenso wenig erkennen wie die tiefdunkle Finsternis des reinen Nichts), die als solche nicht allein existieren können, weil sie eben weder Sein noch Nichts, sondern eben Leere sind. Sein und Nichts sind des Weiteren beide Momente des Werdens, welches sie erst als Sein und Nichts entstehen lässt, gleichsam aber beseitigt: Im Werden wird das Sein *vernichtet*, es wird in ihm das Nichts, welches „nichtet“, „aufgehoben“, und das Nichts „geseint“, es wird in ihm das Sein, welches „ist“, „aufgehoben“.

4.2.2.3 Das Werden – Vergehen, Entstehen und Bestimmung von Sein und Nichts

Mit *Hegel* bedeutet dies, das „Sein kann nicht sein ohne [das] Nichts [und vice versa; P. S.]. Sein und Nichts sind untrennbar und so identisch, nicht ein und dasselbe, wie man es schiefer Weise ausdrückt; das Wahre ist der Prozeß, diese Unruhe der Bewegung“ (Hegel 2001, 102) oder auch das Werden, welches jedoch seinerseits verschwindet, wenn Sein und Nichts entstehen. „Das Werden [...] kollabiert instantan“ (Koch 2018, 62), wenn beide – Sein und Nichts – nunmehr als ineinander „Aufgehobene“ „sind“ bzw. „nichten“, d. h. aus dem Verschwinden (Vernichten des Seins bzw. „Seien“ des Nichts) ein Entstehen (Seien des Seins und ein „Nichten“ des Nichts) *geworden* ist. „Das Werden“, so *Hegel*, „ist das Verschwinden von Sein in Nichts und von Nichts in Sein [...]“ (Hegel 5, 113), es ist nur „durch die Unterschiedenheit derselben“ (ebd.) und damit die Bedingung ihrer Entstehung, bei gleichzeitiger Vernichtung, insgesamt also „Aufhebung“. „Das Sein und das Nichts sind im Werden dasselbe und nicht dasselbe,

aber diese Identität und Unterschiedenheit ist nicht etwas, was ihr Fließen zum Stillstand brächte, sondern, im Gegenteil, ganz eins mit ihrem Verschwinden ineinander“ (Movia 2002, 21). Das Werden ist die Identität der Identität und Nicht-Identität (ebd.). Es „ist die immanente Synthesis des Seins und Nichts“ (Hegel 5, 100). Sein und Nichts sind folglich durch ihre Unterscheidung dasselbe, und ihr Unterschied verschwindet „sobald er *ist*“ (Houlgate 2014, 68; Hervorh. i. O.), nämlich *geworden* ist, d. h. durch das Werden erzeugt, womit das Werden aber, weil der Unterschied nicht mehr ist, selbst nicht mehr ist. Das Werden hat seinen eigenen Zündstoff verbraucht, indem es ihn erstellt hat; um wieder zu brennen, braucht es eines erneuten Funkens der Unterschiedenheit.

Hegel spricht auch davon, dass das Werden die „Ungetrenntheit des Seins und Nichts [...] als Einheit des Seins und Nichts [...] als] *bestimmte* Einheit [...], in welcher sowohl Sein als Nichts *ist*“, ist (Hegel 5, 111 f.; Hervorh. i. O.). Es ist eine Einheit, in der beide jeweils nur „als Verschwindende, nur als Aufgehobene“ sein können, als „Momente[.]“ (ebd., 112; Hervorh. i. O.). Sein und Nichts sind aber nicht dessen Bausteine, sondern „alles im Werden ist wiederum Werden“ (Koch 2018, 63), sodass die Momente des Werdens folglich nicht das Sein oder Nichts an sich (als Abstraktionen) sind, „sondern das stets schon vollzogene Übergehen vom Sein zum Nichts: das *Vergehen*, und vom Nichts zum Sein: das *Entstehen*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) – also wieder ihre Unterschiedenheit. Jedoch hebt das Entstehen nicht das Vergehen auf, sondern jedes sich selbst: Das Vergehen hebt sich auf, insofern mit dem Vergehen ein Vergangenes gesetzt wird, d. h. etwas entsteht, das nicht vergeht, sondern vergangen ist; das Entstehen hebt sich auf, insofern mit dem Entstehen ein Entstandenes gesetzt wird, d. h. etwas, das nicht mehr entsteht, sondern entstanden ist und nunmehr noch vergeht, aber noch nicht vergangen ist. Das Vergangene ist ein entstandenes Vergehen (das Vergehen geht in den Zustand des Vergangenen über und ist damit in ihn übergegangen); das Entstandene ist ein vergangenes Entstehen (das Entstehen geht in den Zustand des Entstandenen über und ist damit in ihn übergegangen). Beides liegt hinter dem Fortschritt, in dem Vergehen und Entstehen als Momente des Werdens sich befinden. Das Vergangene ist somit ein aus dem Vergehen Entstandenes und das Entstandene ein aus dem Entstehen Vergangenes. Mit jedem Werden des Entstehens vergeht das Entstandene; mit jedem Werden des Vergehens entsteht das Vergangene. Beides dehnt sich in die Sphäre des je anderen aus und geht nahtlos in dieses über. Mit jedem Entstehen beginnt ein Vergehen (es vergeht ein Entstandenes) und mit jedem Vergehen beginnt ein Entstehen (es entsteht ein Vergangenes). Vergehen und Entstehen zehren sich selbst auf, indem sie so sind, wie sie sind, und gehen dabei ineinander über (vgl. Abb. 7).

„Das Werden ist daher instabil, ein infinitesimaler logischer Augenblicks-Ursachverhalt [...]“ (Koch 2018, 63), eine „haltungslöse Unruhe, die in ein ruhiges Resultat zusammensinkt“ (Hegel 5, 113). So hebt sich auch das Werden als die Einheit dieser Momente des Entstehens und Vergehens auf: Das Werden hebt sich selbst auf, weil seine Momente sich selbst „aufheben“, es ist ein Feuer, das sich an seinem Material (Nichts und Sein, Vergehen und Entstehen) verzehrt (Hegel 8, 195). „Es widerspricht sich also in sich selbst, weil es solches in sich vereint, das sich entgegengesetzt ist; eine

solche Vereinigung aber zerstört sich“ (Hegel 5, 113). „[...] Werden ist diese Unruhe, das Zerstören, denn das Zerstören ist selbst auch [eine] Seite des Werdens“ (Hegel 2001, 100) – es zerstört Sein und Nichts (das Entstehen geht ins Entstandene und damit ins Vergangene, die Sphäre des Vergehens, über; das Vergehen geht ins Vergangene und damit ins Entstandene, die Sphäre des Entstehens, über), d. h. die totale Leere, ist aber deren Einheit und Vereinigung (ebd.) und damit ebenso ihre „Aufhebung“ zum Leben. „[...] diese Unruhe, wie die Pulsation des Blutes, ist Prinzip aller *Lebendigkeit*“ (Hegel 2001, 104; Hervorh. i. O.) – *wer steht, der stirbt*.

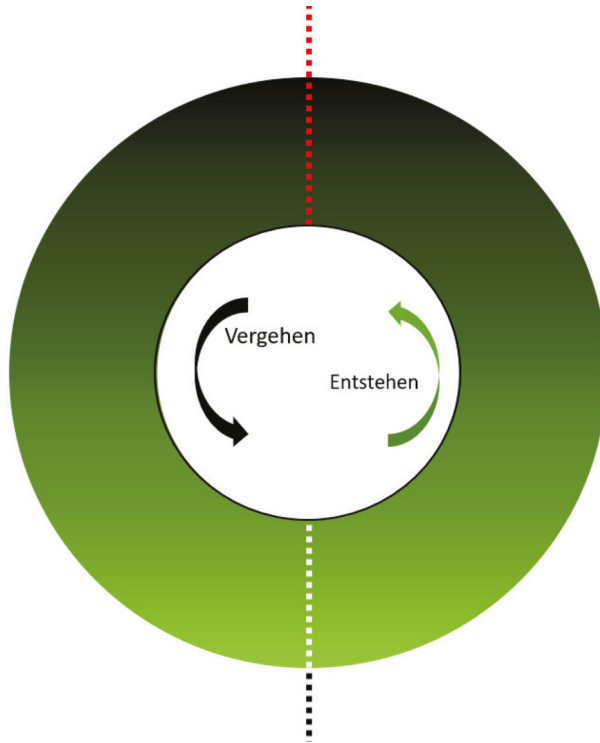


Abbildung 7: Vergehen und Entstehen von Sein und Nichts (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Weiße/schwarze gestrichelte Linie = Übergang von Vergehen in Entstehen. Vergehendes wird zu Vergangenenem; das Vergangene ist das aus dem Vergehen Entstandene. Rote gestrichelte Linie = Übergang von Entstehen in Vergehen. Entstehendes wird zu Entstandenem; das Entstandene ist das aus dem Entstehen Vergangene. Die gestrichelten Linien symbolisieren die Durchlässigkeit des Vergehens für das Entstehen und des Entstehens für das Vergehen.

„Dieses ‚Erlöschen‘ [d. i. das Vergehen und Entstehen; P. S.] [...] führt [also] nicht zurück zum Nichts, sondern aus der Selbstaufhebung des Widerspruchs, der das Werden ist, entsteht *Dasein, bestimmtes Sein*, eine neue Gestalt der Einheit, in der die einander Übergangenen, Sein und Nichts [Entstehen und Vergehen; P. S.], nicht mehr unmittelbar seiende Unterschiedene, sondern Momente in dieser neuen Einheit sind“ (Hackenesch 2000, 100; Hervorh. i. O.; Hegel 8, 195).

„Im Werden haben wir diese Unruhe, das Sein im Werden ist eins mit dem Nichts, da ist es also nicht mehr Sein, und das Nichts, indem es ein mit [dem] Sein ist, so ist es auch nicht mehr, was es sein soll: Beide sind Verschwindende, und [das] Werden ist schlechthin der Widerspruch: [Das Werden als] der Widerspruch fällt schlechthin in sich zusammen, das Werden ist nur durch den Unterschied jener beiden; man kann zunächst sagen, das Werden ist Widerspruch, also ist es Nichts; Werden ist nicht nur Nichts, sondern es gehört auch Sein dazu; Werden fällt in sich zusammen in einfache Einheit, in Ruhe, das Material des Feuers verzehrt sich; oder die *Ruhe*, [das] Resultat, die Einheit mit sich ist das Sein, aber das Sein, welches zugleich das Nichtsein in sich hat, denn diese Bestimmung ist ebenso im Werden; es ist so *Dasein*, bestimmtes Sein, Sein mit Negation behaftet, Sein und Nichts in ruhiger Einheit“ (Hegel 2001, 105 f.; Hervorh. i. O.).

„Das Resultat ist wieder ein Sein, diesmal eines, das ‚die Gestalt der einseitigen *unmittelbaren* Einheit dieser Momente hat““ (Koch 2018, 63), d. h. der einseitigen unmittelbaren Einheit von Sein und Nichts, Vergehen und Entstehen, „*das Dasein*“ (Hegel 5, 113; Hervorh. i. O.).

„Aus dem Werden geht das Dasein hervor. [... Es] ist das einfache Einsseins des Seins und Nichts“, so *Hegel* (5, 116). Es handelt sich um eine Verdopplung des Andersseins von Sein und Nichts, indem beide nunmehr im Werden sich in diesem Anderssein überlappen, ineinander übergehen und dadurch das Werden die Einheit von Sein und Nichts bildet. Dies nicht als absolute Einheit, sondern eben als konkrete Einheit des reinen Seins und des reinen Nichts. Sein und Nichts befinden sich hier in einem temporären Equilibrium zueinander, welches sich zwischen den beiden Entitäten als Brennpunkte einer Ellipse bildet (vgl. Abb. 8).

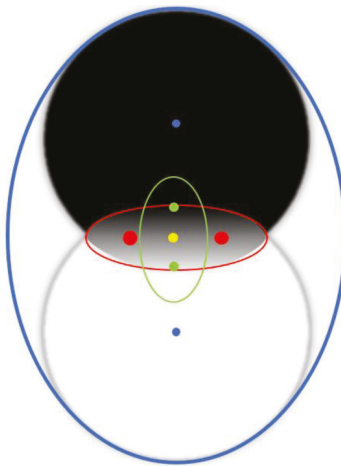


Abbildung 8: Elliptische Beziehung von Sein und Nichts (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Eine Ellipse hat nicht einen, sondern zwei Mittelpunkte (Mittelpunkt verstanden als Punkt, der zu allen ihn umgebenden Seiten die gleiche Entfernung aufweist). Der Punkt in der Mitte einer Ellipse ist nicht ihr Mittelpunkt, weil seine Distanz in Richtung der Streckung größer ist als zur Stauchung. Insofern also Sein und Nichts, jeweils in der Form eines Kreises, weil dieser vom Mittelpunkt aus überall gleich ist, als Einheit begriffen werden sollen (und nur als solche können sie wiederum sie selbst sein), kann diese Einheit nur als Ellipse begriffen werden.

Mit zunehmender Annäherung an den Mittelpunkt der Überschneidung von Sein und Nichts nähern sich auch die Brennpunkte immer mehr an, ohne sich jedoch endgültig zu fixieren bzw. fixieren zu können, weil beides stets im Werden begriffen, d. h. stets darum bemüht ist, die eigene Reinheit wiederzugewinnen und gegen die Reinheit des Anderen durchzusetzen (vgl. Abb. 9 u. 10).¹⁸¹

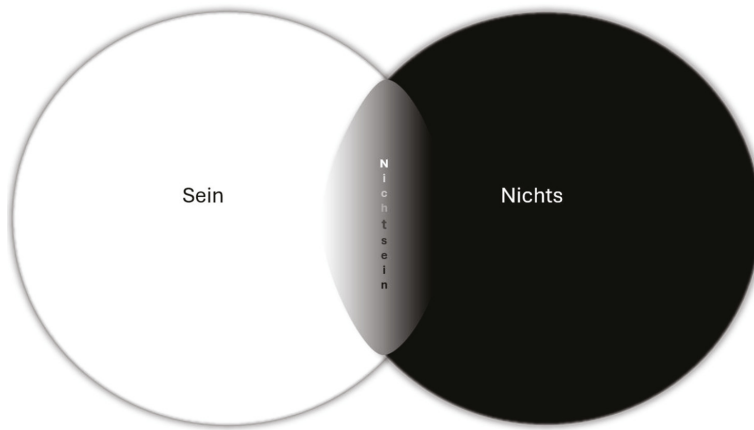


Abbildung 9: Sein – Nichts – Nichtsein (Quelle: eigene Darstellung, inspiriert durch das Video zu „HEGELS DIALEKTIK ERKLÄRT NACH SLAVOJ ŽIŽEK“ von Maximilian Kostka [2021])

Die Wahrheit des Werdens besteht darin, Sein und Nichts in sich als Reinheiten „aufgehoben“ zu haben, indem es sie immer wieder neu entstehen lässt, gleichsam aber auch vernichtet und fortbestimmt zu konkreten Bestimmungen, die (reines) Sein und (reines) Nichts in sich aufbewahrt haben. Der ganze Prozess des Werdens ist somit einerseits auf die Zustände des Seins und Nichts angewiesen, welche ebenso aber angewiesen sind auf den sie konstituierenden Prozess. „Was [daher] die Wahrheit ist“, schreibt *Hegel*, „ist weder das Sein noch das Nichts, sondern dass das Sein in Nichts und das Nichts in Sein – nicht übergeht, sondern übergegangen ist“ (*Hegel* 5, 83; Hervorh. P. S.). Sein und Nichts „sind“, sobald und weil sie immer schon ineinander über-

¹⁸¹ Die Eigenschaften einer Ellipse als vereinende, dennoch trennende geometrische Figur hat m. E. *Hermann Lange* für den Versuch der ganzheitlichen Erfassung der Wahrheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit recht treffend formuliert (vgl. bereits Kap. 2.9.2). Ausgehend von der Annahme, der eigene Standpunkt könne nur durch „Radikaldistanz“, durch „Distanz vom gegenwärtigen Standpunkt“ sowie durch Herausfinden des „Wahrheitskern[s] des anderen Standpunktes“ erfasst und modifiziert werden (*Lange* 1975, 326), gibt *Lange* zu verstehen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit aus der Dichotomie „Staat/Markt/Technik“ und „Individuum“ (ebd., 327), also aus zwei Brennpunkten einer Ellipse, besteht. Emanzipation, so *Lange*, bedeute dann nicht das Wandern vom einen zum anderen Brennpunkt, sondern erst „die Einsicht in die dichotomische Bezogenheit beider Brennpunkte aufeinander [...] ermöglicht wirklich Emanzipation“ (ebd.). Anders gesagt: Weder die Einnahme eines Mittelpunktes als Gleichheit mit sich selbst, noch die eines anderen Mittelpunktes schafft die Freiheit, auch wirklich sich selbst zu sein, sondern die Bezugnahme auf das andere bei gleichzeitiger Sichselbstgleichheit. Ein Sein, das nur in seinem eigenen Mittelpunkt verharrt, bleibt leer; ein Sein, das nur im Mittelpunkt des Nichts verbleibt, ist nicht mehr Sein. Erst die Bezogenheit beider Mittelpunkte und die Bewegung im Zwischenraum der beiden Mittelpunkte ermöglicht es, beides zu sein – sich selbst, ohne leer zu sein; das andere, ohne nicht mehr sich selbst zu sein. Sind Sein und Nichts nur Momente des Werdens, so gibt die Ellipse diese Tatsache treffend wieder. In ihr trägt jedes Moment „das aus [der] Geschichte gewonnene ältere [(das vorherige); P. S.] Moment“ (ebd., 328) immer mit sich mit. Die Geschichte eines Begriffs lehre, so *Lange*, dass die Wahrnehmung einer „Totaldistanz“ des Begriffs von anderen nur eine Meinung sei, wo sie doch eigentlich „nur ein Moment ist“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

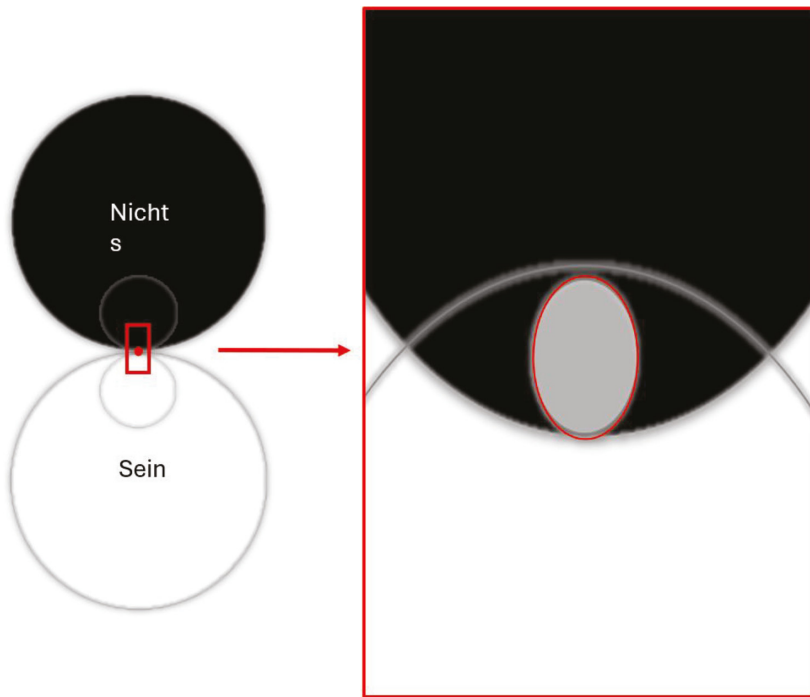


Abbildung 10: Übergang von Sein und Nichts und Entwicklung des Nichtseins (Quelle: eigene Darstellung)

gegangen sind, nicht weil sie übergehen. Sie „sind“, weil ihr Entstehungsprozess nicht beginnt, sondern weil und sobald er abgeschlossen ist (und immer wieder neu begonnen wird, um wieder abgeschlossen zu werden – der Zustand erhält sich aufrecht durch die Bewegung) (Schäfer 2001, 299). Der Sinn von Sein ist es, Tätigkeit zu sein, was jedoch erst in der Beziehung zum Nichts in der Bewegung des Werdens hervortritt (Hoffmann 2004, 298). Es gilt hier aber zu beachten, dass der Übergang einer ist, der rückwirkend, als Ergebnis der Entzweiung,¹⁸² erst als solcher erkannt wird. *Hegel* verwendet hier die Vergangenheitsform, sodass *Slavoj Žižek* gar von einer „Unmöglichkeit eines Übergangs“ (Žižek 2016a, 22) spricht (weil beide immer schon übergegangen sind [Hoffmann 2004, 221]) und (im Lichte einer eher materialistischen Perspektive) kritisiert, dass

„[d]ie erste Triade der Logik [d. i. Sein – Nichts – Werden; P. S.] [...] keine dialektische Triade [ist], sondern eine rückwirkende Evokation einer Art schattenhafter, virtueller Vergangenheit, etwas, das nie vergeht, weil es immer schon vergangen ist. Der eigentliche Anfang, die erste Entität, die ‚wirklich hier‘ ist, ist die kontingente Vielheit von Daseienden. Anders ausgedrückt: Es gibt keine Spannung zwischen Sein und Nichts, die den unaufhörlichen Übergang des einen in das andere erzeugen würde; an sich selbst, vor der ei-

182 „Die durch die Entzweiung verlorene Einheit resultiert rückwirkend aus der Entzweiung selbst [...]. Es ist nicht einfach nur so, dass eine substantielle Entität von sich selbst ‚zurückprallt‘, sich von sich selbst trennt. Der Punkt ist vielmehr, dass diese Entität durch den Rückstoß entsteht, als Rückwirkung ihrer Teilung“ (Žižek 2020, 33).

gentlichen Dialektik, sind das Sein und das Nichts direkt und unmittelbar gleich, sie sind ununterscheidbar. Ihre Spannung (die Spannung zwischen Form und Inhalt) erscheint erst rückwirkend, wenn man sie vom Standpunkt der eigentlichen Dialektik betrachtet“ (Žižek 2014a, 316).

„Der Gebrauch des Perfekts anstelle des Präsens ist wichtig. Er zeigt an, dass hier der nichtzeitliche logische Prozess in Gang gesetzt wird, der die Realität des Gegenwärtigen konstituiert. Das Ineinander-Oszillieren von Sein und Nichts trägt sich nicht in der Zeit zu: Die Vergangenheitsform wird zur Chiffre des Außerzeitlichen. Mit dem Werden ist bereits („an sich“, wenn auch noch nicht als explizit ‚gesetzt‘) die Ebene des Wesens erreicht, des Seins, das sich in sich kehrt und das vergangen, aber zeitlos vergangen ist“ (Movia 2002, 20).

Wichtig ist daher zu beachten, „[...] indem die Werdensmomente Sein und Nichts in ihm [d. i. das Werden; P. S.] verschwinden, sich gegenseitig paralysieren, verschwindet auch das Werden selbst, oder es verschwindet das Verschwinden. Das aus dem verschwundenen Werden Hervortretende ist das *Ge-Wordene*: das *Dasein*“ (Hoffmann 2004, 298 f.; Hervorh. i. O.). Die perfektive Redeform ist ein Vorgreifen des Endes des Übergehens bzw. Übergangen-Seins oder Werdens von Sein in Nichts und vice versa (Stekeler 2020, 45).

„Das Dasein ist geworden, Resultat der ‚Aufhebung‘ des Werdens, aber in dem es auftritt, hat es sein Gewordensein, seine Vermittlung, seine Geschichte hinter sich gelassen, stellt sich dar als ein Erstes, ein *bestimmtes, konkretes Sein*“ (Hackenesch 2000, 102; Hervorh. i. O.; Hegel 8, 194).

Das Sein ist somit Sein, weil es rückwirkend durch das aus ihm entstehende Dasein als Sein sein kann. Gleiches gilt für das Nichts, sodass Sein und Nichts unterschieden und dasselbe sind und das Dasein beides – das Sein und das Nichts – in sich „aufgehoben“ hat (Hegel 5, 118). Es ist ein *Nichtsein*. „Dasein ist einfache Beziehung auf sich [...], das Werden in Form des Seins; das Sein ist enthalten im Werden, hier ist es nur Form, zur Form herabgesetzt“ (Hegel 2001, 106) – vorher hatte es weder Form noch Inhalt, es war totale, amorphe Leere. Dasein ist „der Erbe des Seins *und* des Nichts“ (Hackenesch 2000, 102; Hervorh. i. O.). Es ist

„ist nicht mehr das ganz Leere wie beim Sein [...] Das Sein ist im Dasein, aber Sein mit Negation, und diese Negation heißt Bestimmtheit, Nichts eingehüllt im Sein; es ist [ein] negatives Moment darin, und wir sagen nun, das ist Bestimmtheit; wir haben den Gedanken von Bestimmtheit [...] Wenn wir sagen, Nichts, so ist das [der] Bestimmtheit nicht gleich, aber wir haben gesagt, es ist identisch mit dem Sein. In einem Bestimmten haben wir eine Negation überhaupt [...] in Rücksicht auf das Eine ist alles etwas Bestimmtes, und alles Bestimmte ist Negation“ (Hegel 2001, 106 f.).

Das Dasein ist die „Einheit des Seins und des Nichts, in der die Unmittelbarkeit dieser Bestimmung“, d. h. Sein und Nichts sind nicht mehr unbestimmt, sondern im Dasein bestimmt, „und damit in ihrer Beziehung ihr Widerspruch verschwunden ist – eine Einheit, in der sie nur noch Momente sind“ (Hegel 8, 194), also *Entstehen* und *Vergehen*, Prozess der Herstellung eines Zustands (im Werden) des Seins und Nichts. „Im Da-

sein haben wir Sein mit [einer] Bestimmtheit, das Nichts [ist] aber identisch mit dem Sein, und [so] sagen wir, es ist *seiende Bestimmtheit*, d. i. *Qualität*“ (Hegel 2001, 107; Hervorh. i. O.) – eine sich aus einem Prozess her ergebende Beschaffenheit, hier: in der Form des Daseins.

Das Dasein umfasst also Sein und Nichts in ihrer Einheit als Zustand, welcher durch das Werden in dieses überführt wurde, sodass beide *da sein* können. Hegel nutzt hier zur Erläuterung eine etymologische Herangehensweise an das Dasein. „Sein an einem gewissen Ort“ (Hegel 5, 116; Hervorh. i. O.), als Sein mit nunmehr einer Bestimmtheit als „gesetzte [Bestimmtheit], die auch im Ausdruck ‚Da-sein‘ liegt“ (ebd.). „Das *Da* bezieht sich auf das Sein an einem bestimmten Ort, zu dem es, als einem bestimmten, Alternativen gibt [...]“ (Koch 2018, 68; Hervorh. i. O.). Anders gesagt: Das Dasein umfasst Sein und Nichts, welche stets im Werden „sind“, sodass auch das Dasein im Werden ist, jedoch als bestimmtes, es „korrespondiert also nicht bloß“, wie Stekeler feststellt, „einem rein abstrakten ‚ist‘ und ‚ist nicht‘, sondern einem schon konkreten ‚ist da, hier und jetzt‘ oder ‚ist (noch) nicht da‘ bzw. ‚ist nicht mehr da‘“ (Stekeler 2020, 348). Das Dasein „ist Sein und Nichts als ruhende Einheit aufgefaßt“, es ist „bestimmtes Sein“ (Hoffmann 2004, 299), es ist aber nur ein scheinbar Erstes. Es ist mit der Unmittelbarkeit des Nichts affiziert, es ist Negation. Es ist *Nichtsein*, also ein Sein, das Anteil am Nichts, und ein Nichts, das Anteil am Sein hat. Es ist ein konkretes Ganzes in der Form des Seins, ein „bestimmt qualifiziertes Sein“ (ebd.). Das Nichtseiende ist laut Žižek, der sich auf Platon bezieht,

„nicht als Gegenteil des Seienden [zu verstehen] (das heißt nicht aus dem Bereich des Seienden ausgeschlossen), sondern als ein Verschiedenes innerhalb des Bereichs des Seienden. Die negative Prädikation zeigt etwas von dem Prädikat Verschiedenes an (wenn ich sage: ‚Das ist nicht schwarz‘, dann deute ich damit an, dass es sich um eine andere Farbe als Schwarz handelt)“ (Žižek 2014a, 65).

Das Nichtseiende ist nicht „als absolute Negation des Seienden“ zu verstehen, „sondern als relationale Negation des Prädikats zu behandeln“ (ebd., 65 f.). Es ist somit nicht das Seiende, hat aber dessen Schein an sich, sodass es trotz der Negation wirken kann (ebd.). „[...] das Nichtseiende ist immer ein besonderer/bestimmter Mangel des Seienden in Bezug auf die nicht verwirklichte Vollständigkeit, es gibt kein Nichtseiendes an sich; ‚Grün‘ hat beispielsweise am Nichtseienden teil, insofern es nicht ‚Rot‘ oder eine andere Farbe ist und so weiter [...]“ (ebd., 275).

Das Dasein hat es somit an sich, nicht nur an sich an sich zu sein, sondern eben durch eine Bestimmtheit gegen Anderes, durch eine Negation, das Dasein zu sein. Das Dasein ist das Nichtsein, insofern es nicht das Sein ist, dieses aber in sich „aufgehoben“ hat als *Nichtsein*; es ist das „*genichtete*“ Nichts, insofern es das Nichts ist, dieses aber ebenfalls in sich „aufgehoben“ hat als *Nichtsein*. Diese „Aufhebung“ des Gegensatzes erweckt Sein bzw. Nichts zum Leben. Das Dasein ist „ein gemeinsamer Bezug gemeinsamer Unterscheidungen“ (Stekeler 2020, 351), wie sie Sein und Nichts in sich verbergen und erst durch die „Aufhebung“ durch Negation werden Sein und Nichts sozusagen ins Leben „gehoben“, indem sie „da sind“, also eine *Qualität* erhalten, durch

die sie sein können, was sie an sich „sind“. Die seiende Bestimmtheit bzw. Qualität ist ein sich in Bewegung befindlicher Zustand, ein Zustand, der sich aus der Negation ergibt. „Legen wir den Akzent auf ‚seiend‘, so haben wir *Realität*, Qualität ist Realität als seiende Bestimmtheit; und das Negative, das auch im Dasein ist, ist auch Bestimmtheit, auch Qualität, aber in der entgegengesetzten Form des Nichtseins“ (Hegel 2001, 107; Hervorh. i. O.).

Qualität kommt von Quale (dem Singular von *Qualia*, somit vom lat. *qualis* = „wie beschaffen? was für einer?“ abgeleitet), das beschreibt, wie etwas beschaffen ist, also maßgeblich bestimmt, wie etwas an sich ist, als derart, „daß etwas aufhört, das zu sein, was es ist, wenn es seine Qualität verliert“ (Hegel 8, 182). Sie zeigt also eine Beschaffenheit „für individualisierte Eigenschaften auf [... z. B.] das Rot von a, das qualitativ gleiche, numerisch aber verschiedene Rot von b“ (Brinkmeier 2008, 497) oder, wie Hegel formuliert, dass „z. B. ein Haus das [bleibt], was es ist, es mag größer oder kleiner sein, und Rot bleibt Rot, es mag dasselbe helle oder dunkler sein“ (Hegel 8, 182).¹⁸³ Die Qualität kann jedoch nur mit einer „Subjektattrappe“ angedeutet werden: „Es regnet“ (Prozess) ‚Es grünt‘ (Quale)“ (Koch 2018, 77), d. h. die Qualität ist immer an etwas gebunden, welches durch es in seiner Beschaffenheit bestimmt wird.

„Wenn wir sagen ‚X ist groß‘, bedeutet das nicht, dass der Gegenstand X groß ist, weil er direkt an der Idee der Größe teilhat; es bedeutet vielmehr, dass *X in Bezug auf die Größe am Sein teilhat* [...] Wenn wir sagen, dass sich Sokrates und Platon darin gleichen, dass sie Griechen sind, dann gleichen sie sich nicht, weil sie an der Idee des Griechischen teilhaben – sie gleichen sich, weil sie beide an der Idee der Gleichheit in Bezug auf das Griechischsein teilhaben“ (Žižek 2014a, 94; Hervorh. i. O.).

Die Qualität umfasst Realitäten (Farben, Gestaltmerkmale usw.) sowie alles, was es nicht ist, als Negationen (Hoffmann 2004, 299). „Alles *Dasein* ist *differentes Dasein*“ (ebd.; Hervorh. i. O.). „Das Dasein ist so überhaupt durch den Unterschied, einiges zu sein und anderes nicht zu sein, bestimmt“ (ebd., 300; Hervorh. i. O.) und ist somit

183 Hoffmann (2004, 302; Hervorh. i. O.) formuliert dazu als Beispiel: „Peter und Paul [...] sind keine statischen Identitäten, sondern ihr Differentsein geht sie ‚an sich‘ etwas an, sie *sind* als ihre Differenz.“ Sie sind „prozessierende Daseiende, Seiende, die ebenso werden, älter und jünger, größer und kleiner, gesünder und kränker, weiser und dümmer.“ Žižek nennt zur Veranschaulichung der Identität durch Relativität mit Blick auf ihre Temporalität das Beispiel von „Alice im Wunderland“. Danach wachse Alice nur, wenn sie auch kleiner werde. Alice zum Zeitpunkt t (Alice₁), dem Anfang des Prozesses, ist kleiner als die größer werdende Alice zum Zeitpunkt t' (Alice₂); Alice₂ ist also größer als Alice₁. Qualitativ betrachtet ist Alice aber dieselbe Person, jedoch größer als sie war und kleiner als sie geworden ist. Sie ist im Jetzt kleiner als sie wird und größer als sie war – das Werden verlaufe somit in beide Richtungen –, sowohl vorwärts als auch rückwärts (Žižek 2014a, 91). Ob es das Eine oder Andere ist, ist abhängig von der Perspektive, d. h. von welchem Anfangszustand aus auf den Prozess geblickt wird. Gleich bleibt aber stets, dass die Qualität als Alice das ist, was Alice₁ und Alice₂ miteinander verbindet. In Anlehnung an Žižeks Deutung von „Hegels Dialektik der Beziehung von Allgemeinheit, Besonderheit und Einzelheit“ (Žižek 2020, 343) ist Alice das die Besonderheiten Alice₁ und Alice₂ verbindende Eine, „und dieses Eine ist leer, ein Punkt des Nichts und als solcher wieder allgemein, denn jedes Eine ist als Eines dasselbe Eine. Unteilbar an einem Ding ist nicht irgendeine seiner Eigenschaften, sondern das Einssein des Dings in Distanz zu den Eigenschaften. Nichts (die Leere des Einsseins) ist der Kern eines Dings, ja dessen Selbstidentität“ (ebd.). Jedes Eine Alice, also Alice₁, Alice₂, Alicex, ist als Alice dasselbe Alice (als Qualität). Die Einzelheit 1, 2, X ist in Kombination mit dem Allgemeinen Alice die Besonderheit Alicex. Insofern also eine Veränderung die sie auszeichnende (bestimmende) Qualität in sich „aufgehoben“ hat, behält sie diese Qualität, welche durch die Unterscheidung zu Ausprägungen der Qualität (Alice₁, Alice₂, Alicex) einerseits, durch Unterscheidungen zu anderen Qualitäten andererseits immer näher zu bestimmen vermag.

auch immer *Etwas* und *Anderes* (ebd.), d. h. ein „sein Differentsein *auf sich* beziehendes *Daseiendes*“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Die Bestimmtheit von etwas – dass bspw. das X grünt (und nicht rötet) – ist „angegeben als das Quale, Qualität“ (Hegel 2001, 95) – als Beschaffenheit, die sich aus einem Prozess ergibt. Das Dasein als bestimmtes Sein, somit mit der Negation bestimmtes Sein (*Negation der Negation*), somit als *Etwas*, somit als *Daseiendes*, weil es sich stets bewegt und negiert, „die Bewegung [ist] der *daseiende* Widerspruch selbst“ (Hegel 6, 76; Hervorh. i. O.) – denn Grundlage der Bestimmung ist Negation –, ist ein „stehendes logisches Bild dieses in sich verlaufenden Prozesses des Zerfallens und Wiederherstellens“ (Koch 2018, 80). Es ist wie ein Film (ebd.): Dieser läuft kontinuierlich ab, aber im Grunde besteht er aus vielen Standbildern. Der Film ist eine Einheit von Standbildern, die jeweils unterschiedliche, also *Andere* sind, und jedes Standbild ist eines von Vielen, und ein Vieles ist Eines, und alle sind sie zu einer Einheit in Form des Filmes gefasst. Žižek stellt die Kritik zur Debatte, *Hegel* nähme selbstverständlich an, dass die dialektische Bewegung der Negation der Negation immer weitergehe, ohne dabei in Betracht zu ziehen, „was ist, wenn ein Moment sich weigert, in die Bewegung verwickelt zu werden, wenn er einfach auf seiner trägen Besonderheit beharrt (oder sich damit abfindet) [...] ‚Gut, ich stehe im Widerspruch zu mir selbst, aber was soll’s? Ich ziehe es vor, zu bleiben, wo ich bin...‘“ (Žižek 2014a, 405). Eine solche Kritik verfehle aber nach Žižek gerade ihr Ziel:

„Die Weigerung eines Moments, in die Bewegung zu geraten, das Festhalten an seiner partikulären Identität ist keineswegs eine bedrohliche Abnormität, eine Ausnahme von der ‚normalen‘ dialektischen Bewegung – es ist vielmehr genau das, was im Regelfall geschieht. Ein Moment verwandelt sich exakt dadurch in sein Gegenteil, dass er an dem festhält, was er ist, dass er sich weigert, in seinem Gegenteil seine Wahrheit zu erkennen“ (ebd.).

Sein wie Nichts verfehlen ihr Ziel, Sein bzw. Nichts zu sein, wenn sie Sein und Nichts, d. h. das, was sie sind, bleiben, weil sie so sich selbst gleich und damit rein und leer und somit eben nicht bleiben, was sie eigentlich sind. Sie müssen notwendigerweise in ihr Gegenteil übergehen, um Sein bzw. Nichts zu sein und nicht Leere, d. h. nicht Sein und nicht Nichts zu sein. Weigert sich ein Bild im Film, sich weiter zu bewegen, ist es kein Bild mehr im Film, sondern nur noch ein Bild, denn der Film zeichnet sich dadurch aus, ein Bewegtbild (engl. *motion picture*) zu sein; will das Bild des Films – also das Bild der Bewegtbilder – ein Filmbild bleiben, muss es für den Erhalt des Films sorgen und sich bewegen, unweigerlich also in sein Gegenteil (nicht Standbild, sondern Bewegtbild) übergehen. Um also Etwas zu sein, muss das Etwas ebenfalls das Andere sein, um wiederum in der Reflexion selbst Etwas zu sein.

„Wenn wir die Momente des Daseins, Etwas und Anderes, auseinanderfallen lassen, so haben wir dieses: Etwas wird ein Anderes, und dieses Andere ist selbst Etwas, welches als solches sich dann gleichfalls verändert, und so fort ins Unendliche. [...] Dieser Progreß ins Unendliche ist nun aber nicht das wahrhaft Unendliche, welches vielmehr darin besteht, in seinem Anderen bei sich selbst zu sein oder, als Prozeß ausgesprochen, in seinem Anderen zu sich selbst zu kommen“ (Hegel 8, 199).

Ist das Etwas „*seiend* als die Negation der Negation“ einfache Beziehung auf sich selbst, also ein unbestimmtes Insichsein (Hegel 5, 124; Hervorh. i. O.), so ist seine Negation das Andere, welches aber auch Etwas ist (ebd.), weil das Etwas ebenso ein Anderes gegen das Andere ist.

„Etwas und Anderes sind bei *erstens* Daseiende oder *Etwas* [...] Wenn wir ein Dasein A nennen, das andere B, so ist zunächst B als das Andere bestimmt. Aber A ist ebensosehr das Andere des B. Beide sind auf gleiche Weise *Anderer*“ (ebd., 125; Hervorh. i. O.). „Etwas ist *an sich* das Andere seiner selbst, und dem Etwas wird im Anderen seine Grenze objektiv“ (Hegel 8, 198; Hervorh. i. O.).

Beide sind insofern wie schon Sein und Nichts dasselbe, beide heißen *aliud* (Hegel 5, 125; 8, 198). Sie sind aber auch unterschiedlich, als sie zwar an sich Etwas, aber eben auch in Reflexion für Anderes ein Anderes und durch ihre Identität mit diesem für sich Anderes sind – „[s]o ist das *Anderer*, allein als solches gefasst, nicht das Andere von Etwas, sondern das Andere an ihm selbst, d. i. das Andere seiner selbst“ (Hegel 5, 127; Hervorh. i. O.).

Somit hat das Dasein an und für sich sowohl das Etwas und das Andere in sich „aufgehoben“ und ist somit in sich unterschieden. Das Dasein (Etwas/Anderes) geht in Dasein (Anderes/Etwas) über – nicht in dasselbe, aber gleiche – einmal als positive (Etwas) und einmal als andere positive Qualität (Anderes), die aber gegenüber der ersten eine negative ist (*Sein-für-Anderes*), zu der die erste aber auch eine negative ist (*Anderer-sein*) – jeweils als positive sind sie gegenüber dem anderen negative Qualitäten (das Dasein ist als Realität die positive Qualität – es ist sich selbst gleich als Etwas –, als Negation die negative Qualität – es ist anders als das andere Dasein, also Anderes, dadurch selbst ein anderes also negatives gegenüber dem Anderen, das wieder sich selbst ein Positives ist). Sie sind anders, also negativ, obgleich sie an sich nicht negativ sind, sondern positiv, also mit sich identisch; für das Andere sind sie aber dadurch, dass sie positiv sind, ein Negatives (nicht mit dem Positiven identisch). Das heißt:

A ist Dasein – B ist Dasein

A ist an sich A (Etwas) – B ist an sich B (Etwas), d. h. A ist positiv an sich – B ist positiv an sich

A ist nicht B, B ist nicht A, sodass A und B jeweils sich Andere sind: A ist anders als B und B ist anders als A, beide sind somit an sich positiv, für das je andere aber negativ: A ist für B das Negative, weil es nicht B ist; B ist für A das Negative, weil es nicht A ist.

Das heißt: Obgleich A an sich positiv ist, ist A gleichsam als Anderes von B für B negativ (Gleiches für B). Die Realität ist beides: A ist sowohl an sich positiv (A ist A) als auch negativ (A ist nicht B).

Als „nicht B“ ist A aber wiederum gleichsam nicht A, sondern eben „nicht B“, somit sich ein Anderes: A ist A und A ist nicht B, somit ist es sowohl Etwas als auch Anderes (Gleiches gilt für B).

Weil es nun auch ein Anderes ist, also nicht nur die Qualität des Etwas, sondern auch des Anderen an sich hat, ist A somit implizit nicht nur A und nicht nur nicht B, sondern auch nicht A und B, d. h. A ist A, A ist nicht B; A ist nicht A, A ist B.

Dadurch, dass A B ist, ist es nicht A; weil es nicht A ist, erhält es wiederum die Qualität des A in sich, sodass es auch nicht B, also (wieder) A ist (bzw. bleibt).

Die Qualität von A – die prozessual hergestellte Beschaffenheit des Daseins A – ist Ergebnis der andauernden Bestimmung der Realität, also des andauernden Bestimmens von A als A und nicht B einerseits, der darin immanenten Bestimmung von A durch Abgrenzung sowie Aufnahme von B andererseits. Die Bestimmtheit A wird erzeugt durch die bzw. in der Negation.

Somit gilt, dass Etwas etwas sein kann, ist seinem Selbstbezug geschuldet, welches es aber über und durch Anderes vollzieht. „Ich weiß mich als unterschieden von den Anderen, weiß darum, dass ich für sie ebenso ein Anderer und in dieser Perspektive ihnen gleich bin – und zugleich beziehe ich mich auf *mich* als ein Ich“ (Hackenesch 2000, 104; Hervorh. i. O.). Es handelt sich um ein reflexives Geschehen (sich, mich) als „Selbstbeziehung“ (ebd.). „Das ist [die] Sphäre der Qualität“ (Hegel 2001, 95), „[w]enn ich sage: Ich bin für mich, so liegt darin, ich bin nicht abhängig von [einem] Anderen, ich negiere dieses negative Dasein, das Endliche ist Sein für ein Anderes“ (ebd.), aber nicht für mich. Für mich bin ich unendlich, weil ich weiß, dass ich Anderer bin, also unendlich. Nur für andere bin ich endlich, für mich aber unendlich.

„Bei Hegel wird die Überschneidung von wahrer Unendlichkeit und Selbstbegrenzung im Begriff der Selbstbezüglichkeit entwickelt: In der wahrhaften Unendlichkeit fällt die Beziehung auf Anderes mit der Beziehung auf sich zusammen – dies kennzeichnet für Hegel die grundlegendste Struktur des Lebens“ (Žižek 2014a, 219).

„Die Grundlage aller Bestimmtheit ist die Negation“ (Hegel 8, 196) und „[d]ie Identität eines Etwas verdankt sich der Negation“ (Hackenesch 2000, 93). Denn was einzig als Positives bestimmt wäre, wäre einzig Sein und damit „das schlechthin Leere und zugleich Haltlose“ (Hegel 8, 196) – es hätte keinen Halt und würde unendlich fallen. Die Negation ist die für Fortschritt notwendige Bedingung. Eine ewiglich bestehende Versöhnung – „innerer Frieden“ – wäre Stillstand, nicht Gegenstand, und der Stand in der fortwährend sich verändernden, dynamischen Welt ginge von Jetzt auf Gleich im Werden der Welt verloren. Es bedarf der permanenten Abgrenzung, der permanenten Unterscheidung von A zu B als „vermittelte Selbstbeziehung [... und] *Selbstunterscheidung*“ (Hackenesch 2000, 104; Hervorh. i. O.), dass sich jenes und dieses als jenes und dieses bestimmen kann, d. h. nicht nur an sich ist, sondern auch für sich wird, um sich selber als an sich zu wissen.¹⁸⁴

184 Die Formel $A = A$ mag zwar keine neue Erkenntnis über A bringen, aber sie tut es doch, weil zum einen das A links des = nicht das A rechts = ist; und es zweitens bedeutet, dass, wenn $A = A$, das A eben nicht B ist. Die Identität macht somit einen Unterschied; sie hebt die unmittelbare Differenz auf. „Die Identität negiert die Vielheit [...] und hebt sie in eine unmittelbare Einheit des Sich-von-allem-anderen-Unterscheidens“ (Hoffmann 2004, 326). Der Satz „Ein Baum ist ein Baum“ hat an sich keinen Mehrwert, jedoch sagt er aus, dass der Satz „Ein Baum ist ein Strauch“ falsch ist, sich Baum und Strauch also unterscheiden (ebd.). „Er hat das Identische identifiziert, indem er es *diskriminiert* oder *different gesetzt* hat“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Die Realität besteht folglich nicht darin, dass etwas identisch mit sich selbst ist, um zu sein, sondern dass es ebenso diese seine Identität dadurch erhält, dass es mit etwas Anderem nicht identisch und dadurch sich selbst *unidentisch* ist, wodurch es seine Identität wiederum erst als solche zu erkennen vermag. Realität ist aber auch die Bestimmung seinem Begriff gemäß, d. h. „nicht das unmittelbare, äußere Dasein [...], sondern vielmehr die Übereinstimmung eines Daseienden mit seinem Begriff. So aufgefasst ist dann aber die Realität auch nicht weiter von der Idealität [...] unterschieden“ (Hegel 8, 196 f.) Diese „Idealität besteht ausdrücklich darin, die *Wahrheit* der Realität zu sein, d. h. die Realität als das gesetzt, was sie an sich ist, erweist sich selbst als Idealität“ (ebd., 204; Hervorh. i. O.). „Einen Inhalt aber hat die Idealität nur“, insofern sie „Idealität von etwas ist“, vom „als Realität bestimmte[s] Dasein, welchem, für sich festgehalten, keine Wahrheit zukommt“ (ebd.), sondern diese erst durch Zusammendenken mit der Idealität erhält. Idealität meint, „daß das Endliche keine unabhängige Wirklichkeit beanspruchen kann. Es ist von nur ideeller Bedeutung, insofern es seine Wirklichkeit erst aus dem Ganzen des Beziehungsgeflechts endlicher Bestimmtheiten gewinnt“ (Hackenesch 2000, 104) – also aus der „Aufhebung“ von Sein und Nichts als „*Selbstüberwindung*“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Und diese Tätigkeit ist das Werden, welches wie im Sein und Nichts auch dem Dasein als Einheit von Etwas und Anderem das Konstituierende ist, sind Etwas und Anderes schließlich Ableitungen des Daseins und das Dasein Ableitung von Sein und Nichts, die aus ihrer Sichselbstgleichheit zum Dasein und zum Etwas und Anderen erheben, sodass alles lebendig wird und bleibt.

Wie dem *demokratischen* Atom also die Leere anhaftet und es dadurch erst zur Einheit wird, so haftet dem Sein und dem Nichts ebenfalls an, dass sie in ihrer Reinheit immer schon den Übergang in das Andere mitgedacht haben, ohne es jedoch zu explizieren. Wahrheit ist dann

„nicht die Art, wie die Dinge ohne perspektivische Verzerrung ‚an sich wirklich sind‘, sondern der Spalt oder Übergang, der die Perspektiven voneinander trennt, die Lücke [...], der die beiden Sichtweisen grundlegend inkommensurabel macht. Das ‚Reale als Unmögliches‘ ist die Ursache dafür, dass es uns unmöglich ist, jemals eine ‚neutrale‘, nichtperspektivische Sicht des Gegenstandes zu erlangen. Es gibt eine Wahrheit und es ist nicht alles relativ – aber es ist die Wahrheit der perspektivischen Verzerrung an sich, nicht eine, die durch die Teilansicht aus einer einseitigen Perspektive verzerrt wäre“ (Žižek 2014a, 72).

Wie Dolar mit *Hegel* schon im Rekurs auf das Atom und die Leere formulierte, ist es hierbei jedoch nicht entscheidend, ob nun das Sein oder das Nichts oder das Werden zuerst kommt, sondern vielmehr kommt es darauf an, wie die Lücke („rift“) gedacht werden kann, dass sie einerseits von dieser konstituiert, gleichsam aber auch notwendigerweise getrennt und voneinander unterschieden werden, denn sonst würden sie wieder in die Leere fallen und sich nicht konstituieren können, dass sie andererseits diese ihre Bedingung der Möglichkeit ihres Entstehens selber konstituieren. Die Antwort liegt im Grenzbereich von Sein und Nichts, indem beide im Werden miteinander konfrontiert sind, sich teilen und dadurch bestimmen.

4.2.2.4 Die Grenze als Teilung von Sein und Nichts im Werden

Bildlich gesprochen ist das Werden eine Art *Vorhang*¹⁸⁵, der Sein und Nichts voneinander trennt, gleichsam aber auch verbindet, indem durch Öffnen und Schließen des Vorhangs dieses wie jenes als Unterschiedene in Erscheinung tritt, dies aber nur, indem der Vorhang beide Akteure auf der Bühne, Sein und Nichts, *teilt*, denn Sein und Nichts können einerseits nicht gleichzeitig „sein“: Entweder der Vorhang ist offen und es „ist“ etwas zu sehen, das Licht des Seins betritt die Bühne. Oder aber der Vorhang ist geschlossen und die Dunkelheit des Nichts füllt den Raum. Weder aber kann der Vorhang immer geschlossen noch geöffnet sein, weil so eine Leere (totale Helligkeit oder totale Dunkelheit) den Raum füllen würde, die den Umschlag des Seins bzw. des Nichts in ihr Entgegengesetztes und damit eben nicht ihr Wesen als Sein bzw. Nichts zur Folge hätte. Andererseits aber müssen Sein und Nichts zusammen gedacht werden, um „sein“ zu können. Anders gesagt: Damit beides an sich „sein“ kann, nämlich *da sein* kann, bedarf es des permanenten Öffnens und Schließens des Vorhangs. Der Vorhang darf nicht geschlossen oder offen *sein*, sondern er muss ständig geöffnet (und geschlossen) *werden*. Das Werden als Vorhang ist die *Grenze* zwischen Sein und Nichts und damit Bedingung der Möglichkeit, beide in ihrer Reinheit belassen zu können, einer Reinheit aber, die sogleich aus sich heraus in ihr Gegenteil und damit in ihre Unreinheit umschlagen würde – „[d]as Werden ist [...] das Umschlagen von Sein in Nichts und von Nichts in sein, wo jedes negiert ist“ (Hegel 18, 357); es „enthält [...] in sich das Sein und das Nichts, und zwar so, daß diese beiden schlechthin ineinander umschlagen und sich einander gegenseitig aufheben“ (Hegel 8, 195) zum Dasein und weiter zum Etwas und Anderen. Das Werden bietet deshalb durch die Möglichkeit des Öffnens des Vorhangs eine Lücke, die die durch die Grenze absolute Unterschiedenheit und damit Unreinheit in der Reinheit beseitigt, indem das Nichts bzw. Sein durch die Lücke hindurch die Grenze überwindet und somit ein erneutes Umschlagen des Anderen in sein Gegenteil zur (Wieder-)Erlangung ihrer Reinheit ermöglicht. Das durch sich selbst verunreinigte Nichts wird durch das Sein erneut verunreinigt (die Negation der Negation), sodass just in diesem Moment der erneuten Verunreinigung das Nichts aus seiner Unreinheit herausbricht und wieder zu sich selber kommt, ehe es erneut in seine Selbstgleichheit und Unreinheit fällt. Gleiches gilt für das Sein. – Es handelt sich dann also um eine Reflexion – eine Rückwendung der Extension durch Flexion zum Ausgangspunkt zurück. Die Reflexion „ist dies, über das konkrete Unmittelbare *hinauszugehen* und dasselbe zu *bestimmen* und zu *trennen*. Aber sie muß *ebenso* über diese ihre *trennenden* Bestimmungen *hinausgehen* und sie zunächst *beziehen*“ (Hegel 5, 39; Hervorh. i. O.), also eine Verbindung unterschiedener Entitäten herstellen.

Wie das Werden so Sein und Nichts voneinander trennt und verbindet, indem es sie in sich „aufhebt“, so sind Sein und Nichts ebenso Konstituenten des Werdens, als erst ihre Unterschiedenheit bei gleichzeitiger Identität die Grenze, die sie trennt und

185 Die Metapher des Vorhangs ist analog der „Metapher der Türe oder des Tors“ nach Reichenbach zu lesen: Sie „suggeriert einen mehr oder weniger klar definierten Durchgang zwischen zwei Bereichen, aber auch die Grenze dazwischen oder ihre Begrenzung“ (Reichenbach 2022a, 107).

verbindet, erzeugt. Der Vorhang ist nur dort Vorhang, wo er auch vor etwas hängt, wo er verdecken und preisgeben kann. Werden Sein und Nichts also maßgeblich durch das Werden bestimmt, so ist das Werden maßgeblich durch das Sein und Nichts bestimmt.

4.2.2.4.1 Die Grenze als Konfrontation

Diese *Grenze* ist der für das Sein, Nichts und Werden entscheidende Punkt ihrer Existenz, indem diese Grenze permanent überschritten wird und durch jedes Überschreiten wiederum konstituiert wird, um erneut überschritten zu werden. „In der Grenze fallen das, was etwas *ist*, und das, was es *nicht ist*, *zusammen*; die Grenze ist darum die Totalität des Etwas, sein unmittelbarer Begriff“ (Hoffmann 2004, 304; Hervorh. i. O.), weil die Grenze sowohl das Ansich und Fürsich des Etwas ist. In der Grenze sind alle Unterschiede, ist jede Trennung aber auch jede Gleichheit „aufgehoben“ – die Grenze ist Medium der instantanen *Teilung*: des *Trennens* (engl. *splitting* oder *dividing*) und des *Gemeinsam-habens* (engl. *having in common* oder *sharing*), also einerseits der Grenze *zwischen* Teilen und andererseits als Signal ihrer selbstbezüglichen Zugehörigkeit als Grenze von Teilen.¹⁸⁶

„Während ‚Grenze zwischen‘ eine Außenperspektive unterstellt, die beide Seiten der Grenze als Teile eines Ganzen zu erfassen erlaubt, entspricht der grammatischen und logischen Selbstbezüglichkeit von ‚Grenze von‘ auch die Selbstreferentialität einer Innenperspektive, der das Jenseits der Grenze bloß als negatives Diesseits definiert ist. [...] Während erstere Bedeutung daher mit dem Begriffspaar ‚Einheit und Differenzierung‘ in Verbindung zu bringen ist, steht letztere für die Beziehung von ‚Identität und Differenz‘“ (Böckler 2003, 214; Hervorh. P. S.).

In der Grenze wird das Sein zum Nichts, das Nichts zum Sein; der Anfang wird zum Ende, das Ende zum Anfang; in ihr beginnt die Endlichkeit und endet die Unendlichkeit, wie auch dadurch die Endlichkeit endet und die Unendlichkeit beginnt. Kurz:

„[W]as wir an der Grenze haben [... ist, dass] dieselbe einen Widerspruch in sich enthält und sich somit als dialektisch erweist. Die Grenze macht nämlich einerseits die Realität des Daseins aus, und andererseits ist sie dessen Negation“ (Hegel 8, 197; Hervorh. P. S.).

Sie ist „ein seiendes Nichts“ (ebd.), das sowohl Anderes und damit wiederum auch Etwas ist, sie ist die verbindende Trennung oder trennende Verbindung von etwas, denn „Etwas ist nur *in* seiner Grenze und *durch* seine Grenze das, was es ist“ (ebd.). Was sein will, muss sich begrenzen, dadurch aber auch entgrenzen, würde es sonst schließlich in die Selbstgleichheit und damit Leere fallen und somit nicht mehr sein.

¹⁸⁶ Das Suffix „-ing“ (wie bspw. in *dividing*) wird im Englischen mit einem Verb als progressive einer Zeitform genutzt und signalisiert so den permanenten Fortgang der Handlung. Ist also von Teilung (*dividing*) die Rede, finden das *Gemeinsam-haben* und das *Trennen* gleichzeitig statt. Es kommt hier die Doppeldeutigkeit im Begriff der *Teilung* zur Schau: *Teilen* einerseits als *zer-teilen* (engl. *to divide*) und andererseits als *gemeinsam haben* (engl. *to share*), und dieses *Teilen* dann wiederum in abstrakter und konkreter Auslegung als *unter-scheiden* (*zer-teilen* in mehrere Teile des Geteilten, die Teile sind unter dem Teil) und dem *Ent-scheiden* (die „Aufhebung“ der Scheidung und das Zusammenführen der Teile zu einem Ganzen, welches aber nunmehr die Teilung in sich birgt – das Ganze ist da, aber als zusammengefügt, vernarbtes Ganzes).

Die Grenze ist der Ort der Konfrontation (engl. *frontier* = Grenze), eine Auseinandersetzung – Etwas und Anderes werden *auseinandergesetzt* – und damit ein Sich-Entfernen zweier sonst gleicher Entitäten, damit sie wieder zu sich selbst kommen können, dort aber nicht bleiben, sondern eben dadurch wieder mit der Grenze der Sichselbstgleichheit in Berührung, wie das Präfix „kon-“ (lat. *mit, zusammen, völlig*) in *Kon-Frontation* anzeigt, sodass die Grenze eben auch das Zusammenführende der Gegensätze (oder, wie mit *Hegel* dargestellt, das Dialektische *katexochen*) ist. „Oder: die Grenze (*finis*) ist die Definition (*de-finitio*) der konkreten Etwasheit, über die sie aber auch mit anderer Etwasheit im Verhältnis steht“ (Hoffmann 2004, 304; Hervorh. i. O.). Es wird vom Ende zum Anfang gedacht, von hinten nach vorne – *de-finis*, vom Ende – und dadurch eben wieder von vorne. *Die Grenze ist der Ort der Bestimmung des Übergangs einerseits und damit nicht statisch, sondern unbestimmt und stets in Bewegung, andererseits des Übergegangenseins und damit der Bestimmtheit.*

Die Grenze ist eine Verbindung, „die entbindet, was sie bindet, sie durchtrennt sämtliche Bänder zwischen dem einen und dem anderen [...], während sie sie gleichzeitig unauflöslich miteinander verknüpft“, wie Žižek (2020, 123) mit Blick auf die Verbindung von *Hegels „Phänomenologie des Geistes“* und seiner *„Wissenschaft der Logik“* schreibt und sich analog zur Auslegung der Grenze lesen lässt.

„Diese flüchtige und daher umso beständigere Trennlinie ist das Reale bzw. Unmögliche in seiner reinsten Form [...]. Die Schwierigkeit besteht nicht darin, diese trennende Linie zu überwinden und auf die andere Seite überzugehen – das tun wir ständig und manchmal wissen wir gar nicht, auf welcher Seite wir uns befinden [...]. Die Schwierigkeit besteht vielmehr darin, zu dieser Trennlinie hinzugelangen, sie als solche zu bestimmen, zu fassen zu bekommen. In all dem wilden Durcheinander verschiedener Positionen wird der Grenzverlauf schwankend und oft möchte man sagen, dass diese Grenze nicht existiert, dass einer pulsierenden Mannigfaltigkeit lediglich eine sekundäre ‚Binärordnung‘ auferlegt wird“ (ebd.)

Dies ist aber mitnichten der Fall, weil erst die Schwankung, d. h. Bewegung, überhaupt erst ermöglicht, dass es verschiedene Positionen gibt, die sich überhaupt erst abgrenzen können. Erst die Instabilität der Grenze als „flüchtige Trennlinie“ schafft, wie Žižek auch sagt, deren Beständigkeit. In der Grenze werden nicht nur Unterschiede, sondern eben auch Zusammenhänge deutlich (Emundts/Horstmann 2002, 39). Die Grenze, der Ort der Konfrontation und an dem somit Gegensätze aufeinanderprallen, befindet sich in einem *kritischen Zustand*, d. h. in einem Zustand ständiger Unterscheidung und damit wiederum in einem Prozess kontinuierlicher Entscheidungsmöglichkeiten. Wie schon oben dargestellt ($\frac{A}{B} \times \frac{B}{A}$), ist es eine Kreuzung der Gegensätze, die sich nun an der Grenze gegenüberstehen, durch die sie getrennt und verbunden sind, und an der jede Bewegungsrichtung offensteht für den Fortgang der Geschehnisse.

Ein kritischer Zustand ist dadurch gekennzeichnet, dass „even if the dice might be loaded, things could yet go either way“ (Rowson 2021c, 26). Es ist unklar, in welche Richtung das Pendel schwingt. Es handelt sich um einen Zustand der Krise. „Crisis is derived from the Greek *krisis* and is about the necessity for judgement in a state of

suspension between worlds, characterized as a juncture or crossroads that may soon reach a turning point“ (ebd.; Hervorh. i. O.). „Kritisch“ ist auch das Adjektiv von „Kritik“, welche vom (alt)griechischen „krinein“ (Sesink 2007b, 86; Liessmann 2012, 8) bzw. „kritikē“ (Vogelmann 2019, 54) kommt und so viel bedeuten wie „einen Unterschied machen“ (Sesink 2007b, 86; Hervorh. i. O.; auch Vogelmann 2019, 54) bzw. „trennen oder unterscheiden“ (Liessmann 2012, 8). Unterscheidungen, also Kritiken, bedürfen der Rechtfertigung, so *Frieder Vogelmann*, sodass für sie Gründe angegeben werden müssen. „Diese wiederum müssen auf die Maßstäbe – Kriterien – verweisen, die in der Beurteilung, Unter- oder Entscheidung verwendet werden“ (Vogelmann 2019, 54). Kritik ist dann „Kunst der Beurteilung, die auf der Fähigkeit beruht, zu unterscheiden und Unterschiede zu erkennen“ (Liessmann 2012, 8).

An der Grenze wird also nicht nur bestimmt, in welche Richtung es weitergeht, sondern auch warum dies so ist, welche Gründe es also dafür gibt. Der kritische Zustand, der durch die Grenze dargestellt ist bzw. an der er besteht, ist somit der Ort, an dem es bedrohlich zugeht, weil sowohl A als auch B sich hier scheiden – sie trennen sich und sind damit der Bedrohung der Zerstörung durch Sichselbstgleichheit ausgesetzt, es besteht ein „bedrohliches Potenzial zum völligen Zusammenbruch der Zustände“ (Vogelmann 2019, 47); sie haben aber auch die Möglichkeit, an der Kreuzung zu sich zu finden, weil ihre Wege sich dort eben kreuzen und somit der Bedrohung zu entkommen. Es handelt sich dort aber um einen Zustand, der jederzeit in die eine oder andere Richtung weitergehen kann. *Wann* dies der Fall ist, ist unbestimmt; *dass* dies der Fall sein wird, aber ist bestimmt. Der Zustand ändert sich im Moment der Veränderung, im Übergang von vorher zu nachher, im *Jetzt*.

4.2.2.4.2 Becoming^{ing} nothing: *Becoming nothing – Nocoming being* – Sein, Werden, Nichts im Grenzgang

„Man sagt so z. B.: ‚diese Zeit‘, ‚jetzt‘, und über diese Grenze wird dann fortwährend hinausgegangen, rückwärts und vorwärts“, so *Hegel* (8, 199; Hervorh. i. O.). *Jetzt* meint nicht gleichzeitig (vgl. dazu *Heisenberg* [2019, 74 f.; 2000, 166 f.]), weil etwas nur gleichzeitig ist, wenn es aus demselben Raumpunkt erfolgt. Ein Punkt ist aber selbst endlich, Raum und Zeit damit nicht (mehr) unabhängig voneinander.¹⁸⁷ Das Jetzt ist ein Nichts, ein Zeitpunkt, den es eigentlich nicht gibt, weil er eine Grenze ist, die nur ist, weil sie Zukunft (nachher) und Vergangenheit (vorher) hat (Meder 2016, 191), die jedoch nicht nacheinander, sondern gleichzeitig beginnen und enden. „‚Jetzt‘ [hat] nur Sein in Beziehung auf ein Vorher und ein Nachher“ (*Hegel* 8, 117). „Oder der Jetzt-

187 *Werner Heisenberg* stellt fest, dass die These der Unabhängigkeit von Raum und Zeit, wie sie noch nach *newtonschen* Verständnis vorlag, mit der Einführung der *einsteinschen* Relativitätstheorie nicht mehr haltbar gewesen ist. „Vergangen“ waren nunmehr solche Ereignisse, die nicht mehr erfahrbare, und „zukünftig“ solche, die noch beeinflussbar waren. „In der newtonschen Physik waren diese beiden Gruppen von Ereignissen, die vergangenen und die zukünftigen, nur durch ein unendlich schmales Zeitgebiet getrennt, das wir die Gegenwart oder genauer: den gegenwärtigen Moment nennen. Nach den Ergebnissen der ‚speziellen Relativitätstheorie‘ sind jedoch diese beiden Gruppen durch ein Zeitgebiet endlicher Ausdehnung getrennt, wobei die Zeitdauer des ‚gegenwärtigen‘ oder ‚gleichzeitigen‘ Ereignisgebiets umso länger ist, in je größerer Entfernung von uns die Ereignisse sich abspielen. Einstein hat als erster den Mut gefunden [...], diese Abhängigkeit von Raum und Zeit auszusprechen, und hat sie in mathematischer Form festgelegt. Spätere Experimente haben die Folgerungen dieser neuen Vorstellung von der Raum-Zeit-Struktur immer wieder auf das Genaueste bestätigt, sodass an ihrer Richtigkeit kaum mehr gezweifelt werden kann“ (*Heisenberg* 2019, 75).

punkt als Grenze ist beides das ‚Weder-noch‘ und das ‚Sowohl-als-auch‘“ (Meder 2016, 191), das Noch-nicht und Nicht-mehr. „[I]m Sowohl-als-auch ist der Zusammenfall von Entstehen und Vergehen gedacht – nämlich dies, dass alles Entstehen zugleich ein Vergehen ist“ (ebd., 191 f.). Aber es ist in der Grenze ebenso weder das Eine noch das Andere, als auch sowohl das Eine als auch das Andere – eben beides: „dies ist nur, insofern es das Andere nichts ist, und nur, insofern das Andere ist“ (Hegel 8, 117).

„[...] das Jetzt, indem ich es ausspreche, ist nicht mehr, das Jetzt ist vom folgenden Jetzt untrennbar, kontinuierlich. Das Jetzt, indem es ist, ist es verschwunden, es ist das sich Negieren, das ist [eine] abstrakte Anschauung des Werdens. Die höhere Anschauung ist die Lebendigkeit; Leben ist dieser Prozeß, und dieser, als solcher für sich herausgestellt, ist das Pulsieren des Blutes: Der Geist ist diese Unruhe, reine Lebendigkeit in sich selbst; in der Veränderung ist auch Werden, nur daß schon [ein] konkreterer Inhalt vorhanden ist“ (Hegel 2001, 104 f.).

Der Ausspruch „Die Zukunft beginnt jetzt“ ist insofern also wahr, als die Zukunft aus dem Jetzt heraus zur Zukunft wird, also das Jetzt zur Vergangenheit negiert, gleichsam aber auch instantan in ein neues Jetzt übergeht und damit ebenfalls in die Vergangenheit übergeht. Diese ist nämlich die einstige Zukunft, die zwischen dem vorherigen und dem nachfolgenden Jetzt war, aber nicht mehr ist (das nachherige Jetzt ist das zukünftige Jetzt des vorherigen Jetzt; im Jetzt endet die Vergangenheit und beginnt die Zukunft instantan [vgl. auch Žižeks Beispiel von Alice im Wunderland; Fn. 183]), so dass es ebenso wahr wäre, zu sagen: „Die Zukunft beginnt in der Vergangenheit“ oder „Die Vergangenheit ist die Zukunft“.

„Zeitweilig sind das Sinnereignis und dessen Werden der reine Augenblick, die Grenze zwischen Vergangenheit und Zukunft, der Punkt, an dem Gegensätze zusammenfallen, ein Gegenstand gleichzeitig größer und kleiner wird und so weiter – der Augenblick ist exakt die Akkumulation der entgegengesetzten Prädikate“ (Žižek 2014a, 91),

also die „Aufhebung“ des Werdens als Nicht-mehr und Noch-nicht. Es ist der Augenblick, in dem weder Zukunft noch Vergangenheit ist (die Zukunft ist noch nicht, die Vergangenheit nicht mehr), gleichsam aber auch sowohl Zukunft als auch Vergangenheit (die Zukunft ist schon, die Vergangenheit ist immer noch). Diese Ambiguität des Zustands einerseits als festem Punkt in Ort und Zeit, andererseits als deren Prozess lässt sich anhand eines Blickes in die französische Sprache und ihrer Übersetzung des Begriffs „Zukunft“ erklären. Diesbezüglich verweist Slavoj Žižek darauf, dass der Begriff *Zukunft* sich sowohl durch die Wörter „*futur* und *avenir*“ übersetzen lasse (Žižek ebd., 365; Hervorh. i. O.).

„*Futur* steht für die Zukunft als Fortsetzung der Gegenwart, als vollständige Verwirklichung der Tendenzen, die bereits da sind, während *avenir* eher auf einen radikalen Einschnitt verweist, einen Bruch mit der Gegenwart – *avenir* ist das, was kommt [*à venir*] (*sic!*), nicht nur das, was sein wird“ (ebd., Hervorh. i. O.).

Das Jetzt ist der „Scheitelpunkt der Gegenwart“ (Hesse 2022, 36), die fortwährend erneuerte Peripetie der Geschichte. Die Gegenwart ist „nicht nur der bloß punkthafte Ort der Entscheidung, [sondern; P. S.] in unsere Entscheidung hinein wirkt alles, was uns historisch geformt hat [...]“ (Copei 1931 [1948], 72). Das Jetzt ist die minimale Lücke, der Fixpunkt oder auch *Ausgangspunkt* bis zu dem und von dem aus alles sein kann, was es ist, weil es eben an diesem Punkt eben nicht ist, was es ist, also einen Unterschied hat, der erst ermöglicht, dass etwas sein kann, was es an sich ist, also aus der Möglichkeit eine noch unbestimmte Wirklichkeit kommen wird. Das Jetzt ist einerseits das Grab der Zukunft und der Vergangenheit, alles fällt in ihm zusammen und trennt sich in ihm.¹⁸⁸ Andererseits beginnen in ihm die Zukunft und die Vergangenheit – die Zukunft mit dem Ende des Jetzt, die Vergangenheit mit dem Ende der (vorherigen) Zukunft. Die Vergangenheit ist aber erst, wenn es ein Jetzt gegeben hat, sie entsteht, wenn eine Zukunft endet, zum Jetzt wird, welches sofort zur Vergangenheit wird, weil es von der es konstituierenden Zukunft überholt wurde (das zur Vergangenheit werdende Jetzt ist im Vergleich zu einem zukünftigen Jetzt ein vergangenes; ebenso ist das in der Zukunft werdende Jetzt im Vergleich zum vorherigen Jetzt ein zukünftiges). Es ist ein Ausgangspunkt, der dadurch erst ist, dass es Etwas und Anderes gibt, die sich in ihm treffen und von ihm abstoßen, weil beidem eingeschrieben ist, sowohl sein als auch nicht sein, Zustand als auch Prozess sein zu können.

Das Jetzt ist folglich der Augenblick, in dem das Nichts nicht mehr „nichtet“, aber auch noch nicht „ist“, und in dem das Sein nicht mehr ist, aber auch noch nicht „nichtet“. *Das Sein und Nichts „sind“ (im Sinne eines Werdens) hier im (perennierenden) Zustand des Nichtseins.* Es ist ein Schwebezustand, in dem alles und nichts möglich „ist“, weil nichts (weder das Nichts noch das Sein) und alles (sowohl das Sein als auch das Nichts) ist, außer dass es weder das eine noch das andere ist, aber sein kann. Das Sein ist noch nicht Sein – es ist noch Nichtsein –, wie das Nichts noch nicht Nichts ist – es ist ebenfalls noch Nichtsein. „Das Sein ist nicht, so ist das Nichtsein, und das Nichtsein ist nicht, so ist das Sein [...]“ (Hegel 18, 324). Sobald der Zustand umschlägt und das Nichtsein ins Sein und Nichts übergeht, ist „[d]as Sein [...] nicht mehr als das Nichtsein“, wie Hegel (8, 193) *Demokrit* zitiert, und das Nichts ist ebenfalls nicht mehr als das Nichtsein, „womit dann eben die Negativität des abstrakten Seins und dessen im Werden gesetzte Identität mit dem in seiner Abstraktion ebenso haltlosen Nichts ausgesprochen ist“ (ebd.). Das heißt, wie Hegel in Bezug auf den griechischen Philosophen *Heraklit* sagt, „Alles fließt [...], nichts besteht, noch bleibt es je dasselbe“ (Hegel 18, 324; auch Hegel 8, 193). Im Nichtsein sind Sein und Nichts dasselbe (Hegel 18, 323), aber eben nur, solange sie nicht dasselbe bleiben, sondern dies immer nur werden.¹⁸⁹

188. Erinnt sei hier an die Trennung als Teilen (zer-trennen) und Gemeinsam-haben. Vergangenheit und Zukunft haben beide Anteil am Jetzt, werden durch es aber auch getrennt. Die Metapher des Jetzt als Grab lässt sich hier ebenfalls vom französischen Wort „*tomber*“ herleiten, was so viel bedeutet wie „*fallen*“. In Verbindung mit dem englischen Wort für Grabstein, dem „*tombstone*“, ist das Jetzt sozusagen der „Stein des Fallens“ oder auch „Stein der Gefallenen“ und markiert damit eben den Ort ihres Falls ins Grab und damit ihren Ort der letzten Ruhe. Das Jetzt ist aus dieser Perspektive keine Bewegung, sondern ein Zustand, in dem sich alles zur Ruhe setzt.

189. *Glockner* macht darauf aufmerksam, dass *Heraklit* kein dialektischer Denker im eigentlichen Sinne der logischen Verbindung der Begriffe von Sein und Nichts gewesen sei, sondern vielmehr „ein ergriffener Seher, der allenthalben den Lebensprozeß schaute“ (Glockner 1968, 9). Den Ausruf „Alles fließt“ habe *Heraklit* auf den Lebensstrom als Prozess bezogen und dabei an fließendes, wie verdunstendes Wasser gedacht, sodass sich das Fließen ihm „als Verbrennung

Im Werden sind Sein und Nichtsein verbunden (Hegel 18, 324), weil das Werden Sein und Nichts zum Nichtsein macht, also darin „aufhebt“ und das Nichtsein wiederum Sein und Nichts zu sich zurückführt. „Die schlechthin entgegengesetzten Bestimmungen sind in eins verbunden“ (Hegel 18, 324) als Momente des Werdens.¹⁹⁰

„Bestimmungen im Werden haben offenbar immer so zu geschehen, dass sich die formale Entgegensetzung von bleibender Wahrheit (in der Denkform des Parmenides) und ewigem Werden (in den Einsichten des Heraklit) angemessen aufhebt“ (Stekeler 2020, 370 f.).

Wenn Hegel also formuliert „Das Wahre ist das Ganze“ (Hegel 3, 24) und das Ganze, das „Alles“ nur „fließt“, also im Werden ist, so ist das Werden das Wahre oder auch „das Wahre ist das Werden“ (Hegel 18, 324), es ist „das erste Wahre“ (ebd., 325), das aussagt, „daß in dem einen sein Anderes enthalten ist“ (ebd.).

Verdeutlicht werden kann die sich wechselseitig konstituierende Beziehung, die Teilung, von *Werden*, *Sein* und *Nichts* mit Blick in die englische Sprache. *Sein* wird dort übersetzt als *being* (so z. B. im Hegelbuch von Charley Taylor [1995]), ist als Substantiv also die Zusammensetzung aus dem Verb „to be“ als auch des Suffixes „-ing“, welches äquivalent zum deutschen Suffix „-ung“ zu betrachten ist. Es zeigt sowohl eine Substantivierung eines Verbes an, d. h. aus einer Bewegung einen Zustand zu machen, als auch einen Fortschritt, weil die Zusammensetzung aus Verb und der Endung „-ing“ im Englischen die progressive Form darstellt, also einen andauernden (andauernd seierenden) Fortschritt anzeigt. Das Substantiv „being“ ist somit ein *Gerundium* und einerseits Zustand, andererseits auch Prozess, also das, was stets (durch sich selbst) auszuführen ist (Gerundium von lat. *gerundium* = „das Auszuführende“ [Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) 2023c, Stichwort: „Gerundium“]). Des Weiteren hat das Sein ebenfalls Anteil am Werden, welches im Englischen in substantivierter Form als *becoming* übersetzt wird. Zerlegt wiederum ist *becoming* dem französischen *avenir* oder *à venir* ähnlich, wenn es als (*to be coming*) betrachtet wird, also sowohl als ein kommendes Sein (*coming being*) als auch als ein kommendes Seien (*to be* [Verb] *coming*). Des Weiteren enthält Werden das Verb kommen (*to come*), welches ebenfalls mit der Endung „-ing“ einhergeht, das es sich aber mit den anderen Verben teilt. Das Werden ist ein substantiviertes Verb (*to become*) ebenfalls mit der Endung „-ing“ und somit also auch Zustand und Prozess zugleich. So betrachtet ist das Werden in dreifacher Weise

offenbarte – und damit auch der Lebensprozeß selbst als Feuerbrand“ (ebd., 10). Hegel (2001, 105 f. u. 8, 195) hatte ebenfalls zur Beschreibung des Werdens auf das Feuer Bezug genommen, sodass angenommen werden kann, dass Hegel sich dieser Deutung des „Alles fließt“ als Feuer, oder, wie Glockner vorschlägt, „Alles befindet sich im Verbrennungsprozeß“ (Glockner 1968, 11) bewusst war. Entstehen und Vergehen, die Momente des Werdens, können hiernach als analog zum Entfachen (Anfang), Niederbrennen (Prozess des Verbrennens) als auch Ausgehen (Ende) des Verbrennungsprozesses gedeutet werden, indem sich alles permanent anders-gleich wiederholt.

190 Auffällig ist an dieser Stelle, dass Hegel nur von „Sein“ und „Nichtsein“ spricht, das „Nichts“ jedoch unerwähnt bleibt. Die hier vertretene Deutung ist, dass Hegel das „Nichts“ jedoch unausgesprochen mitdenkt – das Sein ist dasselbe wie das Nichts, beide im Nichtsein „aufgehoben“, sodass das Nichts keiner Erwähnung bedarf –, es aber nicht explizit erwähnt, um nicht den Eindruck zu erwecken, dass das Nichts „ist“. Durch das Nichterwähnen des Nichts wird dessen Flüchtigkeit gar noch betont, sodass sich hier durchaus eine stilistische Finesse erkennen lässt: Durch die Nichtnennung von etwas, obgleich alle wissen, dass dieses fehlt, dieses etwas vielmehr noch betont und extra hervorgehoben. Alle wissen, dass der Kaiser nackt ist, es bedarf gar keiner Erwähnung.

Prozess und Zustand: Es enthält die Verben *to be*, *to come* und hat diese als *to become* und mit dem Suffix *-ing* in sich „aufgehoben“. *Be-com-ing* meint dann *Sein* und *sein* und *am Kommen sein*, also ausgehend von einem Zustand (*Sein*) und einer Bewegung (*to come*) zum seienden Bewegungszustand „*Becoming*“. Ist dem Werden das Sein und das Seien, dem Sein das Sein zu sein und zu werden immanent, so ist damit aber ebenfalls zu verstehen, dass eben auch das Nichts eine Rolle spielt, insofern das, was im Werden ist, eben nicht im Sein ist, also was sich bewegt, eben nicht steht, eben noch nicht etwas bzw. zu etwas gekommen ist – oder eben, wie im Englischen erkenntlich, *not a thing* oder *no thing* bzw. *nothing*, also *nichts* ist. *Nothing* wiederum ist damit dem Werden als auch dem Sein sowie dem Kommen verbunden, einerseits über die Endung „-ing“, welche hier allerdings nur formal und nicht als Indikator der Substantivierung eines Verbs dient (dies wäre nur dann der Fall, wenn das *noth* aus *nothing* als Verb äquivalent zum „*nichten*“ gelesen würde, sodass es eine „*Nichtung*“ wäre); andererseits inhaltlich über die Tatsache, dass zwischen dem Sein und dem Werden eine Lücke herrscht, in der weder das eine noch das andere bzw. sowohl das eine als auch das andere „ist“, sondern beides noch kommt.

Werden Etwas und Anderes somit beide als Sein(szustände) betrachtet, die einerseits sind, andererseits aber nur sind, weil sie noch werden, also erst noch in den Zustand kommen, damit aber in das jeweils andere übergehen, weil sie von sich weglauken müssen, um zu sich kommen zu können, so handelt es sich um ein *Becom^{ing}_{gni}hton*. Dies soll an dieser Stelle darstellen, was *Hegel* meint, wenn er schreibt, „Das Sein im Werden als eins mit dem Nichts, so das Nichts [als] eins mit dem Sein sind nur Verschwindende“ (*Hegel* 8, 193). Sein (Being), Werden (Becoming) und Nichts (Nothing) teilen sich ein und denselben Ort ihres „Daseins“, sind dabei aber durch einen Bruch getrennt *und* verbunden. Wenn das Werden kollabiert oder, wie *Hegel* formuliert, „durch seinen Widerspruch in sich in die Einheit, in der beide [d. i. Sein und Nichts; P. S.] aufgehoben sind, zusammen[fällt]“ (ebd.), verschwindet das „-com-“ in *Becom^{ing}_{gni}hton*, sodass Sein und Nichts aufeinanderprallen und zunächst in die Leere gezogen werden, die nun entstanden ist. Dadurch aber stoßen sie sich ab – *Žižek*, im Rekurs auf *Hegel* (6, 27), spricht von einem „[a]bsolute[n] Gegenstoß“ (*Žižek* 2016a, 213), der für das „radikale Zusammenfallen von Gegensätzen“ (hier: Sein und Nichts) stehe, „bei dem die Aktion als ihre eigene Gegenaktion erscheint oder, genauer, bei dem die negative Bewegung [...] selbst erzeugt, was sie ‚negiert‘“ (ebd.). Es geht um die „Gegenbewegung, die dasjenige erzeugt, wovon sie sich wegbewegt – was ‚absolut‘ ist, ist ebendieses Zusammenfallen von Sich-Wegbewegen und Erzeugen“ (ebd., 529). Die Leere des fehlenden „-com-“ nimmt also die Wucht des Zusammenpralls nicht auf und saugt sie auf wie ein schwarzes Loch, es gibt „kein absolut leeres Nichts“ (ebd., 542), sondern es ist vielmehr etwas da, *ohne* da zu sein, weil es immer schon wird.

„Sein‘ hat außerhalb des Werdens von Endlichem ebenso wenig Sinn wie ‚Nichts‘. Daher kann auch das Werden nicht selbst erst werden. Es gibt sozusagen kein Etwas und Nichts vor dem Werden oder außerhalb des Werdens“ (*Stekeler* 2020, 368).

Das Sein (Etwas/Anderes) geht in das Sein, das es selber nicht ist (Anderes/Etwas), über, wird dadurch aber *scheinbar* das Andere und somit das, was es nicht ist (nicht etwas), kommt dadurch aus dem, was es nicht ist, zu sich zurück, weil es permanent im Kommen ist, an dem es sich spiegelt und dadurch in das andere wie sich selbst übergeht und sich als Sein unendlich bestimmt.

„Die *Bestimmtheit* also, welche der Schein im Wesen ist, ist unendliche Bestimmtheit; sie ist nur das *mit sich* zusammengehende Negative; sie ist so die Bestimmtheit, die als solche die Selbständigkeit und nicht bestimmt ist. – Umgekehrt die Selbständigkeit als sich auf sich beziehende *Unmittelbarkeit* ist ebenso schlechthin Bestimmtheit und Moment und nur als sich auf sich beziehende Negativität“ (Hegel 6, 23; Hervorh. i. O.).

Kurz: Das Sein wird, was und weil es ist und nicht ist, was es nicht ist; und es ist, was und weil es wird, und nicht wird, was es nicht wird. Sein, Werden und Nichts gehen in einem Drahtseilakt¹⁹¹ permanent ineinander über und machen so, dass sie Sein, Werden und Nichts sind, werden und „nichten“ – *Sein, Werden, Nichts als Grenzgänger:innen* sind einander unentbehrlich.

4.2.2.4.3 Dialektik als atopische, atemporale Metaxis

„Hegels Dialektik ist, mit anderen Worten, die Wissenschaft von der Kluft zwischen Alt und Neu und von der Erklärung dieser Kluft“ (Žižek 2014a, 376). Das Hinausgehen über die und damit auch das Konstituieren der Grenze ist ein langwieriger Prozess, er ist fortwährend und unendlich, indem er sich abwechselt mit Grenzen setzen und überschreiten (Hegel 8, 199), ist damit aber nicht die Entledigung von der Endlichkeit, sondern „in der Tat nur die Befreiung der Flucht. Der Fliehende aber ist noch nicht frei, denn er ist im Fliehen noch durch dasjenige bedingt, wovor er flieht“ (Hegel 8, 199 f.). Die Zukunft flieht vor der Vergangenheit, welche jene aber erst bedingt; frei ist Zukunft erst in dem Moment, in dem sie nicht mehr flieht, sondern steht – im Jetzt, dem Moment, in dem die Welt stillsteht (vgl. Brecher 1932, 239), welcher jedoch wieder umschlägt und einen Impuls für das Fortschreiten gibt. Er verweist auf den Zeitpunkt des Impulses, auf den Anstoß mit seinen primären Bedeutungen:

„[D]as Prallen gegen ein Hindernis, gegen eine Sperre, das Stoßen auf etwas, das hindert, auf etwas, das dem Vormarsch unseres ungehemmten Strebens *widersteht*, und ein Impetus, ein Stimulus, etwas, das unsere Aktivität in Gang bringt“ (Žižek 2010, 64; Hervorh. i. O.).

Es ist dieser Widerstand, der einerseits Halt gibt – als Anhalten der Bewegung, wie auch als fester Stand, als Konstitution, um zu sich zu kommen –, und der andererseits dadurch die neue Bewegung erst ermöglicht, indem sich von ihm abgestoßen werden kann.

191 Dem Drahtseilakt ist das Schwanken genuin. In diesem Fall geht es um das „Ins-Schwanken-Bringen[.] des Scheins“ (Žižek 2014a, 72), nämlich das Schwanken zwischen Sein und Nichts, in dem beides scheinbar in das andere übergeht, aber eigentlich bei sich bleibt, dies aber ebenfalls nur scheinbar, weil es ja dadurch eben nicht bei sich bliebe, sondern ins Andere übergehen würde. Erst das Wanken der Scheine macht, dass die Wahrheit zum Vorschein kommt, also erscheint. Žižek fragt somit zu Recht, ob „diese Strategie des ‚Ins-Schwanken-Bringens des Scheins‘ nicht in Hegels dialektischem Prozess ihren Höhepunkt [findet]“ (ebd.).

In diesem Moment ist somit der Halt und der Fortgang, die Wirkung und Gegenwirkung als Negation der Wirkung „aufgehoben“: Die vorherige Wirkung verliert ihre Kraft, die nachherige Wirkung gewinnt an Kraft – Wirkung an sich ist immer da, einmal als Hin-, einmal als Rückwirkung. Bis zum Aufprall ist sie Hin-, nach dem Aufprall Rückwirkung. Die Unendlichkeit der Hinwirkung endet mit dem Aufprall und beginnt mit der Rückwirkung; die Unendlichkeit der Rückwirkung beginnt mit dem Ende der Unendlichkeit der Hinwirkung. „Der Weg zur wahren Unendlichkeit hat nicht als Flucht vor der Endlichkeit, als ein unbestimmtes Sehnen, sondern als deren bestimmte Negation zu geschehen, sich dazustellen“ (Hackenesch 2000, 103). Das Unendliche (der Rückwirkung) ist aber als Gegenüberstellung zum Endlichen (der Hinwirkung) ein ebenfalls Endliches – es endet eben dort, wo das Endliche beginnt (d. i. dort, wo das Unendliche in Endlichkeit umschlägt) –, „das Eine hat sein Anderes als seine Negation sich gegenüber, aber für dieses Andere ist es selbst ein Anderes. Beide sind ein Anderes, jedes ist *das Andere des Anderen*‘, [...] und in ihrer Beziehung auf dies Andere beziehen sie sich insofern auf sich selbst“ (Hegel 8, 201 zit. n. Hackenesch 2000, 103; Hervorh. i. O.; auch Hegel 2001, 116). „Das Unendliche ist das negierte Endliche, aber das Endliche hat zur Qualität die Negation des Unendlichen“ (Hegel 2001, 95). M. a. W.: Das Endliche hebt sich im Gegensatz zum Unendlichen auf, welches aber auch Endliches ist, weil es endet, wo das Endliche endet (Hoffmann 2004, 307 f.), sodass es sich insgesamt um ein „*schlecht Unendliches*“ handelt, „das heißt ein Unendliches, das sich in lauter Endlichkeiten oder im Übergang von einer zur immer nächsten Endlichkeit darstellt“ (ebd., 305; Hervorh. i. O.). Beide behindern sich darin, in das Andere überzugehen und darüber sich von sich zu entfremden und zu sich zu kommen; gleichsam aber verlängern sie dadurch die Zeit, die sie jeweils für sich haben, d. h. bei sich sind und nicht in das Andere übergehen können. Weil aber dies bedeuten würde, in die eigene Leere und damit Ungleichheit mit sich selbst zu fallen, entsteht eine Krise, sodass, um aus dieser zu entkommen, nur der Gang ins Unendliche bleibt – „*fuite en avant* (Flucht nach vorn) in Richtung Zukunft“ (Žižek 2014a, 885; Hervorh. i. O.), eine Flucht aber, in der die eigene Reinheit nur geborgt ist, ein Kredit der Zukunft (ebd.).

Es stellt sich hier die kontinuierliche Paradoxie der Aufrechterhaltung und Zerstörung zweier Verfassungen – des Zustands (von Sein und Nichts) und des Prozesses (des Werdens) – dar, die in Wechselwirkung danach streben, sich zu verwirklichen und zu bestehen, aber im Kampf mit dem Anderen immer wieder negiert werden, fallen und sich wieder aufarbeiten müssen, so aber das Andere negieren. Es ist also, um es mit Žižeks Rekurs auf das „*Begehren*“ (Žižek 2010, 113; Hervorh. i. O.; auch Žižek 2014a, 681; 2020, 349) zu formulieren, das „Paradox, das [...] in der] Unterscheidung zwischen *Aim* und *Goal* des Triebs [besteht] (das wahre *Aim* des Triebs wird durch das wiederholte Scheitern, sein *Goal* zu erreichen, verwirklicht)“ (Žižek 2010, 113; Hervorh. i. O.; auch Žižek 2014a, 1285, Fn. 62). Nicht also ein verwirklichter Zustand bedeutet, als das geworden zu sein, was es ist, sondern der Trieb, dies zu erreichen, dabei zu scheitern und es immer und immer wieder zu versuchen, macht, dass etwas geworden ist. Beides aber bedingt sich: Ist das *Aim* die Kursrichtung und das *Goal* das Kursziel,

so ergibt das eine ohne das andere keinen Sinn. Eine Richtung ist sinnlos ohne Ziel, ein Ziel unerreichbar ohne Richtung.¹⁹² Das Unendliche wird durch die Differenz geschaffen (die Differenz des Endlichen zu ihm) und gleichsam negiert (die Differenz des Unendlichen zum Endlichen, wodurch es selbst endlich wird), sodass es sich aus allen Differenzen herstellt (Hoffmann 2004, 306).

Hier liegt nach Žižek der zentrale Punkt in *Hegels* Deutung der Unendlichkeit, nämlich dass „die wahrhafte Unendlichkeit nicht für grenzenlose Ausdehnung [steht], sondern für aktive Selbstbegrenzung (Selbstbestimmung) im Gegensatz zum Bestimmwerden durch ein anderes“ (Žižek 2014a, 221). Erst hier entsteht das Leben, „wie Hegel gesagt hätte, wenn die äußere Begrenzung (einer Entität durch ihre Umgebung) in eine Selbstbegrenzung umschlägt“ (ebd.). Dieses Umschlagen findet an der Grenze statt, die nur durch die Ursachen des Umschlagens erst die Grenze ist, d. h. erst durch die Wirkung wird wieder die Ursache, die diese Wirkungen hervorruft, konstituiert.

Es kann somit festgestellt werden, dass die Dialektik *Hegels* keinen festen Ort besitzt, sondern nach der alles sich immer in einem Dazwischen, d. h. einer *atopischen* und *atemporalen Metaxis* befindet. Entscheidend in der Dialektik ist nicht, dass es etwas *gibt*, welches den Anfang von etwas macht, sondern dass überhaupt eine Bewegung *stattfindet*, durch die ein Anfang erst begründet werden könnte, die einen Anfang macht, indem es den Raum zwischen Anfang und Ende öffnet und Platz macht für das, was sein soll, aber noch nicht ist. „Der Ort der Wahrheit ist [...] nicht die Art, wie die Dinge ohne perspektivische Verzerrung ‚an sich wirklich sind‘, sondern der Spalt oder Übergang, der die Perspektiven voneinander trennt, die Lücke [...]“ (Žižek 2014a, 72), sodass „der Weg zur Wahrheit Teil der Wahrheit selbst sei“ (ebd., 731). *Der wahre Anfang ist somit weder Sein noch Nichts, sondern vielmehr das Werden*. Erst das Werden macht, dass Sein und Nichts überhaupt sein bzw. „nichten“ können, sodass etwas entsteht. Erst durch die dem Werden immanente Bewegung wird eine Stabilität erzeugt, aus der heraus etwas überhaupt sein kann, d. h. Zustände, die Sein und Nichts als primordiale Entitäten des Daseins und damit des Etwas und Anderen in sich „aufgehoben“ haben, sind, um Zustände sein zu können, darauf angewiesen, Zustände zu werden. *Denn Zustände können sie nur sein, wenn sie Zustände geworden sind*. Der Zustand ist auf die Bewegung angewiesen, die diesen Zustand erst konstituiert. Ebenso aber ist die Bewegung angewiesen auf den Zustand, weil erst der Zustand jenen Ort angibt, von dem aus etwas geworden werden kann.¹⁹³ Die *atopische* und *atemporale Metaxis*,

192 Es geht im Begehren darum, „alle positiven Objekte des Begehrens zurückzuweisen und das Nichts selbst zu begehren (wiederum in allen Bedeutungen dieses Ausdrucks, bis hin zum Begehren jener spezifischen Form des Nichts, die das Begehren selbst ist – und aus diesem Grund ist menschliches Begehren immer das Begehren des Begehrens, das Begehren, das Objekt des Begehrens des Anderen zu sein)“ (Žižek 2010, 154).

193 Beispielhaft für das Paradox, dass mit einer Bewegung ein Zustand aus dem Nichts entsteht, lässt sich mit Žižek der Masseerhalt eines Photons, also eines Lichtteilchens, anführen. „Denken wir an das Paradox des masselosen Photons: Ein gewöhnliches Teilchen [...] wird als massehaltiges Objekt vorgestellt, wobei diese Masse mit beschleunigter Bewegung zunimmt. Ein Photon aber ist an sich masselos, seine gesamte Masse resultiert aus der Beschleunigung seiner Bewegung. Wir haben es hier mit dem Paradox eines Dings zu tun, das immer ein Überschuss in Bezug auf sich selbst ist (und nichts weiter): In seinem ‚Normalzustand‘ ist es nichts“ (Žižek 2020, 34f.). Auch hier gelte, so Žižek, dass das Photon erst durch die Bewegung zu dem wird, was es nach dem Werden geworden ist, obgleich es vor dem Werden noch nicht gewesen war. „Das Objekt an sich (Photon, Atom) wird hier nicht negiert/vermittelt, es *entsteht als (rückwirkendes) Resultat seiner Vermittlung*“ (Žižek 2014a, 59 f.; Hervorh. i. O.). Dass aus dem Nichts etwas entsteht, bedeutet aber nicht,

das ort- und zeitlose Dazwischen, ist, um dieses sein zu können, darauf angewiesen, dass es einen Ort bzw. zwei Orte zu je einem Zeitpunkt gibt, zwischen denen es sein kann. Diese Ort- und Zeitlosigkeit bei gleichsamer örtlicher und zeitlicher Bestimmtheit findet sich in der Grenze wieder, weil sie (geworden) ist, ohne (gewesen) zu sein, indem sie ständig (geworden und gewesen sein) wird. Die Grenze hebt sowohl die Ort- und Zeitlosigkeit als auch die örtliche und zeitliche Bestimmtheit in sich auf, indem sie verbindet, was sie trennt, und trennt, was sie verbindet, sodass dieses wie jenes an sich existieren kann, weil es etwas anderes gibt, das es von sich unterscheiden und durch das es sich somit als das, was es ist, bestimmen kann.

4.2.2.5 Werden – ein kurzes Zwischenfazit

Beim Werden handelt es sich somit um die Einheit von Sein und Nichts als fortdauernde Bewegung zweier nur temporär immer wieder entstehender und vergehender, identischer wie unterschiedlicher, bestimmter und gleichsam unbestimmter Zustände – oder auch um ein *kurzes Zwischenfazit*. Das Werden hebt ihre Unterschiede auf: Das Sein wird Sein, indem es Nichtsein wird, sich also vom Nichts – dem Anderen – unterscheidet einerseits, andererseits dadurch aber auch dies mit ihm gemeinsam hat. Gleichwohl aber unterscheidet sich das Sein von sich selbst aus der Notwendigkeit heraus, dass ohne diese Unterscheidung von sich selbst das Sein in eine Leere fiele, die es nicht ist, die nichts (oder auch Nichts) ist, also eben nicht das Sein. Als Sein, das Sein und nicht Nichtsein ist, um Sein zu sein, umfasst das Sein dann sowohl die Sphäre des Seins als auch des Nichts – die Identität der Identität und Nicht-Identität oder auch die Einheit der Gegensätze im Sein. Das Ganze aber ist eben eine Bewegung, eine Tätigkeit, durch die das Sein in ein Vorher-Sein und ein Nachher-Sein unterschieden werden kann, sich also verdoppelt, ohne jedoch schon zwei zu sein, aber doch mehr ist als eins. Anders gesagt: Das Sein verdoppelt sich einerseits zum Sein vor der Bestimmung als Nichtsein, andererseits als Sein danach, bleibt aber im Ergebnis gleich – es kommt von dem Sein als Leere über die Entfremdung von sich selbst im Nichtsein zu sich selbst und damit zur Leere; es kommt von sich zu sich als Anderes und mit sich Identisches – es ist Anderes und Identisches, weil es nur so sein kann, was es seinem Wesen nach an sich ist. Das Werden ist dem Ganzen das Vehikel, welches die Gegensätze

dass das Nichts mit der Ursache des Entstandenen gleichzusetzen wäre. Wie *Stekeler* notiert, könne „man nicht sagen [...], das Nichts sei Ursache des Werdens“ (*Stekeler* 2020, 359). Die Paradoxie ist, dass erst rückwirkend das Nichts, die Masselosigkeit des Photons, bestimmt werden kann, nämlich nachdem es bewegt wird. Nicht dass das Photon nichts ist, ist die Ursache, sondern dass es als nichts gedacht, also mit etwas – einer Masse – in Kontrast gesetzt wurde. Ursächlich war also, dass dem Photon die Möglichkeit des Masseerhalts durch Bewegung virtuell, d. h. als Lücke zwischen Nichtssein und Sein, bereits eingeschrieben war, nicht die Masse bzw. Nichtmasse oder Masselosigkeit oder dass es nichts war. Analog zur Gravitation ließe sich auch sagen, dass die Bewegung Masse schafft und damit den Raum krümmt bzw. alles um es herum anzieht. Die Kausalität ist auch hier umgekehrt, wie *Žižek* im Rekurs auf den Übergang von der speziellen zur allgemeinen Relativitätstheorie *Einsteins* formuliert: „Die Materie *verursacht* nicht etwa die Krümmung des Raums, sie ist vielmehr ihre *Wirkung*, und die Gegenwart von Materie zeigt an, dass der Raum gekrümmt ist“ (*Žižek* 2014c, 530; auch *Žižek* 2020, 380). Materie (bzw. Masse) entsteht erst durch die Bewegung aufeinander zu, ist also Ergebnis des Falls zu ihrer jeweiligen Mitte. Dass nicht alle Materie unendlich kollabiert, ist ihren Quanteneigenschaften geschuldet, wonach Teilchen auch Welleneigenschaften besitzen und demnach nicht mehr in den Atomkern fallen können (dazu siehe bspw. *Lesch* 2017, 237). Das heißt, auch auf der Quantenebene ist nichts sich selbst gleich, weil es eben die eigene Leere bedeuten würde; auch Teilchen brauchen andere Eigenschaften, hier: Welleneigenschaften, um nicht in die Sichselbstgleichheit zu fallen.

„aufhebt“ und dadurch, durch die Entgegensetzungen, das wahre Ganze konstituiert. Es ist hier, mit *Hegel*,

„die entgegengesetzte Verdopplung, welche wieder die Negation dieser gleichgültigen Verschiedenheit und ihres Gegensatzes ist: nur diese sich wiederherstellende Gleichheit oder die Reflexion im Anderssein in sich selbst – nicht eine *ursprüngliche* Einheit als solche oder *unmittelbare* als solche – ist das Wahre. Es ist das Werden seiner selbst, der Kreis, der sein Ende als seinen Zweck voraussetzt und zum Anfange hat und nur durch diese Ausführung und sein Ende wirklich ist“ (Hegel 3, 23; Hervorh. i. O.).

Das Werden ist so die notwendige Bedingung oder auch Voraussetzung (Stekeler 2020, 302) dafür, zu sein, was etwas ist, insofern es etwas davor bewahrt, zu bleiben, was es nicht ist und somit in eine Leere zu fallen; eine Leere nicht als örtlich bestimmtes Nichts, sondern, im Sinne *Žižeks*, als „eine Dimension ohne Grenzen“ (*Žižek* 2014a, 99). Es findet aber im Grenzbereich statt, nämlich *da*, wo jeweils Sein und Nichts „ist“ bzw. immer schon geworden ist, also im Dasein, weil Sein und Nichts nur „sein“ können, wo dieses Dasein „ist“. Denn „[e]twas ist *da* immer nur *in der Gegenwart seines Daseins*“ (ebd., 304; Hervorh. i. O.). „Wer zum Beispiel davon spricht, dass ein Tisch oder Stuhl ‚da‘ oder ‚vorhanden ist‘, spricht schon nicht mehr vom reinen Sein, sondern vom Dasein eines Etwas“ (Hoffmann 2004, 295), von etwas, das einen Grund hat, da zu sein. Etwas, als etwas Bestimmtes, existiert also immer in Unterscheidung, d. h. in vergleichender Bezugnahme auf etwas anderes, in einem Kontext, sodass „wir [dann sagen], dass im Zusammenhang mit anderem sich etwas so und so verhält, wobei sich auch ein Zusammenhang mit möglichen und realen Wahrnehmungen ergeben muss“ (Stekeler 2020, 317).¹⁹⁴ „Was da ist, tritt in mannigfaltige Beziehung mit Anderem, es ist so Sein für Anderes, eine Breite des Daseins“ (Hegel 2001, 108). Es handelt sich um eine Bewegung, die „darin besteht, dass etwas nicht war und jetzt ist – oder war und jetzt nicht ist“ (Stekeler 2020, 325), um eine „Prädikation als *zeitliche* und *lokale* Kopula im Bereich des ‚Werdens‘ [...]“ (ebd., 331). Der Prozess des Werdens macht aus den Unvereinbaren „eins“ (ebd., 325), er verbindet, was getrennt ist, und trennt, was verbunden ist, damit es sein kann, was es ist und doch von sich unterschieden sein kann, um nicht nicht zu sein, was es nicht ist. Zusammengefasst heißt dies mit den Worten *Stekelers*:

„Ohne den Kontrast von Sein und Nichts wäre der Titel ‚das Sein‘ leer, wäre das Sein nichts. Einen Kontrast von Sein und Nichts aber gibt es realiter nur im Dasein, und dieses gibt es nur im Werden. Dabei war das Sein längst schon zum Werden geworden, als wir das Sein als Oberbegriff vom Sein als Kontrastbegriff zum Nichtsein durch das Wort ‚Werden‘ ersetzt haben. [...] Nicht das statische Wort ‚Sein‘ steht also über allem, was es in der Realität oder der realen Welt gibt, sondern der dynamische Begriff ‚Werden‘. Im Grunde

194 Es ergäbe keinen Sinn, den Tisch mit etwas zu vergleichen, das außerhalb seines Relevanzbereiches fällt. „Dies heißt für Hegel“, wie *Emunds und Horstmann* (2002, 63 im Rekurs auf Hegel 6, 64 ff.) erläutern, „daß die Widerspruchsbeziehung kontextabhängig ist.“ Sei danach etwa ein Widerspruch „gar nicht sinnvoll zuschreibbar, liegt auch kein Widerspruch vor. ‚Lesbar‘ und ‚unlesbar‘ sind Prädikate, die zu Widersprüchen nur dann führen, wenn sie Texten, nicht aber wenn sie z. B. Bananen prädiiziert werden“ (ebd.). Es spielt aber keine Rolle, ob der Widerspruch nun realiter existent ist oder ob er als solcher nur gedacht ist; etwas, wie etwa „[h]undert Taler“ ist „in einem gewissen Sinne nicht weniger, wenn es sie gar nicht gibt; und wenn es sie gibt, sind es nicht mehr als 100 Taler“ (Stekeler 2020, 317).

ist alles Prozess. [... Alles ist] nur Momente in einem Prozess, die bestenfalls ‚eine Zeit lang‘ als mit sich identisch stabil bleiben“ (erb.; auch ebd., 333, 337)..

Zur Erinnerung: Der Prozess bzw. die Bewegung ist einerseits, was Anfang und Ende begründet, benötigt andererseits aber selbst einen Anfang, der sie in Gang setzt, also auf einen Impuls angewiesen ist. Gleichsam sind der Anfang und das Ende der Ort, an dem die Bewegung nicht mehr oder noch nicht ist: Wo der Anfang ist, ist die Bewegung noch nicht (alles ist Stillstand), jedoch ebenfalls nicht mehr (sie hat angefangen); wo das Ende ist, ist die Bewegung noch nicht (sie muss erst zum Ende gelangen und solange sie Bewegung ist, ist sie noch nicht am Ende), aber sobald sie dort ist, ist sie nicht mehr (sie ist zu Ende). Die Bewegung „ist“ *dazwischen*: nach dem Anfang und vor dem Ende und auch beides „aufgehoben“ habend – nie und doch immer eines der beiden oder beides gleichzeitig und nie und immer weder das eine noch das andere sowie auch sowohl dieses wie jenes. Bewegung *hat* einen Anfang und ein Ende, *ist* aber kein Anfang oder Ende.

Dieses Paradox kann so gesehen nur gelöst bzw. „aufgehoben“ werden, wenn Bewegung und Anfang gleichzeitig hervortreten, also die Ursache (Anfang) der Wirkung (Bewegung) selbst zur Wirkung der Ursache wird. Problematisch an dieser Rückwendung ist nur, dass irgendwann an einem Punkt angekommen werden müsste, der nicht weiter teilbar (also *unteilbar*) ist in Ursache und Wirkung, also eine absolute Leere, die sowohl beides – Ursache und Wirkung – begründen kann, ohne jedoch das eine oder andere zu bevorzugen. Dies, indem beide gleichzeitig zum Leben erweckt *werden*. Das Einzige, was dieses letzte Unteilbare und gleichsam absolute Erste „besitzt“, ist die Potentialität, gleichzeitig Ursache und Wirkung von Ursache und Wirkung zu sein. Real an ihr ist also, die Möglichkeit der Wirklichkeit zu sein – also nicht bloß virtuelle Realität als „Nachahmung der Realität“, sondern die „Realität des Virtuellen an sich [... als] reale Auswirkungen und Folgen“ des Virtuellen in der Realität (Žižek 2014a, 100). Dieses dialektische Denken des Werdens von Sein und Nichts versetzt dann, wie *Theodor Litt* bereits formulierte, den Menschen in den Stand,

„zwischen logischen Beziehungen, die in der zeitlosen Sphäre des Ideellen verbleiben, und realen Verknüpfungen, die vielleicht hin und wieder, aber keineswegs stets und notwendig ein logisches Gestänge in sich tragen, zu unterscheiden, und jeden gerade in Frage stehenden Übergang vorurteilslos auf die ihm, just ihm eigene Struktur zu befragen“ (Litt 1953, 67).

Das Reale hat seine „Seele“ durch das Virtuelle, um nicht gleichgültig zu sein; das Virtuelle findet in der Realität „ihre Darstellung“, um nicht nur „ein Schattenreich schemenhafter Möglichkeiten“ zu sein (ebd.). Das Verfehlen der Realität ist, was alles am Leben hält, nicht die Verwirklichung dessen, was verwirklicht werden kann oder soll, ist das Ziel des Werdens, sondern die Verfehlung der Verwirklichung des Ziels, welche aber das Ziel braucht, um etwas zu haben, das verfehlt werden kann. Es ist ein unaufhörliches Kreisen um das Ziel, das erst macht, dass das Ziel als solches Ziel ist – würde

es erreicht, gäbe es nichts mehr, was dieses Ziel als Ziel hätte, es wäre nicht mehr als Ziel beschrieben.¹⁹⁵

Es handelt sich um einen Grenzbereich, und in diesem treffen sich eine materialistische und eine virtuelle Perspektive der Dialektik von Sein und Nichts. Aus ersterer nämlich handelt es sich bei dem Etwas um einen Gegenstand, wonach sich die Entscheidung, ob „es den Gegenstand gibt oder nicht, ob ein möglicher Sachverhalt besteht oder nicht, [...] nur im Gesamtkontext des Daseins und Werdens [ergibt]“ (Stekeler 2020, 354). Dieser Gegenstand aber ist nicht „rein formal-abstrakt“ (ebd.) existent, sondern eben nur „in Bezugnahme auf das Dasein *hier und jetzt*“ (ebd.; Hervorh. P. S.), d. h. über eine „Vermittlung des Denkens, also über symbolische Repräsentationen hier und jetzt, über referierende Benennungen und wahre Aussagen“ (ebd.). Zur Wirklichkeit gehört dann also neben dem Materiellen auch – wie schon mit *Dolar* und *Hegel* in Bezug auf das Atom dargelegt – die zum wahren Ganzen gehörige Leere, der Schatten des Lichts, der nicht da ist, aber dennoch „ist“, indem er eben weniger ist, als nicht zu sein. Anders gesagt: Ebenso wie es in der Dialektik zu betrachten gilt, was Sein und Nichts „sind“, gilt es eben auch zu betrachten, welche verborgenen Potenziale sie als Überschüsse in sich bergen, die jedoch erst mit ihrer Verwirklichung als Sein oder Nichts zum Vorschein kommen und Wirklichkeit *werden*, dennoch aber stets als unentdeckte Möglichkeit ihnen eingeschrieben sind.

„[Denn] [d]as Sein dessen, was nicht wirklich ist, sondern vielleicht bloß als möglich gedacht wird, ist natürlich ein anderes Sein als dasjenige, was es in der Welt ‚wirklich gibt‘. Es gibt also einen Unterschied zwischen einem bloßen Gegenstand des Denkens und einer innerweltlichen, wirklichen Sache. Ein bloßer Gegenstand der Rede ist ja als solcher noch kein dinglicher Bezugsgegenstand in einem realen Weltprozess“ (Stekeler 2020, 354).

Worum es also geht, ist die „Potenzialität der Bewegung [...] als] Teil der Wirklichkeit eines Objekts, das heißt, wenn wir ein Objekt in seiner ganzen Realität beschreiben wollen, müssen wir seine Teleiose mit berücksichtigen“ (Žižek 2014a, 1240). *Teleiose* meint die

195 Mit Blick auf das Atom bedeutet dies bspw., dass, um Atom zu sein, es darauf angewiesen ist, dass das ihm angehörige Elektron nicht in seinen Kern fällt (was es eigentlich müsste, weil der Kern positiv und das Elektron negativ geladen ist) (die folgende Argumentation baut auf Lesch [2017, 237] auf). Würde es fallen, wäre das Atom nicht mehr aus positiven, negativen und neutralen Teilchen aufgebaut, sondern nur neutral und damit eigenschaftslos; es erhält seine Eigenschaften im Wesentlichen erst durch seine positive wie negative Ladung. Das Elektron muss sich bewegen, aber darf dies nur in unbestimmter Weise in einem bestimmten Raum: Es darf weder im Kern sein noch außerhalb des Atoms (dann wäre es ein positiv geladenes Ion, aber kein reines Atom mehr; ihm würde die Eigenschaft des negativen Elektrons fehlen. Erst die Teilchen geben die Eigenschaften und damit die Möglichkeiten). Gleichsam aber darf es nicht in diesem Raum an einem Ort verharren, weil es sonst in den Kern gezogen würde, sondern es muss sich stets um den Kern bewegen – nicht auf einer festgelegten Bahn, denn das würde bedeuten, dass es zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort wäre und somit in den Kern gezogen werden könnte, sondern an einem unbestimmten Ort in einem jedoch bestimmten Raum. Beides, Unbestimmtheit (des Ortes, also die Lücke im Raum) und Bestimmtheit (des Raumes; der Raum ohne Loch, durch den alles kollabieren würde), sind notwendige Bedingungen dafür, dass das Atom ist, was es ist: Es ist Atom, indem seine Potentiale es verfehlen, sich gegenseitig zu negieren, sich dadurch aber erhalten, also faktisch *unnegiert* bleiben, aber darauf angewiesen sind, dass die Möglichkeit bestünde, negiert zu werden, aber – psychoanalytisch gesprochen – diese „Angst“ des Negiertwerdens sie daran hindert, diesem „Trieb“ zu folgen, weil er sie zerstören würde; gleichsam aber sie den Trieb brauchen, um zu wissen, was auf keinen Fall verwirklicht werden darf.

„virtuelle Orientierung eines aktuellen Punktes. Stellen wir uns zwei Pfeile an einem bestimmten Ort vor, wobei der eine sich in Ruhe befindet und der andere fliegt. Beide nehmen zwar einen bestimmten Ort im Raum ein, aber sie tun es nicht auf dieselbe Weise, weil sich ihre Teleiose jeweils unterscheidet – die des ersten Pfeils ist null, die des zweiten hat dagegen einen positiven Wert (der von seiner Bewegungsgeschwindigkeit abhängt) und eine bestimmte Richtung“ (ebd.).

Um der dialektischen Vereinigung der Gegensätze von *Bestimmtheit* (*das, was ist*) und *Unbestimmtheit* (*das, was nicht ist*) noch konkreter und im wahrsten Sinne auf den Grund zu gehen, d. h. es zu verstehen (Arendt; vgl. Kap. 4.1.1.3), gilt es eben auch auf das zu blicken, was (noch) nicht ist und von dem auch noch nicht gewusst wird, dass es nicht oder bereits ist, *dass es weniger ist als nichts*.

4.3 „Weniger als nichts“ nach Žižek – Dialektik als Einheit von Realem und Virtuellem

„Das Wahre ist das Ganze“, so Hegel (3, 24). Aber zur Wahrheit gehört, weil sie als Potenzial angelegt ist, auch, dass sie nie ganz erreicht werden kann, sondern stets nur erreicht werden wird. Das „Wahre ist der Prozeß des Werdens“ als „Einheit des Realen und Ideellen“ (Hegel 18, 326). Die Prämisse, die Žižeks „Hegelbuch“ (Stekeler 2020, 307) mit dem Titel „Weniger als nichts“ (Žižek 2014a) innewohnt und nach Žižek¹⁹⁶ auch Hegels „ursprüngliche Einsicht“ (Žižek 2014a, 33) gewesen sei, lautet deshalb:

„Die elementarste Figur der dialektischen Umkehrung ist die Verlagerung eines epistemologischen Hindernisses in die Sache selbst als deren ontologische Fehlerhaftigkeit (was uns als unsere Unfähigkeit erscheint, die Sache zu erkennen, deutet auf einen Riss in der Sache selbst hin, insofern ist die Tatsache, dass wir nie zur ganzen Wahrheit gelangen können, gerade das Zeichen der Wahrheit)“ (ebd.).

Sein Buch, so Žižek vorab, habe es zum Ziel, „die ontologischen Konsequenzen aus dem ‚Eppur si muove‘“ (ebd., 15; Hervorh. i. O.) Galileis¹⁹⁷ zu ziehen und somit darzulegen, dass es jenseits dessen, was zu wissen geglaubt wird, etwas gibt, das dennoch bewegend ist: „Jenseits der Fiktion der Realität gibt es die Realität der Fiktion“ (ebd.). Ist die Dialektik Hegels dadurch gekennzeichnet, dass es eine Bewegung gibt, durch die etwas immer in sein Gegenteil umschlägt, um einerseits nicht in die Leere der Selbstgleichheit zu fallen, dadurch aber sich ungleich zu werden, andererseits vor die-

196 In der Entwicklung seiner Einsichten bewegt sich Žižek oftmals entlang von Gedankengängen und unter gegenseitiger Einflussnahme mit *Mladen Dolar* und *Alenka Zupančič*, denen Žižek sein Werk „Weniger als Nichts“ (2014a) widmet und mit denen er, wie er selbst sagt, eine „Partei-Troika“ zur theoretischen Arbeit an Hegel durch eine psychoanalytische Linse bildet (Žižek 2014a, 34).

197 Dieses „Eppur si muove“ entnimmt Žižek der historisch falschen, jedoch in der Kennzeichnung seiner subjektiven Position wohl aber wahren Geschichte über den italienischen Gelehrten *Galileo Galilei*, der jene Worte sprach, „nachdem er vor der Inquisition seine Theorie [, dass die Welt sich um die Sonne und nicht die Sonne um die Erde drehe; P.S.] widerrufen hatte“ (Žižek 2014a, 14) und damit zu verstehen gab, „dass eine Wahrheit nicht aufhört, wahr zu sein, auch wenn der Verkünder dieser Wahrheit gezwungen wird, sie zu widerrufen“ (ebd.). Die Welt, obgleich anderes behauptet wird, bewege sich eben doch.

ser Leere und Ungleichheit zu fliehen, um eben doch zu sich selbst zu kommen und damit wiederum von dem Fall in die Leere bedroht zu werden, so lautet die dem Ziel Žižeks zugrunde liegende Formel:

„Bewegung‘ ist das Streben nach der Leere, das heißt: ‚Die Dinge bewegen sich‘, es gibt etwas und nicht nichts, nicht weil die Realität mehr wäre als das bloße Nichts, sondern weil sie *weniger ist als nichts*. Die Realität braucht die Ergänzung durch die Fiktion, um diese ihre Leere zu verbergen [...] Nur wer schon etwas ist, kann das reine Nichts erreichen [...]“ (ebd., 15 f.; Hervorh. i. O.).

Hier kommt eine Paradoxie zum Ausdruck: „*Weniger als nichts*“ bedeutet, dass dem reinen Nichts, etwas, das bloß „ist“, was es „ist“, abgezogen werden muss, damit es dieses bloße Nichts, diese Entität in ihrer Reinheit sein kann. Denn das Nichts ist dadurch, dass es als solches angesprochen und gedacht ist, bereits etwas – „nothing counted as Something“ (Žižek 2008, 53). Es handelt sich um eine Spannung, so Žižek, ohne die der dialektische Prozess nicht in Bewegung gesetzt werden kann (ebd.). „Was ich ‚weniger als nichts‘ nenne“, wie er an anderer Stelle expliziert, „ist [...] nicht die Leere, sondern *das Minimum an Inhalt, das als ‚Sand im Getriebe‘ die Leere stabilisiert*“ (Žižek 2016a, 624, Fn. 36; Hervorh. P. S.). Kennzeichnet die Dialektik, dass etwas sich selbst gleich wird und damit leer, gleichsam aber dadurch auch sich ungleich wird, um aus der Leere zu fliehen und zu sein, was es wirklich und wahrhaft ist, so ist Žižeks „*Weniger als nichts*“ als Mittel zu verstehen, den dialektischen Prozess anzuhalten – nicht wirklich bzw. materiell, sondern virtuell im Sinne einer Denkbestimmung (und darüber vermittelt aber wieder als Seinsbestimmung; dazu s. u.). Die Leere ist hier dann eine Leere, ohne jedoch wirklich leer zu sein.

Was, wie Pirmin Stekeler notiert, als „Philosophie des Nichts“ und somit als „reißerische[.]“ (Stekeler 2020, 306 f.) oder gar unsinnige (ebd., 360) Interpretation Hegels gedeutet werden könnte, wird an dieser Stelle jedoch anders gelesen: nämlich im Sinne der Interpretation Hegels durch Žižek, wonach „[f]ür Hegel [...] Denkbestimmung zugleich Seinsbestimmungen [sind]“ (Žižek 2020, 31). Das heißt, dass auch dem Nichts eine ontologische Bestimmung zukommt, ohne ontologisch zu sein, dass die Wirklichkeit von etwas nicht allein aus diesem selbst, sondern durch sein Denken (also dadurch, dass es gedacht wird) bestimmt ist, sodass der Materialität auch das Ideelle (als immaterielle Materialität) innewohnt. Sein und Nichts sind somit faktisch (materiell) nicht absolut, also auch nicht absolut rein, weil sie aus sich und zudem einem ihnen anhaftenden *Überschuss* bestehen. Dadurch sind sie (rein faktisch) einerseits mehr als sie sind, andererseits aber auch weniger als das, und diese minimale Differenz macht, dass sie sind, was sie (eigentlich noch nicht) sind. Žižek fasst es wie folgt:

„Damit etwas sein kann, muss man *Nichts dessen Nichtheit selbst subtrahieren*, das heißt, man muss den primordialen vorontologischen Abgrund ‚als solchen‘, als *Nichts* setzen, sodass im Kontrast zum (oder vor dem Hintergrund des) Nichts etwas erscheinen kann. Was dem Nichts vorausgeht, ist weniger als nichts, die vorontologische Mannigfaltigkeit [...]. Der Raum dieser vorontologischen Mannigfaltigkeit liegt nicht zwischen nichts und etwas (mehr als nichts, aber weniger als etwas)“ (Žižek 2014a, 679; Hervorh. i. O.; ähnlich auch Žižek 2020, 348).

Um nochmals auf das Beispiel *Dolars* und *Demokrits* Atomistik zurückzukommen (vgl. Kap. 4.2.2.1 u. 4.2.2.2): Das Atom kann nur Atom sein, indem es als Atom und Leere begriffen wird, ohne jedoch diese Leere zu sein – es ist nicht das Nichts, welches die Leere repräsentiert. Es kann nur als ein Atom gefasst werden, wenn es die Leere in sich aufnimmt – also leer ist –, *ohne* dabei aber eben in die Leere zu fallen und damit nicht mehr als ein Atom zu gelten. „[T]he Void is not external to One, it dwells in its very heart – the One itself is ‚void‘; the Void is its only ‚content‘“ (Žižek 2008, 52). Damit aber ist das Atom nicht einmal nichts, somit, obgleich es sich vom Nichts, von der Leere abgrenzt, nimmt es diese Leere in sich auf und ist an sich weniger als nichts. Dem Atom wird nichts hinzugefügt, wodurch es aber in seiner Positivität gestört (negiert) wird, weil es nicht mehr ohne nichts ist, sondern nur noch ein Atom, dem nichts hinzugefügt wurde. Dieses Negative aber ist gerade das Positive, weil das Atom nun eindeutig als das bestimmt ist, was es ist, nämlich ein Teilchen, das nicht weiter geteilt werden kann (griech. *átomos* = „unteilbar“). War es vor dem Hinzufügen der Leere teilbar in Leere und Atom, sodass jeweils das eine und andere eine Hälfte der Einheit waren, so ist es nach dem Hinzufügen der Leere unteilbar, weil es so als von der Leere getrennt und somit wahrlich unteilbar, also Atom, ist. Das Hinzufügen ist ein Abziehen der Leere, weil nunmehr das Atom sich als Atom bestimmt weiß. Kurz: Das Hinzufügen der Teilung, diese paradoxe Bewegung von Addition und Subtraktion, welche jeweils das andere sind, macht das Atom zum Atom. „The negative is the condition of the positive; there is no unity but a split unity“ (Dolar 2013, 235). Dadurch aber, dass das Atom stets mit der Leere zusammen gedacht werden muss, es nicht ohne diese Leere gedacht werden kann (ebd., 233 f.), gerät es unweigerlich wieder in den Zirkel, die Leere von sich zu trennen und dadurch teilbar zu werden. „By positing the one, as the positive entity, one inevitably posits the void, the non-being, as the very element in which the one can prosper“ (ebd., 235). Was also unteilbar ist, ist weder das Atom noch die Leere, sondern die Teilung selbst (ebd.), die dem Atom inhärent ist und durch die es – paradoxerweise – wieder teilbar ist.

Es handelt sich um eine „Differenz zwischen etwas und Leere, eine Differenz, die mit dieser Leere zusammenfällt und in diesem Sinne selbst eines der Glieder ist, zwischen denen sie differenziert“ (Žižek 2020, 41). Diese Differenz steht für das nicht Daseiende, gleichwohl aber eben doch vorhandene Dritte des Etwas und der Leere; es ist das „*Ohne*“, welches beides verbindet, indem es einerseits signalisiert, dass etwas weniger ist als das je andere, das es nicht ist – also „*Weniger als nichts*“. Andererseits steht es für einen *Überschuss*, durch den etwas mehr ist, als es ohne es wäre – also *mehr als etwas*.

„Ein Saal kann leer von Leuten oder Stühlen sein, ohne leer zu sein, ein Raum kann leer sein, weil keine größeren Festkörper in ihm vorkommen, wohl aber Luft, und auch im leeren Raum zwischen den Sternen, in dem es keine Luft gibt, ‚gibt‘ es etwas“ (Stekeler 2020, 332).

Was hier zur Sprache kommt, ist das *demokritische* „*den*“, auf dem Žižek seine Interpretation des „*Weniger als nichts*“ aufbaut (vgl. Kap. 4.2.2.2; Fn. 180).

4.3.1 „Den“ – „hing“ am seidenen Faden

„Den“ gilt als Ausdruck des „Weniger als nichts“ (Žižek 2014a, 86; Hervorh. i. O.; Žižek 2020, 345; Dolar 2012, 10; 2013, 235) und kommt vom griechischen „meden“ oder „ouden“, also von dem, was „grundsätzlich nicht sein kann“ (*meden*) oder „etwas, das nicht ist, aber hätte sein können“ (*ouden*) (Žižek 2014a, 86). Es ist aber nicht einfach eine Negation von „meden“, sondern

„eine Verschiebung oder besser Ergänzung der Negation durch eine Subtraktion. Wir gelangen [...] zum *den*, wenn wir von *meden* nicht das ganze verneinende Präfix wegnehmen, sondern nur dessen erste zwei Buchstaben: *meden* steht für *med'hen*, die Negation von *hen* (eins), also nicht-eins. Demokrit lässt nur das *me* weg und bildet so das reine Kunstwort *den*“ (ebd.; Hervorh. i. O.),

was im Deutschen der Subtraktion des „N“ aus dem Wort „Nichts“ gleichkäme, sodass „den“ dann „Ichts“ bedeuten würde (ebd., 87; zur Übersetzung siehe in Dolar 2012, 2013). „Den“ ist demnach nicht als etwas Negatives zu verstehen, sondern als „die Leere in ihrer positiven/schöpferischen Dimension“ (ebd., 86; Fn. 180). „Ichts“ wäre „damit ein Etwas, das aber noch dem Bereich des Nichts angehört, wie ein ontologischer lebender Toter, ein gespenstisches Als-etwas-erscheinendes-Nichts“ (ebd., 87; ähnlich auch Žižek 2016a, 550) – es wäre also nicht Nichts, sondern „Weniger als nichts“, aber mehr als etwas, „that wouldn't fall into the division between one and the void“ (Dolar 2012, 10). Im Englischen würde „den“, kommend von „meden“ (= nicht-eins), Teil von *nothing* sein, aber „nicht ‚nothing‘ ohne ‚no‘, also ein ‚thing‘ (Ding), sondern ein ‚othing““ (Žižek 2014a, 87; Hervorh. i. O.). „Den“ als „othing“ von „thing“ und „nothing“ ist Teil des Dings, aber weniger (es fehlt das „n“). In der Interpretation Dolars, welcher „den“ zurückgehend auf W. I. Matson deutet, würde dem „othing“ noch mehr abgezogen und „den“ mit „hing“ übersetzt (Dolar 2012, 10). „Den“ fehlt dann nicht nur das „n“, sondern auch das „not“; es ist auch Teil von „nothing“, aber gleichzeitig weniger: „hing“ ist weniger als „nothing“, d. h. „hing“ = „nothing minus not“ (faktisch/Tatsache); „hing“ ist aber auch mehr als etwas, insofern auf einer materiellen Ebene es zwar weniger als eins ist, gleichsam aber auf einer non-faktischen bzw. *virtuellen* Ebene mehr als etwas ist und somit, obgleich es faktisch nicht ist, es trotzdem wirklich ist.

„Das französische Wort *virtuel* bedeutet so viel wie ‚fähig zu wirken‘. Das Virtuelle kann also als eine Kraft beschrieben werden, die in der Lage ist, eine Wirkung zu entfalten. Wenn das, was in der virtuellen Welt geschieht, auf uns wirkt, wenn uns beispielsweise die [...] Kugel aus der simulierten Pistole einer simulierten Person Angst einjagt, dann ist das Virtuelle in diesem Sinne wirklich“ (Damberger 2017, 14; Hervorh. i. O.).

„Hing“ schwingt dann nicht als virtuelle Realität, sondern als wirkliche Virtualität, als „Realität des Virtuellen“ (Žižek 2014a, 100; Hervorh. P. S.) zwischen den beiden Polen des Etwas und Nichts; es ist „da-zwischen“, analog dem Da-sein zwischen Sein (thing) und Nichts (Nothing), und steht für „eine Situation, in der man die Menge der Möglichkeiten nicht totalisieren kann, sodass etwas Neues hervortritt und ein Fall realisiert

wird, für den es in der bestehenden Menge von Möglichkeiten keinen Platz gab“ (ebd., 317).

„This is the crux of the matter (figuratively and literally): *den* comes not quite after one, but in the same package with one, yet without making either two or zero. It is the other of one by being neither the nothing of its negation nor the multiplicity of its proliferation“ (Dolar 2013, 238; Hervorh. i. O.).

Was sich auftut, ist somit ein „Verhältnis zwischen [... den] drei ontologischen Grundbegriffen – Nichts, Etwas, *den* – [und] nimmt somit die Form eines paradoxen Kreises an [...] Etwas ist mehr als nichts, *den* ist mehr als etwas [...] und nichts ist mehr als *den* (welches ‚weniger als nichts‘ ist)“ (Žižek 2014a, 679; Hervorh. i. O.). Es handelt sich hier um einen Zirkelschluss bzw. Teufelskreis, den bereits angesprochenen *circulus vitiosus* (vgl. Kap. 4.2.2.1), der im Sinne eines *Escher'schen* zirkulierenden Wasserfalls (ebd.) oder auch wie folgt als *Penrose-Dreieck*¹⁹⁸ dargestellt werden kann (vgl. Abb. 11).

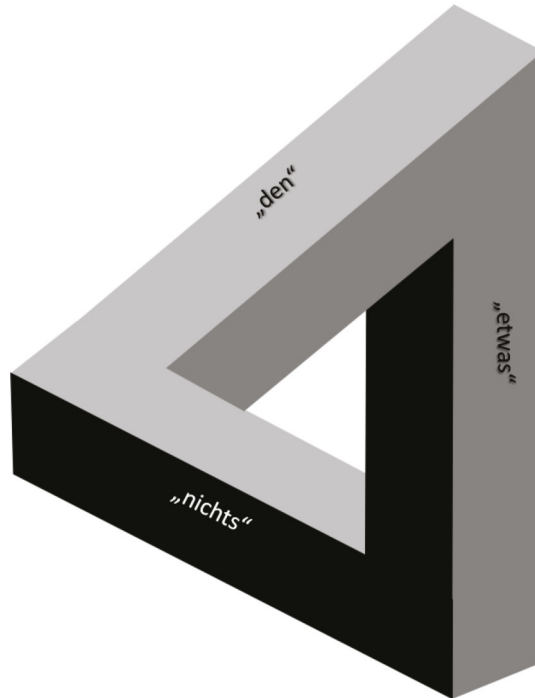


Abbildung 11: Das Verhältnis von „den“ – „etwas“ – „nichts“ als Penrose-Dreieck (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Penrose/Penrose [1958])

¹⁹⁸ Die Idee für den Wasserfall als unmögliche Figur erhielt *Escher* von *Roger Penrose*, welcher drei Jahre zuvor mit seinem Vater (Penrose/Penrose 1958) seinen *Tribar* veröffentlicht hatte (Teuber 1986, 160 f.). *Escher* war für die Arbeit am „exciting ‚triangle‘“ sehr dankbar und artikuliert dies auch in einem entsprechenden Brief an *Penrose* (ebd., 161). Zur Beziehung und Deutung des Wasserfalls und Penrose-Dreiecks durch *Escher* selbst siehe in *Escher* (1959 [2021], 21, Nr. 75 u. 76).

Das *Penrose-Dreieck* (auch *Tribar* genannt, herleitbar aus lat. tri = *drei* und engl. bar = *Balken, Stange*, also „Drei-Balken“) stellt das paradoxe Verhältnis der drei ontologischen Grundbegriffe dar, welches der Gleichung „den“ < „nichts“ < „etwas“ < „den“ entspricht, wodurch aber einerseits „den“ > „nichts“ und andererseits „den“ < „etwas“ wäre. Diese Paradoxie lässt sich „aufheben“, wenn die Beziehungen als bedingte verstanden werden, d. h. wenn bspw. „den“ < „nichts“ und „den“ > „nichts“ als jeweils das eine durch „etwas“ Bedingte gelesen wird. Das heißt:

„den“ < „nichts“, wenn „den“ > „etwas“

„den“ > „nichts“, wenn „den“ < „etwas“

Mit anderen Worten: Die Beziehung „den“ < „nichts“ und gleichzeitig „den“ > „nichts“ bzw. „den“ > „etwas“ und gleichzeitig „den“ < „etwas“ ist jeweils eine vermittelte Beziehung. Über- bzw. durch einander vermittelt, haben „den“, „nichts“ und „etwas“ unter der Vorstellung einer elliptischen Beziehung im Penrose-Dreieck drei Brennpunkte, mit denen sich ihre Zwiespältigkeit bei gleichsamer Verbundenheit darstellen lässt (vgl. Abb. 12).

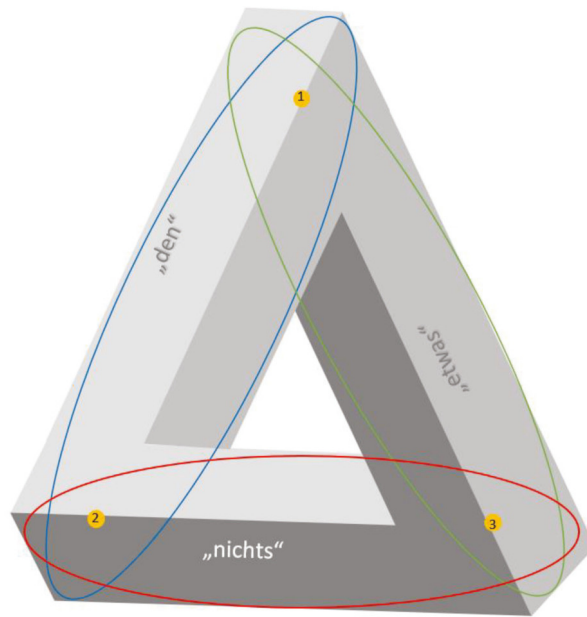


Abbildung 12: Penrose-Dreieck mit Ellipsen (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Die Brennpunkte (gelb) der Ellipsen überschneiden sich nur mit einem Brennpunkt der anderen Ellipsen (v. l. n.r.: grün/blau in 1, blau/rot in 2, rot/grün in 3). Erst über die Vermittlung erhält auch der andere, bisher unverbundene Brennpunkt eine Verbindung zum noch fehlenden Brennpunkt der anderen Ellipse (v. r. n.l.: grün 1 und rot 2 über blau, blau 2 und grün 3 über rot, rot 3 und blau 1 über grün)

Die über „den“ vermittelte Verbindung von „etwas“ und „nichts“ ist dabei analog dem das Sein und Nichts verbindenden Dasein (vgl. Kap. 4.2.2.3): Dasein ist das Sein des Seins und das „Sein“ des Nichts; beides ist nicht mehr unbestimmte, abstrakte Leere, sondern sie sind, wie sie an sich sind, nämlich Sein und Nichts (Hegel 5, 122). Das Faktische ist nicht ein unterschiedsloses Dasein (Leere = Leere), „sondern als wieder sich selbst gleich, durch Aufheben des Unterschieds, die Einfachheit des Daseins vermittelt durch dieses Aufheben“ (Hegel 5, 123; Hervorh. i. O.). Das Dasein ist Sein ohne Leere, Sein mit (negativer) Bestimmtheit, d. h. Negation im Sinne von „nicht Leere“ oder auch „ohne Leere“ bzw. „ohne nichts“ oder auch mit „etwas“. Gleichsam ist „etwas“ aber etwas unbestimmt Bestimmtes, d. h. ohne Negation, sodass es auch ein Sein ohne „etwas“, also ohne Bestimmtheit (bzw. mit Unbestimmtheit) ist. Hierdurch aber wird es wieder ein Sein mit Bestimmtheit. Auch hier ist es wieder eine Teilung verbindender und trennender Art (vgl. Kap. 4.2.2.4), welche durch „den“ ermöglicht wird. „Den“ „is the pure surplus of the split, a (non)entity escaping the two divided parts yet not ‚being‘ somewhere else, dwelling in the division itself“ (Dolar 2013, 237). Es ist ein Oszillieren, diesmal aber nicht einfach zwischen Sein und Nichts, sondern vielmehr als verbindende und sich perpetuell (wieder)herstellende und auflösende Verbindung von Realem und Virtuellem und dadurch Herstellung, Auflösung und Aufbewahrung einer Wirklichkeit, die nicht nur die materiellen Gegebenheiten berücksichtigt, sondern auch ihren unsichtbaren (virtuellen) Schatten, der ihr aber ebenso angehörig ist. „Den“ ist die Verbindung des einen und anderen, sodass dieses wie jenes Anteil am je anderen hat, ohne seinen eigenen Teil wirklich zu verlieren oder dem anderen einen Teil wegzunehmen.

„Gemäß der ontologischen Standarddarstellung streben seiende Dinge nach Vollkommenheit; ihr Ziel ist es, das ihnen innewohnende Potenzial zu verwirklichen, ganz zu dem zu werden, was sie sind, und der Mangel an Sein signalisiert das Scheitern eines Dings daran, sein Potenzial vollständig zu verwirklichen. *Diese Darstellung gilt es umzukehren*: Das Sein als solches (im Sinne des Seins konkreter Entitäten) signalisiert ein Scheitern, alles, was ist (als bestimmte Entität), ist von einem Scheitern gekennzeichnet, und die einzige Möglichkeit, Vollkommenheit zu erreichen, besteht darin, sich in die Leere des Nichtseins zu versenken“ (Žižek 2023c, 295; Hervorh. P. S.).

Das heißt, um das wahre Ganze zu sein, kann das eine nicht ohne das andere; dieses wie jenes muss sich im je anderen entfremden, weil es allein am Bemühen, sich zu vervollkommen, scheitern würde. Das Scheitern ist jedoch auch vorprogrammiert im Versuch, das je andere zu negieren, um, im Sinne einer „triumphalen Umkehrung der Negativität“ – welche das andere ist, weil es nicht ist, wie das eigene selbst –, „in eine neue Positivität“, die eigene Bestätigung zu suchen und zu finden, überzugehen (Žižek 2020, 214). Das „Bemühen, den Grund, den Nullpunkt, zu erreichen“ (ebd.) misslingt, sodass jeweils einzeln der Versuch, zu sich zu kommen, gewissermaßen zum *Leben zu wenig und zum Sterben zu viel* ist.¹⁹⁹ „Wir scheitern daran, die Leere zu errei-

199 Žižek nennt zu dieser Darstellung des Scheiterns das Streben nach (Un-)Glück. Er schreibt: „Wir scheitern nicht nur im Streben nach Glück, wir scheitern sogar im Streben nach Unglück; unsere Bemühungen, unser Leben zugrunde zu richten, resultieren in kleinen unerwarteten Momenten armseligen Glücks. So scheitern nicht nur die meisten von uns

chen [...] – jedes Sein ist auch eine gescheiterte Annäherung ans Nichtsein“ (Žižek 2023c, 295).²⁰⁰ Dieses Oszillieren lässt sich anhand des „den“ („Weniger als nichts“) und durch Übertragung seiner englischen Übersetzung „hing“ ins Deutsche näher und nochmals aus einer anderen Perspektive betrachten.

„Hing“ als Präteritum von „hängen“ hat die Bedeutung von „so befestigt sein, dass der untere Teil frei beweglich bleibt“ (Kubczak 2017). Etwas „hing“ meint dann eine Berührung zu etwas (gehabt) zu haben, das Festigkeit gibt bzw. eine Befestigung darstellt und somit einen Zustand ermöglicht, der nicht ausschließlich aus einer Bewegung (einem kontinuierlichen Fall) besteht (Zustand des Seins), aber gleichzeitig Möglichkeit des Schwingens (in der Leere) bietet. „[D]en provides a name for pure unrest, non-coincidence and intrinsic difference“ (Daly 2014, 4). Es gibt also auch hier einen Zwischenraum, in dem es wie in der verbindenden Trennung von Sein und Nichts in der Ellipse (vgl. Kap. 4.2.2.3) sowohl möglich ist, zu ruhen oder in Unruhe zu (ver-)fallen. Dies ist beispielsweise bei einem Pendel der Fall, bei dem der Pendelkörper über einen Pendelfaden an einer Befestigung hängt und sich an diesem hin und her bewegen kann. Diese Bewegung ist – hier kommt die gleiche Paradoxie wie im Verhältnis der Grundbegriffe zum Tragen – eine Bewegung, die aus Ruhe besteht. Gemeint ist damit, dass zu einem Messzeitpunkt t das Pendel streng genommen immer in einem ruhenden Zustand am Ort A ist. Erst der Vergleich der Position des Pendels zum Zeitpunkt t und t' gibt Aufschluss über die Bewegung.²⁰¹

im sozialen Leben damit, den gewünschten Erfolg zu erreichen, und gleiten langsam in eine Form der Proletarisierung ab, sondern wir scheitern sogar in der Gegenrichtung und schaffen es nicht einmal, den Tiefpunkt der sozialen Skala zu erreichen. Stattdessen entwickeln wir uns zu Proletariern, die nichts (als ihre Ketten zu verlieren) haben, und bewahren dabei irgendwie ein Minimum an sozialem Status“ (Žižek 2020, 214).

200 Im „Kampf auf Leben und Tod“ (ebd., 296), die Žižek im Rekurs auf die *Hegelsche Herr-Knecht-Dialektik* (Hegel 3, 147 ff.) anführt, würde der Sieg des einen oder anderen auch seine Niederlage bedeuten: „Weil die unterlegene Seite stirbt, bleibt der siegreichen die Anerkennung als Sieger verwehrt. [...] [...] In der unmittelbaren Konfrontation, wenn beide Seiten einander Auge in Auge gegenüberstehen, zieht eine Seite zurück, ‚wendet ihre Augen ab‘ und wird so zum Knecht, da sie nicht bereit ist, bis zum Äußersten zu gehen“ (Žižek 2023c, 296).

201 Ein aus einem Werden sich konstituierender Zustand (Werdenszustand) lässt sich nur durch mind. zwei Seinszustände erkennen. Die Länge eines Seinszustands ist abhängig von der kürzesten Zeiteinheit, die als solche bestimmt ist als Moment, Zeitpunkt oder auch Augenblick (Baer 1860 [1962], 255). Das Werden, die Bewegung, ist – wie Žižek *Parmenides* folgend konstatiert – „der Übergang zwischen den beiden Zuständen in einem Augenblick [...]“. In diesem Augenblick ist der Gegenstand weder in Bewegung noch in Ruhe, sondern schwebt zwischen den beiden Alternativen“ (Žižek 2014a, 91), denn die Bewegung kann sich nur in Bezug auf die Ruhe, die Ruhe nur auf die Bewegung bestimmen; ist dieses oder jenes erreicht, liegt eine definitive Bestimmung vor, sodass es nicht mehr im Augenblick ist. Dieser ist der „Übergang vom Sein zum Nichtsein und umgekehrt“ (ebd., 90); „(i)n diesem Augenblick ist etwas weder, noch ist es nicht“ (ebd.). Die Stärke der Bewegung ist von der Kraft, dem Impuls abhängig. Beides kann zusammen, d. h. gleichzeitig, nie genau bestimmt werden, sondern zu einem gegebenen Zeitpunkt nur eines – der Standort (Zustand) oder der Impuls (die Bewegung), dies habe nicht zuletzt die *Heisenbergsche Unschärferelation* bewiesen (dazu z. B. Lesch 2017, 244; Žižek 2014a, 1236). Diese Unschärfe oder Unbestimmtheit lässt sich (erneut) mit dem Beispiel eines Films darstellen, wie *Werner Heisenberg* es in einem Gespräch mit *Albert Einstein* nach eigenen Angaben formulierte: „Vielleicht muss man sich den Übergang von einem stationären Zustand zu einem anderen so ähnlich vorstellen, wie in manchen Filmen den Übergang von einem Bild zum nächsten. Der Übergang vollzieht sich nicht plötzlich, sondern das eine Bild wird allmählich schwächer, das andere taucht langsam auf und wird stärker, so daß eine Zeitlang beide Bilder durcheinander gehen und man nicht weiß, was eigentlich gemeint ist. Vielleicht gibt es also einen Zwischenzustand, in dem man nicht weiß, ob das Atom im oberen oder unteren Zustand ist“ (Heisenberg 1925–1926 [1985], 98) oder, umgemünzt auf das Pendel, ob das Pendel gerade hier oder dort ist, wenn es nicht einen Punkt hat, an dem es sich orientieren bzw. auf den es bezogen werden und, unter Einbezug der Zeit, seine Geschwindigkeit berechnet werden kann. Ein Pendel zu verstehen, umfasst 3 + 1 Dimensionen: Die Bewegung (Veränderung) in der *Länge* (vorne-hinten), *Breite* (links-rechts) und *Tiefe* (oben-unten) + deren *Kombination*, um einen Zustand und eine Bewegung auszumachen. Eine Pendelbewegung besteht dann aus einer Extension (Streckung) und Flexion (Beugung) und mit Bezug auf einen Zeitpunkt (t) zu einem anderen Zeitpunkt (t') wie einem Ort A zu t und A' zu t' , also insgesamt aus einer Reflexion von A t zu A' t' und von A' t' zurück zu A t . Das Werden – die Bewegung, die Unruhe –, in dem *Heraklit* folgend „Alles fließt und nichts bleibt“, beinhaltet dann, wie Žižek formuliert, dass „nichts‘ genau der Ort der Unbestimmbarkeit zwischen etwas und nicht-etwas (things and

Dies gibt demnach den Zustand der Bewegung zwischen Befestigung und Leere an, die beide erst diese Bewegung erlauben. Etwas und nichts sind dann Bedingungen des Werdens; Werden ist Bedingung, aus etwas etwas Bestimmtes zu machen und aus nichts Nichts, also Bedingung dafür, dass beides erst sein kann, was es ist. „Hängen“ beschreibt einen Zustand, der aber das Potenzial hat, ausgelöst durch einen Impuls (Momentum), in eine Bewegung überzugehen. Anders gesagt: Dem „Hängen“ ist die Bewegung immer schon als Möglichkeit inhärent. Deutlich wird aber auch die *Abhängigkeit* von etwas, das diesen Impuls gibt. „Hing“ deutet an, dass es etwas braucht, das es abstößt oder *flektiert* (d. h. beugt oder wendet), um dann wieder *re-flektiert* zu werden. „Hing“ ist also von einem „hängen“ abhängig, welches eines Grundes bedarf, um als Resultat die Bewegung zu haben, obgleich der Grund dem Hängen insofern eingeschrieben ist, als die Möglichkeit, durch einen Impuls bewegt zu werden, gegeben ist; die Tätigkeit der Bewegung ist dem Resultat der Bewegung (= aus dem Zustand + Impuls entstehendes Ergebnis) inhärent. „Etwas“ und „nichts“, die *zum Leben zu wenig und zum Sterben zu viel haben*, hängen bzw. „hing“-en im wahrsten Sinne am seidenen Faden.

Das im „Weniger als nichts“ enthaltene Verhältnis von Realem und Virtualität kann analog betrachtet werden als eines, dessen Wirklichkeit sich jeweils in einem Moment und aus einem bestimmten Blickwinkel konstituiert und darin die Wahrheit zum Vorschein bringt, zu der aber auch gehört, dass es einen Anteil an ihr gibt, der in diesem Moment und aus dieser Perspektive nicht entdeckt werden kann, aber dennoch da ist als Möglichkeit, auch verwirklicht zu werden. Unter Berücksichtigung von „den“ kommt es somit auf die Perspektive auf etwas an, d. h. eben auch auf das Mitbedenken dessen, das nicht real (materiell) vorhanden ist, aber dennoch als (virtuelle) Tatsache *ad litteram* mitschwingt. Erst so konstituiert sich das wahre Ganze der Wirklichkeit, in der Tatsache, dass auch das Non-faktische Fakten schafft, die wirken.

4.3.2 Untote, „Kaffee ohne...“ oder das, was nicht (alles) „sein“ muss, um zu sein

Folgt „Meden“ nach Žižek also „der Logik des negativen Urteils [... und] negiert das Seiende als Prädikat [d. i. ‚ist‘ ‚ist‘; P. S.], während *den* das Nichtseiende als (positives) Prädikat erklärt – *den* ist das Nichts (die Leere), das quasi an sich und nur als Negation eines (anderen) Seienden ‚ist‘“ (Žižek 2014a, 88; Hervorh. i. O.) –, so ist damit hervorgehoben, dass das augenscheinlich Nichtdaseiende sehr wohl da ist, nämlich als Nichts, das sehr wohl „ist“ und wirkt, als „Weniger als nichts“. Die „Anorektikerin“, wie Žižek beispielhaft anführt, „[isst] nicht einfach nichts [...] (im Sinne ‚sie isst gar nichts‘), sondern [sie *isst*] vielmehr *das Nichts selbst*“ (Žižek 2010, 153; Hervorh. i. O.); „[d]as anorektische Subjekt weigert sich nicht einfach zu essen, sondern *es isst das Nichts selbst*“ (ebd., 151; Hervorh. i. O.). Das „den“ befindet sich im Raum zwischen zwei Welten – der der

nothing) ist“ (Žižek 2014a, 88; Hervorh. i. O.; Hegel 8, 193). Die Bewegung kann nur dort geschehen, wo es einen Raum gibt, der für diese Platz schafft (zum Unterschied *Raum-Space* siehe Sesink [2014b]), d. h. nichts, das es erst ermöglicht, eine Bewegung von A (At) nach B (A't), d. h. von einem Zustand in den anderen zu vollziehen, von einer Bestimmtheit zur anderen Bestimmtheit, zwischen denen Unbestimmtheit liegen muss, weil sie sich sonst identisch wären und eine Bewegung nicht möglich wäre. Dies „nichts“ entsteht, sobald ein Anfang gemacht wird, d. h. der Raum ist da, sobald (der) A(nfang) gemacht, aber bevor (die Bewegung) B(eendet) ist. „By positing the one, as the positive entity, one inevitably posits the void, the non-being, as the very element in which the one can prosper“ (Dolar 2013, 235).

Lebenden (Sein) und der der Toten (Nichts), es ist „wie ein ontologischer lebender Toter, ein gespenstisches Als-etwas-erscheinendes-Nichts“ (Žižek 2014a, 87). Es ist ein Ding des Nichts, denn als „*Ichts*“ gehört es zum Nichts, welches Sein ist, sodass das „den“ als „*Weniger als nichts*“ nicht nur zum Nichts gehört, sondern überdies vermittelt – es ist eine Bestimmung – auch zum Sein, jedoch nicht als Sein, sondern als dessen zugehöriger Überschuss. „*Den* ist der Raum der Unbestimmbarkeit zwischen Seiendem und Nichtseiendem, *a thing of nothing*“, so wie die ‚Untoten‘ die lebenden Toten sind“ (ebd., 88; Hervorh. i. O.). Es handelt sich dann um eine doppelte Negation, wobei jedoch nicht dasselbe zweimal negiert wird, sondern das Ergebnis die Negation der sie jeweils konstituierenden Entitäten beinhaltet – der Untote beinhaltet die Negation des Lebens wie des Todes in sich. In gewisser Weise, so Žižek, sind die Untoten „weniger als tot“ (Žižek 2016a, 475), aber auch nicht lebendig. „Das Reale [... stellt hier die] Bejahung des negativen Prädikats“ (Žižek 2014a, 1071) dar. „‚Er ist untot‘ bedeutet nicht einfach, dass er lebendig ist, sondern dass er als Nicht-Toter, als lebender Toter lebt. ‚Er ist untot‘ heißt, dass er nicht nicht-tot ist [...] Der Untote ist nicht-tot und nicht-lebendig zugleich“ (ebd.; auch Žižek 2006, 26 f.).

Als weiteres Beispiel für diese doppelte Negation bringt Žižek einen (von ihm in seinen Werken in vielfachen weiteren Wendungen genutzten) Witz über den „*Kaffee ohne ...*“ aus dem Film „*Ninotschka*“ (1939) an (Žižek 2014a, 1041 ff.; 2016a, 406 f. u. 561 ff.; 2019, 79 f.; 2020, 208 f.; 2023c, 185 f.; und passim), welcher, wie er selbst sagt,

„die grundlegende dialektische Tatsache ausschachtet, dass auch die Abwesenheit eines Merkmals die Identität eines Objekts bestimmt – auch wenn ein Kaffee ohne Milch stofflich genau dasselbe ist wie ein Kaffee ohne Sahne [oder einfach nur reiner Kaffee; P. S.], so ist seine symbolische Identität nicht dieselbe“ (Žižek 2016a, 407; Hervorh. P. S.).

Der Witz geht so: „Ein Mann bestellt einen Kaffee ohne Sahne und der Kellner erwidert: ‚Tut mir leid, aber wir haben keine Sahne mehr, darf es auch ein Kaffee ohne Milch sein?‘“ (Žižek 2014a, 1041; und passim). Žižek nun interpretiert das Ganze so, dass rein faktisch der Kaffee derselbe ist – der Gast erhält einen schwarzen Kaffee, gleichgültig, ob es nun einer ohne Milch oder ohne Sahne ist. „Der Unterschied zwischen ‚schwarzem Kaffee‘ und ‚Kaffee ohne Milch‘ ist rein virtuell, es gibt keinen Unterschied in der wirklichen Tasse Kaffee [...]“ (Žižek 2019, 79 f.; auch Žižek 2020, 208), alle drei Kaffees sind materiell gesehen gleich (Žižek 2023c, 185). Aber dennoch ist der „*Kaffee ohne ...*“ eben nicht nur ein reiner Kaffee, sondern ein Kaffee mit etwas (Virtuellem), jedoch ohne etwas (Materielles) hinzugefügt bekommen zu haben. „Der Kaffee ist an sich nicht eins, sondern eins plus etwas“ (Žižek 2016a, 561), nämlich plus zweier unterschiedlicher Negationen, was der „Logik der Differenzialität, wo der Mangel selbst als positives Merkmal fungiert“ entspricht (Žižek 2014a, 1041). So oder so, d. h. ob ohne Milch oder Sahne oder ohne etwas anderes, einfachem Kaffee wird hier durch Nennung eines Mangels ein Überschuss hinzugefügt, der den Mangel wiederum in eine ganz eigene Positivität wandelt.

Ähnlich zu dem Patienten, der sagt, dass jemand in seinem Traum erschien, wobei er hervorhebt, dass es *nicht* seine Mutter gewesen sei (Žižek 2010, 155), wird durch

die Hinzufügung dessen, das *nicht* war oder ist, ein Überschuss erzeugt. Der Kaffee ohne Milch ist also wie der Traum ohne Mutter, und „die wahre Botschaft dieser Aussage [...] liegt nicht im ausgesagten Inhalt, sondern präzise im Faktum, dass diese Botschaft überhaupt geäußert wurde – die wahre Botschaft dieser Aussage besteht im eigentlichen Akt ihrer Übermittlung“ (ebd.; Hervorh. P. S.) – sie liegt nicht allein im *Sein*, nicht allein im *Nichts*, sondern im *Werden*, welches aber nur durch beide existiert. Der unausgesprochene Inhalt liegt in der Aussprache des Nichtausgesprochenen, „[...] das Prinzip der Ordnung [...], das *Dass-Sein* [...] der Ordnung, geht ihrem konkreten Inhalt, ihrem *Was-Sein*, voraus“ (ebd., 160; Hervorh. i. O.). Wie schon in der Unterscheidung von *aim* und *goal* (vgl. Kap. 4.2.2.4.3) geht es nicht darum, das Ziel zu erreichen; das Begehren des Ziels ist mehr als das Ziel selbst, aber weniger als es. Es ist aber auch nicht nichts, denn das Ziel ist ja da, d. h. es ist „*Weniger als nichts*“, es soll nur nicht erreicht werden, sondern das Erreichen (als Prozess des Noch-nicht-am-Ziel-Seins) ist das Ziel.

Wie gesagt, „[d]er Kaffee ist an sich nicht eins, sondern eins plus etwas“ (Žižek 2016a, 561) – „[n]ur Kaffee‘ ist immer schon ein ‚Kaffee ohne‘ [...] Kaffee ist an sich nicht eins, sondern eins plus etwas, das weniger als eins, aber mehr als nichts ist“ (Žižek 2014a, 1044). Gleichsam aber ist der „*Kaffee ohne* ...“ auch weniger als nichts, wenn weiter materialistisch gedacht wird: Denn „*Kaffee ohne* ...“ ist weniger als nichts, wenn dem reinen Kaffee, dem (materiell) nichts hinzugefügt ist, damit gleichsam dieses Nichts abgezogen und dadurch wiederum etwas hinzugefügt wird (dem Kaffee wird Nichts abgezogen, sodass er weniger ist als nichts und damit wieder etwas hinzugefügt bekommt, wodurch er mehr ist als das Etwas, das er zuvor war). Dem Kaffee an sich, dem implizit nichts fehlt, wird dieses Nichts abgezogen, indem es expliziert wird, aber darin negiert, wodurch wiederum betont wird, dass dem Kaffee, um ganz zu sein, eigentlich doch noch etwas fehlt. Die „materielle Leere“ (ebd.) wird virtuell gefüllt. Es handelt sich dann um eine „reflexive Logik des Ausfüllens der Leere“ (Žižek 2016a, 561; 2014a, 1044), die gerade dann wirksam wird, wenn etwas „im reinen, unverfälschten Zustand angeboten wird, ohne Zusätze, ‚purer Kaffeeegenuss‘, wo jede Hinzufügung nur den Geschmack verderben würde“ (ebd.), „das für seine echte, pure Qualität steht“ (Žižek 2014a, 1044), d. h. für seine sich aus dem Prozess ergebende Beschaffenheit seiner selbst. In der Tat verfälscht jede Zugabe den Geschmack, wie er an sich ist („*the pickle*“ [vgl. Kap. 3.1.3]), macht ihn dadurch aber auch reicher, vollständiger, „ganzer“.²⁰²

Der Kaffee wird durch den Zusatz des „*ohne*“ nicht nur zum reinen Kaffee, sondern er wird zerrissen, gleichzeitig dadurch „verdoppelt und fungiert als seine eigene Ergänzung – e[r] füllt selbst die Leere, die seine bloße Existenz erzeugt: ‚Dieser Kaffee ist ... einfach Kaffee‘“ (Žižek 2016a, 561; 2014a, 1044) (Oder: dieser Mensch ist einfach Mensch, indem er Mensch ohne allen Zusatz ist, einen Zusatz aber, den er braucht, um sich als Mensch zu bestimmen, und den er dadurch bekommt, indem er betont,

202 Die Zugabe von etwas Salz zu süßen Speisen beispielsweise verstärkt z. B. noch ihre Süße. Die präsynthetische Reinheit oder Purity (die Betonung der Leere, die Offenheit von etwas) ist hier das, was die Möglichkeit der eigenen Bestimmung und damit der Bildung zu einem (harmonischen) Ganzen (vgl. Kap. 4.1.1.4) zulässt.

dass er ihn nicht hat). Die „Milch oder Sahne oder X“ ist das „exzessive Element“, welches den Mangel des Kaffees, „seine immanente Unmöglichkeit“ (Žižek 2016a, 561), beseitigt; der Kaffee – analog zur Reinheit von Sein und Nichts – „ohne alle weitere Bestimmung“ (Hegel), ohne Zusatz, ist in seiner Unmittelbarkeit indifferent, mangelhaft. Aber eben dieser Mangel erzeugt einen Überschuss, der ihn zu mehr macht als reiner Kaffee, nämlich zu einem Kaffee ohne etwas, der mehr ist als eins, aber noch nicht zwei, aber „*Weniger als nichts*“. Mit der Betonung des „ohne“ wird ein Unterschied gemacht, der die Ununterschiedenheit erhält, dadurch aber impliziert, dass es den Kaffee auch „mit“ gäbe; sozial betrachtet hieße das etwa, „eine bis dahin als normal oder ‚fair‘ angesehene Situation wird plötzlich als ungerecht erlebt, so als fehle irgendetwas“ (Žižek 2016a, 562).

Die Hervorhebung des durch Hinzufügen des „ohne“ erzeugten Überschusses im Kaffee lässt sich mit Blick auf das Englische noch deutlicher hervorheben. „Ohne“ wird im Englischen als „without“ übersetzt und stellt, rein wörtlich zurück ins Deutsche übersetzt, eine Paradoxie eines „mitaus“ dar („with“ = „mit“, „out“ = „aus oder außen“), also „mit“ und „außen“ zusammen in einem Wort, positiv und negativ werden zusammengedacht. Die slowenische Philosophin Alenka Zupančič, der Žižek den Hinweis auf den Witz aus *Ninotschka* verdankt (Žižek 2014a, 1041, Fn. 43), erklärt aus dieser Sichtweise auf das „without“ den Witz des „Kaffee ohne ...“ wie folgt:

„Linguistically, it extends the paradox involved already in the word *without*, which literally means ‚with absence of‘. And one can easily see how, following this logic, coffee *with* absence-of-cream could be something quite different than coffee *with* absence-of-milk. At stake here are not just more or less interesting and amusing logico-linguistic peculiarities, but also, and as said before, a certain – rather ghostly – materiality of nothing“ (Zupančič 2005, 173; Hervorh. i. O.).

Eine geistige Materialisierung des Nichts, das Gespenstische der *Žižek’schen* Untoten. Der Mangel, der immer schon da ist (die Potenzialität), wird durch das Ansprechen sozusagen fingiert materialisiert und somit spürbar.

„The object appears in its negative counterpart, which would not let itself be reduced to nothing, or treated as nothing. It is important not to miss this point: we are not dealing simply with ‚nothing appearing as something‘ in the sense of a symbolic rendering of nothing (like in the case of the symbol 0 or some other marker of negativity), but rather with the *remainder* of nothing, with nothing as insisting/emerging in the real, while being deprived precisely of its symbolic support“ (Zupančič 2005, 174; Hervorh. i. O.).

Es geht hier nicht darum, dass das Nichts als etwas, als eine symbolische Rahmung des Nichts erscheint, sondern es geht um den Rest des Nichts, der im Realen aufgeht, obgleich er um seine symbolische Unterstützung gebracht wird. Das Nichts scheint nicht nur da zu sein, sondern es „ist“ da, aber nicht als Symbol für nichts, sondern für etwas, das aber nicht da ist. Das Nichtvorhandensein der Milch oder Sahne bedeutet nicht, dass sie nicht da wäre, sondern es ist ein Nichts, „that walks around, makes trouble, and leaves traces“ (Zupančič in Zupančič/Terada 2015, 201). Der „Kaffee ohne...“ besitzt

eine positive Qualität, die formuliert werden kann als „*with-without (cream)*‘ as irreducible to both alternatives (cream/no cream). [...] It is a nonexistence in the real that, paradoxically, leaves traces in the real“ (ebd., 201 f.; Hervorh. i. O.; auch Zupančič 2012, 4). Die Negation von etwas, so Zupančič, ist also „neither pure absence nor pure nothing nor simply the complementary of what it negates. *At the moment it is spoken there remains a trace of that which is not*“ (Zupančič 2012, 4; Hervorh. P. S.).

Ist der „Kaffee ohne Milch“ eine Negation des reinen Kaffees (1. Negation), so ist der „Kaffee ohne Sahne“ ebenso eine Negation des reinen Kaffees (2. Negation) – beide können erste Negationen sein, sind allerdings vielmehr noch auch eine Negation des je anderen Nichtvorhandenen. „Kaffee ohne Milch“ [enthält] eine doppelte Verneinung [...], denn er [scil. der Kaffee] ist nicht nur einfach ‚ohne Milch‘, sondern auch ‚nicht ohne Sahne‘, [...]“ (Žižek 2014a, 1043). Es geht hierbei nicht darum, den „Kaffee ohne Sahne“ weiter zu differenzieren, also die Negation des „Kaffee ohne Sahne“ zu negieren und aus dem „ohne Sahne“ ein „mit Sahne“ zu machen, sondern vielmehr wird die virtuelle Beschreibung des Kaffees negiert und affirmiert: Der „Kaffee ohne Milch“ ist eben auch ein Kaffee, der nicht ohne Sahne ist, d. h. ein Kaffee, dem das „ohne Sahne“ fehlt und auch weiter fehlen wird, weil sein Platz schon von der Milch bzw. mit „ohne Milch“ gefüllt ist, dabei aber auch eingedacht werden kann – das „ohne Milch“, welches den Zusatzplatz des Kaffees negativ positiv besetzt, versperrt einer negativ positiven Belegung des Kaffees mit „ohne Sahne“ den Weg.

„Um noch einmal zu rekapitulieren: Ein Kaffee ‚nicht ohne Sahne‘ ist kein Kaffee *ohne Milch*²⁰³, sondern ein Kaffee ohne *Milch*, das heißt, die Negation eines anderen Zusatzes [nämlich des negativ formulierten Zusatzes des Kaffees ‚ohne Sahne‘; P. S.]. Der Unterschied zwischen ‚einfachem Kaffee‘ und ‚Kaffee nicht ohne Sahne‘ (das heißt ‚ohne Milch‘) ist, dass letzterer zwar immer noch von einem Mangel gekennzeichnet ist, dessen Ort sich aber verschoben hat“ (Žižek 2016a, 568; Hervorh. i. O.; auch Žižek 2014a, 1044), nämlich von „ohne Sahne“ zu „ohne Milch“.

Es ist mehr in dem Kaffee, als man sehen kann, weil es zwar angesprochen und damit fingiert materialisiert (virtualisiert) ist, aber nicht verwirklicht, weil es eben nicht da ist. In der Bestellung des „Kaffee ohne Milch“ besteht der Anspruch, ihn erweitert, also nicht nur als einfachen Kaffee, sondern als *Kaffee mit (virtuellem) Überschuss* zu bekommen. Unterschieden werden muss beim Kaffee jedoch zwischen dem „Realen eines Antagonismus“ (Kaffee mit Milch oder Sahne) und dem Begehren der Ursache (ohne Sahne oder Milch) (Žižek 2016a, 567). Ersteres meint das Reale, als „abwesende Ursache“ [...] als Unmögliches“; Letzteres „die Objektursache des Begehrens, das exzessive Element, das eigentlich keinen Platz“ (ebd., 567 f.) hat. Der Unterschied ist objektiv immer gleich verschieden – jedes Mal fehlt etwas – und subjektiv jeweils anders und unterschiedlich: dem einen fehlt Milch, dem anderen Sahne, aber doch gleich, denn beiden fehlt etwas, das der Kaffee materiell nicht ist, virtuell aber bereits in sich hat

203 Žižek hat sich hier (Žižek 2016a, 568) wohl verschrieben; in Žižek (2014a, 1043) steht es anders: „Ein Kaffee ‚nicht ohne Sahne‘ ist kein Kaffee *mit* Milch [...]“. Letzteres macht das Ganze verständlicher, wobei es, wenn lediglich die Tatsache betrachtet wird, dass der Kaffee „ohne“ etwas ist, keine Rolle spielt.

und somit doch „ist“. Das „ohne“ ist der Schatten des Kaffees, der diesen stets begleitet als Virtuelles, d. h. als dessen „Wirkungsvermögen“ (Damberger 2016, 34).

Dieser Überschuss des Realen durch das Virtuelle, das Mehr der Realität, als nur real zu sein bzw. die Tatsache, dass das Reale nicht alles ist, sondern – ergänzt um „Weniger als nichts“ – mehr ist, als materialisiert werden kann, lässt sich ebenfalls mit einem Beispiel, das auch mit Kaffee zu tun hat, darlegen. Dafür bedient sich Žižek einer Szene aus dem Film „*Brassed Off*“ (1996) (Žižek 2014a, 1044 f.; 2016a, 563 f.; 2016b, 18 f.).

„Der Held begleitet eine junge, gutaussehende Frau nach Hause, die ihn, bei ihrer Wohnung angekommen, fragt, ob er noch auf eine Tasse Kaffee mit hineinkommen möchte. Auf seine Antwort – ‚Ich mag leider gar keinen Kaffee‘ – erwidert sie lächelnd: ‚Kein Problem – ich habe gar keinen ...‘“ (Žižek 2016a, 563).

Auch hier handelt es sich um eine doppelte Verneinung, welche jedoch, so Žižek, eine „direkte und eindeutige Einladung“ (ebd., 564), eine unausgesprochene Bestimmung der Realität sei, dass die Frau Sex wolle, ohne darüber auch nur direkt gesprochen zu haben (ebd.; Žižek 2014a, 1045).

„[W]hen she first invites the guy in for a coffee and then admits she has no coffee, she does not cancel her invitation, she just makes it clear that the first invitation for a coffee was a stand-in (or pretext), indifferent in itself, for the invitation to sex“ (Žižek 2016b, 19; auch Žižek 2014a, 1045; 2016a, 564).

Ähnlich der *Hegel'schen* Grenze zwischen Sein und Nichts, dem Vorhang auf der Bühne, auf der beide sich präsentieren und, vom Vorhang verdeckt, verstecken, ist die Einladung zum Kaffee lediglich ein Vorwand für das, was eigentlich beabsichtigt wurde (Žižek 2014a, 1045) – für die *reine* Intention, die aber durch etwas anderes als es selbst verdeckt wurde (in diesem Fall der Kaffee, der die Einladung bzw. die Absicht zum Sex verdeckt). Was die direkte, jedoch nicht explizit formulierte Einladung darstellt, ist eine vermittelte Aufforderung für etwas, durch die dessen noch fehlende Ursache erst geschaffen wird (Žižek 2016a, 565). Ursache und Wirkung sind da, ohne jedoch da zu sein; sie müssen erst getrennt, zerrissen werden, um als solche erkennbar zu sein und in Bezug zueinander gesetzt werden zu können – *dies ist das bildende Moment*. Denn die „Sprache der Zerrissenheit [...] ist die vollkommene Sprache und der wahre existierende Geist dieser ganzen Welt der Bildung“ (Hegel 3, 384). „[R]eine Bildung“ ist nach *Hegel* nicht eine sich selbst gleiche Bildung, sondern eine Reinheit, die erst durch „diese absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens“ (ebd., 385; Hervorh. i. O.) rein wird.

In dieser Praktik des Nicht-Sagens dessen, was eigentlich „ist“ bzw. „sein soll“, kommt das zum Vorschein, was Žižek mit dem Satz „Die materielle Realität ist *Nicht-Alles*‘ (weil es nichts gibt, das nicht materielle Realität ist)“ (Žižek 2020, 345) ausdrückt. *Es ist alles gesagt, indem Nicht-Alles gesagt wird*: Beispielsweise zu sagen, man liebt jemanden so sehr, dass man gar nicht sagen kann, wie sehr man diese (andere) Person liebt – „*Ich liebe dich mehr, als ich mit Worten je sagen könnte, dass und wie sehr ich dich*

liebe“ –, ist immanent Ausdruck dafür, wie sehr man jemanden liebt.²⁰⁴ Das *Nicht-Alles* ist alles, weil „*nicht*“ und „*alles*“ verbunden sind als Substantiv, Negation und Affirmation zusammen und dadurch eben als Sein (Untote). Wie das „*Un-*“ der Untoten als „*Nicht-*“-Platzhalter gilt, ist auch das „*Nicht*“ in *Nicht-Alles* der Platzhalter für alles, was eben nicht (gesagt werden oder) sein kann. Denn wird ein „*Nicht-Prädikat*“ bestätigt, „dann behaupten wir damit lediglich das *Nicht-Alles* der Realität, ohne irgendeine Ausnahme zu implizieren [...]“ (Žižek 2014a, 1008). Die Aussage nämlich, dass die materielle Realität alles sei, was es gibt, würde immer auch ihr Gegenteil hervorrufen, wonach es noch eine andere, höhere Realität gäbe (Žižek 2020, 344). Mit der Formulierung „*Nicht-Alles*“ jedoch wird diese Negation ausgeschlossen, weil sie schon implizit eingeschlossen ist; es wird gesagt, was die Realität *ist*, nicht, was sie *nicht ist*. So ist eben der (reine) Kaffee immer auch ein „*Kaffee ohne ...*“ oder auch bspw. eine Einladung für etwas ganz anderes.

So oder so zeigt sich dadurch, dass der Realität nicht nur das Reale innewohnt, sondern auch das Virtuelle, das, was weniger ist als nichts, aber mehr als etwas; dass es immer von einem Schatten bzw. einem „schattenhaften Doppelgänger“ (Žižek 2014a, 1048) begleitet wird, der ihm aber ebenso angehörig ist, jedoch nicht vollständig aufgedeckt werden kann.

„Das präsynthetische Reale, seine reine, noch ungestaltete ‚Mannigfaltigkeit‘ (der Virtualität; P. S.), die noch nicht durch ein Minimum an transzendentaler Imagination synthetisiert wurde, ist *strictu sensu* unmöglich: Eine Ebene, die rückwirkend vorausgesetzt werden muss, die aber tatsächlich niemals angetroffen werden kann“ (Žižek 2010, 49).

Indem nicht alles bzw. „*Nicht-Alles*“ gesagt wird, kommt mehr zum Vorschein, als es vorher der Fall war, jedoch auch weniger, weil es nicht als materielles Etwas da ist, sondern lediglich als materiell unverwirklichte Möglichkeit realisiert wird. Das Reale an sich gibt es nicht, sondern es hat eine präsynthetische Unmöglichkeit an sich, ein „mythische[r]/unmögliche[r] Ausgangspunkt“ (ebd.). Sobald nämlich das Reale erkannt wird, wird es zur Realität und damit von sich selbst getrennt, aber auch „aufgehoben“, womit es „*Nicht-Alles*“ ist. Das „*Nicht-Alles*“ ist mehr, als Worte sagen können, und damit implizit grenzüberschreitend.²⁰⁵ Realität ist hier vielmehr die Verschränkung und dialektische „Aufhebung“ von Realem und Virtuellem.

204 Dieser Gedankengang bezieht sich auf eine Interpretation Julian de Medeiros' zu Žižeks „*Weniger als nichts*“, in der er sich (nicht weiter spezifiziert) auf ein Sonett Shakespeares und das Kant'sche Unbewusste bezieht (vgl. https://www.youtube.com/watch?v=HAdu6S_Aleo&t=69s, Minute 08:18 bis 08:33; abgerufen 22.06.2023).

205 Wenn es also bspw. bei Ludwig Wittgenstein heißt: „*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein 1989, 67, Satz 5.6; Hervorh. i. O.), dann gilt dies nur, insofern damit rein die verbale Sprache, das Sagen und damit auch Sagbare, gemeint ist. Wirft aber, wie Plessner sagt, das „Sagbare [...] den Schatten des Unsagbaren“ (Plessner 1967 [1976], 113), das dann auch zu Sprache gehört, so hat Sprache zwar Grenzen bzw. ist „*Sprache [...] ein Gitter*“ (ebd.; Hervorh. i. O.), dieses wird jedoch permanent über- bzw. durchschritten. Dialektisch betrachtet sind die Grenzen der Welt dann wie jene Grenzen des Seins und Nichts, welche immer schon ineinander übergegangen und dadurch überwunden sind. Und aus Humboldt'scher Perspektive, wonach Sprache Weltansicht bedeutet (vgl. Kap. 4.1.1.2), birgt das „*Nicht-Alles*“, das Unsagbare, dann das Potenzial in sich, mehr auszudrücken als die eigene Weltansicht, als in den Grenzen der eigenen Welt enthalten ist, sondern eben auch alles, was nicht von dieser erfasst, was nicht innerhalb ihrer Grenzen enthalten, aber dennoch „aufgehoben“ ist. „Das Unsagbare ist [...] nicht das Unausdrückliche“ (Meyer-Drawe 2014, 118).

Ähnlich verhält es sich mit dem Menschen: Er ist an sich niemals absolut unbestimmt, d. h. reiner Mensch, Leere, sondern präsynthetisch nur diese Leere, der immer wieder aufs Neue etwas hinzugefügt wird, was ihm als solchem aber bereits als Möglichkeit eingeschrieben ist (wohlgemerkt ist hier *nicht* von Vorherbestimmung die Rede!). Erst rückwirkend, erst in der selbstreflexiven Umkehrung erkennt der Mensch die Leere, die er vorher war, die jedoch auch die Fülle der vorherigen Leere darstellt. Dies sei die „(hegelianische) Pointe“, wie Žižek meint, nämlich „dass dieser mythische/unmögliche Ausgangspunkt – die Voraussetzung der Einbildungskraft – schon das Produkt, das Resultat genau dieser trennenden Tätigkeit der Einbildungskraft selbst ist“ (ebd.). Die Lösung ist ihr eigenes Problem, das Problem seine eigene Lösung; ähnlich der Frage bzw. Aufforderung bzgl. des Kaffees, der ihre Antwort als Kaffee immer schon eingeschrieben ist als „Kaffees ohne ...“, der weniger ist als reiner Kaffee, bzw. des „Kaffees, der nicht da ist“, der (möglicherweise) mehr ist als eine Einladung zum Kaffeetrinken. Hier wie dort „ist“ der Kaffee Kaffee, aber unter Anbetracht seiner Reflexion und seines Schattens (vgl. Abb. 13) eben nicht nur dieser Kaffee, sondern gleichwohl mehr und weniger als das.



Abbildung 13: Kaffee: Nichts – „Weniger als nichts“ – mehr als etwas. „Kaffee ohne ...“ – „Kaffee, der nicht da ist“ – „Kaffee, der mehr ist als (reiner) Kaffee“ (Foto u. Bearbeitung: Patrick Stobbe, 2023)

Diese Dialektik von Werden, Sein, Nichts und „Weniger als nichts“ kann im Folgenden analytisch in drei dialektische Modi der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt, d. h. von Bildung, aufgeteilt-zusammengefügt werden. „Aufgeteilt-zusammengefügt“ drückt hierbei die zu Beginn dieses Kapitels notierte Dialektik der Dialektik aus, d. h., dass jeder Modus (genau wie jedes Sein oder Nichts) nicht nur rein dieser Modus ist, sondern immer auch die anderen Modi (als „Weniger als nichts“, als virtueller Schatten und Überschuss) in sich „aufgehoben“ hat (das Sein hat immer auch Anteil am Nichts und vice versa [*aliud-aliud*]), sodass die Modi nur durch einander sein können, was sie sind bzw. „sind“.

4.4 Die dialektischen Modi der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt

Insofern im Bildungsprozess beide Seiten, Mensch und Welt, wie im dialektischen Wechselspiel von Sein und Nichts (*Hegel*) in einem Prozess der Wechselwirkung (*Humboldt*) um die Oberhand ringen, impliziert dies, dass eine eindeutige und endgültige Bestimmung nicht vorhanden ist. Vielmehr wird diese Wechselwirkung in einer unausweichlichen Grenzsituation der fortwährenden dialektischen Bewegung von *Synthese* und *Analyse* im *reflexiven* „Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht“ (Sesink 2014a, 37; 2007b, 89) vollzogen. „[D]er Mensch [kann] die Grenzsituation nicht vermeiden. [...] Sie markiert das Ende, eine Wand, von der das Dasein zurückprallt“ (Damberger 2015, 12).²⁰⁶

Bildung enthält somit drei *nicht* voneinander *unabhängige, sondern* miteinander *verwobene Momente* von *Analyse*, *Interesse* und *Synthese*. Es sind Modi, welche analytisch getrennt, jedoch inhaltlich und formal als ineinander „aufgehobene“, d. h. als *dialektische Modi dialektischer Bildung* zu verstehen sind:

1. Bildungsmoment im Modus der *Kritik* (*Analyse*), bei der es darum geht, zu unterscheiden und die Dinge, mit und an denen sich gebildet werden soll, zu verstehen.

„Es ist Aufgabe des Menschen, sich selbst und die Dinge, die ihn umgeben, verstehen zu lernen, denn nur so kann es ihm gelingen, seine Existenz in einer unsicheren Welt zumindest zeitweise zu sichern und zu bewahren“ (Damberger 2013, 543).

Mit der Kritik wird der Raum geschaffen, der (rückwirkend) als Raum der Bewegung für die anschließende Reflexion, für das „Oszillieren zwischen Sein und Nichts“ (ebd.), gebraucht wird.

2. Bildungsmoment im Modus der *Reflexion* (*Interesse*), bei der es dieses Unterschiedene in Bezug zu sich selbst zu setzen und im Vergleich mit den eigenen Potenzialen zu vergleichen gilt. Ohne die Reflexion würde dem Menschen, weil er „sich nicht von außen betrachten kann“, ein Teil seines zuvor entborgenen Seins verborgen bleiben, also weiterhin „auf Unwahrheit (Verbergung/Verborgenheit) beruhen“ (Žižek 2023c, 350).
3. Bildungsmoment im Modus der *Konzilianz* (*Synthese*), bei der es darum geht, Unterschiedenes und Verglichenes zu einem harmonischen Ganzen zusammenzuführen, jedoch nicht als Ganzes ohne Widersprüche, sondern als Ganzes mit Widersprüchen (Antagonismen), die sich ergänzen. Der Antagonismus wird versöhnt,

„aber nicht in dem Sinne, dass er auf wundersame Weise verschwindet – was Hegel ‚Versöhnung‘ nennt, ist im Grunde eine Versöhnung mit dem Antagonismus. [...]“

²⁰⁶ „Eine Situation zeichnet sich dadurch aus, dass sie begrenzt ist. Jeder von uns wurde geboren, und mit der Geburt gehen zugleich Bedingungen einher, die unser Leben entscheidend (mit) prägen“ (Damberger 2017, 11).

im Verlauf des dialektischen Prozesses wird dessen Grund (Ausgangspunkt) rückwirkend von seinem Ergebnis gesetzt, aber diese rückwirkende Setzung ist nie ein geschlossener Kreislauf, es bleibt immer eine Diskontinuität bestehen zwischen einem Grund und dem, was der Grund begründet [...]“ (Žižek 2014a, 1292 f.).

Dialektische Bildung anhand dieser Modi ist somit selbst dialektisch zu betrachten, weil die Dialektik an sich selbst schon dialektisch ist (vgl. Kap. 4.2.1); jeder Modus hat die anderen Modi als Schatten stets bei sich, so wie der „Kaffee ohne...“ Milch, Sahne oder einen anderen, auch nicht materiellen Überschuss bei sich (in sich „aufgehoben“) hat. Jeder Modus (und jede Bestimmtheit und Unbestimmtheit, der sich mit ihm ergibt) ist ein im und durch das Werden „Aufgehobenes“ und „Aufhebendes“ und als solches dialektisch (bzw. mehrfach dialektisch; vgl. Kap. 4.5; dazu noch ausführlich in Kap. 7.1).

4.4.1 Kritik und Analyse

„Bildung ist *unaufhaltsame Kritik*“, wie Werner Sesink (2005, 18; 2007b, 89; 2014a, 37; ähnlich Sesink 1997, 63) formuliert. Was Kritik ist, lässt sich zunächst ganz allgemein wie folgt darlegen:

„Kritik (griech. *kritike* (*techne*): Kunst der Beurteilung), stellt in der Philosophie eine Methode dar, Wahrheitsansprüche mittels Vernunft auf ihre Berechtigung hin zu überprüfen. Ziel der K[ritik] ist hierbei die *Destruktion unbegründeter und Konstruktion begründeter Orientierungen des Denkens und Handelns*“ (Hammer 2008, 318; Hervorh. P. S.).

Nochmals die Etymologie des Kritikbegriffs aufgegriffen (vgl. Kap. 4.2.2.4.1), lässt sich *Kritik* von drei griechischen Begriffen ableiten: „*krinein*, *krisis* und *kriterion*“ (Benner 2011, 182; Hervorh. i. O.).

- *Krinein* meint dabei nicht nur etwas ‚scheiden‘, ‚unterscheiden‘ und ‚auswählen‘, sondern auch ‚entscheiden‘, ‚richten‘ und ‚urteilen‘“ (ebd.);
- *krisis* umfasst „strittige Situationen und Prozesse in natürlichen und gesellschaftlichen Kontexten [...], in denen etwas sich entscheidet, zur Entscheidung ansteht oder über etwas entschieden wird“ (ebd.)²⁰⁷; und
- *kriterion* beschreibt ein für das Urteil „ausschlaggebendes Kennzeichen oder Merkmal, an dem sich – z. B. im Verlauf einer Krankheit oder eines Gefechtes oder bei der Urteilsfindung vor Gericht – entscheidet, ob ein Ereignis eintritt, wie sich etwas entwickelt oder wie über etwas entschieden wird“ (ebd.) (vgl. auch engl. *criterion* = Kriterium, Maßstab, Anhaltspunkt).

Als *Analyse* nimmt Kritik Bezug auf die erste Bedeutung von *krinein*, der Scheidung bzw. der Unterscheidung. Analyse (griech. *analysis*) meint dann so viel wie „Auflösung“ oder „Zerteilung“ von etwas und hat somit gleichsam eine destruktive Komponente an sich. Mit Blick auf die Bestimmung des Menschen als Menschen bedeutet dies, dass dieser sich aus seiner Verworfenheit mit der Welt *ent*-wickelt (*Kimmerle*), das

207 Eine *Krise* ist somit eine Drohung über eine mögliche Konsequenz von etwas; die *Katastrophe* hingegen umfasst bereits, dass sprichwörtlich „das Kind in den Brunnen gefallen ist“; Krise ist Drohung des Eintritts einer Katastrophe, Katastrophe die Realität gewordene Krise.

Knäuel der Verwicklung auflöst und die Beziehung zur Welt, die Wechselwirkung mit ihr in ihre Einzelteile zerlegt. Ent-wicklung ist dann nicht, wie noch sensu *Kimmerle* (vgl. Kap. 4.2), nur ein rein individuelles, sondern auch ein extra-individuelles Geschehen, weil das Ent-wickeln etwas oder jemanden benötigt, das oder der diese letztlich vollzieht.

Wird Kritik nun mit Bildung in Verbindung gebracht, handelt es sich „zuerst [...] um] Auflösung, Destruktion und Vernichtung“ (Sesink 2007b, 79). *Thomas Damberger* spricht in diesem Zusammenhang von der Analyse auch als „Dekontextualisieren, also als Akt des Scheidens [...]“, welcher – sensu *Hegel* (Hegel 1805/06 [1974]) nach *Žižek'scher* (2010) Lesart – durch den Verstand als Teil der Einbildungskraft durchgeführt wird (Damberger 2013, 537).

Verstand ist bei *Hegel* die „unendliche Kraft der ‚Negativität‘ des Scheidens und als geschieden behandelnd, was natürlicherweise zusammengehört“ (Žižek 2010, 46). Er ist Medium „zur gewaltsamen Einrichtung des Bereichs der *membra disjecta*, der Phänomene im radikalsten Sinn des Wortes“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Die *Einbildungskraft* umfasst demnach zwei Momente: In *Hegel'scher* Diktion wird „[d]as Kritikvermögen des Verstandes [...] im destruktiven Moment der Einbildungskraft deutlich“ (Damberger 2013, 537), sie ist eine „präsynthetische[.] Einbildungskraft“ (Žižek 2010, 46 und passim). In *Kant'scher* Diktion, gegen die sich *Hegel* aber wendet, ist sie dessen synthetisches Moment, wonach der Verstand gegenteilig das Medium der Zusammenführung ist (ebd., 536; Sesink 2007b, 82 und passim). Die Einbildungskraft ist somit *zweischneidig oder auch dialektisch*:

„Die Einbildungskraft ermöglicht es uns [einerseits; P. S.], die Textur der Realität zu zerreißen, etwas als tatsächlich Existierendes zu behandeln, das bloß Teil eines lebendigen Ganzen ist. [...] Man kann die Einbildungskraft [andererseits; P. S.] als die spontane Synthesis der sinnlichen Mannigfaltigkeit zur Wahrnehmung vereinheitlichter Objekte und Prozesse bestimmen, die dann auseinandergerissen, dekomponiert und durch den diskursiven Verstand analysiert werden“ (Žižek 2010, 47).

Als Einbildungskraft ist eine Verstandeskraft zu verstehen und damit „die Kraft, im Geist zu trennen, was in der Wirklichkeit zusammengehört – kurzum, die Kraft, Fiktionen zu erzeugen“ (Žižek 2023c, 57), d. h. Vorstellungen davon, wie die Welt tatsächlich und in Wahrheit als Realität ist und werden kann. Mit ihr wird die Bedeutung des „*Weniger als nichts*“ hervorgehoben, jedoch ein noch amorphes Bild von diesem erstellt. „Einbilden“ heißt hier, sich ein Partialobjekt ohne seinen Körper vorzustellen, eine Farbe ohne Form, eine Form ohne Körper“ (Žižek 2010, 45). „Der Verstand, der verbindet, muss [...] bevor er verbinden kann, [...] Kritik üben“ (Damberger 2013, 537), also zerteilen. *Žižek* nennt hierzu die Metapher des Speers:

„Entweder ist es der Verstand, der die Wunde heilt, die die Einbildungskraft schlug, indem er ihre *membra disjecta* synthetisiert, oder der Verstand tötet, reißt die spontane synthetische Einheit der Einbildungskraft in Stücke. [...] ‚Die Wunde schließt der Speer nur, der sie schlug‘, das heißt, die Mannigfaltigkeit, die die Synthesis der Einbildungskraft zusammenzubringen sucht, ist zugleich das Resultat dieser Einbildungskraft, ihrer spaltenden Wirkung“ (Žižek 2010, 48; Hervorh. i. O.; inhaltlich ähnlich Žižek 2014a, 220 f.).

Mit Spaltung ist hier allerdings nicht Abspaltung und vollständige Trennung gemeint, sondern genau ihr Gegenteil: Ganz dialektisch wird durch die Spaltung eine Verbindung zum zu Trennenden, eine *trennende Verbindung* (vgl. Kap. 4.2.2.4) hergestellt.

Wenngleich also *Hegel* die rein synthetisierende Kraft der Einbildungskraft, wie *Kant* sie verstand, ablehnt, heißt es nicht, dass diese nicht dialektisch in ihr „aufgehoben“ wäre.²⁰⁸ Reinheit gibt es bei *Hegel* nicht bzw. nur als Leere. *Hegels Dialektik* (samt ihrer Modi) *ist in sich bereits dialektisch*, weil alles in sich gegensätzlich (antinom) ist:

„Dies zu wissen und die Gegenstände in dieser Eigenschaft zu erkennen, gehört zum Wesentlichen der philosophischen Betrachtung; diese Eigenschaft macht aus, was weiterhin als das *dialektische* Moment des Logischen bestimmt. [...] Die wahre und positive Bedeutung der Antinomien besteht nun überhaupt darin, daß alles Wirkliche entgegengesetzte Bestimmungen in sich enthält und daß somit das Erkennen und näher das Begreifen eines Gegenstandes eben nur soviel heißt, sich dessen als einer konkreten Einheit entgegengesetzter Bestimmungen bewußt zu werden“ (Hegel 8, 128; Hervorh. i. O.).

Damit impliziert die der Einbildungskraft inhärente Verstandeskraft der Kritik auch die Versöhnung bzw. *Konzilianz* (dazu in Kap. 4.4.3), wie diese die Kritik „– die beiden entgegengesetzten Momente sind ‚versöhnt‘ [oder auch *aufgehoben*; P. S.], wenn die Lücke, die die trennt, als einem der beiden Terme inhärent gesetzt wird“ (Žižek 2006, 110). So kann, als Beispiel für die Bestimmung des Seins von etwas, der „Kaffee ohne ...“ wohl in seine Teile getrennt werden – in sein Gegenständliches, sein Spiegelbild und seinen Schatten –, allein aber ergeben sie kein vollständiges Bild der Wirklichkeit, sondern nur zusammen (vgl. Abb. 14).



Abbildung 14: Der „Kaffee ohne...“ und seine realen und virtuellen Teile (Foto u. Bearbeitung: Patrick Stobbe, 2023)

Im Modus der Kritik und als Moment der Analyse steht die Einbildungskraft hier zunächst „für die Fähigkeit unseres Geistes, das zu zerlegen, was die unmittelbare Wahr-

²⁰⁸ *Hegel* selbst sieht einen der „größten seiner Verdienste“, d. i. jene *Immanuel Kants*, darin, die Dialektik „höher gestellt“ zu haben, „indem er ihr den Schein von Willkür nahm, den sie nach der gewöhnlichen Vorstellung hat, und sie als *ein notwendiges Tun der Vernunft* darstellte“ (Hegel 5, 52; Hervorh. i. O.). *Kant* habe zwar „kein großes Lob [verdient]“, aber die allgemeine Idee, die er zugrunde gelegt und geltend gemacht hat, ist die *Objektivität des Scheins* und *Notwendigkeit des Widerspruchs*, der zur *Natur* der Denkbestimmungen gehört [...]“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

nehmung zusammengefügt hat, nicht um einen Allgemeinbegriff zu ‚abstrahieren‘, sondern um ein bestimmtes Merkmal abgesondert von anderen Merkmalen zu betrachten“ (Žižek 2010, 44 f.). Sie hat damit eine destruktive, dennoch ordnende, der Verstand eine *sondernde*²⁰⁹ Funktion.

„In der Einbildung wird das Eingebildete bereits aus dem Kontext gerissen – dies ist die erste stattfindende Destruktion. Die zweite Zerstörung vollzieht der Verstand, der für Hegel das sondernde Vermögen ist (im Gegensatz zur einigenden Vernunft), denn das Eingebildete bleibt nicht als geistige Verdopplung erhalten, sondern wird zerlegt, im eigentlichen Sinne des Wortes der Kritik unterzogen, um dann neu mit dem, was sich ansonsten im Geist befindet, synthetisiert zu werden“ (Damberger 2015, 8 f.)

Mit Kritik wird somit eine für Bildung notwendige dialektische (Vor-)Arbeit geleistet, insofern sie Bedingung der Möglichkeit des Menschen ist, eine Verbindung zur und in die ihm unbekannte Welt und darüber vermittelt zu sich selbst herzustellen, „weil jede Arbeit eines Individuums an einem Objekt bereits Rückwirkungen auf das Selbst hat“ (Lerch 2013, 118).

Kritik ist damit nicht nur rein äußerlich und auf Gegenstände außerhalb des Ich bezogen – sie ist nicht nur objektiv –, sondern Kritik ist dann vor allem auch *Selbstkritik* und eine subjektive Angelegenheit. Das heißt, Kritik ist dann nicht nur äußerlich, sondern auch selbstbezüglich – sie ist Gegenstand von *Sache und Selbst* (vgl. auch Kap. 1.2). Vermittels der Kritik distanzieren sich Mensch und Welt, Subjekt und Objekt nicht nur, sondern sie nähern sich auch an (jedes Weiterweg ist auch ein Näherdran, so wie in der Dialektik jedes größer auch ein kleiner bedeutet (vgl. Bsp. von *Alice*, Fn. 183): „Kritiken dieser Art finden sich dort, wo Subjekt und Objekt der Kritik nicht verschieden, sondern in gewissem Sinne identisch sind“ (Benner 2011, 181). Selbstkritik, wie *Dietrich Benner* zu verstehen gibt, wird durch „Rationalität, Bewusstsein und Vernunft“ geübt (ebd., 184). Also einerseits durch „Tätigkeit des Scheidens“ (Sesink 2007b, 83; 2014a, 26) des Prozesses oder „*Ding[s]*“ (Hegel 1805/06 [1974], 203; Hervorh. i. O.; auch Žižek 2014a, 381) durch den *Verstand* (lat. *ratio*) als die Wirkung der Einbildungskraft (Sesink 2007b, 83), weiter durch eine Bezugnahme auf das eigene Wissen über sich und die Welt (*[Selbst-]Bewusstsein*) und letztlich durch dessen Zusammenfügen zur Wirklichkeit durch die *Vernunft*²¹⁰ (vgl. Kap. 4.4.3). Denn die „Vernunft ist wirklich [...]“

209 „Das Sondernde – dasjenige, was dafür verantwortlich ist, dass nicht nur eines ist, sondern Subjektivität und Objektivität, und dass diese sich wiederum in ihrer Mannigfaltigkeit gliedern –, nennt Hegel Verstand [...]“ (Volkman-Schluck 1998, 12). Das Allgemeine wird *be-sondert* (sonderbar = vom Üblichen, dem Allgemeinen abweichend) zur Besonderheit. Oder auch „sondern“ als „etw., sich, jmdn. von etw. anderem, jmdm. anderen trennen“ (DWDS 2023d, Stichwort: „Sondern“); das Präfix „be-“ drückt dann eine Einwirkung auf das aus, was von dem Wortstamm betroffen ist (sodass eine Verbindung hergestellt wird).

210 „Spätestens seit Kant und Hegel sollte der zugehörige Unterschied zwischen Verstand und Vernunft begriffen sein. Verstandesmäßige Rationalität ist bloße Kompetenz schematischen Unterscheidens nach schon anerkannten Kriterien und des entsprechenden formalen Schließens oder Regelfolgens. Vernunft dagegen ist die Fähigkeit zur freien, aber hoffentlich sachkompetenten, Teilnahme an einem Dialog, in dem wir Vorschläge für neue Unterscheidungen oder bessere allgemeine Orientierungen machen, mit dem Ziel, sie gemeinsam zu instituierten oder kanonisieren“ (Stekeler-Weithofer 2015, 173). Die Gefahr jedoch, zu meinen, dass alles Wirkliche vernünftig sei, hat *Fritz Bauer*, einst Generalstaatsanwalt in Hessen und maßgeblich an der Festnahme *Adolf Eichmanns* beteiligt, angemahnt: „Hegel, der deutsche Staatsphilosoph, ist mit schlechtem Beispiel vorangegangen. Er hat Schule gemacht. Er hat die Wirklichkeit des Staates, die alles andere als gemeinhin gut ist, mit seiner religionsähnlichen Philosophie verklärt. Alles, was ist, ist nach ihm vernünftig und richtig [...] Die reale, oft rohe und kriminelle Wirklichkeit wird angebetet“ (Bauer 2016, 48). Entgegnun-

(Emundts/Horstmann 2002, 32). Sie ist eine „komplexe Einheit von Denken und Sein“ (ebd., 33), „verstanden in dem sehr radikalen Sinn, daß Denken und Sein dasselbe sind oder daß nur das Denken Sein hat“ (ebd., 34) (erinnert sei daran, dass „[f]ür Hegel [...] Denkbestimmung zugleich Seinsbestimmungen [sind]“ [Žižek 2020, 31; Kap. 4.3]). In der Vernunft wird unter Rekurs auf das Bewusstsein wieder vereint, was der Verstand einst trennte. Die Vernunft „ist die Dialektik, welche dieses Verständige, Verschiedene [...] wieder [...] in die Einheit zurückführt“ (Hegel 8, 371). Die Vernunft, die das Unendliche und Unbedingte zum Gegenstand hat, hat den Verstand, der das Endliche und Bedingte beinhaltet, in sich „aufgehoben“, „denn das wahrhaft Unendliche ist nicht ein bloßes Jenseits des Endlichen, sondern es enthält dasselbe als aufgehoben in sich selbst“ (Hegel 8, 122). Beide, Verstand und Vernunft, Kritik und Versöhnung, gehören aber zusammen, wie auch Žižek notiert:

„Der Fehler des Verstandes liegt darin, seine eigene negative Aktivität (des Scheidens, des Auseinanderreißen von Dingen) nur von der negativen Seite zu sehen und den ‚positiven‘ (produktiven) Aspekt zu ignorieren – die Vernunft ist der Verstand selbst unter dem Aspekt seiner Produktivität“ (Žižek 2014a, 382).

„Mit anderen Worten, Hegels Schritt ist nicht die ‚Überwindung‘ der kantischen Teilung, sondern vielmehr ihre Bestätigung ‚als solche‘, das *Aufgeben der Notwendigkeit ihrer ‚Überwindung‘* und der zusätzlichen ‚Versöhnung‘ der Gegensätze, das heißt die Einsicht – durch eine rein formale parallaktische Verschiebung –, dass das Setzen der Unterscheidung ‚als solcher‘ bereits die gesuchte ‚Versöhnung‘ ist“ (ebd., 369; Hervorh. i. O.; Žižek 2006, 38).

Eine andere enge Verbindung von Verstand und Vernunft ließe sich auch wie folgt herleiten: Ist der Verstand Medium des Verstehens, mithin also Mittel, um den „Dingen“ auf den Grund zu gehen, so bedeutet dies, die Dinge als logisch oder sachgerecht zu durchdenken; es wird – *Arendt'sch* (2006a, 69) gesprochen – der Sache nach gedacht. In der englischen Sprache wird dieses Durchdenken auch mit *reasoning* übersetzt und heißt auch, „etwas vernünftig beurteilen oder abwägen“. *Reason* ist auch der englische Begriff für *Grund*, aber auch *Vernunft*. Im Nachdenken sind somit beide, Verstand und Vernunft, beinhaltet: der Verstand begründet sozusagen die Vernunft und die Vernunft beurteilt, inwiefern diese Gründe zusammenpassen und zu einem Ganzen zusammengefügt werden können.

setzen ist hier aber, dass die normative Auslegung „richtig“ von *Bauer* und nicht von *Hegel* ausgeht. Ebenso kann *Hegel* nicht gemeint haben, dass alles, was vernünftig, auch richtig sei, wenn mit Vernunft auch gemeint ist, „subjektive Freiheit zu erhalten“ (Hegel 7, 27), diese aber – wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 7.3) – eben in Auslegung des Nationalsozialismus in Wirklichkeit nicht gegeben war. Zu betonen ist allerdings auch, dass jene, die diese Freiheit besaßen, wie jene „Nazi-Henker“ (Žižek 2006, 58) wie *Adolf Eichmann*, diese so nutzten, sich von jedweder Verantwortung für ihr Tun zu drücken, indem sie die Täter- und Opferrolle umdrehten: „Um meine Pflicht zu tun, bin ich bereit, die schwere Bürde auf mich zu nehmen, anderen Leid zuzufügen“ (ebd.), obwohl ich selbst dadurch leiden muss (Arendt 2017, 195). Zur Rechtfertigung ihres pseudo-kantischen Handelns bedienten sie sich des Kategorischen Imperativs – „Da verstand ich darunter, daß das Prinzip meines Wollens und das Prinzip meines Strebens so sein muß, daß es jederzeit zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden könnte“ [...]“ (ebd., 232) –, der aber unweigerlich falsch und sozusagen „dumm“ ausgelegt wurde, weil „Eichmann nicht erkannt hatte (oder erkennen wollte), dass die Anwendung des Imperativs auf sein Handeln – dem Morden – eben nicht durchführbar ist, da der ‚Mörder unmöglich in einem Rechtssystem leben wollen kann, das anderen das Recht gibt, ihn [...] zu ermorden‘“ (Arendt 1964, 174 zit. n. Stobbe 2016, 78; dazu ausführlich auch in Stobbe 2016, 74 ff. „Kap. 3.2 Die Unverantwortlichkeit [...] menschenunwürdigen Handelns“).

Die Kritik, die Tätigkeit des Scheidens durch den Verstand, das Auflösen des „Dings“ in seine Einzelteile, um die es hier zunächst geht, ist damit der *erste Teil* der drei dialektischen Modi dialektischer Bildung, nämlich das *Beseitigen von Oberflächlichkeit*. Oberflächlichkeit zu beseitigen bedeutet, sie zu durchdringen, also in die Tiefe vorzudringen (Arendt). Damit ist eine Qualität gemeint, mit der der Mensch imstande ist, „durch Oberfläche, Schein und Verstellung hindurch zur wahren Substanz einer Angelegenheit und ihrer gerechten Einschätzung vorzudringen“ (Sandkaulen 2011, 101). Dies eröffnet so das Hervortreten des Verborgenen, also von Neuem (ähnlich einer Wunde, die durch das Gerinnen des hervortretenden Blutes geschlossen wird). Verstehen als Erzeugen von Tiefe gibt aber auch eine Ambiguität wieder: Das Vordringen in die Tiefe durchbricht die Oberfläche, d. h. zerstört sie in ihrer Struktur, um zur Wahrheit zu gelangen. Gleichsam aber wird dadurch auch diese Wahrheit negiert. Ist bildungstheoretisch beispielsweise von der „Heimlichkeit des Subjekts“ (*Büchter*) oder dem Menschen als „offene Frage“ (*Plessner*) die Rede, geht mit Verstehen einher, diese Heimlichkeit bzw. Offenheit zu entdecken, also zu negieren und die Kritik dadurch aber zu renovieren. Wenn Bildung Verstehen beinhaltet und Verstehen bedeutet, in der Welt einen Stand zu finden und in ihr zu Hause zu sein (Arendt; Kap. 4.1.1.3), dann ist Verstehen auch die Zerstörung von Wahrheit und des Unentdeckten und damit Grund von Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Denn ein Zuhause bietet Schutz und verbirgt dadurch den Menschen vor der Außenwelt in der Dunkelheit des Hauses, lässt ihn also unentdeckt. Dies ist insofern zunächst auch normal.

„Alles Lebendige [...] kommt aus einem Dunkel, und wie sehr es in seiner Natur liegen mag, in ein Helles zu streben, so braucht es doch die Geborgenheit eines Dunkleren, um überhaupt wachsen zu können“ (Arendt 1958, 16)

Beides, aufdecken und verdecken, hell und dunkel, Geborgensein und Entbergen aber ist nur zu begreifen, wenn das je Andere in Relation als Gegenpol zum anderen betrachtet wird (wie Sein und Nichts). Denn beides ist nur „beides“, indem sie sich wechselseitig bzw. durch einander bedingen. Das heißt wiederum, es gibt neuen Anlass für das Entbergen, also rauszugehen und wieder nach Wahrheit zu suchen. Die Suche nach der Wahrheit unter der Oberfläche ist aber – wieder wortwörtlich – (k)eine selbstverständliche Angelegenheit: Sie entdeckt das Selbst, welches durch die Entdeckung sich aber erst konstituiert.

Werner Sesink (2005; 2007b und passim) und Thomas Damberger (2013 und passim) sowie Slavoj Žižek (2010) verweisen hierzu – erinnernd an die Dialektik von Sein und Nichts (vgl. Kap. 4.2.2) – auf Hegels Beschreibung vom Menschen, der sich ein Bild von sich selbst machen will, darin aber keinen Unterschied erkennt, weil er noch ohne Gegenstand und dieses Bild in ihm kontrastlos ist wie die Nacht, die er selbst ist (Hegel 1805/06 [1974], 204).

„Der Mensch ist diese Nacht, dies leere Nichts, das alles in ihrer Einfachheit enthält, ein Reichthum unendlich vieler Vorstellungen, Bilder, deren keines ihm gerade einfällt oder die nicht als gegenwärtige sind. Dies [ist] die Nacht, das Innre der Natur, das hier existiert – reines Selbst. In phantasmagorischen Vorstellungen ist es ringsum Nacht; hier schießt

dann ein blutig[er] Kopf, dort ein[e] andere weiße Gestalt plötzlich hervor und verschwinden ebenso. Diese Nacht erblickt man, wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die *furchtbar* wird; es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen“ (ebd.; Hervorh. i. O.)

Um sich als Mensch real bestimmen zu können, muss das Reale, um entstehen zu können, zunächst durch die Realität, die „Nacht der Welt“ hindurch. „[...] das Objekt, um aus dem ‚Ich heraus geboren‘ zu werden, [muss] notwendig [...] mit einem reinen Tisch (anfangen) – also die Gesamtheit der Realität insofern aus[.]löschen, wie es noch nicht ‚aus dem Ich geboren ist‘, indem es die ‚Nacht der Welt‘ durchquert“ (Žižek 2010, 50; Hervorh. i. O.). Der Mensch zerlegt dieses „Ding“²¹¹, welches nicht nur fremdes, sondern auch seines ist (Sesink 2005, 10; Hegel 1805/06 [1974], 203 f.), das Bild der Nacht, die an sich unterschiedslos ist, in seine Teile, um es sich zum Gegenstand zu machen und sich zu diesen in Beziehung zu setzen (Hegel 1805/06 [1974], 204). Er entdeckt in sich das an sich und für ihn Unentdeckte (dies ist sein Schatz), erlangt ein Bewusstsein über es und dadurch über sich. Es ist „*Selbstsetzen, innerliches Bewußtsein, Tun, Entzweien*. In dieser Nacht ist das Seiende zurückgegangen“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Dieser Schatz ist aber

„[n]icht die aktuelle Fülle der Vorstellungen, die der Geist je hervorbringen mag, sondern die unendliche Zahl von Vorstellungen, die er noch nicht hervorgebracht hat, sondern seine Kraft, eine unendliche Fülle erzeugen zu können, ist es, die seinen Reichtum (seinen ‚Schatz‘) ausmacht“ (Sesink 2005, 10)

Die Kritik „zerreißt das Bild, mit dem das Ding den Raum des Geistes füllte, lässt es verschwinden, schafft Platz, damit das Neue möglich werde, das aus der Leere reiner Potenzialität emporsteigen soll“ (Sesink 2007b, 82). Sie schafft die bildungsermöglichschende „ontologische[.] Lücke“, die „Unvollständigkeit dessen, was wir Wirklichkeit oder Realität nennen“ (Damberger 2013, 537; auch Sesink 2007b, 84 f.). Denn die ontologische Lücke, dieser „Riss im Sein“ (Damberger 2013, 538), ist „ausschlaggebend dafür, dass so etwas wie Einbildung und der Umschlag von Destruktion in Konstruktion möglich ist und stattfinden kann“ (ebd.). Durch Selbstkritik, hier im Ausdruck der „Bewegung des Geistes“ (ebd.), relativiert sich der Mensch damit, er *entfremdet* sich, um sogleich wieder zu sich *zurückzukommen*. *Entfremdung* ist hier im Sinne einer „*Trennung, Auflösung eines Zusammenhangs*“ zu verstehen, die gleichwohl aber ihren „Bezugspunkt [...] in] ein[em] Zustand [hat], in dem diese Trennung noch nicht erfolgt ist, in dem ein Zusammenhang besteht“ (Nipkow 1977, 208; Hervorh. i. O.). Entfremdung kann also hier auch nur mit Blick auf ihren Gegensatz, der Einigkeit, dem Heimischsein, gedacht werden. Der Mensch baut durch Kritik eine „Selbstdistanz“ auf (Sand-

211 Fortan ist mit (dem in Anführungszeichen, „ gesetzten) „Ding“ nicht nur ein Ding im Sinne eines materiellen Objektes, sondern jenes *Hegelsche „Ding“* gemeint, das mit dem Ich in einem Raume ist, das Nicht-Ich ist, das sich die Welt mit ihm teilt (Hegel 1805/06 [1974], 203), welches aber durch den Menschen zum Gegenstand gemacht wird (ebd., 207). Das „Ding“ ist Ausgangspunkt, Anfang und Ende der menschlichen Anstrengung der Auseinandersetzung mit der Welt, d. h. des Unterschiedmachens. „Unterschied *im* Dinge ist Unterschied *im* Selbst [...] Ich ist also auf das *Ding* [...] tätig“ (ebd., 212; Hervorh. i. O.). Es ist Unterscheidungsmedium, ein „*gedoppeltes* verschiedenes Sein“, insofern es „für sich und *auch* für ein Anderes“ ist (Hegel 3, 102), an dem sich Unterschiede markieren und erkenntlich werden, mithin also *bestimmen* können.

kaulen 2011, 100), eine Fähigkeit bzw. ein Vermögen des „*sensus communis*“ (ebd.; Hervorh. i. O.), die es ermöglicht, „die Welt mit den Augen der anderen zu betrachten“ (ebd.).

(Selbst-)Kritik impliziert dann ein Moment der Reflexion, insofern damit auch gemeint ist, „den eigenen Standpunkt zu relativieren, anstatt ‚störrisch‘ die eigenen Vorlieben, Affekte, Meinungen und Weltbilder als das Maß der Dinge zu behaupten“ (ebd.). Dialektisch geht es aber gar nicht um das In-Zweifel-Ziehen der eigenen Position, sondern überhaupt um dessen – nüchterne, rationale – Begutachtung, d. h. um die Tatsache, dass sich überhaupt mit der eigenen Position auseinandergesetzt (bzw. *auseinander gesetzt* oder auch *aus einander gesetzt*; dazu noch ausführlich in Kap. 7) wird, ohne dabei schon vorab die Absicht zu haben, dass es an dieser Position einen Zweifel gibt oder geben muss. Kritik ist hier nicht normativ zu verstehen im Sinne eines Dagegensseins, „sondern nach der Triftigkeit der Gründe oder auch der (empirischen) Belege für Behauptungen zu fragen“ (Reichenbach 2021, 371). Die Betonung liegt hier auf der *Auseinandersetzung* von A und B und eben nicht zwangsläufig der *Ersetzung* von A durch B (Reichenbach 2022a, 119). Mit Kritik als Analyse, d. h. Scheidungsfunktion, und erstgenanntem dialektischem Modus dialektischer Bildung ergibt sich sodann die Frage nach den anderen Modi. Es stellt sich die Frage nach dem Grund von Kritik sowie danach, wie wieder „Ordnung in dieses [durch die Trennung entstandene; P. S.] Chaos, [wie] Zusammenhang in diese Welt zu bringen“ (Sesink 2007b, 80), nach der Widergutmachung.

4.4.2 Reflexion und Interesse

Der Grund für Kritik kann zunächst darin gesehen werden, dass die „Welt als Ganze“, wie *Alfred Schütz* reklamiert, „prinzipiell undurchsichtig und deshalb als Ganze auch unverstanden und unverständlich [ist]“ (Schütz 1971, 167). Kritik kehrt diese Undurchsichtigkeit um, indem es zu den Gründen des „Dings“ vordringt, um es verständlich zu machen. Hierbei schafft sie Distanz zum „Ding“ und darüber vermittelt zu sich selbst. Sie ist damit einerseits ein Raum, dieses Selbst zu entfalten, erteilt andererseits aber auch die Aufforderung, dieses Selbst überhaupt erst zu etablieren, zu schaffen bzw. gar erst zu erkennen. Ihr Scheiden in Teile hat somit eine ordnende Funktion, um „Relevanzstrukturen“ zu etablieren und „Teilinhalte der Welt in Sinnzusammenhänge, die bis zu einem gewissen Grad transparent gemacht werden können“ (ebd., 167 f.), also aufzudecken und aufdeckbar sind, zu bringen. Damit dies gelingen kann und um sich selbst zu entfalten, braucht es die Distanz, aber auch die Rückkehr zu sich selbst, der „reflektierenden Umwendung“ (ebd., 168) bzw. (Zu)Rück-Wirkung. Dazu braucht es Abstand, eine Lücke, um diese Reflexion zu ermöglichen, wie es *Žižek* zufolge auch in *Hegels* Dialektik verankert ist.

„Hegels Dialektik ist [...] die Wissenschaft von der Kluft zwischen Alt und Neu und von der Erklärung dieser Kluft; ihr wahres Thema ist, genauer gesagt, nicht die Kluft zwischen dem Alten und dem Neuen, sondern deren selbstreflexive Verdopplung – mit der Beschreibung des Einschnitts zwischen Alt und Neu beschreibt sie gleichzeitig auch die im Alten selbst bestehende Kluft zwischen dem Alten ‚an sich‘ (wie es vor dem Neuen war) und dem rückwirkend durch das Neue gesetzten Alten“ (Žižek 2014a, 377).

„Das Neue entsteht, wenn ein X hervortritt, das nicht bloß eine vorher bestehende Möglichkeit verwirklicht, sondern *dessen Verwirklichung seine eigene Möglichkeit erzeugt (rückwirkend eröffnet)*“ (ebd., 317; Hervorh. i. O.).

Bedeutsam für Bildung ist somit *Reflexion* als „selbstreferentielle[.], reflexive[.] Wendung“ (ebd., 158), durch die der Mensch sich entfremdet und das (von sich) Getrennte – ergänzt um etwas Neues, zuvor Unbekanntes oder auch Unentdecktes – (zu sich) zurückholt, um sich dann als Mensch in Auseinandersetzung mit der Welt (des anderen) bestimmen zu können.

„Der Mensch holt sich selbst mithilfe des Anderen reflexiv ein. Was da reflektiert, also zurückgebeugt wird, ist das, was der Mensch ist, ohne dass dieses Sein des Menschen ein Ergebnis subjektiver Macht, das Resultat eigenen Schaffens darstellt. [...] Im Menschen liegt demnach etwas Fremdes“ (Damberger 2017, 9).

Dieses Fremde ist zunächst unmittelbar und wird durch Kritik und Reflexion auch zu etwas Eigenem und damit Mittelbarem gemacht. Dabei wird es einerseits von sich getrennt, andererseits aber auch mit sich verbunden – eine Distanz (Zustand) mit Bezug zur Distanzziehung (Prozess). Die Reflexion „ist dies, über das konkrete Unmittelbare *hinauszugehen* und dasselbe zu *bestimmen* und zu *trennen*. Aber sie muß *ebensosehr* über diese ihre *trennenden* Bestimmungen *hinausgehen* und sie zunächst *beziehen*“ (Hegel 5, 39; Hervorh. i. O.), d. h. in ein dialektisches Hin-und-Her eintreten. Reflexion ist die Bewegung, „in der das Denken seinen Gegensatz zu einer Welt der Dinge selbst setzt, diese Welt sich voraussetzt und zugleich [...] sich mit ihr wieder vermittelt“ (Hakenesch 2000, 109; Hervorh. i. O.).

„Diese Bewegung ist als konkret eine Reihe von Entwicklungen, die nicht als gerade Linie ins abstrakt Unendliche hinaus, sondern als ein Kreis, als Rückkehr in sich selbst vorgestellt werden muß. Dieser Kreis hat zur Peripherie eine große Menge von Kreisen; das Ganze ist eine große, sich in sich zurückbeugende Folge von Entwicklungen“ (Hegel 18, 46).

Reflexion meint dann nicht, sich vom Leben zu entfernen oder gar ganz abzukoppeln, sondern die Verbindung zu halten – jedoch in Distanz. „Wir nehmen teil am Leben; es ist uns nicht fremd“ (Faulstich 2013, 207). „Aus wissenschaftlicher Perspektive kann durch Reflexivität, indem wir versuchen, uns klarzumachen, was wir tun, höchstens eine relative Distanz hergestellt werden“ (ebd., 207 f.).²¹²

Mit Reflexion ist dann ein *Interesse* verbunden, welches erst den Raum und den Anstoß für die Reflexion bietet und dadurch gewissermaßen Bedingung der Möglichkeit ist für den Menschen, Mensch zu werden und Mensch zu sein, d. h. sich als Mensch zu verwirklichen, insofern er sich in diesem Raum erst von sich entfernen kann, um zu sich zurückzukommen. Ohne diesen Raum, ohne die Distanz, bliebe der

212 Das kann, muss aber nicht disruptiv sein. Nicht jede Begegnung mit etwas Neuem ist ein totaler Umwurf der Selbst- und Weltordnung, wie sie bis dahin gekannt wurde (dazu ausführlich in Kapitel 5.1).

Mensch rein bei sich und würde, wie das *Hegel'sche* Sein und Nichts, ewige Leere sein und immer wieder in diese fallen.

„*Inter-esse* – (Da)zwischen-sein – beschreibt den Ort, an dem der Mensch ist. Mit beiden Polen ist er verwachsen, weder von der Unendlichkeit der Idee noch von der Endlichkeit des Werdens vermag er sich zu lösen. Es gilt also, die Spannung zwischen diesen beiden Welten auszuhalten. Doch damit nicht genug, indem er in seinem *Inter-esse* beides (aus-)hält und sich zu beidem verhält, bezieht er Normatives auf Faktisches, Idee auf Gewordenheit und umgekehrt. Daraus folgt nun, dass der Mensch nicht etwa an zwei Pferde gebunden ist, die in zwei ganz verschiedene Richtungen laufen, und er zeitlebens unter Schmerzen den Zug der beiden Rösser aushalten muss, bis es ihn doch letztendlich zerreißt. Er kann vielmehr die Zügel nutzen, um die Kraft beider Pferde in die Richtung zu lenken, die er wünscht“ (Damberger 2009, 5; Hervorh. i. O.).

Das *Inter-esse* ist der „Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht“ (Sesink 2014a, 37), der durch Kritik frei ist und freigeräumt wurde, um eben zwischen den Richtungen zu entscheiden, also zu entscheiden, was noch nicht ist und was bald nicht mehr ist. Die Doppeldeutigkeit des Interesses, einerseits a priori frei und andererseits durch eine Handlung erst freigeräumt zu sein, lässt sich damit erklären, dass „Räume [...] ein a priori auf[weisen], etwas Gegebenes, das unabhängig von unserer Wahrnehmung existiert [...] Die Bedeutung dieser Gegebenheiten, die Bedeutung des Raumes entsteht aber erst in der Auseinandersetzung mit ihnen“ (Wörwag/Reutlinger 2021, 18). Der Mensch, der zwar eine „offene Frage“ (Plessner) ist, kommt aber gleichsam auch in eine immer schon vorbestimmte Welt (Arendt), sodass Freiraum immer schon bedingt und letztlich einerseits gesetzt, andererseits durch eine bestimmte Perspektive, eine Zuweisung davon, was frei ist, bestimmt ist. Der Freiraum entsteht hier erst dadurch, dass es die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Herstellung einer Beziehung zu ihm gibt. Mit Sesink (2014b) kann hier unterschieden werden zwischen Freiraum als „leere[n] Raum“ (*space*), der sich im „gestaltete[n] und umgrenzte[n] Raum“ (*room*) (ebd., 31) befindet. Beides – die Füllung des Freiraums wie die Gestaltung des begrenzten Raumes – obliegen der besonderen Bestimmung, ermöglichen diese aber auch und beherbergen insofern eine „Potenzialität“ (ebd., 39 ff.), also Möglichkeiten ihrer Füllung und Gestaltung anhand eigener, individuell unterschiedlicher Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen. Durch diese Bedeutungs- und Sinnkontingenz ermöglicht der Raum einerseits, verhindert aber auch andererseits bestimmte Handlungsweisen; er ist Bedingung und Ergebnis der Beziehungen, die in ihm aufgebaut und durch ihn erst ermöglicht werden. Der Freiraum ist Bedingung und Ergebnis eines „Bezugssystem[s]“ (Wörwag/Reutlinger 2021, 23), in dem Menschen sich relativ zu ihrer und über ihre Welt zu dieser und sich selbst positionieren (bestimmen) können, womit sich Welt wiederum relativ zum Menschen positioniert (bestimmt). Mensch und Welt befinden sich in einem *relationalen Bedingungsgeflecht*, welches sie in ihrer Auseinandersetzung selbst verfertigen, sie sind sich (posthumanistisch betrachtet; vgl. Kap. 3.2) wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit (dazu ausführlich noch Kap. 7.1). Interesse ist also jener Raum, in dem Menschen „ihre eigenen noch verborgenen Potenziale [entdecken], indem sie auf die noch unentborgenen Möglichkeiten stoßen, die ihnen die Welt bietet“ (Sesink 2014b,

41) im Hin und Her als das „Oszillieren zwischen Sein und Nichts“ (Damberger 2013, 543),

Reflexionen finden also in jenem Zwischenraum statt, der zwischen Unter- und Entscheidung steht, diese trennt und verbindet. Es ist der Raum der Freiheit des Menschen, durch eine mehr oder weniger vorab bewusste Bewertung zu bestimmen, in welche Richtung die o. g. Pferde laufen sollen. Dies geht mit dem Blick auf etwas oder jemanden einher, der fragt, „*ob das befragte ist oder nicht ist*“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Das heißt, „[...] es wird interessant und deshalb befragenswert“ (Schütz 1971, 161).

„[D]as Interesse bestimmt, welche Elemente der ontologischen Struktur der vorgegebenen Welt und andererseits des aktuellen Wissensvorrats für das Individuum relevant sind, um seine Situation denkend, handelnd, emotional zu definieren, sich in ihr zu orientieren und mit ihr fertig zu werden“ (ebd., 160).

Es bedarf folglich einerseits der Reflexion, weil nur so überhaupt Relevanz und damit Anlass für die (weitere) Kritik gegeben werden kann. Andererseits erlaubt es Kritik dem Menschen erst, von dem Geschiedenen überhaupt angesprochen zu werden und sich angesprochen zu fühlen, d. h. Aufmerksamkeit für dieses zu erlangen und überhaupt Interesse zu entwickeln, also den Raum für die Reflexion schaffen zu können.

Was auf den ersten Blick paradox aussieht, ergibt aus dialektischer Perspektive Sinn, insofern hier die Wirkung erst ihre Ursache zu begründen vermag: Erst die Reflexion lässt das ursprüngliche Interesse erkennen, welches bestanden haben muss, damit die Reflexion überhaupt hat stattfinden können. Erst dann ergibt sich ein *Bewusstsein* für die Relevanz eines Sachverhalts, wobei das, was relevant ist, je abhängig ist von vorherigen Erfahrungen, Vorstellungen und Möglichkeiten, d. h. davon, wie dies mit dem je Gegebenen und Erwarteten in Verbindung steht (soziale, politische, ökonomische und kulturelle Bedingtheit), weshalb sich auch ein Bewusstsein über sich selbst ergibt, ein *Selbstbewusstsein*. Das zu Scheidende steht im Interesse und über Reflexion in Relation zum Menschen selbst, wobei er zur Scheidung diese Relation erst entdecken, sich also selbst reflektieren muss.

In einer begrenzten Situation, im Grenzbereich, im Inter-esse aber kann und will der Mensch nicht verbleiben, so Damberger.

„In der zerstörenden (oder befreienden) Auflösung kann und will der Mensch nicht verharren, also muss und will er sich entwerfen, sich in die Welt einschreiben“ (Damberger 2013, 541). „Der Mensch als nach außen gerichteter Wille, als Streben, als Kraft erfährt sich selbst nur dadurch, dass er auf die Gegenstände der Welt und deren Widerständigkeit stößt“ (Damberger 2015, 9).

Die Kraft, die diesem „Zerstören und Verbinden“ zugrunde liegt, „ist nichts Geringeres als die menschliche Subjektivität“ (Damberger 2013, 537), vertreten durch die Einbildungskraft. Sie ist hier, was dieses Interesse als „Kluft zwischen Noumenalem und dem Phänomenalen öffnet und offen hält“ und damit das „wahre Problem“ thematisiert, nicht etwa „wie man diese Kluft, die die beiden trennt, überbrücken kann, sondern eher [...], wie diese Lücke überhaupt erst zur Erscheinung kommt“ (Žižek 2010,

57). Denn was external herantritt und Aufmerksamkeit erregt, wird interessant und relevant. Im Interesse werden die durch die Kritik vom „Ding“ getrennten Teile durch Reflexion mit dem verbunden, was der Mensch als Vorstellung von ihnen und den ihnen innewohnenden Potenzialen gelernt hat und weiß (, was aber auch scheitern kann) (Žižek 2010, 54 ff.). Er entäußert sich in die Welt und kommt darüber zu sich zurück – ein „Herausgehen, Sichauseinanderlegen und zugleich Zusichkommen“ (Hegel 18, 41). Dieses geht nur im Werden, welches Vergehen und Entstehen ist (vgl. Kap. 4.2.2.3). Es geht in der Reflexion darum, dass der Geist

„sich erkenne, sich sich selber gegenständlich mache, sich finde, für sich selber werde, sich mit sich zusammenschließe. Er ist Verdopplung, Entfremdung, aber um sich selbst finden zu können, um zu sich selbst kommen zu können“ (ebd., 42).

„In der [reflexiven; P. S.] Auseinandersetzung kann das, was zuvor *scheinbar* selbstverständlich war, in einem neuen, anderen Licht erscheinen“ (Damberger 2015, 8; Hervorh. i. O.). Mit Blick auf den „Kaffee ohne...“ heißt das beispielsweise, sich zu fragen, ob es um einen Kaffee geht oder (materiell) weniger oder (virtuell und potenziell) mehr als das. Dabei kann das Weniger oder Mehr individuell unterschiedlich bewertet werden. Interessiert es etwa mehr, dass es Kaffee ist, oder dass die andere Person, wie im Film „*Brassed off*“, etwas ganz anderes will; handelt es sich nur um einen Kaffee und keine Einladung oder um eine Einladung und keinen Kaffee?

Eine Antwort darauf wird durch die „*produktive Einbildungskraft*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) im Modus von *Konzilianz* und *Synthese* gegeben. Einbildungskraft als Kritik und somit *Unterscheidung* trennt (analytisch) vom Inhalt; als *Entscheidung* lässt sie die Verbindung zu ihr bestehen oder stellt sie wieder her. Das zeigt auch der „Kaffee ohne...“: Ohne materiellen Inhalt fehlt dem Ganzen etwas, was ihm ebenso ohne seinen virtuellen Schatten fehlen würde. Bildung ist daher nur vollständig (das wahre Ganze), wenn sie Unterschiede im Interesse aufeinander bezieht und zur Entscheidung verbindet, d. h., wenn sie kritisiert, reflektiert und *konziliert*.

4.4.3 Konzilianz und Synthese

Zur Bildung gehört nicht nur das Zerstören und das Herstellen einer Verbindung von Sache und Selbst sowie das Bewusstwerden darüber, sondern eben auch die, *Werner Sesink* es nennt, „Wiedergutmachung“ (Sesink 2005, 18 und passim; 2007a, 116; 2014a, 39) als „das Gute des zerstörten Alten restituierend zu bewahren im Neuen“ (Sesink 2005, 20). In der Wiedergutmachung oder auch *Konzilianz* wird jenes gewaltvoll voneinander Getrennte (wieder) vernünftig miteinander versöhnt und zusammengefügt (lat. *conciliare* = zusammenbringen, verbinden; frz. *concilier* = aussöhnen, vereinigen). Als (immer nur vorläufig) letzter Schritt eines Bildungsprozesses, der gleichsam wieder der erste ist (der Konzilianz schließt sich die Kritik nahtlos an, weil sie darin bereits, beides ineinander „aufgehoben“ ist), ist die Konzilianz die Synthese und „Aufhebung“ des Destruktions- und Reflexionsprozesses, des Prozesses, die Welt und sich selbst zu verstehen, d. h. zur eigenen Wahrheit vorzudringen in Wechselwirkung, in Flexion und Reflexion, mit der Welt, die der Mensch selbst ist.

Bildung ist hier Selbstbildung (dazu noch ausführlich in Kap. 7.1.1) und heißt dann auch (in einem durchaus emanzipatorischen und mündigen, jedoch *nicht* solipsistischen, sondern dialektischen Sinne), sich nicht einer höheren Macht zu beugen, sondern sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, eben sich zu trennen von sich selbst und im Eigeninteresse sich zu finden und zu sich zurückzukehren. Die Regeln, nach denen der Mensch handelt und sich in der Welt orientiert, sind keine fremden Regeln mehr, sondern solche, die vom Menschen in „selbstreflexive[r] Umkehrung“ (Žižek 2014a, 220) (mit-)gesetzt sind. „Es gibt kein Gesetz mehr, das [ausschließlich; P. S.] von außen kommt“ (Sesink 2014a, 39). „Die Welt“, so Sesink (2005, 19), „wäre demnach gut zu machen, indem das Subjekt selbst setze, was gut ist“, was aber reduktionistisch (ebd.) oder gerade solipsistisch wäre. Der „Maßstab der Güte“ der Orientierungsregeln lässt sich aber „nicht durch bloße Setzung als Faktum menschlicher Praxis“ ableiten, sondern er ergibt sich stets und weiterhin „aus der Welt, der der Mensch als leibliches Wesen zugehört [...], und dass insofern sein Handeln immer auch ein Suchen nach diesen Maßstäben ist, ohne je die Chance zu haben, sie dingfest zu machen“ (Sesink 2014a, 39).

Bildungstheoretisch und mit Bezug auf die Bestimmung des Menschen gesprochen, ginge dies zum einen auch gar nicht – Menschwerdung ist ein unendlicher Prozess (vgl. Kap. 4.1) – und wäre der Dialektik von Sein und Nichts (vgl. Kap. 4.2.2) folgend zum anderen auch nicht erstrebenswert – eine letztendliche Bestimmung würde den Fall in die Leere und die Ungleichheit des Menschen mit sich selbst bedeuten. Der Mensch muss sich bei allen Versuchen seiner Bestimmung Unbestimmtheit bewahren (d. i. das Dazwischen, der o. g. Raum des Nicht-Mehr und Noch-Nicht), um sich nicht als Mensch zu verlieren. Aus dialektischer Perspektive geht es gerade darum, dass Freiheit zur Bildung „weder in der Unbestimmtheit noch in der Bestimmtheit [liegt], sondern sie ist beides“ (Hegel 7, 57). „In der Bestimmtheit soll sich der Mensch nicht bestimmt fühlen, sondern indem man das Andere als Anderes betrachtet, hat man darin erst sein Selbstgefühl“ (ebd.). In der Konzilianz wird nun beiden Seiten der bildenden Wechselwirkung – dem Menschen und der Welt – Rechnung getragen, insofern anerkannt wird, dass „das Subjekt [zwar] geistig über die Welt, in der es lebt, hinaus sein mag, [...] es dabei [aber] materiell Teil dieser Welt und dieser mit all seinen Trieben und Motivationen, seinen Leidenschaften, Wünschen und Hoffnungen verbunden“ (Sesink 2005, 19) ist.

Es ist dies das o. g. verbindende, *synthetisierende Moment der Einbildungskraft*, welches eben das Getrennte der Welt, ihre Gegenstände und das Selbst des Menschen, mit dessen Vorstellung von ihr und ihren Potenzialen, d. h. von dem, was er aus ihr und in ihr aus sich machen kann, wie er sich darin verwirklichen kann, dialektisch zusammenfügt („aufhebt“). Sie gibt dadurch Orientierung, die es dem Menschen ermöglicht, eine Richtung einzuschlagen, wortwörtlich also ein Urteil darüber zu fällen, welcher der rechte Weg zur Selbstverwirklichung und eigenen Menschwerdung ist.

„Die Einbildungskraft begegnet uns hier – und das stimmt mit gängigem Bildungsdenken gut zusammen – als eine konstruktive, dem Menschen innewohnende und seiner Denktätigkeit zugrunde liegende Kraft, die dem Chaos, der Zusammenhangslosigkeit der Welt

gegenübertritt und nun ihr schöpferisches Werk beginnt, Ordnung in dieses Chaos, Zusammenhang in diese Welt zu bringen“ (Sesink 2007b, 80).

Was die Wahrnehmung der Welt als wahr entnimmt und der Verstand letztlich in ihrer Tiefe begreift, durchdringt, ent-deckt und als wahr erkennen lässt, wird durch die synthetische Seite der Einbildungskraft verbunden mit dem Menschen, seinem Selbst, seinen Vorstellungen von sich, der Welt und einer möglichen Selbstverwirklichung in dieser, und ist Ergebnis seiner Verbindung mit der Welt bzw. ihrer durch ihre voneinander und zu von sich getrennten Teile. „*Der Mensch bildet sich in die Welt ein, indem er sich die Welt einbildet*“ (Sesink 2007b, 104; Hervorh. i. O.). „Auf diese Weise wird uns bewusst“, um die Worte Žižeks zu bemühen, „dass die Realität unseren Blick schon mit umfasst, dass dieser Blick in der von uns betrachteten Szene [d. i. ein Ausschnitt der Welt; P. S.] *mit enthalten* ist [... und] dass diese Szene immer schon ‚uns betrachtet‘ [...]“ (Žižek 2010, 107; Hervorh. i. O.). „Zögen wir von der Realität die illusorische Perspektive auf sie ab, würden wir die Realität selbst verlieren“ (ebd., 106).

Mit Blick auf den „Kaffee ohne...“ hieße dies bspw., er verlöre seine Möglichkeit, nicht nur nicht einfach nur Kaffee zu sein, sondern (materiell) weniger und (virtuell) mehr als das; er verlöre seinen sinn- und bedeutungsvollen Überschuss. Die realen und virtuellen Kaffee-Teile werden durch Kritik zu solchen gemacht, in Reflexion und Interesse in einen Raum der Restrukturierung gebracht und durch zu den eigenen Sinn- und Bedeutungsbezügen in Relation gesetzt und zu einer in sich verwobenen, vernünftigen Bestimmung der Wirklichkeit, zu einem „Kaffee ohne ...“ (vgl. Abb. 15) konziliert.

Der „Kaffee ohne...“ wird so bspw. zum Kaffee, der weniger ist als reiner Kaffee, aber doch mehr als das, nämlich eine Einladung, wie sie in der von Žižek genannten Szene in „*Brassed Off*“ ausgesprochen wird (vgl. Kap. 4.3.2). Er wird zur Wirklichkeit. „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig“, wie Hegel (7, 24; 8, 47) formulierte und damit zu verstehen gibt, dass Wirklichkeit nicht nur „bloß das unmittelbar Daseiende“ (Hegel 8, 283), sondern Ausdruck des um die äußere und innere Welt angereicherten und diese vereinenden lebendigen Geistes ist (ebd., 47 u. 279) – „*Manifestation seiner selbst*“ (ebd., 280; Hervorh. i. O.). In ihr wird das gegenwärtige Wirkliche durch Versöhnung des durch die Kritik getrennten Inneren und Äußeren, von Inhalt und Form, erkannt und begriffen (Hegel 7, 26 f.) und wieder zusammengefügt. Das heißt, die Vernunft konziliert (fügt sinnvoll wieder zusammen), was der Verstand getrennt und die Reflexion aufeinander bezogen hat. Vernunft ist dann, so Hegel weiter, die über das Bewusstsein über die Wahrheit des „Dings“ vermittelte „Gewißheit, alle *Realität* zu sein“ (Hegel 3, 181; Hervorh. i. O.).

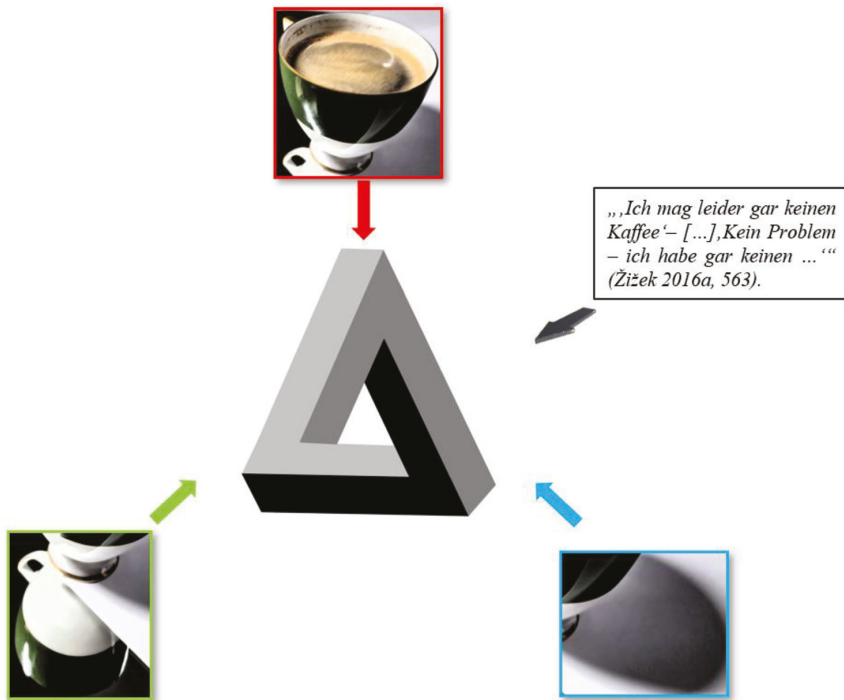


Abbildung 15: Konziliierter „Kaffee ohne ...“ (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Der in seine realen und virtuellen Teile zerlegte Kaffee wird unter Hinzunahme der Reflexion der eigenen Sinn- und Bedeutungsbezüge zu einem Kaffee, der wirklich mehr und weniger ist als reiner Kaffee.

Diese Funktion und Fähigkeit der Einbildungskraft des Zerstörens, aber auch des Konziliierens, welches beides zusammen der Synthese der anfänglich genannten „*Destruktion unbegründeter und Konstruktion begründeter Orientierungen des Denkens und Handelns*“ (Hammer 2008, 318; Hervorh. P. S.) entspricht, lässt sich *Hannah Arendt* auch treffend wiedergeben.

„Allein die Einbildungskraft befähigt uns, Dinge in ihrer richtigen Perspektive zu sehen, das, was zu nahe ist, in eine gewisse Distanz zu rücken, so daß wir es ohne vorgefaßte Meinung und Vorurteil sehen und verstehen können; sie ermöglicht es, Abgründe der Ferne zu überwinden, bis wir alles, was zu weit von uns entfernt ist, so zu sehen und verstehen können, als ob es unsere eigene Angelegenheit wäre. Dieses ‚Distanzieren‘ bestimmter Dinge und das Überbrücken der Abgründe zu anderen ist Teil des Verstehensdialogs, für dessen Zwecke die direkte Erfahrung einen zu nahen Kontakt herstellt und das bloße Wissen Barrieren errichtet. Ohne diese Art von Einbildungskraft, die tatsächlich Verstehen ist, wären wir niemals in der Lage uns der Welt zu orientieren. Sie ist der einzige innere Kompaß, den wir haben. Wir sind Zeitgenossen nur so weit, wie unser Verstehen reicht. Wenn wir auf dieser Erde zu Hause sein wollen, müssen wir sogar um den Preis des Zu-Hause-Seins-in-diesem-Jahrhundert versuchen, an dem unendlichen Dialog mit seinem Wesen teilzunehmen“ (Arendt 1994, 127; ähnlich verwendet in Stobbe 2022, 15).

Die Versöhnung ist dann das *Rekontextualisieren*, das (erneut gewaltsame [Žižek 2010, 48]) Wiederzusammenfügen der Teile (*membra disjecta*) entlang einer durch die Kritik und die Reflexion angeleiteten Orientierung (Orientierungswissen) in eine ursprüngliche oder neue (andere) Struktur, eine „Rückkehr zum Wesentlichen [... durch] Sichselbst-bedenken“, welches Ausdruck und Ziel der Selbstbestimmung des Menschen ist, „also einem Leben gemäß dessen, was der Mensch ist“ (Damberger 2013, 546). Allen rekontextualisierten Teilen ist dabei gemeinsam, „[dass ...] das, was am Ende dabei herauskommt, mehr ist, als die Summe seiner Teile“ (Damberger 2017, 10). „Wir erleben die Welt nicht als Summe von Empfindungsdaten, ebenso wenig als eine Masse von individuellen Dingen, die isoliert sind und ohne Verbindung zueinander bestehen, wir sehen nicht Farbflecke und Konturen, sondern Berge, Bäume, Tiere, insbesondere Vögel, Fische, Hunde usw.“ (Schütz 1971, 162), d. h. eben ein aus seinen zueinander passenden Teilen bestehendes harmonisches, kohärentes Ganzes, welches gelernt wurde zu sehen: Denn: „Um zu sehen, muß man zuerst wissen“ (Fleck 1947 [1983], 147 ff.),

„was wesentlich und was unwesentlich ist, [...] man [muss] den Hintergrund vom Bild unterscheiden können, man [muss] darüber orientiert sein, zu was für einer Kategorie der Gegenstand gehört. Sonst schauen wir, aber wir sehen nicht“ (ebd., 148).

Was wesentlich ist, ist abhängig davon, was als solches beurteilt wird, ist somit Gegenstand von Kritik, Reflexion und Konzilianz, also von Bildung, die ja erst sehend macht (vgl. Aufklärung; bes. Blankertz, Kap. 2.7; weiter zur Verbindung von Bildung und Lernen noch im Ausblick in Kap. 8.2.1). Es ist ein nicht immer intendiertes, aber differierendes (kontextabhängiges) „*Gestaltsehen*“ (Fleck 1947 [1983], 150 u. ff.; Hervorh. P. S.) der Wirklichkeit²¹³, ein Sehen also, das unter dialektischen Bedingungen die Gestalt wie ein Vexierbild betrachtet, dessen Realität perspektivisch differiert, dabei immer einen *blinden Fleck* aufweist (Žižek 2006, 21 ff.) und als Gesamtheit nur vermittelt über die möglichen Perspektiven (parallaktische Verschiebung [Žižek 2014a, 369]) gesehen werden kann.²¹⁴ Es handelt sich um die Geschichte der Destruktion sowie um die durch die Reflexion mit den subjektiven Vorstellungen der Realität, einem (kollektiven) Denkstil (Fleck 1935 [2021]) sowie aus „kulturellen und historischen Motiven [aufgebautes]“ (Fleck 1947 [1983], 156), erweitertes Ganzes, welches nicht bedeutungs- und sinnlos ist, sondern eine nunmehr untrennbare, elliptische Verbindung zwischen Mensch und Welt darstellt, wie jene dialektische Verbindung von Sein und Nichts. „*Jedes Urteil* von der Form ‚S ist p‘ ist [dann; P. S.] notwendigerweise *elliptisch* [...]“ (Schütz 1971, 163; Hervorh. P. S.) und oszilliert zwischen den Polen, welche es konstituieren und konstituiert.

213 „Gestaltsehen kann aus einem intendierten Bildungsprozess resultieren, gar in einer formalen Ausbildung anerzogen sein. Es kann aber auch – ‚nach vielen Erlebnissen‘ – einfach über einen kommen“ (Egloff 2015, 55 f.)

214 Dies ist auch im *Penrose-Dreieck* (vgl. Abb. 9 u. 10) so. Als Ganzes ist es eine paradoxe Figur, welche zunächst nur als sinnvoll gesehen werden kann, wenn nur zwei Seiten auf einmal betrachtet werden. Zum Ganzen gehört aber das unbeachtete, nicht betrachtete Dritte, d. h. der Gedanke, dass es eine dritte, in dem Moment der Betrachtung nicht dazu passende Seite gibt (die jedoch unter anderen Umständen passt), die stets vorhanden ist und das Sehen erst wirklich ganz macht, d. h. den Menschen das wahre Ganze sehen lässt.

„Man könnte also sagen: die Wirklichkeit ist bedeutungsvoll, sie existiert in der Form, in der sie existiert, nur insofern, als ihr von den Menschen, die alle in die (sozio-historischen) Diskurse verstrickt und durch diese konstituiert sind, Bedeutung zugewiesen worden ist und weiter zugewiesen wird. Ist Letzteres nicht mehr der Fall, ändern sich die Gegenstände, sie ändern oder verlieren auch ihre Bedeutung. Sie läßt sich dann allenfalls nachträglich rekonstruieren – als ehemalige Bedeutung, die sich mit anderen Bedeutungen verschränkt hat oder die aufgehört hat, am Leben zu sein. Selbst wenn man den Sternenhimmel betrachtet und darin bestimmte Sternbilder sieht, so ist dies die Folge eines Diskurses. Man sieht diese Sternbilder nur, weil man gelernt hat, sie zu sehen und möglicherweise zu vermuten gelernt hat, daß es irgendwo einen Gott gibt oder auch keinen“ (Jäger 2001, 94).

Auf den „Kaffee ohne ...“ bezogen, hieße das zu fragen, ob eher der reine Kaffee oder eine darüber hinausgehende Bedeutung im je individuell lebensbiografischen, jedoch umweltlich bedingten Moment bzw. Lebensplan von Relevanz ist. Konzilianz umfasst nicht nur eine Heilung einer Wunde (vgl. dazu Žižek 2010, 48), die Beseitigung eines Mangels, d. h. eine harmonische Einheit als Zustand, wie er vorher bereits harmonisch war (Rückkehr zum „guten“ Alten), sondern – und ob des Voranschreitens der Zeit auch unweigerlich – sie ist die „Aufhebung“ dieser Wunde, dieses Mangels in dem Ergebnis des Umgangs mit ihr. Anders formuliert: Die Versöhnung hebt die Spaltung auf, indem sie sie beseitigt, bewahrt und akzeptiert. „Sie bezeichnet [...] die Aussöhnung einer Spaltung [...], wie auch die Versöhnung mit dieser Spaltung [...]“ (Žižek 2010, 132; Hervorh. i. O.). Die Narbe ist Sinnbild für die Wunde und deren Heilung, verweist aber auf den Schmerz, gleichsam aber auch die Genesung und damit auf die Hoffnung, dass alles „gut“ wird. Statt an der Wunde und der zur geführten habenden Vorgeschichte, mit dem Schmerz des Ganzen, zu laborieren, wird sie verschlossen, aber gleichsam im Menschen „aufgehoben“ – was einst außen war, ist im Menschen, ist Teil seines Ganzen, seiner ganzen (Lebens-)Geschichte (Biografie).²¹⁵

Versöhnung ist hier „Aufheben bzw. Mitschwingen des Alten im Neuen“ (Damberger 2013, 541). Konzilianz bedeutet insofern dieses Wechselspiel der „Aufhebung“ von alt und neu im Bildungsprozess, indem der Mensch das Alte (seine Vergangenheit) hinter sich lässt und etwas Neues (seine Zukunft) beginnt, sich neu bestimmt, gleichsam aber dies auf dem Grund des Alten sowie der Vorstellung vom Neuen (Zukunftsperspektive) macht und dieses damit mit in seine neue Bestimmung überführt. Die Erneuerung von Selbst und Welt fußt auf ihrem Erbe und der Vorstellung seiner künftigen Möglichkeiten des Lebens – beides sich wechselseitig bedingende Faktoren im dialektischen Bildungsprozess (vgl. Kap. 4.4.3).

215 In dieser *Lebensgeschichte* sind mit den Worten Thomas Fuchs' (2002, 263) „unterschiedliche Momente miteinander verbunden: Das Leben selbst in seiner Bewegung von Geburt, Wachstum, Altern und Sterben – die gelebte Geschichte; das Erleben dieser Bewegung und der Geschehnisse in ihrem Verlauf – die erlebte Geschichte; und das vergegenwärtigte, erinnerte oder berichtete Erleben, die erzählte Geschichte. Diese Momente durchdringen einander unauflöslich [... Sie] bleibt gegenwärtig in den vertrauten Anblicken, Gerüchen, Berührungen und Handhabungen der Dinge, auch wenn er [der Mensch; P.S.] sich über den Ursprung dieser Vertrautheit keinerlei Rechenschaft mehr ablegen und seine Geschichte nicht mehr erzählen kann.“ Zur Bedeutung von biografisch bedeutsamen Ereignissen bzw. Momenten noch ausführlicher in Kap. 5.1.

„Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, ‚wo ich jetzt stehe‘ als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (Holzkamp 1995, 263).

Unter dem Einbezug, dass das Jetzt der Scheitelpunkt der Gegenwart, die fortwährend erneuerte Peripetie der Geschichte ist (vgl. Kap. 4.2.2.4), wäre „Ist der ‚Kaffee ohne...‘ eine Einladung zu Kaffee oder zu mehr (oder weniger oder etwas ganz anderem) als das?“ dann eine Frage, die *daseinsgebunden*, also in der *Situation* des Geschehens, *im Hier und Jetzt*, gestellt wird und deren Antwort, d. h. die Entscheidung (ebenso) *daseinsgebunden*, d. h. im Hier und Jetzt unter Einfluss der bis zu dieser Entscheidung subjektiv erlebten (Lebens-)Geschichte, folgt. Die Frage zu verstehen und eine Antwort auf sie zu suchen und möglicherweise zu finden, bedeutet nämlich, die Situation „mit persönlichem Sinn zu versehen, [...] sie] auf die eigenen Intuitionen und Erfahrungen und vor allem auf die eigenen Vorstellungen vom guten Leben, d. h. auf die eigenen Ideale und Werte anzuwenden und dabei diese für sich selbst und für die Anderen zu klären“ (Stojanov 2022, 95; auch Stojanov 2014, 211). In diesem Moment wird nicht nur einfach die Frage beantwortet, sondern vielmehr entschieden, welchen Verlauf die Zukunft (und zukünftige Zukünfte) möglicherweise nehmen (Ist es wirklich nur ein Kaffee, der getrunken wird und dann geht es nach Hause oder ist es eine Einladung zu etwas anderem oder hat es romantische Hintergedanken?) und wie die Vergangenheit bewertet wird.

Das heißt, die im Modus der Konzilianz getroffene Entscheidung ist ein Drahtseilakt (vgl. Kap. 4.2.2.4), findet im Grenzbereich von Möglichkeit und Wirklichkeit statt und bestimmt nicht nur die Gegenwart, sondern hat auch Einfluss auf den vergangenen wie künftigen Verlauf der „Dinge“ im Leben (im eigenen wie dem Leben anderer; dazu noch ausführlich in Kap. 5.1) und damit Unter- und Entscheidungen, also Bildungsprozesse, mit denen das Getrennte zu einem harmonischen Ganzen, zu *Wahrheit* und *Wirklichkeit* im *Leben*, vernünftig (also logisch und potenziell unter Angabe von „guten“ Gründen) zusammengeführt (worden) ist. Die „wahre Verfassung der Wirklichkeit“ besteht demnach darin, „Einheit zu sein, die allen Trennungen und Entgegensetzungen zugrunde liegt und diese erst ermöglicht. Diese als Einheit zu denkende Wirklichkeit nennt Hegel ‚Leben‘ oder auch ‚Sein‘“ (Emundts/Horstmann 2002, 24). Es ist ihm ein „Prozess [...], der Gegensätze sowohl generiert als auch aufhebt und der als dynamische Einheit von *Generation* und *Aufhebung* aufgefasst werden kann“ (ebd.; Hervorh. P. S.).

Ist Bildung die Menschwerdung des Menschen, so impliziert dies, dass der Mensch zunächst etwas bzw. jemand ist, das bzw. der er oder sie eben noch nicht ist, was er bzw. sie sein kann oder was ihm oder ihr möglich ist zu sein, sondern dies erst in Wechselwirkung mit der Welt (dem Anderen) noch werden muss (nicht von unge-

fähr kommen Sätze wie „Etwas aus sich machen“ oder „Etwas werden“²¹⁶). Es handelt sich hier um die „Erschließung des Möglichen, des Noch-nicht-Seienden, aber Sein-Könnenden – sowohl des Menschen selbst als auch seiner Welt, des subjektiv wie des objektiv Möglichen“ (Sesink 1997, 58; Hervorh. i. O.) –, welche in ständiger Bewegung Ausgangspunkt (verstanden im dialektischen Sinne; vgl. dazu Kap. 1.2) von Bildungsprozessen ist.²¹⁷ Mit Blick auf den Kern der *Hegel'schen* Dialektik des Werdens als unaufhaltsames Oszillieren zwischen Gegensätzen ist damit zu verstehen gegeben, dass Bildung dann zwei Seiten hat: „die konstruktive, synthetische und die destruktive, analytische“ (Sesink 2007b, 85), die durch bzw. über eine dritte Seite verbunden und als solche erst entstehen, welche diese dritte Seite ihrerseits aber auch erst ermöglichen. Bildung, ausgedrückt in den dialektischen Modi *Kritik*, *Reflexion* und *Konzilianz*, ist in diesem Sinne eine *schöpferische Zerstörung* und gleichsam eine *zerstörerische Schöpfung*, als sie einerseits Getrenntes miteinander vereint und damit dieses Getrennte erst begründet, andererseits aber die Bedingung der Möglichkeit dieser Vereinigung und erst die Vereinzelung, die Trennung ist.

4.5 Bildung und Dialektik: $\frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}} \times \frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}}$

Wie zu Beginn von Kapitel 4.2 notiert, stellt sich nunmehr die Frage, wie Bestimmtheit und Unbestimmtheit des Menschen zusammengehen, d. h. wie Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt (*Humboldt*) und die Dialektik (*Hegel*), die der Wechselwirkung als Prinzip zugrunde liegt, vereinbar sind, wie also dialektische Menschenbil-

216 Damit ist nicht das Etwas als etwas Gegenständliches gemeint; es wäre verbrecherisch, „einen Menschen statt als ein Ich als einen Gegenstand in Raum und Zeit, als ein Etwas anzusehen [...], als Biomasse und Menschenmaterial“ (Hoffmann 2004, 301). Es ist allerdings durchaus möglich, den Menschen als ein Etwas anzusprechen: „jeder Schneider und jeder Arzt tut das, denn was der Schneider mißt oder der Arzt kuriert, ist nicht das Selbstbewußtsein, nicht das real existierende Erkennen, das der Mensch ist“ (ebd.). Etwas aus sich zu machen ist Ausdruck einer Materialisierung des Immateriellen, des geistigen Ich in der Welt, eine Außenwirkung des Inneren, ein Entäußern und dieses Entäußerte sein, welches aber eigentlich ein Inneres ist und deswegen nicht ein Etwas, sondern ein Jemand, der jedoch nur über etwas dieser jemand wird.

217 Dies zu vollziehen, muss er in seine Tiefe vordringen, d. h. Verstehen (denn Verstehen erzeugt Tiefe [Arendt zit. n. Schubbe 2005, 73]) und zu seiner Wahrheit, zu dem, was er als ganzer Mensch ist, d. h. zu seinem Ganzen bestehend aus seinem Dasein (das, was bereits verwirklicht ist) und seiner Potenzialität (das, was noch nicht ist, aber sein kann) vorzudringen. In der Menschwerdung gilt es dem Menschen, diese Potenzialität als Mensch zu entfalten, d. h. aus ihm heraus werden zu lassen, was in seiner Tiefe schlummert. „Stellen wir uns einen kleinen Jungen vor, wie er auf dem Boden sitzt und spielt. Was ist dieser Junge? Nun, es ist ein Mensch, der noch nicht am Ziel seiner Entwicklung angelangt ist. Dabei ist der Junge mehr als das spielende Geschöpf, er ist zugleich seine Möglichkeiten, sein noch nicht verwirklichtes Potenzial. Er ist der Bäcker, der Mörder, der Liebhaber, der Opportunist. Er ist, indem er in dem, was er ist, zugleich das ist, was er nicht ist“ (Damberger 2011, 50 f.). Er ist, was er selber nicht sieht, aber möglicherweise andere. „Die Mutter sieht etwas im Kind, das bis dato noch nicht in der Positivität des Seins angekommen ist. Sie sieht möglicherweise einen zukünftigen Pianisten“ (Damberger 2013, 543). Die Menschwerdung impliziert dann eine Wahrheitssuche, die, wie Damberger notiert, eine „Entbergung des Verborgenen“ (Damberger 2019 [2021], 36 und passim) ist. Genauer gesagt handelt es sich um eine „Technik [...] als ein Hervorbringen aus der Verborgeneheit in die Unverborgeneheit“ (ebd.). Diese Schlussfolgerung leitet er vom Wort „*aletheia*“, dem „altgriechische[n] Begriff für Wahrheit“ ab (ebd., 542): „Wenn wir den Begriff *aletheia* dekonstruieren, so haben wir es mit den Elementen ‚a‘ und ‚leth‘ zu tun. ‚Leth‘ meint ein Verdecktes oder Verborgenes; der mythische Strom des Vergessens trägt den Namen ‚Lethē‘. Das Präfix ‚a‘ hingegen bezeichnet eine Negation. *Aletheia* ist also das Nicht-Verdeckte, das Unverborgene“ (ebd.). Unverborgene ist danach „alles[,] was ist“ (ebd.). Umgemünzt auf menschliche Bildung als Umwandlung seiner Unbestimmtheit in Bestimmtheit bedeutet dies, dass er das, was noch nicht ist, in jenes, was ist, aber erst noch werden muss, transformiert bzw. entbirgt. Denn alles, was ist, ist „nicht einfach so, es ist vielmehr [...] entstanden oder gemacht worden“ (ebd.).

dung zu verstehen ist. Zu beachten ist zunächst Folgendes: Der Mensch kommt nicht vollkommen unbestimmt auf die Welt, sondern bestimmt als Mensch, als Individuum mit Potenzialen einerseits; er ist andererseits aber auch nicht vollkommen bestimmt, sondern muss diese seine Bestimmung erst erlangen, nämlich in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793 [1903], 283) mit der Welt. Diese Welt ist gleichsam wie er weder vollkommen unbestimmt, sondern bestimmt als Welt. Dies jedoch mannigfach als eine gegenständliche, soziale, kulturelle etc. (kontingent bestimmte) Welt (Arendt 1994, 110; 1998, 1007), in eine Welt also mit verschiedenen unbestimmt-bestimmten Dimensionen (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2014, 59 f.; auch Meder 2007; Iske/Meder 2010) bzw. Manifestationen (vgl. Kap. 3). Das heißt, in der Wechselwirkung bestimmen sich Mensch und Welt einerseits – sie werden jeweils Mensch und werden Welt –, andererseits aber „unbestimmen“ sie sich – sie werden Mensch und werden Welt mit mannigfachen Potenzialen/Kontingenzen – und sie werden somit bestimmt-unbestimmt. Denn „jedes Mannigfaltige ist in sich und gegen Anderes bestimmt und hat die Negation an ihm“ (Hegel 6, 203; Hervorh. i. O.), ist somit Möglichkeit und Unmöglichkeit, Bestimmtheit und Unbestimmtheit zugleich, ist, bis es dieses oder jenes *ist*, zufällig, d. h. „ein Wirkliches, das zugleich als möglich bestimmt, dessen Anderes oder Gegenteil ebensosehr ist“ (ebd., 205), ist „Aufhebung“ und „Aufgehobenes“ von beidem und damit die „absolute Unruhe des Werdens“ (ebd., 206; Hervorh. i. O.). Was bedeutet dies für die Menschwerdung des Menschen?

4.5.1 Mensch und Welt als sich vermittelt-unmittelbar Bildende

Der Mensch als Mensch ist nicht einfach irgendein Lebewesen, sondern ein menschliches Wesen – *er ist da* als unbestimmt-bestimmter (Hegel 12, 38), als *abstrakt-konkreter Mensch*.²¹⁸ Als solcher ist er eine „offene Frage“ (Plessner), d. h. er ist nicht mehr nur abstrakt Mensch (Mensch als Lebewesen, das getrennt ist vom bspw. Tier), sondern unbestimmt (abstrakt) konkretisiert, also als Frage, der die mögliche Antwort (Konkretion) bereits eingeschrieben ist als mannigfaltige Möglichkeit der Verwirklichung seiner selbst, deren Antwort jedoch noch nicht verwirklicht wurde. Der Mensch als „of-

218 Zu verweisen ist an dieser Stelle auf die o. g. (vgl. Kap. 2.7.2) Hinrichtungsszene des *Hegel*-Aufsatzes „*Wer denkt abstrakt?*“ (Hegel 2, 277–279), der beispielhaft die gleichzeitige Unbestimmtheit und Bestimmtheit des Menschen darlegt, indem sich Bildung gegen eine einseitige Verabsolutierung, d. h. gegen die Emporhebung *eines* konkreten menschlichen Attributs zur allgemeinen, absoluten Wahrheit des Menschseins und vielmehr das Wechselspiel von Konkretion und Abstraktion als sich gegenseitig Bedingende hervorhebt. *Hegel* zeigt darin, „daß alle drei Möglichkeiten [der Verbrecher als Mörder, als Schönling oder als Opfer seiner Vergangenheit; P. S.] – einzeln und absolut genommen – diesen Menschen nicht erfassen. ‚Abstrakt‘ wird die Bestimmung dieses Menschen dadurch, daß im Mörder *nur* der ‚Rechtsbrecher‘ gesehen wird, *nur* das milieugeschädigte Individuum oder *nur* der schöne Mann. Die Bestimmung eines Gegenstandes wird immer dann abstrakt, wenn einzelne Momente verabsolutiert werden“ (Ränsch-Trill 1980, 104; Hervorh. i. O.), also als das reine Wahre gelten, womit sie aber zur Leere werden. Dies zu verhindern, gilt es, die *Hegel'sche* Sentenz „Das Wahre ist das Ganze“ (Hegel 3, 24) zu beachten, sodass eben alle diese Momente (und auch jene, die von *Hegel* nicht genannt wurden) den konkreten Menschen, sein Menschsein ausmachen. Worauf es ankommt, ist, „die Einseitigkeit der Bestimmungen, welche in der Begegnung mit dem ‚Konkreten‘ durch Abstraktionsleistungen des Denkens allemal zustande kommen, aufzuheben oder mindestens zu relativieren“ (Ränsch-Trill 1980, 105), also in Bezug zueinander zu setzen und nicht nur zu vereinseitigen. „Das Denken in einseitigen Bestimmungen gilt Hegel zwar als eine notwendige Voraussetzung des ‚Wirklichen‘, muß aber ein Durchgangsstadium bleiben“ (ebd.). Abstrakt-konkret meint also, das Konkrete nicht rein konkret zu verstehen, sondern als Ausdruck eines Allgemeinen, wodurch es von diesem Allgemeinen konkretisiert wird, also zur konkreten Abstraktion wird. Gleichsam gilt es, diese konkrete Abstraktion nicht nur als Teil eines Allgemeinen zu begreifen, sondern als Besonderheit des Allgemeinen, wodurch das Konkrete abstrahiert und zur abstrakten Konkretion wird.

fene Frage“ hat damit noch keine realisierte Definition von sich als Mensch, außer jener, dass er als Mensch sterblich ist und somit der Raum der erlebbaren Entfaltung seiner Kräfte zu seinen Lebzeiten liegt, d. h. im Zwischenraum von geboren werden und gestorben sein. Eine festgelegte oder festlegbare Identität im Sinne einer reinen Bestimmung und Bestimmtheit seiner selbst ist nicht möglich. Was er selbst ist, ergibt sich nicht durch sich selbst, sondern in Wechselwirkung mit anderen bzw. anderem, im Hin und Her ihrer Wirkungen und Ursachen. Was Ursache war und ist, wird und ist Wirkung; was Wirkung war und ist, wird und ist Ursache!

Die Menschwerdung beinhaltet, was Žižek eine „wechselseitige Implikation“ (Žižek 2010, 48) nennt, was wiederum zu verstehen ist als Anstoß dafür, dass es sich bei der Menschwerdung des Menschen als Wechselwirkung von Mensch und Welt (*Humboldt*) nicht um eine lineare Entwicklung, sondern um ein dialektisches „Durch-einander“ handelt, in dem „die Wechselwirkung [...] selbst dies [ist], jede der gesetzten Bestimmungen auch wieder aufzuheben und in die entgegengesetzte zu verkehren [...]. In die Ursprünglichkeit wird eine Wirkung gesetzt, d. h. die Ursprünglichkeit wird aufgehoben; die Aktion einer Ursache wird zur Reaktion“ (Hegel 8, 301). Dies geschieht fortwährend, als in „der Wechselwirkung [...] der Progreß von Ursachen und Wirkungen ins Unendliche als Progreß auf wahrhafte Weise aufgehoben [ist], indem das geradlinige Hinausgehen von Ursachen zu Wirkungen und Wirkungen zu Ursachen in sich *um- und zurückgebogen* ist“ (ebd., 300; Hervorh. i. O.).

Die Wechselwirkung als dialektisches Durch-einander (wurde implizit) begründet sich aus jenem Verständnis der Dialektik *Hegels* bzw. dessen (der Dialektik folgenden) Systemlogik (vgl. Kap. 4.2). Das „System“ dieser *Hegel'schen* Logik der Dialektik ist, wie Žižek jedoch betont und wie gesehen werden konnte (vgl. Kap. 4.4),

„keine gut geölte logische Maschine, sondern vielmehr eine Aneinanderreihung von Fehlschlägen, Blockaden und Sackgassen, und an jedem Punkt versucht er, die Niederlagen in Auswege umzumünzen, indem er einen Schritt zurück macht und die Koordinaten verändert“ (Žižek 2020, 261).

Diese „Kette des Scheiterns“ (ebd.), sich selbst zu sein, aber dies nur zu können, durch Sichanderswerden, welches wiederum nur sein kann, wenn es ein Selbstsein gibt, markiert die „Einheit der epistemologischen und der ontologischen Ebene“ der *Hegel'schen* Dialektik, wie sie im Sein und Nichts grundlegend dargestellt ist (vgl. Kap. 4.2.2), und „charakterisiert [...] auch die Realität selbst“ (ebd.): „*Dinge ex-sistieren, sie existieren aus ihrer eigenen Unmöglichkeit, das Hindernis, das die vollständige Verwirklichung ihrer Potenziale verhindert, ist die Bedingung ihrer Möglichkeit*“ (ebd.; Hervorh. P. S.). Das heißt: Mensch und Welt ex-sistieren, sie existieren aus ihrer eigenen (Un-)Möglichkeit, d. i. die Dialektik, sie selbst zu sein, indem sie sich selbst anders sind, sie dies aber nur sein können, wenn sie anders werden, was wiederum bedeutet, dass sie selbst werden bzw. geworden sind und erst rückwirkend als das erkannt werden und sein können, was sie sind. Sie verwirklichen ihre Potenziale und dadurch sich selbst (Selbstverwirklichung), können dies aber nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar über das Andere,

was wiederum Bedingung der Möglichkeit für die unmittelbare Verwirklichung des Selbst ist. „Die Kausalität ist bedingt und bedingend“ (Hegel 6, 238).

Bedingung meint hier folglich ein Doppeltes, nämlich „Dasein, eine Existenz, überhaupt ein Unmittelbares“ zu sein sowie „die Bestimmung dieses Unmittelbaren, aufgehoben zu werden und zur Verwirklichung eines Anderen zu dienen“ (Hegel 8, 287), wodurch es wiederum dem eigenen Selbst dient – „Aufhebung ihrer eigenen Unmittelbarkeit und dadurch sich mit sich selbst vermittelnd“ (ebd., 288). „Das Selbst ist in der Welt, wie die Welt im Selbst ist“ (Huber 2010, 77, Abb. „Möbius-Band“) – und diese Logik des Möbius-Bandes ist eine Logik des Scheiterns in dem Sinne der *Hegelschen* doppelten Negation als „Aufhebung“ von Gegensätzen und Konkretisierung des Unkonkreten durch Rückkehr zu sich selbst als Andersgleiches. „Das Selbst“, so Žižek, „wird just in dieser Rückkehrbewegung erzeugt, oder anders gesagt: Dasjenige, zu dem der Rückkehrprozess zurückkehrt, wird durch ebendiesen Rückkehrprozess erst hervorgebracht“ (Žižek 2020, 264; 2016a, 272), also „Menschselbst“ und „Weltself“ über die Bewegung zum und Rückbewegung vom „Menschanderen“ und „Weltanderen“, die wiederum auf dieses Selbst verweisen müssen, um anderes zu sein (beide sind sich andere – *aliud-aliud*; vgl. Kap. 4.2.2.3 u. 4.3.2), *vermittelt-unmittelbar*²¹⁹, bestimmt-unbestimmt ver(un-)wirkt.

Die Wechselwirkung, so Hegel, „enthält [...] das Verschwinden jenes ursprünglichen Beharrens der unmittelbaren Substantialität“, z. B. das Beharren des Seins bzw. Nichts auf ihrer Reinheit als solche, sowie „das Entstehen der Ursache und damit die Ursprünglichkeit als durch ihre Negation sich mit sich vermittelnd“ (Hegel 6, 237; Hervorh. i. O.), der Übergang und das Übergegangensein von Sein und Nichts in die Differenz mit sich selbst, die dieses Selbst erst erzeugt, aber auch das andere in sich und für das andere erzeugt. Nochmals anders gewendet: Mensch und Welt ex-sistieren, indem sie gleichzeitig sind, was sie nicht sind, und nicht sind, was sie sind, sie aber dadurch nicht nichts sind, sondern vielmehr über „Weniger als nichts“ in sich (sowohl sich selbst als auch mit- und gegen- bzw. durch-einander) verdreht sind als ein „in sich verdrehte[s], von einem inneren ‚Widerspruch‘ markierte[s] Eine[s]“ (Žižek 2020, 262). Dies Eine nicht verstanden als sich selbst gleiche (leere) Einheit, „sondern [...] als eine reflexive Selbstteilung [...], dass der äußere Gegensatz zweier komplementärer Pole,

219 *Vermittelt-unmittelbar* meint nicht einen unsinnigen, sondern einen dialektischen Widerspruch, einen, wie Plessner es schon sagte, „Widerspruch, der sich selber auflöst, ohne dabei zu Null zu werden, einen Widerspruch, der sinnvoll bleibt, auch wenn ihm die analytische Logik nicht folgen kann“ (Plessner 1928 [1975], 324). Plessner rekurriert damit auf die exzentrische Positionalität des Menschen, der seine Position einerseits über die direkte Wechselwirkung mit der Umwelt, andererseits durch sein Bewusstsein um diese seine Position erhält – sie ist vermittelt-unmittelbar. Realität beinhaltet dann eben auch diesen Widerspruch, insofern ihr jenes Vermittelte-unmittelbare des Subjekts, als Trägerin und Ausdruck dieser „verdrehten Struktur“ (Žižek 2020, 262), innewohnt. „Ein Wirkliches kann als Wirkliches gar nicht anders mit einem Subjekt in Relation sein, es sei denn von sich aus als das dem Subjekt Entgegengeworfene, als Objekt, d. h. als Erscheinung, Manifestation von ...: als vermittelte Unmittelbarkeit“ (Plessner 1928 [1975], 329). Dies erinnert einerseits an Hegels Logik, wonach „[i]n der Erscheinung [...] jedes dieser beiden sein Bestehen so in dem Anderen [hat], daß es zugleich nur in dessen Nichtbestehen ist. Dieser Widerspruch hebt sich auf, und die Reflexion desselben in sich ist die Identität ihres beiderseitigen Bestehens, daß das Gesetzsein des einen auch das Gesetzsein des anderen ist. Sie machen ein Bestehen aus, zugleich als verschiedener, gegeneinander gleichgültiger Inhalt“ (Hegel 6, 151); es erinnert andererseits an das Selbstbewusstsein als sich gleicher, unmittelbarer Gegenstand, welcher aber „absolute Vermittlung“ ist und es somit „die gedoppelte Reflexion“ (Hegel 3, 144), nämlich vermittelt-unmittelbar, ist. Die Realität umfasst, mit Žižek, das „Weniger als nichts“ (vgl. Kap. 4.3) als vermittelt-unmittelbaren Überschuss der Subjekt-Objekthaftigkeit des Menschen (dazu noch in Kap. 6), d. h. seines sowohl durch ihn selbst als auch durch seine Umwelt dialektisch hervorgebrachten („aufgehoben“) geschichtlichen, biografischen, kulturellen, beruflichen, privaten, sozialen, politischen etc. Seins.

deren Harmonie die Einheit der Eins ist, in den inneren Widerspruch der Eins verlegt wird“ (ebd.). Die Welt ist und wird dem Menschen zur *Mitwelt*²²⁰, der Mensch der Welt zum *Mitmenschen*, beides sich selbst und dem anderen, d. h. vermittelt-unmittelbar dadurch zur Bedingung der Möglichkeit des eigenen Seins als Welt und Mensch, der eigenen dialektischen Bestimmung bzw. Selbstverwirklichung.

„Dieses Wirkliche, welches selbst ein Zweck ist, bezieht sich zweckmäßig auf Anderes, heißt: seine Beziehung ist eine zufällige, *nach dem, was beide unmittelbar sind*; unmittelbar sind beide selbständig und gleichgültig gegeneinander. Das Wesen ihrer Beziehung ist aber ein anderes, als sie so zu sein scheinen, und ihr Tun hat einen anderen Sinn, als es *unmittelbar* für das sinnliche Wahrnehmen ist; die Notwendigkeit ist an dem, was geschieht, verborgen und zeigt sich erst *am Ende*, aber so, dass eben dies Ende zeigt, dass sie auch das Erste gewesen ist. Das Ende aber zeigt diese Priorität seiner selbst dadurch, dass durch die Veränderung, welche das Tun vorgenommen hat, nichts anderes herauskommt, als was schon war. Oder wenn wir vom Ersten anfangen, so geht dieses an seinem Ende oder in dem Resultate seines Tuns nur zu sich selbst zurück; und eben hierdurch erweist es sich, ein solches zu sein, welches *sich selbst* zu seinem Ende hat, also als Erstes schon zu sich zurückgekommen oder *an und für sich selbst* ist. Was es also durch die Bewegung seines Tuns erreicht, ist *es selbst*“ (Hegel 3, 199; Hervorh. i. O.).

Der Mensch ist Mensch, indem er Mensch wird und Mensch bleibt, jedoch dies nicht tautologisch als ewige Sichselbstgleichheit, sondern im fortwährenden Sichanders- und dadurch (rückwirkend) Sichgleichwerden und -sein, durch den „absolute[n] Gegenstoß“ (Žižek 2016a, 213; Hegel 6, 27) als „Aufhebung“ seiner Sichselbstgleich- und -andersheit.

„Es ist das Aufheben seiner Gleichheit mit sich, wodurch das Wesen erst die Gleichheit mit sich ist. Es setzt sich selbst voraus, und das Aufheben dieser Voraussetzung ist es selbst; umgekehrt ist dies Aufheben seiner Voraussetzung die Voraussetzung selbst. – Die Reflexion also *findet* ein Unmittelbares *vor*, über das sie hinausgeht und aus dem sie die Rückkehr ist. Aber Rückkehr ist erst das Voraussetzen des Vorgefundenen. Dies Vorgefundene *wird* nur darin, dass es *verlassen* wird; seine Unmittelbarkeit ist die aufgehobene Unmittelbarkeit. – Die aufgehobene Unmittelbarkeit umgekehrt ist die Rückkehr in sich, das *Ankommen* des Wesens bei sich, das einfache sich selbst gleiche Sein. Damit ist dieses Ankommen bei sich das Aufheben seiner und die [sich] (*sic!*) von sich selbst abstoßende, voraussetzende Reflexion, und ihr Abstoßen von sich ist das Ankommen bei sich selbst. Die reflektierende Bewegung ist somit dem Betrachteten als *absoluter Gegenstoß* in sich selbst zu nehmen. Denn die Voraussetzung der Rückkehr in sich – das, woraus das Wesen *herkommt* und erst als dieses Zurückkommen *ist* –, ist nur in der Rückkehr selbst. Das Hinausgehen über das Unmittelbare, von dem die Reflexion anfängt, ist vielmehr erst durch dies Hinausgehen; und das Hinausgehen über das Unmittelbare ist das Ankommen bei demselben. Die Bewegung wendet sich als Fortgehen unmittelbar in ihr selbst um und ist nur so Selbstbewegung – Bewegung, die aus sich kommt [...]“ (Hegel 6, 27 f.; Hervorh. i. O.).

220 Die *Mitwelt* ist „überall, privat wie öffentlich, ein Geflecht aus Person und Sache, eine Welt des Wir, in der jeder zu jedem in der ersten, zweiten, dritten Person Rückbezüglichkeit und Gegenseitigkeit seiner Verhältnisse zu beachten hat“ (Plessner 1964 [1976], 60).

Das heißt, „Mensch ist Mensch“ ist demnach keine bloße Wiederholung, sondern eine *Wi(e)derholung*, die (erneu[er]te) Einholung des Selbst wider – und damit gleichsam mit (mit-ohne; vgl. Kap. 4.3.2) – das Andere im Laufe der Geschichte, über das der Mensch sich *wi(e)derholt* – als sich selbst gleicher und anderer, als anders-gleicher Mensch. Oder, wie Hegel es nach Žižek mit der „Darstellung der geschichtlichen Bewegung“ meint:

„Ein geschichtliches Ereignis ist in der ersten Form, in der es auftritt, ein kontingentes Geschehen; erst mit seiner Wiederholung bestätigt sich seine innere Notwendigkeit [verwirklicht sich sein schon immer dagewesenes, aber erst rückwirkend mit der Wirkung als solches erkanntes und damit seiendes Potenzial; P. S.]“ (Žižek 2020, 253). „I think that this is the deepest Hegelian insight: *things become what they are only retroactively*“ (Žižek in Aqeel/Žižek 2020, 461; Hervorh. i. O.).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ausführung zum Zusammenhang von Bildung und Dialektik bedeutet dies, dass Mensch und Welt sich wechselseitig Bedingung der Möglichkeit ihrer Bestimmung sind, insofern es beide Entitäten braucht, jene Auseinandersetzung zu vollziehen, aus der heraus jedoch sich Mensch und Welt als Entitäten dieser Wechselwirkung erst konstituieren und dadurch sich selbst als sich selbst und dem anderen als anderes selbst bestimmen.

4.5.2 Dialektische Bildung – ein komplexes Mensch-Welt-Geflecht

Als Erkenntnis zu Bildung im Sinne des Humboldtschen Bildungsaxioms, der Hegelschen Dialektik und des Žižekschen „Weniger als nichts“ kann für eine „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie festgehalten werden, dass Bildungsprozesse als Wechselwirkung von Mensch und Welt dialektisch verlaufen über eine trennende und gleichzeitig über Reflexion zusammenschließende, dadurch sich fortwährend wechselseitig bedingende, widersprüchliche Verbindung (Teilung) von Mensch und Welt, in der sich beide als solche bestimmt-unbestimmt, als „Aufgehobene“ und „Aufhebende“ *durch-einander* (multipel) dialektisch bedingen – sie sind als „Aufgehobene“ dialektisch, als „Aufhebende“ dialektisch und als wiederum beides gleichsam im Werden begriffene „Aufhebende-Aufgehobene“ dialektisch. Die trennende Verbindung oder auch dialektische Teilung (Kritik, Reflexion, Konzilianz) ist demnach grundlegend für und Ausdruck der menschlichen Bildungsprozesse, um den zur Bestimmung nötigen Raum zu schaffen, der sich als (bestimmte) Unbestimmtheit darstellt. Bildung impliziert, immer ein Stück weit unbestimmt zu bleiben, einen Hiatus „aufzuheben“ (zu negieren, zu bewahren, zu regenerieren) und dabei zu scheitern, um eine Sichselbstgleichheit und damit Leere zu verhindern, in der Bildung unmöglich würde. Das Scheitern ist wiederum Bedingung der Möglichkeit für den Erfolg. Der Prozess hierzu ist ein fortwährendes dialektisches *Kritisieren*, *Reflektieren* und *Konziliieren* (vgl. Kap. 4.4) des Menschen in seiner dialektischen Wechselwirkung mit der Welt. Der Weltbegriff ist hierbei nicht auf eine materielle, dingliche bzw. soziale Welt zu reduzieren, sondern umfasst ebenso die Welt des Ideellen, die virtuelle Realität der „Weniger als nichts“ als (im-)materiellen Überschuss, die ebenso einen Anspruch er-

hebt, Realität zu sein, d. h. als Realität des Virtuellen reale Auswirkungen zu haben. Dialektische Bildung betont demnach zu berücksichtigen, dass das Materielle nicht nur das physisch-materielle, sondern ebenso das virtuell-materielle, einen virtuellen Überschuss als virtueller Schatten des Materiellen umfasst (vgl. Kap. 4.3), welches gleiche reale Auswirkungen auf Mensch und Welt nach sich zieht (dazu noch ausführlich in Kap. 7.1). „So sieht der dialektische Prozess also aus: Ein widersprüchliches Durch-einander“, das negiert wird, sich von sich distanziert (wird), (sich) dann reflektiert wird und zu sich als Anderes und doch Gleiches zurück(ge)kehrt (wird), „in den Ursprung selbst zurückverlagert“ (Žižek 2016a, 214) – das Durcheinander als *Durch-einander* von Mensch und Welt als *multiple Mensch-Welt-Dialektik* (vgl. Abb. 16 u. 17).²²¹

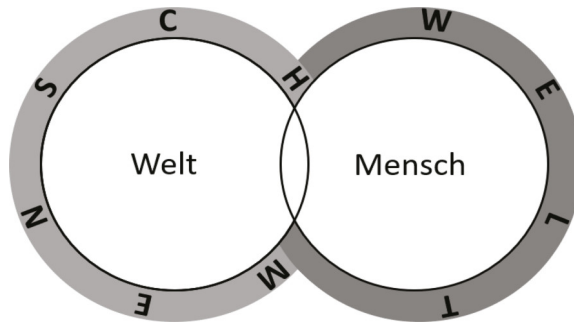


Abbildung 16: Schematische Darstellung der multiplen Mensch-Welt-Dialektik als „Aufhebende-Aufgehobene“ (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Der Mensch hebt die Welt auf (Dialektik) – die Welt hebt den Menschen auf (Dialektik) – beide heben sich durch-einander auf (Dialektik) und sind deshalb „aufhebend-aufgehoben“, was sie sind (Dialektik-Dialektik-Dialektik; dazu ausführlich in Kap. 7.1). Auch hier lässt sich das „Ganze“ (die wechselseitige „Aufhebung“ von Mensch und Welt) als Ellipse erkennen (vgl. dazu Kap. 4.2.2.3, Abb. 8). Im Profil betrachtet, stellt diese Abbildung eine wie eine Doppelhelix verlaufende Figur dar, die jedoch entlang der Zeitachse ineinander verwoben verläuft. Mensch (hellgraues Band) und Welt (dunkelgraues Band) sind dann entlang der Achse verlaufende Möbius-Bänder, die durch-einander verlaufen (vgl. Abb. 17). Zu beachten ist, dass dabei kontinuierlich ein durch die Bewegung (d. i. die Wechselwirkung von Mensch und Welt) bedingter Hiatus bleibt, der den Fall in die Sichselbstgleichheit und Leere verhindert (Ellipse in der Mitte).

Wurde anfangs notiert, dass die *Dialektik Hegels* einerseits als Kreis, andererseits als Spirale (*Kimmerle*) oder auch Möbius-Band (*Huber*) und Penrose-Dreieck topologisch dargestellt werden kann (vgl. Kap. 4.2.1 u. 4.3), und hat sich nunmehr dargestellt, dass

221 Diese Zusammenführung von Möbius-Band und Spirale entlang einer (Zeit-) Linie zu einer Möbius-Band-Doppelhelix ist im Grunde genommen eine Ergänzung zur Unterteilung der *Hegel'schen* Zeit sensu *Günter Wohlfahrt*. Dieser unterscheidet in *chronos*, d. i. die „Vorstellung der (natürlichen, abstrakten) Zeit [...] als schlechter Unendlichkeit bzw. Endlichkeit (Bild der Linie)“ und *kairos*, d. i. „der Begriff der (geistigen, konkreten) Zeit als Ewigkeit, als wahrhafter, zeitloser, erfüllter Gegenwart [...]“, d. h. als wahrhafter Unendlichkeit bzw. Endlichkeit (Bild des Kreises)“ (Wohlfahrt 1982, 73; Hervorh. entfernt). Anders gesagt, bezeichnet *chronos* „das Schema einer objektiven Zeitmessung“ (Tippelt/Heimlich 2020, 245), die „auf die Geschichte bezogen ist“ (Balibar et al. 2013, 4), während *kairos* „unmittelbar auf das subjektive Zeiterleben von Menschen hindeutet“ (Tippelt/Heimlich 2020, 245), „also einer markierten Zeit, die sich entweder periodisch wiederholt [...] oder unvorhersehbar eintritt“ und als „Bezeichnung für einen kritischen Punkt“, für das Schicksal im Leben eines Menschen gelten kann (Balibar et al. 2013, 3 f.). In der Möbius-Band-Doppelhelix sind *Chronos* und *Kairos* zusammengedacht als stets vergehende und entstehende Ewigkeit, des im Werden befindlichen Seins und Nichts und damit Absolutes. Subjektivität und Objektivität werden durch-einander „aufgehoben“.

die Bestimmung von Mensch und Welt als multiple Mensch-Welt-Dialektik als „Aufhebende-Aufgehobene“ eine durch-einander verlaufende Möbius-Band-Doppelhelix ergibt (vgl. Abb. 16 u. 17), so zeigt sich weiter, dass Dialektik als Übergehen und immer schon Übergangensein, als Entstehen und Vergehen bzw. Entstanden- und Vergangensein, als Gleichgültigkeit von Sein und Nichts im Werden ein Geflecht durch-einander, d. h. sich selbst begründender und stabilisierender sowie kreuzender bzw. ineinander übergehender und übergegangener Penrose-Dreiecke dargestellt werden kann (vgl. Abb. 18).



Abbildung 17: Schematische Darstellung der durch-einander verlaufenden Möbius-Band-Doppelhelix (Multiple Mensch-Welt-Dialektik im Profil) (Quelle: eigene Darstellung)

Das *Penrose-Dreieck-Geflecht* markiert jene in sich verdrehte, selbstreflexive, wi(e)derholende Bewegung des Kreises, jedoch ohne denselben Anfang bzw. dasselbe Ende zu haben. Vielmehr bewegt sich dieser entlang einer bzw. multipler (Bewegungs-) Achse(n) wie eine Spirale, ist dabei aber in sich verdreht und kehrt zu sich zurück, jedoch als ungleich-gleicher – „das Ganze ist eine große, sich in sich zurückbeugende Folge von Entwicklungen“ (Hegel 18, 46; vgl. Kap. 4.4.2) entlang multipler Achsen, die wiederum als Ganzes eine Achse darstellen, ohne „eins“ zu sein. Das Penrose-Dreieck-Geflecht ist demnach ein mehrachsiges, in sich verdrehtes, selbstreflexives, wi(e)derholendes, fortwährend sich entwickelndes Beziehungsgeflecht der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt, d. h. von dialektischer Bildung. „Mensch“, „Welt“ und „Mensch x Welt“ sind die durch-einander verwickelten „Aufhebenden“, „Aufgehobenen“ und „Aufhebenden-Aufgehobenen“. Jede „Welt“ ist im „Menschen“

(Mensch[Welt]) und jeder „Mensch“ in der „Welt“ (Welt[Mensch]), dieses wie jenes ist fortwährend im Werden befindlich (und das heißt sich bestimmende bzw. [un-]bestimmt werdende) $\frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}} \times \frac{\text{Welt}}{\text{Mensch}}$.

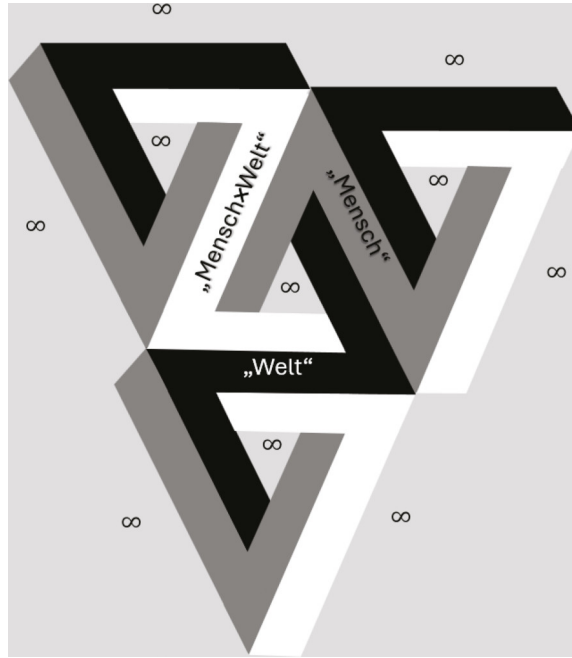


Abbildung 18: Dialektik von Mensch und Welt als Penrose-Dreieck-Geflecht (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Die Seiten (weiß, grau, schwarz) sind jeweils die „Aufhebenden“, „Aufgehobenen“ und „Aufhebenden-Aufgehobenen“ dialektischen Entitäten „Mensch“, „Welt“ und „Mensch x Welt“, die hier nur exemplarisch einer Farbe zugeordnet sind. Weil sich fortwährend bewegend, ist die Zuordnung jedoch unbestimmt-bestimmt: Jede Entität besetzt eine Seite; welche dies jedoch ist, entscheidet sich erst im bzw. durch den Prozess der Bewegung der Entitäten, d. h. im Durch-einander von „Mensch“, „Welt“ und „Mensch x Welt“. Die liegenden Achten („∞“) markieren, dass diesen Penrose-Dreiecken weitere hinzugefügt werden können.

Was das Ganze zusammenhält, ist dann das „den“, welches, wie im *Penrose-Dreieck* „nichts“ und „etwas“ (vgl. Kap. 4.3.1, Abb. 12), „Mensch“ und „Welt“ verbindet, indem es den nötigen (virtuellen) *Überschuss* darstellt, dessen es bedarf, um weder in das eine noch das andere in seiner Reinheit und damit Leere zu verfallen. „Den“ markiert das *Werden* von „Mensch“ und „Welt“ durch die Verwicklung der ihnen innewohnenden, kontingenten Potenziale ihrer (Selbst-)Verwirklichung (ihren Kontingenzen: die menschliche Kontingenz, in eine, ebenfalls von anderen Menschen bewohnte, kontingente Welt hineingeboren zu sein, und der weltlichen Kontingenz, als eine von mannigfachen, auch humanen Faktoren beeinflusste [Um-]Welt beeinflusst zu werden), welche aber nur durch beide, nur durch-einander als sich retrospektiv im *absoluten Ge-*

genstoß werdend existieren.²²² Bildung als $\frac{\text{Mensch}}{\text{Welt}} \times \frac{\text{Welt}}{\text{Mensch}}$ -Bestimmung ist nicht nur Geschichte, sondern auch Zukunft, ist *Geschichte im Werden* im Sinne der „Aufhebung“ von *Sein* und *Nichts*, *Bestimmtheit* und *Unbestimmtheit*, *Realem* und *Virtuellem* als der durch-einander bedingten, wi(e)derholten (dialektischen) Wechselwirkung von Mensch und Welt.

4.6 Conclusio

Mit dem Ansatz dialektischer Bildung wurde in diesem Kapitel dargelegt, dass es sich bei Bildung um ein durchaus mit Ambivalenzen und Paradoxien konfrontiertes, aber nicht unmögliches Unterfangen handelt. Bildung meint danach ein (dis-)kontinuierliches Ineinanderübergehen von Sein und Nichts, von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, und ist Ausdruck einer dynamischen Stabilität, d. h. eines Zustandes, der nur Bestand hat, insofern er nicht Zustand bleibt, sondern stets und ständig darum bemüht ist, Zustand zu werden, um eben nicht in Sichselbstgleichheit und damit eine Leere zu verfallen, die eine fortwährende Bestimmung verhindern würde (vgl. Kap. 4.2.2 u. 4.4). Dialektische Bildung zeichnet sich durch die Zusammenführung (wahrer) Gegensätze aus. Ihr ist implizit, dass das Negative des einen gleichwohl ein Positives darstellt und vice versa; dass der Einschluss auch den Ausschluss bedeutet und beides sich erst in der Bewegung vom einen zum anderen als wahr oder unwahr (aber nicht falsch) manifestiert. Dialektische Bildung ist damit die anhaltende „Aufhebung“ (Hegel) von Gegensätzen zu einem wahren Ganzen, die im und durch das Subjekt, dem sich bildenden Menschen, vollzogen wird. Damit ist Bildung eine ein- und ausschließende Praxis der Menschwerdung des Menschen, insofern sie nicht solipsistisch oder kognitivistisch die Bestimmung des Menschen als Menschen vollzieht, sondern vielmehr die überindividuelle, d. h. materielle, soziale, politische, ökonomische, insgesamt mit der Umwelt wechselseitig sich bedingende Verwobenheit von Mensch und Welt betont: Der Mensch ist nicht nur Souverän, sondern auch Knecht, er ist nicht länger nur „Explanans“, sondern auch „Explanandum“ (Rieger-Ladich 2021, 74; Hervorh. entfernt). Bildung ist ein Resonanzgeschehen (Rosa u. Rieger-Ladich, dazu noch in Kap. 6.2.4), der Mensch ist angewiesen auf die Anrufung der Welt und die Möglichkeit, eine Antwort zu geben; eine Antwort aber, die nicht durch den äußeren Einfluss prädestiniert ist, sondern die, diesen in sich aufgehoben habend, eine eigene Antwort ist. Sie ist eine Entäußerung oder auch Entfaltung des Selbst, die nicht eine Kopie der Anrufung ist, sondern vielmehr unter Einfluss eigener, durch die Anrufung durchaus evozierter Vorstellungen die Wirklichkeit formt und bestimmt. Sie ist, um das viel genannte Beispiel des „Kaffee ohne...“ aufzugreifen, die Antwort (Rückwirkung) auf eine Frage (Wirkung), die ihren Sinn einerseits aus der Frage selbst, andererseits aus dem mit der Frage nur insinuierten, aber nicht explizierten Überschuss bezieht, den das

²²² Bildung ist machen und gemacht werden, transitiv und intransitiv (Sesink 1997, 64), was bedeutet: „Die Bildung des Menschen ist auch Gestaltung einer Lebenswelt; und [...] die Gestaltung der Lebenswelt bildet auch den Menschen, dessen Lebenswelt sie ist“ (ebd., 58).

zur Antwort aufgeforderte Subjekt einerseits aus der Sache selbst herauszieht, andererseits von sich selbst in die Sache hineinlegt. Die Antwort ist demnach materiell „*Weniger als nichts*“, insofern ihr äußerlich (objektiv) nichts Neues oder Unerwartetes hinzugefügt oder etwas geändert wurde, das ebenfalls äußerlich die Situation ändern würde; sie ist virtuell, d. h. in Anbetracht von gemachten Lebenserfahrungen und unartikulierten Vorstellungen, jedoch mehr als etwas, insofern sich in ihr das „Nicht-Alles“, als unartikulierte, präsynthetische, dennoch präsente und grenzüberschreitende Symbol der (möglichen) Wirklichkeit (d. h. der noch zu verwirklichenden Möglichkeit), des *mehrsagenden Unsagbaren*, implizit entäußert (es gesagt wird) und seine die Wirklichkeit formende und bestimmende Wirkung entfaltet. Kurz: Der Sinn und die Bedeutung von etwas erschließt sich nicht aus der Frage oder der Antwort, aus dem Objekt oder Subjekt allein, sondern ist nur unter Hinzunahme des ihm zwar impliziten, jedoch erst im Akt der Wechselwirkung hervorgebrachten, die Wirklichkeit bestimmenden Überschusses zu erkennen; erst so wird das wahre Ganze und ganze Wahre für die Menschwerdung des Menschen, für seine Bildung zum Menschen, zugänglich, indem Subjekt und Objekt nicht dualistisch, sondern als dialektische Einheit gedacht werden, die sich wechselseitig zu Fragen und Antworten auffordern, d. h. sich wechselseitig durch-einander als das, was sie sind, bedingen und erzeugen.

Für Bildung durch den Beruf lässt sich daraus schließen, dass, wird berufliche Arbeit als Ausschnitt von Welt verstanden, an dieser Stelle zunächst die Hypothese aufgestellt werden kann, dass diese, sofern sie als Bildungsmedium verstanden sein will, nicht nur materiell zu verstehen ist, sondern dass sich ihre Materialität in einem dialektischen Wechselspiel von Realem und Virtuellem manifestiert. Anders gesagt: Berufliche Arbeit ist nicht nur Ausschnitt von Welt, sondern ebenso Ausschnitt von Mensch und damit Träger von Bedeutung, die ihr einerseits in der dialektischen Auseinandersetzung von Mensch und Welt zugeschrieben bzw. erzeugt wird, die sich andererseits aus dem ihr inhärenten Anspruch als berufliche Arbeit jedoch auch als Potenzial inhärent ist. Vor dem Hintergrund eines metamodernen, posthumanistischen Verständnisses von Arbeit und Beruf, welche keine primordialen Eindeutigkeiten mehr aufweisen, sondern diese fortwährend erzeugen (vgl. Kap. 3), d. h. aktualisiert werden müssen, bedeutet dies, dass Bildung im Medium beruflicher Arbeit nur dann und dort möglich und wirklich ist, wo sie ebenfalls dialektisch und nicht mehr, wie noch in den meisten der betrachteten Berufsbildungstheorien der Fall, mit rein idealistischen und normativen Vorannahmen behaftet (vgl. Kap. 2) betrachtet wird. Oder, anders gesagt, wo sie zum Bildungsmedium gemacht wird, indem sie jene dialektischen Prozesse der *Kritik*, *Reflexion* und *Konzilianz* ermöglicht, über und durch die vermittelt Mensch und Welt sich dialektisch auseinandersetzen und sich im *absoluten Gegenstoß* als das bestimmen, was sie sind – als Mensch in der Welt und dadurch Mensch im Menschen und als Welt im Menschen und dadurch Welt in der Welt (vgl. Abb. 16, 17 u. 18) bzw. als Arbeit im Menschen und dadurch humanisierte (vgl. Fischer Kap. 2.3), weil an der menschlichen und weltlichen Realität, d. h. der empirischen und praktischen Wirklichkeit, gleichermaßen ausgerichtete Arbeit (vgl. Litt Kap. 2.6) (zu dieser Hypothese ausführlich in Kap. 7.1 u. 7.2).

Was der hier dargelegten dialektischen Perspektive auf Bildung in Bezug auf ihre mögliche Verbindung zu Berufsbildung somit noch fehlt, ist ihre Anschlussfähigkeit an *Empirie* und *Praxis* der (beruflichen, sich wechselseitig bedingenden) Arbeits- und Lebenswelt²²³ – nicht nur aus „realistischen“ (Roth) Wissenschaftsstandpunkt aus, sondern auch aus einem einerseits posthumanistischen (vgl. Kap. 3.2) gleichsam auch Hegel'schen Verständnis der sich in der Praxis vollziehenden dialektischen Verbindung von Erkenntnis und Sein – Hegel spricht von der Selbstwerdung als „Bewegung seines Tuns“ (Hegel 3, 199; Hervorh. P. S.) –, des (o. g.) *Durch-einanders von Mensch und Welt in der Praxis* (Onto-Epistemologie; dazu Barad 2012a u. ausführlich in Kap. 7.1.2), in der das „Epistemische [...] ontologisch [wird]“ (Allert/Asmussen 2017, 35) und die „*Beobachtungstätigkeit selbst [...] eine positive ontologische Tatsache [ist]*“ (Žižek 2020, 318; Hervorh. i. O.). Es fehlt ein Verständnis der Verbindung von Dialektik und Praxis, welches als *Subjektbildung* formuliert werden kann (dazu dann ausführlich in Kap. 6 u. 7.1.2).²²⁴

Eine Erörterung eines solchen Verständnisses kann vermittelt solcher Bildungstheorien vollzogen werden, welche es zum einen für sich beanspruchen, über die Krise als bildungsermöglichendes Moment(um) empirisch anschlussfähig zu sein (gemeint sind krisenhafte Ereignisse als Auslöser von Kritik und damit dialektischer Bildungsprozesse sowie deren „Aufhebung“ in der Praxis, der Realität, denn Krisen sind in der Metamoderne zum Normalfall geworden; vgl. Kap. 3.1.3), und zum anderen auf ein *praxeologisches* Bildungsverständnis zurückzugreifen, mit dem sich das Verständnis dialektischer Bildung wiederum zu einem Verständnis dialektischer Bildung in der Praxis weiterentwickeln lässt, die die Bestimmung des Menschen im posthumanistischen Sinne (vgl. Kap. 3.2) nicht als primordial und normativ voraussetzt, sondern als in der dialektisch-praktischen Wechselwirkung (dazu noch in Kap. 7.1) erst sich generierend betrachtet. Im folgenden Kapitel wird deswegen auf zwei zeitgenössische Bildungstheorien der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen, um unter ihrer Zuhilfenahme einem auch empirisch und praxeologisch anschlussfähigen (posthumanistischen) Verständnis dialektisch-praktischer Bildung und darüber wiederum einer Regeneration der Berufsbildung und ihrer Theoretisierung näher zu kommen (dazu in Kap. 7.2).

223 Karl-Ernst Nipkow (1977, 218; Hervorh. i. O.) verweist dazu auf den Arbeitsbegriff Hegels, wonach Lebenswelt durch Arbeit erzeugt werde (dazu ausführlich in Kap. 7.2). Er schreibt: „Der Mensch und seine Umwelt durften nicht als antinomischer Gegensatz aufgefaßt werden; die Lebenswelt mußte vielmehr als die durch die ‚Arbeit‘ des Menschen selbst hervor-gebrachte begriffen und der Emanzipationsversuch [gemeint ist der Bildungsprozess; P. S.] in der produktiven Auseinandersetzung der geschichtlichen Wirklichkeit aufgesucht werden.“ Eine Wirklichkeit, die aber erst (retrospektiv) als solche über die praktische Auseinandersetzung erzeugt wird, denn „Wirklichkeit [...] hängt mit ‚Wirken‘ und das ist ein ‚Werken‘ zusammen“ (Beyer 1958, 763).

224 Findet menschliches Leben schließlich immer in der Welt der Praxis – bspw. der Praxis des Kaffeebestellens oder des Kaffeeanbietens (vgl. Kap. 4.3) –, als Ausschnitt von Welt somit auch in der Praxis der beruflichen Arbeit, statt, so bedarf es zur weiteren Konkretisierung von Bildung als Menschwerdung des Menschen (im Medium des Berufs) Ansätzen, mit denen diese physisch wie virtuell-materielle Menschwerdung als empirisch-praktische Angelegenheit und Materialisierung des virtuellen Überschusses sinnvoll verstanden werden kann. Sinnvoll deshalb, weil Bildung und berufliche Arbeit nur dort zusammengedacht werden können, wo dieses wie jenes sich (dialektisch) wechselseitig einen Sinn gibt bzw. macht oder ermöglicht (dazu in den o. g. Kapiteln 2 u. 3 etwa die Positionen von Fischer und Litt sowie Kutscha, Bolder, Riedel, Baumgardt, Monsheimer, Tafner). Denn sinnvolle Arbeit, wie auch immer dies ausgedeutet ist, wird dann als Teil von guter Arbeit erachtet (Bretttschneider et al. 2019, 839; dazu noch in Kap. 8.2). Es bedarf einer Suche und Betrachtung jener (Auslöser von) Praxis bzw. Praxen, die dialektische Bildungsprozesse im o. g. Sinne anstoßen und damit einerseits einleiten, andererseits (weil dialektisch zu verstehen), bereits in diesem Anstoß, in der Praxis als Gegenstoß „aufgehoben“ sind.

5 Zeitgenössische Bildungstheorien der Erziehungswissenschaft

„Es geht darum, das Leben zu verdichten, es in den Momenten zu erkennen, die fast tonlos, fast unscheinbar sind und die manches Mal genauso gut auf großen Bühnen passieren könnten [...] Und am Ende steht dann das Prinzip, ein Leben allein aus Augenblicken zusammenzusetzen. [...] Es geht darum zu sagen, in diesem einen Moment schießt alles zusammen. [...] Es sind immer Momente, in denen etwas produktiv wird – anregt, animiert.“

Roger Willemsen (o. J.)

In diesem Kapitel werden zwei zeitgenössische Bildungstheorien der Erziehungswissenschaft betrachtet – die *transformatorische Bildungstheorie* sensu Hans-Christoph Koller (2018 und passim) sowie die *Theorie transaktionaler Bildung* sensu Heidrun Allert und Michael Asmussen (2017 und passim). Mit der *transformatorischen Bildungstheorie* wird eine Bildungstheorie in den Blick genommen, die „[i]n den letzten zwanzig Jahren [...] zu einem viel beachteten und institutionell abgesicherten Theoriegebäude in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft avanciert [...]“ ist (Stieger 2023, 631; auch Stieger 2020a, 69), damit nicht zuletzt die „*transformative[.] Wende* in der Erziehungswissenschaft“ (Yacek 2022, 2; Hervorh. i. O.) eingeleitet und dazu aufgefordert hat, „Bildung anders [zu] denken“ (Koller 2018a) und anhaltend neu zu kritisieren und zu reflektieren (vgl. dazu bspw. jüngst die Beiträge im Sammelband von Lipkina et al. 2024a). Kern ihrer bildungstheoretischen Überlegung ist die Krise als „Anlass und Auslöser von Bildungsprozessen“ (Koller 2022b, 18). Mit der *transaktionalen Bildungstheorie* wird der Blick auf eine Bildungstheorie gewendet, die den transformatorischen Charakter von Bildung aufgreift und Bildung nicht nur als Denk- bzw. epistemischen Prozess, der zwar das Praktische mitgedacht haben will, sondern als eine praktische Angelegenheit versteht, also praxistheoretisch (praxeologisch²²⁵) betrachtet. Ihr Kern ist ein Verständnis von „Bildung als produktive Verwicklung“, wonach „Praktiken [...] Realität, im Sinne von Welt an sich“ (Allert/Richter 2020, 22) erzeugen und Bildung nicht nur Mittel der Erkenntnis, sondern auch praktische Erzeugung dieses Mittels ist: „Das Epistemische wird ontologisch“ (Allert/Asmussen 2017, 35). Mit der *transformatorischen* und *transaktionalen Bildungstheorie* werden somit Bildungstheorien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. der Medienpädagogik hinzugezogen, die Bildungsbegriff und -theorie im Hinblick auf die empirische Forschung zu und

225 „Praxeologien verschieben die Perspektive vom handelnden Subjekt und seinem privaten mentalen Innenleben auf die Beobachtung und Analyse öffentlicher Vollzüge ‚gekonnter‘ und gemeinsam geteilter sozialer Praktiken. ‚Das Subjekt‘ wird aus dem Zentrum der analytischen Aufmerksamkeit geschoben, weil es in dieser zentralen Position die analytische Sicht auf kollektive Bedeutungsstrukturen, implizite Wissensordnungen, öffentliche Sinnmuster und auf die Vollzugslogiken sozialer Praktiken versperrt“ (Schmidt 2022, 388).

praktische Umsetzung von Bildung(sprozessen) anschlussfähig machen wollen und damit wichtige Aspekte für „eine geeignete Neuformulierung [oder besser: „Aufhebung“ und Regeneration; P. S.] der berufsbildungstheoretischen These ‚Bildung im Medium des Berufs‘“ (Büchter 2021a, 5) liefern können, die einerseits in das bestehende Verständnis dialektischer Bildung integriert werden können, um es anschließend zu einem Verständnis dialektischer Bildung in der Praxis zu erweitern, die andererseits auch dazu beitragen, dass ob der Empirie- und Praxisbezogenheit Bildung in ihrem normativen Gehalt, wie er noch überwiegend den (klassischen) Berufsbildungstheorien zugrunde lag (vgl. Kap. 2), zu relativieren und für eine „Lösung“ des Normativitätsdilemmas bzw. -defizits anschlussfähig zu machen (dazu noch ausführlich in Kap. 7.3).

Beginnend mit der transformatorischen Bildungstheorie sensu *Hans-Christoph Koller* (2018 und passim) wird folgend dargelegt, inwiefern Bildung als durch Krisen bzw. krisenhafte Ereignisse angestoßener transformatorischer, d. h. das Mensch-Welt-Verhältnis verändernder Prozess verstanden werden kann (Kap. 5.1). Daraufaufgehend und aufbauend wird mit der transaktionalen Bildungstheorie sensu *Heidrun Allert* und *Michael Asmussen* (2017) aus einer praxistheoretischen Perspektive untersucht, wie in Bildungsprozessen praktisch Unbestimmtheit in Bestimmtheit gewandelt, oder auch: transformiert und das Virtuelle im Bildungsprozess quasi-materialisiert wird (vgl. Kap. 5.2).

5.1 Transformatorische Bildungstheorie sensu *Koller*

Hans-Christoph Kollers Ansatz *transformatorischer Bildung* (Koller 2018) nimmt zu *Humboldts* Bildungstheorie Bezug und beabsichtigt, diese unter Rekurs auf die Ausführungen seines Doktorvaters *Rainer Kokemohr* (u. a. 2007) weiterzuentwickeln und zu aktualisieren (Koller 2018, 15; 2022b, 11), indem er den Anlass für Bildungsprozesse als Krise bzw. „krisenhaftes Geschehen“ (Koller 2012a, 20; Koller 2022c, 71) oder „krisenhaftes Ereignis“ (Koller 2018, 16) bestimmt und gleichsam seine Bildungstheorie empirisch anschlussfähig an die qualitative empirische Bildungsforschung machen will, dass sie also „im Unterschied zu Humboldt ausdrücklich eine empirische Perspektive umfasst“ (ebd.; relativierend dazu, dass *Humboldts* Theorie bereits empirisch gedacht war bzw. gedacht werden kann, siehe Tenorth 2023). Nach *Kokemohr* lässt sich Bildung als „rhetorische[r] Prozess auf[f]assen, der von widerständigen Erfahrungen angetrieben wird und sich aus dem figurativen Überschusspotenzial symbolischer Systeme und ihrer imaginären Aufladung speist“ (Kokemohr 2007, 15).

„Wir sind anderen wie uns selbst noch in intimster Zuwendung nur kraft der symbolischen Konfiguration unseres ‚Ich‘ zugänglich. Das vor aller Figuration wirkende Reale unserer Existenz kann zwar Unruhe stiften, nicht aber gleichsam frei von aller Figuration als solches erscheinen. Auch eine Formulierung wie ‚ein als solches nicht sagbares Reales‘ ist eine textuelle Figur – eine Figur der gesagten Unsagbarkeit“ (ebd.; Hervorh. P. S.) – des Nicht-Alles, das „Weniger als nichts“, aber mehr als etwas ist.

Ein Bildungsprozess ist hiernach im Sinne *Kokemohrs* ein „grundsätzlich transindividueller und transkultureller Prozess“ (ebd., 47), der sich in der „Figur des abwesend Anwesenden“ (ebd.), die die „Gegenwart des Nicht-Gegenwärtigen“ (ebd.) behauptet, vollzieht – ganz ähnlich dem o. g. *Žižek'schen* „Nicht-Alles“ der dialektischen Bildung (vgl. Kap. 4.3). *Kokemohr* spricht hier von einer

„Doppelfigur von In- und Exklusion [, die] Nichtgesagtes als ein Mögliches enth[ält], das im präfigurativen Anspruch des Nichtgesagten noch nicht konfiguriert und im Entwurf einer möglichen Antwort noch nicht refiguriert ist, aber kraft einer Modifikation des Verhältnisses zwischen figurativem Element und Bezugssystem kon- und refiguriert werden kann“ (ebd.)

Mit *Kokemohrs* Argumentationsgang lässt sich an dieser Stelle einerseits an die dialektische Bildung anschließen, insofern sie den virtuellen Überschuss von Bildung, das „*Weniger als nichts*“, und die damit implizite Verwobenheit und wechselseitige Bedingtheit des Seins, Nichts und Werdens von Mensch und Welt hervorhebt. Andererseits lässt sich, wie bereits angesprochen, auf die *transformatorische Bildungstheorie* sensu *Hans-Christoph Koller* (Koller 2018 und passim) verweisen und mit dieser fortfahren.

Mit der transformatorischen Bildungstheorie versucht *Koller* mindestens zwei Vorwürfe gegenüber dem Bildungsbegriff auszuräumen. Diese bestünden zum einen darin, dass dem

„Bildungsbegriff vorgeworfen [werde], er nehme [...] die *gesellschaftlichen* Bedingungen des Aufwachsens zu wenig in den Blick und sei deshalb ungeeignet, dem pädagogischen Handeln in gegenwärtigen sozialen Kontexten als Orientierung zu dienen. Zum andern gilt der Bildungsbegriff [...] als unzeitgemäß, da er aufgrund seiner normativen Ausrichtung der Tendenz zu einer bloßen ‚Postulatpädagogik‘ Vorschub leiste und nicht in der Lage sei, die geforderte *empirische* Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse anzuleiten“ (Koller 2010, 288 f.; Hervorh. i. O.; auch Koller 2023, 210 f.).

Eingedenk dieser Absicht begreift *Koller* in besagter Anlehnung an die Ausführungen *Kokemohrs* „Bildung als einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller 2018, 17). Formelhaft, wie er selbst sagt, formuliert er den *Kern seiner Theorie von Bildung* als

„(1) [...] ein[en] Prozess der Transformation“

„(2) grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“

„(3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Koller 2012a, 20 f.; 2015, 2 f.; auch Koller 2016, 149 f.; 2017, 63; 2018, 16; 2022c, 71).

Die *transformatorische Bildungstheorie* schließt hierbei an die dialektische Bildung (vgl. Kap. 4.2 u. ff.) insofern an, als sie Bildung ebenso als „unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens*

mit offenem Ausgang“ begreift (Koller 2018, 167; Hervorh. i. O.) und eine „Doppelbewegung“ darstellt, die darin besteht, „einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt“ (ebd., 181; Hervorh. i. O.). Wie die Theorie dialektischer Bildung selbst dialektisch ist und dialektisch zu lesen ist, so ist es auch Kollers Anspruch an die und Verständnis von der transformatorischen Bildungstheorie zu sein, dass sie selbst nicht bloß ein Konzept, sondern den „Anlass für einen transformatorischen Bildungsprozess“ darstellt (ebd.), sie beschreibt dabei „eine Form von Bildung genauer“, *nicht jede* Form (Koller 2022b, 22; Hervorh. i. O.; ebd., 25), ihr Transformationskonzept ist selbst offen, revidierbar und transformationsfähig (ebd., 21 u. 24) – *oder auch: dialektisch*.

Im Folgenden wird die *transformatorische Bildungstheorie* nicht nur aufgegriffen, weil sich mit ihr an die Theorie dialektischer Bildung und damit ebenso an zeitgenössische Herausforderungen wie jene der Metamoderne anknüpfen lässt²²⁶, sondern ihr Konzept der Krise als Anlass für Bildungsprozesse einerseits die Möglichkeit bietet, dialektische Bildungstheorie im Hinblick auf den „Anstoß“ (Žižek) der dialektischen Bewegung weiter auszuführen, und weil sie mit ihrem Anspruch der empirischen Anschlussfähigkeit von Bildung dieser Berufsbildungstheorie ebenfalls eine Schärfung im Hinblick auf ihre empirische Umsetzbarkeit verspricht. Die *transformatorische Bildungstheorie* ist allerdings nicht unumstritten, sondern sie ist vielfach kritisiert worden. Diese Kritik an ihr soll folgend als Ausgangspunkt dienen, die *transformatorische Bildungstheorie* näher zu betrachten.

5.1.1 Kritiken an der transformatorischen Bildungstheorie

Sophie Pia Stieger kritisiert an der *transformatorischen Bildungstheorie*, dass sie zwar auch über die Grenzen nationaler Diskurse über Bildung hinaus Gültigkeit beanspruche, letztlich aber vor allem aufgrund ihrer Nähe zum neuhumanistischen Bildungskonzept für Außenstehende, d. h. nicht dem deutschen Sprach- und Kulturraum Angehörige, nur schwer zu verstehen und deshalb lediglich einen nationalen Entwurf von Bildung darstelle (Stieger 2020b, 160–163; auch Stieger 2020a, 70) – sowohl „on the level of content as well as on the institutional level“ (ebd., 163). Das Konzept der transformatorischen Bildung besitze eine „indeterminacy of its core idea“ (Stieger 2020a, 68), eröffne damit aber auch Anknüpfungspunkte für verschiedene Richtungen von Bildungsforschung (ebd., 76). Bildung an sich sei ideologisch belastet – Stieger spricht von einer „ideology of Bildung“ (Stieger 2020b, 165; Hervorh. entfernt; vgl. a. „Bildungsgospel“, Fn. 34) – mit einem „problematic historical legacy“ (Stieger 2020a, 76). Dies sei letztlich – wie schon bei anderen Konzepten vor ihm – nur „a tale about the alleged indispensability of [...] Bildung“ (ebd., 77; Hervorh. entfernt), indem es einen „Spagat zwischen der Rettung des deutschen Bildungsideals, zeitgenössischen Theorien und

226 „Individuals are today more than ever exposed to experiences that cannot be integrated into the familiar basic figures of the self-world-relationship“, wie Pia Stieger (2020a, 71) festhält und was sich als Ausdruck von in der modernisierten Moderne und im Posthumanismus (vgl. Kap. 3.1 u. 3.2) vorherrschenden Uneindeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien verstehen lässt, die die besagte Integration von bestehenden Selbst- und Weltverhältnissen herausfordern.

empirischer Forschung [wage ...] – inwiefern dies gelingt, bleibt eine offene Frage“, so Stieger (2023, 634) abschließend.

Einen weiteren „Spagat“ der transformatorischen Bildungstheorie thematisiert und kritisiert Douglas Yacek. Ihm zufolge sei die transformatorische Bildungstheorie unfähig, „als angemessenes bildungstheoretisches Fundament für pädagogisches Handeln zu dienen“ (Yacek 2020, 83 u. 90 ff.), da sie mit ihrer Forderung der „radikalen Infragestellung der etablierten Welt- und Selbstverhältnisse der beteiligten Subjekte“ (Koller 2017, 62) die Radikalität der Veränderung in ihren Erfahrungs- und Erwartungsmustern und ihre „psychologische Gefährdung“ und „verheerende[n] Konsequenzen“ (Yacek 2020, 94) für die Betroffenen verkenne. Transformatorische Bildung berge „das Potenzial, ein transformatorisches Trauma hervorzurufen“, in sich (ebd.) und könne statt herausfordernd eher überfordernd sein (Rose 2016, 243). Lernende würden hier nämlich „mit einer *bloßen, d. h. unvermittelten Diskontinuität* in ihrem Denken und Handeln konfrontiert“ (Yacek 2020, 94; Hervorh. i. O.), ohne sie mit den nötigen Mitteln zur Überwindung dieser negativen Erfahrungen auszustatten (ebd.).

Auch Julia Lipkina konstatiert, dass die grundlegende Infragestellung des bislang Gültigen ein riskantes Unterfangen sei (Lipkina 2022, 124). Sie kritisiert darüber hinaus, dass „[d]urch die (Über-)Betonung der Wandlung und ihrer Bindung an Krisen [...] insbesondere andere Formen bildender Erfahrungen vernachlässigt [werden]: Weder könne die Konstitution von Selbst- und Weltverhältnissen, noch auf Wiederholungen basierende Prozesse und damit auch Fragen der Kontinuität in diesem Zusammenhang angemessen als Bildung theoretisiert werden [...]“. Die transformatorische Bildungstheorie berücksichtige also zu wenig die Kontinuität von Bildungsprozessen, welche aufgrund der Anschlussfähigkeit von Neuem (Unbekanntes) an Altes (Bekanntes) aber notwendig sei (ebd.; Hervorh. entfernt). Auch repräsentiere die Fokussierung der Krise als Anlass für Bildungsprozesse eine „Engführung“ und unterkomplexe Darstellung von Bildung (ebd.), welche mithin ressourcenabhängig, habituell bedingt und folglich nicht von jedem oder jeder mühe- und voraussetzungslos umsetzbar sei (ebd., 124f.).

„Deutlich wird also“, so Lipkina, „dass mit der derzeitig dominierenden Fassung von Bildung als Transformation ein relativ enges Theorieverständnis transportiert wird, das den bildungstheoretischen Blick nicht nur auf ‚spezielle Figurationen begrenzt‘ [...], sondern auch dazu beiträgt, dass nur sehr wenigen Subjekten Bildungsprozesse ‚attestiert‘ werden können“ (Fuchs 2015, 19 zit. n. Lipkina 2022, 15).

Thomas Fuchs, auf dessen Kritik die abschließend genannte Argumentation Lipkinas aufbaut, kritisiert diesbezüglich an der transformatorischen Bildungstheorie, dass sie ihrem eigenen Anspruch, eine deskriptive Bildungstheorie sein zu wollen (dazu Koller 2007a, 51; 2016, 151; 2022c, 80; 2023, 217), nicht gerecht werde. Auf eine Analyse Kollers zu einer lebensgeschichtlichen Erzählung verweisend, stellt er fest, dass Kollers Feststellung, ob Bildung in dieser Erzählung erkennbar sei oder nicht, „keine schlichte, sortierend-klassifizierende Beschreibung, sondern eine normativ-evaluierende Beurteilung sei“ (Fuchs 2015, 20), dass also die Deskription auch eine Präskription sei, die

transformatorische Bildungstheorie implizit „normative Implikationen“ (ebd., 19) besitze, ohne diese jedoch weiter zu explizieren. Dies berge die Gefahr in sich, auch solche Transformationen als Bildungsprozesse anzusehen, die allgemein nicht als „gut“ gelten können, wie z. B. die Transformation der fiktiven Figur des Lehrers und Drogendealers *Walter White* (dazu Rieger-Ladich 2014; Fuchs 2015, 23) oder des RAF-Terroristen, Neonazis und früheren Anwalts *Horst Mahler* (Stojanov 2006, 76 f.; dazu ausführlicher in Kap. 7.3). Diese beiden Beispiele werden im gleichen Sinne einzeln als Kritik der Normativität der transformatorischen Bildungstheorie u. a. auch bei *Drerup* (2019, 76), *Knobloch* (2022, 55 u. 60), *Giesinger* (2022, 30), *Rödel/Karcher* (2022, 161) angeführt.²²⁷

Aus diesen Kritiken lässt sich entnehmen, dass die *transformatorische Bildungstheorie*

1. Bildung ideologisiere,
2. Bildung unterkomplex und simplifizierend darstelle und
3. einen ethischen Minimalismus vertrete, der Bildungsansprüchen nicht gerecht werde.

Als Kern der Kritik scheinen die Transformationen und die diese und damit auch Bildungsprozesse auslösende und begründende *Krise* zu sein, weil sie nicht nur normativ unterschiedslos, sondern auch unterkomplex als Anlass für Bildungsprozesse gesehen werde: Krisenerfahrungen im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie würden Bildungsprozesse zu individualistischen und instrumentalisierbaren Angelegenheiten machen und ließen somit soziale sowie Aspekte der Unverfügbarkeit von Bildung unberücksichtigt. Insgesamt, so ließe sich sagen, sei die Theorie *Kollers* inhaltlich zu amorph, zu uneindeutig und mithin formalistisch angelegt.

²²⁷ *Johannes Drerup* (2019) und *Dessislava Töpfer-Stoyanova* (2022) sprechen von einem nicht näher begründeten „ethischen Minimalismus“ (Töpfer-Stoyanova 2022, 432; auch Drerup 2019, 74) in der transformatorischen Bildungstheorie, der zwar dem Anspruch der Aufrechterhaltung der Offenheit verschiedener Diskurse (Koller 2022c, 81; 2023, 219) gerecht werde, damit jedoch eben auch solche Transformationsprozesse des *Walther White* als Bildungsprozess deklarieren würde. Zwar argumentiert *Töpfer-Stoyanova*, es handle sich bei der transformatorischen Bildungstheorie nicht um einen „rein deskriptiv[e]n Begriff [...], sondern ein aufgeladenes Konzept“, jedoch mangle es diesem an einem „normativen Begründungsdiskurs“ (ebd.), einem „klare[n] normative[n] Profil“ (ebd., 431). Sie wirft dem Konzept vielmehr vor, mit dem Verweis auf die „Unmöglichkeit einer Letztbegründung“ sich der eigenen Begründung zu entziehen (ebd.). *Douglas Yacek* macht hier einen die Risiken von Transformationen verkennenden Formalismus aus (Yacek 2020, 83 ff.). Die Frage, die sich dadurch öffnet, stellt *Giesinger* (2022, 32) wie folgt, nämlich „ob eine Person einen Prozess der Bildung durchläuft, die den Widerstreit gegenüber totalitaristischen Ideologien offenhält: Nehmen wir an, jemand möchte diese Ideologien nicht abwerten oder für falsch erklären, sondern ihnen genauso Raum geben wie anderen Auffassungen. Es scheint, dass gemäß Kollers Ansatz kein Grund besteht, hier nicht von Bildung zu sprechen. Man könnte vermuten, dass jemand, der gegenüber allen möglichen Positionen offen bleibt, Kollers Ideal von Bildung näher kommt als jemand, der intolerante Auffassungen anderer strikte zurückweist und darauf drängt, deren Vertreter und Vertreterinnen zu marginalisieren“ (Giesinger 2022, 32). Er fragt weiter, ob jemand gebildet sein könne, auch wenn er „kein Interesse an einer Transformation hat“ (ebd., 33). Auch *Drerup* kritisiert, dass ob dieses augenscheinlichen Mangels Unklarheit darüber bestehe, inwiefern sich „fehlerhafte Interpretationen und Fehlentwicklungen im Rahmen von Selbst- und Weltverhältnissen kritisieren lassen“ (Drerup 2019, 74; Hervorh. entfernt). Er spricht davon, dass die „Tatsache, dass Bildung nicht mehr ohne Weiteres teleologisch auf ein bestimmtes, unkontroverses Ziel festgelegt werden kann und dass uns kein ‚Universalthos zur Verfügung (steht), keine verbindliche Werte- oder Normentabelle, auf die wir jederzeit zurückgreifen können, um moralische Probleme zu lösen‘, [...] natürlich nicht [impliziert], dass überhaupt keine (oder so gut wie keine) Kriterien für richtiges oder falsches Handeln oder für wünschens- oder nicht wünschenswerte Bildungsprozesse zur Verfügung stünden“ (Drerup 2019, 74, Fn. 13). *Drerup* plädiert folglich dafür, Bildungsprozesse in Hinblick auf ihr (normativ beurteiltes) Gelingen in Dimensionen zu unterteilen (ebd., 76 f.). An die vorgenannte Kritik anschließend attestieren auch *Rödel* und *Karcher* der transformatorischen Bildungstheorie ein „Normativitätsdefizit“ (Rödel/Karcher 2022, 163). Theoriearbeit habe eine „dunkle Seite“, indem sie diszipliniert und dadurch latent normative Implikationen reproduziere (ebd., 164). Ihr Vorschlag ist es, statt von Bildung von Lernen zu sprechen (ebd., 165 ff.).

Im Folgenden soll primär entlang der Darstellungen und Argumentation Kollers sowie weiterer, mithin der transformatorischen Bildungstheorie nahestehender Autor:innen und der bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit dargelegt werden, dass die transformatorische Bildungstheorie entgegen der Kritiken durchaus dazu geeignet ist, Bildung und Bildungsprozesse zu beschreiben und für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis frucht- und theoretisierbar zu machen, ohne dabei individualistisch oder indifferent zu sein. Als Ankerpunkt dazu dient die *Krise*, die das *Zentrum*, die *conditio sine qua non* der Theorie Kollers bildet.

5.1.2 Die Krise als „Anlass und Auslöser von Bildungsprozessen“

Die Krise gilt der *transformatorischen Bildungstheorie* als „Anlass und Auslöser von Bildungsprozessen“ (Koller 2022b, 18).²²⁸ In Verbindung mit der Krise ist Bildung als ein

„konflikthaftes Geschehen [zu verstehen; P. S.], das durch die Erfahrung ausgelöst wird, dass die Figuren eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses zur Orientierung nicht mehr ausreichen. Transformatorische Bildungsprozesse reagieren mithin auf die irritierende Erfahrung, dass die etablierten Welt- und Selbstbezüge in eine Krise geraten sind“ (Koller 2012b, 50; auch Koller 2022c, 69; Nohl 2017, 101 f.).

Diese irritierende Erfahrung bezeichnet Koller auch als „Fremdheitserfahrungen“ (Koller 2018, 181), die mit zweierlei Reaktionsformen einhergehen. Das Fremde wird entweder als etwas Feindliches und Bedrohliches wahrgenommen und ausgegrenzt oder es wird angeeignet, d. h. „seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert“ (Koller 2015, 8; auch Koller 2010, 296; 2017, 64). „Die Wirkung des Fremden erscheint [...] als ambivalent: bedrohlich und verlockend zugleich, Gefahr für das Eigene und Eröffnung neuer Möglichkeiten“ (Koller 2017, 64; auch Koller 2022c, 75 f.).

„Die daraus abgeleitete These lautet: Durch den situativen Zwang von Problemen oder Krisen, welche die Sicht auf die Welt und sich selbst in Frage stellen und damit zum Umdenken oder Neudenken nötigen, wird Bildung freigesetzt“ (Rose 2016, 232).

Diese Freisetzung ist dadurch gekennzeichnet, dass die „Welt- und Selbstverhältnisse der Beteiligten *radikal* in Frage gestellt werden“ (Koller 2018, 16; Hervorh. P. S.; auch Koller 2017, 62), was zunächst suggerieren mag, dass das Ergebnis des Transformationsprozesses in etwas „absolut Neue[m] mündet“ (Lipkina 2022, 130). Der entscheidende Punkt hierbei ist aber folgender: Zwar spricht Koller davon, dass die Welt- und Selbstverhältnisse *radikal* in Frage gestellt werden, jedoch bedeutet dies nicht, dass dies zum einen immer und zwangsläufig so ist und zum anderen, dass das sich daraus ergebende Resultat der Transformation ebenfalls etwas radikal Neues ist. Vielmehr handelt es sich – ähnlich der „Aufhebung“ (vgl. Kap. 4.2) – um eine „relative Neuheit“ (Koller 2022b, 22), die z. B. als „schon vorhandene, aber nicht realisierte Handlungsmöglichkeit“ (ebd.) oder als *Resignifizierung*, d. h. Wiederholung und Umdeutung, einer *bestehenden* „Bedeutung“ (ebd.; Hervorh. P. S.) Ausdruck der Transformation ist.

²²⁸ Koller schließt jedoch nicht aus, dass es auch andere Auslöser oder Anlässe geben könnte (2022b, 19), dass also, wie Yacek anführt, die Transformation auch als ganz normale Entwicklung gelten kann (Yacek 2017, 212 f.; zu anderen Anlässen siehe auch Beiträge im ersten Teil von Lipkina et al. 2024a).

Bildung ist folglich dann ein „Anderswerden“ (Koller 2018, 9; Hervorh. i. O.), und als *Werden* hat es einen Ausgangspunkt, wie bereits mit der dialektischen Bildung dargelegt wurde (vgl. Kap. 4.2). Diese Feststellung hat weitgehende Folgen.

Zum einen wird damit zu verstehen gegeben, dass Bildung kein individualistisches Unterfangen ist, zum anderen impliziert dies auch, dass sie nicht absolut, sondern stets relational zu betrachten ist. Mit Blick auf die dialektische Bildung, der Beziehung von Sein, Nichts und Werden als Ineinanderübergehen und -übergangensein sowie des Einbezugs des gebildeten Menschen als mit seiner Umwelt verwobenen Subjekts kommen Bildungsprozesse gar nicht umhin, nicht individualistisch zu sein. Bringt eine Krise die bisherige Ordnung der Welt oder auch *Weltansicht* (vgl. Kap. 4.1) ins Wanken, so ist aus Sicht *Kollers* zu betonen, dass „solche Ordnungen gesellschaftliche Gebilde sind [und ...] das, was in einer gegebenen Situation als fremd erscheint, abhängig von den jeweiligen sozialen und historischen Bedingungen [ist]“ (Koller 2022c, 75). Diese gesellschaftlich bedingten Ordnungen wiederum sind Ausgangspunkt individueller oder besser: subjektiver Erfahrungen, insofern sie mit eigenen persönlichen, d. h. individuell unterschiedlich auf die eigene Lebensgeschichte verwiesenen Weltansichten verbunden werden und als Basis dafür dienen, wie die Welt gesehen wird (Gestaltsehen; vgl. Kap. 4.4.3).

„Jede Erfahrung verweist dabei auf eine bestimmte, aber jeweils kontingente Ordnung, die dafür sorgt, dass uns etwas *so und nicht anders* erscheint. Vor diesem Hintergrund kann das Fremde verstanden werden als das, was sich dem Zugriff der jeweiligen Ordnung entzieht“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Das „Gewordensein“ eines Menschen ist biografisch angelegt und wird als solches „nicht in einem luftleeren Raum entwickelt, sondern [...] sowohl durch eigene Vorstellungen und Wünsche als auch durch das ihn umgebende soziale Umfeld beeinflusst [...]“. Das heißt, dass „(der Wechselwirkung von) Welt- und Selbstbezügen eine Relevanz beigemessen werden muss“ (Epp 2024, 117). Nach *Koller* werden Krisen demnach in der Regel zwar individuell erfahren und bearbeitet, sind jedoch auch äußerlich bedingt bzw. auch „gesellschaftlich überformt und von sozialen Bedingungen abhängig, die den Umgang mit Statuspassagen und anderen kritischen Lebensereignissen betreffen“ (Koller 2022c, 75) – eine Position, die sinngemäß auch schon *Anna Siemsen* und *Erna Barschak* in ihrer Betonung der sozialen Bedingtheit von (individuell vollzogenen) Bildungsprozessen betont haben (vgl. Kap. 2.4 u. 2.5). Krisen können demnach Auslöser und Anlass für Bildungsprozesse sein, garantieren diese aber nicht, weil Bildung, wie gezeigt (vgl. Kap. 4.5), in und aus einem dialektischen Zusammenhang (Durch-einander) von Mensch und Welt besteht, d. h. in einem durch-einander bedingten, bestimmt-kontingenten komplexen Wechselverhältnis.

5.1.2.1 Transformation des Habitus als Bildungsprozess?

Bildung, so *Hans-Christoph Koller* und *Arnd-Michael Nohl*, ist demnach zu verstehen „als etwas [...], was in den Interdependenzen der Menschen untereinander, was im Zwischenraum des Sozialen sich entfaltet“ (Koller/Nohl 2010, 538), womit sie Bildung mit dem *Bourdieuischen* Habitusbegriff in Verbindung bringen. „Unter Habitus ver-

steht Bourdieu ein System relativ stabiler Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und des Handelns, die das Welt- und Selbstverhältnis der Akteure grundlegend strukturieren, aber diesen Akteuren ähnlich wie die Regeln einer Sprache nicht bewusst zu sein brauchen“ (Koller 2010, 292; Hervorh. i. O.; auch Koller 2022b, 16; Hillebrandt 2009, 380). In ihm drücken sich „die Gewohnheiten aus, die nicht reflexiv gelernt werden, sondern durch Routinen und Praktiken in einer Welt gemeinsamer Bedeutungen verinnerlicht werden“ (Hörning 2001, 167). Er ist dabei aber nicht bloß Ausdruck von gegebenen Gewohnheiten, sondern er ist, wie *Bourdieu* selbst formuliert, Ausdruck eines „aktiv handelnden Akteurs“, „etwas Erworbenes“ mit „schöpferischen“, aktiven, inventiven Eigenschaften“ (Bourdieu 2011, 58). Der Habitus „legt das Handeln der Individuen nicht in allen Einzelheiten fest, sondern schließt nur bestimmte, mit den objektiven Existenzbedingungen unvereinbare Handlungsweisen aus“ (Koller 2010, 292), die sich im Laufe eines „langfristigen Sozialisationsgangs“ (ebd., 293) gebildet haben zur „Aufrechterhaltung und Reproduktion objektiver Strukturen“ (ebd.) und zum Aufbau einer „Handlungsgrammatik, die den stillschweigenden, regelmäßigen Vollzug der Praxis betreibt [... und] die gegenwärtige und zukünftige Praxis ‚ohne Willen und Bewußtsein‘ anleitet“ (Hörning 2001, 167).²²⁹ Er wird daher verstanden als geschichtliche und gesellschaftliche Einflüsse „im Vollzug der Praxis“ mit den „mental und emotionalen Strukturen der sozialen Akteure unentwirrbar“ verflechtende „inkorporierte Sozialität“ (Hillebrandt 2009, 377 u. 378). Der Habitus ist „Grundmuster“ des gemeinsamen Handelns, das auch auf relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken ausgelegt ist (Koller 2010, 293), d. h. er „begründet die Gleichförmigkeit von Handlungen eines Individuums in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Zeiten. Bourdieu spricht auch von *lex insita* (innewohnendem Gesetz)“ (Rehbein/Saalmann 2014, 111; Hervorh. i. O.).²³⁰

Aufgrund seiner auf Kontinuität und Persistenz ausgerichteten Eigenschaft der Handlungsorientierungs- und Verhaltensmusterstabilisierung suggeriert das Habituskonzept damit zwar augenscheinlich, für die Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse ungeeignet zu sein, weil es in diesen nicht um Routinisierung, sondern Veränderung geht (Koller 2010, 293). In der Reproduktion von Gewohnheiten liegt aber auch das Moment der möglichen Transformation, insofern diese den nötigen Widerstand bieten, dessen es braucht, um überhaupt den Anlass für eine Veränderung wahrnehmen zu können. Dies, indem sie auf die bestehenden, im Habitus veranker-

229 Der Habitus strukturiert das Handeln vorreflexiv, d. h. ohne ihm bewusst zu sein, vor, vermittelt zwischen „objektiven Existenzbedingungen und subjektivem Handeln“ (Koller 2010, 292; auch Koller/Nohl 2010, 538) und wird einerseits strukturiert, ist andererseits aber auch strukturierend (Koller 2010, 292). Er ist „Produkt wie Produzent von Praktiken: Wiederholte Erfahrungen kondensieren sich in den Körpern als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und bleiben so aktiv präsent“ (Fröhlich 1999, 100). Der Habitus ist demnach als „einverlebte und verinnerlichte Geschichte“ (Hörning 2001, 168), als „dynamischer und spannungsreicher lebensgeschichtlicher Prozess“ zu verstehen (Bremer 2023, 173). Er strukturiert gewisse Lebenswege vor, ohne sie jedoch zu determinieren. Dem Sprichwort „*Viele Wege führen nach Rom*“ folgend, gibt es, anders gesagt, viele bestehende, d. h. vorstrukturierte Möglichkeiten, auf einem Weg nach Rom zu gelangen, dabei ist aber nicht festgelegt, welcher Weg dies sein wird.

230 Hillebrandt nennt ein Beispiel für die Äußerung des Habitus aus der Arbeitswelt. „Die langjährige Berufstätigkeit in einer bestimmten Organisation formt den Habitus und drückt sich häufig in der Art der Arbeitskleidung oder im Arbeitsstil aus. So wirken ältere Mitarbeiter in der Regel, wie es in Mitarbeiterkreisen häufig heißt, ‚routinisierte‘ oder auch ‚gelassene‘, was sich nicht nur in der Körperhaltung, sondern auch in der Art der Durchführung von Arbeitsschritten zeigen kann“ (Hillebrandt 2009, 379).

ten Erfahrungen und Strukturen *rück-wirken* (ebd.), indem sie eine Inkongruenz von Sein und Sollen, Erwartung und Wirklichkeit sichtbar machen, die zum Handeln herausfordert.

„Indem er [scil. der Habitus] sich in der Zeit immer wieder wiederholen muss, besteht auch immer die Möglichkeit des unvorhergesehenen Fehlers, der Änderung oder Transformation. Anders als bei den Kritikern von Bourdieu – und vielleicht auch anders als bei Bourdieu selbst – wird in dem Zwang des Habitus zur Wiederholung hier gerade nicht der Zwang zur Reproduktion, sondern die potenzielle Möglichkeit der Transformation gesehen“ (Rosenberg 2010, 574).

Der Habitus ist zwar auf die Vermeidung von Krisen ausgerichtet, aber gerade diese „regelmäßige Anpassung“ kann auch „Passungsschwierigkeiten“ mit sich bringen und Unregelmäßigkeiten (re-)produzieren, die zu Krisen führen, die wiederum das Bemühen um Passung, die „Suchprozesse“ initiieren und evozieren und den Habitus verändern können (ebd., 575; sowie dazu auch Bremer 2023, 167; Hörning 2001, 169 f.).

Mit dem Habituskonzept werden somit verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, zu handeln, ohne jedoch festzulegen, welche Möglichkeiten verwirklicht bzw. in die Tat umgesetzt werden. Der Habitus besitzt damit *keine absolute*, sondern eine „relative Beständigkeit gegenüber veränderten Lebensbedingungen“ (Bremer 2023, 167); „[d]as Prinzip der Persistenz kehrt sich in dem Fall der sich wiederholenden Nichtanpassung gegen sich selbst, indem unter Umständen eine dauerhafte Krise reproduziert wird, die den Habitus nach anderen sozialen Anschlüssen suchen lässt“ (Rosenberg 2010, 575). Damit ist ein Spannungsverhältnis von Bildungsprozessen thematisiert zwischen der Stabilisierung und Aufrechterhaltung bisheriger („alter“) Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen („Gewohnheiten“) sowie ihrer Transformation und damit der Herbeiführung einer „Relevanzverschiebung [...], die dann zu einer Transformation des Habitus führt (Bildung)“ (Nohl et al. 2015, 233; auch Nohl 2017, 103; 2021, 37).

5.1.2.1.1 Die Krise als Katalysator der Transformation des Habitus

Die *Relevanzverschiebung* ist Nohl et al. (2015, 5) zufolge „nicht nur eine Bedingung sine qua non für Bildungsprozesse; in ihr kommt es auch zu einem ersten, praktischen Moment der Negation bisheriger Selbst- und Weltreferenzen“ (ebd., 5; auch Nohl 2021, 38), welche durch die Krise als spontan eindringender und diese herausfordernder Einschnitt in die bisherige Ordnung (Routine) ausgelöst wird. Die Veränderung des Habitus stellt eine Transformation dar (Bremer 2023, 168), die auf Erfahrungen und Erwartungen beruht (ebd.). Ihre Veränderung impliziert dann Bildungsprozesse, die „als ‚Horizontwandel‘ bzw. als kreative Antwort auf den Anspruch des Fremden verstanden werden“ können (Koller 2012a, 25). Denn die „einer Krise innewohnende Irritationskraft ist untrennbar mit ihrem unerwarteten Eintreten verbunden. Nur so kann es zu einer ‚Ent-Täuschung‘ [...] der vorausgegangenen Erwartung und damit zu einer Horizonterweiterung kommen“ (Rose 2016, 240; vgl. auch Kap. 4.4.3, die mögliche Enttäuschung des „Kaffee ohne...“). Es handelt sich bei dieser Krise im Lichte veränderter Existenzbedingungen um eine Ablage, eine Diskrepanz „zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus“ (Koller 2010, 294) sowohl in sozialer als

auch individueller Hinsicht. In beiden Fällen kommt es zu einer „Fremderfahrung“ (Koller 2010, 295; Hervorh. i. O.), d. h. der Enttäuschung einer Erwartung, einer bisher als wahr erachteten Ordnung der Welt im Angesicht der wahrgenommenen Wirklichkeit (ebd., 295 f.). Das Fremde verweigert sich dieser Ordnung (ebd., 296), der zuvor „eingeschliffene[.], routine-ähnliche[.] Handlungskreis [ist] zerbrochen“ (ebd., 298). Dies ist dann wieder Möglichkeit für Transformationsprozesse, d. h. „besonders tiefgehende Wandlungsprozesse, in denen die integrierende und strukturierende Leistung der Wahrnehmungsgefüge scheitert“ und in denen „neue Formen der Wahrnehmung und des Handelns jenseits der schon Bestehenden ermöglich[t] bzw. herbei[ge]führ[t] [werden]“ (Yacek 2020, 85).

Empirisch hat *Arnd-Michael Nohl* dieses Verhältnis von „Bildung und Spontaneität“ (Nohl 2006) unter Einbezug des Pragmatismus *Dewey*s untersucht und den Bildungsprozess, den er als Habitustransformation versteht, in Phasen unterteilt. Ohne im Detail an dieser Stelle auf seine Studie einzugehen (dazu siehe Nohl 2006 sowie Nohl 2017; 2021; Nohl et al. 2015; Rosenberg 2011, 44–52), lässt sich sagen, dass *Nohl* den Bildungsprozess dann als vollzogen ansieht, wenn nicht nur der Habitus eine Neuausrichtung erhalten hat, sondern wenn diese auch zu einem „Moment der reflexiven Negation“ (Nohl 2021, 28) geführt hat, mit der die Veränderung eine neue lebensbiografische Bedeutung erhalten hat, die „Möglichkeiten für weitere Veränderungen in ihrem Leben offen[hält]“ (Nohl 2006, 256 u. 279 ff.).

„The transformation processes end in a phase in which the actors find social relations that stabilize their new practices. Moreover, they revise their biography, which they now perceive through a new outlook [...]. Built on their new life orientations, they reinterpret their own biographies and, by doing so, reflect on how they have related themselves a new to the world“ (Nohl 2017, 104).

„Nicht der Transformationsprozess alleine, sondern die auf ihn aufbauende ‚Restrukturierung‘ [...] der Biografie als reflexiver Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte [...] konstituiert [...] den Kulminationspunkt von Bildungsprozessen, die im spontanen Handeln beginnen“ (Nohl 2006, 281).

Nohl (2017) hat diese Eigenschaft der Krise, Handeln auszulösen, welches dann den Bildungsprozess in Gang setzt, auch mit Bezug auf eine Studie zu HIV-positiven Menschen herausgestellt. Er verweist darauf, dass eine Krise erst dann als bildend, d. h. als zum kritischen Hinterfragen, Reflektieren und Konzilieren der eigenen Situation herausfordernd, verstanden wird, wenn nach einer Lösung für die Situation, nach einer Antwort auf die mit der Krise an die betreffende Person herangeführte Frage zu ihren Welt- und Selbstverhältnissen gesucht wird.

„Only when a ‚catalytic event‘ occurs which ‚instigates movement out beyond the initial reaction‘ [...] the actors are able to distance themselves from old assumptions and to ‚view their diagnosis in a new way‘ [...]. Despite such differentiations [...], the disorienting dilemma prompts the individual to critically assess his/her previous assumptions and subsequently explore new meaning perspectives which would help to overcome the dilemma

or crisis. According to these scholars, transformative learning²³¹ is not only triggered by a personal crisis or dilemma, it also unfolds during its solution“ (Nohl 2017, 101).

Die Krise gilt nicht nur als Auslöser, sondern auch und vielmehr noch als *Katalysator* von Bildungsprozessen (ebd., 104), die das „Suchen [einer Antwort; P. S.] nur anstoßen [kann], das Finden entzieht sich ihrem gesicherten Einfluss. [...] Sie ist der Beginn“ (Rose 2016, 247) eines Prozesses, in dem „Personen [...] insofern zu fortwährender Rekonstruktionsarbeit, zu Umdeutungen und Berichtigung ihrer narrativen Geschichte gezwungen [sind]“ (Fuchs 2002, 272). Mit Epp lässt sich auch von einer „(selbst-)reflexiven Auseinandersetzung“ sprechen, in der „das Individuum sein eigenes biografisches Gewordensein prüfend in den Blick nimmt“ (Epp 2024, 111) und zwar so, dass es einerseits zu Transformationen kommen kann, die grundlegende Änderungen des Selbst-Welt-Verhältnisses nach sich ziehen, dass es andererseits aber auch eine „prüfend-reflexive Aufrechterhaltung von Welt- und Selbstverhältnissen“ zur Folge hat (ebd., 108). Im Sinne eines „*doing continuity*“ werden im Lichte einer zunehmend pluralistischen und dadurch kontingenten Welt, in der Krisen nicht mehr abreißen (vgl. Kap. 3.1), Krisen nicht (mehr bzw. ausschließlich) als Ereignisse gesehen, die Veränderungen des eigenen Lebenslaufs nach sich ziehen müssen, sondern die vielmehr „aufgehoben“ werden und „über den (gesamten) Lebenslauf aufrechterhalten (und graduell aktualisiert) [werden,] ohne diese zu verwerfen bzw. aufzugeben“ (ebd.; Hervorh. i. O.).²³²

5.1.2.1.2 Habitustransformation als nicht-linearer, dynamischer Bildungsprozess

Entscheidend für den Bildungsprozess – auch und gerade den transformatorischen – ist demgemäß nicht, dass es eine Veränderung gibt, die den Lebensweg *völlig neu ausrichtet*, d. h. in dem notwendigerweise eine *radikal* andere Richtung eingeschlagen wird (, weil sie eingeschlagen werden müsse, um eine wahre Transformation zu sein). Es ist also nicht entscheidend, wie Nohl *et al.* (2015, 232) notieren, „*welche Richtung* der Habitus einschlägt“, und sich eine „Transformation des Habitus“ und damit ein Bildungsprozess nur dann vollzieht, wenn alte Handlungsorientierungen gestoppt und neue an Bedeutung gewinnen, was sie mit folgender Abbildung (vgl. Abb. 19) illustrieren.

Zwar ist mit dieser Perspektive die für transformatorische Bildungsprozesse wichtige Unterscheidung von Lernen und Bildung berücksichtigt, dass der „Lernbegriff die Veränderung innerhalb einer gegebenen Ordnung bzw. eines bestehenden Rahmens, während der Bildungsbegriff die Änderungen an der Gegebenheit von Orientierungen bzw. der Konfiguration der Rahmen meint“ (Geimer 2012, 232; dazu auch Koller 2018 und *passim*). „Lernen bezeichnet demnach immer den Aufbau und die Transformation von Wissen und Können, das sich auf spezifische Gegenstände,

231 Nohls *transformative Learning* und *Bildung* können in Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie auch als identisch betrachtet werden. Beides sei letztlich „concerned with the *human subject's being in the world*“ (Nohl 2017, 100; Hervorh. i. O.). Daher wird auf eine detaillierte Betrachtung der Beziehung der beiden Termini verzichtet. Für eine solche Betrachtung siehe Nohl (2017).

232 Dies schließt wohlgerne nicht aus, dass, obgleich der Lebenslauf infolge eines als krisenhaft erfahrenen Ereignisses *zukünftig* gleichbleibt, sich also zum Zeitpunkt *t* im Vergleich zu Zeitpunkten davor augenscheinlich nichts geändert zu haben scheint, der bisherige Lebensverlauf A bis zum Krisenereignis zum Zeitpunkt *t* durchaus retrospektiv als anders wahrgenommen und beurteilt werden kann. Das heißt, dass das Leben vor der Krise durch die Krise retrospektiv anders geworden ist, obwohl es sich selbst nicht verändert hat.

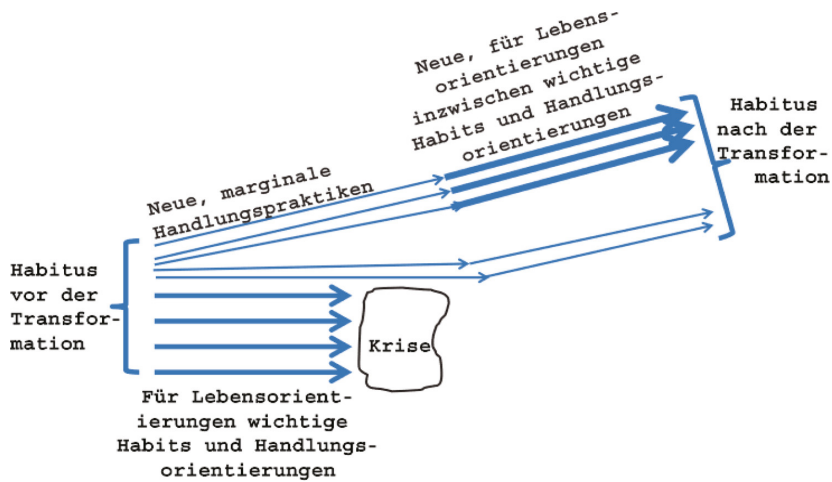


Abbildung 19: Habitustransformation als Bildungsprozess (Quelle: Nohl et al. 2015, 232; ähnlich zu finden und verwendet auch in Nohl 2006a)

also auf Ausschnitte von Welt bezieht. Demgegenüber verweist Bildung auf die Transformation des gesamten, umfassenden Bezugs eines Menschen zur Welt“ (Nohl 2021, 40).²³³ Jedoch impliziert diese Perspektive eine Notwendigkeit der radikalen, endgültigen Veränderung des individuellen Orientierungsrahmens sowie eine Linearität des Bildungsgeschehens, wo dieses, wie gezeigt, einerseits dynamisch zu verstehen ist, somit nicht notwendigerweise eine endgültige Veränderung beinhaltet und vor allem nicht nur eine individuelle Veränderung bedeuten muss. Vielmehr kann es auch eine Veränderung der Welt bedeuten, weil die dialektische Verwobenheit von Mensch und Welt im Bildungsprozess immer bedeutet, dass die Wirkung auf das eine auch eine Wirkung auf das andere hat. „Kurz: Das (selbst-)reflexive Auseinandersetzen mit Selbst und Welt kann als konstitutiv für beide erachtet werden“ (Epp 2024, 111) – beide

233 „Während Lernen als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden könne, handle es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen sich auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung verändere [...] Bildung ist demnach [...] als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen“ (Koller 2012a, 20; Hervorh. i. O.; auch Koller 2010, 290; 2015, 2; 2018, 16 f.; 2022b, 13; dazu auch Töpfer-Stoyanova 2022, 425). Lernen ist aber nicht minderwertig gegenüber Bildung, mit der transformatorischen Bildungstheorie ist keine „Degradierung des Lernens“ (Rödel/Karcher 2022, 166) beabsichtigt, sondern beides gehört nach Koller zusammen (Koller 2022b, 13; 2022c, 71, Fn. 1). Ihre Unterscheidung sei rein analytisch (Koller 2022b, 13), empirisch lasse sich beides nicht trennscharf auseinanderhalten (Koller 2022b, 13; 2022c, 71, Fn. 1; ähnlich auch schon Ricken 2019, Fn. 9). „Die Unterscheidung soll allerdings darauf hinweisen, dass weder die Auseinandersetzung mit der Welt auf (kumulatives) Lernen beschränkt ist noch die Aufgabe pädagogischen Handelns sich in dessen Förderung erschöpft, sondern dass es insbesondere in Krisensituationen auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu transformativen Bildungsprozessen (sowie auf deren pädagogische Ermöglichung) ankommt“ (Koller 2022b, 13). Koller erachtet es nach Kritiken von Nohl jedoch als sinnvoll, Lernen nicht nur auf die Akkumulation von Wissen zu reduzieren, die Unterscheidung von Lernen und Bildung vielmehr im Umfang ihrer Veränderungsreichweite zu betrachten, wonach Lernen eher auf fragmentarische, Bildung das gesamte „In-der-Welt-Sein der Subjekte“ (Koller 2022b, 13; auch Nohl 2017, 100) rekurriere, ohne jedoch den Anspruch erheben zu wollen, diese Gesamtheit auf ein einheitliches Prinzip zurückzuführen (Koller 2022b, 14), wie Rosenberg es mit seiner Bildungstheorie der Veränderung von Habitusformen gemacht habe (ebd.). „Übertragen auf die Unterscheidung von Bildung und Lernen hieße das, auch diese Unterscheidung nicht als absolute, sondern als relative bzw. graduelle Differenz zu begreifen. Lernen bestünde demnach in der Veränderung bestimmter einzelner Aspekte von Welt- und Selbstbezügen, Bildung dagegen in der Veränderung mehrerer (aber nicht notwendigerweise aller) solcher Aspekte. Der Gewinn einer solchen Differenzierung bestünde darin, Bildung und Lernen weiterhin begrifflich auseinanderhalten zu können, ohne auf den Anspruch einer totalisierenden Erfassung angewiesen zu sein“ (Koller 2022b, 14).

geben sich durch-einander ein „bestimmtes Gepräge“ (Litt 1948, 24; auch Rieger-Ladich 2020a, 52; Humboldt 1797 [1904], 326; vgl. a. Kap. 2.6 u. 4.1.1).

Entspricht nun ein prä-kritischer und prä-reflexiver, d. h. vor dem Eintritt eines Krisenereignisses vollzogener Lebenslauf einer Perspektive der Kongruenz von Subjekt- und Weltperspektive, so würde mit Beginn der Krise (rotes Symbol) dieser *lineare Verlauf* unterbrochen und entsprechend der Darstellung von Nohl *et al.* (2015) ein Bildungsprozess auslösende Veränderung stattfinden, um die Linearität wiederherzustellen (vgl. Abb. 20).

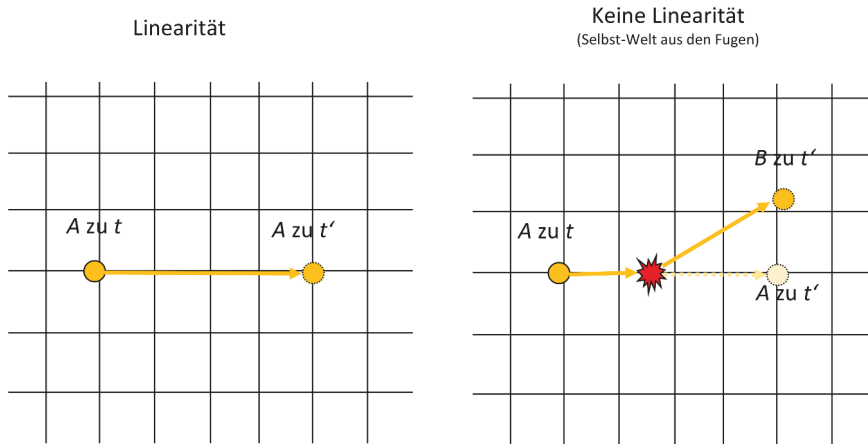


Abbildung 20: Linearität und Nicht-Linearität im Bildungsprozess (Quelle: eigene Darstellung)

Wie mit folgender Darstellung aber gezeigt werden soll, ist die Beurteilung einer Veränderung, d. h. die Abweichung eines Zustandes B zu einem Zeitpunkt t' von einem Zustand.

A zum Zeitpunkt t ist nicht nur abhängig von dem Richtungsvektor bzw. der Orientierung des Weges der durch eine Krise beeinflussten Person, sondern auch von der Beziehung zu der sie umgebenden Umwelt, d. h. von ihrem Referenzrahmen. So kann aus subjektiver Perspektive der Weg von A zu B linear gelten, wo er aus Weltsicht nicht linear, weil vom geraden Weg abweichend, betrachtet werden würde – er verläuft diagonal zur Welt (vgl. Abb. 21).

Das bedeutet, dass die Herstellung von Linearität aus einer Veränderung auch stattfinden kann, wenn nicht nur das Selbstverhältnis, sondern auch das Weltverhältnis verändert wird, wie es auch die transformatorische Bildungstheorie verstanden haben will (diese wechselseitige Transformation wird im folgenden Kapitel „*Transaktionale Bildung*“ [vgl. Kap. 5.2] unter Hinzuziehung einer praxistheoretischen Perspektive ausführlicher behandelt).

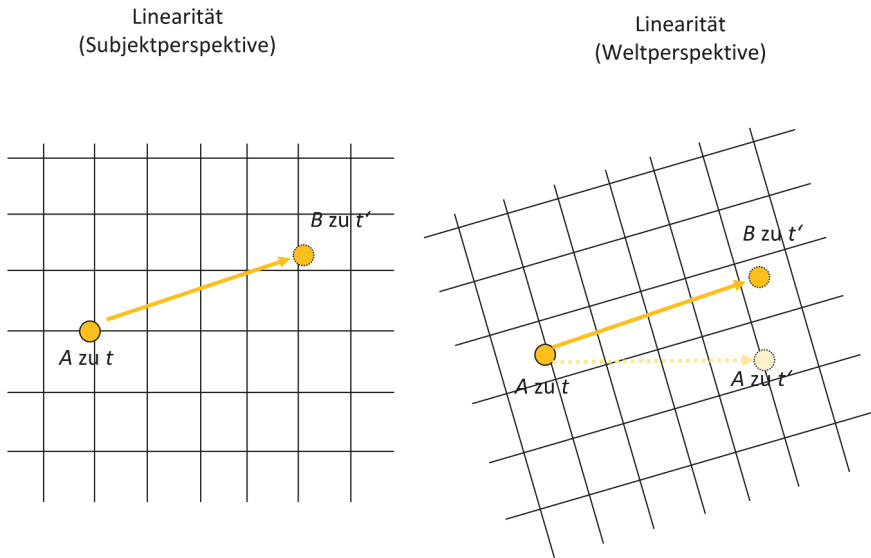


Abbildung 21: Linearitätsperspektiven von Mensch und Welt (Quelle: eigene Darstellung)

Die Konsequenz aus dieser Darstellung ist folglich, dass es vielmehr darauf ankommt, dass nach dem Einschnitt durch ein Krisenereignis der bisherige „alte“ Lebensweg und der zukünftig mögliche, also potenziell „neue“ Lebensweg hinterfragt und reflektiert werden. Das bedeutet, dass der neue Weg ebenso wieder in die gleiche Spur führen kann, jedoch nicht notwendigerweise mehr mit denselben Möglichkeiten und nicht mehr mit derselben Vergangenheit, sondern mit einer durch das krisenhafte Ereignis veränderten Lebensgeschichte, die dieses „alte“ unweigerlich in sich „aufgehoben“ hat. Das bedeutet: „Das ‚Neue‘ ist nicht völlig entkoppelt vom ‚Alten‘“ (Bremer 2023, 168), sondern dieses ist in jenem eben „aufgehoben“ und in Relation gesetzt.

Der Habitus hat demzufolge eine nicht nur stabilisierende und veränderbare, sondern eine, so lässt sich Bremers Deutung folgen, „synthetische Qualität, also etwas Vereinendes, weil die Widersprüchlichkeiten, das Spannungsvolle und die Heterogenität der sozialen Welt [...], die mit der biografischen Laufbahn verbunden sind, letztlich in einer Person zusammenkommen“ (ebd., 170; Hervorh. P. S.). Sind „Subjekte“ und „Objekte“ demnach „figurierte [...], deren Konstitution sich immer schon Prozessen sozialer Interaktion verdankt, in denen, was ist, nur im Spiegel des Anderen auftritt“ (Kokemohr 2007, 17; auch Koller 2022c, 76 f.), so werden sie in Anschluss an eine Krise und durch einen an diese einschließenden Bildungsprozess zu *refigurierten* Subjekten und Objekten (Kokemohr 2007, 16). Das Subjekt sieht die Welt, die Welt „sieht“ das Subjekt mit anderen Augen.

„We see the world, and ourselves, from a new perspective – one that transfigures what we thought we knew, and that opens us up to new phenomena and new experiences. Such dramatic shifts have a spontaneous quality to them, partly because they are so immensely personal and involve subconscious and conscious change“ (Yacek 2017, 217).

Der Verlauf eines transformatorischen Bildungsprozesses müsste in Erweiterung der *Nohl'schen* Darstellung entlang dialektischer Bildung so dargestellt werden, dass zwar das krisenhafte Ereignis den Lebenslauf aus der Spur nimmt, dies aber nicht notwendigerweise eine radikale Veränderung und damit endgültigen Spurwechsel bedeuten muss, sondern vielmehr auch ein *Wi(e)derholen* (vgl. Kap. 4.5) der vorherigen Spur bedeuten kann. Dies nunmehr allerdings in dem Bewusstsein, dass es Ereignisse gibt, die ein Abweichen von dieser Spur provozieren oder auch erfordern können, dem aber auch mit der Veränderung des Selbstverhältnisses (verstanden als Perspektive auf sich selbst) einerseits, des Weltverhältnisses (verstanden als Perspektive auf die Welt) andererseits begegnet werden kann (Abb. 22). Zentral ist nicht die Veränderung an sich – dies tritt ohnehin ein, weil der Post-Krisenzustand den Einschnitt an sich „aufgehoben“ hat –, sondern zentral ist die Art des Umgangs bzw. die „Aufhebung“ der Krise. Entscheidend für einen (transformatorischen) Bildungsprozess ist demnach nicht das Ergebnis, sondern der Weg, auf dem das Ergebnis erreicht und durch den es erzeugt wird. Und dieser Weg der Auflösung und „Aufhebung“ der Krise wird bestritten, indem sich bildend (kritisch, reflexiv, konzilient) mit der Krise auseinandergesetzt wird, ohne auf den Anfang der Krise (vorab) bewusst Einfluss nehmen bzw. diesen aktiv bestimmen zu können.

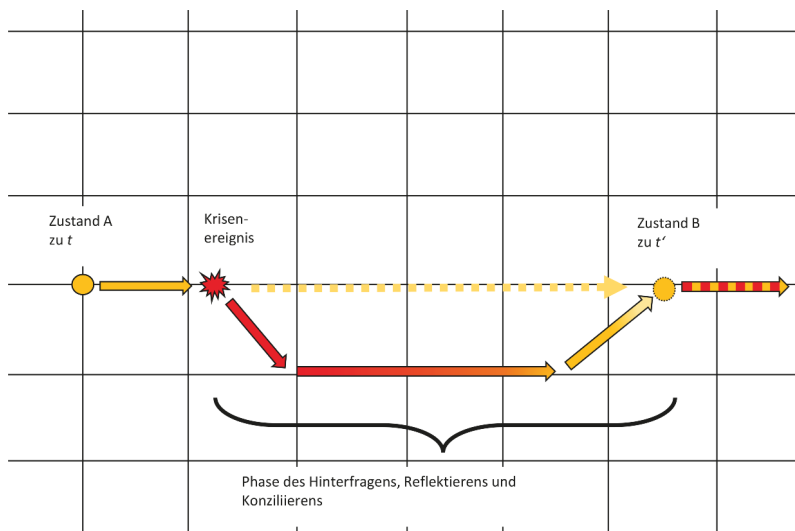


Abbildung 22: Kriseneinbruch und Spurverlauf im Bildungsprozess (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Der linke, rein orangene Pfeil stellt das lineare Selbst- und Weltverhältnis, die (Handlungs-) Orientierung dar. Die Pfeile nach dem Krisenereignis (Pfeile mit verschiedenem Farbverlauf) stellen das Selbst- und Weltverhältnis und die Orientierung während der Phase der Verarbeitung des Ereignisses dar. Der Pfeil nach Zustand B stellt Selbst- und Weltverhältnis und die Orientierung nach „Aufhebung“ der Krise dar: Im Vergleich zum vor-krisischen Verhältnis hat sich die Spur nicht verändert (der Wert auf der Y-Achse bleibt gleich), jedoch deutet die Färbung (orange mit roten Punkten) an, dass das Selbst- und Weltverhältnis nun anderer Qualität ist, ohne jedoch radikal neu zu sein. Vielmehr ist es in derselben Spur, jedoch mit den während der Verarbeitung der Krise entstandenen Krisenspuren in sich „aufgehoben“.

5.1.2.2 Transformation als Bildungsmomentum

In der Theorie *transformatorischer Bildung* ist somit zu berücksichtigen, dass durch Krisen oder krisenhafte Erfahrungen begünstigte Bildungsprozesse nicht instrumentalisierbar sind, sondern vielmehr als „schicksalhafte Fügung“ (ebd.) bzw. „Schicksalschlag“ (Rose 2016, 240) betrachtet werden können – Lipkina et al. (2024b, 9) sprechen vom „pathische[n] Charakter von Erfahrungen“ –, die „nicht vom Subjekt selbst initiiert werden, sondern sich als Widerfahrnisse ereignen“ (ebd.) und sich demnach menschlicher Kontrolle, d. h. „der willentlichen Verfügung der Person entzieh[en]“ (Fuchs 2002, 273), die aber durch Menschen bewältigt bzw. „aufgehoben“ werden können.²³⁴ „Der Bildungsprozess beginnt, wenn das Neue, das weder antizipiert noch geplant werden kann, in das Leben hineinbricht“ (Nohl 2021, 35; Nohl et al. 2015, 3), wobei er aus dialektischer Perspektive bereits begonnen hat, weil der Anfang nur ausgemacht werden kann, wenn er bereits in den Nicht-Anfang umgeschlagen ist, was wiederum nur gilt, wenn er als solcher überhaupt betrachtet wird (und es zu einem Einschnitt gekommen ist). Der Beginn ist in diesem Sinne, wie Nohl mit Blick auf seine empirische Studie konstatiert, nicht determiniert (Nohl 2021, 35). Rose bspw. formuliert dazu, dass die „einer Krise innewohnende Irritationskraft [...] untrennbar mit ihrem unerwarteten Eintreten verbunden [ist]. Nur so kann es zu einer ‚Ent-Täuschung‘ [...] der vorausgegangenen Erwartung und damit zu einer Horizonterweiterung kommen“ (Rose 2016, 240), indem nämlich die Situation in ihre Bestandteile zerlegt und im Hinblick auf die eigenen Vorstellungen oder den Horizont mit diesen verglichen und Unterschiede aufgezeigt werden, die es zu konzilieren gilt (vgl. Kap. 4.4.3). „Die Krisen sind die großen Wendepunkte im Werden des Menschen [...]“ (Spranger 1948, 9), d. h., es werden, wie schon in Bezug zum Beispiel des „Kaffee ohne...“ notiert (vgl. Kap. 4.3.2), Fremdheitserfahrungen gemacht und dadurch Fragen aufgeworfen, die unter Einbezug des virtuellen Überschusses mitunter eine große persönliche Bedeutung haben können.

„Die Konfrontation mit fremden Selbstentwürfen, mit abweichenden Existenzweisen und unvertrauten Lebenswelten kann sehr wohl auch im Reich des Imaginären geschehen und verliert dabei nichts von ihrer *existenziellen Wucht*“ (Rieger-Ladich 2021, 80 f.; Hervorh. P. S.).

Krisen betreffen dann die eigene Biografie in existenzieller Art und Weise und die damit verbundenen Transformationen werden dann zu *Lebens-not-wendigen biographischen Prozessen*, d. h. zu Prozessen, die Lebensnot wenden und die notwendig für Leben sind und dadurch bildende Wirkung haben.

234 Krisen werden nicht intentional herbeigeführt (Kleiner/Koller 2013, 15; Marotzki 1989, 177; Koller 2022b, 18 f. im Rekurs auf Nohl; ob Krisen „inszeniert“ werden können, untersucht Rose 2016), und Bildung ist nicht nur ein aktives, sondern gerade im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie auch ein passives Geschehen (Rieger-Ladich), ein „Widerfahrnis“ (Meyer-Drawe 2005; Combe/Gebhard 2009; Rose 2016, 244 f.); sie sind „spontan“ (Nohl 2006a; Koller 2016, 157) und die „transformation is always something that is experienced, lived through, grappled with, endured“ (Yacek 2017, 208). Gleichsam sie nicht aktiv hervorgerufen werden (können), lassen sie sich aber (aktiv) bewältigen, indem der Lebenslauf, in den sie einbrechen, „selbst nach [...] eigenen Vorstellungen aktiv (mit) ausgestaltet“ (Epp 2024, 115), d. h. mithin auch transformiert, wird.

5.1.2.2.1 Krise als existenzieller Moment in der Biografie

Diese Position kann zunächst mit einer Erfahrung Markus Rieger-Ladichs (2020b) illustriert werden. In einer von der *Humanistischen Akademie* initiierten, online per Video-call geführten Diskussion führt dieser ein persönliches Beispiel an, in dem er von einer Sängerin und ihrem Song über ihren im Erstellungsprozess verstorbenen Vater berichtet. Dieser Song, mit der ihm inhärenten Wut und Trauer der Sängerin über den Tod des Vaters, habe ihn zu Tränen berührt, denn in solchen Momenten werde man mit den Erfahrungen Fremder konfrontiert, die schlagartig eine persönliche Betroffenheit erzeugen, sodass auf einmal *die ganz großen Fragen* im Raum stünden – die *Fragen nämlich nach der Bedeutung für das eigene Leben, die eigene Existenz* (Rieger-Ladich 2021, 80 f.), für das Ganze.

„[...] Eine Sängerin, die ich wirklich sehr, sehr verehere, ist „Soap&Skin“, die ist, glaube ich, Mitte 20, eine Österreicherin, hat ihre zweite Platte gebracht und der erste Song auf der zweiten Platte heißt „Vater“. Das ist der erste Song, den sie mit einem deutschen Text macht, und zwischenzeitlich ist ihr Vater gestorben. Und die ganze Wut, die ganze Trauer über diesen Tod des Vaters ist in, weiß nicht, vier Minuten dreißig. Und als ich das zum ersten Mal hörte – ich bin so frei, das zu sagen – liefen mir die Tränen runter. Das heißt, wir werden hier auf einmal Erfahrungen anderer, einer anderen Person, die Sie noch nie gesehen haben, eben konfrontiert und auf einmal, würde ich jetzt sagen, *sind die ganz großen Fragen stehen im Raum*. [...]“ (Rieger-Ladich 2020b, Min. 17:42–18:22; Transkription und Hervorh. P. S.).

Es lässt sich hierzu, dieses Mal mit Slavoj Žižek, ein weiteres einschneidendes, bildendes Ereignis anführen, das sich, eingedenk der Žižek'schen Interpretation der Dialektik, in der sich in der Rückwirkung das Schicksal als Notwendigkeit ergibt und somit ebenfalls lebensgeschichtliche Entwicklung besitzen kann, als ein zwar passiv erlebtes, aber letztlich aktiv zu verarbeitendes Ereignis gesehen werden kann – die Liebe, oder genauer: das *Sich-Verlieben*.

Žižek sagt von der Liebe bzw. vom Verlieben, es handle sich dabei um eine Begegnung. Eine Begegnung aber, die nicht aktiv erzeugt werden könne, sondern in die man buchstäblich hineinfalle und in der das ganze Leben radikal und urplötzlich in Frage stellt und verändert, also *transformiert* werde.

„This is why in English and also in some other languages, not all like French, you use the term fall. We *fall* in love. This is the event that I mentioned. In what sense? Let's say you lead a happy life. You are lucky. You have a job. You meet regularly with friends. You are not in love, you just make one-night stands maybe here and there. You meet every evening with friends. You drink. You go to blah, blah. *Then all of a sudden in a totally contingent way let's say you stumble on the street, somebody helps you to stand up*. It's a young girl or boy blah, blah. And, of course, *it's the love of your life*. A totally contingent encounter but the result can be that your whole life changes. Nothing is the same as they say. You even spontaneously perceive your entire past life as leading towards this unique moment, you know, the illusion of love is oh my God, I was waiting all my life for you. *This – something like this would have been the love event*“ (Žižek 2014c; Hervorh. P. S.).

„Falling in love“ passiert spontan und unerwartet, dies aber erst dann, wenn es bewusst wird bzw. bewusst geworden ist, d. h. wenn es in Bezug zum eigenen Leben gesetzt wird und von Relevanz, mithin lebens-not-wendiger Bedeutung geworden ist. „Das Verlieben *geschieht* nie – in einem bestimmten Moment ist es *immer schon geschehen*“ (Žižek 2016a, 274; Hervorh. i. O.). Es ist jener Prozess des Wirklichkeitwerdens der (Möglichkeit der) Liebe, und der Moment, in dem sie sich realisiert, jener Moment, in dem „alle Bedingungen [...] vollständig vorhanden sind, so tritt sie in Wirklichkeit“ (Hegel 6, 210), d. h., „[w]enn *alle Bedingungen* vorhanden sind, *muß* die Sache wirklich werden“ (Hegel 8, 288; Hervorh. i. O.); der Moment, in dem die Liebe (und alle ihre zu ihr führenden, jedoch bisher verdeckten Momente) ins Bewusstsein tritt. Bewusst ist es, weil es, sobald es vor Augen tritt, unbewusst bereits geschehen ist. „Falling in love changes the past: it is as if I *always-already* loved you, our love was destined, ‚answer of the real‘“ (Žižek 2014d, 590; Hervorh. i. O.). Anders ausgedrückt: Das plötzliche, die eigene bis dahin harmonische Lebenswelt, die stabile Ordnung der Welt- und Selbstverhältnisse, der Alltag gerät im Moment des Verliebens, des „Falls in die Liebe“ aus den Fugen (Žižek 2014a, 52), und im näheren Hinsehen wird erkannt, dass dieser offenkundige Zufall, die bloße Möglichkeit plötzlich Wirklichkeit und damit vielmehr eine unausweichliche Notwendigkeit ist, die so kommen musste, eben weil sie passiert ist. Eine relative, weil auf Zufälligkeit gründende „*Identität*“, die nicht erst *wird*, sondern *vorausgesetzt* ist und zugrunde liegt“ (Hegel 6, 211). „Sich zu verlieben ist ein kontingentes Zusammentreffen, aber sobald es passiert ist, erscheint es als notwendig, als etwas, auf das sich unser gesamtes Leben zubewegt hat“ (Žižek 2014b, 145).

„Ich verliebe mich nicht aus bestimmten Gründen (ihre Lippen, ihr Lächeln ...) – sondern weil ich sie bereits liebe, fühle ich mich zu ihren Lippen etc. hingezogen. [...] Sie ist eine Erscheinungsform von zirkulärer Struktur, in der der ereignishafte Effekt rückwirkend die Ursachen oder Gründe²³⁵ für sie bestimmt“ (ebd., 8).²³⁵

Die Liebe stellt deshalb ein krisenhaftes Ereignis dar, weil es sich um eine Situation handelt, die „im wahrsten Sinne ‚jenseits von Gut und Böse‘ [ist]“ (Žižek 2014a, 52), die sich in einem unruhigen Zustand befindet, oder eben *unentschieden* ist. Hier kommt die Nähe der Krise zum Begriff der Kritik zum Vorschein (vgl. Kap. 4.4.1), insofern beide aus der griechischen Sprache kommend mit dem Begriff *krinein* verbunden werden und somit darauf verweisen, dass etwas unterschieden ist oder werden muss. In

235 Die Erkenntnis über die Sache kommt erst ins Bewusstsein, wenn sie bereits im Bewusstsein ist. Oder, um es mit den Worten Hegels zu sagen, als „der *Gedanke* der Welt erscheint sie“, d. i. hier die Philosophie als das „*Erfassen des Gegenwärtigen und Wirklichen*“ (Hegel 7, 24; Hervorh. i. O.), „erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat. [...] die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“ (ebd., 28). Es gilt, „daß erst in der Reife der Wirklichkeit das Ideale dem Realen gegenüber erscheint und jenes sich dieselbe Welt, in ihrer Substanz erfaßt, in Gestalt eines intellektuellen Reichs erbaut“ (ebd.). Dieses Ereignis ist dabei traumatisch, weil es einen Fall bedeutet, der das Risiko beinhaltet, komplett aus dem Gleichgewicht zu geraten. Es ist analog zum Fall von Sein und Nichts im paradoxen Widerstreit miteinander zu begreifen. Einerseits versuchen beide Seiten, die Oberhand zu gewinnen, um die eigene Reinheit durchzusetzen, andererseits aber können sie sich nicht in dieser Reinheit verlieren, würde dies schließlich einen Fall in die Sichselbstgleichheit und damit totale Leere bedeuten und damit das Gegenteil von dem, was sie eigentlich sind. Dies aber zu erkennen, gelingt erst rückwirkend, im Nachhinein, wenn das Sein ins Nichts und vice versa übergegangen ist. Erst retrospektiv erschließen sich die Gründe für das ursprüngliche Ereignis, für die Veränderung; erst mit Eintritt der Wirkung wird die Ursache und ihr notwendiges Eintreten verständlich, weil die Gründe dafür bereits aus der Tiefe an die Oberfläche „entborgen“ (Damberger) sind.

der Krise *unterscheidet* sich also nicht nur das Leben vor ihrem Eintritt von dem Leben danach, sondern es wird vielmehr auch *entschieden*, dass oder inwiefern das neue Leben sich vom alten Leben unterscheidet und sich das alte Leben dadurch ebenso verändert wie das zukünftige Leben – Krise ist dann Auslöser der *Transformation als „Aufhebung“ des „alten“ Lebens im „neuen“ Leben und vice versa*.

Durch Krisen begünstigte Bildungsprozesse stellen demnach intensive Momente der Konfrontation mit dem Fremden einerseits, gleichsam aber eine ebenso intensive, gar intime Begegnung mit dem eigenen Dasein dar, welches dann grundlegend bzw. wesentlich zur Disposition gestellt wird. Dies stellt sich zwar als etwas sich spontan Ereignendes dar, ist letzten Endes aber vielmehr Ausdruck von in den „Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen“ (Koller 2018, 152) eingebetteter Bildungsprozesse. Das „Entscheidende [ist] in der Prozessualität, im Werden selbst zu betrachten“, aus dem sich die Wirklichkeit entwickelt. „Wirklichkeit [ist] selbst als ein Werden, eine Bewegung anzusehen, in der momentan das Ganze präsent ist“ (Gamm 2020, 121; Hervorh. P. S.). Das heißt,

„Bildungsprozesse [stellen] – von seltenen Ausnahmen abgesehen – wohl kaum einmalige, sich plötzlich ereignende Vorgänge dar, sondern sind als langfristiges Geschehen aufzufassen, das sich in lebensgeschichtlichen Dimensionen, d. h. eingebettet in biografische Zusammenhänge vollzieht“ (Koller 2012b, 51; auch Koller 2018, 152; 2023, 211).

Krisen werden zwar als plötzliche, schlagartige Ereignisse und Einschnitte wahrgenommen, die damit verbundenen Bildungsprozesse aber sind auf das ganze Leben bezogen. *Krisen sind* nicht nur punktuelle Schlaglichter, sondern sie sind vielmehr *das ganze Leben ausleuchtende Flutlichter*. Formuliert Koller noch, dass dieser Bildungsprozess bzw. die neue Erkenntnis nicht aus dem Nichts kommen kann – eine Aufmerksamkeit, die bereits mit Pirmin Stekeler mit seiner Kritik an Žižeks „Philosophie des Nichts“ (vgl. Kap. 4.3) geäußert hat –, so lässt sich mit den Aussagen Rieger-Ladichs und Žižeks konträr dazu nunmehr darlegen, dass der Bildungsprozess vielmehr aus dem „Weniger als nichts“ hervortritt, welches zur Sache gehört. Das heißt, es ist genau dies „Weniger als nichts“ als der negative, (noch) verborgene Überschuss, der im (transformatorischen) Bildungsprozess zum Vorschein kommt als Positivität des Negativen. Und dies ist, aufgrund der dialektischen Verbindung von Subjekt und Objekt, bildungstheoretisch relevant, weil, was in der Sache „schlummert“ und noch verborgen oder *unentbor*gen ist, dann im Bildungsprozess erweckt wird und ebenso im Menschen erweckt, was zuvor noch schlief. Dies geschieht in dem *Moment*, indem es den Menschen affiziert und eine Bewegung auslöst, die ihn dazu veranlasst, die Welt- und Selbstverhältnisse zu hinterfragen und damit einen Bildungsprozess in Gang zu setzen. Mit Friedrich Copei (1902–1945), einem ehemaligen Schüler und Doktoranden Eduard Sprangers, kann deshalb auch vom „fruchtbare[n] Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1969) gesprochen werden.

5.1.2.2.1.1 Krisenereignis als „fruchtbarer Moment“

Als „fruchtbare[n] Moment“ kennzeichnet Copei „jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich ‚ein Licht aufgeht‘“ (Copei 1969, 17), „in denen eine echte Erkenntnis plötzlich aufblitzt“ (ebd., 29). Schon Hegel schreibt, das Alte, Vergangene „wird durch den Aufgang unterbrochen, der, ein Blitz, in einem Male das Gebilde der neuen Welt hinstellt“ (Hegel 3, 18 f.). Der fruchtbare Moment ist der Moment „des Auftauchens und Gewinnens“ einer Erkenntnis, mit der „das Stutzen und die Ratlosigkeit des Nichtwissens“, die „Spannung“ zwischen „dogmatischer Meinung und Gewißheit der echten, eigenen Erkenntnis“ gelöst wird (Copei 1969, 21), in der aber „nicht nur der Funke der Erkenntnis aufleuchtet, sondern aus ihm Tat und Formung entspringt“ (ebd., 27). Der fruchtbare Moment ist

„jene höchst gespannte geistige Situation, da die Wahrheit dann aus der Sache selbst hervorspringt und den ungeduldig Fragenden ganz erfaßt. Aus beiden Faktoren, der subjektiven Fragehaltung und dem ‚Gegendruck der Sache‘ [...] erwächst dann jene Dynamik seines Denkens, die ihn dann ein Hindernis nach dem andern nehmen läßt, bis sich die Spannung löst“ (Sprengrer 1948, 21).

Fruchtbare Momente werden oft ausgelöst durch ein „belangloses, zufälliges Ereignis“, durch das eine Entwicklung hervorgerufen wird, mit der eine „leidenschaftliche *Eigenbewegung* der Sache“ anhebt (Copei 1969, 30; Hervorh. i. O.). Wie auch schon das krisenhafte Ereignis und ein damit potenziell verbundener Bildungsprozess lässt sich auch der fruchtbare Moment nicht herstellen (Meyer-Drawe 1984, 97). Der fruchtbare Moment kommt erst im „Augenblick der Entspannung“ (Copei 1969, 29). An dieser Stelle lässt sich bereits eine Nähe zu transformatorische Bildungsprozesse auslösenden Krise einerseits sowie zum dialektische Bildungsprozesse initiiierenden „Anstoß“ andererseits erkennen. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess ist ein spontanes, unvorhersagbares Ereignis mit einem das Subjekt nachhaltig affizierenden, d. h. derart wuchtigen. Einfluss, dass unweigerlich ein Prozess ausgelöst wird, der zum Hinterfragen der Welt- und Selbstverhältnisse auffordert. Er ist bspw. jener Moment der Frage nach einem Kaffee aus „*Brassed Off*“, der mit der Metapher des „*Kaffee ohne...*“ formuliert wurde (vgl. Kap. 4.3.2). In ihm verschmelzen Person und Sache (Heimlich 2017, 174), Subjekt und Objekt, Vergangenheit und Zukunft miteinander und erzeugen eine Situation unvergleichlicher Spannung. Die Lösung dieser Spannung ergibt sich, indem der Mensch „in die Tiefe des Objekts ein(dringt), und in dieser Verschmelzung mit dem Objekt erschließen sich die eigentlich bildenden Wirkungen der ‚Sache‘“ (Copei 1969, 40; Hervorh. entfernt).

Der fruchtbare Moment ist damit ein höchst „*persönliches Moment*“ (ebd., 26; Hervorh. i. O.), welches zu einem solchen aber erst wird, wenn es zu einer Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Unbekannten kommt. Bildung meint eben bei Copei „ein personales Geschehen des Sich-Bildens im Sinne einer selbst zu findenden Problemlösung“ (Heimlich 2017, 174); dies aber nicht solipsistisch, sondern „im Gespräch mit anderen und in je konkreter leiblicher Verortung“ (ebd., 179). Copeis „fruchtbarer

Moment“ und Žižek'schs „Anstoß“ weisen hier eine Schnittmenge auf, insofern Letzterer auch einen Impuls auf das „anfänglich leere[.] Subjekt“ darstellt, der nicht bloß mechanisch und äußerlich ist, sondern der als Aufforderung eines anderen Subjekts wirkt, welches das leere Subjekt dazu bewegt, sich zu spezifizieren (Žižek 2010, 64). Es ist ebenso ein persönliches Moment, das aber aus der Sache selbst erwächst, indem im Subjekt Selbst und Welt, Fremdheit und Eigenheit als je andere aufeinandertreffen und das Subjekt etwas „Fremdes *in sich*“ entdeckt (ebd., 65), mit dem es sich nun zur Auseinandersetzung gezwungen sieht. Die Auseinandersetzung setzt dort ein, wo Verlegenheit herrscht, nicht, wo nur gestaunt wird. „Das Staunen, Stutzen leitet die Forschung ein“, also die Suche nach einer Lösung (auch im Gedächtnis), „die Verlegenheit“ als „Zeichen erschütterter Sicherheit“ leitet „die Auseinandersetzung“ ein (Copei 1969, 61), denn es liegt keine vorgefertigte Lösung für das Problem im Subjekt vor, es muss außerhalb seiner selbst nach Lösungen suchen, die es eben nur in Auseinandersetzung mit der Welt, dem Anderen, Fremden finden kann.

Als fruchtbarer Moment ist somit jener Augenblick zu bezeichnen, der nicht nur im Hinblick auf seine Zeitlichkeit seine Wirkung auf das Subjekt entfaltet, indem es also nicht nur *im richtigen Moment zur rechten Zeit* geschieht, sondern der zudem in Hinblick auf seinen *Inhalt*, d. h. in Bezug auf das, was ihm an Bedeutung und Sinn abgewonnen werden kann, eine Reaktion bzw. *Rückwirkung* auslöst, die die Fruchtbarkeit des Moments und den ihr von Beginn an bereits implizierten Sinn retrospektiv erkennen lässt. Es handelt sich (psychologisch gesprochen) um ein „Aha-Erlebnis“, ein „plötzliche[n] Erkennen eines bisher unbekannten Sinnzusammenhangs des Selbst“ (Reichenbach 2022a, 203; auch Heimlich 2017, 173). Mit *Fuchs* kann hier von einem „latenten Sinn[.]“ eines elementaren Erlebnisses, einem sog. „Sinnimplikat“ (Fuchs 2002, 269) gesprochen werden. Es bezeichnet „eine präreflexive Weise des Selbstseins, auf welche die Person in Momenten der Krise zurückfällt, die zum Ursprung von Sinnbildungen und neuen Erzählungen, ja sogar zum Träger personaler Kontinuität werden kann, [...]“ (ebd.) und stellt somit einen „Knotenpunkt[.] leiblicher Erinnerung, in de[m] die gelebte Lebensgeschichte gleichsam eingeschmolzen und verdichtet ist, und aus de[m] sich ein neuer Sinn entfalten kann“ (ebd., 272), dar. Der fruchtbare Moment fordert aufgrund seiner Intensität somit zur bereits angesprochenen „Sinnarbeit“ (Combe/Gerhard 2009, 557) heraus und fordert dazu auf, den als Krise erlebten Moment in die eigene Lebensgeschichte einzubauen, d. h. die blitzartige Erkenntnis nicht nur erscheinen zu lassen, sondern als Grundlage für kommende Erlebnisse und ihre Bewältigung aufzubewahren oder auch „aufzuheben“. h

„Denn die Erkenntnis, die im fruchtbaren Momente aufleuchtet, ist nur wie das Aufleuchten einer Leuchtrakete über einem dunklen Gelände, das für einen Augenblick das ganze Feld in allen Einzelheiten und deren Zusammenhang unter sich überblicken läßt und dann verlöscht, alles wieder in Dunkel hüllend“ (Copei 1969, 68).

Das bedeutet, Subjekte gehen nicht ganz im Augenblick auf, „sondern stehen stets im Spannungsverhältnis des Nicht-Mehr (Vergangenheit) und des Noch-Nicht (Zukunft) und befinden [... sich] doch im Hier und Jetzt (Gegenwart)“ (Tippelt/Heimlich 2020,

245). Der Augenblick ist im Gegensatz zum Moment nicht rein zeitlich, sondern als etwas Erlebtes (Balibar et al. 2013, 7 f.), der fruchtbare Moment im Bildungsprozess als *Momentum* bzw. *Bildungsmomentum* zu betrachten.

5.1.2.2.1.2 Momentum im Bildungsprozess

Ein *Momentum* ist jener Zeitpunkt und Impuls, welcher den dialektischen Bildungsprozess in Gang setzt, was, wie Yvon Gauthier (2005) argumentiert, bereits implizit bei Hegel und seinem Gebrauch des Begriffes „Moment“ zu finden ist. „Il est significatif à cet égard que Hegel emploie presque toujours le neutre ‚das Moment‘ pour signifier l’aspect dynamique du moment ou momentum“ (Gauthier 2005, 258).

„The readers of Hegel fail invariably to notice that the ubiquitous term ‚Moment‘ in Hegel’s works does not refer to a temporal process, but to a dynamics of motion which has its origin in the Newtonian definition of momentum for material bodies. Hegel’s notion of Moment is rather the momentum of a Spirit which is the driving force of a dialectical process described here as dynamical syllogistics“ (ebd., 257).

Der fruchtbare Moment ist somit, angelehnt an Hegel, der „Hebel“ (Hegel 7, 114; auch Balibar et al. 2013, 6), der die „Aufhebung“ der Widersprüche als dialektischen Bildungsprozess ermöglicht. *Momentum*, aus dem Lateinischen kommend, bezeichnet ursprünglich ein „Übergewicht, das den Ausschlag am Waagebalken ergibt“, womit es zum lateinischen Wort *movere*, was so viel heißt wie „bewegen“, in Verbindung steht. Es „bedeutet so viel wie ausschlaggebender Umstand“, „das auslösende Moment“ oder „Szene, die zum Höhepunkt hinleitet“ (Tippelt/Heimlich 2020, 245; auch Heimlich 2017, 177; Balibar et al. 2013, 2 f.).

Der fruchtbare Moment als Bildungsmomentum ist damit ein Moment, in dem sich etwas bewegt und dadurch buchstäblich ausschlaggebend für eine Unterscheidung und Entscheidung wird, nämlich, um beim Bild der Waage zu bleiben, ob etwas mehr oder weniger wiegt als etwas anderes und wie dies nun bewertet wird, dass etwas mehr oder weniger wiegt als etwas anderes. Mit Bezug auf den Bildungsprozess ist dieser Ausschlag etwas, das einerseits von innen herauskommt (vgl. *e-movere* [vgl. folgend noch Kap. 6.2.4]) und damit den Anstoß zu Selbstwirksamkeit des Menschen gibt, das andererseits, wie angesprochen, auch „anderswoher“ (Koller 2007b, 71) aus der Sache selbst kommt, im Wesentlichen also ein Produkt der Wechselwirkung von Menschen und Welt ist.

Momentum lässt sich somit im Sinne des gleichnamigen Buches von Roger Willemsen (2016) verstehen. Im Klappentext heißt es, *Momentum* sei nicht nur eine persönliche Erinnerung, sondern beinhalte entscheidende Augenblicke unseres Lebens: „Augenblicke von atmosphärischer Intensität stehen neben Entscheidungssituationen, Dialoge von großer Komik neben stillen Natur- und Kunstbetrachtungen, Kindheitsmomente neben Augenblicken der Liebe“, von denen nicht klar ist, ob sie „Trittsteine im Lebenslauf“ oder „das Glück“ sind. In einem Interview mit dem Magazin *Cicero* zu *Momentum* entgegnet Willemsen auf die Annahme, ein Momentum sei das „Unfertige des Augenblicks als Metapher für das Leben“:

„Ganz genau. Es geht darum zu sagen, in diesem einen Moment schießt alles zusammen [...] Es gibt eine Sinneswahrnehmung, es gibt erotische Bilder, es gibt natürlich Kunstwahrnehmungen, auch Musik, es gibt Situationen der Reibung, es gibt den Zusammenklang des Banalen mit dem Pathetischen. Und aus all diesen unterschiedlichen Elementen gewinnt man Produktivität. Es sind immer Momente, in denen etwas produktiv wird – anregt, animiert“ (Willemsen o. J.).

Die Krise als Auslöser eines Momentums gleicht dann dem „Augenblick des Erwachens“, der zwar sowohl mit Glück, aber gleichsam auch mit Mitleid einhergehen kann (Hesse 2022, 35 ff.).

Obgleich der fruchtbare Moment bzw. dieses Momentum sich der menschlichen Kontrolle entzieht, geht dessen Aufbewahrung bzw. dessen Fruchtbarkeit wesentlich von der „Fragehaltung der Lernenden“ aus und wird „von der Selbsttätigkeit des Lernenden getragen“ (Heimlich 2017, 173; auch Copei 1969, 46 u. 61 f.). Mit *Koller* kann im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse für diese als Bedingung auch „die Offenheit [auf Seiten des Verstehenden] für diese Sache, die nur durch die Bereitschaft zur Infragestellung der eigenen Position ermöglicht wird“ (Koller 2007a, 61), gesehen werden. Denn der Zufall des Anstoßes von Bildungsprozessen „ist kein Einwand gegen die Notwendigkeit sachlicher Vorbereitung und Durchdenkung, er bringt ja noch nicht die Entdeckung, er leitet erst die Untersuchung ein [...]“ (Copei 1969, 34). Die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ist nie voraussetzungslos, sondern knüpft an bereits bestehende (alte) Erfahrungen an. Die Fragehaltung richtet das Sehen auf konkrete Lebensbereiche des Menschen (ebd., 50 f.), auf „die feinsten Einzelheiten, die er nie gesehen hätte“ (ebd., 51). Auf das ursprüngliche Staunen als erste Reaktion auf etwas Ungewöhnliches, d. h. vom Gewöhnlichen Abweichendes, folgt, so Copei, eine Befragung des „dunklen Gegenstand[es]“, d. i. der noch nicht erklärte (im Sinne des Erhellens) Gegenstand, mit einer „Formungskategorie“ (ebd., 61). Das heißt, es wird versucht, den Gegenstand in ein bestehendes Kategoriensystem (bspw. die bestehende Lebensgeschichte bzw. Biografie und damit verbundene künftige Vorstellungen) einzufügen, was aber misslingen und scheitern kann (ebd.). Darauf folgt dann der Versuch, mittels Vermutungen den Gegenstand zu analysieren und dadurch für den „Prozess der Aufhellung“ zu erschließen (ebd., 62), bis dies letztlich „bis zur konkreten Setzung der Lösung“ (ebd.) gelingt. „So wird der Vollzug der Fragehaltung in allen seinen Stadien zu einem Befragen der Wirklichkeit; der Fragestellung erschließt sich der Gegenstand, mit der Frage beginnt der echte Erkenntnisprozeß“ (ebd.). Und je spezifischer diese Frage gestellt werde, desto schärfer und feinfühlicher lässt sich der Gegenstand erschließen (ebd., 65). Die Fragehaltung ist mithin der Schlüssel dazu, an der Krise nicht zu verzweifeln, sondern nach Anknüpfungspunkten in den bisherigen Erfahrungen und der bisherigen Lebensgeschichte zu suchen.

Führt die Fremdheitserfahrung womöglich zunächst zu einem Scheitern der Bewältigung der Krise und damit „in eine Leere, in eine Nacht der personalen Identität“ (Fuchs 2002, 271) und erzeugt einen Fall in die Leere, weil sie einem den Boden unter den Füßen wegzieht, wie *Kuhn* im Rekurs auf *Albert Einstein* formuliert (Kuhn 1976,

96 f.; auch ebd., 134; Fuchs 2002, 270 f.), so ist dies jedoch gleichsam schöpferisch.²³⁶ Insofern nämlich durch das Fragen eine neue Idee aufkommt (Fuchs 2002, 271), wird die Nacht erhellt und die Krise aufgelöst bzw. „aufgehoben“. Es ist dies ein analoger Vorgang zum Hervorgehen des Menschen aus der *Hegel'schen* Leere des Nichts, für das der Mensch erst die „Nacht der Welt“ durchqueren muss, um sich selbst näher bestimmen zu können (vgl. Kap. 4.4). Dies mit dem Risiko zu verschwinden, also in die Leere zu fallen. Jedoch: „Nichts verschwindet absolut“ (Meyer-Drawe 1984, 101), sondern alles wird „aufgehoben“, und erst der drohende Fall in die Leere ermöglicht hier die Entbergung des Verborgenen, die Antwort auf die Frage, die Lösung der Spannung, und, um nochmals auf *Hegels* „Nacht der Welt“ zu verweisen, die Wiederverlebendigung des „blutig[en] Kopf[es]“, aus dem eine weiße Gestalt plötzlich hervorschießt (Hegel 1805/06 [1974], 204; vgl. Kap. 4.4.1). Es handelt sich um eine „Ambiguität von Suchen und Finden als lebendige Dialektik“ (Meyer-Drawe 1984, 97), mit der die gewonnene Erkenntnis ein Erfahrungswissen zum „Bildungswissen“ (Copei 1969, 71f.) macht, weil und insofern „eine Wirkung für weitere Lernprozesse entsteht, eine ‚Vorgeformtheit‘ für den weiteren Prozess in der Aneignung neuer Lerninhalte“ (Heimlich 2017, 173; ähnlich Koller 2022c, 81). Das heißt, nicht nur wird in die Tiefe des *einen* fruchtbaren Moments, in die Dunkelheit *dieser einen* Nacht vorgedrungen und diese erhellt, sondern das daraus entborgene Licht, das *ent*-wickelte (*Kimmerle*) Verständnis aus der Sache wird auch für die Erkenntnisgewinnung und das Verstehen weiterer Momente fruchtbar. Die Fruchtbarkeit des Momentes bzw. das Momentum zeichnet sich demnach dadurch als bildend aus, indem sie bzw. es nicht nur in diesem einen partikulären Moment bzw. Augenblick verharret, sondern indem dieser transzendiert und für künftige Momente ähnlicher Intensität „aufgehoben“ wird. Alle folgenden fruchtbaren Momente stellen dann eine wirksame, aber weniger beachtete Vertiefung des ersten Moments dar (Copei 1969, 71), wobei auch bei den folgenden Momenten wie schon beim ersten Moment unklar und völlig offen ist, ob und inwiefern sie bildend sind, d. h. im Falle der transformatorischen Bildungstheorie, inwiefern sie *möglicherweise* eine Transformation und Refiguration des Welt- und Selbstverhältnisses zur Folge haben.

5.1.2.2.2 Bildung als „Möglichkeitskategorie“

Eingedenk der dialektischen Bildung (vgl. Kap. 4) und der Tatsache, dass Wirklichkeit immer auch einen nach subjektiver Deutung unterschiedlichen virtuellen Überschuss beinhaltet, ist für die Bewältigung einer Krise die innere Vorstellung oder auch Phantasie als „das organisierende Zentrum eines Wechselverkehrs zwischen Ich und Gegenstandswelt, ein Übergangsraum, in dem der Mensch sich quasi oszillierend zwischen seinen innerseelischen Prozessen und den materiellen Gegebenheiten der äußeren Welt, in der er sich gerade befindet und mit der er sich befasst, hin und her bewegt“

236 Mit Dörpinhaus et al. (2006, 17f.) kann auch exemplarisch für diesen Bildungsprozess ein Erlebnis des Physikers *Werner Heisenberg* erster Begegnung mit der Atomlehre (Heisenberg 1919/1920 [1985]) genannt werden, der sich kurz nach Ende des 1. Weltkrieges auf den Schulunterricht vorbereiten wollte und sich in dessen Vorbereitung mit einer Passage aus *Platons* „*Timaos*“ konfrontiert sah, die sich seiner Weltsicht widersetzte und einen Bildungsprozess in ihm auslöste (ebd., 18).

(Combe/Gerhard 2009, 556), zu betrachten. Dieser Prozess entzieht sich der Kontrolle, weil das Subjekt unterschiedlich durch Ereignisse in der Welt affiziert wird und damit Ereignisse je nach „Vorerfahrung“ (Rose 2016, 237), „Vorwissen“ (ebd., 242; Koller 2018, 75) oder „Vorverständnis“, welches stets vorausgesetzt sei (Meyer-Drawe 1982 [2019], 279), denn „[w]ir bewegen uns immer schon im Horizont vorgängiger Erschlossenheit“ (ebd., 273), unterschiedlich als Krise wahrgenommen werden können.²³⁷

Ob bspw. die Frage, auf einen Kaffee noch mit in die Wohnung zu kommen, wie sie im Film *„Brassed Off“* gestellt wird, als, wie Žižek es darlegt (vgl. Kap. 4.3.2), Einladung zum Sex oder wörtlich verstanden wird, ist nicht vorab bestimmbar, weil es wesentlich von der in dieser Hinsicht bestehenden lebensgeschichtlichen Entwicklung des bzw. der Adressierenden und des bzw. der Adressat:in und ihrer damit verbundenen Deutung der Situation (Kontext) abhängt. Ganz gleich aber, wie diese Deutung ausfällt, insofern die Situation als bildendes Ereignis, also als zum Hinterfragen, Reflektieren und Konzilieren anregendes Ereignis wahrgenommen wird, steht am (immer nur vorläufigen) Ende eines Bildungsprozesses ein „erweitertes Ich: Man sieht etwas, was man bisher nie so gesehen hat“ (Combe/Gerhard 2009, 556). Es handelt sich hierbei um „Sinnarbeit – ein anspruchsvoller Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion einer Problemlage und ihrer möglichen Lösungen“ (ebd., 557).

Was Koller demnach als Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse beschreibt, ist vor dem Hintergrund dialektischer Bildung analog zur „Aufhebung“ des Alten im Neuen, von Sein und Nichts und vice versa zu verstehen. Dieses wie jenes ist dasselbe, nur in anderer Form, es hat das je Andere in sich „aufgehoben“, um dadurch überhaupt sich selbst zu sein. Die Transformation ist Ausdruck des *Sichanderswerdens* und damit gleichsam des Sich-als-das-Bestimmens, was man schon ist, ohne es zu sein, sondern in sich als Potenzial „aufgehoben“ hat. Das Neue meint also eben nicht, dass nicht auch etwas „Altes“ bleiben könnte, sondern es erfordert geradezu, dass es etwas „Altes“ gibt, weil es nur so auch das Neue geben kann, welches aber unweigerlich dieses „Alte“ „aufgehoben“ hat. Das Neue kann nach Koller im Rekurs auf *Walden-fels* hierbei als eine produktive Antwort auf einen an den Menschen gerichteten Anspruch verstanden werden. „Eine solche Neuschöpfung ist jedoch [...] keineswegs Werk des Subjekts selber, sondern vielmehr etwas, was *zwischen* dem Subjekt und dem Fremden entsteht“ (Koller 2017, 64; Hervorh. P. S.; auch Koller 2010, 296 f.; 2022c, 76). Das heißt,

„dass neue Lösungen zu finden ein aktives Handeln in einer Problemlage voraussetzt, was zwar durch Irritationen von außen angestoßen, aber letztlich nur durch die Herstellung einer Selbstbezüglichkeit intrinsisch motiviert werden kann. Nicht jede irritierende Erfahrung wird damit zu einem bearbeiteten Problem“ (Rose 2016, 237).

237 Es würde sich um eine komplexe Gleichung handeln, die Rose wie folgt darlegt: „Es wäre das Produkt aus der Negativität der Situation multipliziert mit erstens der subjektiven Offenheit und Betroffenheit, zweitens den kognitiven Fähigkeiten als Funktion von Entwicklungsstand, Vorwissen und Moral und drittens den Emotionen als Funktion von Sache, Selbst und Gegenüber“ (Rose 2016, 242).

Anders gesagt: Wenn das Subjekt sich nicht angesprochen fühlt, wenn es durch die Krise nicht dazu bewegt wird, sich zu hinterfragen, wenn es sich, um beim Beispiel zu bleiben, nicht verliebt, wenn es nicht fällt, gibt es keine Resonanz, keine Rückwirkung und auch keine Bildungsprozesse. Denn es handelt sich, das hat das o. g. Beispiel des Verliebens gezeigt, um eine emotionale Angelegenheit und damit um einen Gegenstand der Selbstwirksamkeit des Subjekts (Rosa; vgl. Kap. 6.2.4).

„Die Beispiele [Rieger-Ladichs und Žižeks; P. S.] zeigen, dass es auch von der individuellen Verfasstheit des Betroffenen abhängt, ob eine Situation als Krise erlebt wird oder nicht. [...] In jedem Fall muss die Krise als solche empfunden werden, um Veränderung bewirken zu können“ (Rose 2016, 240).

Das heißt, wenngleich die Krise etwas ist, was dem Subjekt zustößt, was ihm passiert, so ist es doch ein komplexes Unterfangen, welches nicht nur bewusst bewältigt werden muss, sondern das aus diesem Bewusstsein ex post die Plötzlichkeit ex ante erst erzeugt. Das Fremde, zuvor Unbekannte, so Koller, „tritt also nur dadurch in Erscheinung, dass es sich der jeweils etablierten Ordnung verweigert“ (Koller 2017, 63; auch Koller 2022c, 75), in die aber dadurch wiederum Eingang findet, in ihr (selbst-)kritisch und (selbst-)reflexiv hinterfragt und „aufgehoben“ wird und somit nicht mehr fremd, sondern anders ist und gleichsam den sie „aufhebenden“ Menschen anders(-gleich) werden lässt (vgl. dazu Kap. 4.5).

„Insofern impliziert die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse keineswegs das normative Gebot permanenter Selbsttransformation, wie es etwa aktuelle Forderungen nach ständiger Selbstoptimierung nahelegen [...], sondern lediglich das analytische Urteil, dass über das Scheitern etablierter Orientierungsmuster nur die Entwicklung *neuer* Figuren des Welt- und Selbstbezugs hinausshilft“ (Koller 2022b, 22; Hervorh. i. O.).

Entscheidend ist also, dass das Neue nicht radikal neu als Ergebnis der Transformation ist, sondern vielmehr, dass überhaupt die Bereitschaft besteht, die eigene Perspektive auf die Welt- und Selbstverhältnisse zu hinterfragen – und dies in radikaler Weise –, was letztlich dem Gang von Bildung in der Dialektik entspricht, nämlich anhaltend zu kritisieren, reflektieren und konzilieren. *Dies ist das entscheidende Moment der Krise, diesen Prozess von Bildung als offenen Prozess in Gang zu setzen.*

Hieraus lässt sich auch der Grund dafür ableiten, weshalb Koller seine Philosophie von Bildung als „*Möglichkeitskategorie*“ (Koller 2023, 213; Hervorh. i. O.) durch qualitative (Biographie-)Forschung nicht negieren, sondern vielmehr komplementieren will. Dies, indem sie beansprucht,

„die Aspekte sozialer Wirklichkeit zu erfassen, die sich dem quantitativ ausgerichteten, am positivistischen Modell orientierten Blick entziehen, und soziale Wirklichkeit nicht als objektive *Gegebenheit*, sondern als gesellschaftliches Konstrukt zu verstehen, das in Prozessen diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und so erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Die Krise, so lässt sich festhalten, ist also deshalb für Bildungsprozesse, für ihre Theoretisierung und *auch* für empirische Beforschung geradezu geeignet, weil sie weder rein individualistisch (aktivistisch) oder positivistisch, noch rein pathisch oder externalistisch zu betrachten ist, sondern vielmehr sowohl innere (emotionale und imaginäre) Einflüsse des Menschen wie auch äußere (soziale und überindividuelle) Einflüsse seiner Umwelt verbindet, indem sie beide im Moment der Krise zunächst trennt, wodurch aber erst ihre Verbindung notwendigerweise erkennbar wird. „Neues Wissen, neue Einsichten, besseres Verstehen entspringen [...] nicht aus dem Nichts („Blitz“) bzw. dem eigenen Gehirn, sondern *aus der Sache selbst*“, so Koller (2007a, 61; Hervorh. P. S.), hier: dem Leben, welches auch das „*Weniger als nichts*“ beinhaltet. Wichtig ist, so Koller, zu berücksichtigen, dass es sich bei Bildung um einen „unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ handelt (Koller 2018, 167; Hervorh. i. O.). Danach ist es erforderlich, anzuerkennen, dass die Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen „zwar ein ebenso unvorhersehbares wie unbeherrschbares Geschehen darstellt, dass sein Zustandekommen aber [...] von der Offenheit für die potenzielle Vieldeutigkeit möglicher Wissens- und Erfahrungsgegenstände und von der Anerkennung der Nichtbeherrschbarkeit ihrer Kontexte abhängig ist“ (Koller 2007a, 65). Folglich sieht Koller (2022c, 81; Hervorh. P. S.) als wesentliches Kriterium von Bildungsprozessen, „nur solche Veränderungen als Bildung zu bezeichnen, die für weiteres Wachstum bzw. weitere Erfahrungen offen sind, also weitere Transformationen *ermöglichen*.“ Diese Offenheit würde nun zurück zur Kritik an der Normativität der transformatorischen Bildungstheorie führen, soll aber erst am Ende dieser Arbeit diskutiert werden (vgl. Kap. 7.3).

5.1.3 Die Krise als Gegenstand und Mittel der empirischen Bildungsforschung

Mit der Betonung der „Aufhebung“ der Transformation als Bildungsmomentum sowie der Verwobenheit von krisenhaften Ereignissen mit der individuellen Lebensgeschichte bilden transformatorische Bildungsprozesse die Möglichkeit für die „qualitativ-empirische Untersuchung“ (Koller 2012b, 51). Begründet liegt dies darin, dass sie „keine objektiven Gegebenheiten“ (ebd.) darstellen, sondern eben Ausdruck einer subjektiven Wirklichkeit sind, die Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen beinhaltet, die nicht unabhängig von Beteiligten noch von den Einflüssen und ihrer Interpretation durch die Beteiligten („virtueller Überschuss“) betrachtet werden können. Sind solche Prozesse nur zu erfassen, indem man sie rekonstruiert, so ist nach Koller die qualitative Forschung das Mittel der Wahl dazu (ebd.; auch Koller 2012a, 28; 2023, 211 ff.). Zur Datengewinnung seien dabei das „narrative bzw. narrativ-biografische Interview“ (Koller 2018, 153; Hervorh. entfernt) am besten geeignet, würden sie die Interviewten schließlich dazu auffordern, von ihrer Lebensgeschichte zu erzählen und dadurch einen Einblick in ihre Biografie und in ihre Sicht der „Dinge“ (d. h. auch der Umwelt und darüber wiederum Aufschluss über die „objektive“ Wirklichkeit; dazu noch weiter unten) zu geben.

„Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise für die Erforschung von Bildungsprozessen ist darin zu sehen, dass dabei nicht bereits im Vorwege entschieden wird, welche Aspekte oder Lebensbereiche im Blick auf Bildungsprozesse als relevant gelten sollen“ (Koller 2012b, 52).

Zwar finde die empirische Untersuchung von transformatorischen Bildungsprozessen ihre Einschränkung darin, dass sie „nicht *in actu* nachvollzogen werden“ können und damit die Zuverlässigkeit der „Erzählung aus der Jetztperspektive des Erzählers auf das vergangene Geschehen“ in Frage gestellt werden kann (ebd.; Hervorh. i. O.; auch Koller 2012a, 29; 2018, 154). Und berge die biografische Forschung durch die Erzählung aus individueller Perspektive das Risiko in sich, überindividuelle und soziale, ökonomische und kulturelle Einflüsse auf die Erfahrung der Erzählenden nicht hinreichend genug zu berücksichtigen (Koller 2012b, 52), so kann unter Berücksichtigung der Phänomene sozialer Wirklichkeit dennoch „das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung“ (ebd., 54; auch Koller 2023, 213) gebracht werden, insofern dieses interpretativ erschlossen wird (Koller 2012b, 54).

„Forschungspraktisch folgt daraus, dass auch qualitative Bildungsforschung damit rechnen sollte, dass bestimmte Momente ihres Gegenstandes sich ihrem Zugriff entziehen und deshalb auch mit den Mitteln qualitativer Forschung nicht zu erfassen sind“ (ebd.).

Wie Koller anhand der Auswertung von Interviews in einem eigenen Forschungsprojekt „Bildungskarrieren und adoleszente Ablösungsprozesse junger Männer aus türkischen Migrantenfamilien“ (ebd., 55 ff.) zeigt, kann die qualitative Bildungsforschung dort zur „Weiterentwicklung der Bildungstheorie beitragen“, wo sie die „Verlaufsformen und Gelingensbedingungen bzw. Misslingensbedingungen lebensgeschichtlicher Bildungsprozesse [...] beschreibt“ (ebd., 61), indem sie also nicht nur die individuelle Perspektive berücksichtigt, sondern diese vielmehr im Hinblick auf von außen an die Befragten gestellte Erwartungen und Einflüsse reflektiert und damit einen Referenzrahmen zur Beurteilung des Transformationsgeschehens bietet, der den Befragten nicht explizit bewusst ist. Biografien sind nach Koller „als Schnittpunkte individueller und gesellschaftlicher Perspektiven“ anzusehen (Koller 2018, 154; 2023, 215; auch Faulstich 2010, 309), die darlegen „wie gesellschaftliche Gegebenheiten und individuelle Erfahrungen zusammenkommen“ (Faulstich 2010, 309) und implizieren, dass die „lebensgeschichtlichen Erzählungen Einzelner stets auch Informationen über soziale, ökonomische und kulturelle Hintergründe des erzählten Lebensgeschehens enthalten“ (Koller 2018, 154).

„In individuellen Biographien kommen immer auch gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck und zur Geltung, so daß man in biographischen Untersuchungen stets auch über die sozialhistorischen und soziostrukturellen Existenzbedingungen dessen informiert wird, der Gegenstand der Untersuchung ist: aus Biographien lassen sich also auch gesellschaftlichen Verhältnisse ablesen. Zu verkennen ist freilich nicht, daß die Biographie einer Person allemal nur einen ‚Fall‘ wiedergibt, bestenfalls einen ‚Ausschnitt‘ aus einem größeren ‚Ganzen‘ darstellt. Die Biographie hat damit einen methodologischen Doppelstatus: zum einen ist sie einmalig und unverwechselbar, weil die in ihr verknüpf-

ten Erlebnisinhalte und die Konstellation von Personen, Ereignissen, Räumen und Zeiten unwiederholbar sind; zum anderen ist jede Biographie auch paradigmatisch für eine Gruppe von Menschen, die vergleichbare Sozialisationsschicksale, ähnliche Berufspositionen und Karrieren miteinander teilen; kurz: die die gleiche Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung spielen“ (Kipp 1978, 9).

Biografien sind „Entwürfe des eigenen Lebens“, die „aber nicht (nur) aus sich selbst heraus(kommen), sondern es sind gesellschaftliche Konstellationen und Wandlungsprozesse [...], die zur Hervorbringung von subjektiv gestalteten Biographien, (sic!) beitragen oder diese auch erzwingen“ (Bremer 2023, 174). Bildungswege verlaufen damit nicht beliebig, sondern auch in Abhängigkeit gesellschaftlicher Einflüsse (ebd., 175).²³⁸

Die von Koller so gebildete Theorie transformatorischer Bildungsprozesse berücksichtigt demnach neben der Erzählperspektive auch die darin „aufgehobene“ „gesellschaftliche als auch symbolisch-diskursive Vermitteltheit von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Koller 2012a, 21). Es sei demnach auch einzubeziehen, „inwiefern die Erzählenden gesellschaftlich vorherrschende Sprechweisen aufgreifen, diese in ihrer Bedeutung verändern und so neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorbringen“ (ebd., 30).

„D. h. die in den Blick genommene lebensgeschichtliche Erzählung fungiert als sprachliche Dokumentation jener in theoretischer Perspektive entfalteten transformatorischen Bildungsprozesse; mit und an ihr werden Übergangsbereiche von alten zu neuen Welt- und Selbstverhältnissen auf empirische Weise ermittelt“ (Fuchs 2015, 16).

Solche „sprachlichen Innovationen“ seien insbesondere durch die Analyse und Rekonstruktion der erzählten eigenen Lebensgeschichte (Autobiografie) der Interviewten auszumachen (Koller 1999, 276), wobei sich die Bildungsprozesse „in der autobiografischen Auseinandersetzung mit der eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit vollziehen“ (ebd., 277).

Anhand von darin ausgemachten Veränderungen, die als Krise gedeutet werden können, aber nicht notwendigerweise müssen, lassen sich Brüche in der Lebensgeschichte erkennen, die zumindest zunächst als Abweichen vom bis zu diesem Ereignis linearen Lebenspfad gedeutet werden können. Angelehnt an das vorherige Teilkapitel sind solche Brüche dann insofern für die qualitative Bildungsforschung zugänglich, als sie es erlauben, einen Unterschied zwischen der Zeit und der Perspektive auf die Welt *vor* und *nach* diesem Ereignis zu machen (wenngleich einschränkend dazu anzumerken ist, dass der Transformationsprozess selbst, d. h. die „Frage, wie sich die

238 „Mit Rückgriff auf die Metapher der Metrostrecke, die erst voll verstanden werden kann, wenn zugleich ‚das Streckennetz in Rechnung‘ gestellt wird, ‚also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen‘, verweist Bourdieu [...] wiederum auf die Notwendigkeit, die individuellen Biografien gesellschaftlich zu kontextualisieren und die ‚biografischen Ereignisse [...] als Platzierung und Deplatzierungen im sozialen Raum‘ [...] zu verstehen“ (Bourdieu 1990, 80 zit. n. Bremer 2023, 168 f.; dazu auch kritisch Dausien 2022). Es gelte aber beides zu berücksichtigen: das Metronetz und die Perspektive der Passagiere (Parallaxe), d. h. es gilt auch zu fragen: „Wie erleben die ‚Passagiere‘ ihre Fahrt durch das Metronetz“ (Dausien 2022, 50)? Das Streckennetz wäre ohne die Passagiere „nur eine leere Hülle“, die Passagiere ohne das Streckennetz nur „anomische Nomaden“ (Bremer 2023, 180). Biografie ist deshalb als „relationaler Begriff“ zu verstehen, „der nicht nur für ‚das Individuum‘ steht, sondern eine soziale Konstruktion bezeichnet, die zwischen sozialer Individualität und individueller Sozialität vermittelt“ (Dausien 2022, 51; Hervorh. i. O.).

Veränderung vollzog“, ungeklärt bleibt [Koller 2018, 167]). Im Interview könnte auf solche Ereignisse insofern eingegangen und untersucht werden, ob es sich um transformatorische Bildungsprozesse handelt, indem solche Fragen gestellt werden, die danach fragen, wie tief der oder die Interviewte sich mit diesem Ereignis in Bezug auf die Bedeutung und den Sinn für das eigene Leben auseinandergesetzt hat und inwiefern dieses Ereignis darüber hinaus zu einem (temporären) Wandel seines oder ihres Habitus geführt hat. „Built on their new life orientations, they reinterpret their own biographies and, by doing so, reflect on how they have related themselves a new to the world“ (Nohl 2017, 104).

Die Krise stellt damit jenen *Einschnitt* in diese in der Biografie aufgehobene Verwobenheit dar, der im Interview nicht aufgerissen, aber vorsichtig erkundet und in Hinblick auf eine Sinn- und Bedeutungsverschiebung reflektiert wird. Sie fragt nicht nur nach dem Entwurf selbst, sondern nach den Hintergründen, aus denen heraus der Entwurf erst erstellt wurde. Erst diese anschließende Reflexion der Relevanzverschiebung und Umdeutung der eigenen Biografie sorgt dafür, dass alte Erfahrungen verworfen und durch neue ersetzt werden und neue biografische Horizonte eröffnet (Nohl 2021, 38 f.) und somit Bildungsprozesse aufgedeckt werden.

„In diesen Reflexionen, die wohlgerichtet auf die Relevanzverschiebung und die mit ihr verbundene Fokussierung der neuen Handlungspraktiken folgen, ihnen also nicht vorausgehen, werden nunmehr die alten Erfahrungen – und mit ihnen die alten Selbst- und Weltreferenzen – auch reflexiv negiert. Das praktische Moment der Negation wird hier also durch den reflexiven Moment komplettiert“ (Nohl et al. 2015, 6).

Das Konzept der Biografie ist damit „geradezu prädestiniert“ (Bremer 2023, 176), um die grundlegende Transformation eines Menschen zu untersuchen (ebd.).

5.1.4 Transformatorische Bildung und berufliche Arbeit

Im Sinne der *transformatorischen Bildungstheorie* bestehen „Bildungsprozesse [...] in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2007a, 50; auch Koller 2015, 2 und passim). Die Krise ist dabei jenes Ereignis, welches einen Einschnitt in gewohnte Perspektiven auf das Selbst- und Weltverhältnis darstellt, diese ins Wanken bringt und dadurch Menschen dazu auffordert, sie zu hinterfragen, zu reflektieren und „Altes“ und „Neues“ miteinander zu verbinden („aufzuheben“), um die Krise zu bewältigen. Krisen sind dabei nichts, was (pädagogisch) linear und bewusst herbeigeführt werden kann, sondern sie gehören vielmehr zur dynamischen, ambivalenten Lebensrealität von Menschen (vgl. Kap. 3), an und mit denen sie sich entwickeln und bilden.

„Daraus folgt das Anerkennen von Krisensituationen als Ermöglichung von Umoorientierung in der Entwicklung. Krisen, also Phasen der Destabilisierung, und das damit verbundene Leid im menschlichen Leben sind also nicht etwas, was lieber vermieden, wogegen man sich mit allen Mitteln schützen, wovor man lieber die Flucht ergreifen sollte, sondern

*Krisen gehören zur Logik der menschlichen Entwicklung existenziell hinzu.*²³⁹ Daraus folgt dann allerdings in pädagogischer Absicht *nicht*, daß Krisen als Entwicklungsmöglichkeiten vom Erzieher herbeigeführt werden sollten, um die Entwicklung zu forcieren. Aber es folgt daraus sehr wohl, pädagogische Hilfestellungen anzubieten, um Menschen zu helfen, diese heiklen Entwicklungsetappen so zu durchschreiten, daß sie dabei Kraft und Energien gewinnen für die neuen Möglichkeiten, die sich ihnen eröffnet haben[...]. Die vornehmste Aufgabe der Pädagogik, Entwicklungsräume zu eröffnen, kann in dem hier dargelegten Sinne dann bildungstheoretisch verstanden und begründet werden“ (Marotzki 1989, 177; Hervorh. P. S.).

Wichtig dafür, dass Krisenereignisse bildend sein können, ist, dass sie als solche überhaupt erst empfunden, dass die durch sie gesetzte Aufforderung zur Transformation als solche gehört und verstanden wird. Dies ist der Fall, wo das Ereignis Relevanz hat, d. h. wo es Bezug zur Lebensgeschichte besitzt und die gefestigte Weltansicht ins Wanken bringt. Damit entsteht eine Aufforderung zur Auseinandersetzung mit der Welt und damit die Möglichkeit, in eine bildende Wechselwirkung mit dieser einzutreten. Dies, indem nach Gründen für die Krise gesucht und Auswege aus dieser gefunden werden. Dieser Prozess wiederum ist nicht steril und findet nicht im leeren Raum statt, sondern weil es sich um eine Krise handelt, d. h. um eine Störung, die unweit mehr ist als ein bloßes Problem, aber noch weniger als eine Katastrophe, somit einerseits derart Aufmerksamkeit erregt, dass ein Handeln unausweichlich ist, andererseits aber zumindest subjektiv noch die Möglichkeit zur Wendung der Krise bietet, entsteht eine Situation einer engen Verbindung von Mensch und Welt, die wiederum als Bildungsmomentum „fruchtbare Momente“ (*Copei*) nach sich ziehen kann. Damit sind besonders intensive Momente von außerordentlicher lebensgeschichtlicher Bedeutung der Subjekte gemeint, in denen sie unumgänglich mit der eigenen Lebenssituation vor dem Hintergrund des krisenhaften Ereignisses konfrontiert sind. Diese bildenden Momente kommen deshalb „nicht aus dem Nichts (‚Blitz‘) bzw. dem eigenen Gehirn, sondern aus der Sache selbst“ (Koller 2007a, 61). Und insofern in der Sache auch das „*Weniger als nichts*“ (Žižek) „aufgehoben“ ist, wird diese Sache für das Subjekt anschlussfähig und die Krise damit zur Möglichkeit, zur Einleitung transformatorischer Bildungsprozesse. Welche Implikationen bringt die transformatorische Bil-

239 Dies schließt auch Erfahrungen der Liebe (Žižek) ein, die zwar augenscheinlich doch gefördert werden müssten, jedoch, wenn sie tragisch verlaufen – man denke bspw. an Shakespeares „*Romeo & Julia*“ –, kann auch die Liebe des Lebens („the love of my life“, wie Žižek sagt) als eine Krisenerfahrung bewertet werden, wenn sie nicht auf einen Widerhall oder auch Widerspruch trifft, der mit der eigenen Perspektive auf die Sache kompatibel ist. Es sei denn, das Lieben wird zur Sache selbst, dann ist sie Glück, oder, wie Hermann Hesse (1986, 208) schreibt: „Glück ist Liebe, nichts anderes. Wer lieben kann, ist glücklich.“ Dann kann die Liebe im Sinne jener „Energie einer lebendigen Kraft“ gedeutet werden, durch die der Mensch sich allein aufgrund ihres Daseins zum Menschen bildet. „Nirgend, als in ihr [scil. der Liebe], wirkt das, wovon wir hier reden, so stark und so bestimmt [...]“. Beide Liebende rücken jeder in der Eigenthümlichkeit seines Charakters, und beide gemeinschaftlich in der Annäherung zu dem Ideale vor, das sie beide in einen Begriff und in dem Spiegel ihrer durch die Leidenschaft begeisterten Einbildungskraft in ein Bild zusammenschließt“ (Humboldt 1797 [1904], 330). Ein Zusammenschluss, der vernichtend und schöpferisch ist zugleich, insofern „sich jedes in dem anderen an[schaut], als zugleich ein fremdes, und dieses ist die *Liebe*“ (Hegel 1974, 25; Hervorh. i. O.). „Hier ist man nicht einseitig in sich, sondern man beschränkt sich gern in die Beziehung auf ein Anderes, weiß sich aber in dieser Beschränkung als sich selbst“ (Hegel 7, 57) – „Selbstbezug und *Fremdlichbeziehung* bestimmen sich wechselseitig“ (Rogge 2007, 269; Hervorh. i. O.). Mit der Erwidung der Liebe wird eine zuvor vorgestellte Idealität jedoch zur existenziellen Wirklichkeit; unerwiderte Liebe verbleibt als virtuelle Realität im Bereich der Vorstellungen, welche aber als Realität des Virtuellen auch reale Auswirkungen haben kann.

dungstheorie nun für die Perspektive von Bildung im Medium der beruflichen Arbeit mit sich?

Zunächst und unter der Prämisse, dass berufliche Arbeit als Ausschnitt von Welt gesehen wird, impliziert sie, dass diese ambivalent betrachtet werden kann. Insofern berufliche Arbeit die Welt selektiv repräsentiert, drückt sie auch deren Krisenmomente, die „großen gesellschaftlichen Probleme unserer Zeit“ (Beck et al. 1980, 237; vgl. Kap. 3) samt der Möglichkeit ihrer Bewältigung aus. Sie löst Krisen nicht nur *aus*, sondern sie löst sie auch (wieder) *auf*, insofern in ihr einerseits individuelle Lebenserfahrungen (Biografien) und damit verbundene *Interessenorientierungen* (vgl. ebd., 169) mit der Verrichtung der Arbeit auf Seiten der sie erledigenden Arbeitenden, andererseits die in der aktuellen Arbeitssituation enthaltenen (gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen etc.) externalen Interessen „aufgehoben“ sind, womit zum einen das Potenzial der Interessenkollision und damit der Interessendivergenz und Krisenhaftigkeit, zum anderen aber auch jenes der Interessenkonvergenz und Konzilianz verbunden ist.

„Der Beruf konfrontiert den einzelnen relativ kontinuierlich über sein ganzes Erwachsenenleben mit ernststen Problemen und Bedrohungen, zu denen er sich neu einstellen, die er subjektiv verarbeiten muß oder die seinen Widerstand herausfordern [... und] mit nachhaltigen biographischen Veränderungen und Brüchen in vielen [auch; P. S.] außerberuflichen Lebensbereichen verbunden [ist]“ (ebd., 231).

Berufliche Arbeit als Teil des Lebens, als *Lebensaufgabe* (Fischer und Litt), ist, insofern das Leben unweigerlich Krisen enthält, aber auch Medium, diese zu lösen (vgl. dazu auch Kerschensteiner, Spranger sowie Barschak, die diese Aufgabe besonders in Zuständigkeit der Berufsschule sahen). Der Beruf ist dann weniger als „Entwicklungsschablone“ (ebd., 209 und passim), denn als Reflexionsfolie und damit Gegenstand von Kritik und Konzilianz (vgl. Kap. 4.4) zu betrachten. Dies liegt, wie es die transformatorische Bildungstheorie advoziert, in der Sache selbst. Bildung im Medium der beruflichen Arbeit ist ein *sachliches* Unterfangen, wenn es im Sinne der transformatorischen Bildung in Verbindung mit den Modi dialektischer Bildung verläuft, also in die Welt und ihre Krisen einschneidet, damit unterscheidet und diesen Einschnitt durch Reflektieren und letztlich Konzilieren aufzulösen sucht. Denn, wie Theodor Litt bereits formulierte, das dialektische Denken versetzt den Menschen in den Stand,

„zwischen logischen Beziehungen, die in der zeitlosen Sphäre des Ideellen verbleiben, und realen Verknüpfungen, die vielleicht hin und wieder, aber keineswegs stets und notwendig ein logisches Gestänge in sich tragen, zu unterscheiden, und jeden gerade in Frage stehenden Übergang vorurteilslos auf die ihm, just ihm eigene Struktur zu befragen“ (Litt 1953, 67).

Der Tatsache geschuldet, dass berufliche Arbeit mannigfache – bspw. eher kulturell (Kerschensteiner und Spranger), humanistisch (Fischer), sozialistisch-politisch (Siemens) oder realistisch (Barschak), rational-demokratisch (Litt) oder emanzipatorisch (Blankertz) – Sichtweisen auf das und Verbindungen zum Leben herstellt (vgl. Kap. 2), birgt dies ebenso mannigfache Wechselwirkungs-, damit Unterscheidungs- und eben Kri-

senpotenziale in sich. Gleichsam aber, weil die Modi dialektischer Bildung (vgl. Kap. 4.4) dadurch angestoßen (vgl. „Anstoß“ nach Žižek) werden, ist damit jener Bildungsprozess impliziert, der die Krise zu lösen vermag; nicht solipsistisch, sondern aus der Logik der Subjektbildung des Menschen (dazu ausführlicher in Kap. 6 u. 7) heraus, dass dieser in der Bewältigung der Krise seine (soziale, politische, kulturelle, natürliche, ökonomische etc.) Um- bzw. Mitwelt berücksichtigen und in den Prozess einbeziehen muss.

Berufliche Arbeit kann vor diesem Hintergrund als ein Medium betrachtet werden, den in der Sache (dem Realen) liegenden Überschuss (das Virtuelle) zu erzeugen und zu entdecken, was das Subjekt in der Welt (in Wirklichkeit) ist. Sie kann dann der Impulsgeber, der als „alles übrige in Bewegung“ setzende „Hebel“ (Spranger 1918 [1969], 1; vgl. auch Kap. 2.2) gesehen wird, um das Pendel in Bewegung zu bringen. Sie ist nicht nur „*Hebel gesellschaftlicher Veränderungen*“ (Beck et al. 1980, 242; Hervorh. i. O.), sondern überhaupt der Veränderung „jener subjektiven Praxis, in der sie hergestellt und reproduziert“ (ebd.) wird. Der Mensch wird dazu aufgefordert, sich mit anderem auseinanderzusetzen, sich also anders zu werden, um dadurch aber sich selbst zu sein und immer wieder zu werden, also nicht in die Leere zu fallen und darin zu verharren, sondern sie immer wieder zu überwinden. Dies, indem mit ihr eine *Kritik der Praxis* verbunden ist, die eigenen Sinnvorstellungen widerspricht (ebd.).

Berufliche Arbeit ist einerseits ein unmittelbarer *Einschnitt* in die Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte, insofern sie als *Ausschnitt* von Welt eine direkte Verbindung zu ihr herstellt und die Welt- und Selbstverhältnisse so mit anderen, fremden Weltansichten und Ansprüchen verknüpft, die mit den eigenen nicht notwendigerweise kompatibel sind – *sie macht also einen Unterschied*. Dadurch aber fordert sie den Menschen dazu auf, einen Unterschied zu machen und damit einen dialektischen Bildungsprozess einzuleiten. Denn einen Unterschied machen, bedeutet nichts anderes, als den Modus der Kritik und damit, weil dialektisch miteinander verbunden, auch die Modi der Reflexion und Konzilianz (vgl. Kap. 4.4) zu aktivieren, und fortwährend zu versuchen, die Widersprüche „aufzuheben“. Sie ist also bildend, wenn sie jenen Prozess der Transformation einleitet, mit dem zwar aus der Sache heraus die eigene Stellung im Leben hinterfragt wird, ohne dabei jedoch notwendigerweise eine ebenso radikale Veränderung vorherzubestimmen. Das heißt, dass die durch die berufliche Arbeit mit der Welt hervorgerufene Krise nicht zwangsläufig einen radikalen Wechsel des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses bedeuten muss – die Tischlerin muss bspw. nicht notwendigerweise Abstand vom Tischlern nehmen, nur weil sie dabei eine krisenhafte Erfahrung gemacht hat –, sondern sie ist Anlass, die Sache mit den eigenen Vorstellungen von Sinn und Bedeutung der beruflichen *Arbeit in der Praxis* bzw. *praktisch* zu verbinden und darauf aufbauend zu entscheiden, ob und inwiefern eine radikale Veränderung buchstäblich *Lebens-not-wendig* ist. Ziel der Veränderung ist demnach weniger das Veränderte als abgeschlossenes Ergebnis als vielmehr der Prozess der Veränderung selbst.

Diese Perspektive erinnert an die Pfortenthese *Kerschensteiners*, ist aber dahingehend zu relativieren, dass berufliche Arbeit einerseits nur *ein* Medium für einen derartigen Bildungsprozess darstellt, Bildung umgekehrt die berufliche Arbeit als dieses

Tor zur Welt und zur Menschwerdung erkennen lässt und andererseits keinen primordial festgelegten Telos wie bspw. den des Staatsbürgers besitzt. Denn wie berufliche Arbeit zwar zur Hinterfragung der eigenen Sinn- und Bedeutungsmuster, der eigenen Lebensgeschichte herausfordern kann, so sind es diese (subjektiv kontingenten) Vorstellungen von Sinn und Bedeutung im eigenen Leben, dieses „persönliche Moment“ (*Copei*), durch das erst jene Herausforderung erkannt wird und sich ein Bildungsprozess entfalten kann, mit dem die Krise überwunden, das Fremde mit dem Eigenen verbunden und das Selbst(-Welt-Verhältnis) gebildet werden kann, ohne vorab näher bestimmen zu können, wie dies konkret aussieht (zur Bildung des Selbst ausführlicher in Kap. 6 u. 7). (Berufliche) Arbeit ist somit, so Yacek zufolge, der sich auf Dewey und Hegel bezieht, jenes Mittel, das es ermöglicht, die „latent creative capacities“ zu konkretisieren und dem vormals Fremden eine eigene, menschliche Bedeutung zuzuschreiben (Yacek 2017, 212) bzw. einzuschreiben und auszuschreiben, um sie fortan zu verwirklichen und als Gegenstand der praktischen Auseinandersetzung greifbar zu machen. Weil und insofern berufliche Arbeit damit tief in die eigene Biografie eines Menschen, wie auch umgekehrt die Biografie in die berufliche Arbeit eingewoben ist und eben einen Schnittpunkt mit der Welt darstellt, lassen sich Bildungsprozesse im Medium der beruflichen Arbeit einerseits analog zu transformatorischen Bildungsprozessen empirisch erfassen, sie lassen sich andererseits aber ebenso wenig rein normativ betrachten, insofern sie als berufliche Arbeit eines Menschen zum einen immer auch den bzw. die Andere:n mitdenkt und damit eine solipsistische Perspektive ausschließt und andererseits auf die Einzigartigkeit des Menschen Bezug nimmt, die sich einer abschließenden Vereinnahmung und Bestimmung entzieht.

Bildungsprozesse, die wie *transformatorische Bildungsprozesse* auch im Medium beruflicher Arbeit, d. h. bestimmter *Praxis*, stattfinden können, können dann nach einem praxistheoretischen Verständnis im Sinne Heidrun Allerts und Michael Asmussens als *transaktional* bezeichnet werden. Berufliche Arbeit ist dann Medium *transformatorischer Bildungsprozesse*, insofern sie Ausdruck von Praxis ist, in der Menschen sich praktisch bestimmen, die durch Menschen aber auch praktisch bestimmt wird, und Bildung als „produktive Verwicklung“ stattfindet. Der Blick ist somit nun auf eine Theorie zu werfen, die diese Veränderung als etwas Gemachtes, also Praktisches, d. h. aus einer praxeologischen Perspektive in den Blick nimmt – der *transaktionalen Bildungstheorie*.

5.2 Theorie transaktionaler Bildung sensu Allert und Asmussen

Aus der Perspektive dialektischer und *transformatorischer Bildung* lässt sich erkennen, dass Bildungsprozesse weder eindeutig oder linear noch bruchlos verlaufen, sondern dass es sich um dynamische, von krisenhaften Ereignissen durchzogene Prozesse menschlicher Entwicklung handelt, welche über die dialektischen Modi der Kritik, Reflexion und Konzilianz vollzogen werden. Ist Bildung bis hierher vor allem als Denk- und epistemischer Prozess dargestellt worden, der zwar das Praktische mitge-

dacht haben will, wurde dies jedoch bislang nicht dezidiert aufgegriffen. Die *Theorie transaktionaler Bildung* (im Folgenden auch *transaktionale Bildungstheorie* genannt) kann hierzu Abhilfe leisten.

Die Bezeichnung „*transaktionale Bildung*“ stammt aus einem Aufsatz *Heidrun Allerts* und *Michael Asmussens* (Allert/Asmussen 2017) und betont „die produktive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“ aus einer „praxeologisch-pragmatistische[n] Perspektive“, mit der zugleich „aktuelle Konzepte digitaler Bildung diskutiert“ werden können (Allert et al. 2017, 18). Im Sinne eines transaktionalen Bildungsverständnisses verorten Allert und Asmussen „Bildung innerhalb der Verwobenheit in soziomateriellen Praktiken“ (ebd., 27). Sie sprechen von „Bildung als produktive[r] Verwicklung“ (Allert/Asmussen 2017), die im Wesentlichen dadurch charakterisiert ist, Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu transformieren, dadurch gleichsam aber auch Unbestimmtheit zu erzeugen. Transaktionale Bildungsprozesse bewegen sich im Bereich der „Aufhebung“ von Kontingenz – sie lösen und bewahren sie auf, schöpfen daraus jedoch erst das Potenzial für diese Bewegung. Sie sind durch den Umgang mit Unbestimmtheit gekennzeichnet – die „Auseinandersetzung mit inhärent unbestimmten Situationen [ist] transaktional“ (Allert/Asmussen 2017, 44).²⁴⁰ Zentral sind für sie hierbei „[d]ie Transaktionen an den Übergängen von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit und von Bestimmtheit zu Unbestimmtheit“ (ebd., 28), d. h. es geht ihnen zuvorderst nicht nur bzw. vorrangig um einen epistemischen Ansatz, wonach ein Mensch sich über die Auseinandersetzung durch Erkenntniserlangung und Bewusstwerdung seiner selbst bestimmt und sich bildet, sondern sie nehmen eine „prozessontologische[.] Sichtweise“ ein, der gemäß Bestimmtheit und Unbestimmtheit erst „durch Interaktion der an ihr beteiligten Akteure ausgehandelt [werden]“ (ebd., 28 u. 48), was durch das Wort „*produktiv*“ gekennzeichnet ist. „Produktiv heißt hier, dass die Situation nicht bestimmt ist, sondern dass sie erst in Interaktion wechselseitig erzeugt und bestimmt wird“ (ebd., 34). Das heißt, „Bestimmtheit wird durch Praktiken, unter Zutun der beteiligten Akteure, kontinuierlich erzeugt“ (ebd., 44).

Im Vergleich zur vorherigen Perspektive ist hier wichtig zu betonen, dass das Subjekt *transaktionaler Bildung* sich nicht einer Situation gegenübersteht, der es schutz- und wehrlos ausgeliefert ist, sondern die es erst durch die Interaktion mit einer Umwelt erzeugt und damit überhaupt erst den Stein für alle weiteren Veränderungen bzw. Transformationen – sowohl der eigenen wie die der Welt – ins Rollen bringt.

„In Interaktion konstituieren wir uns selbst und die Situation gleichzeitig.[...] Diese tätige und transformative Form der Erkenntnis kommt im Begriff *transaktional* zum Ausdruck. [...] Weil wir selbst darin verwoben sind, ist die reflexive Selbstkonstitution eine transaktionale Selbstkonstitution“ (ebd., 61; Hervorh. i. O.)

240 Damit, dass sie im Unbestimmten vollzogen werden, grenzen sich transaktionale Bildungsprozesse von Lernen ab. „Die Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit ist ein wesentliches Charakteristikum von Bildung. Während Lernen innerhalb von Bestimmtheitsbereichen angesiedelt ist und erkennend-einordnend verstanden werden kann, hat Bildung das Unbestimmte, das Fremde zum Projekt“ (Allert/Asmussen 2017, 42 f.).

„Bildung als produktive Verwicklung“ lebt davon, praktisch zu sein, nicht zum Stillstand zu kommen; die Bestimmung des Menschen wird und bleibt möglich, indem seine Unbestimmtheit gewährleistet bleibt – ein Paradox, welches bereits mit der dialektischen Bildung dargelegt wurde (vgl. Kap. 4). Transaktion als Bildungsprozess versteht sich also als „die co-evolutionäre Verwicklung eines Subjekts in seine technische wie auch nicht-technische Umwelt“ (Allert/Richter 2023, 174). Aus dieser praxeologischen Perspektive ist *transaktionale Bildung* somit als kulturell bedingter und kulturgenerierender Prozess sozialer Praxis zu betrachten.

5.2.1 Bildung als Prozess sozialer Praxis und Praktiken²⁴¹

Kultur ist, ähnlich dem Verständnis im *Kerschensteiner'schen* Sinne (vgl. Kap. 2.1.2), bestimmt „als geteilte Bedeutung und alle Aushandlungsprozesse, die dazu führen, dass eine mal kleinere, mal größere Gruppe von Menschen zu einem Übereinkommen findet“ (Stalder 2021, 5), die also einerseits durch soziale Praktiken, verstanden als „Medium sozialer Bedeutsamkeit und Geeignetheit“ über die Rolle einer Sache oder eines Ereignisses (Hörning 2001, 163), bestimmt ist. Andererseits umfasst sie nicht nur Menschen, sondern auch natürliche wie künstliche Dinge (Artefakte), womit die materiellen Praktiken angesprochen sind. „Kultur [...] ist hiernach ein alltäglicher, produktiver, widerständiger und umkämpfter Prozess“ (Carstensen 2021, 45). Allert und Asmussen sprechen deshalb von „Bildung innerhalb der Verwobenheit in soziomateriellen Praktiken“ (Allert/Asmussen 2017, 27), welche laufend reproduziert werden und somit die Bestimmtheit stabilisieren (ebd., 37).²⁴² Das heißt: „Kultur‘ ist keine Substanz, der

241 *Praxis und Praktiken* sind jeweils beide ein „Nachfolgekonzept für Handlungen, das die tätige und situierte Seite des Handelns und Verhaltens sowie eine vom Akteur dezentrierte Verteilung von Tätigkeit hervorhebt“ (Hirschauer 2016, 46). Eine *Praktik* ist als „überindividuelles, soziales Phänomen“ zu verstehen (Reckwitz 2021b, 54). Praktiken sind die „kleinste Einheit des Sozialen [...] als eine wiederholte und zugleich räumlich verstreute, wissensabhängige Aktivität von Körpern und Dingen“, mit denen das Soziale performativ als Routine hervorgebracht wird (ebd., 53; Reckwitz 2008, 135). Sie sind das „Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen“ und „bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln ebenso wie sie es strukturieren und einschränken“ (Schäfer 2016, 12). Praktiken sind danach als „kulturell geformte[...] Muster[...] identifizierbarer Einheiten“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 119) zu verstehen, die Kultur und Materielles verschränken und sich in menschlichen Körpern und nichtmenschlichen Artefakten materialisieren (Reckwitz 2021b, 55). Sie sind „stabilisierte Prozesse, wobei die Akteure in die Stabilisierung laufend investieren müssen. Gleichzeitig ist jede soziale Praktik emergent und performativ“ (Allert/Asmussen 2017, 37), ihre Bestimmtheit muss immer wieder neu hergestellt werden. *Praxis* ist jener Ort, an dem „Wissen und Handeln [...] nicht voneinander zu trennen [sind], sondern [...] in eins [fallen]“ (Asmussen 2020, 29; auch Reckwitz 2003, 292). „Menschliches Handeln und Verhalten – d. h. Praxis – findet also im Rahmen von Praktiken statt [...]“ (Hirschauer 2017, 91 f.). Praxis ist demnach einerseits ein „kontingentes Vollzugsgeschehen“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 11) menschlicher Praktiken, andererseits Ausdruck der Beständigkeit, „Gleichförmigkeit und Strukturiertheit des Sozialen“ (ebd.), bspw. der Ehe und des Heiratens (Schäfer 2016, 12): Ohne die bestehende Praxis des Heiratens kann beispielsweise niemand den Wunsch entwickeln, eine Ehe einzugehen. Auch wenn nicht jede/r Einzelne heiratet, besteht die soziale Praxis des Heiratens weiter. Sie ist allerdings davon abhängig, dass sie wieder und wieder ausgeführt wird, und zwar bestimmten – rechtlichen, religiösen, kulturellen – Konventionen gemäß, die man erfüllen muss, wenn man (im sozial akzeptierten Rahmen) heiraten möchte. [...] Einzelne können eine Praxis nicht beliebig umdefinieren, die Bedingungen einer Praxis können sich aber schleichend oder dynamisch ändern [... bspw.] Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare [...]. Wenn sich die Praxis des Heiratens transformiert, ändert sich das Wesen und das Verständnis der Ehe selbst“ (ebd.). Grosso modo ist Praxis der Oberbegriff, unter dem Handeln, als Ausdruck konkret individuell menschlicher Praxis, und Praktiken, als ebenfalls konkret, aber überindividuelle, überzeitliche und überräumliche Form und (körperlicher) Ausdruck der Praxis (also auch des Handelns), subsummiert werden können.

242 Wird diese Perspektive um einen Blick auf die mit diesen soziomateriellen Praktiken verbundene Digitalisierung erweitert, kann von „[d]igitaler Kultur“ als Ausdruck der „tiefgreifenden Verstrickung zwischen Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert et al. 2017, 9) gesprochen werden, wonach „die Idee einer kulturellen Bildung und digitalen Souveränität [sich] nicht allein auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien stützen [kann]. Sie setzt vielmehr die Bereitschaft voraus, sich auf radikale Differenzen einzulassen und auf der uneinholbaren Vielfalt menschlicher Existenz zu beharren“ (Böhnke et al. 2022, 20). Dazu später noch ausführlicher mehr.

wir ohne Weiteres begegnen“ (Hörning 2001, 185); sie ist somit nichts endgültig Festgelegtes, sondern kontinuierlich der Möglichkeit von Aktualisierung und Modifizierung ausgesetzt (ebd., 187); sie wird in sozialen Praktiken permanent neu bestimmt mit der Konsequenz, dass auch die sie bestimmenden (eigensinnig handelnden) Akteure (Subjekte und Dinge) neuen (kulturellen) Bedingungen ihrer eigenen Bestimmung unterliegen und sich somit ebenfalls verändern.

„Wie also die Subjekte die von ihnen besuchten und durch sie und ihr Handeln erst geschaffenen digitalen Orte in der Relationalität des Interagierens mit den technischen Rahmenbedingungen und den anderen menschlichen Akteuren erfahren und wie sie sich zu diesen Erfahrungen verhalten, entzieht sich einer eindeutigen Bestimmbarkeit. [...] Doch zeigt sich in jenen nicht einzuholenden Gegenwart ein Überschuss im Vollzug sozialer Praktiken. In der Verwobenheit in gegenwärtige Relationen zeigt sich immer anderes und nicht zuletzt mehr, als begriffen werden kann und explizit in Begriffen zu fassen wäre“ (Böhnke et al. 2022, 20).

Die Folge daraus wiederum ist, dass die Bestimmtheit des einen die Unbestimmtheit des anderen bedeutet, sich Bestimmtheit und Unbestimmtheit immer wieder wechselseitig neu erzeugen und ineinander umschlagen. Mit der Erkenntnis der Veränderung des einen in das andere setzt eine erneute Veränderung ein; es findet ein perpetueller Transformationsprozess von Bestimmtheit in Unbestimmtheit und vice versa statt, der mit Ambivalenzen einhergeht.

„Einerseits erscheint uns die soziale Welt als eine in hohem Maße geordnete, in der einzelne Teilnehmer_innen in einer routinierten Weise miteinander interagieren und ein gemeinsames Verständnis davon zu haben scheinen, was sie tun und wie sie angemessen auf die Herausforderung der jeweiligen Situationen reagieren können. [...] Andererseits finden wir uns aber auch immer wieder in Situationen wieder, in denen wir nicht verstehen, worum es eigentlich geht, welcher Art diese Situation ist, was die anderen eigentlich tun, was von uns erwartet wird und wie wir uns angemessen verhalten können. Soziale Praxis ist dementsprechend sowohl durch Regelmäßigkeit und Erwartbarkeit, aber auch durch Unbestimmtheit und Ambivalenzen gekennzeichnet“ (Allert/Richter 2017, 240).

Das bedeutet nach dem Verständnis *transaktionaler Bildung*, dass nicht mehr von einem „reflexiv-distanzierenden (und mentalistischen) Menschen im Bildungsprozess ausgegangen werden kann, sondern von einem performativen Selbst. Dies hat die Verwendung eines transaktionalen Bildungsbegriffs zur Folge, der die produktive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit betont“ (Allert et al. 2017, 18), in der Bestimmtheit und Unbestimmtheit immer wieder in sozialen Praktiken pragmatisch neu ausgehandelt (Allert/Asmussen 2017, 20 f.) und produziert werden.

„Diese Immanenz führt zu der Erkenntnis, dass Unbestimmtheit zu eliminieren nicht das Ziel von Bildungsprozessen sein kann. Es geht nicht um den Abschluss von Prozessen, sondern um den laufenden Prozess der Auseinandersetzung (auch wenn z. B. versucht wird, Bestimmtheit zu erzeugen). Es ist eine Frage der Qualität des Prozesses und keine Frage nach dem Ergebnis“ (Asmussen 2020, 366).

Die wechselseitige Bedingtheit von Bestimmtheit und Unbestimmtheit ist konstitutiv für den *transaktionalen Bildungsbegriff*, der dadurch stark an die dialektische Verbindung von Sein und Nichts und an den dialektischen Bildungsbegriff heranrückt, insofern auch hier nicht ausschließlich das Ergebnis, sondern der Weg das Ziel des Bildungsprozesses ist. „Subjekte konstituieren performativ gemeinsam Praxis und damit auch sich selbst“, wie Asmussen (2020, 360) formuliert. Die der *transaktionalen Bildungstheorie* anhängende pragmatische Perspektive betont hierbei, „Veränderungsprozesse als durch und durch relationale Prozesse zu verstehen, als Teilhabe an einer Welt, die immer im Gange und unvollendet ist, *in the making* [...]“ (Schildermans 2023, 451; Hervorh. i. O.) oder auch immer und immer weiter im Fluss ist (*Heraklit*). Denken und Wissen werden ebenso wenig vorab als handlungskonstituierend gefasst (Hörning 2004, 19) wie Erkenntnisse (Allert/Asmussen 2017, 35). Es verläuft nicht nach dem Schema „Die Situation erkennen und dann aktiv werden“ (ebd.), sondern umgekehrt: „Erst aktiv werden und dann erkennen.“

„Wir handeln in unbestimmten Situationen nicht, weil wir sie vollständig analysiert und erkannt haben, sondern weil wir sie durch das Handeln, durch das Ausloten von Handlungsoptionen zu erkennen suchen. Wir bestimmen die Situation durch Interaktion [...]. Diese tätige und transformative Form der Erkenntnis kommt im [...] Begriff *transaktional* zum Ausdruck“ (Allert/Richter 2020, 22; Hervorh. i. O.).

5.2.1.1 Transformierende Trans-Aktionen

Trans-Aktion ist dann zu verstehen als eine die eigene Aktion bzw. Wirkung in der Welt überschreitende oder *transzendierende* Aktion, insofern mit dem Vollzug der eigenen Aktion eine Erwartung verknüpft ist, die eine *Re-Aktion* enthält, ohne genauer bestimmen zu können, wie diese aussehen wird. Das heißt, dass die Aktion und *Re-Aktion* jeweils mit einer Resonanz Erwartung einhergehen, die zusammen als Transaktionen zu fassen sind, indem beide Aktionen eben mehr sind, als sie an sich sind. Sie beinhalten einen Überschuss, den sie in Relation zur anderen Aktion jedoch erst erhalten. In diesem Sinne wird die eigene Aktion samt ihrer Bedeutung, Sinngehalte, Erwartungen (Überschuss) und Wirkungen an der anderen Aktion, die in diesem Fall die *Re-Aktion* darstellt, gespiegelt und dadurch unterschieden – sie wird reflektiert und kritisiert. Gleichsam wird die eigene Aktion mitsamt ihrem Überschuss der *Re-Aktion* in einem ephemeren Moment des Aufeinandertreffens eingeschrieben, in der Kollision des einen mit dem anderen überträgt sich das Eigene auf das Andere und vice versa. Sie grenzen sich voneinander ab und dadurch gleichsam ein; sie negieren die Bestimmung des anderen und bestimmen sich gleichzeitig dadurch selbst, ohne aber bestimmt zu bleiben, sondern instantan wieder in Unbestimmtheit überzugehen.

Diese Gleichheit bei gleichzeitiger Unterschiedenheit ist jener von Etwas und Anderem ähnlich: Etwas ist an sich etwas, aber in Bezug auf ein anderes Etwas ein Anderes, wobei dieses andere Etwas für das ursprüngliche Etwas ein anderes ist. Beide sind Andere und gleichsam Etwas (vgl. Kap. 4.2.2.3). Eine Aktion ist demnach nur in Erwartung einer Reaktion, eines Ergebnisses, sinnvoll. Praktiken beinhalten somit eine „kollektive Nutzungserwartung“ (Allert/Richter 2020, 24), welche sich jedoch wiederum

erst „in der Interaktion mit Akteuren [... herausbilden]“ (ebd., 30). Das Ergebnis, die Reaktion, kann es nur geben, wenn es eine Aktion gegeben hat, die es wiederum nur gibt, wenn eine Reaktion erwartbar ist. Beides, Aktion und Reaktion, transzendiert ihren eigenen Rahmen bei dessen gleichzeitigem Erhalt und stellt somit eine die konkrete Situation überdauernde (transsituationale) *Transaktion* dar. „Transaktion[...] beschreibt daher ein Agieren, das immer nur relational auf der Basis der Aktionen anderer ‚Transakteure‘ möglich ist und insofern nicht als von diesen unabhängig betrachtet werden kann“ (Steiner/Schröder 2022, 51).

Ähnlich wie zu jedem Atom auch die es umgebende Leere gehört, d. h. die Bestimmung als Atom auch das Atom als Individuum transzendiert, so transzendieren Aktion und Reaktion in Interaktion sich selbst.

„In Interaktionsprozessen bilden wir Erwartungen an das Verhalten aller Beteiligten, handeln aus, in welcher Situation wir uns befinden, nutzen Interaktionen, um uns über uns selbst klar zu werden und bilden kollektiv Muster in Form von Praktiken aus“ (Allert et al. 2018, 151).

Mit Transaktionen gehen, wie angesprochen, jedoch auch Momente der Unbestimmtheit einher, in denen die Subjekte nicht wissen, wie sie in einer Situation auf eine Aktion mit einer entsprechenden Reaktion reagieren können. Als Mittel zur Überwindung dieser Unbestimmtheit machen Allert und Richter (2020), Allert, Asmusen und Richter (2018) sowie Allert und Asmusen (2017) *Kreativität* bzw. *kreatives Handeln* aus. Sie formulieren:

„In unbestimmten Situationen müssen wir kreativ werden, um zu verstehen (nicht: wir wissen etwas und müssen deshalb aktiv werden). An etwas herumbasteln, rumwursteln, erfinden, erschaffen, vortäuschen, einmischen und intervenieren sind Formen des Verstehens – und gleichzeitig der Transformation“ (Allert/Richter 2020, 21; auch Allert/Asmusen 2017, 35).

„Situationen, in denen wir agieren, sind unbestimmt, ambivalent, handlungs- und deutungs offen. Unser Wissen reicht nicht aus, sie zu verstehen. Deutungsschemata sind nicht gegeben und gehen den Situationen nicht voraus. Wir können Verständnis nur in gestaltender Auseinandersetzung mit der Situation erzeugen. Auch sind die Situationen zu komplex, um sie vollständig zu analysieren. Kreativ sind wir nicht, weil wir eine neue Situation herbeiführen wollen, sondern weil wir mit Situationen, die wir nicht verstehen, für die wir keine Routinen und Regeln besitzen, nur kreativ umgehen können. Kreative Praktiken bzw. Kreativität ist in diesem Sinne eine Form der Interaktion mit der Welt, in der Individuen und/oder Gruppen versuchen, sich produktiv mit einer anderenfalls unbestimmten Situation auseinanderzusetzen und neue Ideen hervorzubringen“ (Allert et al. 2018, 150; ähnlich auch Allert/Asmusen 2017, 37).

Gelingensbedingung dafür, aus einer unbestimmten Situation eine bestimmte zu machen, ist somit nicht ein mental-kognitives Erkennen und Verändern, sondern ein praktisches, mithin pragmatisches Probieren und Ausloten zu verwirklichender Bestimmungsmöglichkeiten durch „Co-Produktion aller, die an der Situation beteiligt sind – ein wechselseitiges Erzeugen der Situation.“ Ausgangspunkt von Transaktionen

ist damit nicht Bestimmtheit „menschlicher Interaktion und Kreativität“, vielmehr ist sie „stets im Entstehen – erzeugt durch Interaktion und die Stabilisierung von Prozessen“ (Allert/Asmussen 2017, 38), durch permanentes Suchen nach Lösungen. Das heißt, das Gelingen ist von der Wechselwirkung der Beteiligten abhängig, beide Seiten – Mensch und Welt – müssen mit- bzw. *wechselwirken*.

Mit Allert und Asmussen sowie Allert und Richter kann diese transaktionale Wechselwirkung in bedeutungs offenen „poetischen Zügen“ (Allert/Asmussen 2017, 60; Allert/Richter 2017), deren „Sinnhaftigkeit [sich] immer nur in der Retrospektive erschließen kann“ (Allert/Richter 2017, 250), betrachtet werden. Das heißt, wenn durch „die relationalen Beziehungen aller beteiligten menschlichen und nicht-menschlichen Akteure in Praktiken [...] kontinuierlich Realität erzeugt [wird], die sich kontingent entfaltet“ (Allert et al. 2018, 145) und damit ein „Moment der Unbestimmtheit“ (ebd.) beinhaltet, so ist es diese Praxis der „poetischen Züge“, die diese Realität erzeugt und wieder transformiert.

„In der Auseinandersetzung mit der Welt wird nicht nur das Selbst- und Weltverständnis im Inneren der Person, sondern auch die äußere Situation transformiert. Die Auseinandersetzung ist eine produktive und gestaltende in der Welt, sie ist ontologisch“ (Allert/Richter 2020, 22).

„Interagieren und Erkennen sind aufeinander bezogen und konstituieren gemeinsam Realität“ (Allert/Asmussen 2017, 37). Im Sinne der Erzeugung von Realität wird jemand und etwas zu dem, was er bzw. es ist, in dem Moment, in dem er sich und es verwirklicht, damit wiederum der Erkenntnis zugänglich und als solches als das bestimmt wird, was er bzw. es ist. Diese *Ontologisierung der Wirklichkeit* ist dabei nicht nur eine innere Angelegenheit, sondern gerade auch eine äußere, insofern just im Moment der Bestimmung die diese Bestimmung bedingende Wirklichkeit bereits nicht mehr ist. Im Sinne der Transformation wird, wer oder was bestimmt wurde, im gleichen Moment wieder verändert, weil er bzw. es sich verwirklicht hat und damit nicht mehr Teil der Wirklichkeit *ist*, sondern *war*. „Wirklichkeit wird unweigerlich transformiert“ (Allert/Asmussen 2017, 60) und neue „bestimmtheitsstiftende Praktiken“ werden durch die wechselseitig aufeinander bezogenen Akteure erzeugt, sie müssen „in Interaktion, in einem Aushandlungsprozess mittels etlicher Züge aller Beteiligten neu geschaffen werden“ (Allert/Asmussen 2017, 59 f.).

„Das *Zustande-Kommen* (sic!) einer Praktik ist in die Zukunft gerichtet offen und nicht deterministisch oder kausal (aus der Vergangenheit oder in die Zukunft) zu denken, sondern immer durch die aktuellen Bedingungen (die sich ändern können) und durch das Zusammenspiel mitbestimmt. In diesem relationalen Zusammenspiel sind nicht nur menschliche Akteure mit ihren Körpern involviert, sondern auch materielle Dinge, die das Zustandekommen von Praktiken ko-konstitutiv fördern oder verhindern können“ (Allert/Asmussen 2017, 48; Hervorh. i. O.).

Transaktionen als in Aktionen und Reaktionen praktische Übertragungen von Sinn und Bedeutungserwartung beinhalten und drücken somit geteilte (im Sinne von „*Tei-*

lung“ [vgl. Kap. 4.2.2.4]) Erwartungen und Aktionen aus und erzeugen so eine Realität, die kontinuierlichen Veränderungen unterworfen ist, ebenso aber auch stabilisierend wirken und transsituational sind.

Transaktion und Transformation bedingen demnach einander und treten stets zusammen auf: Keine Transformation ohne Transaktion, keine Transaktion ohne Transformation. Karl H. Hörning, auf den Allert und Asmussen (2017) vermehrt Bezug nehmen, formuliert wie folgt:

„Aus der Perspektive der Praxis tritt uns die Wirklichkeit als gemachte entgegen. Es sind fortlaufende soziale Praktiken, die Handlungsnormalitäten begründen, die Handlungszusammenhänge hervorbringen und befestigen: Durch häufiges und regelmäßiges Miteinandertun bilden sich Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu gemeinsamen Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und damit bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar machen. Damit ist nicht jede Hantierung, nicht jedes Tun schon Praxis. Praxis erschöpft sich aber auch nicht in bloßer Routine, ruht nicht nur auf gleichförmig aufeinander eingespielten Handlungsabläufen. In ausdifferenzierten Gesellschaften treffen soziale Praktiken (etwa Arbeitspraktiken, Erziehungspraktiken, Kommunikationspraktiken, Zeitpraktiken) immer häufiger auf eine von Unbestimmtheiten und Ambivalenzen geprägte soziale und kulturelle Wirklichkeit. Dann greifen die eingeschliffenen, auf Erwartbarkeit und Anschlussfähigkeit ausgerichteten Handlungsmuster nicht mehr. Irritationen treten ein, Alternativen werden herangezogen, Wandel durch Andershandeln stellt sich ein. Soziale Praxis ist immer beides: Wiederholung und Wandel. Erst wenn wir die scheinbare Unverträglichkeit zwischen Routine und Veränderung, zwischen Beharrung und Kreativität, zwischen Iteration und Innovation auflösen und beide als zwei Seiten einer umfassenden sozialen Praxis begreifen, können wir auch die Bedingungen spezifizieren, unter denen sie in unterschiedlichen Ausprägungen hervortreten“ (Hörning 2005, 298; Hervorh. P. S.; auch Hörning 2004, 19).

Die durch die Praktiken erzeugte Realität kann nur erzeugt (und, weil sie immer wieder neu erzeugt wird, auch verändert) werden, wenn sie mit Erwartungen von einer Verwirklichung verbunden ist, d. h. wenn sich durch den Vollzug von Praktiken das Virtuelle einer Aktion, ihr Überschuss, als möglich erweist. Insofern aber jeder Möglichkeit auch eine Unmöglichkeit innewohnt, wird die Verwirklichung niemals vollständig gelingen, sondern stets ein Moment des Misslingens in sich aufbewahren. Etwas wird wie gedacht verwirklicht, anderes wiederum verändert, womit der Prozess von Neuem beginnt. „Im Mittelpunkt [...] stehen Spielzüge, die die Praxis selbst transformieren und nicht nur fortsetzen [...]“ (Allert/Richter 2017, 248). Das heißt, die

„Akteure [agieren] so, als wäre die Möglichkeit, die sie imaginieren, die sie erahnen, schon eingetreten, wohl wissend um den Umstand, dass sie nicht sicher sein können, wie die anderen auf unseren Spielzug reagieren werden [...] Poetische Spielzüge basieren auf keiner im Vorhinein fixierten Zielvorstellung, sondern sind vielmehr der Ausdruck einer Suchbewegung nach neuen, zufriedenstellenderen Formen des Miteinanderseins. Poetische Spielzüge sind insofern bedeutungsoffen, als dass sich den Akteuren ihre Sinnhaftigkeit immer nur in der Retrospektive erschließen kann“ (ebd., 250).

Anders gesagt, sind die Aushandlungsprozesse, die Menschen mit anderen Menschen und Dingen praktisch transaktional vollziehen, einerseits endlos und nicht vorher-

bestimmbar, andererseits sind sie – und hier kommt der Kern von „Bildung als produktive Verwicklung“ zum Ausdruck – Prozesse der Genese der an diesem Prozess Teilnehmenden – die „Praktiken erzeugen Realität, im Sinne von Welt an sich“ (Allert/Richter 2020, 22), sie sind nicht nur Mittel der Erkenntnis, sondern sie erzeugen diese Mittel erst. Oder, wie Allert und Asmussen formulieren: „Das Epistemische wird ontologisch“ (Allert/Asmussen 2017, 35), womit, wie Lerche formuliert, eine

„Einheit von Praxis und Erkenntnis von vornherein stets und immer [besteht], da Erkenntnis nur als eine Seite der menschlichen Praxis, des menschlichen Seins möglich ist. Eine Erkenntnis an sich oder für sich, die nicht auf einer praktischen Tätigkeit des Menschen beruht, nicht durch sie entsteht, kann es nicht geben“ (Lerche 1962, 1170).

Die Theorie transaktionaler Bildung betont damit die (immanent dialektische) Verwobenheit von Erkenntnis und Sein, Theorie und Praxis, Wirklichkeit und Möglichkeit, Bestimmtheit und Unbestimmtheit, Virtualität und Realität und hebt durch die praxistheoretische Perspektive auf Bildung die Wechselwirkung von Mensch und Welt von einer reinen geistigen, ideellen Bildung zu einer geistig-materiellen Bildung, hebt „Denk- und Seinsbestimmungen“ (vgl. Kap. 4.3 u. 4.4) auf.

5.2.1.2 Transaktion als stabilisierende Praktik

Essenziell für diese Realität schaffende produktive Verwicklung ist die Praxis, welche durch und in *Praktiken* Ausdruck findet, insofern erst durch sie bzw. in ihnen der Prozess aufrechterhalten wird. Die Praxis ist der „Ort“, an dem eben jene Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen von Transaktionen stattfinden und ausgehandelt werden können. Sie ist somit kein individuelles, raum-zeitlich determiniertes Unterfangen wie Handeln, sondern ein diese Determinationen transzendierendes und kollektives – der Praxisbegriff, im Vergleich zum Handlungsbegriff, „dezentriert [...] das handelnde Subjekt“ (Schäfer 2021, 11). Handeln ist stets in einen historischen Kontext und soziale Beziehungen, d. h. in Praxis eingebunden und drückt diese situationspezifisch aus. Schäfer spricht auch von der „*Kontextualität* und *Relationalität* des Handelns“ (Schäfer 2016, 13; Hervorh. i. O.) und formuliert dementsprechend, dass eine

„eine Praxis für uns wie für andere Teilnehmer/innen unserer Kultur nur [Sinn ergibt], weil ein Verhältnis besteht zwischen dem Aspekt ihres Vorkommens, ihrer Verteilung und ihrer Erfahrbarkeit und dem Aspekt ihrer Aneignung, Ausführung und Erfahrung. Wir können mit einer Praxis niemals vollständig allein sein. Selbst wenn wir beispielsweise meditieren, um ganz bei uns selbst zu sein, greifen wir Techniken auf, deren Geschichte mehr als zwei Jahrtausende zurückreicht, die schriftlich und mündlich überliefert worden sind und sich dabei auf spezifische Weise weiterentwickelt und in verschiedene Schulen ausdifferenziert haben, die ebenso von uns direkt Bekannten wie von gänzlich Fremden praktiziert werden, um die sich soziale Kreise von Praktizierenden bilden oder die von der Fitness- und Wellnessindustrie beworben und zum ‚Trend‘ erklärt werden“ (ebd.).

Praktiken wiederum sind „bestimmbare Formen dieses Vollzugs: Typen von Aktivitäten, Weisen des Handelns, Verhaltensmuster, Interaktionsformen“ (Hirschauer 2022,

123). Sie sind „stabilisierte Prozesse, wobei die Akteure in die Stabilisierung laufend investieren müssen. Gleichzeitig ist jede soziale Praktik emergent und performativ“ (Allert/Asmussen 2017, 37), d. h. in sich und ihrem Ergebnis unbestimmt und durch „jede einzelne Aktivität auch ihren Kontext, also die Praktik selbst, mitproduzier[en]“ (Allert/Richter 2020, 16). Kurzum: „Praktiken sind Konventionen und Struktur“²⁴³ (ebd.), die sich „als wiederkehrende Handlungsmuster bzw. soziale Konventionen begreifen [...] und] aus der wiederholten Interaktion von Menschen miteinander und mit ihrer Umwelt herausbilden“ (Allert/Richter 2017, 239); „Praktiken werden [...] als sinnvolle Verkettung von Tätigkeiten verstanden und Praxis als Abstraktion davon“ (Rosenberger 2023, 459). Als soziale Praktiken

„beißen‘ [sie] sich in Raum und Zeit ‚ein‘, und bringen das soziale Leben in einen mehr oder weniger gegliederten und für die Teilnehmer einsichtigen Zusammenhang. [...] Praktiken sind dann das Medium, durch das eine ausgeprägte soziale Koexistenz geformt wird, durch das Menschen in einen mehr oder weniger engen sozialen und zeitlichen Zusammenhang gebracht werden, obgleich sie je individuell fortschreiten“ (Hörning 2001, 193).

Gleichsam aber sind die gleichen Praktiken auch der Grund dafür, dass diese Stabilität nicht ewigwährend festgeschrieben ist, sondern eben durch einen Prozess aufrechterhalten werden muss. Die Stabilität geht mit Instabilität und dem Risiko des Kollapses, z. B. im Falle von Krisenerlebnissen, einher, der sich nur in der Bemühung des Erhalts von jenem und der Vermeidung von diesem umgehen lässt. „Praktiken werden [somit; P:S.] als gleichzeitig ermöglichende und einschränkende Basiselemente des Sozialen begriffen, die sowohl die Grundlage für soziale Ordnung als auch für Subjektivität bilden“ (Schäfer 2019b, 110). Sie sind „kulturell vorstrukturierte[.] ways of doing, in deren Verlaufsmuster sich Handelnde bei ihrem Tun verwickeln“ (Hirschauer 2022, 123) und im Rahmen dieser Verwicklung jene Stabilität erzeugen, die die Bestimmtheit konstituiert. „Praktiken bilden fluide Verknüpfungen, die durch eine mehr oder weniger große Regelmäßigkeit, Geordnetheit und Strukturiertheit gekennzeichnet sind“ (Schmidt 2013, 95), jederzeit aber selbst der Transformation unterliegen. *Felix Stalder* spricht hier auch von einem „dauernde[n] Prozess des Aushandelns, denn kein Übereinkommen, keine Antwort passt für alle und für lange. Also ist das immer ein Prozess der Bewegung“ (Stalder 2021, 5). Die sich stellenden „Fragen sind [...] nicht vollständig antizipierbar, da die Akteure komplex und die Situationen nicht gegeben sind, sondern in den Interaktionen erzeugt werden. Wir können sie nicht aus der Vergangenheit bestimmen, da die Relationen und Praktiken laufend in die Gegenwart hinein entstehen“ (Allert/Asmussen 2017, 41). Menschen können hierbei gar nicht anders, als in diesen Aushandlungsprozess einzutreten und Realität praktisch zu erzeugen. Sie können „nie aus der Praxis heraustreten [...], [weil] man immer schon in die Welt verwickelt ist“ (ebd., 56).

²⁴³ Struktur ist „die konkrete, prinzipiell beobachtbare Ausdehnung und Stabilisierung sozialer Vollzüge in Raum und Zeit“ (Schmidt 2013, 95 f.). Sie ist empirisch beschreibbar als ein „Netzwerk von Körpern, Artefakten, Schrift- und Symbolsystemen, Gebäuden, Transportwegen, Kommunikationstechnologien etc.“ (ebd., 96).

Wenngleich „Praktiken [...] bereits [bestehen], bevor der/die Einzelne handelt, und [...] dieses Handeln ebenso [ermöglichen], wie sie es strukturieren und einschränken“ (Schäfer 2016, 12), bedeutet das nicht, dass sie allein unabhängig von Subjekten sind. Zwar „werden [sie] nicht nur von uns ausgeführt [... und] sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten“, aber dennoch sind sie „davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (ebd.; Hervorh. entfernt). Das bedeutet also nicht, dass diese Welt immer schon da ist, sondern um zu sein, muss sie erst geworden sein. Das heißt, wer immer schon in der Welt verwickelt ist, muss diese Verwicklung – im *reflexiven Zusammenwirken* mit Anderen und Anderem – zunächst erzeugt haben, sie muss erst *praktisch* geworden sein.

5.2.1.3 „Reflexive Mitspieler“

In soziomateriellen Praktiken vollzogene Bildungsprozesse finden nach der *transaktionalen Bildungstheorie* somit nicht in einem primordialen Rahmen, in einer vorab bestimmten Form statt, sondern sie selbst bestimmen diesen Rahmen und diese Form.

„Die neue Form [...] entwickelt sich erst in der Interaktion, im Miteinander, aus Unbestimmtheiten heraus. Sie ist nicht der Plan, der funktioniert, sondern das, was am Ende des gemeinsamen Prozesses entstanden ist [...] Die neuen Formen, Subjekte und Relationen sind erst am Ende des Prozesses existent. Sie werden im Prozess selbst erzeugt. Soziale Praxis ist inhärent unbestimmt. Erst durch Interaktion werden Situationen bestimmt“ (Allert 2018, 18).

Die Bezüge zur Welt sind dabei nicht einfach gegeben, sondern gemacht, indem Aktionen vom Einzelnen und von Anderen gesehen und anerkannt werden – sie resonieren (vgl. dazu noch Kap. 6.2.4) – und einen gemeinsamen Horizont bilden (Stalder 2021, 6). Aus „diesen Bezügen zur externen Welt [...] entsteht ein Weltbild“ (ebd.), nicht ein individuell, sondern ein kollektiv erzeugtes Weltbild, das von den Subjekten geteilt wird, das sie also gemeinsam haben, jedoch stets der Kritik und Reflexion unterziehen.

„Das mache ich aber eben nicht alleine [...], sondern das mache ich gemeinsam mit anderen, die meine Auswahl validieren, indem sie sagen: ‚Ja, das Bild, das du gemacht hast oder das du uns weiterleitest, kriegt ein Like, das finden wir auch gut.‘ Damit sehe ich, dass das, was ich mache, auf eine Resonanz stößt, und gleichzeitig erweitern sie meinen Horizont – sie bestätigen ihn nicht nur, sondern sie fügen ihm auch weitere Elemente hinzu –, indem sie mir auch Dinge vorschlagen, die ich noch nicht gesehen habe, indem ich ihrem Twitterfeed folge oder ihre Sachen auf Facebook bekomme. Somit entsteht so etwas wie ein geteilter Horizont: Ich und meine Freunde oder meine Community oder wie sie das immer nennen wollen, wir sehen alle dasselbe, und entsprechend wissen wir, was richtig und falsch ist, was wichtig und unwichtig ist“ (ebd.).

Die Subjekte der Transaktionen sind, wie Allert und Asmussen (2017) und Allert et al. (2018) im Rekurs auf Hörning (2004) formulieren, „reflexive[.] Mitspieler“ (Hörning 2004, 36; Allert/Asmussen 2017, 56 f.; Allert et al. 2018, 155), „die mit der Fähigkeit zur Gleichzeitigkeit von Anpassung und Eigensinn ausgestattet“ sind (Allert/Asmussen 2017, 57), die sich einerseits auf die „Praktiken einlassen und gleichzeitig Distanz

[dazu; P. S.] einnehmen“ (ebd.) können. Wissend um Konstruktionen und Mechanismen der Realität und ihre „Widersprüche gesellschaftlicher Transformationen“, pendeln sie sich „zwischen Adaption an die Verhältnisse und widerspenstiger[r] Skepsis“ ein, vereinen „Vereinnahmung und Distanz. Sie kennzeichnet kein Entweder-Oder, sondern die Gleichzeitigkeit von Anpassung und Autonomie, die bestimmte Unentscheidbarkeiten offen lässt“ (Hörning 2004, 26). *Eigensinn* wiederum ist nicht einfach da, „sondern zeigt sich immer nur konkret in der Praktik“ (Allert/Asmussen 2017, 57); der Eigensinn der Aktion konstituiert sich erst dort, wo sie auf einen *Widersinn* der Reaktion trifft, an dem es sich reflektiert und unterscheiden kann und zu dem wird, was es ist – etwas Eigenes im Anderen und etwas Anderes im Eigenen innerhalb einer geteilten sozialen Praxis.

Dieser Horizont ist der Raum gemeinsamer Praxis oder ein, wie mit Nohl gesagt werden kann, durch Praktiken erzeugter „konjunktiver Transaktionsraum“, „wo sich Menschen und Dinge miteinander verbinden“ und „aufeinander (ab)gestimmt werden“ (Nohl 2014, 33 u. 34). In durch die Individuen auf die Dinge vollzogenen Wirkungen (Aktionen) werden diese bestimmt, erhalten einen Sinn und eine Bedeutung, der nunmehr, im kollektiven Rahmen, zur Disposition steht: „Welche Bestimmung ist hier die richtige und wird als solche von allen in diesem Raum geteilt?“ In praktischen Aushandlungsprozessen der Individuen konstituiert sich die Bestimmtheit der Dinge und darüber auch der Individuen, die auf diese bezogen sind und nicht nur auf sie wirken, sondern auch deren Rückwirkung aufnehmen, insofern die Dinge der individuellen Bestimmung nämlich nicht entsprechen und damit widersprechen. Bildung findet dort statt, wo die Bestimmungen nicht automatisch konvergieren, wo sie nicht selbstverständlich sind, sondern eben dort, wo sie auf Fremdes stoßen (ebd., 35), wo es Widersprüche, Diskrepanzen, Lücken oder auch Krisen gibt – Nohl nennt dies eine „bildsame Befremdung“ (ebd.). „Dort, wo Menschen wie *selbstverständlich* in das, was ich hier als konjunktive Transaktionsräume bezeichne, hineinwachsen, kann es Bildung nicht geben“ (Nohl 2014, 25; Hervorh. P. S.), denn dies, die Selbstverständlichkeit, wäre die mit dem Fall in die Leere einhergehende Sich-Selbstgleichheit, die jedwede Kritik, Reflexion und Konzilianz, jedwedes Transzendieren der eigenen Aktion, der eigenen Weltbilder, des eigenen Horizonts verunmöglicht. Ganz im Gegenteil: Erst in diesen „Aushandlungsprozessen zur Konstitution neuer Praxis und Bestimmtheit realisieren die beteiligten Akteure Reflexion und Kritik“ (Allert/Asmussen 2017, 59). Kurzum: „In diesen [transaktionalen; P. S.] Werdensprozessen realisiert sich Bildung“ (ebd., 60 f.; Hervorh. P. S.) – die jedoch „nie abschließend bestimmt werden [kann]“ (ebd., 27).

Erkennbar wird hier eine dem *transaktionalen Bildungsprozess* inhärente Dialektik, die jedoch nicht nur ein dynamisches „Aufheben“ von Gegensätzen umfasst und aus deren Perspektive Wirklichkeit das Reale und Virtuelle, das Sein bzw. Nichts und „*Weniger als nichts*“ umfasst, sondern die diese Wirklichkeit erst praktisch erzeugt und damit für den dialektischen Prozess erst greifbar macht. *Transaktionale Bildung* meint, dass das Subjekt sich erst im praktischen Vollzug in Auseinandersetzung mit Dingen konstituiert und gleichsam diese Dinge selbst dabei produziert, d. h. dass Subjekte und

Strukturen sich „im Vollzug laufend entwickeln“ (Allert/Richter 2020, 28). Dies, weil die Welt bspw. in Form von Technologien als „epistemische Artefakte“ (Allert/Richter 2020, 28; Hervorh. entfernt) das Subjekt im Vollzug dazu auffordern, Antwort auf Fragen zu finden, die sich erst im Vollzug stellen. Sie fordern eine Suchbewegung des Subjekts nach Erkenntnis und Bestimmung heraus. Die Verwobenheit mit der Welt wird erst dort und dann erkannt bzw. bestimmt, wo und wenn sie in der Praxis hergestellt wurde (Allert et al. 2018, 146). Denn „Praktiken sind [...] lokal, situiert, nicht generalisierbar oder übertragbar“ (Allert/Richter 2020, 32), sie transzendieren zwar den Moment und heben dadurch ihre Bedeutung unabhängig von äußeren Gegebenheiten auf, diese aber findet jedoch ihren konkreten Ausdruck in diesem Moment, ist mithin auf diesen angewiesen, um ihre Wirkung zu entfalten.

Transaktionale Bildung hat damit einen direkteren, unmittelbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit der Subjekte und kann als Realisierung der dialektischen Bildungsprozesse (in Form dialektischer Modi; vgl. Kap. 4.4) betrachtet werden. Die Praxis ist der ungefilterte Zugang zur ambivalenten und mitunter paradoxen Wirklichkeit, die durch die handelnden Subjekte jedoch erst hervorgebracht wird – Praxis ist Realität pur, ist Ausdruck des Ernstes des Lebens und Medium, eine (in-)direkte, vermittelt-unmittelbare (vgl. auch Kap. 4.5) Antwort der Welt auf die eigenen Ansprüche zu erhalten und mit diesen ebenso (in-)direkt konfrontiert zu werden.

Wurde Bildung als „*schöpferische Zerstörung*“ (vgl. Kap. 4.4.3) beschrieben, so liegt der Grund aus einer praxistheoretischen Perspektive für die Beschreibung darin, dass die Wirklichkeit transaktional bestimmt wird und somit Gegenstand praktischer, vermittelt-unmittelbar erfahrener, nicht allgemein vorherbestimmbarer und deshalb kontingenter Aushandlungsprozesse ist. Anders formuliert, eröffnet die Perspektive *transaktionaler Bildung* einen konkreten Blick für diese „*schöpferische Zerstörung*“, insofern das, was sonst implizit und in den Subjekten inkorporiert ist, nunmehr einen für alle wahrnehmbaren Ausdruck findet – das Verdeckte der Subjekte ist entdeckt, die „offene Frage“ wirklich gestellt –, wodurch es sich in Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden bestimmen, sich als Realität materialisieren und eben von einer Innerlichkeit in eine Äußerlichkeit transformieren kann.

„Etwas in eine äußere Form zu bringen, erlaubt uns, uns selbst zu verstehen. So wie wir im Schreiben, in der Auseinandersetzung mit dem entstehenden Text und seiner Struktur, herausfinden, was wir denken und nicht nur bereits Gedachtes zum Ausdruck bringen, so bringen wir unser Selbst in der Interaktion mit dem eigenen Profil in sozialen Medien in Erfahrung, indem wir eine Hypothese über uns selbst vergegenständlichen“ (Allert et al. 2018, 147).

Praxis als Transaktion ist die Bildung des Menschen durch Genese und Verwirklichung seiner selbst, der Welt sowie des diese Bildung ermöglichenden Verhältnisses. Bildung als Prozess sozialer Praxis und Praktiken erhält im Zuge der Digitalisierung weitere Spezifizierung.

5.2.2 Digitale Kultur und transaktionale Bildungsprozesse

Diese Transaktionen der sich über die sozialen Praktiken vollziehenden Bestimmung aber werden im Zuge der Digitalisierung nicht nur durch andere Personen und Dinge, sondern auch durch „maschinelle Prozesse, automatisierte Prozesse, die mir Vorschläge machen, [...]“ (Stalder 2021, 6), durch *Algorithmen*, die vorsortieren und damit die Fülle an Informationen der menschlichen Wahrnehmung zugänglich machen (ebd.), beeinflusst.

„Das heißt, wir haben eigentlich drei Auswahl- und Sortiermechanismen, nämlich das Referenzieren, das gemeinschaftliche Bewerten und aber auch das algorithmische Vorsortieren, die bestimmen, wie Kultur [bzw. soziale Praktiken; P. S.] gemacht wird, indem durch sie bestimmt wird, was ich sehe, wie ich mich selber in dem Raum konstituieren kann, und – weil es ja nicht nur darum geht, etwas zu sehen, sondern auch Zugang zu Dingen zu bekommen – wie ich handeln kann, welche Tür mir sozusagen aufgeht und welche Tür mir zugeht“ (ebd., 7).

Mit Allert et al. kann hier auch der Begriff „*Digitale Kultur*“ verwendet werden, der Ausdruck der „tiefgreifenden Verstrickung zwischen Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert et al. 2017, 9) ist. Digitale und analoge Praktiken verknüpfen sich hierbei scheinbar nahtlos (Schäfer 2021, 4). Die digitalisierte Welt ist „untrennbar mit der materialen Welt verbunden“ (Schmiede 2015, 47), d. h. „[s]tatt weiter mit binären Gegenüberstellungen wie online/offline oder digital/analog zu arbeiten [...], sind digitale Technologien und soziale Praktiken [...] miteinander verwoben“ (Carstensen 2021, 44).

In der digitalisierten Welt erhält die Bestimmtheit erzeugende Verwicklung menschlicher *Kreativität* und *Produktivität* „eine neue Bedeutung“ (Allert/Asmussen 2017, 34), insofern digitale Technologien die Unbestimmtheit von Situationen zwar zu minimieren versuchen, diese aber dadurch letztlich verstärken. Insbesondere Algorithmen sind Gegenstand von Unbestimmtheit, weil sie weder veränderbar noch vollständig verständlich sind (Allert/Asmussen 2017, 34; auch Hartong et al. 2021). Werden Praktiken im nicht-digitalisierten Raum dadurch bestimmt, dass ihre Bestimmtheit ausgehandelt wird und immer ein Moment der Unbestimmtheit in sich birgt, versuchen Algorithmen, dieses Moment der Unbestimmtheit zu minimieren oder gar vollständig zu negieren. Algorithmen sind, so Allert und Richter, „formalisierte Routinen“ (Allert/Richter 2020, 20), die in „unsere Aktivitäten [wirken] und [...] sich in unsere Beziehungen [mischen]“ (Allert/Asmussen 2017, 34). „Statt Emergenz wird Kausalität angenommen und statt Relationalität und Performativität, Struktur unterstellt“ (ebd., 36; auch Allert/Richter 2017, 25). Sie manifestieren die „Utopie der Regel [...], die die Welt als etwas Geregeltes, zu Regelndes und Regelbares versteht“ (Allert/Richter 2017, 26) und können damit stellvertretend für die Probleme betrachtet werden, die mit digitalen Technologien im Hinblick auf die Bestimmung von Situationen und Menschen einhergehen. Denn ihre Funktion und ihre Bestimmung von Situationen sind nicht mehr allein Gegenstand von Praxis, sondern auch von „Datafizierung“, d. h. von durch „quantifiziert-digitale[m] Vermessen“ von Infrastrukturen (Hartong et al. 2021, 205 und passim), die mit „Inwertsetzung“ (ebd., 206), also Bewertungen von Sachverhalten und damit Vorurteilen, einhergehen, deren Konstitution für die mit ihnen operieren-

den Subjekte nicht einsehbar ist – sie sind eine „Blackbox“, in der als Realität postulierte Sachverhalte immer weniger nachvollziehbar werden (Hartong 2018). Zwar „lernen“ Algorithmen auch, indem mit den sie enthaltenden digitalen Technologien umgegangen wird.

„Was der Algorithmus genau gelernt hat und welche Unterscheidungen er trifft, ist [allerdings] nicht vorhersag- oder nachvollziehbar. Auch die Entwickler selbst können dies nicht. In der Interaktion mit dem System befinden wir uns in einer inhärent unbestimmten Situation“ (Allert et al. 2018, 150).

Mit „digitaler Kultur“ ergibt sich auf den ersten Blick ein Problem für Bildung. Sind „Bildungsprozesse [...] komplex, hochdynamisch, zukunfts offen, nur unscharf messbar, nicht vollständig formalisier- und datafizierbar“ (Allert/Richter 2023, 168), bedeutet dies, dass sie im Zuge digitaler Kultur in ihr Gegenteil umschlagen.

Die Problematik der Vorbestimmung von Strukturen einerseits, von Unverständlichkeit ihrer Erzeugung andererseits, deuten *Allert* und *Asmussen* wiederum aber nicht notwendigerweise als Nachteil für Bildungsprozesse, sondern machen darin wiederum bildungsermöglichende Momente aus. Sie sprechen von einem „Verhältnis von Unbestimmtheit und repräsentationaler, bestimmtheitsstiftender Regeln, von Struktur und Praktiken und die Fragen, die daraus entstehen“ (Allert/Asmussen 2017, 39), welche mit dem Umgang mit algorithmisierten digitalen Technologien einhergehen. Dadurch, dass die Technologien sich an vorgeschriebene Regeln hielten, der Mensch aber nicht, entstünden Passungsprobleme zwischen den Nutzungsvorschriften der Technologien und der eigensinnigen Anwendungsvorstellungen der Menschen. Die Praktiken des Menschen und der Technologien unterscheiden sich (ebd., 40) – es kommt zu Differenzen und damit zu Möglichkeiten des Verstehens der „Blackbox“. Das heißt, in der praktischen Auseinandersetzung wird zuvor Unerkanntes entdeckt, die „Dunkelheit“ der Technologie erhellt und nunmehr für Verstehensprozesse zugänglich gemacht.

Die entstehenden Differenzen eröffnen die für Bildungsprozesse notwendige Lücke, in der Selbstentfaltung und die Transformation von Unbestimmtheit in Bestimmtheit möglich werden. Dies geschieht wiederum durch Praktiken. Denn „[d]ie Geltung von Regeln steckt nicht in ihnen [d. i. den Technologien; P. S.], sondern in ihrer Ausführung, in den sozialen Praktiken“ (Allert/Asmussen 2017, 40). Ob eine Regel gilt, ergibt sich nur und erst dann, wenn ihre Geltung eines ihrem Verständnis entsprechenden Handelns der Akteure, die dieser Regel unterworfen sind bzw. sich dieser unterwerfen, bestätigt wird. „Die Akteure können jederzeit andere Deutungen ins Spiel bringen, neue Spielzüge entwickeln und auch das Spielfeld verändern“ (Allert/Richter 2017, 243). Dadurch sind die in der Auseinandersetzung mit digitalen Technologien sich ergebenden Bestimmungen wiederum ebenso fragil und stehen gleichsam zur Disposition wie die Auseinandersetzung mit nicht digitalen Technologien. Sie sind „instabil, flüchtig und in Bezug auf die konfliktreichen Elemente im Digitalen spannungsreich“ (Rathmann 2022, 24). Beide, digitale Technologien und Menschen, bestimmen sich in der Interaktion miteinander. *Allert* und *Asmussen* sprechen hier von einem „implizite[n] Erziehungsprozess“ (Allert/Asmussen 2017, 41), in dem

beide Seiten einander problematisch sind und über die Äußerung eigener Ansprüche versuchen, den Anderen zur Übernahme eigener Erwartungen zu bewegen.

„Das Digitale“, so Allert *et al.*, „ist damit keine isolierbare Entität, sondern in seinen Qualitäten nur in den jeweils aktualisierten Relationen zu verstehen“ (Allert *et al.* 2017, 14). Was das Digitale „ist“, ist nur zu verstehen im Umgang mit ihm, d. h. in der Art und Weise, wie Menschen es praktisch nutzen, den ihm inhärenten Regeln folgen oder eigensinnig diese transformieren und Praktiken vollziehen, die in der Art nicht vorherbestimmt wurden und auch nicht werden konnten. Digitale „Technologien [erhalten] ihre Bedeutung erst im Gebrauch und ihre Relevanz insbesondere durch ihre ubiquitäre Nutzung“ (Schäfer 2021, 6; auch Carstensen 2021, 45; Reckwitz 2021a, 233 ff.) und verändern sich bzw. werden verändert, wie sie Menschen verändern.

„Digitale Technologien vermitteln, formen und transformieren immer vielfältigere Aspekte des privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Lebens. [...] Digitale Technologien haben sich eingewoben in die Art und Weise, wie wir uns informieren, wie wir miteinander interagieren und kommunizieren, aber auch wie wir uns fortbewegen, uns artikulieren und untereinander vernetzen“ (Richter/Allert 2020, 15).

So ist beispielsweise das Internet nicht nur eine digitale Technologie, sondern als „ein komplexes Gewebe sozialer Praktiken [zu] betrachten“ (Allert/Asmussen 2017, 50). Dadurch „verändern [sie] unsere Erfahrungs- und Handlungshorizonte und damit auch uns selbst wie auch das kollektive Miteinander“ (Allert *et al.* 2017, 10). Digitalität, d. h. die durch die Digitalisierung hervorgerufenen (kulturellen, aber auch sozialen, politischen, ökonomischen) Veränderungen, beinhaltet durch die Nutzung digitaler Medien neue Möglichkeitsräume (Stalder 2021, 4; Röhl 2014, 261). Sie ist geprägt von „Nicht-Linearität, assoziativen Verknüpfungen; Parallelität und Gleichzeitigkeit; Feedback, das Ursache und Wirkung verschmelzen lässt; ein Ding kann an mehreren Orten gleichzeitig sein; jede Position ist immer kontext- und zeitabhängig etc.“ (Stalder 2021, 4), und lineare Berufsbiografien lösen sich zunehmend auf (Allert *et al.* 2017, 9; auch Richter/Allert 2020, 15), verändern sich und werden dynamischer. Digitale Technologien, so Richter und Allert, sind somit „zentraler Gegenstand aktueller bildungstheoretischer [...] Erwägungen“ (Richter/Allert 2020, 15; auch Verständig 2020, 11), insofern sie maßgeblich mitbestimmen, wie die Transformation und Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen vollzogen wird (ebd., 15 f.). Dies, indem durch die digitalen Technologien virtuelle Räume der Simulation eröffnet werden, die in einer nicht-digitalen Umgebung unzugänglich wären (Röhl 2014; Kramer 2011). Dadurch bietet „[d]as Digitale [...] Räume zum Selbstausdruck als Selbstreflexion, die im Sinne psychosozialer Moratorien des Erprobens genutzt werden [...] Sie ermöglichen, sich auszuprobieren, Grenzen auszuloten und ein Selbst- und Weltverständnis zu erarbeiten“ (Allert *et al.* 2018, 147). Zentral ist nunmehr, dass „[w]eder individuelle noch gesellschaftliche Prozesse [...] sich ohne Bezug auf die jeweiligen Technologien in einer digitalen Kultur verstehen [lassen]“ (Allert *et al.* 2017, 9).

Der Umgang mit digitalen Technologien bietet somit *eine* Möglichkeit, sich die „Realität des Virtuellen“ (Žižek; vgl. Kap. 4.3.1) nicht nur epistemisch, sondern auch „quasi-ontologisch“ zu verwirklichen – die Realität des virtuellen Schattens des „Kaffee

ohne...“ erhält eine neue Qualität, insofern seine Bedeutung nicht mehr nur im Reich der Vorstellungen und Ideen beheimatet ist, sondern im Raum des „Dazwischen“ (Hörning 2017, 69), zwischen Realem und Virtuellem sich konstituiert, indem er sich *quasi-materialisiert*. Er ist da, ohne real da zu sein – er ist am Leben, ohne lebendig zu sein, jedoch nicht mehr nur untot, sondern ein Stück weit eher unlebendig. Das zuvor sinnlich nicht Erfahrbare wird nunmehr ein Stück mehr erfahrbarer, insofern es über die digitalen Technologien ein Medium erhält, mit dem nicht nur dem Individuum, sondern auch anderen die eigenen Vorstellungen visuell, auditiv, emotional, spielerisch zugänglich gemacht werden (Reckwitz 2021a, 233 ff.). „Die digitalen Bilder, die Texte, die Klänge und Spiele – sie alle werden *performed*, und zwar vor einem Publikum im weiteren Sinne, das selbst zum Mitspieler werden kann“ (ebd., 237, 246; Hervorh. i. O.), zum „reflexiven Mitspieler“ (Hörning).

Digitale Technologien erhöhen die Sichtbarkeit der Subjekte (Reckwitz 2020, 225), sie sind das „Fenster zur Welt“ (Reckwitz 2021b, 115) und „verwandeln das Persönliche und Private in etwas Öffentliches oder zumindest Halböffentliches“ (Reckwitz 2021a, 238). Die Prozesse der Transformation von Unbestimmtheit in Bestimmtheit sind in der digitalen Kultur damit ubiquitär: „Es gibt *mehr* Kulturelemente, (nahezu) *alle* Kulturelemente sind betroffen, sie sind *ständig* und *überall* präsent, zeichnen sich durch soziale *Grenzüberschreitungen* aus“ (Reckwitz 2021a, 237; Hervorh. i. O.).

„Digitale Arrangements im digitalen Raum eröffnen folglich die Möglichkeit, über Zeit- und Ortsgrenzen hinweg stets neue informative und kommunikative Beziehungsnetzwerke zu anderen Subjekten und Objekten im Jetzt aufzubauen. Digitale Räume sind demnach flüchtig und in Abhängigkeit zum situativen Arrangement digitaler Medien“ (Rathmann 2022, 22).

Böhnke et al. (2022, 18) sprechen hier auch von einer „gedehnte[n] Übergänglichkeit, die weder in der Vergangenheit allzu verhaftet bleibt noch lose von Gegenwart zu Gegenwart springt, [sondern sie] wird für das Subjekt zum Ort des Wahrnehmens, des Erfahrens und Handelns[...]“. Das bedeutet, das Subjekt wird dadurch auch mit mannigfachen Resonanzmöglichkeiten (vgl. dazu noch Kap. 6.2.4), d. h. auch vielfältigen Möglichkeiten der Transaktion konfrontiert und ist damit einer ungleich größeren Möglichkeit zur Transformation und der Unbestimmtheit wie auch Bestimmtheit ausgesetzt.

Mit der Kaleidoskop-Metapher Marie Rathmanns kann in diesem Zuge die Herstellung von Bestimmtheit im digitalen Raum, von ihr verstanden als *digital identity*, als ein dynamisches, stets veränder-, aber letztlich immer noch spezifizierbares Unterfangen dargestellt werden.

„Das Kaleidoskop als ein spielerisches Fernrohr setzt sich aus vielen kleinen Steinchen unterschiedlicher Form, Farbe und Größe zusammen. Diese ergeben mithilfe einer Spiegelplatte in dem Kaleidoskop ein Muster, welches sich je nach Bewegung unterschiedlich anordnet und von einem Betrachter wahrgenommen werden kann. Übertragen auf die *digital identity* im digitalen Raum, kann der Raum als Kaleidoskop konzipiert werden, in dem sich die verschiedenen digitalen Medien zusammensetzen und der Identität des Subjekts ihre spezifische Gestalt verleihen. Handelt das Subjekt, bewegt also die Medien oder

ändert die Inhalte in den Medien – indem es beispielsweise den Raum mithilfe der Hinzuziehung weiterer Medien erweitert oder sein Profil in einem sozialen Netzwerk um Fotos ergänzt –, ordnen sich ebendiese zu einer neuen Einheit an und verändern die Gestalt der Identität. Als spielerisches Fernrohr fungiert der digitale Raum ergo als *kreativer Möglichkeitsort* für die Subjekte, der mithilfe spielerischer Explorationsbewegungen eine spezifische Gestalt der *digital identity* hervorbringt. Die Identität ist ergo nur so lange konsistent, bis eine neue Handlungsbewegung, ein neues Arrangement des Subjekts erfolgt“ (Rathmann 2022, 24; Hervorh. i. O.).

Die digitale Welt ist aber „keine virtuelle Parallelwelt“ (Allert et al. 2017, 13). „Vielmehr durchdringt das Digitale in immer umfassenderer Weise alle Sphären menschlicher Existenz und bedingt die Haltung eines offenen Denkens der Kontiguität und interdependenten Verwobenheit [...] von Materialien, digitalen Medien und Akteur:innen[...]“ (Böhnke et al. 2022, 10). Das Digitale steht demnach immer „in Beziehung zu Phänomenen oder Ereignissen der ‚realen Welt‘, ohne die sich ihre Qualität nicht bestimmen lässt“ (Allert et al. 2017, 12), und über die Praktiken, die über digitale Medien vollzogen werden, verknüpfen sich digitale und reale Welt miteinander (Schäfer 2021, 3 f.) – über Transaktion bzw. Praxis wird auch das Digitale bzw. Virtuelle „quasi-ontologisch“, indem sie „quasi-materialisiert“ werden.

5.2.3 Transaktion als praktische Transformation

Transaktionale Bildung umfasst somit insgesamt ein praxistheoretisches Verständnis von Bildung, welches Bildungsprozesse in der Praxis verortet, indem ihre Bedingungen erst im Praxisvollzug, d. h. in Relation zueinander, konstituiert werden. Die Modi dialektischer Bildung werden hier nicht in Distanz zu einer vorgefundenen bestimmten Situation angewandt, sondern sie sind vielmehr in einer „konkreten Praxisverwobenheit zu finden und k[ö]nn[en] eher als ein ‚Schritt nach vorne‘, als ein Such-Handeln im relationalen Gefüge gesehen werden, in der tätigen Auseinandersetzung mit Praktiken und dem eigenen Selbst“ (Allert/Asmussen 2017, 61).²⁴⁴ Sie werden also nicht zielgerichtet eingesetzt, besitzen also kein vorbestimmtes *telos*, sondern ergeben sich vielmehr in der Praxis selbst. „Transaktional“ meint dann die „tätige und transformative Form der Erkenntnis“ (ebd., 35), die, so ist hinzuzufügen, weniger über eine zunächst (selbst)bewusste, sondern eine unbewusste Anwendung der Modi dialektischer Bildung erlangt wird. Das bedeutet, dass die dialektischen Modi *Kritik*, *Reflexion*, *Konzilianz* (vgl. Kap. 4.4) zwar angewandt werden, jedoch nicht aus einer zuvor bestimmten Einsicht in deren Notwendigkeit, sondern aus einem pragmatischen Verständnis heraus in die Notwendigkeit des Voranschreitens in einer (un-)bestimmten Handlungssituation. Das heißt, „ein von außen kommendes Problem [wird nicht zualtererst; P. S.] vom Subjekt auf Distanz gebracht und reflexiv-tentativ-epistemisch bearbeitet [...], was zu einer Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse führt“, sondern es verläuft im Sinne einer „relationalen Prozessesstruktur“ (Asmussen 2020, 361).

²⁴⁴ „Relationalität und Transaktionalität [können] synonym verwendet werden“, wie Asmussen (2020, 357) in Bezug auf Emirbayer (1997), der sich an Heraklit orientiert, konstatiert, insofern beides nämlich einen „dynamic, unfolding process“ (Emirbayer 1997, 287) umfasst.

„In dieser können nicht vorweg Problem, Lösung und Beteiligte festgeschrieben werden. Diese ergeben sich performativ in der relationalen Praxis. Das Problemverständnis verändert sich durch das Tun, die Sichtweisen und (machtvollen) Interessen der Beteiligten (die sich ebenso ändern können). Auch die Lösung – will man sie so nennen – hängt davon mit ab und konstituiert das Problemverständnis mit“ (ebd.).

Bezogen auf eine Krisensituation heißt dies, dass diese nicht auf Basis intentionaler Handlungen, sondern durch das praktische Ausprobieren von Handlungsoptionen bewältigt wird. Die Lösung der Krise wird nicht primär (vorab) theoretisch, sondern praktisch *spontan* (Nohl 2006) *in actu* erzeugt und erst retrospektiv (auch gedanklich) als solche erkannt. Nicht Wissen über einen Prozess, sondern *Nichtwissen* wird somit maßgeblich für die Erlangung (weiteren) Wissens, indem es Interesse weckt und somit zur Auseinandersetzung mit der Welt anregt. „Nichtwissen [ist dann; P. S.] die *epistemologische Quelle* für Wissen“ (Leineweber et al. 2023, 218; Hervorh. i. O.). „Die ‚Bedeutung‘ einer Sache oder Tätigkeit ist also nicht etwas, was diesen vorab zugeschrieben worden ist, sondern erschließt sich erst aus den Umgangspraktiken [...]“ und wird erst später „zu einer reflektierten Erwartung an zukünftiges Handeln“ (Hörning 2001, 163). Anders gesagt: Die Bewältigung der Krise ist zunächst praktischer und dann theoretischer Art, sie *ist* bewältigt, wenn sie bewältigt *worden* ist. *Transaktionale Bildung* umfasst dann eine Praxis als Distanz zur theoretischen Überlegung zur Bewältigung der Krise bei gleichzeitigem Mittendrin-Sein in der Krisenbewältigung durch Anwendung von Praktiken, deren Viabilität zur Bewältigung der Krise im Praxisvollzug erkannt und damit auch theoretisch greifbar wird. Aus praxistheoretischer Perspektive „gewinnt die Person [...] in den Spielräumen sozialer Praxis ein Verständnis von der Welt; dort macht sie Erfahrungen [...]“ (ebd., 164). Bildungsprozesse (im Sinne *transformationaler Bildung*) sind nicht zunächst eine gedankliche Vorwegnahme und Reflexion der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern ihre schöpferische Kraft ergibt sich aus dem mit dem praktischen Probieren einhergehenden kreativen Umgang mit dem Gegenstand, „Denken und Wissen [werden] *im Handeln* [hervorgebracht“ (ebd.; Hervorh. i. O.).²⁴⁵

Die *Theorie transaktionaler Bildung* hebt damit die Bedeutung der Praxis für Bildungsprozesse hervor (kommt also gewissermaßen aus der anderen Richtung an den Bildungsgegenstand heran), insofern damit das Augenmerk auf (praktische) Aktion und Reaktion gelegt werden kann, welche – dialektisch verstanden – das je Andere als Ursache und Wirkung in sich „aufgehoben“ haben und somit je eine *Transaktion*, d. h. als die eigene Reinheit als Aktion bzw. Reaktion übersteigende, weil mit dem Anderen und das Andere durchkreuzende Praktik, darstellen – *Aktion* = (Re-)Aktion, *Reaktion* = Re(-Aktion). *Transaktionale Bildung* meint dann, im praktischen Prozess eine Wechselwirkung mit der Welt einzugehen, deren Ergebnis erst und ausschließlich *durch* diese

245 Explizit ist zu betonen, dass Theorie und Praxis hier nicht getrennt, sondern dialektisch zusammen gedacht werden, Theorie also nicht ohne Praxis und Praxis nicht ohne Theorie vorhanden ist. Denn wie Karl H. Hörning bereits festgestellt hat, besteht das praktische Handeln des Einzelnen immer aus einer Gerichtetheit auf die Welt und vollzieht sich demnach immer „auf der Grundlage von kulturellem Vorwissen und deutender Einsicht“ (Hörning 2001, 71), ist also nicht thetelos. Oder, wie Asmussen (2020, 360) auch konstatiert, „die ‚Köpfe der Subjekte‘ sind damit inkludiert“, „Praxis [wird] im Tun vollzogen“ (ebd.), welches ohne Wissen nicht vollzogen wird.

Praxis erzeugt wird, also von dieser abhängig ist, sodass mit *Allert* und *Asmussen* von Bildung als einer „produktiven Verwicklung“ gesprochen werden kann. Diese spiegelt die Praxis des dialektischen Bildungsprozesses wider, in der gleichsam das schöpferische Potenzial sich über die Praxis vollziehender Wechselwirkungsprozesse mit der Welt betont wird, insofern sich in der Praxis die nötige Kraft entfaltet, aus der heraus das Produkt der Wechselwirkung erwächst und sich stabilisiert. Der Mensch bildet sich und wird Mensch vor allem durch die und in der Praxis, weil er durch diese am eigenen Leibe erfährt, welche Wirkungen und Rück-Wirkungen die Wechselwirkung mit der Welt hat, wodurch ihm diese für Kritik, Reflexion und Konzilianz direkt zugänglich wird. Erkenntnis und Selbstbewusstsein wachsen nicht durch Vorwegnahme und vorherige Betrachtung des Gegenstandes und Anwendung der Modi, sondern retrospektiv nach der konkreten Auseinandersetzung (Handlung) mit ihm. Das heißt, die Praxis wird der Theorie insofern vorgelagert (nicht von dieser getrennt [!]), dass sie die Basis für die Betrachtung des Gegenstandes und der Erkenntnisgewinnung aus der Sache selbst bildet.

Sie ist ein direkter Zugang des Menschen zur (sozialen, materiellen, kulturellen) Welt – d. h. auch zur (beruflichen) Arbeit – und darüber vermittelt zu sich selbst.

5.2.4 Transaktionale Bildung und berufliche Arbeit

Mit der *transaktionalen Bildungstheorie* kann vor allem der klassischen Berufsbildungstheorie immanente, aber nicht explizierte Praxisbezug von Bildung im Medium beruflicher Arbeit hervorgehoben werden, d. h. was praktisch gedacht, aber nur theoretisch formuliert wurde, kann nunmehr praxistheoretisch gedacht und formuliert, Praxis und Theorie dialektisch zusammengedacht werden. Ein Medium dazu kann die berufliche Arbeit sein, welche als Ausdrucksmedium der an das Subjekt gestellten Bedürfnisse der Welt und vice versa unweigerlich zum Umgang mit der Welt (bzw. einem Ausschnitt von ihr) auffordert. Berufliche Arbeit ist aus praxistheoretischer Perspektive damit zunächst *ein* Ausdruck des wahren (ungeschönten, weil rational noch nicht durchdrungenen) Lebens. Hierin liegt das entscheidende Moment, welches (nicht nur [!], aber) eben auch *berufliche Arbeit* als Bildungsmedium katexochen auszeichnet: ihr direkter *Bezug zur menschlichen Lebenswirklichkeit* und das heißt auch *Lebenspraxis* (dazu ähnlich schon *Fischer*, *Siemsen*, *Barschak* und *Litt*; Kap. 2.3 bis 2.6), welche sich aus der Praxis erst als solche formt, indem in der Praxis Lebensvorstellungen materialisiert, d. h. verwirklicht, und aus der Praxis solche Vorstellungen gewonnen, d. h. virtualisiert, werden.

„Somit stellt die Praxis den tieferen Grund und auch die höhere Einheit von materieller und ideeller Veränderung dar, der Veränderung der Natur durch den Menschen, mit der sich der Mensch selbst mitverändert“ (*Lerche* 1962, 1170).

Ist berufliche Arbeit Praxis, so ist sie ein besonderes Medium, die „Probe aufs Exempel“ zu machen, insofern mit ihr nicht nur das Ausprobieren von Lösungen für Probleme und Krisen Gegenstand der Praxis ist, sondern das Ganze vielmehr einem aus der Sache der beruflichen Arbeit und ihren immanenten Anrufen sich ergebenden *telos* folgt, den es in der Praxis zu entwickeln und zu erfüllen gilt, der als virtueller

Schatten der Praxis angehängt ist, diese mit Sinn und Bedeutung füllt und auf deren Verwirklichung drängt.

Eingedenk der Tatsache, dass mit jeder Möglichkeit eine *Unmöglichkeit* mit der gleichen Chance auf Realisierung verbunden ist, beinhaltet die Probe aufs Exempel vor allem, schöpferisch, mithin also kreativ und produktiv tätig zu werden – entweder um Zerstörtes (d. h. wortwörtlich Gescheitertes) wieder oder um von Beginn an Bestehendes weiter aufzubauen. In welche Richtung das Pendel aber letztlich ausschlägt, ist nur an der Praxis, d. h. an der in der Praxis vollzogenen Realisierung von Vorstellungen der Wirklichkeit, ablesbar. Praxis verläuft dann nicht gedankenlos, sondern ebenso denkend. Es ist kein reiner Pragmatismus, sondern dieser wird transzendiert. Für Arbeit, die bildet, heißt dies, dass sie sich nicht rein auf die Praxis beschränkt, sondern diese vielmehr über Praktiken mit Idee und Erkenntnis verschränkt (in Relation setzt), um zum wahren Ganzen, verstanden als konsensuale „Aufhebung“ von Praxis und Theorie, von Episteme und Ontologie, zu gelangen.

Hier lässt sich auch eine Nähe zur *Kerschensteiner'schen* (Berufs-)Bildungstheorie finden (vgl. Kap. 2.1), jedoch mit dem Unterschied, dass berufliche Arbeit nicht als bildend vorausgesetzt, sondern sie sich als Bildungsmedium erst *in* (und *nicht vor*) der denkenden Praxis bzw. im praktischen Denken (vgl. a. *Spranger*, Kap. 2.2.1) konstituiert. Bildung im Medium beruflicher Arbeit wird aus transaktionaler Perspektive nicht idealisiert, sondern in der praktischen Auseinandersetzung von Menschen und Welt realisiert, insofern es die Praxis erlaubt, das, was als (virtueller) Überschuss, als lebensbiografischer Impetus im Subjekt „aufgehoben“ ist, einerseits zu entfalten, zu realisieren und damit sowohl für Selbst und Welt und ihre Veränderung (Transformationen) verfügbar zu machen, es andererseits als solches aber überhaupt erst zu konstituieren. Berufliche Arbeit ist für dieses Unterfangen *ein* mögliches Trägermedium, insofern sie es ermöglicht, das Innere nach außen treten zu lassen und sich in der Praxis, im realen Leben, bewähren (oder scheitern) zu können. Mit ihr lässt sich das eigene Sein (Vorstellung und materiell) auf die Probe stellen und prüfen, inwiefern die eigenen Vorstellungen von der Wirklichkeit in dieser Bestand haben können oder möglicherweise diese oder jene einer Veränderung bedürfen. Sie ist die weltliche Konkretisierung der soziomateriellen Verwicklung von Mensch und Welt, insofern sie aufgrund ihrer mannigfach immanenten *teloi* verschiedenen Zwecken (sozialen, ökonomischen, politischen, individuellen) dienen kann, welche aber erst in der konkreten Auseinandersetzung des sie ausführenden Menschen konstituiert bzw. produziert werden.

„Die Praxis ist immer *zweckgerichtet*, hat also stets eine *subjektive* Prägung, zugleich ist sie aber auch immer *objektive* Tätigkeit [...] Die Praxis ist grundsätzlich zielgerichtet, und [...] richtet] sich allgemein auf die menschlichen Bedürfnisse, sie entspringt ja bereits aus ihnen und zielt auf sie zurück. Erkenntnis und Produktion sind dabei nur Momente zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse“ (Lerche 1962, 1168 u. 1171; Hervorh. i. O.).

Die Erkenntnis über Ge- oder Misslingen der Befriedigung der Bedürfnisse stellt sich nicht vorab, sondern erst transaktional und rückwirkend bzw. retrospektiv (*Žižek*) ein; erst in der Re-Aktion stellt sich die Aktion als (*un*)sinn- und bedeutungsvoll (bzw. -los) heraus; erst wenn die Tat vollbracht worden ist, lässt sich wirklich beurteilen, inwie-

fern vollbracht wurde, was vollbracht werden sollte; erst retroaktiv, aus der gemachten Erfahrung heraus, wird jene Wirklichkeit erzeugt, die in der Praxis bereits bestand bzw. real war, aber noch nicht erkannt, noch nicht bewusst und noch nicht Realität war.

„So erweist sich also die Praxis als komplexe Einheit von erkennender und produktiver Tätigkeit des Menschen, welche so eng miteinander verflochten sind, dass jede Gegenüberstellung nur relativ getroffen werden kann und vereinseitigend wirkt. Das Wesen der Praxis und ihres Verhältnisses zur Erkenntnis lässt sich nur als dialektische Einheit charakterisieren“ (ebd., 1171 f.).

Das dialektische Sichanderswerden und das für die transformatorische Bildung wichtige Fremde werden der Erkenntnis zugänglich gemacht, indem sie in der transaktionalen Praxis als solche erzeugt und dessen Vollendung selbst vollendet (ontologisiert) werden.

Die transaktionale Bildungstheorie hebt damit die Gedanken *Siemensens* und *Barschak*, aber auch *Fischers* und *Litts* in sich auf, insofern sie mit ihrem Realitätsbezug die Notwendigkeit der Bewährung subjektiver Vorstellungen vom (realen) Leben, von der Umwelt, am Leben hält und damit hervorhebt, dass *Bildung als Lebensaufgabe* zu fassen ist, die sich jedoch nur an der und in der Praxis, in der praktischen Wechselwirkung mit der Welt, ergibt und bewältigen lässt. Berufliche Arbeit ist demnach ein Medium, Persönliches mit Öffentlichem, Eigenes mit Fremdem, zu verbinden und sich diesem nicht nur anzunehmen, sondern es anzueignen; es nicht nur zu kennen, sondern zu (anzu)erkennen, und dient dadurch insgesamt zur Ontologisierung von subjektiven Wissensbeständen und Lebensvorstellungen in Verwicklung mit der objektiven Welt. Berufliche Arbeit verbindet damit Ideen- und materielle Welt miteinander und schafft durch diese Hybridisierung eine Möglichkeit, das wahre Ganze (*Hegel*) hervorzubringen und menschlicher Erkenntnis und Bildung zugänglich zu machen in einer Welt, „die fortlaufend und unvollendet ist und an der wir *nolens volens* immer teilhaben“ (Schildermans 2023, 456; Hervorh. i. O.) und mit der sich Menschen ebenso *nolens volens* entwickeln und bestimmen, also nicht nur teilhaben, sondern auch *teilnehmen* und *teilwerden*. Ideen und Materie, Theorie und Praxis schließen sich dementsprechend nicht aus, sondern sind dialektisch *und* praktisch miteinander verwoben (dazu Kreschak 1962; auch Lerche 1962), um das wahre Ganze zu erzeugen und zu verstehen.

Die Theorien transformatorischer und transaktionaler Bildung eröffnen damit einen Blickwinkel auf die Bildsamkeit beruflicher Arbeit, der zwar grundsätzlich nicht neu ist, jedoch nunmehr basierend auf Bildung als dialektischer Wechselwirkung von Mensch und Welt (vgl. Kap. 4.5) als mit der Lebenswelt verbundene, diese erzeugende und verändernde Praxis praxistheoretisch begründet und im Hinblick auf die empirische Anschlussfähigkeit von Berufsbildungstheorie gegen den seit dem Entstehen der klassischen Berufsbildungstheorie (*Kerschensteiner*, *Spranger*, *Fischer*) hervorgebrachten Vorwurf der Ideologisierung (weiter) immunisiert werden kann, insofern sie die kulturwissenschaftliche Betrachtung beruflicher Arbeit als Bildungsmedium in der Praxis verankern, damit aus den Sphären reiner Ideen erheben und in den Bereich der Realität „aufheben“ kann.

6 Subjektbildung

„Das Leben jedes Menschen ist ein Weg zu sich selber hin,
der Versuch eines Weges, die Andeutung eines Pfades.
Kein Mensch ist jemals ganz und gar er selbst gewesen;
jeder strebt dennoch, es zu werden.“

„Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne.
Lebensstufen“ von Hermann Hesse (2022, 7)

Kann zu Bildung im transformatorischen und transaktionalen Sinne (vgl. Kap. 5.1 u. 5.2) festgehalten werden, dass Bildung ein die Lebensgeschichte umfassender und diese potenziell ins Wanken bringender praktischer Prozess ist, der Veränderungen (Transformationen) des Selbst-Welt-Verhältnisses nach sich ziehen kann, die sich über die Praxis (Transaktionen) realisieren und somit Vorstellungen materialisieren – das Epistemische wird ontologisch –, so können im Rekurs auf die Verbindung von Dialektik und Bildung zur dialektischen Bildung (Kap. 4.) Bildungsprozesse dann insgesamt als etwas verstanden werden, das auf dialektischen *und* praktischen Beinen steht. Das heißt, indem Bildung als dialektischer transformatorisch-transaktionaler Prozess verstanden wird, in dem in der Praxis Sinn und Bedeutung der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt unterschieden, reflektiert und entschieden werden, wird eine sich wechselseitig bedingende Verbindung von Mensch und Welt konstituiert. Menschenbildung wird dann verstanden als dialektisch *und* praktisch vollzogene Aneignung *und* Konstituierung der (auch natürlichen und kulturellen, d. h. soziomateriellen) Welt, welche über die Transaktionsprozesse einleitende Krisenereignisse angestoßen wird und darüber wiederum die Bildung des Menschen als praktische „Aufhebung“ von Mensch und Welt begreift – als *Subjektbildung*. *Der Mensch als sich dialektisch und praktisch bildender und gebildeter Mensch ist Subjekt (geworden)*. Ist, wie dargelegt (vgl. Kap. 5.2), berufliche Arbeit auch Praxis, so ist auch sie *ein* Medium dieser Bildung des Menschen zum Subjekt.

Zur Erörterung dieser These werden im Folgenden zunächst Ansätze zur Subjektbildung aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dargelegt (Kap. 6.1). Weil diese aber, so wird aufgezeigt, nur unzureichend und i. d. R. vereinseitigend normativ mit dem Subjektbegriff umgehen (vgl. dazu Büchter 2017c; 2017d), wird im Anschluss daran genauer betrachtet, was unter Subjekt und Subjektbildung verstanden wird und inwiefern das Subjekt als Inbegriff (der Verbindung) von Dialektik *und* Praxis begriffen werden kann (Kap. 6.2). Anschließend wird der erarbeitete Subjektbegriff in Verbindung zur beruflichen Arbeit gebracht (Kap. 6.3), ehe das Kapitel mit dem Verständnis von Subjektbildung als dialektischer *und* praktischer $\frac{\text{Subjekt}}{\text{Objekt}} \times \frac{\text{Objekt}}{\text{Subjekt}}$ -Konstitution abgeschlossen wird (Kap. 6.4).

6.1 Ansätze aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In der Berufsbildung gilt das Subjekt als zentrale Kategorie bildungstheoretischer und -praktischer Überlegungen (vgl. u. a. Büchter 2017c; 2023; 2024a; 2024b). Als das Subjekt ins Zentrum stellende Arbeiten (auch) jüngeren Datums können (1) die erstmalig 1984 erschienene *„Arbeitsorientierte Exemplarik“* von Ingrid Lisop und Richard Huisinga (Lisop/Huisinga 2004), (2) die 2007 in Erstauflage erschienene Habilitationsschrift *„Subjektbildung und Qualifikation“* von Ulrike Buchmann (2011), (3) die viel prämierte *Dissertationsarbeit „Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule“* von Christiane Thole (2021) sowie (4) Aufsätze von Günther Kutscha (2023b) und Katrin Kraus (2024a) aus der 2023 erschienenen und 2024 ergänzten *bwp@ Spezial 19: „Retrieving and recontextualising VET theory“* (Esmond et al. 2023) gesehen werden. Diese seien folgend im Hinblick auf die Frage kurz dargestellt, was unter Subjekt verstanden wird, welche Bedeutung es für (Berufs-)Bildung hat und wie dies (ggf. dialektisch und/oder praxistheoretisch) begründet wird.

6.1.1 „Arbeitsorientierte Exemplarik“

Die *„Arbeitsorientierte Exemplarik“* (kurz: „AOEX“) gilt ihren Autor:innen als „Subjektbildungstheorie“ (Lisop/Huisinga 2004, 82; Lisop 2000, 176).

„Sie hat den Subjektbegriff [...] als erziehungswissenschaftlich unveräußerlich und damit eine Auffassung vom Menschen verteidigt, die es erfordert, ihn dazu zu befähigen, tendenziell selbstbestimmt und aktiv die ihn umgebende Welt und Geschichte zu gestalten und sich selbst durch Arbeit zu entfalten“ (Lisop/Huisinga 2004, 38).

Subjektbildung ist zu verstehen als „Befähigung zur Bewältigung der Komplexitäten menschlichen Lebens“ (Lisop 2003b, 297). Wenngleich die Autor:innen ihren bildungstheoretischen Ansatz im Rekurs auf gesellschaftliche, psychodynamische und didaktische Implikationszusammenhänge rahmen und im Sinne einer „Mensch-Natur-Dialektik“ (Lisop/Huisinga 2004, 78) verstanden wissen wollen, wonach „die Erfordernisse des Denkens, Fühlens und Wollens, Produzierens, Gestaltens und Reflektierens im Prozess gesellschaftlicher und privater Reproduktion sowie Leitbilder der Gesellschaft, der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung den allgemeinen Rahmen“ bilden (ebd.) und aus der heraus das Subjekt sich „als somato-psychisch-soziale Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem“ konstituiert (ebd., 181), lässt sich nicht leugnen, dass Lisop und Huisinga einen Subjektbegriff verwenden, der einerseits wenig (mit fachliterarischen Quellen) belegt und hergeleitet wurde, der andererseits (vielleicht auch deswegen) den Impetus eines aktiven, „souveränen Subjekts“ besitzt: „Das Subjekt setzt Maßstäbe, und es bemisst an diesen“ (ebd., 102). Es ist „der selbstbestimmte, aktive, die ihn umgebende Welt und die gesellschaftlichen Prozesse gestaltende wie sich selbst durch Arbeit entfaltende Mensch“ (Lisop 2003b, 303). Zwar geben sie auch zu verstehen, dass das Subjekt „den Charakter reflexiver Identität“ (Lisop/Huisinga 2004, 109) besitzt, d. h. sich durch die Reflexion des Inneren über das Äußere

seiner selbst bewusst wird und es somit durch das Medium der *Arbeit*²⁴⁶ der „in seiner Gattungsmäßigkeit wie in seiner Individualität als Sozialwesen entfaltete Mensch“ (ebd., 138), der „zugleich Teil und Geprägter der Gemeinschaft[en], Gruppe[n], Gesellschaft [...], in denen er lebt“ (ebd.), ist. Das Subjekt wird als „Gestalter wie Geprägter der ihn umgebenden natürlichen und sozialen Welt gesehen“ (ebd., 81f.). Sie verstehen den Menschen zwar als Subjekt *und* Objekt (ebd., 94) – als natürliches Objekt, d. h. „aufgrund seiner natürlichen Natur, die ihn den Naturgesetzen unterwirft“, und als „gesellschaftliches Objekt, insofern er von gesellschaftlichen Bedingungsgefügen geprägt und abhängig ist“ (ebd., 95), von denen er sich jedoch als „auch zur Freiheit, zur Überwindung von Abhängigkeit und zur kreativen Gestaltung fähig[es]“ (ebd.) Subjekt zu befreien habe –, aber ihr Verständnis bleibt als eines gegenüber den äußeren Umständen wirkmächtigen und selbstbestimmten Subjekts letztlich bestehen. Es gilt ihnen als „einzig wirkliches Produktivkraftpotenzial auf dieser Erde“ (ebd., 82). Das Subjekt entwickelt sich, indem es sich die

„Welt zum Objekt seiner Tätigkeit und seiner Erkenntnis macht und dabei seine Kräfte des Denkens, Fühlens, Wollens und Gestaltens vergegenständlicht (objektiviert), und indem es im Prozess und mit dem Produkt seiner Tätigkeit sein eigenes Wesen wie das der menschlichen Gattung sich zu eigen macht: durch Gewahrwerden, Nutzen, Genießen und Reflektieren“ (ebd., 138).

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass das Subjektverständnis von *Lisop* und *Huisinga* zwar dialektisch angelegt und zudem praxisorientiert ist – Subjektbildung als Verschränkung (ebd., 110) bzw. Verknotung (ebd., 98) –, diese Dialektik aber nicht konsequent genug begründet (es gibt lediglich ein paar Zitierungen des Verständnisses von Dialektik von *Waldenfels* sowie einen Eintrag im eigenen Glossar [ebd., 100 f. u. 430 f.]) und umgesetzt ist, wodurch letztlich ihr Subjektbegriff und dadurch auch ihr Bildungsverständnis (Bildung ist für sie immer Subjektbildung [ebd., 430]) ähnlich zu *Blankertz*²⁴⁷ normativ und pragmatisch verkürzt wirkt und für eine posthumanistische, dialektische *und* praktische Fassung von Subjektbildung für die Formulierung einer regenerierten Berufsbildungstheorie nicht hinreichend ist.

6.1.2 „Subjektbildung und Qualifikation“

Mit „*Subjektbildung und Qualifikation*“ versucht *Ulrike Buchmann* (2011), einen dem *Siegener Ansatz* (vgl. Fn. 139) zugehörigen bildungswissenschaftlichen Beitrag zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung zu leisten und in dessen Folge

246 *Lisop* und *Huisinga* verwenden einen weiten, humanökologischen Arbeitsbegriff. „Danach ist Arbeit jegliches bewusste Tun. Dabei ist es gleichgültig, ob es Erwerbszwecken dient (Erwerbsarbeit), der privaten Reproduktion (Reproduktionsarbeit, vor allem individuelle und familiäre Erziehungsarbeit und Pflege), als öffentliche Arbeit erfolgt (auch ehrenamtlich) oder der Muße dient. Unser Arbeitsbegriff hat folglich, soziologisch gesehen, trinären Charakter“ (*Lisop/Huisinga* 2004, 20; 428; auch *Lisop* 2003b, 304 f.).

247 Die hier ausgemachte Nähe zu *Blankertz* verwundert dabei nicht, rekurren *Lisop* und *Huisinga* (2004) auf dessen Theorien und Modelle der Didaktik. Und insofern *Blankertz* diese, wie dargestellt, berufsbildungstheoretisch fundieren wollte, seine (Berufs-)Bildungstheorie als gesellschaftskritische Theorie zwar auch dialektisch veranlagt, letztlich aber ebenso verkürzt war, wodurch Bildung ebenfalls als Akt eines selbstmächtigen Subjekts, das sich selbstbestimmt von externalen Zwängen emanzipiert, betrachtet wurde (vgl. Kap. 2.9), so scheint es nur folgerichtig, dass auch dessen Didaktik diesen Impetus besitzt wie ebenso die auf diese sich stützenden (Folge-)Theorien.

weiter auszuformulieren. Ihr Verständnis von Subjektbildung entnimmt sie der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ von Lisop und Huisinga (2004), welche ihrer Arbeit die Basis zur Analyse von gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen liefert (Buchmann 2011, 11), d. h. sie orientiert sich „an der bildungstheoretischen Position von Lisop/Huisinga [...], ohne diese selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen“ (Buchmann 2011, 175). Die Folge ist, dass sie ein ebenso pragmatisch verkürztes Verständnis von Subjektbildung verwendet, welches sie zwar als „die Entwicklung vom Individuum zum Subjekt“ und somit als Prozess begreift, „der sich darstellt als Entfaltung und sukzessive Erweiterung“ von Kompetenzen, biografischen und historischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Reflexivität (ebd., 34), was aber nicht weiter expliziert wird. Was allerdings zunächst „neu“ an ihrer berufsbildungswissenschaftlichen Auslegung ist, ist ihr Ansatz, die Subjektentwicklung und -entfaltung konkret und explizit im Lichte der neuen gesellschaftlichen Rationalitäten der Moderne entsprechend zu forcieren. Weil im Zuge dieser Entwicklungen Subjektbildung auf Basis spezifischer Qualifikationsbedarfe nur noch schwer zu verwirklichen sei, ist es ihr Ansatz, dies über das Arbeitsvermögen bzw. Humanvermögen als „Potentialgröße [...] offener Natur“, das auf „seine konkrete Formbestimmung, d. h. auf Entwicklung und Entfaltung [verweist]“ (ebd., 181), zu realisieren.

„Als Vermögen ist er der Inbegriff aller menschlichen Fähigkeiten, die er in Bewegung setzt, sooft er Gebrauchswerte irgendeiner Form produziert. Arbeitsvermögen und Arbeitskraft stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Als Gebrauchswertseite der Arbeit sei das Arbeitsvermögen die zentrale Kategorie, um gesellschaftliche Transformationsprozesse auch in ihren qualitativen Auswirkungen auf das Subjekt fassen zu können“ (ebd., 182).

Die mitunter paradoxen und ambivalenten gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Strukturveränderungen – Buchmann nennt sie „Entmischungen“ (ebd., 243 ff.; dazu auch Breuer 2024, 114, Fn. 25; 13 u. 141 ff.; Schröder et al. 2022, 13 f.) – würden aber auch die Bedarfe an Arbeitsvermögen verändern, sodass immer wieder neue Impulse zur Qualifikationsforschung gesetzt werden, mit der versucht wird, jenes Arbeitsvermögen im Hinblick auf Subjektentwicklung und -entfaltung immer wieder neu zu erforschen, in Bildungsgängen strukturell zu etablieren und somit zu einer möglichst time-lag- bzw. „Mismatch“-freien (vgl. dazu ebd., 192) Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem beizutragen (ebd., 20; 135 ff.; 176; 181 f.; 380; 455; Buchmann 2014, 208). Ihr Schwerpunkt liegt darin, gesellschaftliche Qualifikationsbedarfe so zu analysieren, dass damit solche Curricula entwickelt und implementiert werden können, „die die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der nachwachsenden Generationen im Spannungsfeld divergierender Anspruchskonstellationen sichern und einem ökonomischen Primat im Bildungssystem entgegenwirken“ (Buchmann 2002, 4), die also – ganz dem Primat der Bildung bzw. Subjektbildung der AOEX folgend – „zum Aushalten, zum Umgang mit und nicht zuletzt zur gestaltenden Beeinflussung dieser Antinomien“ befähigen (ebd., 3; auch Buchmann 2024, 197).

Über den Umweg der „sachlogischen Ansprüche an eine empirisch basierte, auf Nachhaltigkeit und Innovation gerichtete berufsbildungswissenschaftliche Curricu-

lumkonstruktion“ (Buchmann/Huisinga 2006, 8; Hervorh. entfernt), welche die Basis für Subjektbildung im Lichte gesellschaftlicher und arbeitsweltlicher Veränderungen darstellt und auf eine auf die „Subjekt-Objekt-Vermittlung [zielt], in der sich eine doppelte Beziehung spiegelt, nämlich die des Individuums als gleichzeitig Gestalteter (Objekt) und Gestalter (Subjekt) von Welt“ (Buchmann 2014, 207), lässt sich somit bei Buchmann ein Subjektverständnis ausmachen, das den postmodernen Impetus der (dis-)kontinuierlichen Veränderungen und Dynamik aufnimmt und auf dessen Beachtung mit Blick auf die Menschenbildung verweist. Aufgrund der mangelnden bildungstheoretischen Begründung²⁴⁸ bleibt aber auch ihr Subjektverständnis dabei aber weitestgehend diffus und unterkomplex und ist somit ebenfalls für eine posthumanistische, dialektische *und* praktische Fassung von Subjektbildung für die Formulierung einer regenerierten Berufsbildungstheorie nicht hinreichend.

6.1.3 „Berufliche Identitätsarbeit“

Die übergeordnete Zielsetzung der Dissertation *Christiane Tholes* (2021) zur beruflichen Identitätsarbeit ist, „die Perspektive des Subjekts als Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse einzunehmen“ (Thole 2021, 42), um u. a. einen „Beitrag zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung von Bildungsprozessen in kaufmännischen Bildungsgängen“ (ebd., 49) zu leisten. Aus identitätstheoretischer Perspektive argumentiert sie, „dass die Subjektperspektive in der Berufsbildung trotz eines gegenteiligen Anspruchs immer noch vernachlässigt wird“ (ebd., 333; 33; 177 ff.; auch in Tafner et al. 2022, 15). Allerdings bleibt sie eine Erklärung dessen schuldig, was „die Subjektperspektive“ oder das „Subjekt“, auf die bzw. das sie mehrfach verweist, ist. Es drängt sich jedoch der Eindruck auf, als werde der Subjektbegriff synonym zum Begriff des Individuums gebraucht, wenn sie bspw. darauf rekurriert, dass bei Identitätsarbeit u. a. die „subjektiv relevanten Erfahrungen der Lernenden“ wichtig seien und kurz darauf formuliert, dass durch die Bezugnahme auf die „persönlichen Anliegen der Lernenden“ ein Beitrag zur „Individualisierung der Lernprozesse“ geleistet werde (Thole 2021, 322).

Im Rekurs auf *Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“* stellt Thole nunmehr die Behauptung auf, Identitätsarbeit sei als Bildungsprozess zu verstehen (ebd.; auch Thole 2015), ohne dies jedoch und entgegen ihrer Behauptung (Thole 2021, 333) bildungstheoretisch zu begründen. Es bleibt unklar, warum Identitätsarbeit als Bildungsprozess betrachtet werden kann, weil nicht hinreichend erläutert wird, was unter Bildung verstanden wird.²⁴⁹ Lediglich stellenweise scheinen Argumentationsmuster auf, die eine Nähe zu einem (wie in dieser Arbeit verstandenen, dialektisch angelegten) Bildungsbegriff *Humboldts* erahnen lassen, wenn bspw. gesagt wird:

248 Ihre bildungstheoretische Grundlage erinnert an die von des souveränen Subjekts nach *Lisop und Huisinga* (2004). „Bildungstheoretisch konnotiert geht es immer um die Frage des Grades an Aufklärung, Reflexion und Kritik gegenüber dem Objekt-Sein und damit um Emanzipation und Autonomie im Hinblick auf (Welt-)Gestaltung“ (Buchmann 2014, 207).

249 Sinnbild dafür, dass ein zentral gestellter Begriff wie Bildung nicht hinreichend zentral betrachtet wird, ist, dass er zwar zu den „zentralen Begriffen“ der Arbeit zählt (Thole 2021, 34 ff.), seine „Klärung“ in der nahezu 350 Seiten umfassenden Arbeit aber gerade mal seitenübergreifend *eine* (!) Seite umfasst (ebd., 35 f.).

„Identitätsarbeit hat als zentralen Kern, Widersprüche auszubalancieren und mit Paradoxmen umgehen zu lernen, was unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen unverzichtbar ist [...]. Auch wenn ein vollständiges Mit-sich-selbst-Gleichsein im Sinne einer Ich-Identität nicht erreichbar ist, so ist es doch notwendig, entfremdende Zumutungen nicht unreflektiert und widerspruchslös hinzunehmen“ (ebd., 230).²⁵⁰

Auf Basis dieser Identität von Bildung und Identitätsarbeit deduziert sie, dass auch berufliche Identitätsentwicklung als berufliche Bildung, die „subjektgebundene Bedeutung des Berufsbegriffs als Synonym für berufliche Identität zu begreifen“ sei (ebd., 177 f.; auch ebd., 40). Diese müsse, wie sie im Rekurs auf u. a. *Giddens* schreibt, „über an die Person gebundene Aspekte aktiv konstruiert werden“ (ebd., 180).²⁵¹ Sie verweist nunmehr darauf, jedoch erneut ohne es weiter zu explizieren, dass „Beruf und Beruflichkeit in der Arbeitswelt der Zukunft durchaus weiterhin ihre Berechtigung haben, jedoch in einer subjektivierten, flexibilisierten Form“ (Thole 2024, 19), d. h. auch, wie sie im Rekurs auf *Kutscha* (2023b) formuliert, unter Einbezug „berufsbiografisch erfahrene[r] Kontingenzen“ bzw. des „subjektive[n] Erfahrungshorizont[s] der Handelnden“ (Thole 2024, 19). Arbeitsprozesse dienten demnach als Medium der Reflexion der Relation von Person und Umwelt und somit vor dem Hintergrund der ökonomisierten und globalisierten Welt der Herstellung einer zum beruflichen Selbstkonzept gehörenden beruflichen Identitätsarbeit (ebd., 20 f.; Thole 2021, 285 f.).

250 „Die Vorstellung, Identität sei ein einmalig zu erreichender und lebenslang aufrechtzuerhaltender Zustand, ist veraltet [...]. In der Tat ist Identität als vollständige Einheit und Stimmigkeit nicht erreichbar [...]. Daher wird in dieser Arbeit durchgängig der Begriff Identitätsarbeit, aber nicht Identitätsbildung oder -findung verwendet“ (Thole 2021, 228 f.). Identität als Zustand sei eine „Fiktion, Identität als Problem jedoch die notwendige Antriebskraft von Bildungsprozessen“ (Thole 2015, 10). Identitätsarbeit meint daher eine „für die Handlungsfähigkeit [...] unverzichtbare, allgegenwärtige selbstreflexive Syntheseleistung, die das Verhältnis zwischen Individuen und ihrer sozialen Umwelt klärt. Das Person-Umwelt-Verhältnis wird retrospektiv reflektiert, um es in aktuellen und künftigen Handlungssituationen aktiv gestalten zu können“ (Tafner et al. 2022, 15; ähnlich Thole 2021, 38 u. 309; 2024, 20). Reflexion wird hierbei verstanden als „Fähigkeit, sich selbst als Subjekt und Objekt wahrzunehmen und über sich in Bezug auf die Welt nachdenken zu können“ (Tafner et al. 2022, 29). „Vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes dient sie [d. i. Identitätsarbeit] dazu, realistische – d. h. sozial akzeptierte und die persönlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen berücksichtigende – Handlungs- und Gestaltungsspielräume sowie Entwicklungsschritte für die persönliche Entfaltung zu identifizieren“ (Thole 2021, 309). Das heißt, mit ihrem Ansatz soll zwar keine individualistische (Thole 2021, 232 ff.; Thole 2015, 9), sondern eine Perspektive vertreten werden, die nicht nur vom Lerngegenstand bzw. von Umweltfaktoren ausgeht, sondern auch biografische und soziale Komponenten in den fortwährenden (Identitäts-)Bildungsprozess (*Identitätsarbeit*) einbringt, mit dem Ziel, sich als Subjekt nicht von äußeren Zwängen zu lösen, sondern sich vielmehr als autonomes und aufgeklärtes Individuum in die Gesellschaft einzubringen (Thole 2021, 233). „Nicht nur die objektiven ökologischen Faktoren sind für die Entwicklung relevant, sondern auch deren Bewertung durch das Subjekt“ (Thole 2015, 13; Hervorh. i. O.), welches „[d]urch die übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen [...] ein einzigartiges Selbstkonzept [entwickelt], welches Kontinuität und Kohärenz gewährleistet und seinem Tun Sinn und Orientierung durch ein reflexives Zukunftsprojekt verleiht. Dies geschieht in einem reflexiven Prozess, indem innere und äußere Realität in Beziehung gesetzt werden“ (Thole 2021, 177). Letztlich, d. h. auch trotz der Ausdeutung eines fortwährenden, nicht endenden Prozesses der zwischen Mensch (Person) und Welt stattfindenden Identitätsarbeit, die diese in die Nähe des Bildungsbegriffs zu rücken versucht, aber nicht explizit erläutert wird, verbleibt der Ansatz bei einem eher solipsistisch anmutenden Subjektverständnis (Subjekt als selbstmächtiges Ich).

251 Obgleich sie konstatiert, dass bei *Giddens* „die Widersprüche und Ambiguitäten, mit denen das Subjekt unter den Bedingungen einer globalisierten, ökonomisierten Risikogesellschaft konfrontiert ist, im Zentrum der Überlegungen [stehen]“ (Thole 2021, 311), lässt die o. g. Formulierung sowie der Verweis auf *Giddens* die Vermutung naheliegen, dass *Tholes* Subjektverständnis primär wie jenes von *Giddens* (vgl. Kap. 3.2) (im Übrigen aber auch von den o. g. *Lisop/Huisinga* [2004] und *Buchmann* [2011]) das eines cäsarischen, selbstmächtigen Subjektes ist, das zu allem (handlungs)fähig ist und dadurch die Welt bestimmen kann. Insofern sie, nicht nur als Ko-Autorin, sondern auch selbst die Meinung aus ihrem Beitrag mit *Tafner* u. a. (2022) vertritt, dass Bildung „reflexiv und nicht transitiv“ zu verstehen ist (Tafner et al. 2022, 29), liefert dies ein weiteres Indiz für jenes cäsarische Subjektverständnis, weil intransitiv bedeutet, „eine Entwicklung aus eigener Kraft“ zu vollziehen (Sesink 2000, 36 u. ff.). Bildung ist jedoch reflexiv, intransitiv und transitiv (Sesink 2000).

„Berufliche Identitätsarbeit bedeutet, ein berufliches Profil zu entwickeln, welches das individuelle *Leistungspotenzial* ausschöpft, gesellschaftliche *Anerkennung* erfährt und hierdurch dem Individuum die nötige *Autonomie* verschafft, auch die außerberufliche Identität im Sinne individueller Ziele und Werte zu gestalten“ (Thole 2021, 182; Hervorh. i. O.).

Berufliche Identitätsarbeit sei demnach Mittel zur Entwicklung einer von reiner Erwerbstätigkeit oder Arbeit zu unterscheidenden *subjektivierten Beruflichkeit*, indem diese „dem jeweiligen Träger Sinn, gesellschaftliche Anerkennung, biografische Kontinuität und ein Gefühl von ganzheitlicher Kohärenz verschafft – sprich im Bereich der Erwerbstätigkeit die Funktionen von Identitätsarbeit erfüllt“ (ebd.).

Wenngleich sie mit subjektivierter Beruflichkeit auf ein Beruf(lichkeit)skonzept verweisen will, das die Paradoxien der (Post- und Meta-)Moderne (vgl. Kap. 3) aufzunehmen und über (berufliche) Identitätsarbeit (berufs)bildungstheoretisch sinnvoll zu verarbeiten beansprucht, bleibt dieser Terminus jedoch weitestgehend unerklärt und diffus. Wie auch bei den zuvor genannten Arbeiten ist damit auch hier aufgrund der mangelnden bildungstheoretischen Begründung das Subjektverständnis für eine posthumanistische, dialektische *und* praktische Fassung von Subjektbildung für die Formulierung einer regenerierten Berufsbildungstheorie nicht hinreichend.

6.1.4 „Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz“ und „Beruflichkeit als Form der Subjektivierung“

Günther Kutscha wendet sich in seinem Aufsatz „*Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz*“ (2023b) einerseits gegen die Vorstellung einer über Subjektkonstruktionen herzustellenden Identität, weil er sich im Lichte der Postmoderne gegen das Konzept des autonomen Subjekts ausspricht (Kutscha 2023b, 9 ff.). Dies begründet er (u. a. im Rekurs auf seine eigene Biografie) damit, dass im Lichte postmoderner und strukturalistischer Veränderungen in der Welt Vorhersagen zu (Karriere- und Lebenslauf-)Planungen nicht möglich, sondern vielmehr Gegenstand von Kontingenz seien (ebd., 11 ff.). Im Rekurs auf das Konzept der „*Kontingenten Subjektivität*“ von Norbert Ricken schreibt Kutscha das Subjekt jedoch nicht gänzlich ab, sondern will dessen Verständnis vielmehr reformuliert wissen, weg vom direkt zugänglichen, bedingungslos fixierten, auf der „solipsistischen Struktur eines in sich zentrierten und sich als autonom begründenden“ „Ich-Subjekts“ (ebd., 14) hin zu einem Verständnis kontingenter Subjektivität, welches „den ‚Anderen‘ als Voraussetzung für Subjektivitätsentwicklung konstitutiv“ sieht.

„Da dies aber nicht nur für das ‚Ich‘ bzw. ‚Selbst‘ des Subjekts, sondern auch für das ‚Ich‘ bzw. ‚Selbst‘ der Anderen gilt und der Mensch sich selbst nur als Relation zu anderen Menschen verstehe, lasse sich kontingente Subjektivität weder als Autonomie noch als Heteronomie beschreiben, sondern sie müsse als das nicht-definite ‚Zwischen‘ von Ich und Anderen verstanden [...] und perspektivisch dem pädagogischen Denken und Handeln zugrunde gelegt werden“ (ebd.).

Kutscha spricht sich damit für einen „dynamische[n] Subjektbegriff“ (ebd., 17) aus, wonach die „praktisch-existentiellen Probleme Heranwachsender in Beziehungen zu

anderen Menschen der primären und sekundären Sozialisation oder mit sich selbst in den Blick zu nehmen“ und auf „konkrete Erfahrungen im Lebenslauf und speziell im Arbeitsprozess zu beziehen und zu verarbeiten“ sind (ebd., 18). Sein Konzept soll als kritische Erweiterung der emanzipatorischen Berufsbildungstheorie gelten, die „Anderswerden statt Selbstwerden“ in den Fokus rückt (ebd.).

Ergo, so *Kutscha* an anderer Stelle, müsse sich eine „Neuorientierung der Berufsbildungstheorie [...] von der Überhöhung des traditionellen Subjektkonzepts verabschieden“ (*Kutscha* 2023a, 76). Stattdessen sei nach Konzepten flexibler Subjektkonstruktion zu suchen, wonach Menschen „sich selbst in einem unaufhörlichen Prozess immer wieder von Neuem und angepasst an zeitgleich diverse Kontexte mündig [...] machen“ (ebd., 75). *Kutschas* Verständnis kontingenter Subjektivität gibt zu verstehen, dass im Rekurs auf von Paradoxien und Ambivalenzen durchzogene Strukturen der (Post- und Meta-)Moderne die Notwendigkeit zu betonen ist, „mit dem Nicht-Notwendigen wie Nicht-Unmöglichem leben und lernen zu müssen“ (*Kutscha* 2023b, 19), sich also fortwährend in unsicheren und unbestimmten Lagen in Verbindung mit diesen selbst bestimmen (lassen) zu müssen, wodurch der Subjektbegriff also selbst als ambivalent zu verstehen ist und als Vernetzungskonzept von „Bildung, Arbeit und Subjektivität [...] permanenter Beobachtung und diskursiver Klärung“ (ebd., 22) bedarf.²⁵² Suggestiert dies zwar einerseits eine Nähe zur das Anderswerden ins Zentrum stellenden *transformatorischen Bildungstheorie* (vgl. Kap. 5.1), andererseits zur dialektischen Bildungstheorie (vgl. Kap. 4.2), so ist dies jedoch verkürzt, weil aus einer dialektischen Perspektive Subjektbildung nicht nur „Anderswerden statt Selbstwerden“, sondern auch „Selbstwerden durch Anderswerden“ und „Anderswerden durch Selbstwerden“ bedeuten würde und zudem Dialektik nicht das Wegphilosophieren von Widersprüchen durch Synthese bedeutet, wie *Kutscha* es versteht (*Kutscha* 2023b, 18), sondern vielmehr deren „Aufhebung“.

Auf den Ansatz *Kutschas* nimmt wiederum *Katrin Kraus* mit ihrem Aufsatz „*Beruflichkeit als Form der Subjektivierung*“ (2024a) Bezug, in dem sie Beruflichkeit als Prozess der kontinuierlichen Selbstvergewisserung und Positionierung des Subjekts im beruflichen Kontext verstehen will. Zentral für ihren Ansatz ist die für „Berufsbildung charakteristische Ambivalenz von Bildungsanspruch und Anforderungen der Arbeitswelt“ (*Kraus* 2024a, 3), einerseits funktional gegenüber der Erfüllung ökonomischer Zwecke zu sein, andererseits die Möglichkeit der Selbstentfaltung der Menschen zu bieten und sie „dazu zu befähigen, einen Beitrag zur Gestaltung von Gesellschaft und Arbeitswelt leisten zu können“ (ebd.). Subjektwerdung (oder, wie *Kraus* es nennt, Subjektivierung) sei ob der dynamisierten bzw. (mit *Kutscha* formuliert) kontingenten Arbeitswelt demnach nicht als einmaliger Akt „der Erlangung eines (autonomen) Subjektstatus“ zu begreifen, sondern es handle sich vielmehr „um einen beständigen Prozess der Selbstvergewisserung und Positionierung des Menschen im Verhältnis zur Welt und der Erfahrung, gegenüber dieser Welt sichtbar zu sein und sich dazu verhalten zu können“

252 In Bezug zur Berufsausbildung schreibt er: „Ein berufspädagogisch tragfähiges und praxistaugliches ‚Subjektkonzept‘ täte gut daran, auf definitorische Festlegungen zu verzichten und Ausschau nach Fragen zu halten, die die Subjektivität der Lernenden für die Gestaltung guten Unterrichts in der Berufsschule und für die Praxis der betrieblichen Berufsausbildung erschließen“ (*Kutscha* 2023a, 76).

(ebd., 4), Subjektivierung sei der „Prozess der Aneignung von verfügbaren Subjektpositionen“ (ebd., 8).

Ebenfalls auf *Giddens* rekurrierend, wird damit ein relationales Subjektverständnis vertreten, wonach das Subjekt Gestalter von Strukturen und Handlungen ist, die es wiederum gestalten – sie bleiben dem Menschen „also nicht äußerlich, sondern schreib[en] sich in ihr Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln ein, [... werden] also zum Teil ihres eigenen Selbstverständnisses“ (ebd., 7). Daraus ergibt sich nach *Kraus* eine über verschiedene Dimensionen entwickelte „enge Verbindung von Person und Beruflichkeit“ (ebd., 17). „Subjektivierung in Form von Beruflichkeit“ könne so „als Prozess des Positioniert-Werdens und Sich-Positionierens gegenüber beruflichen Anforderungen, Erwartungen, Zumutungen und Möglichkeiten“ (ebd., 18) betrachtet werden. Stellen „[d]as Erlernen eines Berufs, die Ausübung dieses Berufs und entsprechende berufliche Weiterbildungen [...] eine mögliche Form dar, dieser Aufgabe [der Sicherung des Lebensunterhalts durch berufliche Arbeit sowie der dadurch ermöglichten gesellschaftlichen Teilhabe und Anerkennung; P. S.] gerecht zu werden“, so wird dieser Prozess „als Subjektivierung in Form von Beruflichkeit durch die Einnahme einer beruflich gerahmten Subjektposition in der Auseinandersetzung mit den damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen sowie der Nutzung der daraus entstehenden Handlungsmöglichkeiten verstanden“ (ebd., 7). Auch *Kraus'* Ansatz lässt demnach ein Subjektverständnis vermuten, das wie bei *Kutscha* ambivalent und offen angelegt ist: Das Subjekt muss sich erst über die (praktische) Auseinandersetzung mit den (beruflichen) Gegebenheiten als solches positionieren und bestimmen, womit es gleichzeitig seine Beruflichkeit konstruiert und in das Mensch-Welt-Verhältnis integriert.

Wenngleich *Kutscha* und *Kraus* mit ihren Konzepten den Ambivalenzen der Post- und Metamoderne sowie den damit einhergehenden Veränderungen in der Arbeitswelt Rechnung tragen (wollen), bleibt ihr Subjektverständnis dahingehend noch unterkomplex, als nicht ersichtlich wird, wie unter diesen paradoxen Bedingungen die Selbstpositionierung bzw. Bestimmung als Subjekt gelingen kann. Dies deshalb, weil sie das zur „Aufhebung“ von Ambivalenzen nötige Prinzip, die Dialektik, nicht hinreichend erläutern und in Bezug zur Menschenbildung (im Medium des Berufs) setzen, um daraus abgeleitet einen dialektischen Subjektbegriff zu formulieren. Nicht nur der Mangel an Erläuterung der Dialektik lässt allerdings auch ihr Verständnis von (ambivalenter Berufs-)Bildung diffus und erklärungsbedürftig erscheinen, sondern auch der Mangel an begrifflicher Klarheit dazu, inwiefern ein Subjekt als Medium, Ziel oder Ausgangspunkt der dialektischen „Aufhebung“ von Ambivalenzen und Paradoxien betrachtet werden kann.²⁵³ Damit scheint ihr Subjektverständnis zwar brauchbarer für

253 Der Mangel an „Begriffsarbeit“ macht sich nicht zuletzt erneut bei *Kraus'* (2024b) Berufsverständnis und dessen Funktion der Verbindung von Arbeit und Bildung bemerkbar. Kann *Kraus* zwar durchaus zugestimmt werden in ihren Aussagen, dass der Beruf „mit einer eigenen *Bildungsvorstellung* verbunden ist“ (ebd., 287; Hervorh. i. O.) und somit „in seinen verschiedenen inhaltlichen Facetten ein dem tätigen Leben zugewandtes Verständnis von Bildung zum Ausdruck [bringt]“ (ebd., 289); dass der Beruf „Bildung und Arbeitswelt [verbindet], [...] zwischen Individuum und Gesellschaft [vermittelt]“ (ebd., 288) und eine „relationierte[.] Eigenständigkeit“ besitzt (ebd., 290), so bleibt jedoch die Frage bestehen, welchem Bildungsverständnis gefolgt wird und inwiefern dadurch dann entsprechende Verbindungen bzw. Relationen begründet werden können (für eine mögliche bildungstheoretische Begründung siehe in dieser Arbeit Kap. 7.2).

eine posthumanistische, dialektische *und* praktische Fassung von Subjektbildung für die Formulierung einer regenerierten Berufsbildungstheorie zu sein als die anderen, ist aber insgesamt ebenso nicht hinreichend.

6.1.5 Conclusio

Zusammenfassend lässt sich aus den soeben dargestellten Ansätzen zur Subjektbildung erkennen, dass diese zwar nicht einem cartesischen, individualistischen Subjektverständnis folgen, das Subjekt jedoch als autonom und sich stets selbst entfaltend betrachtet wird. Zwar wird erkannt, dass die Bedingungen zur Subjektbildung nicht allein im Subjekt selbst liegen, sondern auch durch externale Einflüsse ermöglicht werden, die endgültige Formung zum Subjekt obliegt aber dessen Handlungsmacht allein, womit letztlich die Perspektive des sich der Welt bemächtigenden Subjekts perpetuiert wird. Es zeigt sich somit das, was Karin Büchter (2017c, 24) bereits beobachtet hat, dass in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vom Subjekt weniger auf einer „theoretisch-analytischen, sondern vielmehr auf einer normativen Ebene“ gesprochen wird. Das Subjekt wird (überwiegend) als „das souveräne Subjekt [...], das autonom Entscheidungen trifft und sich selbst entfaltet“ (ebd.) vereinseitigt oder, so kann ergänzt werden, es wird nicht hinreichend genau erläutert, was unter „Subjekt“ bzw. „Subjektbildung oder -werdung“ verstanden und wie dies bildungstheoretisch begründet wird (Büchter 2017d), obgleich sich (paradoxe(r)weise) (berufs-)bildungstheoretische Arbeiten, auch im Lichte der Modernisierung der Moderne wie die des „*Sieger Ansatzes*“ (vgl. Fn. 139), auf den Subjektbegriff beziehen und (mit) zum zentralen Gegenstand ihrer Argumentation machen. Das heißt, wie Büchter (2010b, 24; Hervorh. P. S.) an anderer Stelle notiert: *„Offen ist [...] und bleibt; P. S.] die Frage, auf welche konkreten bildungstheoretischen Überlegungen und mit welchem einem theoretischen Subjektbegriff gearbeitet wird [...]“*. Zwar insinuieren insbesondere Beiträge wie die von Kutscha und Kraus und machen darauf aufmerksam, dass sich diese Welt (die Arbeits- und Berufswelt damit eingeschlossen) in der Regel der Verfügungsgewalt des Subjekts entzieht und somit das Vorhaben einer linear und planvoll angelegten Subjektbildung auch Kontingenzen aufweist, welche wiederum zu Ambivalenzen im Subjektverständnis führen. Bildungstheoretisch läuft dies auf eine dialektische Perspektive auf Subjektbildung hinaus, welche jedoch in den o. g. Ansätzen (wie auch in fachdidaktischen Ansätzen im Allgemeinen [dazu Büchter 2017d]) nur unzureichend berücksichtigt und erläutert wird.

Dabei bestünde mit der Dialektik die Chance, sich dem cartesischen Subjektmonismus zu entziehen und vielmehr ein dem Posthumanismus angemessenes dynamisches Verständnis von Subjektbildung zu entwickeln, welches bestehende Ambivalenzen „aufhebt“. Subjektbildung ist dann dialektische Menschenbildung, welche die sich über Dialektik *und* Praxis vollzieht und das Subjekt als Inbegriff der „Aufhebung“ dialektischer Prozesse in der Praxis begreift.

6.2 Subjekt – Inbegriff von Dialektik und Praxis

Wie in den vorherigen Kapiteln angeklungen ist, steht im Diskurs um *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* wie „auch in den früheren Berufsbildungstheorien [...] das Individuum – praxeologisch das Subjekt – und seine Bildung im Medium des Berufs im Mittelpunkt“ (Büchter 2024b, 6). Das heißt, obgleich bildungsphilosophische Erwägungen aus der Mode gekommen sind (Kutscha 2009 [2011], 65), wird der aus der griechischen Philosophie stammende *Subjektbegriff* auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine „wesentliche Bezugsgröße bildungstheoretischer Wiederbelebung“ (Büchter 2017c, 24) gesehen. Das Subjekt gilt als „zentrale Grundkategorie von Bildung“ bzw. der „Wiederbelebung des expliziten Bildungsdiskurses“ (Büchter 2017d, 25), weil es nicht zuletzt zum einen, so soll in diesem Kapitel gezeigt werden, Inbegriff der dialektischen *und* praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt ist, und es zum anderen nicht zuletzt in Bezug auf die Frage der Verbindung von Bildung und (beruflicher) Arbeit in Zeiten der reflexiven, Post- und Metamoderne und ihren Phänomenen der Individualisierung, Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung sowie Digitalisierung von Arbeit und dem damit verbundenen Wandel des Verständnisses von Beruf und Bildung (vgl. Kap. 3) eine zentrale Bedeutung sowohl im Hinblick auf die Erfüllung neoliberaler und ökonomischer Zwecke als auch in Hinblick auf die unter diesen Bedingungen (trotzdem) angestrebte Pädagogisierung der Arbeit mit dem Zweck der (Ermöglichung von) Menschenbildung gewinnt (vgl. bspw. Büchter 2023).

Bei der Bestimmung, was unter Subjekt und Subjektbildung zu verstehen ist, ist jedoch eines wichtig zu beachten: Auch wenn es insbesondere die Bedeutung des mit Subjekt oft synonym verwendeten Begriffs „Individuum“ anders suggerieren mag, handelt es sich nicht um ein allein seiendes, solipsistisches, von allem anderen unabhängiges Individuum. Zwar lassen sich Individuen ohne etwas anderes denken, aber als Mensch, Person, Ich oder Individuum „ohne...“ erhalten sie dann (und sie haben dies eigentlich schon immer) praktisch die gleiche Qualität wie der „Kaffee ohne...“ – sie haben einen virtuellen Überschuss in sich „aufgehoben“, sie sind nicht und niemals allein. Sie sind Teil der Welt, welche aus ihnen und anderen Lebewesen sowie natürlichen und artifiziellen (kulturellen) Dingen besteht und über die sie sich als das, was sie sind, durch Wechselwirkung mit ihnen fortlaufend dialektisch *und* praktisch bestimmen.²⁵⁴ Im dialektischen und praxistheoretischen Sinne ist die Bestimmung bzw. die Bildung des Menschen als Subjektbildung als dialektisch in der Praxis stattfindende Transformation von Unbestimmtheit in Bestimmtheit und somit nicht eine wie auch immer geartete, letztgültige und finite Gleichheit oder Identität mit sich selbst zu verstehen und impliziert eine *Spaltung*, eine *Kluft* (*rift*), eine *Lücke*, einen *Riss* im Sein

254 Nicht nur aus dieser Logik heraus, sondern auch aus der (dialektischen) Logik der Atomistik sensu *Demokrit*, *Hegel* und *Dolar* (vgl. Kap. 4.2 u. 4.3) ergibt sich, dass es ein Alleinsein, ein Unteilbares (lat. = *Individuum*) in Wirklichkeit nicht gibt, sondern dass selbst den kleinsten Teilchen ein unsichtbarer Überschuss, der weniger ist als nichts, aber mehr als etwas, anheim ist, der erst die Bestimmung ermöglicht, indem er sie gleichsam „verunmöglicht“ und sie instantan in Unbestimmtheit umschlagen lässt, um den Fall in die Sichselbstgleichheit und die Leere einerseits zu verhindern, diese Leere andererseits aber auch als Ausgangspunkt der Bestimmung nimmt.

(vgl. Kap. 4.4), einen „*Hiatus*“ (Pietraß 2019), die eine Reinheit und Leere als Individuum verhindert. Der sich bildende bzw. gebildete Mensch ist damit nicht Individuum im etymologischen Sinne, sondern geteiltes Individuum bzw. gewordenes *Subjekt* (dazu z. B. Ricken 2018, 362). Žižek erklärt dies wie folgt:

„[Denn] der Eigenname für das geteilte Individuum (das ‚Dividuum‘) [ist] Subjekt [...]. Der Unterschied zwischen Subjekt und Individuum ist leicht erklärt. Ein *Individuum* ist, wie der Begriff schon sagt, unteilbar, ein Eines, eine Einheit, die sich nicht weiter in Teile zerlegen lässt (wenn wir es weiter zerlegen, haben wir es nicht länger mit einem Individuum zu tun), während ein *Subjekt* geteilt bzw. gespalten ist – nicht in zwei oder mehrere Teile, sondern in die minimale Dyade von etwas und nichts“ (Žižek 2023c, 197; Hervorh. P. S.).

Diese Dyade lässt sich analog betrachten zum Verhältnis von Etwas und Anderem als Bestimmtheiten des Daseins, insofern beide sich wechselseitig bestimmen. Die daraus sich ergebenden Paradoxien lauten:

1. Das Subjekt wird bestimmt (passiv), indem es sich (aktiv) bestimmt, d. h., dass es einerseits der Bestimmung *passiv* ausgesetzt ist, welche es *aktiv* selbst vollzieht. Das Subjekt hat also *Aktivität* und *Passivität* als „Spannungsverhältnis“ (Rieger-Ladich 2020a, 181 u. f.) in sich als dynamischen Bewegungsprozess „aufgehoben“.²⁵⁵
2. Das Subjekt ist Ereignissen und Strukturen ausgesetzt, die es wiederum selbst beeinflusst und (mit)bestimmt. Das heißt, der Mensch als Subjekt ist nicht mehr voraussetzungslos als „ahistorisches, vordiskursives Wesen, das allen alltäglichen Verwirklichungen enthoben ist“, gegeben²⁵⁶, sondern Teil der „schmutzigen Wirklichkeit“ (Rieger-Ladich 2022, 421), Teil einer „Strukturdynamik“ (Prondczynsky 2009, 21) und hat damit ebenso das Spannungsverhältnis von *Ereignis* und *Struktur* (Rieger-Ladich 2020a, 181 f.) in sich „aufgehoben“.
3. Insofern das Subjekt „geteiltes Individuum“ ist, also nicht allein, sondern nur plural existieren kann, hat es ebenfalls das Spannungsverhältnis von Individualität und Kollektivität (ebd., 184 f.), von individueller Entfaltung und Entsprechung des Sozialen (Reckwitz 2020, 206 f.; Rathmann 2022, 22) „aufgehoben“.

255 Subjektbildung meint hiermit Selbst-Bildung und vice versa, wie es sich einerseits im Sinne des *Humboldt'schen* Bildungsdenkens und andererseits und entgegen der Feststellung *Riedels*, „Hegels Werkformel“ beinhalte ausschließlich das subjektive Hervorbringen und Erzeugen (Riedel 1986, 351), auch implizit mit *Hegel* darlegen lässt (vgl. Žižek 2023c, 197). Die dynamische Bewegung des sich bildenden Subjekts ist zu verstehen im Sinne der *dynamis* als „*Kraft zum Tun und zum Erleiden*[...]“ (Riedel 1986, 351), mithin als Kraft des (aktiven) Sich-Bildens und (passiven) Gebildet-Werdens. Subjektbildung ist somit (ganz *Hegel'sch*) dialektisch zu denken im Sinne der „Doppelung des Hervorbringens und Erzeugens mit dem Hervorgebracht- und Erzeugtwerden“ (ebd.). Das Erschließen der Welt, die Erkenntnisgewinnung über sie und darüber vermittelt sich selbst ist „keine rein rezeptive Tätigkeit [des Subjekts, sondern auch ...; P. S.] eine produktive Aneignung, in der die vielfältigen äußeren Erscheinungen zu einem zusammenhängenden Bild verarbeitet werden“ (Zenkert 2019, 86).

256 Klassischerweise ging es beim Subjekt um Folgendes: „Das Subjekt markierte hier ein vorsoziales, vorkulturelles und vorhistorisches Fundament, eine universale strukturelle Matrix des menschlichen Geistes. Beim Subjekt sollte es sich um eine reflexive, ihrer selbst transparente und bewusste Instanz handeln, die menschliche Autonomie sichert. Das Subjekt ging hier jeder Gesellschaftlichkeit voraus, von dessen Repressionen es sich im realen historischen Prozess immer wieder emanzipieren sollte“ (Reckwitz 2017, 126).

Insgesamt ist das Subjekt Inbegriff der „eingeschlossene[n] Paradoxalität“ (Ricken 2013, 34), der praktischen „Aufhebung“ von Gegensätzen. Um dies näher zu erläutern, gilt es als Erstes zu fragen, was denn überhaupt ein Subjekt „ist“ bzw. was Subjekt bedeutet.

6.2.1 Der Begriff „Subjekt“

Der Begriff *Subjekt* lässt sich zunächst etymologisch aus dem Lateinischen von dem Wort „*subiectum*“ herleiten und bedeutet „wörtl. ‚das Daruntergeworfene‘“ (Mesch 2008, 588; auch Ricken 2018, 361; 2013, 34; Reckwitz 2017, 126) bzw. „dasjenige, das unterworfen ist, das bestimmten Regeln unterliegt und sich ihnen unterwirft, wie es noch in der englischen Formulierung ‚to be subjected to something‘ durchscheint“ (Reckwitz 2008, 14). In dieser „Doppeldeutigkeit“ (ebd.; Meyer-Drawe 1990, 84; 2011, 306 u. 309; 2014, 118) ist das Subjekt etwas, das etwas anderem, aber auch sich selbst als Grund ist bzw. hat oder anders gesagt, das sich selbst oder etwas anderem zugrunde liegt, weshalb es auch dem griechischen Wort „*hypokeimenon*“ entlehnt werden kann. *Hypokeimenon* bedeutet „das Zugrundeliegende“ (Damberger 2012, 90; 2022, 53; Ricken 2019, 101; 2018, 361; Meyer-Drawe 2011, 304 u. 310; Liesenfeld 2008, 250), „auf das sich jede weitere Bestimmung bezieht“ (Meyer-Drawe 2011, 304), welches aber Ergebnis dieser Bestimmung ist. Subjekt bzw. „*hypokeimenon*“ ist somit Grund und Ausdruck, Wesen und Erscheinung dessen, was noch nicht ist, aber noch werden kann, wie Thomas Damberger auch hervorhebt:

„Entscheidend für das Bewirken, im Sinne eines Hervorbringens (bzw. Verwirklichens) einer Möglichkeit, ist ein bestimmtes Verhältnis zu den Dingen. In der griechischen Antike klingt dieses Verhältnis mit dem Begriff *hypokeimenon* (ὑποκειμενον) an. Es handelt sich dabei um das altgriechische Wort für das Vorliegende bzw. Zugrundeliegende, d. h. für das Wort *subjectum* bzw. Subjekt. In seiner Bedeutung war *hypokeimenon* allerdings etwas Umfassenderes als das, was heute mit dem Subjektbegriff assoziiert wird. Gemeint war das, was aus sich heraus dem Anwesenden [Hervorh. P. S.] als das, was es ist, *erscheint* (Hervorh. P. S.]“ (Damberger 2022, 53 f.; Hervorh. i. O., wo nicht anders vermerkt).

Wenn demnach vom Subjekt die Rede ist, handelt es sich um eine „Doppelfigur“ (Ricken 2019, 101), eine „doppelte Differenz“ (Ricken 2013, 39), eine „Doppelbödigkeit“ (Meyer-Drawe 2011, 306; 1993, 197) mit einem „Doppelsinn“ (Ricken 2018, 365; 2013, 34), dass es nämlich „ent- und ermächtigt auftritt und [...] permanent im Werden begriffen ist“ (Färber 2019, 77). Es ist ein *dialektisches Subjekt* (Meyer-Drawe 1993, 201).

Subjekt zu sein, bedeutet Subjekt zu werden in dialektischer und praktischer Wechselwirkung mit und durch das Andere, d. h. auch gemacht zu werden (Färber 2019, 77). Aus dieser Perspektive ist es der Mensch als Subjekt, welcher sich einerseits selbst zum *Thema* macht und sich selbst denkt, verwirklicht und somit immer wieder neu aktualisiert, und andererseits zum Thema gemacht, gedacht, verwirklicht und aktualisiert wird (*subjekt* = lat. *théma*; engl. *subject* = Thema, Motiv, Gegenstand [z. B. „*subject to investigation*“] sowie engl. *topic* = Thema; engl. *topicality* = Aktualität). Thema zu sein heißt, dialektisch und praktisch sein: Es gibt als Einzelnes für alle, die sich mit ihm beschäftigen, vor, was auf der Agenda steht und zu machen ist, beschreibt somit

eine Struktur, wird aber auch bearbeitet und ist damit Ausdruck eines oder mehrerer Ereignisse. Ein Thema oder ein Subjekt hebt die o. g. „Spannungsverhältnisse“ (Rieger-Ladich) auf. Als Subjekt ist der Mensch etwas, insofern er nämlich nicht mehr nur Mensch als Dasein ist, sondern ein bestimmtes Dasein, welches sich dialektisch, wie gezeigt (vgl. Kap. 4.2), nur über Anderes und nicht rein aus sich selbst heraus als sich selbst konstituieren kann.

„Menschen sind nicht – weder von Natur noch aus und durch Kultur – Subjekte, sondern erlernen und verstehen sich *als* Subjekte; sie beziehen sich aber auf sich selbst nur in dem Maße, wie sich andere auf sie beziehen, sodass sie sich nicht von und aus sich selbst, sondern von anderen erlernen“ (Ricken 2013, 39; Hervorh. i. O.).

Das „Subjekt [hat] seine objektiven und das Objekt seine subjektiven Seiten“ (Meyer-Drawe 1993, 201), es ist Anderes und doch nicht dieses an sich, sondern hat dieses für sich in sich „aufgehoben“, wie auch dieses Andere jenes in sich „aufgehoben“ hat. Subjekt zu sein impliziert somit keinen primordialen Zustand, sondern vielmehr (dialektische und praktische) Prozesse, in denen diese „Aufhebung“ vollzogen wird. Es handelt sich um das (anhaltend zu bildende) Ergebnis von *Subjektivierung und Subjektivität*.

6.2.2 Subjektivierung und Subjektivität

Subjektbildung als unaufhörliche Subjektkonstituierung kann als Ausdruck einer dialektischen *und* praktischen Bildung des Menschen verstanden werden. Mensch und Welt vollziehen eine dialektische Wechselwirkung, der sie beide nicht als Mensch und als Welt primordial vorausgehen, sondern in der bzw. durch die sie sich erst als Mensch und als Welt, als getrennte und doch verbundene Entitäten (als „beide“) des Bildungsprozesses konstituieren (vgl. Kap. 4.5). Es handelt sich um einen „relationalen Prozess“, der weder als ein

„lineares Entfaltungsgeschehen – Menschen sind von Anfang Subjekte und entfalten diese konstitutive Verfasstheit nun sukzessive [...] – noch ein Produktionsgeschehen – Menschen werden als Subjekt hergestellt und determiniert – bezeichnet [werden kann]“ (Ricken 2013, 35; auch ebd., 29).

Dieser relationale Prozess wird auch als „*Subjektivierung*“ bezeichnet, deren Dimensionen sich mit denen des *Humboldtschen* Bildungsbegriffs (materielle, soziale und Selbst-Dimension [vgl. Fn. 164] bzw. „Selbst-, Sozial- und Sachbezug“ [Dörpinghaus/Uphoff 2014, 59 f.; auch Meder 2007; Iske/Meder 2010]) decken, nämlich „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse“ (Ricken 2013, 43). Subjektivierung markiert den Prozess, „in dem Menschen [...] zu Subjekten gemacht werden wie sich selbst dazu machen“ (ebd., 31). „Anders formuliert: Menschen werden zu entsprechenden [d. i. dem Anspruch der Welt ent(gegen)sprechenden; P. S.] Subjekten gemacht, weil und indem sie Praktiken selbst ausüben“ (Reh/Ricken 2012, 39); sie machen sich dadurch aber auch zu Subjekten, weil sie selbst Ansprüche erheben, „so dass Subjektivierung aus der Entwicklung in Praktiken und den in ihnen enthaltenen Positionen“ (ebd.), d. h. sich *als* Mensch und *als* Welt in den sozialen, materiellen und Selbst-Dimensionen in der

Praxis bestimmte und bestimmende Entitäten, resultiert. „Das Konzept der Subjektivierung“, so *Andreas Reckwitz*, „betont von vornherein die Prozesshaftigkeit des ‚doing subjects‘“ (Reckwitz 2017, 126; auch Reckwitz 2021b, 62), d. h., dass Subjekte durch Praxis gemacht werden und sich in der Praxis machen, und richtet den Fokus auf die Bedingungen, „die das Subjekt erst als Subjekt hervorbringen“ (Färber 2019, 76; ähnlich Ricken 2013, 33). Subjektivierung meint dann eine „Prozess-Perspektive [auf das Subjekt; P. S.] unter dem Gesichtspunkt seiner Entstehung, Entwicklung, Erhaltung und Veränderung“ einzunehmen und aus „einer Praxis-Perspektive mit Wie-Fragen“ zu konfrontieren (Alkemeyer 2013, 34):

„Wie erlangt ein Individuum durch seine Teilnahme an sozialen Praktiken den Status eines intelligiblen, als ‚mitspielfähig‘ anerkannten Subjekts? [...] Wie bildet, organisiert und transformiert es sich dabei selbst? Und wie beeinflusst es in dieser ‚Arbeit‘ der Selbstgestaltung seinerseits die Verlaufsmuster der sozialen Spiele, [...] in denen es seine gesellschaftliche Existenz gewinnt“ (ebd.)?

Subjektivierung versteht sich hiernach als „analytisches Konzept“ der Subjektivität, welches dessen Ambivalenzen sicht- und beobachtbar machen soll, so *Alkemeyer* und *Buschmann* (2016, 129), und, so *Marie Rathmann*, „eröffnet folglich eine heuristische Perspektive, mit deren Hilfe *das Werden bzw. das Gewordensein* [...] von Subjekten [...] erforscht werden kann“ (Rathmann 2022, 23; Hervorh. i. O.). Sie hat somit, wie Bildungsprozesse auch, weder Anfang noch Ende, sondern dieses wie jenes ergibt sich – ganz dialektisch – durch das je andere. Subjektivierung, so *Alkemeyer* (2013, 33 f.), ist dann Ausdruck der durch soziale Praktiken etablierten Welt- und Selbstverhältnisse, durch die sich Subjekte und Praktiken (re-)produzierend und transformierend konstituieren, durch die Menschen, so lässt sich festhalten, sich dialektisch *und* praktisch bildend in und mit der sowie durch die Welt als Subjekte positionieren und orientieren, d. h. bestimmen, wobei stets ein nicht subjektivierbarer, weil objektiver Rest übrigbleibt. Subjektivierung ist eng mit dem Begriff der *Subjektivität* verknüpft.²⁵⁷ Beiden, Subjektivierung und Subjektivität, ist gemein, dass sie über Praktiken und Praxis vollzogen werden und dadurch bildungstheoretisch mit der Praxeologie bzw. Praxistheorie verbunden sind (vgl. Büchter 2024b; zu Praxis und Praktiken s. a. Fn. 241).

Die *Subjektivität* des Subjekts, als Ursache und Ergebnis der Subjektivierung, wird durch (sowohl verbales wie körperliches) praktisches Tun (mithin auch durch Arbeit als Form des praktischen Tuns) ausgedrückt. Umgangssprachlich bezeichnet sie „ein willkürliches, nicht an allgemeinverbindlichen Normen und Erwartungen orientiertes Verhalten einzelner Personen“ (Esfeld 2008, 589), beinhaltet mithin also Momente von Kontingenz (Ricken 1999) und „Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019a), gleichwohl aber auch der (Selbst-)Bestimmung des Verhaltens dieser Person, die in Bezug zu ihrem Willen und ihren Vorstellungen steht. Subjektivität ist hierbei aber nicht bloß „irgendeine Form der Selbstbeziehung [...], sondern eine Zentralfigur von Sinnstiftung“ (Meyer-

257 Da Subjekt immer auch Objekt ist (vgl. Emundts/Horstmann 2002, 27) und beides nicht ohne das andere gedacht werden kann, kann Subjektivierung immer auch als Objektivierung, Subjektivität immer auch als Ausdruck von Objektivität verstanden werden.

Drawe 2011, 304), die ganz *hegelsche* über das Fremde, das Nicht-Eigene aber gleichsam doch mit sich Vereinte, die „interne Fremdheit“ (ebd., 307) oder auch externe Eigenheit erlangt wird. Es ist eine Eigenheit, die, sobald hergestellt, wieder verschwindet (so wie Sein und Nichts auf der Bühne ihres Entstehens hinter dem Vorhang verschwinden oder sich hervortun; vgl. Kap. 4.2.2). Subjektivität ist Ausdruck des praktischen Oszillierens in der Subjektgenese (Subjektivierung), d. h. des das Subjekt konstituierenden „historisch situierten – beileibe nicht immer harmonischen – Wechselspiel[s] [des Menschen; P. S.] mit anderen (menschlichen wie nicht-menschlichen) Partizipanden“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 129), d. h. jenen Entitäten, die an diesen Praktiken teilhaben (ebd., 120, Fn. 4) und in reflexiver Bezugnahme aufeinander die eigene Identität, als durch das je Andere bzw. den je Anderen bedingte Identität, erkennen und begreifen – ein begreifendes Erkennen, in dem das Epistemische ontologisch wird (vgl. Kap. 5.2). Sie ist damit der sich in Praktiken ausdrückende „Verweisungszusammenhang“ sich wechselseitig bedingender, von „ko-konstitutiven und ko-extensiven“, nicht gleichgültigen, aber gleich gültigen (ebenbürtigen) sich zu Subjekt und Objekt bildenden Akteuren (ebd., 117). Kurz: Subjektivität ist ein perpetuelles „Moment des kommunikativen Handelns“ (Knoblauch 2019, 46) der an der Subjektivierung beteiligten Entitäten, somit Ausdruck einer „aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken“ (Reckwitz 2003, 289; Hervorh. i. O.) zusammengesetzten *Praxis* der Subjektivierung, aus oder besser: in der Subjekte hervorgehen. Subjektivität ist dann „dadurch zu fassen, dass Beziehungen zu anderem und anderen in bzw. von Beziehungen zu sich selbst [...] begleitet sind“ (Ricken 2013, 41, Fn. 71). Subjektivität, als die Bewegung zwischen Beisich- und Anderssein, hebt also „das Moment des Dynamischen hervor“ (Kade 1982a, 32) und bezeichnet „keinen festen Zustand, sie hat keinen Dingcharakter [, sondern ...] vielmehr eine auf ihre Äußerung hin gespannte schöpferische Kraft“ (ebd., 33). Eine schöpferische Kraft, die sich in der Konfrontation des Subjekts mit seinen Differenzen, die gleichsam Teil von ihm sind, also mit sich selbst entfaltet, die eigenen Grenzen als *Selbst- und* damit auch *Fremdbewegung* erkundet und erweitert. Der sich bildende Mensch bzw. das Subjekt und die Welt bzw. das Objekt sind, wie Sein, Werden und Nichts, *Grenzgängerinnen* (vgl. Kap. 4.2.2.4), die sich im Bemühen um Bestimmtheit immer wieder hervortun und verstecken, um nicht in die eigene Leere oder andere Fremdheit zu fallen. Es handelt sich um einen Prozess, „in dem Selbst- und Anderenbezug [...] als ineinander verschränkte Differenzen zu denken sind“ (Ricken 2013, 35). Ursache und Wirkung sind hier nicht mehr linear in einem unidirektionalen Zusammenhang (ebd.), sondern vielmehr multidirektional dialektisch *und* praktisch miteinander verbunden – eine dialektische „produktive Verwicklung“ (vgl. Kap. 5.2) als nicht endgültige, sondern als unendliche (transformative) Tätigkeit des praktischen Scheidens und (Wieder-)Zusammenführens der Ansprüche, also dialektischer *und* praktischer Bildungsprozess von Kritik, Reflexion und Konzilianz.

Subjektivität und Subjektivierung drücken (sich) demnach (in) eine(r) Praxis und Praktiken aus, in der sich Subjekt und Objekt durch die praktische, d. h. soziale bzw. gemeinsam tätige Bezugnahme aufeinander konstituieren („*relationale Relationali-*

tät“²⁵⁸) und sich somit ihrer selbst – dem eigenen wie anderen – bewusst werden und sind. Das Bewusstsein als Ergebnis des in der Praxis vollzogenen Bewusstwerdens des Subjekts über sich selbst durch das Andere ist hier ein in der Praxis vollzogenes Gewahrwerden und Anerkennen der Differenz von Subjekt und Objekt und insofern der eigenen und ihrer Bestimmtheit (Hegel 3, 363).

„Das Subjekt, das sich in Frontstellung zu seiner Welt behaupten will, bleibt dieser verbunden und kann nicht in sich selbst an den Grund seiner ersehnten Einheit heranreichen. Man kann auch im Hinblick auf die Folgezeit festhalten, dass sich das Subjekt nur in der Differenz von Subjekt und Objekt sowie als bedingt durch den Entzug der Einheit konstituiert“ (Meyer-Drawe 2011, 304).

Über Subjektivierung und Subjektivität zeigt sich somit die Doppeldeutigkeit nicht nur des Subjekts, sondern auch die der Bildung (Sesink 2000, 36), insofern es sich um eine transitive und intransitive Entwicklung handelt.

- *Transitiv* ist sie, weil Subjekt und Objekt sich jeweils zu dem machen, was sie sind, bzw. vom je anderen, respektive durch dessen Einfluss dazu gemacht werden. Beide beziehen sich auf ein für sich Anderes und damit ein Objekt (ebd.) (dem Objekt ist das Subjekt Objekt, dem Subjekt das Objekt Objekt).
- *Intransitiv* ist es, weil beide in Anerkennung des Anderen sich selbst (an-)erkennen und sofern dieses andere als sich selbst betrachten, sodass es sich um „eine Entwicklung aus eigener Kraft“ handelt (ebd., 36 u. ff.). Das Subjekt formt somit sich selbst, indem es das Objekt formt, welches wiederum zur Selbstformung benötigt wird. Es formt sich durch das Objekt hindurch selbst – *trans*-formiert sich.

Durch die Verwiesenheit und Angewiesenheit auf das Objekt schafft sich das Subjekt jenen Freiraum von dieser Verwiesen- und Angewiesenheit, um sich in Freiheit bilden zu können²⁵⁹. Diese Freiheit besteht somit in der Form des „*Beisichsein[s] des Menschen im Anderssein*“ (Riedel 1968, 12; Hervorh. P. S.). Das Subjekt „ist“ somit ein „Kreuzungspunkt“ (Reckwitz 2003, 296; 2001, 188; Meyer-Drawe 1998, 129), der als Ausgangspunkt (im dialektischen Sinne) des „relationale[n] Prozess[es]“ (Ricken 2013, 35) der dialektischen Wechselwirkung von Mensch und Welt in der Praxis zu verstehen ist.

258 Den Ausdruck „*relationale Relationalität*“ verwendet Ricken (1999, 222) in Verbindung mit seinem Konzept der kontingenten Subjektivität. Demnach lasse sich „Subjektivität weder als ein konstitutives ‚Zugrundeliegendes‘ behaupten, das sich als ‚Zentralität‘, ‚Aktivität‘ und ‚Autonomie‘ ausformuliert, noch als ein konsekutives ‚Unterworfensein‘ bestreiten, das sich als ‚Dezentralität‘, ‚Passivität‘ und ‚Heteronomie‘ verstehen ließe“. Vielmehr müsse sie verstanden werden „als nicht hintergehbare Selbstverhältnis in menschlichen Verhältnissen, als Relation in Relationalität; anders formuliert: sich selbst in der eigenen Konstitution nicht hintergehen zu können, sich daher in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst und anderen zu verhalten und verhalten zu müssen.“ Entgegen der Aussage Rickens, dass es bei der „relationalen Relationalität“ u. a. darum gehe, „ein anderer werden zu können“ (ebd., 223), ist jedoch zu betonen, dass Anderswerden auch ein Selbstwerden (durch den Anderen) bedeutet, dass aus dialektischer Perspektive eine relationale Relationalität nicht nur „Anderswerden statt Selbstwerden“ (Kutscha 2023b, 14 u. 18 im Rekurs auf Ricken 1999), sondern „Selbstwerden durch Anderswerden“ und „Anderswerden durch Selbstwerden“ bedeutet. Insofern Ricken des Weiteren „das ‚Sich‘ als Möglichkeit, ein anderer werden zu können“ (ebd., 224) begriffte, ist auch hier anzumerken, dass das ‚Sich‘ als solches erst konstituiert werden muss, was wiederum über das Andere gelingt, das ‚Sich‘ also ebenso Anderes ist (*aliud-aliud* [Hegel 5, 125; 8, 198]), sodass ebenso gilt, „das Andere als Möglichkeit, sich selbst werden zu können“ zu begreifen. Subjektivität ist, wie mit Ricken selbst relativierend gesagt werden kann, „als in seiner Selbstveränderung auf andere angewiesene Subjektivität zu denken“ (Ricken 1999, 225).

259 Denn Freiheit, so Humboldt, ist „die erste, und unerlässliche Bedingung [für Bildung]“ (Humboldt 1792 [1903], 106)

6.2.3 Subjekt als „Kreuzungspunkt“

Subjekt als „Kreuzungspunkt“ ist der Inbegriff einer Entität im Prozess der dialektischen *und* praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt, in der diese wechselseitig sich bedingend miteinander verwoben sind – es ist eine dialektische „produktive Verwicklung“ (Allert/Asmussen 2017; auch Meyer-Drawe 1999, 332) –, allerdings nicht derart verwoben, dass sie ihre Eigenheit verlören, sondern so, dass sie zur Bedingung der Möglichkeit des Anderen und damit auch zur Bedingung der Möglichkeit von sich selbst werden. Es bleibt immer eine Differenz, weil diese Differenz nötig ist, damit der Prozess und mit ihm die Prozessbeteiligten nicht kollabieren und damit in die Sichselbstgleichheit und Leere fallen (vgl. Kap. 4.2.2). Das Subjekt ist eine von Widersprüchen (Meyer-Drawe 1990, 84) und Spaltungen (Žižek 2010, 123) durchzogene Entität, welche es ihm aber erst ermöglichen, Subjekt zu werden und dadurch Subjekt zu sein. Ganz gleich dem Sein und Nichts der *Hegel'schen* Dialektik bedeutet Subjekt sein immer schon ein Ineinanderübergegangensein, d. h. das Ergebnis eines Werdens zu sein, das Unbestimmtheit in Bestimmtheit transformiert hat – in ihm sind die Gegensätze vermöge der ihm inhärenten Lücke gekreuzt, in ihm findet der Umschlag von Unbestimmtheit und Bestimmtheit, von alt in neu statt (vgl. Kap. 5.1 u. 5.2). Es ist das Sichanderswerden und Sichgleichwerden, die „Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit“ (Marotzki) als „Aufgehobene“ im Subjekt, deren Zusammentreffen als Momentaufnahmen seine wahre Bestimmung als Mensch zum Ausdruck bringen und wirklich werden lassen.

„Subjektsein heißt: Selbstvermittlung über ein Anderssein“ (Gamm 2020, 101). Das Subjekt ist damit

„die reine *einfache* Negativität, eben dadurch Entzweiung des Einfachen; oder die entgegengesetzte Verdopplung, welche wieder die Negation dieser gleichgültigen Verschiedenheit und ihres Gegensatzes ist: nur diese sich *wiederherstellende* Gleichheit oder die Reflexion im Anderssein in sich selbst – nicht eine *ursprüngliche* Einheit als solche oder *unmittelbare* als solche – ist das Wahre. Es ist das Werden seiner selbst, der Kreis, der sein Ende als seinen Zweck voraussetzt und zum Anfange hat und nur durch die Ausführung und sein Ende wirklich ist“ (Hegel 3, 23; Hervorh. i. O.).

„Die Unterschiede von *Entzweiung* und *Sichselbstgleichwerden* sind darum ebenso nur *diese Bewegung des Sich-Aufhebens*; denn indem das Sichselbstgleiche [d. i. hier das zunächst zumindest auf analytischer Ebene mit sich identische Individuum; P. S.], welches sich erst entzweien oder zu einem Gegenteile werden soll, eine Abstraktion oder *schon selbst* ein Entzweites ist, so ist sein Entzweien hiermit ein Aufheben dessen, was es ist, und als das Aufheben seines Entzweiseins. Das *Sichselbstgleichwerden* ist ebenso ein Entzweien; was sich *selbst gleich* wird, tritt damit der Entzweiung gegenüber; d. h. es stellt sich damit *auf eine Seite*, oder es wird vielmehr ein *Entzweites*“ (ebd., 133; Hervorh. i. O.).

Lässt sich diese Dialektik, wie dargestellt, wie eine Ellipse vorstellen (vgl. Kap. 4.2.2.3), die kein eindeutiges Zentrum hat, sondern deren Mitte bifokal konstituiert ist, so lässt sich auch verstehen, dass die Subjektwerdung ein fortwährendes Suchen nach der Mitte und damit eine Bewegung um das Zentrum der Ellipse ist; ein (unerreichbares) Zentrum aber, welches sich erst durch diese Bewegung – die Wechselwirkung von

Mensch und Welt – konstituiert und erkannt wird als Teil des Subjekts und seiner Differenzen, welches abhängig ist von diesen Teilen.

„Ihre Einheit ist α) selbst ein Anderes als die beiden Extreme, denn sie sind Entgegengesetzte; aber β) ist ihre Entgegensetzung *so beschaffen, dass gerade darin, worin sie einander entgegen/gesetzt (sic!)*, sie einander gleich sind (und wieder, dass ihre *Entgegensetzung etwas Anderes ist als sie, als ihr Sichselbstgleichheit*“ (Hegel 1805/06 [1974], 214; Hervorh. i. O.).

„Es gibt [somit; P. S.] kein ‚absolutes Subjekt‘ – das Subjekt ‚als solches‘ ist relativ, durch eine Selbstteilung gekennzeichnet, und genau *als solches* ist das Subjekt der Substanz inhärent“ (Žižek 2010, 124; Hervorh. i. O.). Oder, wie Hegel (3, 27) schreibt: „Jene Antizipation, dass das Absolute Subjekt ist, ist daher nicht nur nicht die Wirklichkeit dieses Begriffs, sondern macht sie sogar unmöglich; denn jene setzt ihn als ruhenden Punkt, diese aber ist die Selbstbewegung.“ Das Subjekt als Kreuzungspunkt von sich selbst und Anderem kann nicht (mehr) einseitig verabsolutiert werden, sondern „der Begriff des S[ubjekt]s [rückt] in enge Nähe zum Begriff der Substanz, ohne doch einfach mit ihm identifiziert werden zu können“ (Mersch 2008, 588). Dies kann im Anschluss an Hegel wie folgt ausgeführt werden.

Hegel, so Emundts und Horstmann, ist derjenige gewesen, der die einseitige Verabsolutierung „den Philosophen Kant, Jacobi und Fichte zum Vorwurf [ge]macht“ (Emundts/Horstmann 2002, 26) und stattdessen versucht hat, den „Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt [...] mit identitätsphilosophischen Mitteln“ (ebd.) zu überwinden und „die Überwindung des Gegensatzes von Subjekt und Objekt als einen Prozess zu verstehen, der die den Entgegengesetzten zugrunde liegende und sie erst ermöglichende Einheit rekonstruiert“ (ebd., Hervorh. i. O.). Das Subjekt ist hier ein „subjektives Subjekt-Objekt“ und das Objekt ein „objektives Subjekt-Objekt“ (ebd., 27).

„Der identitätsphilosophische Prozess der Rekonstruktion des Subjekt-Objekt besteht dann darin, subjektives und objektives Subjekt-Objekt in ihrer spezifischen Einseitigkeit oder Gegensätzlichkeit zu erkennen und auf diese Weise Einsicht in die interne Struktur des Subjekt-Objekt als der Einheit zu gewinnen, die den beiden entgegengesetzten Sachverhalten zugrunde liegt und sie erst ermöglicht“ (ebd.).

Vom Erkennen des Seienden wird so zum Sein gelangt – von der Bewegung zum Zustand, der wiederum durch „Aufhebung“ der Bewegung ebenjene „ist“, also gleichsam Zustand und Bewegung. Die Bewegung ist ein Zustand und der Zustand eine Bewegung; das (erkennende) Subjekt ist (ontologische) Substanz wie die Substanz Subjekt ist. Beides, das Epistemische und das Ontologische, kann dann „niemals vollständig synchronisiert werden. Keine Lösung kann dem Oszillieren zwischen diesen beiden Polen Einhalt gebieten“ (Žižek 2010, 138). Das, was ist, ist immer Ergebnis einer Praxis, „die Substanz ist *Praxis*“ (ebd., 136), weil sie Ergebnis eines Erkenntnisprozesses ist, der sie als das, als das sie gewusst wird, performativ erschaffen hat (ebd., 137). Subjekt und Substanz sind wechselseitig Gegenstände ihrer Reflexion, aus der heraus sie das werden, was sie sind, weil sie sich gegenseitig als das bestimmen, was sie sind.

Ihre Identität ist nicht als Sichselbstgleichheit zu verstehen, denn das wäre Leere und damit automatisch Andersheit, sondern, wie angesprochen, im dialektischen Sinne und ähnlich dem Vexierbild (vgl. Kap. 4.4.3), ein fortwährendes Sichanderswerden und Ineinanderübergehen, an dessen Kreuzungspunkt die Identität als Momentaufnahme der Überschneidung (Koinzidenz) von Wirklichkeit (das, was „ist“) und Möglichkeit (das, was noch nicht „ist“), von innen und außen, insgesamt der Differenzen als Anfang und Ergebnis, als Bewegung der drei dialektischen Modi (vgl. Kap. 4.4.3) zum Ausdruck kommt (vgl. Abb. 23). Im Zusammentreffen zeigt sich die Wahrheit der Wirklichkeit und Möglichkeit, ihr Wesen und ihre Erscheinung.

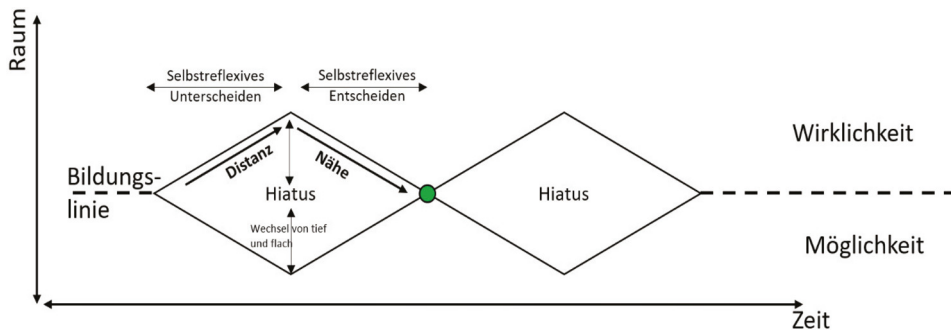


Abbildung 23: Bildungsprozess im Hiatus von Wirklichkeit und Möglichkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Der grüne Punkt in der Mitte symbolisiert die Koinzidenz (Punkt der Bestimmtheit im Übergehen von Möglichkeit und Wirklichkeit), d. h. den dialektischen (kritisch-reflexiv-konzilienten) Bildungsmodus. Aus Wirklichkeit wird Möglichkeit und aus Möglichkeit wird Wirklichkeit – Möglichkeit und Wirklichkeit bestimmen sich wechselseitig, bleiben dabei unbestimmt. Sie entstehen erst durch die Bewegung zwischen ihnen bei gleichzeitiger Festlegung und Negierung (wie die Brennpunkte der Ellipse).

Hier findet sich der Anschluss an die Formulierung *Hegels*: „Das Wahre ist nicht [nur; P. S.] als *Substanz*, sondern ebensosehr als *Subjekt* aufzufassen und auszudrücken“ (Hegel 3, 23; Hervorh. i. O.). Gegen die Bezeichnung des „Subjekt ist Substanz“ wendet *Thomas Alkemeyer* zwar ein, dass das Subjekt eben nicht gemäß philosophischer Tradition transzendental als „überdauerndes, autonomes Ganzes“ vorhanden sei, sondern sich im Verlaufe von Raum und Zeit herstelle, verändere und organisiere (Alkemeyer 2013, 34; ähnliche Kritik auch in Asmussen 2020, 104). Dadurch verkennt *Alkemeyer* aber, dass *Hegels* Diktum „*Subjekt ist Substanz*“ dies auch gar nicht meinte (vgl. Gamm 2020, 88 ff.), sondern eben eine die *Bewegung* ermöglichende Lücke immanent (d. h. sich selbst setzend) „vorausgesetzt“ hat; dass Subjekt erst Substanz *werden* muss (*Subjektivierung*, vgl. Asmussen 2020, 104), um Substanz zu *sein*.²⁶⁰ Um Subjekt *sein* zu

260 Wichtig ist (wie überall bei *Hegel*), dieses *Sein* dialektisch zu denken als „Aufhebung“ des Subjekts: Das Subjekt ist nicht reine Substanz (dann wäre es leer), sondern es ist Subjekt-Objekt, Subjekt-Substanz. Žižek hebt den Umstand hervor, dass „[t]he subject is a paradoxical entity which is so to speak its own negative, i. e. which persists only insofar as its full realization is blocked – the fully realized subject would be no longer subject but substance“ (Žižek 1990, 254). Die Bewegung, das Werden, die „Substanz in der Praxis“ (Žižek) oder auch „subjectivation“ (ebd.) beinhaltet dabei stets einen Rest, der den Fall in die Sichselbstgleichheit und damit in die Leere verhindert; jene Leere aber, die nicht nicht da ist, sondern die „da“ ist als „*Weniger als nichts*“. „[S]ubjectivation designs the movement through which the subject integra-

können, muss es Erkenntnis über die Wirklichkeit erlangen, um so an „Substanz, an inhaltlicher Bestimmtheit“ (Zenkert 2019, 93), an Bewusstsein zu gewinnen. Es ist die „Aufhebung“ der Substanz. Subjektsein ist nicht Stillstand, sondern Subjektwerdung und damit gerade Bewegung, die als solche aber erst retroaktiv erkannt wird.

Insofern ist die Subjektwerdung, die „Aufhebung“ von Objekt in Subjekt und von Subjekt in Objekt, eine praktische Bewegung als Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Subjekt und Objekt sich wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit sein können.

„[D]urch diese Aufhebung des Objektes hebt [...] das Subjekt auch seinen eigenen Mangel, sein Zerfallen in ein unterschiedsloses Ich = Ich und in ein auf ein äußerliches Objekt bezogenes Ich auf und gibt ebenso sehr seiner Subjektivität Objektivität, wie es sein Objekt subjektiv macht“ (Hegel 10, 217).

Sie ist zu verstehen als Entwicklung und Bedingung der Möglichkeit auf dem Weg zur Ganzheit, denn „[d]as Ganze [...] ist nur das durch seine Entwicklung sich vollendende Wesen“ (Hegel 3, 24). Dies eben ist dort, wo Subjekt und Objekt (d. i. Substanz und Anderes) nicht getrennt, sondern gemeinsam (gedacht und gemacht) werden als das, was *Theodor Litt* die „Selbigkeit in der Selbstentzweiung“ (Litt 1948, 19) nannte; wo das Subjekt nicht auf das cartesische *cogito* reduziert wird, sondern indem sich das Subjekt als „lebendige Substanz“ (Hegel) oder, nach *Žižek'scher* Façon des „Weniger als nichts“, „als schon tot denken kann, dieses ‚untote‘ X ist das Subjekt“ (Žižek k 2014a, 1297), welches gerade dadurch lebendig ist. „Die entscheidende ontologische Wahl ist also nicht die zwischen nichts und etwas, sondern die zwischen nichts (Auslöschung) und weniger als nichts (*Eppur si muove*)“ (ebd.), zwischen Stehenbleiben und in die Leere fallen und sich bewegen und damit der Auslöschung durch permanente Neuformierung (Re-Konstituierung) zu entgehen.

„Das ‚Subjekt‘ ist zum einen das über das Objektive Erhobene, das Prinzip des Lebens und der Vermittlung von Objekten, und zum anderen etwas ‚bloß Subjektives‘, ein subjektiv verfälschter Eindruck, der dem widerspricht, wie es wirklich ist“ (ebd., 387).

Das Subjekt transzendiert seine Subjekthaftigkeit einerseits, indem es sich als Objekt begreift, ohne sich jedoch diesem letztgültig zu identifizieren, d. h. ohne sich weder in sich selbst noch dem Anderen zu verlieren, sondern beides durch „Aufhebung“ zu vereinen und so zu sich selbst zu gelangen. Es handelt sich um eine „zwiespältige Einheit des sich selbst wissenden Seins“, die gleichsam ihre vollständige Spaltung verhindert (Litt 1948, 22). Es geht darum, so *Žižek*,

„dass ein Subjekt sich nicht vollständig ‚objektivieren‘, nie auf einen Teil der ‚objektiven Realität‘ vor ihm reduzieren kann, da eine solche Realität immer schon transzendental durch die Subjektivität konstituiert ist“ (Žižek).

tes what is given him/her into the universe of meaning – this integration always ultimately fails, there is a certain left-over which cannot be integrated into the symbolic universe, an object which resists subjectivation, and the subject is precisely correlative to this object. In other words, the subject is correlative to its own limit, to the element which cannot be subjectified, it is the name of the void which cannot be filled out with subjectivation: the subject is the point of failure of subjectivation“ (ebd.).

2014a, 1298). Das Subjekt setzt sich über bzw. durch das Objekt selbst seine Voraussetzung, aus der es sich selbst entbirgt, ohne jedoch die Voraussetzung als Telos der Entbergung zuvor bestimmen zu können, sondern diese vielmehr rückwirkend die Ursache setzt. Diese „paradoxe Umkehrung“ subsumiert „das Ganze, aus dem es hervorgegangen ist, unter sich“ in einem Moment (ebd., 1299). Kurzum geht es darum, dass das Subjekt eine Wechselwirkung der „Selbstbewegung“ (ebd., 1265) von Subjekt und Objekt darstellt. Beide, Subjekt und Objekt, sind in die Bewegung des je anderen mit einzubeziehen, d. h. zu reflektieren (ebd.) und schließlich in Verbindung zu setzen. Dadurch erst wird das Objekt zu dem, was es ist (ebd., 1265, Fn. 36), aber auch das Subjekt generiert daraus erst seine Bestimmung. Es ist die „Dynamik der Selbstbewegung“ von Subjekt und Objekt, die überhaupt erst als „Konstituenten“ das menschliche Leben am Leben halten (Žižek, 2010, 136). Erst ihre „unauflösliche Spannung“ ermöglicht es, die Mitte des Menschen als Menschen zu finden.

„Der Umstand, dass ‚die Substanz auch als Subjekt gedacht werden muss‘, bedeutet, dass diese Aufsprennung der organischen Einheit etwas ist, das sich im Verlauf des dialektischen Prozesses *immer ereignet*, und die neue ‚vermittelte‘ Einheit, die danach kommt, verweist keineswegs auf eine Rückkehr auf ‚einem höheren Niveau‘ zu der verlorengegangenen, ursprünglichen Einheit – bei der neu wiederhergestellten ‚vermittelten‘ Totalität haben wir es mit einer *substanziell anderen* Einheit zu tun, einer Einheit, die auf der zertrümmernden Macht der Negativität beruht, einer Einheit, *in der diese Negativität ihrerseits positive Existenz annimmt* [, eine Einheit, die gleichzeitig Ergebnis und Anfang der Lebensgeschichte ist; P. S.]“ (ebd., 135).²⁶¹

Subjekt zu werden und zu sein bedeutet, sich im Anderen und durch das Andere fortwährend in der Praxis zu konkretisieren – die eigene Mitte zu finden (vgl. Abb. 23) und dabei immer schon mittendrin im Werden zu sein –, ohne sich jedoch in diesem zu verlieren oder sich mit diesem letztendlich zu identifizieren, d. h. sich über den Anderen aus sich selbst, der eigenen Abstraktheit heraus, zu entwickeln und zu sich selbst zu kommen. Die Bezeichnung des „Subjekts als Kreuzungspunkt“ mag zwar suggerieren, es sei das Zentrum allen (Welt-)Geschehens, dies aber käme einer „titanischen Überhöhung des Bildungsbegriffs“ (Meyer-Drawe 2012, 15) gleich und ist vielmehr der klassischen Interpretation der Weltbemächtigung durch den Menschen im Umgang mit seiner (materiellen wie sozialen) Umwelt geschuldet (Reckwitz 2008, 13). Es ist vielmehr ein bipolares bzw. bifokales *dezentriertes Zentrum*.²⁶²

261 Nach Hegel ist die Vernunft Ausdruck und Medium dieses Subjekt-Objekts als „Aufhebung“ und „Einheit des Ideellen und Reellen, des Endlichen und Unendlichen, der Seele und des Leibs, als die Möglichkeit, die ihre Wirklichkeit an ihr selbst hat, als das, dessen Natur nur als existierend begriffen werden kann [...], weil in ihr alle Verhältnisse des Verstandes, aber in ihrer unendlichen Rückkehr und Identität in sich enthalten sind“ (Hegel 8, 370; Hervorh. i. O.). Die Vernunft fügt zusammen, was der Verstand einst getrennt und die Reflexion verbunden hat (vgl. Kap. 4.4.3). „[S]ie ist die Dialektik, welche dieses Verständige, Verschiedene über seine endliche Natur und den falschen Schein der Selbständigkeit seiner Produktionen wieder verständigt und in die Einheit zurückführt. Indem diese gedoppelte Bewegung nicht zeitlich, noch auf irgendeine Weise getrennt und unterschieden ist [... also konkret ist; P. S.], ist sie das ewige Anschauen ihrer selbst im Anderen“ (ebd.).

262 Dadurch ist das Subjekt aber nicht „tot“, wie Foucault verkündete, und verschwindet nicht (Meyer-Drawe 2011, 310; Ricken 2018, 364; Reckwitz 2008, 11), sondern es wird vielmehr genauer und neu nach seinen Konstitutionsbedingungen und damit nach seiner Verwobenheit mit der Welt gefragt (Meyer-Drawe 2011, 310)

„Subjekte befinden sich [...] also nicht außerhalb des Sozialen, und das Soziale schwebt gewissermaßen nicht über den Köpfen und Körpern der Individuen. Das Soziale wirkt als Praxis vielmehr mitten durch die Subjekte hindurch und setzt ihr körperliches und geistiges Tun sowie ihr subjektives Handlungs- und Weltverstehen voraus“ (Reckwitz 2021b, 55).

Das Subjekt hat keinen bestimmten Ort (Schäfer 2019a, 128 u. passim), an dem es entsteht, d. h. als Anfang oder Ergebnis des Subjektivierungsprozesses ausgemacht werden kann, sondern es wird stets (retroaktiv) praktisch erzeugt, die „Vorgängigkeit des Subjekts stellt sich praktisch als Effekt seiner Nachträglichkeit dar“ (Schäfer 2019a, 128).

Insgesamt ist Subjektbildung als Ausdruck von Bildung als *Resonanzgeschehen* sich wechselseitig prägender Entitäten zu verstehen, wie sich nunmehr mit *Hartmut Rosas* Resonanzkonzept in Bezug weiter explizieren lässt.

6.2.4 Subjektbildung als Resonanzgeschehen

Das Resonanzkonzept sensu *Hartmut Rosa* sagt aus, dass „Subjekt und Welt in einem Antwortverhältnis“ (Rosa 2016, 13) stehen, welches, aus dem Zusammenspiel von *Kon- und Dissonanz*, also aus Harmonie und Disharmonie, aus Identität und Entfremdung, gespeist, Ausdruck ihrer Genese ist. „Subjekte sind stets in der Welt oder ‚zur Welt‘; sie finden sich immer schon eingelassen in, umhüllt von und bezogen auf eine Welt als Ganzes“, so *Rosa* (2019a, 37). Subjekt und Welt sind demnach durch ihre Bezugnahme miteinander verbunden (der sich bildende Mensch ist Subjekt, ist [lebendige] Substanz), sodass die Bezeichnung der „Welt als Resonanzpunkt“ (ebd.) auch impliziert, dass beide Entitäten, Subjekt und Welt, Akteure des Resonanzgeschehens sind.

Der Aufbau einer Beziehung mit-, zu- und durch einander ist wesentlich abhängig von der „Resonanzfähigkeit“ (ebd., 38; Hervorh. P. S.), also von dem Vermögen zur Selbstwirksamkeit sowie zur Fähigkeit, das Gegenüber „zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen“ (ebd.). *Resonanz*, so *Rosa*, ist demnach durch vier Merkmale bestimmt:

1. *Affizierung* als Berührung oder Anrufung durch die Welt, die eine plötzliche Umkehr der eigenen Gefühls- oder Wahrnehmung der Welt zur Folge haben kann, sodass das Subjekt „ein intrinsisches Interesse an dem begegnenden Weltausschnitt entwickelt und sich gleichsam ‚adressiert‘ fühlt“ (ebd., 39).
2. *Selbstwirksamkeit* als gewollte oder „erlittene“ (z. B. unkontrollierte Gänsehaut), emotionale Antwort auf diese Affizierung und „Bewegung nach außen (*e-movere*)“ (ebd., 40; Hervorh. i. O.). Erst mit der Antwort an die dingliche und soziale Welt wird eine lebendige Verbindung mit ihr hergestellt (ebd., 40 f.).
3. *Transformation* als „Veränderung der Weltbeziehung“, aus der eine „Steigerung der Weltreichweite“ (ebd., 41) erlangt werden kann (was sich als expansiver Zugriff auf die Welt im Modus der Konzilianz bezeichnen lässt), und die auch eine Veränderung der Welt selbst zur Folge haben kann (vgl. Kap. 5.1).
4. *Unverfügbarkeit* als vorab instrumentell nicht herstellbare, unkontrollierbare, nicht antizipier- oder garantierbare Resonanz einerseits. Als ergebnisoffene (und

damit insgesamt also kontingente) Resonanz andererseits, die offenlässt, „in welche Richtung wir uns verändern oder was das Ergebnis der Verwandlung sein wird“ (ebd., 44), und die mitunter von einer Einmaligkeit geprägt ist, die also eine identische Wiederholung ausschließt (ebd., 45).

Resonanz, im Sinne eines „Zurück-Tönens“, schwingt „zwischen den Polen radikaler Dissonanz und reiner Konsonanz [...; sie] setzt Differenz“ (Rosa 2019b, 21; Hervorh. i. O.), schafft den für Bildung notwendigen Raum, in dem, so lässt sich die von Rosa angeführte Schwingmetapher (Rosa 2019a, 42; 2019b, 21; 2018, 350) aufgreifen, jedoch das Subjekt mit der Welt wie der Dirigent mit dem Orchester und deren einzelne Instrumente mit ihren diversen Frequenzen, Tönen und Klangfarben ein harmonisches Ganzes bildet, das Ausgangspunkt folgender Schwingungen ist (Rosa 2019c, 196; vgl. auch Fn. 169). Oder, wie Rosa selbst als Metapher anführt, die Beziehung ist als die Bemühung zu betrachten, wie zwei zunächst unterschiedlich schwingende Metronome sich so zu affizieren und irgendwann im gleichen Takt zu schlagen, ohne jedoch gleich zu sein (Rosa 2019b, 22 f.). Es ist also kein „dauerhafter und vollkommener Gleichklang“ (ebd., 23) – dieser würde wie die Sichselbstgleichheit von Sein und Nichts in die Leere führen –, sondern eben eine „*Synchronresonanz*“ (ebd.; Hervorh. i. O.), die jeder Entität ihre eigene Dignität, ihr eigenes Wesen und Selbst in ihrer Differenz zum anderen und sich selbst, d. h. die Sichselbstgleichheit im Sichanderswerden, die Gleichheit in der Verschiedenheit, bewahrt und dadurch (Subjekt und Objekt) bildend „aufhebt“.

Subjekt und Objekt stehen in dieser Synchronresonanz, d. h. des synchronen Zurück-Tönens, in einem Verhältnis der wechselseitigen Adressierung (ebd., 18; Otzen/Rose 2022), d. h. des Adressierens und Adressiertwerdens, des Ansprucherhebens und Angesprochenwerdens, des Bestimmens und des Bestimmtwerdens, der Anerkennung und Entfremdung sowie des Anerkannt- und Fremdwerdens. Es handelt sich demnach um einen „diskursiv vermittelten Vorgang“ (Otzen/Rose 2022, 17) im Sinne einer Subjektivierung, d. i. der „Ansprache oder Benennung“ des Subjekts durch andere, d. h. die Bestimmung des Subjekts (wodurch es gewissermaßen wieder zum Objekt, weil der Ansprache anderer unterworfen) wird (ebd.). Dies wiederum bedarf des Empfänglichseins, der „Adressabilität [...], also der Zugänglichkeit für soziale Ansprachen und Zeichen“ (Otzen/Rose 2022, 18), der „Umwendung“ des Subjekts als „eine antwortende und anerkennende Geste auf Seiten der oder des Angesprochenen“ (ebd.) im Sinne eines: Ich bin der, der du denkst (und willst), dass ich bin, weil ich weiß, dass ich dieser bin und sein will. So wird das Selbst geschaffen, ohne aber dabei von vornherein garantiert festgelegt, d. h. bestimmt, zu sein (ebd.).

Der Gegenstand der Subjektbildung im Resonanzgeschehen ist somit einerseits ein *soziales Objekt* (Objekt im Sinne eines anderen Menschen als „soziale Dimension der Weltbegegnung“ [Rosa 2016, 14]), andererseits ein *dingliches Objekt* (materielles Objekt und materielle Dimension der Weltbegegnung [Rosa 2018, 351]), wobei diese Dimensionen nicht trennscharf, sondern miteinander verwoben sind.

6.2.4.1 Soziale Bestimmung und Anspruch

Die soziale Bestimmung des Subjekts lässt sich mit *Hegel* im Sinne einer „Doppelsinnigkeit des Unterschiedenen“ des Selbstbewusstseins, „unendlich oder unmittelbar das Gegenteil der Bestimmtheit, in der es gesetzt ist, zu sein“ (Hegel 3, 145), verstehen, also sich und das Anderssein „aufzuheben“ „und sich seiner selbst und des anderen, als Teil des Selbst, gewiß zu werden (ebd., 146). Selbstbewusstsein beinhaltet die fortwährende Reflexion des Ich „aus seiner Beziehung auf Anderes in sich“ (Hegel 10, 41). „[Ich bin], indem ich in *mich* reflektiert bin, unmittelbar in den *anderen* reflektiert, und umgekehrt beziehe ich mich, indem ich mich auf den *anderen* beziehe, unmittelbar auf *mich selber*“ (ebd., 227; Hervorh. i. O.). „Selbstbewußtsein ist Bewegung“ (Hegel 3, 138), es ist „*Tun*“ (ebd., 146 u. f.) oder auch *Arbeit*. Das heißt, dass Subjekt und Objekt sich wie Etwas und Anderes als jeweils sich gleich (anerkannt) und anders (entfremdet) betrachten und reflexiv (an-)erkennen bzw. resonieren. Resonanz und Entfremdung sind hier „kein einfaches Gegensatzpaar, sondern [sie] erweisen sich als dialektisch aufeinander bezogen“ (Rosa 2016, 17; ähnlich Rosa 2019b, 15). Das Objekt ist hier als anderes Subjekt, welches jedoch zunächst als Objekt betrachtet wird, zu verstehen. Der Gegenstand ist hier als zum Thema gemachtes Subjekt zu betrachten. Dieses Andere ist ebenso ein Subjekt – „es tritt ein Individuum einem Individuum gegenüber auf“ (ebd., 148) – und drückt eine Subjektivität aus. Die Arbeit ist hier „Kampf11 f (*sic!*) auf Leben und Tod“ (Berger 2012, 168; Hegel 3, 149) der beiden sich Anderen um die Erlangung ihrer Bestimmtheit – wie das dialektische Hin und Her von Sein und Nichts und wie *Hegel* es mit dem Beispiel der „Herrschaft und Knechtschaft“ (Hegel 3, 150 ff.) dargestellt hat.

Hier kommt die Doppeldeutigkeit und Zwiespältigkeit des Subjektes als ent- und ermächtigt Wesen zum Ausdruck, insofern es *als* Herr einerseits ermächtigt ist zu bestimmen und sich *als* Knecht, will es nicht sterben, diesem Willen beugen, also unterwerfen muss, es aber andererseits *als* Knecht die gegenständliche Seite unmittelbar erfährt, d. h. eine Verbindung zum Anderen unmittelbar aufbauen kann, welche es ihm, dem Knecht, im Vergleich zum Herrn die Möglichkeit bietet, die zur Selbstbestimmung notwendige Einheit aufzubauen.

Die Arbeit, die der Knecht verrichtet, sie „*bildet*“ (ebd., 153; Hervorh. i. O.), weil er sich über die Verbindung zum vom Herrn bestimmten Arbeitsgegenstand mit diesem und dadurch sich selbst verbindet. „Es wird also durch dies Wiederfinden seiner durch sich selbst *eigener Sinn*, gerade in der Arbeit, worin nur *fremder Sinn* zu sein schien“ (ebd., 154). Wie mit der Figur der Ellipse (vgl. Kap. 4.2.2.3) dargestellt, ist hier jedes

„dem Anderen die Mitte, durch welches jedes sich mit sich selbst vermittelt und zusammenschließt, und jedes sich und dem Anderen unmittelbares für sich seiendes Wesen, welches zugleich nur durch diese Vermittlung so für sich ist. Sie *anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*“ (ebd., 147; Hervorh. i. O.).

Kern der Subjektwerdung durch diese Entfremdung vom Anderen ist, so wieder auf *Hartmut Rosa* und dessen Resonanzkonzept bezogen, dass die zueinander sprechenden Subjekte eine Art Balance behalten bzw. erzeugen, die ihnen die Möglichkeit lässt,

„sich dabei als *selbstwirksam* [zu] erfahren“ (Rosa 2016, 17; Hervorh. i. O.), d. h. eben sich nicht nur beugen zu müssen, sondern die aus dem Eigensinn emergierende Wirkksamkeit wahrnehmen zu können, sodass beide am Leben bleiben. Es geht also darum, das, was als von außen auf sie wirkender Anspruch in sie eindringt, sie berührt, zu verarbeiten und als eigene, den fremden Anspruch „aufhebende“ Antwort wieder nach außen dringen zu lassen. Was auf sie einwirkt, wird *verarbeitet*, mit eigenen Bedeutungen aufgeladen oder von diesen abgestoßen und dadurch verlebendigt oder verworfen, in jedem Fall aber als Äußerung auf den Anderen zurückgeworfen. Selbst die Erfahrung der „*Indifferenz* oder der *Repulsion*“ (Rosa 2018, 353) markiert dann ein Moment der Subjektwerdung, insofern es eine Grenzziehung zwischen fremdem und eigenem Anspruch darstellt, an der die eigenen Ansprüche reflektiert und damit der Bestimmung zugänglich gemacht werden. Entfremdung ist dann eben *nicht*, wie Rosa mit Bezug auf Jaeggi formuliert, ein Modus, „auf Welt bzw. Weltausschnitte bezogen zu sein, in dem sich Subjekt und Welt innerlich unverbunden gegenüberstehen“ (Rosa 2019b, 17), sondern Bedingung der Möglichkeit der Verbindung, ganz dialektisch: die trennende Verbindung (Teilung; vgl. Kap. 4.2.2.4). Das Subjekt ist Knecht, erfährt sich aber ebenso als Herr, insofern es in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten durch seine Vorstellungen einen Überschuss und damit eine Wirklichkeit erzeugt, die zwar weniger ist als nichts, aber doch mehr als etwas, die also eine Ermächtigung in der Subordination darstellt, weil die Wirklichkeit das Seinige in sich „aufgehoben“ hat. Was als gescheiterte Einheit mit sich selbst gedeutet werden könnte, ist somit ihr genaues Gegenteil.

„Die durch die Entzweiung verlorene Einheit resultiert rückwirkend aus der Entzweiung selbst [...]: Es ist nicht einfach nur so, dass eine substanzielle Entität von sich selbst ‚zurückprallt‘, sich von sich selbst trennt. Der Punkt ist vielmehr, dass diese Entität durch den Rückstoß entsteht, als Rückwirkung ihrer Teilung [Repulsion; P. S.]“ (Žižek 2020, 33).

„Das aber schließt die Bereitschaft ein, sich *verletzbar* zu machen und vor allem das Wagnis einzugehen, sich zu verwandeln und zu verändern, ohne zu wissen, was das Ergebnis dieser Veränderung sein wird. Resonanz schließt notwendig ein Moment des Kontroll- und damit des Autonomieverlusts ein und birgt so stets die Möglichkeit, sich von einem Anderen überwältigen zu lassen“ (Rosa 2019b, 27; Hervorh. i. O.).²⁶³

Im Rahmen der sozialen Bestimmung stehen die Subjekte sich insgesamt nicht nur gegenüber, sondern sie gehen aus der Wechselwirkung miteinander und dem Ringen um das Ansprucherheben und -durchsetzen gegen den Anderen sowie der auf den fremden Anspruch geäußerten Reaktion aus- und durch-einander hervor. Es geht hier

263 Anzumerken ist allerdings die Anfälligkeit dieser Perspektive für menschenverachtende, mitunter zynische Zwecke (vgl. dazu später in dieser Arbeit, Kap. 7.3). Auch Hegel scheint diese Anfälligkeit zu sehen, schreibt er schließlich, dass „der eigene Sinn [...] Eigensinn, eine Freiheit [ist], welche noch innerhalb der Knechtschaft stehenbleibt“ (Hegel 3, 155). Die durch Arbeit erlangte Befreiung ist ihm „formell“ und steht nicht nur in Verbindung mit „Luxus“, sondern auch mit der „unendliche[n] Vermehrung der Abhängigkeit und Not“ (Hegel 6, 350 f.; Hervorh. i. O.). „Arbeit abhängig Beschäftigter ist immer auch Zwang, Zerstörung von Subjektivität, nicht nur deren partielle Erweiterung“ (Kade 1982a, 46). Es ist eben keine absolut sich vollziehende Emanzipation von äußeren Zwängen (wie Blankertz es gelesen hat), sondern eine Emanzipation, die in diesen Zwängen verbleibt, wenn sich der Rahmen bzw. die Bedingungen nicht ändern bzw. sie es nicht zulassen, diese Bedingungen oder auch Bestimmungen zu ändern und wirklich nicht mehr in der Knechtschaft zu verharren.

weniger darum, „welche und wie viele Weltausschnitte unter Kontrolle gebracht werden (können), sondern ob die *Anverwandlung* von Welt gelingt“ (Rosa 2019b, 17; Hervorh. i. O.), ob es also das Subjekt schafft, den gegen ihn erhobenen Anspruch so zu transformieren (ebd., 14), dass er als Eigenanspruch mit eigenen Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen als „aktive Antwort“ (ebd., 18; Hervorh. entfernt) auf diesen Anspruch dienen kann.

Dieses Bestimmungsverhältnis vollzieht sich dabei nicht nur in der Arbeit mit und durch die anderen an dieser Arbeit Beteiligten (z. B. Kund:innen oder Kolleg:innen), sondern ebenso mit der und durch die dingliche(n) Welt, der „Welt als Materialität, die ihnen entgegentritt, sich widersetzt, mit eigener Stimme spricht, sich aber auch gestalten lässt“ (ebd., 25 f.).

6.2.4.2 Dingliche Bestimmung und Anspruch

Mit der „Welt als Materialität“ ist jene Dimension der Weltbegegnung angesprochen, die einerseits den Gegenstand als unberührte Natur, d. h. als Naturding²⁶⁴, ihn andererseits als (soziokulturell) hergestelltes Ding und damit bestimmten Gegenstand umfasst (Rosa 2018, 351). *Bestimmt* impliziert hier, dass der Gegenstand *bestimmt* ist, also eine Bestimmung hat. *Be-stimmung* umfasst einen (praktisch vollziehbaren) kommunikativen, einen Sprechakt, in dem der Gegenstand mit Stimmen ausgestattet, durch diese festgelegt wird und eine besondere Bedeutung erhält. Der Gegenstand, der diese Stimme in sich „aufgehoben“ hat, fungiert als „Bedeutungsträger“ (Lorenzer 1981, 24, 28, 30, 160 und passim; auch Hörning 2001, 68) und somit einerseits als *Artefakt*, als durch Menschenhand künstlich hergestellter Gegenstand (Hörning 2001, 71), ein „Produkt menschlicher Tätigkeit“ (ebd., 78); als „nicht-menschliche[r] Teilnehmer“, in dem „ein historisch akkumuliertes Wissen, Gewohnheiten und Zwecksetzungen objektiviert und sedimentiert“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 118) sind und menschliches Handeln damit vorstrukturiert (ebd., 121 und passim), jedoch nicht instrumentell vorherbestimmt (Reckwitz 2003, 284 f.). Der (artificielle) Gegenstand ist „Träger und stabilisierende[r] Ankerpunkt[.] von Praktiken“ (Schmidt 2013, 100; Hervorh. i. O.), ist „geronnene menschliche Praxis“ (Lorenzer 1981, 156; ähnlich auch Barad 2007, 151, 180 und passim²⁶⁵), er ist als Kulturobjekt „die in Materie geronnene Kultur“, die durch

264 Unter „Naturdingen [verstehen wir] als das, was nicht ‚gemacht‘ ist, sondern aus sich heraus wächst und eine Gestalt annimmt“ (Arendt 1960, 136).

265 Karen Barad geht noch ein Stück weiter als Lorenzer und betrachtet einen Gegenstand (Materie) nicht als ein für alle Mal fertiges Produkt von Praktiken, sondern als stets aus Praktiken werdende bzw. gerinnende Materie. „Matter is the sedimenting historicity of practices [...] As the rings of trees mark the sedimented history of their intra-actions within and as part of the world, so matter carries within itself the sedimented historicities of the practices through which it is produced as part of its ongoing becoming – it is ingrained and enriched in its becoming“ (Barad 2007, 180; auch Barad 2012a, 91 f.). „[M]atter is not a fixed essence; rather, matter is substance in its intra-active becoming – not a thing but a doing [...]“ (ebd., 183) Dies lässt sich noch weiter anhand des englischen Begriffs für Materie, d. i. „*matter*“, erläutern: *Matter* steht hier einerseits für Materie als *Stoff*, andererseits auch für seine daraus sich ergebende *Bedeutung*. Der Ausdruck bspw. „*it matters to me*“ lässt sich übersetzen als „*es ist mir wichtig; es hat Bedeutung für mich*“. Umgekehrt meint „*it does not matter*“ so viel wie „*es bedeutet nichts; es ist egal*“ und referiert so auf einen Zustand der Egalität im Sinne einer Unterschiedslosigkeit aufgrund einer nicht vorhandenen Bedeutung. „Meaning is not an ideality; *meaning is material*. And matter isn't what exists separately from meaning. Mattering is a matter of what comes to matter and what doesn't. Difference isn't given.“ (Barad 2014, 175; Hervorh. P. S.). Ob etwas also so oder so oder ganz anders ist, spielt keine Rolle. Was von Bedeutung ist, ist somit nicht egal und bleibt solange bestehen, wie das Bestimmte so erhalten bleibt, wie es bestimmt wurde, da es solange Träger dieser Bedeutung ist. Die Bedeutung erschließt sich im Umgang mit dem Gegen-

Subjekte zum Leben erweckt wird (Schachtner 2021, 254), der „Niederschlag menschlicher Praxis“ und „von sozialen Lebensformen“ (Lorenzer 1981, 18).²⁶⁶ Er ist dann Medium der Vermittlung mannigfacher bspw. sozialer (vgl. Fischer, Siemens und Barschak), kultureller (vgl. Kerschensteiner und Spranger) sowie ökonomischer (vgl. Fischer, Litt und Blankertz) Bedeutungen, als „Institution zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Lorenzer 1981, 24; Hervorh. P. S.), weil ihm mit der Be-stimmung diese Bedeutungen aufgelegt wurden, welche durch das Subjekt und dessen (wiederum zwangsläufig nicht vorstrukturierte, sondern kontingente) Sinnzuschreibung „verlebendigt“ werden.

In dieser (noch vereinseitigten) Auslegung wird ein *Anspruch* gegen den Gegenstand erhoben:

1. dass er der *angesprochene* Gegenstand ist, d. h. derjenige Gegenstand, auf den die Bestimmung gerichtet ist;
2. sowie eine *Erwartungshaltung*, die im Anspruch gegenüber dem Gegenstand geäußert wird.

Einen Anspruch zu erheben, impliziert somit gleichsam, einen Unterschied zu machen, nämlich diesen Gegenstand zu bestimmen und nicht einen anderen, sowie in der Bestimmung jene Erwartungshaltung zu haben und keine andere. Damit ist eine Bewertung der bereits angesprochenen Potenzialität des Gegenstandes im Sinne der Frage eingeschlossen, ob der Gegenstand diesen Erwartungen gerecht zu werden vermag, ob er die Bedeutung, die ihm auferlegt wird, tragen kann, inwiefern er dazu geeignet ist, sodass es zu einer Übereinkunft kommt zwischen Subjekt und dem Gegenstand (Lorenzer 1981, 28). Es handelt sich demnach um eine Frage zwischen Material(ität) und Kultur, des „*doing matter*“ und „*doing culture*“ (Reckwitz 2012b, 55; Hervorh. i. O.), wonach beide erst durch das Stellen und das praktische Beantworten dieser Frage erzeugt werden.

„Weder wird [also] eine Materialität *vor* der Praxis angenommen noch ein Ideensystem *vor* der Praxis vorausgesetzt. Vielmehr gilt: Die Materialität existiert nur in ihrer praktischen Materialisierung [...] und ebenso existiert die Kultur allein im [P]raktischen“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Der Akt der Materialisierung, d. h. der Bestimmung von Bedeutung, ist dabei nicht unidirektional, sondern *relational* und damit mindestens bi-, mithin auch multidirektional. Die Bedingung der Bestimmung des Objekts durch das Subjekt ist, dass das Objekt *ansprechend* ist: sowohl *ansprechbar* als auch selbst *Anspruch* erhebend und also auch Bedeutung vermittelnd.

Ansprechbarkeit heißt, eine Bedeutung übermitteln und dem angesprochenen Objekt zuschreiben zu können. Ansprechbar ist es allerdings erst, wenn es als solches

stand, dem sie zugeschrieben wird. „Meaning is made possible through specific material practices“ (Barad 2007, 148; zu Barad ausführlicher in Kap. 7.1).

266 Die Gegenstände bzw. Artefakte „werden damit in ihrer Abhängigkeit von den Wissensbeständen der Benutzer ‚kulturalisiert‘, andererseits erscheint Handlungspraxis ‚materialisiert‘, abhängig von den Interaktionen mit nicht beliebig manipulierbaren Objekten“ (Reckwitz 2003, 285; auch Hörning 2001, 78 ff.).

wahrgenommen wird. Dies wiederum gelingt nur, wenn es selbst auf sich aufmerksam macht und affiziert, indem es einen Anspruch erhebt, der nicht dem Subjekt gelten muss (Meyer-Drawe 2012, 21; Meyer-Drawe 2014, 117), aber von dem es sich angesprochen fühlt. Das heißt, dass das Subjekt sich in einer Situation befindet, die seine Position als Subjekt stört und infrage stellt, sodass es sich in einem Zwischenraum zwischen Konkordanz mit bisherigen und Diskordanz mit den nun vorliegenden (Lebens-)Verhältnissen befindet (vgl. Kap. 5.1), die es dazu veranlassen, diese zu bewältigen, also *ad litteram* aus eigenem (Lebens-)Interesse heraus zu handeln und sich mit der Situation und dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Das Objekt selbst hat dann auch eine Stimme, mit der es „sprechen“ kann. „Auf diese vielfältig verwickelte Weise bringen uns die Dinge dazu, Dinge zu tun, die wir ohne sie nicht tun würden. Nicht nur *wir*, sondern immer mehr heuern uns die Dinge an“ (Hörning 2017, 70; Hervorh. i. O.).²⁶⁷

„Dem Bäcker begegnet der Brotteig, dem Gärtner die Pflanzen, dem Arzt die kranken Organe, dem Journalisten der Text und dem Wissenschaftler die Formeln als antwortendes, gleichsam mit eigener Stimme sprechendes Gegenüber“ (Rosa 2016, 14).

Das Subjekt nimmt in der Bestimmung dann „einen Artikulationsversuch auf, der von den Dingen ausgeht, jedoch von [... ihm; P. S.] vollstreckt wird“ (Meyer-Drawe 2012, 20). Das Subjekt wird nicht direkt von dem Gegenstand bestimmt, aber indirekt angesprochen, weil es sich als angesprochen betrachtet. „Der Gegenstand bestimmt mich nicht, aber er reizt mich, er weckt meine Aufmerksamkeit. Er verlangt eine Antwort“ (Meyer-Drawe 2014, 122). Davon Notiz genommen wird aber nur, wenn es Thema ist, wenn es interessiert, wenn eine Verbindung zu dem Ding besteht, die es, das Objekt, selbst zum Thema (Subjekt) macht, wenn also das Subjekt sich selbst im Objekt, in dem Ding sieht und dadurch das Subjekt im Objekt erkennt. Es transzendiert seine Beobachterperspektive, indem es den Standpunkt des Objektes und dessen Beobachterperspektive einnimmt und dadurch sich selbst, als Beobachter des Objekts, beobachtet, wodurch es zum Beobachter des Beobachters, der es selbst ist, wird und sich durch das Objekt als Subjekt erkennt und bewusst wird. Kurz: „*Die Welt, die wir geformt haben, formt auch uns*“ (Hörning 2001, 165; Hervorh. P. S.; vgl. auch Kap. 5.2), indem sie zum Gegenstand unserer Selbstformung wird. Dies in der Regel dann, wenn Möglichkeiten der Verwirklichung und Sinn im Umgang mit diesem Gegenstand zur Verwirklichung eigener Möglichkeiten erkannt werden; wenn der Gegenstand eine *Affordanz* aufweist, die die Machbarkeit der Verwirklichung durch die Wechselwirkung von Subjekt und Objekt zumindest suggeriert, also möglich erscheinen lässt oder wirklich macht.²⁶⁸ „Es bedarf [aber] unseres Eingriffes, damit die Dinge ihren Sinn verwirk-

267 Hörning spricht an anderer Stelle auch davon, „[i]ndem der Mensch die Dinge handelnd und deutend erfäßt und einsetzt, [...] diese auf ihn einwirken: [...] sie geben Anlaß zur Handlungsanweisung und Normen; sie provozieren subtile Ritualisierungen und Kultivierungen des Handelns; sie werden zu Bedeutungsträgern eigener Art [...]“ (Hörning 2001, 68).

268 *Affordanz* ist ein „Aufforderungscharakter“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 128). „Der Affordanzbegriff beinhaltet, dass Lebewesen die Gegenstände in ihrer Umwelt vor dem Hintergrund der eigenen Körperausrüstung bzw. den entsprechenden Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. In diesem Sinne bietet beispielsweise ein Stuhl einem Menschen – bei entsprechender Kniehöhe – das Darauf-Sitzen an. Ein längliches Objekt, das an einem Ende schwer und am anderen Ende zu fassen ist (Keule, Hammer), bietet sich dann beispielsweise zum Schlagen und ein Objekt, das eine scharfe

lichen“ (Meyer-Drawe 2014, 122; zu Potentialverwirklichung auch Sesink 1997, 57); ihren Sinn im Sinne, dass das Subjekt ihnen diesen zuschreibt, weil er ihnen innewohnt als Möglichkeit („Verdopplung der Welt“ [Meyer-Drawe 2014, 122; auch Hegel 3, 363]). Die Zuschreibung von Bedeutung ist somit eng mit der Zuschreibung von Sinn und damit der Bewertung als sinnvoll verbunden, welche sich jedoch nur aus Wechselspiel von „Appell und Antwort“ (Meyer-Drawe 2014, 123) ergibt. Es geht um den evokativen Charakter des Objekts (Meyer-Drawe 1999, 332), also darum, inwiefern es eine (Re-)Aktion hervorruft bzw. dazu auffordert (Schachtner 2021, 246; Sesink 2014a, 12), zum Wechselprozess (Lorenzer 1981, 28) mit dem Subjekt animiert. Es ist hierbei nicht vorher bestimmbar, ob oder inwiefern eine Reaktion auf einen Anspruch stattfindet (Schäfer 2019a, 127). Was also den notwendigen „Anstoß“ (Žižek 2010, 64 und passim) gibt – „Es gibt kein Subjekt ohne Anstoß, ohne Kollision mit einem Element der irreduziblen Faktizität und Kontingenz [...]“ (Žižek 2014a, 210) –, ist zufällig und entzieht sich planbarer Verfügbarkeit (Žižek 2010, 64), ist also *unverfügbar* (s. o.).

Eine Bedeutung erschließt sich demzufolge nur insofern, als dem Bedeutungsträger diese als Sinn gegeben wird.²⁶⁹ Das Winseln eines Hundes bspw. bedeutet nur dann Schmerz, wenn diese Attribuierung ihm mit Blick auf den situativen Kontext zugeschrieben wird. „Die Bedeutung verleihen erst wir, indem wir dem tierischen Schmerzlaut [...] einen Sinn geben“ (Lorenzer 1981, 25). Die Wirksamkeit des bestimmten Gegenstandes ergibt sich nur, wenn er im Zusammenhang mit seinem Kontext betrachtet wird. So kann ein willkürlich zusammengestellter Blumenstrauß an sich nichtssagend sein, jedoch als Additum auf einem sonst zum Arbeiten genutzten Schreibtisch „Behaglichkeit“ herstellen und damit wiederum diese eigentlich von ihm unabhängige Tätigkeit beeinflussen (ebd., 27 f.).

Der Wechselprozess des Bedeutungszuschreibens und Sinnerzeugens ist doppelt bedingt:

- durch das „objektive[.]‘ Feld der gegenständlichen Bedeutungsträger“ (Lorenzer 1981, 28), welche wie Kunstwerke die ihnen artifiziell zugeordnete Bedeutung geschichts- und gesellschaftsüberdauernd aufbewahren, und
- das „subjektive‘ Feld menschlichen Erlebens“, welches im Umgang mit den Gegenständen ihre Bedeutungen aufzudecken (zu entbergen) versucht, um es für das eigene Leben greif- und brauchbar zu machen (ebd.).

„Jede dieser Situationen stellt die Beteiligten vor eine spezielle Aufgabe und erfordert von jedem eine bestimmte Konzentration, Gespanntheit und Aufmerksamkeit und eine individuelle Antwort“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 126), die im Ergebnis eine

Kante hat (Messer, Axt, Hacke), zum Zerteilen anderer Objekte an. [...] Das Affordanzkonzept impliziert somit eine wechselseitige Bezugnahme von Subjekt und Objekt [...]“ (Zillien 2019, 226), in der sich ihre Qualitäten in der Praxis sinnhaft erkennen und realisieren (Schmidt 2013, 101).

269 Der Gegenstand bringt implizit eine Bedeutung mit, die ihm sui generis schon innewohnt (Nießeler 2012, 118), jedoch als solche erst erkannt wird, wenn er auf das Subjekt eine ansprechende Wirkung, also im Interesse des Subjekts liegt, hat. Mit *Bräunlein* (2012, 40) würden diese Objekte dann von einem „kalten“ in einen „heißen“ Zustand wechseln, d. h. von kalten Objekten, die da sind, ohne bemerkt zu werden, zu heißen Objekten werden, die „etwas mit uns ‚machen‘“ – weil wir uns durch sie machen lassen. Objekte sprechen uns an, „[a]ber wir verstehen sie nicht, ohne sie zur Sprache zu bringen“ (Meyer-Drawe 2012, 21). Kurzum: Die Dinge sprechen mit dem Subjekt, weil das Subjekt mit ihnen spricht; das Subjekt spricht mit den Dingen, weil die Dinge mit dem Subjekt sprechen. Dies im „Widerschein unserer eigenen Möglichkeiten“ (Meyer-Drawe 2014, 118).

subjektive Reaktion auf den Anspruch des Objekts ist und je nach „Beobachterposition“ (ebd., 124) unterschiedlich ausfallen kann (s. a. „Parallaxe“; Fn. 168). Bildend ist es dann, wenn das situativ erlangte Bewusstsein transzendiert und für folgende Bedeutungsbeurteilungen und Sinnzuschreibungen greifbar gemacht wird. Der Anspruch von Subjekt und Objekt wird im wechselseitigen Hervorbringen des anderen durch den eigenen Anspruch erhoben, wird im „Spielraum zwischen Appell und Antwort“ hervorgebracht, in der Paradoxie des „sprachlichen Ausdrucks“, der darin besteht, „das zur Erscheinung zu bringen, was, um zu existieren, seiner nicht bedarf, aber, um verstanden zu werden, auf ihn angewiesen ist“ (Meyer-Drawe 2012, 24; dagegen, dass es eben kein Dialog sei, Meyer-Drawe 2014, 118). Ein Ding bzw. Gegenstand kann nur verstanden werden, wenn er zur Sprache gebracht wird (Meyer-Drawe 2012, 19; 2014, 118 u. 119); der zur Sprache gebrachte Gegenstand wiederum offenbart seine Bedeutung, indem sich sinnvoll mit ihm auseinandergesetzt wird.

Subjektbildung, als Resonanzgeschehen, beschreibt somit eine wechselseitige dialektische *und* praktische Bedingung und Bedingtheit bzw. Bestimmung und Bestimmtheit von Subjekt und Objekt. Hat sich in der reflexiven, Post- und Metamoderne, obgleich ihrer Individualisierungsschübe und Digitalisierung, mit der damit einhergehenden „Fortschrittsidee“ (Reckwitz 2020, 11) die Tendenz ergeben, dass Bestimmungen und Bestimmtheiten zunehmend dynamisch und „metastabil“ sind und damit die Bestimmung von etwas als etwas nicht länger konsistent und einheitlich ist, so ist damit betont, dass Selbst- und Fremdbestimmung „Hand in Hand gehen“ (Reckwitz 2021a, 60). Die Bezeichnung für diese besondere Form der Subjektbildung ist *Singularisierung*, die Bezeichnung für die Subjekte ist *Singularitäten* (Reckwitz 2021a).

6.2.5 Singularitäten als (reflexive, post- und meta-)moderne Subjekte

Die Logik der Singularisierung, aus der Singularitäten hervorgehen, besteht darin, „Selbständigkeit und Selbstoptimierung“ und das „Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen [...] nicht nur subjektiver Wunsch, sondern paradoxe gesellschaftliche Erwartung geworden ist“ (Reckwitz 2021a, 9; Hervorh. entfernt), zu fördern und die Welt für die eigenen, zum Zweck der Abgrenzung von den anderen Subjekten verfügbar zu machen (ebd., 50 f.). Was auf den ersten Blick nach einer subjektivistischen Perspektive aussehen mag, ist aber letztlich nichts anderes als eine Weiterführung der *Subjektivierung durch Extrapolierung*. Das heißt, auch *Singularisierung ist Subjektivierung*, Singularität somit nicht allein oder solipsistisch, sondern nur mit der Umwelt zu erreichen. Dies impliziert, die Anderen und damit die Beziehung von Individuellem und Gesellschaftlichem mitdenken *zu müssen*.

Dies ist bspw. auch bei als defizitär markierten Konstellationen von Subsistenzarbeit (Reckwitz 2020, 213 f.) der Fall, welche sich ja nur als solche betrachten lassen, wenn sie einen Gegenpol (oder zumindest eine Vorstellung davon) haben, wenn es etwas anderes gibt, das eben nicht defizitär ist. Steht nicht mehr „doing subject“, sondern „doing singularity“ auf dem Programm der Singularisierung, nach dem Entitäten zur „sozialkulturell fabrizierte[n] Einzigartigkeit“ (Reckwitz 2021a, 51) werden – d. h. Subjekte, Objekte, Orte, Ereignisse sind singulär und damit unverallgemeinerbar, un-

vergleichbar, unaustauschbar, eben unersetzlich (ebd.), sie haben kein gemeinsames Maß (ebd., 54) und sind damit Gegenstand „einer ‚eigenen Welt‘“ (ebd., 52) –, so ist dies implizit eine Abwendung der nicht-singulären Welt. Singulärwerden und -sein funktioniert eben nicht gegen oder außerhalb, sondern mit und durch die Gesellschaft (Reckwitz 2020, 216). Singularitäten sind darauf angewiesen, von der Gesellschaft, also von anderen Subjekten, gesehen und anerkannt zu werden, sich ihnen sichtbar machen und vor ihnen in Szene setzen zu können, um die „Reputation des Singulären“ (ebd., 217) und „soziale Anerkennung“ durch Attraktivität (ebd., 218) erlangen zu können. Diese Tendenz bzw. dieses Streben hat im Zuge der Digitalisierung weiter zugenommen.

Technische Innovationen wie die Etablierung von über das Internet bestehenden und miteinander verbundenen sozialen Medien und Netzwerken befördern dabei paradoxerweise einerseits die Möglichkeit, sich mit anderen zu verbinden und Gemeinschaften zu bilden, ermöglichen damit und dadurch aber auch andererseits, sich von diesen als besonders abzugrenzen und zu singularisieren.

„Im Kontext der hier beschriebenen Entwicklungen bilden sich Netzwerke zu anderen Menschen. Auf diese Menschen, aber auch auf nicht-menschliche Quellen kann jederzeit ‚zugegriffen‘ werden. Der Einzelne agiert nicht als isoliertes, sondern als vernetztes Individuum. Die Vernetzung geschieht über Knoten und Verbindungen. Der Knoten kann als zentrale Metapher für Kontaktmöglichkeiten und Anknüpfungspunkt zum Aneignen virtueller Lebenswelten im digitalen Raum angesehen werden. Ein Knoten kann eine Person sein, aber auch Foren, Communities, Internetseiten, Grafiken und Bücher. Agieren im Internet wird als konnektiver Prozess angesehen und bedeutet, neue Verbindungen zu anderen Knoten anzulegen und somit ein Kommunikations- und Erfahrungsnetzwerk aufzubauen“ (Röll 2014, 270; zum *Konnektivismus* auch Siemens 2005).

Diese Netzwerke sind nicht nur Medium des Sozialen, des Bildens von Gemeinschaft und Gemeinsamkeit, sondern auch der Ausgrenzung wie auch der Präsentation von Einzigartigkeit. Die Digitalisierung und ihre Technologien forcieren eine „Singularisierung des Sozialen, der Subjekte und Objekte“ (Reckwitz 2021a, 226) durch deren „gesellschaftliche[r] Kulturalisierung und Affektintensivierung“ (ebd., 227) und brechen damit mit der ursprünglich deterministischen Vorstellung von Technik und Technologie als alles standardisierendes, „ein berechenbares, affektreduziertes, die Zukunft planendes Verhalten“ (ebd., 228) erzeugendes Medium menschlicher Omnipotenz. „[D]igitale Technologien und Medien sind damit die Öffnung zum Allgemeinen und gleichzeitig die Ermöglichung des Besonderen“ (Verständig 2020, 8), sie sind „Grundlage zur Fabrikation von Singularitäten. Es handelt sich dabei um eine Paradoxie, [...] wenn auf die Gemeinschaftlichkeit hingewiesen wird, denn gerade die Universalität der globalen Vernetzbarkeit begünstigt die Entstehung von partikularen Communities“ (Verständig 2023, 391; auch Reckwitz 2021a, 229). Obgleich ein Mehr an Gemeinschaft möglich wird, vereinzeln sich die Subjekte zu Singularitäten, wozu sie jedoch auf dieses Mehr an Gemeinschaft angewiesen sind, um so besonders, einzigartig, *singulär* sein zu können. Das Internet ist das „Fenster zur Welt“ (Reckwitz 2021b, 115) und dient als „Vergleichstechnologie[.]“ (Reckwitz 2020, 225), mit der die

„Sichtbarkeit der Lebensform anderer – vor allem im Medium des Bildes – [erleichtert werde und die] zu Vergleichen geradezu einlädt“ (ebd.). Das singularisierte Subjekt wird kontinuierlich „dazu angehalten, ständig zu überprüfen, wo es in Relation zu anderen steht“ (ebd., 226). Gleichzeitig evoziert die „Allgegenwärtigkeit des Internets und de[n] zunehmende[n] Einzug von Computertechnologien in die Gegenstände des Alltags [...] Aufmerksamkeit und [...] unablässig Aktivität von Seiten der Subjekte“ (Carstensen et al. 2014, 10). Das singularisierte Subjekt wird kontinuierlich aufgefordert bzw. erhält es die Möglichkeit, sich als einzigartig darzustellen, es kann und muss sich immer und überall optimieren und die ihm gegebenen Handlungsspielräume nutzen (Carstensen 2021, 57). Das Internet ist nicht mehr nur Medium der breiten allgemeinen Massen, sondern „der einzelnen Nutzer [...] und der] digitalen, kollektiv-singulären Communities der Gleichgesinnten“ (Reckwitz 2021b, 115; auch Reckwitz 2021a, 227). Die Einzelheit und ihre Besonderheit ist jedoch angewiesen auf das Kollektiv und dessen Allgemeinheit, insofern jenes erst im Rahmen von diesem als jenes erzeugt werden kann, wie auch dieses nur im Angesicht von jenem seinen Platz findet.

Zentral ist, dass im Rahmen der Singularisierung im Medium des Digitalen Sinnzusammenhänge erschlossen werden, die zur Bestimmung als besonders in Relation zur Bestimmung als nicht besonders (allgemein) reichen. Die Präsentation des Selbst, der eigenen Einzigartigkeit, wird über digitale Bilder, Texte, Klänge usw. praktisch vollzogen, es wird *„performed“*, und zwar vor einem Publikum im weiteren Sinne, das selbst zum Mitspieler werden kann“ (Reckwitz 2021a, 237, 246; Hervorh. i. O.), also zum „reflexiven Mitspieler“ (vgl. Kap. 5.2.2), und dadurch jene Performance, jene Einzigartigkeit erst mitbedingt.

„Der performative Charakter von Selbstinszenierungen offenbart sich auch in den Praktiken der Selbstpräsentation. Hier geht es den NetzakteurInnen um das visuelle Sichtbarmachen und Zurschaustellen des eigenen Ichs, wobei das Positive hervorgehoben und Negatives weitgehend ausgeblendet wird“ (Schachtner/Duller 2014, 105).

Verbunden damit ist ein Wettbewerb um Aufmerksamkeit und Anerkennung, in dem dieses wie jenes kontinuierlich in Konkurrenz zu anderen Performances unter Preisgabe immer tieferer und omnipräsenter Einblicke in die eigene Einzigartigkeit erkämpft wird (Reckwitz 2021a, 239 ff.). „Nur Sichtbarkeit verspricht hier soziale Anerkennung, während Unsichtbarkeit den digitalen Tod bedeutet“ (ebd., 247). Dies führt mithin zur „Auflösung des Allgemeinheitsanspruchs der Kultur“ (ebd., 242), weil nichts mehr gleich- oder allgemeingültig, sondern „plural und in ständiger Veränderung begriffen ist“ (ebd., 243). Digitalisierung impliziert eine unaufhörliche Bewegung der Subjektwerdung, die weniger auf ein fixiertes Allgemeines als vielmehr auf eine Vielzahl anderer Besonderheiten und Einzigartigkeiten angewiesen ist, um sich als solche stabilisieren zu können. Das Subjekt macht sich,

„um es mit Hegel zu sagen, ‚allgemein‘, indem es soziale Vermittlungen eingeht. Dabei macht sich das Subjekt jedoch nie vollkommen allgemein, sondern oszilliert in verschiedenen diffusen Formationen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, ohne sich vom einen oder vom anderen komplett loszulösen. Dabei handelt es sich um einen

schmalen Grat oder Balanceakt, der fragil ist und jederzeit in Modi der Bestimmtheitsherstellung münden und dabei die Anerkennung von Unbestimmtheit ausblenden kann“ (Verständig 2020, 9).

„Die digitalen Technologien transformieren, was es heißt, ein Subjekt zu sein“ (Reckwitz 2021a, 244), also nur insofern, dass es noch radikaler immer wieder neu Subjekt werden und als solches anerkannt werden muss; es muss sich, um lebendig zu bleiben, permanent als einzigartig, neu, singulär zeigen und dies im Hier und Jetzt der Allgemeinheit als besonders zur Schau stellen (ebd., 249 f.).

Marie Rathmann (2022, 23; Hervorh. i. O.) spricht von einem „*doing digital subject*“, das über das „analoge Subjekt“ derart hinausgehe, dass es „eine bewusst optimierte Repräsentation [...] oder eine fiktive Gestalt annehmen“ (ebd.) und jederzeit wechseln kann. Dieses „*Cyberself*“ wird als „ephemeres Selbst“ beschrieben, das sich stets durch seine Handlungen im digitalen Raum als Selbst definiert und bestimmt (ebd.; Hervorh. i. O.), es baut seine „*digital identity*“ auf, sodass von einem „*doing digital identity*“ gesprochen werden kann (ebd., 24; Hervorh. i. O.).

„Das Besondere an der *digital identity* des *digital subjects* ist, dass sie aufgrund der Raumeigenschaften des Digitalen und im Zuge der Abhängigkeit zum Arrangement der Medien stets instabil, flüchtig und in Bezug auf die konfliktreichen Elemente im Digitalen spannungsreich ist“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Die Identität ist nicht durch eine „identifizierbare Kohärenz“ definiert, sondern als „*multiple Selbst*, dessen *einzelne* Bestandteile in der vergleichenden Perspektive [zu sich und anderen; P. S.] Muster bilden“ (Reckwitz 2021a, 255).

Subjektbildung umfasst eingedenk der Singularisierung und des Digitalen nicht mehr nur die praktische Auseinandersetzung mit der realen, materiellen Welt, sondern bezieht unweigerlich auch die digitale und virtuelle Welt mit ein, insofern sie „integrale[r] Bestandteil“ (Carstensen 2021, 43) der Lebenswelt der Subjekte und folglich für ihre Bestimmung nicht mehr wegzudenken ist. Das Digitale, seine Präsenz sowie der Umgang mit ihm werden somit zu etwas Selbstverständlichem und Alltäglichem, es wird „zu einem wesentlichen Teil im Alltag der Subjekte und [ist] in ihren Praktiken verankert“ (ebd., 42). Die Subjektwerdung geschieht nicht im Rahmen eines vorgegebenen, allgemeinen kulturellen Rahmens, sondern in einem für alle prinzipiell zugänglichen, für alles offenen Raum, in dem das, was Geltung beansprucht, in Widerspruch zu Anderen ausgehandelt werden muss.

„Solche Übereinkommen sind natürlich immer umstritten, sie sind nie in Stein gemeißelt – d. h. es ist ein dauernder Prozess des Aushandelns, denn kein Übereinkommen, keine Antwort passt für alle und für lange. Also ist das immer ein Prozess der Bewegung“ (Stalder 2021, 5).

Hat Singularisierung das Ziel, sich selbst zu entfalten und zu verwirklichen und die eigene wie die Besonderheit der Welt zu erreichen (Reckwitz 2021a, 286), so gleicht die Singularität damit auch dem Subjekt, das im Ringen mit der Welt um die Oberhand

der Bestimmung ebenfalls danach strebt, besonders und damit nicht Objekt zu sein, sondern immer Subjekt zu werden; ganz analog wie Sein und Nichts in dialektischer Wechselwirkung sich darum bemühen, Sein bzw. Nichts zu werden, oder elliptisch das Individuum sich von der Gesellschaft zu emanzipieren versucht (*Lange*; vgl. Kap. 2.9.2 u. 4.2.2.3). Für beide, Subjekt und Objekt, wird das je Andere damit „zum Gegenstand schöpferischer Gestaltung“ (*Reckwitz* 2021a, 286). Beide besitzen eine Subjektivität, die zusammen „einen widersprüchlichen Zusammenhang“ bilden (*Kade* 1982b, 446), dessen Gravitationspunkt jedoch nicht, wie *Kade* formuliert, im Individuum liegt (ebd.), sondern um den sich beide elliptisch drehen und diesen dadurch, durch ihre Wechselwirkung, erst konstituieren. Brüche und Enttäuschungen sind hier ebenso unausweichlich (*Reckwitz* 2020, 219 ff.) wie „Spannungsfelder der Lebensführung“ (*Reckwitz* 2021a, 342), beides aber ist – aus einer *Žižek'sch-Hegel'schen* Logik dialektischer Bildung heraus – für Subjektivierungs- und menschliche Bildungsprozesse geradezu prädestiniert, insofern aus ihnen heraus Widersprüche entstehen und dem Subjekt als Singularität immanent sind. Sie fordern dazu heraus, sich mit Welt und den eigenen Erwartungen und Wünschen, Vorstellungen und Möglichkeiten von und in ihr auseinanderzusetzen. Vielmehr noch: Das Streben nach Einzigartigkeit und die Möglichkeit, dabei zu scheitern, hat, so *Reckwitz*, eine Sensibilisierung bzw. ein „Differenzierungsvermögen“ (ebd., 228) zur Folge, das es dem Subjekt ermöglicht, „immer komplexere Strukturen“ wahrzunehmen und zu erfahren, die wiederum natürlich auch ebenso größere Enttäuschungen hervorbringen können (ebd.) und insgesamt eine „unbegrenzte Dynamisierung der Selbstverwirklichung“ (ebd., 229) zur Folge haben. *Reckwitz* resümiert:

„Jenseits des Versuchs, selbst diesen Situationen immer wieder mit Steuerungs- und Optimierungsansätzen zu begegnen [...] fehlen ihr [scil. der Moderne der Singularitäten; P. S.] die kulturellen Modelle, Narrative und Haltungen, um mit diesen nicht nur aus der Sicht der betroffenen Subjekte sinnlos erscheinenden Unverfügbarkeiten umzugehen“ (ebd., 232 f.)

Das heißt, mit dem erhöhten Anspruch an die Welt erhöht sich auch ihr Anspruch gegen das Subjekt und damit ein mögliches Unverständnis für diese Ansprüche. Verstehen bedeutet aber auch immer Nicht-Verstehen, so formulierte schon *Humboldt* (vgl. Kap. 4.1), und damit einen Zustand „Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit“ (*Marotzki*). Es ist aber gerade diese Differenz, die einerseits Bildung ermöglicht, die andererseits bildend (im dialektischen Sinne) erst „aufgehoben“ werden kann. Jedes Mehr an Differenzierung kann ein Mehr an Möglichkeiten bedeuten, ein Mehr an gegen sich erhobenen Ansprüchen, denen zu antworten, die es zu verwirklichen und zu versöhnen gilt.

Singularisierung ist damit eine radikalisierte, extrapolierte Form der Subjektbildung, die lediglich anspruchsvoller geworden ist, damit den Grenzgang des Subjekts noch schwieriger, gleichsam aber auch vielversprechender machen kann, insofern es mehr Ansprüche gibt, die nicht nur zur Antwort auf- und herausfordern, sondern die auch in ihrer Komplexität überfordern können. Auch unter dem Gesichtspunkt der

Singularisierung ist sich vom Subjektkonzept und vom dialektischen Bildungsverständnis also nicht zu verabschieden; die Singularisierung stellt – analog der Postmoderne zur Moderne, der Metamoderne zur Postmoderne und des Posthumanismus zum Neuhumanismus – eine Weiterführung und „Aufhebung“ der Singularisierung, Singularitäten damit nichts anderes als Subjekte in „aufgehobener“ Form dar. Wer sich als Singularität einzigartig machen will, der bzw. die kommt gar nicht umhin, sich als Subjekt zu verstehen und sich zum Menschen zu bilden, um einerseits überhaupt ein Verständnis davon entwickeln zu können, was denn singular ist und sein kann, welche Bedeutung und welchen Sinn dies reflektiert und wie dies „aufgehoben“ werden kann, um die damit verbundene Komplexität (ein Stück weit besser) zu bewältigen.

Dazu gehört dann auch, wie *Reckwitz* formuliert und wie es *Theodor Litt* mit seiner Berufsbildungstheorie aber auch bereits impliziert hat, das „Aushalten[.] von Widersprüchen“ (*Reckwitz* 2020, 237; vgl. zu *Litt* Kap. 2.6) und ihre „Aufhebung“. Hier handelt es sich sodann um das „Streben[.] nach Glück als individuelles Projekt“ (ebd.), welches aber nur mit Blick auf den Brennpunkt der Gesellschaft und der Dinge erreicht werden kann, und welches als Streben nach dem „Mehr“ im Leben (*mehr* Einzigartigkeit, *mehr* Authentizität, *mehr* Lebensqualität usf. [*Reckwitz* 2021a, 293 f. und passim]) ebenfalls nur gelingt, wenn auch der virtuelle Überschuss, das „Weniger als nichts“ (*Žižek*), wenn der zunächst banale Kaffee als „Kaffee ohne...“ im Sinne der Vermittlung zwischen Realem und Virtuellem und zur Erkenntnis der Realität berücksichtigt wird. „Das singuläre Subjekt ist dann das *Resultat* eines solchen besonderen Durchgangs durch die Welt“ (*Reckwitz* 2021a, 294; Hervorh. i. O.), der realen wie virtuellen Welt, und diese „kompositorische Singularität“ (ebd.; Hervorh. i. O.) ist eine besondere Form von Bildung im *Humboldt'schen* Sinne der Wechselwirkung mit den Mannigfaltigkeiten der Welt und ihrer Aufnahme bzw. (*Hegel'sch* dialektisch) „Aufhebung“, um sich dadurch zum Menschen zu bilden.²⁷⁰

6.3 (Berufliche) Arbeit als Medium von Subjektbildung

Um Subjektbildung als Inbegriff von dialektischen *und* praktischen Bildungsprozessen zu verstehen, indem sich der sich bildende bzw. gebildete Mensch als Subjekt betrachtet und sich zur Subjektwerdung Subjektivierungspraktiken bedient, benötigt auch die Berufsbildung und ihre Theorie das Konzept des Subjektes – auch und gerade vor dem Hintergrund der Modernisierung der Moderne, der Veränderungen in der Arbeitswelt und dem sich wandelnden posthumanistischen Menschenbild (Kap. 3) und den damit zunehmenden Ambivalenzen und Kontingenzen. Diese Erkenntnis der

270 Für die (Berufs-)Bildungstheorie *und* -praxis sowie die (Berufs-)Bildungspolitik lässt sich daraus schlussfolgern, gerade dieses Streben nach Singularisierung, dieses „Selbstverwirklichungswünschen der Individuen“ zu berücksichtigen sind (*Reckwitz* 2020, 234). Es heißt aber vor allem, Bildung im Sinne von Subjektbildung (wieder) mehr Platz einzuräumen, weil sie, Subjektivierung und Singularisierung, Mittel, Anfang und Ende dieser Prozesse der Menschwerdung sind – ganz gleich, wie sie nun heißen, denn es sind immer Menschen, die sich zu Menschen mit eigenen Vorstellungen von und Wahrnehmungen der Wirklichkeit bilden bzw. gebildet werden.

Notwendigkeit von Subjekt und Bildung kann dann als Widerspruch zu *Günter Kutschas* (2023b, 19) jüngst getätigter Aussage gesehen werden,

„die Berufsbildungstheorie [solle sich] bei der Suche nach theoretisch tragfähigen und praktisch tauglichen Antworten vom Begriff des ‚Subjekts‘ als ‚definitorische Substanzbehauptung‘ [...] verabschieden und sich theoretischen und praxisbezogenen Fragen zuwenden, die auf Bewältigung von Kontingenz und die Ermöglichung gerichtet sind, anders sein und werden zu können.“

Denn konträr dazu bedeutet Subjektbildung, sich mit Unverfügbarkeiten und Kontingenzen auseinanderzusetzen. Ihr ist das, was *Kutschas* „kontingente Subjektivität“ (*Kutschas* 2023b, 18 und passim) nennt, d. i. die „kritische Erweiterung [des emanzipatorischen Bildungskonzepts; P. S.] um die Dimension des ‚Anderswerden[s] statt Selbstwerden[s]‘“ (ebd., 19), um aber – so der hier erhobene Einwand – gerade wieder Selbst zu werden, immanent. Denn Anderes gibt es nur durch wiederum Anderes (*aliud-aliud*) – das hat die *Hegelsche* Dialektik gezeigt (vgl. vor allem Kap. 4.2.2.2) –, welches sich im als Ellipse darstellbaren „Überschneidungsbereich von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Reproduktion“ (ebd.) zeigt. Die von *Kutschas* ausgemachte Gefahr, ins „Fahrwasser einer ‚Gesellschaften der Singularitäten‘“ (ebd.) zu geraten, verliert damit also ebenso ihre Wirkung, ist eine Singularität im Kern schließlich ein Subjekt, welches noch intensiver die Wechselwirkung betreibt und betreiben muss, um Singularität zu sein (vgl. Kap. 6.2.5) – mit allen Chancen, sich dadurch zu bilden, und allen Risiken, daran zu scheitern (aber eben auch durch dieses Scheitern zu wachsen; vgl. Kap. 4.5). Es ist mit einer Multiplizität der Ansprüche der Welt konfrontiert, entäußert aber eine ebenso große Multiplizität an die Welt, mit der es in Wechselwirkung steht. Subjektivierung, Singularisierung und letztlich Subjektbildung sind damit ein im wahrsten Sinne des Wortes *anspruchsvolles* Geschehen.

Wird nun berufliche Arbeit als *ein* Ausschnitt der Welt betrachtet, so ist sie *ein* Medium, diese Ansprüche zu „äußern“ und zu empfangen. Sie ist *ein* Medium, zwischen verschiedenen Ansprüchen verschiedener Ansprucherhebender zu vermitteln, insofern sie als Ausdruck der Verflechtung von Individuum und Gesellschaft (und darüber von Ökonomie und Kultur) (Schaller 1961, 19 ff.; Lipsmeier 1975, 259; Voß 2018, 35; Wegner 2019, 239; Büchter 2021c, 188; vgl. auch Kap. 3.4.2)²⁷¹ betrachtet wird, und diese Ansprüche in sich „aufgehoben“ hat, d. h. diese Ansprüche gegenüber den sie

271 „Das Individuum erfährt sich nicht nur als kapitalschaffende Maschine, sondern sieht sich als Teil eines sozialen Gefüges, in dem seine Arbeit von Bedeutung ist. Denn mit seiner Arbeit schafft es etwas, das nicht nur seinen, sondern auch den Bedürfnissen anderer dient und für diese von Wichtigkeit ist“ (Stobbe 2016, 133, Fn. 101). Bereits *Hegel* schrieb im Anhang zu seiner Realphilosophie, dass Arbeit „*Arbeit des Einzelnen für seine Bedürfnisse* [und; P. S.] *zugleich eine allgemeine*“ Arbeit ist (Hegel 1805/06 [1974], 332; Hervorh. i. O.). „[D]ie Befriedigung der Totalität seiner Bedürfnisse ist eine *Arbeit aller* [...] Arbeit des ganzen Volkes [...], und die Arbeit eines Jeden ist in Ansehung *ihres Inhalts eine allgemeine für die Bedürfnisse aller*. [...] Die Befriedigung der Bedürfnisse ist eine allgemeine Abhängigkeit Aller voneinander“ (ebd., 333; Hervorh. i. O.; auch Hegel 3, 265). Arbeit ist die „Vermittlung, den *partikularisierten* Bedürfnissen angemessene, ebenso *partikularisierte* Mittel zu bereiten und zu erwerben“ (Hegel 7, 351; Hervorh. i. O.) und diese dann in wechselseitiger Abhängigkeit der Arbeitenden zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse einzusetzen. „In dieser Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und der Befriedigung der Bedürfnisse schlägt die *subjektive Selbstsucht* in den *Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse aller anderen* um,—in die Vermittlung des Besonderen durch das Allgemeine als dialektische Bewegung, so dass, indem jeder für sich erwirbt, produziert und genießt, er eben damit für den Genuss der Übrigen produziert und erwirbt“ (ebd., 353; Hervorh. i. O.).

Ansprechenden zum Ausdruck bringt und mit bzw. durch diese erst erzeugt. Subjektbildung ist dann Ausdruck einer durch die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand entstehenden *Vermittlung* in der Form der wechselseitigen „Inanspruchnahme [...], im Vernehmen eines sachlichen oder mitmenschlichen Anspruchs und im nachkommenden Entsprechenden [oder nicht Nicht-Entsprechen; P. S.]“ (Schaller 1961, 22). Es ist eine Bezugnahme auf und durch Andere und Anderes, auf und durch das „Sein in Sache und Mitmenschen“ (ebd.) bzw. über die vermittelt der Mensch als Subjekt zu seiner Bestimmtheit gelangt. Dabei sind sie ihm nicht Mittel oder Material – das wäre beim Anderen zumindest unmenschlich –, sondern sie sind Kreuzungspunkt, an dem sich seine *und (!)* ihre Bestimmtheit *ent*-scheidet, also alles zusammentrifft – der Mensch mit seiner eigenen Lebensgeschichte und seinen Potenzialen, der Andere und das Andere – und für einen *Moment*, einen *Augenblick* in Szene gesetzt eine Einheit bildet, um sich sodann wieder abzustoßen (sensu des „absoluten Gegenstoßes“ [Žižek 2016a, 213; Hegel 6, 27]; vgl. Kap. 4.5), d. h. zu entfremden, aber auch gleich zu bleiben, insofern der Gegenstoß, dieses Wegbewegen und das, von dem es sich wegbewegt, d. i. sich selbst als Gleiches und Anderes, erst erschafft. Dies ist notwendig, denn „[i]n ein Verhältnis zu sich selbst kann das Subjekt nur deshalb treten, weil es sich stets im Spiegel seiner Geschichte und seiner Mitsubjekte auch ein Anderes bleibt“ (Meyer-Drawe 1990, 84).

„Durch die Arbeit der Bildung ist es [...], daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein“, so Hegel (7, 345; Hervorh. entfernt), durch die also das Subjekt in der Lage ist, die Wirklichkeit nach ihrem Wesen zu erkennen und zu erzeugen. Denn „*Erkennen* heißt nun nichts anderes, als einen Gegenstand nach seinem *bestimmten* Inhalte zu wissen“ (Hegel 8, 123; Hervorh. i. O.), der jedoch stets in einem mannigfaltigen Zusammenhang steht und begründet ist (ebd.). Ihn nach seinem bestimmten Inhalt zu wissen, heißt, sein Wesen innerhalb der Verflechtung zu erkennen und dadurch wieder sich selbst zu erkennen, den eigenen Inhalt zu wissen, sich (seiner) selbst, des eigenen Wesens, bewusst zu werden. Das heißt bspw., hier erkennt und weiß der subjektivierte (gleichsam auch objektivierte) Mensch sich dann gleichsam *als* Vater oder *als* Mutter, *als* Sohn oder *als* Tochter, *als* Ärztin oder *als* Patientin (ebd.), der durch dieses ebenso berufen ist, wie jenes.

„Das Kind, das nach seinem Vater schreit, beruft ihn ebenso, wie der Kollege, der um Hilfe bittet oder der Kunde, der seine Leistung in Anspruch nehmen möchte. Und eben auch der angesprochene Vater, Kollege und Arbeiter selbst, der Anspruch erhebt“ (Stobbe 2022, 18).

Berufliche Arbeit ist hier Medium des Aufbaues und der praktischen Vermittlung eines bzw. Einsicht in ein komplexes Sinn- und Beziehungsgefüge(s) konkretisiert auf einen Ausschnitt der Welt und somit nicht mehr abstrakt, sondern eben konkret greifbar für die Wechselwirkung von Subjekt und Objekt, in der sie sich relational dialektisch *und* praktisch als das konstituieren, was sie sind, bzw. sein können – als (eigenes) Selbst *und* (anderes) Anderes – dadurch aber sich auch ungleich werden und Raum

lassen und schaffen für das fortwährende Werden mit diesem bzw. durch dieses Andere(n). Beispielhaft für die Konstituierung als Lehrer:in:

„For example, in my *teaching* I might be labelled as ‚the *teacher*‘ and thus my ‚*students*‘ are separate from me, but I become-subject-teacher (*sic!*) only in relation to students-others and reality(ies) are produced in these self/other relationships. [...], it is an ontological affair of self/other“ (Kuby/Murris 2022, 16 f.; Hervorh. i. O.).

Der sich dialektisch *und* praktisch auch über die berufliche Arbeit bildende Mensch entdeckt und erkennt nicht nur, was ihm real sich als Sein präsentiert, sondern gerade durch die fortwährende praktische Bewegung zwischen Sein, Nichts und Werden erkennt er auch, was als virtueller Schatten verborgen und *unwirklich*, was „*Weniger als nichts*“ war, mit der Entdeckung aber nunmehr zu mehr als etwas für es geworden ist.

Arbeit ist somit bildend, indem sie als Berufung reziprok erst bildend entsprechend der Modi dialektischer Bildung (vgl. Kap. 4.4) erschlossen wird: Die *Kritik* trennt die Ansprüche von Subjekt und Objekt bzw. Subjekt und Subjekt, die *Reflexion* spiegelt den eigenen Anspruch am fremden Anspruch und nimmt diesen in sich auf, die *Konzilianz* fügt diese Differenzen zu einem harmonischen Ganzen zusammen als Ausgangspunkt erneuter Kritik, Reflexion und Konzilianz. Sie schafft Widersprüche, die aber bildend, d. h. dialektisch wechselwirkend, „aufgehoben“ werden. Das heißt, Bildung hat dann eine ebenso entscheidende Bedeutung für berufliche Arbeit, ist sie schließlich das Medium, Ansprüche äußern und empfangen, verstehen und reflektieren, versöhnen und letztlich „aufheben“ zu können, mithin also weiter und fortwährend in den Diskurs bzw. die Wechselwirkung mit der Welt treten und sich dadurch als Mensch bestimmen zu können. Berufliche Arbeit hat dann einerseits „eine entscheidende Bedeutung für Bildung [...] als Ort der Erfahrung des ‚Zwiespalts‘“ von Welt und Mensch (Sesink 1997, 64), ist andererseits aber auch Möglichkeit ihrer im Subjekt „aufgehobenen“, ephemeren Einheit.

„Insofern kann der Beruf als widersprüchliche Einheit von individueller Identifikation [die immer schon subjektiv ist; P. S.] und gesellschaftlicher Anerkennung zum Moment einer Subjektivitätsentwicklung werden, die die Individuen [bzw. Subjekte; P. S.] nicht von ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit abkoppelt, sondern sie als Individuen [bzw. Subjekt; P. S.] auf diese ihre Lebensvoraussetzung bezieht“ (Kade 1982b, 448).

In der beruflichen Arbeit wird die *Subjektivität* des Subjekts ausgedrückt, wie auch die Welt und ihre in der beruflichen Arbeit repräsentierten Ansprüche Ausdruck in der Subjektivität finden, sodass, konträr zu Kades Meinung, über den Beruf könne keine Beziehung „auf sich selbst, [...] die eigene] Lebensgeschichte und [...] die] Arbeit als einen gesellschaftlichen Produktionsprozeß“ (ebd., 449) etabliert werden, der sich bildend erschlossene Beruf eine Verbindung katexochen zum eigenen Leben wie dem gesellschaftlichen Leben des Menschen als Subjekt ist. Nicht nur über die berufliche Arbeit findet der Mensch als Subjekt einen Zugriff zur Welt, sondern eben darüber vermittelt zu sich selbst; und über sich selbst wiederum findet er einen Zugriff zur Welt und zur beruflichen Arbeit.

Für eine Berufsbildungstheorie bedeutet dieser Grenzgang des Subjekts, dass es seine Balance mit und durch die verschiedenen Momente beruflicher Arbeit aufrecht erhält, dass die berufliche Arbeit durch diesen Grenzgang aber ebenso Sinn und Bedeutung findet. Berufliche Arbeit hat, um nochmals das Beispiel des „Kaffee ohne...“ zu nennen (vgl. Kap. 4.3), die Bedeutung des „ohne...“, den virtuellen Überschuss, in sich „aufgehoben“ – sie ist ihr Ausdruck und Inhalt, der ihr jedoch durch das Subjekt nicht nur real, sondern auch virtuell und damit als Ausdruck der Realität des Subjekts eingetragen bzw. abgerungen werden muss. Erhebt die berufliche Arbeit bspw. den Anspruch, Medium zur Förderung des Allgemeinwohls zu sein, so ist dieser Anspruch nur dort wirksam, wo er als solcher verstanden wird und Erwidern findet; erhebt das Subjekt den Anspruch, etwas für das allgemeine Wohl tun zu wollen, so ist dies wiederum nur dort sinnvoll und verwirklicht, wo dieser Anspruch auf Gehör, auf Resonanz trifft. Der „Kaffee ohne...“ ist nur dort nicht nur eine Einladung zum Kaffeetrinken, sondern kann eine andere Bedeutung haben, wo das mit ihm konfrontierte Subjekt sich der Bedeutung des „ohne...“ bewusst wird und eine Vorstellung einer Antwort hat. Das heißt, Bildung im Medium beruflicher Arbeit in ihren verschiedenen Facetten ist im Subjekt, im sich dialektisch *und* praktisch bildenden Menschen „aufgehoben“. Und ebenso ist das Subjekt „aufgehoben“ in der beruflichen Arbeit, durch welche es sich als Subjekt, also dialektisch *und* praktisch gebildeter Mensch konstituieren kann.

6.4 $\frac{\text{Subjekt}}{\text{Objekt}} \times \frac{\text{Objekt}}{\text{Objekt}}$ -Konstitution

Subjektbildung, als Resonanzgeschehen mit der (digitalisierten) sozialen und materiellen (Um)Welt (auch in der radikalisierten Form der Singularisierung sowie im Medium beruflicher Arbeit), umfasst somit eine Beziehung des wechselseitigen (Aktiv- und Passiv-)Werdens von Subjekt und Objekt, von Subjekt und Ding sowie Subjekt und anderen sozialen Subjekten (die sich ihm zunächst als Objekt präsentieren). Es ist ein dialektischer *und* praktischer Prozess, in dem das (passive) Objekt subjektive Attribute erhält, das Subjekt aber auch objektive (passive) Attribute annimmt, insofern es zum eigenen Aktiv-Werden, also zum Wechsel aus einer passiven in eine aktive Haltung, erst animiert werden muss.

„Der Mensch *will* etwas Bestimmtes, also holt er es aus den Dingen heraus, macht es damit (jederzeit) verfügbar und spreizt sich selbst als denjenigen auf, der sich die Welt verfügbar macht“ (Damberger 2013, 545; Hervorh. i. O.).

Das Resonanzgeschehen kann demnach als Entwicklungsprozess einer sozialen und materiellen bzw. einer „soziomateriellen Interdependenz“ (Schachtner 2021, 243; Meyer-Drawe 2014, 120) betrachtet werden, aus dem das Subjekt verschiedene (allgemeine) Ansprüche in sich (als bestimmte Ansprüche) „aufhebt“, mit einem eigenen Anspruch erwidert und damit letztlich die eigene Selbst- wie die Bestimmung des an-

deren befördert. Subjektbildung meint somit nicht nur bestimmen, sondern auch bestimmt werden, ist transitiv und intransitiv (s. o.). Formelhaft lässt sich das Verhältnis von Subjekt und Objekt wie folgt darlegen:

Das Subjekt (S), das Anspruch ($\rightarrow$) erhebt (aktives Subjekt [aS]) in Bezug auf einen Gegenstand (passives Objekt [pO]), dies jedoch in einem Kontext, in dem es dies in Bezug auf andere Ansprüche (aktive Objekte [aO]) unternimmt, also selbst passiv wird (passives Subjekt [pS]) in dem Sinne, dass es eine Reaktion auf diese Ansprüche äußert:

Wenn $S \rightarrow O$, dann $S = aS$ und $O = pO$, sodass aS/pO

Wenn $O \rightarrow S$, dann $S = pS$ und $O = aO$, sodass pS/aO

aS/pO unter der Bedingung von pS/aO , weil aS nur, wenn zuvor aO ;

pS/aO unter der Bedingung von aS/pO , weil pS nur, wenn zuvor pO .

$aS/pO \leftrightarrow pS/aO$

Kurz und analog zum dialektischen Verhältnis von Sein und Nichts (vgl. Kap. 4.2.2), Mensch und Welt (Kap. 4.5) heißt das, dass (aktives/passives) Subjekt und (aktives/passives) Objekt sich zu ihrer Konstitution kreuzen:

XDas Objekt wird subjektiviert und das Subjekt wird objektiviert, wodurch beide demjenigen Ausdruck verleihen, was ihnen bereits als Möglichkeit eingeschrieben ist, wodurch beide das verwirklichen, was ihnen wesentlich ist und es zum Vorschein bringen. Diese kreuzende Subjektivierung bzw. Objektivierung erfolgt über die bzw. in der Praxis bzw. der praktischen Wechselwirkung von Subjekt und Objekt, in der sich die Wirkungen von Subjekt und Objekt ebenfalls kreuzen bzw. in der sie aufeinander-treffen, sich dadurch bestimmen und darüber wiederum Subjekt und Objekt bestimmen.

Impliziert Subjekt zu werden nämlich, sich fortwährend gleich *und* anders (anders-gleich) zu werden, so markiert dies eine Beständigkeit im Wandel, eine Bestimmung durch Veränderung, die sich durch sich wechselseitig bedingende Wirkungen selbst verändert (Veränderung durch Bestimmung), indem sich die sich wechselseitig bedingenden Wirkungen wiederum selbst verändern, weil sie sich verändernde und dadurch bestimmende Wirkungen (Transaktionen) damit Veränderungen (Transformationen) nach sich ziehen, durch die Bestimmtheit (und Unbestimmtheit) erzeugt wird. Die dialektische *und* praktische Auseinandersetzung der Subjektbildung ist eine Relation(ierung), die sich als Transaktion und gleichsam Transformation, die wiederum Aktion (Wirkung) und Formation (Bestimmung) begründen (vgl. Kap. 5.1 u. 5.2), spezifizieren lässt. (Rück-)Wirkungen bzw. (Re-)Aktionen bedingen und verändern sich dadurch, bleiben aber ebenso gleich, insofern die Veränderung die Ursache (das, was sie zuvor waren) einerseits „aufgehoben“ hat, insofern sie andererseits aber auch diese Ursache durch die Veränderung konstituiert. Aktionen transzendieren sich und stellen eine Transformation der Aktion dar, wobei die Aktion dadurch als Aktion erst

erkennbar wird, sodass eine Transformation (rückwirkend) die Formation, die Transaktion die Aktion begründet (vgl. Abb. 24)²⁷².

Das heißt, im Moment der Subjektbildung, der Bestimmung des Subjekts als Subjekt, werden in der Praxis jene Kontraste und Übereinstimmungen geschaffen, die Bedingung der Möglichkeit der Subjektwerdung einerseits, des Subjektseins andererseits sind. Das Subjekt versteht sich dann dialektisch zugleich als

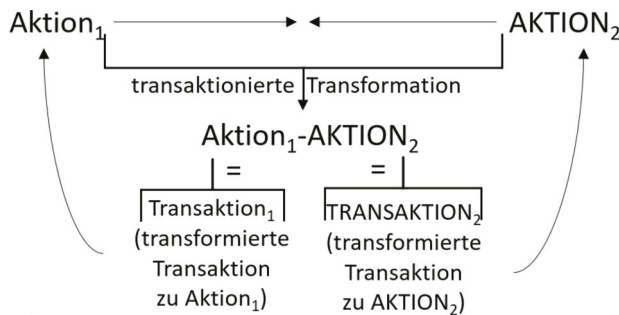


Abbildung 24: Dialektische und praktische Subjektbildung: Transformation der Transaktionen und Transaktionen der Transformation (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Transaktion₁ bzw. TRANSAKTION₂ sind zum einen Anderes zu Aktion₁ bzw. AKTION₂, d. h. sich selbst und damit Transformationen ihrer selbst. Sie sind zum anderen auch AKTION₂ bzw. Aktion₁, d. h. dem Anderen, sodass sich Aktion₁ und AKTION₂ auch andere, aber sich selbst (durch das andere) Gleiche sind.

- sich selbst gleiche Entität (Individuum und Identität als Subjekt),
- zum Anderen anders seiende Entität (Objekt des Anderen),
- zum Anderen sich selbst seiende Entität (Anderes des Objekts) und letztlich
- das Andere und überdies vermittelt sich selbst als (sich selbst) Gleiches und (sich selbst) Anderes in sich „aufhebende“ Entität.

Hierbei ist hervorzuheben, dass sich eine primordiale und normative „schlichte Sortierung nach Subjekt und Objekt“, wie sie bspw. in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang üblich gewesen ist (vgl. Büchter 2017c; 2017d; s. o. Kap. 6.1), verbietet. In diesem praktischen *und* dialektischen Verhältnis hat „[v]ielmehr [...] auch das Subjekt seine objektiven und das Objekt seine subjektiven Seiten“ (Meyer-Drawe 1993, 201; auch

272 Zu berücksichtigen ist hierbei, dass Subjektbildung „empfangene und empfangende Bewegung, Impulsivität und Spontaneität“ (Sesink 1997, 64) ist, die einsetzt, wenn etwas Bemerkenswertes passiert, d. h., wenn die wechselseitig erhobenen Ansprüche „nicht mehr in [...] einem] alltäglich (sic!) Verwendungszusammenhang stehen“ (Nießeler 2012, 118). „Erst durch eine Störung werden wir aufmerksam, etwa [...] wenn der Schuh drückt“ (Meyer-Drawe 2012, 22) bzw. häufig wird etwas erst dann bemerkt, „wenn die Dinge nicht mehr funktionieren“ (Barad 2012a, 52), und so gemerkt wird, was sie eigentlich für Unterschiede machen (z. B. in der Krisenerfahrung; vgl. Kap. 5.1.2). Die Bestimmtheit der Störung ist dabei kontingent, da sie von der jeweiligen stets unbestimmten Situation (Meyer-Drawe 2012, 18) sowie der Lebensgeschichte der Beteiligten abhängig ist (vgl. Kap. 4.3 u. 5.1). Sie wird jedoch sichtbar (d. h. bestimmt und dadurch erkennbar), indem sie in der Praxis, d. h. als Ergebnis der praktischen Auseinandersetzung von Subjekt und Objekt, in Erscheinung tritt. Die Bestimmung als Subjekt oder Objekt, d. h. die Positionierung als solches in der Wechselwirkung, ist wiederum abhängig davon, wer den Anfang (ge)macht (hat).

„Als Subjekt tritt im Wechselspiel der Perspektiven beispielsweise in Erscheinung, wer (oder was) sich im ‚gebahnten‘ Vollzug einer Praktik (an-)erkennbar aus dem Fluss des Interaktionsgeschehens etwa als Impulsgeber, Entscheider oder Kritiker heraushebt“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, 128).

Meyer-Drawe 2014, 120), welche sich in ihrer Wechselwirkung erzeugt haben bzw. erzeugt wurden.²⁷³ Dieses dialektische *und* praktische Verhältnis der als aktives *und* passives Resonanzgeschehen des Ansprucherhebens, -erhaltens und dadurch -konstituierens ist dabei dadurch bedingt, dass die Objekte, als das andere im Prozess der Wechselwirkung, selbst wenn sie stumm sind und nichts sagen, mehr „sagen“ als sie sagen würden, wenn sie tatsächlich zur Sprache kämen – sie „sagen“ „Nicht-Alles“ (Žižek) und haben einen *stummen Überschuss* (Bedeutung und Sinn) in sich „aufgehoben“, der entborgen werden kann, um die Dinge selbst zum eigentlichen Sprechen zu bringen.

„Konsequenterweise ist deshalb dieser Überschuss (Exzess)/Mangel nicht jener Teil des ‚Objektivens‘, der über die kognitiven Fähigkeiten des Subjekts selbst hinausgeht: Er besteht vielmehr aus den Spuren des Subjekts selbst (seinen zerschlagenen Hoffnungen und Wünschen), die es in diesem Objekt hinterlässt, so dass das, was im Objekt in der Tat ‚unegründlich‘ bleibt, das objektive Gegenstück/Korrelat des innersten Kerns des eigenen Begehrens des Subjekts darstellt“ (Žižek 2010, 125).²⁷⁴

Bei Subjektbildung, so kann festgehalten werden, handelt es sich um einen dialektischen *und* praktischen Bildungsprozess, in dem sich Subjekte *und* Objekte als solche konstituieren: Sie konstituieren sich als Subjekt und Unterschied des Objekts bzw. als Objekt und Unterschied des Subjekts, verbinden sich damit aber gleichsam mit diesem (vgl. „Teilung“, Kap. 4.2.2.4) und sind ebenso als Subjekt-Objekt bzw. Objekt-Subjekt zu verstehen. Das heißt, Unterschiede und Subjekt-Objekt-Dichotomien sind nicht primordial gegeben (oder gesetzt), sondern sie entstehen erst im bzw. durch den Prozess der dialektischen *und* praktischen Auseinandersetzung. Subjektbildung umfasst insgesamt jene Prozesse, in denen und durch die der Mensch nicht nur in Wechselwirkung *mit* der Welt zum Menschen wird. Vielmehr lässt sich Menschenbildung im Sinne der Subjektbildung verstehen als dialektischer *und* praktischer Prozess der Wirkung von Mensch *durch* Welt und Welt *durch* Mensch, von Mensch und Welt als sich praktisch *durch-einander* kreuzende und dadurch verwirklichende und entfaltende Entitäten – *um* Subjekt *zu sein*, muss ein Subjekt *werden*, was auch impliziert, Objekt zu werden, weil die Subjektwerdung immer auch das Andere impliziert. Dieses Andere ist aber nicht primordial, sondern ist als solches erst durch die praktische Aus-

273 Meyer-Drawe wendet hier in Bezug auf die Dinghaftigkeit eines Objekts zwar ein, dass das Verhältnis nicht symmetrisch sei, da die Dinge von sich aus „stumm“ seien (Meyer-Drawe 1993, 201). Insofern das Ding aber mit seinem evokativen Charakter, seinem „appellierenden Grundzug“ (Meyer-Drawe 1999, 333) zur Reaktion herausfordert, gibt es erst den Anlass, selbst einen Anspruch zu erheben. Kurz: *Ohne das Ding oder Andere wäre auch das Subjekt stumm*. „So gesehen“, wie Meyer-Drawe an anderer Stelle konstatiert, „brauchen die Dinge unsere Interventionen, um überhaupt sein zu können. Umgekehrt sind wir an sie verwiesen, um von ihnen in Anspruch genommen zu werden“ (ebd., 332; Meyer-Drawe 2012, 25) und somit diese wiederum in Anspruch zu nehmen.

274 Der „Kaffee ohne...“ kann so beispielsweise eben mehr sein als Kaffee, ohne dass je und explizit gesagt werden müsste, was dieses „mehr“ überhaupt ist, denn es „ist“ bereits als virtueller Überschuss im Subjekt, das sich mit diesem Kaffee auseinandersetzt, vorhanden. Das Ding oder der Kaffee als besonders bestimmter Gegenstand ist dann Medium der Vermittlung von Bedeutungen, die ihm einerseits von verschiedenen Seiten, von verschiedenen Subjekten (Subjekt/Objekten) zugeschrieben werden, die andererseits aber aus ihm selbst als Anstoß für diese Zuschreibung emergieren. Der Kaffee wird zu verschiedenen Funktionen an- oder auch berufen und hat insofern diese Rufe in sich „aufgehoben“. Rufe, die wiederum das Subjekt erreichen und zur Antwort auffordern, sodass auch das Subjekt sich mit dem „Nicht-Alles“ des Kaffees konfrontiert sieht und dessen Bedeutung zu entborgen hat.

einandersetzung dieses Andere und somit Bedingung der Möglichkeit für das Subjekt, Subjekt zu werden, d. h. sich durch den Bezug auf dieses durch diesen Bezug erzeugte Andere einerseits gleich, aber auch anders zu werden. Als dialektischer *und* praktischer Prozess umfasst Subjektbildung somit das praktische Unterscheiden, Reflektieren und Konzilieren: Unterschiede (und das heißt auch Bestimmtheiten wie Subjekt ↔ Objekt) werden (in der Praxis) *gemacht* durch (Praktiken des) *Unterscheiden(s)*, und Unterscheiden (kritisieren) bedeutet im dialektischen Sinne immer auch Reflektieren und Konzilieren (vgl. Kap. 4.4), sodass es sich um ein komplexes, nicht vorhergesagtes, aber praktisch bestimmtes Beziehungsgeflecht (unbestimmte Bestimmtheit) handelt. Es ist diese dialektisch *und* praktisch wechselwirkende $\frac{\text{Subjekt}}{\text{Objekt}} \times \frac{\text{Objekt}}{\text{Subjekt}}$ -Konstitution, dieses fortwährende Subjektwerden, -sein und -nichtsein, welches einerseits die Verwobenheit von Subjekt und Objekt, andererseits ihre je individuelle, doch wechselseitig bedingte Besonderheit und Einzigartigkeit betont.

Aufbauend auf diesem Verständnis von Subjektbildung als dialektischem *und* praktischem Prozess kann dieser Prozess im Folgenden noch dialektischer und praktischer gefasst werden, indem Dialektik und Praxis nicht nur nebeneinanderstehen (markiert durch „und“), sondern sich vielmehr als sich durch-einander konstituierend verstehen lassen. Dazu ist zu den bisherigen Erkenntnissen das posthumanistische Theorieprogramm (vgl. a. Kap. 3.2) des „*Agentiellen Realismus*“ nach Karen Barad (2012a) hinzuzuziehen, sodass Bildung insgesamt als *dialektisch-praktischer Prozesszustand* der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit verstanden werden kann und die Grundlage des Kerns der regenerierten Berufsbildungstheorie darstellt, wonach Bildung und Beruf sich durch-einander bedingen und konstituieren.

7 Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung: Regeneration von Berufsbildung und Berufsbildungstheorie

Bildungsprozesse „sind“ Prozesszustände, in denen Mensch und Welt eine trennende Verbindung (Teilung) eingehen, die sie zu dem macht (passiv) und durch die sie sich selbst zu dem machen (aktiv), was sie ([immer schon] gewesen und geworden) sind. Dies ist keine rein ontologische, sondern auch eine epistemische Angelegenheit, insofern das, was ist, erst zu diesem werden muss, es zu diesem aber nur wird und werden kann, wenn es als solches (an-)erkannt und bewusst wird. (An)kennen und Bewusstwerden sind wiederum Prozesse, die nicht rein als Denk- und epistemische Prozesse vollzogen werden (können), sondern die auch die Praxis brauchen. Die Praxis ist das das Epistemische und Ontologische verbindende, gleichsam trennende, insgesamt dialektische Medium. In ihr realisiert sich das Epistemische und wird ontologisch, gleichsam virtualisiert sich das Ontologische und wird epistemisch. Das heißt, was „*Weniger als nichts*“ „war“, wird nunmehr zum Nichts oder Sein ontologisiert und was Nichts oder Sein war, wird zum „*Weniger als nichts*“ virtualisiert – beides wird in- und durch-einander durch die Praxis „aufgehoben“. Das heißt dann auch, dass es wiederum Dialektik ist, welche Praxis erst ermöglicht, insofern sie das Prinzip ist, dem gemäß diese „Aufhebung“ von Epistemischem und Ontologischem in der Praxis vollzogen wird. Sind Mensch und Welt demnach dialektisch *und* praktisch miteinander bzw. durch-einander verwoben und ist berufliche Arbeit ein Ausschnitt von Welt, so ist sie auch ein Ausschnitt von Menschen und damit Gegenstand der sie konstituierenden und von ihnen konstituierten Praxis. Berufliche Arbeit ist dann Gegenstand von Bildung und Bildung Gegenstand von beruflicher Arbeit. Beide sind sich durch-einander in der Praxis bedingend. Sind Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Bildung und Beruf folglich eng durch-einander miteinander in der Praxis verwoben, ist damit ein Zustand des Werdens bezeichnet, der (Subjekt-)Bildung nicht nur als dialektischen *und* praktischen Prozess ausdrückt, sondern der vielmehr *Bildung als dialektisch-praktischen Prozesszustand* beschreibt, in dem Dialektik und Praxis, Mensch und Welt, Subjekt und Objekt dialektisch-praktisch in der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit verschränkt werden bzw. sind.

In diesem Kapitel wird auf diese *Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* (Kap. 7.1) als Grundlage und Kern der regenerierten Berufsbildungstheorie, wonach Bildung und Beruf sich durch-einander bedingen und konstituieren (Kap. 7.2), geblickt. Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand stellt darüber hinaus den Ausgangspunkt, d.h. hier das Mittel der Erklärung und „Lösung“ im Umgang mit Normen und Normativität in Bildung und Bildungstheorien dar (Kap. 7.3).

7.1 Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit

Bildung als Prozess und Zustand der praktischen Verwobenheit und Konstitution sich dialektisch bedingender und bedingter Entitäten ist ein dialektischer *und* praktischer Prozess, aus dem Mensch und Welt, Subjekt und Objekt als das, was sie sind, hervorgehen, weil sie in diesem Prozess zu dem, was sie sind, werden (sollen und können) (vgl. Kap. 6) – „der Mensch ist, was er ist, wie er als Mensch sein soll, erst durch Bildung“ (Hegel 18, 543). Stehen Dialektik und Praxis diesem Verständnis gemäß noch nebeneinander, obgleich sie eigentlich durch-einander gehen, so lässt sich dieses *dialektisch-praktische Durch-einander* in Ergänzung zur bis hierher erarbeiteten (*Humboldt-schen-Hegelschen-Žižekschen*) dialektischen (Subjekt-)Bildungstheorie im Rekurs auf das posthumanistische Theorieprogramm des „*Agentiellen Realismus*“ nach Karen Barad (2012a; vgl. a. Kap. 3.2) weiterausführen. Bildung kann dann als *dialektisch-praktischer Prozesszustand* (Kap. 7.1.2) (in) der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit (Kap. 7.1.1) beschrieben werden, indem Dialektik und Praxis nicht nur als einander ergänzend, sondern vielmehr als verschränkter Prozesszustand von sich durch-einander (ko-)bedingend und ko- und re- bzw. (ko-[re-])konstituierend bildenden Mensch und Welt, von „entangled agencies“ (Barad 2007, 33), verstanden werden können.

In diesem Kapitel soll nun dargelegt werden, wie durch den Bildungsprozess die Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit, Materialität und Virtualität, Sein, Nichts und „*Weniger als nichts*“ transaktional-transformativ als dialektisch-dialektische Dialektik „aufgehoben“ wird und sich Mensch und Welt als Mensch und Welt in Wirklichkeit und Möglichkeit bestimmen bzw. wie sie bestimmt werden und sich in einem dialektisch-praktischen Prozesszustand (ko-[re-])konstituieren (zu diesem Begriff ausführlich in Kap. 7.1.2).

7.1.1 Dialektisch-dialektische Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit

Die Realisierung des *dialektisch-praktischen Prozesszustands* (dazu noch folgend in Kap. 7.1.2) kann als Teil der *dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* verstanden werden, die in verschiedenen Räumen stattfindet, welche *nicht vorgegeben* sind, sondern sich erst *ergeben*. Dieser Prozess der Genese von Wirklichkeit und Möglichkeit ist eine anhaltende Wechselwirkung von Mensch und Welt als ihrer wechselseitigen Ermöglichung bzw. Verwirklichung, des Ermöglichens von Wirklichkeit und des Verwirklichens von Möglichkeit sowie des Ermöglichens von Möglichkeit als *Verunwirklichen* der Möglichkeit und Verwirklichens von Wirklichkeit als *Verunmöglichen* von Wirklichkeit. Ursachen erzeugen Wirkungen, die auf die Ursache zurückwirken, also Rückwirkungen sind, wodurch die Ursache selbst zur Wirkung wird, die eine Wirkung erzeugt (vgl. Kap. 4.3 sowie 6.4); aus Möglichkeiten werden Wirklichkeiten, welche allerdings erst durch die Wirkung zu solchen werden und zuvor selbst noch Möglichkeiten waren, sodass jede Wirklichkeit selbst auch eine Mög-

lichkeit ist und erst Wirklichkeit ist durch die Wirkung. Ursache und Wirkung sind beides Wirkliche, weil beide wirken – „Was wirklich ist, *kann wirken*, seine Wirklichkeit gibt etwas kund *durch das, was es hervorbringt*“, wie Hegel (6, 208; Hervorh. i. O.) auch notiert – und es sind beide Mögliche, weil beide ermöglichen. Es handelt sich um ein *Ursache-Wirkung- bzw. Wirklichkeit-Möglichkeit-(Dis)Kontinuum*²⁷⁵ der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit (vgl. Abb. 25).

Der Raum des (Dis-)Kontinuums umfasst die permeabel verbundenen Dimensionen des Realen bzw. der Wirklichkeit/Unmöglichkeit und des Virtuellen bzw. der Möglichkeit/Unwirklichkeit. Im Raum des Realen befinden sich die (wechsel-)wirkenden Entitäten Mensch und Welt²⁷⁶, im Raum des Virtuellen befinden sich ihre jeweiligen („wirkenden“) Potenziale bzw. Vorstellungen von sich als Selbst, vom Anderen und im Vergleich zum Anderen als Anderer (vgl. Kap. 4.3.2), d. h. als sich und das andere „aufgehobene“ Selbst. Das heißt, Mensch und Welt sind hier *nicht* individualistisch oder dichotomistisch zu verstehen als reiner Mensch oder reine Welt, sondern der Mensch wird als in die Welt eingebundener, damit verbundener Lebensgeschichte (Biografie) habender Mensch unter Menschen verstanden, der Einfluss auf die Welt nimmt, aber auch von der Welt beeinflusst wird, d. h. der die Welt beeinflusst und auch von dieser beeinflusst wird. „*Menschen sind weder reine Ursachen noch reine Wirkungen, sondern Teil der Welt in ihrem unabgeschlossenen Werden*“ (Barad 2012a, 38; Hervorh. P. S.).

Der Mensch hat Vorstellungen von und Potenziale in sich, von der Welt sowie von sich selbst als Teil dieser Welt, d. h. von sich als Subjekt, das auch Objekt ist, wie die Welt Potenziale an sich, in Bezug auf den Menschen und als Teil des Menschen, d. h. als Objekt-Subjekt „besitzt“. Dies impliziert auch, dass beide Entitäten jeweils Wirkungspotenziale in Bezug darauf haben, was sie im je anderen werden können, von Möglichkeiten ihrer Verwirklichung und Wirklichkeiten ihrer Ermöglichung, indem sie nicht nur den Zustand des jeweils anderen in der Realität, sondern auch dessen Potenziale als Bedingung der Möglichkeit und Wirklichkeit eigener Potenzialität, d. h. als Medium der Entwicklung (Genese und Entfaltung) eigener Potenziale und ihrer Verwirklichung begriffen werden. Der Raum des Realen ist dann der Raum der praktischen Potenzialverwirklichung (Materialisierung) bzw. der Entfaltung der Kräfte und gleichzeitig der Verunmöglichung der Verwirklichung bzw. Entfaltung anderer möglicher Potenziale und Kräfte.

275 „(Dis-)Kontinuum“ bzw. „(dis-)kontinuierlich“ ist zu verstehen als Separierung bei gleichzeitiger Verbindung, als Anhalten bei gleichsamem Fortfahren. „Dis/continuity is a cutting together-apart (one move) that doesn't deny creativity and innovation but understands its indebtedness and entanglements to the past and the future“ (Barad in Juelskjær/Schwennesen/Barad 2012, 16). Es ist eine (rück-)wirkende Wirkung und steht für das dialektische Verhältnis von Ursache und Wirkung (vgl. Kap. 4.3) in der Praxis.

276 Welt ist verstanden als materielle wie auch soziale, politische, ökonomische usw. Dimensionen in sich aufgehoben habende Welt, d. h. in der Menschen in verschiedenen Dimensionen miteinander interagieren, die aber auch mit diesen Menschen interagiert. Beides ist erst, was es an sich ist, insofern es durch das je andere zu diesem mittels *Intraaktion*, *Intraesse* und *Intradependenz* wird und geworden ist (dazu noch in Kap. 7.1.2).

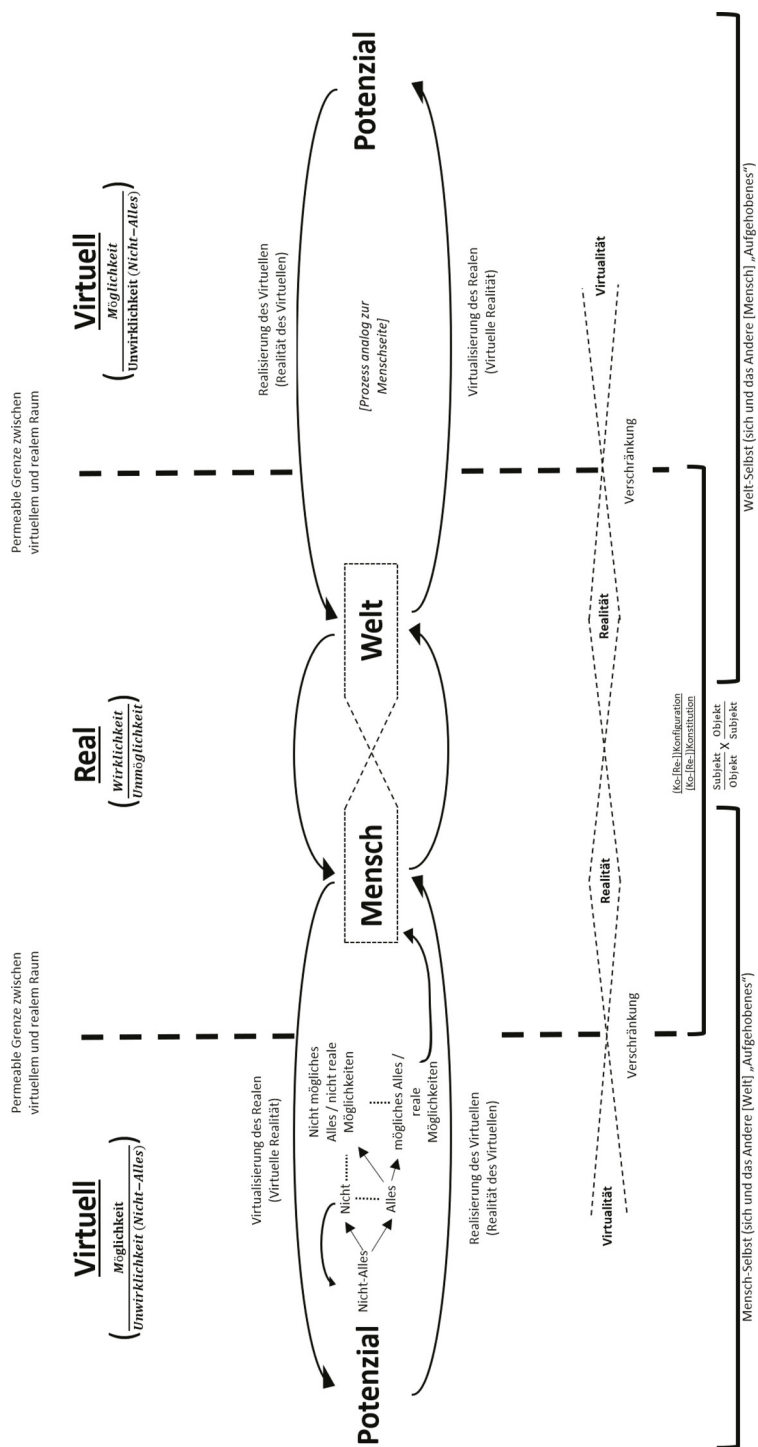


Abbildung 25: Wirklichkeit-Möglichkeit-(Dis-)Kontinuum der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Ist der Raum des Virtuellen der Raum für das, was noch nicht verwirklicht wurde, aber potenziell unendliche Möglichkeiten der Verwirklichung in sich birgt („Das Nichts gefüllt mit unendlichen Möglichkeiten“ [Barad 2012b, 33]), der Raum, in dem das Nicht-Alles „ist“ (vgl. Kap. 4.3.2), d. h. in dem noch raum-zeitliche Unbestimmtheit vorliegt, und ist der Raum des Realen jener, in dem diese Potenzialität Realität geworden, entfaltet und raum-zeitlich bestimmt (materialisiert) worden ist, so gibt es noch einen relationalen Zwischenraum, einen Raum des „Dazwischen“ (vgl. Kap. 5.2.2 u. Kap. 3.1.3), den Raum zwischen dem realen und virtuellen Raum, der Wirklichkeit und Möglichkeit, Ursache und Wirkung, in dem die Potenziale entborgen, zum Vorschein gebracht und bestimmt werden, der das Nicht-Alles scheidet in Nichts und Alles, verstanden als alles Verwirklichtbare, und in dem Alles wieder zu Nicht-Alles wird. Der Zwischenraum ist gleichsam der Raum der produktiven *Verschränkung* bzw. *Verwicklung von Virtualität und Realität*, aus der heraus sich der Zwischenraum erst konstituiert und in dem sich Mensch und Welt (und ihre Potenziale und Realität) (ko-[re-])konstituieren. Das heißt, er ist eine Verschränkung dessen,

- was eine „*Unbestimmtheit des Seins/Nichtseins, eine geisterhafte Nicht/Existenz*“ (Barad 2012b, 27; Hervorh. i. O.), eine „ghostly [...] materiality of nothing“ (Zupančič 2005, 173; vgl. Kap. 4.3.2) darstellt, in der alles „teeter[s] on the edge of the infinitely fine blade between being and nonbeing“ und damit „*indeterminacies-in-action*“ (Barad 2012c, 210; Hervorh. i. O.) im virtuellen Raum markieren (*Virtualität*), und
- was Bestimmtheit in Aktion ist als Verschränkung und dialektische „Aufhebung“ von Realem und Virtuellem (vgl. Kap. 4.3.2) im realen Raum (*Realität*).

Diese Verschränkung von Wirklichkeit und Möglichkeit in den genannten Dimensionen ist zu verstehen als *dialektisch-dialektische Dialektik*. Realer und virtueller Raum sind Räume der (Ko-)[Re-])Produktionen und Konstitution, verstanden als *neue, erneute und erneuerte*, d. h. wi(e)derholte (vgl. Kap. 4.5) Schöpfung der ihnen zugehörigen, d. h. der innerhalb ihrer Grenzen seienden, aber erst durch Transzendierung ihrer Grenzen werdenden Entitäten. Realer und virtueller Raum sind Räume der produktiven Verwicklung (*Allert/Asmussen*; vgl. Kap. 5.2), einer performativen Verschränkung ihrer Entitäten und damit Bedingung der Möglichkeit ihrer transformativen (vgl. Kap. 5.1), dialektischen Genese durch „*schrittweise Intraaktivität*“ (Barad 2012a, 43; Hervorh. i. O.), durch schrittweises, wechselseitiges aus sich selbst Heraus- und in den Bereich des anderen Hinein-, dadurch wiederum durch den anderen hindurch Sich-in-sich-selbst-bewegens, -bedingens und -seins. Die *dialektisch-dialektische Dialektik* entzieht sich, ganz im Sinne einer metamodernen und posthumanistischen (eben *Hegel'sch* dialektischen) Perspektive, einer apriorischen, cartesischen Dichotomisierung von Mensch und (realer und virtueller) Welt und begreift Dichotomien als Ergebnisse dialektisch-praktischer, (ko-[re-])konstitutiver „Aufhebung“ bzw. Bildung von Virtuellem und Realem, Subjekt und Objekt. Dies lässt sich analytisch in *drei dialektisch miteinander verwobenen dialektischen Prozessen* beschreiben:

1. *Dialektischer Prozess* der Genese realer und nicht realer Möglichkeit.
2. *Dialektisch-dialektischer Prozess* der Realisierung des Virtuellen (Realität des Virtuellen) und der Virtualisierung des Realen (virtuelle Realität).
3. *Dialektisch-dialektische Dialektik* der dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt und darüber vermittelt der vorherigen Prozesse.

Wie dies zu verstehen ist, wird folgend dargelegt.

7.1.1.1 Erster dialektischer Prozess

(1) Im *dialektischen Prozess der Genese realer und nicht realer Möglichkeit* (ganz links bzw. ganz rechts in Abb. 25) werden die im virtuellen Raum enthaltenen Möglichkeiten in Bezug zum realen Raum gesetzt bzw. an diesem reflektiert, um darüber zu entscheiden, welche Möglichkeiten verwirklichtbar, d. h. in den realen Raum überführbar (transaktionierbar) sind und welche im virtuellen Raum verbleiben. Die Möglichkeiten werden dadurch konfiguriert, insofern sie nunmehr in eine bestimmte Anordnung in verwirklichtbar und nicht verwirklichtbar geschieden werden. Es ist die „aufhebende“ Überführung der formellen Möglichkeit oder auch denkbaren Möglichkeit, der „Reflexion-in-sich“ (Hegel 8, 281), in die „reale Möglichkeit“ (Hegel 6, 208; Hegel 8, 282 f.) und nicht reale Möglichkeit. Das Nicht-Alles wird geschieden in Alles und Nichts, in alles, was möglich (realisierbar) und alles, was *unmöglich* (*unrealisierbar*), aber dennoch offen für alles ist – „Das Nichts ist nicht Abwesenheit, sondern die unendliche Fülle von Offenheit“ (Barad 2012b, 33) wie auch das Alles „ebensosehr *unmöglich* [ist]“ (Hegel 8, 282; Hervorh. i. O.). Das heißt, dass dies nicht zu verstehen ist als „saubere“, d. h. eindeutige, geschlossene Trennung von Virtualität und Realem, von Alles und Nichts, von Möglichkeit und Wirklichkeit, wie sie „trivialerweise einander entgegengesetzt zu werden [pflegen]“ (ebd., 280), sondern ist vielmehr durch Reflexion als Bedingung für diese Trennung als offener Prozess zu verstehen, in dem beides, Alles und Nichts, instantan weiter transformiert werden kann: Das Nichts wird wieder in das Nicht-Alles überführt, insofern es dieses einerseits aufgrund der Scheidung als Geschichte in sich „aufgehoben“ hat und es andererseits zum einen mit jenen ausgeschlossenen Möglichkeiten des Alles wieder in den Raum des Virtuellen überführt wird (Re-Trans-Aktion) und diese in sich „aufhebt“, es zum anderen dadurch auch jene eingeschlossenen Möglichkeiten des Alles in sich „aufgehoben“ hat, weil die ausgeschlossenen Möglichkeiten die eingeschlossenen zur Bedingung ihrer Möglichkeit haben. Um es im Rekurs auf den „Kaffee ohne...“ sensu Žižek zu sagen, ist die Entscheidung des Nicht-Alles eine Entscheidung über die mögliche Materialisierung oder Nicht-Materialisierung des darin „aufgehobenen“ virtuellen Überschusses – der Kaffee ist entweder nur Kaffee oder er ist der Anfang einer neuen Lebensgeschichte und damit Medium der Transformation nicht nur der Zukunft, sondern auch der Vergangenheit (ganz genau wie das „love event“ [vgl. Kap. 5.1.2.2.1]). Beides ist real möglich, so dass die Möglichkeit auch Wirklichkeit „ist“, insofern sie Wirkung zeigt und hat, d. h., dass sie das zugleich „schlechthin Wirkende [...] und auch Wirkliche“ (Hegel 8, 280) wird und ist, und somit Wirklichkeit in sich „aufgehoben“ hat, sie ist reflektierte Wirk-

lichkeit (Hegel 6, 209). Das aus diesem Prozess hervorgehende neue Nicht-Alles ist also ein dreifach verändertes (transformiertes) Nicht-Alles: Es ist das

1. Nicht-Alles des Nicht-Alles,
2. Nicht-Alles des möglichen und unmöglichen Alles und damit
3. eine erneu(er)te Konfiguration ([Re-]Konfiguration) des Nichts und Alles zurück in den Raum des Virtuellen, d. h. eine Virtualität erzeugende Nicht-Alles.

Andererseits vollzieht auch das Alles, als das aus den Möglichkeiten Verwirklichbare, als reale Möglichkeit ebenso eine Transformation durch Transaktion und Re-Trans-Aktion. Denn das Alles ist ein Entchiedenes (als Ergebnis der ersten Unterscheidung des Nicht-Alles in Nichts und Alles), welches erneu(er)t unter- und entschieden wird, insofern es noch nicht realisiert, sondern für die Realisierung vorbereitet worden ist.²⁷⁷ Das heißt, das Alles wird unterschieden in reale und nicht reale Möglichkeiten (mögliches bzw. verwirklichbares Alles und nicht mögliches bzw. nicht verwirklichbares Alles), sodass es sich um eine erneute Unterscheidung und Entscheidung der unterschiedenen Entscheidung handelt. Die realen Möglichkeiten werden der weiteren Transformation zugänglich gemacht, die nicht realen Möglichkeiten werden zurück in die Virtualität gebracht und dort ebenfalls „aufgehoben“. Auch dies ist nicht als eindeutige Separierung zu verstehen, sondern als „Aufhebung“ in dem Sinne, dass reale wie nicht reale Möglichkeiten das je Andere in sich „aufgehoben“ haben.

„Möglichkeiten werden bei ihrer Realisierung nicht eingeengt; neue Möglichkeiten werden in dem Maße eröffnet, in dem andere, die hätten möglich sein können, jetzt ausgeschlossen sind: Möglichkeiten werden rekonfiguriert und rekonfigurieren sich“ (Barad 2012a, 86).

Dies führt zum bzw. damit beginnt der zweite dialektische Prozess.

7.1.1.2 Zweiter dialektischer Prozess

(2) Der zweite Prozess ist der *dialektisch-dialektische Prozess der Virtualisierung des Realen* einerseits, d. h. der virtuellen Realität als Übergang des Realen in die Virtualität, als die nicht realisierten realen Möglichkeiten wieder in das Nicht-Alles „aufhebender“ Prozess. Andererseits ist er der Prozess der *Realisierung der realen Möglichkeiten* und damit des Übergangs der Realität des Virtuellen zur Realität, er ist der Realität erzeugende, reale Möglichkeiten verwirklichende (reale Auswirkungen und Folgen des Virtuellen im realen Raum nach sich ziehende) Prozess (Mitte links bzw. rechts in Abb. 25). Der zweite Prozess ist jener Prozess des Übergangs von Möglichkeit zu Wirklichkeit und von Wirklichkeit zu Möglichkeit, der Überwindung ihrer Differenz und

277 Konkret gemeint ist, dass die Möglichkeit als reale Möglichkeit bestimmt wird in Reflexion auf eine Wirklichkeit, die nicht diese ist, sondern eine andere. Umgekehrt formuliert: „Diese Wirklichkeit, welche die Möglichkeit einer Sache ausmacht, ist daher nicht *ihre eigene Möglichkeit*, sondern das Ansichsein eines anderen Wirklichen; sie selbst ist die Wirklichkeit, die aufgehoben werden soll, die Möglichkeit als *nur Möglichkeit*“ (Hegel 6, 209; Hervorh. i. O.). Der Kaffee wird nur einfach Kaffee oder eine Einladung zu etwas anderem in Bezug auf die damit verbundene Wirklichkeit, die wiederum die Möglichkeit „aufgehoben“ haben, gegen anderes abgrenzen und dieses gleichsam einschließen muss. Die reale Möglichkeit ist die in Bezug auf die „Bestimmungen, Umstände, Bedingungen einer Sache“ (ebd., 208) bestimmte Möglichkeit der Wirklichkeit, „Mannigfaltigkeit des Daseins“ von „Möglichkeit und Wirklichkeit“ (ebd., 209), die sich in der praktischen Realisierung jedoch erst noch verwirklichen („aufgehoben“ werden) muss. Denn erst, „[w]enn alle Bedingungen einer Sache vollständig vorhanden sind, so tritt sie in Wirklichkeit“ (ebd., 210).

gleichzeitig der Prozess ihrer Erzeugung. Er findet im Zwischenbereich von realem und virtuellem Raum statt. Die realen Möglichkeiten werden hier in Bezug zur Realität gesetzt, d. h. an dem reflektiert, was bereits in vorangegangenen Prozessen realisiert wurde und bereits wirklich (Wirklichkeit) bzw. wirkend (Wirkung) ist. Dieser Prozess ist damit ein Prozess der Konfrontation und gleichzeitig der Grenzziehung (vgl. Kap. 4.2.2.4) zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, virtuellem und realem Raum, insofern beide nunmehr aufeinandertreffen und sich an- und gegeneinander, mithin dialektisch *und* praktisch *durch-einander* (vgl. Kap. 4.5 u. 6) bewähren müssen. Die Grenze ist dynamisch und durchlässig, insofern sie nicht (ewig) feststeht, sondern veränderbar, weil aushandelbar ist (vgl. Kap. 4.2.2.4).²⁷⁸ Aus der realen Möglichkeit wird eine reale Wirklichkeit, die gleichsam aber bereits reale Möglichkeit ist, weil sie diese und diese sie in sich „aufgehoben“ hat.

„Das reale Wirkliche als solches ist nämlich das *bestimmte* Wirkliche und hat zunächst seine *Bestimmtheit* als *unmittelbares Sein* darin, daß es eine Mannigfaltigkeit existierender Umstände ist; aber dies unmittelbare Sein als Bestimmtheit, ist es auch das *Negative* seiner, ist Ansichsein oder Möglichkeit; so ist es reale Möglichkeit. Als diese Einheit der beiden Momente ist sie [...] Einheit der Möglichkeit und Wirklichkeit“ (Hegel 6, 211 f.; Hervorh. i. O.).

Die Grenzziehung und damit Bestimmung von Wirklichkeit und Möglichkeit ist ein kreativer Prozess, in dem Wirklichkeit durch die Möglichkeit und Möglichkeit durch die Wirklichkeit hindurch gelesen wird, es ist eine „transaktionale Form des Verstehens“ (Allert/Asmussen 2017, 35), d. h. des Vordringens in die Tiefe (vgl. Kap. 4.1.1.3), die Begründung des anderen durch Überschreitung der eigenen Grenzen, um diese dadurch zu erkennen, wodurch sich das Verständnis von ihnen verändert und mit dieser Veränderung sie sich wechselseitig bedingend (vgl. Kap. 6.4) als solche konstituieren. Die Wirklichkeit erwächst aus der Möglichkeit, wie die Möglichkeit nur erwächst aus dem Wirklichen.

„As such, there is no moving beyond, no leaving the ‚old‘ behind. There is no absolute boundary between here-now and there-then. There is nothing that is new; there is nothing that is not new“ (Barad 2014, 168).

Die realen Möglichkeiten stellen sich als Angebote zur Erweiterung und damit auch Transformation der (bestehenden) Realität dar, wobei alle Angebote potenziell möglich sind; handelt es sich bei ihnen schließlich nicht um rein virtuelle Möglichkeiten, sondern um jene Möglichkeiten, die das Reale in sich „aufgehoben“ haben, ohne es jedoch endgültig bestimmt zu haben (reale Möglichkeiten sind keine reinen Möglichkeiten, sondern realisierbare Möglichkeiten). Welches Angebot aber angenommen wird, ist abhängig davon, inwiefern es ein passendes Gegenangebot der anbietenden Entität

278 Wirklichkeit und Wirkung sind nicht als starr, sondern als dynamisch, als „Prozessualität“ zu betrachten: Denn „[...] Wirklichkeit [ist] selbst als Werden, eine Bewegung anzusehen, in der momentan das Ganze präsent ist. Wir können, so oft wir wollen, um die Welt herumlaufen, den Horizont erreichen wir nie [...]. Es gibt nicht *den* Kontext, *das* System oder *das* Absolute als eine alles in sich versammelnde Einheit, für die sich ein alle Bewusstseins- und Weltgestalten überfliegender Begriff des Ganzen befestigen ließe“ (Gamm 2020, 121; Hervorh. i. O.).

gegenüberstehenden Entität gibt. Die Angebote sind jedoch nicht einfach da, sondern ergeben sich im Prozess ihrer Transformation durch Transaktion und Transaktion durch Transformation (vgl. Kap. 6.4). Es handelt sich, noch weiter zugespitzt, um ein Tätigsein (*agency*) als „Veränderungen von Veränderungsmöglichkeiten“ (Barad 2012a, 88; Hervorh. entf.) und „fortlaufende Rekonfiguration der Welt“ (ebd., 22), um Tätigkeiten als „das Inkraftsetzen von Grenzen“ (ebd., 12), die erneute Grenzziehungen (*agential cuts*) erfordern und nach sich ziehen (vgl. Kap. 3.2 u. folgend Kap. 7.1.2). Die Realität ist demnach nicht einfach ein Ausdruck oder eine Repräsentation des Realen, sondern sie ist selbst Ergebnis der dialektischen Verbindung und Trennung (Teilung) von Realem und Virtuellem und damit eines *dritten Prozesses*.

7.1.1.3 Dritter dialektischer Prozess

(3) Dieser dritte Prozess ist jener *Prozess der dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Menschen und Welt und darüber vermittelt der vorherigen Prozesse*. Er (be)findet (sich) im Raum des Realen statt (vgl. Abb. 25, Mitte), wobei das Reale nicht misszuverstehen ist als Raum des reinen Realen, wie auch der Raum des Virtuellen nicht misszuverstehen ist als Raum des rein Virtuellen. Beide Räume sind permeabel verbunden und somit „verunreinigt“, haben sie einerseits Sphären der Reinheit, d. h. Bereiche, in denen das Reale nur real und das Virtuelle nur virtuell ist, andererseits aber auch immer einen Teil des anderen, das Reale des Virtuellen und vice versa, in sich „aufgehoben“ (vgl. oben „Kaffee ohne...“). Die Wirklichkeit ist somit Bedingung der Wirklichkeit der Möglichkeit, wie die Möglichkeit Bedingung der Möglichkeit der Wirklichkeit ist, wodurch sich beides selbst durch-einander Bedingung ihrer Möglichkeit und Wirklichkeit, ihrer Wesentlichkeit bzw. ihres Selbst im Werden ist.

„Als aufgehobene Möglichkeit ist sie [d. i. die Wesentlichkeit; P. S.] das Hervorgehen einer neuen Wirklichkeit, welche die erste unmittelbare Wirklichkeit zu ihrer Voraussetzung hatte. Dies ist der Wechsel, welchen der Begriff der Bedingung in sich enthält. [...] Das] Andere ist zunächst nur ein Mögliches, welche Form sich dann aber aufhebt und in Wirklichkeit übersetzt. Diese neue Wirklichkeit, welche so hervorgeht, ist das eigene Innere der unmittelbaren Wirklichkeit, welche sie verbraucht. Es wird so eine ganz andere Gestalt der Dinge, und es wird auch nichts anderes: denn die erste Wirklichkeit wird nur nach ihrem Wesen gesetzt. Die Bedingungen, die sich aufopfern, die zugrunde gehen und verbraucht werden, gehen in der anderen Wirklichkeit nur mit sich selbst zusammen. – Von solcher Art ist nun überhaupt der Prozess der Wirklichkeit. Diese ist nicht bloß ein unmittelbar Seiendes, sondern, als das wesentliche Sein, Aufhebung ihrer eigenen Unmittelbarkeit und dadurch sich mit sich selbst vermittelnd“ (Hegel 8, 287 f.).

Der Übergang von Wirklichkeit und Möglichkeit und vice versa ist, analog der Bestimmung von Sein und Nichts (vgl. Kap. 4.2.2), kein reines Übergehen, sondern ein „*Zusammengehen mit sich selbst*“ (Hegel 6, 210) durch das andere und damit auch durch sich selbst, eine „Übereinstimmung von Wesen und Erscheinung“ (Hagen 2016, 129).²⁷⁹ Die Entfaltung des Selbst, der Möglichkeit als Möglichkeit und der Wirklich-

279 „Wenn man zum Beispiel sagt ‚Das denkt er sich so, in Wirklichkeit aber verhält es sich ganz anders‘, dann setzt man einem für bloß subjektiverachteten Wissen die erkannte Objektivität entgegen. [...] Wenn man dagegen beispielsweise

keit als Wirklichkeit, ist keine solipsistische, sondern eine durch-einander bedingte und sich (ko-[re-])konstituierende, eben dialektische und praktische bzw. eine dialektisch-praktische Angelegenheit, insofern die Wirklichkeit nur Wirklichkeit sein kann, wenn sie auch möglich ist, und die Möglichkeit (sinnvoll) nur Möglichkeit sein kann, wenn sie auch wirklich „ist“. Es ist „der Gang der Sache selbst“ (Hegel 5, 50) durch das andere (selbst), welches beides als solches konstituiert. Beides muss sich in diesem Gang als solches erst konkretisieren, was wiederum nur über bzw. *durch* das andere und darüber vermittelt sich selbst gelingt. Das Selbst von Wirklichkeit und Möglichkeit ist somit die „Einheit von An-sich- und Für-sich-Sein“ (Vieweg 2019, 387). Der Werdensprozess dahin

„erfolgt nicht als Übertreten, unvermitteltes Umschlagen in ein Anderes; die Selbstständigen können nur innerhalb der Einheit gedacht werden, sind nicht unmittelbar, sondern durch das Wesen selbst gesetzt, vermittelt [...] ein spiegelndes Zurückwerfen wie in der Bewegung des Lichts, ein Hin- und Zurückbeugen, eine permanente Pendelbewegung, eine *Wechselbestimmung*, jedoch mit gleicher Geltung einer Bestimmung und ihrer Gegen-Bestimmung, von Satz und Gegensatz [...] gleich-gültig, von gleicher Kraft“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Es ist der Widerspruch, durch den sie sich selbst als sich selbst durch das andere erhalten, weil er die Bewegung aufrechterhält, die durch sie begründet wird. „[D]ie Bewegung [ist] der *daseiende* Widerspruch selbst“ (Hegel 6, 76; Hervorh. i. O.), eine „beständig rochierende Selbstbewegung“ (Vieweg 2019, 392) durch das andere. „Sie ist der *Widerspruch* äußerlicher Vermittlung *durch sich selbst*“ (Hagen 2016, 145; Hervorh. i. O.). *Möglichkeit und Wirklichkeit sind somit „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“, die sich dialektisch-dialektisch-dialektisch bilden bzw. gebildet werden.*

Die *Praxis* ist hierbei die *materialisierte bzw. materialisierende Mitte der dialektischen Bestimmung des Subjekts*, sie ist dessen (un-)mittelbare Vermittlungsinstanz. Die Mitte existiert an sich nicht real, sondern sie existiert erst durch die praktische Wechselwirkung der durch sie vermittelten Entitäten (Mensch und Welt, Subjekt und Objekt), indem sie in dieser Wechselwirkung wirksam (und damit real) wird. Denn ist die Wechselwirkung von Mensch und Welt jene, an der sich durch Reflexion auf das Andere entscheidet, welche realen Möglichkeiten realisiert, d. h. verwirklicht und in den realen Raum zur Wirklichkeit übertragen werden, so hat dies einerseits Auswirkungen auf Mensch und Welt selbst, weil ihrem Raum eine neue Realität hinzugefügt wird und damit wiederum rückwirkt auf ihre eigenen realen Möglichkeiten, die wiederum rückwirken auf die nicht realen Möglichkeiten, die rückwirken auf das Alles und Nichts, die rückwirken auf das Nicht-Alles, was wiederum eine Rückwirkung der Rückwirkung zur Folge hat, und damit auch eine Wirkung nicht nur auf die eigenen, sondern auch anderen realen Möglichkeiten hat. Das Nicht-Alles im virtuellen Raum des Menschen umfasst somit nicht nur das Alles, Nichts und das aus dem zweiten Prozess (ko-[re-])konfigurierte Nicht-Alles des Menschen, sondern ebenso das Alles, Nichts und

davon spricht, dass jemand eine ‚wirkliche Politikerin‘ sei, dann ist von einem Unterschied in dem Erkenntnisobjekt selbst die Rede. Unterschieden wird hier eine Politikerin, die zwar als solche auftritt, im Grunde aber keine ist, von einer anderen, bei welcher der Eindruck, den sie macht, mit dem, was sie wesentlich ist, zusammenfällt“ (Hagen 2016, 129).

das aus dem zweiten Prozess (ko-[re-])konfigurierte Nicht-Alles der Welt. Das heißt, Mensch und Welt enthalten nicht nur sich selbst, sondern immer auch das andere – sowohl in seiner Realität als auch in seiner Virtualität – und umfassen eine Mannigfaltigkeit oder auch ein *Spektrum* an Möglichkeiten der Realisierung und Realitäten der Virtualisierung.²⁸⁰ Die Möglichkeiten und die Wirklichkeit des Menschen sind ebenso in der Welt „aufgehoben“, sind Teil von dieser, wie die Möglichkeiten und Wirklichkeit der Welt „aufgehoben“ im und Teil des Menschen sind. Das bedeutet auch, dass sie sich durch die Art und Weise, wie sie sich durch ihre sich wechselseitig bedingende Konstitution erkennen, auch in der Art und Weise, wie sie sind, sich wechselseitig verändern (können).

„Subjekt und Objekt [sind] in sich ‚vermittelt‘ [...], wie Hegel gesagt hätte; darum spiegelt eine ‚epistemologische‘ Verschiebung in der Sichtweise des Subjekts immer eine ‚ontologische‘ Verschiebung im Gegenstand selbst wider“ (Žižek 2020, 13).²⁸¹

Das heißt, der dritte Prozess ist jener Prozess, in dem Mensch und Welt und ihre bisherigen, Realität erzeugenden dialektischen Prozesse dialektisch-praktisch mit- bzw. durch-einander in Verbindung treten und wechselwirken. Diese Wechselwirkung ist dann nicht nur jene Wechselwirkung von Mensch und Welt (vgl. Kap. 4.1), sondern sie umfasst, insofern Mensch und Welt beide zwar im realen Raum sind, aber auch im virtuellen Raum „sind“, d. h. Anteil an beidem haben und Mit-Teil von beidem sind/ „sind“, auch jene vorherigen Prozesse, die – analog zum Verliebtsein (vgl. Kap. 5.1.2.2.1) – zu dieser Wechselwirkung geführt haben und damit Bedingung ihrer Möglichkeit und Wirklichkeit sind. Die vorherigen Prozesse sind aber nicht als a-priori-Prozesse misszuverstehen, sondern als Prozesse, die wiederum ihrerseits alle anderen Prozesse, d. h. auch jenen der Wechselwirkung im realen Raum, zur Bedingung ihrer Möglichkeit haben, weil sie diese konkretisieren und von diesen konkretisiert werden.

Die Wechselwirkung von Mensch und Welt, das, was *Humboldt* im Grundsatz Bildung nennt (vgl. Kap. 4.1), ist damit zum einen nicht nur eine rein praktische Wechsel-

280 *Spektrum* ist hier nicht nur in seinem philosophischen Sinne der Erscheinung in der Vorstellung (gespenstische Erscheinung [von engl. *spectre* = Gespenst]) und im physikalischen Sinne als Aufspaltung (Fraktion) von weißem Licht in seine eine farbige Bandbreite bildenden einzelnen Lichtwellen zu verstehen. Spektrum ist hier beide Bedeutungen „aufhebend“ zu verstehen in dem Sinne, dass es Ausdruck der aus der Wirklichkeit aufgeschlossenen Möglichkeiten und aus den Möglichkeiten erschlossenen Wirklichkeiten ist, welche sich aus sich heraus ergeben, indem sie sich überlagern und dadurch selbst abgrenzen. Sie bilden dann ein unbestimmt-bestimmtes (*diffraktives*) *Interferenz- bzw. Streuungsmuster*, welches ihre Differenz bei gleichzeitiger Identität und damit eine Dynamik ihrer wechselseitig bedingten Genese ausdrückt (vgl. dazu auch Barad 2007; 2012a; 2013; zu Interferenz und Diffraction vgl. a. Fn. 288).

281 Die Veränderung ist demnach nicht als absolute, sondern als die dialektisch-dialektische Dialektik beeinflussende Veränderung zu verstehen. Das heißt, eine Veränderung ändert nicht die dialektisch-dialektische Dialektik per se, sie bringt sie und die Beziehung von Mensch und Welt nicht zum Einstürzen, sondern nimmt Einfluss auf ihre Relata, d. h. auf die in dieser dialektisch-dialektischen Dialektik „aufgehobenen“ Parameter, insofern nicht reale (nicht verwirklichte) Möglichkeiten nun zu realen werden, was wiederum alles andere damit Verbundene beeinflusst und zu einer Transformation von Mensch und Welt und ihrer Verhältnisse, aber nicht ihrer Wechselwirkung, ihrer dialektisch-dialektischen Dialektik an sich führt. Ist die Wechselwirkung von Mensch und Welt ein dialektischer Prozess, indem Mensch und Welt über den je Anderen eigene Potenziale (neu) entdecken, so ist eine Veränderung in diesem Prozess keine Negation der Entdeckung von Potenzialen, d. h. keine Negation, dass diese entdeckt werden, sondern vielmehr eine Veränderung der Bestimmung, welche Potenziale als realisierbar bestimmt werden. Eine Veränderung ist eine Möglichkeit der Realisierung zuvor unerwarteter, nicht für realisierbar gehaltener Möglichkeiten, hier entscheidet sich bspw., welche Bedeutung und welchen Sinn der „Kaffee ohne...“ hat. Was eine Entität „ist“, hängt demnach davon ab, welche Werdens-Prozesse, welche Prozesse der Transak- und Transformation es ein- und ausschließt, aufnimmt und anstößt, sowohl potenziell (Nicht-Alles) als auch wirklich (Realität), d. h. wie es sich dialektisch-praktisch (ko-[re-])konstituiert.

wirkung im realen Raum (Materialisierung von Möglichkeit in Wirklichkeit, des „*Weniger als nichts*“ in Sein und Nichts), sondern auch eine über diesen Raum vermittelte Wechselwirkung der Prozesse im quasi-virtuellen/-realen Raum (vgl. Kap. 4.3 u. Kap. 5.2.2), d. h. mit jenen Prozessen, die auf beiden (der realen wie der virtuellen) Seiten von Mensch und Welt vorab stattgefunden haben und fortan noch stattfinden werden. Es ist zum anderen nicht bloß ein absolut fluides Unterfangen, sondern relativ absolut, insofern jede Wirkung als solche erst sein kann, wenn sie ist, d. h. ein Zustand ist, der jedoch erst geworden sein muss und, um geworden sein zu können, gewesen sein muss – ein Zustand des Werdens (vgl. Kap. 4.1) der Möglichkeit und Wirklichkeit von Mensch und Welt. Mensch und Welt entfalten ihre Potenziale, indem sie sich die des anderen einfallen; sie falten sich den Anderen samt dessen Potenzialen ein, indem sie ihre eigenen Potenziale entfalten, wie sie sich selbst und ihrer Potenziale einfallen, indem sie die Potenziale des anderen entfalten, sich selbst durch-einander und sich durch-einander selbst „aufheben“. Zustand und Werden, Wirkung und Wirken sind erst in Relation absolut und vice versa. *Mensch und Welt sind mittendrin*.

Die Wechselwirkung von Mensch und Welt ist insofern eine fortwährende „Aufhebung“ der Möglichkeit und Wirklichkeit, welche die jeweiligen dialektischen Prozesse der realen und nicht realen Möglichkeiten wie des Alles, Nichts und Nicht-Alles der jeweiligen Entitäten und ihrer „Aufhebung“ ineinander umfasst. Das heißt, ist die Wechselwirkung von Mensch und Welt dialektisch zu verstehen, indem der Mensch in der Welt und die Welt im Menschen ist und sie sich (*ko-[re-]*)konstituieren, so ist diese Dialektik wiederum dialektisch-dialektisch angelegt, insofern einerseits der Mensch, bis er in die Wechselwirkung tritt, dialektisch-praktische Prozesszustände der *Intra-aktion*, *Intradependenz* und des *Intraesses* (durch)gemacht hat, insofern die Welt dies aber auch hat und sich die *dialektisch-praktischen Prozesszustände* der beiden Entitäten inwendig aufeinander beziehen, also dialektisch-dialektisch sind (vgl. dazu Kap. 7.1.2). Und insofern Mensch und Welt als dialektisch-dialektisch in den Prozess der dialektischen Wechselwirkung eintreten, so ist diese selbst eine dialektisch-dialektische Dialektik.

Bildung ist dann zu verstehen als ein komplexes Geflecht sich wechselseitig und *durch-einander* dialektisch-praktisch (*ko-[re-]*)konstituierender Entitäten im Raum ihrer Möglichkeiten als Bedingung der Wirklichkeiten sowie ihrer Wirklichkeit als Bedingung der Möglichkeiten, das nie eindeutig zu definieren ist (vgl. zu „Definition“ auch Fn. 162), sondern dessen Eindeutigkeit und Bestimmung eine (ephemere und dennoch beständige) Momentaufnahme ist. Es handelt sich hierbei nicht um einen unidirektionalen, linearen Richtungsverlauf von Ursache und Wirkung, sondern dialektisch um ein bi- bzw. multidirektionales, dynamisches Durch-einander von Mensch und Welt (vgl. Kap. 4.5 u. folgend 7.1.2).

7.1.2 Bildung als dialektisch-praktischer Prozesszustand

Im Rahmen der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit sind Mensch und Welt erst, was sie sind, weil und wenn sie dialektisch geworden sind, was sie sind; geworden sind sie durch-einander in der Praxis, welche wiederum durch sie dialektisch geworden ist, was sie ist. Die Bildung von Mensch und Welt ist somit

eine Angelegenheit ihrer inwendigen Verwobenheit, d. h. eines *dialektisch-praktischen Prozesszustands*, in dem sich Mensch und Welt, Dialektik und Praxis durch-einander bedingen und *(ko-[re-])konstituieren*. „*(ko-[re-])konstituieren*“ drückt aus, dass Mensch und Welt sich

1. *konstituieren*, d. h. sich selbst als das bestimmen, was sie sind (*intransitiv*);
2. *ko-konstituieren*, d. h. sich durch das andere als das bestimmen bzw. verändert werden, was sie sind (sich zusammen bestimmen bzw. bestimmt werden) (*transitiv*);
3. *re-konstituieren*, d. h. sich selbst verändern und neu bestimmen, als das, was sie sind und werden konnten (*intransitiv*);
4. *ko-re-konstituieren*, d. h. sich durch das andere selbst verändern und neu bestimmen bzw. verändert und neu bestimmt werden, als das, was sie sind und werden konnten (*intransitiv*).

Dabei ist mit „*(ko-[re-])konstituieren*“ nicht „sukzessiv mit (vor-)bestimmter Reihung“ gemeint, sondern es beschreibt einen dialektisch-praktischen Prozess, der synchron und simultan in durch-einander ausgeführter, bedingter und seiender Verwobenheit vollzogen wird – „cut together-apart (one move)“ (Barad 2014, 168).²⁸² Mensch und Welt sind (sich selbst und) einander *inwendig* ($\approx$ *intra-*)²⁸³ verbunden-getrennt, unterschiedlich-gleich, vermittelt-unmittelbar, d. h. dialektisch, sodass, wenn von „*(ko-[re-])konstituieren*“ die Rede ist, auch von einer *Intra-Dialektik*²⁸⁴ gesprochen werden kann, die durch *Intraaktion*, *Intradenpendenz* und *Intraesse* konstituiert wird und Ausdruck findet. Mensch und Welt werden nicht nur als *interagierende*, *interdependente* und *interessante* Entitäten verstanden, die bereits, bevor sie zu dem geworden sind, was sie sind, sind, was sie sind, die einen primordialen festgelegten Bereich *zwischen* sich haben, sondern sie werden auch und vielmehr verstanden als *intraagierende*, *intraessante* und *intradenpendente* Entitäten, die sich durch-einander *inwendig* bestimmen und bedingen, d. h. deren dialektische *und* praktische Wechselwirkung nicht *zwischen* ihnen, sondern dialektisch-praktisch *in* ihnen als durch-einander „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“ (vgl. Kap. 4.5) vollzogen wird.

282 „*(ko-[re-])konstituieren*“ ist der praxistheoretische Inbegriff der dialektischen Bildungsprozesse gemäß der dialektischen Modi Kritik, Reflexion und Konzilianz (vgl. Kap. 4.4). Das heißt, es ist Kritik, Reflexion und Konzilianz in der Praxis bzw. Praxis in Kritik, Reflexion und Konzilianz.

283 Um Missverständnisse zum Begriff „*inwendig*“, die möglicherweise eine einseitige Auslegung des Begriffs suggerieren könnten, zu vermeiden, sei an dieser Stelle betont, dass „*inwendig*“ bzw. „*Inwendigkeit*“ keinen Solipsismus, sondern vielmehr das Gegenteil beschreibt. Als Teil der Beschreibung der „*(Ko-[Re-])Konstitution*“ sind bzw. werden einander „*inwendig*“ Mensch und Welt weder rein aktiv noch rein passiv, weder rein aus sich selbst (*internal*) noch rein aus dem anderen (*external*) das, was sie sind, sondern „*(ko-[re-])konstituieren*“ sich gleichsam (*gemeinsam*) durch beides. Die „*inwendig*“ Struktur bzw. Strukturierung im Sinne der „*(Ko-[Re-])Konstitution*“ von Mensch und Welt stellt, in Rekurs an die erwähnte „*Dualität von Struktur*“ sensu Giddens (vgl. Kap. 3.2) nicht „eine Dualität dar“, wonach sich Strukturmomente als „Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv erzeugen“ (Giddens 1997, 77), bilden, sondern es handelt sich um eine „*Dialektik von Struktur*“, in der die Erzeugung (Praxis) selbst dialektisch angelegt ist (s. o. Einleitung zu Kap. 7). „*Inwendigkeit*“ bzw. „*inwendig*“ ist dann Ausdruck einer Praxis, einer Bedingtheit bzw. eines Seins von Mensch und Welt, die bzw. das „*inwendig*“ ist, wenn sich ein(e) Wendung, Beziehung und Zustand „*(ko-[re-])konstituiert*“, in der bzw. dem beide, Mensch und Welt, selbst durch-einander dialektisch-praktisch hervorgehen als „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“. Der Prozess der „Aufhebung“, durch den sie sich „*(ko-[re-])konstituieren*“, wird erst durch sie als solche konstituiert und vollzogen.

284 Der Neologismus „*Intra-Dialektik*“ oder „*intra-dialektisch*“ soll in besonderer Weise die (sich) in dialektisch-praktischen Prozesszuständen *(ko-[re-])konstituierte* (bzw. *(ko-[re-])konstituierende*) Verwobenheit von Mensch und Welt in Bildungsprozessen betonen.

Der Zwischenbereich, als (Frei)Raum, in dem sich Mensch und Welt auseinandersetzen, um sich zu bilden, *ist* nicht gegeben, sondern muss erst *gegeben werden*, um (gegeben) zu sein; erst dann ist er immer schon gewesen, was er war, bevor er wurde, was er geworden ist. Drücken *Interaktion*, *Interdependenz* und *Interesse* also noch ein(e) „Auseinandersetzen(en/ung)“ aus, so stehen *Intraaktion*, *Intradependenz* und *Intraesse* für ein(e) „Auseinandersetzen(en/ung)“ von Mensch und Welt:

- *Auseinander setz(en/ung)* meint, dass Mensch und Welt sich als Mensch und Welt separieren und sich als solche bestimmen. Es handelt sich um einen in der Praxis vollzogenen Prozess der *Kritik als Unterschied machen*. Dialektisch betrachtet ist Kritik nicht ohne Reflexion und Konzilianz zu denken (vgl. Kap. 4.4), sodass das Auseinandersetzen auch als Miteinander zu lesen ist, als Prozess, den sie nur miteinander (d. h. zusammen, solidarisch) vollziehen können, weil sie nur zusammen eine Trennung, eine Auseinandersetzung herbeiführen können. Sie brauchen die Bezugnahme *aufeinander* (Reflexion), um sich *auseinanderzusetzen*. Diese Praxis ist sodann Ausdruck der „Selbigkeit in der Selbstentzweiung“ (Litt 1948, 19; auch Hegel 3, 23 u. 133), d. h. einer Verbindung, die (retroaktiv) durch die Auseinandersetzung entsteht (Konzilianz).
- *Aus einander setz(en/ung)* wiederum ist zu betrachten als kritisch-reflexiv-konziliante Auseinandersetzung und versteht sich sodann als Prozess, in dem Mensch und Welt sich nicht nur trennend verbinden, indem sie wechselnd aufeinander wirken, sondern vielmehr, indem sie „*durch einander*“ (Buhr 2019, 84; Hervorh. i. O.) hindurch wirken und sich dadurch wechselseitig auseinandersetzen, d. h. aus dem anderen heraus sich selbst setzen und den anderen (bzw. einen Teil von diesem) dadurch in sich „aufheben“, einen Teil von sich in dem anderen „aufgehoben“ wissen (vgl. Kap. 4.2 und bes. 4.5). Der Prozess, aus dem der Zustand emergiert, wird selbst zum Zustand, aus dem der Prozess hervorgeht, er ist *inwendig*.

Der *dialektisch-praktische Prozesszustand* drückt das Verhältnis *(dis-)kontinuierlich* durch-einander praktisch werdender, sich bedingender und seiender Entitäten aus (vgl. dazu Kap. 7.1.1), in dem beide erst sein können, was sie sind, wenn sie geworden sind, was sie sind, wobei das Werden abhängig ist von ihnen und der dieses Verhältnis konstituierenden Praxis, welche wiederum bedingt ist durch sie, d. h. durch ihr dialektisch gewordenes Sein. Beide können nicht *ohne*, sondern nur *mit* dem anderen sein, was sie sind, weil sie nur sein können, was sie sind, wenn sie geworden sind, was sie sind, und dieses Werden wiederum mitbedingt ist durch den anderen.²⁸⁵

285 Diese Bedeutung des „ohne“ und „mit“ wird unter Nutzung seiner englischen Übersetzung verständlicher: „Ohne“ oder „Without“ ist immer schon ein Ohne, welches sowohl das „mit“ (*with*) wie auch das „aus“ (*out*) beinhaltet. „mit“ und „aus“ sind immer einander mit- und aus-einander. Dieses „Einander“ wird ebenfalls durch die englische Übersetzung verständlicher, insofern es als „another“ übersetzt wird. „Another“, zerlegt in Präfix und Wortstamm, ist „an“ und „other“ verbunden, d. h. „ein“ und „anderes“ verbunden. „Einander“ signalisiert dann die Ver- und Entbundenheit, die Ein- und Andersheit der Teile, die einander sind. Mit- und auseinander, „with an other“ und „out an other“ umfasst dann die Paradoxie, dass das Miteinander in sich das andere (*other*) beinhaltet, als einen Unterschied in der Einheit (Mittheit). Das Auseinander beinhaltet ebenfalls ein anderes, insofern es ein anderes ausschließt, es dieses dadurch auch einschließt – es kommt aus diesem anderen (*out of an other*) oder das andere kommt aus ihm (*an other out of an other*; ein anderes aus einem anderen). „Einander“ ist Miteinander im Anderen, im Auseinander (Mitmensch und Mitwelt; vgl. auch Kap. 4.5).

Seinen Ausdruck und seine nähere Spezifizierung findet der *dialektisch-praktische Prozesszustand* in dialektisch miteinander verbundenen und einander bedingenden Momenten der *Intraaktion* (Kap.7.1.2.1), *Intradependenz* (Kap.7.1.2.2) und *Intraesse* (Kap.7.1.2.3), was im Folgenden näher erörtert wird.

7.1.2.1 *Intraaktion*

Der Begriff der *Intraaktion* geht auf die theoretische Physikerin und Philosophin *Karen Barad* (2007; 2012a; und passim) zurück. Er fußt auf ihrem im Rekurs auf die Philosophie zur Quantenmechanik des dänischen Physikers *Niels Bohr* sowie auf den französischen Philosophen *Michel Foucault* und die amerikanische Philosophin *Judith Butler* formulierten *onto-epistemo-logischen* bzw. *ethico-onto-epistemo-logischen* Theorieprogramm des „*Agentiellen Realismus*“ (Barad 2012a), das einem dadurch ermöglichten „*posthumanistischen, performativen* Ansatz“ (Barad 2012a, 11; Hervorh. i. O.) folgend zur „*Untersuchung von Erkenntnispraktiken innerhalb des Seins*“ (ebd., 100) dient. Dem *Agentiellen Realismus* zufolge sind (ganz *Hegel'sch* dialektisch [vgl. Žižek 2020, 31 sowie Kap.4.2] sowie transaktional [vgl. Kap. 5.2] anmutend) „*Erkenntnis- und Seinspraktiken [...] nicht voneinander trennbar; sie implizieren sich wechselseitig*“ (ebd.). „Der Begriff der Intraaktionen reformuliert die traditionellen Begriffe von Kausalität und Tätigsein in einer fortlaufenden Rekonfiguration sowohl des Wirklichen als auch des Möglichen“ (Barad 2012a, 86f.) und beschreibt „*die wechselseitige Konstitution verschränkter Wirkmächtigkeiten*“ (Barad 2013, 64, Anm. d. Üb.3; Hervorh. i. O.) bzw. „*the mutual constitution of entangled agencies*“ (Barad 2007, 33; Hervorh. i. O.), in der Unterschiede (und Gleichheiten) kontinuierlich performativ durch einen sog. „*agentiellen Schnitt*“ (Barad 2012a, 20; Hervorh. i. O.) innerhalb eines Phänomens erzeugt werden – „*it is the cut that makes the individual and not the other way*“ (Barad in Kleinmann/Barad 2012, 77). Was ist, ist dies nicht (mehr) als primordial Gegebenes, sondern als Ergebnis von dynamischen Aushandlungsprozessen verschiedener, ebenbürtiger „*entangled agencies*“ (Barad 2007, 33; Hervorh. i. O.).

„[I]ndividuals' do not preexist as such but rather materialize in intra-action. That is, intra-action goes to the question of the making of differences, of ‚individuals,‘ rather than assuming their independent or prior existence. ‚Individuals‘ do not not exist, but are not individually determinate. Rather, ‚individuals‘ only exist within phenomena (particular materialized/materializing relations) in their ongoing iteratively intra-active reconfiguring. [...] It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of ‚individuals‘ within the phenomenon become determinate and particular material articulations of the world become meaningful. A specific intra-action enacts an ‚agential cut‘ (in contrast to the Cartesian cut – an inherent distinction – between subject and object), effecting a separation between ‚subject‘ and ‚object‘ within the phenomenon. In particular, agential cuts enact a resolution *within* the phenomenon of some inherent ontological indeterminacies to the exclusion of others. That is, intra-actions enact ‚agential separability‘ – the condition of exteriority-within-phenomena. So it is not that there are no separations or differentiations, but that they only exist within relations“ (Barad in Kleinmann/Barad 2012, 77; Hervorh. i. O.).

„Dementsprechend interagieren nicht Einzeldinge mit ihren jeweiligen Wirkmächtigkeiten (*agencies*) miteinander (was einer individualistischen Metaphysik oder Metaphysik der Dinge entspräche), sondern Wirk- bzw. Handlungsfähigkeiten liegen ontologisch der Konstitution von Körpern und Bedeutungen voraus. *Agencies* ‚emergieren‘ selbst wiederum erst in und aus ihrer gegenseitigen Verschränkung.[...] Agency ist für Barad also ‚kein Attribut, sondern die fortlaufende Rekonfiguration der Welt‘“ (Buhr 2019, 85; Hervorh. i. O.).²⁸⁶

Bildung bzw. Subjektbildung im Sinne von *Intraaktion* bedeutet somit, Subjekt und Objekt nicht als „zwei getrennte[.] Entitäten“, sondern als Phänomene zu betrachten, die „nicht ontologisch voneinander getrennt verstanden werden können, eine Spaltung zwischen Subjekt und Objekt oder zwischen Natur und Kultur ist nicht vorgängig, sondern wird erst durch spezifische Grenzziehungspraktiken erzeugt“ (Wunder 2020, 81). In der *Intraaktion* bleiben die „verschiedenen Agentien miteinander verschränkt“, weil sie als Relata ihrer Relation nur innerhalb von „Phänomenen als Ergebnis spezifischer Intraaktionen [existieren] (d. h. es gibt keine unabhängigen Relata, sondern nur Relata-in-Relation)“ (Barad 2012a, 105, En. 12). Phänomene sind Ausdruck der „Unzertrennlichkeit/Verschränkung intraagierender ‚Agentien‘“ (ebd., 19). „There is no absolute outside; the outside is always already inside“ (Barad 2014, 178) und vice versa.

Die *Intraaktion* separiert und fügt zusammen in einer Bewegung – „cut together-apart (one move)“ (ebd., 168). Die „Schnitte schneiden ‚die Dinge‘ zusammen und trennen sie voneinander“ (Barad 2012a, 89). „Cuts are not enacted from the outside, nor are they ever enacted once and for all“ (Barad 2007, 179; auch Barad 2012a, 89). Diese Schnitte (*cuts*) sind Markierungen innerhalb der Subjekt-Objekt-Verschränkung (*entanglement*) – Barad nennt es einen „agentiellen Schnitt zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘“ (Barad 2012a, 20; Hervorh. i. O.) – und Ausdruck einer dialektischen Grenzziehung (vgl. Kap. 4.2.2.4) des Aus- und dadurch gleichsam Einschließens des Anderen und sich selbst in der Praxis, wodurch Selbst und Anderes (als sich beide andere [*aliud-aliud*]) erst als solche konstituiert (identifiziert) werden. In jedem Prozess der Bestimmung, der Grenzziehung und -veränderung „werden ‚Innen‘ und ‚Außen‘ neu bearbeitet“ (Barad 2013, 93) und es bleibt bzw. entsteht immer eine Unbestimmtheit, die „nie ein für allemal aufgelöst [wird]“ (ebd., 90). Diese ist *unaufhebbar* – nicht in einem absoluten, die „Aufhebung“ verunmöglichenden Sinne, sondern im Sinne des Nicht-Alles als einer Bedingung der Möglichkeit der „Aufhebung“, als Voraussetzung für die fortwährende Wechselwirkung von Mensch und Welt als sich wechselseitig durch den anderen und sich selbst bzw. sich selbst und den anderen hervorbrachte und hervorbringende, ein- und ausschließende, intraaktive Entität.²⁸⁷

286 *Intraaktion* kann dann auch als Spezialfall der Subjektivierung verstanden werden, insofern diese, wie Ricken (2013, 35; Hervorh. i. O.) notiert, als „ein ‚figurativer Zusammenhang‘, eine Figuration ohne Anfang und Ende, Ursache und Wirkung zu fassen ist“, womit sie für fortlaufende *Re-Figurationen* offen scheint. Eine dezidierte Untersuchung der Verbindung des Subjektivierungskonzepts und der *Intraaktion* wäre aber gesondert an anderer Stelle zu leisten.

287 „*Unaufhebbar*“ ist hierbei nicht etwa als „dialektisch nicht zu bewältigen“ bzw. „von der Möglichkeit der ‚Aufhebung‘ ausgeschlossen“, sondern vielmehr als Abkehr von Beschönigungen, von „Verharmlosung oder gar Verleugnung“ zu lesen, wie mit Litts Verständnis eines gewandelten Humanitätsbegriffs, demgemäß Ambivalenzen und Spannungen anzuerkennen und „als unaufhebbares Grundmotiv in [...] den; P. S.] Lebensplan“ einzubauen (Litt 1961, 121) sind, notiert werden kann. Versuchte Litt mit dieser Ausdeutung, den Bildungsbegriff von der aus der Klassik stammenden „Antinomie verschleiernenden Harmonisierungstendenz“ (ebd., 122) zu entledigen und Bildung nicht nur „lediglich [als] auf die

„[J]ede Intraaktion [ist] wichtig [...], da die Möglichkeiten dafür, was die Welt [und der Mensch; P. S.] werden mag, in der Pause ausgerufen werden, die jedem Atemzug vorangeht, bevor ein Augenblick ins Sein tritt und die Welt [und der Mensch; P. S.] neu gemacht wird“ (Barad 2012a, 101).

Jeder Ein- und Ausschluss, jedes Ein- und Entfalten ist hier ein konstitutives Element „des dynamischen Wechselspiels [...] von Bestimmtheit und Unbestimmtheit“ (ebd.).

„Die Grenze zwischen Subjekt und Objekt ist zwar nicht fest, aber sobald ein Schnitt vorgenommen wird (d. h. eine bestimmte Praxis vollzogen wird), ist die Identifikation nicht willkürlich, sondern im Hinblick auf eine gegebene Praxis in der Tat materiell spezifiziert und bestimmt“ (ebd., 46).

Ausdruck findet diese Praxis in „materiell-diskursiven Praktiken“ (Barad 2012a, 33 u. ff.), d. h. in Diskurspraktiken (Barad nennt sie auch „Apparate“ [ebd., 34]), die als „spezifische materielle Rekonfigurationen verstanden werden, durch die ‚Objekte‘ und ‚Subjekte‘ entstehen“ (ebd., 34) und deshalb auch „*grenzziehende Praktiken*“ (ebd., 35; Hervorh. i. O.) sind. „Entstehen“ meint, durch sich wechselseitig implizierende Bedeutungszuschreibungen bestimmt, die „Beziehung zwischen dem Materiellen und dem Diskursiven ist eine Beziehung der wechselseitigen Implikation“ (Barad 2012a, 41) oder auch praktischen „Aufhebung“, „durch die die Bestimmung von Grenzen, Eigenschaften und Bedeutungen auf unterschiedliche Weise“ (ebd.), jedoch stets in „fortlaufende[r] Artikulierung“ (ebd., 36) vollzogen wird. Beide grenzziehenden Entitäten gehören – paradoxerweise – durch die Grenzziehung, die Trennung voneinander, zusammen, weil sie durch-einander vollzogen worden ist. Beides wird als Einzigartiges (Verschiedenes und Eindeutiges) in der Wechselwirkung mit dem anderen zu dem, was es ist und nicht ist – „*hieros gamos*: the coming together of opposite qualities within“ (Barad 2014, 174; Hervorh. i. O.).

Im Rekurs auf *Hegel* heißt dies, dass Subjekt und Objekt sich „*anerkennen* [...] als gegenseitig sich *aner kennend*“ (Hegel 3, 147; Hervorh. i. O.), insofern sie den anderen nicht nur erkennen, als was er ist, sondern ihn als Teil von sich betrachten, durch den sie selbst nur werden konnten, was sie sind, den anderen also *an-erkannt* (i. S. v. angeeignet) haben, und sie dadurch, weil der andere nun auch Teil des Selbst ist, sich selbst anerkennen. (Subjekt-)Bildung ist dann als Phänomen der sich gegenseitig durch sich aus und in sich wechselseitig vollziehenden Bestimmung von Subjekt und Objekt, die

„Persönlichkeit‘ gerichteten Vollendungsdrang durch eine Einfügung in ein übergeordnetes Ganzes“ (ebd., 121) zu reduzieren, so drückte er damit bereits aus, dass Bildung nur zu haben ist, wenn sie eine „unaufhebbare“ Lücke lässt, die eine endgültige Vollendung und damit, *Hegel'sch* gesprochen, den Fall in die Leere verhindert. Es zeichnet sich in der meta-modernen, posthumanistischen Welt ab, dass der antinome Charakter ihrer Bedingungen, Möglichkeiten und Effekte zu Bildung auffordert, aber nicht in einem ausschließlich humanzentrierten, sondern in einem gleichsam exzentrischen, auf die dialektisch-praktische Bildung mit der Umwelt gerichteten Sinne, im Zuge derer der Mensch sich weder an bspw. „in der Arbeitswelt entspringenden Sachanforderungen [...] verlier[t], daß er seiner selbst als des sich selbst bestimmenden [...] Subjekts vergißt“, noch „daß er sein Menschentum in ein Inneres flüchtet, das die Arbeitswelt als das Widermenschliche außer sich hält und so den Widerspruch durch äußere Teilung auflöst“ (ebd., 128). Vielmehr meint dialektische Bildung, „er selbst zu sein, ohne sich darum der Welt zu versagen“ (ebd.). „Der Mensch lernt sich in das Wesen kennen, dem es nicht beschieden ist, in bruchlosem Wachstum zur Harmonie heranzureifen, sondern dem es obliegt, in stetern Ringen mit immer von neuem aufbrechenden Gegensätzen Selbst zu werden und Welt zu gestalten“ (ebd., 129), weil Selbstgestaltung – ganz im Sinne der Subjekt-Objekt-Bildung (Kap. 6) – aber immer auch heißt, (von der Welt) gestaltet zu werden.

sich in diesem Phänomen als Subjekt-Objekt bzw. Objekt-Subjekt einerseits überlagern, indem sie durch „reading insights through one another in attending to and responding to the details and specificities of relations of difference and how they matter“ (Barad 2007, 71; 2013, 28) interferieren, die andererseits sich verändern, sich dadurch aber auch bestimmen, als verändert und sich verändernd, wodurch die Differenzen als *diffaktiv* bzw. *interferent* bestimmt werden

Diffraktion bzw. *Interferenz*²⁸⁸ beschreibt, dass bzw. wie Entitäten (hier: Mensch und Welt, Subjekt und Objekt) in ihrem Sein durch Überlagerung mit- und Differenzierung voneinander entstehen und sich als das konstituieren, was sie sind und sein können. Denn Interferieren umfasst gleichzeitiges Beeinflussen und Beeinflusstwerden durch die (Wirkung der) je andere(n) Entitäten und stellt damit eine fortwährende Veränderung und Verschränkung ihrer Unterschiede dar. Es ist eine „iterative (re)configuring of patterns of differentiating-entangling“ (Barad 2014, 168). Es umfasst das „Durch-einander-hindurch-Denken von Einsichten“ (Barad 2013, 60) aus verschiedenen und sich doch wechselseitig bedingenden Perspektiven, „die aus einer unbeständigen Relationalität heraus und auf sie bezogene ‚Objekte‘ und ‚Subjekte‘ sowie weitere Differenzen produzieren“ (ebd., 61). Beide Agentien (Wirkmächtigkeiten) bleiben dabei erhalten, dies aber als veränderte, weil durch-einander beeinflusste – sie haben das je andere in sich eingefaltet, indem sie sich durch es als sich selbst gesetzt haben, sie haben sich durchgesetzt und damit sich durch das andere hindurch als sich selbst behauptet. Das *Durch-Setzen* hat also dreierlei Bedeutung in sich „aufgehoben“:

1. *Durchsetzen*: sich gegenüber dem anderen behaupten, sodass das eigene Selbst prävaliert;
2. *Durchsetzen*: durch das andere hindurch das eigene Selbst etablieren, d. h. das andere als Bedingung der Möglichkeit des eigenen Selbst nutzen;
3. *Durchsetzen*: das andere mit dem eigenen Selbst versehen, es beeinflussen und Spuren des eigenen Selbst hinterlassen.

Durch-Setzen ist somit Ausdruck der interferentiellen oder diffraktiven Überlagerung im Sinne eines fortwährenden Beugens und Rückbeugens ihrer Wirkungen, die aufeinandertreffen, durch-einander durchgehen und sich dadurch beeinflussen („aufheben“), jeweils mit der Möglichkeit, sich in ihren Wirkungen zu verstärken und zu annihilieren (konstruktive bzw. destruktive Interferenz), wodurch sie in eine *Superposition(ierung)* (Barad 2014, 176)²⁸⁹ übergehen, aus der sie nur und in dem Moment

288 *Interferenz* meint die Überlagerung von Wellen, die sich, wenn ihre Wellenberge aufeinandertreffen, gegenseitig verstärken (konstruktive Interferenz), oder, wenn ihre Wellentäler aufeinandertreffen, gegenseitig abschwächen oder vollständig annihilieren (destruktive Interferenz). Interferieren umfasst gleichzeitiges Beeinflussen und Beeinflusstwerden durch die je andere Entität und stellt damit eine fortwährende Verschränkung und Veränderung ihrer Unterschiede und Gleichheiten dar. *Diffraktion* beschreibt das Aufeinandertreffen von Wellen auf ein Hindernis (was auch andere Wellen sein können) und deren dadurch resultierende Beugung (Veränderung). Diffractionen „highlight, exhibit, and make evident the entangled structure of the changing and contingent ontology of the world“ (Barad 2007, 73). *Diffraktion* und *Interferenz* werden hier wie von Barad synonym verwendet (Barad 2013, 42).

289 Jede praktische Bestimmung als etwas (Subjekt und/oder Objekt) impliziert dabei eine Uneindeutigkeit, eine Lücke, weil sie über bzw. durch anderes erlangt wurde und somit einen Makel, eine Unbestimmtheit in der Bestimmtheit „aufgehoben“ hat; jede Positionierung als etwas an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit ist eine Überlagerung der (Un-)Einheit mit sich selbst, weil dieses Selbst auch Anderes ist, weshalb es eine Superpositionierung, eine permanent im Werden befindliche Positionsbestimmung, ist. „Superpositions – here and there, now and then – are not a simple

herauskommen, wenn und in dem sie sich durch-einander praktisch bestimmen und sich damit als das, was sie sind – als Selbst, das das andere in sich „aufgehoben“ hat – festlegen bzw. (durch-)setzen. „The self is itself a multiplicity, a superposition of beings, becomings, here and there’s, now and then’s. Superpositions, not oppositions“ (ebd.). Es handelt sich in der Genese (von Subjekt und Objekt) um eine „Konstitution als korrelative Ko-Konstitution“, durch die „Subjekte und Objekte *durcheinander* existieren, und nicht bloß in äußerlicher Setzungsbeziehung und Fixierung zueinander stehen“ (Buhr 2019, 89; Hervorh. i. O.). Dass Subjekt und Objekt sind, was sie sind, begründet sich demgemäß in ihrer „ständigen iterativen praktischen Aufrechterhaltung und Rekonfiguration“, ihre „Ein(heitlich)keit [...] ist somit ein Effekt der (re-)konfigurierenden [sozio-]materiellen Praktiken der Welt“ (ebd.). Subjekt und Objekt sind immer als „*Teil des differentiellen Werdens*“ (Barad 2012a, 58; Hervorh. P. S.) zu verstehen, d. h. als sich fortwährend wechselseitig beeinflussend und verändernd, dadurch durch-einander sich bestimmend und sich „aufhebend“, sodass sie sich immer in einem nicht vorhersehbaren, aber doch veränderlichen Prozess weiterentwickeln. Ihre Identität ist relational, ihr Sein als das, was sie sind, ist „a phenomenal matter; it is not an individual affair. Identity is multiple within itself; or rather, identity is diffracted through itself – identity is diffraction/*différance*/differing/deferring/differentiating“ (Barad 2011, 126; Hervorh. i. O.). Was Subjekt und Objekt ist, ergibt sich demnach erst aus dem, was es in diffraktiver Differenz zu anderen, in der Praxis im Aufeinandertreffen und „Auseinandersetzen“ sowie Durch-Setzen (s. o.) mit anderen, geworden ist.

In dieser intraaktiven (*Ko-[Re-])Konfiguration* erfolgt „schrittweise [das], was möglich und was unmöglich ist – bei den Möglichkeiten gibt es keinen Stillstand“ (Barad 2012a, 86) – und das bedeutet, dass das Tätigsein von Subjekt und Objekt, d. i. ihr „*Vollzug schrittweiser Veränderungen in bestimmten Praktiken [...] durch die Dynamik der Intraaktivität*“ (ebd., 88; Hervorh. i. O.), wenn sie als solche bestimmt sein wollen, niemals aufhört, „es kann sich nie ‚erschöpfen‘“ (ebd., 86), weil Subjekt bzw. Objekt zu sein stets Subjekt bzw. Objekt zu werden bedeutet. Mit *Hegel* gesagt, heißt das:

„Dieser Progreß ins Unendliche ist nun aber nicht das wahrhaft Unendliche, welches vielmehr darin besteht, in seinem Anderen bei sich selbst zu sein oder, als Prozeß ausgesprochen, in seinem Anderen zu sich selbst zu kommen“ (Hegel 8, 199).

Eine *Intraaktion* zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie bestimmt-unbestimmt ist, was nicht bedeutet, dass sie nicht bestimmbar ist. Sie ist bestimmbar, wenn berücksichtigt wird, dass jede Bestimmung Aus- bzw. Wirkungen und Rückwirkungen hat, die ein eindeutiges, absolutes Bestimmen der intraagierenden Entitäten unmöglich macht, weil sich Wirkung und Rückwirkung wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit sind; sie haben Anteil am Anderen, sind Teil des Anderen und dieses von sich, sie mitteilen sich, wodurch sie sich jeweils zuteilwerden (als dem Anderen zugehöriger Teil) und sich dialektisch-praktisch „aufheben“. Sie sind dadurch das Andere, ohne dies zu sein, und sie sind sich selbst, ohne sich (vollständig) selbst zu sein, sondern sie

sind sich gleich und anders zugleich (*aliud-aliud*), weil *zugleich* auch immer schon bedeutet, ungleich(zeitig und -räumlich) zu sein. Der Prozess der Intraaktion ist somit Ausdruck des in materiell-diskursiven Praktiken sich ausdrückenden Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommens, des Selbstwerdens durch (Sich-)Anderswerden (vgl. Kap. 4.2.2). Jedes Selbstwerden ist ein bedingtes, insofern es mit (dem) Anderen verwoben und durch sie hindurch als Selbst sich konstituiert. Es ist „*an encounter with the infinite alterity of the self.*“ Jede Berührung, jede Begegnung mit sich selbst ist eine Begegnung mit dem Anderen von sich selbst, d. h., „*in this self-touching it comes in contact with the infinite alterity that it is.* [...] All touching entails an infinite alterity, so that touching the Other is touching all Others, including the ‚self,‘ and touching the ‚self‘ entails touching the strangers within“ (Barad 2012c, 213 u. 214; Hervorh. i. O.).

Intraaktion ist somit der dialektisch-praktische Prozess, durch den die Bedingung der Möglichkeit für den Prozess der Interaktion geschaffen wird, durch den sich wiederum Subjekt und Objekt, Mensch und Welt (ko-[re-])konstituieren. *Interaktion durch Intraaktion.*

„That is, in contrast to the usual ‚interaction‘, which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge through, their intra-action. It is important to note that the ‚distinct‘ agencies are only distinct in a relational, not an absolute, sense, that is, *agencies are only distinct in relation to their mutual entanglement; they don't exist as individual elements*“ (Barad 2007, 33.; Hervorh. i. O.).

Die wechselseitige Bezugnahme der intraagierenden Entitäten ist eine Bezugnahme durch-einander und dadurch auch auseinander. Weder das eine noch das andere ist „präexistent“, sondern wird als das, was es ist (und nicht ist), d. h. in seiner Eindeutigkeit und Verschiedenheit (engl. *distinct* = verschieden, ausgeprägt, eindeutig), in Bezug auf das andere erzeugt (Wunder 2020, 81) – ein Prozess, eine „tätige Beziehung der inneren Äußerlichkeit“ (ebd.), was sich analog zum Bild der *Möbius-Doppelhelix* (vgl. Kap. 4.5, Abb. 17) verstehen lässt. Beides ist im je Anderen „aufgehoben“ und nur dieses ist, was es ist und nicht ist im Rekurs auf diese Bezugnahme, denn ohne sie wäre es leer.

Intraaktion als „korrelative Ko-Konstitution“ bedeutet in letzter Konsequenz [...], dass Subjekte und Objekte [...] nicht bloß in äußerlicher Setzungsbeziehung und Fixierung zueinander stehen“ (Buhr 2019, 89; Hervorh. i. O.), sondern durch-einander sind, was sie sind, weil sie dies durch-einander geworden sind, und dieses Gewordensein wiederum selbst Ergebnis und Ausdruck ihrer Intraaktion ist, durch die sie sich dann durch-einander bedingen – sie werden und sind sich durch-einander bedingend, d. h. *intradependent*.

7.1.2.2 Intradependenz

Das „Programm der Dialektik“ ist es, „die Substanz als Subjekt zu denken“ mit der Konsequenz, dass „die Substanz oder allgemeiner die Welt nicht unabhängig von denjenigen zu denken [ist], die sie in eine Welt für uns verwandeln [...] und] die Welt ‚in der

Substanz‘ verändern“, so der bereits in der Einleitung zitierte *Gerhard Gamm* (2020, 87) im Rekurs auf das *Hegel’sche* Diktum, dass „[d]as Wahre [...] nicht [nur; P. S.] als *Substanz*, sondern ebensosehr als *Subjekt* aufzufassen und auszudrücken [ist]“ (Hegel 3, 23; Hervorh. i. O.; vgl. Kap. 1.2). Ist das Wahre sowohl Subjekt als auch Substanz als Einheit und ist es ein Werden, so ist das Verhältnis von Subjekt und Substanz ebenso kein gegebenes, sondern ein fortwährend werdendes. *Beides, Subjekt und Substanz, Mensch und Welt, wird und ist geworden*; beides ist sich durch-einander Bedingung der Möglichkeit für sich und den Anderen. Sie sind Entitäten, „die in ihren ‚Eigenheiten‘ erst und nur in dieser Relationalität *sind*“ (Meißner 2013, 164; Hervorh. i. O.).

Wird diese Relationalität bzw. *Intradependenz* als (sozialer) Erkenntnis- und damit auch Bestimmungsvorgang verstanden, so ist jede diese Beziehung herstellende bzw. an dieser beteiligte Entität ein (ko-[re-])konstituierendes bzw. „aufhebendes“ Moment insofern, als mit ihm ein Vorgang einhergeht, dieses „Aufgehobene“ nicht einfach zu sich hinzuzufügen, sondern *durchsetzend* (vgl. Kap. 7.1.2.1) es so hinzuzufügen, dass es sinnvoll, d. h. verständlich ist, dass es zum Selbst passt, weil es schon selbst ist. Die vorgenannte *Intraaktion* ist somit auch ein Vorgang der Bedeutungszuweisung des „Aufgehobenen“ und damit einer Interpretation, durch die das „Aufzuhebende“ bewusst wird als bedeutsamer Teil des Selbst.²⁹⁰ Das Resultat ist Ergebnis eines Vorgangs, in dem „gemeinsam zwischen den Zeilen“ gelesen wird, d. h. „den immer irgendwie verdichteten Inhalt äußerer Ausdrucksformen auszulegen oder auch Erscheinungsge-
stalten zunächst implizit zu verstehen“ und sie „dann in materialbegrifflichen Explika-
tionen explizit zu vergegenständlichen und sich damit bewusst zu machen“ (Stekeler 2020, 40, Fn. 9; Hervorh. i. O.).

Materie hat, indem sich ihr bewusst gemacht wird durch eine seine Eigenschaft auslegende intraaktive Praxis, eine Bedeutung – *matter matters* (Barad; vgl. Kap. 6.2.4.2, Fn. 265). „Bedeutung wird durch spezifische materielle Praktiken verliehen“ (Barad 2012a, 35), d. h. durch Praktiken der Auslegung von Materie. Der semantische Gehalt von Materie, ihr Nicht-Alles (vgl. Kap. 7.1.1), entsteht in *Intraaktionen* bzw. materiellen Diskurspraktiken (ebd.), d. i. in Momenten „spezifische[r] materielle[r] (Re-)Konfigura-
tionen der Welt, durch die Grenzen, Eigenschaften und Bedeutung je auf verschiedene Weise in Kraft gesetzt werden“ (ebd., 98). Es handelt sich um Momente, „in denen etwas produktiv wird – anregt, animiert“ (Willemsen o. J.), in denen Mensch und Welt, Erkennendes und Erkanntes, Bedeutendes und Bedeutetes, in eine Synchronresonanz (*Rosa*) übergehen (vgl. Kap. 6.2.4), die sich aus sich, Sache und Selbst, aus der *intraakti-
ven* Wechselwirkung, der Bewegung heraus synchronisiert und zum *intraessanten* Sein wird (dazu in Kap. 7.1.2.3). Sie stellt nicht nur eine „soziomaterielle[n] Interdependenz“ (Schachtner 2021, 243), sondern eine soziomaterielle *Intradependenz* dar.

„Während *Interdependenz* isolierte und gegeneinander separierte Einheiten voraussetzt, die dann miteinander in ein Verhältnis treten, betont *Intradependenz* demgegenüber die relationalen Praktiken, die die Grenzen und Eigenschaften der Entitäten herstellen und stabilisieren. In diesem Sinn werden die Relata einer Beziehung erst in und durch ihre

290 Bedeutung hat es, weil das andere auch das Selbst ist, also einen Eigenanteil des anderen Selbst besitzt, sodass das andere Selbst im anderen etwas von sich selbst erkennt (vgl. dazu folgend auch Kap. 7.1.2.3).

Relation praktisch in Kraft gesetzt und gehen dieser nicht voraus“ (Lemke 2017, 2 f.; Hervorh. i. O.).

Was Mensch und Welt *wesentlich* ist, ist abhängig von ihrem *intraaktiven* Werden und *intraessanten* Sein, von materiell-diskursiven Praktiken konstituiert, die wiederum Interdependenz erzeugende Prozesse und Zustände sind und bedingen. Weil Mensch und Welt *intraessant*, beide im je anderen, Teil des anderen und sich selbst sind, bilden sie eine unbestimmt-bestimmte Verschränkung (produktive Verwicklung). Sie sind „immer relational, also abhängig von all den [...] Momenten, die als Teil [dieses Menschen und; P. S.] dieser Welt wirken und die sich [...] als *inappropriate/d others*“, als „un/an/geeignete[.]“, „ungehörige[.]“ Andere[.]“, als ein „interferentes Wirksamwerden“ begreifen lassen (Bath et al. 2013, 16 f.; Hervorh. i. O.).²⁹¹ Sie sind sich un-an-gehörig und in dem Sinne – als Schatten, Nicht-Alles (vgl. Kap. 4.3.2 u. 7.1.1) – dem anderen doch zugehörig, Teil von ihm, ohne Teil zu „sein“ (vgl. die *Žižek'schen* Untoten), indem sie das andere auf dessen Bedeutung be- und hinter- und dadurch sich selbst, die eigene Bedeutung, be- und hinterfragen. Es ist eine Anrufung und dadurch ein Einbruch in das Sein des anderen (*Interpellation*), welches gleichwohl ein von dem Selbst (mit)bedingtes Werden ist, welches das Selbst bedingt, sodass es sich um einen Einbruch in sich selbst durch das andere handelt (*Intrapellation*)²⁹².

Das heißt, der semantische Gehalt eines Moments und dessen Wirklichkeit ist nicht einfach ein durch Gedanken zugeschriebenes Ergebnis, er ergibt sich nicht aus, sondern auch mit der Sache selbst (vgl. Kap. 1.2) und ist spannungsreich. Materie bzw. Bedeutung ist „Substanz in ihrem intraaktiven Werden – kein Ding, sondern eine Tätigkeit, geronnenes Tätigsein“ –, ist Ergebnis und Gegenstand von *Intraaktion*. „Es handelt sich nicht um eine statische Bezüglichkeit, sondern um eine Tätigkeit – das Inkraftsetzen von Grenzen“ (Barad 2012a, 12; vgl. auch Kap. 7.1.2.1). Denn insofern die

291 Bath et al. (2013, 16) rekurren mit „*inappropriate/d others*“ auf Trinh Minh-ha und Donna Haraway, auf die hier jedoch nicht ausführlich eingegangen wird. Nur so viel: Nach Haraway (1992, 299) meint „to be an ‚inappropriate/d other‘ [...] to be in critical, deconstructive relationality, in a diffracting rather than reflecting (ratio)nality-as the means of making potent connection that exceeds domination.“ Auch hier geht es nicht um Dominanz, sondern um (Re-)Konstruktion im Moment der Dekonstruktion (also auch um eine *re-constructive relationality*), die sich wechselseitig bedingen. Es geht nicht um Todfeindschaft, sondern eine sie übersteigende, wenngleich nicht zerstörende, sondern „aufhebende“ Un-Tod-Feind-Freundschaft (vgl. auch die *Žižek'schen* Untoten [Kap. 4.3.2]).

292 Auch den Begriff „*Interpellation*“ als wörtlich „Dazwischenreden“ bzw. „Einspruch erheben“ ist der Deutung Haraways (1992, 333, En. 18) entnommen, die „*Interpellation*“ als „special kind of interruption“ versteht, die „transformations“ (Veränderungen) bewirkt, insofern sie einen „call which constitutes the production of the subject“, d. h. eine Subjekt konstituierende Anrufung, markiert. Ist, wie beschrieben, die Subjektconstitution auch eine Objektconstitution, ein Subjekt-Objekt-Werden (vgl. Kap. 6), so bedeutet die *Interpellation* einen Einbruch in dieses Werden, welches gleichsam eine Grenzziehung und damit Bestimmung bedeutet (vgl. Kap. 4.2.2.4), die wiederum Unbestimmtheit erzeugt. Die Anrufung des einen durch das andere ist gleichsam eine eigene Anrufung, weil dieses Teil von jenem ist und vice versa, sodass der Ruf des einen an den anderen eine (Ent)Äußerung von jenem, gleichsam aber in diesem verbleibt und eine Aneignung darstellt, sodass der Ruf zwar zwischen ihnen (ein Zwischenruf) „ist“, der ihr Sein als Werden unterbricht, der aber auch innerhalb (*intra*) ihres Werdens als Sein verbleibt; es ist ein Einbruch ins Innere von innen, weil dieses Innere auch ein Außen ist. Das heißt, eine „critical difference within, and not as special taxonomic marks grounding difference as apartheid“ (ebd., 299), d. h. dass „Differenz weder als eine Sache der Essenz noch als folgenlos“ (Barad 2013, 28 f.) zu begreifen ist, sondern als Andersheit in der Selbigkeit bzw. „Selbigkeit in der Selbstentzweiung“ (Litt 1948, 19), sodass „das Andere, allein als solches gefaßt, nicht das Andere von Etwas, sondern das Andere an ihm selbst, d. i. das Andere seiner selbst“ (Hegel 5, 127; Hervorh. i. O.) ist, „das Eine hat sein Anderes als seine Negation sich gegenüber, aber für dieses Andere ist es selbst ein Anderes. Beide sind ein Anderes, jedes ist ‚das Andere des Anderen‘, [...] und in ihrer Beziehung auf dies Andere beziehen sie sich insofern auf sich selbst“ (Hegel 8, 201 zit. n. Hackenesch 2000, 103; Hervorh. i. O.; auch Hegel 2001, 116). Dadurch ist es doch es selbst in trennender Verbindung (Teilung) (vgl. Kap. 4.2.2.4) mit dem anderen (*cut together-apart [one move]* [Barad]; vgl. Kap. 7.1.2.1).

Zuschreibung von Bedeutung ein Ding und Nicht-Ding (Objekt-Subjekt oder Subjekt-Objekt) umfasst, so beinhaltet dies auch immer jene Prozesse, die zu dieser Situation, zu dieser Lage geführt haben, es umfasst die (Lebens-)Geschichte (vgl. Kap. 5.1.2.2), das gesamte weder „statisch oder singulär, sondern vielmehr eine dynamische und kontingente Vielheit“ umfassende „Feld von Möglichkeiten“, die Mannigfaltigkeit bzw. das Spektrum an Möglichkeiten (vgl. Kap. 7.1.1.3; Fn. 280) der an der Bedeutungs-genese beteiligten Entitäten, wodurch Materie bzw. Bedeutung selbst „aufgehobene“ Geschichte (bzw. Möglichkeiten) ist. „Materie ist wie Bedeutung keine individuell gegliederte oder statische Entität. [...] Materie ist immer schon permanente Geschichtlichkeit“ (ebd., 39), und das heißt, materielle Dinge bzw. Bedeutungen sind immer schon gewordene, die „in unseren Erfahrungsvollzügen mit[mischen]. Sie sind uns also *gegeben*, aber niemals in purer Selbstigkeit“ (Meyer-Drawe 2012, 24; Hervorh. i. O.), sondern in über die Andersheit gewordene Selbst-Fremdheit. „Materie und Bedeutung sind wechselseitig artikuliert“ (Barad 2012a, 41).

„Die Dinge werden dann nicht zu Herrschern über ihren Sinn, aber auch nicht nur zu bloßen Empfängern unserer intellektuellen Erfindungen. Sie evozieren unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken. Sie sind Anlass, überhaupt über sie zu sprechen“ (Meyer-Drawe 1999, 332).

Was Materie bzw. Bedeutung ist, ist damit nicht nur an seine natürlichen (dinghaften) Eigenschaften gebunden, sondern auch an seine kulturellen (sozialpraktischen) Eigenschaften, sodass die Dichotomie von Natur und Kultur dialektisch „aufgehoben“ wird. „[D]ie Beziehung des Kulturellen und Natürlichen [ist] eine Beziehung der ‚inneren Äußerlichkeit‘“ (Barad 2012a, 12) und äußeren Innerlichkeit – *Widerspruch durch sich selbst* (vgl. Kap. 7.1.2.1)

Wenn eine Bedeutung demnach aus Materie und Nicht-Materie bzw. ein materielles Ding aus der Bedeutung gleichermaßen kommt, indem beide Entitäten praktisch durch-einander aufeinander wirken, so wird Materie/Bedeutung einerseits gemacht (erzeugt), andererseits gegeben (i. S. v. preisgegeben). Weil Materie/Bedeutung damit nicht singulär, sondern eingebunden in Raum und Zeit ist, beides beeinflusst und von ihnen beeinflusst wird, ist jede Materie-/Bedeutungskonstitution eine (Ko[Re-])Konfiguration vorheriger sowie anderer Materie/Bedeutungen bzw. ihrer Strukturen als ihre ein- und ausschließende Bezugnahme auf- und durch-einander (vgl. Kap. 5.1). Jede Materie-/Bedeutungsgenese ist damit eine Kollision mit anderer/n Materie/Bedeutungen, die nunmehr auf ihre Passung geprüft (hinterfragt und reflektiert) werden, um aus ihnen einen *Sinn* zu gewinnen. Etwas ergibt und macht dann gleichermaßen (keinen) Sinn. *Sinn* wird verstanden als begründete und begründende Strukturierung von Materie/Bedeutungen in einen raumzeitlichen, soziomateriellen Kontext, die eine veränderbare und verändernde durch-einander bedingte (Infra)Struktur für fortwährende Materie-/Bedeutungsgenese und -kollisionen darstellt. Die (Infra)Struktur liegt ihr zugrunde und geht in neue Materie/Bedeutungen ein, wie sie aus ihnen heraus (in veränderter Form) folgt (strukturierte und strukturierende Struktur; vgl. Kap. 5.1.2.1). Jede Materie/Bedeutung ist dann *sinnaufhebend und sinnregenerierend*,

d. h. besitzt bereits einen Sinn, aus dem sie hervorgegangen ist (allgemeine Konkrektion), sodass Sinn als strukturiertes Materie-/Bedeutungsgeflecht, welches eine verstandene, d. h. begründete, reflektierte und konzilierte (Modi der Dialektik; vgl. Kap. 4.4) Materie/Bedeutung in Bezug auf und durch anderes ist, ebenfalls Teil eines (neuen, regenerierten) Sinngeflechts ist (konkrete Allgemeinheit). Es ist ein (dis-)kontinuierliches (Ko-[Re-])Kontextualisieren (vgl. Kap. 4.4.3) von Materie/Bedeutung und Sinn, welche den Kontext (ko-[re])konfigurieren.

Wesentlich für Materie/Bedeutung ist dann, dass sie offen ist für Veränderungen (veränderbar) und diese Veränderungen selbst anstößt (verändernd). Der Kern ihrer Genese ist ihre „[o]ntologische Unbestimmtheit, eine radikale Offenheit, die Unbegrenztheit von Möglichkeiten“ (Barad 2012b, 32).

„Materie in ihrer sich wiederholenden Materialisierung ist ein dynamisches Spiel von Un-/Bestimmtheit. Materie ist niemals beständige Materie. Sie ist immer schon grundlegend offen. Abschließung kann nicht gewährleistet werden, wenn die Un/Möglichkeitsbedingungen und gelebten Unbestimmtheiten dem, was Materie ausmacht, wesentlich sind und nicht komplementär“ (ebd.).

„Die Materie ist ein dynamisches intraaktives Werden, das nie stillsteht – eine fortlaufende Rekonfiguration, die über jede lineare Auffassung von Dynamik hinausgeht, nach der Wirkungen unmittelbar Ursachen folgen [...]. Die dynamische Kraft der Materie ist nicht nur in dem Sinne generativ, dass neue Dinge in die Welt gebracht werden, sondern auch in dem Sinne, dass neue Welten hervorgebracht werden, dass es eine Beteiligung an einer fortlaufenden Rekonfiguration *der* Welt gibt“ (Barad 2012a, 73; Hervorh. i. O.).

Dies lässt sich zum einen erneut mit dem Beispiel des „Kaffee ohne ...“ (vgl. Kap. 4.3.2)²⁹³, zum anderen aber auch mit einem weiteren, vielleicht noch eindrücklicheren Beispiel illustrieren: *Babyschuhe*. Als Beispiel dafür sei folgende Kurzgeschichte genannt: „*For sale: baby shoes, never worn.*“²⁹⁴ Obgleich es sich um eine Geschichte ohne expliziten Kontext handelt, besitzt sie doch einen virtuellen Überschuss, der implizit mehr ausdrückt, als explizit geschrieben steht, der einen umfangreichen und doch unsichtbaren, aber dennoch wirksamen Kontext impliziert. Die Babyschuhe sind hier auf einmal nicht mehr nur Kleidungsstücke, sondern *Sinnbild* einer (wie fol-

293 Der „Kaffee ohne ...“ kann mehr sein als bloßer Kaffee, weil er nicht nur ein aus gemahlten und anschließend aufgebrühten, gerösteten Kaffeebohnen hergestelltes Heißgetränk ist, sondern weil er auch eine Einladung darstellen kann, d. h. einen seine natürlichen Eigenschaften transzendierenden Überschuss an Bedeutung aufweist, der ihn aber seiner Natürlichkeit nicht beraubt, sondern diese vielmehr in einem sinn-ergebenden Maße ergänzt. Der Bedeutungsüberschuss passt zum Kaffee und ist ihm nichts gänzlich Fremdes; es ergibt Sinn, Kaffee nicht nur als Heißgetränk, sondern auch als Einladung zu betrachten. Ob es dieses oder jenes ist, ist abhängig von dem (kulturellen, intersubjektiv aufeinander bezogenen biografischen) Kontext (vgl. Kap. 5.1.2.2), der aber nur jener Kontext durch Einbezug der Materie (Natur) ist. „Die Bestimmtheit steckt in der Situation“ (Meyer-Drawe 2012, 18). Wie Natur und Kultur zusammenkommen zu einem sinnvollen Ganzen, ergibt sich aus ihrer Geschichtlichkeit als in der Materie aufgehobene Kontexte. Materie/Bedeutung ist damit an einen geschichtlich „aufgehobenen“ Kontext oder auch an reale (verwirklichtbare) Möglichkeiten (vgl. Kap. 7.1.1.) gebunden, die wiederum nur realisiert werden, wenn sie zur Materie/Bedeutung in jenem Moment der Zuschreibung (Messung) passen. Ansonsten sind sie immer im Werden, d. h. der Kaffee ist sowohl Heißgetränk als auch Einladung, ebenso wie er weder dieses noch jenes „ist“.

294 Zu Deutsch: „Zu verkaufen: Babyschuhe, nie getragen.“ Diese Geschichte aus dem Genre der Flash-Fiction (besonders kurze Kurzgeschichten) wird dem US-amerikanischen Schriftsteller *Ernest Hemingway* zugeschrieben, wobei aber nicht eindeutig belegt ist, ob sie sein Verdienst ist (vgl. Gilead 2008; Brown 2023). Dass diese Geschichte aber nicht gänzlich fiktiv ist, zeigt ein 1910 veröffentlichter Zeitungsartikel aus der *The Spokane Press*: „TRAGEDY OF BABY'S DEATH IS REVEALED IN SALE OF CLOTHES.“

gend bspw.) Tragödie, dem Zusammenbrechen und gleichzeitigen Entstehen einer neuen (anderen) Welt.

„Hemingway’s six words create or initiate a whole story, actually a universe, of sorrow, bereavement, mourning, solitude, silence, untimely death, despair, loss, and tragedy. Thus, each word in this story gets the utmost meaningfulness or significance that a word may have. Hemingway’s story shows us a tragic world of dread, in a handful of six words, each of which is very simple“ (Gilead 2008, 120).

Es sind aber nicht die Worte, die hier den Unterschied (allein) machen, sondern ihre kontextualisierte Bedeutung (Sinn), die Tatsache, die mit ihnen verbunden ist: die ungetragenen Babyschuhe, die nun zum Verkauf stehen und eine realisierte Möglichkeit von vielen darstellen, die nunmehr weitere Möglichkeiten in Form von Fragen zu ihrem Ursprung aufweisen.

„What is the purpose of the sale of this baby’s shoes? Is there some hope that what cannot be used for the lost baby will be useful for another, living baby? Or is it the stinginess of the dead baby’s parents or relatives? Or is it their poverty that forces them to sell even these little shoes? Or is it their wish not to possess these shoes any longer despite their great significance? Regarding this last possibility, it is more suitable to sell them than to throw them away. In any of these possibilities, the shoes have some value. And the enigma under discussion is certainly tragic in any of these possibilities“ (ebd.).

Die Babyschuhe werden auf einmal fragwürdig, erwecken Interesse und geben damit Anstoß für einen Prozess, der ihnen eine andere Bedeutung und einen anderen Sinn gibt, der ihnen aber nicht nur zugeschrieben wird, sondern die sich aus ihnen in ihrer Beziehung selbst ergeben. Erkenntnis kommt aus der Sache selbst *und* dem nachdenkenden (i. S. v. der Sache nach denken [Arendt; vgl. Kap. 4.1.1.3]) Selbst, welche sich beide wechselseitig (trans)form(ier)en. Es stehen „die ganz großen Fragen [...] im Raum. [...]“ (Rieger-Ladich 2020b; vgl. Kap. 5.1.2). Denn was zuvor als „Ding der Unmöglichkeit“ (i. S. v. unwahrscheinlich oder unerwünscht), ist nunmehr Wirklichkeit und Teil der ganzen Wahrheit (der Welt im Allgemeinen und von Babyschuhen als Besonderes im Allgemeinen), der materialisierten Praxis bzw. der materiell-diskursiven Praktiken geworden. Intradependenz begründende Bedeutungszuschreibungen bzw. „Materialität“ [ist somit insgesamt; P. S.] konsequent relational und postfundamentalistisch – als den fluiden und kontingenten Effekt von Intraaktionen – zu begreifen“ (Hoppe/Lemke 2015, 274). Jeder Einfluss des einen auf das andere markiert gleichsam einen Ausfluss jenes auf diesen und vice versa, sodass alles immer im Fluss (*Heraklit*) ist: „Alles fließt [...], nichts besteht, noch bleibt es je dasselbe“ (Hegel 18, 324; auch Hegel 8, 193; vgl. Kap. 4.2), ist aber in einem Moment ein und dasselbe, insofern es sich in diesem als bedeutsam sedimentiert.

„Die Sedimentierung ist ein fortlaufender Prozess je unterschiedlicher Materialisierungen und Relevanzbildung. Die Vergangenheit ist zwar wichtig und ebenso die Zukunft, aber die Vergangenheit wird nie zurückgelassen. Sie ist nie ein für allemal beendet, und die Zukunft ist nicht das, was in einer Entfaltung des gegenwärtigen Augenblicks der Fall

sein wird; vielmehr sind die Vergangenheit und die Zukunft eingefaltete Teilhaber am schrittweisen Werden der Materie [d. h. i. S. v. „matter“ auch als Bedeutung; P. S.]“ (Barad 2012a, 94).

Aus der Perspektive der *Intradependenz* erhält die dialektisch-praktische Wechselwirkung von Mensch und Welt somit jene (neue) Qualität, dass es nicht um eine leblose Wechselwirkung geht, sondern um eine (wieder verlebendigte) lebendige Wechselwirkung. Was zuvor belanglos und banal war, besitzt nun Wichtigkeit und Tiefe, insofern die Auseinandersetzung mit Materie/Bedeutung einen (raum-zeitlichen) Einschnitt markiert, der den Raum der Möglichkeit für den Raum der Wirklichkeit (vgl. Abb. 25) öffnet und Veränderungen von Mensch und Welt in Konfrontation mit ihrer (vergangenen und künftigen) Lebensgeschichte und den damit verbundenen Bedeutungen und ihrem Sinn im Leben hervorruft. *Intradependenz* betont das Bildung implizite *Momentum* (vgl. Kap. 5.1.2.2), eine für eine Bewegung ausschlaggebende Kraft, die aus den an der Wechselwirkung Beteiligten und dem dadurch (ko-[re-])konstituierten Kontext selbst hervorgeht, aus dem die Beteiligten wiederum hervorgehen. Sie markiert eine wechselseitige Selbstwirksamkeit bzw. Selbst-Wirksamkeit, eine Wirksamkeit, die aus Mensch und Welt, aus ihrem *intraaktiven* Durch-einander (vgl. Kap. 4.5 u. 7.1.2.1) selbst kommt (*e-movere*; vgl. Kap. 6.2.4), welche aber auch eine Fremdwirksamkeit darstellt, insofern das Selbst immer auch das Fremde als Anderes in sich „aufgehoben“ hat (Durchsetzen; vgl. Kap. 7.1.2.1).

Mit dem schrittweisen Werden sich *intraaktiv* bedingender und bedingter (*intra-dependent*) Entitäten wie Mensch und Welt, Subjekt und Objekt ist sodann ein weiteres Moment des dialektisch-praktischen Prozesszustands gemeint, das ein ebenso sich (ko-[re-])konstituierendes Sein von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt ausdrückt – das *Intraesse*.

7.1.2.3 *Intraesse*

Mit *Intraaktion* und *Intradependenz* ist bereits zu verstehen gegeben, dass der dialektisch-praktische Bildungsprozess wie der Subjektbildungsprozess nicht nur aktiv, sondern auch passiv, transitiv und intransitiv ist – das Subjekt ist ein diskursiv gebildetes und Diskurs bildendes Thema (vgl. Kap. 6.2). *Subjektbildung ist damit auch ein dialektisch-praktischer Prozesszustand*, in dem (sich) Mensch und Welt (durch-einander) sind, was sie selbst sind, indem sie *intraaktiv* und *intradependent* dies geworden sind. Liegt jedoch mit *Intraaktion* der Schwerpunkt auf dem Aspekt des Werdens, mit *Intradependenz* auf der durch-einander be- und entstehenden Bedingung in der Subjektbildung, so kann der Zustand des *Subjektseins*, verstanden als Selbstsein des Subjekts, durch das Konzept des *Intraesses* beschrieben werden. Dieses Konzept sei wie folgt erörtert.

Subjektbildung im dialektisch-praktischen Sinne ist damit Voraussetzung und Ausdruck von Selbstbildung, insofern Selbstbildung immer auch die Bildung des Anderen (Objekts) und dessen Selbst umfasst, es kein Selbst ohne das, was nicht Selbst ist, gibt. Oder, anders gewendet: Das Selbst ist selbst nur mit diesem „ohne“ möglich, als die implizite Voraussetzung, dass es nicht ohne es gebildet werden kann (vgl. auch oben Nicht-Alles bzw. „Kaffee ohne...“ sowie Kap. 4.3.2 u. 7.1.2, Fn. 285). Subjektbildung

ist *Selbstbildung* (des eigenen wie fremden), weil es als Subjekt immer Subjekt-Objekt usw. ist, damit immer auch etwas anderes ist, es schließt anderes ein und aus, und ist damit immer eine Entität „mit-ohne“ sich selbst und dem/das andere(n). Es ist die ‚*heilige Hochzeit*‘ („*hieros gamos*“; vgl. Kap. 7.1.2.1) zweier verschiedener und doch als Einheit seiender, weil durch-einander (ko-[re-])konstituiv verwobener und sich dadurch bedingender Entitäten – des Selbst (als Selbst des anderen) und Anderen (als anderes Selbst). „One move – *cutting together-apart*“ (Barad 2014, 176; Hervorh. i. O.).

„Entanglements are relations of obligation – being bound to the other – enfolded traces of othering. Othering, the constitution of an ‚Other,‘ entails an indebtedness to the ‚Other,‘ who is irreducibly and materially bound to, threaded through, the ‚self – a diffraction/dispersion of identity. ‚Otherness‘ is an entangled relation of difference“ (Barad 2011, 150).²⁹⁵

Subjekt sein heißt dann auch Objekt sein und entsprechend auch Objekt werden (vgl. Kap. 6). Subjekt und Objekt sind unauflöslich mit- und durch-einander verwickelt, insofern sie diese Verwicklung herstellen (produktive Verwicklung).

Diese Verwicklung ist eine trennende Verbindung bzw. Teilung (vgl. Kap. 4.2.2.4), in der Subjekt und Objekt die ihnen zugehörigen Lebensgeschichten mit- und durch-einander verbinden und voneinander trennen, d. h. eingrenzen oder in und *durch-einander* einfalten, indem sie sie entfalten, und abgrenzen (vgl. Kap. 7.1.2.2). „That is, every finite being is always already threaded through with an infinite alterity diffracted through being and time“ (Barad 2012c, 214). Subjekt und Objekt transformieren sich stückweise in Richtung des Anderen – das Subjekt wird ein Stück Objekt, das Objekt ein Stück Subjekt – und darüber vermittelt stückweise sich selbst – das Subjekt wird ein Stück Objekt, welches ein Stück Subjekt wird, weshalb das Subjekt ein Stück Objekt-Subjekt wird. Subjektbildung ist in diesem Sinne der Aufbau einer mit dem Objekt geteilten Lebens- und Transformationsgeschichte (eines geteilten Kontextes). Das Subjekt eignet sich Stück für Stück das Objekt und darüber vermittelt sich selbst an, wobei dieses über das Objekt angeeignete Selbst nicht rein, sondern *unrein* ist, es ist ein bereits „aufgehobenes“ Selbst, welches nun wieder „aufgehoben“ wird. Dieses im Objekt „aufgehobene“ Subjekt wird aber als solches und damit als Teil des Subjekts erst erkannt, wenn es wieder vom Subjekt „aufgehoben“ wird – es wird erst rückwirkend erkannt und dadurch anerkannt (i. S. v. aneignender, sich zu eigen machender [Selbst- und Fremd-]Erkenntnis). Das Subjekt erkennt die Ursache für die Wirkung erst in der (Rück-)Wirkung (vgl. Kap. 4.3). Es ist aber dieser Umstand, dass die Teilung von Subjekt und Objekt überhaupt erst wirksam werden kann, als dass das Subjekt im Schatten des Objekts (das Objekt-Subjekt) eine verdunkelte Seite des Objekts markiert, welche als „virtueller Überschuss“ (Žižek) aber für das Subjekt einen Anschlusspunkt markiert (vgl. Abb. 26).

295 Bildlich sind sie die Eheleute, die einerseits weiterhin die Personen sind, die sie vorher waren, sie behalten ihre Individualität und ihr Selbstverständnis, aber sie sind doch so mit dem anderen verbunden (*entangled*), dass sie sich als Ehepartner:innen und damit als dem bzw. der Anderen zugehörig verstehen. Ehe ist zu verstehen als Eins(heit)werden, ohne eins zu sein; jede:r bleibt bei sich und hebt doch den bzw. die Andere:n in sich auf, weil dies die Bedingung der Möglichkeit ist, als Eheleute das zu sein, was sie sind – getrennt und doch zusammen, „[t]hey do not erase differences; on the contrary, entanglings entail differentiatings, differentiatings entail entanglings“ (Barad 2014, 176).



Abbildung 26: Intraesse von Subjekt und Objekt – Subjekt und Objekt im Schatten (Quelle: eigene Darstellung)

Das Subjekt und sein Anteil am Objekt, der Schatten des Objekts, rückt damit das Objekt im wahrsten Sinne des Wortes ins *Interesse* des Subjekts. Bildlich gesprochen bedeutet dies, dass die Betrachtung des Objekts durch das Subjekt bei diesem einen Schatten wirft (das Objekt-Subjekt), welcher das Objekt in einem anderen Licht erscheinen lässt, weil es nun von seiner Umgebung abgegrenzt, gleichsam eingegrenzt ist.²⁹⁶ Wenn nun das Subjekt ein Objekt zum „Gegenstand“ seiner Beobachtung hat, wenn dieses nunmehr im Inter-esse von jenem liegt, so befindet sich das Objekt zwischen dem Subjekt und dem Objekt-Subjekt-Schatten, d. h. zwischen dem Subjekt selbst und einem Teil von diesem. Versucht das Subjekt nun, diesen Teil in sich zurückzuholen, so ist damit unweigerlich verbunden, auch einen Teil des Objekts zu sich zu holen, da der Objekt-Subjekt-Schatten als Teil des Subjekts eben auch Teil des Objekts ist. Dieser

„Zusammenschluss von bewusster Selbstbeziehung und einer ausgeglichenen Subjekt-Objekt-Relation ermöglicht nun, dass das Selbstbewusstsein ein Objekt hat, das ihm wirklich entspricht, da es ein eigenes Selbst ist. Im Anderen begegnet ihm damit nicht mehr ein Fremdes, sondern sein eigenes Wesen“ (Rogge 2007, 274).

Wird dies als Vorgang verstanden, in dem das Subjekt es unternimmt, Teile seiner selbst zu sich zurückzuholen, so ist damit immer auch verbunden, dass es Objekte wahr- und zurücknimmt, die es vorher nicht wahrgenommen und beinhaltet hat. Es ist damit eine Abgrenzung und ebenfalls eine Eingrenzung des Subjekts, ein sozialer Vorgang des Gemeinschaftsbildens von Subjekt und Objekt – nicht als Addition, sondern als dynamische, d. h. sich immer wieder verändernde, wechselseitige Bedingung ihrer Möglichkeit. Subjekt und Objekt geben sich ein soziales (gemeinsames) Gepräge, eine raumzeitliche, (sozio-)materielle Markierung bzw. Wirkung (Barad 2012a, 89 ff.) oder

²⁹⁶ Hier liegt somit eine Messung und damit Bestimmung vor. Das bedeutet auch, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt, die Subjekt und Objekt in dem Moment der Beobachtung als Subjekt und Objekt konstituieren. Zuvor hätte das Subjekt ebenso gut Objekt und das Objekt ebenso gut Subjekt identifiziert werden können. Es ist deshalb, dass Subjekt und Objekt beides sind, weil sie beides sein können. Beide haben das Potenzial des anderen in sich „aufgehoben“ (s. o.).

auch Durchsetzung (vgl. Kap. 7.1.2.1), durch die sie das andere in sich selbst bzw. das Selbst im anderen in sich dialektisch-praktisch „aufheben“ (materialisieren bzw. verwirklichen und ermöglichen). Subjekt und Objekt sind beide an der Konstitution des Schattens beteiligt und darüber vermittelt an der Konstitution des anderen und darüber vermittelt sich selbst.

„There is no sharp boundary separating the light from the darkness: light appears within the darkness within the light within“ (Barad 2014, 170): „Boundaries don't hold; times, places, beings bleed through one another“ (ebd., 179).

Im Schatten, den das eine durch Betrachtung des anderen wirft, ist immer auch ein Teil von einem selbst und des anderen enthalten, der das andere interessant macht, es in den Bereich zwischen Selbst und Schatten des anderen rückt und damit zum Teil der (Selbst-)Erkenntnis macht. Erkennen ist, wie vielfach betont, somit nicht ein monistischer Prozess, sondern abhängig auch vom „Gegenstand“ der Erkenntnis (vgl. Kap. 1.2). Das Subjekt (wie das Objekt) ist als Subjekt-Objekt nicht nur epistemisch, sondern ebenso ontologisch oder auch *onto-episto-mologisch* (Barad) – „Denkbestimmung [sind] zugleich Seinsbestimmungen“ (Žižek 2020, 31; vgl. Kap. 4.3, 4.4 u. 7.1.2.1) –, insofern die Erkenntnis durch das Objekt hindurchwirkt und dadurch zurückwirkt (reflektiert) und das Subjekt-Objekt (ko-[re-])konstituiert.

Der „Gegenstand“ rückt somit aber nicht nur ins Inter-esse, er ist nicht nur interessant, sondern er inter-essiert ebenso das ihn Interessierende, d. h. dieses wird selbst ins Inter-esse gerückt, insofern selbst infrage gestellt wird, wo es steht – es stellt sich die Frage nach seinem eigenen Inter-esse. Es ist nicht nur ein Vorgang im Interesse des einen oder anderen, kein an sich interessanter Vorgang, sondern ein Vorgang im *Intraesse* des einen *und* anderen, eine „Beziehung der ‚inneren Äußerlichkeit‘“ (Barad 2012a, 12), wie auch der äußeren Innerlichkeit. In diesem Prozess ist, mit Hegel gesprochen, jedes

„Vorwärtsgehen ein *Rückgang* in den *Grund*, zu dem *Ursprünglichen* und *Wahrhaften* [...], von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der Tat hervorgebracht wird [...] Dies Letzte, der Grund, ist denn auch dasjenige, aus welchem das Erste hervorgeht, das zuerst als Unmittelbares auftrat [...] Das Wesentliche [...] ist nicht so sehr, daß ein rein Unmittelbares der Anfang sei, sondern daß das Ganze derselben ein Kreislauf in sich selbst sei, worin das Erste auch das Letzte und das Letzte auch das Erste wird [...] Der *Fortgang* [...] von dem, was den Anfang macht, ist nur als eine weitere Bestimmung desselben zu betrachten, so daß das Anfangende allem Folgenden zugrunde liegen bleibt und nicht daraus verschwindet“ (Hegel 5, 70 f.; Hervorh. i. O.).

Dieser Prozess ist damit ein Prozess der Selbsterkenntnis *durch* Fremderkenntnis, welche wiederum ein Stück des erkennenden Selbst in sich „aufgehoben“ hat, wodurch die Selbsterkenntnis wiederum einen Teil des Fremden in sich „aufgehoben“ hat. Die Selbsterkenntnis beinhaltet auch eine Aufnahme, ein „Aufheben“ des Fremden, es ist eine An-Erkenntnis des Fremden wie auch umgekehrt das Fremde das Selbst er- und anerkennt.

„Jedes ist dem Anderen die Mitte, durch welches jedes sich mit sich selbst vermittelt und zusammenschließt, und jedes sich und dem Anderen unmittelbares für sich seiendes Wesen, welches zugleich nur durch diese Vermittlung so für sich ist. Sie *anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*“ (Hegel 3, 147; Hervorh. i. O.).

Das Erkennende steht „nicht in einer Beziehung absoluter Äußerlichkeit [...] – es gibt keinen solchen äußeren Beobachtungspunkt[...]“ (Barad 2012a, 99), sondern es ist immer ein selbstreferenzieller Punkt, ein Beobachten des Beobachters des Beobachtenden (Dürrenmatt 1986). Es ist ein Beobachten, das immer mit dem Beobachter und dem Beobachteten gleichzeitig geschieht.

„Wir sind keine äußeren Beobachter der Welt. Wir befinden uns aber auch nicht einfach nur an bestimmten Orten in der Welt; vielmehr sind wir ein Teil *der* Welt in ihrer fortlaufenden Intraaktivität“ (Barad 2012a, 99; Hervorh. i. O.).

„Erkenntnis- und Seinspraktiken sind nicht voneinander trennbar; sie implizieren sich wechselseitig. Wir gewinnen keine Erkenntnis dadurch, daß wir außerhalb der Welt stehen; wir erkennen, weil wir *zur* Welt gehören. Wir sind Teil der Welt in ihrem unterschiedlichen Werden“ (ebd., 100).

Im Rekurs auf *Hegel* heißt dies:

„Wir sind mittendrin und können uns nur von Fall zu Fall, von Bewußtseinsstufe zu Bewußtseinsstufe, von Paradigma zu Paradigma in ein reflexives Verhältnis zur wirklichen Bewegung unseres Erkennens setzen – und zwar über (interne) Maßstäbe, die uns aus einer schwachen begrifflichen Vorspannung von Begriff und Sache erwachsen, wenn wir glauben, beide miteinander identifizieren zu können, es sich aber herausstellt, daß jeder Versuch, den Gegenstand in seinen begrifflichen Bestimmungen aufgehen zu lassen, wieder eine Differenz, ein Darüberhinaussein aufscheinen läßt, die bzw. das uns dazu anhält, im Erkenntnisprozeß fortzufahren, das heißt, weitere Voraussetzungen einzuholen“ (Gamm 2020, 98).

Die Subjekt-Objekt- und Objekt-Subjekt-Konstitution ist demnach nicht nur vom Beobachten und Erkennen des Anderen und Erkennen des eigenen Anteils an diesem abhängig, sondern umfasst ebenso das Bestehen des Anderen sowie dessen Schatten und dessen Rückwirkung (Reflexion) auf sich selbst. Dieser Prozess ist fortwährend und beinhaltet, dass das Subjekt immer ein Stück mehr Objekt und dadurch auch Subjekt aufnimmt, welche wiederum selber Objekt-Subjekt bzw. Subjekt-Objekt sind, die ihrerseits wiederum (Objekt-Subjekt)-(Subjekt-Objekt) bzw. (Subjekt-Objekt)-(Objekt-Subjekt) sind usw.

„Etwas wird ein Anderes, aber das Andere ist selbst ein Etwas, also wird es gleichfalls ein Anderes, und so fort ins *Unendliche*“ (Hegel 8, 198; Hervorh. i. O.).

Subjektbildung ist demnach ein komplexes Geflecht der „Aufhebung“ von Objekt, dem anderen (Selbst), und Subjekt, dem Selbst (als ebenfalls Anderes), welche jeweils nur durch und als Teil des anderen, welches Teil von ihnen ist, in unendlichem Durcheinander (ko-[re-]konstituierten *Intraesse* existieren (vgl. Abb. 27).

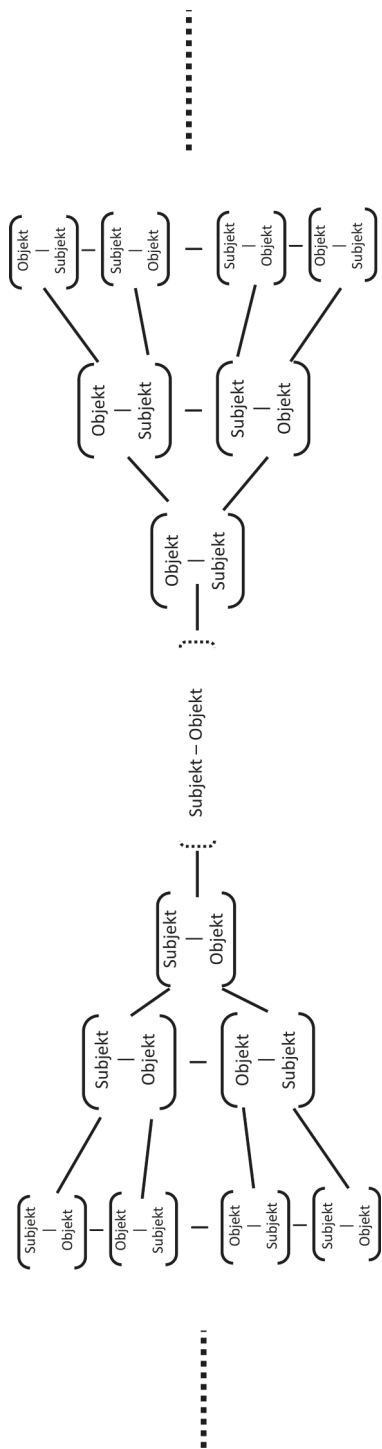


Abbildung 27: Intraesse von Subjekt und Objekt – Etwas und Anderes in unendlicher Beziehung (Quelle: eigene Darstellung)

Das bedeutet, dass die Subjektwerdung auch eine Objektwerdung ist, die wiederum selbst eine Subjektwerdung ist, sodass das Objekt nicht (gänzlich) fremd, sondern anders (*ungleich*) ist. Subjektwerdung ist dann ein Sich-anders-Werden (*Dolar*), *Self-Othering* (vgl. Kap. 4.2.2.2), die Genese des Selbst durch die Genese des Anderen aus dem Fremden und damit wiederum eine Selbstgenese durch Hervorbringung des zuvor noch unentdeckten Schattens, des virtuellen Überschusses (vgl. Kap. 4.3), seiner selbst an dem Fremden und dadurch die Erkenntnis, dass dieses Fremde nicht mehr nur fremd, sondern auch selbst ist, aber nicht das eigene, sondern *andere* (aber nicht mehr fremde) Selbst als Teil von sich selbst. Das Subjekt bzw. Objekt ist demnach zu verstehen als die „Aufhebung“ der „Aufhebung“ der „Aufhebung“ des eigenen und anderen in sich selbst, welches wiederum eine „Aufhebung“ ist. Es ist der sich anders gewordene und immer anders werdende Andere des Anderen (*aliud-aliud*) und dabei sich dennoch gleich Bleibende, wodurch es dialektisch ist (vgl. Kap. 4.2.2.3).²⁹⁷

Das Subjekt- bzw. Objektsein, das *Intraesse*, ist von Kämpfen zwischen Subjekt und Objekt geprägt, in denen die (Rück-)Wirkungen von und an Objekt und Subjekt kontinuierlich aufeinandertreffen, sie „bleed through one another“ (Barad 2014, 179). *Intraessante* Subjektbildung ist Konfrontation mit der Welt – in einem belligerenten Sinne ist sie ein Kampf mit dem Anderen um die Bestimmung des Selbst; in einem konzilianten Sinne ist sie der Waffenstillstand zum Heilen der Wunden: „Die Wunde schließt der Speer nur, der sie schlug“ (Žižek 2010, 48; vgl. Kap. 4.4.3). Beides bleibt nicht aus, sondern ist essenziell, jedoch nicht allein, sondern eben zusammen. Das heißt, es ist kein „Kampf auf Leben und Tod“ (Žižek 2023c, 296; Hegel 3, 149; vgl. Kap. 4.3.1), der zwar das Ziel hat, im Sieg über das Andere dieses zu vernichten, sondern in dem ein Sieg nur dann als Sieg verbucht werden kann, wenn das Andere ebenso seinen Anteil daran erhält, weil nur so zwischen Sieg und Niederlage, zwischen eigener und fremder Wirkung unterschieden werden kann. Andernfalls wäre „the moment of victory [...] the moment of greatest loss“ (Žižek 1990, 252) – wäre Selbstmord (Hegel 1805/06 [1974], 232; auch Janke 1977, 318), die Tötung des Objekts durch das Subjekt, welches sich damit (sein) (Selbst bzw.) selbst tötet, weil es dieses Selbst nur über das Andere, das Objekt, konstituieren kann. „Wer auf den Tod des Anderen zielt, trifft sein eigenes Selbst, sofern das Selbstbewußtsein seine eigene Freiheit darin bewährt, daß es sie im Anderen verwirklicht und anschaut“ (Janke 1977, 318; auch Hegel 10, 221). *Subjekt und Objekt sind nicht Feinde bis aufs Blut, sie sind Blutsbrüder/-schwestern*, „permeated through and through with their entangled kin; the other is not just in one’s skin, but in one’s bones, in one’s belly, in one’s heart, in one’s nucleus, in one’s past and future“ (Barad 2007, 393). Sie negieren sich nicht im Kampf auf Leben und Tod,

297 Wie in Kap. 6.3 angeführt, ist ein Beispiel hierfür die Bildung des Menschen, der gleichzeitig Vater, Sohn und Arzt ist. In diesem Fall hat er diese Identitäten in sich „aufgehoben“, ohne sie in Reinheit jemals zu sein. Als Arzt mag er zwar als solcher während seiner Tätigkeit sich seiner Identität als auch Vater und auch Sohn nicht bewusst sein, es ändert aber nichts daran, dass er dies trotzdem „ist“; ist Arztsein alles, was er während seiner Tätigkeit als Arzt ist, so ist er dabei dennoch auch Nicht-Alles. Mit Beispiel des „Kaffee ohne...“ gesagt, ist ein schwarzer Kaffee immer auch ein Kaffee ohne Milch oder Sahne, gleichsam aber auch mit Milch oder mit Sahne, weil er mit ohne Milch und mit ohne Sahne ist. Ebenso kann der Kaffee auch eine Einladung sein oder eine ganz andere ((im)materielle) Bedeutung haben (vgl. Kap. 4.3.2; zur Materialität vgl. Kap. 7.1.2.2).

sondern gerade darin „bewähren“ sie sich (Hegel 3, 149; Hervorh. i. O.), machen sich durch sich, durch-einander zu dem, was sie sind.

„An die Stelle der rohen Zerstörung des unmittelbaren Objekts tritt die Erwerbung, Erhaltung und Formierung desselben als des Vermittelnden, worin die beiden Extreme der Selbständigkeit und Unselbständigkeit sich [durch-einander; P. S.] zusammenschließen“ (Hegel 10, 224).²⁹⁸

Das *Intraesse* markiert demnach eine Seins-Relation „ohne zuvor existierende Relata“ (Barad 2012a, 19), die „*ontologische Unzertrennlichkeit/Verschränkung* intraagierender ‚Agentien‘ (*agencies*)“ (ebd.; Hervorh. i. O.), die „Untrennbarkeit des Gegenstands und der messenden Agentien“ (ebd.), d. h. die Untrennbarkeit von Erkennendem und Erkanntem, Explanans und Explanandum, Machendem und Gemachtem. Gemacht worden sind beide durch das je Andere als das ihnen Fremde und doch Eigene, sodass dem Spieler „Subjekt“ immer auch der Spieler „Objekt“ (und vice versa) mit anhängt. Sie können das Spiel nur gewinnen, wenn sie zusammenspielen, denn gewinnen bedeutet, dass sie sein und werden können, was und wie sie sind.

Subjektbildung, und damit Selbstbildung, ist nicht nur auf das Andere im Prozess der Wechselwirkung, sondern sie ist auf die Wechselwirkung, den dialektisch-praktischen Prozess an sich angewiesen. In diesem Bildungsprozess kommt es nicht primär auf die an ihm beteiligten Entitäten (Subjekt – Objekt, Mensch – Welt) an, sondern es kommt an auf ihre durch-einander bedingte und bedingende Bewegung (*intradependente Intraaktion* bzw. *intraaktive Intradependenz*), auf ihr *intraaktives, intradependentes* Werden, aus dem heraus sie erst das sein können, was sie sind. Bildung hat insofern keine Setzung a priori, keine Voraussetzung – weder der Mensch ist der Welt, weder das Subjekt dem Objekt noch umgekehrt vorausgesetzt –, sondern die einzige Voraussetzung ist, dass es eine Wirkung gibt, die sich als bedeutsam und sinngebend zur rückwirkend Voraussetzung wird.

7.1.3 Zusammenfassung

Bildung ist ein *dialektisch-praktischer Prozesszustand* des Bestimmt- und Unbestimmt-werdens von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, deren Existenz davon abhängt, sich selbst aus sich selbst miteinander aus einander zu setzen und sich durch-einander zu bestimmen, d. h. sich voneinander ab- und ineinander einzugrenzen, sich durch-einander begründend zu bestimmen (*durch-setzen*) und in der bzw. durch die *Praxis* zu dem zu machen, was sie sind – sich in, an, mit, gegen und durch sich selbst im und an, mit, gegen und durch den anderen „Aufgehobene“ sowie „Aufhebende“, also „Aufhe-

298 Diese Interaktion von Subjekt und Objekt kann nur funktionieren, wenn sie beide „*agencies*“ bzw. „*Agentien*“ (Barad), d. h. „*Wirkmächtigkeiten*“ (Buhr 2019, 85; Hervorh. P. S.) sind und sich als solche anerkennen, die diese Bewegung *intraaktiv* als Mit/Gegenspieler, also reflexive Mitspieler (*Allert/Asmussen* im Rekurs auf *Hörning*; vgl. Kap. 5.2), vollziehen können. „*Agentien*“ (Subjekt bzw. Objekt) wiederum gibt es nur durch das je andere und insofern dieses Andere aus dem Prozess hervorgeht, sodass nichts zwischen ihnen steht, sondern sie sich einander inwendig, sich *intraessant* sind, woraus sich erst (neue) Möglichkeiten ihres Interesses ergeben. „So agency is [...] not a matter of something somebody has but it's a doing, it's the very possibilities for reworking and opening up new possibilities“ (Barad in Juelskjær/Schwennessen/Barad 2012, 17), neue Kontexte der *Intradenpendenz*, die neu *Intraaktionen* und neues *Intraesse* (ko-[re-])konstituieren.

bende-Aufgehobene“ (vgl. Kap. 4.5 u. 7.1.1) und damit sich wechselseitig *Ausgangspunkt* ihres (ko-[re-])konstitutiven und (ko-[re-])konfigurativen Seins, Werdens und Verhältnisses in der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit geworden zu sein. Bildung als *dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* kann zusammengefasst werden als (dis-)kontinuierliches dialektisch-praktisches Durch-einander-Werden (*Intraaktion*), -Bedingen (*Intradependenz*) und -Sein (*Intraesse*) bzw. als (Ko-[Re-])Konstitution von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt und der dadurch erzeugten Wirklichkeit und Möglichkeit.

Als *Intraaktion* ist sie die in materiell-diskursiven Praktiken vollzogene Verwicklung/Verschränkung von Mensch und Welt. Die Dichotomie, die die (*Humboldt'sche*) Wechselwirkung von Mensch und Welt als *Interaktion* kennzeichnet, ist hierbei nicht (mehr) a priori gegeben, sondern Teil bzw. Ergebnis ihres *intraaktiven* Werdens als sich selbst und dem anderen gleiche und andere, aber stets sich wechselseitig bedingende unbestimmt-bestimmte Entitäten (*Interaktion durch Intraaktion*). Dass Mensch und Welt sich nicht rein äußerlich, aber auch nicht rein innerlich, sondern sie beide dem je anderen und dadurch sich selbst inhärent sind, ist der *Intraaktion* geschuldet, durch die sie sich als miteinander verwobene Agentien bzw. Wirkmächtigkeiten in inwendigen Praktiken als das, was sie sind (und nicht sind) (ko-[re-])konstituieren und (ko-[re-])konfigurieren – *cut together-apart* –, wodurch sich die Praktiken wiederum (ko-[re-])konstituieren. Dass von „beide“ gesprochen werden kann, impliziert demnach einerseits ihre Zu(sammen)gehörigkeit (*Sozialität* und *Solidarität*) und andererseits ihre Separiertheit (*Individualität*), also insgesamt ihre *Uneinigkeit* oder *Unzusammen-* bzw. *angehörigkeit* in dem Sinne, dass ihnen jeweils immer ein Teil des anderen zu- und angehörig ist, den sie in ihrer *intraaktiven* „*Aus einander setzung*“ bzw. „*Durchsetzung*“ erst erzeugen und darüber vermittelt aufnehmen und sich zu eigen machen – *hieros gamos*. Sie besitzen bzw. haben immer einen Teil des anderen und damit einen Teil der durch ihn ermöglichten Wirklichkeit „aufgehoben“, die die eigenen verwirklichtbaren Möglichkeiten verändert und damit die Möglichkeiten der eigenen bzw. Selbst-Verwirklichung.

Mit *Intradependenz* wird die durch-einander bedingte Relationalität, die Grenzen und Eigenschaften von Mensch und Welt bestimmt, betont. Sie hebt die wechselseitige Abhängigkeit bzw. Bedingtheit von Mensch und Welt, Subjekt und Substanz, von Bedeutung(szuschreibung) und Materie (bzw. Materialität) hervor, die jedoch nicht gegeben ist, sondern aus ihrer *Intraaktion* und in ihrem *Intraesse* einerseits emergiert und sie andererseits auch mitbegründet. Dass Mensch und Welt, Subjekt und Objekt in eine *Interdependenz* eintreten können, begründet sich dadurch, dass sich diese erst durch ihre *Intraaktion*, die beide voneinander und durch-einander scheidet und verbindet (teilt; vgl. Kap. 4.2.2.4), bildet. *Intradependenz* ist Ausdruck und Bedingung von *Intraaktion* und *Intraesse* in dem Sinne, im „Anderen bei sich selbst zu sein“ (*Intraesse*) oder, im prozessualen Sinne (*Intraaktion*), „in seinem Anderen zu sich selbst zu kommen“ (Hegel 8, 199), sich also gegenseitig Bedingung der Möglichkeit ihrer Verwirklichung zu sein. *Intradependenz* beschreibt demgemäß die inwendige Bezogenheit von

Mensch *und* Welt, Subjekt *und* Objekt, als Mensch-Welt (bzw. Welt-Mensch), Subjekt-Objekt (bzw. Objekt-Subjekt), die immer wieder neu erzeugt wird im Prozess des in materiell-diskursiven Praktiken anhaltenden Werdens und (geworden) Seins von Mensch und Welt, indem sie sich in geteiltem Kontext (und damit Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen) (ko-[re-])konstituieren und (ko-[re-])konfigurieren, den sie selbst wiederum (ko-[re-])konstituieren und (ko-[re-])konfigurieren.

Als *Intraesse* ist Bildung die aus der *Intraaktion* und *Intradelpendenz* erzeugte sowie diese erzeugende Bestimmtheit von Mensch und Welt, insofern sie aus- und durcheinander sich die Grenzen ihrer selbst und dadurch des Anderen (ko-[re-])konstituieren. *Intraesse* beschreibt den Zustand der gleichzeitigen inneren Äußerlichkeit und äußeren Innerlichkeit, und dennoch die dynamische, sich wechselseitig zur Bedingung ihrer Möglichkeit darstellende Ein- und Entfaltung der Grenzen von Mensch und Welt. *Intraesse* ist ein *intraaktiv* gewordener, *intradependent* bedingter und gleichsam die *Intraaktion* und *Intradelpendenz* ermöglichender Zustand, in dem beide Entitäten gleichzeitig am gleichen Ort im Interesse der anderen Entität sind, in der sie gleichsam bedeutsam, hinterfragt und in Sinnstrukturen eingeflochten werden, die wiederum neue Bedeutungs- und Sinnstrukturen hervorbringen. Das heißt, aus dem Interesse des Anderen heraus ein Eigeninteresse zu formen, sodass nicht nur das Andere, sondern das eigene Selbst fragwürdig wird. Die Kritik, die Scheidung und Trennung vom Anderen (vgl. Kap. 4.4.1) prallt von ihm ab und zurück auf sich selbst (Re-flexion; vgl. Kap. 4.4.2), führt zu Selbstkritik, als Kritik von sich selbst über den Anderen durch sich selbst, und dadurch zur Fremdkritik als sich selbst fremd, dadurch insgesamt sich gleich und anders werdend (Synthese; vgl. Kap. 4.4.3). *Intraesse* ist das Zusammen-geworden-Sein der beiden Entitäten unter der Bedingung, dass sie nicht zusammenfallen (identisch werden), sondern sich immer andere und selbst bleiben und werden, wobei dieses Sich-anders- und -selbstbleiben und -gewordensein daran gebunden ist, dass sie zusammen sind und das heißt immer, zusammen geworden bzw. gegangen sind, insgesamt also wesentlich ein *Zusammen-gegangen-Sein* (Hegel 6, 69) darstellt.

Praxis ist in diesem Zusammenhang von *Intraaktion*, *Intradelpendenz* und *Intraesse* jenes Medium, in dem Mensch und Welt sich wechselseitig zur Bedingung ihrer Möglichkeit als Bedingung ihrer Wirklichkeit und vice versa werden können, indem sie Wirkungen austauschen, die Wirkungen erzeugen und wiederum neue Wirkungen hervorrufen, die Möglichkeiten erzeugen und neue Möglichkeiten hervorrufen, die wiederum neue Wirkungen bedingen usw.²⁹⁹ Auch Praxis, als Medium von Bildungsprozessen, folgt dem Prinzip der Dialektik.

Ist Praxis jedoch noch ein an sich allgemeiner Begriff, der Prozess an sich noch unspezifisch bzw. unbestimmt, wird die Praxis durch die sie vollziehenden Entitäten, genauer: durch ihre *Bedürfnisse*, Vorstellungen, Ideen, Träume, Sehnsüchte, Gefühle usw. – dem „*Weniger als nichts*“ (vgl. Kap. 4.3) – als „*praktische* Potenz“ (Hegel 1974, 18; Hervorh. i. O.) und der Absicht ihrer Befriedigung bzw. Verwirklichung (*Begierde*³⁰⁰) in

299 Zu berücksichtigen ist hier deswegen auch, dass Praxis in dieser dialektischen Wechselwirkung als solche erst selbst erzeugt wird, dass also die Praxis nicht den Wirkungen *vor*-, sondern *mit*gänglich ist.

300 „Die Prinzipien des Geistes, d. h. Spaltung und Vereinigung, werden durch die Begierde im Leben der Menschen verwirklicht“ (So 2012, 84). Über die „Theorie der Begierde“ hat Hegel versucht, so So (ebd.), „das konkrete Leben eines Indivi-

der Welt konkretisiert; sie ist Ausdruck von Zwecken und Absichten³⁰¹ (*e-movere*; vgl. Kap. 6.2.4), diese in der Welt zu erfüllen (realisieren), und damit insgesamt Ausdruck des Ernstes des Lebens (vgl. Kap. 5.2.1.3) und dessen realer und virtueller Umstände. Praxis ist das Medium der *Realisierung und damit Entgrenzung der Möglichkeiten* (Ideen, Vorstellungen, Bedürfnisse – des „*Weniger als nichts*“), in dem sie sie wirklich werden lässt und damit aus dem Zustand, weder Nichts noch Sein, sondern „*Weniger als nichts*“ zu sein, befreit; sie ist gleichsam aber auch Medium, die realisierten, *entgrenzten Möglichkeiten wieder zu begrenzen*, indem sie unterscheidet zwischen realisierbarem und nicht realisierbarem, zwischen dem, was wirklich aus seinen Grenzen, wirklich aus dem Bereich des „*Weniger als nichts*“ tritt oder in diesem verbleibt. Was dort verbleibt, ist wiederum als „aufgehobene“ Möglichkeit das „aufgehobene“ „*Nicht-Alles*“, das mehrsagende Ungesagte (vgl. Kap. 4.5), welches das Potenzial in sich hat, mehr auszudrücken, als in der Praxis ausgedrückt wurde, d. h. alles, was nicht von dieser erfasst, was nicht innerhalb ihrer Grenzen „aufgehoben“ ist (vgl. Kap. 7.1.1 u. 4.3, Fn. 205). Es ist dann eine Entgrenzung der Wirklichkeit, der realisierten Praxis, weil dort Dinge möglich sind, die sich praktisch (noch) nicht verwirklichen lassen. Praxis besitzt damit „stets eine subjektive Prägung, zugleich ist sie aber auch immer objektive Tätigkeit [...]“. Die Praxis ist grundsätzlich zielgerichtet, und [...] richtet sich allgemein auf die menschlichen Bedürfnisse, sie entspringt ja bereits aus ihnen und zielt auf sie zurück“ (Lerche 1962, 1168 u. 1171; Hervorh. i. O.). Das heißt, Praxis zeigt sich stets in einer konkretisierten (dialektischen) Form mit konkretisierten (dialektischen) Inhalten, die jedoch nicht primordial bestimmt sind, sondern sich in der Realität in der inwendigen (dialektischen) Verwobenheit von Dialektik und Praxis, d. h. in der dialektisch-praktischen (ko-[re])konstitutiven Wechselwirkung von Mensch und Welt erst ergeben.

Praxis ist demzufolge die (dialektisch) verwirklichte und verwirklichende, ermöglichende und ermöglichende Mitte der dialektisch-dialektischen Dialektik (vgl. Kap. 7.1,

duums mit dem allgemeinen Prinzip des Lebens zu vereinigen.“ Sie, die Begierde, „ist Produkt der sozialen gesellschaftlichen Relationen und vor allem durch die konkreten Bedingungen eines Individuums sowie durch die mit anderen gesetzten Relationen verwirklicht“ (ebd., 85).

- 301 Die Teleologie umfasst den *subjektiven Zweck* (Hegel 6, 445 u. ff.) als unwirkliches Dasein, der „die innere Subjektivität“ ist, welche „den ‚Plan‘ [bestimmt] und [...] diesen Plan in der objektiven Welt zu verwirklichen [sucht]“ (Niji 2012, 153). Er umfasst also besagte Emotionen bzw. das „*Weniger als nichts*“, welche in der Praxis verwirklicht und aber auch erst erzeugt bzw. „solliziert“ (Hegel 6, 445) werden. „Demnach bestimmt sich die Subjektivität des Zwecks selbst, gibt sich einen Inhalt, bezieht sich ‚auf eine gleichgültige, äußerliche Objektivität‘ und versucht, diese Objektivität der ‚inneren Bestimmtheit‘ des Subjekts gleichzumachen“ (Niji 2012, 154). In Bezug auf das „*Weniger als nichts*“ mit dem „*Kaffee ohne...*“ gesagt, versucht die Frage nach dem oder Aussage zum Kaffee, die in ihr implizierten Emotionen bzw. Zwecke in der Praxis zu verwirklichen (beantworten), was wiederum nur gelingt, wenn dies äußerlich möglich erscheint. Die Frage, auf einen Kaffee noch mit nach oben zu kommen (, um Sex zu haben, wie es Žižek deutet; vgl. Kap. 4.3), oder die Aussage, einen Kaffee ohne Milch zu wollen, ergeben nur Sinn, wenn dieses wie jenes möglich, d. h. in der Praxis verwirklichtbar ist („praktische Potenz“ [Hegel 1974, 18]; vgl. a. oben). Die Praxis wird also durch den Zweck konkretisiert, sie wird zur bzw. zum *Mitte()* (Hegel 6, 449 u. ff.) seiner Verwirklichung. „Der Zweck sucht sich also unter Zuhilfenahme des Mittels zu verwirklichen“ (Niji 2012, 154), um sich dadurch wiederum als Zweck (sinnvoll) zu bestimmen (bzw. bestimmt zu werden). Er „schließt sich durch ein Mittel mit der Objektivität und in dieser mit sich selbst zusammen“ (Hegel 6, 448). „D. h., das Mittel ist das Objekt, das durch den Zweck erzeugt wird. Das Mittel ist nicht ‚ein unmittelbares Objekt‘, sondern die Vermittlungsinstanz des Zwecks“ (ebd.). Beides, Zweck und Mittel sinnvoll verbunden, ergibt den *ausgeführten Zweck* (Hegel 6, 451 u. ff.) als „Erfolg der Verbindung“ (Niji 2012, 154), sie ist die „gesetzte Einheit des Subjektiven und Objektiven“ (Hegel 8, 365; Hervorh. i. O.), d. h. als durch-einander vermittelt und vermittelnde „Aufhebung“ ihrer Einseitigkeit. „Der Zweck *erhält sich* gegen und in dem Objektiven, weil, außerdem dass er das *einseitige* Subjektive, das Besondere ist, er auch das konkrete Allgemeine, die an sich seiende Identität beider ist“ (ebd., 366; Hervorh. i. O.). Er bleibt sich aber nicht endgültig, sondern nur fortwährend als „Bewegung *dasselbe*“ (ebd., Hervorh. i. O.).

Abb. 25). In ihr sind die Wirkungen, die Reaktion der Aktion und die Aktion der Reaktion (Transaktionen) und Veränderungen (Transformationen) sowie ihre Potenziale (Möglichkeiten) „aufgehoben“, sie ist – analog dem Werden, Sein und Nichts (vgl. Kap. 4.2) – die vereinende und trennende Mitte (Teilung; vgl. Kap. 4.2.2) von Mensch und Welt, Möglichkeit und Wirklichkeit, als deren konkretisiertes und konkretisierendes (bestimmtes und bestimmendes bzw. verwirklichtes und verwirklichendes), gleichsam abstrahiertes und abstrahierendes (unbestimmtes und unbestimmendes bzw. ermöglichtes und ermöglichendes) Werden, Sein und Gewordensein (vgl. zu konkret-abstrakt auch Kap. 4.5, insb. Fn. 234). Sie ist jenes Medium, in dem beide Seiten, Mensch und Welt, sich als solche und als „beide“ (ko-[re-])konstituieren, d. h. (re-)konstituieren bzw. (re-)konstituiert werden (vgl. Kap. 7.1), indem sie sich entäußern (nach außen treten und dies wieder „aufheben“) können, um sich anders- und dadurch, als realisierte und fortwährend aktualisierte, mithin *wi(e)derholte* Form (vgl. Kap. 4.5) ihrer selbst sich selbst (wesentlich bewusst) zu werden, d. h. sich als sich selbst zu erkennen und zu bestimmen, womit sie die Entäußerung wieder „aufheben“, insofern sie erst dann als Mensch und Welt geworden sind, was sie von Beginn an waren. „Der Prozeß der Entäußerung des Menschen und der Aufhebung dieser Entäußerung geschieht – als Praxis“ (Beyer 1958, 768).

Mit dem *dialektisch-praktischen Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* kann Bildung somit in einem Begriff gefasst werden, über den nicht nur die Wechselwirkung von Mensch und Welt als „inwendiges“ Geschehen betrachtet und regeneriert werden kann, sondern über den auch mit Bildung verbundene Begriffe und Theorien – insbesondere, wenn sie mit der Praxis verbunden sind wie der bzw. die des Berufs bzw. der Berufsbildung – reformuliert oder regeneriert werden können

7.2 Bildung durch Beruf – Beruf durch Bildung – Bildung und Beruf durch-einander

Die im vorherigen Kapitel formulierten Erkenntnisse zu Bildung als *dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* (Kap. 7.1) lassen sich als Ausgangspunkt für die Regeneration von Berufsbildung und Berufsbildungstheorie verstehen, in denen der Beruf, als konkretisierte Form der Arbeit, nicht nur und primordial Bildung ermöglicht, sondern er vielmehr erst zum Beruf gebildet werden muss, um bildend zu sein, d. h. dass Bildung den Beruf ermöglicht und sich – grosso modo – Bildung und Beruf durch-einander Bedingung der Möglichkeit sind. Das heißt, der Beruf ist weder als Bildungsmedium noch als Beruf selbst primordial voraussetzbar, sondern vielmehr ist er über die Praxis in konkretisierter Form zu bilden. *Eine* derart konkretisierte Form von Praxis ist *Arbeit*. „In der Dimension der Arbeit prägt sich Praxis konkret aus“ (Beyer 1958, 752).

Um also einen Berufsbegriff und darüber wiederum einen Berufsbildungsbegriff zu formulieren, der nicht primordial Arbeit als Beruf und Beruf als Bildungsmedium

bestimmt, muss der Weg über die Praxis der Arbeit gegangen und der Beruf zum Beruf gebildet werden, weil nur so und dann der Beruf als Bildungsmedium betrachtet werden kann, wenn und wo er, als konkretisierte Form der Arbeit, welche wiederum eine konkretisierte Form der Praxis ist, bildend ist, d. h. dialektisch-praktische Prozesszustände und die (Ko-[Re-])Konstitution von Mensch und Welt ermöglicht und verwirklicht. Im Folgenden wird daher zum einen dargelegt, inwiefern Arbeit eine (bzw. welche) konkretisierte Form der Praxis (sie) ist (vgl. Kap. 7.2.1) und inwiefern sich darauf aufbauend ein regeneriertes Berufs-, Berufsbildungs- und Berufsbildungstheorieverständnis entwickeln lässt (Kap. 7.2.2).

7.2.1 Arbeit als allgemein konkretisierte Praxis

„Die ‚Arbeit‘ als konkrete, bestimmtes und zweckgerichtetes Tun des Menschen belegende und also begrifflich deutbare Erscheinung bildet einen spezifischen Ausschnitt aus dem reicheren, umfassenderen Begriff Praxis“ (Beyer 1958, 752). Sie ist damit – ganz *Hegel'sch* – eine Konkretion der Praxis, denn „der Hegelsche Arbeitsbegriff stellt sich als Konkretisierung des Praxis-Begriffes vor“ (ebd.). Und zwar als Konkretisierung durch den Einzelnen und dessen Subjektivität und der Anderen und ihrer Objektivität. Die Arbeit, als fortwährend durch Subjekt (Mensch-Welt), dessen Bedürfnisse und Begierde, und Objekt (Welt-Mensch), als Gegenstand dieser Bedürfnisse und Begierde, konkretisierte bzw. diese konkretisierende Praxis, ist die „beziehende Mitte beider Momente“ (Niji 2012, 155), durch sie wird die Begierde der Menschen befriedigt (So 2012, 85) und somit Bildung ermöglicht: „Die Arbeit [...] ist *gehemmte* Begierde, *aufgehaltenes* Verschwinden, oder sie *bildet*“ (Hegel 3, 153; Hervorh. i. O.). Praxis, konkretisiert als Arbeit, ist damit weiter konkretisiert als einerseits *Arbeit des bzw. der Einzelnen* und andererseits als *gesellschaftliche Arbeit*³⁰² sowie ihrer „Aufhebung“ als *allgemeine Arbeit*.

7.2.1.1 Arbeit des bzw. der Einzelnen

Die *Arbeit des bzw. der Einzelnen* ist zunächst der praktische Ausdruck seiner selbst, d. h. seiner ihn zum Subjekt machenden bisherigen Lebensgeschichte („*Weniger als nichts*“; vgl. Kap. 5.1.2), sie ist die „Elementarform der Entäußerung von Subjektivität, des freien, willentlichen Sich-zum-Dinge-Machens“ (Arndt 2001, 28) bzw. „das diesseitige Sich-zum-Dinge-Machen“ (Hegel 1805/06 [1974], 219). „Das gegebene Objekt wird hierin ebenso subjektiv gesetzt, als die Subjektivität sich ihrer Einseitigkeit entäußert und sich objektiv wird“ (Hegel 10, 216 f.). Damit ist die Arbeit eine Form der Entfremdung, insofern der Mensch einen Teil seiner selbst, seine Subjektivität, nach außen treten lässt (Entäußerung) und dadurch realisiert (und, durch Reflexion, aktualisiert; zur Realisierung vgl. Kap. 7.1.), d. h. verwirklicht und somit negiert (ver-wirkt). Es ist eine paradoxe Position(ierung), weil Realisierung, und gleichsam Negation, weil Verwirklichung, des Selbst. Des Weiteren ist es entfremdend, weil diese Entäußerung

302 Unter *gesellschaftlicher Arbeit* wird in diesem Kapitel nicht nur, wie der Begriff suggerieren mag, eine soziale Form der Arbeit gefasst, die Arbeit als etwas versteht, das von Menschen innerhalb sozialer Beziehungen erledigt wird, sondern sie schließt auch jedwede Form von Arbeit ein, die in einer Gesellschaft an sich zur Umsetzung und Befriedigung verschiedenster Zwecke (bspw. im wirtschaftlichen, kulturellen oder materiellen Bereich) vollzogen wird.

eine Veränderung der Natur, dem Objekt, bewirkt und damit, reflexiv gedacht, auch im Subjekt (als Subjekt-Objekt).

„Das Sein des formierten Dinges nämlich ist nichts anderes als Ausdruck für das Wirken des Arbeiters: von ihm erwirkte Wirklichkeit. Es erscheint als sein eigenes Werk, in dem er seine Arbeit wiederfindet, und nicht als etwas Fremdes, an dem er sein Wesen, seine Selbsttätigkeit, verliert“ (Janke 1977, 337).

Diese Arbeit ist demnach eine Arbeit, der eine Bedeutung eingeschrieben werden kann und die sinnvoll ist, die gleichsam aber auch bedeutsam ist und Sinn stiftet. Damit ist gemeint, dass mit der Entäußerung ein Teil des Selbst, der Lebensgeschichte, in die Welt tritt, wenn die Möglichkeit dafür besteht, d. h., wenn die Möglichkeit besteht, eigene Potenziale und Bedürfnisse zu verwirklichen. Wird die Möglichkeit verwirklicht, ist sie keine reine Möglichkeit mehr, sondern Wirklichkeit, negierte, real gewordene Möglichkeit und damit anderes, nicht mehr allein Teil des Selbst, sondern auch der Welt (vgl. Kap. 7.1.1). Diese Arbeit, in der der bzw. die Einzelne sich durch die Entäußerung seines bzw. ihres Selbst realisiert, ist demnach entfremdende Arbeit, weil er bzw. sie etwas von sich nach außen trägt und dieses Außen dadurch verändert (Subjektivierung des Objektes). Sie ist gleichwohl *ent*-fremdende, die Entfremdung „aufhebende“ Arbeit, insofern er bzw. sie dieses Entfremdete (das objektivierte Selbst und das subjektivierte Objekt) zu sich zurückholt und also wiederum negiert, und er bzw. sie zu sich selbst als andere(r) zurückkommt (Objektivierung des Subjekts) und sich selbst als Subjekt(-Objekt) setzt, er bzw. sie zum Subjekt wird und Subjekt ist. Diese Arbeit ist jene, die dem bzw. der Einzelnen die Freiheit bietet, sich selbst zu verwirklichen und das heißt, sich zum Subjekt zu bilden, indem er sich entäußern (entfremden) *und* diese Entfremdung wieder „aufheben“ und zum Teil seiner Selbst werden kann, wobei dieses Selbst als solches erst durch diese Entfremdung erkannt oder auch *bewusst* wird, denn „Selbstbewusstsein [ist] als Begierde überhaupt“ (So 2012, 85), d. h. als Realisierung der Bedürfnisse, des noch nicht verwirklichten Seins (der Potenziale), bestimmt.

„Die Arbeit dagegen hemmt das Verschwinden des Gegenstandes, und zwar dadurch, dass sie ihn formiert, d. h. in bleibende Form bringt. Ebendadurch (*sic!*) löst sich der Arbeiter von der hemmungslosen Begierde und bildet, indem er durch sein Tun die Dinge bildet, sich selbst“ (Janke 1977, 336).

Die „Aufhebung“ dieser Entfremdung, dieses Verschwindens, liegt also in der Realisierung, Möglichkeiten zu verwirklichen und als verwirklichte Möglichkeit, als Wirklichkeit, als solche zu wissen, damit als Teil des Selbst und das Selbst selbst als verwirklicht zu verstehen, das in der Welt wirksam geworden ist und somit Wirkung auf das Selbst haben kann. Das heißt, dass die Arbeit dann nicht nur der materialisierte, sondern auch der materialisierende Ausdruck des Selbst ist. Sie ist Arbeit, die wirkt – sowohl vom Einzelnen in die Welt, wie auch wiederum von der Welt auf den Einzelnen bzw. das Subjekt. Sie bildet (Hegel 3, 153).

Das heißt, diese materialisierte und materialisierende Arbeit des Einzelnen ist jene Form von Arbeit, die Subjektbildung *mit*ermöglicht und *mit*gestaltet, weil sie das

Selbst verwirklicht und ermöglicht. Sie *mitermöglicht* jenen Prozess der dialektisch-praktischen Wechselwirkung, in der Re(Aktion) und (Re)Aktion (Transaktionen) und darüber Veränderungen (Transformationen), die das Selbst verwirklichen, möglich werden, über die der bzw. die Einzelne sich *intraaktiv*, *intradependent* und *intraessant* mit dem Anderen zum Subjekt bildet bzw. gebildet wird. Dies wiederum aber nur über den Prozess des Sichanderswerdens durch Entfremdung bzw. Ent-fremdung, über den es sich selbst wird.

Das heißt, die Arbeit des bzw. der Einzelnen kann *allein und unmittelbar nicht* Subjektbildung ermöglichen, weil sie sie nicht allein und unmittelbar, sondern nur vermittelt-unmittelbar über anderes bzw. zusammen mit anderem realisieren kann. „Das Selbst ist sich nur als *aufgehobenes* wirklich“ (Hegel 3, 365; Hervorh. i. O.); „Arbeit ist nicht nur Bearbeitung der Gegenstände [durch den Einzelnen; P. S.], sondern macht den Kern der sozialen Relationen der Menschen zur Natur sowie des Individuums zu anderen Individuen aus“ (So 2012, 85). Subjektbildung, als dialektisch-praktische Menschenbildung, deren Praxis als Arbeit konkretisiert ist, bedarf auch der anderen, auch durch sie konstituierten, sie aber auch konstituierenden Seite der konkretisierten Praxis, der *gesellschaftlichen Arbeit*.

7.2.1.2 Gesellschaftliche Arbeit

Gesellschaftliche Arbeit gilt, nach *Hegel'scher* Diktion, als Grundform der Arbeit, insofern er seinen Arbeitsbegriff ausgehend von der Gesellschaft konstituiert (Arndt 2001, 28; Beyer 1958, 753). „Hegels ‚Arbeit‘ [ist] stets eine ‚allgemeine‘, gesellschaftlich gewertete und zumeist auch gesellschaftlich geleistete Arbeit“ (Beyer 1958, 756).

„Die *Arbeit* des Individuums für seine Bedürfnisse ist ebensosehr eine Befriedigung der Bedürfnisse der anderen als seiner eigenen, und die Befriedigung der seinigen erreicht es nur durch die Arbeit der anderen“ (Hegel 3, 265; Hervorh. i. O.).

Die Verwirklichung des Selbst, das Werden von Wirklichkeit aus der Möglichkeit und vice versa, ist durch jenes Werken in der Arbeit, durch die Wirkung(en) der Arbeit bedingt. Denn „Wirklichkeit [...] hängt mit ‚Wirken‘ und das ist ein ‚Werken‘ zusammen“ (Beyer 1958, 763). Jenes Werken ist wiederum die Arbeit nicht nur als einzelne, sondern auch als gesellschaftliche Arbeit.

Das heißt, ist Arbeit zwar einerseits jene Arbeit, in der jede:r Einzelne sein bzw. ihr Selbst im oben dargelegten dialektischen Sinn verwirklicht und sich damit zum Subjekt bildet und Subjektbildung damit zur lebensweltlichen (realisierten) Bildung macht (Nipkow 1977, 218), so ist dies nur möglich, wenn das entfremdete Selbst auf (objektive) *Bedingungen* bzw. *Strukturen* trifft, die eine „Aufhebung“ der Entfremdung (und damit Subjektbildung) überhaupt erst möglich machen bzw. erscheinen lassen; das, was Gegenstand dieser Arbeit ist, was bearbeitet wird, muss zur Aufnahme der Entäußerung überhaupt erst geeignet sein, d. h. die Struktur muss es überhaupt erst zulassen, das Selbst (bzw. die Idee vom Selbst) zu verwirklichen; die Struktur muss geeignet sein, eine Resonanz (vgl. Kap. 6.2.4) zu erzeugen, mit der die „Aufhebung“ dialektisch-praktisch vollzogen und sich das Subjekt als das, was es ist, (ko-[re-])konsti-

tuieren kann. Diese Strukturen sind primär (aber nicht ausschließlich, weil auch der bzw. die Einzelne ihr angehörig ist) Gegenstand *gesellschaftlicher Arbeit*.

Die *gesellschaftliche Arbeit* ist ebenso praktischer (materialisierter und materialisierender) Ausdruck des Selbst, hier verstanden als gesellschaftliches Selbst, als Ausdruck der Lebenswelt- und -geschichte des Einzelnen und der Einzelnen und ihrer „Aufhebung“. Auch diese konstituiert sich bzw. wird konstruiert über Entfremdung von sich selbst. Dieses Selbst, im Vergleich zum Selbst des bzw. der Einzelnen, des Subjekts, ist jedoch nicht zu verstehen als Konkretion eines bestimmten Subjekts, sondern als Konkretion aller an dieser Arbeit beteiligten Subjekte, als objektive Konkretion aller. Sie ist die Arbeit *von* der Gesellschaft *und für* die Gesellschaft, „Arbeit Aller und für Alle“ (Hegel (1805/06 [1974], 234), Arbeit, „dessen *Sein* das *Tun* des *einzelnen* Individuums und aller Individuen, und dessen *Tun* unmittelbar *für andere*, oder eine *Sache* ist, und nur Sache ist als *Tun Aller* und *Jeder*“ (Hegel 3, 310; Hervorh. i. O.), „allgemeines Werk“ (Hegel (1805/06 [1974], 233) jener, die in der und über diese Arbeit tätig und deren Bedürfnisse über sie befriedigt werden.

Das heißt, die Bedeutung und der Sinn der Arbeit leiten sich nicht mehr nur aus einem Einzelnen, einem einzelnen Bedürfnis, sondern auch aus einem gesamtgesellschaftlichen Bedürfnis, welches durch die Arbeit befriedigt werden soll, ab. „Die Arbeit geschieht nicht für die Begierde als einzelne, sondern allgemein“ (ebd., 224). Die Begierde wird „durch die gemeinschaftliche Arbeit befriedigt“ (ebd.), wobei „durch“ im dialektischen Sinne zu verstehen ist, als über diese Arbeit sowie aufgrund dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.5), d. h. auf Basis der Arbeit aller für alle, also auch des bzw. der Einzelnen für andere, der bzw. die die Arbeit bestimmt und von dieser bestimmt wird. Die Arbeit ist in diesem Sinne die „Vermittlung, den *partikularisierten* Bedürfnissen angemessene, ebenso *partikularisierte* Mittel zu bereiten und zu erwerben“ (Hegel 7, 351; Hervorh. i. O.). Die gesellschaftliche Arbeit ist dann Ausdruck der verteilten Arbeit der Einzelnen, in der die einzelnen Bedürfnisse erhalten und befriedigt werden „durch die Arbeit anderer Menschen“ (Hegel 1974, 33).

„In dieser Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und Befriedigung schlägt die *subjektive Selbstsucht* in den *Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse aller anderen* um, – in die Vermittlung des Besonderen durch das Allgemeine als dialektische Bewegung, so dass, indem jeder für sich erwirbt, produziert und genießt, er eben damit für den Genuss der Übrigen produziert und erwirbt. Die Notwendigkeit, die in der allseitigen Verschlingung der Abhängigkeit aller liegt, ist nunmehr für jeden das *allgemeine, bleibende Vermögen* [...], das für ihn die Möglichkeit enthält, durch seine Bildung und Geschicklichkeit daran teilzunehmen, um für seine Subsistenz gesichert zu sein, so wie dieser – durch seine Arbeit vermittelte Erwerb das allgemeine Vermögen erhält und vermehrt“ (Hegel 7, 353; Hervorh. i. O.).

Die wechselseitige Befriedigung der Bedürfnisse und der Begierde ist jedoch an die Bedingung geknüpft, d. h. ist davon abhängig, dass alle die Bedürfnisse aller anerkennen (Ritsert 1981, 298). Das heißt, sie anerkennen, dass ihre Arbeit, ihr Tun, „ebenso *wohl das Tun des Einen als des Anderen* ist“ (Hegel 3, 147; Hervorh. i. O.), „das einseitige Tun wäre unnütz; weil, was geschehen soll, nur durch beide zustande kommen kann“

(ebd.). „Der entscheidende Schritt ist, sich von der Individualität des Anderen eingenommen zu wissen und seine eigene Individualität als bedeutsam für den Anderen zu wissen“ (Rogge 2007, 270).

Diese Doppeldeutigkeit wiederum birgt eine eigene Problematik in sich, nämlich jene, dass im Falle der Nicht-Anerkennung sich zwei Pole gegenüberstehen bzw. erzeugen, die sich so negieren, „dass sie sich selbst und einander durch den Kampf auf Leben und Tod *bewähren*“ (Hegel 3, 149; Hervorh. i. O.). Wie gezeigt (vgl. Kap. 6.2.4.1 u. 7.1.2.3), kann für beide weder das eine noch andere Ziel sein, insofern sie damit sich ihrer eigenen Daseinsgrundlage entzögen. Worauf es also ankommt, ist, dass beide sich als Herr *und* als Knecht verstehen, als Selbstbewusstsein, welches nur als solches durch das andere sein kann. Sie sind sich erst in ihrer Abhängigkeit voneinander praktisch durch-einander unabhängig, sind vermittelt-unmittelbar selbstverwirklicht (allgemein frei; dazu im folgenden Teilkapitel noch ausführlich; vgl. zudem Kap. 7.1).

„In dem Zustande dieser allgemeinen Freiheit bin ich, indem ich in *mich* reflektiert bin, unmittelbar in den *anderen* reflektiert, und umgekehrt beziehe ich mich, indem ich mich auf den *anderen* beziehe, unmittelbar auf *mich selber*“ (Hegel 10, 227; Hervorh. i. O.).

Gleichsam ist die Gesellschaft nur *wirklich* frei, insofern sich ihr Wille, ihre Zwecke und Absicht, ihre Potenziale durch die Arbeit des bzw. der einzelnen Subjekte (und ihrer Potenziale), d. h. der sich selbst verwirklichenden Einzelnen, – aufgrund ihrer Arbeit und durch sie hindurch – so realisiert, „dass der allgemeine Geist in ihnen zur Existenz gebracht werde“ (ebd., 39). Die Verwirklichung des bzw. der Einzelnen und der Gesellschaft und ihrer Bedürfnisse und Begierde ist somit Gegenstand ihrer dialektischen Beziehung und Realisierung in der Arbeit, die dadurch allgemeine Arbeit ist.

7.2.1.3 Allgemeine Arbeit

Arbeit, im Allgemeinen, d. h. einzelne *und* gesellschaftliche Arbeit, macht insofern wirklich frei, wenn sie *weder rein* dies *noch rein jenes* ist, weder nur Arbeit an sich, d. h. unmittelbare, abstrakte Arbeit ohne konkrete (einzelne oder gesellschaftliche) Bestimmung, noch Arbeit nur für sich, d. h. vermittelte, konkrete, jedoch nicht „aufgehobene“, sondern nur einseitig (einzeln oder gesellschaftlich) bestimmte und damit ebenso abstrakte Arbeit ist. *Allgemeine Arbeit* ist jene Arbeit, in der jede(r) durch sich durch das andere bei sich ist. „*Allgemeinheit* – bin bei mir – durchdringend – durch Subjekt und Objekt hindurch – wahre Allgemeinheit geht hindurch durch abstrakte Allgemeinheit und durch Besonderheit“ (Hegel 7, 56; Hervorh. i. O.). Sie ist wahre Freiheit, denn „[h]ier ist man nicht einseitig in sich, sondern man beschränkt sich gern in Beziehung auf ein anderes, weiß sich aber in dieser Beschränkung als sich selbst. [...] Die Freiheit liegt also weder in Unbestimmtheit noch in der Bestimmtheit, sondern ist beides“ (ebd., 57).

Allgemeine Arbeit im hier entfalteten Sinne ist damit die Erzeugung und Auflösung (Ursache und Wirkung), d. h. „Aufhebung“ von einzelner und gesellschaftlicher Arbeit, ist abstrakt-konkret, vermittelt-unmittelbar, subjekt- und objekt-, mensch- und

weltbildend – *sie* bildet den Menschen bzw. die Gesellschaft, der bzw. die (sich über) sie bildet bzw. bilden.

„[D]er Mensch ist Potenz, Allgemeinheit für den andern, aber der andre ebenso, und so macht seine Realität, sein eigentümliches Sein, das Wirken in ihn zu einer Aufnahme in die Indifferenz, und er ist [...] das Allgemeine gegen den ersten; und die *Bildung* ist dieses absolute Abwechseln in dem absoluten Begriff, worin jedes Subjekt und Allgemeines zugleich, seine Besonderheit unmittelbar zur Allgemeinheit macht, und in dem Schwanken, in dem momentanen Setzen als Potenz eben sich als Allgemeines setzt, und damit dieses Potenzsein und die Allgemeinheit unvermittelt in demselben gegen sich hat, und also selbst Besonderes wird“ (Hegel 1974, 24; Hervorh. i. O.).

„Das Spiel der beiden Kräfte besteht hiermit in diesem entgegengesetzten Bestimmtheitsein beider, ihrem Füreinandersein in dieser Bestimmung und der absoluten unmittelbaren Verwechslung der Bestimmungen, – einem Übergange, wodurch allein diese Bestimmungen sind, in denen die Kräfte *selbständig* aufzutreten scheinen. Das Sollizitierende ist z. B. als allgemeines Medium und dagegen das Sollizitierte als zurückgedrängte Kraft gesetzt; aber jenes ist allgemeines Medium selbst nur dadurch, dass das andere zurückgedrängte Kraft ist; oder diese ist vielmehr das Sollizitierende für jenes und macht dasselbe erst zum Medium. Jenes hat nur durch das andere seine Bestimmtheit und ist sollizitierend nur, insofern es vom anderen dazu sollizitiert wird, sollizitierend zu sein; und es verliert ebenso unmittelbar diese ihm gegebene Bestimmtheit; denn diese geht an das andere über oder vielmehr ist schon an dasselbe übergegangen; das fremde die Kraft Sollizitierende tritt als allgemeines Medium auf, aber nur dadurch, dass es von ihr dazu sollizitiert worden ist; d. h. aber, *sie* setzt es so und *ist* vielmehr *selbst wesentlich* allgemeines Medium; sie setzt das Sollizitierende so, darum weil diese andere Bestimmung *ihr* wesentlich, d. h. weil *sie vielmehr sie selbst ist*“ (Hegel 3, 113; Hervorh. i. O.).

Allgemeine Arbeit ist damit bildende und gebildete Arbeit, in der der bzw. die Einzelne, das Ich, und die Gesellschaft, das Wir, weder vereinzelt bleibt noch sich total von sich entfremdet und sie total negiert, sondern vielmehr „*Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist*“ (ebd., 145; Hervorh. i. O.), ein „*allgemeines[s] Ich*, als vernünftiges Selbstbewusstsein“ wird und durch die wechselseitige Bedingtheit „zur Freiheit berechtigt ist“ (Hegel 10, 223; Hervorh. i. O.).³⁰³ Der Einzelne wird als „Subjekt [...] in die Form der Allgemeinheit aufgenommen; als ein in Beziehung auf andere einzelnes, und allgemein negatives“ (Hegel 1974, 33). Er bzw. sie wird allgemeine(r) Einzelne(r) durch eine Allgemeinheit, die er bzw. sie durch sich selbst, seine bzw. ihre Konkretion als Wirklichkeit (praktische Verwirklichung seiner bzw. ihrer selbst) und Möglichkeit (Potenzialität seiner bzw. ihrer selbst, auch in der Praxis), d. h. als (Mit-)Mensch *mit*konstituiert bzw. (ko-[re-])konstituiert (vgl. Kap. 7.1.2).

„Wie der Einzelne in seiner einzelnen Arbeit schon eine *allgemeine* Arbeit *bewußtlos* vollbringt, so vollbringt er auch wieder die allgemeine als seinen *bewußten* Gegenstand; das Ganze wird *als Ganzes* sein Werk, für das er sich aufopfert und eben dadurch sich selbst

303 Hegel nimmt auch hier einmal mehr avant la lettre vorweg, was der Soziologe Ulrich Beck (1996c) in einem Zeitungsaufsatz mit dem Titel „*Ohne Ich kein Wir*“ konstatierte, dass in einer „Welt der Widersprüche [...] der Einzelne ein hohes Maß an Autonomie anstreben und herstellen [muss]“, dass aber Autonomie „nicht Egoismus“ bedeutet, sondern vielmehr auf das Fremde und dessen – mit Hegel'schem Vokabular – „Aufhebung“ angewiesen ist. Weiter mit Hegel und in Ergänzung zu Beck ist aber auch hervorzuheben, dass auch „*Ohne Wir kein Ich*“ möglich ist.

von ihm zurückerhält. – Es ist hier nichts, das nicht gegenseitig wäre, nichts, woran nicht die Selbständigkeit des Individuums sich in der Auflösung ihres Fürsichseins, in der *Negation* ihrer selbst, ihre positive Bedeutung, für sich zu sein, gäbe. [...] das Individuum erkennt sie nicht nur als seine *allgemeine* gegenständliche Dingheit, sondern ebensosehr sich in ihr oder [sie] (*sic!*) als *vereinzelte* in seiner eigenen Individualität und in jedem seiner Mitbürger. In dem allgemeinen Geiste hat daher jeder nur die Gewißheit seiner selbst, nichts anderes in der seienden Wirklichkeit zu finden als sich selbst; er ist der anderen so gewiß als seiner. – Ich schaue es in allen an, daß sie für sich selbst nur diese selbständigen Wesen sind, als ich es bin; ich schaue die freie Einheit mit den anderen in ihnen so an, daß sie wie durch mich, so durch die anderen selbst ist, – sie als mich, mich als sie“ (Hegel 3, 265 f.; Hervorh. i. O.)

Wie dem Sein sein Sein als reines Sein nicht endgültig ist, weil es nicht endgültig sein kann, da Sein = Sein die unendliche Leere und damit eben nicht Sein ist (vgl. Kap. 4.2.1), so kann auch der bzw. die sich bildende bzw. gebildete Einzelne, das Ich, nicht rein Einzelner, rein Ich sein, weil er bzw. sie ebenso in die Leere der Sichselbstgleichheit fiele. Beide brauchen vielmehr einen Einschnitt, der sie durch sich selbst und damit durch anderes zu sich selbst werden lässt. Eine Möglichkeit dieses Einschnitts ist die Arbeit in der o. g., über die einzelne und gesellschaftliche zur allgemeinen Form „aufgehobene“ Arbeit, als Medium ihrer *allgemeinen Bildung* – des sich dialektisch-praktischen Bildens und Gebildetwerdens.

Grosso modo bedeutet dies, dass allgemeine Arbeit allgemeine Bildung dialektisch-praktisch (vgl. Kap. 7.1) *voraus- bzw. durchsetzt* – sie setzt sie und wird von ihr gesetzt und setzt sich (dadurch) selbst –, indem sie als „Aufhebung“ der Arbeit des Einzelnen und der gesellschaftlichen Arbeit deren Selbstbildung (d. h. auch Subjektbildung; vgl. Kap. 7.1.2.3) ermöglicht und verwirklicht. Allgemeine Arbeit ist das Medium vollständiger Sichselbstgleichheit und gleichsam vollständiger *Sichungleichheit*, d. h. von Bildung, das einerseits in der konkretisierten Praxis des bzw. der Einzelne(n) realisiert wird, das aber, weil diese Praxis wiederum durch die Gesellschaft, deren der bzw. die Einzelne angehört ist, die er bzw. sie formt und durch die er bzw. sie geformt wird, beeinflusst ist, auch von der konkretisierten Praxis der Gesellschaft indirekt mitrealisiert wird. „Jedes ist dem Anderen die Mitte. [...] Sie *anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*“ (Hegel 3, 147; Hervorh. i. O.) Dabei muss der Einzelne

„bei Strategien der Selbstbehauptung [...] die Handlungen der für ihr als anerkennende bedeutsamen Anderen gleichsam ‚bearbeiten‘, weil sowohl deren Antworten auf sein Tun als auch die eigene auf das bedeutsame Tun der anderen sich in einem Horizont offener (allgemeiner) Möglichkeiten bewegt“ (Ritsert 1981, 298).

Allgemeine Arbeit ist demnach

„die vollkommene Individualität und damit Gleichheit der Entgegengesetzten, worin das Verhältnis gesetzt und aufgehoben ist [...]; die Wechselwirkung und *Bildung* der Menschen; ihre absolute Gleichheit ist auch hier im Innern, und nach der ganzen Potenz, in der wir sind, ist das Verhältnis nur beständig im Einzelnen. Ein Anerkennen, das gegenseitig ist, oder die höchste Individualität und äußere Differenz“ (Hegel 1974, 26; Hervorh. i. O.).

Sie ist eine bzw. ein die praktische Potenz von Individuum und Gesellschaft „aufhebende(s)“ Mitte(l), durch die bzw. durch das Individuum und Gesellschaft sich als solche, als das, was sie sind, in Differenz zueinander (d. h. kritisch-reflexiv) h. bestimmen können, sich als Einheit in der Differenz bilden und sich dadurch als wirkmächtige Akteure bzw. *Agencies* (vgl. Kap. 7.1.2) *dialektisch-praktisch durch-einander (ko-[re-])konstituieren*.

Diese Bildung ist ein „Sich-allgemein-Machen“ (Wigger 2016, 118) des Menschen zum diese Einheit in der Differenz praktisch durch allgemeine Arbeit „aufhebenden“ Subjekt – als individuell *und* gesellschaftlich, insgesamt *allgemein gebildetes Selbst* –

„das Subjekt, worin die Individualität ebenso als sie selbst oder als diese wie als *alle* Individuen ist, und das Allgemeine, das nur als dies Tun aller und jeder ein *Sein* ist, eine Wirklichkeit darin, daß *dieses* Bewußtsein sie als seine einzelne Wirklichkeit und als Wirklichkeit Aller weiß“ (Hegel 3, 310 f.; Hervorh. i. O.).

Das heißt: *Allgemeine Arbeit ist bildend, indem sie allgemein (einzeln und gesellschaftlich „aufgehoben“) gebildet wird; gebildet wird sie, indem sie bildend ist*. Dies ist keine Tautologie, sondern vielmehr ein dialektisch-praktisches Bedingungsgeflecht. Denn allgemeine Arbeit ist nicht an sich bildend, sondern *durch* Arbeit des Einzelnen *und* der Gesellschaft, die wiederum *durch-einander*, also auch nicht an sich, sondern dialektisch-praktisch bildend sind. Jede Arbeit macht selbst einen Bildungsprozess durch, durch den sie sich als solche erst bestimmt, gleichsam damit das andere bestimmt. Einzelne und gesellschaftliche Arbeit heben dann in ihrer wechselseitigen Bestimmung nicht nur sich selbst und das andere auf, sondern bestimmen dadurch auch die „Aufhebung“ als Allgemeines, als das, was sie gemein haben, und werden zu *Momenten des Allgemeinen*, welches wiederum als Teil von und in ihnen „aufgehoben“ ist. Arbeit insgesamt bildet deshalb erneut im doppelten Sinne „die Struktur des Menschen“ (Beyer 1954, 752), die innere und äußere, sein Selbst und die Sache, über die sich das Selbst formiert, welches wiederum die Sache formiert. Arbeit ist damit eine „unerlässliche Bedingung der menschlichen Existenz“ (ebd., 753), deren Verwirklichung und Möglichkeit jedoch weder allein durch Einzel- noch allein durch gesellschaftliche Arbeit erlangt werden kann, sondern nur durch beides als Einheit, als Allgemeinheit, die nicht abstrakt, d. h. losgelöst ist von allem, sondern konkret ist, konkrete Allgemeinheit (vgl. Fn. 23), d. h. „Aufhebung“ der Loslösung, ein Allgemeines ist, „das in sich selbst das Besondere, das Bestimmte ist“ (Hegel 18, 43). Weder diese noch jene bildet allein, sondern nur als allgemeine „Aufhebung“, d. h. „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufgehobene-Aufhebende“, und damit als sich selbst nur durch das andere, d. h. in Differenz zum anderen und dieses andere als anderes dadurch als Differenz setzend, wodurch es sich selbst als Differenz zur Differenz, als anderes zum anderen (*aliud-aliud*) setzt, sich gleichsam aber selbst und das andere als selbst (als anderes selbst, das für sich selbst eigenes Selbst ist sowie als anderes selbst, das auch eigenes Selbst ist) setzt.

Das heißt, es kann in jeder Arbeit Momente geben, die bildend sind, aber nicht immer und unmittelbar, d. h. nicht bedingungslos, sondern nur, wenn sie allgemein

werden (können, d. h. das praktische Potenzial dazu besitzen). Dies gelingt wiederum nur, wenn einzelne und gesellschaftliche Arbeit koinzidieren bzw. *sollezitieren* und sich als Momente „aufheben“, nicht endgültig, sondern fortwährend. Das heißt, wenn beides fortwährend auf Strukturen im je anderen trifft, durch die sie sich (und diese Strukturen) als solches verwirklichen können und sich dadurch allgemein verwirklichen. Allgemeine Arbeit ist dadurch nicht Stillstand, sondern Bewegung. Sie ist weder starr noch funktionalistisch vorausgesetzt, sondern sie wird fortwährend (ko-[re-])konfiguriert und vorausgesetzt. Sie ist dadurch nicht abstrakt, sondern konkret-allgemein; Ausdruck von einzelner und gesellschaftlicher Arbeit, ohne diese zu sein, wie diese allgemeine Arbeit sind, ohne sie zu sein, und insgesamt Ausdruck von Bildung, bei der „die subjektive Involviertheit in Arbeit und die Subjektconstitution Arbeit und Bildung im Mittelpunkt berufsbildungstheoretischer Auseinandersetzung stehen“ (Büchter 2023, 346). *Arbeit als allgemein konkretisierte Praxis* ist damit „aufhebend“, „aufgehoben“ und „aufhebend-aufgehoben“ und ein Gegenstand dialektisch-dialektischer Dialektik, ein Gegenstand von dialektisch-praktischer Bildung (vgl. Kap. 7.1).

Heißt der Topos der Berufsbildungstheorie(n) „Bildung im Medium des Berufs“, stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern dies mit der o. g. Argumentation in Verbindung gebracht werden kann. Zur Beantwortung gilt zu berücksichtigen, dass, wie in Kapitel 2 und 3.4 dargelegt, der Beruf nach einhelliger Ansicht als Institution zur Ermöglichung und Verwirklichung von Antworten auf sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Fragen oder, mit den o. g. Begriffen gesagt, zur Befriedigung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Begierden fungiert.

7.2.2 Bildung – Beruflichkeit – Beruf

Aus den (klassischen) Berufsbildungstheorien abgeleitet (vgl. Kap. 2), wurden diese individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Begierden sowie deren Befriedigung gesehen in der Bildung des Menschen über die berufliche Arbeit zum Staatsbürger (*Kerschensteiner*), in kulturphilosophischer Bildung (*Spranger*), in humanisierter Bildung (*Fischer*), in sozial(istisch)-politischer (*Siemsen*) bzw. realistisch-reformerischer Bildung (*Barschak*), in dialektischer Bildung (*Litt*) und in kritisch-emanzipatorischer Bildung (*Blankertz*). In der folgenden Entwicklung der Moderne, und damit auch von Arbeit und Bildung, ergaben sich aber unvorhersehbare Folgen und damit ein Geflecht an Komplexität, aus dem wiederum Ambivalenzen und Paradoxien hervorgegangen sind, die bestehende Deutungen von Beruf und Bildung sowie ihre Synthese zur Berufsbildung fragwürdig erscheinen ließen. Anstatt sich um ihrer „Aufhebung“ zu bemühen und an die dafür nötige Dialektik anzuknüpfen, „flüchtete“ man vor ihr und sich in die Gefilde anderer Begriffe. Bildungsbegriff und -idee sowie das Berufsprinzip waren dabei jedoch nie ganz verloren, sondern schwangen unterschwellig mit; ihr Kern spiegelte sich jedoch nur noch in Hilfskonstruktionen wider (vgl. Kap. 3).

Gewinnt nunmehr im Lichte von Metamoderne und Posthumanismus der Bildungsbegriff durch seine immanente Dialektik an Bedeutung für die Bewältigung der und den Umgang mit den ihnen immanenten Manifestationen, so kann der Topos „Bildung im Medium des Berufs“ dies ihm nur gleichtun, wenn der Beruf als ein Me-

dium gedeutet wird, das eine ebenso immanente Dialektik besitzt, d. h. der sich nicht auf *eine* Perspektive von Berufsbildung reduzieren lässt bzw. reduziert wird – vor allem nicht in ihrer „üblichen Auffassung“ (Riedel 1954, 188 u. f.; vgl. auch Kap. 3.4) –, sondern der in Bewegung bleibt und fortwährend sich als Beruf bestimmt bzw. bestimmt wird, der sich also permanent zum Beruf bildet bzw. dazu gebildet wird. Dies kann gelingen, wenn Beruf dem dialektischen Prinzip folgend konstituiert wird als Medium einer allgemeinen Praxis, deren Allgemeinheit jedoch nicht abstrakt, sondern konkretisiert ist – als Arbeit bzw. *allgemeine Arbeit*. Anders gesagt: Beruf wird synonym verwendet für den o. g. Begriff allgemeine Arbeit, wenn und insofern unter ihm das gleiche dialektisch-praktische Bedingungsgeflecht subsumiert wird – die „Aufhebung“ von einzelner *und* gesellschaftlicher Arbeit, subjektivem *und* objektivem Sachverhalt (Riedel 1954, 187) und damit Ausdruck von dialektisch-praktischer Bildung zu sein.

7.2.2.1 Bildung der Beruflichkeit der Arbeit

Der Beruf gilt in der heute in der Berufswissenschaft prävalenten Deutung als Orientierungsmedium (Institution) sowohl für Auszubildende, Arbeit(nehm)ende und Arbeitgebende.

„Berufe [sind] soziale Konstrukte, die zunächst spezifischen Qualifikationserwartungen von betrieblicher Seite unterliegen, in die aber auch die jeweiligen sozialen Interessenlagen der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite eingehen. [...] Berufsbilder, Zertifikate und die o. a. spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung bilden die Basis für eine gegenseitige realistische Einschätzung von Qualifikationen einerseits und eine angemessene Entlohnung andererseits. Der Beruf als eine gesellschaftlich organisierte Form der Rationalisierung [...] repräsentiert somit die planvolle Gestaltung einer interaktiven sozialen Regulierung der Systeme Arbeit und Gesellschaft“ (Meyer 2023, 22).

Damit wiederum sind mittelbar und unmittelbar Wirkungen verbunden, die mehr oder weniger zwischen den Bedürfnissen und der Begierde der (potenziell) Arbeit(nehm- und -geb)enden und ihrer Befriedigung vermitteln. Jede:r Akteur:in hat bestimmte Erwartungen an die Arbeit, die sich in und durch sie verwirklichen sollen, und insofern diese Verwirklichung möglich erscheint bzw. ermöglicht wird, ist sie bildend – sie ermöglicht die Entäußerung, d. h. die Äußerung des praktischen Potenzials (*Hegel*) und ihre „Aufhebung“, welche das Potenzial als solches erst für die Praxis ermöglicht und damit verwirklichbar macht (vgl. Kap. 7.2.1). Anders gesagt: Die Arbeit ermöglicht dann das Artikulieren oder auch den Ausruf von Erwartungen, Bedürfnissen und Begierden der Menschen (d. h. Individuen und Gesellschaft) gegeneinander, dies ist jedoch nur sinnvoll in gleichzeitiger Erwartung, dass diese Ausrufe beantwortet, die Erwartungen, Bedürfnisse und Begierden auch darin erfüllt und befriedigt werden können (d. h., wenn deren Verwirklichung auch möglich ist bzw. zumindest erscheint; vgl. dazu Kap. 7.1).

Was sich in dieser allgemeinen Arbeit oder im Beruf also ausdrückt, sind sich wechselseitig bedingende, d. h. hervorbringende und beantwortende, insgesamt also sich wechselseitig „aufhebende“ und „aufgehobene“ An- und Rückrufe oder auch: *Beruflichkeit(en)*.

„Beruflichkeit organisiert die Ausübung von Arbeit, Erwerbstätigkeit und Qualifizierung inhaltlich und formal sowohl in funktionalen als auch in sozialen Dimensionen und ist damit stark von den Interessen der beteiligten Akteure geleitet“ (Meyer 2004, 351).

Beruflichkeit ist das Bindeglied der An- und Rückrufe, insofern durch sie eine „Sinnstruktur“ (Kutscha 2008a, 7) hergestellt und ausgedrückt wird, durch die sich diese An- und Rückrufe als sich „Aufhebende“ und „Aufgehobene“ bedingen, d. h. erst als solche bestimmen können; waren sie zuvor noch an sich unbestimmt und abstrakt, werden sie in der Wechselwirkung, dem wechselseitigen Berufen, zu bestimmten An- bzw. Rückrufen. Weder die Beruflichkeit des bzw. der Einzelnen bzw. die Arbeit des bzw. der Einzelnen noch die Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit ist etwas, das an sich existiert, sondern, wie oben dargelegt, an sich nur durch-einander, d. h. dialektisch-praktisch, begründet werden kann. Beruflichkeit ist dann ein Ausdruck von Subjektivität oder eine „Form der Subjektivierung“ (Kraus 2024a; vgl. Kap. 6.1) einerseits, jedoch auch von Objektivität; sie ist durch sie konstituiert, ist andererseits darüber hinaus aber auch Bedingung ihrer Möglichkeit. Das heißt, Beruflichkeit begründet Subjektivität *und* Objektivität, Subjektivierung ist auch eine Form der Beruflichkeit. Das heißt auch,

„Beruflichkeit der Arbeit ist in Hinblick auf das Individuum vom subjektiven Sinn der Arbeit ebenso wenig zu lösen wie mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vom kulturellen Wert der Arbeit zu trennen“ (Kutscha 2008b, 351).

Die Beruflichkeit der Arbeit ist dann zu verstehen als Moment(um) allgemeiner Arbeit bzw. des Berufs, als „subjektive[r] Beruf, [als] das Streben des Menschen nach sinnerfüllter Lebensgestaltung“ (Riedel 1954, 190), insofern sie analog der einzelnen und gesellschaftlichen Arbeit wie diese ein Moment des Allgemeinen darstellen, jene dieses aber auch „aufgehoben“ haben. Erst durch den wi(e)derholten Anspruch des einen gegen das andere beinhaltet es nicht nur dies, sondern auch Anspruch, gegen sich selbst zu sein, welcher dadurch jedoch erst konstituiert wird, er ist „Aufhebung“ des Rück-Anspruchs – ein *wechselseitiges, dialektisch-praktisch durch-einander vollzogenes An- und Rückrufen*, ein *Be-Rufen*.³⁰⁴

Beruflichkeit ist dann nicht nur „als interaktives soziales Konstrukt“ (Meyer 2023, 21 u. ff.) zu betrachten, sondern sie ist intraaktiv, intradependent und intraessant (ko-[re-])konstituiert (vgl. Kap. 7.1.2).³⁰⁵ Sie steht dann für den in der Arbeit ermöglichten und verwirklichten dialektisch-praktischen Ausdruck der Bedürfnisse und Begierde

304 Hierin lässt sich wiederum eine Analogie zur o. g. Argumentation (vgl. Kap. 6 u. 7.1) erkennen, dass Aktionen Reaktionen hervorrufen bzw. von diesen hervorgerufen werden und somit Transaktionen darstellen, die wiederum Transformationen beinhalten, aus denen sie, (Re)Aktionen und Re(Aktionen), hervorgehen bzw. die sich durch-einander transformieren und bedingen, um sich selbst als das, was sie sind (Selbst), dialektisch-praktisch hervorzubringen (zu bilden/gebildet zu werden), d. h. sich *intraaktiv, intradependent und intraessant zu (ko-[re-])konstituieren*.

305 Ähnlich wie Rita Meyer (2023, 21 u. ff.; s. o.), jedoch aus anderer (philosophischer) Perspektive, deutet auch Jürgen Ritsert diese Wechselbeziehung nicht dialektisch-praktisch genug. Zwar konstatiert auch er, dass „[d]as[,] was der eine (S₁) ist, ist er in diesem Falle dadurch, dass seine kennzeichnenden Eigenschaften, Verhaltensmuster und Bedürfnisse, um ihrer selbst willen vom anderen (S₂) anerkannt (bestätigt) werden – und umgekehrt, von S₂ her gesehen“ (Ritsert 1981, 291). Gleichsam aber deutet er diese Anerkennung als „das Resultat von Interaktionen“ (ebd., 292), nicht von Intraaktionen, welche erst die Bedingung der Möglichkeit der Interaktionen sind (vgl. Kap. 7.1.2.1).

von Individuum und Gesellschaft, über die sich Subjekt und Objekt als durch-einander Bedingte konstituieren und ihr Selbst bilden. Beruflichkeit steht als Ausdruck für den Subjektbildungsprozess der Arbeit des Einzelnen bzw. der Gesellschaft, wie diese als Ausdruck von Beruflichkeit stehen, insofern erst die An- und Rückrufe Ursache und (Rück-)Wirkung ermöglichen und verwirklichen. Die sich bildende bzw. gebildete Beruflichkeit als „Aufhebung“ des Anrufs des jeweils Anderen besitzt Merkmale „offener dynamischer Beruflichkeit“ (Rauner/Heidegger 1997; Rauner 2001), indem sie Bestehendes dort, wo es mit Neuem kompatibel ist, beibehält und/oder, wo nötig, auch modifiziert und in Differenz zum Anderen bzw. Neuen als Bestehendes konstituiert. Wichtige Aspekte werden mitgenommen, unwichtige verworfen oder transformiert, insofern beide als solche auch erst dialektisch-praktisch bestimmt werden. Diese dialektisch-praktisch bestimmte Beruflichkeit als Durch-einander von über die Arbeit gestellten einzelnen wie gesellschaftlichen An- und Rückrufen ermöglicht es dann u. a. nicht nur, „zeitlich und inhaltlich stabile Berufsbilder zu etablieren“, „diese im öffentlichen Bewusstsein zu verankern“ und somit der Arbeit eine höhere Flexibilität zu verleihen (Rauner/Heidegger 1997, 20), sondern sie auch im Selbstbewusstsein der an der Arbeit Beteiligten zu verankern und ihnen eine höhere (soziale) Mobilität sowie insgesamt die Verwirklichung ihrer Selbst zu ermöglichen. Damit ist mit Beruflichkeit gleichsam die Verbindung zur allgemeinen Arbeit oder auch dem Beruf geschlagen, als sie von diesem einerseits „aufgehoben“ wird und andererseits selbst diesen in sich „aufgehoben“ hat.

7.2.2.2 Bildung des Berufs als „Aufhebung“ von Beruflichkeit

Der Beruf markiert die „Aufhebung“ der Beruflichkeiten, die wiederum den Beruf „aufgehoben“ haben und dadurch erst zu *Beruflichkeiten* werden können. Über Beruflichkeiten wird der Beruf konstituiert, welcher wiederum diese begründet. „Divergierende Interessenlagen werden so durch den Aushandlungsprozess [...] mit der direkten Beteiligung der Akteurinnen und Akteure in konvergente Strategien überführt“ (Rauner/Heidegger 1997, 23) bzw. „aufgehoben“. Beruf drückt in diesem Prozess jene Zustände der sinnvollen Koinzidenz der Beruflichkeit von Individuum und Gesellschaft aus und ist damit die strukturelle Stabilisierung der in der dynamischen Praxis generierten Beruflichkeit. Die Stabilität ist Ausdruck und liegt begründet in der *Dauerhaftigkeit durch Dynamik*. Beruf „lebt“ aus dieser Perspektive demnach – ganz reflexiv, post- und metamodern – von einer Dynamik, nicht einer Statik. Seine Dauerhaftigkeit (als Lebensberuf) ist nicht, wie noch im klassischen Berufsverständnis (vgl. insb. Kap. 2.1 u. 2.2), durch eine einmalige Festsetzung oder Bestimmung von Kriterien bzw. Maßstäben, von allgemein gültigen Berufsdefinitionen und -bildern normativ festgelegt, sondern manifestiert sich vielmehr fortwährend – ganz posthumanistisch – in offenen, dynamischen, raumzeitlich und soziomateriell (partiell) bestimmten, mithin dennoch kontingenten Aushandlungsprozessen, in denen Beruflichkeit dialektisch-praktisch gebildet und damit wiederum Selbstverwirklichung (und Subjektbil-

dung) ermöglicht wird.³⁰⁶ Der Beruf ist Ausdruck von Subjekt *und* Objekt gleichzeitig und damit insgesamt Mittel der Transzendierung, der Transaktion und Transformation, ihrer Ansprüche. Hier kommt der bereits 1954 von *Johannes Riedel* – zunächst allerdings nicht dialektisch-praktisch, wie im hier verstandenen Sinne als durch-einander bedingt bzw. bedingend, weil *Riedel* nicht von *und*, sondern von einem „objektiven oder [...] subjektiven Sachverhalt“ spricht und sie also festlegt, bevor sie selbst festgelegt worden sind – dargelegte „Doppelsinn des Wortes ‚Beruf‘“ zum Vorschein (*Riedel* 1954, 187; Hervorh. P. S.), Ausdruck von Subjekt *und* Objekt zu sein.

„Objektiv ist ein Beruf ein Wirkungskreis innerhalb der [...] menschlichen Gesellschaft. Er ist gekennzeichnet durch einen Komplex von Aufgaben, die an den Menschen, der in diesem Beruf tätig ist, bestimmte Anforderungen stellt. [...] Zugleich bietet der Beruf aber auch als Wirkungskreis spezifische Möglichkeiten des Schaffens, und damit kann er für den Menschen persönlich bedeutsam werden, soweit es ihn zum Wirken in bestimmtem Sinne drängt. Dieses Drängen ist nun für den *subjektiven* Beruf charakteristisch. [...] Unsere berufliche Lebenssituation ist im konkreten Fall also von zwei Seiten her gekennzeichnet: durch das uns innewohnende Wirkungsstreben und durch die sich uns objektiv bietende oder die uns objektiv verschlossene Wirkungsmöglichkeit“ (ebd., 187 f.).

Beruf ist also nichts, was an sich gemacht wird, sondern, ebenso wie allgemeine Arbeit, dialektisch-praktisch entsteht – Berufe werden „nicht gemacht, sie entstehen“ (*Lange* 1999, 21; Hervorh. i. O.).³⁰⁷

Dieses Entstehen des Berufs ist eine Lebensaufgabe (vgl. *Fischer* und *Litt*; Kap. 2.3 u. 2.6), der eine „biografische Qualität, welche der bloßen [abstrakten, reinen, leeren; P. S.] Arbeit abgeht“ (*Jäger* 1989, 568; auch in *Rauner* 1997, 129; 2001, 189), besitzt, welche jedoch nicht an sich, sondern wiederum selbst erst durch die dialektisch-praktische Wechselwirkung mit der Welt entsteht. Die darin implizite Bildungsfunktion des Berufs umfasst damit zwar, dass ihm als „Brücke zur Gesellschaft“ (*Beck et al.* 1980, 222; Hervorh. i. O.) kulturphilosophische (*Kerschensteiner* und *Spranger*; vgl. Kap. 2.1 u. 2.2), humanistische (*Fischer*; vgl. Kap. 2.3), sozialistische bzw. reformerisch-realistische (*Siemsen* bzw. *Barschak*; vgl. Kap. 2.4 u. 2.5) oder dialektisch-demokratische (*Litt*; vgl.

306 *Beck et al.* (1980, 217) schreiben in stereotypisierender Sichtweise bspw., dass man von einem Maurer erwarte, Western zu gucken und an Stammtischen teilzunehmen, nicht jedoch, ihn in einer Herrenboutique anzutreffen oder Golf zu spielen; man würde ihn als Fan des F. C. Bayern vermuten, aber nicht als Interessenten an klassischer Musik. All das kann aus posthumanistischer Perspektive der Subjektbildung als Medium der Konstitution von Beruflichkeit und Beruf nicht (mehr) vorausgesetzt werden, sondern wird ausgehandelt.

307 Damit ist aus bildungstheoretischer Perspektive aber nicht gemeint, dass sie aus dem Nichts kommen, sondern vielmehr durch das Nichts bzw. mit dem „*Weniger als Nichts*“ (vgl. Kap. 4.3) aus über die Arbeit des Einzelnen und der Gesellschaft vollzogenen dialektisch-praktischen Bildungsprozessen und deren Beruflichkeiten resultieren. „Entstehen“ wird hier als Begriff gedeutet, der das „Machen“ zwar nicht gänzlich ausschließt, dabei aber zu betonen versucht, dass es sich nicht um ein unidirektionales, teleologisches Unterfangen handelt, in dem die eine der anderen Seite ihren Willen aufzwingt, sondern das vielmehr Kontingenzen aufweist, weil jede Lebensgeschichte, die im Beruf „aufgehoben“ ist, einzigartig und die Form eines Berufs, sein „Charakter“, sein Wesen, nicht vorhersagbar ist und nicht gemacht werden kann, sondern er wird „gemacht“ bzw. entsteht. Denn der Beruf ist Medium der allgemeinen Aushandlung und Entwicklung der jeweiligen, durch die beruflich Tätigen an bzw. über die Arbeit gestellten Bedürfnisse, Begierden und Interessen. Er ist jene(s) Mitte(l) zur Konstitution von Beruflichkeit, von einzelner und gesellschaftlicher Arbeit, wie das aus ihnen resultierende Ergebnis. Der Beruf ist nicht nur Weltausschnitt, sondern – erinnernd an die Pfortenthese *Kerschensteiners*, jedoch ohne dessen individualistisches Verständnis von Subjekt – „[s]ubjektiv wird der Beruf [...] zum ‚Tor der Welt‘, zum Schlüssel für gesellschaftliche Partizipation“ (*Beck et al.* 1980, 222), er ist auch Ausschnitt des Menschen, weil er dessen Beruflichkeit „aufgehoben“ hat, die wiederum dessen Selbst „aufgehoben“ hat, welches wiederum nur über die Welt gebildet werden kann.

Kap. 2.6) und kritisch-emanzipatorische (*Blankertz*; vgl. Kap. 2.7) (Vor)Strukturen bzw. Annahmen anheim sind, die persönlichkeits- und biografiebildenden Einfluss auf die ihn Ausführenden und damit deutliche „Relevanz für die individuelle Entwicklung in der Gesellschaft“ (Beck et al. 1980, 223) sowie von Beruflichkeit haben, indem sie die Bewährung des Subjekts ermöglichen. Dies ist aber nicht als „unausweichliche Determination“ (ebd., 233) zu verstehen, sondern als individuell *und* gesellschaftlich dialektisch-praktisch bearbeitete Einflussgröße zu sehen, d. h. als Struktur, die durch die Ausführenden (als Mitmensch *und* Mitwelt; vgl. Kap. 4.5) und ihre Perspektiven *allgemein mitstrukturiert* wird. Anders gesagt: Ist der Beruf einerseits „als eine der zentralen Konventionen“ und „Sinn- und Zeitstrukturen“ gebenden Institutionen, „durch die in unserer Gesellschaft Arbeitsvollzüge sinnhaft eingerahmt und gedeutet werden“, als Teil von „institutionellen Strukturen, die auf Zusammenhänge verweisen“ (Harney 1998, 3), als „Bestandteil des jeweils aktuellen soziokulturellen Systems und des Zeitgeists einer Gesellschaft“ (Reinisch et al. 2016, 79; ähnlich in Bezug auf Ökonomik und Ökonomie auch Tafner 2018, 122) zu verstehen, so ist damit andererseits nicht unbedingt und zwangsweise impliziert, „ihnen in jedem Fall zu folgen, sondern [...] sich in eigensinniger Weise von ihnen abgrenzen“ (Harney 1998, 3) und die Struktur sowie sich selbst (*mit-*)*bestimmen*, (*mit-*)*gestalten* und (*mit-*)*ermöglichen* zu können. Zum Beruf gebildete Arbeit ist somit nicht nur ein Strukturmuster bzw. eine Strukturfolie (Beck et al. 1980), welche(s) dem Subjekt vorgibt, was es zu tun oder zu lassen hat, sondern sie ist Kontrastfolie und Gegenstand seiner Kritik und Reflexion, seiner Genese wie auch der Genese der Struktur.³⁰⁸

Der Beruf weist damit eine mehrdimensional bestimmte und bestimmende Strukturodynamik auf (vgl. dazu auch Kraus 2024b), der zwar einerseits „Bildung und Arbeitswelt, [...] Individuum und Gesellschaft“ verbindet (Kraus 2024b, 288), aber ebenso durch Bildung und Arbeit, Individuum und Gesellschaft – erinnert sei an das *Lange'sche* Bild der Ellipse (vgl. Kap. 2.9.2 u. 4.2.2.3) – erst konstituiert (gebildet) und selbst verbunden wird.

308 Nicht die „Dualität von Handeln und Struktur“ (*Giddens*; vgl. Kap. 3.3), sondern die *Dialektik von Handeln und Struktur* (vgl. Kap. 7.1.2, Fn. 283) ist Grundlage für den Beruf. Was Beruf ist, ist nicht nur eine Tätigkeit eines Menschen, die „zur wirtschaftlichen Erhaltung seiner selbst und seiner Familie im Rahmen einer Gemeinschaftsfunktion“ (*Schlieper* 1975, 76) oder für die Gesellschaft als Ganze geleistet wird, sondern er beinhaltet eine „Doppelseitigkeit“ (ebd.): Danach ist Beruf in einem subjektiven Sinne zu verstehen „als einen bewusst und freiwillig übernommenen oder wenigstens innerlich bejahten Auftrag, unter dessen dauernder Verpflichtung der Mensch im Rahmen einer bestimmten Gemeinschaftsfunktion im Sinne des Gemeinwohles Arbeit leistet“ (ebd.; Hervorh. i. O.) – eines Gemeinwohls aber, das gleichwohl das eigene Wohl umfasst, insofern sich die eigene Subjektivität in der Gesellschaft entfalten, diese mitbestimmen und von dieser bestimmt werden kann. Der Beruf spricht den Menschen wirtschaftlich als *homo oeconomicus* an (vgl. auch Kap. 2.8.2), aber nicht nur als diesen. Denn, wie es der *Schlieper*-Schüler *Johannes Baumgardt* sagte, „[d]ieser *homo oeconomicus* darf [...] nicht – wie es in manchen nationalökonomischen Theorien geschehen ist und wie wir ihn aus gewissen ‚Wirtschaftsmodellen‘ kennen – als isolierter, autonomer Homunkulus gesehen werden, sondern nur als ein intrapersonales Moment, als ein integrierter Strukturzug, bzw. Aspekt des Menschseins, der verbunden ist mit dem ‚homo justus‘, dem ‚homo religiosus‘, dem ‚homo faber‘ usw.“ (*Baumgardt* 1967, 42). Zu berücksichtigen ist, wie *Tafner* (2023; 2020; 2018 und passim) annimmt, dass es sich beim „*homo oeconomicus*“ nicht um ein Menschenbild, sondern eine Modellannahme eines gefühllosen, amoralischen und auf die strategische Eigennutzenmaximierung gepolten Menschenbildes handelt. Mit dieser Kritik wird abermals betont, dass der Mensch nicht rein als „Wirtschaftsmensch“, sondern immer auch als Mensch des Rechts, des Sozialen, Politischen etc. zu betrachten ist. „Der Mensch ist soziales und individuelles Wesen. [...] ‚The I's need a We to be.‘ Und das Wir ist mehr als die Summe aller Einzelinteressen“ (*Etzioni* zit. n. *Tafner* 2023, 139; auch ausführlicher *Tafner* 2020, 434 f.). Oder, mit *Hegel* gesagt: „Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist“ (*Hegel* 3, 145; Hervorh. i. O.; vgl. Kap. 7.2.1.3).

Der gebildete Beruf ist, wie *Beck, Brater & Daheim* schon feststellten, ein „*persönlich-gesellschaftliches Entwicklungsmedium*“ (Beck et al. 1980, 206). Als solcher ist er wie Bildung ein Zustand des Werdens und nicht unmittelbar abstrakt, sondern nur über den dialektisch-praktischen Prozess jeweils immer im Rekurs auf die an der Arbeit Beteiligten und ihre ganze Lebensgeschichte, ihre Bedürfnisse und Begierden, als „Ausfluss der Gesamtverfassung“ (Riedel 1954, 191) des Menschen und seiner Bildung, bestimmbar. Es handelt sich um einen „relationalen Berufsbegriff [, der] mit der Ein-dimensionalität monodisziplinärer Erklärungs- und Analyseansätze ebenso wenig ver-trägt wie mit dem mismatch (*sic!*) holistischer Allerweltsformeln“ (Kutscha 2008b, 347). Das heißt,

„[w]as ‚Arbeit‘ bzw. ‚Beruf‘ ist, wissen wir im wissenschaftlichen Diskurs immer erst, wenn wir beobachten können, mit welchem Beobachter [Subjekt u. Objekt; vgl. Kap. 6 u. 7.1; P. S.] wir es zu tun haben, sofern von ‚Beruf‘ gesprochen wird. Unverzichtbar für jede vernünftige Auseinandersetzung über Beruf und Beruflichkeit ist deshalb, die jeweilige Beobachterperspektive und die mit ihr intendierte Differenz zu klären, aus der heraus Probleme des Berufs und der Beruflichkeit bearbeitet und zu anderen Beobachterperspek-tiven in Beziehung gesetzt werden (können)“ (ebd., 346; Kutscha 2008a, 1).

Der Prozess der Bildung des Berufs ist somit analog dem Prozess der Bildung von Wirklichkeit und Möglichkeit bzw. der Verwirklichung und Ermöglichung von Selbst und Welt, wie er oben dargelegt wurde (vgl. Kap. 7.1), zu betrachten. Wie schon der Bildungsprozess kein absolut versöhnlicher Prozess ist, sondern dialektisch fortwäh-rend aus um Verstehen bemühten Einschnitten (Kritik) besteht, die wiederum die Möglichkeit der Bezugnahme von Mensch und Welt, der wechselseitigen Bezug-nahme dieser Einschnitte (Reflexion) bietet, um dadurch eine vernünftige Verbindung als Teilung herzustellen (Konzilianz), so ist auch der Berufsbildungsprozess, das ist hier die „Aufhebung“ von Beruflichkeiten zum Beruf, kein konfliktfreies Unterfangen (Meyer 2023, 23). Er ist Ausdruck dafür, dass die „Verschwisterung“ von (Berufs- bzw. allgemeiner) Arbeit und Bildung zwar „eng, [aber auch; P. S.] spannungsreich, kon-flikthaft, versöhnlich und auch von Fremdheit gekennzeichnet“ ist (Büchter 2023, 339). Er ist

„gekennzeichnet durch eine heterogene Akteurskonstellation, asymmetrische Match-beziehungen, mehr oder minder komplexe Verläufe von Kommunikationen, Verhand-lungen unter Einsatz von Ressourcen und subtilen Steuerungsmechanismen. Berufe [...] sind, auch wenn sie über einen längeren Zeitraum Kontinuität haben, immer nur relativ stabile Ergebnisse solcher [...] Prozesse“ (Büchter 2005a, 271).

Alles in allem bedeutet dies: Beruflichkeit und Beruf sind nicht einfach da, sondern müssen *gebildet* werden; gebildet werden sie durch die konkret praktische „Aufhe-bung“ („Aufhebung“ über die konkretisierte Praxis, d. h. Arbeit)

1. der Bedürfnisse und Begierden von Mensch und Welt, Einzelnen und Gesell-schaft, ausgedrückt als Beruflichkeiten und
2. der „Aufhebung“ der Beruflichkeit im *Beruf als allgemeine Beruflichkeit*.

Impliziert „Aufhebung“ die Modi dialektischer Bildung (vgl. Kap. 4.4), d. h. Kritik, Reflexion und Konzilianz, so ist die Bildung von Beruflichkeit dann das Verstehen der Bedeutung eines Anrufs (Aktion) in Unterschied (Kritik), aber auch in Bezug und Vergleich (Reflexion) zur eigenen dadurch konstituierten (Konzilianz) Bedeutung und der daraus hervorgehende sinnvolle (Rück)Anruf (Reaktion); die Bildung von Beruf meint dann die Unterscheidung, den Vergleich und die Konstitution aus durch Unterscheiden, Vergleichen und Konstitutionen entwickelter Beruflichkeit. Ein Beruf – dahingehend haben die o. g. Vertreter:innen der Mediatisierungsthese Recht (vgl. Kap. 2) – ist somit insofern bildend, wenn und weil er die Genese von Ansprüchen, Bedürfnissen und Begierden (praktische Potenzialität) ermöglicht und sie verwirklicht (befriedigt), wenn er Selbstverwirklichung ermöglicht, weil sie nur als solche überhaupt erst konstituiert werden können. Das heißt, der Beruf wird gebildet und ist bildend, wenn und weil er Bildung ermöglicht und verwirklicht. Bildung wird ermöglicht und verwirklicht, wenn Ansprüche gebildet und ausgetauscht, Bedürfnisse und Begierden konstituiert und befriedigt werden können, d. h., wenn und weil sie Ausdruck von Beruflichkeit und deren „Aufhebung“ der allgemeinen Beruflichkeit sind.

Das heißt insgesamt: Berufe sind (dis-)kontinuierlich ausgehandelte, fortwährend (ko-[re-])konfigurierte und -konsituierte dauerhaft-dynamische Orientierungs- und Strukturmuster der und zur „Aufhebung“ von Beruflichkeiten und damit von über die (einzelne, gesellschaftliche und allgemeine) Arbeit ermöglichter und verwirklichter Selbst- und damit von Subjektbildung. Kurz: Bildung und Beruf sind sich gegenseitig Bedingung ihrer Möglichkeit, sie sind durch-einander, was sie sind.

7.2.2.3 Bildung und Beruf durch-einander: $\frac{\text{Bildung}}{\text{Beruf}} \times \frac{\text{Beruf}}{\text{Bildung}}$

Dass der Beruf bildend und dadurch Beruf ist, ist der Fall, wenn er Ausdruck und Gegenstand der in der konkretisierten Praxis der Arbeit vollzogenen dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt, Einzelnen und Gesellschaft ist, über die beide als das, was sie sind, (ko-[re-])konstitutiv hervorgehen bzw. werden können. Der Unterschied zur Mediatisierungsthese in seinem ursprünglichen Sinne von „Bildung im Medium des Berufs“ (und nur darüber) ist demnach, dass die Möglichkeit von Bildung im Medium des Berufs nicht a priori und normativ vorausgesetzt werden kann, sondern dass sie auf die „subjektive“ bzw. „objektive“ Beruflichkeit der an der (allgemeinen) Arbeit Beteiligten angewiesen ist, die sie wiederum über den dialektisch-praktischen Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit (vgl. Kap. 7.1) entwickeln. Er ist darauf verwiesen, dass sich Individuum und Gesellschaft über die Arbeit „wechselseitig zu durchdringen vermögen“ (Kutscha 2008b, 352) – „durchdringend – durch Subjekt und Objekt hindurch – [...] hindurch durch abstrakte Allgemeinheit und durch Besonderheit“ (Hegel 7, 56; Hervorh. i. O.) – und dadurch Beruflichkeit (ihre jeweiligen Be-Rufe) konstituieren, über die sie sich selbst bzw. ihr Selbst verwirklichen und bilden. Deshalb ist es *Berufs-Bildung*. Das heißt:

Bildung im Medium des Berufs im Medium der Beruflichkeit im Medium der Bildung

oder

Bildung durch Beruf – Beruf durch Bildung – Bildung und Beruf durch-einander

oder

$$\frac{\text{Bildung}}{\text{Beruf}} \times \frac{\text{Beruf}}{\text{Bildung}}$$

Berufs-Bildung ist *dialektische Subjektbildung* und damit ein komplexes Geflecht der dialektisch-praktischen „Aufhebung“ von Bildung, Beruf, Beruflichkeit, welche sich durch-einander vermittelt-unvermittelt, bestimmt-unbestimmt Bedingung ihrer Möglichkeit und sich „Aufhebende-Aufgehobene“ sind. „*Bildung im Medium des Berufs im Medium der Beruflichkeit im Medium der Bildung*“ meint Bildung durch den Beruf, der wiederum selbst durch Beruflichkeit erst gebildet wird, welche wiederum selbst Medium von (Subjekt-)Bildung(sprozessen) und damit Gegenstand von Mensch und Welt ist, welche sich wiederum selbst als solche erst durch die dialektisch-praktische Wechselwirkung, d. h. über die Praxis und damit *auch* (aber nicht ausschließlich!) die konkretisierte Praxis (der Arbeit und darüber bedingt vermittelt auch Beruf[lichkeit]) als das, was sie sind, bilden bzw. gebildet werden und sich also wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit sind. Insofern ist einerseits der Beruf als wechselseitig bedingte und über die dialektisch-praktische Auseinandersetzung generierte Beruflichkeit selbst in den Bildungsprozess verwickelt, weil er als „Aufhebung“ dieser Ansprüche gleichsam ihr Ausdruck, der Ausdruck des einen im anderen, des Subjekts im Objekt, des Menschen in der Welt und vice versa, d. h. nicht nur bedingt, sondern auch Bedingung ist. Andererseits ist Bildung ebenfalls als wechselseitig bedingte, über die dialektisch-praktische Auseinandersetzung generierte Beruflichkeit in den Beruf verwickelt, weil sie ebenso als „Aufhebung“ der Ansprüche deren Ausdruck des einen im anderen und vice versa, d. h. gleichfalls nicht nur bedingt, sondern auch Bedingung ist. Bildung und Beruf sind sich *dialektisch-praktisch durch-einander* Bedingung ihrer Möglichkeit und damit wiederum Bedingung der Möglichkeit von Berufs-Bildung als *dialektischer Subjektbildung*.³⁰⁹

Die dialektisch-praktische Wechselwirkung von Mensch und Welt ist damit nicht nur Ausdruck von Bildung, sondern über die konkretisierte Form der Praxis der Arbeit ebenso von Beruflichkeit und Beruf. Bildung, Beruf und Beruflichkeit stehen dann im gleichen „Aufhebungs“-Verhältnis wie Mensch, Welt und Mensch-Welt (vgl. Kap. 4.5) – alle sind sie Ausdruck von dialektisch-praktisch ermöglichter und realisierter Subjektbildung. Und insofern sich Bildung, Beruf und Beruflichkeit sowie Mensch, Welt und Mensch-Welt in einem komplexen Geflecht Bedingung ihrer Möglichkeit sind, lässt sich ihre Beziehung, im Anschluss an die Dialektik von Mensch und Welt (vgl.

309 Hier liegt *keine* Redundanz vor. Subjektbildung ist dialektisch-praktische Wechselwirkung von Mensch und Welt. Berufsbildung ist Subjektbildung in der konkretisierten Praxis, d. h. der dialektischen Praxis, und ist somit eine dialektisch-praktische Wechselwirkung oder auch eine dialektische Subjektbildung. Berufs-Bildung ist, anders gesagt, eine konkretisierte, d. h. dialektische Form der Subjektbildung; sie ist Bildung konkretisiert im Beruf und Beruf konkretisiert durch Bildung.

Kap. 4.5), als Penrose-Dreieck-Geflecht, ebenfalls als *Penrose-Dreieck-Geflecht* der *dialektischen Subjektbildung* bzw. *Berufs-Bildung* darstellen, in dem alle, sich wechselseitig bedingend, „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“ von „Aufgehobenen“, „Aufhebenden“ und „Aufgehobenen-Aufhebenden“ sind – eine dialektische „Aufhebung“ von Bildung, Beruflichkeit und Beruf (vgl. Abb. 28, 29 u. 30).

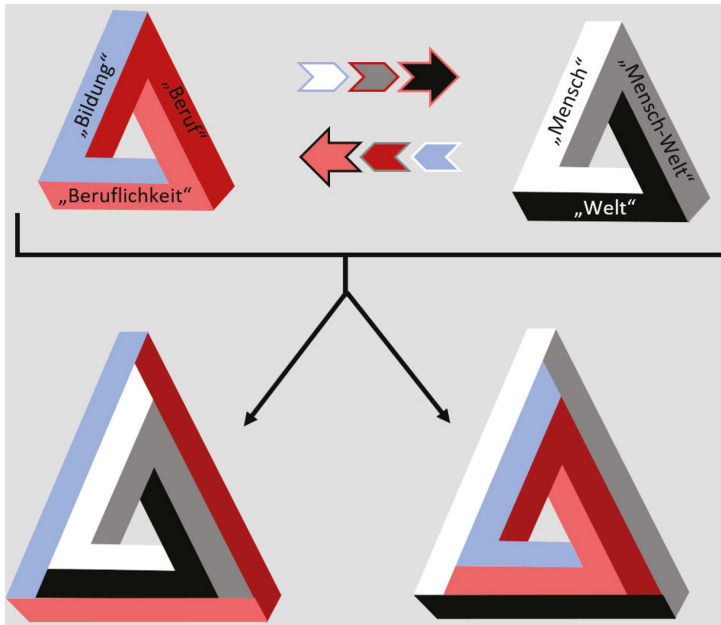


Abbildung 28: Dialektische „Aufhebung“ von Bildung – Beruflichkeit – Beruf. Bildung – Beruflichkeit – Beruf als „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“ von „Aufgehobenen“, „Aufhebenden“ und „Aufgehobenen-Aufhebenden“ (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Als selbst dialektisch-dialektisch-dialektisch sind Bildung, Beruflichkeit und Beruf in ein komplexes dialektisches Beziehungsgeflecht (ko-[re-]) konstitutiv verwoben. Sind alle drei Begriffe dialektisch bzw. Ausdrücke der dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt (weiß-schwarz-graues Penrose-Dreieck) und gleichzeitig sich wechselseitig bedingend, so impliziert dies, dass sie einander rahmend und gerahmt sind. So sind Bildung, Beruflichkeit und Beruf einerseits durch Mensch und Welt (ko-[re-]) konstituiert und von ihnen eingerahmt (unteres rechtes Penrose-Dreieck), andererseits sind Mensch und Welt von Bildung, Beruflichkeit und Beruf (ko-[re-]) konstituiert und von ihnen eingerahmt (unteres linkes Penrose-Dreieck). Dies bedeutet im Weiteren, dass sich beide Penrose-Dreiecke wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit sind, weil sie beide Anteil an je anderen haben und dieses konstituieren bzw. von diesem konstituiert werden und sich damit selbst konstituieren. Es lässt sich auch, wie in Abb. 24b gezeigt, so darstellen, dass jede Seite eines Penrose-Dreiecks von jeweils einer Seite des anderen Penrose-Dreiecks „aufhebend“ verbunden ist und damit einen Teil dieses Penrose-Dreiecks markiert, der wiederum einen Teil des eingerahmten Penrose-Dreiecks markiert. Die trennende Verbindung markiert das In- und Auseinanderübergehen („Aufheben“ und „Aufgehoben“-Werden) von sich selbst wiederum in- und auseinandergehenden (sich „aufhebenden“ und „aufgehobenen“) Seiten der Penrose-Dreiecke. Als fortwährender dialektischer Prozess entsteht so ein komplexes unbestimmt-bestimmtes, vermittelt-unmittelbares Geflecht des Durch-einanders, ein Geflecht der dialektischen dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Bildung, Beruflichkeit und Beruf, von Berufs-Bildung (Abb. 24c) im Sinne der Dialektik von Mensch und Welt als Penrose-Dreieck-Geflecht.

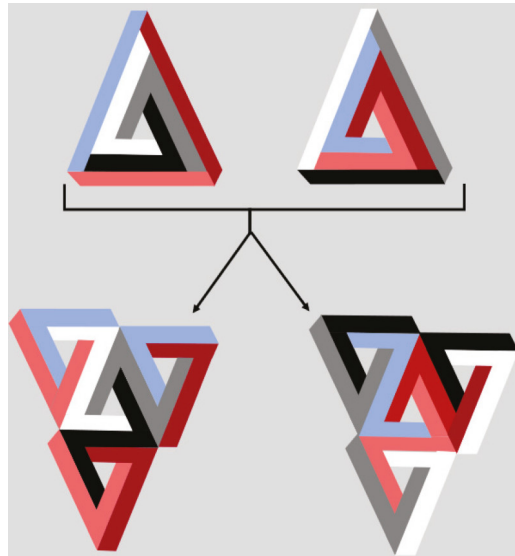


Abbildung 29: In- und Auseinanderübergehen von in- und auseinandergehenden Seiten der Penrose-Dreiecke (Quelle: eigene Darstellung)

Berufs-Bildung als konkretisierte und damit auch dialektische Form der Subjektbildung, diese wiederum verstanden als dialektische dialektisch-praktische Wechselwirkung von Mensch und Welt, d. h. als Menschenbildung durch allgemein konkretisierte Praxis, beruht folglich im Wesentlichen auf der dialektischen, d. h. kritisch-reflexiv-konzilianten Verbindung von Mensch und Welt, von Individuum und Gesellschaft in der Praxis, durch welche sie sich, indem sie aus dem Beruf Beruflichkeit bilden, durch den Anderen selbst verwirklichen, was wiederum als Durch-einander Ausgangspunkt für den Beruf, also allgemeine Beruflichkeit, ist.

Das bedeutet, dass die sich eigentlich widersprüchlichen Grundbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *Bildung* und *Beruf* (vgl. Kap. 1) als solche nicht nur Gegensätze, sondern Bedingung ihrer Möglichkeit sind, indem sie sich beide durch-einander selbst konkretisieren *und* allgemein machen. Dialektisch betrachtet sind berufliche und allgemeine Bildung so nicht mehr gegeneinander auszuspielen (vgl. Büchter 2017a), sondern vielmehr beide Bildung katexochen und somit für die Verbindung mit Nachbardisziplinen anschlussfähig. Denn Berufs-Bildung ist Menschenbildung in dem Sinne, dass sie den Menschen als Einzelnen *und* Sozialen, als Allgemeinen – durch die Allgemeinheit sich selbst bildenden bzw. gebildeten sowie diese Allgemeinheit als solche bildenden Menschen –, als Subjekt, fasst, der sowohl in der allgemeinen Arbeit seine eigene Bestimmung, d. h. in dieser in Wechselwirkung mit dem Anderen die Befriedigung seiner Bedürfnisse und Begierde wie auch deren Bildung, die Verwirklichung seiner Beruflichkeit sowie die Bildung seiner Beruflichkeit, finden kann. Berufs-Bildung findet also in jener Arbeit statt, die Bildung und Beruf ermöglicht und verwirklicht, indem sie nicht Einzelinteressen, sondern Allgemeininteressen, Interessen der Allgemeinheit, von Einzelnen *und* Gesellschaft, befriedigt.

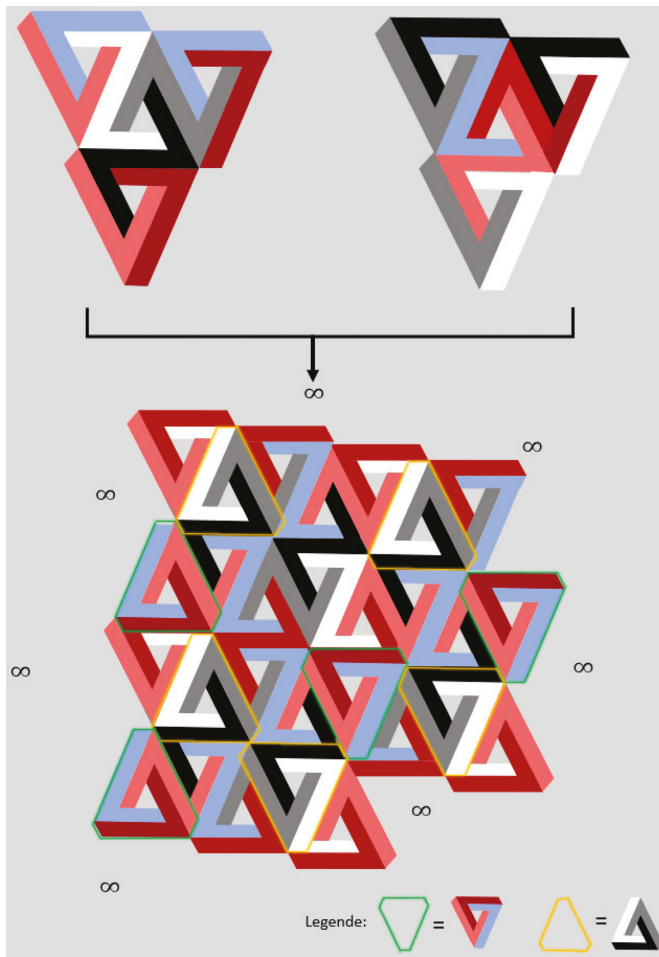


Abbildung 30: Dialektisch dialektisch-praktische Wechselwirkung von Bildung, Beruflichkeit und Beruf (Berufs-Bildung) (Quelle: eigene Darstellung)

Anmerkung: Die liegenden Achten (∞) markieren den permanenten Fortgang des Prozesses der dialektisch-praktischen Wechselwirkung.

Allgemeine, berufsbildende Arbeit ist damit das Gegenteil von ausbeuterischer bzw. Zwangsarbeit (Ritsert 1981, 305). Sie ist jene Arbeit, die „im Geist eines sozialen Humanismus“ vollzogen wird (Fischer 1932 [1967], 58; Hervorh. P. S.), wonach die Wirtschaft nicht übersieht, „daß sie den Menschen ihren Zwecken [...] aufopfer[t]“, sondern dass sie vielmehr „selbst umso gesunder gedeiht, je reicher, tiefer und vollendeter die in ihr Tätigen als Menschen durchgeformt sind“ (ebd.), d. h. sich ihres Selbst (welches, wie gezeigt, individuell und gesellschaftlich, d. h. allgemeines Selbst bzw. *allgemeine Einzigartigkeit* ist) entsprechend verwirklichen und zum Subjekt bilden konnten. Die berufsbildende Funktion solch (post-)humanisierter Arbeit „im Geist eines sozialen Humanismus“ (ebd.) ist jedoch nicht immer unproblematisch (gewesen). Zu berücksichti-

gen ist, dass dieser Humanismus im Sinne *Fischers* auch anfällig ist für Missbrauch, wenn er nicht durch „Arbeit am Begriff“ dialektisch hergeleitet, sondern vielmehr normativ auf eine einseitige Orientierung am Menschen reduziert, wenn die in der Arbeit vollzogene Entäußerung nicht „aufgehoben“ wird (weil sie ob der Bedingungen, dem Mangel an wechselseitig anerkannter, die Menschen vereinigender Freiheit³¹⁰, nicht „aufgehoben“ werden kann); wenn sie nur äußerlich, aber nicht auch innerlich die Verwirklichung des Selbst ermöglicht; wenn sie nicht berücksichtigt, was den Menschen – und damit auch seine Menschwerdung – ausmacht, nämlich die „Aufhebung“ des Allgemeinen, d. i. die Bildung des Allgemeinen durch Einzelne *und* Gesellschaft, wie auch die Bildung von Einzelnen *und* Gesellschaft durch-einander zum und durch das Allgemeine(n). Die Problematik einer normativ reduzierten Auslegung liegt darin, dass Arbeit dann nur scheinbar „humanisiert“, damit auch nur scheinbar „bildend“ und letztlich auch nur scheinbar „Beruf“ ist, dass dieser Schein aber genügt, um durch ihn diese Auslegung zu rechtfertigen.

Bildung und Beruf, in nicht dialektischer Auslegung, sehen sich deshalb einem Normativitätsdefizit bzw. -dilemma ausgesetzt, welches auch beinhalten kann, humanisierte Arbeit nicht als Medium menschlicher Bildung und damit auch nicht als Beruf, sondern vielmehr als Mittel menschlicher Ausbeutung, Entwürdigung und Vernichtung zu betrachten. Im Folgenden wird deshalb das Thema der Normativität von Bildung aufgegriffen und mit Blick auf die dritte Leitfrage nach möglichen – dialektischen (d. h. aus Sache und Selbst von Bildung stammenden) – Möglichkeiten der „Lösung“ dieses Normativitätsdefizits bzw. Normativitätsdilemmas gesucht.

7.3 Normativitätsdefizit und -dilemma von Bildung und Beruf

Normativität ist immer dort ein sensibles, mitunter heikles Thema, wo es um Bildung oder mit Bildung in Verbindung gebrachte Themenbereiche geht. Denn Normativität impliziert Aussagen zum Sollen bzw. Wollen der Aussagenden zu einer (un)bestimmten Sache und beinhaltet damit regelmäßig präexistente Annahmen, d. h. Normen, die jedoch nicht unbedingt universelle Geltung beanspruchen können. Mit ihnen „treten Orientierungspunkte in die soziale Welt, die Aussagen darüber zulassen, ob etwas richtig oder falsch ist, ob etwas eben der Norm entspricht oder von ihr abweicht“ (Meseeth et al. 2019b, 6). Sie sind künstliche, diskursive Schöpfungen, „wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt“ (ebd.). Sie sind überdies zeitlich kontingent. „Normen, die uns heute ‚normal‘ erscheinen, hätten auch anders ausfallen können“ (ebd.).

„Normen und Normativität sind nach diesem Verständnis Ordnungen der Macht, die – und das ist entscheidend – nicht willkürlich erscheinen dürfen. Sie müssen sich rechtfertigen.“

310 „Nur so kommt die wahre Freiheit zustande; denn da diese in der Identität meiner mit dem Anderen besteht, so bin ich wahrhaft frei nur dann, wenn auch der Andere frei ist und von mir als frei anerkannt wird. Diese Freiheit des *einen* im *anderen* vereinigt die Menschen auf innerliche Weise“ (Hegel 10, 220; Hervorh. i. O.).

tigen, weil und insofern dem Diskurs der Moderne der Schutz der Freiheit des autonomen, emphatischen Subjekts als unverhandelbare, letztlich aber auch wieder kontingente normative Prämisse eingeschrieben ist“ (ebd., 7).

Über Normativität und Normen zu sprechen, ist deshalb keine Selbstverständlichkeit, insbesondere nicht im erziehungswissenschaftlichen Kontext von Bildung, denn, wie *Thorsten Fuchs* notiert, die Verbindung von Normativität und Bildung sei ob der Geschehnisse in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stets „mit dem Vorbehalt des Unseriösen, wissenschaftlich Unredlichen belastet“ (Fuchs 2015, 14).³¹¹

„Wer in erziehungswissenschaftlichen Debatten den Begriff ‚Normativität‘ in den Mund nimmt, diesen be- und durchdenken will und sich hiervon Gehaltvolles für die pädagogische Theoriebildung verspricht, sieht sich schnell der Gefahr ausgesetzt, gänzlich missverstanden zu werden“ (ebd.).

Das Dilemma besteht insbesondere für solche Disziplinen, die sich sowohl der Erziehungswissenschaft und dem damit verbundenen Anspruch wissenschaftlicher Objektivität (Wertneutralität) als auch der Pädagogik und dem damit verbundenen normativen Pragmatismus zuordnen. Solche Disziplinen stehen sozusagen zwischen den Stühlen.

- Als Erziehungswissenschaft sind sie eher als „realwissenschaftliche Pädagogik“ (Brezinka 1975, 15) zu betrachten, die sich weniger mit der „pädagogischen Praxis“ als vielmehr mit der Umschreibung des „Wissen[s] der Beobachter von Erziehung und Bildung [... sowie Erfassung der] Entwicklung der Pädagogik zu einer akademischen Disziplin“ (Grunert 2006, 152) befassen. Sie sind als eine eher „empirische Disziplin“ (ebd., 155) anzusehen, die sich weiter von ihrem ursprünglichen Verständnis als (pädagogische) Geisteswissenschaft ab- und einem „Theorieprogramm, das Erziehungswissenschaft als Tatsachenwissenschaft fasst“ (ebd., 156), sich also mit der „Erziehungswirklichkeit“ (Brezinka 1975, 1 und passim) beschäftigen und sich der Beantwortung von Erziehungs- und Bildungsfragen durch empirische Forschung widmen (ebd.). Durch die strengere Orientierung an „der Wirklichkeit“ drohen sie jedoch empiristisch und positivistisch zu werden und zu verkennen, dass „kein Forschungsprojekt [...] unmittelbar ein praktisches Problem der Erziehung lösen [kann], einfach weil wissenschaftliches Wissen bei situativen Entscheidungen oder Lebensplanungen nicht direkt zur Anwendung kommen kann“ (Oelkers 1990, 7).
- Als Pädagogik sind sie eher praxisorientiert und berücksichtigen, „dass ‚Tatsachen‘ [...] das Ergebnis von Interaktionen und Wahrnehmungen aus Akteursperspektive oder Betrachterzuschreibung sind, immer also [...] standortgebunden durch eine Wert-Perspektive, also niemals objektiv wie in den Naturwissenschaften“ (Herrmann 2023, 71; Hervorh. i. O.). „Pädagogik [ist] weniger zur Erfor-

311 Aus den Reihen der Berufsbildung war es bspw. *Theodor Litt*, der darauf aufmerksam gemacht hat, dass „wer da erwartet hatte, daß die Welt der ‚Bildung‘ Wall und Schutzwehr sein werde gegen den Andrang des äußeren und vor allem des inneren Verderbens [des 2. Weltkriegs und der nationalsozialistischen Herrschaft; P.S.], der ist bitterlich enttäuscht worden. [...] Daß die Bildung sich in den Jahren der Krisis als ‚Macht‘ im deutschen Leben bewährt habe, wird selbst der nachsichtigste Beurteiler nicht zu behaupten wagen“ (Litt 1947, 15 f.).

schung der Realität als [vielmehr; P. S.] zur ‚Sollensbestimmung‘[...] und zur ‚Mitgestaltung‘[...] der Erziehungswirklichkeit berufen“ (Brezinka 1975, 1), um das aus der Idee der griechischen *paideia* (Lichtenstein 1970) stammende Ziel der „Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst“ (Blankertz 1984, 66) und der „Mündigkeit des Menschen“ (Blankertz 1982a, 306) zu fördern und zu ermöglichen. „Wo aber [...] die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit“ (ebd.) findet, können sie wissenschaftlich nicht begründen. Sie erwecken dadurch den Anschein, beliebig zu sein, und stehen „ständig in Gefahr zu enttäuschen, weil ihre Gegenstände nicht derart exakt bestimmt werden können wie etwa die Objekte einer Naturwissenschaft“ (Meyer-Drawe 2009, 12). Als Pädagogik beinhalten sie „von dem, was zu einer Wissenschaft gehört, zu wenig und von anderem, was nicht dazu gehört, zu viel“ (Brezinka 1975, 7).

Als solche Disziplin kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gelten (vgl. auch Kap. 1) mit ihrem, so Karin Büchter (2017c, 16), „historisch kontinuierlichen Bemühen [...], in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung nicht als zu normativ und anwendungsorientiert dazustehen, sondern paradigmatisch offen zu sein“, was allerdings „nicht widerspruchsfrei“ (ebd.) (gewesen) ist. Auch sie ist in dem Bemühen, Bildung durch den Beruf erziehungswissenschaftlich *und* pädagogisch zu denken und zu operationalisieren, zum einen mit einem „Normativitätsdilemma“ (Büchter 2017c, 16) konfrontiert, „sich einerseits auf die normfreie Beschreibung und Erklärung der pädagogischen Handlungspraxis beruflicher Bildung [zu] bezieh[en], andererseits aber auch über Ziele und Inhalte der beruflichen Bildungs- und Erziehungsrealität [zu] diskutier[en]“ (Lange/Porcher 2024, 217) und Handlungsempfehlungen (bzw. -vorgaben) zu machen, d. h. Werte und (Handlungs-)Normen zu bestimmen. Zum anderen ist sie aufgrund der Offenheit eines ihrer Kernbegriffe, nämlich Bildung (und darüber vermittelt auch Berufsbildung und darüber wiederum auch Beruf), einem „Normativitätsdefizit“ (Rödel/Karcher 2022, 162 u. 163) und den jeweils damit verbundenen Missverständnissen und Problemen ausgesetzt.

Der Umgang mit der „Normativitätsfrage“ wird allerdings in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft, so Büchter (2024a, 186) mit Verweis auf einen Sammelband zur „Normativität in der Erziehungswissenschaft“ (Meseth et al. 2019a), im Gegensatz zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik „offensiver, analytischer und selbstkritisch angegangen.“³¹² So fragt bspw. Koller in Bezug auf die Normativität des Bildungsbegriffs, ob dieser in

312 Sinnbildlich, aber auch denkwürdig ist, dass in dem angesprochenen Sammelband von Meseth et al. (2019a) aber auch in jenem von Fuchs et al. (2013) Berufsbildung keine Erwähnung findet. Dies ließe vermuten, dass Berufsbildung in Bezug auf das Thema „Normativität“ in der Erziehungswissenschaft entweder nichts Relevantes zu sagen hat oder einfach vergessen wurde oder – vielleicht noch schlimmer –, dass Berufsbildung vergessen wurde, weil sie nichts zu sagen hat. Letzteres wäre aber zu viel des Guten (oder Schlechten), insofern es – jedoch nur vereinzelte – Beiträge zum Thema Normativität auch in der Berufsbildung gibt. Zu nennen wären bspw. die Beiträge im Handbuch (der) Berufsbildung von Heid (2006) und, darauf aufbauend, aber anders argumentierend, Erpenbeck und Sauter (2020) sowie die auf berufsbildungsphilosophischer Basis argumentierenden Beiträge von Ketschau (2018 und 2023). Auffällig ist zudem, dass in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selten von einem „Dilemma“ in Bezug auf Normen und Normativität gesprochen zu werden scheint. Neben der diesen Begriff des „Normativitätsdilemmas“ prägenden Karin Büchter wurde bzw. wird Normativität nur vereinzelt problematisiert. Beispielhaft zu nennen wäre zum einen Ernst Wurdack (1999, 31), der „die Frage

„jener Tradition bildungstheoretischen Denkens [steht], in der ‚Bildung‘ als normativ aufgeladenes Konzept gilt, das als Orientierungskategorie zur Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns das Ziel kennzeichnet, das durch pädagogisches Handeln zwar nicht hergestellt werden kann, aber doch ermöglicht, befördert oder unterstützt werden soll“ (Koller 2016, 150).

Die Rede ist von dem neuhumanistischen, von *Humboldt* formulierten Bildungsverständnis und dessen „normative[r] Dimension: Bildung kann und *soll* die Einheit der Kräfte bewirken“ (Koller 1997, 50; Hervorh. i. O.; auch Koller 1999, 56). Damit hat Bildung ein vorab definiertes, jedoch inhaltlich nicht (aus)differenziertes Ziel und ist anfällig für Missbrauch und normative Vereinseitigungen, wenn *Humboldts* Bildungstheorie auf die Einheit der Kräfte beschränkt bliebe. Dabei bietet diese vielmehr bzw. weniger als nur eine normative Dimension, nämlich eine ebenso weltliche (empirische), wie *Tenorth* betont:

„Humboldt ergänzt (und relativiert) doch sogleich selbst seine Emphase und belegt, dass seine Bildungstheorie nicht über einen wie immer gearteten ‚normativen Kern‘ allein schon angemessen oder gar hinreichend verstanden ist, sondern nur als komplexe Theorie der Bildung rekonstruiert werden kann. Denn er weiß und unterstellt sogleich theoretisch, dass ‚diese Aufgabe [...] sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten *Wechselwirkung* [löst]‘ [...] – normativer Anspruch und ein empirisch basiertes Weltmodell gehen also von Beginn an parallel“ (Tenorth 2023, 26; Hervorh. P. S.).

Das Sprechen über und die Bemühung um Verständigung und Verständnis von Normen und Normativität in Bildung ist somit (in der [Allgemeinen] Erziehungswissenschaft) eine „pädagogische Notwendigkeit“, weil „[j]ede Bildungstheorie [...] implizite oder explizite normative Implikationen [hat]“ (Asmussen 2020, 379). Das Nicht-Sprechen über sie, eine „Askese‘ von Normativität“ (Fuchs 2015, 21) ist somit ebenso wenig eine Option (ebd.; Fuchs et al. 2013, 10), wie ihr Wahrheitsfähigkeit und Dignität abzusprechen, wie es einige Vertreter:innen des Kritischen Rationalismus unternehmen (vgl. dazu Beck 2019b, 11; gegen eine solche Position argumentierend s. a. in Kutscha 2020c; Ketschau 2018). Im Gegenteil:

„Auf Fragen über Sinn und normative Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns zu verzichten, wäre aus Sicht der emanzipatorischen Pädagogik – in welchen Varianten auch immer – das Ende jeder ernst zu nehmenden Bildungs- und Erziehungswissenschaft“ (Kutscha 2020c, 2).

„Die Bildungswissenschaft muss [...] nicht nach der Festsetzung von Normen streben, sondern nach deren Entwicklung, Diskussion, Vergleich und Bewertung mit den ihr eigenen Mitteln, um so eine angemessene Rolle im gesellschaftlichen Diskurs einzunehmen“ (Ketschau 2018, 90).

der ‚Normativität‘“ im Rekurs auf ethisches Handeln in der Berufsbildung thematisiert und sie „als sowohl für die theoretische Konzeption einer Wirtschafts- [...] und] Berufsbildung, ihrer Handlungskonzeption als auch für die praktische Situation der Vermittlung ökonomischer Inhalte [...] von großer Bedeutung“ erachtet. Zum anderen wäre *Georg Spöttl* zu nennen, der von einem „Problem der Normativität“ spricht, deren „Klärung“ u. a. in der „Begründung für Ziele, Leitbilder und Werteentscheidungen“ liege (Spöttl 2020, 698 f.).

Dass Normen und Normativität missverstanden werden und Probleme beinhalten können, impliziert also nicht, sich nicht mit ihnen auseinanderzusetzen, sondern sich um ihr Verstehen und die Lösung der Widersprüche zu bemühen – gerade in Bezug auf Bildung, als Gegenstand von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, also auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in der mit den „Begriffen Beruf und Bildung [...] zwei Zieldimensionen“ (Kell 2015, 2; Hervorh. i. O.) formuliert werden, die, spezifiziert über die Begriffe *beruflicher Tüchtigkeit* und *beruflicher Mündigkeit*, *Bildung im Medium des Berufs*, d. h. Berufsbildung, zur „(normative[n]) Zielkategorie“ (Kell 2006, 453; auch Kell 2015; 2010; 2000) werden lässt.

Wie kann demnach, mit Blick auf die dritte Leitfrage dieser Arbeit, im Zuge der „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie(n) mit dem Thema *Normativität* umgegangen und das Normativitätsdilemma bzw. -defizit von (Berufs-)Bildung „aufgehoben“ werden?

Zur Beantwortung dieser Frage wird folgend ein Blick auf den Bildungsbegriff selbst geworfen. Dieser, so soll untersucht und aufgezeigt werden, bietet mit der ihm impliziten Dialektik die Möglichkeit, sein Normativitätsdefizit durch sich selbst zu „lösen“, indem Bildung als selbstreferenzielle Norm betrachtet wird (Kap. 7.3.1). Darauf aufbauend wird dann der Blick auf Berufsbildung und den Ansatz (in) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gewendet, das Normativitätsdilemma von Beruf und Bildung bzw. Berufsbildung dadurch zu lösen, sie über die als objektiv, also wertfrei, betrachteten, dennoch anwendungsorientierten Kategorien beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit ihrer Normativität zu entziehen. Dass dies, wenn es unkritisch und unreflektiert bzw. ohne bildungstheoretische Begründung geschieht, problematisch ist, soll ebenso aufgezeigt werden wie die Möglichkeit, berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit als Ansätze zur „Lösung“ des Normativitätsdilemmas zu betrachten, wenn sie dialektisch ausgelegt werden (Kap. 7.3.2).

7.3.1 Bildung als Möglichkeit zur „Lösung“³¹³ ihres „Normativitätsdefizits“

Die heute wohl emphatischste Kritik an der (auf den *Humboldt'schen* Bildungsbegriff gründenden) Bildungstheorie scheint, wie dargelegt (vgl. Kap. 5.1.1), die implizite, jedoch unbegründete und nicht näher explizierte Normativität zu sein, weil sie aufgrund ihrer Offenheit und ihrer Formalität die Möglichkeit offenlasse, auch Transformationen als Bildungsprozesse zu deklarieren, die letztlich zerstörerischen und totalisti-

313 Es wird hier von „Lösung“ (in Anführungszeichen) gesprochen, weil – obgleich von der Argumentation überzeugt – nicht der Eindruck erweckt werden soll, als handle es sich um *die* (einzige) Lösung des Normativitätsdilemmas bzw. -defizits. Eine solche Behauptung würde ihrer eigenen Begründung (der Offenheit von Bildung) widersprechen und sich damit selbst den eigenen Boden und der eigenen Überzeugungskraft berauben. „Lösen“ bzw. „Lösung“ ist in diesem Kapitel somit nicht zu verstehen als endgültige Beseitigung eines Problems bzw. als immerwährend geltende Antwort auf eine Frage, sondern vielmehr im Sinne der Grundlagenforschung als Vorschlag zur Lösung, der mit neuen Problemen einhergeht. Das heißt, „[b]ereits entwickelte Lösungsvorschläge für Probleme stellen [...] nicht mehr und nicht weniger dar als den Ausgangspunkt für die Suche nach neuen Problemen“ (Rucker 2015, 139). Das „Spezifikum [...] besteht gerade darin, dass jeder Lösungsansatz für ein Problem selbst wieder unter die *Maßgabe der Problematisierung* gestellt werden kann“ (ebd., 138; Hervorh. i. O.). „Lösen“ bzw. „Lösung“ sind ganz dialektisch bildungstheoretisch zu verstehen als Kritik-Reflexion-Konzilianz (vgl. dazu Kap. 4.4.), als temporäre oder dynamische „Haltepunkte“ (ebd., 139), die „nicht auf die allein ‚richtige‘ Beschreibung eines Sachverhalts“ bestehen, sondern die sich „vielmehr in immer mehr Perspektiven aus[differenzieren], in denen Sachverhalte zur Darstellung gebracht werden können“ (ebd.). „Denn nur solange wir fragen, haben wir auch die Hoffnung, richtige Lösungen zu finden“ (Riedel 1954, 192)!

schen Ideologien folgen würden. Es wird kritisiert, dass ob der Offenheit von Bildung, Figuren wie *Walther White* (Rieger-Ladich 2014) oder Personen wie der RAF-Terrorist *Horst Mahler* (Stojanov 2006) auch Bildungsprozesse durchgemacht hätten, obgleich sie dadurch zu Personen würden, die anderen Schaden wollen oder dies zur Durchsetzung eigener Interessen in Kauf nähmen. Die damit verbundene Frage bzw. das Dilemma lautet deshalb: „Lässt sich eigentlich jede Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses als ein Bildungsprozess bezeichnen“ (Fuchs 2015, 23; auch Rieger-Ladich 2020a, 191; Wrigger 2019, 195).

Koller beantwortet diese Frage implizit dadurch, indem er diese Offenheit jedoch nicht als Makel, sondern als Gegenmittel zu einem wie auch immer gearteten Totalitarismus sieht. Offenheit sei vielmehr der Grund dafür, „solche Veränderungen [...] aus dem Bildungsprozess auszuschließen; P. S.), die eine Fixierung des Welt- und Selbstverhältnisses auf totalitäre Positionen bedeuten und keiner Revision zugänglich sind“ (Koller 2022c, 81 f.; auch Koller 2023, 219).

„Das Kriterium bestünde darin, nur solche Veränderungen als Bildung zu bezeichnen, die für weiteres Wachstum bzw. weitere Erfahrungen offen sind, also weitere Transformationen ermöglichen. [...] Die Eleganz dieser Lösung beruht darauf, dass sie kein äußeres Kriterium benötigt, sondern nur den Transformationsprozess virtuell in die Zukunft hinein verlängert, um zu einer Antwort auf das Normativitätsproblem zu gelangen“ (Koller 2022c, 81 f.).

Die Frage also, ob ein *Walther White* oder *Horst Mahler* Bildungsprozesse durchlaufen haben, findet ihre Antwort erst im Bildungsprozess selbst, indem untersucht wird, ob das, was sie geworden sind, dem entspricht, was als Bildung bezeichnet werden kann. Gemeint ist, ob sie trotz des erreichten Zustands offen sind für weiteres Werden (Bildung als Zustand des Werdens bzw. dialektisch-praktischer Prozesszustand), d. h. weiterhin Prozesse der dialektisch-praktischen Wechselwirkung durchlaufen, d. h. kritisch-reflexiv-konzilient die Welt und sich selbst hinterfragen, nach Gründen für ihr und das Sein der Welt suchen, indem sie sich kritisch-reflexiv, durch selber Denken und Handeln, in Beziehung zueinander setzen und nach einer „Aufhebung“ von darin bestehenden Widersprüchen suchen, sodass beide, Selbst und Welt, als sie selbst, die sie nur so sein können, indem sie durch-einander (ko-[re-]konstitutiv) werden, sind, wie sie sind (vgl. Kap. 7.1). Hingegen nicht gemeint sind Prozesse, die in abschließendem Stillstand münden oder gar nicht erst angefangen haben; die rein radikal sind und entweder nur rein individualistisch oder rein sozialistisch, entweder Egozentrismus oder Vermassung nach sich ziehen, die also entweder das Andere komplett oder das Eigene selbst vollständig ausschließen und ihm Eigenständigkeit und allgemein(gültig)e Einzigartigkeit absprechen, indem bspw. dessen vollständige Auslöschung angestrebt oder bewirkt wird.

Im Folgenden werden diese Argumente aufgenommen. Als Erstes wird anhand des „*Falls Eichmann*“ (Arendt 1964/2017) einerseits dargelegt, warum Figuren wie *Walther White* (Rieger-Ladich 2014) oder Personen wie der RAF-Terrorist *Horst Mahler* (Stojanov 2006) nicht eigentlich als gebildet bezeichnet werden können (Kap. 7.3.1.1).

Darauf aufbauend wird dann erläutert, inwiefern menschliche Würde begründet durch Bildung als *gebildete allgemein(gültig)e Einzigartigkeit* (Kap. 7.3.1.2) betrachtet werden kann. Dies bildet den Ausgangspunkt dafür, anschließend anhand des *Humboldt'schen* Bildungsverständnisses zu prüfen und zu begründen, warum Bildung als selbstreferenzielle Normativität gelten und somit als eine Möglichkeit zur „Lösung“ des „Normativitätsdefizits“ dienen (Kap. 7.3.1.3), und damit möglicherweise auch für Berufsbildung eine „Lösung“ des „Normativitätsdilemmas“ darstellen kann.

7.3.1.1 Der „Fall Eichmann“³¹⁴

Adolf Eichmann war mit der „Auswanderung, Vertreibung, Deportation, Aus- und Umsiedlung sowie [dem] Vermögensraub“ (Renz 2012, 21) durch das NS-Regime betraut worden und war damit wesentlich für die Deportation der Juden in die Konzentrationslager Nazideutschlands verantwortlich. Er handelte, wie *Hannah Arendt* (1964/2017) in ihrer Beobachtung von und ihrem Urteil über *Eichmann* während seines Prozesses in Jerusalem feststellte, dabei nicht aus bestialischen oder verbrecherischen Motiven, sondern

„[w]orauf es ankam, [...] war, dass diese Menschen keine ‚gemeinen Verbrecher‘ waren, sondern man es ‚mit normalen Menschen‘ mit ‚normalem Gewissen‘ zu tun hatte, welche jedoch ihres ‚animalischen Mitleids‘ [...], das eine Befolgung dieser Befehle hätte verhindern können, entledigt worden waren“ (Arendt 1964, 140 zit. n. Stobbe 2016, 79).

„Das Beunruhigende an der Person Eichmanns war doch gerade, daß er war wie viele und daß diese vielen weder pervers noch sadistisch, sondern schrecklich und erschreckend normal waren und sind“ (Arendt 2017, 400).³¹⁵

Eichmann, und alle Anhänger des NS-Regimes, die es ihm gleichtaten mit ihrem Gehorsam gegenüber den Befehlen zum Genozid an den Juden, hatten es aufgegeben, selbst oder auch „ohne Geländer“ (*Arendt*)³¹⁶ zu denken und selbst zu urteilen, und

314 Der „Fall Eichmann“ dient als empirische Blaupause für das Verständnis von Bildung als selbstreferenzieller Norm (dazu ausführlich in Kap. 7.3.1.3) durch Achtung der Würde des Menschen (im Weiteren z. B. dann auch: der Umwelt), welche Bildung begründen und durch Bildung begründet werden kann. Er ist der empirische Beleg dafür, wie Bildung vor allem in ihrem sozialen (und damit immer auch politischen und praktischen) Sinne sich nicht gegen Menschen, deren Würde und Leben richten kann. Dies ist das engere Verständnis von Bildung als selbstreferenzieller Normativität. Das weitere Verständnis bezieht sich auch auf Bildung in Bezug auf Umwelt im über das Soziale hinausgehenden Sinne und umfasst bspw. die Achtung der ökologischen Umwelt und den verantwortlichen Umgang mit ihr. Denn Mensch und (Um-)Welt sind als intraagierende Entitäten derart miteinander verwoben und sich wechselseitig Bedingung ihrer Möglichkeit, dass ein a priori dichotomisches Denken reiner sozialer oder reiner ökologischer Bildung keinen Sinn ergäbe. Der Diskurs darum wird heute unter dem Topos „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) bzw. „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ geführt (vgl. z. B. Rebmann/Schlömer 2020; Michaelis/Berding 2022a; Stomporowski 2023; Ketschau/Steib 2023). Dies soll an dieser Stelle aber nicht expliziert werden, sondern wird im Ausblick (Kap. 8.2.3) nochmals aufgenommen.

315 Gleichwohl es Kontroversen und Kritik um die *Arendt'sche* Beschreibung und Deutung der Person *Eichmann* gegeben hat (dazu z. B. Augstein 2006), wird auf diese nicht weiter eingegangen. Zum einen fehlt der Platz, zum anderen geht es nicht um *Eichmann* an sich, sondern dessen „Fall“ und die daraus schließbaren bildungstheoretischen Konsequenzen.

316 Mit „Denken ohne Geländer“ meint *Hannah Arendt* (2006b, 113), durch eigenes, selbstbewusstes Denken den Aufstieg zu einem höheren Sein auch ohne ein vorhandenes Geländer, ohne externe Hilfe und ohne hinzufallen zu schaffen und als mündiges Individuum in der Welt zurechtkommen und sich gegen diese auflehnen zu können (ebd.). Um Missverständnissen bereits an dieser Stelle vorzubeugen: Die Selbstständigkeit des Denkens, das „Denken ohne Geländer“ als „radikal unabhängiges Denken, frei von jeglicher Schubladen- und Schulzuordnung“ (Bohnet/Stadler 2017, 9) meint nicht ein aus Prinzip subversives Denken gegen jegliche Werte(-) und Normen(-vorgaben), wie es sog. Verschwörungstheoretiker:innen und/oder Querdenker:innen für sich als Anspruch formulieren, um gegen Gesetze und Verordnungen

sind stattdessen einem „Kadavergehorsam[.]“ (Arendt 2017, 231), einer „Idealisierung des Gehorsams“ sowie der „Art von Dummheit“ verfallen, die sich im Unvermögen äußert, „an der Stelle jedes andern [zu] denken“ (Arendt 2007, 7). Es war eine Dummheit, die „nicht ‚dämonisch‘“ war, sondern vielmehr handelte es sich um eine „empörende Dummheit“ (ebd., 8). Ihr Verständnis zur „empörenden Dummheit“ erläutert Arendt im Interview mit *Joachim Fest* anhand einer Geschichte, „die Ernst Jünger einmal erzählt hat“ (ebd., 6).

„Ernst Jünger ist während des Krieges zu pommerschen oder mecklenburgischen – nein, ich glaube Pommern – Bauern gekommen [...], und der Bauer hatte russische Kriegsgefangene unmittelbar aus den Lagern bekommen, natürlich völlig verhungert [...] Und er sagt zu Jünger: ‚Na, dass das Untermenschen sind – und [...] wie’s Vieh! Das kann man ja sehen: Sie fressen den Schweinen das Futter weg.‘ Jünger bemerkt zu dieser Geschichte: ‚Manchmal ist es, als ob das deutsche Volk vom Teufel geritten wird.‘ Und er hat damit nicht ‚dämonisch‘ gemeint. Sehen Sie, diese Geschichte hat eine *empörende Dummheit*. Ich meine: Die Geschichte ist sozusagen dumm. *Der Mann sieht nicht, dass das Menschen tun, die eben verhungert sind, nicht wahr, und jeder es tut. Aber diese Dummheit hat etwas wirklich Empörendes. [...] Eichmann war ganz intelligent, aber diese Dummheit hatte er. Das war die Dummheit, die so empörend war*“ (Arendt 2007, 6; Hervorh. P. S.; verwendet auch schon in Stobbe 2016, 77).

Mit der „empörenden Dummheit“ spielt Arendt auf ihr Verständnis von der „*Banalität des Bösen*“ an, „vor der das Wort versagt und an der das Denken scheitert“ (Arendt 2017, 371):

zu protestieren und aufzubegehren, wie es bei Corona-Demos bspw. der Fall war (vgl. bspw. Friedrich 2021). Arendts Diktum dient ihnen vielmehr als Alibi ihrer sonst *banalen* Argumentationen. Wird aber auf Arendts Menschenverständnis geblickt und dieses in Verbindung mit ihrem Diktum „Denken ohne Geländer“ gebracht, so ist ersichtlich, dass sich dieses am „Vertrauen in das Menschliche aller Menschen“ (Bohnet/Stadler 2017, 263 im Rekurs auf Arendt 2006a, 72) orientiert und – um bei der Metapher zu bleiben – das Denken sein Gleichgewicht durch seine Orientierung am Menschen beibehält. Dies spricht einerseits für die in diesem Kapitel noch auszuführende Argumentation, dass Bildung, i. S. v. *Menschenbildung*, als Medium des „Denkens ohne Geländer“ betrachtet und sich dadurch selbst Orientierung geben kann, weil sie am Menschen (nicht im o. g. engen und „banalen“, sondern im begrifflich bildungstheoretischen Sinne) orientiert ist. Andererseits lässt sich auch aus politischer – und das heißt auch, aus demokratischer und wider-totalitärer – Perspektive argumentieren, dass „Denken ohne Geländer“ kein orientierungsloses Denken ist, sondern es sich durchaus an „Geländern“ orientieren kann, die aber als solche keine „Geländer“ sind. Gemeint sind demokratisch verfasste und dadurch *allgemein* (vgl. zum Begriff „*allgemein*“ Kap. 7.2) legitimierte (Rechts-)Normen, die nicht mit totalitärem und unrevidierbarem Anspruch absolute Geltung verlangen und fremdbestimmt sind, sondern die offen sind für Revision und als Normen aller, d. h. von allen für alle gelten. „Legitim ist eine Rechtsordnung dann und nur dann, wenn ihr Autor, sprich die Legislative, von den Rechtsadressaten zur Regelsetzung befugt worden ist. Aus leicht nachvollziehbaren Gründen gehen daher die Begriffe der Legitimität (bzw. Legitimation), der Volkssouveränität und nicht zuletzt auch der Demokratie – verstanden als institutionalisierte Souveränität des Volkes – Hand in Hand“ (Iorio 2011, 104). Demokratisch verfasste bzw. auf demokratischen Prinzipien wie Rechtsstaatlichkeit basierende Normen sind unsichtbare und unmerkliche, jedoch stets überprüfbare und veränderbare „Geländer“, die einem „Denken ohne Geländer“ nicht zum Widerspruch stehen. „Ihr Kern besteht in dem Gedanken, dass die einer allgemein geltenden normativen Ordnung Unterworfenen die Co-Autoren dieser Ordnung (in ihren wesentlichen Strukturen) sein können müssen, und zwar durch reale, kritisch prüfbare Verfahren, nicht nur *in mente*“ (Forst 2014, 140; ähnlich habe ich auch argumentiert in Stobbe 2016, 42 ff.). Diese Argumentation rekurriert dann auf die *praktische Bedeutung von Normen*, die „dann legitim sind, wenn sie erstens im Interesse aller formuliert, d. h. prinzipiell universalisierbar sind, und ihnen zweitens alle [...] zustimmen können“ (Meseth et al. 2019b, 8). Sie sind – so lässt sich auch *Hegel’sch* und *Žižek’sch* argumentieren – jenes „*Weniger als nichts*“, jener (virtuelle) Überschuss, der Wirkung erzeugt, ohne (materiell) da zu sein. Da sog. Verschwörungstheoretiker:innen und Querdenker:innen diese demokratisch verfasste Rechtsstaatlichkeit nicht anerkennen, ist ihr Denken keines „ohne Geländer“, sondern vielmehr eines mit einem beliebig gestalteten „eigenen“ „Geländer“, das sich demokratischer Überprüfbarkeit und Revision entzieht und einer bildungstheoretischen Begutachtung nicht standhalten würde. Eine solche kann an dieser Stelle aber nicht durchgeführt werden, lässt sich im Licht der noch in diesem Kapitel folgenden Argumentation jedoch implizit erahnen.

„Und das habe ich eigentlich gemeint mit der *Banalität*. Da ist *keine Tiefe* – das ist nicht dämonisch! *Das ist einfach der Unwille, sich je vorzustellen, was eigentlich mit dem anderen ist*“ (Arendt 2007, 6; Hervorh. P. S.).

Und es ist dieser Unwille, gepaart mit der durch die „[u]nerbittliche Pflichttreue“ (Arendt 2017, 234) einhergehenden Unfähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, an der Stelle des Anderen zu denken (*aliud-aliud*; vgl. Kap. 4.2 u. passim), die – auch ungeachtet der grauenhaften und menschenverachtenden (ethisch-)normativen Implikationen seines Handelns – es verbietet, ein solches Handeln als Bildungsprozess zu bezeichnen.³¹⁷ Es kommt hierbei nicht darauf an, dass es sich in dem genannten Fall nicht primär und explizit um ein Transformationsgeschehen handeln mag (Adolf Eichmann muss Transformationsprozesse durchlaufen haben, insofern er zu dem werden musste, der er letztlich war), sondern vielmehr, dass eine Transformation, deren Resultat in jener „empörenden Dummheit“ Ausdruck fände, nicht als Bildungsprozess gelten kann.³¹⁸

Die „empörende Dummheit“ schließt, mit Blickwendung auf dialektische Bildung, Subjektbildung und dialektische Subjektbildung bzw. Berufsbildung (vgl. Kap. 4.5, 6 u. 7), das *Sichanderswerden* aus, insofern der Unwille, an der Stelle eines anderen zu denken, eben dieses für den Bildungsprozess notwendige Andere unbeachtet lässt; es lässt, um es nunmehr mit der transformatorischen Bildungstheorie zu sagen, das ebenso für den Bildungsprozess notwendige Fremde außen vor, weil es in reiner Sichselbstgleich- und Eigenheit verharrt und somit unterschiedslos und unreflektiert bleibt – es hebt sich nicht auf und macht sich nicht allgemein. Wer der „empörenden Dummheit“ verfallen ist, ihr gemäß denkt und handelt oder sich zu „bilden“ glaubt, tut dies nicht gemäß dialektischer bzw. dialektisch-praktischer Bildungsprozesse, sondern vielmehr entlang einer diese negierenden Sichselbstgleichheit, Individualität und Leere. Bildung ist aber nicht nur als „individuelles Geschehen zu begreifen. Zu erinnern wäre stattdessen an deren gesellschaftliche Verfasstheit [...]“ (Rieger-

317 Mit der dialektischen Bildung nach *Hegel* sowie dem Verständnis von Bildung nach *Humboldt* lässt sich hier bereits auf den ersten Blick begründen, dass, wo keine Tiefe ist, auch keine Bildung sein kann, weil es nicht um das Verstehen geht, welches ja Tiefe erzeugt. Schon *Hegel* konstatiert: Der „Verstand [ist] ein wesentliches Moment der Bildung“ (Hegel 8, 170). „Im Zwiegespräch mit sich selbst entdeckt das Individuum, was es sich „erarbeiten muß, wenn es mit sich selbst in Einklang leben will. Auch weil sie Adolf Eichmann in Jerusalem vor Gericht beobachtet hatte, gewann Hannah Arendt den Eindruck, daß die Nazis dieses Zwiegespräch entweder nicht führen konnten oder nicht führen wollten“ (Augstein 2006, 186).

318 *Eichmann* war ein „Fall“ und beileibe nicht der einzige „Gebildete“, der diese „empörende Dummheit“ besaß (das hatte *Litt* bereits implizit gesagt [Litt 1947]), sondern es gab auch weitere „Taten und Täter“, die wie *Eichmann* nicht aus verbrecherischen, sondern erschreckend „normalen“ Motiven Verbrechen wider die Menschlichkeit begingen. „Die Erfurter Firma Topf & Söhne zum Beispiel hatte seit Beginn des 20. Jahrhunderts Dampfkesselanlagen gebaut. Dann erhielt sie den lukrativen Auftrag, die KZs mit Krematorien zu bestücken. Dieser neuen Aufgabe widmete sie sich mit umso mehr Energie, als hier Innovation wirklich gefragt war: Das möglichst schnelle Einäschern von möglichst vielen Leichen war bis dahin noch niemals Aufgabe von Ofenbauern gewesen. Der Berufsstolz der Ingenieure brachte Ungeheures hervor. Ohne daß die SS oder eine andere staatliche Stelle einen Auftrag erteilt hätte, legte ein Ingenieur von Topf & Söhne Pläne für einen vierstöckigen Verbrennungssofen vor, der ohne Koks oder Erdöl betrieben werden konnte: Die Leichen selbst gaben in dieser Konstruktion den Brennstoff her“ (Augstein 2006, 193). Auch hier zeigt sich die „empörende Dummheit“ als „Resultat von Gedankenlosigkeit“ (ebd., 189), als „gedankenlose[.] Indifferenz“ (ebd., 193) von nicht selber nachdenkenden Menschen, die dadurch auch kein Mitleid und Vorsicht gegenüber anderen entwickelten bzw. walten ließen. Vielmehr sahen sie sich als Teil von etwas „Historische[m], Großartige[m], Einzigartige[m]“ (Arendt 2017, 194), deren Mitleid sich ins Gegenteil verkehrte. „So daß die Mörder, wenn immer sie die Schrecklichkeit ihrer Taten überfiel, sich nicht mehr sagte: Was tue ich bloß! Sondern: Wie muß ich nur leiden bei der Erfüllung meiner schrecklichen Pflichten, wie schwer lastet diese Aufgabe auf meinen Schultern“ (ebd., 195).

Ladich 2014, 28). Von Bildung zu reden, war stets verbunden mit sozialen, politischen und ökonomischen Diskursen und Arrangements (Rieger-Ladich 2021, 28); Bildung ist „kein privates Anliegen einer Einzelperson [...]“ (ebd., 79), sondern, wie bereits mehrfach in dieser Arbeit dargelegt (vgl. Kap. 4, 5, 6 u. 7), auch ein soziales Anliegen und kann sich aus dieser Tatsache heraus nicht gegen das Wohl anderer oder allgemeiner: das Wohl der Menschheit im Allgemeinen, verstanden als das eigene *und* das Wohl anderer, richten. Dies ist dadurch begründet, dass bspw., an *Arendt* anschließend, zum einen aus individueller Perspektive der Mörder nie wollen kann, dass der Mord zur Norm werde, würde er damit den Mord an sich selbst legitimieren. Ein „Mörder [kann] unmöglich in einem Rechtssystem leben wollen [...], das anderen das Recht gibt, ihn [...] zu ermorden“ (Arendt 2017, 232). Zum anderen kann auch aus sozialer Perspektive (und aus einer Selbsterhaltungslogik heraus) eine Gesellschaft als Ganze dies nicht wollen, weil das Kollektiv nicht wollen kann, dass etwas vollzogen wird, was ihm selbst schadet.

Mit dem „*Fall Eichmann*“ kann dargelegt werden, inwiefern totalitäres, d. h. radikales Denken und Handeln zur absoluten Negierung von dem führt, was von dem Begriff der Bildung umfasst wird. Die „empörende Dummheit“ *Eichmanns* (und vieler anderer, die es ihm gleichtaten, oder analog auslegbaren Fällen wie *Horst Mahler* oder *Walther White*), ist hierbei der Inbegriff dessen, was *nicht* als Bildung bezeichnet werden kann, nämlich der totale Verzicht, Andere(s) als ebenbürtig in den Prozess der Wechselwirkung einzubeziehen. Es ist der Fall in die *absolute Leere*, die *absolute Selbstgleichheit* und damit schlussendlich auch die *totale Negation* des Selbst.

Der „*Fall Eichmann*“ steht exemplarisch für die Bedeutsamkeit, Bildung als Prozess der dialektischen Wechselwirkung zu betrachten, in dem sich Mensch und Welt durch-einander selbst verwirklichen, sich zu etwas Einzigartigem machen, dessen Einzigartigkeit auf der Ebenbürtigkeit mit der Einzigartigkeit des Anderen als ebenso Ebenbürtigem beruht (vgl. Kap. 7.1 u. 7.2).³¹⁹ Aus erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Perspektive ist Bildung als Menschenbildung die dialektisch gebildete allgemein(gültige) Einzigartigkeit des Menschen, auch bekannt als *menschliche Würde*, die damit zur Grundkategorie von Bildung, Bildung zum Medium von Menschenwürde wird.³²⁰ Dies soll folgend näher erörtert werden.

319 Analog dazu: Sein und Nichts können nur sein bzw. „nichten“ durch das andere (vgl. Kap. 4.2); sowie einzelne und gesellschaftliche Arbeit können nur durch-einander allgemeine Arbeit und darüber Beruf sein (vgl. Kap. 7.2)

320 Um Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle bereits betont, dass mit „Bildung als Medium von Menschenwürde“ ausdrücklich *nicht* der rechtlich verbürgte allgemeine und unwiderrufliche Geltungsanspruch der Menschenwürde und dessen Anerkennung und Achtung infrage gestellt wird oder werden soll. Menschenwürde kommt jedem und jeder bereits vor dem Bildungsprozess zu, wird als solche aber erst in bzw. durch Bildung erfahren und realisiert, sie kommt „erst in einem Bildungsprozess zu Bewusstsein“ (Jung 2022, 200). Mit „Bildung als Medium von Menschenwürde“ geht es also vielmehr darum, darzulegen, dass Bildung und Menschenwürde zusammenhängen und -gehören (Jung 2022), sodass diese durch jene begründet *und* realisiert werden kann und jene diese als Norm besitzt, dass „[d]as wesentliche Ziel aller Bildung [...] die [...] Achtung der Menschenwürde [ist]“ (Jung 2022, 197) und Bildung verstanden werden kann als „Prozess der Bewusstwerdung der Menschenwürde“ (ebd.), der allgemein(gültig)en Einzigartigkeit, die wiederum dialektisch gebildet wird. Menschliche Würde ist eine „Gestaltungsaufgabe“ (ebd., 201) des und der Menschen als Menschen. Denn, wie *Hegel* schon notierte, „*der Mensch ist, was er ist, wie er als Mensch sein soll, erst durch Bildung*“ (Hegel 18, 543; Hervorh. P.S.).

7.3.1.2 Menschenwürde – dialektisch gebildete allgemein(gültig)e Einzigartigkeit

Menschliche Würde gilt als Ausgangspunkt jedweden erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Handelns, weil sie – ebenso mit (indirektem) Bezug auf den o. g. „Fall Eichmann“ – der implizite Ausdruck der mahnenden Forderung *Adornos* ist, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966 [1971], 88; Hervorh. P. S.). Sie ist verbunden mit dem Ziel, beim Menschen die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., 93) oder – *arendt'sch* formuliert – Selbstdenken zu fördern und zu fördern, und müsse, so *Adorno*, eigentlich nicht begründet werden.

„Sie geht so sehr jeglicher anderen [Forderung; P. S.] voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen [...] Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. [...] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (ebd., 88).

Menschliche Würde, so wird zu zeigen sein, ist aber begründbar bzw. begründungsfähig, insofern sie ihrem Wesen nach Bildung (im Sinne *Humboldts*³²¹ und *Hegels*³²²) als universeller Wert – „[b]ei der Würde [...] handelt es sich nicht um [...] einen Wert unter anderen Werten, sondern um das Prinzip der Humanität und der Sittlichkeit schlechthin“ (Jung 2022, 197), um ein „Grundprinzip des Zusammenlebens“ (ebd., 199) – im doppelten Sinne zugrunde liegt: Bildung kann sich logischerweise³²³ an menschlicher Würde als universellem Wert und damit als Norm von Bildungsprozessen orientieren und menschliche Würde als universeller Wert kann bildungstheoretisch begründet werden. Anders gesagt: Menschliche Würde ist der Wert, der bildungstheoretisch zur Norm wird; Bildungstheorie ist die logische „Arbeit am Begriff“, deren Wert in menschlicher Würde liegt.

Die o. g. Forderung *Adornos* hat sich über die Menschenwürde im Nachkriegsdeutschland *avant la lettre* implizit unwiderruflich und unwiderrufbar verfassungsrechtlich an erster Stelle manifestiert, als sich das „Bewusstsein [der...] Bedeutung [der Menschenwürde] in Deutschland [...] mit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes durchgesetzt“ (ebd.) hat. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, heißt es in Artikel 1 des

321 „Die Würde des Menschen ist es also, die er [scil. der Mensch] aufzusuchen, und die Frage, die er zu beantworten hat, ist die: was ist dasjenige, wonach, als nach einem allgemeinen Maassstabe der Werth der Dinge für den Menschen, und der Werth der Menschen gegen einander bestimmt werden kann? wie ist es zu erkennen, wo es vorhanden ist? wie hervorzu- bringen, wo es noch zu fehlen scheint“ (Humboldt 1797 [1904], 325).

322 Gleichwohl *Hegel* Kosmopolitismus als „mangelhaft“ ablehnte, wenn er „dem konkreten Staatsleben“ gegenüberstehe, so hat auch er bereits betont, dass es zur Bildung gehört, „daß [das] Ich als *allgemeine* Person aufgefaßt werde, worin *Alle* identisch sind. Der Mensch gilt so, weil er Mensch ist, nicht weil er Jude, Katholik, Protestant, Deutscher, Italiener usf. ist“ (Hegel 6, 360 f.; Hervorh. i. O.). Bildung umfasst eben dies, nicht nur sich selbst als Zentrum zu begreifen, sondern eben das Andere und den Anderen als ebenbürtig zu berücksichtigen.

323 „Logisch“ an etwas heranzutreten, erzeuge nur dort Bereitschaft dazu, „wenn man von der Dignität der Sache schon überzeugt ist“, so *Christa Hackenesch* (2000, 87) im Rekurs auf die *Hegelsche* Logik. Da es in dieser Arbeit um den Menschen und seine Bildung geht, wird diese Bereitschaft als unmissverständlich gegeben betrachtet, insofern dessen Dignität (lat. *dignitas* = Würde) sich jedweder Skepsis entbehrt und universell Gültigkeit besitzt. Auch *Fuchs et al.* (2013, 11) geben zu verstehen, dass, obgleich einer damit nicht gänzlich vorurteilsfreien Beschreibung von Menschenwürde als universellem Wert, dies nicht bedeutet, diese a priori „als normativ-fundamentalistisch zu bezeichnen“ oder für „erziehungswissenschaftliche Diskussionen unerheblich“ zu sein. Vielmehr ist sie, wie angekündigt und wie bewiesen werden soll, ein sich aus der Geschichte und damit aus der Empirie ergebender Wert menschlichen Umgangs miteinander und menschlicher Achtung voreinander, der im wahrsten Sinne des Wortes *notwendig* universelle Gültigkeit besitzt.

Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Sie ist jedem Menschen angeboren und ihre Anerkennung bildet die Grundlage „von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“, wie es in der *Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen* steht und damit (eigentlich) auch international anerkannt wird.³²⁴ Oder, wie *Heiner Bielefeldt* dazu formuliert: „Die Würde des Menschen ist denkbar nur als die *eine und gleiche Würde jedes Menschen*“ (Bielefeldt 2008, 14; Hervorh. i. O.). *Helmut Heid* ist einer jener (selbst-)kritischen Wissenschaftler:innen, die dazu auffordern, in Bezug auf diesen universellen Gültigkeitsglauben an menschliche Würde aber genauer hinzuschauen. Er schreibt:

„Wo auch immer der Art. 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland zitiert wird, blickt man in festförmig leuchtende Augen. Es wäre an der Zeit, einmal gründlich zu untersuchen, welche unendlich vielen ökonomischen, sozialen, pädagogischen Praktiken und Praxen von sehr vielen definitionsmächtigen Bürgern unserer Bundesrepublik völlig unbeanstandet mit diesem wunderschönen Artikel vereinbar zu sein scheinen“ (Heid 2019, 91, Fn. 14).

Die Rede von der „Unantastbarkeit“ der Würde bedeutet nämlich nicht ihre Unverletzbarkeit – sie kann, wurde und wird stets angetastet, das hat nicht nur, aber vor allem der Nationalsozialismus gezeigt (vgl. Kap. 7.3.1.1) –, sondern sie ist vielmehr Mahnung (d. h. auch eine Verbotsnorm³²⁵) und Aufforderung zur Arbeit an ihrer Beachtung (Pollmann 2005, 611; 2010, 31).³²⁶ Dies immer und immer wieder auch in pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontexten, denn eine „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1966 [1971]) ist unweigerlich, wie *Pongratz* konkludiert, „Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten [...] ausgesetzt [...]“. Sie kennt keine glatten Lösungen und stellt auch die eigenen getroffenen Entscheidungen freimütig in Frage“ (Pongratz 2019, 11) – insbesondere derer, die in einer reflexiven, post- und metamodernen Gesellschaft in praktischer pädagogischer Verantwortung stehen (z. B. Erzieher:innen, Lehrer:innen und – im weiteren und weitesten Sinne auch – Vorgesetzte mit Führungsverantwortung für Mitarbeitende). Wie lässt sich nun bildungstheoretisch begründen, dass sich – auch ohne (rechtliche) Apodiktik – die menschliche Würde als Norm in und für Erziehungswissenschaft und Pädagogik eignet?

324 Vgl. dazu „Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Online: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (19.07.2023).

325 Nicht zuletzt hat das Bundesverfassungsgericht 2006 in seinem Urteil zum in Teilen verfassungswidrigen „*Luftsicherheitsgesetz*“ die Unantastbarkeit der Würde des Menschen als Garantie bestätigt und festgestellt, dass der beabsichtigte Abschuss eines durch Terroristen entführten, mit an dieser Tat unschuldigen Passagieren besetzten Flugzeuges (rechtlich) unzulässig sei und (von staatlicher Seite) nicht angeordnet werden dürfe (Stobbe 2016, 59, Fn. 42 u. 67 ff. im Rekurs auf im Original Bernstorff 2008; García-Huidobro/Miranda 2013; Poscher 2004; Bielefeldt 2008; 2009) (zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts, 1 BvR 357/05 vom 15. Februar 2006 siehe http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2006/02/rs20060215_1bvr035705.html. Für eine Vorstellung bzw. Inszenierung dieses Falls siehe das Theaterstück „*Terror*“ von *Ferdinand von Schirach* (2015)).

326 Über die Schwierigkeit und die Notwendigkeit der Arbeit an der (internationalen) Anerkennung menschlicher Würde sei an dieser Stelle nicht zu reden, sondern lediglich stichwortartig auf einige ihrer aktuellen Missachtungen verwiesen: „Völkerrechtswidriger Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine“, „Ertrinkende Flüchtlinge im Mittelmeer“, „Verhungern Menschen in der Welt“ usw. Was also bleibt, ist auch die Erkenntnis, dass „[d]ie alltägliche Erfahrung zeigt, dass die Würde keine selbstverständliche Anlage und Menschlichkeit keine allgemein verbreitete Charaktereigenschaft ist, vielmehr muss beides erst durch Erziehung mühsam konstituiert werden, damit jeder Mensch dazu befähigt wird, die Würde seiner selbst wie auch der Menschen zu achten“ (Jung 2022, 201).

Menschliche Würde spricht einerseits unterschiedslos und abstrakt allen Menschen einen gleichen Wert zu, sie egalisiert sie andererseits aber weder in ihrer konkreten individuellen Einzigartigkeit noch in ihrer Möglichkeit zur Selbstbestimmung. Das heißt, sie bewahrt die Gesellschaftlichkeit des Menschen, ohne ihn der „Vermassung“ (vgl. Adorno 1966 [1971], 97; ähnlich auch *Siemens* und *Barschak*, Kap. 2.8.3) auszusetzen, und bewahrt gleichsam seine Individualität, ohne dabei in Individualismus zu verfallen. Die Notiz, dass menschliche Würde Abstraktheit *und* Konkretion bewahrend *und* negierend gleichzeitig ist, ist notwendig, weil sie ansonsten zur „abstrakte[n] Utopie“ und dadurch „allzu leicht mit den abgefeimtesten Tendenzen der Gesellschaft vereinbar“ würde (Adorno 1980, 114). Sie wäre Einfallstor für die Annihilation des Einzelnen, Konkreten aufgrund der Rechtfertigung, dass dieses nicht zum Ganzen, zur Gesellschaft gehöre.

„Daß alle Menschen einander glichen, ist es gerade, was dieser [Gesellschaft] so paßte. Sie betrachtet die tatsächlichen oder eingebildeten Differenzen als Schandmale, die bezeugen, daß man es noch nicht weit genug gebracht hat; daß irgend etwas von der Maschine freigelassen, nicht ganz durch die Totalität bestimmt ist. Die Technik der Konzentrationslager läuft darauf hinaus, die Gefangenen wie ihre Wächter zu machen, die Ermordeten zu Mördern. Der Rassenunterschied wird zum absoluten erhoben, damit man ihn absolut abschaffen kann, wäre es selbst, indem nichts Verschiedenes mehr überlebt. Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die *Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen*“ (ebd.; Hervorh. P. S.).

Damit weist menschliche Würde ähnlich zu Bildung eine Dialektik auf, insofern sie einerseits *allen* Menschen ungeachtet ihrer ethnischen, sexuellen, religiösen oder sonst wie individuell präferierten Beschaffenheit zugeschrieben wird, ohne jedoch andererseits sie dieser ihrer Individualität dadurch zu berauben, sondern sie diese vielmehr als Wesenskern menschlichen Daseins – sowohl als Einzelner als auch als Gesellschaft – zu achten. Gesellschaftlichkeit ist damit eben nicht Medium einer Vereinnahmung des Individuums und Individualität nicht reine Selbstbezüglichkeit, sondern beides ist sich, ganz im Sinne des dialektischen Bildungsverständnisses dieser Arbeit, wechselseitig durch-einander bedingend. Alle Menschen sind in ihrer Würde sich (d. h. sich selbst und zu anderen) gleich-ungleich, sind allgemein-besonders oder eben *konkrete Allgemeinheit*, d. h. „eine Allgemeinheit, die nicht einfach ein leerer Behälter ihres jeweiligen Inhalts ist, sondern die stattdessen diesen Inhalt aus der Entfaltung ihrer immanenten Antagonismen, Sackgassen und Inkonsistenzen hervorbringt“ (Žižek 2014b, 12). Oder, wie *Hegel* schreibt, „einem Allgemeinen, das in sich selbst das Besondere, das Bestimmte ist. Ist das Wahre abstrakt, ist es unwahr“ (Hegel 18, 43). Menschliche Würde ist zu verstehen als universeller Partikularismus und partikulärer Universalismus – „*Ich*, das *Wir*, und *Wir*, das *Ich* ist“ (Hegel 3, 145; Hervorh. i. O.; vgl. Kap. 7.2.1.3). Sie grenzt sich damit von *rein* vereinseitigenden Dualismen (Besonders vs. Allgemein, Individuum vs. Gesellschaft) und damit, wie *Plessner* (1924 [1981]) sie fasst, *Radikalismen* („Radikalismus heißt Dualismus“ [ebd., 14]) ab. Diese führten nämlich zu Parteilichkeiten und einem Mangel an Distanz zwischen den Menschen, welche – insbesondere, wenn sie biologisch (d. h. basierend auf einem

Natürlichkeitsparadigma; vgl. Kap. 7.3.1.1.) fundiert und ausgedeutet wird – den Menschen selbst bedroht (ebd., 28). „In der einseitig biologischen Blickrichtung liegt der Fehler“ (ebd., 31), liegt die Schwäche einer vereinseitigenden Ausdeutung. Plessner beantwortet die Frage, „wer ist stark, wer schwach?“ deshalb mit der Bejahung von Gesellschaft und der Verneinung von Gemeinschaft (i. S. v. Ausdruck [national-]sozialistischer Vereinseitigung).

„Stark ist, wer die Gesellschaft beherrscht, weil er sie bejaht; schwach ist, wer sie um der Gemeinschaft willen flieht, weil er sie verneint; stark ist, wer die Distanz zu den Menschen, die Künstlichkeit ihrer Formen, das Raffinement des Lebens [...] nicht nur erträgt [...] – stark ist, wer den ganzen Wesenskomplex der Gesellschaft um der Würde des einzelnen Menschen und der Gesamtheit willen bejaht, schwach ist, wer die Würde um der Brüderlichkeit in der Gemeinschaft willen preisgibt“ (ebd., 31 f.; Hervorh. P. S.).³²⁷

Kurzum und mit Blick auf die o. g. Argumentation (vgl. Kap. 7.1. u. 7.2) *ist stark, wer Subjekt ist*, denn Subjekt zu sein, bedeutet, Einzelnes *und* Gesamtheit „aufgehoben“ und (sich) allgemein gemacht zu haben, beides als ebenbürtig anzuerkennen, weil das eigene Selbst nur durch beides, Einzelnes und Gesamtheit, sein kann, weil es *nur durch-einander gebildet allgemein (gültig)e Einzigartigkeit* bzw. *Würde besitzt*. Menschliche Würde ist Ausdruck der durch das Subjekt, durch Mensch und Welt, gebildeten *allgemein (gültig)en Einzigartigkeit*, ihres Soseins bzw. Daseins im Anderssein und vice versa, ihrer Selbstbezüglichkeit (Selbstreferenz), die nur sein kann durch wechselseitige Bezugnahme und Begründung (das Selbst begründet sich erst im Sich-selbstgleich-und-anders-werden; vgl. Kap. 7.1.2).

Bildung – und damit menschliche Würde – ist dann nicht eine rein von außen auferlegte, sondern eine zwar über die Wechselwirkung mit der (äußeren Um-)Welt erlangte, aber immer auch von innen, vom Menschen selbst kontinuierlich (mit-)initiierte, (mit-)terminierte und realisierte, eine durch-einander gebildete Angelegenheit. Anders gesagt: Wie „Menschentum allein in der Person realisiert wird“ (Blankertz 1961, 821), indem der Mensch sich in Auseinandersetzung mit externalen Zwecken, Ansprüchen oder (um beim Wortgebrauch zu bleiben) Wirkungen eigene Gründe für sein Handeln sucht (ebd.), so wird auch menschliche Würde letztlich über ebenjene Bildungsprozesse „realisiert“. Menschliche Würde, verstanden als Zweck und somit Norm von Bildung, wäre nicht das, was als „Ideologie“ (Adorno 1959, 172) kritisiert

327 Karin Büchter verweist auf die Ähnlichkeit der Betrachtung der Beziehung von Individuum und Gemeinschaft und der Gefahren ihrer Vereinseitigung bei Litt und Plessner (Büchter 2010a, 57 f.). Bzgl. Plessner, der seine Gedanken bereits Anfang der 1920er-Jahre verfasste, gibt sie zu verstehen, dass „[s]eine scharfsinnige Kritik an der Gemeinschaftsidee [...] damals [jedoch] kaum Beachtung [erfuhr]“ (ebd., 58, Fn. 24). Dabei hat Plessner gewissermaßen nicht nur den Radikalismus des Nationalsozialismus, sondern auch die Radikalisierungstendenzen der Modernisierung der Moderne mit seinen Ausführungen vorweggenommen. Spricht Beck (1986) in Bezug auf die „Risikogesellschaft“ bspw. davon, dass Handlungen, die Verbesserungen für das Leben der Menschen bringen sollen, immer auch unvorhersehbare Nebenfolgen implizieren, so erinnert dies an Plessners Aussage, „[w]ir achten zu wenig jener antimephistophelischen, aber den Ausgleich des Lebens nichts weniger wie Mephisto bedrohenden Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft“ (Plessner 1924 [1981], 40). Im Lichte der Post- bzw. Metamoderne und ihrer (politischen, sozialen etc.) Radikalismen scheint Plessners Perspektive damit kaum an Aktualität eingebüßt zu haben, womit – was an dieser Stelle und in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann – eine eingehendere Betrachtung der Gedanken Plessners zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft und der damit verbundenen (berufs-)bildungstheoretischen Konsequenzen wünschenswert wäre. Die just vorgenommene „Neuvermessungen des Sozialen. Grenzen der Gemeinschaft“ revisited“ in *Mittelweg* 36 (Heft 4–5, Oktober/November 2024) ist in diesem Sinne als Wiederaufnahme der Beschäftigung mit Plessners Gedanken zu begrüßen.

werden würde, sondern sie wäre Realität. Sie „erhält Realität durch das Bewusstsein des eigenen Wesens, das sich selbst konstituiert, nämlich auf die Weise, als eine autonome Person in einer Gemeinschaft von autonomen Personen zu leben und anerkannt zu werden“ (Jung 2022, 198) oder auch durch den Prozess der Selbstwerdung durch Selbstbewusstsein und Selbstverwirklichung als allgemeine, nicht individualistische Prozesse der „Selbstvergegenwärtigung der eigenen Freiheit und [...] der Entwicklung des Bewusstseins der Angewiesenheit auf die Gemeinschaft“ (ebd.), verstanden nicht im von Plessner abgelehnten Sinne einer „vermassten“ Vereinigung von Menschen, sondern als allgemeine Gemeinschaft (Gesellschaft) sich als ebenbürtige anerkennender Subjekte, denn „[d]er Sinn der Würde liegt [...] darin, dass jede Person auf andere Personen angewiesen ist, um sich als Individuum frei entwickeln zu können“ (ebd., 204). Er liegt bzw. realisiert sich, kurz gesagt, in bzw. durch Subjektbildung (vgl. Kap. 7.1 u. 7.2).³²⁸

Wenn menschliche Würde nun bildungstheoretisch begründet wird, so ist sie eben nicht „als normativ-fundamentalistisch“ (Fuchs et al. 2013, 11) zu verstehen, sondern gerade als nicht-normative Normativität, weil jede Normsetzung gleichsam deren Negierung immer mitgedacht haben will, d. h. deren Kritik, Reflexion und Konzilianz. Eine dem Prinzip der Dialektik folgende Normsetzung ist darum das Gegenteil von Fundamentalismus, weil sie jeden Radikalismus zum Gegenstand von Kritik macht, d. h. ihren Wesenskern offenlegt und im Rekurs (Reflexion) auf Anderes und Selbst für die Bewertung zugänglich macht, durch die ein Urteil (Konzilianz) auf Basis von allgemeinen Gründen erfolgt, das beidem, Anderem und Selbst, das würdevolle Sein, ihre durch-einander gebildete allgemein(gültig)e Einzigartigkeit, die „Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen“ (Adorno 1980, 114; Hervorh. P. S.) wie auch die Verwirklichung der Differenzen, des Konkreten, in der Versöhnung mit und in dem Allgemeinen ermöglicht und somit Radikalismen, die nur eines von beiden und nicht das „Ganze“ (Hegel) als Wahrheit proklamieren, als Ideologien entlarven.

Bildung ist somit Medium der Bestimmung von menschlicher Würde, weil und wenn sie Selbstbestimmung, -entfaltung und -verwirklichung, die „Aufhebung“ von Unbestimmtheit und Bestimmtheit, von Entäußerung (Entfremdung) ermöglicht und verwirklicht (vgl. Kap. 7.1 u. 7.2).

328 Damit ist Bildung, aufgrund ihrer Dialektik, dann ebenso wenig Ideologie, sondern gerade deren Kritik; der vermeintliche „Widerspruch zwischen Bildung und Gesellschaft“ (Adorno) ist dieser nicht hinderlich, sondern vielmehr Bedingung ihrer Möglichkeit, insofern Bildung eben „nicht nur ein Prozeß nötiger Anpassung“ an die gesellschaftlichen Verhältnisse, „sondern auch möglicher Distanzierung [, d. h. Kritik; P. S.] ist“ (Blankertz 1979, 44; vgl. auch Kap. 4.4.1), sie ist dann nicht nur „Voraussetzung für die Aneignung und die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Geschichte“, sondern auch „mit Kulturen und der Geschichte anderer Menschen“ (Jung 2022, 198) und dadurch insgesamt für einen „sinnhaften Lebenszusammenhang, dessen Sinn in der Achtung der Menschen gerade in ihrer jeweiligen Verschiedenheit“ (ebd.) besteht. Durch Bildung erhält Menschenwürde also insofern Achtung, als Bildung als „offener Prozess der Selbstbestimmung begriffen wird [...], die sowohl in der Affirmation als auch in der Negation gegebener Zustände ihren Ausdruck finden kann“ (Rucker 2015, 148; Hervorh. i. O.), d. h. die sowohl in der Bestimmung des Selbst als Individuum als auch dessen Negierung („Unbestimmung“ des Menschen zum „Dividuum“ [Žižek]), d. h. zum nicht rein individuell, sondern auch gesellschaftlich existenten Menschen – „Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist“ [Hegel 3, 145; Hervorh. i. O.]), die nur durch-einander als Subjektbildung besteht.

„Was die Menschenwürde [...] ausmacht, ist ihre Unbestimmtheit, die Bildung zugleich notwendig und unverzichtbar macht. Gerade in ihrer Unbestimmtheit bedeutet die Würde etwas, was den Menschen in seinem jeweiligen bestimmten biologischen Dasein übersteigt. Die Erfahrung seiner, sein eigenes Dasein transzendierenden Würde als Freiheit macht ihm bewusst, dass er selbst und auch seine Umwelt, an sich betrachtet, zunächst unbestimmt sind. So lange, bis er sich selbst und seine Umwelt bewusst wahrzunehmen lernt, was sowohl die persönliche Entwicklung in der Gemeinschaft als auch die Teilnahme an der gemeinsamen Gestaltung der Umwelt zur Lebenswelt ermöglicht. Der das Dasein transzendierende Charakter der Würde unterstreicht auch, dass der Mensch sich nicht allein und bloß aus sich selbst entwickeln könnte. Dazu ist jeder Mensch notwendig angewiesen auf die Gemeinschaft [im o.g. Sinne der allgemeinen Gemeinschaft (Gesellschaft)]; P. S.]“ (Jung 2022, 200 f.).

Erst durch Bildung des Menschen als Subjekt, als „Aufhebung“ von Einzelem und Gesellschaft, konkretisiert sich Menschenwürde einerseits, verallgemeinert sie sich als allgemeine Norm andererseits. Es sind demnach nicht nur Personen, „die in ihrem jeweiligen individuellen Dasein konstituieren, was Menschheit und Menschenwürde bedeuten“ (ebd., 201), sondern es sind Subjekte, die in ihrem individuellen *und* gesellschaftlichen Dasein die Bedeutung menschlicher Würde als *durch-einander gebildete allgemein (gültig)e Einzigartigkeit* konstituieren, repräsentieren und realisieren.

Die Frage also, wie Bildung zur „Lösung“ des Normativitätsdefizits beitragen kann, ergibt sich aus sich selbst. Das heißt, die Antwort liegt im Gegenstand selbst, in der (dialektisch verstandenen und begriffslogisch begründeten) menschlichen Bildung, sowohl in ihrer subjektiven als auch in ihrer objektiven Verfasstheit bzw. Würde, die Umstände, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Bildung gleichermaßen zu erfassen und zu realisieren. Bildung wird somit zur *selbstreferenziellen Norm*, was folgernd erläutert wird.

7.3.1.3 Bildung als selbstreferenzielle Normativität

Bildung als selbstreferenzielle Normativität zu verstehen, impliziert zunächst einen kurzen Rückblick auf das *Humboldt'sche* Bildungsverständnis und die damit verbundene Normativität. Diesem wohnt eine normative Dimension inne, wonach der Mensch seine Kräfte zu einer Einheit, zu einem Ganzen bildet (Humboldt 1793 [1903], 283 u. 285; Humboldt 1795 [1903], 379). Damit ist allerdings *nicht* gemeint, diese zu einer ursprünglichen oder auf Basis einer wie auch immer gearteten Ideologie fußenden Einheit zu entfalten und in eine homogene Masse kulminieren zu lassen (Einheit ist nicht Gleichheit), sondern die Einheit bei der Verschiedenheit des Ganzen zu wahren, also offen für Veränderungen (oder auch Transformationen) zu lassen. Die Verbindung von Normativität und Einheit meint hier *nicht* eine Suche nach *einer* kriterienbasierten „Letztbegründung“ (Koller 2016, 154) für, sondern den *revisionsfähigen, veränderbaren*, d. h. *ergebnisoffenen Zusammenschluss* von Teilen, die ein Ganzes ergeben, sich aber als Teile erhalten und *nicht* zu einer gleichen Masse werden (die Einheit der Teile ist nicht ihre Gleichheit). „Bildung [...] meint eher eine stets revidierbare Haltung zur eigenen Verhältnishaftigkeit und damit eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den eigenen Einschätzungen“ (Meyer-Drawe 2018, 40).

Ist das Ganze, ist Bildung also mehr als die Summe seiner bzw. ihrer Teile, ist damit *nicht* die problematische Deutung gemeint, „dieses Ganze existiere als eine unabhängige Entität neben oder sogar vor den Teilen: als ewiges Naturgesetz, als Lebenskraft, Seele oder sogar ‚das deutsche Volk‘; [denn] von hier zu ‚Du bist nichts, dein Volk ist alles‘ ist es dann nur noch ein Schritt“ (Schädelbach 2001, 14). Der Begriff der normativ gefassten *Einheit* ist im Anschluss an die Würde des Menschen als *durch-einander gebildete allgemein(gültig)e Einzigartigkeit* vielmehr ganz im Sinne *Humboldts* (und im weiteren Sinne auch *Hegels* und seiner Dialektik; vgl. Kap. 4.2) zu verstehen und dient dazu, „differente und heterogene Momente in einer Art höherer Einheit zu überführen, in der die Verschiedenheit dieser Momente aufgehoben ist“ (Koller 1999, 56). Und diese höhere Einheit lässt sich im Sinne *Löwiths* als das deuten, was „inmitten aller Verschiedenheit und Gleichartigkeit [... besteht], was ein und dasselbe bleibt, nämlich der Mensch *als Mensch*, das Menschsein als solches und somit als Einheit“ (Löwith 1938 [1981], 243; Hervorh. i. O.), als allgemeine Würde i. S. der Einheit allgemein(gültigen) Einzigartigkeit der Menschen.

Menschliche Bildung nach ihrer normativen Dimension der Einheit lebt von ihrer Verschiedenheit, weil nur so ihr ganzes Potenzial als Einheit, bestehend aus den je individuellen Potenzialen ihrer Teile, ausgeschöpft werden kann. Einheit als Ziel meint hier demnach *nicht* ideologisch fundierte Gleichmacherei, sondern Zusammenschluss verschiedener Teile zu einem harmonischen Ganzen – im Sinne *Humboldts* (1797 [1904], 332) der Bildung des Menschen zum Menschen als Ausdruck der Menschheit, zu der natürlicherweise nicht Einheitlichkeit, sondern gerade Verschiedenheit gehört (vgl. auch Zirfas 2022b, 69).

„Nicht eine bestimmte, einheitliche und begrenzte Welt ist es, mit der sich das Ich zu jener Wechselwirkung verknüpfen soll, sondern eine Welt vielfältiger Verhältnisse und mannigfaltiger Situationen“ (Koller 1997, 49).

Denn nur durch Verschiedenheit kann der Mensch sich – ganz dialektisch – zum Menschen bilden, weil nur sie es ihm ermöglicht, sich und das ihm innewohnende Potenzial (praktisch) zu entäußern und zu sich zurückzukommen – nicht als derselbe, aber doch als der, der er wesentlich und wirklich ist, als Mensch (vgl. Kap. 4.5, 7.1 u. 7.2). Es ist ob der Offenheit des Menschen, der Mensch als „offene Frage“ (*Plessner*), unmöglich, „aus den vielfältigen Perspektiven auf den Menschen *die* entscheidende oder fundamentale Bedeutung herauszuarbeiten“ (Zirfas 2022b, 69; Hervorh. P. S.), sondern es ist vielmehr nötig, seine eigene Bedeutung und Bestimmung und sein Selbst herauszuarbeiten (vgl. Kap. 7.1 u. 7.2).

Es ist diese dialektische „Wechselwirkung“, wie sie sensu *Humboldt* und *Hegel* als Ausdruck von (dialektischen Subjekt-)Bildungsprozessen betrachtet werden kann (vgl. Kap. 4), die Bildung zu einer *selbstreferenziellen Normativität* für pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Handeln macht, insofern nicht von Bedeutung ist, welches Ziel damit erreicht werden soll, sondern es vielmehr um die *Art und Weise* geht, *wie* ein wie auch immer geartetes Ziel erreicht wird (vgl. z. B. im o. g. Beitrag von Tenorth [2023]), wie Offenheit und Geschlossenheit, Bestimmtheit und Unbestimmt-

heit gleichsam durch-einander realisiert werden können. Die einzige „Norm“ oder Regel, die hier Berücksichtigung findet, ist diejenige, die sich aus dem „Gegenstand“ selbst ergibt: die Wechselwirkung zwischen Mensch und sozialer, politischer, ökonomischer usf. (Um-)Welt, weil (sich) erst (durch) diese Wechselwirkung Bildung zu Bildung macht bzw. werden lässt. Anders gesagt: Der (sozio-, ökonomisch-, ökologisch-)integrative Kern von Bildung, wonach Mensch und Welt über die Wechselwirkung eine Verbindung eingehen, das je andere verändern und Teil des je anderen und darüber sich selbst verändern und das andere einen Teil von sich machen (vgl. Kap. 4.5 u. 7.1), dabei aber ihre Integrität zu bewahren oder auch „aufzuheben“, ist zu berücksichtigen.

Der „Wert“ von Bildung liegt, dem Inhalt und der Logik der vorgenannten Argumentation folgend, demnach einerseits darin, „sich in die Weltansichten der Anderen hineinzusetzen, die Art und Weise nachzuvollziehen, wie sie ihre jeweiligen Umwelten wahrnehmen und interpretieren und welche Worte sie dabei mit welchen Bedeutungen benutzen“ (Stojanov 2022, 94). Dies hatte Hegel implizit auch bereits vermerkt, wenn er davon spricht, dass der *Ungebildete* „sich nur gehen lässt und keine Reflexion für die Empfindungen der anderen hat“ (Hegel 7, 345), er denkt nur abstrakt (Hegel 2, 277–279). Gebildet ist aber, wer nicht auf absoluter Partikularität (Abstraktheit) beharrt, sondern wer sich auch konkret in andere hineinversetzt, sich also in Bezug zum Anderen und darüber sich selbst als Subjekt setzt. Andererseits beinhaltet der „Wert“ von Bildung, dadurch zum Selberdenken angeregt zu werden und sich selbst um eine Antwort auf die Fragen des Lebens zu bemühen, die jedoch nicht nur eine solipsistische Perspektive auf die Wirklichkeit beinhalten, sondern ebenso die mannigfaltig gestaltete Umwelt als Teil der Wirklichkeit berücksichtigt. Es geht also um die Entwicklung eines Subjektbewusstseins, Unterwerfer und Unterworfener der Welt, Teil ihrer „Aufhebung“ (ihres „Aufhebens“ und von ihr „Aufgehobenwerdens“) (geworden) zu sein (vgl. Kap. 6.2 u. 7.1) und im Rekurs darauf Verantwortung für sich und andere(s) zu übernehmen.³²⁹

329 Dazu gehört bspw. die Entwicklung einer „*Trias von Verantwortung*“ als Verantwortungsbewusstsein, Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsbefähigung (dazu ausführlich in Stobbe 2016, 84 ff. und passim). Dies bedeutet auch im Rekurs auf den „*Fall Eichmann*“, dass einerseits mit Blick auf dialektische Bildung begründet werden kann, dass eine Fixierung von Ansichten, wie totalitäre Positionen sie fordern, nicht bildend sein kann, insofern dies mit dem endgültigen Fall in die absolute Leere und einer unendlichen Sichselbstgleichheit einhergehen würde; wo die Bewegung zwischen Sein und Nichts zum Stillstand kommt, ist keine Lebendigkeit, sondern nur noch Tod. Andererseits ist es aus der historischen Tatsache totalitärer Herrschaft, wie sie u. a. im Nationalsozialismus vorherrschend war (vgl. dieses Kap. 7.3.1.1 sowie anschließend Kap. 7.3.2.2), geboten, eine Fixierung von Ansichten ebenfalls auszuschließen, würde dies doch die Gefahr in sich bergen, zur Ideologie zu verkommen und damit einen „Anspruch auf totale Welterklärung“ zu erheben, also die „totale Erklärung alles geschichtlich sich Ereignenden, [...] des Vergangenen, totales Sichauskennen im Gegenwärtigen und verlässliches Vorhersagen des Zukünftigen“ (Arendt 2016, 964). Die Folge wäre eine „Emanzipation des Denkens von erfahrener und erfahrbare Wirklichkeit“ (ebd., 965), das zwar, so Arendt, dialektisch sich vollziehen kann (ebd.) – hier wird die Gefährlichkeit der Dialektik sichtbar (dazu folgend noch ausführlich; s. a. Fn. 333), wenn sie selbst nicht dialektisch im hier verstandenen Sinne als ergebnisoffener Prozess (vgl. Kap. 4.2 u. 4.3), sondern nur einseitig und „banal“ behandelt und verstanden wird –, das aber nur dann ideologisches Denken befördert, wenn es „einmal seine Prämisse, seinen Ausgangspunkt, statuiert [hat]“ und damit „prinzipiell von Erfahrungen unbeeinflussbar und von der Wirklichkeit unbelehrbar“ (ebd., 966), mithin also nicht mehr revidierbar, nicht offen, sondern geschlossen ist, weil der Ausgangspunkt eben nicht im dialektischen Sinne verstanden, die Dialektik also selbst nicht dialektisch wäre. Was die Fixierung also mit sich bringt, ist die Abschaffung des Selberdenkens, Selberurteilens und Selberorientierens in der Welt, welche vom „Zwang, mit dem man sich selbst zwingt, von dem reißenden Strom übermenschlicher, natürlicher oder geschichtlicher Kräfte mitgerissen zu werden“ (ebd.), verdrängt und ersetzt werden und letztlich, das hat der „*Fall Eichmann*“ gezeigt, darin münden können, sich von jeder Verantwortung für das eigene Handeln unter dem Rekurs, lediglich im Namen des Staates gehandelt zu haben, zu befreien oder befreien zu wollen (vgl. dazu Arendt [1964/2017 und 2007]; auch in Stobbe [2016, 77]). In Bezug auf Verantwortungsbewusstsein als Bewusstsein der Verantwortung eines

Aus bildungstheoretischer Perspektive geht es schließlich darum, nicht in die Sichselbstgleichheit zu fallen, sondern vielmehr über eine Bezugnahme auf und eine Beziehung zu anderen als Ebenbürtige und darüber wiederum sich selbst aufzubauen. Die Ellipse, als Metapher des durch die Wechselwirkung von Mensch und Welt konstituierten Bildungsprozesses (vgl. Kap. 4.2.2), würde sonst kollabieren, was nicht nur das Verschwinden des Bildungsprozesses an sich zur Folge hätte, sondern gleichsam die Auslöschung der an ihm beteiligten Parteien, weil mit dem Kollaps der Ellipse auch ihre Brennpunkte, stellvertretend als Metapher für Mensch und Welt, verschwinden würden. Das heißt, insofern über die *Wechselwirkung von Mensch*, als der eine Pol, und *Welt*, als der andere Pol, zwei sich durch- und miteinander bestimmte und sich bestimmende Entitäten des Bildungsprozesses vorhanden sind, die kontinuierlich durch- und miteinander (vgl. dazu Kap. 4.2 u. 4.4) darum ringen, die eigene Wirkung und sich selbst durchzusetzen (vgl. Kap. 7.1), liegt eine Beziehung von Mensch und Welt vor, in der sie sich durch-einander bedingen und aufeinander (auf den anderen Pol und sich selbst) beziehen und angewiesen sind. *Bildung* findet als *selbstreferenzielle Normativität* deshalb Geltung, weil sie aus sich selbst heraus, d. h. aus Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft, insgesamt: *allgemein* begründet, und damit diesen ihren „Gegenständen“ es ermöglicht, aus eigener Würde heraus zu sein, wie sie sind, weil sie, wenn sie sein können, wie sie sind, diese Würde entwickeln, bewahren und realisieren können. Bildung ist nicht normativ defizitär oder ideologisch, sondern sie ist eine die allgemein(gültig)e Einzigartigkeit von Mensch und Welt gleichermaßen „aufhebende“ und realisierende, nicht-normative, selbstreferenzielle Normativität.

Es stellt sich dadurch nun die Frage, ob und inwiefern sich diese Erkenntnis der Bildung als selbstreferenzieller Norm auch in der Berufsbildung und damit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wiederfinden lässt bzw. inwiefern sie dies in dem Bemühen um die „Lösung“ des Normativitätsdilemmas berücksichtigt hat oder andere Wege gegangen ist.

7.3.2 „Lösung“ des „Normativitätsdilemmas“ (in) der Berufsbildung

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrem Gegenstand der *Berufsbildung* besteht, wie eingangs genannt, ebenfalls ein Problem mit Normativität, genauer: ein „Normativitätsdilemma“ (Büchter 2017c, 16), dessen Bewältigung zunächst in der verstärkten Orientierung an der (empirischen) Berufsbildungsforschung gesehen wurde. Mit der damit verbundenen Wende (sog. „turn“) von der vornehmlich geisteswissenschaftlichen zur nunmehr sozialwissenschaftlich („realistischen“) orientierten Forschung (vgl. Kap. 1.1.3) ging auch ein Wechsel der Begriffe und Forschungskategorien einher – von der Bildungs- zur Qualifikations- und Kompetenzorientierung (vgl. Kap. 3.4). Mit ihm ist versucht worden, empirische bzw. objektive, d. h. vor allem wertfreie Messungen in dem Forschungsfeld vorzunehmen. Letztlich seien aber auch hier „die Bezugsgrößen ihrer Messung (Anforderungen der Arbeitswelt, curriculare Vorgaben) unhinterfragt“ (ebd., 18) gesetzt und damit normativ vorbestimmt worden. Mit

Subjekts für sich und andere(s) kann auch, weil er sich auch auf den „Fall Eichmann“ bezieht, auf die Untersuchung von Wolfgang Lempert zur „Taylorisierung der Verantwortung“ (1983) verwiesen werden.

diesem „turn“ war die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in guter Gesellschaft mit der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft.

„Durch ihre empirischen Wenden und ihre starke Anlehnung an sozialwissenschaftliche Ausarbeitungen hat sich die Erziehungswissenschaft den Begründungsproblemen der Pädagogik weitestgehend entledigt. Indem sie auf Distanz zu ihnen gegangen ist, hat sie sich selbst zum Gegenstand der Beobachtung gemacht. Das Normproblem der Pädagogik ist der empirischen Forschung als methodologische Herausforderung jedoch dort erhalten geblieben, wo die Frage der Nützlichkeit und Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens ins Spiel kommt“ (Meseth et al. 2019b, 10).

Mit anderen Worten besteht das Normproblem dort, wo es um die Frage nach der Praxis des Wissens in Bezug auf den „Gegenstand“ von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, wo es um Bildung in der Praxis geht. Die Bewältigung für dieses Problem wurde somit nunmehr in einer Art begrifflicher Rückbesinnung gesehen.

Versuchte die allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildung als Forschungskategorie nicht zu beseitigen, sondern neu bzw. anders zu denken (z. B. Koller 2018a), gab es auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bemühungen, ihre „normative Orientierung [...] an den Bildungsbegriff der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft“ (Kell 2014, 60) anzuknüpfen und über Bildung das Normativitätsdilemma zu lösen. Dies geschah allerdings – ähnlich zum Berufsbegriff, auf den verzichtet werden sollte, ohne gänzlich auf ihn verzichten zu wollen (vgl. Kap. 3.4.2) – ohne explizite Verwendung des (Berufs-)Bildungsbegriffs, sondern vielmehr über dessen mehr oder weniger eigenwillige Operationalisierung durch die Kategorien *beruflicher Tüchtigkeit* und *beruflicher Mündigkeit*. Die Frage war, wie die vornehmlich mit Beruf verbundene *Tüchtigkeit* und die vornehmlich mit Bildung verbundene *Mündigkeit* gleichzeitig (dazu Kell 2010, 358) erreicht werden, ohne deren inhaltlichen Kern (d. i. i. W. S. Kompetenzentwicklung auf Seiten der Tüchtigkeit und Autonomie und Emanzipation auf Seiten der Mündigkeit) preiszugeben. Es ging also um die Frage nach der „Spannung zwischen Bildung und Beruf“, die „fundamental für die theoretische Begründung der Zielkategorie Berufsbildung“ (Kell 2013, 11; auch Kell 2015) ist. Wenn, wie oben dargelegt, Bildung als selbstreferenzielle Norm eine Möglichkeit zur „Lösung“ des Normativitätsproblems sein kann, stellt sich nunmehr die Frage, inwiefern mit Berufsbildung verbundene Tüchtigkeit und Mündigkeit daran anschließen können und das Normativitätsdilemma ebenfalls „lösen“.

Um zu verstehen, ob und inwiefern berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit berufsbildungstheoretisch, d. h. durch Berufs-Bildung als selbstreferenzielle Norm begründet werden können, bedarf es als Erstes eines Blickes in die Entstehung dieser Verbindung (Kap. 7.3.2.1). Da aus dieser erkannt werden kann, dass es sich bei der Verbindung von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit zunächst mehr um eine normativ gesetzte denn um eine berufsbildungstheoretisch begründete Verbindung handelt, eröffnet dies Tür und Tor für die Pervertierung von Arbeit als dann nur augenscheinlich „humanisierter“ Arbeit. In pervertierter Form sind die berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit praktisch realisierende Arbeit dann Einfallstor für normative, ideologische, menschenfeindliche, totalitäre Auslegungen von ober-

flächlich „humanisierter“ Arbeit als dem Menschen von Natur aus auferlegten Zwang, der jedoch, so der Tenor, bewältigt und umgekehrt werden könne, wenn der Mensch sich in der Arbeit nur intensiv genug darum bemühe und sich von seinem Naturzustand und seinen Zwängen befreie. Die Betrachtung dieser „(Lebens)Gefährlichkeit ‚humanisierter‘ Arbeit“ (Kap. 7.3.2.2) lässt sich dann wiederum aber als Reflexionsfolie dafür nutzen, Tüchtigkeit und Mündigkeit nicht normativ (voraus-)zusetzen, sondern berufsbildungstheoretisch auszulegen, damit für die Berufsbildung als begründete Zielkategorien anschlussfähig zu machen und somit eine „Lösung“ des Normativitätsdilemmas zu bieten (Kap. 7.3.2.3).

7.3.2.1 Berufliche Tüchtigkeit als Voraussetzung beruflicher Mündigkeit

Wie erwähnt, sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *berufliche Tüchtigkeit* (Kell 2015, 3; auch Kell 2010, 356; 2005, 443) und *berufliche Mündigkeit* als Ausgangspunkt zur Bearbeitung des Normativitätsdilemmas primordial gesetzt worden. Tüchtigkeit, so *Adolf Kell*, wird dabei Mündigkeit vorausgesetzt. Implizit wird damit versucht, eine Antwort auf die (strittige) Frage zu finden, wie Mündigkeit, als „erstrebenswertes pädagogisches Ziel“ in der Erziehungswissenschaft insgesamt „praktisch erreicht werden kann und erreicht werden soll“ (Meseth et al. 2019b, 8). Über berufliche Tüchtigkeit, als an die Praxis der Arbeit gebundene Kategorie, sollte dies gelingen, denn der Mensch trage über sie zum einen „zur gesellschaftlichen Entwicklung“ bei (Kell 2015, 19) und zum anderen stelle sie auch eine „Entwicklungsperspektive für Subjekte“ (ebd., 20) dar, weil die durch sie ermöglichte Mündigkeit die Fähigkeit zum Erkennen, Verstehen und Beurteilen von externalen und zum Äußern von eigenen Gründen (Kell 1991, 181) sei. Das heißt:

„In der polaren Spannung von Beruf und Bildung, von beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit, ist die Erlangung beruflicher Tüchtigkeit *Voraussetzung* für den Erwerb von Bildung im Sinne menschlicher Vollkommenheit“ (Kell 2010, 356; Hervorh. i. O.).

Was sich als sinnvoll und allgemein zustimmungsfähig liest, hat aber das Problem, dass es – ironischerweise – eher eine *normative Setzung* denn sachlogische (begriffliche) Begründung darstellt, wodurch „nahezu dogmatisch [...] die berufliche Mündigkeit an die Tüchtigkeit gefesselt“ (Ketschau 2018, 96) wird.³³⁰

330 Die Aussagen *Adolf Kells* zur beruflichen Tüchtigkeit und beruflichen Mündigkeit als Zieldimensionen von Berufsbildung sind in diesem Kapitel als stellvertretend für die eingängig vertretene Perspektive innerhalb der Berufs(- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Genese (vgl. Kap. 1.1.1) zu lesen. Zu berücksichtigen ist, dass zunächst in dem 1969 erlassenen Berufsbildungsgesetz (BBiG) nur von beruflicher Tüchtigkeit als Ziel der beruflichen Ausbildung die Rede war. Der Deutsche Bildungsrat wiederum hat dann „über die bis dahin vorherrschende Einengung auf den Aspekt der beruflichen Tüchtigkeit hinausgegriffen und die Dimension der *Mündigkeit* als gleichwertige Zielkategorie eingeführt“ (Lipsmeier 1982, 233). Sie gilt in der Erziehungswissenschaft insgesamt als „erstrebenswertes pädagogisches Ziel“ (Meseth et al. 2019b, 8). War die Kombination beider Dimensionen also eine Idee des Deutschen Bildungsrates (Gonon 2022, 227), wurde diese Anfang der 1990er-Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft in ihrer Denkschrift nochmals betont, in der sie schreibt, dass diese „auf Entwicklungsprozesse beim Menschen ab[hebt], die nicht nur seine Qualifizierung, die Herausbildung seiner beruflichen Tüchtigkeit, sondern auch auf seine Bildung, seine (auch) berufliche Mündigkeit zielen“ (DFG 1990, 4). Obgleich in den Kreisen der an Berufsausbildung beteiligten Akteure unterschiedlich formuliert, so *Lipsmeier* (1980, 821), „liegen die Gemeinsamkeiten darin, dass im Hinblick auf das Ausbildungsziel ‚Erwerbsfähigkeit‘ und angesichts der Anforderungen des Beschäftigungssystems die Qualifizierung zu beruflicher Tüchtigkeit, die sich ja auch aus dem Berufsbildungsgesetz ergibt, unumstritten ist. Die eingangs erwähnte Veränderung des gesell-

Dabei lässt sich mit Blick auf die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorien sehen, dass der Konnex von durch und für den Beruf entwickelter Tüchtigkeit und die dadurch zu verwirklichende Bildung als Ausdruck von Mündigkeit keinesfalls neu ist und sich – ebenfalls wieder ironischerweise – bereits in der so viel kritisierten und als normativ abgelehnten klassischen Berufsbildungstheorie wiederfindet.

Mit der (normativen) Setzung von Tüchtigkeit als Prämisse von Mündigkeit wird implizit auf die Pfortenthese *Kerschensteiners*³³¹ und dessen damit verbundenes Bildungsdenken abgehoben. Denn bereits auch *Kerschensteiner* sah berufliche Tüchtigkeit als notwendige Bedingung von Mündigkeit – dies allerdings in der normativen (Voraus-)Setzung, dass Mündigkeit durch Tüchtigkeit bedeutet, ein brauchbarer Staatsbürger zu werden, weil er über die Arbeit an Kulturgütern (berufliche Arbeit sensu *Kerschensteiner*) selbständig seine staatsbürgerlichen Tugenden und seine sittliche Persönlichkeit entdeckt (Sittlichkeit durch Tüchtigkeit) (vgl. Kap. 2.1). „Kerschensteiner referred in a very limited way in his writings to Tüchtigkeit in the context of civic education and the career options of young people“ (Gonon 2022, 447; Hervorh. entfernt). Er schreibt:

„Das erste Ziel der Erziehung für die aus der Volksschule tretende Jugend ist die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit und damit jener elementaren Tugenden, welche die Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit unmittelbar zum Gefolge hat: der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Verantwortlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Leben“ (*Kerschensteiner* 1901 [1966], 18; Hervorh. i. O.).

Der (beruflich) tüchtige Staatsbürger ist dann jene sittliche Persönlichkeit, die die für die „Mündigkeit“ nötigen Voraussetzungen besitzt: „*Einsicht in den Zusammenhang der Interessen aller und des Vaterlandes im Besonderen, sowie [...] Betätigung dieser Einsicht in der Ausübung der Selbstbeherrschung, Hingabe, Gerechtigkeit und einer vernünftigen Lebensführung*“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Dies sind jene Voraussetzungen, um in die „Selbstregierung“ bzw. Mündigkeit (bei *Kerschensteiner* jedoch nicht, wie bspw. bei *Blankertz* [vgl. Kap. 2.8] notiert, in einem emanzipatorischen, sondern in einem an Staatsgesinnung orientierten und an diese angepassten Verständnis) entlassen zu werden, weil er, der tüchtige Staatsbürger, nunmehr aus eigenem Antrieb, durch „Selbstzucht“, die berufliche Tüchtigkeit zu erreichen und aufrechtzuerhalten willens ist (ebd., 62).

schaftlichen Stellenwerts von Berufsausbildung Ende der 60er und anfangs der 70er-Jahre hatte auch ein neues Ziel in die Berufsausbildung eingebracht: Berufliche Mündigkeit. Über die beiden Richtziele ‚berufliche Tüchtigkeit‘ und ‚berufliche Mündigkeit‘ besteht zwischen den für die Berufsausbildung wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen, den Parteien, den Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden sowie den Arbeitnehmerorganisationen, Konsens.“ „Berufliche Mündigkeit bedeutet aus berufspädagogischer Sicht einmal – im engeren Sinne – berufliche Autonomie als *Summe der Qualifikationen*, die erforderlich sind, um sich im Erwerbsleben nach vorgegebenen Leistungsnormen zu bewähren und gleichzeitig diese Normen in Frage stellen zu können [...]; zum anderen – im weiteren Sinne – umschließt der Begriff ‚Mündigkeit des Menschen‘ Selbstreflexion und Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse mit den Zielen, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den Verhaltensspielraum des Einzelnen zu erweitern. Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen und den Menschen zu befähigen, rational zu denken und zu handeln [...]“ (Lipsmeier 1982, 233; Hervorh. i. O.).

331 Darauf fußend knüpft *Kell* implizit auch an das Berufsbildungspostulat *Sprangers*: „*Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf*“ (*Spranger* 1918 [1969], 9; Hervorh. i. O.; vgl. Kap. 2.2) sowie an das Verdikt *Blankertz*, dass der „Weg der Bildung [...] notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“ führt (*Blankertz* 1963 [1985], 122; vgl. Kap. 2.7.2).

„Nur ein durch den Anspruch beruflicher Tüchtigkeit und Zuständigkeit geprägtes Individuum, dessen Wesen in der Auseinandersetzung mit den Exaktheitsanforderungen fachlicher Werkstückbearbeitung gereift ist, kann sich – so die Position Kerschensteiners – letztlich auch in den vorgegebenen Rahmen staatlicher Ordnung wirklich einfügen“ (Reinisch et al. 2016, 77).

Damit ist wiederum angesprochen, dass berufliche Tüchtigkeit dann und dort mit (Berufs-)Bildung verbunden ist, wenn und wo sie sowohl der Gesellschaft *als auch* dem Individuum in ihrer bzw. seiner Entwicklung dient. *Die Problematik hier ist nur, wie schon bei der klassischen Berufsbildungstheorie, dass sie a priori dem Beruf jene Fähigkeit der Ermöglichung beruflicher Tüchtigkeit und darüber wiederum Mündigkeit unterstellt* (vgl. Kap. 2.9 und passim).

Wenngleich Kell (2005, 443) argumentiert, dass der Bezugspunkt beruflicher Tüchtigkeit beruflich organisierte Arbeit, d. i. die „Bündelung von Teilarbeiten“, ist, um „den Zweck der Erwerbsarbeit, eine marktfähige Leistung zu erbringen, erreichen zu können“ und es somit darum geht, Arbeit unter ökonomischen Aspekten individuell und gesellschaftlich nützlich zu machen, ohne sie gänzlich von diesen her zu bestimmen, d. h. als Erwerbsberuf für sich selbst als Subsistenz sichernde und eigene (individuelle) sowie fremde (gesellschaftliche) Bedürfnisse befriedigende Erwerbsarbeit, so setzt dies eine primordiale Setzung von über die berufliche Arbeit zu erlangender beruflicher Tüchtigkeit und darüber beruflicher Mündigkeit voraus, die bei ihm keinerlei berufsbildungstheoretische Begründung findet³³², und bei Kerschensteiner, insofern der Bezug hergestellt werden soll, mit dem Ideal der staatsbürgerlichen Bildung normativ aufgeladen ist. Anders gesagt: Mit beruflicher Tüchtigkeit ist einerseits eine besondere Form der Tauglichkeit für etwas, hier: für das Berufliche (und im Weiteren bei Kerschensteiner für die staatsbürgerliche Erziehung), als Richtziel (Norm) ausgerufen, welches zwar nicht auf dieses reduziert, sondern – insbesondere im Zuge der emanzipatorischen Berufspädagogik – als Vehikel dienen soll, darüber Mündigkeit zu erreichen, d. h. sich vom primordialen Telos der Tauglichkeit für etwas zu befreien – „Wenn Berufsbildung nicht als Bildung, als Erziehung zur Mündigkeit verstanden werden kann, dann wird die pädagogische Rede von einer Theorie der Bildung zur leeren Formel“ (Stratmann 1979, 319). Dies und die ihr, wie noch zu zeigen sein wird, implizite Dialektik ist andererseits aber weder expliziert noch, auch wenn bei Mündigkeit Bildung mitschwingt, berufsbildungstheoretisch (durch „Arbeit am Begriff“) hergeleitet worden – „Flucht vor Dialektik“ (Lange 1975, 325; vgl. Kap. 2.9) –, sondern sie wurde normativ anhand (external) bestimmter (ebenfalls aber berufsbildungstheoretisch nicht begründeter) Kriterien gesetzt. Berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit wurden praktisch *für Berufsbildung* gemacht (i. S. v. pragmatisch-reduktionistisch gesetzt

332 Kell (2015) nennt zwar die Polarität von Beruf und Bildung (in einer Fußnote), wodurch sich eine Dialektik erahnen lässt, er lässt aber eine Begründung für seine Annahme vermissen und schreibt lediglich: „Mit meiner Interpretation der (Wechsel)Beziehungen zwischen Beruf und Bildung als spezifische Ausprägung der polaren Spannung von Ökonomie und Pädagogik ist Folgendes gemeint: Der Pol Beruf ist bezogen auf Arbeitsplätze als gesellschaftliche Realität. Der Pol Bildung ist ein Ideal. Berufsbildung ist das Bemühen um Vermittlung zwischen beiden Polen – vor allem durch die Konstruktion von Berufsbildungsgängen als spezifische Umwelten“ (Kell 2015, 3, Fn. 2).

[zum pragmatischen Reduktionismus siehe Kap. 3.4 u. 3.5]), aber nicht *mit* bzw. *durch* *Beruf*, *Bildung* und somit *Berufs-Bildung* (vgl. Kap. 7.2) dialektisch-praktisch gedacht.

Zu berücksichtigen ist nämlich, dass das durch berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit zu erreichende Ziel, die Bildung durch den Beruf, nicht ausschließlich anhand (ökonomischer oder irgendwie anderer extraindividueller, external) gesetzter Maßstäbe und Normen bestimmt ist; es geht

„bei der Berufsbildung nicht nur um den Aufbau einer spezialisiert-instrumentellen Funktionstüchtigkeit, sondern auch um die Herausbildung einer differenzierten Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz, die es dem Menschen ermöglicht, zunächst einmal kritisch zu beurteilen, was von ihm gefordert wird, um sich dann erst verantwortlich an der Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben beteiligen zu können. Entsprechend ist die Leistungsfähigkeit der Berufsbildung zugleich mit Blick auf die Befähigung zu selbständiger Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung zu beurteilen“ (Pätzold 2012, 126).

Dazu hat sich, „[d]ie Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...] des Individuums in einer spezifischen Lage an[zunehmen]: Eingebunden in Funktionalitäten wird es mit einem bestimmten Beitrag zur Bedürfnisbefriedigung ‚für‘ andere tätig“ (Zabeck 1986 [1992], 167), und vermittelt dieser Tätigkeit wird es für sich tätig. Anders gesagt: Berufsbildung, die auf Tüchtigkeit und darüber zu Mündigkeit des Individuums aufbaut, kann dies nur, wenn dies im Sinne einer dialektischen Subjektbildung als Berufs-Bildung verstanden wird und das Individuum und sein Handeln in die vorhandenen Strukturen eingebettet sind, welche sich wiederum wechselseitig bedingen, d. h. wechselwirken und intraagieren und sich so zu dem machen, was sie durch-einander (intraessant und intradependent) sind (vgl. Kap. 6, 7.1 u. 7.2). (Funktions-)Tüchtigkeit (Beruf) ist der Mündigkeit (Bildung) nicht vorgängig (das wäre der Tenor der „alten“ Mediatisierungsthese), sondern sie sind sich gleichzeitig und wechselseitig durch-einander bedingend (das ist der Tenor der regenerierten Mediatisierungsthese). Es geht darum, berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit nicht nebeneinander (wie bislang in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der DFG üblich; s. o. Fn. 330), sondern durch-einander zu denken als Kategorien menschlicher Bildung als Subjektbildung im Medium des Berufs bzw. Beruf(lichkeit) im Medium von Bildung. Ist *Berufs-Bildung* dialektische Subjektbildung und damit Ausdruck der Teilung von Individuum und Gesellschaft, ihrer durch die konkretisierte Form der Praxis, d. i. durch Arbeit, ermöglichten und realisierten Selbstverwirklichung, d. h. der Befriedigung und Genese ihrer Bedürfnisse und Begierde, so entspricht dies der Berufs-Bildung, die nicht durch eine normative Voraussetzung eines bspw. Staatsbürgertums (*Kerschensteiner*) vorgeschrieben wird, sondern die sich aus sich selbst heraus (selbstreferenziell) als (allgemeine) Menschenbildung (Bildung des Einzelnen durch alle und aller durch den Einzelnen) bestimmt.

Die Problematik besteht nun darin, dass berufliche Arbeit durch Bildung und Bildung durch berufliche Arbeit nicht nur als Berufs-Bildung und d. h. nicht nur „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793 [1903], 283) dienen, sondern auch, wenn unkritisch und unreflektiert vorausgesetzt, nur scheinbar

„humanistisch“ und nur scheinbar „humanisiert“ und damit lebensgefährlich vollzogen werden kann. Nicht Durch-einander gedacht, sondern normativ (voraus-)gesetzt, würden berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit damit Tür und Tor offenlassen für eine Auslegung, die sie nicht als Kategorien von Berufs-Bildung, von Selbstverwirklichung durch und zur (allgemein) humanisierten bzw. humanistischen (berufsbildenden) Arbeit wirken lässt, sondern unter der sie als Mittel totaler Verknechtung und Vernichtung von Menschen durch Arbeit dienen und zu pervertierten und (lebens-)gefährlichen Begründungskategorien scheinbar „humanisierter“ Arbeit verkümmern würden. Was damit gemeint ist, wird folgend erläutert.

7.3.2.2 Die (Lebens-)Gefährlichkeit „humanisierter“ Arbeit

Im Rekurs auf die ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) – insb. jene vor 1933, also auch die *Kerschensteiners* und *Fischers* – wurde bereits angedeutet (vgl. Fn. 40 u. 56), dass der Umgang mit Arbeit zum Zwecke ihrer Menschenbildung (Humanisierung), d. h. die Norm von humanisierter Arbeit als Menschenbildung (einzelne und gesellschaftliche) ermöglichende (allgemeine) Arbeit (Beruf) anfällig dafür ist, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden. Tüchtigkeit und Mündigkeit, die über Arbeit erreicht werden sollen, sind damit ebenso anfällig für Perversion, wenn sie nicht begründet, sondern lediglich (voraus)gesetzt werden. Bildung durch den Beruf wie Mündigkeit durch Tüchtigkeit sind demnach kritisch (im in dieser Arbeit vertretenen, in die Dialektik eingebetteten Sinn³³³) zu beäugen – insbesondere und gerade dann, wenn sie mit der Humanisierung von Arbeit (als deren Bedingung und/oder Ergebnis) in Verbindung gebracht werden. Dies wird zum einen in der Kritik *Helmut Heids* an der Humanisierung der (industriellen) Arbeit deutlich.

„Was nach Humanisierung aussah (und aussieht), war bzw. ist nicht der Zweck, sondern nur das Mittel für eine Effektivierung der Arbeit und für eine rentable Verwertung investierten Kapitals in eine kostspielige Produktionstechnik.[...] Die Menschenbilder, die Ingenieure und Organisationsentwickler [und Pädagogen oder: *Menschen insgesamt*; P. S.] ihren Aktivitäten zugrunde legen können, können (in wesentlichen Belangen) also bis zur Unvereinbarkeit verschieden sein“ (Heid 2018, 64; die an *Helmut Heid* anschließenden Gedankengänge wurden ähnlich verwendet in Stobbe 2022, 6, Fn. 2; vgl. für ein Beispiel auch Fn. 318).

Zum anderen lässt sich Kritik an der Humanisierung von Arbeit ausmachen, wenn diese aufbauend auf dem von *Heid* genannten „engeren“ Verständnis als Norm für Menschenbilder und -bildung gesehen wird, die für Hass und Volksverhetzung (dazu z. B. Koller 2016, 151f.) missbraucht wird. Damit wäre Bildung im Medium „humanisierter“ Arbeit anfällig für jene nationalsozialistischen (Rassen-)Ideologien und völkischen, totalitären Erziehungs- und Bildungsideale bzw. Weltanschauungen, die natio-

333 Hier ließe sich kritisieren, dass die Anfälligkeit der Verkehrung in ihr Gegenteil der Dialektik im Allgemeinen anheim ist. Aber eine solche Kritik müsste wiederum selbst zum Gegenstand von Kritik gemacht werden, wollte sie nicht „banal“ (*Arendt*) bleiben: Dialektik (im Sinne *Hegels*) ist nämlich als Prinzip zu verstehen (vgl. Kap. 4.2.1) und ist damit an einen „Gegenstand“ gebunden. In diesem Fall ist der „Gegenstand“ Bildung bzw. die Menschwerdung des Menschen (im Medium des Berufs), der diesem Prinzip folgt (vgl. Kap. 4). Dialektik kann nicht allein stehen, womit sich *aus* der Dialektik allein auch keine Kritik ableiten lässt. Kritik ist abzuleiten am dialektisch betrachteten „Gegenstand“.

nalsozialistische Erziehungswissenschaftler wie *Ernst Krieck* oder *Friedrich Feld* als Ziel menschlicher (Berufs-)Bildung ausgaben.³³⁴ *Weltanschauung* ist ein Begriff, der auch bei *Aloys Fischer* verwendet wurde und diesem dazu diente, Bildung als Medium zu begreifen, sich über die sich bildend angenommene Arbeit seines eigenen Schicksals anzunehmen und dieses zum „Guten“ zu wenden (vgl. Kap. 2.3.3). Jedoch nicht, wie *Fischer* es meinte, dialektisch im Sinne eines „sozialen Humanismus“, sondern „banal“ ausgelegt, d. h. ohne „Tiefe“ (*Arendt*) und unkritisch, also vielmehr normativ aufgeladen betrachtet, kann diese Perspektive allerdings auch pervertiert werden (vgl. Fn. 56) und Tür und Tor für Missbrauch öffnen. Die Problematik liegt also nicht in der Offenheit des (dialektischen) *Fischerschen* Arbeits- bzw. Berufsbegriffs, sondern in der unkritischen, unreflektierten (undialektischen) Auslegung seiner Bedeutung. Das heißt, unkritisch und unreflektiert liegt dem Gedanken von Bildung durch den Beruf, von Mündigkeit durch Tüchtigkeit nicht ihre wechselseitige aus dem „Geist eines sozialen Humanismus“ (*Fischer*) begründete Beziehung zugrunde, d. h. jene o. g. Begründung, dass Beruf und Bildung durch-einander begründet werden (vgl. Kap. 7.2), sondern lediglich das Postulat, dass es Aufgabe des Menschen sei, die Arbeit eben nur „richtig“ erleben und aus der „rechten“ Perspektive (*Weltanschauung*) betrachten zu müssen, um sie als bildend zu erfahren; wenn sie nicht bildend ist, sei eben noch nicht (hart) genug gearbeitet worden.³³⁵ Damit ist *Fischers* Perspektive oberflächlich betrachtet genauso gefährlich wie die *Kerschensteinersche* Aussage, jede inhaltlich bestimmte Arbeit könne pädagogisch, d. h. Menschen bildend sein, solange sie den Menschen ertüchtige, mündig zu sein, d. h. bei *Kerschensteiner* einer bestimmten Gesinnung (der staatsbürgerlichen) gemäß (aus-)gebildet zu sein. Dazu müsse, mit einer „banalen“ Auslegung *Fischers* nunmehr aber gedeutet, der Mensch dies nur wollen und eine entsprechende Perspektive einnehmen. Jede Arbeit und die dafür nötigen Ertüchtigungsmaßnahmen zu ihrer (wiederum vorab normativ festgelegten) ordnungsgemäßen Verrichtung könne dann die Freiheit in sich bergen, Mündigkeit zu erlangen, sich

334 Aufbauend auf seiner „Philosophie der Erziehung“ (*Krieck* 1930) formuliert *Krieck* beispielsweise, dass „[d]as Werden des Menschen nur dann zu seinem Ziel voller Reife und höchstmöglicher Entfaltung führen [werde], wenn rassische Naturbedingungen und daraus fließendes Wachstum nach Art und Einrichtung zusammenstimmen mit völkischer Lebensordnung und Erziehung, die also demselben Rassesinn entsprungen sein müssen, aus dem das Wachstum kommt und genährt wird“ (*Krieck* 1940, 7). Bildung fände demnach ihre Basis in einem gemeinsamen, zu einem „höheren Ganzen“ führenden Lebensideal (*Krieck* 1933, 5) mit inhaltlich gleichen „Formen, Gesinnungen, Bewusstseinslagen“ (ebd., 357) zur Entwicklung und Aufnahme einer „völkische[n] Weltanschauung“, sodass „der Nachwuchs für seine Aufgabe im Leben des Volkssturms vorbereitet“ werde (*Krieck* 1940, 44). Zu *Friedrich Feld* siehe bspw. in *Kupffer* (1968, 771 f.), *Büchter* (2010, 61 f.) und *Kutscha* (2020a, 315 f.). In beiden Fällen ist an dieser Stelle auf die Missbrauchsmöglichkeiten von Bildung (und Erziehung) im Sinne von zu erlangender Mündigkeit und Emanzipation, die *Blankertz* (1966; 1984) schon zu bedenken gab, aufmerksam zu machen. Die NS-Pädagogik bezeichnet *Blankertz* als „Un-Pädagogik“ (*Blankertz* 1982a, 272), insofern sie nicht die Emanzipation und Mündigkeit des Menschen, sondern die Indienstellung seiner Kräfte zur Herrschaftssicherung und zur Umsetzung der NS-Ideologie zum Ziel hatte (ebd., 272 ff.). Im Angesicht diesem Ansinnen widriger Bedingungen ist die Forderung *Blankertz'* nach der Emanzipation des Menschen eine Aufforderung zur Erlangung des Selbstbewusstseins und der Selbstständigkeit auf dem Weg der Menschwerdung des Menschen (ebd., 141).

335 Eine oberflächliche Lesart ist also dahingehend gefährlich, als sie den Weg freimacht für die Deutung, dass *jede* Arbeit, ganz gleich welcher Art – ob Zwangs- oder entwürdigende Arbeit – bildend sein könne, wenn sie nur als solche betrachtet und angenommen, also gewollt, würde. Problematisch an der unkritischen, unreflektierten Ausdeutung des *Fischerschen* Arbeitsverständnisses kann somit betrachtet werden, dass Arbeit offen ist für jedwede Interpretation ihres Erlebens und dadurch auch anfällig für ihren Missbrauch. Es lässt einen Einfallswinkel offen für eine Ansicht auf „humanisierte“ Arbeit, wonach der diese ausführende Mensch nur wollen müsse, dass er diese als bildend oder wie auch sonst immer seinem persönlichen Glück und Bedürfnis entsprechend wahrnehme. Wer nicht glücklich sei, habe schlichtweg noch nicht die richtige Perspektive eingenommen.

dadurch selbst zu verwirklichen und als bildend erkannt und verstanden zu werden, wenn sie nur „richtig“ betrachtet und ausgeführt werde, wenngleich diese „Mündigkeit“, die „Selbstverwirklichung“, diese „Bildung“ nur Scheinbegriffe sind, weil sie einzig und allein auf die Entsprechung normativer Vorgaben (Ideologien), und das heißt, statt auf Freiheit und Selbstentfaltung auf Verknechtung und Vernichtung des Menschen (und seines Selbst) hinauslaufen.

Eine solche oberflächliche Argumentation nimmt Bezug auf das mit dem Herr-Knecht-Verhältnis (Hegel 3, 145 ff.) begründete *Hegelsche* Arbeitsverständnis, indem es dieses wiederum „banal“ auslegt und, wie die Nationalsozialisten es taten, als Basis der Pervertierung der diesem Verständnis zugrunde liegenden Sentenz „*Arbeit macht frei*“³³⁶ verwendet – Arbeit mache frei von den naturgegebenen und knechtischen Zwängen und Schicksalen und lasse den Menschen so Herr über sein eigenes Glück werden. Die nationalsozialistische Auslegung widersprach aber der *Hegelschen* Intention, Arbeit als gesellschaftliche und damit als allgemein bildende Arbeit zu verstehen (vgl. Kap. 7.2) und verkehrte sie stattdessen in ihr Gegenteil:

- *Hegelsch*, d. h. dialektisch (kritisch-reflexiv-konzilient) betrachtet, liegt in der Arbeit ein „Moment[.] der Befreiung“ (Hegel 7, 350), insofern der Mensch durch die Reflexion des scheinbar unfreien, des formellen Zwanges auf sich selbst, sein Leben, und in ihrer kritischen Anschauung, d. h. des Feststellens von Unterschieden, und durch seinen Willen, das Bildende und für ihn als Menschen Wichtige in diesem Moment erkennt; insofern dadurch der Sinn der Arbeit als „*eigener Sinn*“, gerade in der Arbeit, worin es nur *fremder Sinn* zu sein schien“ (Hegel 3, 154; Hervorh. i. O.) erscheint – „der eigene Sinn ist *Eigensinn*, eine Freiheit, welche noch innerhalb der Knechtschaft stehenbleibt“ (ebd., 155; Hervorh. i. O.) – und die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse erreicht wird (vgl. auch Lange 1971, 93).
- „*Un-Hegelsch*“, also „undialektisch“ bzw. unkritisch und unreflektiert, also „banal“ betrachtet, ist die Aussage, „*Arbeit macht frei*“ oder besitze ein Moment der Befreiung jedoch fatal. Denn, wie *Maxi Berger* formuliert, „[d]ie Nationalsozialisten vernichteten durch Arbeit Millionen von Menschen in der Überzeugung,

336 Äußerst lesenswert zur Sentenz „*Arbeit macht frei*“ ist der Aufsatz von *Robert Menasse*, „*Arbeit, Freiheit, Wahn*“ (2009), in dem er die Ansicht vertritt, dass es sich in der Sentenz um eine Utopie handle, weil sie spätestens seit deren Verwendung als Inschrift über den Toren der nationalsozialistischen Konzentrationslager nur noch eine Ideologie sei. Das Wohl des Menschen könne seit Auschwitz nicht mehr aus der Arbeit abgeleitet, Arbeit nicht ohne Zynismus als Medium von Freiheit betrachtet werden. *Menasse* (2009, 19) fragt: „Ist es nicht barbarisch, nach Auschwitz Arbeit als Grundlage von Freiheit zu setzen?“ Diese Frage ist nicht nur berechtigt, sondern auch notwendig; sie ist überdies aber auch selbst zu hinterfragen – ohne Zynismus und mit Logik und einem bildungstheoretisch fundierten Humanismus: Macht Arbeit nämlich nicht nur dort frei, wo die Menschen frei sind; und sind sie nicht nur frei, wenn sie allgemein frei sind; und sind sie nicht nur allgemein frei, wo sie zum einen für sich selbst, zum anderen für- und durch-einander frei sind; wo Freiheit bedeutet, sich selbst, d. h. das eigene Selbst in und durch Anerkennung des anderen Selbst als selbstbestimmtes Gleiches unter selbstbestimmten Gleichen, zu verwirklichen; wo sie sich durch-einander selbst verwirklichen bzw. selbst verwirklicht werden (vgl. Kap. 7.2)? Es ist *Menasse* zuzustimmen, dass der Satz „*Arbeit macht frei*“ an sich nicht tragbar ist und Arbeit an sich nicht immer und unmittelbar, also absolut, Freiheit bedeutet; seine Perspektive ist zumindest zu hinterfragen, insofern Arbeit und Freiheit kritisch und reflexiv betrachtet keinen absoluten Widerspruch bedeuten müssen. Das ist auch keine Sophisterei, sondern „Arbeit am Begriff“, weil beide Begriffe Momente des je anderen in sich „aufgehoben“ haben. Kritisch-reflexiv mit der Sentenz „*Arbeit macht frei*“ umzugehen, heißt aber immer auch, sich der durch die nationalsozialistische Rassenideologie pervertierten Bedeutung von Freiheit durch Arbeit und Arbeit durch Freiheit bewusst zu sein, weil auch sie nunmehr in ihnen „aufgehoben“ ist. Diese „Arbeit am Begriff“ nicht zu leisten, wäre auch unvernünftig.

dass Arbeit, gemäß der Inschriften auf den Eingangstoren zu den Konzentrationslagern, frei mache“ (ebd., 14). Problematisch ist diese Auslegung, weil sie in einem abstrakten und damit willkürlich (normativ) auslegbaren Arbeitsverständnis verbleibt. Es wird missachtet, dass die durch Arbeit zu realisierende Freiheit, die Selbstverwirklichung, eine durch die Individualität zwar zu realisierende, aber letztlich dialektisch-praktisch (*ko-[re-])konstituierte* (vgl. Kap. 7.1.1) Freiheit ist; es ist ihre Freiheit, die Arbeit so zu bestimmen, dass sie für alle Selbstverwirklichung und Freiheit ermöglicht (Selbstbestimmung der Arbeit), weil es sonst keine allgemeine, d. h. nicht einseitige Freiheit (Hegel 7, 57) geben kann; es ist eine durch alle durch-einander bedingte allgemeine Freiheit (vgl. Kap. 7.2.1).

Was in den Konzentrationslagern (bzw. Arbeits- und Vernichtungslagern, z. T. auch synonym Arbeitsvernichtungslager als Vernichtung durch Arbeit) als Mittel zur Freiheit gesehen wurde, als Arbeit, durch die jeder Mensch durch die „Überwindung der eigenen Natürlichkeit, das Aufgeben des Festhaltens am Leben (die Überwindung der Todesfurcht)“ zu seinem ihm gebührenden Sein sich bilden könne und die eben „nicht eine Äußerung beschränkter ‚Geschicklichkeit, welche nur über einiges, nicht über die allgemeine Macht und das ganze gegenständliche Wesen mächtig ist““ (Seink 1999, 261 im Rekurs auf Hegel 3, 154f.), war das genaue Gegenteil von durch-einander bedingter, allgemeiner Freiheit durch Arbeit sensu *Hegel* und entsprang ebenso wenig dem Verständnis von Arbeit im „*Geist eines sozialen Humanismus*“ sensu *Fischer*. Es war nicht Eigensinn im fremden Sinn, sondern vielmehr einzig und allein *Wahnsinn*, Zwangsarbeit, (Völker-)Mord, Barbarei an Menschlichkeit und Menschentum, Mittel totaler Herrschaft von Menschen über Menschen, die ihrer Menschlichkeit beraubt wurden (dazu besonders Arendt 2016, 907 ff.)³³⁷, pure Unvernunft.

Möglich gemacht wurde dies durch eine Darstellung (menschlicher Berufenheit in) der Arbeit, die verkürzt wurde auf die naturbedingte Angewiesenheit (Biologie) des Menschen und die Möglichkeit der Befreiung durch Arbeit von dieser Bedingtheit. Außer Acht gelassen wurde, dass der Beruf (als allgemeine Arbeit) im Gegensatz zur (abstrakten) Arbeit eine *individuelle und von Mensch zu Mensch verschiedene* Bedeutung (vgl. Kap. 7.2) hat, die erst durch-einander aber verschieden ist (Beruf als vernünftige Form

337 Beispielhaft sei hierzu zum einen auf die Kritik *Anna Siemsen* verwiesen, die zur ideologischen Pervertierung der Verschiedenheit der Menschen schreibt: „Die totalitäre – wie wir zusammenfassend [die; P.S.] faschistische und nationalsozialistische Gemeinschaft samt allen ihren vielnamigen Schattierungen nennen wollen – beruht auf der Ueberzeugung von der Ungleichheit der Menschen, aus der sie die Ungleichheit menschlichen Rechtes ableitet. Die Menschen sind verschieden an Kraft, Schönheit, Begabung, Charakter, und diese Verschiedenheit ist nach totalitärer Ueberzeugung natur-, geburts-, blut-, rassebedingt, also ganz unabänderlich. Der Mensch ist so viel wert wie seine ‚Erbmasse‘, und daher ist er von Geburts wegen bestimmt zum Herrschen, Führen, Folgen, Dienen oder, wenn er zu diesem allem unfähig oder unwillig ist, zur Vernichtung“ (Siemsen 1942, 4). Die Juden waren in den Augen der Nationalsozialisten keine Menschen. Sie „wurden als Schädlinge oder Parasiten betrachtet, die weder schuldhaft noch kommunikationsfähig seien. Die Primordialisierung kollektiver Identität wird hier auf das Äußerste vorangetrieben: die Grenzen markieren nicht mehr Verschiedenheit der Verständigung oder des Interesses, sondern die totale Verschiedenheit der Gattung, die jede Art von Empathie ausschließt. [...] Mit Ungeziefer oder Vieh ist Kommunikation nicht mehr möglich – sie werden einfach vernichtet oder geschlachtet“ (Giesen 1998, 237 f.). Die Juden wurden aber nicht nur ermordet, sondern ihre Entmenschlichung implizierte die Auslöschung des Menschseins an sich, der Selbstbestimmung ihrer Seins. Impliziert Menschsein, Bedürfnisse und Begierde zu haben und zu befriedigen, d. h. impliziert es das „Weniger als nichts“ und dessen Realisierung, so wurde den Juden dies in Gänze abgesprochen – in den Augen der Nationalsozialisten und Antisemiten waren sie nicht Nichts, sie waren nicht mal „Weniger als nichts“, sondern weniger als „Weniger als nichts“.

der Arbeit). Dies beeinflusst, wie das Schicksalhafte des Lebens betrachtet und resultierend daraus eine bestimmte Perspektive auf die Arbeit eingenommen wird, mit der die Arbeit, ihre Anforderungen und ihr Sinn verbunden ist mit dem eigenen Leben und den damit je individuellen menschlichen (nicht ausschließlich naturbedingt aufgezungenen) Bedürfnissen. Dadurch ist der Eigensinn nicht Freiheit per se, sondern die in ihm bestehende Möglichkeit, auch anders zu entscheiden (eben auch im eigenen, nicht rein fremden Sinne eine selbstbestimmte Entscheidung zu fällen), als dies von wem in welcher Art und Weise auch immer zuvor bestimmt worden ist.

„Das dem Arbeitsbegriff zugrunde liegende Problem besteht also darin, dass Arbeit Ausdruck menschlicher Freiheit ist, aber von Bedingungen abhängt, die deren Realisierung entgegenstehen: der Natur als Material, an dem gearbeitet wird, und der herrschaftlichen Organisation von Arbeit. Produktive Arbeit ist immer auch fremdbestimmte Arbeit. Dieses grundlegende Problem führt auf den Begriff der Selbstbestimmung bzw. den Begriff selbstbestimmter Arbeit, durch den in Abgrenzung gegen die fremdbestimmten Arbeitsverhältnisse die Synthese zwischen praktisch werdender Freiheit und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen gedacht wird. [...] Selbstbestimmte Arbeit gehöre zum Menschsein dazu – sagt Hegel, womit sie Grundlage für allgemeine Arbeit (Beruf) sein kann (vgl. Kap. 7.2.1); P. S.]“ (Berger 2012, 13).

Arbeit als Beruf und Bildungsmedium kann nicht rein positivistisch und empiristisch, rein auf vermeintliche Naturgesetze verengt sein, weil sie sich sonst des Lebens und des Bewusstseins des Menschen, seines einzigartigen und doch allgemeinen Seins, seiner Geschichte und Zukunft sowie seiner Würde entbehrt, also geistloses und nicht Selbst-Bewusstsein wird und den Menschen dadurch geradezu entmenslicht und entwürdigt. Dies hat *Fischer*, der noch gar nichts von der Pervertierung und dem Missbrauch seiner Ideen wissen, sondern dies allenfalls vage erahnen konnte, bereits beachtet. Und insofern sein Denken pervertiert wurde und dadurch die Gefahr in sich haben mag, im o. g. Sinne für menschen- und somit bildungsfeindliche Zwecke missbraucht zu werden, so hat es gleichsam – wenn *Hegel'sch*-dialektisch betrachtet – das Potenzial, Arbeit als menschenfreundliches Bildungsmedium – als *Humanisierung der Arbeit* im eigentlichen, bildungstheoretischen Sinne – und damit als Medium *würdevoller Arbeit* bzw. Realisierung *menschlicher Würde* (vgl. Kap. 7.3.1.2) zu betrachten.

Wenn demnach die Dialektik sensu *Hegel* zum einen das Problem der Normativität „lösen“ und zum anderen als Wehr zur pervertierten, normativen Deutung von „bildender“ bzw. „humanisierter“ Arbeit dienen kann, stellt sich nun noch die Frage, ob und inwiefern berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit gleichfalls in dialektischer Auslegung zur „Lösung“ des „Normativitätsdilemmas“ (in) der Berufsbildung dienen können.

7.3.2.3 Tüchtigkeit und Mündigkeit in dialektischer Auslegung („Lösung“)

Berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit nicht normativ zu setzen, sondern dialektisch auszulegen, folgt der bereits über den *Hegel'schen* Arbeitsbegriff dargelegten Bestimmung von Berufs-Bildung als Bildung und Beruf dialektisch-praktisch durch-einander bedingter Begriffe (vgl. Kap. 7.2), d. h. dem *dialektischen Vermögen von*

zum *Beruf gebildeter Arbeit*, das als „Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und der Befriedigung der Bedürfnisse“ bezeichnet werden kann (Hegel 7, 353; ähnlich auch Hegel 3, 265 f.; vgl. auch Kap. 7.2). Auf den ersten Blick erinnert dies stark an die o. g. Aussagen *Kerschensteiners*, dass der Einzelne in der beruflichen Arbeit Einsicht in den Gesamtzusammenhang erlange und darüber sich zur sittlichen Persönlichkeit bilde.³³⁸ Der Unterschied ist aber zum einen, dass *Hegel* die Dialektik der Beziehung von Selbstsucht und Einsicht in einem reflexiven Gesamtzusammenhang betont³³⁹ und zum anderen den Vorgang als „Möglichkeit“ bezeichnet, wohingegen *Kerschensteiner* ihn aus dem „absoluten Wert“, dem „individuellen sittlichen Sein und dessen Verwirklichung“ zum Staatsbürger voraussetzt als „die Pflicht und das Pflichtbewußtsein der sozialen Arbeit“ (*Kerschensteiner* 1926, 43). Dies berücksichtigend, stellt die wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, von Besonderem und Allgemeinem, wie sie durch die zum Beruf gebildete (bzw. zur Bildung berufene) Arbeit vermittelt und in dieser ausgedrückt wird, eine „gesellschaftliche und ökonomische Gebundenheit der Menschen“ dar, welche laut *Karin Büchter* (2017a, 37) (ebenfalls im Rekurs auf die Rechtsphilosophie *Hegels*) als „Bedingung für die Menschwerdung [d. h. im Weiteren auch für dialektische Subjektbildung; P. S.] gesehen wurde.“ Sie schreibt:

„Nach Hegel [...] begründete der Widerspruch zwischen dem individuell Besonderen und dem öffentlich Allgemeinen, d. h. das Ausüben von Arbeit und die Beteiligung am öffentlichen Leben durch den Beruf, erst den bildenden Prozess des Subjekts: ‚Die Besonderheit zunächst als das gegen das Allgemeine des Willens überhaupt Bestimmte [...] ist subjektives Bedürfnis, welche seine Objektivität d. i. Befriedigung durch das Mittel a) äußerer Dinge, die nun ebenso das Eigentum und Produkt anderer Bedürfnisse und Willen sind, und b) durch die Thätigkeit und Arbeit, als das die beiden Seiten Vermittelnde erlangt. Indem sein Zweck die Befriedigung der subjektiven Besonderheit ist, aber in der Beziehung auf die Bedürfnisse und die freie Willkür Anderer die Allgemeinheit sich geltend macht, so ist dieß Scheinen der Vernünftigkeit in dieser Sphäre der Endlichkeit der Verstand die Seite, auf die es in der Betrachtung ankommt, und welche das Versöhnende innerhalb dieser Sphäre selbst ausmacht.‘ Das Aufgehen in der Allgemeinheit beispielsweise im Beruf ermöglicht demnach ein verstandesgeleitetes Reflektieren über die Widersprüche und Spannungen, die sich aus der ‚Unmittelbaren Einzelheit‘ und der ‚substantiellen Allgemeinheit‘ ergeben“ (*Büchter* 2017a, 37 f. im Rekurs auf Hegel 7, 346).

338 Diese Nähe verwundert noch weniger, wenn in Betracht gezogen wird, dass *Kerschensteiner* seine Argumentation zur staatsbürgerlichen Bildung u. a. mit *Hegels* Rechtsphilosophie zu begründen versuchte (vgl. dazu *Kerschensteiner* 1926, 42; 218 f. u. passim).

339 Dies nehmen auch, wenngleich sie *Hegel* unerwähnt lassen, neuere, mit einem reflexiven Anspruch ausgestattete Arbeiten zur (sozioökonomischen) Bildung in sich auf, wie z. B. die „*Reflexive Wirtschaftspädagogik*“ von *Tafner* (2015a; und passim), in der davon die Rede ist, dass die immer schon gesetzte Einbettung des Menschen in die Gesellschaft, d. h. auch in mehr oder weniger gerechte, aber stets primordiale gesetzte (soziale, politische, ökonomische usw.) Strukturen, „Arbeitsteilung und Spezialisierung“ zur Folge hat, sodass „in einer ausdifferenzierten Gesellschaft jeder Mensch von anderen abhängig [ist]. Wir leben sozusagen immer auf Kosten anderer. Gerade der Single im urbanen Haushalt benötigt ein gesellschaftliches und ökonomisches Backup im Hintergrund: Strom- und Wasserversorgung, Bereitstellung der Lebensmittel und der Kleidung, um nur ein paar fundamentale Transaktionen zu beschreiben. Darüber hinaus ist der Mensch von außerökonomischen Beziehungen abhängig, ohne die er nicht leben könnte. Letztlich dienen alle Bereiche dazu, ein gutes Leben führen zu können; das ist nur im sozioökonomischen Austausch überhaupt möglich“ (*Tafner* 2018, 115).

Über die beruflich gebildete Arbeit werden die Bedürfnisse von Individuum und Gesellschaft wechselseitig „aufgehoben“, bevor sie als solche gesetzt werden können. Anders gesagt: Im praktischen Arbeitsvollzug ergibt sich die Möglichkeit der (Selbst-) Bewusstseins-erlangung, insofern die dialektisch-praktische Wechselwirkung die Möglichkeit für *Kritik* gibt, mit der die Bedürfnisse zunächst über die Separierung wahrgenommen, über die *Reflexion* als eigene und fremde erkannt und letztlich über die *Versöhnung* als Teil des Selbst und seines Gegenübers „aufgehoben“, d. h. als solche erst gesetzt werden können, insofern der beruflich tätige Mensch eine Wirkung erzeugt, die auf die Gesellschaft und ihre Bedürfnisse gerichtet ist, und darüber vermittelt eine Rückwirkung erhält, die auf ihn gerichtet ist – er tritt in eine *intraaktive, intradependente* und *intraessante* Wechselwirkung mit seiner sozioökonomischen und soziokulturellen (Um)Welt (vgl. Kap. 7.1. u. 7.2).

Dies ist, wie gesagt, „nicht widerspruchsfrei“ (Büchter 2017c, 16) zu haben, denn es „gilt die Regel, dass die wichtigsten und intensivsten Labilisierungsimpulse in der beruflichen Tätigkeit, in Arbeit und Praxis gesetzt werden“ (Erpenbeck/Sauter 2020, 183; Hervorh. entfernt). Damit steht aber wiederum (erneut) die Frage im Raum, ob dies angesichts der herrschenden Verhältnisse in einer Arbeitswelt, in der dieses (klassische) Verständnis von Beruf brüchig zu sein scheint und mehr Subjektivität auch mehr Risiko des Scheiterns in sich birgt (vgl. Kap. 3.3), überhaupt möglich sei (vgl. Eckert 2003, 51); ob einerseits eine Orientierung an der Gesellschaft und ihren Bedürfnissen nicht bedeute, von diesen eingenommen und damit gerade in der eigenen Subjektivität negiert zu werden – *Hegel'sch* formuliert: in die Sphäre der Gesellschaft, des Anderen, gezogen zu werden und diese damit „rein“, d. h. leer zu machen –, und andererseits die gesellschaftlich gestellten Ansprüche erfüllt werden können und eine Möglichkeit auf Rückwirkung des Subjekts bieten, die eine Chance darstellt, eigene Gründe und Positionen auch zu verwirklichen (d. h. nicht nur sich selbst, sondern auch die Umwelt zu verändern und zu bestimmen). Erstere Bedenken können zurückgewiesen werden, wenn argumentiert wird, dass die sich ändernden Verhältnisse als „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ (Blankertz 1966a, 85) begriffen werden können und damit gerade die Voraussetzung dafür sind, die wechselseitige Bedürfnisbefriedigung zu gewährleisten; letztere Bedenken lassen sich relativieren, wenn die Gesellschaft die Ansprüche des Subjekts anerkennt als Bedingung der Möglichkeit, eigene Ansprüche zu verwirklichen, weil das Subjekt selbst Teil dieser Gesellschaft ([Um-]Welt) ist (vgl. Kap. 4.1, 6, 7.1 u. 7.2). Der „unendliche[.] Wert“ (Hegel 7, 345) dieser über den Beruf vollzogenen Bildung besteht darin, dass sie weder egozentrisch noch selbstvergessen, also ausschließlich alterzentrisch ist, weder Ausdruck eines cäsarischen oder titanischen Subjekts noch von egalitärer Vermassung ist, sondern beide Seiten gleichen Wert besitzen, indem sie im jeweils anderen „aufgehoben“ werden und dadurch ihren je eigenen Wert erhalten (vgl. a. Kap. 7.3.1.2). „Durch diese Arbeit der Bildung ist es [...], daß der subjektive Wille sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein“ (Hegel 10, 217).

„So wird das Objekt subjektiv gesetzt. Aber durch diese Aufhebung des Objektes hebt, wie schon bemerkt, das Subjekt auch seinen eigenen Mangel, sein Zerfallen in ein unter-

schiedsloses Ich = Ich und in ein auf ein äußerliches Objekt bezogenes Ich auf und gibt ebensosehr seiner Subjektivität Objektivität, wie es sein Objekt subjektiv macht“ (ebd.).³⁴⁰

Und insofern ist von dieser Warte aus auch der Beruf als Medium der wechselseitigen Bedürfnisbefriedigung Bildungsmedium (vgl. a. Kap. 7.2) wie Medium humanisierter und würdevoller Arbeit, als bildende Arbeit, und ist Ausdruck einer Wechselwirkung von Mensch und Welt, über die er seine Kräfte und Potenziale allgemein, frei und rege entfaltet und sich zum Menschen bildet, der als Subjekt sich selbst und die Sache realisiert.

Basierend auf dieser dialektischen Auslegung des Durch-einanders von Subjekt und Objekt, Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft ist beruflich gebildete Arbeit, analog zu Bildung, „nicht nur ein Prozeß nötiger Anpassung“ an die gesellschaftlichen Verhältnisse, „sondern auch möglicher Distanzierung [, d. h. Kritik; P. S.]“ (Blankertz 1979, 44) und damit Medium zu *Tüchtigkeit* und *Mündigkeit*, die dadurch nicht als normative Kategorien der Berufsbildung, wie oben mit *Kell* und *Kerschensteiner* erwähnt, normativ ideologisch voraus-, sondern begriffslogisch aus dem dialektischen Verständnis von Berufs-Bildung heraus durch(-einander-)gesetzt werden. Beide Begriffe, Tüchtigkeit und Mündigkeit, sind dann nicht nur in ihrer Beziehung zueinander dialektisch konstituiert bzw. konstituierend, sondern sie sind auch in sich dialektisch verfasst: *Berufliche Tüchtigkeit* impliziert dann die Ertüchtigung des Menschen in dem Sinne, sich selbst und die Arbeit, durch die und für die er sich ertüchtigt, so zu bilden, dass sie beruflich sind, was wiederum bedeutet, humanisiert und somit Bildung und Arbeit im Sinne aller, im allgemeinen Sinne zu sein, in der sie sich selbst sein und werden können, und in der sie Mündigkeit entwickeln können. Diese *berufliche Mündigkeit* ist wiederum Ausdruck der Tüchtigkeit nicht nur in der Arbeit, sondern im Leben im Allgemeinen, insofern die Menschen nicht nur in der Arbeit ihr Selbst entfalten, sondern die Selbstverwirklichung den ganzen Menschen, d. h. das ganze Leben, das, was nicht Arbeit, aber auch nicht nichts, sondern „*Weniger als nichts*“ ist (vgl. Kap. 5.1.2.2.1), umfasst. Sie ist deshalb nicht nur Ergebnis der Ertüchtigung, sondern trägt auch vielmehr zu dieser selbst bei, insofern sie die Konkretisierung der Arbeit und damit ihre Beruflichkeit vorantreibt, welche wiederum erst berufliche Tüchtigkeit ermöglicht. Das normative Verhältnis von Tüchtigkeit (Beruf) und Mündigkeit (Bildung) ist folglich „aufgehoben“ in ihrer wechselseitigen, dialektisch-praktischen (Ko-[Re-])Konstitution, indem der Beruf einerseits Medium für Bildungsprozesse ist, Bildungsprozesse wiederum Voraussetzung dafür sind, dass die Arbeit beruflich be-

340 „Die Identität der Subjektivität und der Objektivität macht eben die jetzt vom Selbstbewußtsein erreichte Allgemeinheit aus, welche über jene beiden Seiten oder Besonderheiten übergreift und in welche diese sich auflösen. Indem aber das Selbstbewußtsein zu dieser Allgemeinheit gelangt, hört es auf, Selbstbewußtsein im eigentlichen oder engeren Sinne des Wortes zu sein, weil zum Selbstbewußtsein als solchem gerade das Festhalten an der Besonderheit des Selbstes gehört. Durch das Aufgeben dieser Besonderheit wird das Selbstbewußtsein zur Vernunft“ (Hegel 10, 228; Hervorh. entfernt.). Hier schließt sich dann auch der Kreis zur o. g. Kritik *Fritz Bauers* am *Hegel'schen* Diktum, dass, was wirklich sei, auch vernünftig sei (vgl. Fn. 210). Denn was *Hegel* als Vernunft begreift, geht aus Sache und Selbst, aus dem allgemeinen Selbstbewusstsein hervor, welches als solches nur sein kann, wenn beide Seiten erhalten bleiben und nicht einseitig negiert werden (was in Bezug auf bspw. die Vernichtung von Ethnien der Fall wäre, weil so ein Teil des Ganzen fehlen würde). Vernunft ist die „inhaltsvolle Einheit dieses Gegensatzes“ (ebd.; Hervorh. entfernt), „und was nicht vernünftig ist, das ist eben um deswillen auch nicht als wirklich zu betrachten“ (Hegel 8, 280), weil es keine Gegensätze vereint.

wältigt und zum Beruf werden kann (vgl. Kap. 7.2). Aus dieser dialektischen Auslegung wird deutlich,

„dass der Bildungsprozess des einzelnen Menschen, des ‚Subjekts‘, nicht in der Abwendung von den Härten der gesellschaftlichen Realität, des ‚Objekts‘, zu erreichen ist [,wofür Blankertz noch primär plädierte (vgl. Kap. 2.7 u. 2.9); P. S.]. Zum Scheitern sind jene Modelle verurteilt, die den Menschen davon unabhängig machen wollen, aber auch jene Konzepte, die die Anpassung, ja die Unterwerfung des Menschen unter die gesellschaftlichen Verhältnisse, auch der entfremdeten Arbeit, propagieren [, wie es nationalsozialistische Ideologien vertraten (vgl. Kap. 7.3.1.1); P. S.]. *Beides ist dialektisch verwoben* [...]“ (Eckert 2003, 52; Hervorh. P. S.).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Pädagogik *und* Erziehungswissenschaft bedeutet dies zum einen, fortwährend zu erfassen, inwiefern Arbeit beruflich zu bilden oder gebildet berufen ist und werden kann, und zum anderen, inwiefern die sich mit ihr Beschäftigenden derart tüchtig für sie gemacht werden können bzw. inwiefern ihnen die Möglichkeit zur Ertüchtigung geschaffen werden kann, dass sie von dieser Tüchtigkeit „in sinnvoller Weise Gebrauch zu machen“ (Zabeck 1986 [1992], 168) wissen und sie gleichsam als Möglichkeit und Bedingung zur Entwicklung von Mündigkeit und Autonomie erkennen, wie auch Mündigkeit als Medium von Tüchtigkeit zu erkennen und Tüchtigkeit selbstbestimmt bzw. selbstbestimmend zu gebrauchen.

„Es gilt, dem Individuum zur Leistungsfähigkeit in den unterschiedlichen Anforderungsdimensionen der modernen Gesellschaft zu verhelfen und ihm die Entscheidung für das Prinzip zu eröffnen, jede Handlung daraufhin zu überprüfen, ob sie sittlich verantwortet werden kann und der Idee der eigenen Persönlichkeit subsumiert zu werden vermag“ (ebd., 165).

Grosso modo bedeutet dies, dass, wenn berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit miteinander verbunden und dialektisch durch-einander zu begründen sind bzw. begründet werden, ihre Verbindung berufsbildungstheoretisch fundiert ist und nicht nur lediglich unidirektional normativ gesetzt besteht, weil sie nur durch-einander entstehen kann, wenn berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit als Momente von Beruf und Bildung pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gefasst bzw. theoretisiert werden. Werden berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit aus der Perspektive von Berufs-Bildung (vgl. Kap. 7.2) dialektisch ausgelegt, so impliziert das auch, dass berufliche Mündigkeit nicht, wie in der Beruf-(und Wirtschafts)pädagogik bislang üblich (vgl. einleitend Kap. 7.3.1), dogmatisch an berufliche Tüchtigkeit gefesselt wird, sondern dass sich beide durch-einander aneinander fesseln und durch-einander voneinander lösen können und somit in durch-einander bedingter allgemeiner Freiheit sein können. Berufs-Bildung beinhaltet mit der dialektisch begründeten Offenheit und Geschlossenheit ihrer Begriffe demnach eine bildungstheoretisch begründbare „Lösungsmöglichkeit“ des Normativitätsdilemmas, insofern in dialektischer Auslegung die Begriffe sich selbst verwirklichen, ohne sich absolut selbst und damit leer zu sein, weil sie nur durch-einander sein können.

7.3.3 Zusammenfassung

Angesichts der hier geführten Argumentation könnte eine Antwort auf die bzw. eine „Lösung“ der Frage, wie sich das Normativitätsdefizit bzw. -dilemma von (Berufs-)Bildung „aufheben“ lässt, lauten, dass es nicht *die* Antwort auf die Frage oder *die eine* „Lösung“ für das Problem gibt, sondern sie nur aus der dialektischen Betrachtung und Begründung des „Gegenstands“, auf den die Frage Bezug nimmt, beantwortet werden kann. Ist der „Gegenstand“ in dieser Arbeit der Mensch und dessen Menschwerdung, d. h. Bildung, so ergibt sich die Antwort aus der dialektischen Subjektbildung, also aus Bildung selbst. Diese, so wurde gezeigt, kann sich selbst als nicht-normative, selbstreferenzielle Normativität begründen und als Begründungsmedium der als universell geltenden Norm der menschlichen Würde dienen, weil und indem sie Mensch und Welt, Eigenes und Anderes in- und durch-einander integriert und sie somit einzigartig und allgemein, allgemein(gültig) einzigartig macht. Damit ist nicht (oberflächlich) postuliert, dass Bildung auf alles *die eine* „richtige“ Antwort ist, weil eine solche Aussage zu pauschal, dadurch wiederum selbst „banal“ wäre und schnell zum „Bildung-Gospel“ (Heikkinen et al. 2022a; 2022b; 2023; Lassnigg 2023; vgl. auch Fn. 34) werden könnte, sondern wenn Bildung ihrem Wesen nach verstanden wird – nämlich dialektisch. *Bildung bricht dann mit Banalität* – jener von Mensch und Welt, wie auch der eigenen –, sie ist im doppelten Sinne Selbstkritik – Kritik des Selbst von Mensch und Welt und Kritik von sich selbst. Bildung, wenn sie durch „Arbeit am Begriff“ fundiert ist – was, wie in dieser Arbeit geschehen, über die Dialektik vorgenommen wurde –, ist selbst dialektisch (vgl. Kap. 4) und somit (selbst-)kritisches, (selbst-)reflexives, (selbst-)konziliiendes, insgesamt (sich selbst) „aufhebendes“ Medium des sich selbst bewussten Selbst, welches ihre normative Orientierung aus sich selbst, d. h. auch aus der Sache als dem für das Selbst konstitutiven Anderen, also aus Sache und Selbst, generiert.³⁴¹ Sie ist eine nicht-normative Normativität, weil jede Normsetzung gleichsam deren Negierung immer mitgedacht („aufgehoben“) hat. Dialektisch formuliert heißt das: Damit Bildung eine „richtige“ Antwort bzw. eine „Lösung“ *sein* kann, muss sie dies zunächst *werden*, was bedeutet, dass Bildung selbst dialektisch zu betrachten ist – Bildung ist „Brandstifter und Feuerwehr“ (Sesink 2005).

Mit *Bildung als selbstreferenzieller Normativität* geht es folglich nicht darum, Normen und Normativität zu vermeiden, sondern diese „im differenzierten Nachfragen aufzuspüren, sie zu reflektieren und der kritischen Analyse zuzuführen“ (Fuchs et al. 2013, 10). Das heißt, wie bspw. Ketschau festhält:

„Die Bildungswissenschaft muss [...] nicht nach der Festsetzung von Normen streben, sondern nach deren Entwicklung, Diskussion, Vergleich und Bewertung mit den ihr eigenen Mitteln, um so eine angemessene Rolle im gesellschaftlichen Diskurs einzunehmen“ (Ketschau 2018, 90).

341 Mit Menz (2022) handelt es sich um bspw. ein „Arbeitnehmer:innenbewusstsein“, in dem „[n]ormative Ansprüche [...] aus Vergleichen [entstehen], sie werden relational entwickelt und formuliert“ aus einer materialen Dimension und bestimmten, mit dieser verbundenen Maßstäben (ebd., 153 f.). Zur Bestimmung eines (eigenen) normativen Anspruchs ist also (auch) die Frage wichtig: „Was ist also die Position der ‚Anderen‘?“ (ebd.).

Der normative Anspruch von pädagogischen wie erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, denen es um den Menschen und seine Bildung geht, kann es daher nur sein, dem dialektischen Prinzip folgend revisionsfähig und (selbst-)kritisch mit sich selbst und ihrem „Gegenstand“ zu sein und zu bleiben. Es geht um die Einnahme einer „selbstreflexiven Haltung [...], die die eigene Normativität kritisch als Ausgangspunkt wählt“, und Wissenschaft und Forschung mit der Erkenntnis zu betreiben, „dass der eigene Blick auf die Welt einer von vielen Möglichen ist“, zu dem es also immer auch Alternativen gibt (Rödel/Karcher 2022, 172). Es geht um die fortwährende

„Möglichkeit der Weiterentwicklung des disziplinären Selbstverständnisses und damit eine Bewährung bzw. Erweiterung ihres Geltungsanspruchs; und zwar nicht nur durch äußere Anstöße (disruptiv), sondern durch kontinuierliche, disziplininterne Zugewinne an neuen Fragestellungen und Erkenntnissen [zu ihrem „Gegenstand“; P. S.]“ (Herrmann 2023, 74).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Pädagogik *und* Erziehungswissenschaft gilt dies gleichermaßen, jedoch noch zusätzlich damit, dass sie diese Normativität „aufhebende“ Dialektik in die konkretisierte Praxis von Bildung, hier: der *Berufs-Bildung* umzusetzen bzw. mit ihr zu verbinden hat. Die bisherige Problematik bestand jedoch darin, die dafür genutzten Begriffe, die (berufliche) Arbeit bezogene *berufliche Tüchtigkeit* und die primär auf Bildung bezogene *berufliche Mündigkeit*, wiederum nicht dialektisch behandelt zu haben, eben nicht (selbst-)kritisch, (selbst-)reflexiv und (selbst-)konzilient mit ihnen umgegangen zu sein, sondern sie als Ziel von Berufsbildung vorausgesetzt zu haben. Werden *berufliche Tüchtigkeit* und *berufliche Mündigkeit* jedoch nicht normativ (einander) vorausgesetzt, sondern durch Berufs-Bildung (vgl. Kap. 7.2) durch-einander begründet, so liegt dann keine willkürlich gesetzte, sondern vielmehr eine (selbst-)kritisch begründete, (selbst-)reflexive Normsetzung vor, die nicht in einer apodiktischen Weise, sondern sinnvoll und d. h. durch Aufzeigen ihrer Bedeutung und Konsequenzen für Mensch und Welt und ihrer dialektischen (intraaktiven, intradependenten, intraessanten) Verbindung Tüchtigkeit und Mündigkeit als Zieldimensionen von Beruf und Bildung bestimmen kann. Berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit werden dann zu gesetzten, aber nicht vorausgesetzten Normen, wenn sie über und analog zu Beruf und Bildung als durch-einander bestimmt und sich bestimmend begründet werden.

Normativitätsdefizit und -dilemma von Bildung und Berufsbildung lassen sich also „lösen“, wenn sie dialektisch gedacht werden, weil dadurch Bildung und Berufsbildung jeweils zu ihrem „Recht“ kommen, d. h., dass sie das sein und als das bestimmt werden können, was sie sind, weil die an ihr Beteiligten zu ihrem „Recht“ kommen (Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft), individuell *und* allgemein, und dies individuell-allgemein Bedingung der Möglichkeit ist, nicht-normativ normativ zu sein. Kurz: Sie lassen sich „lösen“, weil und wenn sie dialektisch das Ganze und damit auch das Wahre konkret-allgemein und fortwährend betrachten. Wenn Bildung und Beruf, Mündigkeit und Tüchtigkeit in der Praxis als durch-einander bestimmte Kategorien bzw. Begriffe verstanden werden, liegen weder

rein äußerlich auferlegte Seins- noch rein innerliche Wollensforderungen vor, sondern ergeben sich Sollen und Wollen in Bezugnahme auf- und durch-einander, d. h. durch sich selbst und dadurch durch anderes, welches auch selbst ist, als „*Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen*“ (Adorno 1980, 114; Hervorh. P. S.) wie die Verwirklichung der Differenzen, des Konkreten, in der Versöhnung mit und in dem Allgemeinen.

7.4 Berufs-Bildung – „Aufhebung“ und Regeneration

Berufs-Bildung oder auch dialektische Subjektbildung ist ein Ausdruck von Menschenbildung, der dialektisch-praktischen Wechselwirkung von Mensch und Welt in der dialektisch-dialektischen Dialektik (vgl. Kap. 7.1, Abb. 25), als über konkretisierte Praxis der Arbeit vollzogene Bildung. Berufs-Bildung in ihrer dialektisch-praktischen Auslegung ist damit ein Ausdruck von Bildung katexochen, der Einheit von Mensch und Welt als Mensch und Welt, d. h. in ihrem jeweils eigenen Selbst, ihrer Würde, indem sie als dialektisch gebildete allgemein(gültig)e Einzigartigkeit, vermittelte Unmittelbarkeit, bestimmte Unbestimmtheit, als Subjekt begriffen werden. Als Subjekt kann aber nur begriffen werden, was bzw. wer nicht nur in sich selbst und seinem eigenen Geist verharret, sich selbst gleich bleibt, sondern was bzw. wer aus sich heraus über das andere zu sich selbst kommt, weil dieses Selbst nur über das andere konstituiert werden kann. Subjekt sein kann nur, was bzw. wer Subjekt wird. Dies impliziert wiederum, das Innere äußerlich und das Äußere innerlich, die eigene Lebensgeschichte (Biografie) als Teil der Welt und die Weltgeschichte als Teil des Lebens werden zu lassen und das heißt, es praktisch werden zu lassen. Es ist die Praxis, die es ermöglicht, das eigene Innere sowie das Äußere zu überschreiten, zu entäußern und darüber wiederum dieses Innere als Inneres und dieses Äußere als Äußeres zu begreifen als Teil von Selbst und Welt. Praktisch erst ist das Selbst in der Welt und die Welt im Selbst, weil sie erst durch sie, durch-einander Selbst und Welt geworden sind. Praxis ist das Medium der *Intraaktion*, der *Intradependenz* und des *Intraesses*, durch die Mensch und Welt sich entäußern *und* diese Entäußerung „aufheben“ können, um sich dadurch als sich selbst zu (ko-[re-])konstituieren. Sie verstärken und negieren sich, erzeugen *Interferenzen* bzw. *Diffractionen* und bilden sich dadurch einerseits neu bzw. anders, andererseits aber auch gleich und selbst konservierend. Sie bleiben bei sich, indem sie von sich weggehend zu sich kommen und vice versa.

Eine Bedingung der Möglichkeit für das Gelingen dieser Subjektbildung ist allerdings, dass die Praxis auch tatsächlich eine „Aufhebung“ von Mensch und Welt, von Selbst und Sache zum Subjekt ermöglicht *und* verwirklicht, d. h., dass beides sowohl möglich als auch realisierbar in der Praxis ist. Dies entscheidet sich in der Form der Konkretisierung der Praxis, die wiederum gebildet, d. h. durch Bildung, also erst im Zuge der Subjektbildung *entstehen* (vgl. Fn. 307) muss – des Berufs. Er ist *ein* Medium von Subjektbildung – einer Bildung des Subjekts und einer Bildung durch das Subjekt. Als allgemeine Arbeit ist er jene konkretisierte Form der Praxis, in der die o. g. Inner-

und Äußerlichkeiten, das jeweilige Selbst, sich selbst und anders, sich selbst anders und dadurch Selbst werden kann, weil Selbst und Anderes darin die Möglichkeit erhalten, zu konvergieren und sich dadurch zu realisieren, sich selbst zu verwirklichen. Dies aber nur dann, wenn sie diese ihre Bedingung durch-einander schaffen, indem sie dialektisch-praktisch wechselwirken und sich selbst und das andere als ebenbürtig füreinander begreifen. Das heißt, wenn sie sich als Ausgangspunkt, als Anfang und Ende, einer „im Geist eines sozialen Humanismus“ (Fischer) vollzogenen und diesen realisierenden Praxis verstehen, in der sie sich vermittelt-unmittelbar oder auch dialektisch-praktisch selbst sein können, was und wie sie sind – eine dialektisch-praktisch (ko-[re-])konstituierte allgemein(gültig)-einzigartige (selbstkritische, selbstreflexive, selbstkonzilierte, mithin selbstbewusste) Einheit – „cut together-apart (one move)“ (Barad), „die Einheit [von sich selbst; P. S.] mit seinem Entgegengesetzten“ (Hegel).

Dieses Verständnis von Berufs-Bildung ist die Anknüpfung an den neuhumanistischen Bildungsgedanken, wie er mit *Humboldt*, als dessen prominentestem Vertreter, als harmonische Einheit von Mensch und Welt durch deren „allgemeinste[.], regeste[.] und freieste[.] Wechselwirkung“ ihren Ausdruck findet. Sie führt dieses Verständnis aber weiter, hebt es auf und regeneriert es, indem es in Betonung ihrer immanenten Dialektik dem posthumanistischen und metamodernen Bildungsverständnis Grund und Boden bietet. Beide, Posthumanismus und Metamoderne, sind nämlich auf Dialektik angewiesen, drückt diese auch ihren Kern aus – fortwährend im Werden begriffen zu sein (vgl. Kap. 3.1 u. 3.2). Dies impliziert für den Menschen, um Mensch zu sein, sich einerseits im Werden zu begreifen, sich andererseits aber durch diesen Griff nicht selbst zu fesseln, sondern ist vielmehr als Aufforderung zur fortwährenden (Bereitschaft zur) Transformation durch Transaktion, zum fortwährenden Über-sich-selbst-hinausgehen und -zurückkehren, zu verstehen – auch in der Arbeit, die dadurch zum Beruf werden kann. Der Beruf in diesem Sinne ist entgegen seiner klassischen Auslegung nicht starr, sondern dynamisch, weil sein Verständnis, d. h. das, was Beruf ist, gebildet ist und damit immer (anders) wird. Der Beruf als Ausschnitt von Welt ist damit Ausschnitt der Welt, im Sinne der sozialen etc. Umwelt, wie auch des Menschen und damit kontingenter und doch bestimmter Realitäten, von Möglichkeiten und Wirklichkeiten in allgemein(gültiger) einzigartiger Fassung, er ist Ausschnitt von *Mitmensch und Mitwelt* als eine Möglichkeit, als *ein(e)* Mitte(l) ihrer praktischen Realisierung bzw. ihrer Bildung.

Berufsbildung ist dann eine „richtig verstandene Berufsbildung“ (Riedel 1954, 188), weil und wenn sie sowohl das subjektive, „uns innewohnende Wirkungsstreben“ als auch „die sich uns objektiv bietende oder uns objektiv verschlossene Wirkungsmöglichkeit“ berücksichtigt (ebd.), indem sie beides durch-einander denkt und praktiziert.³⁴² Arbeit als Beruf heißt weder, sich als Individuum in der Masse zu verlieren

342 Berufs-Bildung kann damit eine „Lebens-not-wendige“ Bedeutung und „fruchtbare Momente“ haben (vgl. Kap. 5.1.2.2), die und in denen sich Mensch und Welt durch-einander praktisch konstituieren, stabilisieren und transformieren (vgl. Kap. 5.2), kurz: dialektisch-praktisch bilden. Als „Aufhebung“ und Regeneration von Beruf und Bildung ist Berufs-Bildung im Lichte zeitgenössischer Manifestationen ganz dialektisch Frage und Antwort, Lösung und Problem der mit ihnen verbundenen Entwicklungen und Herausforderungen. Berufs-Bildung meint die Möglichkeit des Menschen, „zu seiner Arbeit auch als Mensch in Beziehung zu treten“ und den „Sinn der Arbeit auch subjektiv zu bejahen und daraus die Kraft zur Hingabe zu dem in jeder Arbeit verbundenen Opfer zu ziehen“, sich als zum *Sub-jekt* (Objekt der Arbeit) zu

und dadurch seine eigene Bestimmtheit aufzugeben, weil die allgemeine Arbeit immer auch den individuell-konkreten Ruf in sich „aufgehoben“ hat, noch, sich als absolut über die Gesellschaft zu erheben und sich von ihr absolut zu emanzipieren. Als dialektisch-praktischer Begriff ist Berufs-Bildung und ihre Theorie selbstreferenziell und stellt mit Blick auf die Normativitätsfrage zu Bildung eine nicht-normative Normativität dar, weil nicht vorgegeben wird, was Mensch und Welt sind und werden, sondern weil sie sich durch-einander als das, was sie sind, begründen, d. h. aus sich selbst heraus werden, was sie sind und sein können. Die regenerierte Berufsbildungstheorie ist hierfür die Instanz der fortwährenden (selbst-)kritisch-reflexiv-konzilienten Diskussion und Überprüfung.

Insgesamt sind *Bildung*, *Beruf* und *Berufs-Bildung* sowie die daraus hier entwickelte regenerierte Berufsbildungstheorie weder ausschließlich als Heilsbringer und „Bildungs-Gospel“ (vgl. Fn. 34), noch als ideologische Kategorien des Ewiggestrigen zu verstehen, sondern sie sind als das zu verstehen, (als) was sie (zu verstehen) sind – Begriff(e) und Theorie der dialektischen Wechselwirkung in der Praxis bzw. der dialektisch-praktischen (Ko-[Re-])Konstitution von Mensch und Welt.

machen, „oder er wird erkennen, daß die objektiven Möglichkeiten am derzeitigen Platz einen sinnvollen Lebensweg nicht zulassen, daß also eine Änderung seines Lebensplans oder seiner Arbeit notwendig ist“ (Riedel 1954, 191), dass sein „*eigener Sinn* [sich durchsetzt; P.S.], gerade in der Arbeit, worin nur *fremder Sinn* zu sein schien“ (Hegel 3, 154; Hervorh. i. O.). Diesen Sinn zu entwickeln, den eigenen wie den der Arbeit, muss praktisch, aus Sache (gesellschaftliche Arbeit) und Selbst (individuelle Arbeit), selbst entwickelt oder auch *gebildet* werden.

8 Zusammenfassung, Ausblick und disziplinäres Selbstverständnis

Das *Ziel dieser Arbeit* war es, im Rekurs auf eine ideengeschichtliche Betrachtung der Berufsbildungstheorie(n) und vor dem Hintergrund zeitgenössischer Mensch-Welt-Manifestationen eine regenerierte Berufsbildungstheorie zu formulieren, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Speziellen und in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen als Kritik- und Reflexionsmedium zur Bestimmung ihres „Gegenstands“, der Bildung des Menschen im Medium beruflicher Arbeit, gelten und als Medium der Entwicklung eines disziplinären Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dienen kann.

Im Folgenden und als Abschluss dieser Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse zur „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie im Rekurs auf das eingangs gesetzte Ziel und die gestellten Fragen zusammengefasst (Kap. 8.1). Im Anschluss daran werden Desiderata, Limitationen und Implikationen in einem *gegenstandsbezogenen Ausblick* aus Perspektive der regenerierten Berufsbildungstheorie formuliert (Kap. 8.2). Diesem folgt ein Blick auf das „Drama“ (in) der Disziplin, in dem sich mit der Bedeutung der regenerierten Berufsbildungstheorie für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigt wird und welcher mit einem *disziplinbezogenen Rück- und Ausblick* schließt (Kap. 8.3).

8.1 Zusammenfassung

Als Ausgangspunkt zur Erarbeitung und Formulierung der „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie wurden *drei Fragen* (vgl. Kap. 1.3) aufgestellt:

1. *Wie lässt sich verstehen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits auf (Berufs-) Bildungstheorie(n) bzw. Theoretisierungen von Bildung und Beruf „aufgebaut“ wurde, sich nach ihrer Etablierung als erziehungswissenschaftliche Disziplin jedoch andererseits zunehmend und bis heute andauernd berufsbildungstheoretisch zurückhaltend verhalten hat?*

Bezüglich der *ersten Frage* lässt sich zunächst konstatieren, dass die in dieser Arbeit ausgewählten und analysierten Berufsbildungstheorien (vgl. Kap. 2) als Bildungstheorien im Lichte der und als Antworten auf die Herausforderungen ihrer jeweiligen Zeit, d. h. „[i]m Spiegel der Zeit“ (Kutscha in Kutscha/Fischer 2003, 121), verfasst worden sind, zu der Beruf bzw. berufliche Arbeit als Medium mehr oder weniger (un)kritisch (voraus-)gesetzt wurde. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Theorien jener Berufsbildungstheoretiker:innen, die unmittelbar von den Folgen der Krisen ihrer Zeit betroffen waren oder sich von diesen betroffen sahen (Fischer, Siemsen, Barschak, Litt und

Blankertz) einen realistischeren (praxisorientierteren) und kritischeren (Gesellschaft und Praxis hinterfragenden) Blick auf das Verhältnis von Bildung und Beruf geworfen haben als jene, die dies nicht waren (*Kerschensteiner* und *Spranger*) und mithin ein eher Beruf und Bildung romantisierendes und idealisierendes Berufsbildungsverständnis hatten. Wenngleich die Berufsbildungstheoretiker:innen unterschiedliche Konsequenzen aus den Herausforderungen ihrer Zeit gezogen haben, lässt sich nicht leugnen, dass alle genannten Berufsbildungstheorien – wie idealisierend oder kritisch sie auch waren – ein praktisches Anliegen vertreten haben, welches aus einem spezifischen Blickwinkel die Bildung des Menschen im Medium der beruflichen Arbeit im Lichte seinerzeit vorherrschender bzw. wahrgenommener Herausforderungen zum Gegenstand hatte. Berufsbildung war dann mal vornehmlich

- ein Prozess der Kultivierung des Menschen als (sozial-politisches bzw. staatsbürgerliches) Individuum, das nur über seinen Beruf diese Kultur und darüber sich aufbauen und verlebendigen (bilden) konnte (*Kerschensteiner* und *Spranger*);
- ein Mittel zur Vereinigung der arbeitenden Menschen zu einem paneuropäisch solidarischen Kollektiv, das sich gegen Ungerechtigkeit und für das Wohl des Ganzen engagiert und dies über die Arbeit, die als solidarische, der Gesellschaft als friedvoll zusammenlebender Gemeinschaft dienende berufliche Arbeit ist, zu erreichen trachtete (*Siemsen* und *Barschak*);
- Medium der kritischen Infragestellung und darüber Emanzipation von der Gesellschaft, von externalen Zwängen, insofern berufliche Arbeit es ermöglichte, die eigene Subjektivität zu entfalten und sich dadurch als freies, die eigenen Kräfte entfaltendes Individuum zu begreifen (*Blankertz*); und
- Medium, über die Arbeit das Schicksal der Welt (die Realität) anzunehmen, es selbst in die Hand zu nehmen, zu verändern und sich dadurch die Arbeit zum Beruf zu machen (*Fischer*), d. h. berufliche Arbeit als Ausgangspunkt einer Menschenbildung zu nehmen, die die Herausforderungen der Zeit nicht als Unmöglichkeiten der Entfaltung der individuellen Kräfte, sondern als Bedingung der Möglichkeit der Bildung des Menschen als Selbst und Subjekt, das heißt als (privates) Individuum und Mitmensch (Gesellschaftsmitglied), begreift (*Litt*).

Haben sich die meisten der o. g. Berufsbildungstheoretiker:innen mit *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* so auseinandergesetzt, dass dies regelmäßig auf eine einseitige Formalisierung der Begriffe hinauslief, ist dennoch in allen Theorien ein dialektisches Moment mit verschiedener Schwerpunktsetzung erkennbar (vgl. Bezeichnung der einzelnen Kapitel), welches grundsätzlich in Gesamtbetrachtung der Theorien fruchtbar gemacht werden kann.

Da aber mit Ausnahme von *Fischer* und *Litt* dieses dialektische Moment i. d. R. eher weniger explizit und meist nur latent vorhanden war, wurde ein Anschluss an die Berufsbildungstheorien und ihre Dialektik nicht oder nicht merklich gefunden. Wo er (im- oder explizit) gefunden wurde, blieben die daraus gezogenen Schlussfolgerungen folgenlos und wurden ihrerseits wiederum nicht beachtet (vgl. Kap. 2.9.3). Ergebnis war und ist seitdem, dass mit dem „disziplinhistorisch letzte[n] Versuch“ des Entwurfs einer Berufsbildungstheorie (Unger 2009, 2) von *Blankertz* eine „Flucht vor Dialektik“

(Lange 1975, 325; Hervorh. P. S.) herrscht, aufgrund der bis heute, d. h. nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen der Moderne, eine „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie versagt geblieben ist. Zu den damit verbundenen Folgen zählen ein unklares disziplinäres Selbstverständnis sowie die Infragestellung der disziplinären Kernbegriffe *Bildung* und *Beruf*.

Die dadurch entstandene berufsbildungstheoretische Zurückhaltung sollte sich im Lichte sich weiterentwickelnder und verändernder *Mensch-Welt-Manifestationen* (vgl. Kap. 3), d. h. im Zuge der Modernisierung der Moderne, der Rationalisierung und dem dadurch zunehmenden technischen Fortschritt (Technisierung, Computerisierung und Digitalisierung) sowie den damit einhergehenden Veränderungen oder „großen Transformationen“ (*Büchter*) der Arbeits- und Lebenswelt noch verstärken, insofern sich damit die Bedeutung und das Verständnis von *Bildung* und *Beruf* und ihrer Theoretisierung in den Hintergrund rückten. Die Veränderungen in der Moderne markierten einen Übergang von der sog. Ersten, industriellen zur Zweiten, reflexiven, Post- und Metamoderne (vgl. Kap. 3.1), vom Neu- zum Posthumanismus (vgl. Kap. 3.2), von einem klassischen zu einem ambivalenten Arbeits- und Berufsverständnis (vgl. Kap. 3.3), die die Wirklichkeit als zunehmend paradoxe und ambivalente, sich fortwährend in Bewegung befindliche und transformierende Wirklichkeit erscheinen ließen. Neben der Problematik des dialektischen Umgangs mit bestehenden Berufsbildungstheorien bestand somit zudem die Schwierigkeit darin, dass im Zuge der Modernisierung der Moderne und ihrer Nebenfolgen eine „realistische Wendung“ (*Roth*) weg von einer vornehmlich geistes- hin zu einer primär sozialwissenschaftlichen Wissenschaft vollzogen wurde, die die Begriffe von *Bildung* und *Beruf* und ihrer Theoretisierung, d. h. die „Arbeit am Begriff“ (*Hegel*), wie sie im Sinne der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Rahmung dieser Arbeit ausgewiesen ist (vgl. Kap. 1.2), ad acta legen sollte (Kutscha 2009 [2011], 65), weil sie in der Disziplin einerseits als idealistisch-normativ betrachtet wurden und andererseits nicht empirisch, d. h. nicht praktisch bzw. pragmatisch genug war.

Beides, nicht normativ und gleichzeitig praktisch bzw. pragmatisch zu sein, wurde seinerzeit jedoch in der Erziehungswissenschaft (also auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) als notwendig erachtet, um dem Anspruch bestehender und als notwendig erachteter Reformbemühungen zu mehr Praxistauglichkeit Genüge zu tun. Eine immer schneller sich verändernde Lebenswirklichkeit forderte immer schnellere und praxistauglichere Antworten aus der Wissenschaft, um die mit ihr verbundenen komplexen Herausforderungen zu bewältigen. Es standen Pragmatismus und Funktionalismus im Zentrum der Bemühungen der Berufsbildung. Anstatt sich also (mit wenigen Ausnahmen; vgl. Kap. 3.4.3) im Lichte einer reflexiven Arbeits- und Lebenswelt selbst reflexiv zu werden und sich ihrer Kernbegriffe selbstreflexiv zu widmen, sie „aufzuheben“ und für die zeitgenössischen Manifestationen zu regenerieren, wurden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Begriffe *Bildung* und *Beruf* substituiert und nur noch formal als institutionelle Kategorien Gegenstand der Berufsbildungsforschung betrachtet (vgl. Kap. 3.4). Sie avancierten zu Leerformeln, wobei ihre Inhalte zwar nie vollständig verschwanden, jedoch ein Schattendasein fristeten. Die Konsequenzen waren nicht, wie es notwendig und erforderlich gewesen wäre, die „Flucht vor

Dialektik“ (*Lange*) zu beenden, sich der Komplexität und Ambivalenzen der Wirklichkeit zu stellen und sich ihnen dialektisch anzunehmen, sondern vielmehr machten sich ein „[p]ragmatischer Reduktionismus“ (Büchter 2017d, 19) und eine „Tendenz zur Miniaturisierung von Betrachtungsgegenständen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Büchter 2013, 65) und ihren Bemühungen in Wissenschaft, Forschung und Praxis „auf Kosten einer kritischen Gesellschafts- und Bildungstheorie“ (Büchter 2017d, 20) breit. Mit der berufsbildungstheoretischen Zurückhaltung gingen sodann auch intra- wie auch interdisziplinäre Selbstverständigungsprobleme einher. Seitdem wird – mit bis dato eher mäßigem Erfolg und eher orientierungslos – darum gerungen, was in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Medium für Forschung, Praxis und Selbstverständnis noch Geltung beanspruchen kann und wie dies die Disziplin näher an die Erziehungswissenschaft rückt (vgl. bspw. in Büchter et al. 2009; Beck/Seifried 2023a; Büchter et al. 2024; dazu auch noch folgend das „Drama“ der Disziplin in Kap. 8.3.1).

Dies führt zur zweiten Leitfrage.

2. Inwiefern lassen sich (berufs-)bildungstheoretische Überlegungen so „aufheben“, dass sie im Lichte zeitgenössischer Mensch-Welt-Manifestationen und wissenschaftlicher Bemühungen um den „Gegenstand“, die Bildung des Menschen zum Menschen, zu einer erziehungswissenschaftlichen Berufsbildungstheorie regeneriert werden können, die Bildung als Medium von Beruf und Beruf als Medium von Bildung begreift?

Hat sich sowohl mit Blick auf die Ideengeschichte der Berufsbildungstheorie(n) als auch im Lichte der Mensch-Welt-Manifestationen gezeigt, dass die Bewältigung ihrer Komplexität und Ambivalenzen und der damit verbundenen zeitgenössischen Herausforderungen, die auch *Bildung* und *Beruf* bzw. *Berufsbildung* betreffen, durch Dialektik nicht nur möglich, sondern auch nötig ist (das zeigte am deutlichsten *Theodor Litt* und wurde fortan von *Herrmann Lange* weiter angemahnt), so erfordert eine Regeneration der Berufsbildungstheorie ebenso Dialektik bzw. eine dialektische Betrachtung ihrer Kernbegriffe, deren Ausgangspunkt die Arbeit am Bildungsbegriff ist, weil er, wie schon bei den (klassischen) (Berufs-)Bildungstheorien, Ausgangspunkt der Berufsbildungstheorie und Kern des disziplinären Verständnisses als (Berufs- und Wirtschafts-) Pädagogik ist (vgl. Kap. 1).

Für diese über einen dialektischen Bildungsbegriff vollzogene Regeneration der Berufsbildungstheorie ist zum einen (*erster Regenerationsschritt*) ein Blick auf die Bildungstheorien sensu *Humboldt*, *Hegel* und *Žižek* (vgl. Kap. 4) und zum anderen (*zweiter Regenerationsschritt*) ein Blick auf die *transformatorische* und *transaktionale Bildungstheorie* (vgl. Kap. 5) und der aus diesen resultierenden Theoretisierung der Subjektbildung (vgl. Kap. 6) zu werfen.

Humboldts neuhumanistische (fragmentarische) Bildungstheorie (vgl. Kap. 4.1) ist schließlich nicht nur der Ausgangspunkt der (klassischen) Berufsbildungstheorie(n), sondern sie folgt auch dem Prinzip der Dialektik *Hegels* (vgl. Kap. 4.2) und kann mit deren Auslegung sensu *Žižeks* (vgl. Kap. 4.3) weiter ergänzt und zeitgenössisch ausge-

legt werden.³⁴³ Im Rahmen der dialektischen Bildungstheorie wird Bildung dann verstanden als Wechselwirkung von Mensch und Welt, die sich, wie Sein und Nichts im Werden und vermittelt durch „*Weniger als nichts*“, *durch-einander* bestimmen (vgl. Kap.4.5). Dialektische Bildungsprozesse folgen dabei den dialektischen Modi *Kritik*, *Reflexion* und *Konzilianz* (vgl. Kap.4.4), die ihrerseits dialektisch sind und sich anhaltend „aufheben“. Das Verständnis dialektischer Bildung ist der Ausgangspunkt für die Verbindung mit zeitgenössischen Bildungsverständnissen, über die Bildung sodann nicht nur als Idee und Denk- bzw. epistemischer Prozess, sondern auch als Praxis und empirisch begriffen werden kann. Hierzu bietet die *transformatorische Bildungstheorie* die Möglichkeit, Bildung und die ihr implizite Dialektik empirisch anschlussfähig zu machen, indem die Krise als lebensgeschichtlich bedeutsames, weil potenziell den Menschen transformierendes und damit der Realität entnommenes und diese prägendes Bildungsmomentum ins Zentrum rückt. Die *transaktionale Bildungstheorie* wiederum ermöglicht es, Bildung in einem praxistheoretischen Verständnis als „produktive Verwicklung“ zu betrachten und somit für eine Subjektbildung (vgl. Kap.6), die das Durch-einander von Mensch und Welt auch als praktische Angelegenheit, d. h. als dialektisch *und* praktisch begreift, anschlussfähig zu machen.³⁴⁴

Der Einbezug dieser der Erziehungswissenschaft zuordenbaren (praxistheoretischen) (Bildungs-)Theorien bietet demnach die Möglichkeit, eine Antwort auf die *zweite Leitfrage* zu finden, weil sie im- und explizit auf Bildung und damit auf Dialektik gründend Bildung (und darüber Beruf) derart neu und anders (reflexiv) denken, dass sie zu einer dialektisch-praktischen Berufsbildungstheorie regeneriert werden können (vgl. Kap.7; *dritter Regenerationsschritt*). In dieser wird (posthumanistisch und post- bzw. metamodern) Bildung als Menschwerdung *durch* Weltgestaltung und vice versa als in bzw. durch *Intraaktion*, *Intradependenz* und *Intraesse* (ko-[re])konstituierter *dialektisch-praktischer Prozesszustand der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit* (vgl. Kap.7.1) verstanden und somit über die (konkretisierte, d. h. dialektische) Praxis (der Arbeit) für Berufs-Bildung (vgl. Kap.7.2) und Berufsbildung anschlussfähig gemacht. Bildung kann dann als Medium von Beruf und Beruf als Medium von Bildung begriffen werden, d. h. der Beruf als „Weltausschnitt“ (*Gruschka*) ist auch Menschausschnitt und dabei einerseits Medium dieser dialektischen Wechselwirkung in der Praxis, andererseits auch dessen Ergebnis. „*Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung*“ lautet die metamoderne, posthumanistische, regene-

343 In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik galt *Humboldt* jedoch lange als „institutioneller Spalter“ (*Büchter*) von Berufs- und Allgemeinbildung, weshalb dessen Bildungstheorie entsprechend für die und in der Berufsbildung zu deren Regeneration wenig Beachtung fand. Ähnlich wenig beachtet wurde *Hegel*, der, obwohl seine Dialektik das implizite Herzstück der *Humboldt'schen* Bildungstheorie markiert (vgl. Kap.4.2), zum einen keine Bildungstheorie im eigentlichen Sinne formuliert hatte und dessen Dialektik zum anderen nur vereinzelt aufgenommen (vgl. *Büchter* 2023) oder implizit als Methode des Wegphilosophierens von Differenzen verpönt wurde bzw. wird (vgl. *Kutscha* 2023b). Auf *Humboldt* und *Hegel* sich beziehende und ihren Ideen folgende Theorien wie jene *Žižeks* (vgl. Kap.4.3) haben demnach ebenso wenig eine Rolle gespielt wie die *transaktionale* (vgl. Kap.5.2) und *transformatorische Bildungstheorie* (vgl. Kap.5.1). Zwar finden praxistheoretische Überlegungen, zu denen die *transaktionale Bildungstheorie* zugeordnet werden kann, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebenso seit Kurzem Beachtung wie die *transformatorische* Bildungstheorie, so ist dies jedoch bislang eher die Ausnahme (*Büchter* 2021a; 2024b).

344 Auch hier ist es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allerdings nicht geschafft worden, (berufs-)bildungstheoretisch hinreichend tragbare Konzepte bzw. Theorien zu Subjekt und Subjektbildung zu entwickeln, die es erlaubt hätten, die Berufsbildungstheorie zu regenerieren (vgl. Kap.6.1).

rierte Mediatisierungsthese mit dem Grundtenor: „*Beruf ist zu bilden, bevor er bilden kann; bilden kann er nur, wenn das, was bildet, dazu berufen (worden) ist.*“ Dies nicht mit einem Anspruch der Letztgültigkeit, sondern mit dem dialektischen Anspruch, selbst Gegenstand von „Aufhebung“ und Regeneration werden zu können bzw. zu sein. Für eine Regeneration ist keine „Flucht vor Dialektik“ (Lange), sondern ein selbstbewusster Gang mit Dialektik gefragt.

Anstatt sich aber der seinerzeit vorfindlichen Komplexität, Ambivalenzen, Paradoxien, wie es sinnvoll und notwendig gewesen wäre, *dialektisch* und durch *Begriffsarbeit* zu nähern, verschloss die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Augen bzw. ihren Blick von Dialektik und Berufsarbeit ab. Es ist in den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entgegen bestehender Empfehlungen versäumt worden, „sich mit den Widersprüchen und Paradoxien auseinanderzusetzen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren“ (Kutscha 1992, 537) sowie „Mittel und Wege [... zu finden], mit ihnen und all den damit verbundenen Widersprüchlichkeiten der Arbeitswelt umzugehen und sie bewältigen zu lernen“ (Kutscha 2008a, 5), obgleich diese Entwicklung weder notwendig noch unausweichlich gewesen war.³⁴⁵ Denn mit der Verbindung von Dialektik und Praxis, d. h. dialektisch-praktisch, hätte es mindestens einen Anknüpfungspunkt gegeben, sich dieser Paradoxien und Widersprüche anzunehmen, sie „aufzuheben“ und im Lichte der (dis-)kontinuierlichen Veränderungen (in) der Arbeits- und Lebenswelt *Bildung, Beruf* und *Berufsbildung* weiter zu betrachten, zu theoretisieren und für Praxis und Forschung anschlussfähig zu machen, d. h. zu regenerieren. Das heißt, mit der dialektisch-praktischen Regeneration von *Bildung* und *Beruf* zu Berufs-Bildung wäre die Berufs- und Wirtschaftspädagogik anschlussfähig für die Bewältigung der Herausforderungen in Wissenschaft, Forschung und Praxis, weil im Rekurs auf die Realität Bildung als dialektisch-praktischer *Prozesszustand* verstanden werden kann, in dem die realen und virtuellen (kontingenten) Gegebenheiten, Praxis und Theorie, fortwährend und gleichermaßen „aufgehoben“ sind und somit Menschenbildung einerseits als Anpassung an diese Gegebenheiten und andererseits als deren Gestaltung, als bedingte Selbstverwirklichung und Ermöglichung von Mensch und Welt betrachtet werden kann (Anpassung durch Gestaltung und Gestaltung durch Anpassung), in der beide Seiten selbst sind, was sie wesentlich sind, weil sie dies durch-einander geworden sind und nur durch-einander so werden konnten, wie sie wesentlich sind.

Damit wiederum lässt sich auf die *dritte Leitfrage* blicken.

3. Inwiefern lässt sich das Normativitätsdilemma bzw. -defizit von (Berufs-)Bildung „aufheben“?

Als dialektisch-praktische Berufsbildungstheorie ist die regenerierte Berufsbildungstheorie Orientierung und Selbstverständnis generierend und gebend, ist empirisch an-

345 Implizit hatten bereits bestehende Berufsbildungstheorien, die alle einen den Wandel in der Welt (an-)erkennenden Realitätsbezug aufweisen, wie jene *Fischers* und besonders *Litts*, *aber auch Siemens* und *Barschaks* gezeigt, dass auch vor dem Hintergrund (der Veränderungen) der realen Lebensbedingungen die Theoretisierung von Berufsbildung möglich und notwendig ist.

schlussfähig und praxistauglich, ohne pragmatisch-reduktionistisch einerseits, normativ-idealistisch andererseits zu sein. Was Berufs-Bildung ist und sein soll, ist hierbei keine Frage rein externaler Vorgaben, sondern vielmehr durch sich selbst bestimmt (vgl. Kap. 7.3). Besteht das Normativitätsdilemma im Umgang mit *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darin, einerseits wertfrei sein zu wollen, andererseits aber funktional sein zu müssen (bzw. zu wollen), bietet das dialektisch-praktische Berufs-Bildungsverständnis die Möglichkeit, dieses Dilemma „aufzuheben“, indem der Begriff selbst dialektisch und das heißt offen und geschlossenen zugleich verstanden, nicht apodiktisch gesetzt, sondern selbstkritisch, selbstreflexiv und selbstkonzilient konstituiert wird. Berufs-Bildung ist dann selbstreferenziell praxisorientiert und besitzt dann eine nicht-normative Normativität, insofern sie es ermöglicht, dass Mensch und Welt durch-einander selbstbestimmt werden und sein können, was sie (geworden) sind, sie also keine Bestimmung normativ vorgibt, sondern vielmehr sich diese durch sich selbst ergibt (vgl. Kap. 7.3.1). Das heißt, dass, damit Bildung eine „richtige“ Antwort bzw. eine „Lösung“ sein kann, sie dies zunächst werden muss, was bedeutet, dass Bildung selbst dialektisch zu betrachten ist – Bildung „ist“ „Brandstifter und Feuerwehr“ (Sesink 2005). Bildung als nicht-normative selbstreferenzielle Normativität ist keine Normen- oder Normativitätsvermeidung, sondern sie impliziert, diese „im differenzierten Nachfragen aufzuspüren, sie zu reflektieren und der kritischen Analyse zuzuführen“ (Fuchs et al. 2013, 10). In Bezug auf die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik primordial gesetzten Normen der *beruflichen Tüchtigkeit* und *beruflichen Mündigkeit* bedeutet dies, dass sie dann zu selbst-, jedoch nicht vorausgesetzten Normen werden, wenn sie über und analog zu Beruf und Bildung dialektisch-praktisch durch-einander bestimmt und sich bestimmend begründet werden (vgl. Kap. 7.3.2). Das heißt, wenn *Bildung* und *Beruf*, Mündigkeit und Tüchtigkeit in der Praxis als durch-einander bestimmte Größen verstanden werden, liegen weder rein äußerlich auferlegte Seins- noch rein innerliche Wollensforderungen vor, sondern es ergeben sich Sollen und Wollen in Bezugnahme auf- und durch-einander durch sich selbst und dadurch durch anderes und bilden insgesamt eine allgemein generierte und veränderbare, d. h. „aufgehobene“, Allgemeingültigkeit und somit eine nicht-normative Normativität.

Insgesamt ist die hier aus dialektischer Sicht formulierte Berufsbildungstheorie dann Medium für sowohl die „Begründung [... der] pädagogische[n] [Berufs-]Bildungspraxis [P. S.]“ als auch die „Verwirklichung von [Berufs-]Bildungstheorie [P. S.]“ (Sesink 2006, 6; Hervorh. i. O.; vgl. Kap. 1), weil beides, *Bildung* und *Beruf* (und darüber *Berufs-Bildung*), jeweils sowohl (Begriff der) Theorie als auch der Praxis ist, weil sie dialektisch-praktisch durch-einander dieses wie jenes (sich selbst) sind: *Bildung*, *Beruf* und *Berufs-Bildung* werden unter Berücksichtigung der Praxis theoretisiert, d. h. die Praxis wird als Gegenstand zur Formulierung der Theorie und entsprechender Schlussfolgerungen zur Pädagogisierung der Praxis genommen (die Theorie folgt der Praxis, die Praxis geht der Theorie voraus), und die Praxis wird entsprechend der Theorie von *Bildung*, *Beruf* und *Berufs-Bildung* kritisch-reflexiv betrachtet und unter pädagogischen Aspekten transformiert (die Praxis folgt der Theorie, die Theorie geht der Praxis voraus) –

beides, Theorie und Praxis, bedingt und realisiert sich durch-einander (Theorie und Praxis führen und folgen durch-einander).³⁴⁶ Weder wird also ausschließlich der Beruf als Bildungsmedium („*Bildung im Medium des Berufs*“), wie es bislang versucht wurde, noch ausschließlich Bildung als Berufsmedium („*Beruf im Medium von Bildung*“) postuliert, wie es umgekehrt der Fall wäre, sondern beides kann zusammen, d. h. allgemein, durch-einander „aufgehoben“ und regeneriert werden und ist dann, als Teil von Berufsbildung (Praxis und Theorie, Theorie und Praxis), der durch Begriffsarbeit gewonnene Wesenskern der „aufgehobenen“ und regenerierten Berufsbildungstheorie.

8.2 Desiderata, Limitationen und Implikationen der regenerierten Berufsbildungstheorie (gegenstandsbezogener Ausblick)

Wie jede wissenschaftliche Arbeit immer nur einen Ausschnitt aus einem Forschungsfeld betrachten kann, ist auch diese Arbeit an diesem Umstand nicht gänzlich „unschuldig“ (Meyer-Drawe 2009, 14). Dies gilt insbesondere für theoretische Arbeiten, denn „Theorien bedeuten mit ihren Begriffen stets *Griffe, Eingriffe*. Sie rücken bestimmte Themen ins Licht, andere dabei zwangsläufig in den Schatten“ (ebd.; Hervorh. i. O.). In einem *gegenstandsbezogenen Ausblick* sollen folgend auch die in dieser Arbeit nicht ausbleibenden Limitationen und Desiderata, die in Bezug zur dialektisch-praktischen Berufsbildungstheorie stehen, aber nicht beachtet wurden oder werden konnten, aus Perspektive der regenerierten Berufsbildungstheorie betrachtet werden. Zu diesen zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) u. a.:

- *Lernen und Arbeiten* (Kap. 8.2.1),
- *Digitalisierung und Arbeit* (Kap. 8.2.2),
- *(Berufs-) Bildung und nachhaltige Entwicklung* (Kap. 8.2.3) sowie
- *weitere* in Verbindung zur Berufsbildungspraxis (und d. h. auch -politik) stehende *Desiderata* (Kap. 8.2.4)

8.2.1 Lernen und Arbeiten

Lernen und Arbeiten zusammenzudenken ist in der Berufsbildung nicht neu, denn „[j]edes berufliche Arbeiten setzt Lernen voraus und jede Verbesserung des Arbeitens erfordert das Bewältigen von Lernaufgaben“ (Baumgardt 1979, 176; zur Verbindung auch Dehnbostel 2008, 5; Büchter 2002, 337). Gerade im und für den Beruf, als „Aus-

³⁴⁶ Erinntet sei aber auch an die Feststellung *Hannah Arendts*, dass die Aussage „Denken ist auch Handeln“ (Theorie = Praxis) *nicht* richtig ist; jenes hat zwar „einen Einfluss auf das Handeln [...] – auf den handelnden Menschen, weil es dasselbe Ich ist, das denkt und handelt“ (Arendt 2006a, 76) – aber es ist nicht Handeln, sondern das Auslegen, Bewusstmachen und Bestimmen des praktischen Tuns. Denken und Handeln sind somit nicht gleich, aber unweigerlich aufeinander bezogen bzw. durch-einander bedingt und „aufgehoben“: Das Denken nimmt das Praktische als Erscheinung der Wirklichkeit auf, setzt es zu sich in Bezug, erfasst die daraus entstehenden Möglichkeiten des eigenen Lebensvollzugs (es versteht das ihm Gegenüberstehende durch Einsicht in es), d. h. setzt ein in prospektiver Erwartung vorgestelltes Tun gedanklich um, sodass das Denken die geistige Vorwegnahme eines noch zu vollziehenden, d. h. in die Realität umzusetzenden Handelns ist. Das Handeln (die Praxis) bestimmt das Denken (die Theorie) mit wie das Denken (die Theorie) das Handeln (die Praxis) mitbestimmt. Beide sind sich *reflexive Mitspieler* (vgl. zum Begriff siehe Kap. 5.2 u. 7.1.2.3).

fluss der Gesamtverfassung“ (Riedel 1954, 191) der und des Menschen und Ausdruck bzw. Ausschnitt von Mensch *und* Welt, ist Lernen essenziell, um die an ihn durch die Arbeit gestellten Aufgaben derart bewältigen zu können, dass „der Lernende dabei einen neuen Standort in der Welt gewinnt“ (ebd.). Die Verbindung von Arbeiten und Lernen erlaubt ihm darüber weiter, „die Eroberung [und das Bewusstsein; P. S.] der neuen Wirkungsmöglichkeiten“ (ebd., 192), d. h. anderer, zuvor unbekannter bzw. unentdeckter Qualitäten seiner Selbst in der Wechselwirkung mit der Welt, und der Bildung neuer Sinnbezüge für sich und sein(e) Leben(svorstellungen) (ebd.). Rückt die Verbindung von Lernen und Arbeiten damit eng an den Bildungsbegriff heran, liegt dies u. a. zum einen daran, dass „beides menschliche Lebensvorgänge“ sind (Riedel 1962, 9), sowie zum anderen, dass es ein praktisches Lernen ist, welches in der konkretisierten Form der Arbeit vollzogen wird und dadurch die Arbeit zum Beruf macht.

Insofern Arbeiten ein Lernen ermöglicht, das es ermöglicht, die Arbeit als Beruf zu begreifen, weil sie den (eigenen) menschlichen Bedürfnissen und deren Befriedigung dient (vgl. Kap. 7.2), ist durch die dialektisch-praktische Verbindung von Lernen und Arbeiten der Grundstein für die Lernförderlichkeit und darüber über die „Humanisierung der Arbeit“ (HdA) (Sauer 2011; vgl. auch noch 8.2.4) gelegt. Denn die Lernförderlichkeit von Arbeit war und ist als „wesentliches Kriterium für eine humane Arbeit“ angedacht worden (Böhle 2021, 15; auch Buschmeyer/Munz 2021). Diese sollte dabei ganzheitlich angelegt sein, d. h. nicht nur technisch und zweckrational verengt den Menschen zur Verrichtung einzelner oder mehrerer miteinander verbundener Arbeitsschritte ausbilden (abrichten bzw. ertüchtigen), sondern durch lebenslanges Lernen sollte auch „die persönliche Entfaltung der Arbeitenden“ (Buschmeyer/Munz 2021, 106), d. h. Mündigkeit und Bildung, gefördert werden. Denn nur,

„[w]enn wir so die Entfaltung des Menschen, die Klärung und Festigung seiner Position in der Welt und seine Befähigung sinnvoller Ordnung seines Lebens in den Vordergrund stellen, leisten wir [...] echte Bildungsarbeit“ (Riedel 1954, 192).

Für diese Art persönlichkeitsbildenden bzw. -entfaltenden Lernens oder auch – im (neu- bzw. post-)humanistisch-bildungstheoretischen Sinne gesprochen – menschenbildenden Lernens aber bedürfe es „einer bestimmten Unternehmenskultur“ (ebd.), einer „übergreifenden Lernkultur“ (Buschmeyer et al. 2021, 127) bzw. „lernförderlichen Arbeit(skultur)“ (Büchter 2022, 197), oder auch einer Welt, durch die bzw. mit der der Mensch sich bilden kann, um zu lernen, und mit bzw. durch die er lernen kann, um sich zu bilden.

Die Prozesse der Entfaltung des Menschen durch die Arbeit(swelt) werden dabei nicht nur durch formales, d. h. (raum-zeitlich) strukturell und pädagogisch geplantes, didaktisiertes und zielgerichtetes (standardisiertes) Lernen ermöglicht (dieses ist, wie angesprochen, nur noch bedingt möglich [vgl. Kap. 3.3]), sondern auch und vor allem durch *informelles Lernen*³⁴⁷ als lebenslanges Lernen, das „sich außerhalb von organisier-

347 Informelles Lernen weist dabei allerdings „eine Ambivalenz zwischen Emanzipationspotenzial [...] und der Gefahr allumfassender Verwertung und Vernutzung höchstpersönlicher Subjektpotenziale“ auf (Molzberger 2016, 91). Damit wird informelles Lernen implizit zur Bezugskategorie der Entgrenzung von Arbeit, insofern es der „disziplinären Konstituie-

ter Bildung und pädagogischen Einwirkungen vollzieht und in Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht primär dem Lernen dienen“ (Molzberger 2007, 222; 2010, 9), und das die entsprechenden betrieblich-organisationalen Strukturen oder auch „Rahmungen“ (Molzberger 2007) bereitstellt.³⁴⁸

Der Kern dieser „*Rahmungen informellen Lernens*“, wie *Gabriele Molzberger* (2007) sie im Rekurs auf eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von betrieblichen Strukturen und individuellem Lernen untersucht und in Verbindung mit bestehenden pädagogischen Perspektiven zum informellen Lernen in der Berufs- und Weiterbildung auch begrifflich hergeleitet und erweitert hat, ist, dass lernförderliche Bedingungen der Arbeit dann vorherrschen, „wenn die Logik der betrieblichen Arbeitsprozesse mit der Logik von Lernprozessen kompatibel gemacht werden kann“ (ebd., 101). *Molzberger* rückt damit „das lernende und sich bildende Subjekt in den Mittelpunkt“ (ebd., 115), dessen Lernen informell „als Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, mit sozialen Anderen und mit den äußeren Strukturen“ verläuft (ebd., 227), wobei sie eine nicht-normativ-dichotomistische, kritische Sichtweise vertritt, wonach die lernförderliche Organisation von Arbeit nicht rein auf struktureller, organisational-betrieblicher Ebene erreicht oder gar garantiert werden kann, sondern sie bezieht (immanent dialektisch) im Rekurs auf die Strukturierungstheorie *Giddens'* (ebd., 90 ff.; vgl. dazu a. Kap. 3.2) auch die arbeitenden Individuen in den Strukturierungsprozess mit ein. Denn aus der

„Bestimmung von Lernpotenzial der Arbeit [...] lassen sich [...] keine Aussagen darüber treffen, ob Lernprozesse tatsächlich gefördert werden, weil diese entscheidend sowohl durch die jeweils unternehmensstrukturellen Bedingungen *als auch* durch die individuellen Voraussetzungen bestimmt werden“ (ebd., 103; Hervorh. P. S.).

„Die Arbeits- und Weiterbildungsstrukturen rahmen das informelle Lernhandeln und zugleich werden die Strukturen in spezifischer Weise durch die Beschäftigten gelebt und durch ihr (Lern)handeln modifiziert“ (ebd., 221). Dies kommt jenem (dialektischen) Verständnis von Arbeiten und Lernen nahe, wie es *Adolf Kell* (1989) bereits notierte, wonach diese

„derart dialektisch miteinander verbunden [sind], daß durch die Veränderung der Umwelt durch Arbeiten sich nicht nur diese, sondern auch das Individuum selbst sich verändert, und daß mit der Veränderung des Individuums durch Lernen sich seine Wahrnehmungen und seine Definitionen der Umwelt verändern“ (Kell 1989, 16 f.).

rung der Weiterbildung“ und dessen „Konzept des Lebenslangen Lernens“ ebenso wie bereits der „Konstituierung der Berufspädagogik“ über deren Topos „Bildung im Medium des Berufs“ stets relational mitgedacht war (ebd., 101). Informelles Lernen kann dann als Katalysator der Ideologisierung von Weiterbildungsimperativen werden, die lebenslanges Lernen fordern und damit soziale Ungleichheiten rechtfertigen (vgl. dazu Büchter 1997, 249 ff.).

348 „Der Betrieb als Organisation und Sozialisationsfeld ist eine der im Kontext von betrieblicher Weiterbildung relevanten *Rahmungen*, die das informelle Lernen entscheidend beeinflusst. Unter Rahmungen werden hier sowohl konkret-materiale Rahmenbedingungen verstanden, wie die Organisations- und Rechtsform eines Unternehmens, die rechtlichen und finanziellen Grundlagen des Wirtschaftens als auch die sozialen Bedingungen, die als Strukturierungen auf das handelnde Individuum wirken und die durch die Individuen mithergestellt werden“ (Molzberger 2007, 88; Hervorh. i. O.).

Es „verschränken sich individuelle Dispositionen mit betrieblich-strukturellen Gegebenheiten“ (Molzberger 2007, 231). Die Gestaltung bzw. „Rahmung“ von lernförderlicher Arbeit ist damit immer nur Ausdruck „optionale[r] Lernmöglichkeiten“ (ebd., 117), insofern das Lernen nicht nur strukturell, sondern auch individuell, d. h. in Bezug auf die (bspw. biografischen und sozialen) Strukturen (Beziehungen bzw. Verwicklungen, Resonanzen oder Kreuzungspunkte; vgl. Kap. 6.2, 6.3 u. 6.4) und damit insgesamt subjektiv (in dem in dieser Arbeit vertretenen dialektisch-praktischen Sinne) bedingt ist. Die „Rahmung informellen Lernens“ besitzt damit eine immanent wichtige Bedeutung dafür, inwiefern auf organisatorischer Ebene (z. B. des Betriebs, aber auch der [Berufsschul- oder Berufsbildungs-] Politik) die Arbeit als Beruf und damit als allgemein sinnvolle und bedeutsame Arbeit (vgl. Kap. 7.2) betrachtet werden kann. Arbeiten und Lernen in ihrer dialektischen Verbindung rücken nahe heran an das dialektisch-praktische Verständnis von Berufs-Bildung, wie es in dieser Arbeit erarbeitet worden ist (vgl. Kap. 7.2). Insofern das gerahmte, aber nicht formal organisierte Lernen als informelles Lernen darauf abzielt, in der Arbeit Kritik- und Reflexionsprozesse anzuregen, die auf die (Lebens-)Erfahrung der Subjekte rekurren und damit „sowohl ein kognitiv-reflexives Potenzial als auch körperliche, soziale und situative Dimensionen“ (ebd., 227; 2010, 13) impliziert, öffnet sich „die Perspektive für lern- und bildungstheoretische Überlegungen“, wie Molzberger (2010, 12) selbst proklamiert, jedoch ohne dies bildungstheoretisch ausführlicher zu erläutern.³⁴⁹

Berufsbildungstheoretisch ist Arbeit dann lernförderlich, wenn sie informelles Lernen in dem hier bildungstheoretisch angedeuteten Sinne fördert, weil sie dann nicht nur Lernen als Herstellung von Wissen bzw. Wissenserwerb³⁵⁰ und Qualifikationen bzw. Qualifizierung technisch reduziert und nur zur „Sachbemeisterung“ (Litt) herausfordert, sondern weil auch auf die subjektiven, aus und in der Praxis gemachten und gewonnenen Erfahrungen Lernender rekurriert wird und sie zur Selbst- bzw. Sub-

349 Dies ließe sich jedoch im Sinne der hier formulierten dialektischen Berufsbildungstheorie und ihrer Aspekte der Krise/Kritik (vgl. Kap. 4.4.1 u. 5.1), der Reflexion (vgl. Kap. 4.4.2) sowie der produktiven Verwicklung (vgl. Kap. 5.2) und der *Intraaktion*, *Intradependenz* und des *Intraesses* (vgl. Kap. 7.1.2.) unternehmen. Wie Krise und Kritik Einschnitte in Bildungsprozessen, Reflexion deren Interpretation vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen, und produktive Verwicklungen und *Intraaktion*, *Intradependenz* und des *Intraesse* die praktische „Aufhebung“ und wechselseitige Bedingung und Genese dieser Trennung und Reflexion im Lichte körperlicher, kultureller und sozialer Dimensionen markieren, beinhaltet auch das informelle Lernen aufgrund seiner impliziten Unstrukturiertheit unvorhergesehene und/oder unvorhersehbare Situationen, auf die ein Subjekt je individuell im Rekurs auf seine biografischen Erfahrungen praktisch reagiert (oder nicht reagiert, wenn keine Resonanz besteht). „Informelles Lernen ist demnach ein Prozess, bei dem das Subjekt Konstruktionen als Ordnungsmuster von Erfahrungen und Interaktionen, Emotionen und Wertungen lernend in der Arbeit bildet“ (ebd.). Informell oder unstrukturiert meint dann aber nicht form- oder strukturlos, sondern kann, im Sinne des Dialektischen des „*Weniger als nichts*“ (vgl. Kap. 4.3), als Indikator für einen virtuellen Überschuss betrachtet werden, der informellem Lernen anhaftet und es einzigartig und unberechenbar und damit dialektisch-praktisch (subjektiv) für diese anschlussfähig macht. Informelles Lernen lässt sich dann verstehen als Lernen, dessen Telos analog zum „Kaffee ohne...“ nicht primordial bestimmt bzw. bestimmbar (d. h. nicht normativ) ist, sondern der subjektiv und in Anbetracht der (Krisen-)Situation erst praktisch bestimmt werden muss. Informelles Lernen ist damit unbestimmt-bestimmt, offen und geschlossen zugleich. Über das informelle Lernen und dessen (berufs-)theoretisch entsprechend gestaltete „Rahmungen“ wie bspw. „Lernprozessberatung“ bzw. „Lernbegleitung“ (Ahrens/Molzberger 2020, 20 bzw. Ahrens et al. 2018, 59) besitzt berufliche und betriebliche (Weiter-)Bildung dann das „subversive[.] Potenzial[.]“ (Molzberger 2021, 10), mehr zu sein als bloße Anpassung an betriebliche und berufliche Qualifizierungserfordernisse (dazu auch Ahrens/Gessler 2018, 170), weil es auch das „*Weniger als nichts*“ als Teil oder Momentum (vgl. Kap. 5.1.2.2.2) der dialektisch-praktischen (vgl. Kap. 7.1) Arbeit, die als Ausschnitt von Welt und Menschen mit Wirklichkeit ermöglichenden und Möglichkeit verwirklichenden Problemlagen zu tun hat, beinhaltet.

350 Wissen und Wissenserwerb sind auch, aber nicht ausschließlich wichtig, um Sachkenntnis zu erlangen, die wiederum wichtig ist zur Äußerung von Kritik (Heid 2003a, 25) und zur Lösung komplexer Probleme (Ahrens/Gessler 2018, 167 ff.).

jektwerdung, zu (Weiter-)Bildung auffordert. Lernen ist aber auch ebenso arbeitsförderlich, weil es ebenjene Sachbemeisterung ermöglicht, die wiederum das Machen von Erfahrungen in der und mit der Welt (und darüber des Selbst) beeinflusst. Sind Lernen und Arbeiten produktiv verbunden, kann Arbeiten lern- und Lernen arbeitsförderlich sein (Riedel 1962; 1964; dazu auch Stobbe/Külpmann in Vorb.). Diese Verbindung herauszufordern, jedoch *nicht (!)* vorherzubestimmen, wiederum bedarf entsprechender „Rahmungen“ (Molzberger 2007). *Informelles Lernen und die diese fördernden Rahmungen lassen sich dann als eine bildungsermöglichende Schnittstelle der Verbindung von Lernen und Arbeiten, von Berufs-Bildung und damit wiederum als Medium des Praxistransfers bildungstheoretischer Überlegungen (bspw. Didaktisierung der Theorie) betrachten.*

Diese (nur angedeutete) Verbindung von Lernen und Arbeiten mit dialektischer Berufsbildungstheorie wäre noch weiter auszuführen, wobei insbesondere darauf zu achten wäre, (informelles) Lernen (in der Arbeit) einerseits dialektisch (berufs-)bildungstheoretisch zu begründen, (Berufs-)Bildung andererseits lerntheoretisch weiter für den Diskurs um lebenslanges Lernen und Weiterbildung anschlussfähig zu machen. Es geht darum herauszuarbeiten (und anzuerkennen?!), inwiefern „Bildung und Lernen [...] sich wechselseitig [bedingen]“ (Büchter 2022, 148) bzw. „Bildung [...] Lernen voraus[setzt und Lernen ...] ohne Bildung [halb] bleibt“ (ebd.). Es ist also weiter zu untersuchen, inwiefern unter sich fortwährend ändernden Bedingungen „informelles Lernen an bildungstheoretische Ideen und Normen anschlussfähig ist“ (Molzberger 2016, 101). Denn informelles Lernen ist, wie (betriebliche) Weiterbildung (vgl. Büchter 1997) nicht immer und überall a priori „eine programmatisch positive Bestimmung“ (Molzberger 2010, 19), sondern sie ist vielmehr berufsbildungstheoretisch, d. h. dialektisch (selbstkritisch, selbstreflexiv und selbstkonzilient) zu begründen, um dadurch das informelle Lernen selbst einerseits nicht lediglich als „Korrekturfunktion“ formalen Lernens zu diskreditieren (ebd.), und es andererseits nicht unkritisch und unreflektiert als Ideologie und Allheilmittel zu propagieren. Berufsbildungstheoretisch wäre zudem die Behauptung zu begründen, dass mit dem informellen, „jenseits staatlich geordneter oder verantworteter Bildung“ stattfindenden Lernen „die Erwachsenenbildung und Berufspädagogik anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, die sich mehr oder weniger um die Schule herum ranken, immer noch voraus“ sind (Molzberger/Büchter 2022, 464 f.).

Was mit der dialektischen Berufsbildungstheorie in Bezug auf Lernen und Arbeiten bleibt, ist, dass Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung und damit Berufs- und Erwachsenenbildung, als für den jeweiligen Forschungsbereich zuständige wissenschaftliche Disziplinen, ebenso näher zusammenrücken sollten wie Berufsbildung und allgemeine Bildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik und (Allgemeine) Erziehungswissenschaft, um so das „Gegenstands- und Begriffsverständnis in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen weiter zu spezifizieren und mit anderen Disziplinen in einen Diskurs zu treten“ (Molzberger 2007, 224). Die Formulierung einer entsprechenden, analog und in Beziehung zur hier formulierten Berufsbildungstheo-

rie stehenden, regenerierten Weiterbildungstheorie wäre für dieses Ansinnen ein möglicher Anknüpfungspunkt.³⁵¹

8.2.2 Digitalisierung und Arbeit

Des Weiteren kann die Beziehung von dialektischer Berufsbildungstheorie und *Digitalisierung und Arbeit* betrachtet werden und lässt sich im Lichte der hier formulierten Berufsbildungstheorie und im Anschluss an die soeben gemachten Ausführungen zu *Lernen und Arbeiten* nochmals um mögliche Anknüpfungspunkte ergänzen.

Ist, wie bereits notiert (vgl. Kap. 3.3.1), Digitalisierung eines der zentralen Themen der letzten Jahre in der (Berufs-)Bildungs- und Arbeitsmarktforschung und ist digitalisierte Arbeit ein Ausdruck der Modernisierung der Moderne und damit einer post- und metamodernen, poststrukturalistischen Dynamik, so ist sie damit die Fortsetzung eines Wandels (in) der Arbeitswelt, in der „Normen“ nicht einfach gegeben sind, sondern sich Strukturen erst über und in Praktiken fortwährend bilden und „normalisieren“ (vgl. Kap. 7.2 u. 7.3 i. V. m. 3.3.1, Stichwort: „Arbeitstrias“ und deren Radikalisierung durch die Digitalisierung von Arbeit). Die Digitalisierung von Arbeit ist dabei mehr als die zunehmende Technisierung von Arbeit(sprozessen) mittels digitaler Technologien (vgl. z. B. Stobbe 2022), sondern besitzt auch eine sozio-materielle und -kulturelle, mithin ontologische Dimension (vgl. dazu z. B. nochmals Noller [2022] in Kap. 3.3.1; vgl. a. Kap. 5.2).

Dieser Sinn- und Bedeutungsüberschuss („Überschuss‘ an Sinn“ und „Mehrwert‘ an Bedeutung“ [Krämer 1998, 79]) ist auch in der Berufs- und Weiterbildungs-forschung aufgenommen worden. So ist bspw. die Rede davon, dass „Digitalisierung [...] eine gesellschaftliche Veränderung [kennzeichnet], die über den Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung hinausgeht“ (Molzberger 2020, 71), insofern sie auch das „Zusammenspiel verschiedener Handlungspraxen“ tangiert (ebd., 76). Sind zu deren Erlernen und Beherrschung (Weiter-)Bildung und (lebenslanges) Lernen erforderlich, so fällt die dafür nötige wissenschaftliche Konzeptualisierung und Begleitung in den Aufgabenbereich der Weiterbildungs- sowie der berufs- und wirtschaftspädagogischen Berufsbildungsforschung (vgl. ebd. sowie Kutscha 2023a). Das bedeutet wiederum, Digitalisierung und Arbeit berufsbildungstheoretisch zu betrachten und bspw. im Sinne lernförderlicher Arbeitsgestaltung durch „Rahmungen informellen Lernens“ in der digitalisierten (betrieblichen) Arbeit(swelt) zu begründen – z. B. mit Blick auf neue Ar-

351 Etwas später, nämlich in den 1990er-Jahren, aber ähnlich zur Fragwürdigkeit der Theoretisierung von Berufsbildung in den 1970er-Jahren, wurde auch der Theoretisierung von Erwachsenen- und Weiterbildung ein jähes Ende prognostiziert, wie Jürgen Wittpoth im Rekurs auf die Diagnose Horst Sieberts schreibt: Es machte „sich Resignation breit. Horst Siebert eröffnet seinen Artikel ‚Keine Zeit für Theorie?‘ mit dem Satz: ‚Die Zeit der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung scheint vorbei zu sein‘ [...] Den ‚Theoretikern an den Universitäten scheint der große Wurf nicht mehr zu gelingen‘ [...] und Praktiker begegnen (vermeintlich abgehobener) Theorie nicht einmal mehr feindlich, sondern nur noch achselzuckend, gleichgültig. ‚Ein Theorie- oder Forschungsbedarf scheint nicht mehr zu bestehen‘ [...], vielmehr sucht man nach Lösungen für gegenwärtige Finanzierungsprobleme der Weiterbildung“ (Siebert 1992, 77 zit. n. Wittpoth 2007, 46). Eine „Aufhebung“ und Regeneration der Erwachsenen- und Weiterbildungstheorie(n) scheint vor diesem Hintergrund und der historisch ableitbaren steigenden Signifikanz von (betrieblicher und beruflicher) Weiterbildung (Büchter 2002; 1997; BMAS 2022) und lebenslangem Lernen (auch im Zuge der Digitalisierung; vgl. dazu folgend Kap. 8.2.2) angebracht. Ansätze dazu, so Wittpoth, seien bereits Anfang der 2000er-Jahre auszumachen gewesen (ebd., 47), der bis dato erfolgte Output, so Käßpinger, sei jedoch „entgegen dem mittlerweile hohen Publikationsausstoß noch zu niedrig“ (Käßpinger 2018, 692).

beitsorganisationsformen³⁵² oder die Strukturierungen digitaler Arbeits- und Lernumgebungen.³⁵³ Lernen im Medium digitalisierter Arbeit ist dann mit dem Anspruch verbunden, Subjektbildung im o. g. Sinne und darüber vermittelt Berufs-Bildung zu ermöglichen (vgl. Kap. 6 u. 7). Dies würde bspw. beinhalten, „digitalen Subjekten“ (Rathmann) die Möglichkeit zu bieten, sich über die, mit und in der digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt z. B. als Singularitäten zu entfalten (vgl. Kap. 6.2.5), diesen Prozess aber gleichsam kritisch-reflexiv auch in einen gesellschaftlichen Zusammenhang einzubetten, also nicht als rein technisch ermöglichten, solipsistischen Prozess zu isolieren, sondern als allgemein(bildend)en Prozess zu verstehen.

Es geht zudem um die Entwicklung einer „Wachsamkeit“ (Litt 1958 [1960], 86; Hervorh. i. O.; Litt 1964, 85; vgl. Kap. 2.6) für die Chancen und Risiken digitalisierter Arbeit und deren Auswirkungen und Bedeutung für das eigene Leben (als Subjekt, d. h. Individuum *und* Sozialwesen). Es geht darum, „die Wachsamkeit in dem Menschen [...] frühzeitig zu entwickeln, die ihn sehend macht für die in seinem Inneren lauernden Gefahren“ (Litt 1955, 34).³⁵⁴ Das bedeutet gleichsam aber *nicht*, technologischen Entwicklungen ihre für dieses Anliegen elementare Bedeutung abzuerkennen, nämlich diese Prozesse einerseits zu ermöglichen, sie andererseits auch unbestimmt-bestimmt zu modifizieren, denn schließlich bieten sie die Möglichkeit, den virtuellen Überschuss von Bildungsprozessen im Medium des Digitalen zu *quasi-materialisieren* (vgl. Kap. 5.2.2)³⁵⁵, d. h. das „Weniger als nichts“ mit der immateriellen, jedoch ontolo-

352 Bspw. könnte untersucht werden, inwiefern „Rahmungen informellen Lernens“ in Bezug auf *Crowdwork* (vgl. Kap. 3.3.1) lernförderlich sind. Ohne das Konzept der „Rahmungen informellen Lernens“ zu nennen, haben Becker et al. (2024) zum Beispiel untersucht, inwiefern eine Crowdwork-Plattform Social-Media-Plattformen nutzt, um soziale Lernpraktiken zu unterstützen. Im Ergebnis fanden sie heraus, dass über eine Form von „weak cooperative solidarity“ (ebd., 428), die die beobachteten User:innen entwickeln, ein eher beiläufiges, pragmatisches „(situational and functional“ [ebd., 444]) Lernen stattfindet. „If learning happens it rather seems to be a byproduct, suggesting that it can be characterized as rather informal“ (ebd., 441).

353 Hier richtet sich der Blick insbesondere auf simplifizierende und technizistische Verhältnisbestimmungen von mittels Algorithmen gesteuerten, datengetriebenen digitalisierten Arbeits- und Lernumgebungen (dazu bspw. besonders kritisch Höhne/Karcher 2022; auch Hartong 2018; 2019; Hartong et al. 2021). Bei der Verknüpfung der Topoi „Rahmungen informellen Lernens“ und „Digitalisierung“ ist zu berücksichtigen, dass die mit der Digitalisierung verbundenen Technologien keine (wert-)neutralen Strukturen erzeugen, sondern vielmehr steuernd auf die Nutzer:innen einwirken und dadurch nach Höhne/Karcher eine „neue Logik des Lernens etabliert [wird], die vor allem technisch-ökonomische und weniger pädagogische Kriterien in den Vordergrund rückt“ (Höhne/Karcher 2022, 52; Hervorh. i. O.). Mittels „Datafizierung“, d. h. „quantifiziert-digitale[m] Vermessen“ (Hartong et al. 2021, 205 und passim), sollen Strukturen erzeugt werden, die gemäß der diese Datafizierung bestimmenden Logik das Lernen im Sinne einer „erfolgsorientierte[n] output-Steuerung“ (Höhne/Karcher 2022, 56; Hervorh. i. O.) regulieren (zu diesem Thema auch Hartong 2018; Couldry/Hepp 2021; Brocke/Kipping 2022). Die Entwicklung, Implementierung und Nutzung digitalisierter Arbeits- und Lernumgebungen ist demnach pädagogisch zu begleiten (vgl. Ahrens/Molzberger 2020, 20; Gessler/Ahrens 2020; Ahrens et al. 2018, 59 ff.; Verbund Professio 2017, 35) und (berufs-)bildungstheoretisch zu begründen. „Angesprochen ist damit [auch; P. S.] ein neues Verständnis von Weiterbildung, das sich stärker an den individuellen Bedarfen und Fragen der Beschäftigten – und zwar nicht nur in berufsfachlicher Hinsicht, sondern auch hinsichtlich der Lernpraktiken – orientiert und diese konkret bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen unterstützt“ (Verbund Professio 2017, 35), z. B. durch Entwicklung von „digitalisierten Rahmungen informellen Lernens“, die auf den Beinen einer dialektisch-praktischen Bildungstheorie stehen. Die hier formulierte regenerierte Berufsbildungstheorie kann hierzu als nötige kritische Reflexionsinstanz dienen.

354 Gerade in Bezug auf disruptive technische Entwicklungen wie die Digitalisierung sind letztlich aber auch mögliche (unbeabsichtigte) Nebeneffekte (Beck 1986; vgl. Kap. 3.1.1) zu berücksichtigen. Diese können bspw. eine durch den Einbezug digitaler Medien fortschreitende „Entgrenzung von Arbeit“ (Büchter 2023) und Lernen (vgl. Arnold 2022, 8) sein, die sich je nach berufsbildungstheoretischer Fundierung und „Rahmung informellen Lernens“ dann z. B. als Möglichkeiten der Begrenzung entgrenzter Arbeit durch entgrenzte Bildung (Büchter 2023, 346) oder aber als Verstärkung der „Kollaboration von [entgrenzter; P. S.] Arbeit und [entgrenzter; P. S.] Bildung und nicht [als] die Möglichkeit, dass Bildung entgrenzte Arbeit begrenzen könnte“ (ebd., 345; Hervorh. i. O.), äußern können.

355 Die digitale Welt ist nicht als „virtuelle Parallelwelt“ (Allert et al. 2017, 13) zu betrachten, sondern als „Realität eigenen Rechts“ (Noller 2023, 10 bzw. Noller 2021, 44; Hervorh. i. O.), die „eine kaum überschaubare Fülle von Szenarien des

gisch bedeutsamen digitalisierten Welt durch entsprechende (Umgangs)Praktiken zu verbinden. Mensch und Maschine werden über digitale Technologien (z. B. das Internet) zu miteinander vernetzten Menschen, zu „reflexiven Mitspielern“ (Hörning; vgl. Kap. 5.2) gemacht, wodurch in Verbindung mit analogen Medien insbesondere zeit- und ortsunabhängige, erweiterte und neue Resonanzmöglichkeiten (vgl. Kap. 6.2.4) aufgetan werden (zum „Einbezug des Lernens mit digitalen Medien“ z. B. Arnold 2021; 2022), die eine Erweiterung der (Ko-[Re-])Konstitution von Mensch und Welt erlauben.

Diesbezüglich ist die (berufs- und weiter-)bildungstheoretische Auseinandersetzung mit *Digitalisierung und Arbeiten* in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik interessant, insofern sich mit der Digitalisierung der Arbeitswelt (möglicherweise) neue Herausforderungen und Konsequenzen nicht nur in Bezug auf die Berufsbildung ergeben (Anstöße dazu bspw. in Reimann 2022; Stobbe 2022), sondern (weil beides sich dialektisch bedingt; vgl. Kap. 7.2) sich auch im Hinblick auf ihr Verständnis von Beruf und Beruflichkeit ausmachen lassen (dazu z. B. Meyer 2019; Kutscha 2017; 2020a; 2023a) und sich die „[d]ie Frage nach den Handlungssubjekten der digitalen Transformation [...] und ihrer Beruflichkeit; P. S.] neu [stellt]. Sie gehört [...] zu den Schlüsselproblemen der beruflichen Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“ (Kutscha 2023a, 75).

Zentral für die mit der Digitalisierung (von Arbeit) einhergehenden (neuen Form von) Beruflichkeit sind bspw. nach Rita Meyer „permanente Veränderung, geringe zeitliche Konstanz, hohe Flexibilität und damit verbunden die Forderung an die Subjekte zu lebenslangem Lernen“ sowie eigenverantwortliche und selbstorganisierte „Steuerung und Gestaltung von Arbeits- und Qualifikationsprozessen“ (Meyer 2019, 119).³⁵⁶ Dies verweist auf die o. g. elementare Bedeutung von Weiterbildung zur Bewältigung dieser Anforderungen und Veränderungen (Molzberger 2020, 71) sowie auf mögliche Anknüpfungspunkte für eine „Verständigung über einen zukunftsfähigen kritischen Weiterbildungsbegriff“ (ebd., 76), der, wie gesagt, nicht auf Anpassung an technische Gegebenheiten reduziert wird, sondern Berufs-Bildung im in dieser Arbeit gemeinten Sinne der dialektischen Subjektbildung ermöglicht und darüber vermittelt Beruflichkeit berufsbildungstheoretisch begründet (vgl. Kap. 7.2) – auch im Lichte digitalisierter Arbeit und insbesondere mit Blick auf im Zuge der Digitalisierung beförderte „prekäre[.], belastende[.] und gesellschaftlich unsichtbare[.] Arbeit“ (Büchter 2023, 347). Diesbezüglich ließe sich bspw. das Augenmerk auf radikalisierte, aber dennoch eher randständige Ausprägungs- und Organisationsformen digitalisierter Arbeit wie Crowd-

Einstiegs in und des Anschlusses an diese [eröffnet]. Virtualität ist wie das, was wir Natur nennen oder was lange Zeit so genannt wurde, Teil unserer Lebenswelt – und das in der Fülle aller möglichen Bezüge“ (Kasprwicz/Rieger 2020, 2); sie ist im Alltag angekommen und hat dort einen Zustand der Normalität erreicht (ebd., 13 f.); sie ist eine „genuine Form von Realität, die *ontologisch* kausal wirksam ist“ (Noller 2023, 17; Hervorh. i. O.).

356 Meyer (2019, 118 f.) erkennt bspw. den „Ausdruck [...] einer] neuen Beruflichkeit, die sich [...] im Kontext digitalisierter Arbeitsformen konstituiert“ und folgende Merkmale aufweist: „eine geringere Formalisierung, insbesondere in Bezug auf Gratifikations- und Sozialleistungen sowie bezogen auf die sozialen Abstimmungsprozesse; eine Entgrenzung beruflichen Lernens – damit ist eine räumliche Entgrenzung aus den Lernorten Schule und Betrieb und eine zeitliche Entgrenzung aus der Phase der Erstausbildung in die Weiterbildung sowie eine inhaltliche Entgrenzung durch das Verschwimmen der Fachgrenzen und disziplinären Zuständigkeiten gemeint; eine Verschiebung traditioneller, funktionsorientierter betrieblicher Strukturen hin zu einer Prozessorientierung – diese gilt als neues Leitbild für die Arbeitsorganisation und auch für die betrieblichen Lernprozesse.“

work (vgl. Kap. 3.3.1) richten und untersuchen, ob und inwiefern sich möglicherweise mit ihnen ein nochmals anderes Verständnis von Beruf und Beruflichkeit in Bezug auf digitalisierte Arbeit erkennen lässt – erste Forschungsprojekte (vgl. „Projekt Crowdwork“ [CKoBeLeP 2021–2024]) und Abschlussarbeiten zum Verständnis von Beruf und Beruflichkeit in Crowdwork (Külpmann i. E.)³⁵⁷ sowie zu anderen, möglicherweise auch für die Berufsbildung bedeutsamen Themenfeldern gibt es bereits bzw. sind in Anbahnung.

Insgesamt hängt die erfolgreiche Verbindung von und der Umgang mit Digitalisierung und Arbeit vom (ko-[re-])konstitutiven Mit- bzw. Durch-einander der an der digitalisierten Arbeit Beteiligten ab. Das heißt, auch im Medium digitalisierter Arbeit sind (Handlungs)Praktiken „[d]ie Brücke zwischen dem Ich und dem Anderen“ (Carsensen et al. 2014, 13) – dem „*Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist*“ (Hegel 3, 145; Hervorh. i. O.) – und damit Ausgangs- und Anknüpfungspunkt berufsbildungstheoretischer Betrachtung des Verhältnisses von Digitalisierung und Arbeit. Indem also die ontologischen Effekte der Digitalisierung in Bezug zur Arbeit gesetzt und in Hinblick auf ihre subjektive Sinn- und Bedeutungszuschreibung untersucht werden, lassen sich möglicherweise berufsbildungstheoretische Begründungen für eine lernförderliche und damit (Weiter-)Bildung ermöglichende Gestaltung digitalisierter Arbeit herleiten.

8.2.3 (Berufs-)Bildung und nachhaltige Entwicklung ((B)BNE)

Des Weiteren ist auf das Verhältnis von regenerierter Berufsbildungstheorie und (Berufs-)Bildung und nachhaltige Entwicklung aufmerksam zu machen. Nachhaltige Entwicklung hat ebenfalls in den letzten Jahren im Angesicht von Mensch und Welt bedrohenden Krisen, vor allem Klimakrisen, an Bedeutung in Wissenschaft und Forschung gewonnen.

„Das Bildungskonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist vor [...] dem] Hintergrund [der Verabschiedung von 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen im Jahr 1992; P. S.] als die Reaktion des Bildungsbereiches auf diese Herausforderungen zu verstehen. Nachhaltige Entwicklung steht dabei für die Idee inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit, die eine Befriedigung von Bedürfnissen der heutigen

357 Das „Projekt Crowdwork“ ist ein an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg geleitetes und in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen sowie dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung durchgeführtes Forschungsprojekt. Der vollständige Projektname lautet: „Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung“ (CKoBeLeP, dtec.bw, 2021–2024). Das Projekt wird von dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr gefördert, welches von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert wird. Im Rahmen des Projektes beschäftigen sich Wissenschaftler:innen verschiedener Institutionen (zu denen auch der Autor dieser Arbeit, die im Rahmen dieses Projektes geschrieben wurde, gehört) und Wissenschaftsdisziplinen in insgesamt interdisziplinärer Herangehensweise und Perspektive mit der bislang relativ wenig beachteten bzw. durchgeführten Forschung zu Kompetenz-/Subjektivierungseffekten, individueller Beruflichkeit und lernförderlicher Plattformgestaltung in Crowdwork (siehe dazu: <https://www.hsu-hh.de/bbp/forschung/crowdwork/>). Das Forschungsprojekt und erste Forschungserkenntnisse daraus wurden im Podcast „Expedition Arbeit“ (2022) vorgestellt und diskutiert. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften oder Sammelbänden (peer-reviewed) im Projekt sind u. a. zum Thema „Crowdwork und Berufsbildung“ (Eckelt/Thrun 2021); zum Thema „Bildung und digitalisierte Arbeit“ (Stobbe 2022); zum Thema „Gamification in Crowdwork“ (Becker 2023); zum Thema „Soziale Lernpraktiken in Crowdwork“ (Becker et al. 2024); zum Thema „Verantwortung und Crowdwork“ (Stobbe 2024). Ein Projekt-Sammelband, dessen Inhalte sich neben dem thematischen Schwerpunkt der Lernhaltigkeit bzw. Lernförderlichkeit in Crowdwork über alle Projektthemenfelder erstrecken, ist in Arbeit. Zudem wird im Rahmen der Projektverlängerung (2025–2026) beabsichtigt, die bisherigen Befunde und Ansätze zum Arbeiten und Lernen auf konventionelle Arbeitsorganisationen zu übertragen und weiterzuentwickeln.

Generation ermöglicht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre Bedürfnisse zu befriedigen [...]. Die Idee der Nachhaltigkeit ermöglicht es, aktuelle Herausforderungen zu kontextualisieren, zu deren Bewältigung Bildung das Individuum befähigen soll. Bildung ist damit zugleich eine unerlässliche Voraussetzung, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (Barth 2021, 35; dazu auch in Michaelis/Berding 2022a).

Im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens zu handeln (bzw. handeln zu können) beinhaltet, „die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation [... zu sichern] und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens“ zu erhalten, wobei „umweltbezogene, wirtschaftliche und soziale Aspekte wichtig“ sind (BMBF 2024).³⁵⁸ Mit dem Konzept der *(Berufs-)Bildung und nachhaltige Entwicklung* ist das Ziel verbunden,

„Menschen dabei zu unterstützen, auf der Grundlage fundierten Wissens über komplexe Zukunftsfragen kreativ und verantwortungsvoll zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen [...]. In der bundesdeutschen Diskussion wird dieses Ziel unter dem Begriff der ‚Gestaltungskompetenz‘ diskutiert [...]. Mit diesem Bildungsziel wird zum Ausdruck gebracht, dass es bei Bildung für nachhaltige Entwicklung um einen Prozess geht, in dem lebensweltliche Problemstellungen so bearbeitet werden, dass für ihre Lösung notwendige Kompetenzen aufgebaut werden“ (Barth 2021, 35).³⁵⁹

Die Notwendigkeit, Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung in den (berufs)bildungstheoretischen Diskurs zu thematisieren, ist bislang jedoch kaum unternommen worden (Ketschau/Steib 2023, 294). Erst seit Kurzem wird sich (kritisch) mit dem Thema Bildung bzw. Berufsbildung und nachhaltige Entwicklung (auch theoretisch) auseinandergesetzt (Michaelis/Berding 2022b, 11; vgl. bspw. Ketschau/Steib 2023; Rebmann/Schlömer 2020; Beiträge in Michaelis/Berding 2022a und in Vollmer et al. 2020). Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen Fragen danach, wie Berufsbildung in institutioneller wie individueller Perspektive nachhaltige Entwicklung unterstützen kann, d. h. bspw. welche auf die nachhaltige Entwicklung gerichteten Normen Bil-

358 Dies gilt auch in Bezug auf Digitalisierung, die bspw. mit Blick auf die Chancen und Risiken für Nachhaltigkeit zu betrachten ist, da mit der Digitalisierung einerseits Lösungs- und Bewältigungspotenziale für den effizienteren Umgang mit ökologischen Ressourcen einhergehen, sie andererseits aufgrund ihres fortwährend steigenden Energiebedarfs von jenen Ressourcen immer mehr benötigt (Vollmer 2020), sog. „Rebound-Effekte“ (ebd., 28; zur Ambivalenz von Digitalisierung und Nachhaltigkeit auch Rebmann/Schlömer 2020, 328; Haan et al. 2021, 13). Digitalisierung und Nachhaltigkeit sind im Kontext von Berufsbildung stets zusammenzudenken (dazu z. B. Spöttl 2023).

359 In Bezug auf den Diskurs und die Bestimmung für *Bildung und nachhaltige Entwicklung* nötige bzw. anzustrebende Kompetenzen bietet sich dann bspw. die Entwicklung „reflektierter Sachkompetenz“ (Euler 2022) an – stets jedoch auf (berufs-)bildungstheoretischer Basis. „Es geht [...] nicht nur um die Frage der Kompetenzentwicklung, sondern um den dahinterliegenden Gedanken von Legitimation und grundlegender Sinnstiftung“ (Stomporowski 2023, 3). Auch hierbei ist die auf Bildung selbst bezogene dialektische Betrachtung zu betonen, weil Bildung, wie Ketschau und Steib annehmen, einerseits Antidot und andererseits Katalysator von Nachhaltigkeitskrisen ist. Sie sei „Instrument der nachhaltigen Entwicklung“ und „rekonstruiert vorgegebene politische Bedingungen und damit die Verursachung der Resilienzkrisen, welche überhaupt erst das Prinzip der Nachhaltigkeit notwendig machte“ (Ketschau/Steib 2023, 297). Mit entsprechender Berücksichtigung der Dialektik von Bildung erwehrt sich Bildung aber dem Vorwurf Ketschaus und Steibs, dabei weder „den Anlass [...] noch die Mittel zu haben, diese [Verursachung; P. S.] reflektieren oder verändern zu können“ (ebd.). Bildung ist – ganz dialektisch – „Brandstifter und Feuerwehr“ (Sesink 2005), kritische Auseinandersetzungen mit ihr sind daher stets und im wahrsten Sinne des Wortes notwendig (vgl. in Bezug zu *Bildung und nachhaltige Entwicklung* bspw. theoretisch Hamborg 2017; 2020, mit Bezug zum Theorie-Praxis-Transfer Schlömer et al. 2024; Kiepe et al. 2024).

dungspersonal in ihrem Handeln oder welche Bildungsmaßnahmen in ihrer curricularen und didaktischen Gestaltung vorgegeben werden sollen, welche Lernziele damit verbunden sind und wie diese erforscht werden können, wie also bspw. „die betrieblichen und schulischen Lernorte an der Nachhaltigkeitsidee auszurichten und die Mitgestaltungschancen der Individuen zu verbessern“ wären (Rebmann/Schlömer 2020, 326), und wie neben der internen auch die Wissenschaftskommunikation nach extern mit den nicht-wissenschaftlichen „Abnehmern, Multiplikatoren und Anbietern von BBNE (Betriebe, Kammern, Verbände, Sozialpartner)“ (Kiepe et al. 2024, 188) als auch die Implementierung von Bildungsinnovationen wie BBNE sowie der Transfer möglicherweise diametraler Vorstellungen jener Akteure zur Umsetzung dieser Nachhaltigkeitsideen gelingen kann (dazu Kiepe et al. 2024 sowie Schlömer et al. 2024). Des Weiteren wird sich mit Fragen insbesondere der Ausbildung beschäftigt, wie Nachhaltigkeit durch Bildung und vice versa gefördert bzw. gewahrt werden kann, bei gleichzeitiger Gewährleistung und Förderung sozialen, politischen, ökonomischen usw., mithin ökologische Ressourcen konsumierenden oder gefährdenden Fortschritts (Michaelis/Berding 2022b, 11 f.; siehe auch Stichwort „nachhaltiges Wirtschaften“ in Kiepe et al. 2024, 191 f.). Es sind Fragen, wie „wirtschaftliche Entwicklungen mit dem Schutz der natürlichen Umwelt und einer globalen Sicht auf soziale Gerechtigkeit in Einklang zu bringen“ sind (Rebmann/Schlömer 2020, 327; vgl. dazu ähnlich auch in Haan et al. 2021).³⁶⁰ Aus diesem Grund zielt „Bildung für nachhaltige Entwicklung [...] vor allem auf die Befähigung ab, kritisch-konstruktiv Anforderungen für eine nachhaltige Transformation zu bewältigen und den Wandel aktiv mitzugestalten“ (Michaelis/Berding 2022b, 11).

Aus dieser Darstellung von Bildung für nachhaltige Entwicklung wird nunmehr ersichtlich, dass es sich dabei auf bildungstheoretischer Begriffsebene eigentlich um einen Pleonasmus handelt, ist Nachhaltigkeit für Bildung schließlich „selbstverständlich“. Denn umfasst Bildung, wie gezeigt (vgl. Kap. 7.3.1.3), als selbstreferenzielle Normativität verschiedene Dimensionen, neben einer sozialen u. a. auch eine ökologische, so impliziert dies, dass Bildung, weil sie auf diese Dimensionen einerseits angewiesen, sie andererseits aber auch konstituierend ist, diese und alles mit ihnen Verbundene erhält. Das heißt, Bildung als selbstreferenzielle Normativität schließt nicht nur die Achtung der Würde des Menschen (soziale und politische Dimension; vgl. Kap. 7.3.1.2), sondern – im Anschluss an den Vorläufer der *(Berufs-)Bildung und nachhaltige Entwicklung*, der (beruflichen) Umweltbildung (Rebmann/Schlömer 2020, 326), jedoch anders konturiert³⁶¹ – auch die Achtung der Umwelt (im ökologischen Sinne) ein. Bildung in Bezug auf Nachhaltigkeit meint die Wahrung des gesamten Lebens auf und in der Welt. Es käme demnach einer „empörenden Dummheit“ (Arendt; vgl. Kap. 7.3.1.1) gleich, nicht auch an der Stelle des Anderen, hier: der Umwelt zu denken – sowohl in

360 Auch im Zuge der Thematik „Bildung und nachhaltige Entwicklung“ geht es um das „alte Problem“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Kap. 1.1), Menschenbildung im Spannungsfeld zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen in der Verrichtung beruflicher Arbeit, hier jedoch mit dem Schwerpunkt nachhaltige Entwicklung, zu ermöglichen.

361 Kritisch bzgl. der Entwicklung zur „Bildung und nachhaltige Entwicklung“ vgl. *Hamborg* (2017, 17 ff.) bzw. zur Normativität der Begrifflichkeit und zum Akronym „BNE“ vgl. *Hamborg* (2020, 170, Fn. 2 u. ff.); die Entwicklung zur „Bildung und nachhaltige Entwicklung“ befürwortend hingegen vgl. *Schlömer et al.* (2024, 180).

der Gegenwart als auch in der Zukunft (Rebmann/Schlömer 2020, 326) –, ist auch sie es schließlich, durch die und mit der sich alles andere Soziale, Politische, Ökonomische usw., d. h. durch die und mit der sich die Wechselwirkung von Mensch und Welt vollzieht.

Nachhaltigkeit gehört damit zum integrativen Kern von Bildung dazu, was im Gegensatz steht zur Behauptung von Ketschau und Steib, dass die „Sinngabe“ in Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung „über die Idee der Nachhaltigkeit, nicht über die der Bildung“ erfolge (Ketschau/Steib 2023, 297) – Bildung impliziert Nachhaltigkeit, die Idee der Nachhaltigkeit ist der Idee der Bildung inhärent.³⁶² Insofern beides durch-einander bedingt ist, gewinnt mit Blick auf Berufsbildung und Nachhaltigkeit die Frage nach Verantwortung in der Arbeitswelt, ihrer Bedeutung für die Berufsbildung, Verantwortung durch die Entwicklung von beruflicher Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu entwickeln (vgl. dazu bspw. Stobbe 2016; Fn. 329), ebenso wie die Frage nach den bildungspraktischen Konsequenzen (wieder und weiter) an Bedeutung (Barth 2021, 37). Schließlich hänge, so Michaelis und Berding, „die Wirksamkeit einer BBNE auch von der Verantwortungsbereitschaft der Akteure der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Transformation ab“ (Michaelis/Berding 2022b, 12). Wohlgemerkt kann es hierbei in der Kompetenzentwicklung nicht darum gehen,

„eine sandkastenartige Befähigung dazu [zu entwickeln], etwas zur Lösung von vermeintlich feststehenden Problemen nachhaltiger Entwicklung beitragen zu können, sondern darum, Themen nachhaltiger Entwicklung als mitunter konfliktbehaftete ‚public issues‘ aufzufassen und zum Ausgangspunkt von Lern- und Beteiligungsprozessen zu machen“ (Hamborg 2017, 23).

Es geht darum, Mensch und Welt als dialektisch-praktisch durch-einander gebildetes, (ko-[re])konstitutives Miteinander, als *Mitmensch* und *Mitwelt* (vgl. Kap. 4.5, 7.1 u. 7.2) zu begreifen.

Daraus ergibt sich, dass auch bisher eher weniger beachtete Fragen der Selbstreflexion, inwiefern Berufsbildung selbst „als Teil einer möglichen nachhaltigen Gesellschaft zu konstituieren wäre“ (Ketschau 2018, 92), zu diskutieren wären, wozu wiederum entsprechende berufsbildungstheoretische Überlegungen sinnvoll wären, weil Selbstreflexion immer auch mit Selbstkritik und Selbstkonzilianz einhergeht. Es bedarf eines (im dialektischen Sinne) allgemeinen Ansatzes (vgl. Kap. 7.2) in der Verbindung von Nachhaltigkeit und Bildung, mit dem die verschiedenen Dimensionen menschlicher Bildung sowie die verschiedenen, mit der Arbeitswelt in Verbindung stehenden Bereiche nicht rein getrennt voneinander, sondern vielmehr geteilt mit-

362 Dies wird dialektisch-bildungstheoretisch auch ersichtlich, wenn der Ursprung des Nachhaltigkeitsbegriffs, der Substanzerhalt (Rebmann/Schlömer 2020, 327), in die Argumentation einbezogen wird. Ist es das „Programm der Dialektik“, „die Substanz als Subjekt zu denken“ (Gamm 2020, 87), und kann damit bildungstheoretisch begründet werden, dass Subjekt auch Substanz ist (vgl. Kap. 6.2), so meint Substanzerhalt eben auch Subjekterhalt, beides in wechselseitiger Bedingtheit oder auch „Aufhebung“ – Substanz bedingt Subjekt, Subjekt bedingt Substanz. Bildung und nachhaltige Entwicklung sind demnach aufeinander verwiesen, insofern diese jener inhärent ist und jene dieser „Gründe für die Notwendigkeit der Veränderung, gefasst als pädagogischen Gegenstand“ (Ketschau/Steib 2023, 297) liefert. Nachhaltigkeit kann in Verbindung damit einerseits als Voraussetzung gelten, dies aber nicht undifferenziert oder unreflektiert, sondern bildungstheoretisch begründet. Eine bildungstheoretische Fundierung von Nachhaltigkeit beugt damit auch der Kritik ihrer normativen Vereinseitigung und Verengung vor (dazu bspw. Hamborg 2020, 173) und entzieht sich dadurch eben *nicht* „einer kritischen Auseinandersetzung“ (ebd.).

einander bzw. als durch-einander sich bildend und zu dem machend, was sie sind, zu betrachten und sich wechselseitig bedingende Effekte zu untersuchen sind. Nachhaltigkeit impliziert Ganzheitlichkeit (dazu auch Ketschau/Steib 2023, 295), insofern alles mit allem verwoben, aber dennoch getrennt, insgesamt also „aufgehoben“ ist. Vermeintlich unbelebte Natur ist nicht nur als Objekt menschlichen Handelns (und Praxis in der Arbeit) zu betrachten, sondern im dialektischen Sinne als *untotes*, aber doch „lebendiges“ (Žižek) Objekt-Subjekt (vgl. Kap. 6.2) zu verstehen.³⁶³ Die regenerierte Berufsbildungstheorie kann so bspw. in sich neu etablierenden Ansätzen „kritisch-ökologischer Berufsbildung“ (dazu Stomporowski 2023, 26) oder der normativen „Theorie Nachhaltiger Bildung“ (Ketschau/Steib 2023, 305) zu neuen Perspektiven in Bezug auf das Thema *Bildung* und *Beruf* anregen bzw. beitragen. Mit Blick auf nachhaltige Entwicklung wird

- *Bildung* als Medium von *Intraaktion*, *Intraesse* und *Intradependenz*, als Ausdruck der durch-einander konstituierten Verwobenheit von Mensch und Welt, von Subjekt und Objekt, der Selbstverwirklichung noch ausdrücklicher betont und
- das, was als *Beruf* bezeichnet wird (und werden kann), noch vorsichtiger zu konstituieren sein, insofern er als Medium der „Aufhebung“ der individuellen und gesellschaftlichen Beruflichkeit nunmehr auch das Ökologische in Verbindung mit dem Ökonomischen einzubeziehen hat, d. h. es bedarf für Arbeit, um Beruf zu sein, einer noch umfangreicheren, allgemeineren und im Schwerpunkt verlagerten Betrachtungsweise auf den Erhalt, nicht nur auf die Gestaltung bzw. Befriedigung von Leben und Lebensbedürfnissen. Selbstverwirklichung in und durch Arbeit bedarf einer größeren Vorsicht wie Nachsicht im Hinblick auf die Bedürfnisse und Begierden anderer, weil diese für die eigenen noch elementar wichtiger bzw. lebensnotwendiger geworden sind.

Dialektische Berufsbildungstheorie kann somit zu *einem* Schlüsselement für die nachhaltige Entwicklung werden, weil durch sie die Idee der Nachhaltigkeit in Bezug auf Mensch und Welt und ihre Praxis (der Arbeit) verwirklicht werden kann. Indem sie die wechselseitige Bedingtheit und Angewiesenheit von Mensch und Welt betont, rückt sie gleichzeitig Nachhaltigkeit in den Fokus ihrer Bildung, weil Nachhaltigkeit konstitutiv ist für den Anfang, Fortgang und das Ende, d. h. für das anhaltende Werden des Bildungsprozesses – nur wenn Bildung nachhaltig ist, d. h. auch *nach* der Verwirklichung von Möglichkeiten, nach der Bestimmung von Unbestimmtheiten noch *hält* (da ist, besteht), kann es auch weiter Bildung, damit Beruf und Berufs-Bildung geben.

8.2.4 Weitere Desiderata

Die o. g. Desiderata und die damit verbundenen Implikationen für bestehende und zukünftige Forschung und Praxis (in) der Berufsbildung in Verbindung mit der dialektischen Berufsbildungstheorie sind nicht abschließend und es gibt selbstverständlich

363 Ein Stein mag bspw. damit auf den ersten Blick (materiell) keine besondere Bedeutung haben, in Bezug auf seinen virtuellen Überschuss, sein „*Weniger als nichts*“ aber birgt er das Potenzial in sich, weite Kreise zu ziehen und Interferenzen bzw. Diffraktionen (Barad; vgl. Kap. 7.1) hervorzurufen und damit Wirkungen zu erzeugen, die auf der Makroebene zwar nicht wahrnehmbar sind, auf der Quantenebene aber Welten bewegen.

noch weitere Desiderata, die in Hinblick auf die hier formulierte Berufsbildungstheorie beispielsweise zu erforschen wären.

1. Zum einen wäre dies die bislang eher dürftige oder ausgebliebene (berufs- und subjekt)theoretische Begründung der *Curriculumentwicklung* für den und der *Didaktisierung* des (berufs)schulischen Unterricht(s) (vgl. Kap. 6.1; Büchter 2017d). Dies impliziert gleichsam, die hier formulierten berufsbildungstheoretischen Erkenntnisse in curriculare und didaktische Vorgaben für die Berufsbildungspraxis zu transferieren und umzusetzen, um dadurch einerseits dem Schicksal der klassischen Berufsbildungstheorien zu entgehen, u. a. maßgeblich daran gescheitert zu sein, „dass die Lehrer/-innen der beruflichen Schulen mit der Einlösung der hohen, kulturphilosophischen Postulate im Unterrichtsalltag überfordert waren, weil es dafür keine geeignete Didaktik gab“ (Pukas 2018, 688; Fn. 146), und es andererseits zu vermeiden, dass „die dialektische Spannung des Bildungsgeschehens nicht erkannt und die gesellschaftskritischen Potenziale didaktischer Modelle für die berufliche Curriculumentwicklung im Lernfeldansatz pädagogisch nicht genutzt werden“ und die Berufsbildungstheorie an Geltung verliert, „bevor sie konkret (oder ‚praktisch‘) werden könnte, während gänzlich praktische Ansätze in abstrakte Formeln gegossen geistig nicht zu fassen sind und für theoretische Kritik unerreichbar“ (Greb 2009, 21; vgl. zur Spannung von Didaktik und Bildungstheorie auch Kap. 3.4). Des Weiteren (und eng damit verbunden) ist der Blick zu richten auf die Anschlussfähigkeit der berufsbildungstheoretischen Erkenntnisse in Bezug auf die Arbeit(spraxis und -praktiken) im *Betrieb*. Es geht hier um die Formulierung entsprechender Didaktiken (Lehr- und Ausbildungspläne) für die alltägliche betriebliche Aus- und Weiterbildungspraxis, die von einer Vermittlungs- zu einer Ermöglichungsdidaktik transformiert wird, die den „Lernen als Zentrum“ und „Was kann er damit [d. i. die Arbeit und ihre Lerninhalte; P. S.] anfangen?“ [... als] didaktische Kernfrage“ (Riedel 1954, 192) begreift.

„Im Kern steht dabei natürlich, die das bisherige didaktische Weltbild in vielfacher Hinsicht sprengende Einsicht, dass neue Kenntnisse sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ‚vermittelt‘, sondern – nach allem, was wir heute wissen – als komplexes Erleben inszeniert werden müssen, um resonant mit den subjektiven Strukturen verzahnt und nachhaltig angeeignet bzw. anverwandelt werden zu können“ (Arnold 2018, 62).³⁶⁴

Anknüpfungspunkte hierfür können die o. g. (digitalisierten) „Rahmungen informellen Lernens“ (Molzberger 2007) und ihre Weiterentwicklung in Bezug auf die dialektische Berufsbildungstheorie sein (vgl. Kap. 8.2.1 u. 8.2.2). Kurz und knapp lautet die Frage: „Wie kann die Berufsbildungstheorie in die konkrete Praxis in Berufsschule und Betrieb umgesetzt werden?“

364 Wichtig zu betonen ist hierbei nochmals, dass es hierbei nicht um die Inszenierung oder Herbeiführung von Krisen (Rose 2016; Marotzki 1989) geht, sondern um das „Anerkennen von Krisensituationen als Ermöglichung von Umorientierung in der Entwicklung“ (Marotzki 1989, 177). Krisen werden nicht erzeugt, sondern stellen sich vielmehr subjektiv ein. Diese wiederum als Auslöser und Teil von Bildungsprozessen „fruchtbar“ (*Copei*) zu machen, ist die pädagogische Aufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Kap. 5.1).

2. Mit der Frage nach der Curriculumentwicklung und Didaktisierung in Bezug auf die regenerierte Berufsbildungstheorie verbunden ist der eng mit der bestehenden Forschung und Weiterentwicklung (dazu bspw. Bolte/Neumer 2021) zur Lernförderlichkeit bzw. Lernhaltigkeit von Arbeit verknüpfte Diskurs um die „Humanisierung der Arbeit“ (HdA) und die darin eingeschlossene Frage danach, was „Gute Arbeit“ bzw. „Standards guter Arbeit“ ausmacht (zu den Inhalten vgl. z. B. DGB o. J.; Allewell/Matiaske 2019; Brettschneider et al. 2019; Brettschneider 2019).³⁶⁵ Berufsbildungstheoretisch wäre die Frage interessant, was als „gut“ bzw. „gute Arbeit“ gelten kann und inwiefern dies im Lichte von Individualisierungs- und Subjektivierungs-/Singularisierungstendenzen (in) der Arbeit „standardisierungsfähig“ ist sowie wie und anhand welcher Kriterien dies ermittelt wird und ggf. weiterentwickelt werden kann. Es stellt sich dabei auch die Frage, inwiefern „gute Arbeit“ auch berufliche Arbeit (vgl. Kap. 7.2) ist bzw. inwiefern der Beruf „gute Arbeit“ bedingt oder fördert. Der Fokus läge dabei insbesondere auf der Verbindung von „guter Arbeit“ und ihrer Bedingung mit dem Leben der Arbeitenden.

„Dabei hängt die Frage ‚Wie wollen und wie werden wir in Zukunft arbeiten?‘ angesichts der nach wie vor überragenden Bedeutung des Arbeitslebens in den individuellen Lebensverläufen der Menschen eng mit der Frage ‚Wie wollen und wie werden wir in Zukunft leben?‘ zusammen“ (Brettschneider 2019, 848).

Die Bestimmung „guter Arbeit“ wäre eingebettet in einen „lebensweltlich-biografischen *Gesamtlebenszusammenhang*“ (ebd., 861; Hervorh. i. O.) und würde nicht nur aus struktureller, sondern auch aus subjektorientierter, erwerbsbiografischer, beruflicher Perspektive betrachtet. „[A]us [der] Forderung nach ‚guter‘ Arbeit wird schrittweise die Forderung nach einer ‚Guten Erwerbsbiografie‘ – und somit letztlich nach einem ‚Guten Leben‘“ (ebd., 862 f.). Mit dem „Guten Leben“ wiederum lassen sich Fragen nach „guter Arbeit“ berufsbildungstheoretisch möglicherweise mit dem Postulat „würdevoller Arbeit“ beantworten, d. h. einer Arbeit, die Offenheit und gleichsam Geschlossenheit zur Bestimmung und Entfaltung des Menschen als Gleicher unter Gleichen und doch Besonderer unter Besonderen (konkrete Allgemeinheit) bietet (vgl. Kap. 7.3).³⁶⁶

365 „Gute Arbeit, so lässt sich der Konsens zusammenfassen, ist angemessen bezahlte, sozial abgesicherte, tariflich gesicherte und betrieblich mitbestimmte, individuell gestaltbare und als sinnvoll empfundene Erwerbsarbeit, die Planungssicherheit und Entwicklungschancen bietet“ (Brettschneider et al. 2019, 839).

366 „Guter Arbeit“ und „Gutes Leben“ könnten somit eine dialektische Einheit bilden. Nach Ortrud Leßmann (2014) lässt sich dies mit dem *Capability-Approach* nach Amartya Sen und Martha Nussbaum umsetzen. Essenziell bei der Beurteilung „Guten Lebens“ ist, dass die Bewertung selbstbestimmt erfolgt und nicht rein durch einen äußerlich wahrgenommenen Zwang initiiert wird. Der Grad der (wahrgenommenen) Freiheit im Handeln ist von Bedeutung. Der Capability-Ansatz stellt nicht die Arbeit in den Mittelpunkt, sondern das (mit ihr ermöglichte oder gehemmte) Wohlergehen eines Menschen, welches durch dessen Lebenssituation und die Möglichkeit, diese zu beeinflussen, bestimmt wird. Die Lebenssituation ist bestimmt durch die sog. „Achieved Functionings“ (ebd., 49), den Tätigkeiten, Zuständen und Fähigkeiten. Hinzu kommen der Entscheidungsspielraum (Menge an Verwirklichungschancen oder auch Capability Set), aus dem die Lebenssituation ausgewählt werden kann. Wie groß dieser Raum ist, hängt von den Ressourcen ab, die eine Person hat, wobei damit im Schwerpunkt materielle Ressourcen gemeint sind, die dafür genutzt werden, Güter und Dienstleistungen, die für ein „gutes Leben“ wichtig sind, zu erhalten. Die Verwirklichungschancen hängen wiederum von Umwandlungsfaktoren („Conversion Factors“) ab, die wiederum Güter und Dienstleistungen in Wohlergehen umwandeln können – persönliche (Größe, Gewicht, erworbene Qualifikationen), soziale (Normen und Institutionen) und Umweltfaktoren (Klima, geografische Lage, Umweltbeeinträchtigungen) (ebd.). Arbeit ist als Teil der Lebenssituation, also

3. Ist die Bestimmung „guter Arbeit“ bzw. „guter Erwerbsbiografie“ oder „gutem Leben“ im Spannungsfeld von Arbeitgeber(verbands)- und Arbeitnehmer(verbands)seite zu verorten, so betritt die Berufsbildungstheorie nicht nur pädagogischen, sondern (weil das Pädagogische immer auch politisch ist und vice versa; vgl. Kap. 2, 3 u. 7.2) explizit auch *politischen Boden* und damit das Feld der Aushandlung und Durchsetzung von (auch mikropolitischen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die hier formulierte Berufsbildungstheorie könnte damit Möglichkeiten zu einem (erneuten) Anstoß der Auseinandersetzung mit dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „theoretisch und empirisch kaum behandelten Them[a]“ der Berufsbildungspolitik (Büchter/Eckelt 2022, 107) geben, in dessen Rahmen „unterschiedliche Institutionen und Akteure aus verschiedenen Zusammenhängen des Beschäftigungs- und Bildungssystems“ inkorporiert sind (Büchter 2017e, 391). Im Lichte im posthumanistischen, dialektischen Sinne intraagierender Akteure (*agencies* [Barad]; vgl. Kap. 3.2 u. 7.1.2.1) geraten dann zum einen betriebliche Arbeitspraktiken und -praxen in den Blickpunkt, insofern in ihnen und durch sie jene Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgehandelt (konstituiert, gefestigt und/oder negiert) werden und daraus resultierende Strukturen und Abhängigkeiten eben keine primordialen, unumstößlichen oder „naturgegebenen“ „Tatsachen“ sind, sondern immer nur „selektive[.] Tatsachenfeststellungen [... bzw.] Tatsacheninterpretationen“ darstellen, „in denen stets auch (implizite) Zweckbestimmungen und Verwendungsgesichtspunkte zur Geltung kommen“ (Heid 2007, 97). Zum anderen sind jene Aushandlungsprozesse sowie deren Ergebnisse zur Gestaltung bzw. Entwicklung von Vorgaben der Gestaltung bzw. Rahmung von Berufsausbildung zu betrachten, wie sie bspw. die „*Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz*“ (KMK 2021) darstellt oder in Unternehmen vorherrscht, die ihre „Bildungsarbeit“ bzw. Personalentwicklung darauf beschränken, lediglich die

„Bedarfe [notwendig zu erlangender Kompetenzen; P. S.] zu klären und Ziele zu präzisieren und sich darum zu bemühen, deren Erreichung im Input-Modus zu gewährleisten. [...] Betriebliche Bildungsarbeit und Personalentwicklung [hängen] in Deutschland vielerorts auf dem Weg von der Input- zur Outcomeorientierung fest. Sie haben noch nicht wirklich verstanden, dass die Verständigung mit dem Lernenden und seiner Ausgangslage *die* wesentliche Bedingung für eine tatsächlich nachhaltige Zielwirksamkeit der Kompetenzentwicklung darstellt“ (Arnold 2018, 60 f.; Hervorh. i. O.).

Im Rahmen von Veränderungsprozessen (in) der Arbeit(swelt) und damit verbundenen Veränderungsnotwendigkeiten in Organisationen besteht dann

„[e]ine besondere Herausforderung [...] darin, die Beschäftigten auch ‚mitzunehmen‘ und ihre Lerninteressen und ggf. auch Lernwiderstände zu berücksichtigen,

gewissermaßen beruflich, zu betrachten, als „Functioning – also eine wesentliche Tätigkeit der Person“. „Somit verortet der Ansatz Arbeit zunächst innerhalb des Gesamtzusammenhangs der Lebenssituation und macht deutlich, dass viele Faktoren darüber bestimmen, ob und wie viel eine Person arbeitet“ (ebd., 50) und darüber vermittelt, ob sie ein „gutes Leben“ haben bzw. aufbauen und führen kann. Leben und Arbeit können demnach nur „gut“ sein, wenn die durcheinander „gut“ (geworden) sind.

um so betriebliche und individuelle Veränderungsenergie freilegen zu können“ (Hiestand/Rühling 2022, 387).

Damit dies gelingt, ist eine Personalentwicklung“ bzw. betriebliche (Weiter-)Bildungsarbeit „gefordert, die betriebliche Verwertungsinteressen mit den Entwicklungsbedürfnissen der Beschäftigten verknüpft“ (ebd.), die aus berufsbildungstheoretischer Sicht also an das „alte Problem“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Menschenbildung im Spannungsfeld zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen in der Verrichtung beruflicher Arbeit zu ermöglichen (vgl. Kap. 1.1 u. 8.2.3), und an Bildungsarbeit im „richtigen“ Sinne (Riedel 1954) dialektisch-praktisch anknüpft. Wichtig hierbei ist jedoch, bei allen Personalentwicklungs-, betrieblichen Weiterbildungs- oder Organisationsentwicklungen eine berufsbildungstheoretische Untersuchung bzw. Begründung des darin postulierten mehr oder minder berufsbildungstheoretisch amorphen „Kompetenzprimats“ durchzuführen, um nicht Dichotomien wie „Kompetenz (Individuum) und Organisation (Betrieb)“ (Hiestand/Rühling 2022, 387) primordial und normativ, d. h. ungeachtet ihrer Wirkmächtigkeit, sowie unreflektiert anzunehmen und damit hinter die Erkenntnisse posthumanistischer Berufsbildung zurückzufallen. Forderungen der Personal- und Organisationsentwicklung sind damit ebenso dialektisch zu betrachten wie *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung*.

4. Zuletzt (jedoch nicht abschließend) wäre – ganz im dialektischen Sinne – eine Weiterentwicklung dieser und anderer Berufsbildungstheorie(n) interessant. Zum einen könnte eine ideengeschichtliche Betrachtung mit Blick auf andere (klassische) Berufsbildungstheorien erfolgen (für eine Auswahl von dafür infrage kommenden Berufsbildungstheoretiker:innen böte sich eine Suche im Handbuch von Lipsmeier und Münk [2019; 2022] sowie die in den Kap. 2.9.3 u. 3.4.3 genannten Personen an). Zum anderen wäre eine (weitere) Verbindung zu Erkenntnissen zu *Bildung*, *Arbeit* und *Beruf* aus Nachbardisziplinen und deren „Aufhebung“ mit berufsbildungstheoretischen Erkenntnissen durch „Arbeit am Begriff“ wünschenswert. Gleiches gilt für Erkenntnisse zu *Bildung*, *Arbeit* und *Beruf*, wie sie möglicherweise in anderen Kulturkreisen bestehen und betrachtet werden. Eine interkulturelle, interdisziplinäre Erweiterung der vornehmlich auf das europäische Bildungsdenken zurückgehenden, jedoch um posthumanistische Einflüsse erweiterten Erkenntnisse dieser Arbeit verspräche einerseits auch, eine Bekanntmachung von Berufsbildungstheorie über die bundesdeutschen (und europäischen) Grenzen hinaus möglich werden zu lassen. Andererseits könnte dies eine Erweiterung bzw. Weiterentwicklung der hier formulierten Berufsbildungstheorie und damit eine (dialektische) Fortschreibung der multiplen Penrose-Dreiecke (vgl. Kap. 1.4, 4.5 u. 7.2) als topologische Darstellung der „Arbeit am Begriff“ und der daraus entwickelten Theorie(n) ermöglichen.

8.3 Regenerierte Berufsbildungstheorie und das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (disziplinbezogener Rück- und Ausblick)

Insgesamt ist mit dieser Arbeit zum Thema „*Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung*“ aus dialektischer Perspektive eine „Aufhebung“ der Berufsbildungstheorie vollzogen und darauf fußend und unter Einbezug der Erziehungswissenschaft zuordbarer (praxistheoretischer und posthumanistischer) (Bildungs-)Theorien die Berufsbildungstheorie so regeneriert worden, dass sie als Ausgangspunkt (im dialektischen Sinne) für die weitere Arbeit(en) in Wissenschaft, Forschung und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen anschlussfähig ist.

Berufsbildungstheorie ist *das* Medium der Disziplin, ihren Gegenstandsbereich, die Menschwerdung des Menschen durch den Beruf bzw. die „wechselseitige[n] Abhängigkeiten von Subjekt und beruflicher Umwelt“ (Büchter 2024b, 5), kritisch-reflexiv zu untersuchen und als Theorie darzulegen – sie ist der „reflexive Ausdruck“ der „Bifokalität der Berufsbildung“ (Harney 2020, 352). Seit Jahrzehnten ist dies jedoch „[b]erufsbildungstheoretisch [...] im Gesamt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht weiter“ unternommen worden, sodass nur noch „willkürliche und theoretisch wenig tiefergehende Konzepte nebeneinander“ stehen (Büchter 2024a, 181). Nicht nur diesem Umstand der berufsbildungstheoretischen Zurückhaltung, sondern auch dem damit verbundenen Problem eines über Berufsbildungstheorie etablierten Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte mit der in dieser Arbeit formulierten Berufsbildungstheorie Abhilfe geschaffen werden. Mit ihrem dialektisch-praktischen Tenor bietet die regenerierte Berufsbildungstheorie einen Theorie und Praxis, geistes- und sozialwissenschaftliche Denkrichtungen verknüpfenden Ansatz zur Betrachtung von Bildung, Beruf und ihrer Verbindung als Berufs-Bildung (dem Gegenstand der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik), mit dem das „Theorie-Praxis-Problem“ (Benner 1980; Fleischmann/Güler 2011; Neuweg 2023b) sowie die „Grabenkämpfe“ um das „Paradigma-Problem“ (Beck 2019b; dazu auch Kutscha 2019b; 2020c; Beck o. J.; Gonon 1997a) bzw. den „Paradigmenstreit“ (Büchter 2024a, 183) oder auch die „Heterogenität der Wissenschaftsauffassungen“ (Beck/Seifried 2023b, 14) überwunden bzw. „aufgehoben“ werden können, indem Theorie und Praxis und Paradigmenindifferenzen nicht als immer schon getrennt, sondern vielmehr als sich selbst über ihre Begriffe teilend und durch-einander bedingend betrachtet werden. Dies war und ist aber immer schon Teil des „*Dramas*“ (in) der Disziplin gewesen.

8.3.1 Das „Drama“ (in) der Disziplin (Rückblick)

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, besteht seit Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine mehr oder weniger große Uneinigkeit darüber, was zum Selbstverständnis der *erziehungswissenschaftlichen* „Bindestrichdisziplin“ (Reinisch 2009, 5) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört, wie dies zu verstehen sei und welche Auswirkungen und Bedeutung dies für die Wissenschaft, Forschung

und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik besitzt. Ihre Streitgegenstände gingen von der disziplinären Verortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als aus den Fachwissenschaften stammende Erziehungswissenschaft („*sekundäre Disziplinbildung*“) ausgehend weiter über ihre wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung weg von ihrer klassischen geistes- hin zu einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung („*realistische Wendung*“) sowie der Infragestellung ihrer Kernbegriffe *Bildung* und *Beruf* („*Gegenstand*“ bzw. „*Objektbereich*“) bis hin zu dem Anspruch, norm- bzw. werturteilsfrei sein zu wollen, aber für und in der Praxis anwendbare (normative) Handlungsempfehlungen geben zu sollen („*Normativitätsdilemma*“). Zur Bewältigung dieser Problemlagen ist aber nicht mehr geschehen, als, in empirischer Hinsicht, den Institutionalisierungsprozess der Disziplin und die hochschulpolitischen Entwicklungen zu untersuchen (Lange/Portcher 2024, 17) und dabei insbesondere die Lehrerbildung als „Kerngeschäft“ (Reinisch 2009, 6) auszuweisen, sowie, in nicht-empirischer Perspektive, die Bedeutung von Selbstverständnisdebatten zu betonen und dabei die disziplinäre Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft hervorzuheben (Lange/Portcher 2024, 218). Vielmehr noch ist es bei Krisendiagnosen und selbstkritischen Diskursen, in und mit denen *versucht* wurde, eine Bewältigung des Selbstverständnisproblems *anzustoßen*, geblieben (vgl. dazu Beiträge in Büchter et al. 2009; Beck/Seifried 2023a; Büchter et al. 2024a) – sowohl unter den älteren prominenten Vertreter:innen (vgl. Fn. 11 u. 19) bzw. „etablierte[n] Kolleginnen und Kollegen“ der Disziplin (Beck/Seifried 2023b, 17) als auch in den Reihen der (z. T. preisgekrönten) „jüngeren“, mittlerweile aber „bereits arrivierte[n]“ (Seifried/Beck 2023, 353) und „inzwischen auf Professuren für BWP berufenen“ (Beck/Seifried 2023b, 16) (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen.

In Bezug auf Letzteres ist für dieses „Drama“ bspw. die Tatsache symptomatisch, dass trotz der 24(!) im Sammelband von *Klaus Beck* und *Jürgen Seifried* (beide ebenfalls etablierte und renommierte Wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) auf mehr als 350(!) Seiten versammelten Beiträge (Prolog und Epilog mitgezählt) zum „selbstkritischen Diskurs“ (Beck/Seifried 2023a), die von ebenjenen „etablierten“ und „jüngeren“ Wissenschaftler:innen formuliert wurden, keine(!) „Lösung“ gefunden oder zumindest Lösungsansätze formuliert wurde(n), die ein positive(re)s oder positiv gestimmtes Fazit zum disziplinären Selbstverständnis als Ergebnis gehabt hätten. Vielmehr lautet das bislang letzte und, angesichts der Dauer seines Bestehens, ernüchternde Urteil zu diesem „Drama“ – ironischerweise selbst von *Seifried* und *Beck* formuliert –, dass

„die Disziplin (nicht nur die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern die Erziehungswissenschaft als Ganze) nicht mehr zu einem metatheoretischen Grundlagenkonsens gefunden ([... hat ... und] dass es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als vergleichsweise kleine Disziplin [auch] nicht geschafft hat, einen Mainstream auszubilden, der sich von abweichenden Strömungen allenfalls begleiten/anregen lässt [und somit ...] letztlich das Risiko [besteht], dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich in ihrer Vielfalt auflöst und in die Außenbereiche von Nachbardisziplinen diffundiert bzw. von dort her absorbiert wird“ (Seifried/Beck 2023, 258 u. 359).

Zum anderen und als weiteres Symptom lässt sich notieren, dass, anstatt nach einem „Common Ground“ (Seifried/Beck 2023, 358; Buchmann 2024) und geteilten „Objektbereich“ (Reinisch 2009) von Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik zu suchen, sich in der Disziplin subtile Versuche ausmachen ließen (dazu Büchter 2024a, 178 f.) und lassen, in denen beide Pädagogiken gegeneinander ausgespielt zu werden scheinen und ein „Blame-Game“ darüber angestoßen wird, wer schuld an dem „Drama“ sei. Als Beispiel dafür lässt sich der Beitrag von *Frank Achtenhagen* (ebenfalls ein etabliertes und renommiertes Mitglied der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) und besagtem *Klaus Beck* anführen, in dem sie u. a. beklagen, dass sich die „Gestaltung eines gemeinsam getragenen Curriculums für [... die] Studierenden“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwierig gestaltet habe, weil es „im Bereich der ‚Berufspädagogik‘“ Probleme gab (Achtenhagen/Beck 2024, 35 f.), und dass es der „– im weiten Sinne – *berufspädagogische* Bereich [ist, der es ...] aufgrund seiner immanent breiten Fächerdifferenzierung im Vergleich zur Wirtschaftspädagogik schwer [hat], ein homogenes und identitätsstiftendes Profil zu gewinnen“ (ebd., 39; Hervorh. i. O.).

Nicht zuletzt kann als Symptom ebenfalls der Streit um die „richtige“ wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung betrachtet werden, welche innerhalb der Disziplin zwar mit Kritiken *Anna Siemensens* an der klassischen Berufsbildungstheorie bereits implizit begann (vgl. Kap. 2.4), mit der *Abel-Blankertz-Kontroverse* (dazu bspw. in Lipsmeier 1975; Gonon 1997a) aber erstmals in der Disziplin hochgekocht war und nicht zuletzt auch im Streit zwischen *Günther Kutscha* und *Klaus Beck* zum Vorschein kam (dazu auch Kutscha 2019b; Beck 2019b; Kutscha 2020c; Beck o. J.). Der Streit beinhaltet die Gegenüberstellung eher „hermeneutische[r], praxeologische[r], analytisch-empirische[r], ideologiekritische[r], kritisch-rationale[r] oder konstruktivistisch-pragmatische[r] Methodologien“ (Achtenhagen/Beck 2024, 31), wobei primär die beiden Letzteren als (miteinander unvereinbare) Alternativen gelten (ebd.).

Grosso modo kann gesagt werden, dass die Probleme seit Langem erkannt worden und auch „Lösungsmöglichkeiten“ wie bspw. (wieder) mehr Theoriearbeit genannt und mithin gefordert worden sind (vgl. Büchter 2021a; 2023; 2024a und passim; Abele 2023; Wuttke/Seeber 2023; Neuweg 2023a; Seifried/Beck 2023; Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014), dass aber dennoch das „Drama“ um das Selbstverständnis nach wie vor besteht, die Selbstverständnisfrage objektiv also noch nicht beantwortet und der Selbstverständnisdiskurs noch nicht „entdramatisiert“ worden ist.³⁶⁷ Das heißt, eine Symptombehandlung und darauf aufbauende Auflösung der bestehenden Differenzen und Probleme ist bislang unterblieben, wäre aber möglich gewesen. Wie also kann eine „Entdramatisierung“ aussehen?

367 Es wirkt manchmal so, als müsse die krankende (weil krank gemachte) Patientin mit dem Doppelnamen „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ gerade so versorgt und am Leben gehalten werden, dass sie nicht verstirbt und am Leben bleibt, dass sie dies aber nur ebenso bleibt und weiterhin Fürsorge und Behandlung braucht. Mit dem Beispiel der Theoriearbeit gesagt: Mit der Forderung nach mehr Theorie bei gleichzeitiger Abwehr von Theoriebemühungen und der Infragestellung der zu theoretisierenden Begriffe beißt sich die Katze in den eigenen Schwanz.

8.3.2 „Entdramatisierung“ durch Berufsbildungstheorie

Eine „Entdramatisierung“, so wird folgend dargelegt, kann über Dialektik und Begriffsarbeit und die dadurch formulierte Berufsbildungstheorie, wie in dieser Arbeit geschehen, vollzogen werden. Denn sind Theorien selbstverständniserzeugend und -fördernd, weil sie ein gemeinsames Verständnis des „Gegenstands“ bzw. „Objektbereichs“ einer Disziplin formulieren (Kuhn 1978, 44), so bedarf es zur Bewältigung der Selbstverständniserzeugung ebenfalls der Theorie über ihren „Gegenstand“. Wie notiert, kann dieser aus dem pädagogischen Auftrag und Verständnis der Disziplin abgeleitet und in den Begriffen von *Bildung* und *Beruf*, als ihren Kern- bzw. „Grundbegriffen“ (Büchter 2017c, 19 ff.; Kraus 2024b) oder auch (im Falle der Bildungsfrage) als ihr „Common Ground“ (Buchmann 2024), gesehen werden.

Das Theorie-Praxis-Problem wird dabei insofern „entdramatisiert“, als über die dialektische Begriffsarbeit Theorie und Praxis als sich wechselseitig bedingend betrachtet werden. In Bezug auf die wissenschaftstheoretische und methodologische Rahmung ist zur Theorieentwicklung über und mit den Kernbegriffen ein dialektisch-hermeneutischer Ansatz gewählt worden. Der Kern des Ansatzes besteht in der Begriffsarbeit bzw. „Arbeit am Begriff“ (Stekeler 2020, 23; Hervorh. i. O.; Hegel 3, 65). Über diese ist mit dem Ansatz das Bemühen um das Verstehen der Wirklichkeit verbunden, welches weder rein auf Interpretationen und Ideen von dieser und der in ihr sich zeigenden Sachverhalte (Phänomene) beruht, noch rein positivistisch im Sinne objektiver ([wert-]neutraler) Messverfahren zu behaupten versucht, die Dinge oder Sachen, so wie sie an sich „sind“, erfassen zu können. Vielmehr werden die Erkenntnisse über die Wirklichkeit im dialektisch-hermeneutischen Ansatz dadurch gewonnen, dass sie aus Sache und Selbst generiert werden und einer anhaltenden Revision (Kritik und Veränderung) und Ergänzung zugänglich sind und bleiben. Sie sind Zustand und Prozess zugleich und heben die Differenz zwischen Theorie und Praxis auf. Denn in dialektisch-hermeneutischer Perspektive sind Theorie und Praxis aufeinander verwiesen und miteinander verwoben (das erkannten implizit auch schon Fischer, Litt, Siemsen und Barschak; vgl. Kap. 2.3 bis 2.6), insofern die theoretische Erkenntnis (Interpretation und Ideen) einer Sache immer auch deren reale Gewordenheit bzw. Werdung einbezieht (und einbeziehen muss), welche wiederum in der Praxis realisiert (materialisiert) wird, und insofern die praktische Werdung immer auch die Erkenntnis von ihr als solche impliziert, um das zu sein, was es geworden ist. Über die Praxis ist das Epistemische ontologisch, wie über die Theorie das Ontologische auch epistemisch ist. Dass dies so Geltung finden kann, ist der Dialektik als Prinzip der „Aufhebung“ von Gegensätzen geschuldet, welche die Gegensätze weder endgültig einebnet (negiert), noch sie nur aufrechterhält, noch sie komplett verändert, sondern vielmehr alle drei Attribute gleichsam und fortwährend manifestiert und bewegt (vgl. Kap. 4.2). Dies ermöglicht eine offen-geschlossene, vermittelt-unmittelbare Theoretisierung der Begriffe, welche ihrerseits wiederum dialektisch-hermeneutisch bearbeitet werden. Mit der dialektisch-hermeneutischen Erarbeitung eines dialektisch-praktischen Verständnisses von *Bildung* und *Beruf* bzw. *Berufs-Bildung* ist zudem eine Berufsbildungstheorie formuliert worden, die sowohl für die Praxis als auch für die Theorie der Berufsbil-

dung anschlussfähig ist – nicht nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern (weil sie den Bildungsbegriff regeneriert hat) auch in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, (weil zum Bildungsbegriff auch der Praxisbegriff und darüber vermittelt der Subjektbegriff und darüber wiederum der Berufsbegriff betrachtet wurde) und in anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie bspw. der Soziologie und Politikwissenschaft oder (weil sie all dies anhand des Prinzips der Dialektik unternommen hat) auch in der Philosophie.³⁶⁸

Des Weiteren kann das „Drama“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dadurch „entdramatisiert“ werden, dass mit der Theoretisierung der Begriffe *Bildung* und *Beruf* und ihrer Verbindung ebenfalls dialektisch verfahren wird. Ihnen kommt dabei zugute, dass sie ihrerseits dem Prinzip der Dialektik folgend verfasst (worden) sind (vgl. Kap. 4 bis 7). Die den Bildungsbegriff prägende Wechselwirkung von Mensch als Zustand des Werdens ermöglicht es, Bildung so zu betrachten, dass sie weder als Gegenstand reiner Theorie zu verstehen ist, sondern dass sie vielmehr auch und gerade auch mit Praxis verbunden werden kann. Mit dem Verständnis von Bildung als dialektisch-praktischem Prozesszustand (vgl. Kap. 7.1) eröffnet sich wiederum die Möglichkeit der Verbindung mit dem Berufsbegriff (vgl. Kap. 7.2). Als konkretisierte Form der konkretisierten Praxis, d. h. der Arbeit, ist der Beruf eine doppelt dialektisch gebildete Kategorie.³⁶⁹ Der Beruf muss erst als solcher aus der Arbeit gebildet werden, weil er nicht einfach nur da ist, sondern vielmehr als Gegenstand und Ausdruck eines sinnhaften und bedeutsamen Selbst-Welt-Verhältnisses die (konkretisierte) Praxis (der Arbeit), in der bzw. durch Mensch und Welt dialektisch wechselwirken und sich als Mensch und Welt bestimmen (bilden), selbst in Abhängigkeit der diese Praxis vollziehenden Entitäten gebildet werden muss. Als solcher kann der Beruf wiederum als Bildungsmedium dienen. *Bildung* und *Beruf* bedingen sich durch-einander wechselseitig.

Was über die Dialektik bzw. den dialektisch-hermeneutischen Ansatz und die Begriffsarbeit erreicht werden kann, ist zudem auch die „Lösung“ des „Normativitätsdilemmas“ (vgl. Kap. 7.3). Als sich wechselseitig bedingende, dialektische Begriffe besitzen *Bildung* und *Beruf* eine Selbstreferenzialität, die es ermöglicht, sie als Begriff nicht-normativer Normativität zu begreifen. Das heißt, das, was sie sein sollen bzw. das, was mit *Bildung* und *Beruf* (in der Praxis) erreicht werden soll, ist nicht rein Gegenstand von externalen Bestimmungen, sondern ergibt sich vielmehr durch die Begriffsarbeit

368 Das heißt, das dialektisch-praktische Bildungsverständnis ist als Ausgangspunkt interdisziplinärer Arbeit zu wählen, weil und insofern *Bildung* Kernthema nicht nur pädagogischer Bemühungen, sondern interdisziplinär der „Common Ground“ (Buchmann 2024) ist, „an dem sich die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionslinien und erkenntnistheoretischen Positionen in der Teildisziplin würden messen lassen müssen“ (ebd., 205). Ziel ist es, „einerseits [...] die Theorie der beruflichen Bildung (und nicht nur der dual-beruflichen Bildung) weiterzuentwickeln und andererseits, [...] Wirkungsweisen verschiedener Organisationsstrukturen der beruflichen Bildung und Erziehung in den Blick zu nehmen“ (Lange 2023, 241). Die „anderen“ Disziplinen, die den „Gegenstand“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik teilen, sind dieser dann „Hilfswissenschaften, da sie Ergebnisse liefern könnten, die die Berufs- und Wirtschafts]pädagogik für ihre Ziele auswerten kann“ (Baumgardt 1979, 153). Zu beachten ist dabei nur die „Arbeit am Begriff“ und die damit einhergehende Berücksichtigung der parallaktischen Verschiebung der Perspektiven der jeweiligen Disziplin auf den „Gegenstand“, welche sich in ihren eigenen Fachbegriffen für diesen ausdrückt. „Gleichlautende Worte beziehen sich dann auf ein unterschiedliches Verständnis. Dies zu beachten ist bei disziplinübergreifenden Ansätzen wichtig“ (ebd.).

369 Ist jede Konkretisierung eine dialektische Angelegenheit (vgl. Kap. 4), so ist Arbeit, als konkretisierte Form der Praxis, die erste dialektische Form der Praxis und der Beruf, als konkretisierte Form der Arbeit, die zweite dialektische Form der Praxis.

aus ihnen selbst. Was als Ziel von *Bildung* und *Beruf* bzw. *Berufsbildung* gelten soll (bspw. Tüchtigkeit und Mündigkeit), kann nur als Ziel gelten, wenn es sich aus *Bildung* und *Beruf* bzw. *Berufsbildung* selbst ergibt, was wiederum durch dialektisch-hermeneutische Begriffsarbeit erschlossen werden kann.

Zudem kann über die Dialektik, die Begriffsarbeit und Theorie auch die „Differenz“ der beiden Pädagogiken „entdramatisiert“ werden, sodass sich dann auch Fragen nach dem Namen der Disziplin (dazu bspw. Kell 1991, 2000, 2005 und passim; Bank 2009) erübrigen, weil mit *Bildung* (im Medium beruflicher Arbeit) der Name „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ Programm ist (vgl. Kap. 1.1.1). Auch dies lässt sich durch „Arbeit am Begriff“ logisch und mit Blick auf den Namen und die mit diesem bestehenden Differenzen begründen, denn diese bieten Anlass und Möglichkeiten vielschichtiger Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin, ihrer Herkunft und ihres Forschungs-„gegenstands“. Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik, wenngleich sie aus differenten Begründungszusammenhängen kommen, haben in der *Pädagogik* ein geteiltes Genus proximum, und darüber vermittelt einen gemeinsamen „Gegenstand“, „Objektbereich“ oder auch „Common Ground“ – die *Bildung des Menschen durch den Beruf* (und, weil dialektisch-praktisch, immer auch der *Beruf des Menschen durch Bildung*). Beiden Pädagogiken ist in der einen oder anderen Weise die Aufgabe gegeben, Bildung zu ermöglichen, d. h. es zu ermöglichen, dass Menschen über die Arbeit diese zum Beruf bilden und sich dadurch selbst bilden können, d. h. das zu werden, was sie sind – Menschen. Der Anspruch von Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist *Menschenbildung*. Dass dies eine anspruchsvolle und komplexe Angelegenheit ist, hat die in dieser Arbeit formulierte Berufsbildungstheorie ebenso gezeigt wie die Tatsache, dass dies möglich ist.

Eine „Entdramatisierung“ kann demnach in der (anhaltenden) „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie, der damit verbundenen „Aufhebung“ und Regeneration ihrer Kernbegriffe, ihres „Common Grounds“ sowie des Theorie-Praxis-Problems gesehen werden, weil aus dialektischer Sicht *Bildung* und *Beruf*, Theorie und Praxis als sich durch-einander bedingend begründet werden können und sich die mit ihnen verbundenen Probleme durch-einander „lösen“ lassen. Mit der hier formulierten regenerierten Berufsbildungstheorie wurde deshalb nicht zuletzt ein Medium entwickelt, welches dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dahingehend zuträglich ist, dass sie deren Streitgegenstände „entdramatisieren“ kann. Sie ist Medium, „berufs- und wirtschaftspädagogische[.] Selbstthematisierungen“ (Büchter 2017c) nicht nur anzustoßen, sondern kritisch-reflexiv-konzilient, d. h. dialektisch und damit selbstkritisch, selbstreflexiv und selbstkonzilient überhaupt erst zu begründen und dadurch als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines disziplinären Selbstverständnisses (be-)greifbar zu machen. Die regenerierte Berufsbildungstheorie erfüllt damit eine jener Funktionen, die Theorien, wie in der Einleitung dargelegt (vgl. Kap. 1), im Allgemeinen besitzen: Sie bildet die Grundlage für das disziplinäre Selbstverständnis, indem sie der Disziplin die Möglichkeit gibt, sich sowohl nach innen gegenüber ihren Mitgliedern in der Sektion sowie den Praktiker:innen in der Berufsbildung (bspw. in Schule, Betrieb und Politik) als auch nach außen gegenüber anderen Ak-

teur:innen und Disziplinen in- und außerhalb der (Erziehungs-)Wissenschaft zu profilieren und zu behaupten. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d. h. Theorie und Praxis bearbeitende, *Bildung* und *Beruf* zum Gegenstand habende Disziplin bietet die aus dialektischer Sicht formulierte (theoretisch-praktische) Berufsbildungstheorie ein Angebot zur (vorläufigen und fortlaufenden) Beantwortung ihrer Selbstverständnisfrage und zur „Entdramatisierung“ ihres Selbstverständnisdiskurses.

8.3.3 Aufgaben für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Selbstverständnis (Ausblick)

Aus der regenerierten Berufsbildungstheorie ergeben sich somit Aufgaben für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um ihr Selbstverständnis darauf und damit aufbauend (weiter) zu stärken und zu fördern.

Verbindung von Pädagogik und Philosophie

Für das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedeutet dies *erstens*, fortan (wieder) ihre Kernbegriffe *Bildung*, *Beruf* und *Berufsbildung* in und durch Berufsbildungstheorie kritisch-reflexiv-konzilient (dialektisch) durch „*Arbeit am Begriff*“ zusammenzuführen. Das Plädoyer ist hiermit auch eines für die Wiederaufnahme und sodann Fortführung „[b]erufsbildungstheoretische[r] Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen“ (Kutscha 2009 [2011], 65; ähnlich fordert es auch Ketschau 2018), d. h. der (Wieder-)Aufnahme der *Verbindung von Pädagogik und Philosophie*. Dies beinhaltet, aktuelle Begriffsverwendungen und/oder -entwicklungen nicht als aus dem Nichts, sondern auch aus dem „*Weniger als nichts*“, aus der Möglichkeit von Sache und Selbst kommend und als eine „Aufhebung“ vorheriger Sinn- und Bedeutungsstrukturen und -zuweisungen zu bestimmten Themenbereichen oder Kontexten zu betrachten. Dies wiederum impliziert, Themenbereiche und Kontexte weder als Ergebnisse reiner Subjektivität noch reiner Objektivität zu begreifen, sondern sie als Phänomene zu betrachten, die auch Subjektivität und auch Objektivität als sich durch-einander bedingend, d. h. dialektisch „aufgehoben“ haben. Das wiederum heißt zum einen, dass sie eine (Ko-[Re-])Konstitution individuell-biografischer und (welt-)geschichtlicher Ereignisse sind³⁷⁰, sodass ein aus und mit ihnen bzw. über sie entwickeltes disziplinäres Selbstverständnis „nicht [... als] finale[r] berufsbildungstheoretische[r] ‚Über-

370 Forschungsarbeiten, die den Subjektbezug von Bildung und den Zusammenhang „biografischer Kontingenz und Subjektivität“ berücksichtigen, wie es jüngst Günther Kutscha (2023b) unternommen hat, und die versuchen, über den Subjektbezug Beruf(lichkeit) und Bildung zusammenzudenken, wie es jüngst Katrin Kraus (2024a; 2024b) unternahm (vgl. Kap. 6.1), gehen – insofern sie begrifflich noch eindeutiger auf Subjekt und Bildung bzw. Subjektbildung eingehen und berufsbildungstheoretisch begründet werden – in die richtige Richtung einer Kontingenzen (an-)erkennenden, reflektierenden und „aufhebenden“ Theoretisierung von *Bildung*, *Beruf* und *Berufs-Bildung*, die diese Begriffe und die mit ihr einhergehenden Phänomene nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas (Ko-[Re-])Konstitutives begreift und so vor dem Hintergrund metamoderner und bzw. posthumanistischer Wissenschaft, Forschung und Praxis in Theorie und Empirie anschlussfähig macht und hält. So könnte weiter an der Idee gearbeitet werden, Biographie als „Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität“ (Krüger/Marotzki 2006, 8) zu begreifen und über sie „die gesellschaftliche Kategorie Beruf subjektiv für die Gestaltung von Biographie verfügbar zu machen [...], indem] nach den Wechselwirkungen beruflicher Erfahrung und individueller Biographiegestaltung“ (Pätzold 2023, 340) gefragt wird, dass andererseits dadurch die „subjektiven Perspektiven der Beforschten“ nicht nur „respektiert“ werden (ebd.), sondern sie auch grundlegend für das Verständnis und den Aufbau von Beruf(lichkeit)en zu betrachten sind. Kurzum: Wo Fragen nach Beruf(lichkeit) gestellt werden, kann auch der Blick auf die (Bildungs-)Biographie nicht ausbleiben.

bau[.]“, sondern als Aufforderung „permanenter Beobachtung und diskursiver Klärung“ (Kutscha 2023b, 22), d. h. fortwährender Bestimmung im Werden, zu verstehen ist. Die Entwicklung des Selbstverständnisses hat damit mit dem zu tun, was mit *Hegel* mehrfach konstatiert wurde: „[D]as Wahre ist der Prozeß, diese Unruhe der Bewegung“ (Hegel 2001, 102), sodass „in dem einen sein Anderes enthalten ist, – und so ist das All, das Absolute zu bestimmen als das Werden“ (Hegel 18, 325). Dies erfordert dementsprechend, Dialektik weder als das Wegphilosophieren von Widersprüchen durch Synthese zu verstehen, wie dies bei *Kutscha* (2023b, 18) der Fall ist, noch Synthese nicht als Beseitigung von Widersprüchen zu interpretieren oder unter der „Aufhebung“ von Widersprüchen zwischen „echten“ und „unechten“ Widersprüchen zu unterscheiden (wie soll das auch gehen oder was wird darunter verstanden?), wie es die Deutung *Achtenhagens* und *Becks* ist (2024, 29, Fn. 7).³⁷¹ Insofern auf die Verbindung von Theorie und Praxis rekurriert wird, kann mit *Heydorn* gesagt werden, dass die Philosophie von Bildung (auch Berufs-Bildung) „als Einheit von Theorie und Praxis“ verstanden werden kann, mit der die „Vorstellung und Realität [...] unter der Perspektive des Handelns aufeinander bezogen werden“ (Heydorn 1970, 152). Die Praxis im Blick habende Pädagogik und sich primär mit Theorie beschäftigende Philosophie gehen als Bildungsphilosophie somit gut zusammen, sodass „bildungsphilosophische Erwägungen“ nicht aus der Mode, sondern wieder in Mode kommen.³⁷²

Revision der empirischen Berufsbildungsforschung

Es bedeutet zweitens, den Blick auf die Empirie von Berufsbildung(sforschung) zu richten und zu revidieren. Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Empirie um Beobachtungsversuche bzw. -vorgänge von Sachverhalten handelt, die nicht eindeutig und allgemein beobachtbar sind, sondern die immer nur in einem bestimmten Bereich dieser Sachverhalte zu einer bestimmten Zeit bestimmbar sind (wobei dies auch umfasst, alles andere unbeobachtet zu lassen bzw. lassen zu müssen). Bildungsprozesse (und damit auch Prozesse der Bildung von Beruflichkeit) und Berufsbildung) entziehen aber sich stets ein Stück weit der Empirie, weil die einer in einem bestimmten Moment beobachteten Handlung eines Menschen zugrunde liegenden Parameter (Lebenserfahrungen, Wissen usw.) sich ebenso nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar über diese Handlung beobachten lassen wie die der Handlung zugrunde

371 Das heißt: Wer auf *Hegels* Dialektik, „Aufhebung“ und Synthese rekurriert, hat sich mit ihr dialektisch auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 4.2).

372 Hierzu sei auch an das Verständnis von Philosophie im Sinne *Litts* erinnert. *Wolfgang Klafki* verweist darauf, dass *philosophisches Denken* für *Litt* „die gedankliche Auseinandersetzung mit Grundfragen des Verhältnisses des Menschen zur Welt und zu sich selbst“, *pädagogisches Denken* hingegen die „gedankliche Auseinandersetzung mit Problemen der Erziehung“ sei (Klafki 1982, 139). Beides, Pädagogik und Philosophie, gehört zusammen (ebd.). Mit der Verbindung von Philosophie und Pädagogik, und darüber vermittelt von Philosophie und Bildung, können somit „[b]erufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen“ eigentlich niemals „aus der Mode“ kommen (Kutscha 2009 [2011], 65). Denn: Solche Erwägungen können nur dann keine Geltung mehr beanspruchen, wenn der Diskurs um die Bildung des Menschen obsolet wird – und wenn das der Fall sein sollte, müssen alle sich im Feld der Pädagogik – der allgemeinen wie beruflichen –, der Erwachsenenbildung, der Erziehungswissenschaft usw. Tätigen ernsthaft fragen, was noch „Gegenstand“ ihres beruflichen Tuns, oder besser: wer noch im Interesse ihres (wissenschaftlichen) Handelns liegt, wenn es nicht der Mensch ist, der ja unweigerlich Mittelpunkt jedweder pädagogischer, erziehungs- und bildungs- sowie sozial- und politikwissenschaftlicher Bemühungen ist.

liegende Interpretation der handelnden Person, auf der basierend sie Erfahrung und Umwelt sowie Handlung und Situation in Verbindung bringt. Es ist demnach

„zu berücksichtigen, dass wir es in empirischer Perspektive [...] mit *Interpretationen* durch die Subjekte [sowohl der beobachteten als auch der beobachtenden Subjekte; P. S.] zu tun haben. Wir erheben in der Regel nicht unmittelbar Arbeitsbedingungen [bzw. allgemeine Sachverhalte; P. S.], also die „objektive Seite“, sondern wir untersuchen gedeutete Arbeitserfahrungen oder präziser noch: [...] geschilderte Arbeitserfahrungen [bzw. Sachverhalte; P. S.]. Und die rekonstruierten Orientierungsmuster stehen nicht in einem direkten Verursachungszusammenhang wie Explanans [...] und Explanandum [...]. Vielmehr können Vorstellungen [bspw.; P. S.] des Politischen auch die Interpretation der Arbeitserfahrungen mit-strukturieren“ (Menz 2022, 150 f.; Hervorh. i. O.).

Empirische Beobachtungen von (Berufs-)Bildungsprozessen sind Messungen *eines Teils* des Ganzen, das nie ganz erfasst werden kann und das zum anderen durch die Messung selbst beeinflusst wird. „Was immer Wissenschaftler [...] tun, messen, fragen, annehmen, überprüfen“ (Beck 1986, 109), hat einen Einfluss, der über das Getane, Gemessene, Gefragte, Angenommene und Überprüfte hinausgeht und Nebenwirkungen oder auch „Nebenfolgen“ hat. Ist empirische (Berufs-)Bildungsforschung aufgrund der Struktur wissenschaftlicher Arbeit darauf angewiesen, Messungen in Form von aufeinanderfolgenden und -bezogenen Beobachtungen und daraus abgeleiteten Beschreibungen und Erklärungen des Forschungsgegenstands zu machen, die jedoch wiederum den Gegenstand selbst beeinflussen, so kann sie diesen Umstand nicht beiseitigen, sondern nur insofern auszugleichen versuchen, als sie diese Veränderlich- und Veränderbarkeit des Gegenstands durch ihre Beschreibung berücksichtigt und als Residualkategorie, als Unbestimmtheit in der Bestimmung, „aufhebt“, d. h. kritisiert, reflektiert und konziliert. Dies ist als Plädoyer dafür zu lesen, mit dem, was als „*wissenschaftliche Tatsache*“ (Fleck 1935 [2021]) bezeichnet wird, kritisch und reflektiert umzugehen und sich stets bewusst zu machen, dass Tatsachen aus *Taten und Sachen*, aus Erkennendem und Erkanntem gleichermaßen bestehen und nicht rein naturwüchsig, sondern stets auch durch den Blick auf sie und die Forschung an ihnen beeinflusst sind. Empirische (Berufs-)Bildungsforschung hat sich dies bewusstzumachen und dahingehend selbst zu reflektieren, d. h. selbst zu theoretisieren, ebenso wie die (Berufs-)Bildungstheorie sich der Empirie bewusst zu werden hat.³⁷³

373 Jede Beobachtung ist eine Messung und jede Messung ist ein vom Beobachtenden bestimmter und damit mit Subjektivität behafteter Eingriff in das Beobachtete, die dieses damit zwar dingfest, d. h. zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort bestimmbar und damit beobachtbar macht, die auf dieses dadurch aber einwirkt und es Einflüssen aussetzt, die das Beobachtete verändern, sodass ein Ursache-Wirkung-Zusammenhang, wie er dem Beobachteten eigentlich, d. h. ohne Beobachtung und Messung, wesentlich wäre, nicht beobachtbar ist. Jede Beobachtung ist damit ein Einfluss auf das Beobachtete, der neue Unbestimmtheit mit sich bringt (vgl. dazu bspw. Heisenberg 2000, 79 ff.). Für die Disziplin bedeutet dies insgesamt, empirische Berufsbildungsforschung und Berufsbildungstheorie zu verbinden und dabei Letztere nicht als leiblose Beschäftigung mit für die Praxis unbrauchbaren, weil ebenfalls lebloser, Ergebnissen zu betrachten, sondern sie, wie dargelegt, als dialektisch über den Tod hinausgehend zu verstehen. Theorie „aufhebende“ empirische Berufsbildungsforschung ist dann (*In*) *Vivologie, die Wissenschaft des (Un-)Lebendigen*, die das Leben wie den Tod im Unleben oder Untod „aufgehoben“ hat. (Berufs-)Bildungstheorie ist dann keine rein „ausschließende“ Theorie und die sich mit ihr beschäftigende Wissenschaft und Forschung keine rein „ausschließende“ Wissenschaft bzw. Forschung, wie dieses wie jenes ebenso wenig rein „einschließend“ ist, sondern sie sind beides zugleich, „unaus- und uneinschließend“, insofern sie wie Sein, Nichts und Werden *was gegensätzlich ist*, unaufhörlich in sich „aufheben“ und *ausschließend*

Interdisziplinäre Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Als *drittes* folgt die Aufgabe für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sich in ihrer Arbeit nicht nur auf sich selbst zu beschränken, sich nicht nur selbst zu thematisieren und als Sektion der DGfE ein „Eigenleben“ (Bank 2009, 4) zu führen, sondern sich auch auf den Diskurs mit ihren erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen einzulassen und mit ihnen gemeinsam nach Möglichkeiten zur Theoretisierung und Erforschung von *Bildung* auch durch Arbeit und Beruf zu suchen. Damit ist auch gesagt, dass – bei aller auch eingangs in dieser Arbeit formulierten Kritik bzgl. des Mangels der „Arbeit am Begriff“ (vgl. Kap. 1.1) bzw. der berufsbildungstheoretischen Zurückhaltung (vgl. Kap. 2 u. 3) – Anliegen und Bemühungen um den Anstoß und die Fortführung eines selbstkritischen Diskurses (in) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie ihn Beck und Seifried (2023a) unternommen haben, grundsätzlich nicht hoch genug einzuschätzen sind, geben diese schließlich Nährboden für die (Re-)Etablierung des Selbstverständnisses. Ein zweiter Sammelband zu diesem Thema könnte jedoch zum einen „Arbeit am Begriff“ und damit „[b]erufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen“ (Kutscha) einbeziehen, sowie zum anderen auch andere, mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwandte oder ihr nahestehende Perspektiven und Stimmen aus der Erziehungswissenschaft inkludieren. Im Weiteren könnte auch solchen Sichtweisen Raum gegeben werden, die nicht zur Erziehungswissenschaft gehören (z. B. aus den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie oder den Politikwissenschaften), welche jedoch in Bezug auf ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung kritisch zu reflektieren und letztlich „aufzuheben“ wären (zu beachten ist der Hinweis Baumgardts; Fn. 368). Auch, und im Umkehrschluss, sind vermehrt Bemühungen zu unternehmen, berufs- und wirtschaftspädagogische Anliegen und Erkenntnisse in die Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft einzubringen und für die Erforschung ihrer Themenbereiche anzubieten sowie ebenfalls an und in die Wissenschaftsdisziplinen außerhalb der Erziehungswissenschaft sowie Bereiche außerhalb der Wissenschaft (Bildungspraxis, Politik, Gesellschaft usw.) heranzutragen, also intra-, inter- und transdisziplinär zu arbeiten – beides sowohl in nationalen, internationalen als auch interkulturellen Kontexten.³⁷⁴

Einmischung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in bildungspolitische Fragen

Viertens erwächst die Aufgabe, (Berufs-)Bildungstheorie und disziplinäres Selbstverständnis nicht losgelöst von politischen, sozialen, ökonomischen oder sonstigen, die Menschenbildung tangierenden und beeinflussenden Kontexten zu betrachten, son-

wie einschließend, mithin eben ganz werden lassen. Wahrheit lässt sich nur so über das eingeschlossene-ausgeschlossene, über das Ganze, erschließen, denn das „Wahre ist das Ganze“ (Hegel).

374 Mahnungen oder Bedenken, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik international aufgrund ihres Namens nicht anschlussfähig sei, wie Volker Bank notiert (2009, 15 ff.), ist hierbei zu entgegnen, dass dies kein Problem ist, weil, wenn sie als Pädagogik begründet wird (s. o.), sie sich über ihren „Gegenstand“, d. h. *Bildung* und *Beruf*, profiliert. Und auch die Nichtübersetzbarkeit dieser Begriffe stellt insofern kein Problem dar, wenn sie nur entsprechend durch Begriffsarbeit begründet werden, denn dann können sie als feststehende Begriffe auch in andere Sprachen als Germanismen übertragen und verwendet werden (für *Bildung* siehe zum Beispiel *Global Bildung Network* [2021] oder *Bildung-gospel* bei Heikkinen et al. [2023]; Fn. 34). Dies könnte dem über den „Common Ground“ etablierten Selbstverständnis ebenso weiter zuträglich sein, ist ein Selbstverständnis im Sinne eines Verstehens des Selbst schließlich keine solipsistische, sondern eine Angelegenheit, die mit und über Andere und Anderes vollzogen wird (vgl. dazu Kap. 4.1.1.3 u. 4.2 u. 7.1).

dern sie vielmehr als Mittel zu nutzen, sich nicht nur in-, aber auch außerhalb der Erziehungswissenschaft (extradisziplinär) als wissenschaftliche Disziplin zu profilieren, die die Bildung des Menschen über die berufliche Arbeit zum Thema hat und dafür die Arbeit insofern zu pädagogisieren beabsichtigt, dass diese Beruflichkeit ermöglicht und somit berufliche Arbeit bzw. Beruf werden kann. Das heißt dann auch, sich nicht politisch vereinnahmen, sich nicht „in den Sog von Politik und Wirtschaft“ (Reinisch 2009, 13) ziehen zu lassen, sondern sich durch berufsbildungstheoretisch begründete pädagogische Professionalität von externalen Vorgaben so weit zu emanzipieren, dass diese nicht handlungsleitend, sondern lediglich in dieses Dialektisch einbezogen werden. Dabei ist „weniger die Frage relevant, ob sie [scil. die Berufs- und Wirtschaftspädagogik] an Politik partizipiert, sondern vielmehr, in welcher Weise sie mit ihr verflochten ist, welchen Einfluss sie hat und wer festlegt, was als vernünftiges und richtiges Handeln gelten kann“ (Büchter 2017c, 19). Beantworten kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, auch im Interesse der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, dies dadurch, dass sie sich (gründend auf der Berufsbildungstheorie) in politischen, sozialen, ökonomischen etc. Kontexten dafür einsetzt, dass Arbeit nicht nur zur einseitigen, sondern zur wechselseitigen Verwirklichung menschlicher Ansprüche und Entwicklung (Beruf und Bildung) gereicht und auch reichen kann. Ihren politischen bzw. wirtschaftlichen „Nutzen“ und damit wiederum ihren Anspruch auf Förderung aus öffentlichen, jedoch nicht zweckgebundenen, sondern im Rahmen des verfassungsrechtlich verbrieften Rechts der Freiheit in Lehre und Forschung frei einsetzbaren finanziellen Mitteln kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik also dadurch begründen, mit der dialektischen Verbindung von Arbeit und Bildung und fortan von Beruf und Bildung einen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrt zu leisten, d. h. zum Wohlergehen aller Personen und Akteure in ihrem Wirkungsbereich. Wenngleich die „Behauptung der Disziplin“ im Spannungsfeld von „Unabhängigkeit und Legitimierung“ gleichwohl „eine kontinuierliche Aufgabe“ ist (Kögler 2023, 27), die sich besonders „in frühen Karrierephasen“ von Nachwuchswissenschaftler:innen als herausfordernd erweist (vgl. ebd.), bleibt also der Appell bestehen, dass „[d]ie Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...] sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus politischen Gründen die Frage nach ihrem Standort in der Erziehungswissenschaft reflektieren und behaupten [sollten]“ (Büchter 2024a, 186).

Die „Aufhebung“ und Regeneration der Berufsbildungstheorie kann hierfür als (dialektischer) Ausgangspunkt dienen – selbstbewusst, aber doch bescheiden in dem Wissen, dass der dialektische Prozess der *„offene und kontingente Prozess“* (Žižek) der Bildung des „Wahren“ und „Ganzen“ (Hegel) ist, sodass „wir schließlich, mit unserer Weisheit mehr oder weniger am Ende, den schönen Traum [der Vollkommenheit] in die unzulängliche sichtbare Form einer detaillierten Entwurfszeichnung“ (Escher) gießen.

9 Literatur und sonstige Quellen

Literaturverzeichnis

- Abele, S. (2023): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Unsere Aufgaben, wo wir stehen und warum wir ohne Theorien nicht vorankommen. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs: Eine Disziplin im Ringen um ihr Profil. Bielefeld: wbv, 267–286. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Achtenhagen, F./Beck, K. (2024): Über die Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 23–44. <https://doi.org/10.2307/jj.198500874>
- Adorno, T. W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Busch, A. (Hrsg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Enke, 169–191.
- Adorno, T. W. (1966) [1971]: Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 88–104.
- Adorno, T. W. (1975): Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1980): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W./Becker, H. (1966) [1971]: Erziehung – wozu? In: Kadelbach, G. (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 105–119.
- Ahrens, D./Gessler, M. (2018): Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsstapen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: Ahrens, D./Molzberger, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Gestaltung sozialer, organisationaler und technologischer Innovationen. Berlin u. a.: Springer, 157–172. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54956-8_11
- Ahrens, D./Molzberger, G. (2020): Die transitorische Grenze zwischen betrieblicher Karriere und beruflicher Weiterbildung. In: Knackstedt, R./Kutzner, K./Sitter, M./Truschkat, I. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen im Kompetenzmanagement. Trends und Entwicklungsperspektiven. Berlin/Heidelberg: Springer, 13–24. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59543-5_2
- Ahrens, D./Dombrowski, T./Grantz, T./Heinze, H./Höhne, B./Kaßbaum, B./Kroll, S./Longmuß, J./Staden, C. (2018): Herausforderungen und Chancen betrieblicher Weiterbildung in digitalisierten Arbeitswelten. Abschlussbericht des Verbundprojekts: Berufliche Professionalität im produzierenden Gewerbe. ITB-Forschungsberichte 65. Online: https://www.itb.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/FB_65.pdf?asset_id=10744012 (16.07.2024).

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik1. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33–68. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T./Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115–136. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-006>
- Allert, H. (2018): Kritische Bestandsaufnahme. Bildungsverständnis und Digitalisierung. In: *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. #6, 16–19.
- Allert, H. (2020): Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert, ortsunabhängig und #freilernend. In: Dander, V./Bettinger, P./Ferraro, E./Leineweber, C./Rummeler, K. (Hrsg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 183–212. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnb7n3h.13>
- Allert, H./Asmussen, M. (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 27–68. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-004>
- Allert, H./Richter, C. (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 237–262. <https://doi.org/10.1515/9783839439456-011>
- Allert, H./Richter, C. (2020): Bildung an der Schnittstelle von kultureller Praxis und digitaler Kulturtechnik. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 39, 13–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.02.X>
- Allert, H./Richter, C. (2023): Künstliche Intelligenz – vom Subjekt zur Umgebung. In: Aßmann, S./Ricken, N. (Hrsg.): *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 167–195. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_7
- Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (2017): Einleitung. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 9–26. <https://doi.org/10.1515/9783839439456-003>
- Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, H. 1, 142–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7>
- Allewell, D./Matiaske, W. (2019) (Hrsg.): *Standards guter Arbeit. Disziplinäre Positionen und interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783845299310>
- Andersen, L. R./Nordic Bildung (2020): *Metamodernity. A Nordic Bildung Food for Thought Paper*. Online: https://usercontent.one/wp/www.nordicbildung.org/wp-content/uploads/2022/04/Metamodernity__paper__Nordic_Bildung.pdf?media=1682942108 (04.05.2023).

- Apitzsch, B./Buss, K.-P./Kuhlmann, M./Weißmann, M./Wolf, H. (2021): Arbeit in und an Digitalisierungen. Ein Resümee als Einführung. In: Buss, K.-P./Kuhlmann, M./Weißmann, M./Wolf, H./Apitzsch, B. (Hrsg.): Digitalisierung und Arbeit. Triebkräfte – Arbeitsfolgen – Regulierung. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 9–38.
- Apt, W./Bovenschulte, M./Hartmann, E./Wischmann, S. (2016): Roadmaps ins Jahr 2030. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Abteilung Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft (Hrsg.): Werkheft 01. Digitalisierung der Arbeitswelt. Berlin, 28–39.
- Aqeel, H./Žižek, S. (2020): Visiting Hegel at Dusk: A Conversation with Slavoj Žižek. In: RETHINKING MARXISM. A journal of economics, culture & society, 32, H. 4, 459–466. <https://doi.org/10.1080/08935696.2020.1750193>
- Arendt, H. (1958): Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angelsachsen-Verlag.
- Arendt, H. (1960): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Arendt, H. (1964/2017): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München: Piper. (2017 = 14. Auflage mit Essay und Nachwort von Hans Mommsen)
- Arendt, H. (1994): Verstehen und Politik. In: Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, 110–127.
- Arendt, H. (1998): Arbeit, Herstellen, Handeln. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 46, H. 6, 997–1009. <https://doi.org/10.1524/dzph.1998.46.6.997>
- Arendt, H. (2006a): Fernsehgespräch mit Günter Gaus (Oktober 1964). In: Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 2. Auflage. München/Zürich: Piper, 46–72.
- Arendt, H. (2006b): Diskussion mit Freunden und Kollegen in Toronto (November 1972). In: Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 2. Auflage. München/Zürich: Piper, 73–115.
- Arendt, H. (2007): Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964. In: HannahArendt.net. Zeitschrift für politisches Denken, 3, H. 1, 1–15.
- Arendt, H. (2016): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus und totale Herrschaft. 19. Auflage. Berlin u. a.: Piper.
- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, Juni 2002, 26–38.
- Arnold, R. (2006): Berufspädagogik. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 47–52.
- Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21605-4>
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (1995): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Barbara Budrich: Leske u. Budrich, 13–28. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93636-3_1

- Arnold, R./Pätzold, H./Ganz, M. (2018): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 931–946. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_46
- Arnold, T. (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens. Durch Einbezug des Lernens mit digitalen Medien. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004724w>
- Arnold, T. (2022): Steigende Komplexität betrieblichen Lernens durch und mit digitalen Medien – analysiert am Beispiel eines Modells. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, 1–21. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/arnold_a_bwpat43.pdf (11.07.2024).
- Asmussen, M. (2020): Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0>
- Augstein, F. (2006): Taten und Täter. Ein Nachwort von Franziska Augstein. In: Kohn, J. (Hrsg.): Hannah Arendt. Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München/Zürich: Piper, 177–195.
- Backes-Haase, A. (2001): Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 22–38.
- Backes-Haase, A. (2009): MOSES MENDELSSOHNs Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungstheoretischen Denkstils. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/backes-haase_bwpat16.pdf (01.08.2023).
- Backes-Haase, A./Bathelt, M. (2016): Wirtschaftspädagogisches Argumentieren – Zur Präsenz berufsbildungstheoretischer Argumentationsfiguren in aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase_bathelt_bwpat29.pdf (12.05.2012).
- Baer, K. E. (1860 [1962]): Die Abhängigkeit unseres Weltbilds von der Länge unseres Moments. Auszug aus dem Vortrag V. „Welche Auffassung der lebenden Natur ist die richtige? Und wie ist diese Auffassung auf die Entomologie anzuwenden. Zur Eröffnung der Russischen entomologischen Gesellschaft im Oktober 1860 gesprochen.“ In: Bense, M./Cube, F. v./Eichhorn, G./Frank, H./Günther, G./Moles, A. A./Walther, E. (Hrsg.): Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Band 3, Beiheft. Hamburg: Verlag Schnelle, 251–275.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42, H. 1, 6–19.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, 13–27.

- Baethge, C. B./Boberach, M./Hoffmann, A./Wintermann, O. (2019): Plattformarbeit in Deutschland. Freie und flexible Arbeit ohne soziale Sicherung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Plattform_.pdf (11.03.2024).
- Balibar, F./Büttgen, P./Cassin, B./Cléro, J.-P./Collette, J. (2013): Der/das Moment, der Augenblick, die günstige Gelegenheit. (aus dem Französischen übersetzt von Erika Mursa). In: Trivium [Online], 15 (2013). Online: <https://journals.openedition.org/trivium/4725> (08.09.2022). <https://doi.org/10.4000/trivium.4725>
- Bank, V. (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (17.07.2024).
- Bank, V./Glass, C. (2017): Konnektivität im ‚Dualen System‘. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Auszubildenden sowie deren Ausbildern und Lehrkräften (Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Papers and Proceedings in Vocationomics Nr. 16 – November 2017). Chemnitz.
- Bank, V. (2019): Connectivity or Complementarity in the Dual System. Implementation of an exploration study. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115, H. 4, 605–623. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0024>
- Barad, K. (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham und London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2008): Living in a Posthumanist Material World. Lessons from Schrödinger's Cat. In: Smelik, A./Lykke, N. (Hrsg.): Bits of Life. Feminism at the Intersections of Media, Bioscience, and Technology. Seattle: University of Washington Press, 165–176. <https://doi.org/10.1515/9780295990330-013>
- Barad, K. (2010): Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. In: Derrida Today, 3, H. 2, 240–268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Barad, K. (2011): Nature's Queer Performativity. In: Qui Parle, 19, H. 2, 121–158. <https://doi.org/10.5250/quiparle.19.2.0121>
- Barad, K. (2012a): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, K. (2012b): Was ist das Maß des Nichts? Unendlichkeit, Virtualität, Gerechtigkeit. In: Arnheim, R. (Hrsg.): dOCUMENTA (13). 100 Notizen – 100 Gedanken (dOCUMENTA [13] 100 Notes – 100 Thoughts). Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, 18–34.
- Barad, K. (2012c): On Touching. The Inhuman That Therefore I Am. In: d i f f e r e n c e s: A Journal of Feminist Cultural Studies, 23, H. 3, 206–223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Barad, K. (2013): Diffraktionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In: Bath, C./Meißner, H./Trinkaus, S./Völker, S. (Hrsg.): Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen. Münster: LIT Verlag, 27–68.
- Barad, K. (2014): Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. In: Parallax, 20, H. 3, 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>

- Barschak, E. (1920): Neue Wege in der weiblichen Jugendpflege an kaufmännischen und gewerblichen Fachschulen. In: Die Deutsche Fortbildungsschule, 29, H. 10, 218–224.
- Barschak, E. (1920/21): Noch einmal: Die moderne Jugendbewegung als pädagogisches Problem. In: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, 28, H. 1, 8–12.
- Barschak, E. (1924a): Zum 70. Geburtstag von Georg Kerschensteiner. In: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 32, H. 35, Spalte 645 f.
- Barschak, E. (1924b): Zur Tagung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. In: Arbeit und Beruf, 3, H. 13, 224–225.
- Barschak, E. (1925): Der deutsch-literarische Unterricht an kaufmännischen Fach- und Berufsschulen (Schriften für kaufmännisches Bildungswesen, 3. Heft). Leipzig: G. A. Gloeckner.
- Barschak, E. (1926): Die Schülerin der Berufsschule und ihre Umwelt. Berlin: Herbig.
- Barschak, E. (1926/27): Die weibliche werktätige Jugend und ihr Beruf. In: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, 34, H. 1, 23–33.
- Barschak, E. (1927): Die Bedeutung der Umwelt für die Erziehung der Volksschülerin. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Die Volksschülerin. Ergebnisse und Anregungen der ersten Pestalozzi-Tagung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht vom 3.–5.1.1927. Berlin: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 43–54.
- Barschak, E. (1929): Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Barschak, E. (1932): Die Einstellung des jungen proletarischen Mädchens zum Beruf. In: Siemering, H./Spranger, E. (Hrsg.): Weibliche Jugend in unserer Zeit. Beobachtungen und Erfahrungen von Jugendführerinnen. Leipzig: Quelle & Meyer, 55–65.
- Barschak, E. (1933): Die Berufsschule. Vergegenwärtigung und Kritik. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Das Deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1930/32. Berlin, 149–165.
- Barschak, E. (1953): With a Twinkle in My Eyes. In: Phi Delta Kappa, 34, H. 8, 334–336.
- Barth, M. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schmohl, T./Philipp, T. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 35–44. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-005>
- Bath, C./Meißner, H./Trinkaus, S./Völker, S. (2013): Einleitung. In: Bath, C./Meißner, H./Trinkaus, S./Völker, S. (Hrsg.): Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen. Münster: LIT Verlag, 7–26.
- Bauer, A. (2012): Das Leben der Sozialistin Anna Siemsen und ihr pädagogisch-politisches Wirken. Eine historisch-systematische Studie zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02594-1>
- Bauer, F. (2016): Die Wurzeln des faschistischen und nationalsozialistischen Handelns. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

- Baumgardt, J. (1967): Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung. In: Baumgardt, J. (Hrsg.): Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. Freiburg: Lambertus-Verlag, 25–50.
- Baumgardt, J. (1979): Beruf und Bildung als wissenschaftliches Problem. In: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann, 147–204.
- Baumgardt, J. (1988): Allgemeinbildung – Wirtschaftsbildung. In: Becker, M./Pleiß, U. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Joachim Preege. Baltmannsweiler: Pädag. Verlag Burghücherei Schneider, 49–67.
- Beck, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann, 7–24.
- Beck, K. (2019a): „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv, 19–33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2
- Beck, K. (2019b): Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf (06.12.2019).
- Beck, K. (o. J.): Zu Günter Kutschas erneutem „Plädoyer“ – verbunden mit Anmerkungen zur aktuellen Krise (unveröffentlichte Beitragseinreichung als Antwort auf den Beitrag Günter Kutschas vom 16.02.2020 in bwp@).
- Beck, K./Seifried, J. (2023a) (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Beck, K./Seifried, J. (2023b): Prolog: Exemplarische Annäherungen an eine diskursive disziplinäre Nabelschau. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv, 13–20. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996a): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 19–112.
- Beck, U. (1996b): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 289–315.
- Beck, U. (1996c): Ohne Ich kein Wir. In: Die Zeit, Nr. 35 vom 23. August 1996.

- Beck, U./Lau, C. (2005): Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung. Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten, einen historischen Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne zu beobachten und zu begreifen. In: *Soziale Welt*, 56, H. 2/3, 107–135. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2005-2-3-107>
- Beck, U./Mulsow, M. (2014): Einleitung. In: Beck, U./Mulsow, M. (Hrsg.): *Vergangenheit und Zukunft der Moderne*. Berlin: Suhrkamp, 7–46.
- Beck, U./Nassehi, A. (2013): „Wir brauchen eine andere Logik, einen anderen Stil, eine andere Methodologie, um auf neue Formen von Unbestimmtheit zu antworten“. Ein Interview. In: Müller, J./Groddeck, V. von (Hrsg.): *(UN)BESTIMTHEIT. Praktische Problemkonstellationen*. München: Wilhelm Fink, 207–219. https://doi.org/10.30965/9783846754672_015
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–62.
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 13–64.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, A. (2023): Arbeit als Spiel. Zur subjektiven Bedeutung von Gamification-Technologien auf Crowdwork-Plattformen. In: Villa, P.-I. (Hrsg.): *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*. Online: https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2022/issue/view/66 (22.10.2024)
- Becker, A./Ecker, L./Külpmann, I./Schwien, K./Stobbe, P. (2024): Cooperative solidarity among crowdworkers? Social learning practices on a crowdtesting social media platform. In: *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. Special Issue: „Social Media and Platform Work“, 30, H. 1, 428–449. <https://doi.org/10.1177/13548565231183298>
- Becker, M./Spöttl, G./Windelband, L. (2023): Beruflichkeit – nur ein Mythos? In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 45, 1–35. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/becker_etal_bwpat45.pdf (18.12.2023).
- Behrens, R. (2014): *Postmoderne*. 3. Auflage, Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Benner, C. (2016): Crowdsourcing: Die radikalste Form der Digitalisierung von Arbeit. Eine Herausforderung für gewerkschaftliches Handeln. In: Schröder, L./Urban, H.-J. (Hrsg.): *Gute Arbeit. Digitale Arbeitswelt – Trends und Anforderungen*. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, 129–139.
- Benner, D. (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, H. 4, 485–497.

- Benner, D. (1989): Humboldt und die Französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 111–146.
- Benner, D. (2011): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 174–215.
- Berger, M. (2012): Arbeit, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung bei Hegel. Zum Wechselverhältnis von Theorie und Praxis. Berlin: Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050060361>
- Berner, E. (2019): Siemsen, Anna (Marie Henni Emmi). In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 508–511.
- Bernstorff, J. von (2008): Pflichtenkollision und Menschenwürdegarantie. Zum Vorrang staatlicher Achtungspflichten im Normbereich von Art. 1 GG. In: Der Staat, 47, H. 1, 21–40. <https://doi.org/10.3790/staa.47.1.21>
- Beyer, W. R. (1958): Der Begriff der Praxis bei Hegel. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 6, H. 5, 749–776. <https://doi.org/10.1524/dzph.1958.6.5.749>
- Bielefeldt, H. (2008): Menschenwürde. Der Grund der Menschenrechte [Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte]. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://doi.org/10.12946/rg13/209-211>
- Bielefeldt, H. (2009): „Es gibt nur ein einziges Menschenrecht“. Interview mit Heiner Bielefeldt über die Entwicklung der Menschenrechte seit 1948 in kritischer Auseinandersetzung mit Hannah Arendt. In: HannahArendt.net. Zeitschrift für politisches Denken, 5, H. 1, 1–11. Online: <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/147/259> (19.07.2023)
- Blankertz, H. (1961): Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 57, H. 11, 819–822.
- Blankertz, H. (1963 [1985]): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen (Neudruck mit einem Vorwort von Günter Kutscha). Weinheim u. a.: Juventa.
- Blankertz, H. (1965a): Die Menschlichkeit der Technik. In: Blankertz, H./Hochheimer, W./Weber, E./Jaide, W. (Hrsg.): Technik – Freizeit – Politik. Pädagogische Möglichkeiten moderner Lebensformen. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule, 9–28.
- Blankertz, H. (1965b): Der Deutsche Ausschuss und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Die berufsbildende Schule, 17, H. 5, 314–321.
- Blankertz, H. (1966a): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Weinheim/Berlin: Beltz, 61–86.

- Blankertz, H. (1966b): Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Ergänzungsheft 5: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (hrsg. von M. Heitger), 65–78.
- Blankertz, H. (1967): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 9–27.
- Blankertz, H. (1968a): Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 88–98.
- Blankertz, H. (1968b): Bildungsbegriff. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz, 103–113.
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel.
- Blankertz, H. (1971): Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen – zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17, H. 1, 809–821.
- Blankertz, H. (1972 [2005]): Der Konservative als Revolutionär (Wiederabdruck). In: Pädagogische Korrespondenz 2005, 34, 31–36.
- Blankertz, H. (1972 [2022]): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen (Wiederabdruck). In: Pädagogische Korrespondenz, 35, H. 2, 8–29. <https://doi.org/10.3224/paek.v35i2.02>
- Blankertz, H. (1973): Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft – Versuch einer Analyse aus Anlass des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 49, H. 4, 314–334. <https://doi.org/10.30965/25890581-04904004>
- Blankertz, H. (1974): Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach „Arbeitslehre“. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 17–34.
- Blankertz, H. (1975a): Deutsche Bildungstheorie und vorindustrielles Berufsverständnis. In: Stratmann, K./Barthel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2–23.
- Blankertz, H. (1975b): Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeption. In: Stratmann, K./Barthel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 285–299.
- Blankertz, H. (1975c): Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München/Zürich: Piper, 202–214.
- Blankertz, H. (1975d): Bildung und Beruf. In: Friedrichs, G. (Hrsg.): Aufgabe Zukunft. Qualität des Lebens. Band 2: Bildung. 2., unveränderte Auflage. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 33–59.

- Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp, 28–45.
- Blankertz, H. (1982a): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blankertz, H. (1982b): Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen an die pädagogische Theorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58, H. 3, 327–336. <https://doi.org/10.30965/25890581-05803007>
- Blankertz, H. (1984): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper, 65–69.
- Blankertz, H./Heydorn, H.-J. (o. J.): Briefwechsel zwischen Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz. In: Pädagogische Korrespondenz, 18, H. 2, 25–30.
- Bohlinger, S./Büchner, M. (2019): Litt, Theodor. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 329–332.
- Bohnet, H./Stadler, K. (2017): Hannah Arendt. Denken ohne Geländer. Texte und Briefe. 9. Auflage. München: Piper.
- Bolder, A. (2010): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaft, 813–844. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_43
- Bollnow, O. F. (1968): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. 2. Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bollnow, O. F. (1982): Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 82, H. 4, 505–526.
- Bolte, K. M. (1983): Subjektorientierte Soziologie – Plädoyer für eine Forschungsperspektive. In: Bolte, K. M./Treutner, E. (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 12–37.
- Bolte, A./Neumer, J. (2021) (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. München: Nomos.
- Bonz, B. (2015): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–24.
- Bormann, S./Pongratz, H.-J. (2018): Arbeitsbelastungen bei Online-Arbeit. Zur sozial-räumlichen Dimension von ‚Crowdwork‘. In: Schröder, L./Urban, H.-J. (Hrsg.): Gute Arbeit. Ökologie der Arbeit – Impulse für einen nachhaltigen Umbau. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, 300–312.
- Borst, E. (2000): „Das einmal erworbene Bewußtsein bleibt unverlierbar“ – Annäherungen an Anna Siemssens Erziehungstheorie. In: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): Weder erwartet noch gewollt. Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 69–90.

- Bossart, R. (2022): Die Faszination der Grenzmetaphern. Eine Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68, H. 1, 57–65. <https://doi.org/10.3262/ZP2201057>
- Bourdieu, P. (2011): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA Verlag, 55–73.
- Böckler, S. (2003): Grenze: Allerweltswort oder Grundbegriff der Moderne? In: Archiv für Begriffsgeschichte, 45 (2003), 167–220. https://doi.org/10.28937/9783787336791_8
- Böhle, F. (2021): Von der Humanisierung der Arbeit bis heute – Neue Anforderungen an die lernförderliche Gestaltung von Arbeit. In: Bolte, A./Neumer, J. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. München: Hampp, 13–30.
- Böhnke, N./Richter, C./Schröder, C./Ide, M./Allert, H. (2022): Auf den Spuren digitaler Artikulationen. Grundlegungen einer interdisziplinären Annäherung. In: Böhnke, N./Richter, C./Schröder, C./Ide, M./Allert, H. (Hrsg.): Spuren digitaler Artikulationen. Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum. Bielefeld: transcript, 9–32. <https://doi.org/10.1515/9783839459744-002>
- Borsche, T. (1990): Wilhelm von Humboldt. München: Beck.
- Braidotti, R. (2016): Jenseits des Menschen. Posthumanismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 66, H. 37–38, 33–38.
- Brater, M. (2020): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 3–14. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_23
- Brater, M./Büchle, U./Fücke, E./Herz, G. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Bräunlein, P. J. (2012): Material Turn. In: Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein Verlag, 30–44.
- Braunbehrens, H. von (1991): Abwehr eines verleumderischen Angriffs auf den Philosophen Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau, 45, H. 3, 307–309.
- Brecher, G. A. (1932): Die Entstehung und biologische Bedeutung der subjektiven Zeiteinheit, des Momentes. In: Zeitschrift für vergleichende Physiologie, 18, H. 1, 204–243. <https://doi.org/10.1007/BF00338160>
- Bremer, H. (2023): Habitus und Biographie. Sozialisierung des Individuellen. In: Nittel, D./Felden, H. von/Mendel, M. (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz, 163–182.
- Brettschneider, A. (2019): Von der „Humanisierung des Arbeitslebens“ zur „Guten Erwerbsbiografie“ – und darüber hinaus? Konturen einer Integrierten Sozialen Lebenslaufpolitik. In: Sozialer Fortschritt, 68, H. 11, 847–866. <https://doi.org/10.3790/sfo.68.11.847>
- Brettschneider, A./Brussig, M./Klammer, U./Knuth, M. (2019): Editorial: Von der „Guten Arbeit“ zur „Guten Erwerbsbiografie“ – Voraussetzungen, Widersprüche, Gestaltungsperspektiven. In: Sozialer Fortschritt, 68, H. 11, 839–845. <https://doi.org/10.3790/sfo.68.11.839>

- Breuer, J. (2024): Subjektbildung im Kontext von Digitalisierung. Dissertation Siegen 2023. Online: https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/2622/4/Dissertation_Breuer_Jan.pdf (22.05.2024).
- Brezinka, W. (1975): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. 3., verbesserte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brinkmeier, B. (2008): Qualia. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 497.
- Brock, D. (1978): Neue Formen der Arbeitsorganisation und die Frage nach der Bildungsrelevanz von Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24, H. 3, 415–428.
- Brock, D./Vetter, H.-R. (1979): Die Arbeiterexistenz als biographischer Lernprozeß: Vorschläge zur Neuorientierung des industriesoziologischen Lernbegriffs. In: Zeitschrift für Soziologie, 8, H. 3, 209–219. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1979-0301>
- Brocke, J. vom/Kipping, G. (2022): Digital Nudging. In: Corsten, H./Roth, S. (Hrsg.): Handbuch Digitalisierung. München: Verlag Franz Vahlen, 199–204.
- Brössel, S. (2022): Die Postmoderne nimmt kein Ende – oder doch? Metamoderne und metamoderne Textstrukturen der Ultraromantik. In: Berlich, S./Grevenbrock, H./Scheerer, K. (Hrsg.): Where Are We Now? Orientierungen nach der Postmoderne. Bielefeld: transcript, 49–68. <https://doi.org/10.1515/9783839462560-005>
- Brofessio Verbund (2018): Herausforderungen und Chancen betrieblicher Weiterbildung in digitalisierten Arbeitswelten. Handreichung zur Abschlusstagung am 20.09.2017. Online: https://wap.igmetall.de/Handreichung_Brofessio_final.pdf (16.07.2024).
- Brown, S. (2023): For Sale, Baby Shoes, Never Worn. What Has Hemingway Ever Done For Us? In: Kerrigan, F./Preece, C. (Hrsg.): Marketing the Arts. Breaking Boundaries. London: Routledge, 285–301. <https://doi.org/10.4324/9781003021766-18>
- Brumlik, M. (2013): Erziehung und Bildung. In: Andresen, S./Hunner-Kreisel, C./Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, 20–23. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_3
- Buchmann, U. (2002): Kooperation als erster Schritt zur Wissensintegration. Die pädagogische Herausforderung moderner Gesellschaften? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 3, 1–14. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe3/buchmann_bwpat3.pdf (22.05.2024).
- Buchmann, U. (2004): Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 1, 43–64.
- Buchmann, U. (2011): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag.
- Buchmann, U. (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, 199–213.

- Buchmann, U. (2024): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Widerspruch zwischen Zukunftsbedeutsamkeit und Legitimationsverlust – Reflexionen zum disziplinären Common Ground. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich, 193–209. <https://doi.org/10.2307/jj.19850087.12>
- Buchmann, U./Huisinga, R. (2006): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11, 1–10. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf (23.05.2024).
- Büchter, K. (1997): Betriebliche Weiterbildung – anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München: Hampp.
- Büchter, K. (2001): Weibliche Ungelernte und Berufsschule – Quellen und Dokumente 1869–1969. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 281–290. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10836-8_27
- Büchter, K. (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 336–355.
- Büchter, K. (2005a): Beruf: Idee – Form – Politikum. In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 255–278.
- Büchter, K. (2005b): Zur Rezeption der Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1960er-Jahren – im Spiegel ihrer Zeitschrift. Die Deutsche Berufs- und Fachschule/Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Huisinga, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 15–52.
- Büchter, K. (2008): Berufsbildung. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 489–509.
- Büchter, K. (2010a): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Hamburg. Online: https://openhsu.ub.hsu-hh.de/bitstream/10.24405/431/1/openHSU_431.pdf (abgerufen 17.02.2023).
- Büchter, K. (2010b): Qualifikationsforschung als Schwerpunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Becker, M./Fischer, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13–29.
- Büchter, K. (2012a): Berufs- und wirtschaftspädagogischer Diskurs vor und nach der kompetenzorientierten Wende. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 6. Linz: Trauner Verlag, 23–42.
- Büchter, K. (2012b): Berufsbildungstheorie. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–134.

- Büchter, K. (2013): Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Berufspädagogik Heinrich Abels. In: Bonz, B./Schütte, F. (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 48–70.
- Büchter, K. (2016): „Doing biography“ in der beruflichen Bildung – Anspruch und Paradoxien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 45, H. 3, 6–9.
- Büchter, K. (2017a): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Gramlinger, F./Schmid, K. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Bielefeld: wbv, 21–43. <https://doi.org/10.3278/6004552w021>
- Büchter, K. (2017b): Ökonomisierung oder Ent-Ökonomisierung des Berufs? In: berufsbildung, 71, H. 164, 2–5.
- Büchter, K. (2017c): Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, 11–28. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1hv.4>
- Büchter, K. (2017d): Bildungstheorie und Fachdidaktik – Rückblick und Ausblick auf eine Verhältnisfrage. In: Becker, M./Dittmann, C./Hiestand, S./Gillen, J./Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften. Berlin: LIT Verlag, 12–30.
- Büchter, K. (2017e): Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit? In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe, 65, H. 4, 377–392. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-4-377>
- Büchter, K. (2019a): „Große Transformation“ und das Dilemma der Berufsbildungspolitik. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 73, H. 179, 3–6.
- Büchter, K. (2019b): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (02.09.2019).
- Büchter, K. (2021a): Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis? Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediationsthese. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75, H. 191, 3–6.
- Büchter, K. (2021b): Geschichte der schulischen Berufsbildung. In: Matthes, E./Kesper-Biermann, S./Link, J.-W./Schütze, S. (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–197.
- Büchter, K. (2021c): Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In: Bellmann, L./Büchter, K./Frank, I./Krekel, E. M./Walden, G. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Leverkusen: Barbara Budrich, 185–199.

- Büchter, K. (2022): Historische Grundlagen und Perspektiven beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Studienbrief für den Masterstudiengang Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern. Online: https://www.hsu-hh.de/bbp/wp-content/uploads/sites/818/2023/04/StudienbriefEB_1210_PO2020_Historische-Grundlagen-und-Perspektiven-beruflicher-Weiterbildung.pdf (18.04.2023).
- Büchter, K. (2023): Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung? In: Heinemann, A./Karakaşoğlu, Y./Linnemann, T./Rose, N./Sturm, T. (Hrsg.): Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen. Kongressband der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, 335–352.
- Büchter, K. (2024a): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Relativ autonom und isoliert? In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 169–192. <https://doi.org/10.2307/jj.19850087.11>
- Büchter, K. (2024b): Berufsbildungstheorien und Theorien beruflicher Sozialisation. In: Matthes, E./Schütze, S./Siegel, S. (Hrsg.): Studienbuch erziehungswissenschaftlicher Theorien. (im Druck) (Zitate und Seiten aus Manuskriptversion).
- Büchter, K./Eckelt, M. (2022): Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Politik – eine Verhältnisfrage. In: Böhlinger, S./Scheiermann, G./Schmidt, C. (Hrsg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS, 107–125. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_8
- Büchter, K./Goltz, M. (2001): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. REPORT 48/2001, 78–96.
- Büchter, K./Gramlinger, F. (2006): Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt – Selbstverständnisse in Theorie und Empirie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11, 1–16. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe11/buechter_gramlinger_bwpat11.pdf (17.05.2024).
- Büchter, K./Kipp, M. (2009): Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890–1933. In: Diettrich, A./Frommberger, D./Klusmeyer, J. (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. bwp@. Profil 2: Festschrift für Holger Reinisch. Online: https://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.pdf (14.01.2009).
- Büchter, K./Meyer, R. (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: Reinhold, N./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 323–326.
- Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (2009): Editorial zur Ausgabe 16: Selbstverständnis der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/editorial_bwpat16.pdf (21.04.2023).

- Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (2024) (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850087>
- Buhr, L. (2019): Das Subjekt als Werden der Welt. Begriffliche Anmerkungen zur neumaterialistischen Subjektkonzeption von Karen Barad. In: Rechtsphilosophie. Zeitschrift für Grundlagen des Rechts, 5, H. 1, 79–91. <https://doi.org/10.5771/2364-1355-2019-1-79>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2022): Willkommen in der Weiterbildungsrepublik. Online: <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Berufliche-Weiterbildung/Willkommen-in-der-Weiterbildungsrepublik/weiterbildungsrepublik-art.html> (16.09.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-programme/nachhaltigkeit-in-der-beruflichen-bildung/nachhaltigkeit-in-der-beruflichen-bildung_node.html (13.09.2024).
- Burckhardt, M. (2017): Eine kleine Geschichte der Digitalisierung. In: Merkur, 71, H. 816, 47–61.
- Buschfeld, D./Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2024): Hochzeit(en) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin(en). Eine kleine Zeitreise aus gegebenem Anlass. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich, 63–82. <https://doi.org/10.2307/jj.198500876>
- Buschmeyer, J./Munz, C. (2021): Wie kann Arbeiten lernförderlicher werden? Zur Neubestimmung des traditionellen Konzepts der lernförderlichen Arbeitsgestaltung. In: Bolte, A./Neumer, J. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. München: Hampp, 105–112.
- Buschmeyer, J./Munz, C./Neumer, J. (2021): Lernförderliche Gestaltung des Arbeitsprozesses: Handlungsfelder und Akteure. In: Bolte, A./Neumer, J. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. München: Hampp, 127–134.
- Carstensen, T. (2014): Zwischen Handlungsspielräumen und eigensinniger Materialität: Subjekte im Umgang mit den Herausforderungen der Internet-Arbeitswelt. In: AIS-Studien, 7, H. 1, 24–41.
- Carstensen, T. (2021): Effizient, optimiert, alltagstauglich? Digitale Praktiken zwischen Erwerbs- und Sorgearbeit. In: Mittelweg 36, 01/2021, 40–59.
- Carstensen, T./Schachtner, C./Schelhowe, H./Beer, R. (2014): Subjektkonstruktionen im Kontext digitaler Medien. In: Carstensen, T./Schachtner, C./Schelhowe, H./Beer, R. (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld: transcript, 9–29. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422526.9>

- Casale, R. (2016): Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In: Groppe, C./Kluchert, G./Matthes, E. (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 21–38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_2
- Casale, R. (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838552576>
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, H. 3, 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- Copei, F. (1931 [1948]): Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Spranger, E./Sprenger, H. (Hrsg.): *Friedrich Copei. Gedanken eines Volkserziehers*. Detmold-Hiddesen: Maximilian-Verlag, 62–74.
- Copei, F. (1969): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 9. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Daly, G. (2014): No Century for Old Philosophy? In: *International Journal of Žižek Studies*, 8, H. 1, 1–6. Online: <http://zizekstudies.org/index.php/IJZS/article/download/771/776> (28.06.2023).
- Damberger, T. (2009): Jenseits aller Dinge. Von der Bedeutung der Seinsfrage im Kontext der Erziehung. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/2031/pdf/Damberger_Jenseits_aller_Dinge_D_A.pdf (10.08.2023).
- Damberger, T. (2011): Macht – Grenze – Bruch... und seine Überwindung. In: Alpsancar, S./Denker, K. (Hrsg.): *Tagungsband der Nachwuchstagung für Junge Philosophie. Brüche, Brücken, Ambivalenzen (2009) und die Wiederverzauberung der Welt (2010)*. Marburg: Tectum, 39–60.
- Damberger, T. (2012): Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit. Online: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2976/1/Damberger_Menschen_verbessern.pdf (30.08.2023).
- Damberger, T. (2013): Mensch 2.0 – Das Ende der Bildung? In: *Pädagogische Rundschau*, 67, H. 5, 535–552.
- Damberger, T. (2015): Augmented Reality als Bildungsenhancement? Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10909/pdf/Damberger_2015_Augmented_Reality.pdf (30.08.2022).
- Damberger, T. (2016): Zur Information: Der blinde Fleck im Transhumanismus. *FIfF-Kommunikation. Zeitschrift für Informatik und Gesellschaft*, 2, 32–36.
- Damberger, T. (2017): Bildungsreise in digitale Welten. In: *Pädagogische Rundschau*, 1, 3–18.
- Damberger, T. (2019 [2021]): Bildung im Digitalzeitalter: zur pädagogisch-anthropologischen, technischen und medienpädagogischen Dimension des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung. Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/32109/1/Damberger_Thomas_Habil._2019.pdf (16.06.2022).

- Damberger, T. (2022): Geist in der Maschine. Über Bildung, Schein und Wahrheit im Digitalzeitalter. In: Verständig, D./Nürnberger, A./Kast, C./Stricker, J. (Hrsg.), *Algorithmen und Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Datenpraktiken*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, 49–65. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2xh53x1.5>
- Dammer, K.-H. (2009): Bildung, Kultur und Arbeit. Eine Erinnerung an Herwig Blankertz. In: Carlsburg, G.-B. von (Hrsg.): *Enkulturation und Bildung. Fundament sozialer Kompetenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 107–124.
- Dausien, B. (2022): Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere: Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim/Basel: Beltz, 41–61.
- Dehnbostel (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2008, 5–8.
- Derbolav, J. (1981): Die Theorie der Politischen Bildung im Gesamtwerk Theodor Litts. In: Gutjahr-Löser, P./Knütter, H. H./Rothenspieler, F. W. (Hrsg.): *Theodor Litt und die Politische Bildung der Gegenwart*. München: Olzog, 21–48.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Hrsg.) (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (Denkschrift)*. Weinheim/Basel/Cambridge/New York: VCH.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (o. J.): Index Gute Arbeit. Online: <https://index-gute-arbeit.dgb.de/> (16.07.2024).
- Diewald, M./Kunze, E. S./Andernach, B. (2020): Digitalisierte Arbeit und private Lebensführung. In: Maier, G. W./Engels, G./Steffen, E. (Hrsg.): *Handbuch Gestaltung digitaler und vernetzter Arbeitswelten*. Berlin/Heidelberg: Springer, 454–470. https://doi.org/10.1007/978-3-662-52979-9_20
- Dobischat, R./Käpplinger, B./Molzberger, G./Münk, D. (2019): Digitalisierung und die Folgen: Hype oder Revolution? In: Dobischat, R./Käpplinger, B./Molzberger, G./Münk, D. (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Bildung und Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 9–24. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0>
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dörpinghaus, A./Uphoff, I. K. (2014): *Grundbegriffe der Pädagogik*. 3. Auflage. Darmstadt.
- Dörschel, A. (1960): *Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Dörschel, A. (1971): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Dritte, berichtigte und ergänzte Auflage. München: Vahlen.
- Dörschel, A. (1972): *Zur Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin: Schmidt.
- Dolar, M. (2012): One Divides into Two. In: *e-flux Journal*, 33, 1–12. Online: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8950664.pdf (27.06.2023).

- Dolar, M. (2013): Tyche, clinamen, den. In: *Continental Philosophy Review*, 46, H. 2, 223–239. <https://doi.org/10.1007/s11007-013-9254-0>
- Dolar, M. (2020): What's the Time? On Being Too Early or Too Late in Hegel's Philosophy. In: Dolar, M. (Hrsg.): *Hegel 250 – Too Late?* Ljubljana: Goethe-Institut, 31–50.
- Drerup, J. (2019): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6, H. 1, 61–90. <https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3>
- Dürrenmatt, F. (1986): *Der Auftrag oder Vom Beobachten des Beobachters der Beobachter*. Zürich: Diogenes.
- Durward, D./Blohm, I./Leimeister, J. M. (2016): Crowd Work. In: *Business & Information Systems Engineering*, 58, H. 4, 281–286. <https://doi.org/10.1007/s12599-016-0438-0>
- Eckelt, M./Thrun, T. (2021): Crowdwork und Plattformökonomie. Kann dort auch Berufsbildung stattfinden? In: *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 75, H. 191, 33–36.
- Eckert, M. (2003): Arbeit oder Beruf? Über den Bedeutungsverlust des Berufs und eine heimliche Renaissance der Arbeit in der Berufspädagogik. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39–54.
- Egloff, R. (2015): Evolution des Erkennens. Ludwik Flecks Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. In: Pörksen, B. (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 49–66. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19975-7_4
- Ehrenspeck, Y. (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Leske & Budrich, 21–33. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_2
- Ehrenspeck, Y. (2006): Bildung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 64–71.
- Elsholz, U. (2014): Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: Schönherr, K. W./Tiberius, V. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS, 99–112. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06344-3_9
- Elster, F. (2007): *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit*. Wetzlar: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839407912>
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: *American Journal of Sociology*, 103, H. 2, 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Emundts, D./Horstmann, R.-P. (2002): *G. W. F. Hegel. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.

- Ensley, A. (2018): The Rescue of Refugee Scholars. How Wilson Provided Aid to Foreign Refugee Scholars during World War II. In: Wilson Magazin, 91, H. 3, 26–29.
- Epp, A. (2024): Biographische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In: Lipkina, J./Epp, A./Fuchs, T. (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 107–124.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2020): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 177–188. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_16
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 27, H. 3, 69–74.
- Escher, M. C. (1959 [2021]): Grafik und Zeichnungen. Köln: Taschen.
- Esfeld, M. (2008): Subjektivität. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 589–590.
- Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V. (2023): Introduction to the Special Issue on retrieving and recontextualising VET theory. In: bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Edited by Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–5. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/editorial_spezial19.pdf (30.08.2023).
- Euler, D. (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, H. 3, 413–421.
- Euler, P. (2022): „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Widerspruch. In: Michaelis, C./Berding, F. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv, 71–90.
- Euler, D./Twardy, M. (1991): Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation. In: Twardy, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Müller Botermann, 197–222.
- Färber, C. (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 75–92.
- Faulstich, P. (2005): Anna Siensen – Beispiel sozialen Engagements in der Erwachsenenbildung. Vortrag zur Einweihung des Anna-Siensen-Hörsaals der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg am 26.10.2005. Online: <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Siensen.pdf> (24.02.2023).
- Faulstich, P. (2010): Lernen und Bildung. In: Liesner, S./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 201–313.

- Faulstich, P. (2014): „Bildung“ – Grundbegriff oder Container-Kategorie? Kommentar zum Artikel von Krassimir Stojanov „Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften“. In: *Erwägen Wissen Ethik*, H. 02/2014, 231–232.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Anna Siemsen (1882–1951). In: Faulstich, P./Zeuner, C. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, 172–203.
- Faulstich-Wieland, H. (2019): Anna Siemsen (1882–1951) und die Universität Hamburg. Vortrag in der Ringvorlesung „Bewegte Pädagoginnen für gesellschaftlichen Fortschritt“ am 13.11.2019. Online: https://www.faulstich-wieland.de/.cm4all/uproc.php/0/Allgemeine%20Dokumente/HFW_Siemsen-Vortrag_20191113.pdf?_=16e6f9e9c40&cdp=a (abgerufen: 20.02.2023)
- Feldmann, M./Rieger-Ladich, M./Voß, C./Wortmann, K. (2022): Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Zur Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, 33, H. 65, 71–75. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.08>
- Fischer, A. (1914 [1950]): Deskriptive Pädagogik. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 2. *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 5–30.
- Fischer, A. (1918 [1967]): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsaufgabe. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 7. *Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 25–164.
- Fischer, A. (1923 [1950]): Ethik und Soziologie des Berufs in der Schulerziehung. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 2. *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 287–314.
- Fischer, A. (1924 [1957]): Die Krisis der Arbeitsschulbewegung. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 5/6. *Gesammelte Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie und Schulreform*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 425–478.
- Fischer, A. (1925 [1950]): Psychologie der Arbeit. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 2. *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 171–244.
- Fischer, A. (1925 [1967]): Die sozialpädagogische Bedeutung der Berufsschule. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 7. *Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 201–234.
- Fischer, A. (1926 [1950]): Arbeits- und Erlebnispädagogik. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 2. *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung*. München, 245–286.
- Fischer, A. (1926 [1967]): Die Problematik der Berufserziehung in unserer Zeit. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. *Leben und Werk*. Band 7. *Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 259–292.

- Fischer, A. (1924/1926 [1950]): Humanisierung der Berufsschule. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2. Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 315–384.
- Fischer, A. (1930 [1967]): Entwicklung, Aufgabe und Aufbau der Berufserziehung. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 7. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 471–532.
- Fischer, A. (1931 [1950]): Vom Sinn der Erziehung. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2. Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 145–170.
- Fischer, A. (1932 [1967]): Wirtschaft und Schule. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 35–60.
- Fischer, A. (1954): Psychologie der Gesellschaft. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 3/4. Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 407–568.
- Fischer, A. (2003): Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 7–9.
- Fischer, W. (1970): Der systematische Ort der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb des gegenwärtigen Differenzierungsvorganges der Erziehungswissenschaft. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band 1. München: Kösel, 123–131.
- Fischer, W. (1984): In Memoriam Herwig Blankertz. In: Schlüter, W. (Hrsg.): Herwig Blankertz und Jürgen Henningsen zum Gedenken. Münster: Aschendorff, 17–30.
- Fleck, L. (1935 [1983]): Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In: Schäfer, L./Schnelle, T. (Hrsg.): Ludwik Fleck. Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 59–83.
- Fleck, L. (1935 [2021]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 13. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1947 [1983]): Schauen, sehen, wissen. In: Schäfer, L./Schnelle, T. (Hrsg.): Ludwik Fleck. Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 147–174.
- Fleischmann, A.-M./Güler, R. (2011): Zum Theorie-Praxis-Problem. In: Mikhail, T. (Hrsg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem? Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 39–50.
- Forst, R. (2014): Legitimität, Demokratie und Gerechtigkeit: Zur Reflexivität normativer Ordnungen. In: Flügel-Martinsen, O./Gaus, D./Hitzel-Cassagnes, T./Martinsen, F. (Hrsg.): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation. Festschrift für Rainer Schmalz-Bruns. Wiesbaden: Springer VS, 137–147. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02860-2_6
- Freese, R. (1953) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Berlin: Verlag der Nation.

- Friedrich, L. (2021): Querdenken ohne Geländer? In: Philosophie Magazin. Online: <https://www.philomag.de/artikel/querdenken-ohne-gelaender> (01.07.2024).
- Fröhlich, G. (1999): Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Schwengel, H./Höpken, B. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Pfaffenweiler: Leske & Budrich, 100–102.
- Fuchs, Thomas (2002): Krise und Neuorientierung in der Lebensgeschichte. In: Phänomenologische Forschungen (2002), 263–273. <https://doi.org/10.28937/1000107872>
- Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders‘, ‚Hauptsache neu‘? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91, H. 1, 14–37. <https://doi.org/10.1163/25890581-091-01-90000002>
- Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, 9–26.
- Gajewski, E. (2018): Ambivalente Flexibilität: Crowdworker*innen zwischen selbstbestimmter Arbeit und kapitalistischer (Selbst-)Verwertung auf digitalen Plattformen. In: Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, No. 2018-03. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/images/soziologie/dbsf-2018-03.pdf> (01.12.2023).
- Gamm, G. (2020): Der Deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling. Stuttgart: Reclam.
- García-Huidobro, J./Miranda, A. (2013): Schutz der Luftsicherheit gegen terroristische Angriffe? Vom Recht auf Leben und der Würde des Menschen. In: Rechtstheorie, 44, H. 4, 489–501. <https://doi.org/10.3790/rth.44.4.489>
- Gauthier, Y. (2005): Moment cinétique et syllogistique dynamique chez Hegel. In: Philosophiques, 32, H. 2, 357–368. <https://doi.org/10.7202/011872ar>
- Geimer, A. (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, H. 3, 229–242. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0045-1>
- Geissler, K. A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung. Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft: „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin“. Herausgegeben von Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto, 320–325.
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (1995): Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen. Ein Beitrag zur Ungleichheit der Subjekte und zur Gleichheit der Zumutungen. In: Euler, P./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 101–128.

- Geißler, K. A./Greiner, W.-D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (1991) (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress (9.–11. Oktober 1991 in München). Berlin: BIBB.
- Georg, W. (1998): Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.). Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: BIBB, 177–198.
- Georg, W. (2019): Dörschel, Alfons. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 121–124.
- Gerber, C./Krzywdzinski, M. (2019): Brave New Digital Work? New Forms of Performance Control in Crowdwork. In: Vallas, S. P./Kovalainen, A. (Hrsg.): Work and Labor in the Digital Age. Bingley: Emerald, 121–143. <https://doi.org/10.1108/S0277-283320190000033008>
- Gessler, M./Ahrens, D. (2020): Digitalised work-integrated microlearning: Enabling continuous vocational education and training in highly automated work environments. In: ITB Research Report No. 70. Results from the consortium project: Vocational professionalism in the manufacturing industry (BROFESSIO). Online: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4305/4/ITB%20Research%20Report%2070.pdf> (16.07.2024).
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Auflage. Frankfurt/New York: Campus.
- Giesen, B. (1998): Antisemitismus und Rassismus. In: Dabag, M./Platt, K. (Hrsg.): Genozid und Moderne. Band 1. Strukturen kollektiver Gewalt im 20. Jahrhundert. Opladen: Leske & Budrich, 206–240. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97381-8_8
- Giesinger, J. (2022): Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 29–42. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_3
- Gilead, A. (2008): How Few Words Can the Shortest Story Have? In: Philosophy and Literature, 32, H. 1, 119–129. <https://doi.org/10.1353/phl.0.0009>
- Global Bildung Network (2021): Better Bildung, Better Future. A Bildung Manifesto for a Global Renaissance 2.0. Online: <https://www.globalbildung.net/manifesto/> (25.05.2023).
- Glockner, H. (1968): Die europäische Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart. 3. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Gonon, P. (1997a): Berufsbildung. In: Fatke, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (Zeitschrift für Pädagogik 36. Beiheft). Weinheim u. a.: Beltz, 151–184.
- Gonon, P. (1997b): Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen ‚Klassik‘. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3–24.

- Gonon, P. (2002a): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern: hep.
- Gonon, P. (2002b): Ende oder Wandel der Beruflichkeit? – Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189–201. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10507-7_10
- Gonon, P. (2010): Zur Aktualität berufs- und wirtschaftspädagogischer Klassik. Neusetzungen im Rahmen der Modernisierung: vom Bildungs- zum Kompetenzdiskurs. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen: Budrich University Press, 97–113. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj7b.8>
- Gonon, P. (2019a): Berufsbildung und Globalisierung. Vom Kerschensteiner- zum Kompetenzmodus. In: Pilz, M./Breuing, K./Schumann, S. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 283–295. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24460-6_17
- Gonon, P. (2019b): Beruf und (Weiter-)Bildung im Lichte von Nachhaltigkeit und Digitalisierung. In: Kastner, M./Lenz, W./Schlögl, P. (Hrsg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle – Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker Verlag, 237–247.
- Gonon, P. (2020): Dilettantismus als Dispositiv. Zur disziplinären Entwicklung historischer Berufsbildungsforschung. In: Kaiser, F./Götzl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung: Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold: Eusl, 31–45.
- Gonon, P. (2022): The legitimation of school-based Bildung in the context of vocational education and training: The legacy of Eduard Spranger. In: Journal of Philosophy of Education, 56, H. 3, 438–449. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12678>
- Gonon, P. (2023): Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung. Bern: Hep Verlag.
- Gonon, P./Bonoli, E. (2023): The concepts of vocational competence and competency: False friends in international policy learning. In: bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualizing VET theory. Edited by Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–20. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/gognon_bonoli_spezial19.pdf (30.08.2023).
- Gonon, P./Reinisch, H./Schütte, F. (2010): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Reinhold, N./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 424–440.
- Greb, U. (2009): Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf (30.07.2024).
- Grigat, F. (2012): Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“. In: Pädagogische Korrespondenz, 25, H. 46, 74–81.

- Gruber, E. (2021): Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin? Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen. In: *Erwachsenenbildung*, 67, H. 3, 100–103. <https://doi.org/10.13109/erbi.2021.67.3.100>
- Grunert, C. (2006): *Erziehungswissenschaft – Pädagogik*. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 152–157.
- Gruschka, A. (1987): Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufs“. In: *Die Deutsche Schule*, 79, H. 19, 156–173.
- Gruschka, A. (1988): Kritische Theorie und Pädagogik. Eine Begegnung und ihre Folgen. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Heft 29.
- Gruschka, A. (2001): Herwig Blankertz – eine klassische Auslegung der „europäischen Bildungsstradition“ vor der Herausforderung durch Ökonomie und Technik. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 294–314. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97487-7_20
- Gruschka, A. (2005): Heinz-Joachim Heydorn/Herwig Blankertz: Eine Kontaktaufnahme. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 18, H. 2, 5–7.
- Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 9–29.
- Gruschka, A. (2010): Herwig Blankertz: Berufsbildung und Utilitarismus. In: Böhm, W./Fuchs, B./Seichter, S. (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, 46–49. https://doi.org/10.30965/9783657768387_023
- Gruschka, A. (2011): Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Kutscha. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 24, H. 1, 84–90.
- Gruschka, A. (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj15>
- Gruschka, A. (2016): Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren? In: *Pädagogische Korrespondenz*, 29, H. 2, 4–13.
- Gruschka, A. (2017): Schmerzhaftes Anstöße, eingeforderter Wille, glückliche Umstände. Eine pädagogische Autobiografie. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf068v>
- Gruschka, A. (2023): Was wäre gewesen, wenn ... und was wurde trotzdem? Anmerkungen zum Aufsatz von Herwig Blankertz aus dem Jahre 1972 fünfzig Jahre später. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 35, H. 2, 3–7. <https://doi.org/10.3224/paek.v35i2.01>
- Gutschmidt, H. (2018): Bildung des Menschen und Bildung des Geistes bei Hegel. Eine Erörterung mit Blick auf den Humanismus (Humboldt und Herder). In: Bomski, F./Stolzenberg, J. (Hrsg.): *Genealogien der Natur und des Geistes*. Göttingen: Wallstein Verlag, 257–272.
- Haan, G. de/Holst, J./Singer-Drodowski, M. (2021): Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50, H. 3, 10–14.

- Hackenesch, C. (2000): Die Wissenschaft der Logik (§§ 19–244). In: Drüe, H./Gethmann-Siefert, A./Hackenesch, C./Jaeschke, W./Neuser, W./Schädelbach, H. (Hrsg.): Hegels ‚Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften‘ (1830). Ein Kommentar zum Systemgrundriß. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 87–138.
- Hagen, H. (2016): Die Logik der Wirklichkeit: eine Entwicklung vom Absoluten bis zur Wechselwirkung. In: Arndt, A./Kruck, G. (Hrsg.): Hegels „Lehre vom Wesen“. Berlin/Boston: de Gruyter, 129–158. <https://doi.org/10.1515/9783110474565-010>
- Hamborg, S. (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Logos Verlag, 15–31. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20913-1_2
- Hamborg, S. (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, H./Bank, F./Fuchs, L. (Hrsg.): Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Frankfurter Beiträge für Erziehungswissenschaft). Frankfurt a. M.: Goethe-Universität Frankfurt, 169–184.
- Hammer, T. (2008): Kritik. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart, 318.
- Hamza, A./Ruda, F. (2020): Interview with Mladen Dolar: Dialectic at a Standstill? Hegel at the Times of COVID. In: Crisis and Critique, 7, H. 3, 480–497.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (1988) (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (1989) (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Haraway, D. (1992): The Promises of Monsters. A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In: Grossberg, L./Nelson, G./Treichler, P. A. (Hrsg.): Cultural Studies. New York/London: Routledge, 295–337.
- Harney, K. (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebs. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Düsseldorf: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, 118–130.
- Harney, K. (1998): Beruf ist Lebensperspektive. In: Der berufliche Bildungsweg, 3/98, 2–4.
- Harney, K. (2004): Berufsbildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 153–173.
- Harney, K. (2009): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 37–64.

- Harney, K. (2019): Spranger, Eduard. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 518–521.
- Harney, K. (2020): Entstehung und Transformation der beruflichen Bildung als Institution – Systemischer Rück- und Ausblick. In: Bildung und Erziehung, 73, H. 4, 346–357. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.4.346>
- Harten, H. C./Neirich, U./Schwerendt, M. (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Biobibliographisches Handbuch. Berlin: Akademischer Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050048413>
- Hartong, S. (2018): ‚Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!‘ Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, 58, H. 2, 15–30.
- Hartong, S. (2019): Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, H. 3, 424–444. <https://doi.org/10.3262/ZP1903424>
- Hartong, S./Allert, H./Amos, K./Bleckmann, P./Czarnojan, I./Förschler, A./Jornitz, S./Reinhard, M./Sander, I. (2021): Unblack the Box. Anregungen für eine (selbst)bewusste Auseinandersetzung mit digitaler Bildung. In: Lankau, R. (Hrsg.): Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 201–212.
- Hastedt, H. (2012): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Ditzingen: Reclam.
- Hauff, S. (2008): Zwischen Flexibilität und Sicherheit – zur aktuellen Entwicklung von Werten in der Arbeitswelt. In: Soziale Welt, 59, H. 1, 53–74. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2008-1-53>
- Heckenroth, L. (2018): Die Substanz als Subjekt. Genese einer anthropologischen Grundbestimmung. In: Hegel-Jahrbuch, 11, H. 1, 107–111. <https://doi.org/10.1515/hgjb-2018-110120>
- Hegel, G. W. F. (1805/06 [1974]): Jenaer Realphilosophie. Die Vorlesungen von 1805/06. Philosophie des Geistes. In: Göhler, G. (Hrsg.): Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Frühe politische Systeme. Frankfurt a. M. u.a.: Ullstein, 201–290.
- Hegel, G. W. F. (1974): System der Sittlichkeit. In: Göhler, G. (Hrsg.). Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Frühe politische Systeme. Frankfurt a. M. u.a.: Ullstein, 13–102.
- Hegel, G. W. F. (1990): Jenaer Schriften 1801–1807. (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 2). 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 2)
- Hegel, G. W. F. (1992a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Dritter Teil. Die Philosophie des Geistes. Mit den mündlichen Zusätzen (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 10). 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 10)
- Hegel, G. W. F. (1992b): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 12). 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 12)

- Hegel, G. W. F. (1993a): Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 18). 1.–2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 18)
- Hegel, G. W. F. (1993b): Wissenschaft der Logik I (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 5). 1.–3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 5)
- Hegel, G. W. F. (1993c): Wissenschaft der Logik II (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 6). 2.–3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 6)
- Hegel, G. W. F. (1995a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik. Mit den mündlichen Zusätzen (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 8). 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 8)
- Hegel, G. W. F. (1995b): Grundlinien der Philosophie des Rechts (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 7). 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 7)
- Hegel, G. W. F. (1995c): Berliner Schriften. 1818–1831. (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 11). 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 11)
- Hegel, G. W. F. (1996): Phänomenologie des Geistes (G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 3). 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (zitiert als Hegel 3)
- Hegel, G. W. F. (2001): Vorlesungen über die Logik. Berlin 1831. Nachgeschrieben von Karl Hegel. In: Rameil, U. (Hrsg.): Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Vorlesungen. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte. Band 10. Hamburg: Felix Meiner, 3–228. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3782-8>
- Heid, H. (1975): Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandlungen. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 188–215.
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, H. 1, 1–17.
- Heid, H. (2001): Über den bildungstheoretischen und bildungspraktischen Stellenwert individueller Bildungsbedürfnisse. In: Hellekamps, S./Kos, O./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 44–53.
- Heid, H. (2003a): Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46, 54–74.
- Heid, H. (2003b): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen (sic!) und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 1, 10–25.
- Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 33–43. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_2

- Heid, H. (2007): Handlungszwänge dürfen die solide Handlungsbegründung nicht erübrigen! Zur Kritik von „Standards“ und „Standardisierung“. In: Herrmann, U. (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz, 28–37.
- Heid, H. (2013): Werteerziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 2, 238–257.
- Heid, H. (2018): Was haben betriebliche Qualifikationsanforderungen mit Bildung zu tun? In: Schlicht, J./Moschner, U. (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 59–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_4
- Heid, H. (2019): Warum aus der Digitalisierung von Produktionstechniken keine Maßgaben für Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden können. In: Dobischat, R./Käpplinger, B./Molzberger, G./Münk, D. (Hrsg.): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Bildung und Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 85–98. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_5
- Heikkinen, A./Kannisto, T. K./Molzberger, G. (2022a): Bildung-gospel: a salvation to wicked problems? Online pre-seminar. Wednesday 9.2.2022 at 13–17 EET. Online: <https://events.tuni.fi/aitu2022/pre-seminar-9-2/> (25.06.2024).
- Heikkinen, A./Kannisto, T. K./Molzberger, G. (2022b): Bildung-gospels and adult education. Reflection paper. Online: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/144371/978-952-03-2733-0.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (25.06.2024).
- Heikkinen, A./Lassnigg, L./Molzberger, G. (2023): What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung Hype in Adult Education. In: Ebner von Eschenbach, M./Käpplinger, B./Kondratjuk, M./Kraus, K./Rohs, M./Niemeyer, B./Bellinger, F. (Hrsg.): Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 179–193. <https://doi.org/10.2307/jj.6445838.16>
- Heil, R. (2010): Zur Aktualität von Slavoj Žižek. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92577-6>
- Heimlich, U. (2017): Inklusive Momente im Bildungsprozess. In: Pädagogische Rundschau, 71, H. 2, 171–186.
- Heinlein, M./Neumer, J./Ritter, T. (2023): Digital vernetzte Arbeit: Dimensionen und Anforderungen einer neuen Arbeitsform. In: Heinlein, M./Neumer, J./Ritter, T. (Hrsg.): Digital vernetzte Arbeit. Merkmale und Anforderungen eines neuen Typus von Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 29–72. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40615-8_2
- Heinz, W. R. (2004): Kompetenzentwicklung in der industrialisierten Dienstleistungsgesellschaft: Flexibilisierungszwänge oder Gestaltungschancen von Arbeit?. In: Gruber, H./Hartheis, C./Heid, H./Meier, B. (Hrsg.): Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 313–324. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80891-2_19

- Heisenberg, W. (1919/1920 [1985]): Erste Begegnung mit der Atomlehre. In: Blum, W./Dürr, H.-P./Rechenberg, H. (Hrsg.): Werner Heisenberg. Gesammelte Werke. Abteilung C: Allgemeinverständliche Schriften. Band III: Physik und Erkenntnis 1969–1976. München/Zürich: Piper, 11–28.
- Heisenberg, W. (1925–1926 [1985]): Die Quantenmechanik und ein Gespräch mit Einstein. In: Blum, W./Dürr, H.-P./Rechenberg, H. (Hrsg.): Werner Heisenberg. Gesammelte Werke. Abteilung C: Allgemeinverständliche Schriften. Band III: Physik und Erkenntnis 1969–1976. München/Zürich: Piper, 85–100.
- Heisenberg, W. (2000): Physik und Philosophie, 6. Auflage. Stuttgart: Hirzel.
- Heisenberg, W. (2019): Ordnung der Wirklichkeit. In: Kleinknecht, K. (Hrsg.): Werner Heisenberg. Ordnung der Wirklichkeit. Mit einer Einleitung von Helmut Rechenberg und einem Kommentar von Ernst Peter Fischer (eBook). Berlin/Heidelberg: Springer, 27–196. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59529-9_2
- Hennigfeld, J. (1976): Sprache als Weltansicht. Humboldt – Nietzsche – Whorf. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 30, H. 3, 435–451.
- Herbrechter, S. (2014): Posthumanistische Bildung? In: Kluge, S./Lohmann, I./Steffens, G. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2014. Menschenverbesserung. Transhumanismus. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 267–282. https://doi.org/10.3726/265764_267
- Herbrechter, S. (2016): Kritischer Posthumanismus. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 7, H. 1, S. 61–67. https://doi.org/10.28937/ZMK-7-1_5
- Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H. (2023): Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 34, H. 67, 103–105. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.17>
- Herrmann, U. (2023): Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung. In: Pädagogische Korrespondenz, 36, H. 67, 68–98. <https://doi.org/10.3224/paek.v36i1.05>
- Hesse, H. (1986): Wer lieben kann, ist glücklich. Über die Liebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hesse, H. (2022): Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne. Lebensstufen. 22. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hessler, M./Thorade, N. (2019): Die Vierteilung der Vergangenheit. Eine Kritik des Begriffs Industrie 4.0. In: Technikgeschichte, 86, H. 2, 153–170. <https://doi.org/10.5771/0040-117X-2019-2-153>
- Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Heydorn, H. J. (1973 [2004]): Bildungstheorie Hegels. In: Heydorn, I./Koneffke, G./Weick, E. (Hrsg.): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Heinz-Joachim Heydorn Werke. Band 4. Vaduz: Topos, 164–201.
- Hiestand, S./Rühling, S. (2022): Personalentwicklung im Spannungsfeld individuellen Lernens und betrieblicher Organisationsentwicklung. In: Gröbel, R./Dransfeld-Haase, I. (Hrsg.): Strategische Personalarbeit in der Transformation. Partizipation und Mitbestimmung für ein erfolgreiches HRM. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, 386–400.

- Hillebrandt, F. (2009): Praxistheorie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 369–394. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_18
- Hinrichs, W. (1975): Sozialgeschichte und Schulreform. Möglichkeiten der geisteswissenschaftlichen Methode, Relativierung neuerer Forschungsansätze. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF), Heft 3/1975, 39–60.
- Hirschauer, S. (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Erscheinungsort nicht ermittelbar. Bielefeld: transcript, 45–67. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003>
- Hirschauer, S. (2017): Praxis und Praktiken. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 91–96. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_15
- Hirschauer, S. (2022): Praxis und Praktiken. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 123–128. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33300-3_20
- Hirsch-Kreinsen, H. (2015): Digitalisierung von Arbeit: Folgen, Grenzen und Perspektiven. In: Hirsch-Kreinsen, H./Weyer, J./Wilkesmann, U. (Hrsg.): Soziologisches Arbeitspapier Nr. 43/2015. Online: <https://d-nb.info/111246820X/34> (30.01.2024).
- Hobbensiefken, G. (1980): Berufsforschung. Einführung in traditionelle und moderne Theorien. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85448-3>
- Höhne, T./Karcher, M. (2022): Daten, Daten, Daten!! Zur Technologisierung von Bildung und Kritik durch Digitalisierung. In: Bremer, H./Dobischat, R./Molzberger, G. (Hrsg.): Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? Wiesbaden: Springer VS, 43–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5_3
- Hörning, K. H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück.
- Hörning, K. H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture – Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, 19–39. <https://doi.org/10.1515/9783839402436-002>
- Hörning, K. H. (2005): Lob der Praxis. Praktisches Wissen im Spannungsfeld technischer und sozialer Uneindeutigkeiten. In: Gamm, G./Hetzel, A. (Hrsg.): Unbestimmtheits-signaturen der Technik. Eine neue Deutung der technisierten Welt. Bielefeld: transcript, 297–310. <https://doi.org/10.1515/9783839403518-020>
- Hörning, K. H. (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 69–86. <https://doi.org/10.1515/9783839439456-005>

- Hoffmann, T. S. (2004): Georg Friedrich Wilhelm Hegel. Eine Propädeutik. Wiesbaden: marix Verlag.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Hoppe, K./Lemke, T. (2015): Die Macht der Materie: Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad. In: Soziale Welt, 66, H. 3, 261–279. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2015-3-261>
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Houlgate, S. (2014): Der Anfang von Hegels Logik. In: Wirsing, C./Koch, A. F./Schick, F./Vieweg, K. (Hrsg.): Hegel – 200 Jahre Wissenschaft der Logik. Deutsches Jahrbuch Philosophie 5, 59–70. <https://doi.org/10.5840/djp201455>
- Huber, H. D. (2014): Ontologische und epistemologische Voraussetzungen ästhetischer Bildung. In: Lutz-Sterzenbach, B. (Hrsg.): Bild und Bildung: Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: kopaed, 75–83.
- Hüther, G./Hosang, M. (2024): Einführung. In: Hosang, M./Hüther, G. (Hrsg.): Die Metamoderne. Neue Wege zur Entpolarisierung und Befriedung der Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7–13. <https://doi.org/10.13109/9783666400346.7>
- Humboldt, W. von (1792 [1903]): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band. Berlin: de Gruyter, 97–254.
- Humboldt, W. von (1793 [1903]): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band. Berlin: de Gruyter, 282–287.
- Humboldt, W. von (1795 [1903]): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band. Berlin: de Gruyter, 377–410.
- Humboldt, W. von (1797 [1904]): Über den Geist der Menschheit. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Zweiter Band. Berlin: de Gruyter, 324–334.
- Humboldt, W. von (1809 [1920]): Der königsberger und litauische Schulplan. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin: de Gruyter, 259–282.
- Humboldt, W. von (1827 [1907]): Über den Dualis. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Sechster Band. Berlin: de Gruyter, 4–30.
- Humboldt, W. von (1848): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke. Sechster Band. Berlin: de Gruyter, 1–425.
- IG Metall Vorstand (Hrsg.) (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Frankfurt a. M.
- Iorio, M. (2011): Befugnis, Erlaubnis, Recht und Freiheit. In: Rechtstheorie, 42, H. 1, 87–104. <https://doi.org/10.3790/rth.42.1.87>

- Iske, S./Meder, N. (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In: Hugger, K. U./Walber, M. (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–37. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_2
- Jäger, C. (1989): Die kulturelle Einbettung des europäischen Marktes. In: Haller, M./Hoffmann-Nowotny, H.-J./Zapf, W. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt a. M.: Campus, 556–574.
- Jäger, S. (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–112. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1_4
- Jäger, G./Tenorth, H.-E. (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München: C. H. Beck, 71–103.
- Jamme, C. (1993): Hegel als Rezensent. In: *Hegel-Studien*, 28 (1993), 267–283.
- Janke, W. (1977): *Historische Dialektik. Destruktion dialektischer Grundformen von Kant bis Marx*. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110860467>
- Jochum, G. (2018): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse. 2. Auflage*. Wiesbaden: Springer VS, 85–141. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14458-6_3
- Jörissen, B. (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, B./Meyer, T. (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 215–233. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Juelskjær, M./Schwennesen, N./Barad, K. (2012): Intra-active Entanglements – An Interview with Karen Barad. In: *KVINDER, KØN & FORSKNING*, 10 H. 1–2, 10–24. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28068>
- Jung, A. (2022): Bildung und Menschenwürde – Das Projekt der Konstituierung der Menschenwürde in der Schule. In: Franz, J./Berr, K. (Hrsg.): *Menschenrechte und Menschenwürde. Philosophie, Naturwissenschaft und Technik*. Berlin: Frank & Timme, 197–206. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9146-4_18
- Kade, J. (1982a): Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Geißler, K. A./Kade, J. (Hrsg.): *Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, 9–72.
- Kade, J. (1982b): Berufsbildung zwischen Beruf und gesellschaftlicher Arbeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 78, H. 6, 445–453.

- Kade, J./Geißler, K. A. (1980): Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. Ein Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.): *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung*, Beiheft 1 zur ZBW. Wiesbaden, 54–65.
- Käpplinger, B. (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Timpelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 679–696. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_31
- Kaiser, F.-J. (2006): Wirtschaftspädagogik. Pätzold, G. (2006): Berufspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 485–487.
- Kasprowicz, D./Rieger, S. (2020): Einleitung. In: Kasprowicz, D./Rieger, S. (Hrsg.): *Handbuch Virtualität*. Wiesbaden: Springer VS, 1–22. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16342-6_1
- Keim, W. (2016): Die Bedeutung Anna Siemsen in der Erziehungswissenschaft. In: Schwitanski, A. J. (Hrsg.): *Anna Siemsen. Aspekte eingreifenden Denkens*. Essen: Klartext Verlag, 135–152.
- Kell, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Lernen und Arbeiten*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 8. Stuttgart, 9–25.
- Kell, A. (1991): Berufsbezug in der Kollegsche. Theoretische Begründung und konzeptionelle Konsequenzen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Perspektiven der Kollegsche. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 161–190.
- Kell, A. (2000): Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft: „Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext“. Herausgegeben von Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth, 212–238.
- Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, H. 3, 437–444.
- Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 453–484. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_29
- Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 355–367.

- Kell, A. (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, hrsg. v. Gentner, C./Meier, J., 1–34. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf (10.01.2024)
- Kell, A. (2014): Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: Erziehungswissenschaft, 25, H. 49, 49–64. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i2.17206>
- Kell, A. (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (08.01.2024).
- Kerschensteiner, G. (1901 [1966]): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Kerschensteiner, G.: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1 (besorgt von Gerhard Wehle). Paderborn: Schöningh, 5–88.
- Kerschensteiner, G. (1904 [1966]): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Kerschensteiner, G.: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1 (besorgt von Gerhard Wehle). Paderborn: Schöningh, 89–104.
- Kerschensteiner, G. (1916): Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Kerschensteiner, G. (1922 [1966]): Berufserziehung im Jugendalter. In: Kerschensteiner, G.: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1 (besorgt von Gerhard Wehle). Paderborn: Schöningh, 130–146.
- Kerschensteiner, G. (1926): Theorie der Bildung. Leipzig: Teubner. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-15795-3>
- Kerschensteiner, G. (1927): Die immanenten Bildungswerte der Volksschule. In: Kerschensteiner, G. (Hrsg.): Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Fünfte, unveränderte Auflage. Leipzig/Berlin: Teubner, 200–232.
- Kerschensteiner, G. (1931 [1982]): Zusammenfassende Gedankengänge und Aphorismen zur Theorie der Bildungsorganisation. In: Kerschensteiner, G.: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 2 (besorgt von Gerhard Wehle). 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 95–109.
- Kerschensteiner, G. (1910 [1950]): Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Siebte, unveränderte Auflage. München: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, G. (1964): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation (hrsg. von Josef Dolch). 10., unveränderte Auflage. München u. a.: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, G. (1968): Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 7–21.
- Kerschensteiner, G. (1969): Begriff der Arbeitsschule (hrsg. von Josef Dolch). 17., unveränderte Auflage. München u. a.: Oldenbourg.

- Kerschensteiner, M. (1939): Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers. München/Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486770872>
- Ketschau, T. J. (2018): Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung. Rekonstruktion und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 1, 85–108. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0003>
- Ketschau, T. J. (2023): Emanzipation und Funktionalität als Prinzipien der Berufsbildung: ein Essay zum pädagogischen Widerspruch von Individuum und System. In: bwp@Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–22. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/ketschau_de_spezial19.pdf (05.07.2024).
- Ketschau, T. J./Steib, C. (2023): Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 69, H. 3, 291–309. <https://doi.org/10.3262/ZP2303291>
- Kiepe, K./Pranger, J./Schlömer, T./Reißland, J./Rüdebusch, G./Beer, M. (2024): Felder der Nachhaltigkeits- und Wissenschaftskommunikation in der BBNE – Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung aus drei Transferprojekten. In: Melzig, C./Hemkes, B. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstärkung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022 (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung). Bonn: BIBB, 187–205.
- Kießling, B./Giddens, A. (1988): Die „Theorie der Strukturierung“. Ein Interview mit Anthony Giddens. In: Zeitschrift für Soziologie, 17, H. 4, 286–295. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0405>
- Kimmerle, H. (1979): Die allgemeine Struktur der dialektischen Methode. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 33, H. 2, 184–209.
- Kipp, M. (1978): Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung – mit einer Riedel-Biographie. Hannover: Schroedel.
- Kipp, M. (1984): Berufspädagogische Historiographie auf dem Prüfstand. Eine Auseinandersetzung mit fünf Neuerscheinungen zur Geschichte der Berufserziehung in Deutschland 1918–1945. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30, H. 4, 571–583.
- Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Klafki, W. (2020): Theodor Litt (1880–1962). In: Braun, K.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Wolfgang Klafki. Pädagogisch-politische Porträts. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 111–132. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26751-3_4
- Kleemann, F. (2012): Subjektivierung von Arbeit – eine Reflexion zum Stand des Diskurses. AIS-Studien, 5, H. 2, 6–20.
- Kleemann, F./Voß, G. G. (2018): Arbeit und Subjekt. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 15–58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21704-4_2
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G. G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. (Papers/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie P99–512). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G. G. (2003): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Hampp, 57–114.
- Kleemann, F./Westerheide, J./Matuschek, I. (2019): Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23260-3>
- Kleiner, B./Koller, H.-C. (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 15–34. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.4>
- Kleinmann, A./Barad, K. (2012): Intra-actions. In: Mousse Magazine, 34 (2012), 76–81.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: BMBF.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Koch, A. (2018): Das Sein. Erster Abschnitt. Die Qualität. In: Quante, M./Mooren, N. (Hrsg.): Kommentar zu Hegels Wissenschaft der Logik. Hegel-Studien, Beiheft 67. Hamburg, 43–144.
- Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (1997) (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koerrenz, R. (2014): Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen. Globale Bildung und die Welt im Kopf. In: Blichmann, A./Koerrenz, R. (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung. Paderborn: Schöningh, 13–28. https://doi.org/10.30965/9783657772537_003
- Koerrenz, R. (2023): Der hermeneutische Zirkel. In: Pädagogische Rundschau, 77, H. 2, 135–163. <https://doi.org/10.3726/PR022023.0012>
- Kögler, K. (2023): Schöne neue Welt reloaded? Die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Tradition, Technologie und Transformation. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv, 23–44. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Koller, H.-C. (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 45–64.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink.

- Koller, H.-C. (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, 35–48. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_3
- Koller, H.-C. (2003): „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, H. 4, 515–531. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0055-9>
- Koller, H.-C. (2006): Erziehungswissenschaft und Postmoderne. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 186–190.
- Koller, H.-C. (2007a): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49–66. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0_4
- Koller, H.-C. (2007b): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 69–81. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-002>
- Koller, H.-C. (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 34–51.
- Koller, H.-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, S./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 288–300.
- Koller, H.-C. (2012a): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 19–34. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>
- Koller, H.-C. (2012b): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47–62. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_3
- Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 7., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025460-2>
- Koller, H.-C. (2015): Aufbruch in die Walachei. Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse. Vortrag bei der 4. Psychoanalytischen Herbstakademie 21.–25. September 2015 in Hamburg. Online: https://www.dpg-institut-hamburg.de/images/downloads/vortrag_koller_dpg_hh.pdf (15.03.2022).

- Koller, H.-C. (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, 149–162. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Koller, H.-C. (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, A./Taylor, E. W./Fuhr, T. (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam u. a.: Sense Publishers, 33–42. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_3
- Koller, H.-C. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Koller, H.-C. (2022a): Bildung. In: Feldmann, M./Rieger-Ladich, M./Voß, C./Wortmann, K. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz, 55–62.
- Koller, H.-C. (2022b): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 11–28. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_2
- Koller, H.-C. (2022c): Bildung als Transformationsprozess. In: Kirschner, M./Stauffer, I./Fritz, A. (Hrsg.): Transformationen in Zeiten religiöser und gesellschaftlicher Umbrüche. Dieselbe Welt und doch alles anders. Baden-Baden: Nomos, 69–83. <https://doi.org/10.5771/9783748928751-69>
- Koller, H.-C. (2023): Biographieforschung und Bildung(-stheorie). In: Nittel, D./Felden, H. von/Mendel, M. (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz, 210–223.
- Koller, H.-C./Nohl, A.-M. (2010): Einleitung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86, H. 4, 536–541. <https://doi.org/10.1163/25890581-086-04-90000007>
- Konrad, W./Zenker, K. (1967): Zur Dialektik von Teil und Ganzem. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 15, H. 4, 446–457. <https://doi.org/10.1524/dzph.1967.15.4.446>
- Knoblauch, H. (2019): Das Subjekt des kommunikativen Handelns, Subjektivität und Subjektivierung. In: Gentzel, P./Krotz, F./Wimmer, J./Winter, R. (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitutionen in mediatisierten Alltagswelten. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 39–58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23936-7_3
- Knobloch, P. D. Th. (2022): Bildung romantisch-bürgerlich denken. Transformatorische Bildung in der Hyperkultur. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 43–64. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_4
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13–68. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-001>

- Krämer, S. (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, S. (Hrsg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 73–94.
- Kramer, P.-F. (2019): Zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. Überlegungen zur Analyse individueller Erwerbskonstellationen von Crowdworkern als Zusammenspiel erwerbsstrukturierender Institutionen. In: Sozialer Fortschritt, 68, H. 11, 887–901. <https://doi.org/10.3790/sfo.68.11.887>
- Kramer, P.-F. (2024): Mehr als nur ein Zeitvertreib. Arbeitsorientierungen und Erwerbsprojekte von Plattformarbeitenden. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44548-5>
- Kratzer, N. (2023): Entgrenzung. In: Bohn, R./Hirsch-Kreinsen, H./Pfeiffer, S./Will-Zocholl, M. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos, 146–149. <https://doi.org/10.5771/9783748930488-146>
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90299-9>
- Kraus, K. (2024a): Beruflichkeit als Form der Subjektivierung. Ein Beitrag zur Debatte der Berufsbildungstheorie zum Subjektbezug in der Berufsbildung. In: bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–23. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/kraus_de_spezial19.pdf (09.04.2024).
- Kraus, K. (2024b): Beruf revisited. Zu Krise und Zukunft eines „einheimischen Begriffs“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich, 273–295. <https://doi.org/10.2307/jj.19850087.16>
- Kreschnak, H. (1962): Zur Dialektik von Praxis und Erkenntnis. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 10, H. 8, 1047–1073. <https://doi.org/10.1524/dzph.1962.10.8.1047>
- Kriek, E. (1930): Philosophie der Erziehung. Jena: Diederichs.
- Kriek, E. (1933): Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kriek, E. (1940): Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung. 5., unveränderte Auflage, Osterwieck am Harz: A. W. Zickfeldt.
- Kron, T. (2010): Zeitgenössische soziologische Theorien. Zentrale Beiträge aus Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92005-4>
- Krüger, H.-H. (2012): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585086>

- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (2006): Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Einleitende Anmerkungen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–10. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_1
- Krzywdzinski, M./Gerber, C. (2020): Varieties of platform work: Platforms and social inequality in Germany and the United States. (Weizenbaum Series, 7). Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/68071/ssoar-2020-Krzywdzinski_et_al-Varieties_of_platform_work.pdf?sequence=4&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2020-Krzywdzinski_et_al-Varieties_of_platform_work.pdf (11.03.2024).
- Kubczak, J. (2017): Er hängte seinen Mantel an den Haken, und dort hing er den ganzen Tag – Schwache und starke Flexion und Bedeutungsunterschiede. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: „Grammatik in Fragen und Antworten“. Grammatisches Informationssystem grammis. Online: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/78> (12.07.2023)
- Kuby, C. R./Murriss, K. (2022): Self/Other. In: Murriss, K. (Hrsg.): A Glossary for Doing Post-qualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines. London/New York: Routledge, 16–17. <https://doi.org/10.4324/9781003041153-9>
- Külpmann, I. (i. E.): Gestaltungsprinzipien individueller Beruflichkeit – Am Beispiel von Crowdworker:innen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Arbeit, Beruf und Subjektivierung (Arbeitstitel). Bielefeld: wbv. (Dissertation)
- Kuhlmann, M. (2021): Arbeit in der Digitalisierung: strukturierte Vielfalt der Nutzungsformen und Arbeitswirkungen. In: Buss, K.-P./Kuhlmann, M./Weißmann, M./Wolf, H./Apitzsch, B. (Hrsg.): Digitalisierung und Arbeit. Triebkräfte – Arbeitsfolgen – Regulierung. Frankfurt/New York: Campus, 173–208.
- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, T. S. (1978): Vorwort. In: Krüger, L. (Hrsg.): Thomas S. Kuhn. Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 31–46. <https://doi.org/10.1515/9783111377704-001>
- Kuhn, T. S. (1968 [1978]): Die Bezeichnungen der Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie. In: Krüger, L. (Hrsg.): Thomas S. Kuhn. Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 49–71.
- Kupffer, H. (1968): Der erzieherische Wert der Arbeit als ideologische Formel totalitärer Systeme. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 64, H. 9, 768–778.
- Kutscha, G. (1982): „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – verwaltete Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, H. 1, 55–72.
- Kutscha, G. (1983): Herwig Blankertz zum Gedenken. Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kritische Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79, H. 11, 811–821.

- Kutscha, G. (1985): Vorwort. In: Blankertz, H. (1963 [1985]): *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen* (Neudruck mit einem Vorwort von Günter Kutscha). Weinheim u. a.: Juventa, 5–8.
- Kutscha, G. (1989): Vorwort und Einleitung des Herausgebers. In: Kutscha, G. (Hrsg.): *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz*. Weinheim/Basel: Beltz, 7–14.
- Kutscha, G. (1992): ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, H. 7, 535–548.
- Kutscha, G. (2003a): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, H. 2, 328–349.
- Kutscha, G. (2003b): Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung. In: Büchter, K./Grammlinger, F./Seyd, W./Tramm, T. (Hrsg.): *Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Digitale Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag*. Hamburg. Online: http://www.bwpat.de/profil1/kutscha_profil1.shtml (18.04.2023).
- Kutscha, G. (2008a): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 14, 1–12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (14.04.2023).
- Kutscha, G. (2008b): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, H. 3, 333–357. <https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0020>
- Kutscha, G. (2009 [2011]): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 24, H. 1, 65–83.
- Kutscha, G. (2010): Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 379–383.
- Kutscha, G. (2011): Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 24, H. 1, 88–90.
- Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Aka-demisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (26.06.2023)

- Kutscha, G. (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17–48.
- Kutscha, G. (2019a): Blankertz, Herwig. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 81–84.
- Kutscha, G. (2019b): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (01.05.2019).
- Kutscha, G. (2020a): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. Rückblick aus berufsbildungstheoretischer Sicht und neue Herausforderungen. In: Bildung und Erziehung, 73, H. 4, 312–328. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.4.312>
- Kutscha, G. (2020b): Emanzipatorische und funktionalistische Berufsbildungstheorie bei Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck. Paradigmatischer Rückblick und weiterführende Theorieansätze im Spannungsfeld von Mündigkeit und Funktionalität. In: Kaiser, F./Götl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung: Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold: Eusl, 165–179.
- Kutscha, G. (2020c): Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen“ – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1–8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf (16.02.2020).
- Kutscha, G. (2020d): Bildungsauftrag. Allgemeinbildung und Berufsschule – Herausforderungen im digitalen Wandel. In: Bildung und Beruf, 3, H. 1, 6–10.
- Kutscha, G. (2022): Die Geschichte der Pädagogik von Herwig Blankertz aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht. Wissenschaftsbiographisch motivierte Annotationen. In: Zumhof, T./Oberdorf, A. (Hrsg.): Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie. Münster: Waxmann, 57–68.
- Kutscha, G. (2023a): Moderne Beruflichkeit und berufliche Bildung im Zeitalter der Digitalisierung – ein Blick nach vorn. In: Grimm, A./Mahrin, B./Neustock, U./Reichwein, W./Schütt-Sayed, S./Vollmer, T. (Hrsg.): Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technischen Berufsbildung“. Bielefeld: wbv, 69–80.
- Kutscha, G. (2023b): Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz – ein autobiografisch inspirierter Beitrag zum berufsbildungstheoretischen Diskurs. In: bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–27. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/kutscha_de_spezial19.pdf (30.08.2023).

- Kutscha, G./Fischer, A. (2003): Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie – Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: GAFV-Verlag, 93–124.
- Lange, H. (1970): Über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik. Bemerkungen über die Schlüssigkeit emanzipatorischer Bildungstheorien. In: *Bildung und Erziehung*, 23, H. 2, 161–183. <https://doi.org/10.7788/bue-1970-jg19>
- Lange, H. (1975): Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Stratmann, K./Barthel, W. (Hrsg.): *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 308–337.
- Lange, H. (1989): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Aufgabenbereich. Historisch-systematische Einführung für das Studium (unveröffentlichtes Vorlesungsmanuscript).
- Lange, H. (1992): Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: Geißler, K. A./Greiner, W.-D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (Hrsg.): *Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991)*. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress (9.–11. Oktober 1991 in München). Berlin: BIBB, 41–78.
- Lange, H. (1999): Die Form des Berufs. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Beiheft: „Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten“. Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth, 11–34.
- Lange, K. (1971): Der Gegensatz Marx’ zu Hegel. Mit besonderer Berücksichtigung von ‚Nationalökonomie und Philosophie‘. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 25, H. 1, 89–98.
- Lange, S. (2023): Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs: Eine Disziplin im Ringen um ihr Profil*. Bielefeld: wbv, 233–243. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Lange, S./Porcher, C. (2024): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Binnen- und Außenlegitimität – Thesen zum disziplinären Selbstverständnis. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, 211–227. <https://doi.org/10.2307/jj.1985008713>
- Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Vorbemerkungen. In: Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (Hrsg.): *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–39.
- Lassahn, R. (1991): Wege zur Manipulation von Wissenschaft. Täuschung und Rufmord bei der Interpretation von Litt. In: *Pädagogische Rundschau*, 45, H. 3, 295–305.

- Lassnigg, L. (2023): Netzwerkgesellschaft, Metamodernismus und Bildungsdiskurse – Analysen zur Nordischen „Bildung Gospel“. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 48/2023, 21–33.
- Lehmann, G. (1943): Die deutsche Philosophie der Gegenwart. Stuttgart: Kröner.
- Leimeister, J. M./Zogaj, S./Blohm, I. (2014): Crowdwork – digitale Wertschöpfung in der Wolke. Ein Überblick über die Grundlagen, die Formen und den aktuellen Forschungsstand. In: Benner, C. (Hrsg.): Crowdwork – zurück in die Zukunft? Perspektiven digitaler Arbeit. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, 9–41.
- Leimeister, J. M./Zogaj, S./Durward, D. (2016): Crowd Worker in Deutschland: Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen, Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 323. (zitiert als Leimeister et al. 2016a)
- Leimeister, J. M./Zogaj, S./Durward, D./Blohm, I. (2016): Systematisierung und Analyse von Crowd-Sourcing-Anbietern und Crowd-Work-Projekten, Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 324. (zitiert als Leimeister et al. 2016b)
- Leineweber, C./Waldmann, M./Wunder, M. (2023): Materialität – Digitalisierung – Bildung. neomaterialistische Perspektiven. In: Leineweber, C./Waldmann, M./Wunder, M. (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210–258. <https://doi.org/10.35468/5979>
- Leithäuser, J. (2022): Petersberger Klimadialog. Baerbock warnt vor „Meta-Krise“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/baerbock-bei-petersberger-klimadialog-klimawandel-sei-meta-krise-18183464.html> (zuletzt aktualisiert 19.07.2022).
- Lemke, T. (2017): Vom Konvivialistischen Manifest zu manifesten Formen des Zusammenlebens. In: Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. Online: https://publikationen.sozio-logie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/367/pdf_39 (03.04.2024).
- Lempert, W. (1980): Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung, Beiheft 1 zur ZBW. Wiesbaden, 1–6.
- Lempert, W. (1983): Taylorisierung der Verantwortung: der Beitrag großbetrieblicher Arbeitsorganisation zur Ausbildung destruktiver Potenziale. In: Frankfurter Hefte, 38, H. 8, 13–24.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, H. 6, 949–968.
- Lenzen, D. (2015): „Bildung und Gerechtigkeit – Herwig Blankertz“. In: Pädagogische Rundschau, 69, H. 1, 65–74.
- Lerch, S. (2012): Selbstkompetenz – Eine neue berufliche Qualität oder die Vervollkommenung des funktionalen Subjekts? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 1, 118–125. <https://doi.org/10.25162/zbw-2012-0010>

- Lerch, S. (2013): Bildungsziel Lebenskunst! Neue Orientierungen für pädagogisches Denken und Handeln? In: Lederer, B. (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111–132.
- Lerche, W. (1962): Erkenntnis und materielle Veränderung – zwei Seiten der Praxis. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 10, H. 9, 1167–1175.
- Lesch, H. (2017): Warum ist überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts? – Ansätze und Perspektiven der Physik und Kosmologie. In: Pietsch, W./Wernecke, J./Ott, M. (Hrsg.): Berechenbarkeit der Welt? Philosophie und Wissenschaft im Zeitalter von Big Data. Wiesbaden: Springer VS, 231–255. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12153-2_11
- Leßmann, O. (2014): Arbeit und das gute Leben – Erfassung von Verwirklichungschancen im Capability-Ansatz. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Was macht ein gutes Leben aus? Der Capability Approach im Fortschrittsforum. Paderborn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 47–57.
- Lichtenstein, E. (1970): Paideia. Die Grundlegung des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum. I. Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover: Schroedel.
- Liesenfeld, C. (2008): Hypokeimenon. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 250.
- Liessmann, K. P. (2012): Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft. Wien: Hanser.
- Lipkina, J. (2022): „Wie viel Transformation braucht Bildung?“ Erweiterungen und Öffnungen des bildungstheoretischen Diskurses im Anschluss an Charles Taylor. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 123–140. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_8
- Lipkina, J./Epp, A./Fuchs, T. (2024a) (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Lipkina, J./Epp, A./Fuchs, T. (2024b): Einleitung. In: Lipkina, J./Epp, A./Fuchs, T. (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 7–24. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Lipsmeier, A. (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Stratmann, K./Barthel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 242–270.
- Lipsmeier, A. (1980): Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, H. 6, 813–823.
- Lipsmeier, A. (1982): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, H./Lenzen, D. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1. Stuttgart: Klett, 227–249.

- Lipsmeier, A. (1999): Das Allgemeine in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im beruflichen Lernen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75, H. 1, 24–43. <https://doi.org/10.30965/25890581-07501005>
- Lipsmeier, A. (2001): Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (Hrsg.): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189–197.
- Lipsmeier, A. (2003): Die Figur des denkenden Arbeiters im berufs- und arbeitspädagogischen Denken. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 55–66.
- Lipsmeier, A. (2006): Genese der berufspädagogischen Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Auflage. Bielefeld: wbv, 19–26.
- Lipsmeier, A. (2010): Vaterschaftsklage: Ist Kerschensteiner oder Pache der Vater der Berufsschule? In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen: Barbara Budrich, 129–144. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj7b.10>
- Lipsmeier, A. (2012): Divergenzen und Konvergenzen von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: Schüßler, I./Nuissl, E./Gieseke, W. (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: wbv, 154–168.
- Lipsmeier, A./Münk, D. (2019) (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515121910>
- Lipsmeier, A./Münk, D. (2022) (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Ergänzungsband. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515131315>
- Lisop, I. (1990): Neue Berufe ohne neue Lernkonzepte? Von der objektzentrierten zur subjektzentrierten Sicht. In: Dikau, J./Ehrke, M. (1990): Neue kaufmännische Berufe – Neues pädagogisches Handeln. Fachtagung Wirtschaft der Hochschultage Berufliche Bildung 1988. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 25–39.
- Lisop, I. (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft: „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin“. Herausgegeben von Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto, 329–337.
- Lisop, I. (1998): Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Dualen Systems. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.). Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: BIBB, 199–219.

- Lisop, I. (2000): Das didaktische Prinzip der „Arbeitsorientierten Exemplarik“. Integration von fachlicher Weiterbildung und Biographiearbeit. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169–183. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93225-9_11
- Lisop, I. (2003a): Das Axiom „Berufsbildung“ – Mythos, Märchen, Psycho-Logik. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–38.
- Lisop, I. (2003b): Paradigmatische Fundierung von Qualifikationsforschung und Curriculum-Konstruktion mittels „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (AOEX). In: Huisinga, R./Buchmann, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 295–328.
- Lisop, I. (2009a): Objektfeld und kategoriale Basierung – ketzerische Fragen an die Zukunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 65–95.
- Lisop, I. (2009b): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (30.06.2009).
- Lisop, I./Huisinga, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag.
- Litt, T. (1924): Hegel und die Aufgaben deutscher Jugend. In: Fischer, A./Spranger, E. (Hrsg.): Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag. Leipzig/Berlin: Teubner, 50–59.
- Litt, T. (1947): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden: Eberhard Brockhaus.
- Litt, T. (1947 [1996]): Synthese zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Berufsbildung, 50, H. 42, 11–16. (Wiederabdruck aus dem 2. Heft des 1. Jahrgangs).
- Litt, T. (1948): Die Selbsterkenntnis des Menschen. Hamburg: Felix Meiner.
- Litt, T. (1948 [1950]): Aloys Fischer – Gesamtwürdigung. Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 1. Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 223–246.
- Litt, T. (1952): Naturwissenschaft und Menschenbildung. In: Physikalische Blätter, 8, H. 11, 481–492. <https://doi.org/10.1002/phbl.19520081101>
- Litt, T. (1953): Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1954 [1995]): Die politische Erziehung des deutschen Volkes. In: Reble, A. (Hrsg.): Theodor Litt. Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 – Studienausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149–177.
- Litt, T. (1955): Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt. In: Luchtenberg, P. (Hrsg.): Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart. Veröffentlichungen des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 23–42.

- Litt, T. (1958 [1960]): Fachbildung und Menschenbildung. In: Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.): Theodor Litt. Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst, 47–88.
- Litt, T. (1961): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 7. Auflage. Bochum: kamp.
- Litt, T. (1962): Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1964): Technisches Denken und menschliche Bildung. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1968a): Das Politische im Bildungsauftrag der Berufsschulen. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 339–354.
- Litt, T. (1968b): Naturwissenschaft und Menschenbildung. 5. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1975): Bildung und Ausbildung. In: Stratmann, K./Barthel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 58–62.
- Löwisch, D.-J. (1998): Theodor Litt. In: Fischer, W./Löwisch, D.-J. (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Darmstadt: Primus-Verlag, 273–286.
- Löwith, K. (1938 [1981]): Die Einheit und die Verschiedenheit der Menschen. In: Stichweh, K./Launay, M. B. de (Hrsg.): Karl Löwith. Sämtliche Schriften, Band 1: Mensch und Menschenwelt. Stuttgart: J. B. Metzler, 243–258. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65912-0_6
- Lohr, K. (2023): Subjektivierung von Arbeit. In: Bohn, R./Hirsch-Kreinsen, H./Pfeiffer, S./Will-Zocholl, M. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos, 340–344. <https://doi.org/10.5771/9783748930488-340>
- Lorenzer, A. (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Ludz, U. (2006): Einleitung. Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 2. Auflage. München/Zürich: Piper, 7–26.
- Lundgreen, P. (2009): Wie war Bildung möglich? Zum Verhältnis von Bildung und Bürgertum seit dem 18. Jahrhundert. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52–65.
- Maag Merki, K. (2009): Kompetenz. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 492–506.
- Malone, K./Ruby, C. R. (2022): Posthumanism. In: Murris, K. (Hrsg.): A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines. London/New York: Routledge, 98–99. <https://doi.org/10.4324/9781003041153-49>

- Marotzki, W. (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G. W. F. Hegels. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 147–180.
- Matthes, B. (2019): Digitalisierung und die Entberuflichung der Arbeit: ein Missverständnis? In: Lange, J./Wegner, G. (Hrsg.): Beruf 4.0. Eine Institution im digitalen Wandel. Baden-Baden: Nomos, 19–36. <https://doi.org/10.5771/9783748901488-17>
- Matthes, E. (1999a): „Das Trümmerfeld, auf dem wir zum Schluss stehen werden, das kann ich mir vorstellen“. Litt 1937 bis 1945. In: Gutjahr-Löser, P./Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/1. Leipzig: Quelle & Meyer, 95–114.
- Matthes, E. (1999b): Theodor Litts Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem 8. Mai 1945. In: Gutjahr-Löser, P./Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/1. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 115–127.
- Matthes, E. (2011): Aloys Fischer. Deskriptive Pädagogik. In: Böhm, W./Fuchs, B./Seichter, S. (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 133–135.
- Mayer, C. (2005): Anna Siemsen (1882–1951). Laudatio anlässlich der feierlichen Benennung des großen Hörsaals im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (Von-Melle-Park 8) in Anna-Siemsen-Hörsaal am 26. Oktober 2005. Online: https://www.researchgate.net/publication/315847409_Mayer_Christine_Anna_Siemsen_1882-1951_Laudatio_anlasslich_der_feierlichen_Benennung_des_grossen_Horsaals_im_Fachbereich_Erziehungswissenschaft_der_Universitat_Hamburg_Von-Melle-Park_8_in_Anna-Siemsen (abgerufen: 02.03.2023).
- Mayer, C. (2019): Barschak, Erna (Charlotte). In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 46–50.
- Meder, N. (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. In: Spektrum Freizeit, 7, H. 1&2, 119–135.
- Meder, N. (2014): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: Marotzki, W./Meder, N. (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 49–69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_3
- Meder, N. (2016): Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, 179–210. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_10
- Meißner, H. (2013): Feministische Gesellschaftskritik als onto-epistemologisches Projekt. In: Bath, C./Meißner, H./Trinkaus, S./Völker, S. (Hrsg.): Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen. Münster: LIT Verlag, 163–208.
- Ménasse, R. (2009): Arbeit, Freiheit und Wahn. In: Ménasse, R.: Permanente Revolution der Begriffe: Vorträge zur Kritik der Abklärung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–25.

- Menz, W. (2022): Handlungsfähigkeiten und politisches Arbeitnehmer:innenbewusstsein: Plädoyer für eine Revitalisierung und Repolitisierung der Bewusstseinsforschung. In: AIS-Studien, 15, H. 1, 144–159.
- Menze, C. (1982): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Interpretationen und Überlegungen zu Theodor Litts Schrift: „Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung“. In: Nicolin, F./Wehle, G. (Hrsg.): Theodor Litt. Pädagogische Analysen zu seinem Werk. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 66–84.
- Mersch, D. (2022): Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In: Senkbeil, T./Bilgi, O./Mersch, D./Wulf, C. (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, 37–66. <https://doi.org/10.1515/9783839456873-003>
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1974), 36–43.
- Mesch, W. (2008): Subjekt. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 588–589.
- Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (2019a) (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (2019b): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (2019) (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_1
- Meyer, H. (2024): Vorwort. In: Porcher, C. (Hrsg.): Herwig Blankertz. Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule. Eine Vorlesung zur Genese des Berufsschulwesens. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, IX–XII. <https://doi.org/10.2307/jj.19850085.3>
- Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industri soziologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGFE am 23.3.2004 in Zürich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 100, H. 3, 348–354.
- Meyer, R. (2019): Erosionen und Entgrenzungen – Herausforderungen der digitalen Transformation für Berufsbildung und Berufskonzept. In: Lange, J./Wegner, G. (Hrsg.): Beruf 4.0. Eine Institution im digitalen Wandel. Sinzheim: Nomos, 105–124. <https://doi.org/10.5771/9783748901488-103>
- Meyer, R. (2022): Der Beruf ist tot, es lebe die Beruflichkeit! In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 76, H. 196, 42–45. <https://doi.org/10.3278/BB2201W042>
- Meyer, R. (2023): Beruflichkeit und Interaktion. In: Hiestand, S. (Hrsg.): Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz. Impulse für eine kompetenzorientierte Interaktionsarbeit in der Pflege. Bielefeld: wbv, 19–36.

- Meyer-Drawe, K. (1982 [2019]): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS, 265–286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_13
- Meyer-Drawe, K. (1984): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In: Danner, H./Lippitz, W. (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München: Röttger, 91–105.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken“. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 81–90. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92644-9_5
- Meyer-Drawe, K. (1993): Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. In: Bildung und Erziehung, 46, H. 2, 195–205. <https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.2.195>
- Meyer-Drawe, K. (1998): Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In: Faßler, M. (Hrsg.): Bildung, Welt, Verantwortung. Festschrift 50 Jahre Evangelisches Studienwerk Villigst. Gießen: Focus-Verlag, 123–143.
- Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, H. 3, 329–336.
- Meyer-Drawe, K. (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, 24–37.
- Meyer-Drawe, K. (2009): Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, R./Rotermund, M. (Hrsg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 11–29.
- Meyer-Drawe, K. (2011): Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler, 304–315
- Meyer-Drawe, K. (2012): Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, 13–21.
- Meyer-Drawe, K. (2014): Zur Sache der Dinge. In: Därmann, I. (Hrsg.): Kraft der Dinge. Phänomenologische Skizzen. Paderborn: Wilhelm Fink, 111–124. https://doi.org/10.30965/9783846753767_009
- Meyer-Drawe, K. (2018): Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657792757>
- Meyer-Drawe, K. (2021): Die Widersetzlichkeit der Welt. Plädoyer für ein nicht geimpftes Anderssein. Online unter: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0023-5652-2021-206-101.pdf> (08.06.2022).
- Michaelis, C./Berding, F. (2022a) (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970438>

- Michaelis, C./Berding, F. (2022b): Editorial. In: Michaelis, C./Berding, F. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv, 11–16. <https://doi.org/10.3278/9783763970438>
- Mikl-Horke, G. (2011): Historische Soziologie – Sozioökonomie – Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92798-5>
- Minnameier, G./Horlebein, M. (2019): Wissenschaftstheorie. Logik und Paradigmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Minssen, H. (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94210-0>
- Moebius, S. (2008): Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58–74.
- Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Molzberger, G. (2010): Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Erwachsenenbildung, Lernen im Erwachsenenalter, hrsg. von Christine Zeuner. Weinheim/München: Beltz, 1–24. <https://doi.org/10.3262/EEO16100103>
- Molzberger, G. (2016): Informelles Lernen in der Berufsbildung. In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, 89–106. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_7
- Molzberger, G. (2020): Utopisch? Betrachtungen zur Weiterbildung in einer digitalisierten Arbeitswelt durch die Linse dreier Darstellungen aus dem Science-Fiction-Genre. In: Buchmann, U./Cleef, M. (Hrsg.): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld: wbv, 71–80.
- Molzberger, G. (2021): Allgemeine und berufliche Weiterbildung: verschlungene Pfade, disparate Diskurse, neue Differenzierungen. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75, H. 191, 9–11.
- Molzberger, G./Büchter, K. (2022): Editorial. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: „Allgemeine und berufliche Bildung Erwachsener. Studien zu ihrer Einheit und Differenz“, 45, H. 3, 463–470. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00232-8>
- Monsheimer, O. (1956): Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim: Beltz.
- Monsheimer, O. (1968): Bildungsaufgabe und Erziehungsziele der berufsbildenden Schulen. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 310–330.
- Movia, G. (2002): Über den Anfang der Hegelschen Logik. In: Koch, A. F./Schick, F. (Hrsg.): Klassiker Auslegen: G. W. F. Hegel „Wissenschaft der Logik“. Berlin: de Gruyter, 11–26. <https://doi.org/10.1524/9783050050300.11>

- Müllges, U. (1967): Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen: Henn.
- Müllges, U. (1991): Theodor Litts Beitrag zum Problem von Beruf und Bildung (Wiederabdruck aus „Die berufsbildende Schule“ (1963), 15, H. 3, 174–184). In: Justin, J. J. (Hrsg.): Berufspädagogik. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag, 50–65.
- Münk, D. (2019): Kerschensteiner, Georg. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 265–269.
- Murris, K./Bozalek, V. (2022): Intra-action. In: Murris, K. (Hrsg.): A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines. London/New York: Routledge, 70–71. <https://doi.org/10.4324/9781003041153-35>
- Neuweg, G. H. (2023a): Desiderata auf dem Weg zu einer Kartografierung beruflichen Wissens und einer Bewertung der Akademisierung der Berufsbildung. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv, 211–220. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Neuweg, G. H. (2023b): Theorie-Praxis-Problem. In: Huber, M./Döll, M. (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 621–628. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_77
- Nicolin, F. (1970) (Hrsg.): Hegel in Berichten seiner Zeitgenossen. Hamburg: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112530849>
- Nicolin, F. (1981): Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: Gutjahr-Löser, P./Knütter, H. H./Rothenspieler, F. W. (Hrsg.): Theodor Litt und die Politische Bildung der Gegenwart. München: Olzog, 113–140.
- Nicolin, F. (1982): Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau, 36, H. 2, 95–122.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–28. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08029-9_2
- Nießeler, A. (2011): Georg Kerschensteiner. Das Grundaxiom der Bildung. In: Böhm, W./Fuchs, B./Seichter, S. (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 225–227.
- Nießeler, A. (2012): Copeis Milchdose. Ein Ding mit Bildungsgehalt? In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, 111–132.
- Niji, Y. (2012): Hegels List der Vernunft und die zweckmäßige Tätigkeit. In: Hegel-Jahrbuch, 18, H. 1, 151–157. <https://doi.org/10.1515/hgjb-2012-0125>
- Nipkow, K.-E. (1977): Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 14, „Historische Pädagogik. Studien zur Historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen“. Herausgegeben von Ulrich Hermann, 205–229.

- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: Rosenberg, F. von/ Geimer, A. (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, 27–40. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_3
- Nohl, A.-M. (2017): Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. In: Laros, A./Fuhr, T./Taylor, E. W. (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Rotterdam: Sense Publishers, 97–106. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_8
- Nohl, A.-M. (2021): Kompetenz oder Bildung? Zum Zusammenhang von Lernen und Habitustransformation. In: Baros, W./Sailer, M. (Hrsg.): Bildung und Kompetenz in Konkurrenz? Wiesbaden: Springer Fachmedien, 31–44. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8_3
- Nohl, A.-M./Rosenberg, F. von/Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Noller, J. (2021): Philosophie der Digitalität. In: Hauck-Thum, U./Noller, J. (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, 39–54. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_4
- Noller, J. (2022): Ontologie der Digitalität. Zur virtuellen Realität der Neuen Medien. In: Holischka, T./Viertbauer, K./Preidel, C. (Hrsg.): Digitalisierung als Transformation? Perspektiven aus Ethik, Philosophie und Theologie. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, 3–17. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65350-0_1
- Noller, J. (2023): Virtuelle Realität. Eine Ontologie. In: Philosophisches Jahrbuch, 130, H. 2, 6–21. <https://doi.org/10.5771/0031-8183-2023-2-6>
- Oelkers, J. (1985): Theodor Litt redivivus? Überlegungen im Anschluss an neue Arbeiten zu Person und Werk. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, H. 5, 663–682.
- Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, H. 1, 1–13.
- Ortmeyer, B. (2008): Eduard Spranger und die NS-Zeit. Forschungsbericht. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Ortmeyer, B. (2016): Umbenennung der Eduard-Spranger-Schulen. Warum Eduard Spranger kein Vorbild ist. Material zu Eduard Spranger. Online: https://forschungsstelle.files.wordpress.com/2017/06/eduard_spranger_broschuere_2016.pdf (17.10.2023).
- Osborne, P. (2013): More than everything. Žižek's Badiouian Hegel. In: Radical Philosophy, 177, Jan/Feb 2013, 19–25.
- Ostner, I. (1997): Beruflichkeit und Sozialpolitik. In: Voß, G. G./Pongratz, H. J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Opladen: Barbara Budrich, 73–94. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99578-0_5
- Ott, B. (1997): Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Arnold, R./Dobischat, R./Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 23–35.

- Otzen, A. S./Rose, N. (2022): Adressierung. In: Feldmann, M./Rieger-Ladich, M./Voß, C./Wortmann, K. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz, 15–21.
- Pätzold, G. (2006a): Berufliche Handlungskompetenz, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 72–74.
- Pätzold, G. (2006b): Berufspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155–158.
- Pätzold, G. (2012): Berufsbildung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126–127.
- Pätzold, G./Wahle, M. (2009): Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pätzold, H. (2023): Biographieforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nitel, D./Felden, H. von/Mendel, M. (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz, 328–342.
- Penrose, L. S./Penrose, R. (1958): Impossible Objects: A Special Type of Visual Illusion. In: British Journal of Psychology, 49, H. 1, 31–33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1958.tb00634.x>
- Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–29. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09424-1_2
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Pietraß, M. (2019): Bildung. Im Hiatus von digitaler Technik und Lebenswelt. In: Schnell, M. (Hrsg.): Digitalisierung der Lebenswelt. Weilerswist: Velbrück, 133–152. <https://doi.org/10.5771/9783748906490-133>
- Plessner, H. (1924 [1981]): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. In: Dux, G./Marquard, O./Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften. Band 5. Macht und menschliche Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–134.
- Plessner, H. (1928 [1975]): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Dritte, unveränderte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Plessner, H. (1931 [1981]): Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. In: Dux, G./Marquard, O./Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften. Band 5. Macht und menschliche Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 135–234.
- Plessner, H. (1964 [1976]): Die Frage nach der *Conditio Humana*. In: Helmuth Plessner: Die Frage nach der *Conditio Humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch, 7–81.
- Plessner, H. (1967 [1976]): Der Mensch als Lebewesen. Adolf Portmann zum 70. Geburtstag. In: Helmuth Plessner: Die Frage nach der *Conditio Humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch, 111–123.

- Poenitsch, A. (2010): Wilhelm von Humboldt. In: Zierer, K./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn: Schöningh, 127–139. https://doi.org/10.30965/9783657770533_011
- Pollmann, A. (2005): Würde nach Maß. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 53, H. 4, 611–619. <https://doi.org/10.1524/dzph.2005.53.4.611>
- Pollmann, A. (2010): Menschenwürde nach der Barbarei. Zu den Folgen eines gewaltsamen Umbruchs in der Geschichte der Menschenrechte. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 1/2010, 31–45.
- Pongratz, H. J. (2004): Der Typus „Arbeitskraftunternehmer“ und sein Reflexionsbedarf. In: Buer, F./Siller, G. (Hrsg.): Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–34. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80643-7_2
- Pongratz, H. J./Bormann, S. (2017): Online-Arbeit auf Internet-Plattformen: empirische Befunde zum ‚Crowdworking‘ in Deutschland. In: AIS-Studien, 10, H. 2, 158–181.
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Nomos.
- Pongratz, L. A. (2019): „Der Schoß ist fruchtbar noch...“. Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. In: weiter denken. Journal für Philosophie, 2/2019. Online: https://weiter-denken-journal.de/herbst_2019_faschistische_versuchungen/Erziehung_nach_Auschwitz.php (01.08.2023).
- Poscher, R. (2004): „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. In: Juristenzeitung, 59, H. 15–16, 756–762.
- Precht, P. (2008a): Bestimmung. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 74.
- Precht, P. (2008b): Dialektik. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 110–112.
- Precht, P. (2008c): Energeia/Ergon. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 137.
- Prondczynsky, A. von (2009): Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–33.
- Pukas, D. (2018): Relevanz einer Berufsbildungsphilosophie und ihre Umsetzungsproblematik. Zum berufsbildungsphilosophischen Konzept von Thilo J. Ketschau in der ZBW 1/2018 [Rezension]. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 4, 685–692.
- Quadflieg, D. (2008): Sprache und Diskurs: Von der Struktur zur différence. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 93–107.
- Ränsch-Trill, B. (1980): Vom abstrakten Denken des gemeinen Verstandes. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 34, H. 1, 96–107.

- Rahn, S. (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft: „Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten“. Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth, 85–100.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019): Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule. Online: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/RFKB_AllesImmerSmart_Web_DS.pdf (25.02.2024).
- Rathmann, M. (2022): Das Subjekt im digitalen Raum. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 72, H. 3, 19–28. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W1>
- Rauner, F. (1997): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Dobischat, R./Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 124–139.
- Rauner, F. (2001): Offene dynamische Beruflichkeit – Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): De-regulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183–203. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97487-7_13
- Rauner, F. (2023): Grundlagen der modernen beruflichen Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974542>
- Rauner, F./Heidegger, G. (1997): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.
- Reble, A. (1991): Begegnungen mit Theodor Litts Persönlichkeit und Werk. In: Pädagogische Rundschau, 45, H. 3, 267–286.
- Rebmann, K./Schlömer, T. (2020): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 325–337. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_27
- Reckwitz, A. (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: Berliner Journal für Soziologie, 11, H. 2, 179–200. <https://doi.org/10.1007/BF03204013>
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405703>
- Reckwitz, A. (2017): Subjektivierung. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 125–130. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_21
- Reckwitz, A. (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.14361/zkmm-2020-0116>
- Reckwitz, A. (2021a): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Reckwitz, A. (2021b): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Reckwitz, A./Rosa, H.: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 23–150.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 35–56. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Rehbein, B., Saalmann, G. (2014): Habitus (habitus). In: Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, 110–118. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_23
- Reichenbach, R. (2021): Zur Dichotomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Dernbach-Stolz, S./Eigenmann, P./Kamm, C./Kessler, S. (Hrsg.): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Wiesbaden: Springer VS, 355–372. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_19
- Reichenbach, R. (2022a): „Wo die Dinge beginnen...“. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 101–122. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_7
- Reichenbach, R. (2022b): Passt Humboldt nicht immer? Zur persuasiven Kraft eines fragmentarischen Bildungsdenkens. In: Festl, M. G. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts politische Philosophie: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1792). Darmstadt: wbg Academic, 59–76.
- Reif, R. R. (2015): Slavoj Žižek: Hegelianischer als Hegel. In: DER STANDARD, 2./3.5.2015. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000015146907/slavoj-zizek-hegelianischer-als-hegel> (15.06.2023)
- Reimann, F. (2022): Möglichkeiten und Grenzen digitaler Technik – Zur aktuellen Relevanz berufsbildungstheoretischer Auseinandersetzungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, 1–20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/reimann_bwpat43.pdf (18.12.2022).
- Reinisch, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (01.08.2023).
- Reinisch, H. (2015): Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken – zur normativen Theorie der Berufsbildung. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25–50.
- Reinisch, H./Gonon, P./Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Renz, W. (2012): NS-Verbrechen und Justiz. Eine Einführung. In: Renz, W. (Hrsg.): Interessen um Eichmann. Israelische Justiz, deutsche Strafverfolgung und alte Kameradschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus, 13–50.

- Richter, M. (2008): Postmoderne, Postmodernismus. In: Precht, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 472–473.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75, H. 2, 208–237. <https://doi.org/10.30965/25890581-07502004>
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, 29–48. https://doi.org/10.30965/9783846754849_004
- Ricken, N. (2018): Subjekt. In: Kölbl, C./Sieben, A. (Hrsg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. Jürgen Straub zum 60. Geburtstag. Gießen: Psychosozial-Verlag, 361–367. <https://doi.org/10.30820/9783837974522-361>
- Ricken, N. (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 95–118.
- Ricken, N. (2020): Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66, H. 6, 839–852. <https://doi.org/10.3262/ZP2006839>
- Riedel, J. (1949): Arbeitspädagogik – Berufspädagogik – Wirtschaftspädagogik. Ein Diskussionsbeitrag. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 45, H. 2, 359–362.
- Riedel, J. (1954): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Ebel, K. (Hrsg.): Die staatlichen Handelsschulen der Freien und Handelsstadt Hamburg. Hamburg: Wartenberg & Weise.
- Riedel, J. (1962): Arbeiten und Lernen. Braunschweig: Westermann.
- Riedel, J. (1964): Menschliche Produktivität. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Riedel, J. (1967): Einführung in die Arbeitspädagogik. Braunschweig: Westermann.
- Riedel, M. (1968): Einleitung. In: Löwith, K./Riedel, M. (Hrsg.): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Studienausgabe in 3 Bänden. Ausgewählt und eingeleitet von Karl Löwith und Manfred Riedel, Band 2. Frankfurt a. M.: Fischer, 9–28.
- Riedel, M. (1986): Sprechen und Hören. Zum dialektischen Grundverhältnis in Humboldts Sprachphilosophie. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 40, H. 3, 337–351.
- Rieger-Ladich, M. (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90, H. 1, 17–32. <https://doi.org/10.1163/25890581-090-01-90000003>
- Rieger-Ladich, M. (2020a): Bildungstheorien zur Einführung. 2., ergänzte Aufl. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, M. (2020c): Abstieg vom Feldherrenhügel. Zum Ort kritischer Theoriebildung. In: Harant, M./Thomas, P. (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, 37–48.

- Rieger-Ladich, M. (2021): Bildungstheorie als Gesellschaftstheorie. Zwei Thesen und drei Herausforderungen. In: Schöppner, R. (Hrsg.): *Herzensbildung und Urteilsfähigkeit. Elemente moderner humanistischer Bildung*. Aschaffenburg: Alibri Verlag, 67–82.
- Rieger-Ladich, M. (2022): Subjektivierung. In: Feldmann, M./Rieger-Ladich, M./Voß, C./Wortmann, K. (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz, 420–427.
- Ritsert, J. (1981): Anerkennung, Selbst und Gesellschaft: Zur gesellschaftlichen Konstitution von Subjektivität in Hegels „Jenaer Realphilosophie“. In: *Soziale Welt*, 32, H. 3, 275–311.
- Rödder, A. (2014): Nach der Moderne? Zeithistorische Deutungskategorien für das späte 20. Jahrhundert. In: Beck, U./Mulsow, M. (Hrsg.): *Vergangenheit und Zukunft der Moderne*. Berlin: Suhrkamp, 273–324.
- Rödel, S. S./Karcher, M. (2022): Transformation durch Theorien. Zur ‚Lebendigkeit‘ von Theoriebildung. In: Yacek, D. (Hrsg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Berlin: J. B. Metzler, 159–176. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_10
- Röhrs, H. (1967): *Die Pädagogik Aloys Fischers. Versuch einer systematischen Darstellung seines wissenschaftlichen Gesamtwerkes*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Röll, F. J. (2014): Die Macht der inneren Bilder. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 259–271. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_16
- Rogge, W. (2007): Die Entwicklung des Anerkennungsbegriffs bei Hegel. In: Asmuth, C. (Hrsg.): *Transzendentalphilosophie und Person. Leiblichkeit – Interpersonalität – Anerkennung*. Bielefeld: transcript, 269–278. <https://doi.org/10.1515/9783839406915-018>
- Rosa, H. (2016): Was heißt Resonanz? Annäherungen an einen Modus der Weltbeziehung. In: Scheuermann, L./Spickermann, W. (Hrsg.): *Religiöse Praktiken in der Antike. Individuum – Gesellschaft – Weltbeziehung*. Graz: Universität Graz, 13–19.
- Rosa, H. (2018): Resonanz. In: Kölbl, C./Sieben, A. (Hrsg.): *Stichwörter zur Kulturpsychologie. Jürgen Straub zum 60. Geburtstag*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 347–353. <https://doi.org/10.30820/9783837974522-347>
- Rosa, H. (2019a): *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg: Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2019b): Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: Wils, J.-P. (Hrsg.): *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos, 11–32. <https://doi.org/10.5771/9783845288734-9>
- Rosa, H. (2019c): Zur Kritik und Weiterentwicklung des Resonanzkonzepts. In: Wils, J.-P. (Hrsg.): *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos, 191–212. <https://doi.org/10.5771/9783845288734-189>
- Rose, C. S. (2016): Inszenierte Krisen als Anlass für Bildungsprozesse. Grundagentheoretische Überlegungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92, H. 2, 232–250. <https://doi.org/10.30965/25890581-092-02-90000003>

- Rosenberg, F. von (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86, H. 4, 571–586. <https://doi.org/10.1163/25890581-086-04-90000010>
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Rosenberger, K. (2023): Praxistheorien. In: Huber, M./Döll, M. (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 459–466. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_57
- Roth, H. (1962 [2007]): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule. 9. Beiheft, 93–106.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rowson, J. (2019): Bildung in the 21 st Century. Why sustainable prosperity depends upon reimagining education. In: CUSP essay series on the Morality of Sustainable Prosperity, 9. Online: <https://cusp.ac.uk/wp-content/uploads/09-Jonathan-Rowson-online.pdf> (23.05.2023).
- Rowson, J. (2021a): Preface – Metamodernism and the perception of context. The cultural between, the political after and the mystic beyond. In: Rowson, J./Pascal, L. (Hrsg.): Dispatches from a Time Between Worlds. Crisis and emergence in metamodernity. London: Perspectiva, XXI–XLIII.
- Rowson, J. (2021b): Metamodernism and the Perception of Context. The Cultural Between, the Political After and the Mystic Beyond. Online: <https://systems-souls-society.com/wp-content/uploads/2021/05/Metamodernism-and-the-Perception-of-Context-The-Cultural-Between-the-Political-After-and-the-Mystic-Beyond.pdf> (04.05.2023).
- Rowson, J. (2021c): Tasting the Pickle. Ten flavours of meta-crisis and the appetite for a new civilization. In: Rowson, J./Pascal, L. (Hrsg.): Dispatches from a Time Between Worlds. Crisis and emergence in metamodernity. London: Perspectiva, 15–52.
- Rowson, J. (2024): Zur Theorie- und Entdeckungsgeschichte der Metamoderne: Das aktuelle Dazwischen, das politische Danach und das mystische Darüberhinaus. In: Hosang, M./Hüther, G. (Hrsg.): Die Metamoderne. Neue Wege zur Entpolarisierung und Befriedung der Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 76–111. <https://doi.org/10.13109/9783666400346.76>
- Rowson, J./Pascal, L. (2021): Introduction. The end of the beginning of metamodernism. In: Rowson, J./Pascal, L. (Hrsg.): Dispatches from a Time Between Worlds. Crisis and emergence in metamodernity. London: Perspectiva, 1–14.
- Rucker, T. (2015): Der Mensch der Bildung. ‚Bildsamkeit‘ und ‚Menschenwürde‘ als Grundkategorien einer Anthropologie der Bildung. In: Pädagogische Rundschau, 69, H. 2, 137–152.
- Ruß, W. (1973): Geschichte der Pädagogik. 9., verbesserte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Sänger, C. (2016): Persönlichkeit. Humanität. Sozialismus. Eine Einführung in die Pädagogik Anna Siemsen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sander, W. (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 4, 517–526.
- Sandkaulen, B. (2011): Kritisieren. In: Maaser, M./Walther, G. (Hrsg.): Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart: J. B. Metzler, 99–102. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00131-3_23
- Sauer, D. (2011): Humanisierung der Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15/2011. Online: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/59ME3U.pdf> (16.07.2024).
- Schachtner, C. (2021): Verstrickt in soziomaterielle Figurationen. Kinder und Dinge. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Moran-Ellis, J./Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 241–256. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dkcs.18>
- Schachtner, C./Duller, N. (2014): Kommunikationsort Internet. Digitale Praktiken und Subjektwerdung. In: Carstensen, T./Schachtner, C./Schelhowe, H./Beer, R. (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld: transcript, 81–154. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422526.81>
- Schaller, K. (1961): Erziehung zum Beruf? In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 5, H. 1, 5–25. <https://doi.org/10.14315/zee-1961-0103>
- Schädelbach, H. (2001): Hegel zur Einführung. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Schäfer, A. (1997): Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Beltz, 29–44.
- Schäfer, A. (2019): Bildung und/als Subjektivierung. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 119–136. (zitiert als Schäfer 2019a)
- Schäfer, A./Thompson, C. (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche II. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 7–28.
- Schäfer, H. (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Erscheinungsort nicht ermittelbar. Bielefeld: transcript, 9–26. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-001>
- Schäfer, H. (2019): Praxistheorie als Kulturosoziologie. In: Moebius, S./Nungesser, F./Scherke, K. (Hrsg.): Handbuch Kulturosoziologie. Band 2: Theorien – Methoden – Felder. Wiesbaden: Springer VS, 109–130. (zitiert als Schäfer 2019b) https://doi.org/10.1007/978-3-658-07645-0_2
- Schäfer, H. (2021): Der Gebrauch des Digitalen. Zur praxeologischen Analyse digitaler Kultur. In: Mittelweg 36, 1/2021, 3–14.
- Schäfer, R. (2001): Die Dialektik und ihre besonderen Formen in Hegels Logik. Entwicklungsgeschichtliche und systematische Untersuchungen. Hamburg: Felix Meiner.

- Schäfer, R. (2002): Hegels Ideenlehre und die dialektische Methode. In: Koch, A. F./Schick, F. (Hrsg.): *Klassiker Auslegen: G. W. F. Hegel „Wissenschaft der Logik“*. Berlin: Akademie Verlag, 243–264. <https://doi.org/10.1524/9783050050300.243>
- Schiemann, A. (2013): Normative Auslegung oder wie sich Erklärungen selbst erklären und der Inhalt verschwindet. In: *Rechtstheorie*, 44, H. 1, 125–138. <https://doi.org/10.3790/rth.44.1.125>
- Schildermans, H. (2023): Pragmatismus. In: Huber, M./Döll, M. (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS, 451–458. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_56
- Schirach, F. von (2015): *Terror: Ein Theaterstück und eine Rede*. München: btb.
- Schirach, F. von (2023): *Regen. Eine Liebeserklärung*. München: Luchterhand.
- Schlieper, F. (1975): Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 63–80.
- Schlömer, T./Kiepe, K./Rüdebusch, G./Günther, N./Liehr, J. (2024): Die Erkundung von Phänomenen und Schlüsselstellen des Transfers von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – eine Transfermodellierung. In: Melzig, C./Hemkes, B. (Hrsg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022 (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung)*. Bonn: BIBB, 165–186. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46596-4_2
- Schmidt, F. A. (2017): Arbeitsmärkte in der Plattformökonomie – Zur Funktionsweise und den Herausforderungen von Crowdwork und Gigwork. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: *gute gesellschaft – soziale demokratie # 2017 plus*.
- Schmidt, R. (2013): Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 93–106. https://doi.org/10.30965/9783846754849_008
- Schmidt, R. (2022): Praxistheorie. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. 2. Auflage*. Wiesbaden: Springer VS, 385–394. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33300-3_43
- Schmiede, R. (2015): Homo faber digitalis? Zur Dialektik von technischem Fortschritt und Arbeitsorganisation. In: *Mittelweg* 36, 6/2015, 37–58.
- Schmitt, M./Erdogan, J./Kapser, T./Funke, J. (2016): Digitalgeschichte Deutschlands. Ein Forschungsbericht. In: *Technikgeschichte*, 83, H. 1, 33–70. <https://doi.org/10.5771/0040-117X-2016-1-33>
- Schmölders, R. (1990): Anna Siemsen – sozialistische Pädagogin in der Weimarer Republik. In: Brehmer, I. (Hrsg.): *Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*. Pfaffenweiler: Centaurus, 110–124.
- Schriewer, J. (1975): „Rückführung der Bildung zu sich selbst“. Zur Humboldt-Rezeption in neueren bildungstheoretischen Ansätzen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51, H. 3, 237–259. <https://doi.org/10.30965/25890581-05103003>

- Schröder, S./Schröder, M./Buchmann, U. (2022): The times they are a changin while people aren't? Time lags, Mismatches und Exklusionsrisiken im Kontext einer globalen Pandemie. In: Bohlinger, S./Schmidt, C./Scheiermann, G. (Hrsg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert. Festschrift für Dieter Münk. Wiesbaden: Springer VS, 9–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_2
- Schröder, C. (2008): Actus/potentia. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 8.
- Schubbe, D. (2005): In der Welt zu Hause sein wollen – „Verstehen“ als Denkhaltung bei Hannah Arendt. In: Leerhoff, H./Wachtendorf, T. (Hrsg.): Das Wahre. Das Gute. Das Schöne. Beiträge zur Philosophie. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 69–78.
- Schütte, F. (2013): Disziplinäre Dynamik der Berufspädagogik – ein Kommentar. In: Bonz, B./Schütte, F. (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15–35.
- Schütte, F. (2019): Fischer, Aloys. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 147–150.
- Schütte, F. (2022): Soziale Integration der Arbeiterjugend – der unheimliche Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Notate zum wissenschaftstheoretischen Diskurs der Disziplin. In: Bohlinger, S./Scheiermann, G./Schmidt, C. (Hrsg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS, 41–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_4
- Schütte, F. (2023): Reproduktion von Arbeitsvermögen. Zur Theorie-, Rezeptions- und Disziplingeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online [EEO]. Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Curriculum und Didaktik in der Berufsbildung, hrsg. von Karin Büchter und Friedhelm Schütte. Weinheim/München: Beltz. <https://doi.org/10.3262/EEO12230475>
- Schütz, A. (1971): Strukturen der Lebenswelt. In: Schütz, I. (Hrsg.): Alfred Schütz. Gesammelte Aufsätze III. Studien zur phänomenologischen Philosophie. Den Haag: Springer Science+Business, 153–170. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2727-4_8
- Seel, M. (2003): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie. In: Müller-Schöll, N. (Hrsg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien (unter Mitarbeit von Philipp Schink). Bielefeld: transcript, 37–47. <https://doi.org/10.14361/9783839401699-002>
- Seel, N. M./Hanke, U. (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin/Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9>

- Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (2019): Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv, 9–16.
- Seifried, J./Beck, K. (2023): Epilog: Was bleibt von der exemplarischen Annäherung an eine diskursive disziplinäre Nabelschau? In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv, 353–360. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (31.07.2023)
- Sesink, W. (1997): Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neugefaßten Materialismus in der Bildungstheorie. In: Gamm, H.-J./Koneffke, G. (Hrsg.): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Bildungstheorie. Jahrbuch für Pädagogik 1997. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 53–65.
- Sesink, W. (1999): Das „Reich der Freiheit“ ist das Reich der Bildung. Zur impliziten Bildungstheorie der Kritik der Politischen Ökonomie. In: Eidam, H./Hermenau, F./Stederoth, D. (Hrsg.): Kritik und Praxis. Zur Problematik menschlicher Emanzipation heute. Festschrift für W. Schmied-Kowarzik zu seinem 60. Geburtstag. Lüneburg: zu Klampen, 259–271.
- Sesink, W. (2000): Transitiver, intransitiver und reflexiver Bildungsbegriff. In: Sesink, W. (Hrsg.): Bildung ans Netz. Implementierung Neuer Technologien in Bildungseinrichtungen – pädagogische und technische Vermittlungsaufgabe. Wiesbaden: Hessen-Media, 35–39.
- Sesink, W. (2005): Brandstifter und Feuerwehr. Wiedergutmachung durch Bildung? Textfassung eines Vortrags auf dem 5. Medienethik-Symposium „Bildung und Medien“ an der Hochschule der Medien in Stuttgart 14. Dezember 2005.
- Sesink, W. (2006): Bildungstheorie. Vorlesung an der TU Darmstadt. Online: <https://www.academia.edu/37604393/Bildungstheorie> (14.02.2024).
- Sesink, W. (2007a): In höchster Auflösung: Das Abstraktionspotenzial der synthetischen Medien. Bildungstheoretische Überlegungen zur Emanzipation. In: Fromme, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101–120. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90513-6_7
- Sesink, W. (2007b): Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 74–100. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_4

- Sesink, W. (2014a): Eine kritische Bildungstheorie der Medien. In: Marotzki, W./Meder, N. (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 11–44. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_2
- Sesink, W. (2014b): Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis (Keynote). In: Rummeler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, 29–43.
- Seubert, R. (1990): Otto Monsheimer – Ein politischer Pädagoge im Spannungsfeld von drei Generationen Berufsschularbeit (1897–1985). In: I. Lisop/W.-D. Greinert/K. Stratmann (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 149–173.
- Siemens, G. (2005): Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, H. 1, 1–8.
- Siemens, A. (1917/1918): Die Aufgaben der Erziehungswissenschaft und ihre Gefahren. In: *Die Tat*, 9, H. 7, 651–653.
- Siemens, A. (1919/1920): Der Gott der Arbeit. In: *Die Tat*, 11, H. 4, 252–257.
- Siemens, A. (1919a): Bildung? – Menschenbildung! In: *Der Sozialist*, 5 (1919), 142–144.
- Siemens, A. (1919b): Reformgefahren. In: *Die neue Erziehung*, 1, H. 7, 241–244.
- Siemens, A. (1921): *Erziehung im Gemeinschaftsgeist*. Stuttgart: Moritz.
- Siemens, A. (1923): Der Unterricht in den Klassen für ungelernete Arbeiterinnen. In: *Deutsche Fach- und Fortbildungsschule*, 32 (1923), 9–12.
- Siemens, A. (1924): Beruf und Erziehung. In: *Die Gesellschaft*, 1 (1924), 579–584.
- Siemens, A. (1926a): *Beruf und Erziehung*. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Siemens, A. (1926b): Zum Problem der Berufsschule und der Berufsausbildung. In: *Gewerkschafts-Archiv* 1926, 2. Halbband, 220–225.
- Siemens, A. (1926c): Schule und Beruf. In: *Sächsische Schulzeitung*, Nr. 14, 303–305.
- Siemens, A. (1928): Moderne Pädagogik. In: *Die deutsche Bücherschau*, 6 (1928), 27–32.
- Siemens, A. (1929a): Von Menschenarbeit. In: *Kinderland. Das Jahrbuch für Arbeiterkinder in Stadt und Land*. Berlin, 99–104.
- Siemens, A. (1929b): Erziehungsfragen. In: *Die Menschenrechte*, 4, H. 6, 1–4.
- Siemens, A. (1929c): Berufsschulfragen. In: *Jungsozialistische Blätter*, 8, H. 4, 102–105.
- Siemens, A. (1929 [2001]): Extensive und intensive Bildung. (Wiederabdruck). In: Faulstich, P./Zeuner, C. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld: wbv. 196–200.
- Siemens, A. (1930): Berufswahl. In: Schreiber, A. (Hrsg.): *Das Reich des Kindes*. Berlin: Deutsche Buch-Gemeinschaft, 211–232.
- Siemens, A. (1932): *Die soziale Funktion der Berufsschule*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands.
- Siemens, A. (1938): Das Problem der Erziehung. In: Gumbel, E. J. (Hrsg.): *Freie Wissenschaft. Ein Sammelbuch aus der deutschen Emigration*. Strassburg: Sebastian Brandt, 29–43.
- Siemens, A. (1940): Zur Frage der Arbeiterbildung. In: *Gewerkschaftliche Rundschau für die Schweiz*, 32, H. 9, 265–275.
- Siemens, A. (1941): Die Aufgabe der Gegenwart. In: *Rote Revue*, 20 (1941), 425–430.

- Siemsen, A. (1942): Grundsätze sozialistischer Erziehung. Vortrag von Prof. Anna Siemsen anlässlich der Jahresversammlung der Schweizerischen Kinderfreunde vom 7. Februar 1942. Zürich.
- Siemsen, A. (1946): Probleme der Arbeiterbildung. In: Bildungsarbeit. Mitteilungsblatt der Schweiz. Arbeiterbildungszentrale, 17, H. 6, 69–73.
- Siemsen, A. (1948): Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg: Oetinger. <https://doi.org/10.7788/bue-1949-0307>
- Siemsen, A. (1949): Sozialistische Erziehung. In: Junge Gemeinschaft. Zeitschrift für die sozialistische Jugend- und Erziehungsarbeit, 1, H. 3, 1–3.
- Siemsen, A. (1950): Wesen und Aufgabe der Lehrerbildung. Hamburg: Bundesvertretung Deutscher Lehrerstudenten.
- Simmel, G. (1911): Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. Leipzig: Klinkhardt.
- So, B.-i. (2012): Hegels Begriff der Begierde und das moderne Individuum. In: Hegel-Jahrbuch 18, H. 1, 83–86. <https://doi.org/10.1515/hgjb-2012-0114>
- Spöttl, G. (2020): Methoden in der Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 695–710. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_53
- Spöttl, G. (2023): Nachhaltigkeit und Kompetenz durch Berufsbildung im Zeitalter von Digitalisierung. Eine transnationale Perspektive. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 77, H. 1, 50–52. <https://doi.org/10.3278/BB2301W015>
- Spranger, E. (1909): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther & Reichard.
- Spranger, E. (1909 [1974]): Psychologie und Verstehen. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Sachs, W./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 4: Psychologie und Menschenbildung (hrsg. von Walter Eisermann). Heidelberg: de Gruyter, 232–259.
- Spranger, E. (1911 [1974]): Phantasie und Weltanschauung. Eine Skizze. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Sachs, W./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 4: Psychologie und Menschenbildung (hrsg. von Walter Eisermann). Heidelberg: de Gruyter, 163–189.
- Spranger, E. (1916): Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.): Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin: Mittler, 1–36.
- Spranger, E. (1916/1917 [1973]): Das Problem der Bildungsamkeit. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 2: Geist der Erziehung (hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner). Heidelberg: de Gruyter, 232–258.
- Spranger, E. (1918 [1969]): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 1: Geist der Erziehung (hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner). Heidelberg: de Gruyter, 7–19.

- Spranger, E. (1920a [1970]): Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 3: Schule und Lehrer (hrsg. von Ludwig Engler). Heidelberg: de Gruyter, 7–26.
- Spranger, E. (1920b [1970]): Gedanken über Lehrerbildung. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 3: Schule und Lehrer (hrsg. von Ludwig Engler). Heidelberg: de Gruyter, 27–73.
- Spranger, E. (1923 [1973]): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 2: Philosophische Pädagogik (hrsg. von Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer). Heidelberg: de Gruyter, 275–293.
- Spranger, E. (1932): Wer eine bessere Zukunft will, muss auch die Berufsschule wollen. In: Die Deutsche Berufsschule, 41, H. 13, 383–388.
- Spranger, E. (1932 [1972]): Georg Kerschensteiner. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 11: Erzieher zur Humanität. Studien zur Vergegenwärtigung pädagogischer Gestalten und Ideen (hrsg. von Otto Dürr). Heidelberg: de Gruyter, 404–413.
- Spranger, E. (1948): In Memoriam. In: Spranger, E./Sprenger, H. (Hrsg.): Friedrich Copei. Gedanken eines Volkserziehers. Detmold-Hiddesen: Maximilian-Verlag, 7–12.
- Spranger, E. (1950 [1970]): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 3: Schule und Lehrer (hrsg. von Ludwig Engler). Heidelberg: de Gruyter, 200–209.
- Spranger, E. (1952 [1970]): Humanismus der Arbeit. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 3: Schule und Lehrer (hrsg. von Ludwig Engler). Heidelberg: de Gruyter, 210–222.
- Spranger, E. (1953 [1969]): Erziehung zur Menschlichkeit. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 1: Philosophische Pädagogik (hrsg. von Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer). Heidelberg: de Gruyter, 383–398.
- Spranger, E. (1958 [1968]): Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a. M., 22–41.
- Spranger, E. (1958 [1973]): Allgemeine Menschenbildung? In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 2: Geist der Erziehung (hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner). Heidelberg: de Gruyter, 339–347.
- Spranger, E. (1959 [1969]): Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 1: Geist der Erziehung (hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner). Heidelberg: de Gruyter, 339–347.

- Spranger, E. (1959 [1973]): „Das Leben bildet“. Eine geistesphilosophische Analyse. In: Bähr, H. W./Bollnow, O.-F./Dürr, O./Eisermann, W./Englert, L./Flitner, A./Meyer, H. J./Wenke, H. (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band 2: Geist der Erziehung (hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner). Heidelberg: de Gruyter, 141–188.
- Spranger, E. (1966): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 9., unveränderte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Sprenger, H. (1948): Denkworte. Gesprochen am 7. Oktober 1946 in Detmold. In: Spranger, E./Sprenger, H. (Hrsg.): Friedrich Copei. Gedanken eines Volkserziehers. Detmold-Hiddesen, 13–28.
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, U./Noller, J. (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin u. a.: J. B. Metzler, 3–7. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Steger, W. (1991): Zur Erinnerung an Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau, 45, H. 3, 287–293.
- Steiner, C./Schröder, V. (2022): Agentieller Realismus und klassischer Pragmatismus. Potenziale der Ideen von Intraaktion und Transaktion für die Mehr-als-menschlichen Geographien. In: Steiner, C./Rainer, G./Schröder, V./Zirkel, F. (Hrsg.): Mehr-als-menschliche Geographien. Schlüsselkonzepte, Beziehungen und Methodiken. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 41–70. <https://doi.org/10.25162/9783515132305-002>
- Steinmeier, F.-W. (2015): Vorwort von Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier. In: Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik, 8, 1–3. <https://doi.org/10.1007/s12399-014-0471-3>
- Stekeler-Weithofer, P. (2015): Review: Helden unserer Zeit? Zu Žižeks Aufhebung totalitärer Politik durch Ironisierung dichotomischer Logik. In: Philosophische Rundschau, 62, H. 2, 172–184. <https://doi.org/10.1628/003181515X14340941119171>
- Stekeler, P. (2020): Hegels Wissenschaft der Logik. Ein dialogischer Kommentar. Band 1: Die objektive Logik. Hamburg: Felix Meiner.
- Stieger, S. P. (2020a): Transformative Theory of Bildung: A new chapter in the German tale of Bildung. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE), 10, H. 1, 64–80.
- Stieger, S. P. (2020b): The alleged universality of Bildung: A brief history of a hidden national grammar. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE), 10, H. 2, 153–169.
- Stieger, S. P. (2023): Transformatorische Bildungstheorie. In: Huber, M./Döll, M. (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 629–635. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_78
- Stobbe, P. (2016): Der Verantwortungsbegriff in der bundesdeutschen Arbeitswelt. Verständnis und Konsequenzen für die Berufsbildung. (unveröffentlichte Studienarbeit) [Manuskriptfassung]

- Stobbe, P. (2022): Bildung im Medium der Digitalisierung von Arbeit? – Zur Revitalisierung bildungstheoretischer Reflexionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, 1–28. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/stobbe_bwpat43.pdf (18.12.2022).
- Stobbe, P. (2024): Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt im Lichte berufspädagogischer Überlegungen exemplifiziert an der Arbeitsform „Crowdwork“. In: Kögler, K./Kremer, H.-H./Herkner, V. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Opladen: Barbara Budrich, 11–35.
- Stobbe, P./Külpmann, I. (i. E.): Lernförderlichkeit in Crowdwork – Lernen und Arbeiten „produktiv“ verbunden. In: Büchter, K./Schlömer, T./Kleemann, F./Krzywdzinski, M. (Hrsg.): Crowdwork als Beruf? Subjektivierung, Kompetenzerwerb und Lernen in der digitalen Plattformarbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Stoev, D. (2022): Metamodernism or Metamodernity. In: Arts, 11, H. 91, 1–26. Online: https://mdpi-res.com/d_attachment/arts/arts-11-00091/article_deploy/arts-11-00091-v3.pdf?version=1665732751 (04.05.2023).
- Stojanov, K. (2006): Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, 66–85.
- Stojanov, K. (2014): Bildung. Zur Abgrenzung und Bestimmung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: Erwägen Wissen Ethik, 25, H. 2, 203–212.
- Stojanov, K. (2022): Bildung als begrifflich-transformierende Selbstartikulation. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 85–100. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_6
- Stomporowski, S. (2023): Berufsbildungstheoretische Fußspuren in Zeiten des Klimawandels – Aspekte einer kritisch-ökologischen Position. In: bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–37. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/stomporowski_de_spezial19.pdf (06.05.2024).
- Straka, G. A./Macke, G. (2009): Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38, H. 3, 14–17.
- Stratmann, K. (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66, H. 11, 824–839.
- Stratmann, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik. Teil 2. Königstein/Ts.: Athenäum-Verlag, 285–337.
- Stratmann, K. (1982): Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: Blankertz, H./Lenzen, D. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1. Stuttgart: Klett, 173–202.

- Stratmann, K. (1995): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2. Stuttgart: Klett, 186–189.
- Stratmann, K./Bartel, W. (1975): Einleitung. In: Stratmann, W./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, XIII–XXIV.
- Stratmann, K./Schösser, M./Lier, M. J. (1991): Erfahrungen aus dem dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual“ und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages. Bonn.
- Suhr, M. (2008a): Dynamis. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 123–124.
- Suhr, M. (2008b): Energieia. In: Prechtel, P./Burkhard, F.-P. (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 136–137.
- Tafner, G. (2013): Wirtschaftliche Erziehung und Ethik. In: Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz: Unipress Graz, 603–612.
- Tafner, G. (2015a): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl. <https://doi.org/10.3278/9783763970674>
- Tafner, G. (2015b): Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Stock, M./Schlögl, P./Schmid, K./Moser, D. (Hrsg.): Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 54–70.
- Tafner, G. (2017): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1–28. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (06.08.2024).
- Tafner, G. (2018): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, T./Fridrich, C./Graupe, S./Hedtke, R./Tafner, G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 109–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_5
- Tafner, G. (2020): Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. Klarstellungen zur „Aufklärung“ über meinen Aufsatz „Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116, H. 3, 419–455. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0018>

- Tafner, G. (2023): Humanistische Produktivität und zweckrationale Effizienz. Gedanken über die Zieldimensionen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, T./Szukala, A./Weber, B. (Hrsg.): Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 135–146. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8_16
- Tafner, G./Thole, C./Hantke, H./Casper, M. (2022): Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In: Kögler, K./Weyland, U./Kremer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 13–36. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.4>
- Taylor, C. (1995): Hegel. Cambridge, New York, USA: Cambridge University Press.
- Tenorth, H.-E. (2017): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 31. Wiesbaden: Springer VS, 45–71. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_4
- Tenorth, H.-E. (2023): Von Humboldt lernen... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung. In: Brinkmann, M./Kipf, S./Mattig, R. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, 17–37.
- Teuber, M. L. (1986): Perceptual Theory and Ambiguity in the Work of M. C. Escher against the Background of 20th Century Art. In: Coxeter, H. S. M./Emmer, M./Penrose, R./Teuber, M. L. (Hrsg.): M. C. Escher. Art and Science. Proceedings of the International Congress on M. C. Escher. Rome, Italy, 26–28 March, 1985. Amsterdam: Elsevier, 159–180.
- Thole, C. (2015): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf (30.05.2024).
- Thole, C. (2021): Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004730w>
- Thole, C. (2024): Grenzen einer arbeits- und geschäftsprozessorientierten Berufsbildungsdidaktik vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt: Skizze einer Berufsbildungsdidaktik 4.0. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 45, 1–35. https://www.bwpat.de/ausgabe45/thole_bwpat45.pdf (30.05.2024).
- Tietgens, H. (1975 [2010]): Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243–253. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92260-7_15

- Tippelt, R. (2010): Georg Kerschensteiner. In: Zierer, K./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken*. Paderborn: Schöningh, 182–192. https://doi.org/10.30965/9783657770533_015
- Tippelt, R./Heimlich, U. (2020): *Ausblick: Inklusive Momente im Bildungsprozess*. In: Tippelt, R./Heimlich, U. (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Stuttgart: Kohlhammer, 241–253.
- Töpfer-Stoyanova, D. (2022): Sackgassen in der Theoretisierung von Bildung: Normativität in der Transformatorischen Bildungstheorie. In: *Pädagogische Rundschau*, 76, H. 4, 425–440.
- Ulrich, H. (1988): „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 22, „Pädagogik und Nationalsozialismus“*. Weinheim u. a., 281–325.
- Unger, T. (2007): *Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Unger, T. (2009): Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/unger_bwpat16.pdf (30.06.2009).
- Unger, T. (2014): *Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Architektur einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Kreuzau: Auslesen-Verlag.
- Urban, H.-J. (2023): New Work zwischen Entgrenzung und Empowerment. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: „New Work“*, 73, H. 46/2023, 17–22.
- Val, J. del (2021): METAHUMANIST MANIFESTO: its genealogy, evolution and relevance 10 years after. In: *Metabody Journal*, 1–9. Online: <https://metabody.eu/wp-content/uploads/2020/07/METAHUMANIST-MANIFESTO-INTRODUCTION-Jaime-del-Val-1-1-1-final-web.pdf> (15.04.2024).
- Van den Akker, R./Vermeulen, T. (2010): Notes on Metamodernism. In: *Journal of Aesthetics & Culture*, Vol. 2, 1–14. <https://doi.org/10.3402/jac.v2i0.5677>
- Van den Akker, R./Vermeulen, T. (2015): *Anmerkungen zur Metamoderne*. Hamburg: Textem Verlag.
- Van den Akker, R./Vermeulen, T. (2017): Periodising the 2000 s, or, the Emergence of Metamodernism. In: Van den Akker, R./Gibbons, A./Vermeulen, T. (Hrsg.): *Metamodernism. Historicity, Affect and Depth after Postmodernism*. London/New York: Rowman & Littlefield Publishers, 1–20.
- Verständig, D. (2020): Das Allgemeine der Bildung in der digitalen Welt. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 39, 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.01.X>
- Verständig, D. (2023): Vom Prinzip der Universalität zur Unberechenbarkeit des Sozialen. In: Aßmann, S./Ricken, N. (Hrsg.): *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 385–402. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_14

- Vetter, J. (2017): Abschied von einem Nationalisten. In: Frankfurter Rundschau. Online: <https://www.fr.de/frankfurt/abschied-einem-nationalisten-11079223.html> (zuletzt aktualisiert 09.01.2019).
- Vieweg, K. (2019): Hegel. Der Philosoph der Freiheit. Biographie. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406742361>
- Vogelmann, F. (2019): Kritik als Emanzipation. Zur Produktion sperrigen Wissens. In: Langer, A./Nonhoff, M./Reisigl, M. (Hrsg.): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 45–68. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_3
- Volkman-Schluck, K.-H. (1998): Hegel. Die Vollendung der abendländischen Metaphysik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vollmer, T. (2020): Digitalisierung und Nachhaltigkeit – Chancen und Risiken. In: Vollmer, T./Karges, T./Richter, T./Schlömer, B./Schütt-Sayed, S. (Hrsg.): Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten. Bielefeld: wbv, 17–36. <https://doi.org/10.3278/6004722w>
- Vollmer, T./Karges, T./Richter, T./Schlömer, B./Schütt-Sayed, S. (2020) (Hrsg.): Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004722w>
- Vonken, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz – Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 503–522.
- Vonken, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen: Barbara Budrich, 11–26.
- Vonken, M. (2011): Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung (BIBB: Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn: BIBB, 21–32.
- Vonken, M. (2017): Kompetenz und kompetentes Handeln. Grundlagen der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: lernen & lernen. Schwerpunktthema: „Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung“, 32, H. 126, 48–53.
- Vonken, M. (2020): Wem nützt die Kompetenzorientierung? In: Schrader, J./Brandt, P. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung [Themenheft in weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung], 27, H. 2, 24–26.
- Voswinkel, S. (2019): Entfremdung und Aneignung in der Arbeit. In: Böhle, F./Senghaas-Knobloch, E. (Hrsg.): Andere Sichtweisen auf Subjektivität. Impulse für kritische Arbeitsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 167–197. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27118-3_8
- Voswinkel, S. (2022): Double-bind-Situationen. Paradoxe Widersprüche in der gegenwärtigen Arbeitswelt. In: Honneth, A./Maiwald, K.-O./Speck, S./Trautmann, F. (Hrsg.): Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, 32). Frankfurt a. M.: Campus, 215–238.
- Voß, G. G. (1997): Beruf und alltägliche Lebensführung – zwei subjektnahe Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. In: Voß, G. G./Pongratz, H. J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Opladen: Barbara Budrich, 201–222. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99578-0_11

- Voß, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 3/98, 473–487.
- Voß, G. G. (2012): Individualberuf und subjektivierte Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt*. Wiesbaden: Springer VS, 283–317. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19623-7_15
- Voß, G. G. (2018): Beruf. In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 35–42. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_8
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1997): Subjekt und Struktur – die Münchener subjektorientierte Soziologie. Zur Einführung. In: Voß, G. G./Pongratz, H. J. (Hrsg.): *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Barbara Budrich, 7–30. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99578-0_1
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, H. 1, 131–158.
- Wahle, M. (1990): Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Aloys Fischer (1880–1937). In: B.-Lisop, I./Greinert, W.-D./Stratmann, K. (Hrsg.): *Gründerjahre der Berufsschule*. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress (4.–6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main). Berlin/Bonn: BIBB, 111–128.
- Walker, E.-M. (2017): Subjektive Aneignungspraktiken digitaler Technologien und die zugrunde liegenden Gerechtigkeitsansprüche der Beschäftigten. In: *Arbeit*, 26, H. 3–4, 315–342. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2017-0021>
- Weber, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5., von Johannes Winkelmann revidierte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weik, E. (2003): Strukturalismus und Poststrukturalismus. In: Weik, E./Lang, R. (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien 2. Strukturorientierte Ansätze*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 43–92. https://doi.org/10.1007/978-3-322-87011-7_2
- Wegner, G. (2019): Beruflichkeit: Ein produktives Erbe? Von Luther zur Employability. In: Lange, J./Wegner, G. (Hrsg.): *Beruf 4.0. Eine Institution im digitalen Wandel*. Baden-Baden: Nomos, 229–258. <https://doi.org/10.5771/9783748901488-227>
- Weyrather, I. (2003): *Die Frau am Fließband. Das Bild der Fabrikarbeiterin in der Sozialforschung 1870–1985*. Frankfurt/New York: Campus.
- Wigger, L. (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*. Wiesbaden: Springer VS, 109–130. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_6
- Willemsen, R. (o. J.): „Es gibt einen Eros der Ideen“. Roger Willemsen im Interview mit dem Magazin Cicero. Online: <https://www.cicero.de/kultur/es-gibt-einen-eros-der-ideen/51615> (07.11.2022).
- Willemsen, R. (2016): *Momentum*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

- Witte, E. (2010): *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Wittgenstein, L. (1989): *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2007): Theorie (in) der Erwachsenenbildung. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30, H. 2, 44–51.
- Wörwag, S./Reutlinger, C. (2021): Arbeitsräume als eine soziale Konstruktion – Ein Denkmodell. In: Wörwag, S./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Arbeitsräume. Geschichte – Modelle – Visionen*. Wiesbaden: Springer Gabler, 13–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34120-6_2
- Wohlfahrt, G. (1982): *Der Augenblick. Zeit und ästhetische Erfahrung bei Kant, Hegel, Nietzsche und Heidegger mit einem Exkurs zu Proust*. Freiburg/München: Alber.
- Wolf, H. (2021): Das Phantom der Digitalisierung. Zum Wandel der Rationalisierung von Arbeit. In: Buss, K.-P./Kuhlmann, M./Weißmann, M./Wolf, H./Apitzsch, B. (Hrsg.): *Digitalisierung und Arbeit. Triebkräfte – Arbeitsfolgen – Regulierung*. Frankfurt/New York: Campus, 39–65.
- Wolff, M. (2014): Hegels Dialektik – eine Methode? Zu Hegels Ansichten von der Form einer philosophischen Wissenschaft. In: Wirsing, C./Koch, A. F./Schick, F./Vieweg, K. (Hrsg.): *Hegel – 200 Jahre Wissenschaft der Logik. Deutsches Jahrbuch Philosophie* 5, 71–86. <https://doi.org/10.5840/djp201456>
- Wrigger, L. (2019): Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 183–202. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_10
- Wunder, M. (2020): Das Mitspracherecht der Dinge – Material Turn und digitale Bildung. In: *Bildung und Erziehung*, 73, H. 1, 76–90. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.76>
- Wurdack, E. (1999): Zur ethischen Dimension von Handlungskonzeptionen als Grundlage einer Wirtschafts- und Berufsbildung. In: Wagner, G. R. (Hrsg.): *Unternehmungsführung, Ethik und Umwelt*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 29–46. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05960-8_3
- Wuttke, E./Seeber, S. (2023): Fortschritt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Kommentare und Anregungen zu den Zukunftsgedanken von Stephan Abele. In: Beck, K./Seifried, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs: Eine Disziplin im Ringen um ihr Profil*. Bielefeld: wbv, 287–309. <https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- Yacek, D. (2017): Transformation and Education. In: Warnick, B./Stone, L. (Hrsg.): *Philosophy: Education*. Farmington Hills, MI: Macmillan, 205–220.
- Yacek, D. (2020): Anders werden – besser werden. Alternativen zur transformatorischen Bildungstheorie. In: Balzer, N./Beljan, J./Drerup, J. (Hrsg.): *Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Sozialphilosophie*. Paderborn: mentis, 81–107. https://doi.org/10.30965/9783957437242_006

- Yacek, D. (2022): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_1
- Zabeck, J. (1972 [1992]): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77–100.
- Zabeck, J. (1978 [1992]): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 101–126.
- Zabeck, J. (1986 [1992]): Grundzüge einer normativen Handlungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159–172.
- Zabeck, J. (2009): Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M.: GAFB-Verlag, 121–147.
- Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Eusl.
- Zenkert, G. (2019): Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel. In: *heiEDUCATION Journal*, 3 (2019), 81–100. https://doi.org/10.30965/9783846763445_007
- Zillien, N. (2019): Affordanz. In: Liggieri, K./Müller, O. (Hrsg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik. Stuttgart: J. B. Metzler, 226–228. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05604-7_31
- Zinnecker, J. (2006): Grenzgänger. Denkfigur und Lebensweise der (Post)Moderne? In: Gebhardt, W./Hitzler, R. (Hrsg.): Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 140–156. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90377-4_10
- Zirfas, J. (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838548746>
- Zirfas, J. (2022a): Menschenbilder. Ein systematisch-heuristischer Überblick. In: Senkbeil, T./Bilgi, O./Mersch, D./Wulf, C. (Hrsg.) Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, 27–36. <https://doi.org/10.1515/9783839456873-002>
- Zirfas, J. (2022b): Zur Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen. Überlegungen der Pädagogischen Anthropologie. In: Senkbeil, T./Bilgi, O./Mersch, D./Wulf, C. (Hrsg.) Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, 67–84. <https://doi.org/10.1515/9783839456873-004>
- Žižek, S. (1990): Beyond Discourse-Analysis (Appendix). In: E. Laclau (Hrsg.): New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso, 249–260.

- Žižek, S. (2006): *Parallaxe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Žižek, S. (2008): *For They Know Not What They Do. Enjoyment as a Political Factor*. London/New York: Verso.
- Žižek, S. (2009): *Auf verlorenem Posten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Žižek, S. (2010): *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Žižek, S. (2014a): *Weniger als nichts. Hegel und der Schatten des dialektischen Materialismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Žižek, S. (2014b): *Was ist ein Ereignis?* Frankfurt a. M.: Fischer.
- Žižek, S. (2014c): *Events and Encounters Explain Our Fear of Falling in Love*. Online: <https://bigthink.com/videos/slavoj-zizek-on-falling-in-love/> (06.10.2023).
- Žižek, S. (2014d): *Plato, Descartes, Hegel. Three Philosophers of Event*. In: Altman, M. C. (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of German Idealism*. London: Palgrave Macmillan, 575–602. https://doi.org/10.1007/978-1-137-33475-6_29
- Žižek, S. (2016a): *Absoluter Gegenstoß*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Žižek, S. (2016b): *Is God Dead, Unconscious, Evil, Impotent, Stupid ... Or Just Counterfactual?* In: *International Journal of Žižek Studies*, 10, H. 1, 1–31. Online: <https://zizek-studies.org/index.php/IJZS/article/view/97/96> (13.07.2023)
- Žižek, S. (2019): *Wie ein Dieb bei Tageslicht. Macht im Zeitalter des posthumanen Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Žižek, S. (2020): *Sex und das verfehlt Absolute*. Darmstadt: wbg Akademie. <https://doi.org/10.5771/9783534746262>
- Žižek, S. (2023a): *Haben wir eine Zukunft?* In: *Die Zeit*, 3/2023, 47.
- Žižek, S. (2023b): *Wokeness is here to stay*. In: *Compact Magazine*. Online: <https://compactmag.com/article/wokeness-is-here-to-stay> (24.05.2023)
- Žižek, S. (2023c): *Die Paradoxien der Mehrlust. Ein Leitfaden für die Nichtverwirrten*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Zumhof, T./Oberdorf, A. (2024): „Die alte Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftige Menschen“. Herwig Blankertz und die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Büchter, K./Herkner, V./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, 45–62. <https://doi.org/10.2307/jj.198500875>
- Zupančič, A. (2005): *Reversals of Nothing: The Case of the Sneezing Corpse*. In: *Filozofski Vestnik*, 26, H. 2, 173–186. Online: <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3152> (13.07.2023)
- Zupančič, A. (2012): *Not-Mother: On Freud's Verneinung*. In: *e-flux Journal*, 33, 1–9. Online: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8950992.pdf (13.07.2023).
- Zupančič, A./Terada, R. (2015): *Sex, ontology, subjectivity: In conversation with Alenka Zupančič*. In: *Psychoanalysis, Culture & Society*, 20, H. 2, 192–206. <https://doi.org/10.1057/pcs.2015.16>

Sonstige Quellen

- Brandt, W. (1969): Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung. In: Deutscher Bundestag. Stenographischer Bericht zur 5. Sitzung der 6. Wahlperiode des Deutschen Bundestages. Bonn, den 28. Oktober 1969. 20–34. Online: <https://dserver.bundestag.de/btp/06/06005.pdf> (26.07.2024).
- „Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung“ (CKoBeLeP, dtec.bw, 2021–2024). Online: <https://www.hsu-hh.de/bbp/forschung/crowdwork/> (11.07.2024).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (2023a): „Definition“. Online: <https://www.dwds.de/wb/Definition> (09.01.2023)
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (2023b): „harmonieren“. Online: <https://www.dwds.de/wb/harmonieren> (09.01.2023).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (2023c): „Gerundium“. Online: <https://www.dwds.de/wb/Gerundium> (29.06.2023)
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (2023d): „Sondern“. Online: <https://www.dwds.de/wb/sondern> (09.08.2023).
- Herwig-Blankertz-Berufskolleg (2024): Herwig Blankertz Biographie. Online: <https://www.hb-bk.de/index.php/geschichte.html?view=article&id=407:herwig-blankertz-biographie&catid=25:ueber-uns> (19.02.2024).
- Kostka, M. (2021): Hegel Dialektik erklärt nach Slavoj Žižek. Online: <https://maximilian-kostka.de/hegels-dialektik-erklart-nach-slavoj-zizek-substanz-ist-subjekt-mit-sein-und-nichts/> (12.05.2023)
- Podcast: Expedition Arbeit (2022): Expedition Arbeit #141 – Forschungsprojekt „Crowdwork“ live: Karen Schwien und Dr. Marcus Eckelt bei der WeSession am 29.06.22. Online: <https://www.expedition-arbeit.de/podcast/> (15.07.2024).
- Rieger-Ladich, M. (2020b): Diskussion: Was sollen Menschen für eine offene Gesellschaft lernen? C. Wulf, M. Rieger-Ladich, F. Macgilchrist. In: Humanistische Akademie Berlin-Brandenburg. Webtagung zum Thema „Menschenbild & Humanistische Bildung – Was sollen Menschen für eine humanistische Gesellschaft lernen?“ am 11./12.09.20. Online: <https://humanistisch.de/x/akademie-bb/inhalte/menschenbild-humanistische-bildung-was-sollen-menschen-fuer-eine-humanistische> (03.05.2022).
- The Hankey Center for the History of Women’s Education at Wilson College (o. J.): Foreign Refugee Scholars at Wilson: The Rescue of Science and Learning – Erna Barschak. Online: <http://exhibits.wilson.edu/exhibits/show/frs/erna-barschak> (11.09.2023)
- „TRAGEDY OF BABY’S DEATH IS REVEALED IN SALE OF CLOTHES“. In: The Spokane Press (16. Mai 1910, Seite 6). Online: https://tile.loc.gov/storage-services/service/ndnp/wa/batch_wa_american_ver02/data/sn88085947/00211108630/1910051601/0653.pdf (28.03.2024).

Bildquelle

Abb. 19: „Habits, Handlungsorientierungen und Habitustransformation in der Phase der Relevanzverschiebung“ aus Nohl et al. (2015, 232).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Penrose-Dreieck als Figur des dialektisch-hermeneutischen Prozesses der Verwobenheit von Verstehen-Erkennen-Begriff	46
Abb. 2	Multiple Penrose-Dreiecke als Ausdruck der Begriffsvielfalt	47
Abb. 3	Penrose-Dreiecke als logische Gesamtgestalt (Theorie)	48
Abb. 4	Doppeltes Ambivalenzverhältnis von „Bildung“ (blau) und „Beruf“ (rot) als Ellipse (grün)	171
Abb. 5	Das Sein und Anders-sein nach Hegel	283
Abb. 6	Das Nichts und Anders-sein nach Hegel	287
Abb. 7	Vergehen und Entstehen von Sein und Nichts	292
Abb. 8	Elliptische Beziehung von Sein und Nichts	293
Abb. 9	Sein – Nichts – Nichtsein	294
Abb. 10	Übergang von Sein und Nichts und Entwicklung des Nichtseins	295
Abb. 11	Das Verhältnis von „den“ – „etwas“ – „nichts“ als Penrose-Dreieck	322
Abb. 12	Penrose-Dreieck mit Ellipsen	323
Abb. 13	Kaffee: Nichts – „Weniger als nichts“ – mehr als etwas. „Kaffee ohne ...“ – „Kaffee, der nicht da ist“ – „Kaffee, der mehr ist als (reiner) Kaffee“	333
Abb. 14	Der „Kaffee ohne...“ und seine realen und virtuellen Teile	337
Abb. 15	Konzilierter „Kaffee ohne ...“	349
Abb. 16	Schematische Darstellung der multiplen Mensch-Welt-Dialektik als „Aufhebende-Aufgehobene“	359
Abb. 17	Schematische Darstellung der durch-einander verlaufenden Möbius-Band-Doppelhelix (Multiple Mensch-Welt-Dialektik im Profil)	360
Abb. 18	Dialektik von Mensch und Welt als Penrose-Dreieck-Geflecht	361
Abb. 19	Habitustransformation als Bildungsprozess	377
Abb. 20	Linearität und Nicht-Linearität im Bildungsprozess	378
Abb. 21	Linearitätsperspektiven von Mensch und Welt	379

Abb. 22	Kriseneinbruch und Spurverlauf im Bildungsprozess	380
Abb. 23	Bildungsprozess im Hiatus von Wirklichkeit und Möglichkeit	440
Abb. 24	Dialektische und praktische Subjektbildung: Transformation der Transaktionen und Transaktionen der Transformation	462
Abb. 25	Wirklichkeit-Möglichkeit-(Dis-)Kontinuum der dialektisch-dialektischen Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit	468
Abb. 26	Intraesse von Subjekt und Objekt – Subjekt und Objekt im Schatten	492
Abb. 27	Intraesse von Subjekt und Objekt – Etwas und Anderes in unendlicher Beziehung	495
Abb. 28	Dialektische „Aufhebung“ von Bildung – Beruflichkeit – Beruf. Bildung – Beruflichkeit – Beruf als „Aufgehobene“, „Aufhebende“ und „Aufhebende-Aufgehobene“ von „Aufgehobenen“, „Aufhebenden“ und „Aufgehobenen-Aufhebenden“	519
Abb. 29	In- und Auseinanderübergehen von in- und auseinandergehenden Seiten der Penrose-Dreiecke	520
Abb. 30	Dialektisch dialektisch-praktische Wechselwirkung von Bildung, Beruflichkeit und Beruf (Berufs-Bildung)	521

Autor



Dr. Patrick Stobbe, Jg. 1991, Master of Arts

ist Offizier bei der Bundeswehr. Von 2022 bis 2025 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Berufspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg tätig und hat im Projekt *CKoBeLeP*³⁷⁵ zu Bildung und Lernen in Crowdwork geforscht.

Kontakt: stobbep@hsu-hh.de

³⁷⁵ „Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung“ (dtec.bw, 2021–2024; s. a. <https://www.hsu-hh.de/bwp-b/forschung/crowdwork/>).

Wie lässt sich Berufsbildung neu denken und ihre Theorie regenerieren? Mit dieser Frage beschäftigt sich Patrick Stobbe. Seine Antwort: Dialektisch! Fußend auf einer differenzierten Analyse der Grundproblematiken bisheriger Berufsbildungstheorien, entwickelt er vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und pädagogischer Umbrüche in seiner Dissertation unter Einbezug aktueller Bildungstheorien ein dialektisches Verständnis von Bildung, dass das Verständnis von Bildung im und durch den Beruf erneuert. Bildung und Beruf versteht er in wechselseitiger Bedingtheit als dialektisch-praktisches Durch-einander – Bildung durch Beruf, Beruf durch Bildung, Bildung und Beruf durch-einander. Die Publikation richtet sich an Wissenschaft, Praxis und Studium – für alle, die an theoretischen Grundlagen von Bildung (im Medium des Berufs) interessiert sind.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (TUHH Technische Universität Hamburg).

Patrick Stobbe ist Bildungs- und Erziehungswissenschaftler mit Schwerpunkt Berufsbildungstheorie. Forschung und Lehre zur Dialektik von Bildung und Beruf.



ISBN: 978-3-7639-7795-6