

Gabriele Weiß | Kerstin Jergus |  
Malte Brinkmann (Hrsg.)

## **Geteilte und verteilte Welten**

Bildungs- und erziehungsphilosophische  
Betrachtungen

Gabriele Weiß | Kerstin Jergus | Malte Brinkmann (Hrsg.)  
Geteilte und verteilte Welten

Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Herausgegeben von der  
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Herausgeberkollegium:  
Gabriele Weiß | Kerstin Jergus | Malte Brinkmann

Gabriele Weiß | Kerstin Jergus |  
Malte Brinkmann (Hrsg.)

# **Geteilte und verteilte Welten**

Bildungs- und erziehungsphilosophische  
Betrachtungen

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7892-3 Print

ISBN 978-3-7799-7893-0 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-7893-0

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)

Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Geteilte und verteilte Welten.

Eine einleitende Skizze zu bildungs- und erziehungsphilosophischen Betrachtungen

*Kerstin Jergus, Gabriele Weiß und Malte Brinkmann*

7

## I Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf die Teilung der Welt(en)

„Die Krise ist nicht für alle die gleiche“.

Geteilte und verteilte Welten

*Phries Künstler, Melanie Schmidt und Daniel Wrana*

20

Kaskaden der Differenz.

Was bedeutet es, die Teilung der Welt bildungstheoretisch ernst zu nehmen?

*Sönke Ahrens*

38

Geteilte Welt.

Reflexionen über Aufteilen und Teilen und über Bildung in einer gemeinsamen Welt

*Barbara Platzer*

57

Welt(en) teilen.

Zum Spannungsfeld des Teilens als erzieherische Vermittlung von Welt im Anschluss an Eugen Finks Sozialphänomenologie

*Martin Weber-Spanknebel*

70

## II Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf die Erfahrbarkeit von Welt(en)

Welterfahrung und Weltvernichtung.

Phänomenologische Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung

*Malte Brinkmann*

88

Das Virtuelle ist das Reale.  
Weltverhältnisse mit Gilles Deleuzes und Félix Guattaris  
Prozessphilosophie  
*Corinna Eich* 108

### **III Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf Krisen der Welt(en)**

Perspektiven verhandeln.  
Vom posthumanistischen Gesellschaftsvertrag  
*Agnieszka Czejikowska und Simone Müller* 128

Die Welt anders teilen.  
Radikale Demokratiebildung als *un/doing space\_place*  
*Werner Friedrichs* 144

Verteidigte Welt(en).  
Krieg als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft?  
*Olaf Sanders* 161

(S')engager!  
Zur Realisierung der Welt und ihrer Vergrößerung  
*Madeleine Scherrer* 178

(Über-)Leben auf einem beschädigten Planeten.  
Weltenbau und Bildungs-Szenarien in der zeitgenössischen  
Science-Fiction  
*Christian Grabau* 194

Verzeichnis der Autor:innen 216

# Geteilte und verteilte Welten.

## Eine einleitende Skizze zu bildungs- und erziehungsphilosophischen Betrachtungen

Kerstin Jergus, Gabriele Weiß und Malte Brinkmann

Der Weltbezug ist für bildungs- und erziehungsphilosophische Perspektiven ebenso konstitutiv wie er gegenwärtig angesichts globaler Transformationsdynamiken zum Anlass einer grundsätzlichen Neueingewisserung wird. Es stellt sich die Frage, wie und vor allem welche Welt geteilt, vermittelt, erfahren, bewohnt und entworfen wird – und ob in dieser Hinsicht nicht angemessener von Welten im Plural zu sprechen ist. Es wird zudem eine Auseinandersetzung darüber erforderlich, wie im Bildungs- und Erziehungsdenken die historischen und systematischen Einklammerungen eines westeuropäischen Universalismus', der sich im Denken der einen Welt im Singular manifestiert, reflektiert und eingeholt werden können. Dabei ist der Weltbegriff in seinen unterschiedlichen Facetten für das Bildungsdenken selbst wiederum vielseitig, schillernd und alles andere als eindeutig. Die Spannbreite der Auseinandersetzungen und Thematisierungen reicht von der Materialität und Sachlichkeit von Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen, über Fragen nach ihrer Relationalität und Mundanität bis hin zu Fragen im Hinblick auf die für Bildung und die moderne Universität konstitutive und sich gegenwärtig wandelnde Sphäre der Öffentlichkeit sowie auch bezogen auf die Sozialität aller pädagogischen Prozesse im Horizont ihres kulturellen und gesellschaftspolitischen Rahmens – womit nur einige der vielfältigen Aspekte von Welt und Weltbezug angesprochen sind.

Folgt man Klaus Mollenhauer (1983), so ist es die Welt in ihrer spezifischen Repräsentation, die die moderne Pädagogik begründet. „[D]ie Welt noch einmal, aber besser, wenigstens für Kinder!“ (ebd., S. 76), bringt Mollenhauer die Verschränkung von Weltrepräsentation und Gestaltungsanspruch formelhaft auf den Punkt. Die neuzeitliche Pädagogik orientiert sich an der Ausrichtung einer vernunftgemäßen und menschlichen Weltgestaltung und unterbricht im pädagogischen Geschehen einen natürlichen Eintrittsprozess der Heranwachsenden in die Welt. Im Rückgang auf Comenius und dessen Bemühen um eine sachgerechte Darstellung der Welt als göttlicher Schöpfung, die in einem Widerspruch zu den realen, durch Krieg, Versehrung und Zerrüttung geprägten Verhältnissen des barocken Europa nach dem Dreißigjährigen Krieg steht, sieht Mollenhauer den Beginn der neuzeitlichen Pädagogik angelegt, die sich um die Problematik der Weltrepräsentation und Weltgestaltung dreht. Für Mollenhauer

ist Comenius' eschatologisch geprägte Vorstellung einer pädagogischen Belehrung durch Einsicht in die göttliche Ordnung weniger entscheidend als die damit aufgebrauchte und bis heute die Pädagogik prägende Problemstellung, *in welche Welt auf welche Weise und zu welchem Zweck eingeführt werden soll* (vgl. ebd., S. 77).

Die Verantwortung für die Welt, wie sie Hannah Arendt (1958/2000) als einen wesentlichen Grundzug von Erziehungsverhältnissen begreift, ist mithin nicht ohne eine Reflexion über den Konflikt um das Bestehen und die Veränderung der Welt zu denken. Arendt situiert Erziehung im generationalen Verhältnis, in dem angesichts der Neuankömmlinge in der Welt die Frage aufkommt, welche Teile der bestehenden Welt als bewahrenswert erscheinen und in Prozessen der Tradierung und Weitergabe Bestand haben sollen. Diese Frage ist jedoch aus Arendts Sicht alles andere als eindeutig zu beantworten, weil zu den Weltbewohner\*innen auch die Neuankömmlinge zählen. Ihnen muss in der bestehenden Welt ein Platz eingeräumt werden, nicht zuletzt, weil sie die Welt weitaus länger bewohnen werden.

Die systematischen Fragen nach dem im generationalen Bezug aufscheinenden Problem der Weltvermittlung und des In-der-Welt-Wohnens haben insofern zugleich eine politische und eine pädagogische Dimension, wobei letztere gerade auch die Gestaltung und die Vermittlung dieser Spannung beinhaltet: Mit Mollenhauer geht es dann um die Frage, wie sich die repräsentierte Welt zu den realen und möglichen Gestalten der Welt verhält und auf welche Weise diese Differenz pädagogisch – also mit Blick auf die Heranwachsenden und auf ihre Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten – artikuliert wird. Mit Arendt geht es um die Verantwortungsübernahme für die Welt im Singular, die stets aus dem Fraglichgewordensein der Welt angesichts ihrer unaufhaltsamen Veränderung in den Zeitläuften von Geburt und Tod erwächst. Gemeinsam ist diesen Perspektiven, dass eine harmonische und bruchlose Einführung in die Welt allenfalls als romantisierende Illusion durch Ausblenden der konflikthafter Dimension im Erziehungsgeschehen zu haben wäre – auf der Ebene des symbolischen Weltbezugs als auch in der konkreten weltlichen Situiertheit der pädagogischen Beziehung.

Dabei ist der Weltbezug nicht allein im Hinblick auf das mit Erziehungsprozessen entstehende Spannungsfeld von Tradierung und Transformation bedeutsam, und auch nicht nur auf der Ebene des Sachlichen in Bildungs- und Lernprozessen von Relevanz. Zentrale Bedeutung hat der Weltbezug auch für das moderne Bildungsgedenken, wie dies insbesondere ausdrücklich in der neuhumanistischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts ausformuliert wird. Diese wird in vielen Beiträgen des vorliegenden Bandes zum Ausgangspunkt einer problematisierenden Befragung gemacht. Die bis heute das moderne Bildungswesen prägende Vorstellung einer an der Menschlichkeit des Menschen ausgerichteten Weltbezogenheit im Bildungsgeschehen erteilte nicht nur zu Humboldts Zeiten der Vorstellung einer an Brauchbarkeits- und Nützlichkeitsserwägungen ausgerichteten Pädagogik

eine deutliche Absage. Schon bei Humboldt deutet sich an, dass Bildung im Weltbezug eine Dezentrierung des sich bildenden Menschen aus seiner egologischen Verfasstheit bedeutet. Das Bildungsgeschehen weist auf eine Überschreitung des Gegebenen hin. Dieser kritische Impetus im systematischen Bezug und auch im zeithistorischen Zusammenhang des Bildungsgedankens wird gegenwärtig von Seiten einer Wirksamkeitserwartung verkürzt auf Optimierungszusammenhänge, in denen Technokratieaffinität und Steuerungsansinnen einander die Hand reichen (Mayer/Thompson/Wimmer 2012; Bellmann/Müller 2010). Der ehemals progressiv konnotierte Weltbezug schlägt um in eine mögliche „Weltvernichtung“ (Meyer-Drawe 1999), die zudem angesichts von Klima- und Umweltproblemen aktuell nur zu greifbar wird.

Entgegen einer solchen bildungspolitisch angelegten Verkürzung und technologischen Instrumentalisierung ist eine Aktualisierung des Bildungsgedankens aus einer bildungstheoretischen Warte durch Rückfragen an die neuhumanistisch-romantische Vorstellung einer harmonischen Weltbeziehung formuliert und etwa im Verständnis von Bildung als „grundlegender Transformation von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen“ (Koller 2018) auf gegenwartsbezogene Fragen ausgerichtet worden. Diese Konzeptionen von Bildung als Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen präzisieren einerseits den genuinen Weltbezug, formalisieren andererseits das Bildungsgeschehen als eine bloße Veränderung prozessualer Art, die kaum noch den politischen Rahmen und die emanzipatorische Orientierung von Bildung mitzudenken erlaubt (Sanders 2014; Rieger-Ladich 2014). Die bereits seit Längerem geäußerten Rückfragen an die „Weltvergessenheit“ (Wigger 2004) der Bildungstheorie in ihrer biographietheoretischen Interpretation und die geäußerten Bedenken gegenüber einer formallogischen Beschreibung von Bildung als Transformation stimmen darin überein, eine stärkere Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen, kulturellen und historischen Rahmungen der Bildungstheorie zu fordern. Wie Welterschließung und Instrumentalisierung ineinander verzahnt sind, wird bildungstheoretisch von Ahrens in diesem Band aufgegriffen (vgl. auch Ahrens 2011). Wenn zudem der Weltbezug im Bildungsgeschehen nicht mehr ausschließlich vom Subjekt und den Anderen gesehen wird, dann geraten auch Aspekte der Passivität, Vulnerabilität und des „Empfänglichseins“ (Meyer-Drawe 2012) im Weltbezug in den Blick.

Einen differenzierteren Begriff der Welt(en) zu gewinnen und diesen für eine erziehungs- und bildungsphilosophische Reflexion fruchtbar zu machen, wird insbesondere im Lichte aktueller gesellschaftlicher und globaler Transformationen erforderlich. Die hieraus entstehenden theoretischen Bemühungen erneuern und bekräftigen insbesondere eine Kritik am subjektzentrierten Denken westeuropäischer Bildungsphilosophie, die das humanistische Bildungsideal von Beginn an begleitet haben. Diese Linien können hier nicht eigens ausgefaltet und nachgezeichnet werden, sie bilden jedoch einen wichtigen Hintergrund für die Beiträge dieses Bandes. Entscheidend für den vorliegenden Zusammenhang ist

vor allem die Spur einer Problematisierung der schlichten Gegenüberstellung von Weltaneignung und Subjektbildung, die aus einer oberflächlichen Sichtweise das bildungstheoretische Denken zu beherrschen scheint.

Die Einwürfe gegen eine idealisierte und kaum an die gesellschaftliche Realität und ihrer materiellen Bedingtheit rückgebundene Vorstellung einer vernunft- und subjektzentrierten Bildungstheorie umgreifen dabei sowohl Fragen einer grundsätzlichen Berücksichtigung des gesellschaftlichen und politischen Bezugs von Bildung und Erziehung, wie sie etwa auch in materialistischen und kritischen Bildungstheorien diskutiert wurden (vgl. Heydorn 1970, Koneffke 2004). Sie betreffen gleichermaßen auch die Materialität und Leiblichkeit des Bildungsgeschehens, wie es aus einer phänomenologischen Perspektive in den Blick gerückt wird (vgl. Meyer-Drawe 2001; 2012; Lippitz 2019; Brinkmann 2024) und zum Ausgangspunkt einer erfahrungsbezogenen Perspektivierung von Weltverhältnissen wird (vgl. Beiträge von Brinkmann und Weber-Spanknebel). Zugleich knüpfen hier Rückfragen an die Medialität und Virtualitätsbezüge im Weltendenken an, wie etwa Eich in diesem Band unter Rückgriff auf Deleuze und Guattaris Virtualitätsbegriff argumentiert.

Es sind insbesondere posthumanistisch und neomaterialistisch inspirierte Theoriebezüge, die den humanistischen Bias in der pädagogischen Theorie kritisch zu beleuchten und neu zu diskutieren erlauben (vgl. bspw. Wimmer 2017). Sie werden in einer Reihe von Beiträgen in diesem Band zum argumentativen Bezugspunkt gemacht, etwa aus raumtheoretischer Perspektive im Beitrag von Friedrichs oder mit Blick auf die sich durch Kriege und Gewalt ergebenden Rückfragen an die Bildungstheorie im Beitrag von Sanders. Fragen der Dinglichkeit, Materialität und Medialität in Bildungsprozessen werden aus diesem Horizont heraus ebenso thematisiert, wie sie die Weltbezogenheit pädagogischer Prozesse auf ihre Verstrickung in Herrschafts- und Machtverhältnisse hin zu befragen erlauben.

Dabei tritt nicht nur vor Augen, dass die Weltbezüge in pädagogischen Theorien der Neuzeit ihrerseits in einem historischen und politischen Kontext stehen, der Vorstellungen von Zivilisierung und Aufklärung – mithin Vorstellungen einer gemeinsam auf der Basis eines unverhohlenen ausschließenden Humanismus westeuropäischer Prägung – in koloniale, rassistische und sexistische Weltbilder eingebunden hat, deren Auswirkungen in den Gegenwartsgesellschaften fortwähren und nicht ohne Rückwirkung auf spezifische Formierungen pädagogischer Theoriebildung geblieben sind (Torques et al. 2023; Boger/Castro-Varela 2024; Messerschmidt 2010; Drerup/Knoblauch 2022; Forster 2017).

Das Nachdenken über eine „Pädagogik in geteilten Welten“ (Messerschmidt 2009, S. 18 ff.) zeigt folglich nicht nur auf, unter welchen politischen Machtverhältnissen eine aus globaler Dimension zu diskutierende Verteilung von Weltzugängen bzw. Weltzugänglichkeit in pädagogischen Prozessen die Gestalt und Möglichkeit pädagogischer Räume prägen. Hierunter fallen die Perspektivierung

gen einer global dimensionierten Bildungstheorie, wie sie etwa in den Arbeiten Edgar Forsters einen eigenen Schwerpunkt der Bildungstheorie als Global Studies ausbildete (vgl. Forster 2024). Die Frage nach der Weltlichkeit in Bildung wird im Beitrag von Scherrer in der Verbindung mit dem in der posthumanistischen Theorie aufgeworfenen Vorschlag des „Worlding“ (Haraway 2018) als Praxis und Handlung des „Weltens“ aufgegriffen.

Damit ist ein weiterer Gesichtspunkt angesprochen, der Welt in ihrem Begriff neu befragt: Aus posthumanistischer Perspektive ist es der Begriff des Planetarischen, der Verschiebungen in der Perspektivierungen des Lebens, der Zukunft und ihrer Gestaltung mit sich bringt: Denn aus dem Blickwinkel des Planetarischen ist der menschliche Weltbezug nicht nur partikular, er ist durchzogen von kolonial-imperialen Beherrschungspraktiken, die schließlich die Ressourcen des menschlichen Lebens selbst vernichtet. Die resultierenden Fragen für die Bildungstheorie leiten in vielen Beiträgen die Fragerichtung, so auch mit Blick auf die gesellschaftliche Sozialität im Beitrag von Müller und Czejkowska. Wie ein Leben in „planetarischen Ruinen“ (Tsing 2018) gestaltet werden kann, wird mit den überkommenen Humanismen kaum ausreichend beantwortet werden können – diese Frage wird im Beitrag von Grabau unter Rückbezug auf das Genre des Science-Fiction diskutiert.

Berührt sind damit auch Fragestellungen nach einer pluralisierten und von Machtverhältnissen durchzogenen Zugänglichkeit und Teilhabe an Welt, die in aller Schärfe auf soziale Ungleichheitsverhältnisse verweisen und folglich das Verhältnis von Pädagogik und ihrer politischen Situiertheit in neuer Weise zum Gegenstand machen. In den Vordergrund rückt damit ein Problembereich im Verhältnis von Bildung und Welt, der etwa unter Rückgriff auf den aus der politischen Philosophie diskutierten Begriff der *Partage* zu reflektieren wäre (vgl. Nancy 2006; Trautmann 2010; Rancière 2006). Aus diesem Diskussionszusammenhang wird deutlich, wie Teilung und Teilen der Welt ineinandergreifen und doch zugleich soziale und politische Differenzen erzeugen, die Rückwirkungen auf die geteilte Welt haben und insbesondere: dem pädagogischen Geschehen nicht äußerlich bleiben. Vielmehr hat Pädagogik konstitutiv und institutionell Anteil an Weltkonzeptionen und ist historisch sowie gegenwärtig in ihrer Theorie und Praxis verstrickt in die Verteilung von Weltzugängen und Aufteilung von Teilhabe an Welt(en), wie Platzer und Weber-Spanknebel sowie Künstler/Schmidt/Wrana in ihren Beiträgen zum Gegenstand machen.

Vor diesen Hintergründen überlagert sich die Frage nach der Möglichkeit des Teilens der Welt mit der Frage der Vermittlung in geteilten Welten. Diese Perspektiven und Fragestellungen werden in diesem Band aufgegriffen und aus unterschiedlichen Gesichtspunkten heraus diskutiert. Wir freuen uns, dass die Breite der Fragestellungen nach den geteilten und verteilten Welten aus einer erziehungs- und bildungsphilosophischen Perspektive in dieser Differenziertheit zur Diskussion kommt, und stellen nun in kurzer Form die Beiträge des Bandes vor.

In ihrem Beitrag „Die Krise ist nicht für alle die gleiche“. Geteilte und verteilte Welten“ machen *Phries Künstler, Melanie Schmidt* und *Daniel Wrana* die Frage zum Ausgangspunkt, wie angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationen ein Blick auf die differente und je nach sozialer Situiertheit sich ausprägende Form der Einbindung und Betroffenheit in gesellschaftliche Krisen ein bildungstheoretischer Zugang zu Welt gedacht werden kann. Sie argumentieren hierbei, dass die neuzeitliche Pädagogik ihrerseits einen spezifischen Krisenbegriff aufruft, der Weltbeherrschung und souveräne Subjektivität ineinander verschränkt und suchen Theorieperspektiven auf, die sie mit Arendt an die Frage eines politisch imprägnierten Begriffs von geteilter Welt heranführen und mit Butler zu einem politischen Begriff von Verletzbarkeit bewegen. Vor diesen Hintergründen richten sie in ihrem Beitrag den Blick auf die Limitierungen und Möglichkeiten einer gemeinsamen geteilten Welt, die mit Rückgriff auf posthumanistische Theorieperspektiven diskutiert werden.

*Sönke Ahrens* skizziert in seinem Beitrag „Kaskaden der Differenz“, welche Kaskaden von Differenzen sich ergeben, wenn man die Teilung der Welt in ihrer ganzen Paradoxalität bildungstheoretisch ernst nimmt. Ein konsequent gedachter Begriff der geteilten Welt könne für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung einer „post-repräsentationalistischen“ Bildungstheorie dienen. Ahrens Theoriearbeit zielt darauf, das Relationsgefüge von Begriffen so weit zu systematisieren und qua Explikation impliziter Selbstverständlichkeiten derart auszuweiten, dass Inkompatibilitäten Entscheidungen erzwingen und von einer indifferenten Distanz zu einem involvierten Engagement führen. Die Paradoxalität, dass der für die Bildungstheorie unverzichtbare Begriff „Welt“ nur als allumfassend und zugleich nicht ungeteilt gedacht werden kann, führt zu der epistemologischen Frage: Wie kann Welt überhaupt zum Thema und mit-geteilt werden? Diese Frage der Erschließung von Welt führt damit zu *Kaskaden der Differenz* z. B. zwischen differanten Welterschließungsweisen und dem Streit um Mit-teilungsmöglichkeiten.

Die Differenzlinien einer geteilten Welt macht *Barbara Platzer* zum Ausgangspunkt ihres Beitrags „Geteilte Welt. Reflexionen über Aufteilen und Teilen und über Bildung in einer gemeinsamen Welt“. Sie diskutiert dabei Rasse, Geschlecht und Klasse im Hinblick auf das Feld der Hochschule in zwei Hinsichten: Als organisationales Feld, in dem diese Differenzlinien Zugehörigkeit nach wie vor mitbestimmen und als Debattenfelder, die das Wissenschaftsfeld der Erziehungswissenschaft zu informieren erlauben. Von hier aus interessiert sich ihre Argumentation zum einen für den Einsatz einer bildungstheoretischen Perspektive im Feld der Universität und versteht hierbei Bildung als gemeinsame Aufgabe, die nicht nur politische, sondern vor allem auch erziehungswissenschaftliche Fragehorizonte berührt. Zum anderen sucht der Beitrag unter Rückbezug auf das Konzept des Storytelling bei Haraway nach den Optionen einer wissenschaftskritischen Perspektivierung der Teilung der Welt (in der Universität).

*Martin Weber-Spanknebel* wählt einen phänomenologischen Zugang in seinem Beitrag „Welt(en) teilen. Zum Spannungsfeld des Teilens als erzieherische Vermittlung von Welt im Anschluss an Eugen Finks Sozialphänomenologie“, der den Bezug von Welt (bzw. Welten) und Erziehung anhand der Praxis des Teilens zu akzentuieren sucht. Mithilfe des Rückgriffs auf Eugen Finks sozialphänomenologischer Bestimmung menschlicher Koexistenz wird argumentiert, dass die Aufgabe der Vermittlung von Welt(en) als Lebenslehre im Feld der Erziehung angesiedelt ist, die er in dreifacher Weise ausfaltet. Vor diesem Hintergrund kann Erziehen als eine gemeinschaftliche Praxis verstehbar werden, die Sinn zu entwerfen und Ideale (Ziele), Normen und Werte verständigend hervorzubringen versucht und darin wesentlich auf Welt hin bezogen ist. Als solche könnte sie als (Lebens-)Lehre gefasst werden, deren Aufgabe darin besteht, Welt nicht als Gegenstand, sondern in der Weise des Weltverhältnisses zu vermitteln und damit zugleich die Bilder dessen, was als Welt erscheinen kann.

*Malte Brinkmann* geht in seinem Beitrag „Welterfahrung und Weltvernichtung. Phänomenologische Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung“ der Frage nach, ob es Möglichkeiten gibt, Welt als Ganzes zu denken und zu erfahren und dieses Denken für eine Theorie der Bildung fruchtbar zu machen. Einsatzpunkt bildet mit Nietzsche eine genealogische Skizze der metaphysischen „Verfabelung“ der Welt, die in der Verschaltung mit den technischen, wissenschaftlichen und ökonomischen Optimierungspraxen in eine Weltvernichtung führt, die sich aktuell in der Klima- und Umweltkrise manifestiert. Danach wird das „Das Denken der Welt“ in kritischer Abgrenzung zur Bildungstheorie Humboldts bei Husserl, Heidegger und Fink dargestellt als jeweils kritische Perspektiven, wie Welt gegen die metaphysische ‚Verfabelung‘ (Nietzsche) und wissenschaftlich-technische Zurichtung gedacht werden kann. Zugleich bieten sie jeweils unterschiedliche Einsatzpunkte, wie Erfahrung, Bildung und Lernen bzw. Üben im Weltbezug zu bestimmen sind. Dabei wird eine doppelte Negativität deutlich: In den negativen, bildenden Erfahrungen zeigt sich die Negativität der Welt an, die sich in einem mundanen Ereignis der Erfahrung kundtut und sich darin zugleich entzieht – eine Erfahrung diesseits der begrifflichen und theoretischen Repräsentation. Abschließend wird ein Ausblick auf eine mundane Theorie der Bildung gegeben.

In ihrem Beitrag „Das Virtuelle ist das Reale. Weltverhältnisse mit Gilles Deleuzes und Félix Guattaris Prozessphilosophie“ argumentiert *Corinna Eich* ausgehend von der Verzahnung von realer Welterfahrung und Virtualität. Unter Rückgriff auf die bei Deleuze und Guattari entwickelte Perspektive auf Realität als zugleich von Möglichkeit und Gegenwart, sind aus ihrer Sicht bildungstheoretische Prämissen in neuem Licht zu diskutieren. Diese betreffen insbesondere die Frage, wie Veränderungen als Werdensprozesse zu fassen sind und diese in einer bildungstheoretischen Sichtweise aufgegriffen werden können. Besondere Bedeutung kommt dann dem Zwischen zu, das sowohl die Überschreitung des Realen

als auch eine bildungstheoretische Perspektive zu erfassen vermag, indem substanzlogische oder essentialistische Zugänge fraglich werden.

*Agnieszka Czejewska* und *Simone Müller* zeigen in ihrem Beitrag „Perspektiven verhandeln. Vom posthumanistischen Gesellschaftsvertrag“, wie posthumanistische Re-Artikulationen von Welt bildungspolitisches Umdenken in der Lehrer:innenbildung und Schulorganisation erfordern. Anhand von impliziten sozialen Weltbildern klassischer Vertragstheorien problematisieren sie die Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft, welche die Schule mit der Einführung Heranwachsender in die bürgerliche Welt beauftragt. Mit den Narrativen des Anthropozäns oder Posthumanismus werde die Fiktion einer anthropozentristischen Subjekt-Welt-Relation herausgefordert. Die Vorstellung einer menschlichen Sonderstellung ablehnend, soll eine Re-Artikulation von Welt(en) als Multispezies-Geflecht(e) eine antwortende Involviertheit der Erkenntnis-, Wissens- und Handlungspraktiken hervorheben, wie sie u. a. von postkolonialer Seite gefordert wird. Eine derart sorgende epistemologische Praxis zeige sich sensibel für soziale Konstellation, in welcher Selbst-, Anderen- und Weltbezüge und -verständnisse verhandelt und artikuliert werden. Ein Denken in kollektiver Praxis als antwortendes In-Beziehung-Werden (*response-ability*, Haraway) verweise auf ein Bildungsverständnis, das nicht (nur) Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung umfasst, sondern vor allem eine affektiv-ästhetische Dimension anspricht.

*Werner Friedrichs* bezieht in seinem Beitrag „Die Welt anders teilen. Radikale Demokratiebildung als *un/doing* space | place“ die Frage, wie Menschen durch Bildungsprozesse Welt zu ihrer gemeinsamen Welt machen können, auf das Feld politischer Bildung bzw. Demokratiebildung. Deren theoretische Konzeptionen, ihre anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen sowie ihre didaktischen Vermittlungspraktiken stellt er angesichts brüchig gewordener Welt in Frage. Demokratie verstanden als Stiftung eines gemeinsamen Mit-Seins-*Raumes* fordert von Bildungsprozessen die Erschaffung demokratisch geteilter Welten. Friedrichs formuliert daran anschließend raumtheoretische Wegmarken, welche eine radikale Demokratiebildung begründen, die sich als politische Situierungs- und Erschließungspraxis von Welt(en) versteht und Raumproduktionsweisen impliziert. Die Verknüpfung der Differenzen zwischen Politik und dem Politischen, zwischen place und space mit einer Bildungsdifferenz zwischen Sein und Werden denkt radikale Demokratiebildung als *un/doing* place/space. Es kann dann nicht mehr von Kompetenzvermittlung die Rede sein, sondern die Produktionen des modernen (Welt-)Raumes erfolgen durch ein topologisch wirksames, differenzierendes Zusammenfügen.

*Olaf Sanders* betrachtet unter dem Titel „Verteidigte Welt(en). Krieg als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft?“ Welt als Immanenzebene, auf der wir leben und Krieg führen. Ob global in Form von Klimakriegen oder in der Ukraine, derartige Kämpfe seien Teil einer Bewegung, auf die Pädagogik und Erziehungs-

wissenschaft eigentlich nicht nicht reagieren könne. Die Intention seines Beitrags besteht darin, einen bildungsphilosophisch fundierten Streit um die Welt, deren Verteidigung und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft in Kriegszeiten zu eröffnen. Aus aktuellem Anlass problematisiert Sanders die Umwandlung der Bundeswehr-Universität Hamburg in einen Sicherheitsbereich und thematisiert die Gemeinsamkeiten der Tabus über den Soldat:innen- und Lehrer:innenberuf. Diese Tabus als Verdrängungen und Verleugnungen von der delegierten Gewalt erfolgen in der Gesellschaft wie Erziehungswissenschaft Sanders argumentiert mit Bezug auf Spinozas Ethik, in welcher Welt als eine und zugleich viele Substanz(en) verstanden wird, an denen der Mensch Anteil hat, d. h. mitwirkt, ohne jedoch im Mittelunkt zu stehen. Diese Kritik am Anthropozentrismus zeige aber auch, dass der Weltfrieden bzw. der Welt(en)-Frieden verteidigt werden müsse.

Die Politizität in Weltvorstellungen und Weltbeziehungen macht *Madeleine Scherrer* in ihrem Beitrag „S'engager! Zur Realisierung der Welt und ihrer Vergrößerung“ zum Gegenstand. Unter Rückgriff auf postfundamentalistische Perspektiven wird insbesondere mit Bezug auf Nancys politische Philosophie der Connex von Gegenwartsdiagnose, Zukunftsvorstellung und politischer Praxis herausgestellt. Welche Vorstellungen von Welt nicht zuletzt auch für pädagogische Perspektiven aufschlussreich sind, wird von Scherrer im Anschluss an die globalisierungstheoretische Perspektivierung von Bildung in den Arbeiten Edgar Forsters herausgearbeitet, die Ungleichheitsverhältnisse thematisiert und mit der Frage verbindet, in welchen Praktiken und Formen Vorstellungen und Gestalten von Welt(en) hervorgebracht werden. Von hier ausgehend werden die politischen Dimensionen von Bildung zum Gegenstand gemacht, die Scherrer mit einem demokratietheoretisch grundierten Sorgebegriff verbindet und auf die Frage zulaufen lässt, wie Praktiken des *Weltens* bildungstheoretisch zu fassen sind.

*Christian Grabau* richtet in seinem Beitrag „(Über)Leben auf einem beschädigten Planeten. Weltenbau und Bildungs-Szenarien in der zeitgenössischen Science-Fiction“ sein Augenmerk auf das Genre der Science-Fiction, indem er die darin enthaltenen Weltentwürfe aus einer bildungstheoretischen Perspektive auf ihre jeweiligen Rückbezüge zu Gegenwartsfragen hin diskutiert. Dafür bezieht sich Grabau insbesondere auf die Mehrfachbestimmung von Narrativität bei Donna Haraway, die dem politischen Moment von Narrativen nachgeht. Anhand zweier exemplarischer Science-Fiction-Stories entwickelt der Beitrag eine Frageperspektive, die Bildungsprozesse anders denn als hervorbringende Weltgestaltungspraktiken, sondern vielmehr auch mit posthumanistischen Fragen nach der Verwicklung von Leben in planetarische Konstellationen in Verbindung bringt. Von hier ausgehend zieht der Beitrag Simone Weils politisches Engagement heran, um die Frage nach den Möglichkeiten einer Weltzugänglichkeit zu diskutieren, die sich aus dem herrschenden Narrativ der Aneignung herauszubewegen vermag.

## Danksagung

Dieser Band geht zurück auf die 2022 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg veranstaltete Jahrestagung der DGfE-Kommission „Erziehungs- und Bildungsphilosophie“ zum Thema „Geteilte/verteilte Welt(en)“. Einige Beiträge sind zusätzlich eingeladen worden – unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beteiligung. Wir danken zudem ganz herzlich Phries Künstler, Melanie Schmidt und Daniel Wrana sowie dem Team des Arbeitsbereichs Systematische Erziehungswissenschaft für die organisatorische Unterstützung in der Durchführung der Tagung und ihre Beteiligung an den konzeptionellen Überlegungen zum Tagungsthema. Julia Edelmann gilt unser Dank für die Unterstützung in der Fertigstellung des Manuskripts. Herrn Bronberger von Beltz Juventa danken wir ganz herzlich für die umsichtige Zusammenarbeit.

Die Herausgeber:innen im April 2024

## Literatur

- Arendt, Hannah (2000 [1958]): Die Krise in der Erziehung, in: Dies: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Band I. München: Piper, S. 255–276.
- Baquero Torres, Patricia/Boger, Mai-Anh/Chamakalayil, Lalitha/Chadderton, Charlotte/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (2024) (Hrsg.): Rassismuskritik und (Post-)Kolonialismus. Jahrbuch für Pädagogik 2023. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Boger, Mai-Anh/Castro Varela, Maria do Mar (2024): Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Brinkmann, Malte (2024): Bildung in the World – Phenomenological Thoughts on Reality, Givenness and Experience of the World under conditions of destruction. In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Realities – Phenomenological and Pedagogical Perspectives. Band 12 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Springer: Wiesbaden.
- Drerup, Johannes/Knoblauch Phillip (2022): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analyse und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.): Verantwortung – im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte (S. 187206). Paderborn: Schöningh.
- Forster, Edgar (2024): Bildung und Globalisierung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/Main: Campus.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, S. 237–254.
- Lippitz, Wilfried (2019): Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien. Band 7 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Hrsg. von Malte Brinkmann Wiesbaden: Springer VS.

- Masschelein, Jan/Simons, Marten (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: Diaphanes.
- Masschelein, Jan/Simons, Marten (2010): Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Zürich: Diaphanes.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, R., Dungs, S. (Eds.): Standardisierung der Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92296-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92296-6_10)
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Kritik der grassierenden Weltvernichtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, H. 4, S. 428–439.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 13–28.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Nancy, Jean-Luc (2003): Die Erschaffung der Welt oder die Globalisierung. Zürich: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc (2006): singular plural sein. Zürich: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2006): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien.
- Sanders, Olaf (2014): Bildung zum Bösen. Eine bildungsphilosophische Annäherung an die US-Fernsehserie. Breaking Bad vom Theater aus, in: Etum 1:1, 2014, S. 65–78 (DOI: 10.13150/05131.14).
- Trautmann, Felix (2010): Partage. Die Figurierung politischer Zugehörigkeit in der Moderne. Nomos.
- Tsing, Anna L. (2018): Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den planetarischen Ruinen des Kapitalismus. Berlin: Matthes & Seitz.
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80(4), S. 478–493.



# **I Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf die Teilung der Welt(en)**

# ‚Die Krise ist nicht für alle die gleiche‘.

## Geteilte und verteilte Welten

Phries Künstler, Melanie Schmidt und Daniel Wrana

Am Beginn der nachfolgenden Überlegungen steht eine Annahme, die ebenso unmittelbar plausibel erscheint, wie sie im Weiteren zu befragen ist: Die Welt der Gegenwart ist in einer Weise und in einem Ausmaß von Krisen gezeichnet, durch die sich das, was in den letzten Dekaden als selbstverständlich und sicher erschien, grundlegend verändert. Finanzkrisen, Krisen parlamentarischer Demokratien, die (wohl treffender als Katastrophe zu bezeichnende) Klimakrise, die Corona-Krise, der Krieg in der Ukraine, etc. – Wir haben es offenbar mit einer allgemeinen Zuspitzung der Lage zu tun, mit einer Verschränkung multipler Krisen, wodurch bestehende Normalitätsvorstellungen grundsätzlich infrage gestellt werden (vgl. Brocchi 2022).

Der Rekurs auf Krise(n) ist für die Pädagogik allerdings nicht neu. Zum einen hat die erziehungswissenschaftliche Reflexion sich immer auch an Zeitdiagnosen, etwa einer reflexiven Modernisierung (z. B. Wittpoth 2001), einer neoliberalen Gouvernementalität (z. B. Pongratz 2013) oder einer spätkapitalistischen Formation (z. B. Bünger/Sanders/Schenk 2018) orientiert und für diese Diagnosen ist es ein gängiges Argumentationsmuster, auf Krisen und deren Bewältigung zu rekurrieren. Zum anderen wurde pädagogisches Wissen seit der Aufklärung oft als eine Antwort auf Krisen (der mangelnden menschlichen Moral, der zerbrechenden Sozialität, der selbstverschuldeten Unmündigkeit usw.) konzipiert und als Instrument zu deren Bewältigung entwickelt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich die Gegenwart mit ihren sich zuspitzenden Krisen mit derselben, fortgeschriebenen Denkweise von Krise und Bewältigung angemessen verstehen lässt. Oder noch weitergehend formuliert: Inwiefern eignet sich der Topos der ‚Krise‘ überhaupt für eine Diagnostik der Gegenwart oder wäre es möglich oder sinnvoll, diesen Topos beiseitezulassen?

Im Folgenden möchten wir zunächst den Begriff ‚Krise‘ problematisieren und argumentieren, dass er so eng mit der Moderne und der Konstitution der Pädagogik verbunden ist, dass das etablierte Muster von Krisendiagnose und pädagogischer Krisenbewältigung angesichts der gegenwärtigen Lage seine analytische Kraft einbüßt (Abschnitt 1). Wir möchten dann den Potenzialen des Begriffs der ‚Welt(en)‘ nachgehen, den wir für eine weitergehende Reflexion für tragfähig halten. Insbesondere im Anschluss an feministische Epistemologien möchten wir verschiedene Dimensionen von Welt(en) erkunden, Themenfelder umreißen und

zur Diskussion einladen. Mit Hannah Arendt wollen wir hierfür zunächst den Begriff ‚Welt‘ als einen von Pluralität geprägten zwischenmenschlichen und -dinglichen Raum aufrufen und anhand der Arendt-Lektüre Juliane Rebentischs zeigen, wie sich dieser Raum im Modus von Differenzierungen strukturiert (Abschnitt 2). Ausgehend vom Topos der Verletzlichkeit wollen wir daraufhin Judith Butler und weitere feministische Autor:innen zu Fragen von Teilhabe an und Verteilung von (un-)geteilter Welt zu Wort kommen lassen (Abschnitt 3). Ausgehend von den philosophischen Interventionen zum Anthropozän von Anna L. Tsing und Donna J. Haraway wird der klassische Begriff der ‚Welt‘ als beherrschbar gemachte Umwelt um den Menschen reflexiv und anhand der Motive der Sympoiesis und der Konnektivität reformuliert (Abschnitt 4). Abschließend zeigt sich, dass erziehungswissenschaftliche Grundlagenreflexion, wenn dieser Problemhorizont ernst genommen wird, die auf das Individuum zentrierte Rede von Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnissen kritisch befragen muss.

## 1. Krisen, Krisendiagnosen, Krisen von Krisen

Wer gegenwärtig die medialen Präsentationen des Weltgeschehens verfolgt, wird mit nicht endenden Krisendiagnosen konfrontiert. Auch wenn Krisen in modernen Gesellschaften allgegenwärtig sind, lassen sich mindestens drei Gründe anführen, warum sich die gegenwärtige Situation dennoch als Zuspitzung und Verdichtung darstellt:

1. Bereits seit einiger Zeit wird (nicht nur) durch postmarxistische Autor:innen argumentiert, dass innerhalb der Gegenwart mehrere und immer mehr Krisen zeitgleich miteinander auftreten. Diese multiplen Krisen bzw. Vielfachkrisen stehen nicht nur nebeneinander, sondern potenzieren sich wechselseitig (vgl. Bader et al. 2011; Atzmüller et al. 2013; aber auch Leggewie/Welzer 2011).
2. Dazu kommt, dass die gegenwärtigen Krisen tiefer und grundsätzlicher zu irritieren scheinen. So hat die Corona-Krise die Weise der Menschen, sozial und in Institutionen präsent zu sein, tiefgreifend unterbrochen (vgl. Krause et al. 2021; Andresen et al. 2022). Die russische Invasion in der Ukraine stellt die nach dem Kalten Krieg in Europa etablierte Ordnung grundlegender infrage als bisherige Krisen.
3. Nicht zuletzt spricht für eine Zuspitzung, dass bestehende Krisen eskalieren. Dies gilt etwa für die Klimakrise angesichts der Prognose, dass fünf der klimarelevanten Tipping Points noch vor 2030 eintreten könnten (vgl. McKay et al. 2022), aber auch für die sich immer weiter zuspitzende „Krise sozialer Reproduktion“ (Winker 2015, S. 91 ff.).

Nun lässt sich gegen die These der Zuspitzung aber nicht nur einwenden, dass es Krisen immer schon gegeben habe, sondern auch, dass diese diskursiv inszeniert werden, wie es etwa Janet Roitmann in ihrem Buch ‚Anti-Crisis‘ (2013) darlegt. Die Inszenierung und Dramatisierung von Krisen folgt, so arbeitet Roitmann heraus, immer Machtverhältnissen und Interessen und lässt sich dahingehend dekonstruieren. Aber auch wenn dieser Einwand zutrifft, lässt sich aus der Beobachtung, dass und wie Krisen dramatisiert werden, nicht schließen, dass diese Krisen weniger dramatisch wären als ihre Inszenierung oder gar, dass es sie nicht gebe.

Jenseits der Frage, wie dramatisch die Lage zu einem Zeitpunkt nun sei, zeigt sich grundlagentheoretisch, dass Krise und menschliches Handeln in der Moderne nicht situativ, sondern systematisch aufeinander bezogen sind. Der Begriff der ‚Krise‘ formiert sich im Ausgang der frühen Neuzeit (vgl. Koselleck 1982). Die permanente Krise dient als eine diskursive Figur, mit der die Dynamisierung des Bestehenden und damit die Neu-Gestaltung und Transformation der Verhältnisse denkbar wird. Ohne Krisen – so der konzeptionelle Clou der Krisenfigur – ist ein In-Bewegung-Kommen aus dem Tradierten heraus gar nicht denkbar. Das liberale Fortschrittsdenken der Moderne kann als eine der Varianten dieser Figur, die marxistische Revolutionstheorie als eine weitere betrachtet werden und auch Bildungstheorien basieren auf der Vorstellung, dass das In-die-Krise-Kommen von Denk- und Handlungsmustern zu deren Transformation führt (z. B. Koller 2016). Es ist daher nicht erstaunlich, dass das erste Auftreten des Begriffs Krise im modernen Sinn in einem pädagogischen Werk auszumachen ist: in Rousseaus „Emile“ (vgl. Koselleck 1982, S. 628). Rousseau verknüpft mit dem von ihm pointierten Begriff der Krise interessanterweise den kriseninduzierten Handlungsdruck mit der Frage nach der Begründung pädagogischer Normativität: Im Kontext der Diskussion, auf welche Gesellschaft hin die Erziehung ausgerichtet sein solle, argumentiert Rousseau, dass die Pädagogik dies nicht feststellen müsse, denn da die Gesellschaft in der Krise sei, die bestehenden Herrschaftsverhältnisse umgestürzt und neue Verhältnisse entstehen würden, entsteht künftige Normativität im Prozess der Krise quasi emergent aus der Öffnung der Situation selbst. Die Pädagogik ist ein Teil dieses Veränderungsprozesses und muss diese Normativität nur aufgreifen und gerade nicht selbst setzen (Rousseau 1762/1963, S. 409). Konsequenterweise entwirft Rousseau dann auch Erziehung als einen Prozess, in dem der Erzieher Jean-Jacques Krisen inszeniert, in denen sich Emile bewähren muss. Auch hier wird Normativität nicht vom Erzieher an den Zögling kommuniziert, sondern ist im Arrangement der Situationen implizit. Die Normativität des nun einsetzenden Bildungsprozesses entwickelt sich aus der Umgangsweise mit der krisenhaften Situation. Sie wird weder vom Erzieher explizit vorgegeben noch vom Zögling in einem bewussten Akt der Positionierung gesetzt, sondern entsteht vielmehr prozessual aus der Notwendigkeit der Krise und den Bedingungen ihrer

Bewältigung. Diese Argumentation wurde zu einer der basalen diskursiven Figuren der Pädagogik in der Moderne.

Betrachtet man etwa die transformatorische Bildungstheorie (z. B. Koller 2016) oder Theorien der professionellen Entwicklung (z. B. Oevermann 2016), dann zeigen sich Weiterführungen dieser Figur: Bildung und Entwicklung vollziehen sich dann, wenn Menschen in Krisen auf Herausforderungen treffen, die eine Transformation ihres Denkens und Handelns notwendig machen. Zur Aufgabe der Pädagogik wird dann, die ohnehin wirkenden Krisen auf eine Weise zu inszenieren, aber auch: zu zähmen, in der sie subjektiv erfahr- und bearbeitbar werden.

Die *governmental studies* in der Erziehungswissenschaft haben gezeigt, wie die Pädagogik in politischen Programmen in Anspruch genommen wird, um aktive Subjekte herzustellen, beispielsweise dann, wenn ein sich in ökonomischen Krisen dynamisierender Arbeitsmarkt lebenslang und selbstständig lernende Arbeitskräfte benötigt (vgl. Langer/Ott/Wrana 2006). Eine der Funktionen der Pädagogik war und ist, qua Subjektivierung zum Krisenmanagement der Moderne beizutragen (vgl. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022; Salomon/Weiß 2013). Zugleich wird in diesen Konzeptionen pädagogischen Wissens die Normativität der zu findenden Antworten nicht konzeptionell vorab festgelegt, sondern gilt als in der Krisenbewältigung aus der Notwendigkeit der Situation entstehend bzw. sich entwickelnd.

Hier zeigen sich jedoch auch zwei Grenzen des Krisenbegriffs und einer von diesem Begriff her konzipierten Pädagogik:

1. Auch wenn sie noch so zugespitzt sind, scheinen gegenwärtige Krisen vor allem entsprechende Programme zu erfordern, die nun ihrerseits einfach intensiver, dramatischer, komplexer, also ebenfalls zugespitzt sind und die Krise als einen überwindbaren Übergangszustand erscheinen lassen. Die Dynamik von Dramatisierung und Entdramatisierung, von Krisenproklamation und De(kon)struktion, gehören zu etwas, das man die ‚Logik der Krise‘ nennen könnte. Der Krisenbegriff trägt die Aufforderung, nach Lösungen zu suchen, bereits immer in sich. Damit ist nicht nur die Problematik verbunden, dass solche Programme selbst machtförmig verwoben sind und die Anrufung an alle, sich dem ‚Lösungsprogramm‘ anzuschließen, Probleme der Autorität und der Demokratie aufwirft (vgl. exemplarisch für den BNE-Diskurs: Hamburg 2020). Problematisch ist auch, dass damit tendenziell die *Bedingtheit* von Krisen selbst aus dem Blick zu geraten droht. Eine Reflexion auf die (politischen, epistemologischen, soziokulturellen) Grundlagen, die zum Auftreten von Krisen führen, findet in einer solchen Logik wenig Raum. Oft führt die mit der Krisenlogik einhergehende Sehnsucht der Rückkehr zur Normalität dazu, dass die (normalisierenden) Verhältnisse gerade nicht überwunden, sondern reifiziert werden. Die in der Krise drängende Dimension

der Zeit fordert Handeln, lässt aber zugleich der Reflexion wenig Platz. Das Lernen in und aus der Krise ist nicht nur deshalb ambivalent, weil es droht, nur im ‚Notfallmodus‘ zu laufen, sondern auch, weil die Logik der Krise in sich gespalten ist. In der Krise wird durch die Krise ihr Potenzial invisibilisiert.

2. Den Krisenbegriff umgibt eine ‚Aura‘ der Universalität: Er basiert, so scheint es, auf der Annahme einer ‚gemeinsamen‘ und von ‚uns allen‘ geteilten Betroffenheit, die auch impliziert, dass die Einschätzung eines Ereignisses bzw. einer Situation als Krise als allgemeiner Konsens gilt. Noch darüber hinaus gehen mit Krisendiagnosen gerade auch in starkem Maße Anrufungen des gemeinsam Geteilten einher: angesichts umfänglicher gesellschaftlicher Herausforderungen müssen bzw. sollen alle Ungleichheiten nebensächlich erscheinen. Jedoch ist fraglich, für wen etwas in welchen Hinsichten und mit welchem Ausmaß als Krise gilt: Wer konnte es sich beispielsweise leisten, während der Coronakrise zum Schutz vor Ansteckung Mobilitätseinschränkungen hinzunehmen (z. B. Lessenich 2020)? Wen adressierten die Aufrufe zur Rücksichtnahme auf die Gefährdungslagen anderer (nicht)? Wir kommen darauf noch einmal zurück.

Aus den genannten Gründen ist fraglich, ob der Begriff von ‚Krise‘ als Ausgangspunkt und Standort für eine Thematisierung der Gegenwart hinreichend ist. Im Sinne eines Grenzgangs halten wir es für vielversprechend, dem Krisenbegriff nachfolgend Überlegungen zu und mit dem Begriff der ‚Welt(en)‘ an die Seite zu stellen, die sich aus divergenten aktuellen Theoriebezügen speisen. Die Vermutung, der wir innerhalb dieses Beitrags explorativ nachgehen, ist dabei, dass der Rekurs auf ‚Welt(en)‘ Denkangebote bereitstellt, um die *Bedingungen und Bedingtheit von Krisen* bis zu einem gewissen Grad einzuholen.

Zwar gehört ‚Welt‘ zum selben Entstehungszusammenhang wie ‚Krise‘ und auch ‚Bildung‘ (vgl. Braun 1992) und auch ihm haftet eine Aura der Universalität an. Jedoch trägt der Begriff eventuell das Potenzial für eine Revision, in der systematisch Fragen nach ungleich verteilter Teilhabe und Betroffenheit begrifflich verwoben werden. Der Fokus auf Welt(en) erlaubt, die unterschiedlichen Zugänge und Verteilungen von Positionen innerhalb des gemeinsam Geteilten nicht nur im Nachgang, sondern konstitutiv einzubeziehen. So macht das Doppel von Singular und Plural reflexiv, dass es keine singuläre Welt gibt, in der alle Menschen gleichermaßen leben, dass sich aber zugleich multiple Welten aufeinander beziehen und ein Gefüge bilden. So perspektiviert, lässt sich mit Haraway (1995) formulieren, dass es darauf ankomme der Welt „die Treue [zu] halten“ (ebd., S. 78), mit der Welt statt über sie zu denken. Vor diesem Hintergrund möchten wir im Weiteren drei miteinander interferierende Überlegungen zu Welt(en) vorstellen und hinsichtlich ihres Potenzials für eine Erweiterung des Krisenbegriffs diskutieren.

## 2. Pluralität und der zwischenmenschliche Raum der Welt

Die krisenhaften Ereignisse der Gegenwart unter der Problematisierung von Welt wollen wir in einem ersten Schritt in der Hinwendung zum Denken Hannah Arendts reflektieren. Wir starten dabei von einem Statement Arendts aus der „Krise in der Erziehung“ (Arendt 1958/2012). Dort schreibt sie, dass „in jeder Krise ein Stück Welt, etwas, das uns allen gemeinsam ist, zugrunde[geht]“ (ebd., S. 260). Als Welt bezeichnet Arendt dabei den intersubjektiven und geteilten Raum, der zwischen den Menschen liegt (vgl. Reichenbach 2001; Golle/Wittig 2022). Sie konstatiert, dass es bekanntlich eine Aufgabe von Erziehung sei, die Welt gegen den Ruin der Zeit und die Diskontinuitäten, die mit dem „auf-die-Welt-Kommen“ (Arendt 1958/2012, S. 276) jeder neuen Menschengeneration einhergehen, zu konservieren. Was lässt sich davon ausgehend über den Aspekt der Welt bei Arendt sagen?

In einem jüngst erschienen Buch der Philosophin Juliane Rebentisch, das den Titel „Der Streit um Pluralität“ (2022) trägt, wird Arendt als eine „Denkerin der Stunde“ (Bernstein 2020) angesichts gravierender, krisenhafter Erschütterungen in diesem zwischenmenschlichen Raum der Welt ins Feld geführt. Rebentisch geht vom Beispiel der ‚alternativen Fakten‘ und dem Aufstieg des Trumpismus in den USA aus, an dem sich zeige, inwieweit sich gegenwärtig oftmals gar nicht mehr die Mühe gemacht würde, sich einer intersubjektiven Geltungsüberprüfung und öffentlicher Gegenrede auszusetzen – und genau dies müsse im Schulterschluss mit Arendt kritisiert werden (vgl. auch Bünger 2017).

Dabei richtet sich Rebentischs Kritik gegen die Gefahr des Auseinanderfallens von Welt: „Die Frage danach, ob etwas wahr oder unwahr sei“ (Rebentisch 2022, S. 22) – die nach Arendt mit dem Bestand der Welt eng zusammenhängt –, solle nicht ersetzt werden durch die Frage nach der Durchsetzung je eigener, partikularer Interessen. Eine Welt, in der nur ein Interesse dominiert, hört auf, eine „Welt von und für Menschen zu sein“ (ebd., S. 26). Dies untermalt die plurale Verfasstheit wahrer Aussagen.

Pluralität im Arendt’schen Sinne lässt sich dabei zunächst abgrenzen von individueller Verschiedenheit und Vielheit und pointiert die Einzigartigkeit des jeweiligen Weltzugangs von Menschen, d. h. die Perspektive, aus der Welt den Einzelnen erscheint (vgl. Arendt 1958/2020). Zugleich bringt sich diese aber immer erst in einem kommunikativen Geschehen hervor: Die Welt liegt dabei zwischen den miteinander gemeinsam politisch handelnden Menschen als Raum des „Inter Homines Esse“ (ebd., S. 50). Sie bildet also eine Arena der Öffentlichkeit, in der sich Menschen in Reden und Handeln – Arendt spricht von Reden, nicht Denken in Kollokation mit Handeln – begegnen und dadurch voreinander und vor sich selbst erscheinen können. Diese Begegnung ist grundiert vom Prinzip der Natalität, also der mit der Geburtlichkeit strukturell einhergehenden Möglichkeit qua Handeln einen neuen Anfang in der Welt zu machen (vgl. ebd., S. 25; Marchart

2022). Die Prinzipien des Teilens einer Welt sowie des neu Eintretens in diese gemeinsame Welt werden zur Bedingung von Alterität: indem Selbst und Andere grundlegend aufeinander bezogen und sich doch fremd sind, entstehen Notwendigkeit und Anspruch der Begegnung im gemeinsamen Handeln.

Das kommunikative Gemeinsamhandeln, in dem plurale Perspektiven und Personen voreinander gehört und gesehen werden (Arendt 1958/2020, S. 74), ist dabei in doppelter Weise vorgängig bzw. produktiv: *Zum einen* konstituiert es die Wirklichkeit der Welt und eröffnet darin einen freiheitlich-politisch strukturierten Frageraum danach, wie „wir“ miteinander leben, also Welt gestalten wollen. Dabei stellt sich auch die Frage, welches „wir“ sich unter welchen Ein- und Ausschlüssen bildet. Das intersubjektive Handeln und die in dessen Effekt erzeugte Unvorhersehbarkeit der Transformation weltlicher „menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 1958/2020, S. 171) ist die Generativität des Pluralitätsgeschehens.

*Zum anderen* bringt das kommunikative Gemeinsamhandeln menschliche Individuen bzw. menschliche Würde hervor. Wer also der Möglichkeit beraubt wird, in einer gemeinsamen/geteilten Welt des Inter-Esses erscheinen und darin überhaupt erst die Besonderheit und Einzigartigkeit des eigenen Weltzugangs erfahren zu können, ist auf eine rein biologische Verschiedenheit reduziert, die als solche stumm und bedeutungslos ist. Die im Pluralitätsgeschehen voreinander erscheinenden Perspektiven- und Selbstdifferenzen ermöglichen dabei Veränderung und Distanzierung gegenüber dem Gewohnten wie dem eigenen Selbst gegenüber, ist man doch mit dem „rauen Gegenwind der Anderen“ (Reichenbach 2001, S. 202) konfrontiert und dem Anspruch anheimgegeben, ein Denken vom Standpunkt der anderen aus zu vollziehen, das die eigene Gedankenlosigkeit (d. h. bei Arendt das Nicht-Bedenken der Bedingungen des je Gedachten) stört (ebd., S. 210).

Rebentisch nimmt nun gegenüber Arendt eine Verschiebung vor. Sie kritisiert, dass Arendt mit einer Differenz operiert, qua derer Welt und Weltlosigkeit eine Dichotomie bilden: Wer nicht Anteil an der Welt hat, wer nicht in der Arena der Aushandlung erscheint, gilt sensu Arendt als weltlos. Die Arena der Öffentlichkeit als Ort des Pluralitätsgeschehens erscheint als eine homogene Welt, eine Bühne des Sprechens, auf der es aufzutreten gilt, oder eben nicht. Hingegen gelte es aber, so Rebentisch, ‚Welt‘ im Sinne einer *Differenzierung* (anstatt Differenz) zu betrachten. Infolge dieser Verschiebung ist zu berücksichtigen, dass der Zugang zur Arena der Aushandlung nicht für alle gleich bzw. gleichermaßen möglich ist. So ergibt sich eine weitere Dimension des Teilens von Welt: das Verteilen, das, entlang der Kraftlinien von Machtverhältnissen verlaufend, nur in den wenigsten Fällen ‚gleich‘ oder ‚gerecht‘ erfolgt. Der Zugang zum Pluralitätsgeschehen ist demnach gebunden an die Weise der Welt-Ver-Teilung sowie an die damit einhergehende Erscheinungsmöglichkeit im öffentlichen Raum.

Als Bedingung der Erscheinungsmöglichkeit fungieren auch kulturelle Privilegien – deren Problematik darin liegt, dass sie den Raum des Unsichtbaren

mit dem Status der Weltlosigkeit in eins zu setzen suchen, um ihr Privileg abzusichern (vgl. Rebentisch 2022; zum Privileg vgl. Rieger-Ladich 2022). Dass den weltlosen Positionen derart Nichtöffentlichkeit zugeschrieben wird, erscheint aus dieser Perspektive selbst als Herrschaftspraxis.

Nach Arendt ist ‚Welt‘ also dasjenige, das Menschen in Beziehung zueinander setzt. Sie ist zwar immer schon gegeben, insofern Menschen durch Natalität ausgezeichnet sind, also in eine Welt hineingeboren werden, zugleich aber muss sie als gemeinsame immer wieder neu hergestellt und ergriffen werden. Genau an dieser Stelle ist mit Rebentisch (2022) zu betonen, dass es stets unterschiedliche und unterschiedlich beschränkte Möglichkeiten der Teilhabe an Welt gibt, und dass somit die ‚Welt‘ keine einheitliche und vielleicht nicht einmal dieselbe Arena ist. In der Konsequenz ergibt sich dann, dass nicht nur innerhalb der geteilten Welt der Streit um die Welt notwendig ist, – wie mit Reichenbach (2001) argumentiert werden kann – sondern auch um die Verteilung der Welt, also um die Bedingungen, unter denen Subjekte im Öffentlichen erscheinen können.

Zwar wird um die Verfasstheit von Welt „auch von denen gekämpft, denen die Möglichkeiten solcher Entfaltung weitgehend entzogen sind“ (Rebentisch 2022, S. 101), allerdings variieren die Spielräume des Kämpfens bezüglich der verschiedenen Orte des sozialen Terrains: Je nach zugeschriebener Zugehörigkeit ist der Einsatz für die Veränderungen der Bedingungen des öffentlichen Erscheinens mehr oder weniger Erfolg versprechend.

### 3. Teilhabe an und Verteilung von (un-)geteilter Welt

In Bezug auf die Auseinandersetzung der vergangenen Jahre mit ethischen Überlegungen zur Verletzlichkeit und zur Kohabitation haben feministische Theorien (erneut) auf die Frage der Verteilung von Welt sowie die herrschaftsförmige Organisation der Teilhabe an Welt aufmerksam gemacht (vgl. u. a. Hoffarth 2022; Lorey 2015; 2020). Wie auch postkoloniale Theoretiker:innen stellten sie so heraus, dass (1) Welten nicht einfach vorgefunden, sondern in machtvoller Weise erzeugt werden, und dass (2) diese Erzeugung der Welt zwingend mit Differenzierungen und Positionierungen verbunden ist.

Aus der prinzipiell geteilten Verletzlichkeit und existenziellen Angewiesenheit aller Menschen folgt so gerade nicht, dass alle Leben in gleichem Maße als verletzlich und damit als schützenswert anerkannt sind – das ist die zentrale Grundaussage einer relationalen Ethik, welche sich bei verschiedenen feministischen Theoretiker:innen innerhalb der letzten Jahre herausbildete (vgl. u. a. Winker 2015; Hark 2021; von Redecker 2023).

Ebenfalls im Anschluss an Arendt formuliert so u. a. Judith Butler (2012) eine „Ethik der Kohabitation“. Dabei versteht sie Kohabitation, also das gemeinsame Bewohnen der Erde mit Anderen, das und die man nicht gewählt hat, als die

Grundlage von Pluralität, weswegen wir „einer Verpflichtung [unterliegen], mit jenen zu leben, die bereits existieren“ (ebd., S. 698), wiewohl wir selbst auch nicht wählen konnten, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit geboren zu werden, sondern einfach auf der Erde ‚auftauchen‘. Prekarität und Interdependenz sind dann als wesentliche Merkmale des Mensch- bzw. Subjektseins zu verstehen. Davon ausgehend muss die Einsicht in die eigene Gefährdetheit als Anlass und Pflicht betrachtet werden, Institutionen und Politiken zu entwerfen, die den nicht-gewählten Charakter der Kohabitation bewahren, denn „unser Gefährdetsein [hängt] in großen Teilen von der Organisation wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse ab [...], dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein unterstützender Infrastrukturen sowie gesellschaftlicher und politischer Institutionen“ (Butler 2016, S. 157).

Die Frage der Verletzbarkeit lässt sich niemals unabhängig von Fragen der politischen und sozialen Ordnung behandeln, da diese rahmen, welche Leben überhaupt als (verletzliche) Leben in Betracht kommen: Leben sind zwar immer verletzlich, zugleich aber muss Verletzbarkeit erst wahrnehm- und anerkenntbar werden, um in sozialen und ethischen Zusammenhängen eine Rolle zu spielen (vgl. bspw. Butler 2005; 2012). Verletzbarkeit kann also nicht als eine vorsozial gegebene Tatsache betrachtet werden, sondern vielmehr ist die grundsätzliche Verletzbarkeit aller Wesen immer bereits gesellschaftlich geordnet und geht zudem stets mit produktiven Regierungs- und Subjektivierungsweisen einher. Verletzbarkeit konstituiert sich immer erst in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Institutionen versuchen Grundbedürfnisse abzusichern und Schutz zu schaffen, dabei bearbeiten sie jedoch stets nur spezifische Formen der Verletzbarkeit (vgl. Butler 2005, S. 37).

Der entscheidende Einsatz einer feministischen relationalen Ethik der Verletzbarkeit und Verbundenheit ist also, dass ethische und politische Fragen als stets miteinander verschränkt zu betrachten sind (und sich damit gerade gegen jede Form einer essentialistischen Vorstellung allgemeiner Menschlichkeit wehren). Aus geteilter Vulnerabilität folgt gerade nicht (gleichberechtigt) geteilte Verletzlichkeit, sondern vielmehr geordnete Prekarität. Das bedeutet, dass manche Leben besser als andere geschützt werden und dass auf die soziale Abhängigkeit unterschiedlicher Existenzweisen unterschiedlich reagiert wird (vgl. auch Künstler 2022, S. 61 ff.).

Dass die Verletzbarkeit aller Wesen immer bereits gesellschaftlich geordnet ist und deswegen jegliche universelle Betroffenheitsunterstellung Gefahr läuft, existierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu verdecken, ist nicht zuletzt im Rahmen der Corona-Pandemie deutlich geworden. Das unerwartete Auftauchen des Virus, das ‚die ganze Welt‘ in kürzester Zeit auf den Kopf stellte und ‚unser aller Leben‘, wie es zuvor als vermeintlich unverrückbar oder selbstverständlich erschien, infrage stellte, stand im Zentrum der gesellschaftlichen Debatte.

Und doch waren ‚wir alle‘ eben nicht gleich, sondern in jeweils sehr unterschiedlicher Weise betroffen, wie verschiedene politische Aktivist:innen und Sozialwissenschaftler:innen bald herausarbeiteten. Stephan Lessenich hat dabei sogar die These aufgestellt, dass die COVID-Pandemie vor allem für ein sehr bestimmtes Milieu eine wirkliche Krise ihrer Lebenswelt und Alltagspraktiken bedeutet hat, während sie für die Bevölkerung der ‚anderen Welten‘ mehr Konstanz denn Neuerung bedeutete. Denn, so Lessenich, „was für vier Fünftel der Weltbevölkerung – für Minenarbeiter in Brasilien und Textilarbeiterinnen in Bangladesch, für die Müllhaldenkinder in Accra ebenso wie für die migrantischen Fleischzerleger in Rheda-Wiedenbrück – immer schon selbstverständliche Entbehrungen waren, wurde mit Corona, zumindest für einen kurzen historischen Augenblick, auch für das obere Fünftel der Weltsozialstruktur“ real (Lessenich 2020, S. 218). Wie auch andere zeigt Lessenich auf, dass die Corona-Krise eigentlich vor allem immer vorhandene Ungleichheiten innerhalb der Welt sichtbar machte: In der Krise war eben nicht grundsätzlich alles in gleicher Weise für alle anders.

#### 4. Welten: Das Mit-Werden der Erde

Die genannten Einsätze um ein relationales Denken und die Frage der Teilhabe in verteilten Welten, werden von den Auseinandersetzungen bezüglich des „Anthropozäns“ (vgl. Horn/Bergthaller 2019) bzw. im sich international etablierenden Forschungsfeld der *Environmental Humanities* produktiv aufgenommen – wenngleich die feministischen Herkunft dieser Einsätze oft nicht sichtbar gemacht werden (vgl. Hamilton/Neimanis 2018). Von diesen Debatten her lässt sich ein nochmals erweiterter und komplexer Weltbegriff gewinnen, der systematisch mit krisenhaften Momenten (vornehmlich der Klimakrise) und Fragen von Ethik und Verantwortlichkeit verwoben ist (vgl. Scherrer 2022).

Der interdisziplinäre Blick auf die Problematik des Anthropozäns erlaubt es, die gegenwärtige Lage der Welt nicht mehr vom Menschen/Anthropos und damit von seiner Gestaltungsmacht, seinen Bedürfnissen her zu denken, sondern vom Standpunkt einer Erde, auf der der Mensch als Spezies unter anderen die gemeinsame Lebensgrundlage aller Spezies zerstört. Aus dieser Umkehrung des Mensch-Natur-Verhältnisses nimmt die Anthropozän-Debatte ihren ethischen Impuls und lanciert die Forderung an den Menschen, sich zu beschränken und die Erde zu teilen. Aus dieser Perspektive rückt dann beispielsweise in den Blick, dass der Mensch die Welt als einen Raum von Ressourcen betrachtet, die möglichst effektiv ausgebeutet und der Konsumtion zugeführt werden können und sollen. Als Extraktivismus wird etwa in den Kulturwissenschaften des Globalen Südens (z. B. Gómez-Barris 2017) die Ausbeutung und die Auszehrung der Erde durch den Abbau von Rohstoffen und andere Produktionsweisen thematisiert. Die

Kritik am Extraktivismus gilt dabei sowohl einer Praxis als auch den zugrunde liegenden Denkweisen, die diese Praxis ermöglichen und legitimieren.

An dieser Stelle kommt der Begriff der ‚Welt‘ ins Spiel. Der Begriff wird in dieser Debatte reflexiv – er wird auf seine Konstitutionsbedingungen rückgebeugt, die sich mit der kapitalistischen Produktionsweise und der Entstehung des bürgerlichen Denkens formieren. Daher wird, in aller Knappheit, ein Exkurs zur Entstehung und den Implikationen des klassisch bürgerlichen Begriffs von ‚Welt‘ notwendig.

‚Welt‘ ist ein zentraler Begriff der Moderne, der sich im Geflecht mit Begriffen wie Volk, Zeit, Kultur, Bildung etc. um 1800 neu formiert (vgl. Braun 1992). Im modernen Verständnis umfasst Welt den Menschen als Individuum und als Gattungswesen als einer Umgebung: Im Sinne eines singulären Objekts ist ‚der‘ Mensch in der Welt. Diese Konstruktionsweise hat als Zugzwang die Unterscheidung von Innen und Außen. Der Mensch wird als Innen gefasst, die Welt als ein Außen in Bezug auf den Menschen. Dieses Verständnis hat Kant (1956, S. 447 ff.) ausformuliert: Welt ist der Horizont des Erkennens und Handelns des Subjekts, dieser wird als prinzipiell uneinholbar gedacht, zugleich fordert Welt als Horizont dazu auf, eingeholt, angeeignet, verobjektiviert zu werden. Welt wird damit zu einem Grenzbegriff, der eine Totalität benennt, die von der (transzendentalen) Subjektivität her bestimmt ist: Für die Moderne ist dieses Verständnis einer Welt, das den Menschen als Zentrum hat, der durch Bezüge des Erkennens die Welt erfasst und durch Bezüge des Handelns die Welt manipuliert, grundlegend geworden (vgl. Deleuze 1990).

Dieses Modell prägt auch die klassische Bildungstheorie. Das ‚Ich‘ Humboldts, das seine Kräfte proportionierlich entwickelt, entfaltet Welt- und Selbstbezüge. Die Welt wird dabei als Umgebung des Ich konzipiert, die mit einem Prozess der Übersetzung dem Ich einverleibt wird. Dieser Bildungsprozess ermöglicht dem Subjekt, das Selbst so zu erweitern, dass es immer mehr Welt umfasst, er dient seiner Expansion (vgl. Humboldt 1816/1909; vgl. Wrana 2023, S. 84). Wenn zahlreiche, auch gegenwärtige Lektüren des Bildungsfragments Humboldts dieses idealistisch überhöhen, dann zeigt sich darin der individualistische Grundzug pädagogischer Theoriebildung. Gesellschaftstheoretisch im Anschluss an Horkheimer und Adorno (1947, S. 50) gelesen, formuliert Humboldt als Repräsentant des sich herausbildenden Bildungsbürgertums den Anspruch des Subjekts, qua Herrschaft über sein Selbst die Herrschaft über jene Welt zu konstituieren, die nun seine geworden ist. Auch der phänomenologische Weltbegriff bleibt diesem Modell einer Welt als Umgebung des Menschen verhaftet, was Hannah Arendt dazu gebracht hat, Heideggers Figuren des ‚In-der-Welt-Seins‘ und des ‚Inter-Esses‘ umzuschreiben: Aus dem Weltbezug ‚des Menschen‘ werden bei Arendt die relational geteilten Welten zwischen ‚den Menschen‘ (vgl. Abschnitt 2).

Einer der jüngeren Zugangsweisen im Kontext der Anthropozän-Debatte, die eine solchen zentrischen Weltbegriff zu überschreiten suchen, sind Anna L.

Tsings vielschichtige ethnographische ‚Geschichten‘ über den Matsutake, dem insbesondere in Japan als ausgesprochen wertvoll geschätzten „Pilz am Ende der Welt“ (Tsing 2018). Tsing situiert den Einsatz ihrer Forschung am ‚Auseinanderfallen der gemeinsamen Welt‘: Angesichts der verheerenden Folgen kapitalistischer Ausbeutung von Menschen und Natur seien, so Tsing, jegliche Zukunftsprognosen von kurzer Dauer geworden, Krisen potenzierten sich. Prekarität heißt hier: ein Leben „ohne das Versprechen der Stabilität führen zu müssen“ (ebd., S. 14). Die rund um den Speisepilz herum verflochtenen Narrative von Handel, Pflege, Austausch und Wissenschaft stellen nach Tsing Gegenerzählungen zur Semantik linearen Fortschritts in eine bessere Zukunft dar. Der Matsutake, der nur auf kaputtgewirtschafteten Kiefernwäldern gedeiht und sich nicht kultivieren lässt, steht dabei symbolisch (und praktisch) für ein Leben inmitten und mit den menschengemachten Ruinen: Er führt vor Augen, wie in gestörten, planetarisch verstandenen Welten Koexistenz möglich ist und wie die Kraft gemeinschaftlichen Überlebens aus den Verknüpfungen und den untergründigen Beziehungen erwächst. Das Attribut ‚planetarisch‘ verweist im Unterschied zu ‚global‘ (vgl. Chakrabarty 2022) nicht auf die Expansion einer in der ‚westlichen Welt‘ etablierten Wirtschaftsweise, sondern auf eben jene Verknüpfungen und Beziehungen, die aus existentiellen Abhängigkeiten heraus entstehen, wie wir sie oben bezüglich der grundsätzlichen Verletzbarkeit des Menschen aufgerufen haben – und die sich damit noch über den Menschen hinaus erweitern lassen: Mit Tsing (2018) lassen sich diese als speziesübergreifende, ‚kontaminierte‘ Kollektive begreifen, die ein planetarisches Beziehungsnetz knüpfen.

In diesem Sinn verbindet auch Donna J. Haraway (2018; vgl. Hoppe 2021) die Auseinandersetzungen um das Anthropozän mit einer kohabitativen Ethik, wobei der Begriff des „Kritters“ (Haraway 2018, S. 134) verdeutlicht, dass die nichtgewählte Existenz auch nichtmenschliche, sterbliche Akteur\*innen betrifft und dass damit eine Ver-Antwortung (i.S.v. Responsabilität) für jene anderen einhergeht, von denen man selbst nicht unabhängig existiert (vgl. Vock/Wartmann 2017). Diese Ver-Antwortung ist eingelassen in ein Verständnis „lebendige[r] und sterbliche[r] Welten“ (Haraway 2018, S. 50), wobei *Welten* sowohl den Plural von Welt als auch eine Verb-Substantivierung meint: Welten sind die Praktiken des Welt-Machens. „Kritter – menschliche und nichtmenschliche – werden miteinander, komponieren und dekomponieren einander, in allen Maßstäben und Registern von Zeitlichkeit und Stofflichkeit; in sympoietischen Verwicklungen, in ökologisch-evolutionären-entwicklungsgeschichtlichen irdischen Verweltlichungen und Entweltlichungen“ (ebd., S. 134).

Haraways Welten-Metaphorik operiert mit Neologismen, die dazu auffordern, Welt mit anderen Theoriefiguren zu begreifen. Mit dem Begriff der *Sympoiesis* entwirft Haraway (2018, S. 85 ff.) im Anschluss an Lynn Margulis (1999) einen Einsatz gegenüber derjenigen Variante der Systemtheorie, die diese als

autopoietische Systeme betrachtet. Mit der Theoriefigur der Autopoiesis gedacht, funktionieren Systeme durch selbstreferentielle Schließungen, sodass mit anderen Systemen auf derselben Ebene lediglich strukturell gekoppelte Koexistenz möglich ist. Somit ist jede Interaktion grundsätzlich immer selbstbezüglich und jedes System sorgt sich aus dieser Perspektive nur um die eigene Existenz. Diese Theoriefigur stammt aus der biologischen Systemtheorie (Maturana/Varela 1987) ist aber in der Pädagogik v. a. in den 1990er Jahren breit rezipiert worden, wobei der Begriff des (lernenden) Subjekts als autopoietisches Subjekt reformuliert worden ist (z. B. Arnold/Siebert 1995; für die ökologische Pädagogik de Haan 2000).

Autopoiesis ist auch die Grundlage von James Lovelocks Konzept von *Gaia* (Lovelock 2007), in dem die Erde als ein selbsterhaltendes System begriffen wird, dessen Zusammenhang über eine kybernetische Modellierung von Rückkopplungslogiken beschreibbar wird und so zur Basisannahme der gegenwärtig expandierenden Erdsystemwissenschaften geworden ist (Leopoldina 2022). James Lovelock fordert, die Problembeschreibung von einer größeren Einheit her vorzunehmen: Der relevante Frame ist dann die Erde resp. ‚Gaia‘. So gesehen erscheint die Menschheit nur als eine, wenn auch der Erde ausgesprochen schädliche Episode, die sich im Übrigen bald von selbst erledigt haben wird (vgl. Lovelock 2007, S. 63 ff.; vgl. Chakrabarty 2022, S. 122 ff.). Das Relevanzsystem für das angesichts der Klimakrise notwendige Handeln wird dann nicht mehr global, sondern planetarisch gefasst.

Diese Neu-Perspektivierung und damit: der neue planetarische Begriff von Welt sei, so argumentiert Haraway (2018, S. 50/88) zwar weiterführend, aber keineswegs hinreichend. Sie schlägt mit der *Sympoiesis* ein differentes Modell vor: Kritiker schaffen gemeinsam Welten und sind beim Schaffen von Welten in einer Weise mit den Leben anderer verflochten und auf andere angewiesen, die nicht in einer strukturellen Koppelung oder in harmonischen Zusammenschlüssen aufgeht. Im Prozess des Weltens werden sie unauflösbar mit-einander („becoming-with“; Haraway 2018, S. 87). Während das Denkmodell der Autopoiesis jedes System nur als ein sich in seinen Operationen auf sich selbst beziehendes begreifen lässt, ermöglicht die Denkfigur der *Sympoiesis*, jedwede Existenz von einem Beziehungsgeflecht mit anderen her zu denken.

Wenngleich die Frage, wie sich die mit Haraway aufgerufenen Theoriefiguren pädagogisch weiterführen lassen, noch recht unklar ist (dazu z. B. Sanders 2021; Scherrer 2022; Friedrichs 2021 sowie deren Beiträge in diesem Band) und trotz des kritischen Einspruchs, dass Haraways neue Welten-Metaphorik Probleme von Macht und Herrschaft außen vor lässt (vgl. Lewis 2017; Beregow 2021), bieten sie Anlass, die zentrisch-moderne Vorstellung einer Welt zu überschreiten. Von hier aus soll zum Abschluss dieses Beitrags das Verhältnis von Welt und Bildung befragt werden.

## 5. In lieu eines Fazits: die Problematisierung der Einheit der Welt um die Subjektivität

Mit den zuvor skizzierten Gedankenlinien zu Welt als Inter-Esse, als ge-/verteiltes und relationales Geflecht menschlicher und nicht-menschlicher Existenzen als Grund jeder Praxis vollzieht sich eine Rekonzeptionalisierung des ‚Welt‘-Begriffs. Wenn wir vorschlagen, mit Arendt, Rebentisch, Butler, Tsing und Haraway von ‚Welt(en)‘ zu sprechen, und sie auf die Modi der Geteiltheit und Verteiltheit hin zu befragen, dann vollzieht dies einen Bruch nicht nur mit dem modernen Weltbegriff, sondern auch mit jenem von ‚Krise‘. Die alternativen Zugänge fassen die menschliche Existenz als in relationalen Netzwerken bedingt, womit sie nicht nur diese Existenz selbst (das Subjekt) dezentrieren, sondern auch deren Verortung (die Welt). Der Gewinn eines Konzepts von ‚Welt(en)‘ liegt damit gerade darin, dass in ihm Partialität, Inkongruenzen und Divergenzen genuin eingeschrieben sind, die es ermöglichen, nicht zuletzt sichtbar zu halten, dass ‚die Krise nicht für alle die gleiche‘ ist. Der hier im Anschluss an unterschiedliche Theoriepositionen, insbesondere auch in feministischen Epistemologien entwickelte Begriff der ‚Welt(en)‘ und des ‚Weltens‘ revidiert das zugrunde liegende Modell, indem nicht mehr von einem Subjekt auszugehen ist, das – wie immer dezentriert und nicht-souverän – von einer Welt umgeben ist, in die hinein es sich aneignend expandiert, sondern vom Basistheorem einer Verbundenheit der Menschen sowie der menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen. Von da aus lässt sich dann analysieren und kritisieren, inwiefern Welt(en) geteilt bzw. verteilt sind.

Unsere Ausführungen haben gezeigt, inwiefern es problematisch erscheint, wenn Welt – parallel zu Krise – als eine Einheit gedacht wird, als etwas Homogenes, in der alle sich gleichermaßen begegnen können. Figuren wie die ‚Menschheit‘ oder ‚Öffentlichkeit‘ rekurrieren allzu leicht auf die Idee einer Welt, wie auch vom Konzept der Krise her Narrationen folgen, die zum gemeinsamen Handeln, Zusammenstehen usw. aufrufen und damit ein Kollektiv evozieren, das sich in einer – durch die Krisendiagnose bestimmten Welt – empfindet. Das Konzept der ‚Welt(en)‘ bietet das Potenzial, sich gegen diese Annahme von Gleichheit und Universalität zu positionieren und damit neue Sichtweisen zu eröffnen. Denn, so haben wir versucht zu verdeutlichen, Zugang und Teilhabe zu Welt(en) sind nicht gleichermaßen gegeben, da es im Sozialen stets verschiedene Welten gibt. Darin liegt, unserer Einschätzung nach, das Potenzial des ‚Welt(en)‘-Konzepts. Die Gemeinsamkeit in der Verhandlung dessen, wie wir inmitten von Krisen leben wollen, erfordert insofern zunächst ein Bedenken der Differenzierung, das den rekollektivierenden Narrationen eines neuen ‚Wir‘ skeptisch gegenübersteht. Zugleich ist jedoch auch notwendig, entgegen dieser Differenzierung und mit ihr gemeinsam über andere Formen des Zusammenlebens nachzudenken, die ‚Welt‘ nicht auf das Menschliche beschränkt.

Zu diskutieren wäre im Anschluss, wie die gegenwärtigen Krisenerfahrungen und pädagogischen Krisenbewältigungsprogramme vor dem Hintergrund dieser Überlegungen einzuordnen sind. Aus unserer Sicht wäre es dahingehend weiterführend zu fragen, wie durch die Expansionen der Moderne kompromittierte Konnotationen von Bildung als Überschreitung, Freisetzung zu sich etc. angesichts fortdauernder und sich weiter dramatisierender Krisen zu kompostieren wären (z. B. Hamilton/Neimanas 2018)? Die Einsicht, dass die Lage der Welt nicht durch einen *Techno-Fix* wieder in Ordnung zu bringen ist (Hoppe 2022), lässt sich auch auf pädagogische Programme wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ausweiten, insofern auf Lehrpläne und Unterrichtssituationen heruntergebrochene Kompetenzanforderungen gerade jene pädagogische Machbarkeit evozieren, die pädagogischen Technologien eigen ist. Wie kann hingegen Bildung als/in Welten weiter gedacht und gemacht werden?

## Literatur

- Andresen, Sabine/Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo (2022): Die Corona-Pandemie als pädagogisch relevantes Ereignis? In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2022, S. 283–289.
- Arendt, Hannah (1958/2012): Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255–276.
- Arendt, Hannah (1958/2020): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. Von Thomas Meyer herausgegebene erweiterte Neuauflage. München: Piper.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Atzmüller, Roland/Becker, Joachim/Brand, Ulrich/Oberndorfer, Lukas/Redak, Vanessa/Sablowski, Thomas (Hrsg.) (2013): Fit für die Krise? Perspektiven der Regulationstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bader, Pauline/Becker, Florian/Demirović, Alex/Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Dies. (Hrsg.): VielfachKrise: Im finanzdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA 2011, S. 11–28.
- Beregow, Elena (2021): Fermente des Sozialen. Thermische Figuren in der Sozialtheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Bernstein, Richard J. (2020): Denkerin der Stunde. Über Hannah Arendt. Berlin: Suhrkamp.
- Braun, Hermann (1992): Welt. In: Koselleck, Reinhart/Conze, Werner/Brunner, Otto (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe (Bd. 7). Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 435–510.
- Brocchi, Davide (2022): By Disaster or by Design? Transformative Kulturpolitik: Von der multiplen Krise zur systemischen Nachhaltigkeit. Wiesbaden: Springer.
- Bünger, Carsten (2017): Bildungstheorie „in postfaktischen Zeiten“? Perspektiven im Widerspruch von Wahrheit und Politik. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 33–48.
- Bünger, Carsten/Sanders, Olaf/Schenk, Sabrina (2018): Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus. Hamburg: Argument.
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): Gefährdetes Leben, Verletzbarkeit und die Ethik der Kohabitation. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 60, H. 5, S. 691–704.

- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Chakrabarty, Dipesh (2022): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp.
- de Haan, Gerhard de (2000): Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. Zukunftsfähigkeit eines kritischen Konstruktivismus für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Bolscho, Dietmar/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 153–186.
- Friedrichs, Werner (2021): Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän. In: Polis 2/2021, S. 11–13.
- Golle, Julia/Wittig, Steffen (2022): Artikulation und Öffentlichkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–38.
- Deleuze, Gilles (1990): Kants kritische Philosophie. Berlin: Merve.
- Gómez-Barris, Macarena (2017): The extractive zone. Social ecologies and decolonial perspectives. London: Duke University Press.
- Hamborg, Steffen (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): Kontroverses Miteinander. Frankfurt/Main: Goethe-Universität, S. 169–185.
- Hamilton, Jennifer Mae/Neimanis, Astrida (2018): Composting Feminisms and Environmental Humanities. In: Environmental Humanities, H. 10(2), S. 501–527.
- Hark, Sabine (2021): Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main: Campus, S. 73–97.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/Main: Campus.
- Hoffarth, Britta (2022): Öffentlichkeiten und Verletzbarkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 39–55.
- Hoppe, Katharina (2021): Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway. Frankfurt/Main: Campus.
- Hoppe, Katharina (2022): Das Anthropozän kompostieren: Speziesübergreifende Verwandtschaft und sozial-ökologische Transformation. In: NSERT. Artistic Practices as Cultural Inquiries (2). URL: <https://insert.art/ausgaben/senseabilities/das-anthropozan-kompostieren>. (Zugriff am 19.07.2023). In: INSERT. Artistic Practices as Cultural Inquiries, H. 2, S. 1–15.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam: Querido.
- Horn, Eva/Bergthaller, Hannes (2019): Anthropozän zur Einführung. Hamburg: Junius. Humboldt, Wilhelm von (1909): Aeschylus Agamemnon [1797–1816]. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke (Bd. 8). Berlin: B. Behr's, S. 117–230 [Orig. 1816].
- Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner.
- Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria/Proyer, Michelle (Hrsg.) (2021): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Paderborn: Schöningh, S. 213–235.
- Koselleck, Reinhard (1982): Krise. In: Ders.: Geschichtliche Grundbegriffe (Bd. 3). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 617–650.

- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. Kämpfe ums Möglichwerden im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Ott, Marion/Wrana, Daniel (2006): *Die Verknappung des Selbst*. In: Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–300.
- Leggewie, Claus/Welzer, Harald (2011): *Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Leopoldina, Nationale Akademie der Wissenschaften (2022): *Erdsystemwissenschaft. Forschung für eine Erde im Wandel*. Halle: Leopoldina [[https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publikationen/Zukunftsreport/2022\\_Zukunftsreport\\_Erdsystemwissenschaft\\_DE\\_web.pdf](https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publikationen/Zukunftsreport/2022_Zukunftsreport_Erdsystemwissenschaft_DE_web.pdf)]
- Lessenich, Stephan (2020): *Soziologie – Corona – Kritik*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 30, H. 2, S. 1–16.
- Lewis, Sophie (2017): *Cthulhu plays no role for me*. In: *Viewpoint Magazine*. <https://viewpointmag.com/2017/05/08/cthulhu-plays-no-role-for-me/> (Abfrage: 10.07.2023).
- Lorey, Isabell (2015): *Die Regierung der Prekären*. Wien: Turia + Kant.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Lovelock, James E. (2007): *Gaias Rache. Warum die Erde sich wehrt*. Berlin: List.
- Marchart, Oliver (2022): *Natalität/Anfangen*. In: Heuer, Wolfgang/Rosenmüller, Stefanie (Hrsg.) *Arendt-Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 299.
- Margulis, Lynn (1999): *The symbiotic planet*. Phoenix: London.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- McKay, David I. Armstrong/Staal, Arie/Abrams, Jesse F./Winkelmann, Ricarda/Sakschewski, Boris/Loriani, Sina/Fetzer, Ingo/Cornell, Sarah E./Rockström, Johan/Lenton, Timothy M. (2022): *Exceeding 1.5°C global warming could trigger multiple climate tipping points*. In: *Science*, Bd. 377, H. 6611: 7950.
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer, S. 43–114.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): *Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenzen pädagogischer Gouvernementalitätsstudien*. In: David Salomon (Hrsg.): *Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik*. Wien: Lang, S. 187–199.
- Rebentisch, Juliane (2022): *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin: Suhrkamp.
- Redecker, Eva von (2023): *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen*. Berlin: Fischer.
- Reichenbach, Roland (2001): *Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77, H. 2, S. 201–219.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Stuttgart: Reclam.
- Roitman, Janet (2013): *Anti-Crisis*. Durham: Duke University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1963): *Émile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): *Editorial: Krisen und Krisendiskurse*. In: David Salomon (Hrsg.): *Krisendiskurse*. Wien: Lang, S. 9–16.
- Sanders, Olaf (2021): *Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen*. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34–51.

- Scherrer, Madeleine (2022): Wege zu einer posthumanistischen Ethik der Sorge angesichts der globalen Klimakrise. In: Drerup, Johannes / Felder, Franziska / Magyar-Haas, Veronika / Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating Green Citizens*. Stuttgart: Metzler, S. 55–69.
- Tsing, Anna L. (2018): *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Vock, Sarah / Wartmann, Robert (2017) (Hrsg.): *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Paderborn: Schöningh.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution*. Bielefeld: transcript.
- Wittpoth, Jürgen (2001): Reflexive Moderne. In: Ders. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, S. 139–155.
- Wrana, Daniel / Schmidt, Melanie / Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3/2022, S. 362–380.
- Wrana, Daniel (2023): Der ethische Einsatz des Übersetzens. In: Dinkelaker, Jörg (Hrsg.), *Differenz, Übersetzung, Teilhabe*. Bielefeld: transcript, S. 45–96.

# Kaskaden der Differenz.

## Was bedeutet es, die Teilung der Welt bildungstheoretisch ernst zu nehmen?

Sönke Ahrens

„If the problem-defining cluster dissolves, the solution-defining cluster no longer has any basis and dissolves also. Such a dissolution cascade can yield several significant transformational shifts of various types, on various levels“ (Ecker/Ticic/Hulley 2012, S. 70).

Dass die Welt als geteilte verstanden werden muss, lässt sich aus verschiedenen Richtungen her begründen. So überzeugt schon empirisch kein Begriff von Welt mehr, der nicht auch die Begrenztheiten der verfügbaren Ressourcen und damit die Notwendigkeit sie zu teilen, zu reflektieren vermag. Auch ist angesichts fortschreitender Globalisierungsprozesse (die man nur dann als rückläufig ansehen kann, wenn man sich auf kurzfristige Entwicklungen auf Handelsebene fokussiert) unstrittig, dass zu den drängendsten Problemen solche gehören, die nicht nur die einen oder die anderen etwas angehen, sondern an denen die ganze Welt Anteil nimmt. Entsprechend unzulänglich wären Lösungsbemühungen, die von dem Glauben ausgingen, man würde in voneinander isolierten Welten leben oder könne diese unter Absehung ihrer Effekte in anderen Teilen der Welt bewerten. Die Welt als geteilte zu fassen, ist damit mehr als nur eine semantische Entscheidung. Nimmt man die Frage der Teilung begrifflich ernst, so hat das umfassende Konsequenzen für die Bildungstheorie, von denen einige mögliche hier skizziert werden sollen.

Auch Edgar Forster und Madeleine Scherrer argumentierten, dass es für Bildungsfragen notwendig sei „Globalisierung“ aus einem zu engen ökonomisch-technischen Verständnis herauszulösen und die Frage der Teilung hervorzuheben. Sie plädieren dafür, Globalisierung eher im Sinne von Nancys „mondialisation“ zu verstehen, als einem fortdauernden Entfalten der Welt im Werden, einer Art der immanenten Welt-Bezogenheit, die mit der Sorge um sie und dem Wissen, Teil von ihr zu sein, einhergeht. „Niemand existiert für sich; die Welt gibt es nur als geteilte“, schreiben sie (Forster/Scherrer 2021, S. 97). Und fragen: „Aber was ist *eine* Welt, wenn es *ein* gegebenes Allgemeines nicht gibt“ (ebd.)?

Der doppelte Sinn von Teilung, auf den dieser Begriff anspielt, nämlich die Welt als miteinander geteilte und qua Unterscheidung geteilte, als Mannigfaltigkeit anstatt Summe ihrer Teile zu verstehen, findet sich beispielsweise auch bei

Jacques Rancière, der in der „Aufteilung des Sinnlichen“ den Begriff der „partage“ ebenfalls in dem doppelten Sinne der Teilung und Trennung als Voraussetzung des Teilens fasst (Rancière 2008). Damit wird es bei ihm u. a. möglich, „Dissens“ nicht als Streit um unterschiedliche „Sichtweisen über die Welt“, also als bloße Meinungsverschiedenheit zu verstehen, sondern die ganze Ernsthaftigkeit eines Konflikts zu denken, bei der zumindest eine Partei (in der Regel, die weniger privilegiertere) deutlich um die Tatsache weiß, dass es nur eine Welt gibt, die geteilt wird und nicht jede oder jeder sich einfach seine eigene Welt schaffen kann.

Wenn ich das Anliegen dieses Beitrages auf einen Punkt herunter brechen sollte, wäre es dieser: diese Ernsthaftigkeit auf den Bildungsgedanken zu beziehen; begrifflich der Tatsache gerecht zu werden, dass „es um die Welt geht“, dass Bildung keine bloß subjektbezogene Angelegenheit ist, kein Kultivierungsprogramm des eigenen Lebens und die Welt nicht nur der Stoff zur eigenen Vervollkommnung oder biographischer Formung ist, sondern es immer auch und vielleicht vorwiegend um die Frage geht, was mit wem wie geteilt wird.

Wie aber lässt sich die im Titel implizierte These begründen, dass es mit der Feststellung dieser Selbstverständlichkeit, dass die Welt geteilt wird, nicht getan ist, dass es noch ausgreifender theoretischer Arbeit bedarf, um der Teilung der Welt begrifflich *ernsthaft* gerecht zu werden? Die Antwort lautet natürlich nicht: weil es an Interesse an der Welt und ihren Teilen gemangelt hat, weil niemand bislang auf die Idee kam, von der „geteilten Welt“ zu sprechen oder Theorien, die begrifflich hilfreiche Angebote machen, nicht rezipiert worden seien. Die Antwort lautet eher, und um einen komplexen Gedanken auf eine These herunterzubrechen: weil jeder Versuch, die Welt *ernsthaft* als geteilte zu denken nach wie vor an die Grenzen eines gedanklichen Rahmens stößt, der noch immer das Bildungsdenken bestimmt und den Dreyfus/Taylor als „repräsentationalistischen Rahmenirrtum“ bezeichnet haben<sup>1</sup> und in dem Welt primär in Relation zu ihrer Repräsentation (bzw. zum Welt repräsentierenden Erkenntnissubjekt) gedacht wird (Dreyfus/Taylor 2016). Anders gesagt: Es rastet entgegen aller Programmatik dann doch immer wieder ein Denkschema aus vorglobalisierten Zeiten ein; einer Zeit, in der die Welt noch plausibel (und vom Erkenntnissubjekt her gedacht) als offener und damit unendlicher Horizont vorgestellt werden

---

1 Um einen Rahmenirrtum handelt es sich insofern, als dieser praktisch unser gesamtes Denken über unser Verhältnis zur Welt prägt (und deshalb im Alltag, einschließlich des theorie-schaffenden Alltags, auch selten auffällt). Karen Barad weist in diesem Sinne darauf hin, dass man sich deshalb auch nicht mit isolierten Maßnahmen vom Repräsentationalismus befreien kann. Auch die Bemühungen des Poststrukturalismus sieht sie noch als zu isoliert an: So hätten beispielsweise Butler oder Foucault zwar mit vielen Selbstverständlichkeiten gebrochen, „[b]ut ultimately the power of these vigorous interventions is insufficient to fully extricate these theories from the seductive nucleus that binds them, and it becomes clear that each has once again been caught in some other orbit around the same nucleus. [...] What is needed is a rigorous simultaneous challenge to all components of this gripping long-range force“ (Barad 2007, S. 135).

konnte, dessen Grenzen sich mit fortschreitender Erkenntnis bzw. Eroberung immer weiter nach hinten verschoben, neue, unerschlossene Bereiche eröffnend.

Das Problem des Repräsentationalismus und das der Bestimmung eines Begriffes der geteilten Welt stehen in einem sich gegenseitig bedingenden Verhältnis zueinander. Hier soll also auch skizziert werden, inwiefern ein konsequent gedachter Begriff der geteilten Welt umgekehrt gerade für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung einer „post-repräsentationalistischen“ Bildungstheorie als Schlüssel dienen kann.

Die Ausgangslage ist damit folgende: Es ist keine neue Idee, dass die Welt als geteilte verstanden werden muss und der Mensch ihr nicht gegenübersteht, als wäre er nicht Teil von ihr. Das wird regelmäßig explizit benannt und auch im bildungstheoretischen Diskurs diskutiert. Das Problem, das die Teilung der Welt für die Bildungstheorie darstellt, liegt also nicht darin, dass noch niemand an sie gedacht hätte. Das Problem besteht darin, dass trotz dieser Einsicht weiter Theorie betrieben wird, als wäre sie es nicht; dass weiterhin – und trotz gegenteiliger programmatischer Behauptungen – auf Welt repräsentational Bezug genommen wird; als würde man ihr gegenüberstehen. Man könnte auch sagen: Das Problem liegt auf der Ebene prozeduralen, nicht des deklarativen Wissens.<sup>2</sup>

Damit Einsichten eine Chance haben, auf der Ebene der Theoriebildungs*praxis* Konsequenzen zu zeitigen, müssen mindestens zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens bedarf es einer hinreichenden Systematizität auf der Ebene der Theorie, damit begriffliche Entscheidungen überhaupt Konsequenzen über den begrifflichen Nahbereich hinaus nach sich zu ziehen vermögen und zweitens bedarf es der Explikation impliziter Selbstverständlichkeiten, damit diese überhaupt erst als in Konflikt mit anderen Annahmen stehend erkennbar werden können.

Solange diese beiden Bedingungen nicht erfüllt sind, können inkompatible Überzeugungen problemlos nebeneinanderstehen bleiben oder in den indifferenten Weisen des Begriffsgebrauchs verdeckt bleiben. Bereits hier deutet sich an, dass dieses Thema an disziplinären Selbstverständnissen rührt, wird Theorie doch beispielsweise noch regelmäßig als Repräsentation empirischer Beobachtungen verstanden, was sich bis in disziplinäre Organisations- und Antragspraxen hinein spiegelt.<sup>3</sup>

---

2 Man müsste an dieser Stelle umfassender diskutieren, was man dem deklarativen oder expliziten Wissen als wirksames, aber kognitiv nicht präsenten Wissen gegenüberstellen möchte. Diese Diskussion sprengt hier schon deshalb den Rahmen als man um den Vergleich unterschiedlicher disziplinärer Traditionen nicht herunkommt. Vgl. alleine nur die Breite der Diskussion um Polanyis Begriff des impliziten Wissens (vgl. z. B. Jha 1997) oder der dual-process theory (vgl. z. B. Evans/Stanovich 2013).

3 Vgl. exemplarisch die Begründungsfigur der „empirischen Fundierung“ von „Lern- und Bildungstheorien als Vermittlungsversuch zwischen „Empirischer Bildungsforschung“ und „nicht auf Empirie beziehenden Forschungen“ bei von Rosenberg 2016, insb. Kap. 3.2.

Hier wird hingegen die Aufgabe von Theorie darin gesehen, das Relationsgefüge von Begriffen so weit zu systematisieren und qua Explikation impliziter Selbstverständlichkeiten so auszuweiten, dass Inkompatibilitäten Entscheidungen erzwingen vermögen. Anders gesagt: Es geht darum Indifferenz so weit zu reduzieren, dass es nicht mehr möglich ist, auf programmatischer Ebene zu betonen wie wichtig es sei, die Welt als geteilte zu verstehen, während weiter Theorie betrieben wird als wäre sie es nicht.

Eine weitgehend geteilte Selbstverständlichkeit, die entsprechend selten erwähnenswert erscheint, besteht darin, dass der Begriff der Welt für die Bildungstheorie zentral, ja unverzichtbar ist.

## **1. Der Begriff der Welt ist für die Bildungstheorie unverzichtbar**

Würde man für die Unverzichtbarkeit des Welt-Begriffes für die Bildungstheorie dennoch Gründe anführen wollen, könnte man auf die Wilhelm von Humboldts zurückgreifen: Unverzichtbar ist der Begriff bei Humboldt, insofern „Welt“ für alles das steht, was der sich bildende Mensch nicht ist: Sie ist der Gegenstand, an dem der Mensch sich übt, seine Kräfte entwickelt, auf das sich sein Streben richtet und ihm ermöglicht „den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern“, sie ist das, was der Mensch „soviel [...] als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1969, S. 235) sucht.

Nun hat sich das Verhältnis von Welt und Selbst seitdem etwas verkompliziert, bzw. war bereits damals schon etwas komplizierter, was schon an Humboldts Changieren zwischen der Bestimmung von Welt als Nicht-Ich und Nicht-Mensch an klingt. Das Problem, dass die Welt nicht dem Selbst gegenübersteht, klingt hier bereits genauso an wie das Problem, dass sie nicht „an sich“ bildend wird, sondern nur genau so weit und in der Form, wie sie dem Selbst mit seinen eigenen Zugangsweisen, Begriffen, Kategorien, Sinnen etc. als Erfahrung zugänglich ist. Das aber ändert nichts an der Unverzichtbarkeit dieses Begriffs. Ebenso wenig strittig ist, was den Begriff der Welt auszeichnet.

## **2. Der Begriff der Welt ist notwendig allumfassend**

Es zeichnet den Begriff von Welt aus, dass dieser nichts ausschließt – darin besteht sein Sinn. Die Bildungstheorie hat aus gutem Grund den Begriff von Welt adaptiert und nicht den der Erde, des Globus, der Gesellschaft oder nutzt andere Begriffe, die explizit nur Teile oder Zustände der Welt bezeichnen. Im Begriff Welt wird weder ausgeschlossen, was anderen, aber nicht einem selbst zugänglich ist (nur deshalb kann Humboldt die Verbindung mit anderen Menschen als bereichernd ansehen), noch, was einem potentiell zugänglich sein könnte, aktual

aber nicht (nur deshalb kann Bildung als Erweiterung, als Überwindung des Status quo gedacht werden). Würde man von Welt nur „beobachterrelativ“ sprechen oder Welt nur als Summe dessen verstehen, auf das bereits jetzt sinnvoll Bezug genommen werden kann, würde man ja genau das ausschließen, worum es bei Bildungs- und Lernprozessen geht; nämlich das, was erst durch einen Bildungs- bzw. Lernprozess in den Bereich dessen kommt, auf das man sinnvoll, ja sinnhaft Bezug nehmen kann.

Die Welt kann natürlich auch nicht bloß die Summe all dessen sein, was empirisch im Gegensatz zu ihrer Vorstellung oder Beschreibung steht. Denn wozu sollten Vorstellungen oder Beschreibungen von der Welt gehören, wenn nicht zur Welt selbst? Und was für eine Bildung sollte es sein, die all das, also auch Literatur, Geschichte und Kultur, ausschliesse?

Kurzum: Ein bildungstheoretisch sinnvoller Begriff von Welt zielt notwendig auf Allumfassendheit – und damit auf das, von dem sich kein *bestimmbares* Außen unterscheiden, abteilen lässt. „Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt“, schreibt entsprechend Humboldt auch (ebd., S. 237). Nicht das Außerweltliche, sondern die Mannigfaltigkeit der Welt sei die Bedingung der Möglichkeit von Bildung.

Allheit und Mannigfaltigkeit sind nicht zwei unabhängige Eigenschaften der Welt, sie bedingen sich gegenseitig, genauso wie die Unterschiedlichkeit der Sprachen eine Mannigfaltigkeit erzeugt, die weder in einer alles übergreifenden Universalsprache aufgehoben werden kann noch in ein unkommunizierbares Nebeneinander auseinanderfällt.<sup>4</sup>

Trotz der Allumfassendheit von Welt kann sinnhaft auch auf sie immer nur mit Hilfe einer Unterscheidung, einer Teilung Bezug genommen werden. Auch das ist eine Selbstverständlichkeit: Etwas ist nur etwas in Abgrenzung zu etwas anderen. Entsprechend bestimmt Humboldt Welt als Gegenstand von Bildung ja auch in Abgrenzung zum Menschen bzw. Selbst, d. h. als alles das, was Nicht-Mensch bzw. Nicht-Ich sei. Eine andere, häufig aufzufindende Form der Teilung findet sich in der Bestimmung von Welt als Horizont<sup>5</sup> mit einem Dies- und einem Jenseits oder (indirekter) in der Frage nach dem Welt- und Selbstverhältnis. Anders gesagt:

---

4 Dieses ist mehr als nur ein Vergleich. Tatsächlich ließen sich am Begriff der Übersetzung und der Idee, die Notwendigkeit zum Übersetzen als Konsequenz der Mannigfaltigkeit der Sprache zu verstehen, viele hier relevante Aspekte durchdeklinieren, allen voran den Umgang mit Diskontinuitäten und der Unmöglichkeit regelhafter Einfassungen (vgl. z. B. Frey 1997; Radhakrishnan 2009; Wimmer 1996a, S. 425).

5 Die Horizontmetapher findet sich aufgrund ihrer zentralen Stellung bei Husserl nicht zufällig besonders häufig in phänomenologischen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten. Vgl. exemplarisch Brinkmann 2018.

### 3. Es gibt keinen ungeteilten Begriff der Welt

Und in der Tat: Auf die Welt kann nicht in ihrer Allumfassendheit Bezug genommen werden, selbst wenn sie dadurch definiert ist. Auch das ist nicht neu und das Problem dieser Teilung wird durchaus thematisiert. Implizit bleibt hingegen in der Regel, mit welcher Teilung dann gearbeitet wird, womit der Bezug auf Welt im Modus des „als ob“ verbleibt – im Wissen ihrer Allumfassendheit wird also beispielsweise auf sie Bezug genommen *als ob* sie dem Selbst gegenüberstünde. Das ist die in der Bildungstheorie gewöhnlichste Form der Teilung, die den Weltbezug zum repräsentationalen macht, angesichts der Gewöhnung an diese Praxis aber gar nicht als Entscheidung auffallen muss.

Durch die (selten explizierte) Entscheidung, *eine bestimmte* Form der Teilung der Welt zum Ausgangspunkt der eigenen Überlegungen zu nehmen, wird der Rahmen möglicher bildungstheoretischen Fragestellungen und Lösungswege abgesteckt, werden bestimmte Probleme hervorgehoben und andere abgeblendet; ein bestimmtes Verhältnis von Theorie und Empirie erscheint dann genauso offensichtlich wie andere Zugangsweisen als abwegig verworfen werden. Gefragt wird dann also z. B. nach dem Verhältnis oder der Haltung *zur* Welt. Diese Form der Teilung bringt u. a. das Problem mit sich, dass das *Geteilte* mitzudenken nicht nahegelegt wird. Den Begriff der geteilten Welt ernstzunehmen heißt hier also erstmal grundsätzlicher die Frage nach der Form der Teilung selbst zu stellen.

Anders gesagt: Es geht darum, das Problem, dass die Welt durch Allumfassendheit bestimmt ist und zugleich nicht ungeteilt gedacht werden kann, ins Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen zu rücken, statt es als optionale Spezialfrage so zu behandeln als könnte man sich einer Antwort enthalten. Den Begriff der „geteilten Welt“ ernst zu nehmen, heißt also zuallererst, dem Problem nicht auszuweichen, dass Welt *zugleich* als allumfassend, also Allheit verstanden werden muss, aber auch nicht als ungeteilt verstanden werden kann. Kurzum:

### 4. Der Begriff der Welt ist notwendig paradox

Wenn Welt nun einerseits Allheit meinen soll und zugleich nicht ohne Teilung sinnhaft werden kann, dann ist offensichtlich, dass es sich um einen *notwendig* paradoxen Begriff handelt. Ohne Differenz kein Sinn, ohne Allumfassendheit keine Welt. Wie kann Welt dann überhaupt zum Thema werden?

Phänomenologisch argumentiert: Eher gar nicht. In der „natürlichen Einstellung“ kann Welt nicht zum Thema werden, weil sie es als Universalhorizont ist, die isolierten Gegenständen selbst erlaubt zum Thema zu werden (wir können sie nicht zum Gegenstand machen, müssen sie aber als gegeben voraussetzen können); auch die Philosophie, die sich der Welt widmet, könne sie also nur als das prinzipiell Unthematisierbare zum Thema machen. Und das Problem der akade-

mischen Philosophie, so verstehe ich Husserls Kritik, bestünde darin, dass sie regelmäßig so tut, als wäre sie in der Lage, sie einfach so zum Thema zu machen als wäre sie ein Gegenstand unter anderen (vgl. insb. Gaston 2013, S. 47 ff.).<sup>6</sup>

Hält man also daran fest, dass „Welt“ nicht eine Auswahl von etwas bezeichnet, sondern durch Allumfassendheit definiert ist, begibt man sich zwangsläufig auf paradoxes Gebiet – jede Aussage über die Welt ist eine spezifische, zugleich aber auf Allumfassendheit gerichtete. Bereits hier deutet sich eine weitere theoretische Entscheidung an: Ignoriert man diese Paradoxie (indem man z. B. in den Modus des „Als-ob“ wechselt) oder fasst man Welt explizit paradoxal? Letzteres erfordert zumindest eine paradoxiefähige Theorieanlage. Ersteres erscheint erstmalig möglich; nicht, weil es in seiner Inkonsequenz keine Konsequenzen hätte, sondern weil es, wie bereits angedeutet, genügend ausgetretene Paradoxieumgebungspfade gibt, auf denen man wandeln kann ohne Gefahr zu laufen, sich dafür rechtfertigen zu müssen.<sup>7</sup>

Mit Paradoxien kann man auf unterschiedliche Weise umgehen. Man kann sie z. B. verdrängen (indem man mal von Welt als Nicht-Ich, mal als Nicht-Mensch spricht und kurz darauf sie als Allumfassendes bestimmt), durch Indifferenz unkenntlich machen, zwischen ihren konträren Aspekten hin- und her oszillieren (mal von der Welt und mal von den Welten sprechen) oder in der Imagination aufheben: indem man ein Bild von ihr mit dem Ganzen identifiziert oder auf sie aus dem Nirgendwo (vgl. Nagel 1986) oder aus der Position Gottes (vgl. Haraway 1995) glaubt betrachten zu können.

Derrida entscheidet sich im letzten Seminar über „das Tier und der Souverän“ (2015) schlicht für das sowohl/als auch: Niemand vermag seine Welt mit anderen zu teilen, denn jedes Wesen lebt in seiner eigenen Welt, und doch sind wir radikal abhängig von anderen, weshalb niemand für sich alleine leben kann: Wir teilen die Welt und wir teilen sie nicht. Die Antwort auf die Frage „Teilen wir eine gemeinsame Welt“ ist daher für Derrida gleichzeitig: Ja – und Nein (vgl. Oliver 2018, S. 350). Wichtig ist, dass Derrida „Welt“ hier auch nicht aufteilt in mehrere indi-

---

6 Auch Luhmann, der sonst konsequent differenzlogisch argumentiert, übernimmt hier die Idee, dass Welt als Einheit allen aktualisierbaren Sinnes niemals als etwas bezeichnet werden kann, sondern nur mit jedem Versuch, über sie hinauszugehen wie ein Horizont erweitert wird. Urs Stähelis (2000) dekonstruktive Lesart der Systemtheorie ist auch deshalb hier so hilfreich, weil an ihr deutlich wird, wie erst bei einer Theorie, die ein hohes Maß an Systematizität erreicht hat (d. h. hinreichend Indifferenz reduziert hat) ihre Grenzen erkennbar werden. Das ist auch der Grund, warum es in der Bildungstheorie fast unmöglich ist, die Paradoxie als echtes Problem zum Thema zu machen. Hier ist es Stähelis Nachweis, wie Luhmann bestimmte Grenzbegriffe (wie eben Welt) von der Umstellung auf Differenz ausnehmen muss, um die Systemtheorie vor ihrer Selbstdekonstruktion zu schützen.

7 Man könnte die Gesamtheit der impliziten, als unproblematisch angesehenen Annahmen, die einer wissenschaftlichen Community die Möglichkeit geben bestimmte Fragen zu stellen, auch als Denkstil (Fleck) oder Paradigma (Kuhn) diskutieren. Das erforderte aber diverse Korrekturen, die zu diskutieren hier zu weit gingen.

viduelle Welten oder wie in der Systemtheorie beobachterrelativ: Es geht immer um die Welt an sich, weshalb auch mit dem Tod eines anderen nichts weniger als die Welt endet.

Paradoxien können aber auch begrifflich festgehalten und theoretisch entfaltet werden, womit sie den Aufbau begrifflich-relationaler Komplexität erlauben, während ihre Auflösung an die Praxis delegiert werden kann. Und genau darin besteht m. E. der Sinn und Zweck eines explizit paradoxal gefassten Begriffs der geteilten Welt: Die Teilung der Welt als bildungstheoretisches Bezugsproblem so ins Zentrum zu stellen, dass von dort aus Anschlussfragen in unterschiedliche Richtungen aufgespannt werden können.

## **5. Der Fokus auf das Selbst wirft Repräsentationsfragen auf, der Fokus auf die Teilung der Welt Erschließungsfragen**

Auf dem am stärksten frequentierten Paradoxieumgehungspfad, wo man das Selbst der Welt gegenüberstellt, werden Erkenntnisfragen in die Form von Repräsentationsfragen überführt. Jemand lernt etwas *über* die Welt. Folgerichtig rückt damit das sich bildende Subjekt ins Zentrum der Überlegungen: Es ist das Selbst, das sich verändert und dessen Veränderung interessiert. Und das scheint unserem repräsentational geprägten Denken auch selbstverständlich: Es ist ja doch nicht die Welt, die sich im Zuge eines Bildungsprozesses verändert und deren Veränderung im Fokus des Interesses steht – sie ist ja (bloß) der Gegenstand, der Anlass des Veränderungsprozesses. Man merkt vielleicht bei der Arbeit mit dieser Unterscheidung, insbesondere wenn ökologische Fragen betroffen sind, dass die Welt dabei irgendwie zu kurz kommt, spricht vielleicht von „Weltverlust“ und versucht sie dann programmatisch wieder hineinzuholen oder gar diesen „Weltverlust“ der Theorie – gänzlich in vorkritische Schemata zurückfallend – qua empirischer Forschung zu kurieren. Solche Versuche beweisen allerdings nur eines: Man kann nicht mit repräsentationalistischen Mitteln die Probleme des Repräsentationalismus lösen.

Ein explizit paradoxal gefasster und differenztheoretisch gedachter Begriff der geteilten Welt problematisiert hingegen die Frage der Teilung und legt damit andere Fragen nahe, allen voran die Frage nach den Möglichkeiten der Mit-Teilung. Und die Möglichkeit zur Mit-Teilung der Welt hängt nicht einfach nur am Subjekt oder mehreren Subjekten, die sich miteinander *über* die Welt verständigen, sondern vor allem an der Art wie die Welt miteinander geteilt wird und damit vom Grad ihrer Erschlossenheit. Damit rückt die Welt ins Zentrum und die Frage *wie wir sie mit wem wie teilen*; wer überhaupt mit-teilen kann bzw. wessen Mit-Teilungen vernehmbar werden – das ist die Frage der Erschlossenheit. Das Selbst ist in Bezug auf seine Mit-Teilungen und Mit-Teilungsfähigkeiten natür-

lich entscheidend, aber auch nicht der Teil, um den sich die Welt dreht, sondern ein in der Welt Mit-Teilendes. Kurzum: Ein paradoxaler Begriff der geteilten Welt löst nicht die Probleme des Repräsentationalismus und stellt auch keine Antwort auf die Frage dar wie „man etwas über die Welt lernt“, sondern verlagert den Ausgangspunkt der Überlegungen in die Welt und provoziert entsprechend andere Fragen, allen voran die nach ihrer Erschließung – einer entschieden innerweltlichen Praxis.

## **6. Die Frage nach der Erschließung der geteilten Welt rückt die Unterscheidung von erschlossen/unerschlossen ins Zentrum der Überlegungen**

Die Frage nach der Erschließung einer geteilten Welt evoziert eine weitere Differenz, nämlich die, um die kein welterschließendes Mit-Teilendes herumkommt: Werden die Welterschließungsbemühungen auf das Erschlossene oder Unerchlossene gerichtet? Anders gesagt: In Welterschließungsprozessen tritt die Unterscheidung von erschlossenen und unerschlossenen an die Stelle von der Welt und ihrer Repräsentation. Jede Bemühung um Welterschließung erfordert das Treffen dieser Unterscheidung und die Strategien unterscheiden sich erheblich, je nachdem, ob man seine Welterschließungsbemühungen auf die eine oder die andere Seite dieser Unterscheidung richtet (ausführlich dazu siehe Ahrens 2011).

Ein Vorteil des Begriffs der Erschlossenheit liegt in seiner infrastrukturellen Dimension: Erschlossenheit, als Bedingung der Möglichkeit zur Mit-Teilung, ist nichts, was ausschließlich an einem selbst hängt. Man mag die Fähigkeit haben, anderen etwas mitzuteilen, aber es müssen auch die Möglichkeiten gegeben sein – nicht zuletzt die Fähigkeit der anderen, eine\*n als Mit-Teilende\*n zu vernehmen.

## **7. Die Unterscheidung von erschlossen/unerschlossen erlaubt es zwischen zwei Welterschließungsweisen zu unterscheiden**

Welterschließung ist der Begriff, der sich angeboten hat, um die gemeinsame Bezugsproblematik so unterschiedlicher Phänomene wie der des Lernens, des Erfahrung-Machens, der Erkundung und Forschung herausarbeiten zu können, anstatt sich von den jeweiligen, zumeist disziplinspezifischen Forschungstraditionen den Fragerahmen vorgeben zu lassen. Ein gemeinsames Problem all der im

Repräsentationalismus verhafteten Epistemologien<sup>8</sup> besteht darin, dass sie Erkenntnis einseitig vom Unerschlossenen her denken (also nach der Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen fragen, von Unkenntnis in Kenntnis, von unerforscht in erforscht usw.). Entsprechend naheliegend ist die Metaphorik von der Welt als Horizont mit dem Bereich des Wissens im Diesseits, welches sich immer weiter ausdehnt und damit die Grenze zum jenseits des Horizonts liegenden Unwissen immer weiter nach hinten verschiebt. In der Perspektive einer allgemeinen Theorie der Welterschließung hingegen, in der die Orientierung auf das Unerschlossene hin lediglich als *eine* von zwei Möglichkeiten angesehen wird, auf die welterschließende Bemühungen gerichtet sein können, erscheint die Wahl dieser Metapher entsprechend auch nur für eine dieser Bemühungen (einigermaßen) passend, während sie sich zur Beschreibung experimenteller Bemühungen als völlig ungeeignet erweist. Eine ganze Reihe repräsentationalistischer Probleme ließen sich als Folge dieser einseitigen Identifikation von Erkenntnisprozessen mit explorativen Strategien rekonstruieren. Hier sei nur eine erwähnt: Die Art, mit der in Bildungstheorien weiter von der Welt gesprochen wird, „als ob“ sie dem sich bildenden Subjekt entgegengestellt werden könnte, ist eine für explorative Settings durchaus angemessene Art der Beschreibung. Auch hier muss das implizit Vorausgesetzte nicht expliziert werden, und es gehört zur Natur der Exploration, sich vom Untersuchungsobjekt so zu distanzieren, dass man es sich als Unerschlossenes gegenüber stehen hat.

Experimentalprozesse hingegen, bei denen man erst im Nachhinein gewusst haben wird, was unerschlossen war, sind solche, die auf die Seite des Erschlossenen hin gerichtet sind, beginnen mit der Steigerung der Erschlossenheit eines klar abgegrenzten Bereiches bis zu dem Punkt, an dem das Denken die Möglichkeit erlangt, an die eigenen Grenzen zu stoßen. Die Möglichkeit, sich aus der Szenerie zu entfernen, ist hier das Ergebnis, nicht der Ausgangspunkt eines erfolgreichen Welterschließungsprozesses, welcher sich u. a. durch ein hohes Maß an (durchaus auch körperlicher) Involviertheit auszeichnet.

## **8. Die Orientierung an Differenz erzwingt eine Umstellung von Kontinuität auf Diskontinuität**

Während Explorationen also noch einigermaßen plausibel als räumlich-expansive Prozesse gedacht werden können (aber nicht sollten), können experimentelle Prozesse, die sich nur auf das Erschlossene richten können (weil das, worum es gegangen sein wird, noch fehlt) nur iterativ und damit als Sequenzen von Diskon-

---

8 Damit sind alle Theorien gemeint, die sich – unabhängig von ihrer disziplinären Tradition – mit Fragen der Erkenntnis beschäftigen, also auch Lern- und die meisten Bildungstheorien.

tinuitäten gedacht werden: Die Grenze zwischen erschlossen und unerschlossen wird immer wieder und leicht verschoben reaktualisiert. Auch dieses Motiv ist dem bildungstheoretischen Diskurs konzeptuell keineswegs neu und wird produktiv dort eingesetzt, wo ebenfalls Umgangsweisen mit paradoxen Ausgangslagen gefunden werden müssen. Nadine Rose (2013) arbeitet beispielsweise unter Bezug auf Judith Butler dort mit der Figur der Iteration als differente Reaktualisierung und ereignishaften Diskontinuität, wo es um das Problem der Wendung eines Subjekts gegen genau die Subjektivierungsweisen geht, die es erst zu dieser Wendung ermöglichen.

Welterschließungsprozesse sind nicht darauf festgelegt, einen unerschlossenen Bereich zu erschließen, sie sind ja überhaupt nicht primär räumlich zu verstehen, bringen also nicht ein Element von der Seite der Unerschlossenheit auf die der Erschlossenheit und verschieben auch nicht den Horizont des Wissens weiter, als wäre um uns herum alles erschlossen und nur jenseits dessen unerschlossen. Da die Grenze zwischen Erschlossenen und Unerschlossenen iterativ immer neu und anders gezogen wird, finden Welterschließungsprozesse immer – egal auf welche Seite sie sich richten – genau auf der Grenze der Welt statt.

## 9. Bildung als (notwendig umstrittenes) Maß der Erschlossenheit

Festzuhalten ist bis zu dieser Stelle, dass die Unterscheidung zweier Welterschließungsformen erst durch die Entscheidung ermöglicht wird, Welt paradoxal zu fassen. Damit kann das repräsentationale Schema als Ergebnis des Versuchs rekonstruiert werden, die Paradoxie bereits auf Begriffsebene auf eine ihrer beiden Seiten hin aufzulösen. Damit wird jede daran anschließende Art über Welterschließung nachzudenken, entsprechend einseitig auf das Schema festgelegt, das der explorativen Ausgangslage entspricht. Die Differenz der beiden Welterschließungsformen kommt so gar nicht erst in den Blick. Und weil die Paradoxie der geteilten Welt damit nicht aufgelöst, sondern nur verdeckt wird (das Erkenntnissubjekt bleibt ja Teil der Welt), kehrt sie auf symptomatischer Ebene wieder – z. B. in Form der Oszillation zwischen „konstruktivistischen“ und „realistischen“ Positionen in epistemologischen Debatten, je nachdem, welcher Seite der repräsentationalistischen Unterscheidung Präferenz gegeben wird.

Während neuere Fassungen des Bildungsbegriffes versuchen, diese epistemologischen Probleme mit zu betreuen (und z. B. die offensichtlichen Defizite eines bloß „akkumulativ“ gedachten Lernbegriffes durch den Bildungsbegriff zu kurieren<sup>9</sup>), kann hier die Frage der Welterschließung von der der Bildung begriff-

---

9 Hier lässt sich Helmut Peukerts fundamentaltheologische Arbeit von 1988 als entscheidender Impulsgeber anführen, insofern sie Fragen aufgeworfen hat, die bis heute im Kontext des „transformatorischen Bildungsbegriffes“ diskutiert werden.

lich getrennt behandelt werden. Eine allgemeine Theorie der Welterschließung könnte die Bildungstheorie also derart von epistemologischen Aufgaben entlasten, dass der Bildungsbegriff wieder mit der ursprünglichen Idee des *Strebens nach mehr Weltbezug* verbunden werden kann; d. h. mit der Idee, dass es dem Menschen in Bildungsprozessen darum ginge „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1969, S. 235). Hier findet sich, was in eher formalen Bestimmungen des Bildungsbegriffes etwas untergegangen ist: Ein *Maß* von Bildung. Ein Maß, das natürlich nicht einfach gegeben ist, aber wegen der impliziten Präferenz für mehr Erschlossenheit als Bezugspunkt einer Debatte um (die Förderung und Schaffung von) Mit-Teilungsmöglichkeiten dienen kann. Statt also die Frage nach Bildung primär am Subjekt und seiner Biographie festzumachen (entlang der Differenz zwischen dem Vorher und dem Nachher), wird sie hier primär an die Frage der Mit-Teilung gebunden (und damit auf der Grenze der geteilten Welt verortet). Übersetzt in die Begrifflichkeit einer Theorie der Welterschließung hieße das:

## 10. Es geht immer um die Möglichkeit zur Mit-Teilung

Alles das legt es nahe, eher von den Möglichkeiten und weniger von der Fähigkeit zur Mit-Teilung zu sprechen. Entsprechend wird auch eher danach gefragt, wie diese Möglichkeiten vermehrt werden können (eine Frage, die sich an viele richtet) als danach, wie die Fähigkeit erlangt oder vermittelt werden kann (eine Frage, die sich an wenige richtet) oder gar danach, wie Veränderungsprozesse vonstattengehen (eine Frage, die sich nur an einen Beobachter richtet). Wenn aber die Frage, wer sich wem wie mitteilen kann, nie nur an den eigenen Fähigkeiten hängt, sondern immer auch an der Form der Teilung der Welt selbst, dann ergibt es Sinn, die Aufgabe der Bildungsforschung nicht einfach nur im Nachvollzug von (als biographisch isolierbar vorgestellten) Bildungsprozessen zu sehen, sondern viel breiter als investigatives und intervenierendes Projekt zu verstehen, bei dem es auch um bislang ungedachte Arten und Weisen gehen könnte, Mit-Teilungsmöglichkeiten zu vervielfältigen. Entsprechend legt dieses eine Bildungsforschung nahe, die sich selbst sehr viel stärker als mit-teilend versteht.

## 11. Mit-Teilen bedeutet involviert sein

Solange Erkenntnis einseitig explorativ gedacht wurde, wurden auch einseitig die Vorteile der Distanznahme betont. Über den Einbezug auch experimenteller Welterschließungsprozesse kommt nun auch die Bedeutung des involvierten Miteinanders wieder in den Blick. Erschließungsfragen zielen nicht auf „Engagement“ als wäre Desengagement der natürliche Ausgangszustand. Künstlicher

erscheint in dieser Perspektive vielmehr die Haltung des „Desengagements“ wie sie auch Dreyfus und Taylor nennen (2016, S. 33). Die mit dem Begriff der geteilten Welt einhergehende Aufwertung von Erschließungsfragen lässt sich damit in eine Reihe von Bemühungen einordnen, Erkenntnis-, Erschließungs- und politische Fragen in die Welt rückzubetten und Wege zu suchen, auf die Geste des Weltentzugs, des Desengagements zu verzichten. Letztere war lange Zeit geradezu Inbegriff einer kritischen Haltung. In der Literaturwissenschaft hat Rita Felski sich mit dieser zeitspezifischen Attraktivität der Geste der Kritik beschäftigt (vgl. Felski 2015), der „hermeneutics of suspicion“ wie sie diese unter Bezug auf Ricoeur nennt (vgl. Ricoeur 1970). In der Erziehungswissenschaft könnte man die Bemühungen um eine Reformulierung des Kritikbegriffes (vgl. z. B. Bittner/Wischmann 2022) als ähnlich motiviert ansehen. Und auch die an Foucault anschließenden Versuche Kritik anders zu denken (vgl. z. B. Messerschmidt 2007) können als Versuch verstanden werden, Alternativen zum Distanzdenken zu finden (was immer wieder auch auf den Begriff des Experiments hinausläuft). Beispiele für weitere Versuche das engagierte Mit-Einander (auch epistemologisch) aufzuwerten, finden sich natürlich bei Donna Haraway (1995) im Begriff des situierten Wissens oder aktueller in der Metapher der Fadenspiele (vgl. Haraway 2016), bei der katalanischen Philosophin Marina Garcés, wenn sie „honesty with the real“ einfordert: „Being honest with the real [...] is exposing oneself and getting involved“ (Garcés 2012, S. 2) und selbst im Pop-Kulturellen z. B. bei Kae Tempest (2021). Die qua Bildung geschaffene Möglichkeit zum Mit-Teilen zielt also nicht darauf, „in kritischer Distanz zu bleiben“ oder „über den Sinn der Welt“ nachzudenken, sondern ihn in Auseinandersetzung mit Anderen und Anderem zu prozessieren und vor allem sich der Welt und den Mit-Teilungen mit Interesse zuwenden. Wenn Bildungsprozesse derart als in der Welt stattfindend verstanden werden, dann sind wir am Ende eines Bildungsprozesses tatsächlich nicht einfach jemand anders, sondern leben in einer anderen Welt. Anders gesagt:

## 12. Es geht niemals um weniger als um die Welt selbst

In Bezug auf den Begriff des Politischen ist dieses schon selbstverständlicher, ist es doch leicht nachvollziehbar, dass Dissens nicht einfach als Streit um unterschiedliche Meinungen *über* die Welt verstanden werden kann; Dissens ist immer auch der Streit um Mit-teilungsmöglichkeiten. Würde man das Politische rein repräsentational denken, liefe man Gefahr die privilegierte Position derer einzunehmen, die Dissens nur als Meinungsdivergenz über die Welt wahrzunehmen vermögen.

Das gilt entsprechend auch für Bildung und die Einzelnen. Wir sprechen in der Regel nicht von Bildungsprozessen, wenn wir unsere Meinung über etwas geändert haben, sondern „die Welt und uns selbst mit anderen Augen sehen“, was

vielleicht immer noch eine unzureichende Metapher dafür ist, dass die Welt zum Zeitpunkt  $t_2$  nicht mehr, wie man heute sagen würde, „rückwärtskompatibel“ zu der Welt vorher, zum Zeitpunkt  $t_1$  ist. Um ein Beispiel von Latour zu nehmen: Nach der Entdeckung, dass wir die Welt schon immer mit Mikroben geteilt haben, gibt es keine Welt mehr ohne sie (Latour 1993); in der vergangenen Gegenwart der Forschung waren sie aber nicht einmal mehr abwesend, unentdeckt oder unerschlossen, sondern jenseits von erschlossen und unerschlossen. Vorher und nachher bieten nicht unterschiedliche und auswechselbare Perspektiven auf den gleichen Gegenstand; das Nachher ist an die Stelle des Vorher getreten.

Dass auch Bildungsprozesse als iterative, sinnhafte Reaktualisierungen der Welt gefasst werden müssen, ist damit im umfassendsten Sinne gemeint: Es geht nicht um die Veränderung eines Subjekts in Auseinandersetzung mit einer unveränderlichen Welt und auch nicht um die Veränderung einer Welt in einem Kontinuum, sondern um die Veränderung der Welt einschließlich ihrer Vergangenheit und Zukunft.

### **13. Indifferenz ist eine nur begrenzt wirksame Strategie im Umgang mit der Paradoxie der geteilten Welt**

Die weitgehend indifferente Haltung der Bildungstheorie gegenüber der Paradoxie der geteilten Welt war nicht nur von Nachteil. Sie ist auch eine Möglichkeit gewesen, sich von ihr nicht lähmen zu lassen und dem tentativ auf die Spur zu kommen, was in ihrer einseitig explorativen Auflösung zu kurz kam (für das dann z. B. ein „akkumulativer“ Lernbegriff als Kontrastfolie diente). Zu diesen tentativen Einsichten gehört: Bildung braucht Zeit und diese Zeit kann nicht linear gedacht werden (Dörpinghaus 2005). Bildung ist nicht von Erfahrung gelöst zu verstehen (vgl. Meyer-Drawe 1990). Bildung lässt das Selbst in substantieller Weise nicht unverändert (vgl. Peukert 2003), es geht mithin um Entfremdungsphänomene (vgl. Schäfer 2009), sei es im Sinne von Bildung als Antwort auf Entfremdung, sei es als eine Form des sich selbst Fremdwerdens. Bildung entzieht sich intentionaler Steuerungsversuche (vgl. Wimmer 1996b) und geht mit Widerstand und Veränderungen einher, die auch schmerzhaft sein können. Bei Bildung geht es um radikale, nicht in einem Metadiskurs aufhebbare Differenzen (vgl. Koller 1999). Die Liste lässt sich fortsetzen, fügt sich aber von alleine nicht zu einem systematischen Ganzen, innerhalb dessen die Grenzen des impliziten Welt-Begriffes deutlich werden könnten.

## 14. Die Aufgabe der Theorie: Reduktion von Indifferenz

Wenn hier also auf die konsequente Orientierung an Differenz bestanden wird, dann ist das nicht mehr aus einer Abgrenzung gegen identitätslogische Ideen motiviert, sondern aus der in Auseinandersetzung mit Experimentalsystemen gewonnenen Einsicht entstanden, dass Indifferenz auch eine Möglichkeit sein kann, bestehende Denkstrukturen vor ihrem Scheitern zu schützen. Die Indifferenz im Umgang mit dem Begriff der geteilten Welt, welche sich beispielsweise in einem vorzugsweise metaphorischen Umgang zeigt oder einem, bei dem die Paradoxie entweder nicht in Erscheinung zu treten vermag oder als bloßes Faszinosum konsequenzlos bleibt, ermöglicht dem repräsentationalen Denken selbst dort noch zu wirken, wo es um seine eigene Problematisierung geht. Umgekehrt besteht eine Lehre des Experimentellen darin, dass man nicht umhinkommt, erst die Bedingungen dafür schaffen zu müssen, um mit seinem Denken an der Welt scheitern zu können. Ohne Abschließung eines in seiner Erschlossenheit gesteigerten Raumes von der Welt in der Welt, ohne Systematisierung, Reduktion von Indifferenz bis zu dem Moment, an dem die Unmöglichkeit etwas zu denken die Bedingung der Möglichkeit schafft anders zu denken, kann nicht das stattfinden, was man sich angewöhnt hat als „grundlegende Transformation“ zu qualifizieren. Anders gesagt: Epistemische Dinge (Mit-Teilungen, die zunächst in Form von Eigenschafts-Listen vage bleiben, dann aber immer deutlicher ins Vernehmbare rücken) gewinnen in experimentellen Prozessen *nur vor dem Hintergrund der gesteigerten Erschlossenheit* technischer Dinge Kontur.

Versteht man technische Dinge in so abstrakter Form, dass auch hinreichend stabilisierte Begriffe darunter gefasst werden können, entspricht dieses dem Vorschlag Hoyningen-Huene, Systematisierung grundsätzlich als Kennzeichen des Wissenschaftlichen zu verstehen (2008).<sup>10</sup> Ein Denken, das auf den repräsentationalen Rahmen verzichtet, braucht als funktionelles Äquivalent für die abgeblendeten Grundannahmen Systematizität, die es begrifflichen Entscheidungen ermöglicht, tatsächlich einen Unterschied zu machen; Systematizität ist hier also die Ermöglichungsbedingung für „a difference that makes a difference“ (Bateson 2015). Theorie steht hier also nicht als Repräsentation von Wirklichkeit der Empirie gegenüber, sondern ist als begriffliche Systematisierung dessen, was als erschlossen gilt, das Mittel zur Reduktion von Indifferenz im Dienste der Welterschließung.

---

10 Systematisierung kann damit als vollwertiges funktionelles Äquivalent zu Fundamentalentscheidungen angesehen werden. Der Weg zu einer „post-fundamentalen“ Theoriebildung (Marchart 2013) kann sich ebenfalls nicht in der Kritik des „Foundationalismus“ erschöpfen (vgl. Heyting 2001).

## 15. Transformation als kaskadenförmiger Auflösungsprozess

Ausgangspunkt dieser Überlegungen war die Einschätzung, dass der Begriff der geteilten Welt einerseits für Selbstverständlichkeiten steht (die Welt ist für die Bildungstheorie unverzichtbar, natürlich wird sie geteilt und natürlich ist auch das Selbst ein mit-teilendes Teil von ihr), andererseits aber weiter auf Welt Bezug genommen wird, als stünde sie dem Selbst wie ein Ungeteiltes gegenüber. Diese Haltung des „als ob“ ist eine weit verbreitete und daher unproblematisch erscheinende Umgangsweise mit dem Problem der Paradoxie, welches dem Begriff der geteilten Welt notwendig innewohnt. Diese Indifferenz gegenüber der Unmöglichkeit, die Teilung der Welt innerhalb eines repräsentationalen Rahmens zu denken, hält diesen zugleich aufrecht.

Die Einsicht, dass man etwas gleichzeitig als offensichtlich und unmöglich ansehen kann, verweist auf die praktische Frage, wie man mit Widersprüchen zwischen zwei Überzeugungen umgeht, von der die eine klar benannt werden kann, während die andere erst über ihr Wirken rekonstruiert werden muss. Es liegt nahe, diese Frage, die selbst schon über das Repräsentationale hinausweist, als relevant nicht nur für Theoriebildungsprozesse zu verstehen, sondern auch für Bildungsprozesse. In jedem Fall dürfte es lohnen, sich nach Angeboten zum Umgang mit derart gelagerten Herausforderungen umzuschauen.

Ein mögliches Angebot lässt sich im Bereich des Therapeutischen, genauer unter solchen Therapieformen finden, die dabei zu helfen versuchen, implizite Überzeugungen aktiv zu verlernen („memory reconsolidation“). An diesen wird u. a. deutlich, wie viel Arbeit es erfordert, diesen Widerspruch zwischen explikativen und prozeduralem Wissen überhaupt erst erfahrbar zu machen. Hier weiß man, dass es nicht reicht, die Patienten mit etwas zu konfrontieren, was nicht zu ihrer impliziten Überzeugung passt. Denn das, was man da sagt, wissen diese ja. Auch besteht der entscheidende Schritt nicht darin ihnen eine bessere Annahme zu präsentieren. Denn über eine solche verfügen sie in der Regel längst und arbeiten erfolgreich mit dieser (in all den Bereichen, wo sie nicht mit der impliziten Überzeugung in Konflikt gerät). Die entscheidenden Schritte bestehen vielmehr in der Explikation des bislang nur impliziten Wissens bis zu dem Punkt, an dem dieses als tatsächlich wirksames erfahren werden kann, sodass dieses mit dazu inkompatiblen, als ebenso wahr empfundenen Annahmen so in einem (zeitlich, räumlich beschränkten) Moment zusammengebracht werden kann, dass unmöglich beide weiter nebeneinander bestehen bleiben können.

Bereits an dieser, von konkreten Fallbeispielen abstrahierenden Beschreibung dürfte deutlich werden, dass die hier beschriebenen Prozesse strukturell verallgemeinerbar sind. Bruce Ecker, Begründer der sogenannten „coherence therapy“, versucht sich auf solche impliziten Überzeugungen zu konzentrieren, die wie Knoten in einem Netzwerk viele weiteren (problematischen) Überzeugungen zusammenhalten. Gelänge es, eine solche zentrale, implizit wirksame

und symptomgenerierende Annahme zu identifizieren, zu explizieren und in Konfrontation mit einer dazu inkompatiblen anderen Überzeugung aufzulösen, dann bestünde die Chance, dass die davon abhängigen Annahmen ebenfalls ihre Überzeugungskraft verlieren und sich kaskadenförmig auflösen (vgl. Ecker/Ticic/Hulley 2012, S. 70).<sup>11</sup>

Vielleicht kann man den „Rahmenirrtum“ des Repräsentationalismus, von dem Taylor und Dreyfus sprechen, als eine solche zentrale Annahme verstehen<sup>12</sup> und die erste Aufgabe von Theorie darin sehen, ihn als weiterhin wirksam zu erkennen. Die sich daran anschließende theoretische Arbeit, die hier nur in groben Strichen skizziert werden konnte, besteht darin, den Konsequenzen nachzugehen, die sich ergeben, wenn man anfängt die Teilung der Welt in ihrer ganzen Paradoxalität bildungstheoretisch ernst zu nehmen. Es reicht eben nicht aus, darauf hinzuweisen, dass die Welt geteilt wird und dass auch das Selbst selbstverständlich Teil der Welt ist.

## Literatur

- Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration: Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript.
- Barad, Karen Michelle (2007): Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press.
- Bateson, Gregory (2015): Form, Substance and Difference. In: ETC: A Review of General Semantics 72, S. 90–104.
- Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2022): Kritik und Post-Kritik: zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“. Bielefeld: transcript.
- Brinkmann, Malte (2018): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, Jacques (2015): Das Tier und der Souverän. 1: Seminar 2001–2002. Deutsche Erstausgabe. Wien: Passagen Verlag.
- Dörpinghaus, Andreas (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 59, S. 563–574.
- Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Ecker, Bruce/Ticic, Robin/Hulley, Laurel (2012): Unlocking the emotional brain: eliminating symptoms at their roots using memory reconsolidation. New York; London: Routledge.
- Evans, Jonathan S.B.T./Stanovich, Keith E. (2013): Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. In: Perspectives on Psychological Science 8, S. 223–241.
- Felski, Rita (2015): The limits of critique. Chicago: The University of Chicago Press.
- Forster, Edgar/Scherrer, Madeleine (2021): Bildung – Eine Welt bilden. Zum Begriff „mondialisator“ bei Jean-Luc Nancy. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus

---

11 Es ist vielleicht besser die „Kohärenztherapie“ als Versuch einer Systematisierung erfahrungsbasiert gewonnener Erkenntnis davon zu verstehen, was in solchen Therapien wirkt, die grundlegende Transformationsprozesse anzustoßen vermögen und nicht so sehr als eigenständige Therapieform.

12 Oder umgekehrt den Rahmenirrtum als Folge dessen zu verstehen, dass die Welt nicht konsequent genug als geteilte gedacht wurde.

- (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 91–107.
- Frey, Hans-Jost (1997): *Übersetzung und Sprachtheorie bei Humboldt*. In: Hirsch, Alfred (Hrsg.): *Übersetzung und Dekonstruktion*. Erstaussg. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 37–63.
- Garcés, Marina (2012): *Honesty with the real*. In: *Journal of Aesthetics & Culture* 4, S. 188–200.
- Gaston, Sean (2013): *The concept of world from Kant to Derrida*. London; New York: Rowman & Littlefield International.
- Haraway, Donna Jeanne (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus, S. 73–97.
- Haraway, Donna Jeanne (2016): *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Heyting, Frieda (2001): *Zwischen Dogma und Belieben – Nachfoundationalistische Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft*. In: Keiner, Edwin/Pollak, Guido/Alisch, Lutz-Michael (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*. Weinheim: Beltz, S. 53–72.
- Hoyningen-Huene, Paul (2008): *Systematicity: The Nature of Science*. In: *Philosophia* 36, S. 167–180.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: WBG, S. 234–287.
- Jha, Stefania R. (1997): *A New interpretation of Michael Polanyi's theory of tacit knowing: Integrative philosophy with 'Intellectual Passions'*. In: *Studies in History and Philosophy of Science Part A* 28, S. 611–631.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: W. Fink.
- Latour, Bruno (1993): *The pasteurization of France*. First Harvard University Press paperback ed. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt: Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Auflage: Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, S. 44–59.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie: diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Nagel, Thomas (1986): *The View from Nowhere*. Auflage: Underlined. New York: Oxford University Press Inc.
- Oliver, Kelly (2018): *Earth: Love it or Leave it?* In: Fritsch, Matthias (Hrsg.): *Eco-deconstruction: Derrida and environmental philosophy*. First edition. New York: Fordham University Press, S. 339–354. (= *Groundworks: ecological issues in philosophy and theology*)
- Peukert, Helmut (1988): *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*.
- Peukert, Helmut (2003): *Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung*. In: Arens, Edmund et al. (Hrsg.): *Geistesgegenwärtig: zur Zukunft universitärer Bildung*. Luzern: Edition Exodus, S. 9–30.
- Radhakrishnan, R. (2009): *Is Translation a Mode?* In: Baral, Kailash C./Radhakrishnan, R. (Hrsg.): *Theory after Derrida: essays in critical praxis*. New Delhi: New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 280–301.
- Rancière, Jacques (2008): *Die Aufteilung des Sinnlichen: die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: b-books.
- Ricoeur, Paul (1970): *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale: Yale University Press.

- Rose, Nadine (2013): Anrufungen, Identifizierungen und Resignifizierungen. Einige Überlegungen zur Ambivalenz von Subjektbildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, S. 160–176.
- Rosenberg, Florian von (2016): Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie. Wiesbaden; Springer VS.
- Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185–200.
- Stäheli, Urs (2000): Sinnzusammenbrüche: Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Tempest, Kae (2021): Verbundensein. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (1996a): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Auflage: 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 422–447.
- Wimmer, Michael (1996b): Die Gabe der Bildung. In: Wimmer, Michael/Masschelein, Jan (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 127–162.

# Geteilte Welt.

## Reflexionen über Aufteilen und Teilen und über Bildung in einer gemeinsamen Welt

Barbara Platzer

„Es sind Zeiten von Massensterben und Ausrottung; von hereinbrechenden Katastrophen, deren unvorhersehbare Besonderheiten törichterweise für das schlechthin Nichtwissbare gehalten werden; einer Verweigerung von Wissen und der Kultivierung von Verantwortlichkeit; einer Weigerung, sich die kommende Katastrophe rechtzeitig präsent zu machen; Zeiten eines nie dagewesenen Wegschauens.“ (Haraway 2018, S. 54)

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen ist die bedrohte und verletzte Welt. Die aktuellen Krisen, Katastrophen und Kriege bilden die sichtbaren Kennzeichen dieser tiefen Verletzung. Desaströs ist der klimatische Zustand der Erde, aber auch das menschliche Zusammenleben, das von Diskriminierung und Gewalt geprägt ist. Es ist an der Zeit, sich der Desperatheit zu stellen und dennoch nicht zu verzweifeln, sondern die Gewordenheit der Situation zu erkennen und daraus handlungsfähig zu werden.

Der Beitrag vertritt die These, dass in der realen Aufteilung der Welt, die ihre Verletzung generiert, die Möglichkeit einer gemeinsamen Welt begründet liegt, die nicht garantiert ist, sondern immer wieder neu hergestellt werden muss. Der erste Teil des Beitrags zeigt die Aufteilung der Welt entlang der Kategorien von *class*, *race* und *gender*, weist auf die damit verbundenen Verletzungen hin und hinterfragt aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, inwiefern diese Aufteilungen auch in der Hochschule sichtbar werden. Kritisch ausgehend von der Aufteilung der Welt geht der zweite Teil auf die Bedingung der Aufteilung ein, die in der Gemeinsamkeit der Welt liegt. Aus dieser Erkenntnis heraus sucht der zweite Teil nach Möglichkeiten, Welt wieder als eine gemeinsame zu denken. Solche Möglichkeiten zeigen sich in der Leiblichkeit und Verletzbarkeit, die sowohl menschliches als auch nichtmenschliches Leben umfasst. Der dritte Abschnitt geht daran anknüpfend der Frage nach, welche Rolle Bildung für die Aufgabe der Herstellung einer gemeinsamen Welt spielen kann.

## 1. Die aufgeteilte Welt

Die Welt ist nicht einfach da. Sie ist zerrissen, verwundet und aufgeteilt. Ihre Aufteilung orientiert sich an Herrschaftsinteressen, die aus Machtkonstellationen folgen. Ungleiche Verteilungen von Macht und Herrschaft bringen ungleiche Verteilungen von Zugängen, Partizipationsmöglichkeiten, Ressourcen und von Zukunft mit sich, durch die die Einen privilegiert und die anderen benachteiligt werden. „Selbstprivilegierung“, so die Analyse von Susan Arndt, „bewirkt wiederum die Diskriminierung der *Anderen*. Die Einen dürfen mehr als *Andere*, die Einen besitzen mehr als *Andere*, die Einen kontrollieren das Leben der *Anderen*, die Einen haben Zugang zu Ressourcen und Rechten – während ebendieser Zugang den *Anderen* verwehrt bleibt“ (Arndt 2021, S. 16; Herv. i.O.). Aufteilungen von Welt generieren Kategorisierungen in „Wir“ und „Andere“, die maßgeblich in das Leben der Einzelnen eingreifen. Es reicht eben nicht aus, in der Welt zu sein, also geboren zu werden, sondern es kommt auch darauf an, wie man in dieser Welt aufgenommen und angenommen wird (vgl. Garcés 2022, S. 57), ob man zu einem Wir gezählt wird oder ob man zu denen gerechnet wird, die davon ausgeschlossen werden. Mit Rancière gesprochen, ist die Ordnung der Welt eine Aufteilung, die Anteile verteilt und damit auch Menschen hervorbringt, denen kein Anteil gewährt wird (vgl. Rancière 2002, S. 27). Diese Anteile sind nicht nach dem Prinzip der Gleichheit verteilt. Das Fehlen der Anteile nimmt massiv und brutal Eingriff in das Leben von Menschen. Es generiert Menschen ohne Welt. Sie leben „innerhalb einer Welt, für die sie zwar gemeint, verwendet und ‚da‘ sind, deren Standards, Abzweckungen, Sprache und Geschmack aber *nicht die ihrigen*, ihnen nicht vergönnt sind“ (Anders 1993, S. XI; Herv. i.O.). Die Verwundung der Welt zeigt sich in den Rissen, die die Welt in verschiedener Hinsicht aufteilen, Privilegien gewähren und verwehren. Alle diese Risse bilden Grenzen zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“, mit realen Folgen.

Im folgenden ersten Teil des Beitrags möchte ich zunächst kurz exemplarisch verdeutlichen, wie die Aufteilung der Welt konkret strukturiert ist und wie sich diese Struktur beispielhaft in deutschsprachigen Universitäten fortschreibt. Mit Bezug auf die gesellschaftlich besonders wirksamen Kategorien *race*, *class* und *gender* beziehe ich mich dazu auf die Aufteilungen durch Rassismus, durch Klassismus und durch genderbezogene Diskriminierung. Dabei ist zu bedenken, dass damit nicht alle Risse und Aufteilungen benannt sind, sondern die Analyse stetig erweitert werden muss, beispielsweise um den Ableismus und andere Formen der Aufteilung, die bisher vielleicht noch keinen Namen haben. Außerdem wären Kombinationen und Brüche zwischen den verschiedenen Aufteilungen zu bedenken.

Die rassistische Aufteilung der Welt geht von der Idee der Nationalstaaten aus und erhält sich durch interne und externe Grenzziehungen am Leben. Geht schon die Geschichte des Rassismus darauf zurück, äußere Grenzen der Kolonialherr-

schaft zu legitimieren und Europa als allen anderen überlegen zu konstruieren, wurden entsprechend auch „Körper so kartiert, dass sie diesem Zweck dienen“ (Arndt 2021, S. 19). Die äußere Grenzziehung schließt also eine innere ein. Beide rassistischen Grenzziehungen sind aktuell. So weist Donatella Di Cesare in ihrer *Philosophie der Migration* darauf hin, dass Immigrierte zur Unsichtbarkeit verurteilt sind (vgl. Di Cesare 2021, S. 161) und dass diese Unsichtbarkeit durch antiquiert erscheinende Mittel wie den Bau von Mauern verstärkt wird: „Es wurden Mauern errichtet, die nach derjenigen, die einst durch Berlin verlief, eigentlich undenkbar hätten sein sollen. Die stattlichste davon, gefordert und finanziert von England, wurde in Frankreich neben dem Hafen von Calais errichtet, um eine Überquerung des Ärmelkanals zu unterbinden“ (ebd., S. 128). In den Augen Haraways ist die Welt eine Welt voller Geflüchteter ohne Zuflucht (vgl. Haraway 2018, S. 54). Darauf, dass neben und mit der äußeren Grenzziehung auch eine innere Grenzziehung existiert, die Folgen für die eigene Wahrnehmung der Rassifizierten tragen kann, hat Spivak mit dem Begriff der epistemischen Gewalt hingewiesen (vgl. Spivak 2014, S. 136; vgl. dazu auch Platzer 2023, S. 381 ff.). Das rassistische Wissen, das so generiert wird, hat die Tendenz, sich in die Körper einzuschreiben (vgl. Dipçin-Sarıoğlu/Hosseini-Eckhardt 2023, o.S.), Denkschemata zu prägen und Wirklichkeiten zu generieren. Rassismus teilt die Welt auf, in eine Welt für die Menschen, die Rassismus erfahren, und diejenigen, die davon frei und dadurch privilegiert sind.

Erweitert wird die rassistische Aufteilung der Welt durch eine Aufteilung aus klassistischen Motiven. Bei der Herstellung von Klassismus handelt es sich um einen teils bewusst, teils unbewusst operierenden Prozess, in dem entlang von Klassenzugehörigkeit oder Zuschreibungen zu einer Klasse Hierarchien gebildet werden, die die Diskriminierung derer zur Folge hat, die der als niedrig konstruierten Klasse zugezählt werden (vgl. Kemper/Weinbach 2022, S. 21). Klassismus wirkt strukturell, über Institutionen und durch die Sprache. Beispiele dafür gibt es in unserer Gesellschaft viele, sei es die Vertreibung von wohnungslosen Menschen aus dem öffentlichen Stadtraum oder die öffentliche Verspottung von Menschen mit niedrigerem Einkommen oder mit einer geringeren formalen Bildung. Ein eindringliches Beispiel für Klassismus, das für viele andere steht, gibt Günther Anders in einer kleinen autobiographischen Erzählung:

„Der barfüßige Junge, den ich, gleichaltriger Bürgersohn, etwa 1910 vor dem Nobelrestaurant in Breslau beobachtete, und der, sich die Nase an der Glasscheibe plattdrückend, hineinzublicken versuchte, und den der Polizist mit der Frage: ‚was hast Du hier eigentlich verloren?‘ fortschubste, und der fortstolpernd ‚Nichts!‘ antwortete, der hatte in der Tat recht: denn er hatte deshalb nichts verloren, weil er zuvor nichts gehabt hatte, was er hätte verlieren können. Sein ‚Sein‘ war gewiß kein ‚In-der-Welt-Sein‘, sondern eben ein *Außerhalb-bleiben*“ (Anders 1993, S. XIII; Herv. i.O.).

Klassismus ist die Erfahrung der Menschen mit geringem Einkommen, die darin besteht, nicht aus Akademiker:innenfamilien zu stammen, nicht beteiligt zu sein, Vorurteilen zu begegnen und Diskriminierung ausgesetzt zu sein.

Beide Aufteilungen, die rassistische und die klassistische, bilden Risse in der Welt, die Verletzungen generieren. Ähnlich funktioniert die Aufteilung entlang der Kategorie Geschlecht. Diskriminierung nach Geschlecht findet meist in Form von sexualisierter Diskriminierung und Gewalt statt. Damit ist nicht ausschließlich körperliche Gewalt impliziert, sondern der Begriff der sexualisierten Diskriminierung und Gewalt umfasst jedes Verhalten mit sexuellem Bezug, „das von der betroffenen Person als grenzüberschreitend, d. h. unerwünscht und entwürdigend/verletzend empfunden wird oder darauf gerichtet ist, diese Wirkung zu erzielen“ (bukof 2023, S. 1). In den Begriff ist ausdrücklich eingeschlossen, dass es sich um eine Form von Macht- und Kontrollausübung handelt und nicht um eine Form von Sexualität. Dass sexualisierte Diskriminierung und Gewalt akut sind, zeigt schon die hohe Zahl häuslicher Gewalt in Deutschland. So gibt das BKA für 2021 115.342 polizeilich erfasste Fälle weiblicher Opfer von häuslicher Gewalt in Deutschland an (vgl. BKA 2022, o.S.) – eine Zahl, die um eine enorme Dunkelziffer erhöht werden müsste, wollte sie versuchen, die Realität abzubilden. Ergänzt wird dieses Bild geschlechtlicher Diskriminierung durch strukturelle Daten, wie sie beispielsweise der Gender-Pay-Gap anzeigt. So weist das Statistische Bundesamt darauf hin, dass in 2022 Frauen in Deutschland pro Stunde 18 % weniger verdienen als Männer (vgl. Statistisches Bundesamt 2023, o.S.). Die Diskriminierung, die Transpersonen und Personen nicht binären Geschlechts erfahren, sind dabei noch nicht aufgeführt. Meist werden diese in den entsprechenden Statistiken gar nicht erst erfasst.

Alle drei Aufteilungen von Welt, die rassistische, die klassistische und die geschlechtsbezogene, finden sich in der Hochschullandschaft wieder. So halten Ahmed, Aytekin, Heinemann und Mansouri, die sich in ihrer Forschung schwerpunktmäßig mit der Frage des Rassismus an Hochschulen beschäftigt haben, grundsätzlich für die Hochschule fest, „dass der Anteil der marginalisierten Gruppen in öffentlichen Institutionen – weder bei den Studierenden, noch bei den Lehrenden oder Forschenden – ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht“ (Ahmed et al. 2022, S. 140). Das gilt zunächst ganz allgemein: Die Zusammensetzung der Personengruppen an deutschsprachigen Hochschulen ist in sich exklusiv, da schon der Hochschulbesuch selbst und die mit ihm verbundenen beruflichen Möglichkeiten als Privileg angesehen werden müssen.

Rassismus an der Universität zeigt sich sowohl gegenüber Studierenden als auch gegenüber Lehrenden. Die oben genannten Autor:innen können mit ihrer Interviewstudie an deutschsprachigen Hochschulen belegen, dass das „Lehren für Wissenschaftler:innen of Colour immer auch bedeutet, sich rassistischen Aussagen auszusetzen und diese dann irgendwie zu be- und verarbeiten“ (ebd., S. 151). Ähnliches gilt für Studierende of Colour. So zeigt Nguy n in ihrer

Interviewstudie mit Studierenden of Colour, dass diese von struktureller Diskriminierung betroffen sind, indem sie in bestimmten Dominanzstrukturen zu Sprachlosen gemacht werden (vgl. Nguyễn 2022, S. 46).

Klassismus an deutschen Hochschulen zeigt sich vor allem daran, wie sich die Zahl der Kinder aus Haushalten, in denen die Eltern keine akademischen Abschlüsse haben, verringert, je höher die Abschlüsse der formalen Bildung werden. So zeigt der Bildungsreport 2020, dass von 100 Grundschulkindern, deren Eltern nicht über einen akademischen Abschluss verfügen, nur 21 ein Studium beginnen (vgl. Bildungsreport 2020, o.S.). In der Vergleichsgruppe von 100 Grundschulkindern, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt, beginnen dagegen 74 ein Studium (vgl. ebd.). Den Bachelor-Abschluss erlangen durchschnittlich 70 % der Kinder aus den Nichtakademiker:innenfamilien, im Vergleich zu 85 % aus den Akademiker:innenfamilien (vgl. ebd.). Letztlich zeigt der Bildungsreport, dass von den 100 Grundschulkindern aus Familien ohne akademischen Abschluss nur acht einen Master absolvieren und nur durchschnittlich eine Person promoviert (vgl. ebd.). Bei Kindern aus Akademiker:innenfamilien sind das für den Master sechs Mal mehr und für eine Promotion sogar zehn Mal mehr (vgl. ebd.).

Auch die durch genderbezogene Diskriminierung hervorgerufene Aufteilung zeigt sich in der deutschen Hochschullandschaft. Exemplarisch lässt sich das an der Hochschullandschaft NRWs verdeutlichen, dem einwohner:innenstärksten Bundesland. Aktuell nimmt dort der Frauenanteil vom Studium bis zur Professur immer weiter ab: „Während fast die Hälfte der Studierenden an den Hochschulen in Trägerschaft des Landes NRW Frauen sind, ist nur etwas mehr als ein Viertel der Professuren mit Frauen besetzt“ (Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 2022, S. 18). Außerdem wird die Zahl der Frauen da geringer, wo es höhere Verdienste zu erwarten gibt (vgl. ebd., S. 31). Neben den benachteiligten Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten für Frauen in der Hochschullandschaft sind sie außerdem deutlich häufiger Kränkungen und Herabwürdigungen ihrer Person ausgesetzt (vgl. ebd., S. 34) und sie sind ganz konkret „häufiger mit der Forderung von Vorgesetzten konfrontiert, auf Urlaubs-, Krankheits- oder Erziehungszeiten zu verzichten, und ihnen werden Informationen vorenthalten“ (ebd.).

Die Hochschullandschaft in Deutschland zeigt sich also ebenso rassistisch, klassistisch und genderungerecht wie die Gesamtgesellschaft – ein Befund, der zu erwarten war, aber dennoch alarmiert. Die Aufteilung der Welt wird hingenommen, außerhalb und innerhalb der Universitäten. Bei Marina Garcés findet sich dazu in kritischer Absicht die drastische Formulierung, dass ganze Generationen verloren gehen: „Hin und wieder geht eine Generation verloren, so wie eine Ernte verloren geht oder ein Schiff in stürmischer Nacht. Sie sind Soldaten, die in einem Krieg ohne Schlachten gefallen sind. Das Verlieren ist nunmehr etwas Vorhersehbares und Beständiges geworden“ (Garcés 2022, S. 8). Dass das so ist,

führt sie auf die Struktur eines kognitiven Kapitalismus im Bildungs- und Universitätssystem zurück, dem man sich fügt, „unter der Bedingung, dass wir diese Anpassung als eine Form der Freiheit erleben“ (ebd., S. 140).

Neben der Institution von Wissenschaft kommt ihr die Verantwortung zu, Wissen zu produzieren. Wenn schon die eigenen Strukturen der Wissenschaft durch benachteiligende und unwürdige Aufteilungen geprägt sind, dann steht sie in besonderer Weise in der Verantwortung, die eigenen Produktionen, Verortungen und Verbindungen zu hinterfragen. Diese Verantwortung setzt voraus, dass Wissenschaft prüft, hinterfragt und kritisiert, dass die Daten, die sie gewinnt und generiert, gesichert sind und dass sie nach den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis agiert. Außerdem wäre es ihre Aufgabe, nicht nur zu kritisieren, sondern auch Impulse zur Veränderung des Kritisierten zu geben. Einen Vorschlag dazu macht Donna Haraway in ihren Überlegungen zum *Unruhig bleiben* (vgl. Haraway 2018). Sie weist auf den imaginativen Zug von Wissenschaft und versteht sie als eine Art öffentliche Praxis des Geschichtenerzählens (vgl. Hoppe 2022, S. 23). Herstellen von Wissen ist demnach an die Praxis des Erzählens gebunden und somit in „gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Konflikten und Verantwortlichkeiten“ (ebd., S. 34) verortet. Im Geschichtenerzählen geht es um ein Rückbinden an Welt und um die Suche nach Verbindungen in der Welt, die nicht den althergebrachten Machtstrukturen entsprechen. Eine Wissenschaft, die weiß, männlich und westlich geprägt ist, täte gut daran, die ausgetretenen Pfade um andere zu ergänzen, andere Perspektiven und Geschichten zuzulassen. Indem andere Geschichten erzählt werden, werden neue Zusammenhänge sichtbar und denkbar. Was nie erzählt wird, bleibt undenkbar. Um Welt als eine gemeinsame zu denken, bräuchte Wissenschaft Geschichten, die von People of Colour und nicht binären Personen in Führungspositionen erzählen, Geschichten von einer wirksamen Bekämpfung der Gewalt gegen Frauen und Geschichten von Kindern aus nicht akademischen Familien, die Karriere machen. „Es ist von Gewicht“, schreibt Haraway dazu, „welche Geschichten wir erzählen, um andere Geschichten zu erzählen; es ist von Gewicht, welche Konzepte wir denken, um andere Konzepte mitzudenken“ (Haraway 2018, S. 162). Dabei liegt eine Besonderheit des Geschichtenerzählens nicht nur darin, dass es andere Wege und Denkmöglichkeiten eröffnen kann, sondern auch darin, dass Geschichten „uns dazu verpflichten könnte[n], uns in zuvor unbekannte, sich verzweigende Netze [...] zu wagen“ (ebd., S. 183). Im Erzählen liegt ein verpflichtendes Moment, das die Hörer:in anders angeht als ein nicht narratives Format. Wissenschaft als Aufgabe in einer gemeinsamen Welt könnte das Moment des Geschichten Erzählens etablieren, weil sich in den Geschichten neue Wege eröffnen können, andere Machtstrukturen denkbar werden und sich Weltverbundenheit zeigt, indem andere Stimmen hörbar werden.

## 2. Die gemeinsam geteilte Welt

Die skizzierte Aufteilung der Welt macht deutlich, dass sie nur fortbestehen kann, weil man sich ständig dazu entscheidet, sie fortzuführen. Mit Hannah Arendt könnte diesbezüglich daran erinnert werden, dass Gehorsam, oder demgemäß auch die Anpassung und das Mittragen, nur ein anderes Wort ist für Zustimmung, die letztlich das Bestehende unterstützt (vgl. Arendt 2013, S. 403). Dem zugrunde liegt eine spezifische Art des Nicht-Denkens, eines Wegschauens, das so die Aufteilungen von Welt und die daraus resultierenden Benachteiligungen akzeptiert und fortschreibt. Es gibt Risse durch die Welt, weil sie hingenommen und reproduziert werden. Die Aufteilung der Welt macht aber auch deutlich, dass sie von einer gemeinsamen Welt ausgehen muss, weil sonst eine Aufteilung nicht möglich wäre. Im folgenden Abschnitt steht der Gedanke im Fokus, dass mit dem Ausgangspunkt einer gemeinsamen Welt die Chance der Rückbesinnung auf diese liegt, die der erste Schritt auf einer Suche nach einem anderen Umgang mit der aufgeteilten Welt sein kann, der sich den Problemen des Rassismus, Klassismus und genderbezogener Ungerechtigkeit stellen würde.

Auf dieser Suche nach anderen Möglichkeiten, Welt als eine gemeinsame zu denken und diesem Gemeinsamen Gewicht zu geben, möchte ich zunächst vorstellen, in welchen Aspekten sich schon heute die Welt als eine gemeinsame zeigt und welche Perspektiven des Gemeinsamen sich daraus ergeben können.

Welt ist keine eigene Entität, sondern sie entsteht erst durch das Zwischen der Menschen (vgl. Arendt 2014b, S. 12). In diesem Zwischen bildet sich ein Raum, in dem wir Menschen einander sehen und hören und so Welt schaffen. Deshalb kann sie nicht von *dem* Menschen bewohnt werden, sondern nur von einer Mehrzahl von Menschen, die miteinander leben und so ihre Lebens- und Bedeutungsräume, ihre Welt schaffen. „Die Welthaftigkeit der Lebewesen bedeutet, daß kein Subjekt nicht auch Objekt ist und als solches einem anderen erscheint“ (Arendt 2014a, S. 29 f.). Dass Menschen gemeinsam leben, miteinander in Beziehung stehen, in Nähe und Ferne, in unterschiedlicher Zu- und Abwendung zueinander, bildet ein Netz von Bezügen, das Welt genannt werden kann. Die Welt, in der wir Menschen leben, ist gestaltet von uns, die wir in ihr leben. Damit sind wir Menschen schon immer ein Teil von Welt sind nicht nur *in* ihr, sondern auch *von* dieser Welt (vgl. Arendt 2014a, S. 30), das heißt wir Menschen bilden durch unser Sein und unsere Weise zu leben mit an dieser Welt. Menschen sind gleichsam Teile von ihr, sowohl dadurch, dass und wie sie in diese Welt kommen, als auch wie sie in ihr leben, was sie tun und unterlassen, und dadurch, dass und wie sie wieder aus ihr gehen. All das macht die Welt zu der, die sie ist. Aus dieser aus der Geburt resultierenden Tatsache, dass wir Menschen die Erde zusammen bewohnen, ergibt sich aber auch eine Verpflichtung, nämlich auf der Erde tatsächlich zu koexistieren (vgl. Di Cesare 2021, S. 298). Eine solche Perspektive auf das menschliche Leben betont, dass Menschen in das Leben der anderen involviert sind (vgl. Haraway 2018,

S. 102). Es ist nicht die Perspektive eines souveränen Ich, sondern die einer vorgängigen Sozialität; eines „Beziehungsgeflecht[s], das sich ständig wandelt, und nichts wandelt uns mehr als das, was wir von anderen und mit anderen lernen“ (Garcés 2022, S. 91).

Die grundsätzliche Bezogenheit der Menschen auf andere ist Teil ihrer leiblichen Bedingtheit. „Die Zwischenleiblichkeit kennzeichnet eine grundsätzliche leiblich (d. h. bis ins Mark) anhängige Relativität zu anderen Lebewesen, Dingen, Atmosphäre“ (Dipçin-Sarioğlu/Hosseini-Eckhardt 2023, o.S.). In seiner Leiblichkeit ist der Mensch anderen zu- oder abgewandt, er verortet sich im Raum und bildet relationale Zwischenwelten. Dieser Leiblichkeit gemeinsam ist auch eine Verwundbarkeit. Leben ist gezeichnet durch eine geteilte Verwundbarkeit (vgl. Hoppe 2022, S. 129). Dass der Mensch leiblich konstituiert ist, wirft ihn allerdings nicht nur auf die Abhängigkeit von Anderen zurück, sondern bildet auch die Basis eines gemeinsamen Erlebens in einer zwar geteilten, aber grundsätzlich gemeinsamen Welt.

Zu betonen ist dabei auch, dass weder das Leibliche noch das Gemeinsame eine menschliche Spezifität sind. Vielmehr sind gerade das Leibliche und das Gemeinsame Anzeiger für eine grundsätzliche Verbundenheit zwischen Menschlichem und Nicht-Menschlichem. Eine große Verfechterin dieser These ist Donna Haraway. In ihren Schriften versucht sie in teils provokanter Art, auf jeden Fall aber auf unkonventionelle Weise, die Verflechtungen von Mensch und Nicht-mensch zu illustrieren und zu fordern. Sie spricht von „Art-Genossen-Verknotungen“ (Haraway 2018, S. 10), von „Fadenspielen“ in „ernsthaft artenübergreifenden Welten“ (ebd., S. 23), die im Zeichen der Responsabilität zueinanderstehen und so miteinander Muster bilden (vgl. ebd.) und entwickelt in Abgrenzung zum Post-humanismus die Metapher des „Kom-Post“ (ebd., S. 22), mit der sie auf das artenübergreifende Miteinander hinweist, deren Gemeinsames in der Sterblichkeit besteht und darin, dass aus dem Sterben neues Leben entsteht und sich so wieder in das Miteinander einreicht. „Kom-Post“ steht auch für den Gedanken, dass das Zeitalter, in dem der Mensch im Zentrum allen Denkens steht, vorbei ist und es nicht mehr darum gehen sollte, seine Besonderheit herauszustellen, sondern seine Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zu anderen Lebewesen zu erforschen – in dem Wissen darum, dass sowohl das menschliche als auch das nichtmenschliche Leben bedroht ist. „Rabenvögel“ zum Beispiel, so schreibt Haraway, „betrauern Verlust. Dieses Argument wird von der biologischen Verhaltensforschung ebenso unterstützt wie von der vertrauten Naturgeschichte; weder die Fähigkeit noch die Praxis der Trauer sind eine menschliche Besonderheit“ (ebd., S. 58).

In der Metapher des „Kom-Post“ drückt sich aus, dass dieses Leben nicht nur gemeinsam, sondern auch symbiotisch, also aufeinander angewiesen ist. In der multidimensionalen Bedrohung durch Klimawandel, durch nukleare Aufrüstung und massives Artensterben zeigt sich die Angewiesenheit aufeinander am eklatantesten. Durch die Verschlechterung der Lebensbedingungen auf der

Erde ist das ganze Leben bedroht, durch das Aussterben ganzer Arten steht auch das menschliche Überleben in Frage. Aber die Erfahrbarkeit der Gemeinsamkeit der Bedrohung zeigt gerade, wie sehr wir miteinander verbunden sind, von Mensch zu Mensch und darüber hinaus. In der Gemeinsamkeit der Welt liegt die Bedingung der Möglichkeit, andere Perspektiven als die der Aufteilung und Vernichtung zu entwickeln. Sie bildet den Grund dafür, dass die Entwicklung von Alternativen möglich ist. Es geht also darum, das Mögliche im Wirklichen wiederzuentdecken. „Es geht um die Frage, wieviel Wirklichkeit auch in einer unmenschlich gewordenen Welt festgehalten werden muss, um Menschlichkeit nicht zu einer Phrase oder einem Phantom werden zu lassen“ (Arendt 2014b, S. 34).

Dieses Mögliche ist schon in dem Wirklichen enthalten. Die gemeinsam geteilte Welt ist nicht nur die, in der wir Menschen aktuell leben, sondern ihr Horizont spannt sich auf über das, was andere in ihr erlebt haben und das, was andere noch in ihr erleben werden. Ähnlich wie einen Zwischenraum, der Welt konstituiert, gibt es auch eine Spanne von Zeiten, die nicht nur das Gegenwärtige umfasst, sondern auch das, was war und was sein könnte. Für die Perspektive der Veränderung, hin zu einem lebbareren Leben, ist vor allem die Frage, was sein könnte, interessant. Zu wissen, dass etwas anders sein könnte, als es ist, impliziert eine Perspektive der Hoffnung. „Sein heißt Seinkönnen. [...] Wir sind das, was es gibt, und das, was sein könnte“ (Garcés 2022, S. 59). Damit ist nicht einer naiven Hoffnungsgläubigkeit das Wort geredet, die sich vormacht, es würde schon nicht so schlimm werden. Stattdessen ist hier die Rede von einer Hoffnung, die im Angesicht von und im dezidierten Wissen um Gräuel und Verzweiflung die Frage danach offenhält, wie es anders sein könnte. Das Hoffen beruht auf dem gemeinsam Gelebten, im Bewusstsein, dass die Gemeinsamkeit der Welt nicht nur ihre Bedingung ist, sondern auch immer wieder neu hergestellt werden muss. Donna Haraway transportiert diese Hoffnung mit dem Kunstwort *chthuluzän*. „Es verbindet zwei griechische Wurzeln (*khthôn* und *kainos*) miteinander, die zusammen eine Art Zeitort benennen; einen Zeitort des Lernens, um die Idee eines verantwortlichen (*response-able*) gemeinsamen Lebens und Sterbens auf einer beschädigten Erde nicht aufzugeben“ (Haraway 2018, S. 10). Sie erinnert damit an die grundsätzliche weltliche Gemeinsamkeit, an die Aufgabe der Verantwortung und an die Hoffnung, neue Möglichkeiten dieser Gemeinsamkeit zu entwickeln. Inwiefern Bildung dabei eine Rolle spielen könnte, ist die Frage des nächsten Kapitels.

### 3. Bildung als Aufgabe in einer gemeinsam geteilten Welt

Die Gemeinsamkeit der Welt unterliegt einer Dialektik von Bedingung und Herstellung. Wenn sie aufgeteilt wird, muss sie zunächst als eine ganze gedacht worden sein. Die Gemeinsamkeit wäre also somit die Bedingung dafür, überhaupt

von einer Welt ausgehen zu können. Dennoch zeigt gerade die Aufteilung der Welt, dass sie nicht als gemeinsame bestehen bleibt, sondern dass ihre Gemeinsamkeit immer wieder hergestellt werden muss. „Eine gemeinsame, bewohnbare Welt muss Stück für Stück zusammengesetzt werden oder es wird sie nicht geben“ (Haraway 2018, S. 61).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die vorliegenden Überlegungen nicht beabsichtigen, Bildung als Lösung für die verletzte und aufgeteilte Welt zu stilisieren. Ein solches Vorhaben würde der Gefahr einer Ideologisierung von Bildung unterliegen und würde außerdem verkennen, dass die Verletzung der Welt eine grundlegende Krise ist und nicht nur eine pädagogische. Deshalb sei hier zunächst danach gefragt, was die Herstellung einer gemeinsamen Welt grundlegend bedeuten kann. Die Frage verweist auf die politische Ebene der Auseinandersetzung. Die Herstellung einer gemeinsamen Welt auf politischer Ebene würde bedeuten, aktuell geltende Aufteilungen von Welt mit dem Maßstab der Gleichheit zu prüfen, in Frage zu stellen und um ihre Änderungen in den öffentlichen Streit zu treten. „Es gibt Politik, weil bzw. wenn die natürliche Ordnung der [...] Besitzenden durch die Freiheit unterbrochen ist, die die Gleichheit aktualisiert, auf der jede gesellschaftliche Ordnung beruht“ (Rancière 2002, S. 29). Durch den Streit um die Aufteilung der Welt wird sie als willkürlich entlarvt. Damit wäre daran erinnert, dass über Aufteilungen immer wieder neu entschieden werden muss, unabhängig davon, ob sie erhalten oder verändert werden sollen. Der politische Streit setzt diese Auseinandersetzung in Gang. Er schafft damit eine wirkungsvolle Unruhe, die im Gegensatz zu einer etablierten Beruhigung steht, die das Althergebrachte zu bewahren sucht. Eine produktive Unruhe zu stiften, würde implizieren, sich auf die Gemeinsamkeit der Lebewesen zu beziehen, ihre gemeinsame Bedrohung und Verletzbarkeit zu erkennen und Unordnung in die alten Ordnungen zu bringen, damit so neue, vielleicht gerechtere Ordnungen entstehen können. „Unruhig zu bleiben erfordert aber gerade nicht eine Beziehung zu jenen Zeiten, die wir Zukunft nennen. Vielmehr erfordert es zu lernen, wirklich gegenwärtig zu sein“ (Haraway 2018, S. 9).

Auch wenn deutlich geworden sein sollte, dass das insgesamt eine politische Aufgabe ist, ist es dennoch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive legitim, danach zu fragen, welche Rolle Bildung bei dem Prozess spielen kann, alte Ordnungen zu hinterfragen, um neue Aufteilungen zu streiten und an das ursprünglich Gemeinsame des Lebendigen zu erinnern. Was bedeutet es also, Bildung als Aufgabe in einer gemeinsamen Welt zu verstehen? Ohne den Anspruch zu erheben, diese Frage systematisch und allumfänglich zu beantworten, möchte ich doch zwei Nervenpunkte einer solchen Bildung benennen, nämlich die Entwicklung einer Vorstellungskraft, die ihr Potential für die Zukunft aus der Gegenwart schöpft, und die Stärkung eines Denkens, das sich im Denkprozess selbst der Welt bewusst ist.

Beide Aspekte seien kurz erläutert. Auf die Rolle der Vorstellungskraft im Bildungsprozess weist vor allem Marina Garcés hin. Sie etwas vorzustellen, hat verbindenden Charakter, sowohl zu anderen Zeiten als auch zu anderen Menschen (oder anderen Lebewesen). Wenn man sich erinnert, dann macht man sich eine Vorstellung davon, wie etwas gewesen ist. „Erinnerung bedeutet, sich das Bild einer Sache, einer Person oder einer Empfindung zu vergegenwärtigen, die nicht da ist und die wir aus irgendeinem Grund, ob wahr oder nicht, in die Vergangenheit setzen“ (Garcés 2022, S. 210). In ganz ähnlicher Weise brauchen Menschen Vorstellungskraft, um sich der Zukunft zuzuwenden, um sich vorzustellen, wie es (anders) sein könnte. Wenn Menschen lernen, wenn sie sich bilden, dann schafft ihnen das Zugänge zur Welt. Es lässt sie Zusammenhänge in der Welt erkennen und gleichzeitig, durch die in Gang gesetzte Vorstellung, ermöglicht es, über die bestehende Welt hinauszugehen (vgl. ebd., S. 10). „Es ermöglicht uns zu verstehen, woher wir kommen, und lässt uns sehen, wohin wir nicht gehen wollen“ (ebd.). Bildung als Schulung der Vorstellungskraft schafft außerdem Verbindungen zu anderen, denn es bedeutet, auch diejenigen in das Denken einzubeziehen, die (noch) nicht da sind.

Bildung als Aufgabe in einer gemeinsamen Welt wird also getragen von Vorstellungskraft. Dazu kommt ein zweiter Aspekt, nämlich die Fähigkeit, sich durch das eigene Denken auf Welt zu beziehen und sich mit ihr in Beziehung zu setzen. Erfahrungen, auf denen das Denken beruht, sind nicht von der Welt getrennt, sondern von ihr durchdrungen (vgl. ebd., S. 21). Gleichzeitig ist das Denken nicht nur das Aufnehmen von Welt, sondern die Fähigkeit, sich bewusst und begründet dazu zu positionieren. „Der Wind des Denkens“, so schreibt Hannah Arendt, „äußert sich nicht in Erkenntnis, er ist die Fähigkeit, recht und unrecht, schön und häßlich zu unterscheiden. Und diese kann – in seltenen Augenblicken, da die Einsätze gemacht sind – in der Tat Katastrophen verhindern“ (Arendt 2014a, S. 192). Das Unterscheiden-Können ist eng verbunden mit dem Entscheiden-Können. Bildung als Aufgabe in der gemeinsamen Welt bedeutet deshalb auch, sich zu entscheiden. „Es heißt, selbstbewusst und aufmerksam genug zu sein, um sich zu *entscheiden*, worauf man achtet, und sich zu *entscheiden*, wie man aus Erfahrungen Sinn konstruiert“ (Garcés 2022, S. 25; Herv. i.O.). Indem man denkt, wird man sich der Welt bewusst. Das heißt, man nimmt sie nicht nur auf, sondern man ist sich bewusst, wie man sie sieht, in welchen Verortungen und Positionierungen man sich selbst befindet, wie man zu anderen hin oder von ihnen weg ausgerichtet ist, welchen Themen man sich zuwendet und von welchen man sich abwendet. In diesem Sinne würde Denken bedeuten, zu verstehen, in welcher Beziehung man zu anderen steht, nicht nur zu denen, die sind, sondern auch zu denen, die waren und die sein werden, und die eigenen Handlungen danach auszurichten.

Im Erzählen von Geschichten, um noch einmal oben den skizzierten Gedanken von Haraway aufzugreifen, zeigt sich Hoffnung für die Welt, weil das Erzählen Wege eröffnen kann, die vorher nicht sichtbar waren. In dem Bewusstsein,

dass Hoffnung missbraucht und kommerzialisiert werden kann, dass sie benutzt werden kann, um fälschlicherweise ruhigzustellen, um Menschen davon abzuhalten, aktiv zu werden und sich für die Verbesserung ihrer Lebensumstände einzusetzen, wäre gerade eine Hoffnung, Bildung als Aufgabe für eine gemeinsame Welt zu etablieren, die davon getragen ist, dass sie um die Gefahr weiß, in der das Leben in der Welt steht und aus diesem Wissen heraus sich für entsprechende Veränderungen engagiert. Einer Aufteilung von Welt entgegenzuwirken, ist eine politische Aufgabe, die von einer solchen Bildung unterstützt werden könnte.

## Literatur

- Ahmed, Sara / Aytekin, Vildan / Heinemann, Alisha M. B. / Mansouri, Malika (2022): „Hör mal wer da spricht“ – Lehrende of Color an deutschen und österreichischen Hochschulen. Rassismuserfahrungen, mögliche Konsequenzen und Praxen des Widerstands. In: Akbaba, Yalız / Buchner, Tobias / Heinemann, Alisha B. / Pokitsch, Doris / Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 135–164.
- Anders, Günther (1993): Mensch ohne Welt. Schriften zur Kunst und Literatur. München: Beck Verlag.
- Arendt, Hannah (2013): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München / Zürich: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (2014a): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München / Zürich: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (2014b): Menschen in finsternen Zeiten. München / Zürich: Piper.
- Arndt, Susan (2021): Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen. München: C. H. Beck.
- Bildungsreport (2020): Chancen für (Nicht-)Akademikerkinder. In: <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder>; Download vom 30.06.2023.
- BKA (2022): Anzahl der polizeilich erfassten weiblichen Opfer von Gewalt in der Partnerschaft in Deutschland von 2012 bis 2021. Statista. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1121554/umfrage/weibliche-opfer-von-gewalt-in-der-partnerschaft-in-deutschland/>; Download vom 27.06.2023.
- bukof (Bundeskonzferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V.) (2023): Online-Handreichung „Sexualisierte Gewalt und Diskriminierung an Hochschulen. URL: <https://bukof.de/inhalte/sexualisierte-diskriminierung-und-gewalt/>; Download vom 27.06.2023.
- Di Cesare, Donatella (2021): Philosophie der Migration. Aus dem Italienischen von Daniel Creutz. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dipçin-Sarioğlu, Dilek / Hosseini-Eckhardt, Nushin (2023): „Ein Argument [allein] hat keine Kraft. Ich komm' da keinen Meter weiter“ – Analysen eines Pädagog:inneninterviews aus wissenssoziologischen und leibphänomenologischen Perspektiven. [Arbeitstitel]. In: Bossong, Caroline / Dipçin-Sarioğlu, Dilek / Drerup, Johannes / Marquardt, Philippe A. (Hrsg.): Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte. Frankfurt / Main: Wochenschau Verlag (i. E.).
- Garcés, Marina (2022): Mit den Augen der Lernenden. Aus dem Katalanischen von Richard Steurer-Boulard. Wien / Berlin: Verlag Turia + Kant.

- Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/New York: Campus.
- Hoppe, Katharina (2022): Donna Haraway zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2022): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag.
- Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2022): Gender-Report 2022. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Kurzfassung. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 40. Essen.
- Nguyễn, Như ý Linda (2022): Schweigen an deutschen Hochschulen. Perspektiven Studierender of *Colour* zu Schweigen und *Silencing* in weiß-dominierten Räumen. In: Akbaba, Yaliz / Buchner, Tobias / Heinemann, Alisha B. / Pokitsch, Doris / Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 45–66.
- Platzer, Barbara (2022): Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte. In: Büniger, Carsten / Czejkowska, Agnieszka / Lohmann, Ingrid / Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 84–95.
- Platzer, Barbara (2023): Epistemische Gewalt. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung, Wissen und Erinnerung. In: von Elbwart, Katharina / Fisseni, Bernhard / Winter, Katja / Wodtke, Katja (Hrsg.): Beackerte Felder: Kultur, Bildung, Erinnerung. Gaby Herchert zum 65. Geburtstag. Münster: Aschendorff Verlag, S. 381–397.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2023): Gender Pay Gap. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-GenderPayGap/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-GenderPayGap/_inhalt.html); Download vom 27.06.2023.

# Welt(en) teilen.

## Zum Spannungsfeld des Teilens als erzieherische Vermittlung von Welt im Anschluss an Eugen Finks Sozialphänomenologie

Martin Weber-Spanknebel

### 1. Ausgangspunkt

Die mit diesem Beitrag dokumentierte Skizze rührt von der Beobachtung her, dass die Beschäftigung mit Welt auch in gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen wieder verstärkt aufgenommen wird. Das mag angesichts der langen pädagogischen Tradition, über Welt nachzudenken, zwar nicht überraschen, eigentümlich ist sie jedoch insofern, als dass Welt zugleich unbestimmt bleibt bzw. die im weitesten Sinne erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Welt nur wenig explizit gemacht wird.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden versuchen, eine darauf antwortende Perspektive zu formulieren, indem ich den Bezug von Welt (bzw. Welten) und Erziehung anhand des Begriffs des Teilens akzentuiere. Eine solche Perspektive erscheint mir in Eugen Finks sozialphänomenologischer Bestimmung menschlicher Koexistenz möglich zu werden, in der die Aufgabe der Vermittlung von Welt(en) dezidiert in das Feld der Erziehung gerät (Fink 1992) und als Teilen (Weber-Spanknebel 2023) in einem dreifachen Sinn bestimmbar erscheint: So nimmt Teilen erstens (1) die verbindenden, versammelnden Momente geteilter Welt in den Blick, zweitens (2) verweist Teilen auf die Erfahrung und machtvolle wie normative Produktion von differenten, zerteilten und (ungleich) verteilten Welten. Drittens (3) wird unter Teilen im Sinne von Mit-Teilen die praktische, gesellschaftlich und kulturell bedingte Verständigung über Welt(en) angesprochen. Teilen wäre so nicht mehr nur als formales Bildungsziel (Labsch et al. 2021) oder normativ wünschenswerte Praktik (Brück 2019) verstehbar, sondern erzieherisch als Vermittlung von Welt(en), die in einem produktiven Spannungsfeld von Verbundenheit, Differenz und Verständigung steht.

Meine Überlegungen habe ich entlang von drei Schritten strukturiert. Zuerst wende ich mich der Frage nach der Welt zu und versuche Finks Welt-Denken verständlich zu machen. Daran anschließend nehme ich den Bezug von Welt und Erziehung als die erzieherische Aufgabe, Welt zu vermitteln, in den Blick. Von hier aus widme ich mich dann dem Teilen in seiner eben aufgerufenen dreifachen Struktur, um abschließend meine Überlegungen zusammenfassend zu ihrem Ende zu bringen.

## 2. Welt und Weltlichkeit: Zur Frage nach der Welt

Wenn ich nun nach (der) Welt frage, dann in einer begrenzten Weise. Ich werde also gerade keine systematische Erarbeitung von Theorien der Welt oder der Weltlichkeit versuchen, noch nach den Redeweisen über Welt fragen. Von verschiedenen Ansätzen und Perspektiven zeugt bereits dieser Band. Mein Augenmerk liegt hier auf Finks Denken von Welt.

Erziehungswissenschaftlich, so könnte man beginnend festhalten, wird Welt am ehesten dort bedeutsam, wo sie als Welt der Dinge (Nohl/Wulf 2013; Ballauff 2004), d. h. in ihrer Materialität angenommen wird. Damit verbunden sind Perspektiven, welche die Dinge in ihrer symbolischen Kraft als einer sich entziehenden Welt (Dörpinghaus/Uphoff 2012) verstehen. In dieser Hinsicht wird Welt materialisiert bzw. symbolisiert und damit zum möglichen Gegenstand bildender Auseinandersetzungen (Thompson/Casale/Ricken 2017; Thompson/Weiß 2008). Als solche erscheint sie im Modus der Fremdheit als das gerade Nicht-menschliche (vgl. Humboldt 1960). Interessant ist, dass im (humanistischen) Verhältnis von Bildung und Welt, Welt zumeist von der Seite des Subjekts aus betrachtet wird – so sehr dieses durchgestrichen, dezentriert usw. ist –, und nur selten andersherum von der Seite der Welt aus gefragt wird. Anders als ein eher materialer Zugriff erscheint Welt dann allgemein als zeitliche und räumliche Grundbedingung für Bildung und Erziehung (Meyer-Drawe 2001). Davon wiederum etwas verschieden ist der Bezug, wie er neuerdings z. B. in Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung aber auch im nationalen Aktionsplan der Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung (2017) oder der UNESCO aufgerufen wird: Dieser richtet sich normativ auf eine Welt, die entweder im Sinne einer materialen *Ressource* als (einzige) Erde oder als immaterielles kulturelles Erbe (vgl. Schäfer 2017) sorgend und verantwortungsvoll erhalten werden muss (Arendt 1994). Diese exemplarische Darstellung hegt nicht den Anspruch, einen vollständigen Überblick zu geben, sie kann aber zumindest auf ein wesentliches Moment hindeuten: dass nämlich Welt zumeist und mindestens implizit als ein verfügbarer (und objektivierter) Gegenstand in den Blick kommt (vgl. Heidegger 1997).

Mit Fink hingegen kann eine Perspektive ausgemacht werden, die Welt gerade nicht als Gegenstand annimmt. Vielmehr sei die Welt durch „die Weise des Entzugs“ (Fink 1990, S. 195) charakterisiert. Ein subjektivistischer Zugang zur Welt erscheint ihm folglich nicht tauglich. Die Welt bleibt aber auch dann noch missverstanden, so Fink weiter, wenn man sie allein als Umfangende versteht, in gewisser Form also als Negation des Binnenweltlichen. Welt steht in einem Bezug zum Sein, oder mit Fink formuliert: „Welt ist das Aufgehen des Seins“ (ebd., S. 205). Mit dieser Wendung dynamisiert Fink die Welt zu einem Werden,

dass zwar auch auf das Binnenweltliche bezogen ist,<sup>1</sup> aber darüber hinaus enthält es auch einen Bezug zum Sein als Werden: „Die Welt ‚wird‘: das heißt nicht ein Ding entsteht oder ein Ereignis läuft ab, sondern es wird der Spielraum für Dinge und Ereignisse, – es entsteht das Entstehenkönnen und Vergehenkönnen von Seiendem, – es ereignet sich das Sichereignenkönnen von Ereignissen“ (ebd.). So gesehen wird ihm die Welt in einer Weise zum ursprünglichen Hervorbringen selbst. Das, was Fink als Welt denkt, ist dann weder ein hervorgebrachtes (Ordnungs-)Gefüge noch eine Art „Behälter“ aller (binnenweltlichen) Dinge. Die Welt ist das Raumgebende und Zeitlassende, zugleich Eins und Vieles (Nietzsche) – als Eines gibt sie erst den Raum für mögliches Vielsein (vgl. dazu auch Brinkmann in diesem Band).

Die Frage nach der Welt drängt sich Fink nicht zuletzt aus zwei Perspektiven auf. Zum *ersten*, weil zu vergessen droht, Welt kosmologisch zu denken, d. h. sie nicht zu einem höchsten Seienden zu verklären, das letztlich wieder nur über eine Dingontologie zu fassen wäre. Denn damit wäre eine wesentliche Unterscheidung übersprungen: zwischen den „Dingen in der Welt“ (Burchardt 2001, S. 34) und „der Welt selbst“ (ebd.). Genau diese Unterscheidung von „Welt und binnenweltlichen Seienden“ (Fink 1990, S. 19) nennt Fink die „kosmologische Differenz“ (ebd.) und gibt damit zur Aufgabe, die Welt nicht als Summe aller Dinge, sondern als Werden zu denken. Daran anschließend denkt Fink *zweitens* den Menschen wesentlich von seinem Bezug zur Welt aus. Während der Mensch also binnenweltliches Sein in den Fokus rückt, transzendiert die Welt ebenjenes. Die Differenz trägt sich aber zugleich auch in das menschliche Verhalten ein, das sowohl auf Welt als auch auf das Binnenweltliche bezogen ist (vgl. Nielsen/Sepp 2011, S. 9). Damit wird eine Doppelbewegung angedeutet, in der sich zwei unterschiedliche Bewegungen in ihrer Verschränkung aufnehmen lassen: „Hinausstehen in Welt ist nur möglich, insofern Welt über das Binnenweltliche in dem Sinn hinaus ist, dass es in dieser hereinsteht, und menschliche Existenz folglich *in dieses Hereinstehen hinaussteht*“ (ebd., S. 18, Herv. i.O.). Für Fink bestehen ekstatisches und empfangendes Verhalten zugleich.

Aus phänomenologischer Perspektive erscheint zudem besonders interessant, dass Fink die Welt nicht als ein Phänomen darstellt. Sie lässt sich gerade nicht zeigen, sondern in ihrem Entzug nurmehr erahnen. Entsprechend schwierig erscheint es, über sie Auskunft zu geben, ist sie doch nicht als Gegenstand zu fassen. Fink findet dafür eine fast poetische Antwort: Die Welt kann nur in Metaphern bzw. Bildern oder Modellen und Symbolen begriffen werden – denn diese zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen jeweils schon ein transzendierendes

---

1 Mit Fink lässt sich der Bezug des Werden auf das Binnenweltliche mindestens in zweifacher Weise ausweisen: Zum einen beschreibt das Werden etwas, das am Seiendem vorkommt, wie beispielsweise die Bewegung durch Raum und Zeit. Zugleich verweist Werden zum zweiten auf den Prozess des Zustandekommens: also wie das Seiende *wird*.

Moment innewohnt. Als ein solches Weltsymbol identifiziert Fink das (praktisch gedachte) Spiel der Menschen: „Wird das Wesen der Welt als Spiel gedacht, so folgt für den Menschen, dass er das einzige Seiende ist im weiten Universum, welches dem waltenden Ganzen zu entsprechen vermag“ (Fink 2010, S. 27). Spiel als Symbol der Welt ist letztlich menschliche Produktion von unwirklicher Wirklichkeit und damit eine „Sinnvergegenwärtigung von Welt und Leben“ (ebd., S. 28). Anders formuliert: Wenn wir Menschen mit Fink und Schütz gesprochen, die Welt nur andenken, d. h. sie nicht gegenständlich verstehen können, noch imstande sind, sie in Gesamtauslegungen zuverlässig ergreifen zu können (vgl. Schütz 1986, S. 88), bleibt nicht viel mehr als die Möglichkeit, in Entwürfen, das, was wir für wirklich halten, in Modellen auszulegen, die etwas symbolisieren – so wie wir es auch im Spiel tun. Solches ‚Symbolisieren‘ erschöpft sich dann nicht in seinem repräsentativen Charakter, d. h. in seinem wie auch immer gearteten Verweis auf etwas Seiendes. Sondern es ist selbst schon von medialer Beschaffenheit, d. h. im Symbolisieren wird bereits ein Riss ins Wirkliche eingetragen, was die Sinnvergegenwärtigung überhaupt erst ermöglicht und ihr Raum gibt. Vor diesem Hintergrund kann das Spiel die Struktur einer Vermittlung gewinnen: „Das Faktum dieser Mittlerrolle, dieses Medialsein, bezeichnet den hier gemeinten Sinn von ‚Symbol‘“ (Nielsen/Sepp 2010, S. 329).

### **3 Welt vermitteln – als erzieherische Aufgabe**

Der menschliche Bezug zur Welt ist besonders in bildungstheoretischer Hinsicht bedeutsam. Ohne Welt, hätte vielleicht Humboldt gesagt, keine Bildung (vgl. Humboldt 1960). Das Verhältnis von Bildung, Ding und Welt möchte ich an dieser Stelle nicht weiter vertiefen, wenngleich das pädagogisch überaus relevant ist. Mir wird es nun darum gehen, Erziehung und Welt miteinander in Verbindung zu bringen und ich werde dabei wieder auf Eugen Fink zurückgreifen. Für diesen ist die Weltlichkeit des Menschen „keine einfache Gegebenheit, die nur einsichtig zu werden bräuchte. Sie ist das eigentliche Feld der Erziehung“ (Fink 1992, S. 194). Erziehen, so sagt Fink in seiner altertümelnden Sprache, „heißt hier und jetzt: unsere Weltzugehörigkeit in dem Gespräch, dass von Lebensnot und Lebensrat erfüllt ist, gemeinsam immer neu zu gründen“ (ebd., S. 195). Noch etwas blumiger spricht Fink vom Erziehen als der „höchsten bedenklichen Kunst, anderen das Leben zu lehren“ (Fink 1978, S. 184). Lehre ist allerdings hier nicht einfach als auf das gesamte menschliche Verhalten bezogen zu verstehen, sondern ganz grundlegend als die „existierende und in die Unruhe getauchte Interpretation des Daseins“ (Fink 2018) (siehe dazu auch 4.3). Sicherlich mag an dieser Stelle unterschiedlich kritisch zurückgefragt werden, ob und inwiefern Erziehung damit angemessen gefasst wäre. Entscheidend ist für mich an dieser Stelle allerdings der Bezug zur Welt: Denn „erst auf dem Grund des Anspruchs der Welt an das

Menschenwesen können Menschen in mit-menschlicher Gemeinschaft einander erziehen“ (ebd., S. 190). Dabei geht er von einer fundamentalen Koexistenzialität aus, die sich erst vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Hineingehörens in die Weltoffenheit verstehen lässt.

Das kann verständlicher werden, führt man sich drei Grundzüge Eugen Finks Sozialphänomenologie vor Augen, die man als Relationalität des Menschen, seine grundlegend fragmentarische Verfassung und der Produktion fassen kann (siehe dazu besonders Weber-Spanknebel 2023 und Brinkmann 2021). All diesen liegt eine Zeitdiagnose zugrunde, die Fink als eine Krisenlage des modernden Menschen beschreibt und die durch einen radikalen Sinnverlust gekennzeichnet ist. Der Mensch ist damit konfrontiert, den (seinen) verlorenen Sinn selbst zu suchen, indem er ihn produzierend hervorbringt, d. h. sich auf diese Weise selbst entwirft (vgl. Fink 1970, S. 117). Fink argumentiert hier dezidiert praxeologisch: In kulturellen Praxen verständigt sich der Mensch mit anderen Menschen sinnhaft über existenzielle Fragen. Fink fasst diese kulturellen Praxen als koexistenzielle Grundphänomene des menschlichen Daseins (vgl. Fink 1979). Solche sind Spiel, Herrschaft/Macht/Technik, Arbeit, Liebe, Tod und eben auch Erziehung (vgl. Fink 1978).

Den Menschen relational zu denken, bedeutet für Fink, ihn als ein „existierendes Seinsverständnis“ (vgl. Fink 1970, S. 115) zu begreifen. Der Mensch ist offen, insofern er immer schon in einer Beziehung, in einem Verhältnis steht, d. h. sich zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verhält und verhalten muss. Mit dieser dynamischen-relationalen Struktur des Menschen ist zugleich der zweite Aspekt der Fragmentarität angesprochen. Denn wenn der Mensch durch eine grundlegende Relationalität gekennzeichnet ist, erscheint es unmöglich ihn absolut und abschließend zu bestimmen. Fragmentarität verweist für Fink auf einen Grundzug menschlichen In-der-Welt-seins, der sich durch Offenheit und immerwährende Dynamik (als Unvollendbarkeit) kennzeichnen lässt. Fink wehrt sich so vehement gegen all jene Zugänge, die den Menschen festzulegen suchen, indem sie ihn gewollt oder ungewollt doch wieder als ein „fertiges Seiendes, [...] ein heiles und ganzes Ding“ (ebd., S. 121) einsetzen. In der Frage nach sich selbst, kann der Mensch sich nur im Modus des Bruchstückhaften erfahren, das genauso negative Erfahrungen wie der Fremdheit, der Kontingenz oder der Unsicherheit bereithält. Das Bild des Fragments wählt Fink hier mit Bedacht, denn wie ein Fragment erst vor dem Hintergrund eines unbestimmten Ganzen als solches sichtbar werden kann, ist auch der Mensch in seiner Fragmentarität auf etwas bezogen, von dem her er sich erst als fragmentarisch erfahren kann: der Welt. Es geht somit nicht darum, das Ganze als solches wieder festzustellen oder zu fixieren. Vielmehr ist der Bezug dazu entscheidend. Denn Relationalität und Fragmentarität richten sich in ähnlicher Weise aus: Es geht darum, den Menschen in seinem Wesen gerade nicht festzulegen, sondern ihn in seinem Werden zu begreifen, welches erst in seinem Bezug zu sich, zur Welt und zu Anderen denkbar wird. Praktisch bedeutet das für Fink, dass der Mensch sich in konkreten Praxen selbst befragen,

verständigen und entwerfen muss. Letzteren Gedanken, das Entwerfen bzw. das Herstellen, versucht Fink unter der etwas sperrigen Wortgruppe „entfesselte Produktion“ (Fink 1970, S. 187) näher zu beschreiben. Solche erscheint ihm in Anlehnung an Nietzsche als Sinn und Zweck des menschlichen Lebensvollzuges. Aus solch einem Verständnis folgt jedoch nicht, dass es keine soziale Ordnung mehr geben könne, nur verändert sich der Charakter jeder Ordnung grundlegend: Sie ist nicht und nie abgeschlossen oder vollendet, sondern immer in Bewegung und wandelt sich fortwährend, insofern es im Herstellen, also auch im Selbstentwurf, um die Fortsetzbarkeit des Herstellens geht: Um eine Liquidation der Produkte. Produktion bei Fink ist ohne Vorbild und ohne Richtung und gewinnt von hier eine gewichtige Bedeutung: Denn in ihr werden nicht nur immer wieder soziale Gebilde und Ordnungsgestalten hervorgebracht, sondern darin auch immer wieder neu Ideale, Leitbilder, Werte, etc. erzeugt und gleichzeitig immer wieder neu liquidiert und verschoben (vgl. ebd., S. 129).

Der Mensch als selbst- und weltoffen verhält sich zu sich selbst, zu anderen und zur Welt, weil er sich selbst nur mehr als Bruchstück erfahren und begreifen kann. Weil ihm der Sinn angesichts eines radikal einbrechenden Nichts so verloren ist, muss er selbst danach suchen, indem er sich sinnbildend, praktisch und produzierend entwirft. Diese Ausgangslage benennt Fink als die „pädagogische Grundsituation“ (ebd.) unserer Zeit.

Erziehung kann vor diesem Hintergrund in dem erweiterten Sinne als Lehre die Aufgabe zukommen, Welt zu vermitteln. Vermittelt wird sie nach Fink allerdings nicht im Sinne einer bloßen Wissensvermittlung binnenweltlicher Einzeldinge oder der Welt als solcher. Problematisch erscheint solche eine Vermittlung, weil, das, was Fink als Welt zu fassen sucht, nicht erzieherisch vermittelt werden kann, vielmehr andersherum sich im Entzug selbst vermittelt, d. h. besonders durch Passivität gekennzeichnet ist. Erfahrungsbasiert geht es eher darum, medial-vermittelnd einen Zugang zur Welt im Sinne eines Verhältnisses (und damit Verständnisses) zu ermöglichen. Solche Zugänge lassen sich nun aber nicht als subjektive Einzelentwürfe verstehen, sondern sind immer schon koexistenzial praktisch verfasst: Sie sind nur in praktischer Gemeinschaft zu haben. Vermittelt wird so gesehen nicht die Welt, sondern die Weise des Weltverhältnisses und damit zugleich die Bilder dessen, was als Welt erscheinen kann. Eine solche erzieherische Vermittlung der Welt kann – so die hier vorgelegte Annahme – anhand des Begriffs des Teilens näher beschrieben werden.

#### **4. Welt(en) teilen**

Im Folgenden werde ich nun den Versuch unternehmen, Teilen als Vermittlung von Welt näher zu konkretisieren. Teilen sehe ich dabei in Anschluss an Eugen Fink in einem dreifachen Spannungsverhältnis von Verbundenheit (Ge-

meinschaft), Differenz und Verständigung (vgl. dazu und im folgenden Weber-Spanknebel 2023). In dieser Lesart lassen sich unter der Perspektive der Verbundenheit die verbindenden, versammelnden Momente geteilter Welten in den Blick nehmen. Unter Differenz kann auf die Erfahrungen und machtvollen wie normative Produktion von differenten, zerteilten und ungleich verteilten Welten hingewiesen werden. Zuletzt erscheint unter Verständigung Teilen als ein Mit-Teilen und deutet auf die soziale Dimension, die praktische und gesellschaftlich wie kulturell unterschiedliche Verständigung über Welt hin.

## 4.1 Verbundenheit

Sprechen wir Beitragenden im Rahmen dieses Bandes von geteilten Welten bzw. geteilter Welt, dann immer auch in einem gewissen Sprachspiel. Mir wird es nun darum gehen, den verbindenden, versammelnden Aspekt des Teilens auszuweisen. ‚Geteilt‘ nehme ich also in dem Sinne auf, wie man beispielsweise auch von ‚geteilten‘ Werten, Eindrücken oder Positionen spricht.

Dieser Aspekt des Teilens beruht nach Fink zentral auf der erlebten Gemeinschaft des Miteinanderseins, welche nicht zuletzt angesichts existenzieller Notlagen in verschiedenen Grundphänomenen greifbar erscheint. Miteinandersein denkt Fink hier von einem In-Sein in einer Welt aus, die jedoch mit anderen geteilt werden muss (vgl. Fink 2018). Miteinandersein stellt dann ein „Sichbewegen in einer Daseinsinterpretation“ (ebd., S. 65) dar, wobei jedes menschliche Tun ein „Mitwirken am Daseinsverständnis“ (ebd.) ist. Deutlich kann hier schon werden, dass es nicht um ein Teilen im Sinne von Separation oder Zerstückelung oder Aufteilung geht – vielmehr ist es einheitsstiftend. Weil Fink den Menschen in seiner relationalen Verfassung stark macht, wird so auch jedes Teilen als eine Relation, als ein Bezug zu anderen verstehbar: Teilen „ist die ursprüngliche Einheit der Mit-Teilung“ (ebd., S. 124). Dabei betont Fink, dass Mit-Teilung nicht nur – aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive – als Sagen und Hören im weitesten Sinne erschöpfend verstanden wäre (siehe dazu Kapitel 4.3), sondern hebt auf die gliedernden, verbindenden und zusammenschließenden Momente ab. In diesem Sinne ist die Teilung erst die Grundbedingung jeglicher Versammlung. Der versammelnde Aspekt des Teilens kann angesichts der oben erwähnten grundlegenden Zeitdiagnose noch deutlicher hervortreten: In der Weltoffenheit des Menschen bricht über ihn eine Not herein, nämlich das Nichts, die „Seinsentbehrung“ (ebd., S. 121) des Menschen. Das heißt, der Mensch leidet an existentieller Ungewissheit. Diese Not scheint nicht gelindert werden zu können, aber sie kann gewendet werden, indem der Mensch sich selbst entwirft. Solch ein Entwurf ist jedoch nicht einmal erstellt und hat dann ewig Bestand. Er zerfällt fortwährend, ist immer unvollständig und nicht abschließbar – er ist liquidatorisch. Folgt man Fink so weit, drängt sich die Frage auf, ob dieses Entwerfen dann nicht sinnlos,

weil immer schon überholt, wäre. Doch „gerade der Einblick in die wesenhafte Unvollständigkeit aller unserer Weltentwürfe“ (ebd.), antwortet Fink, „macht solches Entwerfen nicht nur nicht nichtig, sondern erst menschlich sinnvoll“ (ebd.). Mit-Teilung<sup>2</sup> erscheint in diesem Licht auf zweierlei Weise eine zentrale Rolle zuzukommen: Einerseits wird mit dem ‚Mit‘ eine soziale Dimension aufgemacht, die den Menschen nicht als zunächst singulär, sondern davor schon in Verbindung mit anderen erscheinen lässt. Andererseits wird unter ‚Teilen‘ eine Andeutung auf eine bestimmte Weise gegeben, wie eine solche Verbindung zu verstehen wäre. Die anschließende Frage, was es denn ist, was geteilt wird, beantwortet Fink mit der Welt. In seinen Augen wird nicht irgendetwas geteilt, nicht Dinge, sondern eben Welt. Dieses „Welt-Teilen ist das urige Mit-Teilen“ (ebd., S. 131). Damit spricht Fink ein ‚ursprüngliches‘ Teilen an – Fink nennt es auch das „Ur-Teilen“ oder eben „urige Teilen“ –, welches er als „das Teilen des menschlichen In-Sein in einer Welt“ (ebd.) bestimmt. Er bleibt jedoch dabei nicht stehen, sondern geht noch einen Schritt weiter. So ist der Mensch seiner Auffassung nach nicht nur so in der Welt, dass er sich zu seinem eigenen Sein und damit zum Sein alles Seienden verhält und dieses „InderWeltsein (sic!)“ (ebd., S. 134) in der Mit-Teilung teilt, sondern der Mensch ist auch so in der Welt, „dass er bei bedeutsamen Dingen ist“ (ebd., S. 127). Bedeutsame Dinge stellen bei Fink jene dar, die zum symbola werden, Dinge also, die „Gleichnisse für sich selbst“ (ebd.) darstellen, die über sich hinausweisen. In ihnen bricht, so sagt Fink, „die Welttiefe“ (ebd., S. 133) auf und sie sind in der Lage die erwähnte existenzielle Not zu wenden.<sup>3</sup> Menschliche Gemeinschaft in all ihrer möglichen wie verschiedenen konkreten Gestalt der Sozialität ist für Fink hier wesenhaft und notwendig immer ein Mit-Teilen als Mit-einanderteilen von Welt. Der Aufgang von Welttiefe in den Dingen stiftet so Gemeinschaft, weil sich die Menschen über die zum Symbol gewordenen Dinge als Teilhabende einer Welt verstehen können. Symbolisch sind die Dinge einerseits in dem (über eine Repräsentationsfunktion hinausgehenden, s. o.) medial-vermittelnden Sinn und andererseits damit in ihnen Einheit in der Differenz möglich wird.

- 
- 2 Finks starke Betonung auf das „Mit“ birgt eine gewisse Nähe zu Jean-Luc Nancy (2017), gleichwohl er seine Gedanken früher formuliert (vgl. Hilt 2018, S. 981). Nancy geht dabei ebenfalls von einer koexistenzialen Bedeutung des Mit-Seins aus, in der Dinge nicht nur nebeneinander auftreten, sondern in Beziehung treten. Solches Mit-Sein konstituiert sich in der Mit-Teilung, sodass das Sein „nur als mit-ein-ander-seiend sei, wobei es *Mit* und als das *Mit* dieser singulär-pluralen Ko-Existenz zirkuliert“ (Nancy 2004, S. 21, Herv. i.O.; vgl. dazu auch Brinkmann 2018, S. 97). Eine Verbindung von Nancy und Fink erscheint dabei durchaus fruchtbringend, steht aber bisher noch aus.
  - 3 Was Fink konkret im Sinn hat, wenn er von den bedeutsamen Dingen spricht, versucht er an einem Beispiel zu verdeutlichen: dem Tisch. Bei Fink heißt es: „Der Tisch versammelt zum Mahl, die Tischgenossen teilen sich im Dabeisein beim Tisch eigentlich in eine gemeinsame Welt“ (ebd., S. 122).

Fink gibt in seiner Philosophie der Koexistenzialität auch der Frage nach Vor- oder Nachgängigkeit Raum und geht auch hier wieder von der Welt aus. Entsprechend erscheint für ihn nicht denkbar, dass zuerst eine Gemeinschaft besteht und diese dann eine Welt konstruierte und damit Dinge zu reinen Objektivationen verkommen. Andersherum sieht er Gemeinschaft nur dort möglich, „wo Dinge die Not haften und Brauchende sich zusammenschließend im Brauch“ (ebd., S. 142). Dabei ist der Brauch für ihn „eine Elementarform gemeinsamen InderWeltseins, er dokumentiert sich im Umgang mit den Dingen, auf denen der Schimmer des Ewigen liegt“ (ebd.), d. h. mit den Symbolen. Im gemeinschaftlichen Teilen von Welt verständigt sich der Mensch demnach praktisch sinnhaft (in Praxen) miteinander. Bräuche lassen sich so als Gebilde verstehen, wie etwa auch Rituale oder Institutionen, die darauf verweisen, dass vor jeder Verständigung der Mensch bereits verständigt ist. Fink nennt sie auch Sitte und meint damit die lebensweltliche und praktische „Auslegung der Welt in vor-ausdrücklichen und vor-individuellen, leiblichen Praxen, Normen und Regeln, Gewohnheiten und Habitualitäten“ (Brinkmann 2022, S. 171).

Teilen kann bis hierhin demnach eine versammelnde, verbindende Komponente eignen. Zunächst wäre als (anthropologische) Grundbedingung darauf hingewiesen, dass Erziehen nur auf einer geteilten Grundlage: einer Welt denkbar wird. Solche lässt sich mit Fink als die bei aller Verschiedenheit und Pluralität zusammenbringende Erfahrung des gemeinsamen In-der-Welt-seins beschreiben.

Zuletzt erscheinen mir an dieser Stelle zwei kontextualisierende Hinweise nötig. Zum einen steht Finks Gemeinschaftsverständnis in mehr oder weniger großer Nähe zu anderen ontologisch ausgerichteten Diskursen zur Gemeinschaft. Solche sind nicht zuletzt besonders durch Nancy (1988; 2017), Blanchot (2007) oder Esposito (2004) angeregt wurden. Auch diese heben auf das Mit-Sein ab und erfreuen sich einer ungleich stärkeren Rezeption, auch in den Erziehungswissenschaften (vgl. Trautmann 2019). Mitsein bedeutet in diesen Zugängen ebenfalls ein Sein-mit-Anderen bzw. Anderem als „eine unhintergehbare Öffnung zum Anderen hin; und zwar zu allen und allem“ (Liebsch 2011, S. 69). Demgegenüber zeichnet sich Finks Ausarbeitung durch seine dezidierten Bezüge und Bearbeitungen erziehungs- wie bildungstheoretischen Fragestellungen aus. Gleichwohl wäre die Frage und Suche nach Brücken, Ähnlichkeiten wie Unterschiede und, wo sie passend erscheinen, gegenseitige Akzentuierungen sicher lohnenswert – sie können aber an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Zum zweiten wäre einer eigenen Untersuchung vorbehalten, die Grenzen einer Gemeinschaftsbestimmung, wie sie uns Fink vorschlägt, auszuloten. Hinsichtlich der langen theoriegeschichtlichen Auseinandersetzung mit Gemeinschaft lässt sich Fink ganz sicher nicht zu den Stimmen zählen, die Gemeinschaft zum romantischen Heilsbringer preisen und als Antwort auf das Ende der Entfremdung stilisieren, in der die „Ungerechtigkeiten aufgehoben sein werden“ (Spitta 2019, S. 44). Denn für Fink erscheint der versammelnde Aspekt gerade nicht mit

einer Einheitsfiktion verbunden, sondern gibt erst den Boden für die Pluralität. Fragen nach beispielsweise Machtverhältnissen (Irigaray 2010) oder nach Streit (Hilbrich/Ricken 2019) könnten jedoch durchaus noch einmal gewinnbringend mit Fink und über ihn hinaus aufgenommen und reflektiert werden.

## 4.2 Differenz

Auf dieser Grundlage aufbauend lässt sich ein zweiter Aspekt des Teilens ausmachen. Denn nimmt man Welt mit Fink als das Zeitlassende und Raumgebende, dann ermöglicht sie auf der Grundlage einer geteilten Welterfahrung (InderWeltsein) genauso auch das Hervorbringen von Differenzen. Teilen verweist in diesem Sinne auf die Erfahrung(en) und machtvolle wie normative Produktion von differrenten, zerteilen und ungleich verteilten Welten. Während – so könnte man exemplarisch sagen – also der versammelnde Aspekt des Teilens auf eine kosmologisch transzendierende Welt bezogen ist, ist der Aspekt der Differenz eher im binnenweltlichen orientiert, wenngleich er darin nicht aufgeht. Beides, Verbindung und Differenz, lassen sich nur analytisch voneinander unterscheiden, praktisch geschehen sie zugleich. In konkreten Praktiken werden also Unterschiede und Unterscheidungen in verschiedener Weise (re-)produzierend hervorgebracht – etwa in ökonomischer oder kultureller Hinsicht. Wie konkret solche Differenzen hervorgebracht werden, davon zeugt in verschiedener Weise der hier vorliegende Band. Ebenso mag einleuchten, dass die Produktion von Differenzen sich auch auf der Ebene der Erfahrung spiegelt. Denn gerade soziale Unterschiede werden ja ganz praktisch z. B. negativ in Formen der Unzugehörigkeit, der Ablehnung, der Differenz usw. erfahren. Teilen in diesem Sinne provoziert zugleich Fragen nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen genauso wie auch Fragen nach Umverteilung, Teilhabe und Partizipation. Ermöglicht werden diese kritischen Frageinsätze, weil Fink Teilen vom Miteinandersein her denkt. Solches ist, so könnte man sagen, von einer radikalen Gleichheit (hinsichtlich der geteilten Erfahrung des Sinnverlustes und des InderWeltseins) geprägt und kann insofern Ungleichheiten als kontingente und gerade nicht ontologisch gegebene verstehen. Das ließe sich gegebenenfalls in Verbindung zu Rancières Einsatz der Gleichheit noch weiter konkretisieren, soweit mit dem Gleichheitsmotiv in seinem Anspruch ebenfalls (wenngleich ästhetisch-politisch argumentiert) eine bestehende Aufteilung in Frage gestellt werden kann, indem nach den nichtzueinander passenden Anteilen und deren Anspruch gefragt wird (vgl. Mayer 2017). Dieser Aspekt kann über diesen Hinweis hinaus hier nicht weiter verfolgt werden. Dafür möchte ich noch einen Gedanken zum bereits angesprochenen Themenbereich der Teilhabe anschließen. Denn damit ist auch ein Grundthema der pädagogischen Migrationsforschung sowie von postkolonialen Theorien angesprochen: Es geht um „ein unerschrockenes Einmischen und Eintreten für die Teilhabe aller an der Welt“,

wie es Hark (2021, S. 78) in Referenz auf Frantz Fanons (2021) „Die Verdammten dieser Erde“ formuliert. Teilhabe ermöglichen ließe sich dann kontrapunktisch verstehen (vgl. Said 1994). Das heißt, es wäre nicht damit getan, die „Anderen“ als solche zur Kenntnis zu nehmen, sie zu integrieren bzw. inkludieren zu wollen. Es müsste dagegen ‚ihre‘ Perspektive in der Form ernst genommen werden, dass ‚ihnen‘ die Möglichkeit eröffnet wird, bestehenden Deutungshoheiten – im Sinne Finks: vorherrschende Daseinsinterpretationen – zu irritieren, ohne dabei gleich eine neue Wahrheit setzen zu müssen (vgl. Rotter/Ohnmacht/Yildiz 2021; Boger 2020). Anders formuliert bedeutet das, Welt insofern erzieherisch zu ‚vermitteln‘, als dass eine (eigene) Daseinsinterpretation, ein eigenes Verhältnis zur Welt und zu anderen möglich wird und zugleich in solchen Entwürfen gestalterisch aktiv werden zu können. Es könnte in einer Weise also darum gehen, Mitzuteilen, Mitzumachen (vgl. ergänzend auch Alkemeyer/Buschmann 2017) beim und im Teilen.

### 4.3 Verständigung

Der dritte Aspekt des Teilens, den ich Verständigung nenne, ist bereits in dem Wort Mit-Teilen angeklungen, dass ebenfalls eine Doppelbedeutung besitzt. Mit-Teilen deutet einerseits auf das Miteinanderteilen hin und andererseits wird damit eine sozial-kommunikative Dimension angesprochen: die praktische und gesellschaftlich wie kulturell unterschiedliche Verständigung über Welt.

Die Verständigung über die Welt begreift Fink koexistenziell: Der Mensch als Mitmensch verhält sich im Miteinander und in der Sinndeutung seines Miteinanders zur Welt. Die praktische Sinnverständigung ist seine Antwort auf die Notlage, des radikalen Sinnverlustes – das, was Fink die pädagogische Grundsituation nennt. Der Mensch – diese Wiederholung sei erlaubt – kann bzw. muss diese Not durch sinnbildende Entwürfe in der gemeinschaftlichen Praxis der Sinnverständigung, also in der Mit-Teilung als das Miteinander-Teilen von Welt, wenden. Hier ist die Verbindung zur vorhin nur kurz angedeuteten Lehre zu sehen. Die Menschen können einander lehren oder anders ausgedrückt, sie teilen sich in der Sinnverständigung, sie teilen Weltverhältnisse (vgl. dazu auch Böhmer 2002, S. 116 ff.). Solche mitteilende Sinnverständigung ließe sich in verschiedener Weise denken: etwa unter dem Stichwort des Zeigens, in Form konkret leiblich verfassender Praxen und Praktiken.<sup>4</sup> Eine besondere Form dieser Sinnverständigung, stellt für Fink die pädagogisch-politische Praxis der Beratung dar. Das meint, dass auf der Suche nach einer Notlösung, also einer Sinnbildung sich die Menschen prak-

---

4 Wie neben Zeigen auch andere Praxen bzw. Praktiken vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Praxeologie als Praktiken der Erziehung verstanden werden könnten vgl. Weber-Spanknebel/Türstig/Brinkmann i.V.

tisch miteinander verständigen. In der Beratung geschieht der Entwurf der Ziele – Fink nennt diese: Ideale – und der Werte des Menschen als eine offene und bewusste Sinnproduktion. Am Ende der Beratung steht bei Fink der Entwurf einer „notwendenden“ (Fink 1970, S. 52) Tat. Angezeigt ist damit, dass es um ein sorgendes und besorgtes Verhältnis zu sich selbst geht, sich selbst in einen Stil bzw. in ein Gepräge zu bringen (vgl. Brinkmann 2021). Beratung ist bei Fink eine Gemeinschaft aller Lebensalter in grundsätzlicher Gleichheit und im Wechselbezug auf die Not gerichtet. Für Fink steht allerdings nicht die Einheit im Mittelpunkt. Gerade die Differenz, der Streit ist es, welche die Beratung prägen. Entscheidend bei Fink ist, dass die Beratung immer noch eine Weise der Verständigung und Aushandlung über eine ‚Notwendung‘ ist, die auf eine Zukunft gerichtet ist und in einer praktisch-konkreten Tat mündet. Fink reflektiert auch ihre machttheoretischen, gewaltförmigen Verstrickungen (vgl. Meyer-Wolters 1997). Die erzieherische Form der Beratungsgemeinschaft nennt Fink die Fragegemeinschaft (vgl. Fink 1970). In dieser wird nicht Erziehung in der Form eines Problems kultureller oder didaktischer Vermittlung von bereits feststehenden Inhalten verstanden, sondern als Frage nach der zu lernenden und zu lehrenden Interpretation der Welt (ebd.). Anders als in der (allgemeineren) Beratungsgemeinschaft tritt in der Fragegemeinschaft das Generationenverhältnis explizit und reflektiert hervor (vgl. Shchytsova 2011). Erziehende und Zöglinge sind zwar, wie gesagt, gleichwertig, aber nicht als komplett gleich zu verstehen. Fink will demnach nicht eine Differenz nivellieren, eher geht es ihm darum, die Differenz selbst deutlich hervorzuheben. In der Fragegemeinschaft manifestiert sich eine generative Differenz im unterschiedlichen Stand der Entwicklung (Freiheiten) und von Erfahrungen (vgl. ebd.). Die angesprochene generative Differenz (vgl. auch Wimmer 2019) wird gerade deswegen produktiv, weil sie in ihrer Relationalität immer wieder neu Sinn produziert und gleichsam dezidiert auf Erziehung gerichtet ist: „Erziehung (in unserer Zeit) ist Gemeinschaftshandlung einer Sinn-Produktion im Wechselbezug zweier Lebensalter und zwar in der Lage, die nicht mehr durch eine heile Tradition, nicht mehr durch ein intaktes Kulturgehäuse gegen die tiefe Fragwürdigkeit von Welt und Leben abgeschirmt ist“ (Fink 1970, S. 214). In der Fragegemeinschaft kommt es also darauf an, „menschliche Antworten als vorläufige Entgegnungen zu verstehen“ (ebd., S. 199).

Versteht man also Teilen im Sinne eines Mitteilens als gemeinschaftliche Verständigung dann kann neben dem Aspekt des Verbindenden und der Differenz auch die sozial-kommunikative (im weitesten Sinn) Seite herausgestellt werden. Es wird also etwas geteilt, auf dessen Grund Differenzen, Teile überhaupt möglich werden. Und dieses Teilen ist zugleich eine praktische Verständigung über Welt, in dem sich Menschen zu ihr zu anderen und anderem und zum Sein verhalten.

## 5. Abschluss

Zum Abschluss möchte ich noch einmal die Grundmomente meines Beitrags zusammentragen. Ich hatte begonnen, indem ich mit Fink nach der Welt gefragt habe. Solche erscheint – bzw. erscheint gerade nicht – als Werden insofern sie das Raumgebende und Zeitlassende der Erziehung und Bildung ist. Sie lässt sich nur insofern als soziale und dingliche Welt begreifen, als dass sie darin nicht aufgeht, sondern nur ihr binnenweltliches Gesicht zeigt. Sie ist damit nicht festgestellt als eine Welt als Ganzes, sondern transzendiert sich als ein Wirken und Werden. Anschließend hatte ich versucht, den Bezug von Erziehung und Welt zu verdeutlichen, indem ich auf Finks sozialphänomenologische Bestimmung der Gemeinschaft zurückgegriffen habe. Darin erscheint der Bezug des Menschen zur Welt als wesentlich in dem Sinne, dass er der „ursprünglichste ermöglichende Grund aller Formen und Gestalten zwischenmenschlicher ‚Gemeinschaft‘ [ist]. Weil alle zwischenmenschlichen Gemeinschaften bestimmte Weisen des InderWelt-seins sind, [...] deshalb gründet alle faktischen Gemeinschaften von Menschen in der Ur-Gesellung von Mensch und Welt“ (Fink 2018, S. 238). Erziehung kann demnach als gemeinschaftliche Praxis verstehbar werden, die Sinn zu entwerfen und Ideale (Ziele), Normen und Werte verständigend hervorzubringen versucht und darin wesentlich auf Welt verwiesen ist, die wiederum erst den Menschen in seinem Bezug zu sich sowie zu Anderen und zu Anderem ermöglicht und ihn zugleich wieder übersteigt, sich entzieht. Als solche, so hatte ich versucht, plausibel zu machen, kann Erziehung in gewisser Hinsicht als eine (Lebens-)Lehre angenommen werden, deren Aufgabe darin besteht, Welt zu vermitteln. In diesem Sinne wird jedoch nicht die Welt als Gegenstand vermittelt, sondern in der Weise des Weltverhältnisses und damit zugleich die Bilder dessen, was als Welt erscheinen kann. Von hieraus habe ich den Begriff des Teilens ins Spiel gebracht, der in seinem dreifachen Spannungsverhältnis von Verbindenden, Differenz und Verständigung solches Vermitteln zu konkretisieren ermöglicht. Teilen ist insofern versammelnd und verbindend, als dass grundlegend bereits etwas geteilt wird: die koexistenzielle Erfahrung des InderWeltseins. Auf dieser Grundlage verweist Teilen auf die praktisch-normative und machtvolle Produktion von Differenzen, die zugleich Fragen nach Teilhabe und Verteilung aufwirft. Zuletzt eignet Teilen eine sozial-kommunikative Dimension, die ich unter Mit-Teilen als Verständigung auszuweisen versucht habe. Eine solche Verständigung kann innerhalb Finks Pädagogik der erzieherischen Fragegemeinschaft zukommen, in der es auf der Grundlage einer generativen Differenz um die praktische Aushandlung der Frage geht, wie wir leben wollen, indem Ziele, Ideale, Werte, etc. gemeinschaftlich sinnbildend hervorgebracht werden.

Wenn man erziehungstheoretisch über Welt und Teilen nachdenkt, dann kann es einerseits um eine Auseinandersetzung mit und an der Welt im bildungstheoretischen Sinne gehen und genauso auch um die berechtigte Sorge um die ma-

terialisierte und objektivierte Welt bzw. um Fragen nach der Auf- und Verteilung sozialer und materialer „Welten“. Systematisch ließen sich diese Perspektiven ggf. anhand des Teilens in seiner dreifachen Gestalt in den Blick nehmen. Nimmt man zudem die Welt als Werden, wie Fink sie uns vorschlägt, ernst, könnte es eben auch erzieherisch darum gehen, am Werden der Welt teilhaben zu können, d. h. mitgestalten zu können, mitmachen zu können – in dem im Miteinander mitgeteilt wird.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas / Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus / Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise der Erziehung. In: Dies. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255–276.
- Ballauff, Theodor (Hrsg.) (2004): Pädagogik als Bildungslehre. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Blanchot, Maurice (2007): Die uneingestehbare Gemeinschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Boger, Mai Anh (2020): Theorien der Inklusion – Eine Übersicht. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
- Böhmer, Anselm (2002): Kosmologische Didaktik. Lernen und Lehren bei Eugen Fink. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte (2018): Bildung, Sprache, Demokratie im (Fremdsprachen-)Unterricht. Sozial- und demokratietheoretische Überlegungen mit Humboldt und Nancy. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Themenschwerpunkt Fachlichkeit und Bildungsauftrag im schulischen Fremdsprachenunterricht, koordiniert von Lutz Küster und Jochen Plikat, 47, Heft 1, S. 88–104.
- Brinkmann, Malte (2021): L'io è già di suo un rapporto a se stesso. Formazione, comunità e normatività nella filosofia dell'educazione relazionale di Eugen Fink. In: Bellingeri, Antonio / Tognon, Giuseppe (Hrsg.): Della Persona Prospettive filosofiche e pedagogiche per il XXI secolo. Brescia: Scholé, S. 79–108.
- Brinkmann, Malte (2022): Das Zeigen der Welt. Weltlichkeit und Gegeben-sein in der Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 98, Heft 2, S. 166–184.
- Brück, Nina (2019): Geschwisterbeziehungen und Freundschaften als Entwicklungskontexte für Moral II: Spezielle Aspekte – Teilen mit Geschwistern und Freund\*innen. In: Dies. Geschwisterbeziehungen und Freundschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–119.
- Burchardt, Matthias (2001): Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, Andreas / Uphoff, Ina Katharina (2012): Die andere Zeit der Dinge. Ein metaphysischer Grenzübergang. In: Dörpinghaus, Andreas / Nießeler, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 153–168.
- Esposito, Roberto (2004): *Communitas. Ursprung und Wege der Gemeinschaft*. Zürich: diaphanes.
- Fanon, Frantz (2021): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fink, Eugen (1970): *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Alber.
- Fink, Eugen (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach.
- Fink, E. (1979): *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg: Alber.
- Fink, Eugen (1990): *Welt und Endlichkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen (1992): *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen (2010): *Spiel als Weltsymbol*. In: Nielsen, Cathrin / Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): *Eugen Fink Gesamtausgabe (EFGA), Bd. 7*. Freiburg: Alber.

- Fink, Eugen (2018): Existenz und Coexistenz. In Hilt, Annette (Hrsg.): Eugen Fink Gesamtausgabe (EFGA), Bd. 16. Freiburg: Alber.
- Hark, Sabine (2021): Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation. Frankfurt/Main: edition suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1997): Platons Lehre von der Wahrheit: Mit einem Brief über den „Humanismus“. 4., durchgesehene Aufl. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert (2019): Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generationen. Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.
- Hilt, Annette (2018): Nachwort der Herausgeberin. In: Hilt, Annette (Hrsg.): Eugen Fink Gesamtausgabe (EFGA), Bd. 16. Freiburg: Alber, S. 979–1024.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden I – Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: J. G. Cotta, S. 234–240.
- Irigaray, Luce (2010): Welt teilen. Freiburg und München: Alber.
- Labsch, Amelie/Nusser, Lena/Schmitt, Monja/Schüpbach, Marianne (2021): Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungsetting und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 3, S. 525–543.
- Liebsch, Burkhard (2011): Ausgesetzte Gemeinschaft – unter radikalem Vorbehalt. Fragen zur aktuellen Kritik jeglicher Vergemeinschaftung mit Blick auf Helmuth Plessner und Jean-Luc Nancy. In: Liebsch, Burkhard/Hetzel, Andreas/Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium. Berlin: Akademie Verlag, S. 55–76.
- Mayer, Ralf (2017): Teilhabe und Teilung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. In: Eßbach, Wolfgang/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt. München: Fink.
- Meyer-Wolters, Hartmut (1997): Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, H. 3, S. 206–225.
- Nancy, Jean-Luc (2004): singular plural sein. Berlin: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc (2017): Die verleugnete Gemeinschaft. Zürich: diaphnes.
- Nancy, Jean-Luc (1988): Die undarstellbare Gemeinschaft. Stuttgart: Edition Schwarz.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt/Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG.
- Nielsen, Cathrin/Sepp, Hans Rainer (2010): Nachwort der Herausgeber. In: dies. (Hrsg.): Spiel als Weltsymbol (Eugen Fink Gesamtausgabe (EFGA)), Bd. 7. Freiburg: Alber, S. 323–343.
- Nielsen, Cathrin/Sepp, Hans Rainer (2011): Welt bei Fink. In: dies. (Hrsg.): Welt denken. Annäherungen an die Kosmologie Eugen Finks. Freiburg: Alber, S. 9–24.
- Nohl, Arndt-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Anita/Ohnmacht, Florian/Yıldız, Erol (2021): Solidarität postmigrantisch gelesen. In: sozialmagazin 8, H. 7–8, S. 43–49.
- Said, Edward W. (1994): Kultur des Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schäfer, Alfred (2017): Das geteilte kulturelle Erbe. Identitätspolitische Diskurse und pädagogische Einsätze in Ladakh. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Schütz, Egon (1986): Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung II. Vorlesung, WS 1986/87. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/46.1>
- Shchytsova, Tatiana (2011): Miteinandersein und generative Erfahrung. Philosophisch-anthropologische Implikationen der Fundamentalontologie Heideggers und der Kosmologie Finks. In: Nielsen, Cathrin/Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): Welt denken. Annäherungen an die Kosmologie Eugen Finks. Freiburg: Alber, S. 293–307.
- Spitta, Juliane (2019): Die politische Romantik der Gemeinschaft. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, S. 38–64.
- Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thompson, Christiane/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2008): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript.
- Trautmann, Felix (2019): Die Gemeinschaft und das Politische. In Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, S. 119–148.
- Weber-Spanknebel, Martin/Türstig, Johannes/Brinkmann, Malte (Hrsg.) (i.V.): Praxen der Erziehung – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber-Spanknebel, Martin (2023): Das Teilen der Welt. Sozialität unter Bedingungen von Technik und Digitalität. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten. Heidelberg: J. B. Metzler, S. 107–127.
- Wimmer, Michael (2019): Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. Fremdheit zwischen Generationen. In: ders. Posthumanistische Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 267–308.



## **II Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf die Erfahrbarkeit von Welt(en)**

# Welterfahrung und Weltvernichtung.

## Phänomenologische Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung

Malte Brinkmann

Die ungeheure Dynamik des technischen und wissenschaftlichen Wandels in der Neuzeit hat nicht nur zum Wandel von Weltanschauungen, Weltbildern und Weltansichten und damit zum Wandel von Selbst- und Weltverhältnissen geführt. Die wissenschaftlich-technische Zerteilung der Welt im Modus des Experiments und der Analyse hat zudem massive Auswirkungen auf die Erfahrung von Welt und auf die sozialen Praxen der Welterschließung und Weltverteilung.<sup>1</sup> Die Welt als Ganzes wurde und wird in diese globale Veränderung hineingezogen – bis hin zur Weltvernichtung.

Welt wird zerteilt, geteilt und verteilt. Sie wird zerteilt in den wissenschaftlichen Analysen und technischen Zurichtungen. Sie wird geteilt im Sinne einer Teilhabe an den sozialen und kulturellen, wissenschaftlichen und pädagogischen Praxen, in den habituellen Doxa bzw. vielfältigen Meinungen (Bourdieu 1982), in „Weltanschauungen“ (Kant) und „Weltansichten“ (Humboldt). In ihnen wird Welt erschlossen, Welt vermittelt und zugleich wird der Zugang zu diesen Welten verteilt. Aufgrund der ungleichen Verteilung ist auch die Teilhabe an Welt ungleich verteilt. Welterschließung und Weltvermittlung sind nur im Plural zerteilt, geteilt und verteilt möglich. Historisch gesehen, schließt das neuzeitliche Konzept der Bildung daran an, insofern Weltzugänge, Welterfahrungen und Welterschließung erst durch Bildung ermöglicht und erweitert werden sollen (Ahrens 2011). Gerade weil Welt zerteilt, geteilt und verteilt wird, soll Bildung Erweiterungen und Transformationen dieser Zugänge ermöglichen und darin Individualität und Subjektivität hervorbringen (Benner 2020). Seit der Einführung des neuzeitlichen Bildungsgedankens und der neuzeitlichen Bildungssysteme ist damit immer auch die Diskussion über Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit verbunden (Benner 2015). Der Zugang zur modernen Welt, zu den zerteilten, geteilten und verteilten „Bildungswelten“ (Mollenhauer 1983, S. 53), basiert auf

---

1 Hintergrund dieser Begrifflichkeit ist eine operative Praxeologie der Erziehung, in der theoretische Begriffe der Erziehung operativ von Praxen des Erziehens unterschieden (vgl. Weber-Spanknebel et al. i. V.) und reflexiv für eine Bestimmung des Allgemeinen der Erziehungswissenschaft ausgewiesen werden (vgl. Brinkmann i. V.).

einer Teilung der Welt und einer wissenschaftlich-technischen Zerteilung der Welt.

Gibt es, so die Frage, der ich in diesem Beitrag nachgehen möchte, angesichts dieser Zer- und Verteilungen die Möglichkeit, Welt als Ganzes zu denken – und zu erfahren? Was bedeutet es, von einer Erfahrung in der Welt zu sprechen, wenn wir zugleich Teil dieser zer- und verteilten Welt sind – und welche Konsequenzen hat das für eine Theorie der Bildung? Insbesondere bildungs- und erziehungsphilosophische Zugänge haben spätestens seit Humboldt das Mensch-Weltverhältnis zur zentralen Referenz erhoben. Bisher stand und steht im bildungsphilosophischen und bildungstheoretischen Diskurs meist das Selbstverhältnis zwischen Identität und Alterität im Mittelpunkt – im Kontext humanistischer Hoffnungen auf Autonomie bzw. Emanzipation oder im Kontext der Prozeduren der Subjektivierung (Ricken et al. 2019) oder im Kontext des Primats des Anderen (Wimmer 2019). Welt aber wird nach wie vor in Bildungsphilosophie und Bildungstheorie ungleich weniger thematisiert, reflektiert und theoretisch durchdrungen. Trotzdem ist oft von der Welt im Singular die Rede, vom Verhältnis zur Welt (Benner 2020), von der „Verantwortung für die Welt“ (Arendt 2000), von einer „Mitarbeit an der besseren Einrichtung der Welt“ (Horkheimer 1985) oder gar von einer „World Centred Education“ (Biesta 2022). Die Bestimmung dessen, was als Welt zu gelten hat und wie sie zu bestimmen ist, ist oftmals nicht klar.

Diese Unklarheit hat zum einen ihren Grund in dem Paradox, dass nur in der Welt über die Welt gesprochen und gedacht werden kann. Der weitaus wichtigere Grund aber ist in der mächtigen metaphysischen Tradition zu sehen, in der Welt im Singular thematisiert wird. Es ist die Tradition der Metaphysik, in der Welt im metaphysischen Dreieck zwischen Gott und Mensch (Blumenberg 1966) den zentralen Einsatz für die Frage nach der Wahrheit des Denkens und der Stellung des Menschen in der Welt bzw. im Kosmos bedeutete. Konnte die Antike Welt noch als Kosmos und Physis unveränderlich und umfangend denken, so hat sich in der Neuzeit das Verhältnis des Menschen zur Welt radikal geändert. Es ist wohl eine Erfahrung der Moderne: Die Zerteilung der Welt in den wissenschaftlichen Analysen und in den technischen Forschungen sowie die Verteilung der Welt in unseren sozialen Praktiken hat nicht dazu geführt, dass sich der Mensch selbstgewiss und autonom Welt erschließt, vermittelt und eröffnet. Welteröffnung schlägt um in Weltverstellung. Das Denken der Welt führt schließlich in eine Weltvernichtung (Meyer-Drawe 1999b), deren manifester Ausdruck Klimakrise ist.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, das Denken der Welt aus der metaphysischen und technischen Klammer herauszuholen. Das Denken der Welt bei Husserl, Heidegger und Fink wird als Einsatzpunkt gewählt, in dem der Zusammenhang zwischen Welt und Denken bzw. Welt und Bildung thematisiert und problematisiert wird. Sie bilden jeweils kritische Perspektiven, wie Welt gegen die metaphysische ‚Verfabelung‘ (Nietzsche) und wissenschaftliche-technische Zurichtung gedacht werden kann. Zugleich bieten sie jeweils unterschiedli-

che Einsatzpunkte, wie Erfahrung, Bildung und Lernen bzw. Üben im Weltbezug zu bestimmen sind. Dabei wird, wie im Folgenden ausgearbeitet werden wird, eine doppelte Negativität deutlich: In den negativen Erfahrungen in Lernen und Üben zeigt sich die Negativität der Welt an, die sich in einem mundanen Ereignis der Erfahrung kundtut und sich darin zugleich entzieht – eine Erfahrung diesseits der begrifflichen und theoretischen Repräsentation.

Dabei werde ich eine Umkehrung vornehmen: Das Denken der Welt und die Erfahrung der Welt sollen nicht vom Subjekt aus gedacht werden, sondern das Andere der Welt soll Einsatz- und Ausgangspunkt bildungstheoretisch orientierter Überlegungen werden.<sup>2</sup> Ich gebe zunächst mit Nietzsche eine knappe genealogische Skizze der metaphysischen „Verfabelung“ der Welt, die in der Verschaltung mit den technischen, wissenschaftlichen und ökonomischen Optimierungspraxen in eine Weltvernichtung führt, die sich aktuell in der Klima- und Umweltkrise manifestiert (1). Danach erfolgt eine metaphysikkritische Problematisierung der Bildungstheorie Humboldts (2). In Abgrenzung dazu wird Husserls antikopernikanische Bestimmung der Welt als Lebenswelt und Erde (3) sowie Heideggers Bestimmung der Weltlichkeit als Existential (4) vorgestellt. Beide Einsatzpunkte werden in bildungstheoretischer Perspektive diskutiert und am Beispiel der Bewegungserfahrung als negative und bildende Erfahrungen konkretisiert und zusammengeführt (5). Mit Fink wird sodann die oben genannte doppelte Negativität als mundane Struktur in Bildungserfahrungen aufgewiesen (6). Schließlich erfolgt ein Ausblick auf eine mundane Theorie der Bildung (7).

---

2 In der Zeigeforschung wird davon ausgegangen, dass Zeigen als gerichtete Praxis mehrfach konnotiert ist (vgl. Wiesing 2013; van Berg et al. 2010; Tomasello 2009; Berdelmann/Fuhr 2020). In Zeigen wird zum einen etwas gezeigt. Das ist die gegenständliche oder inhaltliche Seite des Zeigens. Im Zeigen zeigt sich zum anderen etwas oder jemand *als* etwas. Das Sich-zeigen von etwas beinhaltet das Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache. Damit wird die Sozialität des Zeigens thematisch als einer auf etwas Drittes bezogenen und in Anwesenheit von Dritten vollzogenen Praxis (Ricken 2009). Beide Aspekte, die thematische und die soziale Dimension des Zeigens, wurden in Anlehnung an Pranges Bestimmung des Zeigens als pädagogische Form (2005) in der phänomenologisch orientierten Zeigeforschung theoretisch und empirisch untersucht (vgl. Berdelmann/Fuhr 2020, S. 90–105; Brinkmann 2016; Brinkmann/Rödel 2018). Aus phänomenologischer Perspektive sind beide Aspekte auf ein Doppeltes angewiesen: Darauf, dass sich jemand als jemand Bestimmtes zeigt, und zugleich darauf, dass sich etwas als etwas zeigt: die Welt oder zumindest ein kleiner Zipfel der Welt. Der Weltbezug des Zeigens manifestiert sich darin, dass sich unabhängig von den Intentionen, Absichten oder vom Willen des zeigenden Subjekts etwas zeigt, sonst könnte nichts gezeigt werden. Das Thema bzw. die Sache des Zeigens im Weltbezug sind insofern schon gegeben (vgl. Marion 2015). Das Zeigen der Welt (als *genitivus subjectivus* und *genitivus objectivus*) vor Anderen habe ich aus erziehungstheoretischer Perspektive an anderer Stelle ausgeführt (vgl. Brinkmann 2022).

# 1. Verfabelung und Zurichtung der Welt im Zeichen der Metaphysik

Die Welt im Singular ist traditionell Thema der Philosophie, genauer gesagt der Kosmologie. Die Kosmologie ist Teil des klassischen metaphysischen Dreiecks zwischen Gott und Mensch bzw. zwischen Theologie und Anthropologie (vgl. Blumenberg 1966, S. 559). Kant nennt in der „Kritik der reinen Vernunft“ neben Gott und Seele Welt als einen privilegierten Gegenstand der Philosophie. Welt gilt ihm als „Inbegriff aller Erscheinungen“, d. h. als Gesamtheit der Objekte, wie sie von der *cosmologia rationalis* bestimmt werden (Kant 1977, A334 f. und B391 f.). Die Wahrheit des Denkens der Welt richtet sich auf die Wahrheit der Objekte, die durch das Denken (als Vorstellungen) konstituiert werden. Das Denken der Welt und der Anspruch auf Wahrheit verbinden sich darin. Die Welt ist in dieser Fassung eine gedachte, „wahre“ Welt. Die wirkliche Welt hingegen ist, um mit Nietzsche zu sprechen, bei Kant schon „unerreichbar, unbeweisbar, unversprechbar“ (Nietzsche 1988). Im berühmten Stück aus der *Götzendämmerung* „Wie die wahre Welt endlich zur Fabel wurde“ brandmarkt Nietzsche in bildhafter und rhetorischer Sprache diese philosophische Bestimmung der Welt als metaphysische „Hinterwelt“, mit der ein Dualismus zwischen Welt und Schein, Wirklichkeit und Wahrheit, Sinnlichem und Übersinnlichem etabliert werde (ebd., S. 80 f.). In einem äußerst kurzen genealogischen Aufriss des metaphysischen Denkens seit Platon zeigt er, wie das philosophische Denken im Zeichen der Vernunft eine Trennung zwischen einer wahren Welt und einer scheinbaren Welt etablierte. Damit werde die wirkliche Welt und damit die sinnliche und leibliche Wahrnehmung und Erfahrung der Wirklichkeit zugunsten einer übersinnlichen Wahrheit abgewertet. Die wirkliche Welt gilt seitdem als nicht wahrheitsfähig und wird bis heute als Scheinwelt bzw. als Welt der Täuschung unter Verdacht gestellt (vgl. Blumenberg 1966; Fink 2018b).

Während noch in der Antike der alles umfängende, unveränderliche und ewige Kosmos selbstverständlich vorausgesetzt wurde, tritt im Christentum eine Spannung zwischen Diesseits und Jenseits auf. Das Diesseits als die wirkliche Welt wird auf ein versprochenes Jenseits als die wahre Welt ausgerichtet. Mit der Neuzeit, mit Kopernikus, Galilei, Descartes und Kant, hat der Mensch aber auch die Gewissheit des umfängenden Kosmos und die Hoffnung auf ein Jenseits verloren. Der säkularisierte, neuzeitliche Mensch ist sich nun noch nicht einmal sicher, ob die diesseitige Welt die wirkliche Welt ist, ja ob sie überhaupt wirklich ist (Arendt 1994). Die Gewissheit der Welt muss nunmehr methodisch gesichert werden. „Der Ordnungsschwund als Grund zum Zweifel an einer auf den Menschen beziehbare Struktur der Wirklichkeit“ (Blumenberg 1966) wirft den Menschen auf sich selbst, auf seine verfügbaren Mittel und auf die Methoden, die vermeintliche Faktizität der Wirklichkeit zu erfassen, zurück. Der Ordnungsschwund erweist sich

als Weltverlust (vgl. ebd.), als Unmöglichkeit, in der Ordnung der Dinge die Wahrheit der Welt und damit auch die Wahrheit des Menschen zu bestimmen (Foucault 1974).

Im Zeichen der aktuellen Debatten um Klima, Klimakrise und die Möglichkeiten und Grenzen darauf zu reagieren, wird deutlich, dass Welt nicht nur verfälscht und als Objekt des vernünftigen Denkens gesehen wird. Mit neuen Erkenntnis- und Forschungsinstrumenten wird die Welt als Gesamtheit alles Seienden in einem globalen, bisher ungeahnten Ausmaß verändert – etwas, was Nietzsche nicht einbeziehen konnte. Die wissenschaftlich-technische Zerteilung der Welt im Modus des Experiments und der Analyse, die technischen und medialen Bilder, Ansichten und Anschauungen, aber auch die wissenschaftlichen Begriffe, Modelle und Methoden neuzeitlicher Welterschließung durch Technik, Ökonomie und Medien haben massive Auswirkungen auf die auf die Welt selbst. Die kritische Archäologie und Genealogie der europäischen Wissenschaften seit Descartes wurde von Husserl (Hua VI), Heidegger (2015), Arendt (1994), Horkheimer und Adorno (Horkheimer/Adorno 2004) und Foucault (1974; 1990) vorangetrieben. Der „Zwangscharakter“ (Breithausen 2014, S. 273) der messenden, vermessenden und zurichtenden Objektivität moderner Wissenschaften und ihre Apparate rekonfigurieren die Welt (vgl. Latour 2023) in einer neuen, krisenhaften Materialität. Als deren aktueller Ausdruck lässt sich die Klimakrise sehen, in der sich eine Weltvernichtung globalen Ausmaßes manifestiert. Die metaphysische Bestimmung der Welt als Totalität der Objekte und die damit einhergehende Reduktion des Seienden auf Gegenstände als dem, was als wirklich und exakt gedacht und bestimmt und dann technisch, ökonomisch und medial bewirtschaftet und optimiert werden kann, d. h. die Verschaltung von Denken mit Wissens- und Forschungspraktiken, produzieren nicht nur neue Phänomene (Barad 2023), sondern auch neue Teilungen (in Form der Analysen) und Verteilungen (im Sinne neuer Zugänge) von Welt.

Die metaphysische Verfälschung der Welt führt dazu, dass das Denken von Welt auf den Menschen als alleinigen Schöpfer und Konstrukteur der sozialen und gesellschaftlichen Welt reduziert wird. Der Mensch sieht sich dann nicht mehr als Teil der Welt, sondern Welt gilt nunmehr als Gegenüber des Denkens, Handelns und des Forschens, als Vorstellung, Gegenstand und Objekt, das unterworfen, bewirtschaftet und optimiert werden kann. Der Triumph dieser Vorstellung von der „wahren“ Welt führt in der Konsequenz, man könnte sagen in einem dialektischen Umschlag, in die Vernichtung der „wirklichen“ Welt – nicht nur der erfahrbaren, wahrnehmbaren und widerständigen Lebenswelt (vgl. Meyer-Drawe 1999b), sondern auch zur Vernichtung der Natur bzw. der Erde als Ganzes. In dieser genealogischen, metaphysikkritischen Perspektive ergibt sich eine durchaus skeptische Einschätzung der aktuellen Bemühungen um eine grüne Naturwissenschaft, grüne Technologie und grüne Utopien, solange sie

an einem technischen Bezug zur Welt und am Paradigma der technischen (und kapitalistischen) Optimierung festhalten (Saage 2000).

Nietzsches Geschichte von der Verfälschung der Welt lässt sich als bildhafte Problematisierung der Frage nach der „Stellung des Menschen im Kosmos“ (Sche-ler 2016) und zugleich als Dekonstruktion der metaphysischen Entwertung der wirklichen Welt lesen (Heidegger 1996). Welt bleibt das zugleich Erschlossene und Unerschlossene, das Geteilte, Verteilte und Zerteilte im Denken der Welt und – so lässt sich ergänzen – im Denken von Bildung und Erziehung.

## 2. Welt als Nicht-Mensch bei Humboldt

Die Welt im Singular wird in Theorien der Bildung als zentral angesehen. Das gilt auch für zeitgenössische Bildungstheorien, etwa jene von Dietrich Benner (Ben-ner 2015) oder der von Hans-Christoph Koller (2012). Bildung soll eine Öffnung zu anderen und fremden Erfahrungen ermöglichen sowie Erfahrung in „Bildungs-welten“ (Mollenhauer 1983, S. 53) erweitern. Damit, so die gängige Vorstellung, wird die Veränderung des Weltverhältnisses als Blickwechsel (vgl. Benner 2020) bzw. als Transformation (vgl. Koller 2012) möglich.

Humboldt bestimmt die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt als die ent-scheidende Relation, in der und mit der Bildung möglich wird. Humboldt spricht in diesem Zusammenhang von Welt als „Nicht-Mensch“ – eine Wendung, die Welt vom Menschen aus als etwas denkt, was dem Subjekt entgegensteht: als Stoff der Reflexion, als Gegenstand des Handelns und als Vorstellung des Denkens – so Humboldts Dreischritt in „Theorie der Bildung“ (Humboldt 1969). Bildung wird als Verinnerlichung und Aneignung von Welt gedacht und verändert damit das Selbstverhältnis. Im denkenden Selbstverhältnis kann der Mensch, so Humboldt, sich vor sich selbst bringen, d. h. sich oder etwas vorstellen. Denken und han-deln kann der Mensch aber nur „vermöge eines Dritten“, das ist Welt bzw. „Nicht-Mensch“, weil er nur etwas denken und unter Bedingung von oder vermöge von et-was Anderem handeln kann. In dieser Negativformulierung ist Welt „Gegenstand schlechthin“ (ebd., S. 237 f.) und „Drittes“ (ebd., S. 235). Nur über die Vermittlung dieses Gegenstandes als eines Dritten kann freie Wechselwirkung von Selbsttätig-keit und Empfänglichkeit gedacht werden. Der Bildungsprozess selbst wird bei Humboldt als ein widerständiger gesehen, in dem es zur Entfremdung in und durch die Welt (als Stoff, Gegenstand, als Vorstellung) und zugleich zum Rück-gang aus der Entfremdung kommt. Bildung entsteht aus den Rückwegen aus der Entfremdung (Buck 1984). In diesen konstituiert sich das autonome Individuum, indem es sich Welt aneignet und sie damit zu einem Teil des Selbst werden lässt. Welt wird insofern nur als Vorstellung und Aneignung von etwas thematisch, was nicht Mensch ist.

Damit steht Humboldt in der oben skizzierten metaphysischen Tradition, nach der Welt Gegenstand des Denkens bzw. eine Vorstellung von der Gesamtheit des Seienden ist. Welt ist hier weder das umfangende Ganze, der Kosmos, noch die diesseitige Schöpfung, die auf ein Jenseits verweist, noch ist sie eine gemeinsame, geteilte Welt, der wir qua Erfahrung und Situierung angehören. „Das von Humboldt konzipierte Ich ist gleichsam nicht von dieser Welt“ (Meyer-Drawe 2012).

Im Kontext des Gesamtwerkes von Humboldt muss diese Aussage relativiert werden. Sobald es Humboldt um ethnographische und kulturwissenschaftliche Forschungen in seiner frühen Phase, um eine philosophische Anthropologie oder um eine Philosophie der Sprache und Theorie des Sprechens in seiner späten Phase geht, werden empirische und erfahrungsbezogene Aspekte sehr wohl relevant (vgl. Brinkmann/Mattig/Kipf 2023). Hier, so ließe sich ergänzen, gilt Welt auch als empirische, soziale und „wirkliche“ Welt unterschiedlicher und vielfältiger Kulturen, die als praktische Selbstausslegung der Humanität beschrieben und untersucht werden (Mattig 2019) oder die sich als unterschiedliche Sprachwelten und differente „Weltansichten“ im Sprechen als soziale Praxis manifestieren und als solche Gegenstand von Sprachbildung sind (vgl. Brinkmann 2019a). Humboldts bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung lässt sich als empirisch-theoretisches Unterfangen bzw. – in seinen eigenen Worten – als Versuch beschreiben, „einen empirischen Stoff auf speculative Weise bearbeiten“ zu können (vgl. Brinkmann 2023b). Gleichwohl, Humboldt bleibt mit seinem „speculativen“ Bezug auf Kant und Fichte metaphysischer Weltverfabelung verhaftet.

Ich werde weiter unten am Beispiel der negativen Erfahrung versuchen, Bildung und Welt gleichermaßen aus der metaphysischen Klammer herauszuholen, wobei das Verhältnis zur Welt nicht mehr als Entsprechung des Denkens und der Vernunft, sondern als Differenz verstanden wird. Zuvor werden mit Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger und Marion antimetaphysische bzw. antikopernikanische Möglichkeiten vorgestellt, Welt zu denken und in die Erfahrung der „wirklichen“ Welt zurückzuholen.

### **3. Lebenswelt und Erde – Husserls antikopernikanische Revolution**

Husserls Überlegungen zu Welt, Lebenswelt und Erde basieren auf der expliziten Thematisierung des oben genannten Paradoxes, dass ein Denken der und Sprechen über die Welt nur in der Welt möglich ist. Wir Menschen sind zugleich Subjekt für die Welt und Objekt in der Welt, sind Teil der Welt, weil wir aus demselben Stoff sind (vgl. Hua VI, S. 182). In seinen berühmten Prager Vorträgen am En-

de seines langen Lebens und Denkweges nimmt Husserl die Frage nach der Welt als philosophisches und empirisches Problem in den Blick. Sein Zugang dabei ist ambivalent. Einerseits möchte er mit den Mitteln der transzendentalen Phänomenologie die Bewusstseinsmetaphysik auf eine sichere und gewisse Grundlage stellen. Mit der transzendentalen Reduktion soll es gelingen, die Einklammerung der „wirklichen“ Welt so weit voranzutreiben, dass das denkende, transzendente Ich sich aus der Welt und ihren Vorstellungen (den cogitationes) herausreflektiert (vgl. Meyer-Drawe 1999a, S. 433). Diese denkerische „Weltvernichtung“ steht in nichts den cartesianischen und kantischen metaphysischen Versuchen nach, das Ich der Welt als Gegenstand gegenüberzustellen und dabei die Welt zu verfädeln (vgl. Hua I, S. 27). Lebenswelt wird andererseits als vorreflexiver Erfahrungsboden und Fundament wissenschaftlichen Wissens ausgewiesen, der genealogisch und strukturontologisch zu rekonstruieren ist (vgl. Brinkmann 2019c). Lebenswelt wird damit zugleich als soziale Lebensumwelt bzw. als „wirkliche“ Welt bestimmt. Husserl ist also einerseits an der metaphysischen Verfädelung der Welt beteiligt. Andererseits benennt er deutlich die Folgen der wissenschaftlichen und technischen Zurichtung der Welt. Er konstatiert eine „Krisis der europäischen Wissenschaften“ (vgl. Hua VI). Er versucht unter Anerkennung der wissenschaftlichen und humanen Rationalität (vgl. ebd., S. 13), Universalisierungen mathematisch-naturwissenschaftlicher Weltzugänge aufzubrechen sowie eine Pluralität differenter Erfahrungs- und Wissensformen zuzulassen bzw. diese wieder zurückzuholen.

Um überhaupt nach der Welt fragen zu können, muss sie schon irgendwie bekannt sein. Husserl bestimmt diese als lebensweltliche, vorgängiges Bei-sein mit den Dingen. Sie sind uns in den Akten der Wahrnehmung leibhaftig, „originär“ gegeben (vgl. Hua VI, S. 479). Husserl geht es darum, wie die Dinge in ihrem Sinn, die Wirklichkeit in ihrer Fülle und in ihrem phänomenalen Charakter als das Wahrgenommene, das Wiedererinnerte und das Beurteilte sich uns geben und in ihrem Gegebenen sich zeigen (vgl. Hua III, S. 52). Über das Band der Intentionalität ist Innerlichkeit und Äußerlichkeit, Immanenz und Transzendenz schon miteinander verbunden. Die intentionale Explikation Husserls ist daher einerseits die Beschreibung des Gegenständlichen in den Erfahrungsweisen (die Noese), in denen es sich zeigt, und zugleich die Analyse der subjektiven Vorkommnisse im Hinblick auf den darin gegebenen und eingeschlossenen Sinn, dem Gegebenen (Noesis). Das ist, knapp beschrieben, die Grundlage der Wahrnehmung der Lebenswelt, wie Husserl sie versteht. Lebenswelt wird daher als soziale, historische und kulturelle Lebenswelt, die sich beschreiben lässt, und zugleich als mundane und intersubjektive Struktur bestimmt. Während die Seinsgeltung der lebensweltlichen Dinge immer nur vorläufig ist, besitzt die Welt für uns „Endgeltung“; sie bleibt stillschweigend jederzeit als seiend vorausgesetzt.

Dies nennt Husserl die „Generalthesis der natürlichen Einstellung“ oder auch einfacher die „Weltgeltung“ (Hua VI, S. 82). Wir sind mit der Lebenswelt über ein

intentionales Bewusstsein, über einen Hof von Intentionen verbunden. Oder anders gesagt: Die Welt meldet sich im Horizont. Er eröffnet die Gegend bzw. den Ort, von dem aus die Gegenstände sich zeigen. Nur deshalb erscheinen die Dinge nicht als Kulissen und die Menschen nicht als Marionetten, sondern haben Bedeutung, Sinn und Ganzheit für uns, nur deshalb können wir Nähe und Ferne, Vergangenheit und Zukunft in ihren „Abschattungen“ wahrnehmen. Die Welt als Horizont ermöglicht ein Verhältnis zum Ding, zum Anderen und zu Anderem.

In einer genealogischen Analyse zeigt Husserl, dass die „Lebensweltvergessenheit“ der Wissenschaften (Hua VI, S. 48) mit der Geometrisierung und Mathematisierung des Wissens seit Galileo und Descartes einsetzt. Galileo hat die Mathematik konsequent auf die sinnliche Erfahrung angewendet. Diese „Mathematisierung der Natur“ (Hua VI, S. 48, 61, 280 ff.) beruht auf einer Idealisierung der Körperwelt als „einer bloßen Abstraktion“ (ebd., S. 27) „als rein idealen Limesgestalten“ (ebd., S. 23). Sie wird mittels experimenteller Methoden, durch Messen, Quantifizieren und durch die Einführung der Kausalität und der damit verbundenen berechnenden Prognosemöglichkeiten eingeführt. Der „physikalistische Objektivismus“ (Hua VI, S. 18, 193 ff.) Galileis wird durch Descartes an eine transzendente Gründung der Wahrheit im Bewusstsein des Subjekts gebunden. Damit wird ein Dualismus begründet, der, so Husserl, die Neuzeit bestimmt: Zwischen Rationalismus und Empirismus, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Innen und Außen, Ding an sich und für sich und uns, zwischen Subjekt und Welt. Die „sinnliche Fülle“, die lebensweltlich „erfahrene und erfahrbare Welt – unsere alltägliche Lebenswelt“ (Hua VI, S. 49) wird als sekundäre Erfahrung gegenüber ihren methodisch-objektiv feststellbaren Eigenschaften abgewertet. Sie wird zudem durch eine „Unterschiebung der mathematisch-substruierten Welt der Idealitäten für die einzig wirkliche, die wirklich wahrnehmungsmäßig gegebene“ Welt gehalten (ebd.) – eine methodische Täuschung, die unsere Lebenswelt szientifisch kolonisiert. Die metaphysische Einstellung bewirkt, dass wir etwas für wirklich halten, was eigentlich das Produkt einer geschichtlich-genealogisch aufweisbaren „Unterschiebung“ ist. „Das Ideenkleid macht es, dass wir für wahres Sein nehmen, was eine Methode ist“ (Hua VI, S. 52; vgl. auch Brinkmann 2019c).

Die Welt bei Husserl ist also die „wirkliche“ Welt, und zwar im Sinne der sinnlich erfahrbaren, vortheorietischen und vorprädikativen Lebenswelt. Diese wird gegen die Verfabelung der Metaphysik und ihrer szientistischen Ausprägung in der Mathematik und den angewandten, technischen Wissenschaften in ihrer Dignität wieder behauptet.

Merleau-Ponty gibt der genetischen Phänomenologie Husserls eine leiblich-situiertere Ausprägung, indem er Husserls bewusstseinsmetaphysische Fundierung zugunsten einer interkorporalen Situierung und Orientierung in der „wirklichen“ Welt verschiebt (Meyer-Drawe 1996). Merleau-Ponty spricht von einem „Zur-Welt-sein“, weil wir „durch und durch Verhältnis zur Welt sind“ (ebd., S. 10). Diese Relationalität wird durch den und mit dem Leib konstituiert. Der

Leib „ist unsere Weltansicht, d. h. der Ort, wo der Geist sich in einer bestimmten physischen und historischen Situation engagiert“ (ebd., S. 101). Ding und Leib, Sensorik und Motorik fallen in der Bewegung zusammen. Die Einheit des Leibes stellt sich in der Tätigkeit her. Die „intentionalen Fäden“ fügen sich in der Bewegung zu einem „intentionalen Bogen“ (ebd., S. 164). Motorische Bewegungen sind daher auf elementare Weise mit der Wahrnehmung verbunden. Sie zeigen die Aufgaben und die Möglichkeiten des „Zur-Welt-seins“. Sie sind als leiblich-intentionale Akte selbst schon in den Sinn- und Bedeutungsraum der Welt eingelassen. Der Leib als Nicht-Ding „wohnt“ in Raum und Zeit der Welt (vgl. ebd., S. 169).

Bei Merleau-Ponty wird deutlich, dass die lebensweltliche Vertrautheit mit den Dingen, die räumlich-kinästhetischen „Komplizenschaft“ (Meyer-Drawe 1999a) mit ihnen, nicht dem Bewusstsein des Subjekts entspringt. Mensch und Welt, Ich und Feld sind je schon verschränkt. Die phänomenologische Erziehungswissenschaft, insbesondere in den Arbeiten von Käte Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz und Claus Stieve, hat das besonders mit Bezug auf die kindliche, vorprädikative Welterfahrung untersucht (vgl. Brinkmann 2019b). Mit Bezug auf Langeveld (Langeveld 1968), Martha Muchow (Muchow 1998), Lewin (Lewin 2012) und Merleau-Pontys Forschungen zur Kinderpsychologie (Merleau-Ponty 1994) bemerkt Wilfried Lippitz:

„Die Welt der Kinder ist keineswegs ‚egozentrisch‘ geschlossen, unzugänglich für die Erwachsenen [...]. *So lebt das Kind mitten in den Dingen und die Dinge bewohnen seine Seele.* Denn kleine Kinder haben zwischen seelischem Innenraum und der Außenwelt noch keine festen Grenzmarken errichtet. Ebenso wenig dominiert der Einstellungsmodus der frontalen Sicht auf die Welt, wie er in den Rationalisierungsprozessen der abendländischen Zivilisation vorherrschend geworden ist, sei es in der Entwicklung der Zentralperspektive in der Kunst oder in der erkenntnistheoretischen Gegenstellung von Subjekt und Objekt. Die Welt wahrnehmen geschieht nicht bloß auf Abstand in Erkenntnisabsicht, sondern Wahrnehmen erfolgt aus der Mitte der Welt heraus, indem der Wahrnehmende mit ihr und in ihr konkret umgeht, mit ihr handgemein wird, sie konkret und situativ für wahr nimmt und auf ihre ‚Ansprüche‘, auf ihren Anmutungs- und Aufforderungscharakter antwortet. Da diese Form der Auseinandersetzung mit der Welt nicht kindtypisch ist, sondern kennzeichnend für leiblich-sinnliche Erfahrungsprozesse überhaupt, zeigt sich hier eine grundlegende vitale Abhängigkeitsstruktur im Verhältnis des Menschen zur Welt“ (Lippitz 2003, S. 161).

Das vorprädikative, leibliche Weltverhältnis in und mit den Dingen erhält so eine bildungstheoretische Relevanz – nicht nur für Kinder. Lernen und Bildung können als Erfahrung mit und von den Dingen ausgewiesen werden (Meyer-Drawe 1999a). Die Welt ist nicht nur den metaphysischen Verfäbungen vorgängig, sie muss auch, so Käte Meyer-Drawe in eindringlicher Warnung, vor der neuzeit-

lichen, technisch-ökonomischen und psychologisch-neurowissenschaftlichen „Vernichtung“ gerettet werden (Meyer-Drawe 2012) – eine antikopernikanische Konterrevolution im Namen der Erde.

Der späte Husserl hat dies in einem weiteren Text vorgezeichnet. Wird die Welt nicht als geometrisches und physikalisches Objekt in einem unendlichen Universum, sondern als geschichtliche und soziale Lebenswelt in der Zeit gesehen und damit aus der neuzeitlichen wissenschaftlichen Objektivierung und Subjektivierung herausgeholt, eröffnet sich eine andere Perspektive auf Welt als „Boden“, als „Erde“ und „Arche“ (Husserl 1940, S. 320): „Die Erde bewegt sich nicht“ (ebd.) – in unserer Erfahrung und Wahrnehmung. Sie ist der Boden, von dem alle Versuche ausgehen, menschliche und nicht-menschliche Körper und Objekte zu erfassen und zu erforschen. „Denn in der Tat, jede Bewegung und jede Ruhe in der natürlichen Welt der Objekte setzt einen Boden und Bezugspunkt voraus, der sich phänomenologisch niemals bewegt, auch wenn er sich, physikalisch betrachtet, als Ort, an dem ich mich in meinem Leib befindet, zu bewegen scheint“ (Marion 2018). Die Erde ist der Boden, mit dem ich leiblich und stofflich verbunden bin. Sie ist „immer da, wo mein Leib mich hält“ (ebd.). Jean-Luc Marion sieht im Einklang mit Bruno Latour (Latour 2023) in Bezug auf diesen späten Husserl-Text eine antikopernikanische Gegen-Revolution, eine Umkehrung, die die Erde und die Welt gegen die Zurichtungen neuzeitlicher, messender und vermessender Objektivität wieder in ihr eigenes Recht versetzt, indem diese genealogisch kritisiert und methodisch eingeklammert werden. Dann zeigt sich, dass zwischen den Dingen als dem Seienden und den instrumentell zugerichteten Objekten ein Riss klafft, eine Differenz, so Marion mit Bezug auf Heidegger. Die metaphysische und technische Objektivierung bringt „die natürlichen Sachen nicht zu ihrer Vollendung, sondern sie ersetzt sie durch ein sicheres Substitut“ (ebd., S. 124). Aber es bleibt ein Rest von der Sache übrig, „die das Objekt nicht in sich aufnimmt. Dieser Rest, weil zu materiell und zu variabel, verbleibt genau genommen am Rande des Objekts. Und weil er nicht mehr vergeht wie im natürlichen Kreislauf, bleibt dieser Abfall, dieser Rest, als Müll bestehen“ (ebd.). Die Klimakrise der wirklichen Welt ist so gesehen ein Resteffekt der metaphysischen Verfabelung der wahren Welt, der sich nun kaum noch recyceln lässt, aber im Wirklichen den „hoffnungslosen Triumph der Ontologie des Objekts und das Scheitern der metaphysica generalis“ (ebd.) materiell werden lässt. Holt man die Welt in ihrer leiblichen Erfahrung als Erde bzw. Arche aus den philosophischen und metaphysischen Verfabelungen und den szientistischen Objektivierungen zurück, dann, so Marion, wird es wieder möglich, Welt als etwas zu denken, das Zeit und Raum in ihrer Potenzialität eröffnet. Erst dann, so Marion mit Derrida (Marion 2015, S. 278–295), lässt sich überhaupt ein Ereignis als das Möglich-Unmögliche denken.

## 4. Welt als Existential bei Heidegger

Welt und Erde sind also nicht die Summe aller Dinge, Gegenstände oder subjektiven Horizonte oder Perspektiven, sie sind auch nicht der Container, in dem alles stattfindet. Die Welt ist nach Husserl „Universalhorizont“ (Hua VI, S. 35). Dieser meldet sich als „mundane“ Einstellung, die über die lebensweltliche Umwelt hinausgeht, diese transzendiert. Dieser leiblich erfahrene Universalhorizont ermöglicht das gesamte Wahrnehmungsfeld und damit die Erfahrung von Nähe und Ferne, Oben und Unten, Vorne und Hinten, Zukunft und Vergangenheit, von Raum und Zeit. Die Welt ist Erde und Arche. Aber: Husserl selbst kann diesen Horizont und diese Arche inhaltlich nicht näher bestimmen. Er bleibt ein a-thematischer, ein leerer Horizont (vgl. Fink 1990, S. 148), der nicht in konkrete Erfahrungen übersetzt werden kann, der formal vorausgesetzt wird gleichsam als „historisches Apriori“ (Foucault 1990), der aber nicht qualitativ gefüllt werden kann.

Heidegger grenzt sich ebenfalls von Husserl ab und geht über ihn hinaus. Für ihn ist die Frage nach der Welt die Frage nach dem Sein im Ganzen, nach dem Sein des Seienden. In „Sein und Zeit“ (Heidegger 2001) legt Heidegger eine existenziale Analytik des Daseins vor, eine Fundamentalontologie, die gerade keine Wissenschaft vom Menschen und keine philosophische Auslegung der Lebenswelt sein will.<sup>3</sup> Das menschliche Dasein wird als In-der-Welt-sein bestimmt. Der Mensch ist verwickelt in das Naturhafte (das Vorhandene), die Dinge (das Zuhandene) und die Mitwelt (das Man). In dieser „innerweltliche(n)“ (ebd., S. 72) Situierung „hat“ er seine Welt, er steht darin, er ist positioniert. Zugleich geht er darüber hinaus und transzendiert dieses Verhältnis. Der Mensch als Ek-sistenz steht hinaus. Es kann viele subjektive, kulturelle oder theoretische Perspektiven auf die Welt und mannigfaltige Weltansichten und Weltanschauungen geben. Alle gründen nach Heidegger in einem existenzialen Begriff von Welt, in der „Weltlichkeit der Welt“ (ebd., S. 63), die die existenziale Bedingung der Möglichkeit von Welten im Plural ist. Die Welt im Singular ist ein Existential, d. h. die existenzielle Ermöglichung des In-der-Welt-seins. Deshalb kann sich die Welt als Phänomen zeigen.<sup>4</sup>

Die Welt zeigt sich aber nicht unmittelbar im Selbstverständlichen, im Doxalischen, Innerweltlichen (ebd., S. 72), sondern indirekt. Heidegger vollzieht eine Reduktion des Lebensweltlichen auf den Daseinscharakter des Menschen in der Welt, auf sein In-der-Welt-sein. In der Weltlichkeit als existenziale Bestimmung des Menschen ist die Möglichkeit gefunden, je private oder öffentliche, politische

---

3 Ich beziehe mich im Folgenden auf die Schriften Heideggers von vor 1933. Zu den Diskussionen um Heideggers nationalsozialistische und antisemitische Weltanschauung gilt nach wie vor das Wort von Lévinas: „Es ist ärgerlich, aber der größte Philosoph des 20. Jahrhunderts war ein Nazi“ (zit. n. Marion 2020, S. 125).

4 Heidegger bezeichnet dieses Verhältnis auch Vernehmen (ebd., S. 62). Vernehmen ist eine relationale Kategorie, die das Nehmen als passive Erfahrung in den Mittelpunkt stellt.

oder mediale Welten (im Plural) und Weltansichten zu haben. Er versucht die Welt in der Erfahrung gleichsam mittelbar in der Zeuganalyse aufzuzeigen. Auch hier spielen die Dinge eine wichtige Rolle. Wir stehen den Dingen nicht in theoretischer oder methodologischer Einstellung gegenüber, sondern wir hantieren mit ihnen, wir gebrauchen sie. Die Gebrauchsdinge nennt Heidegger Zeug: Schreibzeug, Fahrzeug, Feuerzeug, Spielzeug usw. Im Gebrauch zeigt sich das, was die jeweilige Seinsart ausmacht. Diese nennt Heidegger Zuhandenheit im Unterschied zur Vorhandenheit der Naturdinge. Die Seinsweise dieser kulturellen Dinge im Handeln ist uns aber selbstverständlich und damit gerade nicht offenkundig. Sie wird erst erfahrbar, wenn es zu Störungen im lebensweltlichen Hantieren kommt (ebd., S. 74). In der „Unzuhandenheit“ (ebd., S. 73), im „Auffälligen, Aufdringlichen, Aufsässigen“ (ebd., S. 74) „meldet“ sich die Welt als „Verweisungszusammenhang“ der Dinge. Er wird deutlich, wenn z. B. der Stift abbricht oder der Computer schwarz bleibt. Welt im relationalen Verweisungszusammenhang wird gerade im Entzug, in ihrer Negativität erfahrbar.<sup>5</sup>

Bildungstheoretisch sind diese negativen Erfahrungen von hohen Interessen. In ihnen werden nicht nur Routinen und Habitualisierungen unterbrochen, mit ihnen wird es auch möglich, mit Günther Buck gesprochen, dass sich ein Rückbezug der Erfahrung auf die Erfahrung einstellt, weil die intentionale Erwartungshaltung in den habitualisierten Antizipationen enttäuscht wird (Buck 2019). Es entsteht somit eine basale Reflexivität, die als Anlass von Bildungserfahrungen (vgl. Benner 2020) bzw. als Beginn des Lernens (Meyer-Drawe 2008) und des Umübens (Brinkmann 2021) gedeutet werden kann. Mit Heidegger ließe sich Bucks Theorie des Lernens als Erfahrung auf die Welt hin insofern erweitern, als dass negative Erfahrungen unter Bedingungen von existenzialer Weltlichkeit als Anzeichen bzw. als Melden von Welt gesehen werden können – eine Welt, die als Horizont oder Erde nicht nur die Bedingung der Möglichkeit von Erfahren, Denken und Handeln ist, sondern die sich in der Erfahrung selbst meldet und zugleich als Ganzes entzieht.

---

5 Die Weltanalyse Heideggers bezieht sich nicht nur auf die Raumerfahrung, sondern auch auf Zeiterfahrung. Im Horizont der Zeit als Endlichkeit wird das Weltverhältnis als Befindlichkeit gefasst, die sich in Stimmungen ausdrückt. Die Stimmung hat kein Korrelat, kein Objekt wie die Emotion (vgl. Brinkmann/Türstig/Weber-Spanknebel 2021). Sie ist keine psychologische Kategorie der Innerlichkeit, sondern gerade die Weise, wie wir im Ganzen sind, wir uns zum Ganzen verhalten. Stimmungen wie Langeweile, Angst, Freude, Trauer sind intersubjektive, relationale Phänomene. In ihnen meldet sich Welt als untergründige, latente, emotionale Tönung, als Eingestimmtheit, in dem das Weltganze affektiv erschlossen ist.

## 5. Negative Erfahrung als bildende Erfahrung von „anderswo“

Wie aber genau lässt sich eine negative Erfahrung als Erfahrung in der Welt oder mit der Welt denken und beschreiben? In der Unzuhandenheit der Dinge, in ihrem Verweisungszusammenhang (Heidegger) bzw. Feld (Lewin) bzw. im „Widerfahrnis“ (Meyer-Drawe 2005, S. 30) ereignet sich etwas, was die Intentionalität und Souveränität des Subjekts unterläuft.

In der Regel wird in bildungstheoretischen und lerntheoretischen Zugängen negative Erfahrung als subjektive Erfahrung bestimmt. Sie gerät damit epistemologisch in die Nähe von entwicklungspsychologischen Modellen, die diese als kognitive Konflikte darstellen. Kehrt man den Einsatz um und nimmt die Welt als Ausgangspunkt, so verschiebt sich die Perspektive hin zum Empfangen, zum „Vernehmen“ (Heidegger 2001, S. 62), zum Passiven (Lévinas) und Pathischen (Strauss) der Erfahrung.

Das lässt sich gut am Beispiel der Bewegungserfahrung im wiederholenden Lernen darstellen. Wird eine komplexe Bewegung wie Skifahren, Schwimmen oder Radfahren geübt, dann stellt sich das intendierte Können in dem Moment ein, indem ich merke, dass das Wasser mich trägt, der Ski gleitet, die Geschwindigkeit mich in der Kurve hält, indem ich mich also der Sache, dem Medium, der Erde anvertraue. Dann tritt etwas Überraschendes, Unvorhergesehenes und Neues ein: Ich kann etwas, gerade weil ich mich anvertraue und hingebe. Es zeigt sich etwas anderes, was ich weder vorher intendieren noch wissen konnte. Dieses Ereignis kann zwar durch Übung vorbereitet werden, das Ereignis selbst, das in die Wiederholungen einbricht, lässt sich aber nicht vorbereiten (vgl. Brinkmann 2023a). Es geschieht im Sinne einer Unverfügbarkeit, einer passiven Erfahrung. Damit öffnet sich ein neuer, anderer Raum mit anderen Möglichkeiten der Fortbewegung mit Ski und Rad sowie eine neue Sozialität mit den Gleichaltrigen und den Älteren. Es eröffnet sich auch eine andere Zeit für diejenigen, die nun schneller oder intensiver oder eben anders erfahren können. Das alles geschieht aber nicht, weil ich es will, anstrebe oder beabsichtige, sondern weil mir passiv auf dem Boden der Erde etwas geschieht, sich etwas durch sich selbst her zeigt (vgl. Heidegger 2001), etwas, das von „Anderswoher“ (Marion 2018) mir zukommt und auf das ich leiblich antworten kann. Deshalb ist es auch schwer verbal mitteilbar und auf den Begriff zu bringen – es gehorcht einer anderen Logik als jene der physikalischen oder psychologischen Kausalität. Vielmehr ist die Antwort, die wir Menschen in unserer Praxis und unserem Können geben, immer schon zu spät für das, was uns geschieht. Das Ereignis, das sich in der übenden und wiederholenden Bewegungserfahrung einstellt, ließe sich auch an den Beispielen der ästhetischen Erfahrung, etwa im Musikhören oder Betrachten eines Bildes oder in der Erfahrung des Liebens in der erotischen Erfahrung (Marion 2013; Fink 2018a) verdeutlichen. In allen Fällen handelt es sich im Ereignis um etwas Unerhörtes, Ungesehenes und Unberührtes, etwas, das die Ordnung der Imma-

nenz der „wirklichen“ Welt überschreitet und zugleich Teil dieser Welt bleibt. Das Ereignis der negativen, bildenden Erfahrung ist also Teil der lebensweltlichen, irdischen, sozialen Ordnungen, eingelassen in den situierten Habitus und die Doxa der Lebenswelt (vgl. Brinkmann 2020). Es ist in seiner Wirkung sehr wohl manifest und auch für andere sichtbar. Gerade deswegen ist es nicht kontingent und nicht zufällig. Zugleich ist es aber auch über die Ordnungen hinaus, indem diese überschritten und darin verändert werden. Der neue, „wirkliche“ Anfang im Ereignis der bildenden, wiederholenden Erfahrung, der zwar vorbereitet werden kann, aber nicht in meiner Verfügung steht, wird als Bruch in den Ordnungen der Immanenz erfahren und als Aufgang einer neuen Welt.

## 6. Welt als Differenz zwischen Innerweltlichem und Kosmischem

Die negativen Erfahrungen wurden als Beispiel für eine ambiguoese Erfahrung zwischen Immanenz und Transzendenz beschrieben, die als Ereignis in die Ordnungen der „wirklichen“ Welt einbrechen und nur passiv-hinnehmend zu erfahren sind. Diese Struktur hat Eugen Fink in seiner Philosophie der Welt bzw. seiner kosmologisch orientierten Phänomenologie und Erziehungswissenschaft als Doppelcharakter der Welt ausgewiesen (Fink 1990; 1992; 2018b). Fink übernimmt den Husserl'schen Begriff des Horizontes und den Heidegger'schen der Ek-sistenz. Auch er geht von einem relationalen Verhältnis als Weltverhältnis aus. In-der-Welt-sein bedeutet Bezogensein und Durchdrungensein von der Welt, weil wir Menschen ein Teil von ihr sind und uns zugleich zu ihr verhalten können. Im Unterschied zu Husserl, Heidegger und Merleau-Ponty geht aber Fink nicht davon aus, dass sich das menschliche Weltverhältnis als ein Verhalten zu den Dingen im praktischen Umgang erfassen lässt. Fink sieht darin noch Relikte einer Metaphysik des Objekts bzw. des Dings, die er wiederum zu überwinden trachtet. Welt gilt für Fink als das Umfassende, das Raumgebende und Zeitlassende, das – mit Heraklit und Nietzsche zugleich Eins und Vieles ist (Fink 1990a). Welt ist das Nicht-Sagbare, begrifflich nicht Feststellbare, das nur in Bildern und Metaphern Aussprechbare. Welt fällt aus der Logik der Repräsentation und der Metaphysik der „wahren“ Welt heraus. Fink überführt die oben genannte phänomenologische Reduktion in eine kosmologische Reduktion, die das innerweltlich Seiende (die „wirkliche“ Welt) in eine Differenz zum umfassenden Ganzen, zum Raumgebenden und Zeitlassenden stellt. Dieses Ganze wird metaphysikkritisch als Differenz bestimmt. Es ist also gerade keine Wiederauflage einer metaphysischen, „wahren“ Welt als verdoppelte Hinterwelt der Repräsentation, aber auch keine Welt der Dinge, des Zuhandenen oder der Dinge mit Aufforderungscharakter. Die Welt, so Fink, entzieht sich vielmehr, sie ist nur fragmentarisch, nur negativ erfahrbar. Sie zeigt sich nicht als Phänomen, sondern in einer Differenz zwischen den innerweltlichen Erfahrungen unserer Lebenswelt und dem alles

Umfangenden, dem Ganzen. Diese Differenz beschreibt Fink als „Urteilung des In-der-Welt-seins“ (ebd., S. 105). Die Präsenz der Welt in der Erfahrung verdankt sich gerade nicht einer Ontologie der Lebenswelt, des Seins oder der Dinge, auch nicht einer Repräsentation bzw. Vorstellung, einer Idee oder eines Begriffs – für Fink allesamt metaphysische Einsätze einer „Verfabelung“ der Welt. Vielmehr dynamisiert Fink den Zeitraum der Welt selbst als Werden und „Walten“ (ebd.; vgl. auch den Beitrag von Martin Weber-Spanknebel in diesem Band). In der Erfahrung als Ereignis wird ein ontologisch-kosmologischer Riss als Erfahrungsdifferenz manifest, die einerseits verdeckt, andererseits offengelegt wird. Die negative Erfahrung ist, mit anderen Worten, ein ausgezeichnetes Medium der Transzendenz, der Überschreitung des Innerweltlichen hin zu einem Ganzen. Sie ist insofern ein Symbol (von symballein, zusammenfallen), in dem etwas Differentes zusammenfällt, ohne dass es sich vollständig vermitteln ließe. Diese Dimension lässt sich nicht im Modus gegenständlicher, sozialer oder materialer Ordnungen erfassen (Fink 2010).

## **7. Bildung in der Welt doppelter Negativität**

Bildungstheoretisch ist die entscheidende Frage, wie und ob überhaupt die zerteilten und verteilten Einzelwelten noch gedanklich und empirisch in eine Welt zu integrieren sind, wie also bei zunehmender Ausdifferenzierung der Gesellschaft, bei Partikularismus der Lebenswelten und Weltanschauungen und zunehmender technisch-ökonomischer Weltvernichtung überhaupt noch von der einen Welt gesprochen werden kann. Das ist politisch und bildungspraktisch ein großes Problem angesichts zunehmender Spannungen und Teilungen in der Gesellschaft. Es ist aber auch ein grundlagentheoretisches Problem einer Theorie der Bildung. Die Antwort darauf ist nicht positiv im Sinne einer Bestimmung und Fixierung der Welt in Begriffen oder Theorien zu geben. Vielmehr ist die Antwort in doppelter Weise negativ: In der Erfahrung entzieht sich die Welt, auch wenn sie sich – paradox – in der negativen Erfahrung zeigt, indem sie sich entzieht. Das Zeigen der Welt (als genitivus subjectivus und objectivus, vgl. Brinkmann 2022) ist negativ zu bestimmen als doppelter Entzug der mundanen Erfahrung und der theoretischen Begriffe. In beidem aber „scheint“ das Ganze durch, indem es sich von „anderswoher“ gibt. Welterfahrung ist also nur im Modus der hinnehmenden, vernehmenden bzw. passiven Öffnung möglich. Der Mensch hat von sich selbst abzusehen. Welterfahrung basiert auf einer Öffnung zur Welt, die gerade keine aktive, vernünftige oder intentionale Welterschließung und Weltvermittlung sein kann. Erst dann kann das Bildungsereignis auftreten, mit der Möglichkeit, dass ein neuer Anfang geschieht.

## Literatur

- Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschliessung. Bielefeld: transcript.
- Arendt, Hannah (1994): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 8. Aufl. München und Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2000): Die Krise in der Erziehung. In: Hannah Arendt / Ursula Ludz (Hrsg.): Übungen im politischen Denken. 2., durchges. Aufl. München und Zürich: Piper, S. 255–276.
- Barad, Karen (2023): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Deutsche Erstausgabe, 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarbeitete Aufl. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2020): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Berdelmann, Kathrin / Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biesta, Gert (2022): World-Centred Education: A View for the Present. London und New York Routledge.
- Blumenberg, Hans (1966): Die Legitimität der Neuzeit. Erneuerte Ausgabe, 8. Auflage. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2016): Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In: Müller, Jörn / Nießeler, Andreas / Rauh, Andreas (Hrsg.): Aufmerksamkeit und Bewusstsein. Bielefeld: transcript, S. 115–148.
- Brinkmann, Malte (2019a): Humboldt revisited. Bildungstheoretische Überlegungen zu einer inklusiven Theorie der Sprach(en)bildung. In: Rödel, Laura / Simon, Toni (Hrsg.): Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–62.
- Brinkmann, Malte (2019b): Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit – Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien. In: Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 151–167.
- Brinkmann, Malte (2019c): Lebenswelt. In: Görres-Gesellschaft / Herder Verlag (Hrsg.): Staatslexikon. 8. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder, S. 1302–1305.
- Brinkmann, Malte (2020): Bewegte Wiederholungen – Leib, Differenz, Performativität. In: Krebs, Moritz / Noack, Juliane (Hrsg.): Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 157–170.
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, Malte (2022): Das Zeigen der Welt. Weltlichkeit und Gegeben-sein in der Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 98, S. 166–184.
- Brinkmann, Malte (2023a): Bildende Wiederholung. Zentrierung und Dezentrierung mit Geistigen Übungen. In: Giehl, Marvin / Mattig, Ruprecht (Hrsg.): Bildung als (De-)Zentrierung – (De-)Zentrierung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–32.
- Brinkmann, Malte (2023b): Einen empirischen Stoff auf speculative Weise bearbeiten. Zur Methodologie der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung nach Humboldt. In: Brinkmann, Malte / Mattig, Ruprecht / Kipf, Stefan (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 145–163.
- Brinkmann, Malte (i. V.): Praxeologie des Erziehens – Operativer Zugang zum theoretisch Allgemeinen der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Weber-Spanknebel, Martin / Türsting, Jo-

- hannes/Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Praxen des Erziehens. Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Sales Severin (2018): *Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität*. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–547.
- Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.) (2021): *Emotion – Feeling – Mood. Phenomenological and Pedagogical Perspectives*. Band 12 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte/Mattig, Ruprecht/Kipf, Stefan (Hrsg.) (2023): *Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Buck, Günther (1984): *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn und München: Ferdinand Schöningh und Wilhelm Fink.
- Buck, Günther (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Hrsg. v. Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Fink, Eugen (1990): *Welt und Endlichkeit*. Hrsg. v. F.-A. Schwarz. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen (1992): *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Hrsg. v. F.-A. Schwarz. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen (2010): *Spiel als Weltsymbol. Orig.-Ausg.* Hrsg. v. Cathrin Nielsen. Freiburg und München: Karl Alber.
- Fink, Eugen (2018a): *Existenz und Coexistenz. Originalausgabe*. Hrsg. v. Annette Hilt. Freiburg und München: Karl Alber.
- Fink, Eugen (2018b): *Sein, Wahrheit, Welt*. Hrsg. v. Virgilio Cesarone. Freiburg und München: Karl Alber.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): *Archäologie des Wissens*. 4. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1996): *Die Technik und die Kehre*. 9. Aufl. Stuttgart: Neske (Opuscula aus Wissenschaft und Dichtung, 1).
- Heidegger, Martin (2001): *Sein und Zeit*. 18. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heidegger, Martin (2015): *Was heißt Denken? Vorlesung aus dem Wintersemester 1951/52*. 4. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Horkheimer, Max (1985): *Begriff der Bildung*. In: Schmid Noerr, Gunzelin (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*, Bd. 8. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 409–419.
- Horkheimer, Max/Adorno, W. Theodor (2004): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 15. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Humboldt, Wilhelm (1969): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Stuttgart/Darmstadt: Cotta'sche Buchhandlung Stuttgart/Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Husserl, Edmund (1940): *Umsturz der Kopernikanischen Lehre in der gewöhnlichen weltanschaulichen Interpretation. Die Ur-Arche Erde bewegt sich nicht. Grundlegende Untersuchungen zum phänomenologischen Ursprung der Körperlichkeit der Räumlichkeit der Natur im ersten naturwissenschaftlichen Sinne*. In: Farber, Martin (Hrsg.): *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl*. Cambridge: Harvard University Press, S. 307–325.
- Husserl, Edmund (1950 ff.): *Husserliana: Gesammelte Werke*. Den Haag: Nijhoff.
- Kant, Immanuel (1977): *Kritik der reinen Vernunft*. I. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): *Werke*, Bd. 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langeveld, Martinus J. (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. 3., durchges. und erg. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Latour, Bruno (2023): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Lewin, Kurt (2012): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber (Psychologie Klassiker).
- Lippitz, Wilfried (2003): *Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen*. In: Lippitz, Wilfried (Hrsg.): *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt/Main: Lang, S. 129–164.
- Marion, Jean-Luc (2013): *Das Erotische. Ein Phänomen; sechs Meditationen*. 2. Aufl. Freiburg und München: Karl Alber.
- Marion, Jean-Luc (2018): *Das Erscheinen des Unsichtbaren. Fragen zur Phänomenalität der Offenbarung*. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Marion, Jean-Luc (2020): *Die Stringenz der Dinge. Gespräche mit Dan Arbib*. Unter Mitarbeit von Jean-Luc Marion und Alwin Letzkus. Freiburg und München: Karl Alber.
- Mattig, Ruprecht (2019): *Wilhelm von Humboldt als Ethnolog*. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übers. v. W. Böhm. Berlin (Phänomenologisch-psychologische Forschungen).
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952*. Aus dem Französischen übersetzt von Antje Kapust. Hrsg. v. Maurice Merleau-Ponty, Bernhard Waldenfels und Antje Kapust. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Welt-Rätsel. Merleau-Pontys Kritik an Husserls Konzeption des Bewusstseins*. In: Orth, Wolfgang Ernst/Pöggeler, Otto (Hrsg.): *Die Freiburger Phänomenologie*, Bd. 30. Freiburg i. Br.: Karl Alber, S. 194–221.
- Meyer-Drawe, Käte (1999a): *Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 3, S. 329–336.
- Meyer-Drawe, Käte (1999b): *Kritik der grassierenden Weltvernichtung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 75, H. 4, S. 428–439.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): *Anfänge des Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51(49) (Beiheft), S. 24–37.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München u. a.: Fink (Wilhem).
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie*. In: Dörpinghaus, Andreas (Hrsg.): *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 13–28.
- Muchow, Martha (1998): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausg. mit biogr. Kalender und Bibliogr. Martha Muchow. Hrsg. von J. Zinnecker. Weinheim und München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Anti-christ. Ecce homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner* Kritische Studienausgabe, Bd. 6. München, Berlin und New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/de Gruyter.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn.
- Ricken, Norbert (2009): *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns*. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hrsg.): *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh Paderborn, S. 111–133

- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Saage, Richard (2000): Politische Utopien der Neuzeit. Utopisches Denken und kein Ende? Zur Rezeption eines Buches. 2. Aufl. Bochum: Winkler.
- Scheler, Max (2016): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Berliner Ausg. Berlin: o.V.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- van Berg, Karen den/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. München u. a.: Fink.
- Weber-Spanknebel, Martin/Türsting, Johannes/Brinkmann, Malte (Hrsg.) (i.V.): Praxen des Erziehens. Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesing, Lambert (2013): Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens. Berlin: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

# Das Virtuelle ist das Reale.

## Weltverhältnisse mit Gilles Deleuzes und Félix Guattaris Prozessphilosophie

Corinna Eich

### 1. Einleitung

Die *Welt* ist ein zentrales Element bildungsphilosophischen Denkens und traditionellerweise mit dem Bildungsdenken Humboldts verbunden. Das Ich tritt mit der Welt (bildend) ins Verhältnis. Wie unterschiedlich Perspektiven auf *Welt* sein können zeigt sich im Vorwort dieses Bandes, in welchem der Rahmen der zugrundeliegenden Tagung aufgegriffen und *Welt* ins Zentrum bildungsphilosophischer Überlegungen gerückt wird. Bereits im Titel „geteilte/verteilte Welt(en)“ klingt ein breites Spektrum (nicht nur) gegenwärtig höchst aktueller Diskussionen und Überlegungen über Welt(en) an: Die Welt ist eine von vielen Menschen, Tieren und Pflanzen geteilte Welt. Der Einmaligkeit der (schützenswerten) Welt stehen verschiedene Vorstellungen von Welt(en) gegenüber. Was wird gemeint, wenn über Welt gesprochen wird? Dass Welt außerdem verteilt ist und wird verweist auf ungleiche Zugänge zu Teilen von Welt. Wer hat überhaupt welchen Zugang zur Welt oder Teilhabe an der Welt? Neben der (ungleichen) Verteilung von Ressourcen, Lebensmöglichkeiten oder Lebensräumen deutet dies ebenfalls den Gedanken an, dass Welt auch gemacht wird, indem sie verteilt wird. Die Welt als Gegenstand erschließen und verteilen zu wollen impliziert eine Machbarkeit und Objektivierbarkeit von Welt, die nicht zuletzt in der Kritik am Anthropozentrismus sichtbar wird. Wird der Gedanke aufgegriffen, dass sich Bildungsprozesse in einem Verhältnis zwischen Ich und Welt vollziehen, dann entsteht zum einen die Frage, auf welche Weise Welt in diesem Schema begriffen wird. Zum anderen gerät in den Blick, wie sich das Verhältnis und die prozesshafte Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt konzeptualisieren lassen.

Die Gleichzeitigkeit der Allumfassendheit, die sich im Begriff von Welt ausdrückt und der immer auch hergestellten, sortierten und verteilten Dimension von Welt, findet sich exemplarisch in Gilles Deleuzes Schilderung von Michel Foucaults Tätigkeit. Deleuze schreibt:

„Statt wie die Klassiker einen Punkt, macht er [Foucault] eine Linie daraus, mit der wir ständig konfrontiert sind. [...] Man müsste gleichzeitig die Linie überschreiten und sie lebbar, begehrbar, denkbar machen. [...] Wie sich retten, sich bewahren, während man sich gleichzeitig der Linie stellt? Das taucht bei Foucault häufig als Thema

auf: Man muß dahin kommen, die Linie zu falten, um eine lebbare Zone zu schaffen, in der man unterkommen, trotzen, Halt finden, atmen – kurz: denken kann. [...] eine Frage von Leben oder Tod. Sie, die Linie, hört nicht auf, sich mit rasender Geschwindigkeit zu entfalten, während wir versuchen, die Linie zu falten, um ‚die langsamen Wesen die wir sind‘, zu bilden“ (Deleuze 2017, S. 160 f.).

Deleuze schildert an anderer Stelle, dass er und Foucault „keinen Geschmack an Abstraktionen, an der Einheit, am Ganzen, an der Vernunft, am Subjekt“ (ebd., S. 125) fanden. Im obigen Zitat finden sich dazu zwei Aspekte. Erstens die Metapher der Faltung und zweitens die permanente Auflösung, die kaum einholbare Entfaltung. Faltungen bringen ein Innen-Außen-Verhältnis hervor. Die Faltung des Außen erzeugt ein Innen. In diesem Innen kann durch das konstitutive Außen eine Ordnung wirkmächtig werden, können *lebbare Zonen* errichtet werden. Die im Innen der Faltung durch das Außen strukturierte Einheit oder Ganzheit wird gleichzeitig mit *rasender Geschwindigkeit* aufgelöst, verschoben. Diese Ganzheit oder auch die Welt unterscheidet sich in den jeweiligen Perspektiven. Die Welt im Inneren der Faltung wird durch eine Begrenzung hergestellt. Im Gegensatz dazu ist das Außen als nicht-einholbare, sich bewegende Totalität zu verstehen und bietet ein Verständnis von Welt als Allumfassendheit und Nicht-Erschließbarkeit an.

Diese Gleichzeitigkeit findet sich ebenfalls in Deleuzes Begriffspaar Virtualität und Aktualität, das in diesem Beitrag auf bildungsphilosophische Überlegungen über Weltverhältnisse hin untersucht werden soll.<sup>1</sup> Das Virtuelle, wie zu zeigen sein wird, stellt die Gesamtheit von Virtualität und Aktualität, d. h. Gegebenem, Möglichem und nicht einmal im Möglichem Anwesendem dar und ist insofern als allumfassend und unbestimmt zu verstehen. Wird Welt als Gegenstand und Anlass für Bildungsprozesse verstanden, dann entsteht die Frage, auf welche Weise Verhältnisse und Bezug zur Welt als Virtuelles denkbar sind und welche bildungsphilosophischen Implikationen Deleuzes Konzept des Virtuellen eröffnet. Der Gegenstand dieses Beitrags besteht somit darin, wie Prozess im und mit dem Virtuellen begriffen werden kann und was dies für menschliches Werden im Horizont des Virtuellen bedeuten kann.

In nachbarschaftlicher Verortung zum obigen Zitat können bei Deleuze und Guattari verschiedene Vorstellungen von Prozessualität rekonstruiert werden, die sich dahingehend unterscheiden, ob sie diese innerhalb eines organisierten Zusammenhangs oder im Angesicht des Virtuellen begreifen. Hierbei lässt sich auf

---

1 Dieser Beitrag nimmt keine Unterscheidung zwischen Deleuzes allein verfasster Werke und jener, die er gemeinsam mit Guattari verfasst hat, vor. Ich spreche daher im Folgenden meistens von Deleuze und Guattari, außer wenn ich mich unmittelbar auf Textstellen nur von Deleuze beziehe und vernachlässige die Frage, inwiefern sich die verschiedenen Schaffensphasen (auch hinsichtlich des Virtuellen) unterscheiden.

der einen Seite mit dem Begriff der *Entwicklung* eine Bewegungsform benennen, die bereits im Rahmen gesellschaftlicher Machtorganisationen operiert. Auf der anderen Seite finden sich sogenannte *Werdensprozesse*, die sich – so die Ausgangsthese – hinsichtlich ihrer Begegnung mit dem Virtuellen und in ihrer Vorstellung von Prozess von eben genannter Entwicklung unterscheiden. Aus diesen Überlegungen heraus entstehen folgende Fragen: Wie bewegen wir uns in der Welt im Angesicht der Virtualität? Wie denken wir (Bildungs-)Prozess in Auseinandersetzung mit der Welt als Virtualität? Welcher Bezug zum Virtuellen ist überhaupt denkbar?

Ich möchte mich diesen Fragen folgendermaßen widmen: Ich werde erstens das Konzept des Virtuellen in meiner Lesart als Welt vorstellen. Wie begreift Deleuze die Welt, in der wir immer schon begriffen sind? (2) Im Anschluss unterscheide ich zweitens zwischen Deleuzes und Guattaris Konzept des Werdens und ihren Vorstellungen von Entwicklung, die sich in ihrem Verhältnis zum Virtuellen unterscheiden und stelle das Ereignis als konstitutives Moment und Zwischenraum zwischen Aktuellem und Virtuellem vor (3). Schließlich frage ich nach bildungsphilosophischen Anschlüssen (4).

## 2. Zum Begriffspaar Virtualität und Aktualität

In ihrem 1991 erschienenen gemeinsamen Werk „Was ist Philosophie?“ grenzen Deleuze und Guattari Philosophie, Wissenschaft und Kunst voneinander ab, die sich „in der jeweiligen Haltung [...] gegenüber dem Chaos“ (Deleuze/Guattari 2018, S. 135) unterscheiden. Dieses sogenannte *Chaos* beschreiben die beiden Denker mit dem Begriff des Virtuellen näher und schreiben Folgendes:

„Man definiert das Chaos weniger durch seine Unordnung als durch die unendliche Geschwindigkeit, mit der sich jede in ihm abzeichnende Form auflöst. Es ist ein Vakuum, das kein Nichts, sondern ein *Virtuelles* ist, alle möglichen Partikel enthält und alle möglichen Formen zeichnet, die auftauchen, um sogleich zu verschwinden, ohne Konsistenz oder Referenz, ohne Folge“ (ebd.).

Das Virtuelle meint kein *Nichts*, sondern vielmehr die Gesamtheit von allem, was möglich werden kann und charakterisiert sich durch referenzlose, unendliche Geschwindigkeit: das Virtuelle ist in Bewegung. *Chaos* als räumliche Kategorie lässt das Virtuelle als Gefäß erscheinen, das das Auftreten von Formen allererst ermöglicht. Im o. g. Werk führen Deleuze und Guattari weiter aus, dass die verschiedenen Disziplinen unterschiedlich mit dem Chaos umgehen. Sie realisieren verschiedene Umgangsweisen mit diesem, folgen spezifischen Logiken und unterscheiden sich in ihren Gegenständen. Wenn das Virtuelle als Welt begriffen werden kann, weil es die Gesamtheit der Erfahrbarkeit und das Außen aller Möglich-

keiten darstellt, können die unterschiedlichen Zugänge und Umgangsweisen mit dem Virtuellen Aufschluss über Zugänge zum Virtuellen und – bildungsphilosophisch gesprochen – der Weltverhältnisse geben, ohne dies an dieser Stelle auf eine wissenschaftstheoretische Diskussion über (natur-)wissenschaftliche und philosophische Arbeitsweisen beziehen zu wollen.

Die Wissenschaft, so Deleuze und Guattari, „verzichtet auf das Unendliche, auf die unendliche Geschwindigkeit, um eine *Referenz* zu gewinnen, *die das Virtuelle zu aktualisieren vermag*“ (ebd., S. 136, Herv. i.O.). Zudem hat sie im Gegensatz zur Philosophie „nicht Begriffe zum Gegenstand, sondern Funktionen, die sich als Propositionen in diskursiven Systemen darstellen“ (ebd., S. 135). In diesem Verständnis setzt die Wissenschaft eine Referenzebene voraus (vgl. ebd., S. 145) und operiert mit Sachverhalten (vgl. ebd., S. 146). Der Zugang der Wissenschaft zum Virtuellen vollzieht sich somit durch eine Referenzebene, deren Gegenstände als Sachverhalte erst durch ein Bezugssystem lokalisierbar und bestimmbar sind. Dafür bedarf es eines Anhaltens der Geschwindigkeiten des Virtuellen, wodurch Beschreibungen und Zuschreibungen von geschlossenen Punkten oder auch Einheiten ermöglicht werden. Entsprechend (nicht nur) der differenztheoretischen Grundlegung von Deleuzes Denken, die Differenz an erste Stelle setzt und Differenz *an sich* denken möchte, wie Deleuze programmatisch in „Differenz und Wiederholung“ (1968) entwickelt, ist das Sein als Werden definiert, wodurch die Feststellung von etwas als *etwas* bereits die Überführung des im Werden begriffenen Lebens in ein System voraussetzt.

Im Gegensatz dazu verstehen Deleuze und Guattari unter der Aufgabe der Philosophie „die Kunst der Bildung, Erfindung, Herstellung von Begriffen“ (Deleuze/Guattari 2018, S. 6). Der Begriff ist ferner „ein reines Ereignis schlechthin, eine Diesheit“ (ebd., S. 27) und wird sowohl einem Wesen als auch einer Sache gegenübergestellt (vgl. ebd.). Ohne auf ihr Verständnis von (philosophischem) Begriff näher einzugehen, sind doch zwei Aspekte festzuhalten: Zum einen, dass das Virtuelle überhaupt in Prozesse eintritt, aus denen Formen und Sachverhalte entstehen und zum anderen, dass sich die verschiedenen Umgangsweisen mit dem Virtuellen in dem, was sich realisiert oder wie sich der Bezug zum Virtuellen verstehen lässt, unterscheidet. Dies ermöglicht den Gedanken, die Überlegungen zum Verhältnis zum Virtuellen auf bildungsphilosophische Überlegungen über Selbst- und Weltverhältnisse zu beziehen. Wie sind mit Deleuze und Guattari Umgangsweisen mit und Verhältnisse zum Virtuellen denkbar und was kann dies für die Dimension Welt in Bildungsprozessen bedeuten? Kann aus der Bedeutung des Virtuellen ein normatives Moment für (Bildungs-)Prozesse rekonstruiert werden?

Um diese Gedanken genauer zu entfalten, wird im Folgenden näher auf das Begriffspaar Virtualität und Aktualität eingegangen und Virtuelles im Sinne von unbestimmbarer Totalität als Welt vorgestellt. Daran anknüpfend wird in Abschnitt drei nach Vorstellungen von Prozess als Teilhabe am Virtuellen gefragt.

Michaela Ott stellt dar, dass der Begriff des Virtuellen zuallererst in Deleuzes Werk „Differenz und Wiederholung“ auftaucht (vgl. Ott 2010, S. 179) und „die Mannigfaltigkeit als solche zu umfassen, bzw. die Bedingung der Möglichkeit von dessen Aktualisierung zu bezeichnen“ (ebd.) hat. Das Virtuelle umschließt damit die Gesamtheit von Aktualität und Virtualität und entspricht aufgrund Deleuzes Werdensverständnis der Wirklichkeit. Gerade deshalb ist das Virtuelle nicht als Gegensatz zur Wirklichkeit oder als *Anderes* zu begreifen. Stattdessen ist Wirklichkeit bei Deleuze und Guattari gerade durch die Gesamtheit definiert und damit radikal offen: „the virtual is not another plane of reality that exists above or beyond this reality; rather, the virtual both *composes* reality and, in itself, contains *all possible* realities“ (Young/Genesko/Watson 2013, S. 330, Herv. i.O.).

Entsprechend der oben angeführten Schilderung der Überführung des Virtuellen in ein Referenzsystem, wie es die Wissenschaft vornimmt, zeigt sich, dass das Virtuelle selbst, als stetig im Werden begriffenes, kein Referenzsystem haben kann. Ein Solches kann nur durch das Anhalten der Geschwindigkeiten, durch *Schnitte* durch das Chaos, errichtet werden, wodurch zwar Wirklichkeit hergestellt, jedoch die differenzlogische Struktur dieses umfassenden Wirklichkeitsverständnisses reduziert wird. Das mit dem Konzept des Virtuellen zum Ausdruck gebrachte Wirklichkeitsverständnis betont damit den im allumfassenden Werden gegebenen Überschuss aller Seinsmöglichkeiten. Das Virtuelle als *n* entspricht einer formalen Bestimmung von einer nicht-bestimmbaren Welt, die das sich immer entziehende Unbestimmte gegeben und begründet im Virtuellen hervorhebt.

Entgegen möglicher Assoziationen zum Begriff des Virtuellen zu Themenfeldern wie die der Fiktion oder des Digitalen, meint das deleuzianische Virtuelle eben nicht das von der eigentlichen Realität Unterschiedene, sondern besitzt den Status des Realen. Dazu schreibt Deleuze: „Das Virtuelle steht nicht dem Realen, sondern bloß dem Aktuellen gegenüber. *Das Virtuelle besitzt volle Realität, als Virtuelles*“ (Deleuze 2007, S. 264, Herv. i.O.). Aktualitäten sind demnach das, was empirisch wahrgenommen werden kann, wohingegen das Virtuelle insofern real ist, als dass es der prozess-ontologischen Bestimmung der Wirklichkeit entspricht. Indem das Sein als immer schon im Werden begriffen verstanden wird, stellen empirisch wahrnehmbare Dinge nur einen Ausschnitt einer möglichen Realisierungsform dar. „Thus the virtual is ‚real‘, but that which we do perceive and feel from it is ‚actual‘“ (Young/Genesko/Watson 2013, S. 330, Herv. i.O.).

Da sich Deleuzes und Guattaris Denken vehement gegen Vorstellungen von Einheit, Substanz und Teleologie richtet, ist das Virtuelle gewiss nicht substantiell zu verstehen, als zu realisierende Wirklichkeit, temporär vorgängig oder anzustrebend. Vielmehr bedeutet das Konzept des Virtuellen in seiner zeitlichen Di-

mension eine Koexistenz von Aktualität und Virtualität.<sup>2</sup> Damit besteht alles aus einem aktuellen und einem virtuellen Teil, wobei der unbestimmte Teil des Virtuellen nicht inhaltlich erschließbar ist, sondern stetig in *Differenz und Wiederholung* begriffen die gegenwärtige Struktur als Überschusspotenzial übersteigt. Dazu schreibt Reichert:

„Für Deleuze besteht nun jedes Ding nicht nur aus einem aktuellen, sondern auch aus einem virtuellen Teil. Ein Ding ist bei Deleuze immer ein Prozess, eine Bewegung, keine feste Identität, wie James Williams gezeigt hat. Also was heißt es, anzunehmen, dass jede Bewegung einen aktuellen und einen virtuellen Teil hat? Während der aktuelle Teil eine Bewegung verfestigt, variiert der virtuelle Teil die Bewegung beständig. Das Virtuelle bildet eine Vielheit von Singularitäten, eine reine Differenzierung, die Veränderungen im Aktuellen hervorbringt“ (Reichert 2013, S. 175).

Das Virtuelle geht nicht in den Aktualisierungsvorgängen auf, die dahingegen als strukturgebend verstanden werden können. Trotz der Betonung der Koexistenz von Virtualität und Aktualität lässt sich sowohl über die Definition des Virtuellen als Reales als auch aufgrund dessen, dass das Aktuelle „die virtuellen Bewegungen, die der Gegenwart zugrundeliegenden Prozesse der Veränderung“ (ebd.) *festigt*, die zentrale Bedeutung des Virtuellen feststellen. Deleuze stellt die Unbestimmbarkeit als Unabschließbarkeit der Welt in den Vordergrund. Das im Begriffspaar Virtualität und Aktualität zum Ausdruck Gebrachte betont zusammenfassend das Neben- und Ineinander von empirisch wahrnehmbaren, geformten und strukturierten Dingen sowie dem unbegrenzten Außen, dem differenzlogischen Sein.

Dergestalt begreift Mirjam Schaub Deleuzes Konzept des Virtuellen „als gedachte Totalität, die als Ganzes nie gegeben und nie aktualisiert werden kann“ (Schaub 2003, S. 55), wodurch weder die Erschließbarkeit des Virtuellen noch ein substantielles Verständnis von Welt als Gegenstand denkbar wird. Diese abstrakte Totalität ist zwingend mitzudenken, um die Einsicht in die Differenz und Ereignishaftigkeit der Welt nicht mit einer sekundär hergestellten Struktur zu verwechseln oder in eine solche aufzulösen zu wollen.

Daraus lässt sich eine normative Setzung ableiten, die dem Virtuellen eine bevorzugte Bedeutung zuspricht. Das Virtuelle ist in diesem Verständnis zum einen die Bedingung für die Entstehung von Neuem und für Veränderung. Zum anderen verunmöglicht die Unbestimmbarkeit und Unabschließbarkeit des Virtuellen die Festlegung und Aufteilung von Welt. An Bedeutung gewinnt nicht das durch die Aktualisierung erzeugte Neue, sondern eine spezifisch Realisierungsqualität des Virtuellen. Dieses normative Moment konkretisiert sich noch weiter. Deleu-

---

2 Vgl. exemplarisch Sanders Ausführungen zu Deleuzes Verständnis von Koexistenz von Virtualität und Aktualität in Bezugnahme auf Bergson (Sanders 2020, S. 559 f.).

ze stellt nämlich nicht nur die Forderung auf, Ereignisse „hervorzurufen, die der Kontrolle entgehen“ (Deleuze 2017, S. 253), sondern begreift dies auch als *Glaube an die Welt* (vgl. ebd.). In der Aussicht auf „Glaube an die Welt“ (ebd.) als das, „was uns am meisten fehlt“ (ebd.), deutet sich ein bildungsphilosophisch interessantes normatives Element an. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die bei Deleuze zu findende Verbindung zwischen Freude und Werdensprozessen (vgl. Meyer 2011, S. 295). Auf die besondere Berücksichtigung des Virtuellen weist ebenfalls Schaub hin:

„Singularität ist zugleich der *Regelfall* unserer Welt. Sie bildet den ‚Grund‘ aller begrifflichen Unterscheidungen. Die als Potentialität aufgefaßte Virtualität des Zeitlichen ist ein Werden, das in seiner Gesamtheit unüberschaubar und ungeschlossen bleibt. Das Ganze ist, mit Bergson gesprochen, *nie gegeben* und dennoch, so Deleuzes Pointe, muß beständig mit ihm *gerechnet* werden. Warum?“ (Schaub 2003, S. 249)

Als erste Antwort kann auf dieses *Warum?* gesagt werden, dass sich die Vorstellung von Prozess und Bewegung verändert, abhängig davon, ob wir das Virtuelle mitdenken oder nicht. Welche Vorstellung von Wirklichkeit liegt der Vorstellung von Weltverhältnis zugrunde? Zudem betrifft die Frage, ob Singularität und Ereignis als Normalfall oder als Ausnahme begriffen wird ebenfalls Orientierungen innerhalb von (pädagogischen) Interaktionen und kann damit als wesentlich herausgestellt werden.

Katja Diefenbach sieht schließlich im Konzept der Virtualität die „interessanteste Antwort auf die Frage nach der (Nicht-)Beziehung von Möglichkeit und Wirklichkeit“ (Diefenbach 2010, S. 84). Der Begriff von Möglichkeit müsste mit Deleuze allerdings korrigiert oder spezifiziert werden: Das Virtuelle sei nämlich nicht mit dem Möglichen zu verwechseln, da das Mögliche die Realisierung eines vorgegebenen Plans suggeriere, sozusagen die Realisierung einer schon konkret gegebenen Möglichkeit, die bereits in einer Form vorhanden und zu realisieren sei (vgl. Schleusener 2015, S. 80 f.). Im Virtuellen ist damit ebenfalls eine Erweiterung von den im Aktuellen gegebenen Möglichkeiten angelegt, die den Raum des Denkbaren um eine nicht-denkbare Mannigfaltigkeit ergänzt.

Es wird deutlich, dass das formlose Virtuelle aktualisierten Formen gegenübergestellt wird, die das Virtuelle sortieren, strukturieren, in einen Sinnzusammenhang bringen. Im Bild der Faltung – wenngleich mit Deleuze und Guattari andere Konzepte der Beziehung zwischen Virtualität und Aktualität zu diskutieren wären (z. B. Aktualisierung und Kristallisierung) fungiert die Faltung als Ordnungsprinzip, die kontingent ist und zugleich strukturiert sie durch die Erzeugung einer Innerlichkeit das Denken und Subjektivierungen.<sup>3</sup> Ein Prozess, der

---

3 Zum Zusammenhang zwischen dem Außen, der Faltung und Subjektivierung sei an dieser Stelle auf Deleuzes Text „Ein Porträt Foucaults“ (vgl. Deleuze 2017, S. 147–171) verwiesen.

sich innerhalb der Faltung, innerhalb bestehender Aktualitäten, z. B. durch ein Referenzsystem abspielt oder den dort angelegten Logiken folgt, scheint sich zu unterscheiden vom Prozess, der vom Virtuellen heraus neue Strukturen entstehen lässt und in diesem Sinne als Teilhabe und Verhältnis zum Virtuellen rekonstruiert werden kann. Diese zweite Prozessualität wird von Deleuze und Guattari anhand des Werdens und des Ereignisses gefasst. Nach der Beschreibung der Funktion des Ereignisses für Prozesse im Ausgang des Virtuellen, wird zu fragen sein, wie sich (menschliches) Werden im Raum des Virtuellen als Auseinandersetzung mit der Welt begreifen lässt.

### 3. Vorstellungen von Prozess im Ausgang des Virtuellen

Die Totalität der Welt als Virtuelles charakterisiert sich als unbestimmtes Außen, an dem wir Bewohner\*innen jedoch immer schon Anteil haben, das unserem Leben immanent ist. In der Einleitung wurde die Frage gestellt, wie das Verhältnis zur Welt mit Deleuze und Guattari begriffen werden kann und welche Konsequenzen sich aus ihrem Verständnis von Welt für bildungsphilosophische Themenkomplexe ergeben. Im vorherigen Abschnitt wurde angesprochen, dass sich Prozessualität, die durch Möglichkeiten in bereits aktualisierten Ordnungen strukturiert ist, von jenem Prozess, der vom Virtuellen heraus neue Strukturen entstehen lässt, zu unterscheiden scheint. Wird Letzterem normativer Vorrang zugesprochen, ist danach zu fragen, wie sich diese Prozessualität im und aus dem Virtuellen näher begreifen lässt. Deleuze und Guattari schreiben:

„Wenn wir aber zum Virtuellen hinaufsteigen, wenn wir uns der Virtualität zuwenden, die sich im Sachverhalt aktualisiert, so entdecken wir eine ganz andere Realität, in der wir nicht mehr suchen müssen, was von einem Punkt zum anderen, von einem Augenblick zum anderen geschieht, weil sie jede mögliche Form übersteigt. [...] Zwischen zwei Augenblicken befindet sich nicht mehr die Zeit, vielmehr ist das Ereignis selbst eine Zwischen-Zeit. Die Zwischen-Zeit ist nicht Ewigkeit, aber auch nicht Zeit überhaupt, sie ist Werden“ (Deleuze / Guattari 2018, S. 184).

Neben der bereits angeführten Unterscheidung zwischen dem Sachverhalt als aktualisierte Form und dem Virtuellen, findet sich in diesem Zitat das *Ereignis* als *Zwischen-Zeit* und *Werden*, das sich als Prozess hin zum Virtuellen und aus den Formen heraus begreifen lässt. Über das Ereignis lässt sich damit Aktualisierung näher beleuchten (vgl. ebd., S. 185).

In Deleuzes und Guattaris Denken nimmt der Philosoph Gilbert Simondon eine zentrale Rolle ein. Anhand seiner Kritik am Hylemorphismus betont er die Offenheit von Prozessen und plädiert dafür, die Perspektive auf die Genese von Strukturen selbst zu richten (vgl. Leistert 2018, S. 155 f.). Deleuze und Guattari,

die daran anknüpfend am hylemorphen Modell kritisieren, „viele aktive und affektive Dinge außer acht“ (Deleuze / Guattari 1992, S. 564) zu lassen, entwerfen ein Denken, das über das Virtuelle, das Aktuelle und einem Zwischenraum durch das konstitutive Element des Ereignisses die Genese neuer Strukturen in den Vordergrund stellt. Deleuze und Guattari schreiben:

„Das Virtuelle ist nicht mehr die chaotische Virtualität, sondern die konsistent gewordene Virtualität, eine Entität, die sich auf einer Immanenzebene formiert, die das Chaos schneidet. Eben das nennt man Ereignis oder den Teil dessen, der in allem, was geschieht, seiner eigenen Aktualisierung entgeht. Das Ereignis ist keineswegs der Sachverhalt, es aktualisiert sich in einem Sachverhalt, in einem Körper, im Erleben, es hat aber einen schattenhaften und verborgenen Teil, der sich seiner Aktualisierung fortwährend hinzufügt oder abzieht“ (Deleuze / Guattari 2018, S. 182).

Die Unterscheidung zwischen Ereignis und der daraus sich aktualisierenden und in einen Sachverhalt überführenden Ebene, stellt zum einen den Zwischenraum als wesentliches Moment heraus und betont zudem die Verschiedenheit der Qualitäten zwischen Virtuellem und Aktuellem. Das Virtuelle überträgt sich nicht in gleichbleibender Qualität ins Aktuelle. Vielmehr bleibt jeder Sachverhalt mit einem virtuellen Anteil ausgestattet. Der virtuelle Anteil eines jeden Dings wird damit zur ontologischen Bestimmung und ermöglicht es, den Fokus auf das Prozesshafte zu richten, das nicht zwischen Subjekten und Objekten stattfindet, sondern diese erst als Resultat von Ereignissen und Ausdruck sekundär hergestellter Stabilisierungen zu verstehen.

Über das Ereignis lässt sich damit verstehen, wie im Werden oder im Virtuellen Strukturen entstehen. Es kann als Prozess im Ausgang des Virtuellen verstanden werden. Deleuze und Guattari begreifen hierbei Ereignisse als Modus der Individuation, die sie mit dem Begriff der *Diesheit* beschreiben:

„[...]lles beseitigen, was über den Augenblick hinausgeht, aber alles hineinlegen, was er einschließt – und der Augenblick ist nicht das Unmittelbare, sondern die Diesheit, die durch die Transparenz in andere Diesheiten gelegt wird. In der Welt aufgehen. Das ist die Verbindung zwischen unwahrnehmbar, ununterscheidbar und unpersönlich, den drei Tugenden. Sich auf eine abstrakte Linie, ein Merkmal reduzieren, um seine Zone der Ununterscheidbarkeit von anderen Merkmalen zu finden und so in die Diesheit und Unpersönlichkeit des Schöpfers einzutreten. Dann ist man wie Gras: man hat aus der Welt, aus aller Welt ein Werden gemacht, weil man eine zwangsläufig kommunizierende Welt gemacht hat, weil man alles an sich selbst unterdrückt hat, was uns daran gehindert hat, zwischen die Dinge zu gleiten, inmitten der Dinge zu wachsen“ (Deleuze / Guattari 1992, S. 381 f.).

Diesheit steht hierbei in einem unmittelbaren Zusammenhang damit, ins Verhältnis zur Welt zu treten, die Welt in ein Werden zu versetzen. Dies eröffnet

Kommunikation, Begegnung, Wachstum vom Inneren heraus – als örtliche und qualitative Bestimmung des Zwischenraums, der Relation, nicht als substantielle Zuschreibung einer Innerlichkeit – und wird unterdrückenden Mechanismen entgegengestellt, die durch Festlegung und Festbindung, durch machtvolle Subjektivierung dem Werden im Wege stehen.

Das Ereignis bringt in diesem Verständnis kein Subjekt hervor, sondern stellt die situative Besonderheit oder auch eine Konsistenz heraus. Durch die Verortung in der Mitte, im Zwischenraum, ist das Ereignis jenseits von Struktur, lässt jedoch gerade dadurch Neues entstehen, das dann wiederum neue Möglichkeiten im Aktuellen hervorbringt. Somit kann das Ereignis als Aktualisierungsform des Virtuellen begriffen werden und ist Bedingung dafür, dass sich das Virtuelle in das Aktuelle überträgt. Olaf Sanders formuliert dazu Folgendes:

„In der Aktualität geschieht nicht alles, in der Virtualität nichts. Im Virtuellen kann sich nichts ereignen, weil alles immer schon da ist. Im Aktuellen kann sich auch nichts ereignen, weil das Ereignis in die Zwischenzeit fällt. Folglich ereignet sich das Ereignis zwischen den Ordnungen des Virtuellen und des Aktuellen, im Übergang, der durch Brüche im Aktuellen angezeigt wird“ (Sanders 2020, S. 90f.).

Das Ereignis ist der Prozess, der durch dessen referenzlose Eigendynamik dem Sein des Virtuellen entspricht, über den Neues entsteht, das sich nicht im Aktuellen erschöpft. Damit öffnet sich der Blick auf verschiedene Arten von Bewegungen. Zum einen ein Werden, das die Unbestimmbarkeit des Virtuellen verkörpert, zum anderen eine Bewegungsform, die bereits mit Formen und damit festen Zuständen operiert.

In ähnlicher Unterscheidung zum Virtuellen und Aktuellen stehen sich in Deleuzes und Guattaris Arbeiten der Konsistenz- und der Organisationsplan gegenüber, die sich hinsichtlich ihres Umgangs mit der Unbestimmbarkeit der Welt unterscheiden: Die Organisationsebene, zu der beispielsweise Vorstellungen von Transzendenz gezählt werden, nimmt „hinter dem Unbestimmten noch ein verborgenes Bestimmtes“ (Deleuze/Guattari 1992, S. 360) an und hantiert mit einem verborgenen Prinzip. Hinter der Werdensstruktur wird ein einheitliches System vermutet (vgl. ebd., S. 360f.). Auf der Organisationsebene gibt es bereits geformte Subjekte und Objekte, deren Bewegung teleologisch auf ein äußeres Ziel hin ausgerichtet ist. Bewegung entspricht dadurch der Figur der Entwicklung, deren Veränderungsgehalt in Form von Resultaten gemessen werden kann. Da dafür bereits ein Referenzsystem vorauszusetzen ist, kann dies nur als Übercodierung gelten. „Formen brauchen eine verborgene Struktur und Subjekte brauchen einen geheimen Signifikanten. Daraus ergibt sich zwangsläufig, daß der Plan selber nicht vorgegeben ist“ (ebd., S. 362). Die in diesem Verständnis selektive Perspektive auf das im Werden begriffene Reale führt zudem dazu, dass die eigentlich relevanten Ereignisse und Singularitäten nicht (adäquat) begriffen würden.

Auf der Konsistenzebene dahingegen finden sich Ereignisse, die eine (neue) Bestimmung aus der Unbestimmbarkeit herauslösen, die wiederum nicht an eine übergeordnete Struktur zurückzubinden ist.

„So arbeitet der Organisationsplan ständig auf der Konsistenzebene, indem er immer wieder versucht, die Fluchtlinien zu verstopfen, die Deterritorialisierungsbewegungen zu stoppen oder zu unterbrechen, sie zu erschweren, sie zu restratifizieren, sowie Formen und Subjekte in der Tiefe zu rekonstruieren. Und umgekehrt hört die Konsistenzebene nicht auf, sich dem Organisationsplan zu entziehen, Partikel aus den Schichten herauszuziehen, die Formen durch Beschleunigung oder Verlangsamung verschwimmen zu lassen, die Funktionen mit Hilfe von Gefügen und Mikrogefügen zu stören. Aber auch hier muß man sehr klug vorgehen, damit die Konsistenzebene nicht zu einem reinen Vernichtungs- oder Todesplan wird, damit die Involution nicht in eine Regression ins Undifferenzierte umschlägt. Muß man nicht ein Minimum an Subjekt festhalten, um daraus Materialien, Affekte und Gefüge zu beziehen?“ (ebd., S. 367f.)

Die Werdensprozesse schöpfen aus dem Pool der Virtualitäten und stehen mit diesem in Verbindung. Entwicklung wird hingegen durch bestehende Möglichkeiten strukturiert. Deswegen ist dies als Reduzierung des Virtuellen auf eine Zusammenstellung von Möglichkeiten zu verstehen. Die Kritik an der Vorstellung von Entwicklung zeigt sich exemplarisch an folgendem Zitat: „Seltsamerweise haben Goethe und Hegel diese neue Art zu schreiben verabscheut. Für sie mußte der Plan unauflöslich eine Entwicklung haben, die mit der Form und der geregelten Bildung des Subjektes, der Person oder des Charakters harmoniert“ (ebd., S. 365). Entwicklung gestaltet sich als Regelmäßigkeit und synthetisierende Abfolge, als formend und herstellend. Die dafür notwendige Teleologie funktioniert nur durch die Schließung des Virtuellen. Welt reduziert sich auf das Innen der Faltung. Die damit entstehende Reduzierung der Geschwindigkeiten des Virtuellen auf Formen von Entwicklung richtet sich im Unterschied zum Werden an der „Imitation eines Subjekts“ (ebd., S. 371) und der „Proportionalität einer Form“ (ebd.) aus. Imitation lässt sich nachvollziehbar in ihre Kritik einordnen, da diese auf das Kopieren und Reproduzieren abzielt. Es wird imitiert, jemand oder etwas zu sein, wofür zunächst überhaupt ein zu imitierendes Bild von Nöten ist. Ein Bild stellt jedoch immer nur einen Ausschnitt dar und suggeriert Einheitlichkeit und Geschlossenheit. Proportionalität denkt Beziehung zwischen bestehenden Formen und meint darüber hinaus kontinuierliches Wachstum, Entwicklung und Zielgerichtetheit: Bei einer proportionalen Funktion kann im Voraus gesagt werden, wohin sich der Graph entwickelt. Die Bewegung der Funktion folgt einer Bestimmung. Die Unendlichkeit des Virtuellen wird von einer geschlossenen, funktionalen, oftmals binär organisierten Struktur eingefasst. Wird demnach die Funktionslogik des Organisationsplans als Beschränkung ausgewiesen, kann

wiederum das Ereignis als Moment des Zwischenraums als Überschreitung rekonstruiert werden, das es zu realisieren beziehungsweise als solches wahrzunehmen gilt, um aus dem Organismus, dem Aktuellen, Beziehung(en) zum Virtuellen hervorzuheben.

Der Prozess als Entwicklung und der Prozess als Werden unterscheiden sich zusammenfassend in ihrer unterschiedlichen Gewichtung des Virtuellen. Das Werden, was sie ebenfalls als „[i]m Glatten zu reisen“ (ebd., S. 669) bezeichnen, wobei erneut der Bezug zum Virtuellen und damit zur nichtaufteilbaren aber geteilten Welt zum Ausdruck kommt, kann nicht ausgehend von vorher festgelegten Zielsetzungen beschränkt werden und entzieht sich Messbarkeit und Quantifizierbarkeit. „Wir haben keine Maßeinheiten, sondern nur Mannigfaltigkeiten oder Variationen von Maßen. Der Begriff der Einheit taucht immer nur dann auf, wenn in einer Mannigfaltigkeit der Signifikant die Macht übernimmt oder ein entsprechender Subjektivierungsprozess stattfindet“ (ebd., S. 18). Die Vorstellung von Einheit des Subjekts oder Objekts verspricht Zuordenbarkeit und Messbarkeit, und ist für Deleuze und Guattari jedoch immer mit Stabilität erzeugenden Machtverhältnissen verbunden, die das Mannigfaltige, das Werden, das Ereignis an eine bestimmte Bedeutung binden. Dergestalt schildern Deleuze und Guattari, dass es ihnen u. a. darum geht, wie mit dem Mannigfaltigen umgegangen wird. Die Operation  $n+1$  addiert eine Einheit auf das Mannigfaltige und suggeriert eine Einheit im Subjekt gegenüber dem Chaos (vgl. Deleuze/Guattari 1992, S. 16). Im Gegensatz dazu stellen sie den Vorgang des Rhizoms vor, das  $n-1$  praktiziert, damit eine Einheit von der Struktur abzieht und sich zum Unbestimmten öffnet (vgl. ebd.). Neben der Kritik an wirkmächtigen Machtverhältnissen, bringen sie diese jeweiligen Operationen mit Kombinationsmöglichkeiten in Zusammenhang.  $n+1$  verkleinert durch die Subjekt-Objekt-Trennung den Blick und verringert dadurch Kombinationsmöglichkeiten. In den Fokus rückt damit weniger die Frage danach, in welche Richtung ein Prozess gerichtet ist, als das Anliegen, Räume zu schaffen, in denen das sich immer schon vollziehende Werden nicht anhand des Paradigmas des Organismus (assoziiert mit Einheitlichkeit, hierarchischer Anordnung verschiedener Elemente, Funktionalität) unsichtbar gemacht oder in einer Mangelstruktur überführt wird.

Begreifen wir zusammenfassen das Virtuelle als Welt, dann ist diesen Gedanken folgend ein Eintreten in Weltverhältnisse oder verändernde Weltverhältnisse über das Ereignis zu begreifen. Das Ereignis kann als Zwischenraum und Bindeglied zwischen der unbestimmten Ganzheit und der Aktualität verstanden werden. Die Koexistenz von Virtualität und Aktualität, Organisations- und Konsistenzplan betont, dass wir immer schon an Prozessen der (Ver-)Teilung und Realisierung des Virtuellen teilhaben. Das (implizite) Ziel besteht sodann darin, Prozess und Bewegung nicht auf das Aktuelle zu beschränken.

„Allgemein aktualisiert ein Sachverhalt kein chaotisches Virtuelles, ohne ihm ein *Potential* zu entlehnen, das sich im Koordinatensystem verteilt. Er schöpft aus dem Virtuellen, das er aktualisiert, ein Potential, das er sich aneignet. Noch das geschlossene System hat einen Faden, der zum Virtuellen hinaufführt und über den die Spinne herabsteigt“ (Deleuze/Guattari 2018, S. 141).

#### 4. Bildungsphilosophische Anschlüsse

Das Virtuelle und das Ereignis als Zwischenraum zwischen der Allumfassendheit von Welt und hergestellten Welten, über das sich einerseits verstehen lässt, wie etwas überhaupt geschieht und andererseits, wie der Austausch zwischen Virtuellem und Aktuellem denkbar ist, eröffnet abschließend die Frage, welche Anschlüsse an das Ereignis für Bildungsprozesse denkbar sind und was das Ereignis für menschliches Werden im geteilten Raum des Virtuellen als Auseinandersetzung mit der Welt bedeuten könnte. Hierfür möchte ich einen Bogen von grundsätzlichen Anmerkungen bildungsphilosophischer Implikationen des Ereignisses über abschließende Überlegungen zur Teilhabe an Welt im Zusammenhang mit nicht-funktionalen Selbst- und Weltverhältnissen spannen.

Das Verständnis von Werden und Virtuellem verschiebt grundsätzlich den Blick auf das Innen von Geschehnissen und fragt danach, wie etwas überhaupt entsteht. Der Modus des Werdens und des Ereignisses steht in Deleuzes und Guattaris Denken im Gegensatz zur Kopie und Reproduktion, wobei letztere interessanterweise von ihnen ebenfalls als Kompetenz kritisch eingeordnet werden: „Eine Karte hat viele Zugangsmöglichkeiten, im Gegensatz zur Kopie, die immer nur ‚auf das Gleiche‘ hinausläuft. Bei einer Karte geht es um Performanz, während die Kopie immer auf eine angebliche ‚Kompetenz‘ verweist“ (Deleuze/Guattari 1992, S. 24). Im Verständnis von Werden und Ereignis zeigt sich ein Motiv der Überschreitung, das sich gegen (selbst-)optimierende Prozesse, die eine konkrete Zielorientierung brauchen, richtet.<sup>4</sup> Da es diese im Virtuellen nicht geben kann, ist das Ereignis notwendigerweise mitzudenken, um nicht innerhalb der Logik des Organisationsplanes zu verbleiben und das Ereignis durch kopierende, reproduzierende Zugänge zu bewerten oder anders gesagt die differenz- und ereignishaftige Struktur der Wirklichkeit nicht anhand eines Systems oder Prinzips zu begrenzen.

Mit Sanders kann das Virtuelle zudem als „Bedingung von Werdensprozessen im Aktuellen“ (Sanders 2020, S. 33) verstanden werden, wodurch erneut deutlich

---

4 Diese Denkfigur findet sich beispielsweise bei Ludwig Pongratz, der bezugnehmend auf Alfred Schäfer die Schließung von Möglichkeiten und dadurch denkbare „Wirklichkeitsversprechen“ (Pongratz 2017, S. 161) mit Optimierungslogiken in Verbindung bringt und Bildungsprozessen gegenüberstellt.

wird, dass Weltverhältnisse im Sinne von Beziehung zum Virtuellen mit Deleuze und Guattari allererst ermöglicht, Prozesse und Bewegungen als offen und unbestimmt zu konzipieren. Das Ereignis ist offen dafür, einzelne Aspekte aufblitzen zu lassen, die unter der Vorstellung von Einheitlichkeit marginalisiert worden wären, die Singularität relational zum Geschehen zu begreifen und zu affirmieren, was wiederum sekundär in der Reflexionsebene neue Verbindungen ermöglichen kann. Unter Weltverhältnissen als Verhältnisse zum Virtuellen kann damit die Herauslösung aus festen Annahmen und Vorstellungen verstanden werden, die letztlich die Unbestimmtheit des Virtuellen als geteilte Welt annimmt.

Die Dynamik des Ineinandergreifens von Virtuellem und Aktuellem stellt zudem die Unvorhersehbarkeit von Ereignissen heraus. Menschliche Werdensprozesse, die nicht an Anpassung und damit Festlegung an spezifische Formen der (zweckhaften) Selbstorganisation gebunden sind, können ferner nicht durch einen vorgefertigten Entwicklungsplan vorgeschrieben werden. Ereignisdenken ist damit das Gegenteil von Zuschreibung, weil es überhaupt das Ereignis und die dortige Bezogenheit braucht, um in der Singularität aktualisiert zu werden. Durch diese konstitutive Dimension des Ereignisses gewinnt die Notwendigkeit an Bedeutung, in Bezügen zu stehen. Entgegen einer Vorstellung kontinuierlicher Entwicklung oder Formung bereits bestehender Anlagen, tritt die relationale und affirmative Dimension des Ereignisses in den Vordergrund.

In Abschnitt drei wurde zudem angeführt, dass das Werden und das Virtuelle die Möglichkeit von Messbarkeit entbehrt. Dies lässt sich anhand des Fehlens von Referenz sowie der Bestimmung des Werdens als Intensität begründen. Ein bildungstheoretisch gewendetes Verständnis von Weltverhältnis über die Einbindung in Ereignisse, als Eintreten in Werdensprozesse problematisiert dadurch Messbarkeit aufgrund der Frage, was überhaupt beim Messen in den Blick gerät und der damit zusammenhängenden Problematik, das Sich-Ereignende wiederum in einen funktionalen Zusammenhang zu stellen. Denken wir an das Werden, so wäre gerade die Vorstellung von Messbarkeit bereits in einem Referenzsystem verortet, das die Unbestimmbarkeit des Virtuellen beschneidet und vom Statischen ausgeht. Das Werden entzieht sich Messbarkeit, da es kein Modell hat und nicht auf ein spezifisches Ziel hin ausgerichtet ist, weil „[a]lles Werden [...] ein Minoritär-Werden“ (Deleuze/Guattari 1992, S. 396) ist. Hierbei geht es um ein In-Verhältnis-Treten mit der Welt, das keiner im Vorfeld angenommenen Struktur gleicht. Pädagogisches Denken im Ausgang des Virtuellen betont somit die Unbestimmbarkeit der Welt als Raum des Virtuellen und richtet sich gegen eine eindeutige Aufteilung von Relevantem und Verwertbarem. Das Uneindeutige löst sich dabei aus einer negativen Konnotation von Ziellosigkeit. Anhand des Verständnisses von Ereignis als Prozess im Zwischenraum, könnte bildungsstiftendes Handeln vom Ereignis aus denkbar werden, und zwar offen, ohne vorher-

bestimmtes Resultat, ohne Zuschreibung.<sup>5</sup> Das Ereignis betrifft das Geschehen als solches und bestätigt zunächst das Singuläre, das sich zeigt, ohne dies in eine Struktur zu überführen, gerade weil es unterschieden ist vom Resultat oder entstehendem Sachverhalt.

Wie weiter oben bereits angeführt bringt Deleuze Ereignisse in Verbindung damit „an die Welt [zu] glauben“ (Deleuze 2017, S. 253), was sich in diesem Kontext als eine Beziehung zur Welt lesen lässt, die sich durch Mitgestaltung oder auch Vertrauen begreifen ließe. Dies möchte ich abschließend in Verbindung mit Teilhabe an der Welt bringen. Im Kontext ihrer Kritik an zweckrationalem und verdinglichendem Denken diskutieren Veronika Hilzensauer und Karin Hutflötz den Zusammenhang zwischen Zweckrationalität und Bezugslosigkeit und Entfremdung (vgl. Hilzensauer/Hutflötz 2019). So wird beispielsweise in der Subjekt-Objekt-Trennung ein Grund für Bezugslosigkeit gesehen, indem der Blick des rationalen, erkennenden Subjekts auf das zu vermessende und zu erschließende Objekt gerichtet wird (vgl. ebd., S. 47). Werden ebenfalls bildungsstiftende Orte derart begriffen, so ist der Blick von außen und damit möglicherweise auch von innen bereits reduziert, was sich wiederum in der Selbsterfahrung oder auch -entfremdung der Person widerspiegeln kann. Eine derartige Inbesitznahme des *Lebens* in funktionaler Struktur löst das relationale Geschehen auf und kann zur (Selbst-)Entfremdung führen (vgl. ebd., S. 44; 47). Wird davon ausgegangen, dass die Gestaltung der gemeinsamen Welt, des Miteinanders mit anderen Menschen und der Natur Selbst- und Weltbezüge voraussetzen, die sich nicht in Verwertbarkeit und selbstkontrollierter Gestaltbarkeit erschöpfen, dann kann die Einbindung in Strukturen, in denen Zweckrationalität hegemonial ist, wiederum Rückwirkungen auf das gemeinsame Leben in der Welt haben. Die diesen Gedankengang stützende These, dass gemeinschaftliche Gestaltung des Miteinanders als Ver-Antwortung für und auf eine geteilte Welt nicht-funktionaler Selbstbezüge bedarf, ist gewiss erklärungsbedürftig und soll an dieser Stelle wiederum an das Denken von Deleuze zurückgebunden werden. In seiner Arbeit zu Simondon stellt Michael Cuntz interessanterweise dar, dass gerade die Vorstellung geschlossener Individuen Veränderungen verhindern würden und führt Simondons Unterscheidung zwischen geschlossener Gemeinschaft und offener Gesellschaft an: „Sobald die Individuen in sich abgeschlossen sind, ist auch die Gruppe geschlos-

---

5 Die kürzlich erschienene Studie von Theresa Lechner setzt sich intensiv aus relational-anthropologischer Perspektive mit dem *Zwischen* in Anschluss an Martin Buber und Hannah Arendt auseinander (vgl. Lechner 2023b, S. 8). An anderer Stelle widmet sich die Autorin dem Thema Relationalität, das in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Lechner 2023a, S. 493). Deleuzes und Guattaris Denken sind m. E. für diese Diskurse fruchtbar. Ihre radikale Prozessphilosophie ermöglicht ein Denken von Relationalität, das die Relation als primär annimmt und zugleich die Funktionsweisen und Erfahrungsmomente von Relata, Einheiten und Entitäten anhand der dargestellten stetigen Koexistenz begrifflich ausformuliert.

sen, vom Werden abgetrennt“ (Cuntz 2008, S. 41). Die Kritik an der Annahme geschlossener Individuen und die Favorisierung der Teilhabe am Werden, wodurch Gesellschaftlichkeit und Veränderungen ermöglicht werden, steht in unmittelbarer Nähe zur Arbeit von Deleuze und Guattari. Teilhabe am Werden und am Virtuellen zu haben ermöglicht diesem Gedankengang folgend gemeinsame Gestaltung von Gesellschaft und Beziehungen, die das selbst und den anderen nicht in einer Funktion wahrnimmt.

Bildungsprozesse mit Deleuze in Bezug auf Welt zu denken, berücksichtigt das Konzept des unbestimmten Virtuellen, um die Wirklichkeit des Werdens nicht auf Vorstellungen von Entwicklung im Sinne der Funktionalität des Organisationsplans zu beschränken. Diese sind in diesem Verständnis aufgrund des restriktiven Verständnisses von Organismus und bindender Machtverhältnisse zu problematisieren.<sup>6</sup> Im Unterschied dazu stellt das Ereignis die Vorstellung von Geschehen und Prozessualität heraus, das sich durch Relationalität offener Subjekte auszeichnet. Dies bedeutet eine Beziehung und Begegnung, die Subjekte nicht als geschlossene und einheitlich wahrnimmt und dadurch auch abschließend einzuordnen vermag. Die mit dem Ereignis vorgenommene Beschreibung von Geschehen bestimmt sich durch eine Qualität der *unbestimmten Bestimmtheit*: durch die Offenheit des Virtuellen ist sie unbestimmt und durch die Singularität des Ereignisses radikal bestimmt.<sup>7</sup> Dies bedeutet insofern ein offenes Subjektverständnis, als dass es im Ereignis um das geht, was sich zeigt und damit gefestigte Funktionen oder Rollen unterläuft. Interessanterweise sehen Deleuze und Guattari den Rückzug in eher festigende Strukturen (für Selbstverhältnisse beziehungsweise Subjektpositionen) auch in der Angst davor, sich zu verlieren, begründet, indem diese Sicherheit versprechen (vgl. Deleuze/Guattari 1992, S. 310). Hierunter fallen, so Deleuze und Guattari, „die große molare Organisation, die uns stützt, Baumstrukturen, an die wir uns klammern, binäre Maschinen, die uns einen wohldefinierten Status geben“ (ebd.). Diese Mechanismen und Orientierungen folgen gerade nicht der Eigentümlichkeit des Ereignisses. Die Bindung an molare Schichten und binäre statusgebende Strukturen entspricht vielmehr einer geschlossenen und organisierten Form. Wird dem Gedanken gefolgt, dass gerade geschlossene und funktionale inter- und intrapersonelle Verhältnisse zu Vereinzelung und Entfremdung führen können, so eröffnet sich die Argumentation, ereignishaft Beziehungen und Begegnungen als wesentliches Moment für Bildungsprozesse aufzufassen. Mit Deleuze rückt damit nicht die Wandlung eines Ichs in den Vordergrund, sondern dass über Ereignisse die Offenheit von Werdensprozesse überhaupt ermöglicht werden. So ließe sich Deleuzes Ereignisdenken als Prozess der Beziehung zum

---

6 vgl. Eich (2022) zum Konzept des organlosen Körpers im Unterschied zum Organismus.

7 Die Figur der *unbestimmten Bestimmtheit* habe ich an anderer Stelle in den Kontext bildungsphilosophischer Überlegungen über Anerkennungsverhältnissen gestellt (vgl. Eich 2023).

Virtuellen weiterdenken unter den Fragen nach pädagogischem Handeln, die das Ereignis als Strukturlogik der Interaktion sowie als konstitutiv für das Eintreten in Persönlichkeitsbildungsprozessen begreift, die funktionalen Formen der Selbstorganisation überschreiten, wodurch Bezüge und Teilhabe am geteilten Virtuellen zum Vorschein kommen. Teilhabe am Virtuellen, an der Welt, die sich nicht in gesellschaftlicher Ordnung erschöpft, zu haben, setzt damit stetig Ereignisse voraus, die offene Beziehungen realisieren, die wiederum als Voraussetzung für Gestaltung und Veränderung von Welt(en) weitergedacht werden können.

## Literatur

- Cuntz, Michael (2008): Individuation, Werden und Kollektiv. Gilbert Simondon und seine „Ergänzende Bemerkung zu den Konsequenzen des Individuationsbegriffs“. In: Becker, Ilka/Cuntz, Michael/Kusser, Astrid (Hrsg.): *Unmenge – Wie verteilt sich Handlungsmacht? München: Wilhelm Fink Verlag*, S. 37–43.
- Eich, Corinna (2022): Die Herstellung des organlosen Körpers als Ent-Subjektivierung. Vorschlag einer deleuzianischen Perspektive auf das Feld Bildung und Digitalisierung. In: Endres, Eva-Maria/Puzio, Anna/Rutzmoser, Carolin (Hrsg.): *Menschsein in einer technisierten Welt. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Menschen im Zeichen der digitalen Transformation. Wiesbaden: Springer*, S. 193–208.
- Eich, Corinna (2023): Anerkennungsverhältnisse als Ereignis? Persönlichkeitsbildung mit Gilles Deleuze. In: Fritz, Alexis/Karl, Katharina (Hrsg.): *Persönlichkeitsbildung interdisziplinär. Die Bedeutung von Anerkennung und das Spannungsverhältnis zur Professionalität. Baden-Baden: Nomos*, S. 33–48.
- Deleuze, Gilles (2007): *Differenz und Wiederholung [1968]. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag*.
- Deleuze, Gilles (2017): *Unterhandlungen. 1972–1990 [1990]. 6. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp*.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Kapitalismus und Schizophrenie. Tausend Plateaus. [1980]. Berlin: Merve Verlag*.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2018): *Was ist Philosophie? [1991]. 7. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp*.
- Diefenbach, Katja (2010): Paradoxien der Politik. Zur Kritik der post-operaistischen Marx-Lektüre. In: Lenger, Hans-Joachim/Speck, Sarah/Strauss, Harald (Hrsg.): *Virtualität und Kontrolle. Hamburg: material-Verlag*, S. 72–87.
- Hilzensauer, Veronika/Hutflötz, Karin (2019): Wider das Primat des zweckrationalen Denkens. Eine Kritik am menschenunwürdigen Umgang mit sich selbst und anderen. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, H. 6/2, S. 43–70.
- Lechner, Theresa (2023a): Relationalität. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS*, S. 493–500.
- Lechner, Theresa (2023b): *Zwischen. Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa*.
- Leistert, Oliver (2018): Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung – zur Individuation und zum Verhältnis von Transindividuellem und Interindividuellem nach Gilbert Simondon. In: Eke, Norbert Otto/Hohlweck, Patrick (Hrsg.): *Zersetzung, Automatismen und Strukturauflösung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag*, S. 155–169.

- Meyer, Katrin (2011): Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari. In: Thomä, Dieter/Henning, Christoph/Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 291–296,
- Ott, Michaela (2010): Zwischen Virtualität und Kontrolle: Dividuelle Filmästhetiken. In: Lenger, Hans-Joachim/Speck, Sarah/Strauss, Harald (Hrsg.): Virtualität und Kontrolle. Hamburg: material-Verlag, S. 178–192.
- Pongratz, Ludwig A. (2017): Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung, Baden-Baden: Nomos, 159–172.
- Reichert, André (2013): Diagrammatik des Denkens. Descartes und Deleuze. Berlin: De Gruyter.
- Sanders, Olaf (2020): Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg Verlag.
- Schaub, Mirjam (2003): Gilles Deleuze im Wunderland. Zeit- als Ereignisphilosophie. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schleusener, Simon (2015): Kulturelle Komplexität. Gilles Deleuze und die Kulturtheorie der American Studies. Bielefeld: transcript.
- Young, Eugene B./Genesko, Gary/Watson, Janell (2013): The Deleuze and Guattari Dictionary. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.



### **III Bildungs- und erziehungs- philosophische Perspektiven auf Krisen der Welt(en)**

# Perspektiven verhandeln.

## Vom posthumanistischen Gesellschaftsvertrag

Agnieszka Czejkowska und Simone Müller

In diesem Beitrag zeigen wir ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie posthumanistische Überlegungen das dem humanistischen Bildungsgedanken innewohnenden Verständnis von Individuum und Gesellschaft verändern können. Anhand vertragstheoretischer Auseinandersetzungen, in denen die Grundstruktur des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft auf der Basis einer als universell angenommenen Vernunftfähigkeit artikuliert wird, entfalten wir eine bildungsphilosophische Auseinandersetzung um die posthumanistische Re-Artikulation besagter Motive und weisen auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Schulorganisation hin. Das machen wir in drei Schritten: Erstens thematisieren wir ausgehend vom aktuellen bildungspolitischen Auftrag des Schulsystems das grundsätzliche Ringen um gesellschaftlich Vertrags- und Verhandlungsfiktionen und ihre Menschenbilder im Zeitalter der Aufklärung und Staatenbildung. Wir widmen uns dabei zeitgenössischen Regierungsfragen sowie möglichen Vertragsmotiven und dekonstruieren diese, zweitens, unter posthumanistischen Vorzeichen. Drittens schließen wir mit bildungstheoretischen Überlegungen und Rückfragen ab. Wie der Titel nahelegt, verhandeln wir hier große Themen. Für uns bilden diese einen Auftakt zu weiterem Nachdenken über die Frage des Zusammenlebens in einer als „unregierbar“ apostrophierten Gesellschaft im – unter anderem durch posthumanistische Kritiklinien – problematisch gewordenen Anthropozän, das den bürgerlichen, weißen Menschen kapitalistischer Gesellschaften erneut zentriert.

### 1. Die Welt verhandeln und vermitteln

Das Thema der Jahrestagung 2022 *Geteilte/verteilte Welt(en)* fordert uns seit geraumer Zeit in der Lehrer:innenbildung auf eine besondere Weise. Vor allem die Frage der Vermittlung von Welt an sich beschäftigt uns, denn wie es so treffend im Call formuliert wurde: „Die Welt, die in Erziehung und Bildung vermittelt wird bzw. werden soll, wird scheinbar immer differenter, verteilter, in ihrer Geltung prekärer.“ Zugleich steht diese Zeitdiagnose in einer bemerkenswerten Diskrepanz zum Bildungsauftrag der Schule. So beinhaltet das österreichische Schulorganisationsgesetz einen klaren gesetzlichen Auftrag an die Schule: Neben der Verpflich-

tung „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen“ mitzuwirken, hat sie u. a. die Aufgabe, die jungen Menschen zu „pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“ heranzubilden. Ebenso gesetzlich verankert ist der Umstand, dass diese jungen Menschen „zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt [werden sollen], dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein [sollen] sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (vgl. SCHOG 2022, Abs. 1/§ 2).

### 1.1 Schule und Fiktion: Vom Naturzustand zur bürgerlichen Gesellschaft

Dieser Absatz 1 des § 2 des geltenden Schulorganisationsgesetzes hat es bildungsphilosophisch in sich, lassen sich darin grundlegende Motive der klassischen Vertragstheorien, wie sie Thomas Hobbes (1651/2002), John Locke (1651/1992), Jean-Jacques Rousseau (1762/2000) und Immanuel Kant (1793/1992) formulierten, ebenso erkennen wie Friedrich Schillers (1801/2000) Entwurf und Herstellung eines *ästhetischen Zustands* als Ziel des bürgerlichen Bildungsideals. Wie dort finden wir auch in dem zitierten Gesetzestext einen Rekurs auf die zwei in den klassischen Vertragstheorien kontrastierten sozialen Weltbilder: Die Welt vor dem Vertragsabschluss, der so genannte *Naturzustand* bzw. *Urzustand*, und die ersehnte danach, die in einer *bürgerlichen Gesellschaft* resultieren soll. Schule führt, folgen wir § 2, nach wie vor in diese imaginierte bürgerliche Gesellschaft eines gegebenen Territoriums – markiert als österreichisches Staatsgebiet – ein. Die bürgerliche Welt zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie auf eine konsensuell bestimmte Weise organisiert ist; sie ist ein Gemeinwesen im Gegensatz zum „egoistischen“ Naturzustand. Je nach Autor wird der vorvertragliche Zustand unterschiedlich verfasst: Während Hobbes (1651/2002) den Naturzustand als einen „elenden Zustand eines Krieges aller gegen alle“ (ebd., S. 152) definiert, beschreibt Rousseau (1762/2000) den Naturzustand als ein Zusammenleben in „primitiver Unabhängigkeit“ (ebd., S. 12). Da auch für den Gesellschaftskritiker Rousseau die bürgerliche Gemeinschaft durchaus Vorteile gegenüber dem Naturzustand bietet, wird die gesellschaftliche Ordnung zu einem „geheiligten Recht“ (ebd.), das auf *Übereinkunft* gründet. Wie auch immer der Naturzustand vorgestellt wird – er ist ein fiktiver Zustand, der für das Leben vor einem funktionierenden Gemeinwesen und den Errungenschaften der Zivilisation steht. Ebenso fiktiv ist der Gesellschaftsvertrag, der abgeschlossen wird. Beide Fiktionen dienen zur Legitimation gesellschaftspolitischer Entwürfe und als Begründungsbasis für

Moralkonzeptionen. In diesem Kontext haben die bei Hobbes, Locke, Rousseau, Kant und Schiller unterschiedlich bemühten Menschenbilder ein wesentliches Detail gemeinsam: Alle sind aufgefordert, zur Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den eigenen Interessen Stellung zu beziehen, ihre Entscheidungen als rationale, vernunftfähige Subjekte zu fällen und den Vertrag einzuhalten. Gemeinsam ist in diesem Zusammenhang den angeführten Vertragstheorien auch, dass dabei der Subjektstatus als ein exklusiver vorgestellt wird, insofern dieser eben nur einem Teil der Bevölkerung zukommt, nämlich demjenigen, der einen bestimmten sozialen Stand und Status aufweisen kann. Der Gesellschaftsvertrag ist damit auch von Beginn an ein *Geschlechtervertrag* (Pateman 1994), denn nur eine Hälfte der als Bürger definierten Menschheit ist vertragsfähig. So wird Frauen Vertragsfähigkeit bloß im Rahmen des kleineren Modells der Gesellschaft, der bürgerlichen Ehe und Familie, zugesprochen.

Mit der Frage nach den Institutionen und darin zu gewährleistender Gerechtigkeit setzte Rawls in den 1970er Jahren (1971/2003) einen anderen Akzent als seine Vorgänger. Widmeten sich jene den Fragen der Legitimation von Herrschaft, beschäftigen ihn Institutionen, die die Lebenschancen von Menschen bestimmen. Die Raffinesse seiner Konzeption des Urzustands, als einen durch den *Schleier des Nichtwissens* (ebd., S. 162) beschränkten, liegt darin begründet, den eigenen künftigen Stand, Status, das Geschlecht, die Hautfarbe etc. nicht zu kennen und so eine gerechtere Welt zu imaginieren. Die unterschiedlichen sozialen Welten sollen so gleichermaßen faire Zu- und Verteilung erfahren, denn schließlich würde sich die eigene Position erst nach dem vertraglichen Abschluss offenbaren. Dieser letzte große Entwurf einer Vertragstheorie ist eine typische Zeiterscheinung der vom Strukturwandel gezeichneten Spätmoderne: Der flexible Mensch findet sich in einer individualisierten Gesellschaft wieder, deren Vielfalt an Institutionen und Organisationen Halt bieten soll. Nichtsdestotrotz ist auch bei Rawls die Gesellschaft „nach“ dem Gesellschaftsvertrag eine entsprechend universellen, rationalen und potenziell von allen akzeptierbaren normativen Kriterien gestaltete. Damit changiert das Vertragsmotiv, analog zum bürgerlichen Bildungsideal, zwischen den zwei Polen *Selbsterschaffung und individuelle Autonomie* des Menschen und einer *an Vernunft und Gerechtigkeit orientierten Gemeinschaft*.

Vertragstheorien lassen sich somit, trotz unterschiedlicher Ausformulierungen, als übergreifende Begründungsformation verstehen, die auf dem beschriebenen Verständnis vom Verhältnis Individuum/Gesellschaft, der Annahme einer einzigen gemeinsamen Wirklichkeit (Metaphysik), einer souveränen Subjektposition und einem universell gedachten Vernunftprinzip basiert. Ungeachtet der rawlsschen Relativierung und damit der Erweiterung von Perspektiven bleibt das vorausgesetzte universelle Vernunftsubjekt, zeit-, ort- und körperlos – der männlich weiße Bias der „unmarkierten“ Erkenntnisposition (vgl. Haraway 1995, S. 87) schreibt sich fort.

## 1.2 Subjekt-Welt(en)-Relationen neu verhandeln

Prozesse der veränderten Produktionsweise, die Ökonomisierung des Sozialen und spätestens die Digitalisierung fordern gegenwärtig Grundmotive von Bildungs- und Vertragstheorien gleichermaßen heraus: Dabei kommen unterschiedliche ökonomische, ethische und anthropologische Werthaltungen und Interessen zum Ausdruck (vgl. Dürbeck 2018), vertraute Perspektiven auf die Organisation des Zusammenlebens verschieben sich. In jenem Augenblick, in dem sich etwa der Staat aus seiner gesellschaftspolitischen Verantwortung zurückziehen begonnen hat – je nach Kontinent sprechen wir von den 1960er Jahren in den USA bis zu den 1980er Jahren in der UK und nach und nach in Kontinentaleuropa – hat der Kontraktualismus, in Form einer Vereinbarungskultur unter den „Zurückgelassenen“ Hochkonjunktur, da diese Vereinbarungen – ähnlich dem Gesellschaftsvertrag, der einst Gott ersetzte – den Staat zu ersetzen schienen. Über eine kurze Periode wird damit die Autonomie des Subjekts in Form einer Vereinbarungskultur, die das Zusammenleben und -arbeiten mittels vernünftig Zielsetzungen und ihrer Zusicherungen individuell verhandelt, „abgefeiert“. (Dzierzbicka 2006) Mit der Verlagerung der Autonomie auf Institutionen erfolgt eine interessante Verschiebung bzw. Dezentrierung des Subjekts. Denn spätestens als das Subjekt selbst zum Unternehmen wird, scheint der Erfolg der Ökonomisierung menschlichen Zusammenlebens unaufhaltsam. Doch die Gesellschaft bleibt unregierbar, wie Grégoire Chamayou (2019) im Rahmen seiner Genealogie des autoritären Liberalismus herausarbeitet. Disziplinlosigkeit von Arbeiter:innen, Interessensverbände und Soziale Bewegungen formieren sich zu einem unproduktiven Gegenaktionismus als Antwort auf Deregulierungsprozesse von Unternehmen und Konzernen, die zu mächtigen mit dem Staat konkurrierenden Privatregierungen aufgestiegen sind: Unter welchen Umständen können Verhandlungen zwischen den verschiedenen Positionen und Interessensgruppen sinnvoll geführt werden und wie kommen wir sinnvollerweise zu Ergebnissen? Als Beispiel für sinnvolle Ergebnisse gelten angesichts der neustrukturierten Welt die seit den 1960er Jahren geführten Verhandlungen von Verschmutzungsrechten, heute bekannt als Emissionshandelssystem für CO<sub>2</sub> und andere Treibhausgase. Heute gelten sie, gemessen an den gesetzten Zielen, als gescheitert. Zum Zeitpunkt der Ideenentwicklung war es ein Versuch, die unterschiedlichen Positionen – Industrie versus Umweltbewegungen – pragmatisch zu versöhnen.

Heute fordern interdisziplinäre Narrative wie jene des Anthropozäns und des Posthumanismus beständig die Fiktion einer anthropozentristischen Subjekt-Welt-Relation heraus. Sie gilt es unmissverständlich und prinzipiell neu zu verhandeln (vgl. Wimmer 2019). Denn in der tiefenzeitlichen Perspektive wird der Mensch nicht nur zum maßgeblichen Akteur einer geochronologischen Epoche (vgl. Hüpkes 2020), dessen bewährtes Denken und Handeln keine Lösungen

bietet und dessen Stellung im Mittelpunkt und als einziger Handelnder der Geschichte ganz grundlegend fraglich wird. Er wird zudem konzeptionell Teil einer komplexen Gesamtheit, mit der es einen zukunftsfähigen Umgang braucht. Die seit der Aufklärung betriebene Entsubjektivierung der Welt (Serres 1994, S. 60), also jener Prozess, der dem uns Menschen Umgebenden den Status des Subjekts sukzessive entzog, stellt sich am Ende des Tages als ein ziemlich irrationaler Zugang zur Welt dar, da diese vom *Lebendigen* bestimmt wird: „Es ließ sich eine ‚physische‘ und eine ‚Humangeografie‘ unterscheiden, als handle es sich um zwei übereinandergelagerte Schichten. Aber wie kann angegeben werden, wo wir uns befinden, wenn dieses Etwas ‚auf‘ oder ‚in‘ dem wir sitzen, auf unsere Handlungen zu reagieren beginnt, zu uns zurückkommt, uns umschließt, uns beherrscht, etwas von uns verlangt und uns in seinem Lauf mitreißt?“ (Latour 2018, S. 52, Herv. i.O.) Die Folgen der Externalisierung von sozialen und ökologischen Kosten stellen die bewährten linearen Verhandlungskategorien *Territorium* und *Zeit* in Frage. Die Welt ist verbunden wie noch nie. Rosi Braidotti lenkt vor diesem Hintergrund den Blick auf das Ausgeschlossene und warnt vor einer falschen Einheit: „we are interconnected but also internally fractured by structural injustices and discrepancies in access to resources“ (Braidotti 2016a, S. 387). Die globalen Auswirkungen des menschlichen Eingriffs holen uns ein, Investitionen in die Zukunft entwickeln sich nicht selten zu Bedrohungsszenarien der menschlichen Existenz. Der ungleiche Bezug bleibt jedoch nicht ausschließlich auf die unmittelbare Welt, die Erde, bezogen, sondern auf diverse Universen. Um es zuzuspitzen, denke man etwa an die Verheißungen der vielen Welten im *Metaverse* oder die Befürchtungen der Auswirkungen des überproportional ansteigenden irdischen Mülls im Weltraum. Abgesteckte Grenzen von Natur, Kultur und Fortschritt verschwimmen unweigerlich. Damit steht die für die Erziehungsphilosophie und pädagogische Praxis in besonderer Weise zentralen Kategorien Zukunft und Fortschritt (vgl. Bünger/Czejkowska/Lohmann/Steffens 2022) ebenso in Frage wie die bürgerliche *Humanitas*.

Es sind gerade die impliziten Menschenbilder, die in akuten Situationen ethisch und handlungsrelevant werden. Und wir möchten vorweg darauf hinweisen, dass die Diskurse über den Menschen selbst das Ergebnis einer bestimmten soziohistorischen Konstellation und einer ihr entsprechenden Betrachtungsweise sind – auch der Blick in die Vergangenheit. Wir erinnern uns: Die Frage der Selbstbestimmung hat in einem bestimmten historischen Moment den jungen Disziplinen, der Philosophischen Anthropologie und der Pädagogik, Flügel verliehen, sie aber zugleich in ihren problematischen Setzungen aneinandergebunden. Inzwischen scheinen beide etwas aus dem Takt geraten zu sein (vgl. Czejkowska 2023). Zum einen befördert die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik Nachbarwissenschaften wie Psychologie und Soziologie zu impulsgebenden Instanzen, den Menschen und seine Sozialität auszulegen. Zum anderen ist die Philosophische Anthropologie als Fachdisziplin eines bestimmten westlich-

europäischen Wissens desavouiert (vgl. Rölli 2021). Versuche, anthropologische Universalismen, die stets flüchtig bleiben, zu fixieren, sind zu problematisch geworden. Diesbezügliche Bilder sind, wenig überraschend, schillernd, politisch wie ökonomisch aufgeladen: Sie reichen von idealisierenden Schwärmereien bis zu dystopischen Menschenbildern. Gemeinsam ist ihnen eine unvermeidliche diskriminierende Praxis. Der Mensch ist meistens nicht wie er sein sollte. Die Konsequenzen, die aus dieser Erkenntnis gezogen werden, dienen selten dem „Erhabenen“. Lässt sich die Debatte um Selbstbestimmung des Menschen angesichts dieser neuen Konstellationen ernsthaft weiterführen?

Ein Denken, das sich von diesem Drang, den Menschen zu definieren und zu fixieren, zu lösen sucht, eröffnet eine Perspektive, die Welt(en) anders zu verbinden und zu vermitteln. Die Verbindungen laufen dann quer zu gewohnten Unterscheidungen: „This transversal alliance today involves non-human agents, technologically-mediated elements, earth-others (land, waters, plants, animals) and non-human inorganic agents (plastic, wires, information highways, algorithms, etc.“ (Braidotti 2018, S. 51). Diese neue Ordnung stellt das Selbstverständnis des Menschen radikal in Frage aber auch das der Gesellschaft.

## 2. Verschiebungen unter posthumanistischen Vorzeichen

Teil dieser Infragestellung von Verständnissen von Mensch und Gesellschaft ist das posthumanistische Anliegen der Dezentrierung. Letztere ist in bildungsphilosophischen Zusammenhängen spätestens seit den Einsätzen des Poststrukturalismus angekommen (für einen Überblick siehe Froebus 2019). Allerdings stellt jener Posthumanismus, der uns hier interessiert, eine Radikalisierung der Dezentrierungsbewegung dar: nicht nur das Subjekt als bildungstheoretische Kategorie wird radikal de-essentialisiert und de-zentriert und dabei verkörpert und situiert, sondern auch der Mensch als Spezies und transzendente Kategorie (vgl. u. a. Braidotti 2016b, S. 14). Gleichzeitig verliert die *bürgerliche Gesellschaft* als Gemeinschaft vernunftbegabter Individuen an Tragkraft, weil sie etwa von feministischer und postkolonialer Kritik als eurozentrisches, androzentrisches, aber hegemoniales Partikularideal mit spezifischen naturalisierten Mensch- und Weltbildern demaskiert wird. Betont wird damit ebenfalls, dass Gesellschaft und Subjekt voneinander durchdrungen sind und einander nicht gegenüberstehen. Aus einer essenzialismus- und universalismuskritischen Sichtweise sind demnach der Vertragsgedanke sowie die beschriebenen, in Vertrags- und Bildungstheorien angelegten Motive und deren Denkvorsetzungen problematisch. Es gilt daher, Subjekt, Gesellschaft und deren Verhältnis jenseits idealistischer Denkfiguren und metaphysischer Setzungen neu zu befragen. Diese Herausforderungen akzentuieren sich im Angesicht der immer prekärer werdenden Zukunft vor dem Hintergrund des Artensterbens und der Klimakrise

in neuer Weise: Wie Subjektivität und Sozialität bzw. gesellschaftliche Verhältnisse in mehr als menschlichen Zusammenhängen denken? Die Dezentrierung des Menschen ist Ausdruck einer Krise gängiger Epistemologien der Moderne, die einige posthumanistische Ansätze vor dem Hintergrund der Kritik an deren Anthropozentrismus artikulieren (vgl. u. a. Cudworth/Hobden 2015; Wolfe 2010, S. 34; Latour 2018). Diese Theorieangebote können demnach Ansatzpunkte für die Neujustierung des beschriebenen Problemzusammenhangs bieten und dabei bildungsphilosophische Perspektiven eröffnen.

Hinter dem mittlerweile zum Schlagwort gewordenen Begriff *Posthumanismus* stecken verschiedene Linien und Traditionen mit teils widersprüchlichen Intentionen und Ausgangspunkten. Katharina Hoppe (2021, S. 257 ff.) etwa arbeitet drei zentrale Stränge des Posthumanismus heraus: Erstens nennt sie Theorieangebote, die ausgehend von Informatisierungsprozessen antiessentialistische Konzeptionen von Körperlichkeit vorschlagen (siehe u. a. Hayles 1999). Zweitens führt sie transhumanistische Ansätze an, deren Vision die Überwindung von menschlichen Begrenztheiten zum Beispiel durch technische „Verbesserungen“ ist (siehe u. a. Sorgner 2020; für eine pädagogische Perspektive siehe Kluge/Lohmann/Steffens 2014). Der dritte Strang des Posthumanismus ist jener, der für unsere weiteren Überlegungen hinsichtlich der Dekonstruktion vertragstheoretischer Motive sowie des Vertragsdenkens selbst relevant ist. Er versteht sich als Humanismuskritik und reiht sich damit in die (durchaus problematische) Traditionslinie eines Martin Heideggers, aber auch jener Michel Foucaults ein, wobei er sich insofern vom Antihumanismus dieser beiden Autoren unterscheidet, als durch das *post* angezeigt wird, dass keine Überwindung des Humanismus und dessen Denkfiguren behauptet wird, sondern dass ein kritisches Durcharbeiten, „eine andauernde Dekonstruktion“ (Herbrechter 2016, S. 62) des humanistischen Erbes angestrebt wird (vgl. auch: Ferrando 2019, S. 4). Darüber hinaus spielt eine differenz- und ungleichheitssensible Perspektive in Resonanz zu feministischen und postkolonialen Auseinandersetzungen eine zentrale Rolle sowie die Kritik am Anthropozentrismus humanistischer Entwürfe. Zentral an diesem Diskurs partizipiert Donna Haraway, die sich allerdings eher vom Label *Posthumanismus* unter anderem deshalb distanziert, weil damit oft transhumanistische und/oder naiv technophile Ansätze in Verbindung gebracht werden (vgl. Haraway/Franklin 2017, S. 50). Francesca Ferrando (2013) nennt den Strang, den wir weiterverfolgen wollen, auch die „post-anthropozentrische“ und „post-dualistische“ (S. 27) Strömung des Posthumanismus, weil sie onto-epistemologisch von Hybridität ausgeht und Vorstellungen von einer menschlichen Sonderstellung ablehnt. Diese spezifische Auslegung des Posthumanismus schließt an die poststrukturalistische Dezentrierung des Subjekts an und verfolgt eine relationale Analyseperspektive. Beides wird aber dahingehend radikalisiert, als *der Mensch* als Kollektivsubjekt und onto-epistemologisch privilegierte Spezies fraglich wird. Ziel ist dabei, Differenzen und Dualismen (wie etwa Mensch/Anderes;

Identität/Alterität) zu historisieren, zu enthierarchisieren und so machtvolle Grenzziehungen zu befragen, brüchig werden zu lassen sowie zu rekonfigurieren (vgl. Hoppe 2021, S. 259).

Die onto-epistemologische „Verflachung“ im Sinne einer Ablehnung dualistisch und damit hierarchisch aufgeteilter Seins- und Gegenstandsbereiche, die traditionell dem Erkenntnisprozess sowie erkenntnisleitenden Konzepten vorgeschaltete werden (vgl. u. a. Friedrichs/Müller/Niggemann/Rinaldi i. E.) teilt diese Auslegung des Posthumanismus mit verwandten Ansätzen wie etwa der Akteur-Netzwerk-Theorie oder Neuen Materialismen (siehe u. a.: Latour 2007; Barad 2003). Stärker als in letztgenannten Strömungen sind für uns allerdings besonders drei zentrale Aspekte von Bedeutung, die Haraway in ihrem Gesamtwerk, verstärkt ab dem *Companion Species Manifest* (2003/2016b), herausarbeitet.

Erstens: Die relationale Analyseperspektive bezieht sich nicht auf rein formale Beziehungen, die auf deskriptiver Ebene eine Verbindung zwischen verschiedenen Akteur:innen bezeichnen (kritisch: Mersch 2022). Vielmehr meint Relationalität ein prozesshaftes Re-Konfigurieren von Welt(en) (im Original: *worlding*; Haraway 2016a, S. 13) durch verschiedenste, nicht nur menschliche Akteur:innen. Den Relationen wohnt damit eine ethische Dimension inne, weil sie ausgestaltungsbedürftig sind und diskursiv-materielle Realitäten erzeugen. Durch dieses Verständnis der Prozesshaftigkeit von allem Seienden sowie der relationalen Angewiesenheit auf *das Andere* werden Entitäten als Produkt weltlicher Beziehungen fassbar: Wir sind „[n]icht in der Welt, sondern von der Welt“ (Haraway 2018, S. 26). Daher schlägt Karen Barad (2007) vor, von einer „ethico-onto-epistemology“ (S. 90) zu sprechen.

Zweitens: Die Relationalität bezieht sich nicht auf eine nachträgliche Verbindung von verschiedenen Entitäten, sondern setzt voraus, dass jede Entität nur prozessual aus Beziehungsgefügen performativ entsteht. Die kleinste mögliche Analyseeinheit wäre somit die Relation und ethisch relevant ist, was in spezifischen, verkörperten und situierten Relationsgefügen entsteht bzw. verhindert wird (vgl. Haraway 2016b, S. 111). Ein beständiges In-Beziehung-Werden als ontologische Ausgangssituation ist nicht essentialistisch, sondern politisch und kann so und auch anders sein. In Beziehung zu stehen und Beziehungen zu gestalten bedeutet auch, „teilzuhaben an der Rekonfiguration einer gemeinsamen Welt, die stets im Begriff ist sich zu erneuern“ (Bilgi 2022, S. 310).

Drittens: Von einer Verflachung auf ethico-onto-epistemologischer Ebene kann nicht auf eine wie auch immer geartete soziale oder politische Gleichheit der Akteur:innen geschlossen werden. Vielmehr konstituieren sich Beziehungen innerhalb signifikanter Ungleichheiten, unterschiedlich verteilter Handlungsmacht, Verantwortlichkeit, Prekarität und Verletzlichkeit. Jede Umgestaltung von Relationsgefügen rekonfiguriert diese Differenzen lediglich und löst sie nicht auf (vgl. Hoppe 2019, S. 134). Dies deutet darauf hin, dass spezifisch menschliche Verantwortlichkeit, wenn auch höchst ungleich verteilt, in gesellschaftlichen

Verhältnissen, die auch von nicht-menschlichen Akteur\*innen bzw. innerhalb einer Beziehungshaftigkeit mit diesen mitgestaltet werden, weiterhin thematisiert werden kann und muss. Eine post-anthropozentrische Ethik kommt daher nicht ohne einen „strategischen Anthropozentrismus“ (Hoppe 2021, S. 248) aus, wenngleich Anthropozentrismus selbst als machtvolleres Gesellschaftsverhältnis zur Disposition steht (vgl. Müller 2021, S. 196 ff.).

## 2.1 Grenzen zwischen Mensch und Welt überschreiten – Welt(en) re-artikulieren

Beschriebene post-anthropozentrische Ethik bricht mit den vorher problematisierten vertragstheoretischen Vorstellungen von Subjekt, Gesellschaft, Welt und deren Verhältnissen und geht auch über die klassisch materialistische Vorstellung vom Individuum als *Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse* hinaus. Es kommt ein prekäres, situatives, fragmentiertes und offenes Gefüge in den Blick – beständig re-konfiguriert aus einer Vielzahl von biologischen, chemischen, sozialen, pädagogischen und artenübergreifenden „Intraaktionen“ (Barad 2015, S. 42). Jenseits von Selbst-Identität lässt sich Individualität nun als spezifisch situiertes, aber heterogenes Kollektiv-Werden verstehen, das in der „Symbiogenese“ (Haraway 2018, S. 85) verschiedener organischer, technischer, menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen prozessiert. Haraway spricht anstatt von Akteur:innen oder Entitäten daher von „Holobionten“: Sie „werden durch polytemporale und polyspatiale Verknüpfungen zusammengehalten, wobei sie mit anderen Holobionten in komplexen Mustern interagieren [...], sie bringen einander durch semiotisch-materielle Involutionsen, Ein- und Umstülpungen hervor, die wiederum aus vorangegangenen Verstrickungen hervorgegangen sind“ (ebd., S. 86).

Besonders zwei potenzielle Missverständnisse einer so ausgelegten relationalen, post-anthropozentrischen Ethico-Onto-Epistemologie möchten wir vorsorglich adressieren. Erstens zeigt sie keine romantisierende und totalisierende Alles-ist-mit-allem-verbunden-Perspektive an. Dieser wird ebenso eine Absage erteilt wie der Annahme einer ahistorischen, körperlosen und vernunftbegründeten Subjektposition. Beide Konstrukte verstellen den Blick auf konkrete, historisch örtlich und zeitlich situierte sowie verkörperte Beziehungen und die Verhältnisse, die diese bedingen. „Nichts ist mit allem verbunden, alles ist mit etwas verbunden“ (Haraway 2018, S. 48). Daraus resultiert – in Entgegnung zum zweiten potenziellen Missverständnis – eben kein Relativismus im Sinne einer bloßen Antithese zu Moralvorstellungen und daraus abgeleiteten Normenkatalogen. Positionierungen innerhalb dieser Relationen sind möglich und nötig, denn diese sind Antwort auf spezifische Konstellationen, in denen im Eintreten für oder gegen konkrete Beziehungen je unterschiedliche semiotisch-materielle Welten re-artikuliert werden.

Absurd ist demnach die Vorstellung, es könnte eine einfache Aktualisierung vertragstheoretischer Motive unter posthumanistischen Vorzeichen geben, z. B. in der Form, dass Tiere oder andere Entitäten nun zu gleichberechtigten, gleichberechtigten oder mitverhandelnden Akteur:innen werden, wenn es um die Ausgestaltung des Zusammenlebens geht<sup>1</sup> (vgl. u. a. Janicka 2020). Vielmehr muss die Suchbewegung hin zu gerechten gesellschaftlichen Verhältnisse ausgeweitet werden auf die Frage, wie die Re-Artikulation von Welt(en) vor dem Hintergrund von Multispezies-Geflechtern auch in Form einer sorgenden epistemologischen Praxis als Hervorbringung und Realisierung von Seins-, Lebens- und Denkweisen verhandelt werden kann (vgl. Haraway 2008, S. 287). Doch auch wenn nicht-menschliche Entitäten nicht einfach zu zusätzlichen Akteur:innen oder Adressat:innen eines Gesellschaftsvertrags gemacht werden können, die nun unspezifisch berücksichtigt werden müssen, wird durch diese posthumanistischen Betrachtungen dennoch in gänzlich neuer Weise fraglich, wer oder was in welcher sozialen Konstellation performative Macht hat und inwiefern diese vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der Gestaltung einer gemeinsamen Welt je situativ relevant wird. Auch wer Adressat:innen einer antwortenden Haltung sind, kann so neu verhandelt werden.

## 2.2 Responsabilität als epistemologische Sorge um Welt(en)

Vor dem Hintergrund ge-/verteilter Welt(en) stellt sich die Frage, wie sich ein antwortender Weltbezug in Anbetracht von Beziehungen denken lässt, in denen es unterschiedliche Modi und Möglichkeiten des In-Beziehung-Tretens gibt und in denen Antworten sich kognitiv und affektiv in mehr als menschlichen Zusammenhängen vollzieht. Ein erster Schritt scheint die Entwicklung einer aufmerksamen, responsiven und offenen Haltung zu sein, sodass „Welt(en) selbst zum Gegenstand der Sorge werden kann“ (Bilgi 2022, S. 313). Mit dieser Forderung stellt sich zugleich die Frage nach den Bedingungen, um antwortende Beziehungen einzufordern, einzuüben und zu praktizieren. Damit ist die antwortende Haltung als Bezugspunkt mehr als eine individuelle pädagogische Adressierung in erzieherischer Absicht: Sie ermöglicht vielmehr von einem gesellschaftlichen Standpunkt her die Art und Weise zu transformieren, wie Selbst- Anderen- und Weltbezüge und -verständnisse verhandelt und artikuliert werden. Und sie fragt nach gesellschaftlichen Bedingungen, damit epistemologische Sorge als Beziehungspraxis und Grundlage für ein gutes Leben konkret eingefordert, eingeübt und praktiziert werden kann.

---

1 Eine solches, im Grunde zutiefst anthropozentristisches, Motiv legte UN-Generalsekretär António Guterres 2022 bei seiner Auftaktrede zur Weltnaturkonferenz in Montréal nahe, als er einen „Friedensvertrag mit der Natur“ forderte.

Haraway (2016a, S. 36 ff.) exemplifiziert dieses Verständnis von Antworten als epistemologische Sorge (s.a. Puig de la Bellacasa 2017) um Beziehungsweisen an der Auseinandersetzung mit Hanna Arendts (2011) Analysen in *Eichmann in Jerusalem*. Sie argumentiert mit Arendt, Eichmann wäre nicht nur aufgrund eines Mangels an Empathie böse, sondern weil es für ihn unter anderem vor dem Hintergrund der Nazi-Ideologie gar keine intelligible Option darstellt, sich vom Anderen berühren zu lassen, es überhaupt als relevante Position anzuerkennen, die eine ethische Antwort erforderlich macht oder die es sogar unumgänglich macht, mit ihr in einen ethischen Prozess des Antwortens einzutreten.

Voraussetzung für antwortendes In-Beziehung-Werden ist für Haraway also die *Responsabilität* (im Original: *response-ability*; Haraway 2016a, S. 20). Sie bezeichnet eine Art kognitiver und affektiver Zugewandtheit, Offenheit und Bereitschaft, sich mit vielfältigen Anderen *verwandt* zu machen (vgl. Haraway 2018, S. 137 ff.). Die daraus abgeleitete, provokante Forderung Haraways lautet: „[M]ake kin, not babies!“ (Haraway 2016a, S. 103). *Kinship* – Verwandtschaft – versteht Haraway als politisch bzw. politisierte Relationalität und nicht an biologische Grenzen gebunden. Vielmehr versucht das Konzept, diese mit genetischer, rechtlicher bzw. sozialisierter Verwandtschaft assoziierten Grenzen zu hinterfragen, zu verschieben und in ihrer zentralen Bedeutung für affektive und sorgende Zugewandtheit obsolet zu machen. Sich-Verwandt-Machen fasst sie demzufolge als politische und politisierende Praxis des Antwortens mit der Welt und *response-ability* als Fähigkeit zum ethischen Weltbezug im Sinne eines Eingehens von wechselseitigen Beziehungen des Antwortens.

Dieses Verständnis von *Kin* geht über kritische, aber noch im Anthropozentrischen verbleibende Konzeptionen von Solidarität (siehe u. a.: Adamczak 2017) hinaus, weil es keine geteilte politische Vision voraussetzt, sondern den Fokus auf eine antwortende Suchbewegung Richtung gutes Leben mit differenten Anderen legt. „Who lives and who dies, and how in this kinship rather than that one? What shape is this kinship, where and whom do its lines connect and disconnect, and so what? What must be cut and what must be tied if multispecies flourishing on earth, including human and other-than-human beings in kinship, are to have a chance“ (Haraway 2016a, S. 2)? Innerhalb von Versuchen des Antwortens könnten andere, situierte, partielle Artikulationen von Welt(en) entspringen. Das bedeutet, dass innerhalb von hervorbringenden Vollzügen sowohl vormalig von der Bühne der „Weltgeschichte“ abwesende Akteur:innen politisch und emanzipatorisch in Kraft gesetzt als auch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer transformierenden Weise re-artikuliert werden könnten – allerdings keineswegs „von wenigen für alle“, sondern in kollektiver Praxis, die immer positioniert ist und auf die Umarbeitung der Produktionsmittel des Denkens genauso zielt wie auf die Veränderung machtvoller habitualisierter Vollzüge.

### 3. Resümee

Wenn pädagogische Zukunftsversprechen, die im Alltagsverständnis häufig in Verbindung stehen mit der Vorstellung einer linearen generationellen Erneuerung, mit dem Konzept *Kinship* konfrontiert werden, bei dem Verwandtschaft als situierte, aber von Vergangenheit und Zukunft, von Erbschaften und (Un-)Möglichkeiten, von Anwesendem und Abwesendem durchdrungene antwortende Beziehung verstanden wird, zeigt sich: ein Neuanfang durch Bildung ist nicht möglich, weswegen beispielsweise Anna Tsing (2019) fordert, dass wir lernen müssen, auf den Ruinen unserer Welt zu leben und nach Antworten und Verbindungslinien zu suchen, wie gutes (Zusammen-)Leben auf einem „beschädigten Planeten“ (Tsing et al. 2017) noch möglich ist. Wie könnte ein entsprechender „Zeitort des Lernens“ (Haraway 2018, S. 10), in dem die Idee eines verantwortlichen Lebens verfolgt werden kann, aussehen? Wie ist dieser gegenwärtig (nicht utopisch oder dystopisch; siehe dazu: Friedrichs 2022), in „unzähligen unfertigen Konfigurationen aus Orten, Zeiten, Materien, Bedeutungen“ (Haraway 2018, S. 9) zu realisieren, sodass in dieser „Verschränkung unterschiedlicher Zeitlichkeiten und Geschichten in der Gegenwart“ ein „Horizont für mögliche Transformationen“ (Hoppe 2021, S. 323) eröffnet werden kann?

Wie Prozesse des Lernens oder der Bildung gefördert und ermöglicht werden können, bleibt ein genuin pädagogisches Problem, wird aber als Herausforderung neu akzentuiert, eine affirmative Haltung zum Ringen um Möglichkeiten, Dringlichkeiten sowie zum Verhandeln von Ein- und Ausschlüssen unter der Voraussetzung von Offenheit und Unabgeschlossenheit zu kultivieren. Damit ist ein Bildungsverständnis angezeigt, dass nicht (nur) Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung umfasst, sondern vor allem eine affektiv-ästhetische Dimension anspricht, innerhalb derer nach einer emanzipatorischen, verbindenden und post-anthropozentrischen „Transformation von Seins- und Wahrnehmungsweisen“ (Beiler 2022, S. 295) gesucht werden kann. Ruth Sonderegger (2019) spricht in Anlehnung an postkoloniale und feministische Autor:innen sowie mit Bezug auf die Armutspraktiken der Kyniker:innen vom „Ent lüben“ habitualisierter Praktiken und thematisiert die Affektivität von Denken und Handeln, die es (mühsam) umzuarbeiten gilt. Bildung im Sinne eines Erlösungsversprechen ist damit ebenso suspendiert wie die Vorstellung eines autonomen Vernunftsubjekts, dessen Bewusstseinsbildung dann zur gesellschaftlichen Veränderung führt, wenn eine kritische Masse an Subjekten mit den entsprechenden Informationen und Kompetenzen ausgestattet ist. Letzteres Verständnis bis heute in Bildungsverständnisse eingelagert, wie etwa am Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ersichtlich (vgl. Stimm/Müller 2023, s.a. Kleinschmidt 2022).

Eine möglicherweise auch für bildungsphilosophische Überlegungen und bildungstheoretische Einsätze lohnende Strategie für ein transformatives Gegenwartig-Sein ist „SF“ (string figures, science fact, speculative fabulation, Science-

Fiction, speculative feminism, so in de ficelles, so far; vgl. Haraway 2016a, S. 3). SF bezeichnet eine methodologische Orientierung in zweifacher Hinsicht: erstens versucht SF, verschiedene Wissensbestände und situiertes Wissen (Haraway 1988/2001) miteinander zu verbinden, um daraus neue Geschichten zu entwerfen und damit Welt(en) zu re-artikulieren. Zweitens, versucht SF, problematische, „troubling“ (Haraway 2016a, S. 14) Stränge von derzeit tradierten Narrativen nachzuspüren, um so Geschichten neu zu erzählen oder unerzählte Teile in den Fokus zu rücken: „These string figures are *thinking* as well as *making* practices, pedagogical practices and cosmological performances“ (Haraway 2016a, S. 14; Herv. i.O.). Dahinter steht das von Ursula Le Guin (1986/2019) skizzierte Wissenschaftsverständnis in *The Carrier Bag Theory of Fiction*, in der sie Wissenschaft als Erzähltechnologie beschreibt. Vor diesem Hintergrund werden Bildungsphilosophie und bildungstheoretische Einsätze als Möglichkeiten begreifbar, neue Geschichten jenseits tradierter disziplinärer Erzählmuster zu entwerfen, indem z. B. Begriffe und Grundlagen neu befragt sowie verschiedene Wissensbestände auch jenseits des hegemonialen Kanons verbunden werden (vgl. Müller 2023). Dieses Verständnis von Wissenschaft verweist auf die Notwendigkeit einer antwortenden Involviertheit und Intervention in Erkenntnis-, Wissens- und Handlungspraktiken, wie sie bereits von feministischer und postkolonialer Seite gefordert wurde (vgl. u. a. Barla/Hubatschke 2017, S. 4; Castro Varela 2021).

So geht es in der Auseinandersetzung mit posthumanistischen Einsätzen auch um die Verhandlung der Hauptakteur:innen der bildungsphilosophischen Erzählung, also um Grundbegriffe und damit korrespondierende Menschenbilder als Begründungsfiguren disziplinärer Auseinandersetzungen. Doch auch diese könnten, genau wie die vertragstheoretischen Motive in diesem Beitrag, durch dekonstruktive SF-Bewegungen re-akzentuiert, re-artikuliert, umgeschrieben, neu bevölkert werden. Dies könnte folgenreich sein. Michael Wimmer (2019) vermutet diesbezüglich, dass „kein Bereich der Pädagogik und keine Ebene des erziehungswissenschaftlichen Diskurses“ (S. 44) unberührt bliebe. Ein Blick in die posthumanistische Literatur des anglophonen Sprachraums könnte helfen, diese Irritationen produktiv aufzunehmen. In besagten Werken werden pädagogische Begriffe wie etwa Bildung oder Lernen zwar recht unbedarft und damit auch unscharf und undifferenziert verwendet. Da es dort aber ohnehin weniger um bildungstheoretische Systematisierung, sondern mehr um grundlegende Rekonfiguration von Selbstverständlichkeiten geht, kann diese Unschärfe auch für deutschsprachige bildungsphilosophische Diskussionen inspirierend sein, denn wenn aus bildungsphilosophisch und -theoretisch informierter Perspektive vertraute Motive in einen neuen Zusammenhang gestellt werden, regt dies an, andere Perspektiven, andere Beziehungen zu eröffnen. So wird auch diese theoretisch-philosophische Anstrengung als Teil eines Ringens um ein transformatorisches epistemologisches Projekt verstehbar und in seiner politischen Brisanz sichtbar.

Für die aktuell überarbeitete Fassung des Schulorganisationsgesetzes in Österreich kommen diese Überlegungen zwar zu spät, aber die nächste Novellierung ist erfahrungsgemäß nur eine Frage der Zeit. Mögliche Anknüpfungspunkte für die Frage der Schulorganisation wären dann, folgen wir den bisherigen Ausführungen, die Aufgaben der Schule neu zu verhandeln, beginnend mit den grundsätzlichen vertragstheoretischen Motiven in der betreffenden Gesetzespassage (SCHOG 2022, Abs. 1/§ 2): Das Territorium wie die Gesellschaft, in die die Schule einzuführen hat, müssten dann neu gesetzt, buchstäblich anders dimensioniert werden. Die Kontrastierung egoistischer Naturzustand bzw. Urzustand versus bürgerliche Gesellschaft, die erst über den Vertragsabschluss *des Menschen* konstituiert wird, wäre nicht länger haltbar. Ebenso entpuppt sich die Perspektive eines staatsbürgerlichen Ethos, das sich auf ein gegebenes Territorium bezieht (in der aktuellen Fassung Österreich und die Europäische Union), angesichts der physischen wie digitalen Universen als antiquiert. Ist der Gedanke, das andere Artikulationen von Welt auch bildungspolitisch ihren Niederschlag finden zu gewagt?

## Literatur

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Arendt, Hanna (2011): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Piper.
- Barad, Karen (2003): *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 28(3), S. 801–831.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2015): *Verschränkungen*. Berlin: Merve.
- Barla, Josef/Hubatschke, Christoph (2017): *Technoecologies of Borders: Thinking with Borders as Multispecies Matters of Care*. In: *Australian Feminist Studies* 32(94), S. 395–410, DOI: 10.1080/08164649.2017.1466648.
- Beiler, Frank (2022): *Ein ökologisches Leben leben. Bildungsphilosophische Suchbewegungen zu einer Postwachstumsgesellschaft*. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 282–300.
- Bilgi, Oktay (2022): *Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-Tier-Beziehungen im Anthropozän*. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 301–316.
- Braidotti, Rosi (2016a): *The Critical Posthumanities; or, Is Medianatures to Naturecultures as Zoe Is to Bios?* In: *Cultural Politics* 12(3), S. 380–390.
- Braidotti, Rosi (2016b): *Posthuman Critical Theory*. In: Banerji, Debashish/Paranjape, Makarand R. (Hrsg.): *Critical Posthumanism and Planetary Futures*. Neu-Delhi: Springer India, S. 13–32.
- Braidotti, Rosi (2018): *A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities*. In: *Theory, Culture & Society*, 36(6), S. 31–61.
- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Red.) (2022): *Zukunft – Stand jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript, S. 111–130.
- Chamayou, Grégoire (2019): Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cudworth, Erika/Hobden, Stephen (2015): Liberation for Straw Dogs? Old Materialism, New Materialism, and the Challenge of an Emancipatory Posthumanism. In: *Globalizations* 12(1), S. 134–148.
- Czejkowska, Agnieszka (2023): Bildsamkeit. In: Döll, Marion/Huber, Matthias: *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden: Springer (in Druck).
- Dürbeck, Gabrielle (2018): Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. In: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 2018/2(1), S. 1–20.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen*. Wien: Löcker.
- Ferrando, Francesca (2013): Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations, In: *Existenz* 8/2, S. 26–32.
- Ferrando, Francesca (2019): *Philosophical Posthumanism*. London/New York: Bloomsbury Academic.
- Friedrichs, Werner (Hrsg.) (2022): *Atopien im Politischen: politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner/Müller, Simone/Niggemann, Jan/Rinaldi, Stefanie (i.V.): *Das Ringen um Existenz- und Erkenntnisweisen in der Politischen Bildung*. In: *Tagungsband zur Tagung des Forums kritische politische Bildung „Kampffeld politische Bildung“*.
- Froebus, Katarina (2019): *Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze*. Wien: Löcker.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Haraway, Donna (1988/2001): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Hark, Sabine (Hrsg.): *Dis-Kontinuitäten. Feministische Theorie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 281–298.
- Haraway, Donna (2008): *When Species Meet*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna (2016a): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Haraway, Donna (2016b[2003]): *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*. In: Wolfe, Cary (Hrsg.): *Manifestly Haraway*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, S. 91–198.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Haraway, Donna/Franklin, Sarah (2017): *Staying with the Manifesto: An Interview with Donna Haraway*. In: *Theory, Culture & Society*, 34(4), S. 49–63.
- Hayles, Katherine (1999): *How We Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herbrechter, Stefan (2016): *Kritischer Posthumanismus*. In: *ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 7(1), S. 61–67.
- Hobbes, Thomas (1651/2002): *Leviathan*. Stuttgart: Reclam.
- Hoppe, Katharina (2019): *Responding as composing: towards a post-anthropocentric, feminist ethics for the Anthropocene*. In: *Distinction: Journal of Social Theory* 21(2), S. 125–142.
- Hoppe, Katharina (2021): *Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hüpkens, Philip (2020): *Der Anthropos als Skalenproblem*. In: Bejohr, Hannes (Hrsg.): *Der Anthropos im Anthropozän: Die Wiederkehr des Menschen im Moment seiner vermeintlich endgültigen Verabschiedung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 115–130.

- Janicka, Iwona (2020): Nonhuman Politics and Its Practices. In: Rosendahl Thomsen, Mads/Wamberg, Jacob (Hrsg.): *The Bloomsbury Handbook of Posthumanism*. London/New York: Bloomsbury Academic, S. 129–140.
- Kant, Immanuel (1793/1992): II. Vom Verhältnis der Theorie zur Praxis im Staatsrecht (Gegen Hobbes). In: Ebbinghaus, Julius (Hrsg.): *Immanuel Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 39–60.
- Kleinschmidt, Malte (2022): Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise. Überlegungen zur politischen Bildung. In: *Schulheft 186/2022*, 47. Jg., S. 129–142.
- Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Red.) (2014): *Menschenverbesserung, Transhumanismus*. Jahrbuch für Pädagogik 2014. Frankfurt/Main: Lang.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2018): *Das terrestrische Manifest*. Berlin: Suhrkamp.
- Le Guin, Ursula (1986/2019): *The carrier bag theory of fiction*. Introduced by Donna Haraway. London: Ignota Books.
- Locke, John (1651/1992): *Über die Regierung*. Stuttgart: Reclam.
- Mersch, Dieter (2022): Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 37–66.
- Müller, Simone (2021): Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4(2), S. 192–205.
- Müller, Simone (2023): Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway's SF. In: *Journal für Entwicklungspolitik* XXXIX, 1/2, S. 139–161.
- Pateman, Carol (1994): Der Geschlechtervertrag. In: Appelt, Erna/Neyer, Gerda (Hrsg.): *Feministische Politikwissenschaft*, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 73–95.
- Puig de la Bellacasa, Maria (2017): *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Rawls, John (1971/2003): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Röllli, Marc (2021): Anthropologie dekolonisieren. Eine philosophische Kritik am Begriff des Menschen. Frankfurt/Main: Campus.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/2000): *Vom Gesellschaftsvertrag. Oder Die Grundlagen des politischen Rechts*. 2. Auflage. Frankfurt/Leipzig: Insel Verlag.
- Schiller, Friedrich (1801/2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Hrsg. von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.
- Serres, Michel (1994): *Der Naturvertrag*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SCHOG (2022): Schulorganisationsgesetz, § 2, Absatz 1, in der geltenden Fassung [27.03.2023].
- Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*. Wien: Zaglossus.
- Sorgner, Stefan Lorenz (2020): Transhumanism. In: Rosendahl Thomsen, Mads/Wamberg, Jacob (Hrsg.): *The Bloomsbury Handbook of Posthumanism*. London/New York: Bloomsbury Academic, S. 35–46.
- Stimm, Maria/Müller, Simone (2023): Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 49, S. 19–31.
- Tsing, Anna (2019): *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Fünfte Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Tsing, Anna Lowenhaupt/Swanson, Heather Anne/Gan, Elaine/Bubandt, Nils (Hrsg.) (2017): *Arts of Living on a Damaged Planet. Ghosts and Monsters of the Anthropocene*. Harrogate: Combined Academic Publishers.
- Wimmer, Michael (2019): *Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wolfe, Cary (2010): *What is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.

# Die Welt anders teilen.

## Radikale Demokratiebildung als *un/doing* space\_place

Werner Friedrichs

Wer der für diesen Sammelband leitenden Frage nachgeht, wie Menschen durch Bildungsprozesse die zu Beginn des 3. Jahrtausends brüchig gewordene Welt zu ihrer gemeinsamen Welt machen können, betritt das Feld politischer Bildung bzw. der Demokratiebildung. Bisher wurde diese Herausforderung dort bevorzugt in Fragen danach übersetzt, wie ein gemeinsamer, sinnhafter Zugang *zur* Welt vermittelt werden kann oder welche Kompetenzen gefördert werden müssen, damit Subjekte eine *gegebene* Welt demokratisch *auf*teilen können. Dadurch setzt der Diskurs der politischen Bildung bereits konstituierte, dualistische Subjekt-Welt-Verhältnisse voraus. Folglich wird damit die bildungstheoretisch relevante Sphäre der konstituierenden Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen übersprungen. Fortan geht es nur noch um Folgen, die sich aus dieser vorausgesetzten Gegenüberstellung ergeben. Etwa: Wie steht/stehen das Subjekt/die Subjekte *zur* Welt? Welche Probleme ergeben sich?

Dadurch, dass der diesen Fragen vorausliegende, konstituierende Erschließungsprozess invisibilisiert wird, ist es möglich, Lernprozesse als Transformation mentaler, weltvermittelnder Fach- und Basiskonzepte zu verstehen. Die politische Bildung setzt in dieser Schematisierung abermals bereits jene Selbst-Welt-Verhältnisse voraus, deren Bildung es erst zu erklären gilt (vgl. statt vieler Autorengruppe\_Fachdidaktik 2011; Weißeno et al. 2010).

Diese Schematisierung korreliert mit einer in der politischen Bildung weit verbreiteten Lesart der Demokratie, nach der sich bereits gebildete Individuen und eine gegebene Gesellschaft gegenüberstehen und es nur noch um die Aushandlung und Koordination von Interessen und Weltsichten geht. Dazu müssten die Subjekte einschlägige Kompetenzen entwickeln (vgl. z. B. Oberle 2017). Demokratietheoretisch werden so die instituierten Praxen, die diese Situation hervorbringen, d. h. die die Welt stabilisieren, gar nicht erst erfasst. Die konstituierenden Prozesse einer gemeinsamen, demokratischen Welterschließung kommen erst dann in den Blick, wenn Demokratie nicht auf einen Entscheidungs- und Koordinationsmechanismus verkürzt, sondern näher an ihrem ursprünglichen Sinn verstanden wird: als Stiftung eines gemeinsamen Mit-Seins-Raumes (vgl. dazu Ober 2008). Oder nahe an Arendt formuliert: „Die eigentliche Politik, das heißt: das Politische, lässt sich jedoch nicht als Arbeit an der Realisierung eines Zwecks verstehen, sondern als ein öffentlicher *Erscheinungsraum*, in dem das gemeinsame

Handeln [...] überhaupt erst möglich wird“ (Bedorf 2010, S. 18, Herv. W.F.). Dann wird auch ersichtlich, welchen systematischen Beitrag demokratische Bildungsprozesse zum Erschaffen einer gemeinsamen Welt leisten können. Nämlich die *Bildung* gemeinsamer Selbst-Welt-Verhältnisse, die *Bildung* demokratisch geteilter Welten, *gemeinsamer* (mit-ge-teilter) Welterschließungen.

So grundsätzlich anzusetzen, ist spätestens am Beginn des 3. Jahrtausends dringlich geworden. Denn im sogenannten Anthropozän rückt die Frage des erschütterten In-der-Welt-Seins (Horn 2017) in den Vordergrund. Es ist hilfreich, die anthropozäne Diagnose des „Quake in Beeing“ (Morton 2013, S. 1) nicht als abstrakte Erschütterung vermeintlicher Seinsgewissheiten zu lesen, sondern als konkrete, praktische Frage an die räumliche Situierung von Subjektivität – „Wo bin ich?“ (Latour 2021). Die Frage nach dem Übergang von einer brüchigen in eine geteilte Welt lässt sich dann raumtheoretisch – oder genauer: topologisch (vgl. dazu auch Friedrichs 2008, S. 143 ff.)<sup>1</sup> – reformulieren. Folgende vier Wegmarken sind dabei zu berücksichtigen:

*Erstens* sollte Räumlichkeit nicht als abstrakte „Idealität“ (Derrida 1987, S. 101 ff.) gedacht werden. Im „Geocriticism“ (Westphal 2011), in der phänomenologischen Geographie (vgl. statt vieler Relph 1977) oder im sogenannten *spatial turn* (vgl. statt vieler z. B. Hillier / Hanson 1984; Schlitte et al. 2014) wurde bereits herausgearbeitet, dass sich erst durch Räumlichkeit die Strukturierung einer bedeutsamen Welt konkretisiert. Räume sind dabei keine eigenschaftslosen Behälter für die politische und soziale Welt. Strukturen sind ihrerseits keine abstrakten Skelette, die als unsichtbare Verbindungen „hinter“ den Dingen wirken. Vielmehr manifestieren sich insbesondere politische Strukturen erst *in* räumlich-materialen Anordnungen (Laclau 1990, S. 41 ff.). „Raum [ist] der Ort, wo Macht sich behauptet und manifestiert“ (Bourdieu 1998, S. 21). Qua Räumlichkeit verdichten sich Verbindungen, Trennungen, Abstände und Ausschlüsse von Entitäten. Räume entfalten sich somit diesseits einer (transzendentalen) Container-Idealität in wirksamen, materiellen, maschinistischen<sup>2</sup> „Gefügen“ (Folkers 2022). Damit ist das Phantasma eines von den bevölkernden Entitäten unabhängigen Raumgefäßes obsolet: Oh-

- 
- 1 Eine topologische Perspektive erlaubt den Übergang von der brüchigen in eine gemeinsame – besser: geteilte – Welt zu denken, ohne auf Figuren von Identität und Differenz zu setzen. Das heißt, ohne sofort mit Problemen der Inklusion oder Exklusion konfrontiert zu sein.
  - 2 Das Motiv des Maschinismus (vgl. etwa Guattari 1995), das schon in der Geophilosophie von Deleuze und Guattari zirkuliert, ist mehr als ein vereinfachendes, mechanizistisches Bild. Maschinen sind zumeist aus unterschiedlichen Materialien zusammengesetzt, die im maschinistischen Zusammenhang eine Wirkung – hier: einen Raum – hervorbringen. In diesem Sinne spielen Maschinen und insbesondere Apparate in den weiteren Überlegungen eine Rolle.

ne mindestens zwei unterschiedliche Mit-Teilende gibt es keinen Raum und ohne Raum keine unterschiedlichen Mit-Teilenden<sup>3</sup> – *space-matter*.

Eine solche Raummaterie ist nicht zeitlos.<sup>4</sup> Denn eine starre, unbewegliche Struktur wäre nicht in der Lage, Bedeutung zu stiften bzw. Kräfte freizusetzen. Letztere entstehen erst in der dynamischen Verbindung von Verräumlichung und Verzeitlichung (vgl. nach wie vor Derrida 1988) – „*Timespacing*“ (vgl. dazu auch Barad 2007, S. 180 ff.). Eine Erschütterung des In-der-Welt-Seins ist somit als Erschütterung der Verräumlichungs- und Verzeitlichungspraktiken zu lesen: Die angestammten Verteilungen von *agency*, von Zusammenhängen und Trennungen, von Trassierungen, Kerbungen und Vertiefungen, von Verdichtungen, Überschneidungen und Ausdehnungen bringen nicht mehr verlässlich einen Welt(-)Raum hervor. Sie werden instabil.

*Zweitens* sollten vor diesem Hintergrund Subjekte nicht als idealisierte Punkte aufgefasst werden. Das In-der-Welt-Sein wird erst als Räumlich-Sein ein weltliches Dasein im genauen Sinne (vgl. dazu auch Malpas 2018). Im ausgedehnten „Im-Raum-Sein“ (Bollnow 1963, S. 271), im Fleisch-Sein (vgl. Rosen 2006) wird die Welt als Erfahrungsraum bedeutsam. Dabei geht es nicht um das Erleben und Bewegen *in* mathematisierten Räumen. Nicht um ein dualistisches Schema, nach dem Räume eine passive Bühne für aktive Subjekte bereitstellen, sondern um den „erlebten Raum“ (Bollnow 1963, S. 16 f.). Im erlebten Raum verschränken sich Subjektivität und Raum (innerhalb eines (bio-)politischen Dispositivs, „das die leibliche Selbstwahrnehmung [...] prägt“ (Govrin 2022, S. 16)). Daher ist ein reziprokes (dialektisches) Beeinflussungsverhältnis in eine verschränkte Subjekt-Raum-Konstellation zu amalgamieren: „The relationship between self and place is not just one of reciprocal influence [...] but also, more radically, of constitutive coingredience: each is essential to the being of the other. In effect, there is no place without self and no self without place“ (Casey 2001, S. 684).

Wenn man das Im-Raum-Sein auf diese Weise kartiert, ergibt sich eine *Geo-subjektivität*<sup>5</sup>, ein „homo geographicus“ (Sack 1997), der sich in Raum-Selbst-Verhältnissen artikuliert. „The structural similarities between self and place – the fact that they both interweave elements of nature, mean, and social relations – are the key to their interconnection. [...] We are geographical agents“ (ebd., S. 127 f.). Die-

---

3 „Without space, no multiplicity; without multiplicity – no space. If space is indeed the product of interrelations, then it must be predicated upon the existence of plurality. Multiplicity and space as co-constitutive“ (Massey 2005, S. 9).

4 Die Raum-Zeit-Trennung hält sich hartnäckig. Vgl. etwa: „[T]emporality must be conceived as the exact opposite of space. The ‚spatialization‘ of an event consists of eliminating its temporality“ (Laclau 1990, S. 41).

5 Geosubjektivität erwächst aus den Diskursen der „Geophilosophie“ (Günzel 2005), der „Geosozio-logie“ (Schroer 2022), den „More-than-human-geographies“ (Steiner et al. 2022) bzw. ganz allgemein aus den „hybrid geographies“ (Whatmore 2002).

se ko-konstituierenden Prozesse (vgl. Di Paolo / De Jaegher 2017), die eine „shared world“ (Durt / Fuchs / Tewes 2017) hervorbringen, teilen mit Medien den paradoxen Effekt, im Moment des durch sie ermöglichten Erscheinens eines Phänomens – hier der geteilten Welt – zu verschwinden (vgl. dazu Leder 1990). In einer brüchig gewordenen Welt treten sie wieder zum Vorschein.<sup>6</sup> Dazu gehören die räumlichen Verwicklungspraxen, das „placemaking“ (Page 2020), die (politischen) Körper (vgl. etwa Govrin 2022) oder die indigenen Weltverhältnisse (vgl. Clark / Yusoff 2017; Yusoff 2018).

*Drittens* sollten Bildungsprozesse nicht im Modell entkörperter, rein kognitiver Entwicklungen verkapselt werden. Sie müssen vielmehr als materielle, verkörperte, dynamische, haarige und damit auch räumliche Prozesse ernst genommen werden. Diese Perspektive schließt unmittelbar an den vorherigen Punkt an, lädt aber zu Missverständnissen ein. So mangelt es zwar nicht an prominenten Positionen, die überzeugend herausstellen, dass sich Erfahrung und Erkenntnis nicht in einem getrennt von der Welt arbeitenden brain-in-a-tank einstellen können. Vielmehr setzten Erfahrungen einen expliziten Kontakt mit der Welt voraus (vgl. etwa Dewey 1934/1988); Wahrnehmungen und Erkenntnisse seien mit einer räumlichen „Form“ verbunden (vgl. etwa Merleau-Ponty 1966, S. 284 ff.); Wissen sei mehrfach eingebettet („4E-Cognition“ (Newen / De Bruin / Gallagher 2018)), „situiert“ (Haraway 1995) und „embrained“ (Braidotti 2019, S. 11). Bewusstseinsinhalte erwachsen somit aus einer um-welt-lichen Situation (vgl. Gibson 1973).

Diese Annahmen der „Philosophie der Verkörperung“ (Fingerhut / Hufendiek / Wild 2013) müssen aber – und das ist entscheidend – als radikal „umweltliches Denken“ (Hörl 2018) gelesen werden: in einem Schema, das Geist und Materie in einen Immanenzzusammenhang stellt. Andernfalls droht umweltliches Denken auf eine Kritik an kognitiven Denk- und Lernmodellen reduziert zu werden: Auf ein erneutes Plädoyer für die Stärkung des Sensualismus, der allerdings wiederum in letzter Konsequenz die Welt als äußeren, gegebenen Erfahrungsraum („to manage sensory contact with the world around us“ (Noë 2004, S. vii)) beibehält. Ähnliche Verkürzungen finden sich in Konzepten „situierten Lernens“ (vgl. etwa Lave / Wenger 1991), in denen partizipative und interaktive Formate im Mittelpunkt stehen (für eine Kritik vgl. z. B. Ceder 2020). Auch diese Entwürfe gehen davon aus, dass Selbst-Weltverhältnisse bereits gegeben sind und nur noch moderiert werden müssen. Wenn wir aber von einem stabilen In-der-Welt-Sein nicht mehr ausgehen können, müssen die konstituierenden, die intra-aktiven Welterschließungsprozesse (die „intra-relationality“, ebd., S. 8) greifbar gemacht

---

6 Durchaus vergleichbar mit brüchig gewordenen Maschinen und Apparaten, bei denen im Moment des Funktionsverlustes die ermöglichenden, konstituierenden Teile zum Gegenstand der Sorge werden (vgl. Latour 2005).

werden: das Zusammenspiel von Gefügen, Organen, diagonalen Verbindungen, Verwicklungen und Verschränkungen, aus denen material-mentale Konzepte hervorgehen (vgl. z. B. Barad/Gandorfer 2021).

*Viertens* ist Politik nicht nur in seinen ausgestanzten Formen (*polity, policy, politics*) zu erfassen, sondern auch in seiner operativen „Konnektivität“ (Barad 2012, S. 115). Das heißt, Politik ist topologisch zu denken: als ein Verbindlich-Machen, welche Praxen, Gefüge und Basiselemente der (allgemeinverbindlichen, hegemonialen) Raumproduktion zugrunde zu legen sind (zu einer topologischen Perspektive vgl. z. B. Lury/Parisi/Terranova 2012; Pichler/Ubl 2009). Der Zusammenhang zwischen Politik und Raum ergibt sich dann nicht als ein äußeres Gestaltungsverhältnis, in dem die Politik einen gegebenen Raum strategisch-(geo)politisch nach eigenen Interessen gestaltet. Im Zentrum steht vielmehr die Weise der Raumproduktion – *political spacetime matter*. Es geht nicht um eine Pluralität *in einem gegebenen* Weltenraum, sondern um ein Pluriversum, um unterschiedliche Weisen, Raum zu erzeugen. Die *politische* Konstitution einer Gesellschaft besteht demnach im Stabilisieren einer hegemonialen Raumproduktion. Die Ausübung politischer Macht ist dabei nicht in kausalen Einwirkungsketten zu denken, sondern in der Installation korrelativer Verhältnisse (vgl. Chandler 2023).

In einer solchen topologischen Perspektive wird erkennbar, dass Macht nicht allein in der Disziplinierung konstituierter Subjekte wirkt, sondern auch konstituierend durch die (Vor-)Produktion von Raum-Subjekt-Verhältnissen (*umweltliche Macht* – vgl. statt vieler Lemke 2021). Dadurch werden Möglichkeitsräume gekerbt; konstituierte Handlungs- und Verhandlungsräume entstehen. Eine solche Geo-ontomacht organisiert die „difference between the lively and the inert“ (Povinelli 2016, S. 5), die Verteilung von Agency (etwa über eine „Regierung der Dinge“ (Lemke 2015; 2021) oder ein „mapping“ (Chandler 2018)): Wer ist aktiv? Wer ist passiv? Was ist belebt? Was ist unbelebt? Wie sehen Beteiligungen aus?

## 1. Der didaktische Apparat diesseits der Welterschließungspraxen

Auf der Grundlage dieser Annahmen möchte ich im Folgenden die Idee einer radikalen Demokratiebildung skizzieren, die sich als politische Situierungs- und Erschließungspraxis der Welt versteht. Dabei sollen vor allem die theoretisch-praktischen Potenziale genutzt werden, die sich ergeben, wenn wir Räumlichkeit nicht als opakes, nahtloses, euklidisches, leeres Gefäß verstehen („coherent seamless authenticity“: Massey 2005, S. 10), sondern als fragiles Produkt, das beständig aufrechterhalten, wiederholt und bestätigt werden muss. Raumproduktionsweisen sind dann Medium für eine demokratische, gemeinsame Welterschlie-

ßung – Welt-Selbst-Verhältnisse bilden sich in ihrem Fort- und Aussetzen. In einer vielleicht etwas sperrigen Formulierung schlage ich vor, Radikale Demokratiebildung als *un/doing place\_space* zu verstehen (für eine erste, weniger raumtheoretische Annäherung vgl. auch Friedrichs 2021). Hinter der Formel verbirgt sich der Versuch, mehrere Differenzen produktiv aufeinander zu beziehen: die „politische Differenz“ (Marchart 2010), die „Bildungsdifferenz“ (vgl. Friedrichs/Pelzel 2023, S. 96) und die Differenz von *place* und *space* (vgl. dazu Casey 1998).

Radikale Demokratiebildung besetzt eine Leerstelle, die sich dadurch ergeben hat, dass die im Diskurs der politischen Bildung übliche Schematisierung von Lernvorgängen den Kontakt zu Welterschließungspraxen verloren hat. Obwohl es nach dem bisher gesagten in der politischen Bildung vornehmlich um gemeinsame, geteilte Welten geht, lässt sich rekonstruieren, wie durch idealisierte Vermittlungsmodelle (insb. didaktisches Dreieck) die grundlegende, materielle, politisch bildende Welterschließungspraxis aus dem Blick gerät. Der dennoch in der Domäne häufig ertönende Ruf nach Praxisbezug (vgl. statt vieler Fischer/Reinhardt 2022) erweist sich dabei häufig als Bewahrungsgeste liebgewonnener, gereinigter, idealisiert-abstrakter (Welt-)Verhältnisse. Die erzeugen allerdings eher eine desengagierte Haltung, als Strategien engagierter, gemeinsamer Erschließung in einer brüchig gewordenen Welt zu verbreiten. Statt um ontopolitische/präfigurative, materielle Artikulationen *mit* der Welt, geht es dort nur um Meinungen *über* die Welt.

Letzteres zeigt sich etwa an der in der politischen Bildung kursierenden Orientierungsfigur der Bürger:innen als Zuschauer:innen (vgl. Detjen 2011; Trimčev 2020). Dass die politische Bildung diese Figur nicht als Effekt ihres eigenen Vorgehens verbucht, liegt auch daran, dass sie sich überwiegend im Spiegel ihrer Bedeutung und Funktion *für* die Gesellschaft verortet. Womit sie auch selbst den Status einer distanzierten Beobachterin einnimmt. Sie schreibt sich die Aufgabe zu, die Weitergabe von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten zu organisieren und zu reflektieren (vgl. statt vieler Kenner/Lange 2022). Solchen Bemühungen kommt gesellschaftlich durchaus eine Schlüsselstellung zu, denn die kulturelle und politische Entwicklung von Gesellschaften hängt von einer „zuverlässigen sozialen Weitergabe“ (Tomasello 2015, S. 16) erreichter Standards ab. „Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. [...] Und vor allem: Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, S. 13).

Diese beständig rezitierte Bedeutung scheint so selbstverständlich, dass der nächste Schritt ebenfalls durchgenickt wird – man war ja ohnehin gerade im Modus des Einvernehmens: Aus dem Erfordernis, zukünftige Generationen zu Demokrat:innen zu formen, folge notwendig, dass Lehrer:innen den Schüler:innen demokratische Kompetenzen *vermitteln* müssten. Vermitteln! Diese Vermittlung finde in einer Konstellation statt, in der sich Lerner:innen, Leh-

rer:innen und Lerngegenstand begegneten. Daraus ergibt sich das geradezu omnipräsente, wohl auch Nicht-Didaktiker:innen bekannte, didaktische Dreieck. Letzteres scheint als Matrix der Vermittlung so pädagogisch naturwüchsig, dass es mit Leichtigkeit und hoher Geschwindigkeit durch die Didaktik zirkuliert. Im Rausch der Vermittlungsbeschleunigung vergisst die politische Bildung allerdings den Schnitt, der dem Dreieck zugrunde liegt: die spezielle Form der Welterschließung.<sup>7</sup>

Dabei ermöglicht erst jener grundlegende Welt/Schnitt ein Zeigen auf die Welt. Der „agentielle Schnitt“ (Barad 2007, S. 140) wird durch Repräsentationsanordnungen vollzogen und produziert einen onto-epistemischen Raum, in dem sich Subjekt und Welt gegenüberstehen.<sup>8</sup> Subjekten können dann Dinge gezeigt werden, Sachverhalte vermittelt werden. Diese Form des produzierten Raumes ist *an sich* nicht problematisch. Sie wird erst dann zum epistemischen Hindernis, wenn sie nicht als medial-apparathafte, topologisch sozial-materiale Produktionsweise mitgedacht wird – wenn also der Schnitt als historische Praxis ausgeblendet wird. Denn dann verfestigt sich ein „Rahmenirrtum“ (Dreyfus/Taylor 2016), der darin besteht, dass eine bestimmte „Topologie“ festgeschrieben *und* ontologisiert wird: Eine „Topologie von Geist und Welt“, in der sich „die Wirklichkeit, die ich erkennen will, [...] außerhalb des Geistes; meine Erkenntnis dieser Realität im Inneren“ (ebd., S. 12 f.) befindet. „Diese Erkenntnis besteht in geistigen Zuständen, die den Anspruch erheben, genau das, was draußen ist, darzustellen“ (ebd.). In der Didaktik verschwindet der repräsentationale Schnitt dadurch, dass das didaktische Dreieck als Ausgangspunkt ontologisch normalisiert wird. Und es kommt noch schlimmer: Der Streit um grundsätzliche Welterschließungsweisen (prominent ausgefochten in Schiele/Schneider 1977) wird im sogenannten Beutelsbacher Konsens (vgl. klassisch Wehling 1977) geradezu ausgesetzt. Fortan beschäftigt sich die politische Bildung nicht mehr damit, welche grundsätzlichen Welterschließungen, welche Selbst-Welt-Verhältnisse möglich sind, sondern nur noch damit, *wie* in einem korrelationalistischen (vgl. Meillassoux 2018) Welt-Raum *über* Welt gedacht und gestritten werden kann. Der Beutelsbacher Konsens beschleunigt somit abermals die Umlaufge-

---

7 Die Orientierung am Konzept der Vermittlung fungiert geradezu als Blendrahmen: „Der Begriff der Vermittlung stand einer gründlicheren Erklärung der empirischen Welt zu lange im Weg“ (Barad 2012, S. 42).

8 Dieser Schnitt ist als eine „Intraaktion“ beschreibbar, die noch vor der Interaktion zwischen verdichteten Einheiten stattfand: „Intra-actions include the larger material arrangement (i. e., set of material practices) that effects an agential cut between ‚subject‘ and ‚object‘ (in contrast to the more familiar Cartesian cut which takes this distinction for granted)“ (Barad 2007, S. 139 f.).

schwindigkeit, mit der im didaktischen Dreieck zentrale, moderne *Konstruzephte*<sup>9</sup> zirkulieren. *Welcome to the didaktischer Zeigeraumerzeugungssapparat*.<sup>10</sup>

## 2. Politische Apparate als verräumlichende Erschließungsproduzenten

Der didaktische Zeigeraumapparat ist nicht in einem eigenschaftslosen Raum entstanden, sondern historisch-politisch situiert. Seine Konstruktion fällt in die Zeit der topologisch-agentiellen Reorganisation der Moderne. Dabei wurde die Ordnung des Wissens von Ähnlichkeitsbeziehungen auf Repräsentationsbeziehungen umgestellt (Foucault 1974); die Kosmologie einer Welt aus ineinander geschachtelten Versen (vgl. McLeish et al. 2013) von einem mechanischen Weltbild abgelöst (Dijksterhuis 1956); die „geschlossene Welt“ auf ein „unendliches Universum“ (Koyré 1969) hin geöffnet; die antiken „Sehstrahlen“ (Simon 1992, S. 30 ff.) endgültig von einer perspektivischen Optik überschrieben (vgl. Damisch 2010). Comenius' *Orbis sensualium pictus* (Comenius 1658) kann geradezu als didaktisches Emblem für diese Umschrift gesehen werden.

Mit Hilfe dieser historischen Einbettung lässt sich die Didaktik als Bestandteil einer neuen Weise der (zeigend-repräsentationalen) Raumproduktion einordnen. Allerdings verklären die großen Zeigerhelden, die „Götter der Vermittlung“ (Türcke 1994) die didaktische Zeigetechnologie zumeist, indem sie sie mit einer Logik aufklärender Entdeckung (vgl. dazu auch instruktiv Ahrens 2011) oder der Säkularisierung verknüpfen. In dieser Sicht(-)Weise hätten die Menschen mit Hilfe des Zeigeapparates ein besseres Verständnis ihrer grundlegenden Weltverhältnisse erlangt und sich „von bestimmten früheren Horizonten, Täuschungen oder Erkenntnisgrenzen getrennt, gelöst oder befreit. Das Resultat dieses Vorgangs der zur Moderne führenden Entwicklung oder Säkularisierung sei durch Bezugnahme auf grundlegende Merkmale der menschlichen Natur zu

---

9 *Konstruzepht* setzt sich aus Konstruktion und Konzept zusammen. Es geht mir mit diesem Neologismus weniger um ein eitles, unbedingt nach Innovation heischendes Ersinnen von Begriffen. Vielmehr gilt es, den Dualismus von Geist und Welt immer wieder zu kreuzen, um den geschilderten modernen Rahmenirrtum aufzuweichen. Materielle Konstruktionen und mentaler Gehalt sind diagonal verbunden. Die Didaktik leistet durch ihre materiellen Zeigeapparate, ihr methodisches Mapping, ihre komplexen Einrichtungen von Lernwerkstätten einen (synthetisierenden) Beitrag dazu, dass die genannten Denkfiguren als Realfiktionen weiter funktionieren.

10 „In einer agentuell-realistischen Darstellung sind Apparate spezifische materielle Konfigurationen oder vielmehr dynamische (Re-)Konfigurationen der Welt, durch die Körper intraaktiv materialisiert werden“ (Barad 2012, S. 72). Die Apparate sind eine differentielle Artikulation, in der sich die Mensch-Welt-Beziehung in der Logik einer korrelationistischen Gegenüberstellung materiell verdichtet. Diese Artikulation lässt sich raumtheoretisch als „dynamische Topologie“ (ebd., S. 85) fassen, die eine spezifische Welterschließung „einfaltet“ (ebd.).

verstehen – Merkmale, die immer schon vorhanden waren, aber von den inzwischen ausgeräumten Beschränkungen in ihrer Entfaltung behindert wurden“ (Taylor 2012, S. 48).<sup>11</sup> Auf diese Weise wird das aktive, autonome, einer passiven Welt gegenüberstehende Subjekt zu einem So-Sein verklärt. Es erscheint nicht mehr als Effekt der gesellschaftlichen Umstellung instituierender Praxen, der Umordnung materieller Anordnungen.

Diese Entdeckungs- und Aufklärungslogik verkennt nicht nur die raumerzeugende Wirkung der „anamorphotischen“ (frei nach Finkelde 2016) Zeigeapparate, sondern auch deren grundlegende Bedeutung für politische Ordnungen wie etwa den Kapitalismus. So hält Moore „Lefebvres einflussreiche Beobachtung“ fest, „dass das Kapital den Raum nicht nur besetzt, sondern auch *produziert*. Raum ist nichts Nebensächliches; Kapitalakkumulation *ist* Raumproduktion“ (Moore 2020, S. 22, Herv. i.O.). Diese kapitale Raumproduktion ist mit der Erzeugung einer Subjekt-Innen-Welt-Außen-Unterscheidung verschränkt (vgl. Saave 2022). Denn der entfaltete und gereinigte „Raum der politischen und rechtlichen Emanzipation des Individuums“ (Charbonnier 2022, S. 380) prämiert ökonomische Praktiken und ermöglicht Exklusionen (vgl. Sibley 1995, S. 72 ff.). Darüber hinaus entstehen Möglichkeitsräume für Skalierungen, die wiederum eine Dissemination kapitaler Praktiken entscheidend beschleunigen (vgl. Tsing 2019).

Diese Produktion des modernen (Welt-)Raumes mit seinen konstituierenden Dualismen und Unterscheidungen – Kultur/Natur, human/nicht-human, Subjekt/Objekt – erfolgt nicht durch eine topographische, *trennende Aufteilung* eines gegebenen Territoriums, sondern durch ein topologisch wirksames, *differenzierendes Zusammenfügen*. Das heißt, durch das zunehmend beschleunigte Herstellen konnektivierter, hybrider Objekte und Assemblagen materialisieren sich Räume mit darin wirksamen Unterscheidungen (vgl. dazu nach wie vor Latour 2008).<sup>12</sup> So ist es etwa das Arrangement von gebranntem Ton, Arbeitsverträgen, Zement, Energie, Ölprodukten, Wasser, Glas und unterschiedlichen Metallen, das ein Haus ergibt. Letzteres dient dann als transzendental-empirisches Medium für die Artikulation einer Unterscheidung zwischen Natur und Kultur. Eine Zusammenstellung von Körpern, Möbeln, Mauern, Projektoren, Lichtsteuerungen, Essensresten, Gerüchen, Tafeln und vielen weiteren Elementen produziert einen Zeige-

---

11 In diesem Narrativ wird die Erschließungsgeschichte ganz nebenbei entpolitisiert: „This story of awaking is a fable. The opposition between a blind past and a clear-sighted present, besides being historically false, depoliticizes the long history of the Anthropocene“ (Bonneuil/Fressoz 2017, S. xiii). Das gilt auch – wie wir weiter unten sehen werden, für einige der gegenwärtig virulenten Konzepte zum Anthropozän.

12 Es ist eine paradoxe Bewegung, nach der die Vorstellung einer Trennung durch das Herstellen von Verbindungen ermöglicht wird: „As Bruno Latour has pointed out, modernity was a paradoxical condition, in that the more that we imagined ourselves as subjects separated from the world, developing knowledge of how we could direct and control ‚natural‘ processes, the more humanity grew entangled within these processes“ (Chandler 2018, S. 12).

raum, in dem zwischen Schüler:innen, Lehrer:innen und Lerngegenständen unterschieden werden kann.

Jene Zusammenstellungen werden von „Staatsapparaten“ (Deleuze/Guattari 1993, S. 658, Herv. W.F.) organisiert, die einen „gekerbten“ (ebd.) Raum erzeugen. Ein solcher Apparat kann nicht mit angestammten, politischen Kategorisierungen erfasst werden. Er entzieht sich einer Beschreibung, die Gegenüberstellungen von Individuum und Struktur, Einzelnen und Gesellschaft oder Lebenswelt und Politik zugrunde liegt. Um seine ausgesprochen bedeutsamen, raumproduzierenden Praxen, Anordnungen und Zusammenstellungen nicht in einem unpolitischen Sozialen zu verkapseln (was einem „Rückzug des Politischen“ gleichkäme – vgl. Lacoue-Labarthe/Nancy 1983), wurde die Unterscheidung zwischen *der* Politik und *dem* Politischen vorgeschlagen (vgl. Bedorf/Röttgers 2010). *Die Politik* wird dabei als die In-Form-gesetzte Gesellschaft auf *das Politische* mit seinen instituierenden Praxen bezogen. Dieser Zugriff gilt deshalb als postfundamental, weil keine noch so unscharf verdichteten, gegebenen Entitäten als gesetzt angenommen werden. Keine Gene, Individuen, Willen, Strukturen oder Ideale. Nichts.<sup>13</sup> Vielmehr sind die Einheiten, Unterscheidungen und Verteilungen Ergebnis der produktiven Differenz zwischen der Politik und dem Politischen.

Die Konstitution der Gesellschaft kann so mit Hilfe der politischen Differenz als Raumproduktion durch einen Staatsapparat rekonstruiert werden, ohne auf vorgefertigte Elemente wie Bürger:innen, Strukturen o. ä. zurückgreifen zu müssen. Die Politik beschreibt dabei die synthetisierenden Effekte des Apparates: die konstituierte Ordnung, die Funktionen, Akteur:innen, den öffentlichen und privaten Raum usw. Das Politische hebt die instituierenden mikropolitischen Praxen in ihren konkreten Verkettungen, Verwendungen, Ausrichtungen, Korrespondenzen, Bewegungsformen, Vielheiten hervor. Die Politik und das Politische durchdringen sich wechselseitig. Die Politik geht aus dem Politischen hervor und wirkt als konstituiertes In-Form-Sein ihrerseits synthetisierend auf die konstituierenden, materiellen, fluiden Prozesse im Politischen zurück. Sie richtet die materiellen Instituierungsprozesse aus, sie moduliert sie. Die Politik lässt sich in dieser Wirkungsweise als ein Diagramm beschreiben, das eine bestimmte Anordnung und ein Zusammen-Funktionieren materieller Assemblagen als

---

13 Der normative Einsatz dieses Nichts ergibt sich in paradoxer Weise aus der Abwesenheit von Gründen: Nur dadurch, dass nichts vorausgesetzt wird, keine ontologische Vorentscheidung in irgendeiner Form getroffen wurde, kann eine radikale Gleichheit zum Ausdruck kommen (zum Beispiel im Moment des Aufstands – vgl. dazu Lorey 2020). Damit ist eben nicht allein gemeint – so wird es häufig im Spiegel der Debatte um Letztbegründungen gelesen – dass jeder letzte Grund bestreitbar wäre (vgl. Flügel-Martinsen 2017). Die Umstellung auf die Unterscheidung zwischen der Politik und dem Politischen soll nicht auf eine zeitliche Begrenzung der Geltung von Gründen hinweisen. Sondern die radikale Grundlosigkeit besteht darin, Begründungen nicht in der Logik eines repräsentierbaren, universellen Sinns anzunehmen (vgl. dazu Nancy 1987).

allgemeingültig stabilisiert – als eine Produktion des *common sense*. Aus der politischen Differenz ergibt sich somit durch die Vernähung von Sinn und Materie eine strukturierte „Raum-Fülle“ (Nowotny/Raunig 2016, S. 113) – eine geteilte Welt wird verdichtet (vgl. dazu auch die Perspektive einer postfundamentalen Geographie Landau/Pohl/Roskamm 2021).

### 3. Ausgänge – Orte radikaler Demokratiebildung

Diese Perspektive ist hilfreich, wenn mensch in einer brüchig gewordenen Welt Orientierung gewinnen will, ohne in die larmoyante Denkgeste des Weltverlustes zu verfallen. Sobald es nicht mehr um Vorwärts- oder Rückwärtsgewandtheit, erhalten oder verlieren geht, sondern um die ernsthafte Frage danach, woran sich die Artikulation einer Welt-Situertheit am Beginn des 3. Jahrtausends orientieren kann. Die Rede von einer Brüchigkeit ist insoweit vielleicht sogar irreführend, als sie die Vorstellung eines zerbrochenen Raumgefäßes suggeriert, deren Scherben nun zusammenzufügen sind. Es ginge dann nicht darum, zünftige Weltverhältnisse zu artikulieren, sondern die gegenwärtigen Weltverhältnisse zu restaurieren und in die Zukunft zu verlängern. Die brüchig gewordene Welt ist dagegen im hier vorgetragenen Sinne ein Emblem für die Erschütterung der modernen Raumproduktion (vgl. etwa Stallins 2021). Sie hatte die Konnektivitäten so eingerichtet, dass ein Möglichkeitsraum für Einschlüsse und Ausschlüsse, Abgrenzungen und Linearisierungen, vektorielle Bewegungen und Unterscheidungen entstand. So konnte man Kreislauf, Stabilität, Fortschritt und Transformation in einem Zug verwirklichen. Der metrisierte Raum wirft aber längst Falten. Diese krisenhafte Entwicklung lässt sich längst nicht mehr als eine geglättete, verzeitlichte „history in curves“ (Bonneuil/Fressoz 2017, S. 53 ff.) erfassen. Die „Great Acceleration“ (Steffen et al. 2015) ist in der Figur einer Krise im modernen Raum (Vulgo: (Öko-)Krise) nur unzureichend erfasst. Sie sprengt die moderne, lineare Skalierbarkeit des mehr oder weniger. Sie verweigert sich der Form eines Problems, das sich mit Transformationsprozessen bearbeiten lässt. Der Welt-Raum, der Rahmen für Transformationen wird brüchig.

Greifbar wird dieses Brüchigwerden in den zunehmend vollzogenen Neuverteilungen von Agency. Darin erweisen sich tradierte Unterscheidungen (Figur und Hintergrund, Kultur und Natur oder human und nicht-human) als das, was sie schon immer waren: Realfiktionen. Das darf nicht vorschnell als die Entdeckung einer neuen Eigentlichkeit missverstanden werden. Man könnte nämlich denken, dass die Moderne darin irrte, die Mensch-Welt-Gegenüberstellung zu ontologisieren, weil man damit verkannt habe, dass *eigentlich* alles unterschiedslos zusammenhinge. Einige populäre Begriffe in der Debatte um das Anthropozän, wie etwa *Gaia* oder *Rhizom*, befördern dieses Verständnis. Vielmehr stabilisiert die moderne Raumproduktion nicht mehr zuverlässig die

in ihr ermöglichten Unterscheidungen, Transformationen und Linearitäten. Es gibt Anzeichen, dass eine veränderte Raumproduktion nicht die Figuren von Kreislauf oder Gleichgewicht zirkulieren lässt, dass exponentielle Entwicklungen „normalisiert“ (Link 2013) werden und dass eher Verbindungen, Netze oder Anpassungen (vgl. Staab 2022) die neuen topologischen Konstanten sind. Damit werden neue Verteilungen synthetisiert, moduliert und wirksam, die andere Weisen der Welterschließung anstoßen (vgl. z. B. Bubandt et al. 2017).

In einer solchen Situation droht der moderne, didaktische Zeigeparat den Kontakt zum gesellschaftlichen Raumerzeugungsapparat zu verlieren. Eine politische Bildung, die unverbrüchlich auf Selbstbestimmung und Transformationsprozesse, auf die Ausrichtung der Blicke *auf* die Welt, auf die konsequentialistische Logik intentionalen Handelns setzt und damit weiter Anschluss an eine moderne Raumproduktion sucht, in der Menschen vor die Welt gesetzt werden, wirkt zunehmend verloren, *displaced*.

Das heißt aber nicht, dass einfach die Orientierungsprogramme für die politische Bildung von Autonomie auf Anpassung umgestellt werden müssen. Auf diese Weise würde sich die politische Bildung mit vorgekerbten, konstituierten Maßverhältnissen begnügen. Eine radikale Demokratiebildung setzt dagegen die Politik ins Verhältnis zum Politischen. Sie versucht, die raumkonstituierenden Kräfte der Assemblagen, Praxisbündel und Choreographien (das Politische) greifbar zu machen, aus denen die Präfiguration der Selbst-Welt-Verhältnisse (die Politik) hervorgehen. Durch ein solches Vorgehen kann etwa mit Bezug auf das moderne Ideal der Autonomie die konkrete, performative Praxis der Selbstbestimmung von einer Individualitätszumutung als Steuerungsdispositiv unterschieden werden (vgl. dazu auch Friedrichs 2017). Zukünftig könnte es darum gehen, den Zumutungen der Anpassung und Resilienz eine Suche nach „Verbindungen, die befreien“ (Latour/Schultz 2022, S. 41), nach „Beziehungsweisen“ (Adamczak 2017) entgegenzusetzen.

Eine radikale Demokratiebildung, die vor allem die Herstellung von Positionierungen in Raumerzeugungspraxen in den Blick nimmt, kann analog zur politischen Differenz als Bildungsdifferenz zwischen Sein und Werden oder hier etwas genauer: als *doing difference* zwischen *space* und *place*, zwischen Raum (als In-Form-Sein der Politik) und Ort (als In-Form-Setzen des Politischen) gedacht werden. Bildungsprozesse bestehen in der Erhöhung der Zugänglichkeit von unterschiedlichen raumbildenden, verortenden Praxen, Materialitäten, Versammlungen und Einrichtungen. Eine Radikale Demokratiebildung verabschiedet sich von den Leitfragen des *Was tun?* und *Wie vermitteln?* Sie stellt die Frage nach dem *Wo Sein?* an den Anfang. Damit geht es nicht mehr um die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, sondern um die *Transformation und (Re-)Artikulation der Konstituierungs\_Weisen von Selbst- und Weltverhältnissen*. Radikale Demokratiebildung schließt damit unmittelbar an die gesellschaftliche Raumproduktion an. Ihre Praxis empfiehlt sich als Bestandteil des Herstellens

einer künftigen, geteilten Welt. Sie entzieht sich Planungs-, Rettungs- und Krisennarrativen in bestehenden Räumen und sucht nach neuen Formen der Raumproduktion, die ein neues Selbst-Welt-Verhältnis ermöglichen: „Providing a place from which to look at ourselves in a new light, thereby freeing us to think and act in new ways“ (Cassegård/Thörn 2018, S. 574).

## Literatur

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Ahrens, Sönke (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Autorengruppe\_Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen/Gandorfer, Daniela (2021): *Political Desirings: Yearnings for Mattering (.) Differently*. *Theory & Event* 24, H. 1, S. 14–66.
- Bedorf, Thomas (2010): *Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz*. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 13–37.
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): *Das Politische und die Politik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bonneuil, Christophe/Fressoz, Jean-Baptiste (2017): *The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us*. London: Verso.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Ortseffekte*. In: Guschel, Albrecht/Kirchberg, Volker (Hrsg.): *Kultur in der Stadt. Stadtsoziologische Analysen zur Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 17–25.
- Braidotti, Rosa (2019): *Posthuman Knowledge*. Medford: Polity Press.
- Bubandt, Nils/Gan, Elaine/Swanson, Heather/Tsing, Anna (Hrsg.) (2017): *Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene. Ghosts of the Anthropocene*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Casey, Edward S. (1998): *The Fate of Place. A Philosophical History*. Berkeley: University of California Press.
- Casey, Edward S. (2001): *Between Geography and Philosophy: What Does It Mean to Be in the Place-World?* *Annals of the Association of American Geographers* 91, H. 4, S. 683–693.
- Cassegård, Carl/Thörn, Håkan (2018): *Toward a postapocalyptic environmentalism? Responses to loss and visions of the future in climate activism*. *Environment and Planning* 1, H. 4, S. 561–578.
- Ceder, Simon (2020): *Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. London: Routledge.
- Chandler, David (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*. New York: Routledge.
- Chandler, David (2023): *Actor Network Theory and Sensing Governance: From Causation to Correlation*. *Perspectives on Science* 31, H. 1, S. 139–158.
- Charbonnier, Pierre (2022): *Überfluss und Freiheit. Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Clark, Nigel/Yusoff, Kathryn (2017): *Geosocial Formations and the Anthropocene*. *Theory, Culture & Society* 34, H. 2/3, S. 3–23.
- Comenius, Johann Amos (1658): *Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Nürnberg: Verlagshaus von Michael Endter.
- Damisch, Hubert (2010): *Der Ursprung der Perspektive*. Zürich: diaphanes.

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1993): Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve Verlag.
- Derrida, Jacques (1987): Husserls Weg in die Geschichte am Leitfaden der Geometrie. München: Fink Verlag.
- Derrida, Jacques (1988): Die différence. In: Derrida, Jacques (Hrsg.): Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen Verlag, S. 29–52.
- Detjen, Joachim (2011): Keine ‚demokratischen Märchenerzählungen!‘ Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 125–136.
- Dewey, John (1934/1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Di Paolo, Ezequiel/De Jaegher, Hanne (2017): Neither Individualistic nor Interactionist. In: Durt, Christoph/Fuchs, Thomas/Tewes, Christian (Hrsg.): Embodiment, Enaction, and Culture Investigating the Constitution of the Shared World. Cambridge: The MIT Press, S. 87–105.
- Dijksterhuis, Eduard Jan (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin: Springer Verlag.
- Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Durt, Christoph/Fuchs, Thomas/Tewes, Christian (Hrsg.) (2017): Embodiment, Enaction, and Culture. Investigating the Constitution of the Shared World. Cambridge: The MIT Press.
- Fingerhut, Joerg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (Hrsg.) (2013): Philosophie der Verkörperung – Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte. Berlin: Suhrkamp.
- Finkelde, Dominik (2016): Performative Selbstbenennung. Anamorphose und Subjektivität im „Raum der Gründe“. In: Cojocar, Mara-Daria/Reder, Michael/Risse, Verena (Hrsg.): Katastrophen – Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 27–46.
- Fischer, Christian/Reinhardt, Sibylle (2022): Replik auf die Kommentare. itdb, H. 2, S. 86–97.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2017): Befragungen des Politischen. Subjektkonstitution – Gesellschaftsordnung – Radikale Demokratie. Wiesbaden: Springer VS.
- Folkers, Andreas (2022): Das Soziale als Gefüge. Der Deleuze-Effekt in der Soziologie. In: Delitz, Heike (Hrsg.): Soziologische Denkweisen aus Frankreich. Wiesbaden: Springer VS, S. 363–387.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner (2017): Mündigkeit als Steuerungsdispositiv? Propädeutische Überlegungen zur Bedeutung der neuen Demokratietheorien für die politische Bildung. In: Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 69–78.
- Friedrichs, Werner (2021): Radikale Demokratiebildung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, H. 4, S. 430–445.
- Friedrichs, Werner/Pelzel, Steffen (2023): Kritik als Prozess: Nicht-imperiale Lebensweisen als Bildungsweisen. In: Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hrsg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–104.
- Gibson, James J. (1973): Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Govrin, Jule (2022): Politische Körper. Von Sorge und Solidarität. Berlin: Matthes und Seitz.
- Guattari, Félix (1995): Über Maschinen. In: Schmidgen, Henning (Hrsg.): Ästhetik und Maschinitus. Texte zu und von Félix Guattari. Berlin: Merve, S. 115–132.
- Günzel, Stephan (2005): Geophilosophie. Information Philosophie, H. 2, S. 1–5.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main: Campus, S. 73–97.
- Hillier, Bill/Hanson, Julienne (1984): The Social Logic of Space. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hörl, Erich (2018): Die environmentalitäre Situation. Überlegungen zum Umweltlich-Werden von Denken, Macht und Kapital. In: Mersch, Dieter/Mayer, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. Band 4. Berlin: De Gruyter, S. 221–250.
- Horn, Eva (2017): Jenseits der Kindeskiner. Nachhaltigkeit im Anthropozän. *Merkur* 71, H. 814, S. 5–17.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, S. 62–71.
- Koyré, Alexandre (1969): Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on The Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Lacoue-Labarthe, Philippe/Nancy, Jean-Luc (1983): *Le ‚retrait‘ du politique*. In: Lacoue-Labarthe, Philippe/Nancy, Jean-Luc (Hrsg.): *Le retrait du politique*. Paris: Galilée, S. 183–205.
- Landau, Friederike/Pohl, Lucas/Roskamm, Nikolai (Hrsg.) (2021): *[Un]Grounding. Post-Foundational Geographies*. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno (2005): *Von der Realpolitik zur Dingpolitik*. Berlin: Merve Verlag.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2021): *Wo bin ich? Lektionen aus dem Lockdown*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj (2022): *Zur Entstehung einer ökologischen Klasse. Ein Memorandum*. Berlin: Suhrkamp.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leder, Drew (1990): *The absent body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lemke, Thomas (2015): *New Materialisms: Foucault and the ‚Government of Things‘*. *Theory, Culture & Society* 32, H. 4, S. 3–25.
- Lemke, Thomas (2021): *The Government of Things: Foucault and the New Materialisms*. New York: New York University Press.
- Link, Jürgen (2013): *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Lury, Celina/Parisi, Luciana/Terranova, Tiziana (2012): *Introduction: The Becoming Topological of Culture*. *Theory, Culture & Society* 29, H. 4/5, S. 3–35.
- Malpas, Jeff (2018): *Place and Experience. A Philosophical Topography*. New York: Routledge.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Massey, Doreen (2005): *For Space*. London: Sage Publications.
- McLeish, Tom/Bower, Richard/Tanner, Brian/Smithson, Hannah/Panti, Cecilia/Lewis, Neil/Gasper, Giles (2013): *A medieval multiverse*. *Natur*, H. 507, S. 161–163.
- Meillassoux, Quentin (2018): *Nach der Endlichkeit*. Zürich-Berlin: diaphanes.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Moore, Jason W. (2020): *Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und Akkumulation des Kapitals*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Morton, Timothy (2013): *Hyperobjects*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Nancy, Jean-Luc (1987): *Das Vergessen der Philosophie*. Wien: Passagen.
- Negt, Oskar (2010): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Newen, Albert/De Bruin, Leon/Gallagher, Shaun (Hrsg.) (2018): *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Noë, Alva (2004): *Action in Perception*. Cambridge: The MIT Press.
- Nowotny, Stefan/Raunig, Gerald (2016): *Instituierende Praxen*. Wien: transversal texts.

- Ober, Josiah (2008): The Original Meaning of „Democracy“: Capacity to Do Things, not Majority Rule. *Constellations* 15, H. 1, S. 3–9.
- Oberle, Monika (2017): Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–29.
- Page, Tara (2020): *Placemaking. A New Materialist Theory of Pedagogy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pichler, Wolfram/Ubl, Ralph (Hrsg.) (2009): *Topologie. Falten, Knoten, Netze, Stülpungen in Kunst und Theorie*. Wien: Turia + Kant.
- Povinelli, Elizabeth A. (2016): *Geontologies: a requiem to late liberalism*. Durham: Duke University Press.
- Relp, Edward (1977): *Place and Placenessless*. London: Pion.
- Rosen, Steven M. (2006): *Topologies of the Flesh. A Multidimensional Exploration of the Lifeworld*. Ohio: Ohio University Press.
- Saave, Anna (2022): *Einverleiben und Externalisieren. Zur Innen-Außen-Beziehung der kapitalistischen Produktionsweise*. Bielefeld: transcript.
- Sack, Robert David (1997): *Homo Geographicus*. London: John Hopkins University Press.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schlitte, Annika/Hünefeldt, Thomas/Romić, Daniel/van Loon, Joost (Hrsg.) (2014): *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Schroer, Markus (2022): *Geosozologie. Die Erde als Raum des Lebens*. Berlin: Suhrkamp.
- Sibley, David (1995): *Geographies of Exclusion. Society and Difference in the West*. New York: Routledge.
- Simon, Gérard (1992): *Der Blick, das Sein und die Erscheinung in der antiken Optik*. München: Fink.
- Staab, Philipp (2022): *Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft*. Berlin Suhrkamp.
- Stallins, Anthony J. (2021): The Anthropocene: The One, the Many, and the Topological. *Annals of the American Association of Geographers* 111, H. 3, S. 638–646.
- Steffen, Will/Broadgate, Wendy/Deutsch, Lisa/Gaffney, Owen/Ludwig, Cornelia (2015): The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review* 2, H. 1, S. 81–98.
- Steiner, Christian/Rainer, Gerhard/Schröder, Verena/Zirkel, Frank (Hrsg.) (2022): *Mehr-als-Menschliche-Geographien. Schlüsselkonzepte, Beziehungen und Methodiken*. Stuttgart: Max Steiner Verlag.
- Taylor, Charles (2012): *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2015): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Berlin: Suhrkamp.
- Trimčev, Rieke (2020): *Zuschauerdemokratie revisited. Kann es demokratiepädagogische Bürgerleitbilder jenseits des Aktivbürgers geben?* In: Bergkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Frank, Susanne/Gloe, Markus/Grammes, Tilmann/Welniak, Christian (Hrsg.): *Demokratie als Gesellschaftsform (7. Jahrbuch Demokratiepädagogik)*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, S. 45–60.
- Tsing, Anna (2019): *Der Pilz am Ende der Welt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Türcke, Christoph (1994): *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*. Lüneburg: zu Klampen.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westphal, Bertrand (2011): *Geocriticism. Real and Fictional Spaces*. New York: Palgrave Macmillan.
- Whatmore, Sarah J. (2002): *Hybrid Geographies. Natures Cultures Spaces*. London: Sage.

Yusoff, Kathryn (2018): *A Billion Black Anthropocenes or None*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

# Verteidigte Welt(en).

## Krieg als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft?

Olaf Sanders

„dig me out  
dig me in  
outta this mess baby outta my head  
whaddy want whaddy know“  
Sleater-Kinney, *Dig Me Out* (1997)

Der Haupttitel meines Beitrags variiert das Thema dieses Sammelbandes nur leicht; er ersetzt das „I“ aus „verteilte Welten“ durch ein „dig“ und eröffnet so einen Assoziationsraum, in dem in meinem Kopf (my head) sofort der rumpelnd vorwärtstreibende Beat von *Dig Me Out* erklingt, dem Titelstück des dritten Albums der feministischen Indierock- oder auch Postpunkband Sleater-Kinney: Gitarre, Bass, Schlagzeug. *To dig* bedeutet graben. Ausgraben, eingraben, was weißt du schon (whaddy know, an mich), das prägt auch den Rhythmus der Arbeit von Panzergrenadieren und gehört zu den infantristischen Grundfertigkeiten. Die Welt des Heeres ist grün, nicht blau. Die Wertschätzung dieser Grundfärbung teilt das Heer mit Bruno Latour (2018), der vorschlägt, aus der Dichotomie lokal/global ins Terrestische zu fliehen. Ihm geht es um „Erdung“, „Erdverbundenheit“ und mit Bezug auf Donna Haraway (2018) um „worlding“. Die Erde wird nicht mehr nur oder auch nur vorrangig als die „blaue Murmel“ wahrgenommen, die in den späten 1960er Jahren aus dem Weltraum fotografiert und in den frühen 1970er Jahren von der Ökobewegung als „verletzlich“ beschrieben wurde, sondern als Immanenzebene, auf der wir leben (vgl. Sanders 2021; 2022) – und Krieg führen, u. a. „diesen anderen Weltkrieg“ (Latour 2017, S. 26), in den wir laut Latour mit Verweis auf den berühmten Buchtitel von Christopher Clark (2013) wie schon in den Ersten wie „Schlafwandler“ (Latour 2017, S. 24 und auch 2018, S. 43) hineingestolpert seien und in dem es nun gelte, „überleben zu lernen“ (Latour 2017, S. 30). Gaia ist grün und die Verschanzungen in der Ukraine erinnern immer stärker an den „Sommer 1914“, dessen Wiederholung Latour (2018, S. 114) „voller Bängen“ als Möglichkeit eines „weltweite[n] Selbstmords der Nationen“ für das „neue Klimaregime“ (Latour 2017) in Aussicht stellt. Die Kämpfe um Gaia und in der Ukraine sind Teil einer Bewegung, auf die Pädagogik und Erziehungswissenschaft eigentlich nicht nicht reagieren kann. Dass das von

Latour ausgerufenen neuen Klimaregime zu neuen Kriegen führen wird, liegt auf der Hand. Längst sind ethnisch gerahmte Kriege oft Klimakriege (vgl. Welzer 2008). In diesem Sinne wäre Friedensarbeit immer auch Klimaarbeit. Über das Wie der erziehungswissenschaftlichen Reaktion werden wir streiten müssen. Streit dient der Emergenz. Und damit bin ich bei der Frage nach dem *whaddya want*. Die Intention meines Beitrags besteht darin, einen bildungsphilosophisch fundierten Streit um die Welt und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft in Kriegszeiten zu eröffnen. Mehr als ein Gefüge in Arbeit kann der Beitrag nicht sein. Sein Erfolg bestünde darin, dass Fäden aufgegriffen und weitergesponnen werden. Die Assoziation zu Sleater-Kinney ruft in mir Erinnerungen an die „Post-Punk-Pädagogik“ (Sanders 2020, S. 12) wach. Außerdem schließt mein Beitrag an einen Vortrag an, den ich vor vielen Jahren auf einer Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie über die Zusammenhänge von „Gerechtigkeit und Bildung“ gehalten habe (vgl. Sanders 2007). Es wird im vorliegenden Beitrag wieder um Spinoza gehen, um seine *Ethik* und den *Politischen Traktat*, um Spinoza als Alternative zu Heidegger als vergleichsweise ausgetretenem Pfad und die Affirmation – oder sollte ich sagen: Verteidigung – der *einen* Welt aus leider noch immer aktuellem Anlass.

## 1. 24. Februar 2022

Am 24. Februar 2022 stellte die Bundesaußenministerin Annalena Baerbock fest, dass wir an diesem Tag in einer anderen Welt aufgewacht seien.<sup>1</sup> Wer immer sich hinter dem „Wir“ verbirgt, die Welt hatte sich für Baerbock verändert, weil die Russische Föderation in der Nacht einen völkerrechtswidrigen Angriffskrieg gegen die Ukraine begonnen hatte. Dass Baerbock nicht nur tatsächlich, sondern auch im weiteren Sinn aufgewacht ist, zeigt ihr Handeln. Beiläufig zeigt sich, dass der Traum noch immer recht gut und auch im übertragenen Sinn als „*Wächter des Schlafes*“ (Freud 2000, S. 240) wirkt, denn spätestens nach der auch schon völkerrechtswidrigen Annexion der Krim 2014 oder nach der Lektüre des im selben Jahr erschienen Suhrkamp-Bandes *Euromaidan* (Andruchowytch 2014) hätte man wissen können, *was in der Ukraine auf dem Spiel steht* – so der Untertitel des instruktiven Bandes – und droht. Das Bundesaußenministerium und die gesamte Regierung hätte das nicht nur wissen, sondern auch diesem Wissen gemäß handeln müssen. Nicht nur die Verwaltung, zu deren Wesen – das ist eine Luhmann'sche Binse – die Unterbrechung von Prozessen in verfahrenssichernder und stabilisierender Absicht gehört, sondern auch die Politik scheint sich durch verzögerte Reaktionen auszuzeichnen wie die androiden Zugbegleiterinnen in Wong Kar-Wais Film

---

1 Siehe: <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/ts24/schwerpunkt/video-992835.html> (30. März 2023)

2046 (HK u. a. 2004), mit dem seine 60er Jahre-Trilogie endet (vgl. Sanders 2015). Die langen 60er Jahre des 20. Jahrhunderts sind nun offenbar endgültig vorbei – und auch Taiwan droht militärische Gewalt oder sogar eine Invasion.

Als Reaktion auf 9/11 als vorletzter „Zeitenwende“ hat das Bundesverteidigungsministerium 2017 verfügt, dass der Campus der Helmut-Schmidt-Universität, das ist die Universität der Bundeswehr Hamburg, an der ich lehre, in einen militärischen Sicherheitsbereich umgewandelt werden soll. Die Einrichtung des militärischen Sicherheitsbereichs steht nun – weitere sechs Jahre später und als gutes Beispiel für verzögerte Reaktionen – bevor. In den vergangenen 21 Jahren gab es meines Wissens keine Vorfälle, die die Beschädigung einer der letzten deutschen Universitäten rechtfertigten, die weitgehend ausfinanziert ist und nicht durch neoliberale Haushaltsführung gesteuert wird. Dass die Universität durch die Umwandlung in einen militärischen Sicherheitsbereich beschädigt werden wird, steht außer Frage (vgl. Sanders 2023 und exemplarisch Knoke 2023). Eine Universität, deren unbefugtes Betreten Schilder verbieten, die zugleich vor Schusswaffengebrauch warnen, haben meines Wissens weder Beckett noch Kafka ersonnen. Und wer sollte per se unbefugt sein, eine Universität zu betreten? Auch der Verweis auf die Universität der Bundeswehr München, die sich schon seit 2001 militärischer Sicherheitsbereich ist, trägt nur bedingt, weil das dortige Campusleben überhaupt erst im Hinblick auf seine Spezifika zu reflektieren wäre.

In der Hamburger Wissenschaftsbehörde, die vor 50 Jahren der Gründung der Hamburger Hochschule der Bundeswehr, die sich später zur Universität weiterentwickelte, nur unter der Bedingung zugestimmt hatte, dass sie frei zugänglich sei (vgl. Opitz 2023; von Müller 2023), regt sich bisher auch kein Widerstand. Das wiederum kann auch daran liegen, dass Universitäten heute nur noch als beschädigte vorstellbar sind. Man denke nur an inzwischen in die Jahre gekommene Buchtitel wie Bill Readings *The University in Ruins* (1997). „Ruine“ ist hier im Gegensatz zu den vielen zerstörten Gebäuden in der Ukraine überwiegend Metapher. Zudem scheint kritisches Denken immer komplizierter oder durch den „kapitalistischen Realismus“ (Fisher 2013) gleich ganz verhindert zu werden. Der kapitalistische Realismus hegt bekanntlich die Einbildungskraft ein. Dass man sich auf der Leitungsebene des Bundesverteidigungsministeriums trotz ampelbedingter Personalwechsel Universität gut als Kaserne vorstellen kann, zeigt auch, dass es an einer „adäquaten Idee“ von Universität, die über die einer Ausbildungs- und Forschungseinrichtung hinausgeht, mangelt. Die kolportierte Meinung der inzwischen aus dem Amt geschiedenen Verteidigungsministerin Lambrecht scheint gewesen zu sein, sicherer sei doch in jedem Fall besser. Sicher schien sie sich auch im Hinblick auf die Unterstützung einer Bevölkerungsmehrheit zu sein, wenn sie als Einsicht ausgibt: „Wir brauchen militärische Stärke“ (zit. nach FAZ 216/2022 [„Erfolge mit deutschen Waffen machen Mut“], S. 2) –

und im Geleit des Kanzlers gleich den „Führungsanspruch“ der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Armee reklamiert.

Die Zeit hat sich geändert, nicht die Welt. Insofern wirkt Scholz' Formulierung einer „Zeitenwende“ zutreffender als Baerbocks Beschreibung „andere Welt“.

## 2. Sicherheit und Soldatenmatrix

Wir haben an der Helmut-Schmidt-Universität im Mai 2022 ein Symposium zum Thema „Universität und militärische Sicherheit“ veranstaltet,<sup>2</sup> um die zu erwartenden Auswirkungen der Einrichtung des militärischen Sicherheitsbereichs interdisziplinär zu diskutieren. Karl-Josef Pazzini zog dort eine Linie vom Soldat:innen- zum Lehrer:innenberuf. Pazzini (2023) erinnerte daran, dass Adorno die *Tabus über dem Lehrberuf* für Symptome gehalten habe. Was für Lehrer:innen gelte, argumentierte er, gelte für Soldat:innen in noch höherem Maß und leicht verschoben: Die „psychische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet“, schreibt Adorno (1997, S. 663) über „Lehrer“, die als „Sündenböcke“ erhalten müssten. Dass das Delegationsverhältnis für Soldat:innen auch heute noch besteht und unmittelbarer wirkt, liegt nah. Schon Adorno identifiziert den Lehrer mit dem Unteroffizier. Helmut Schmidt wollte durch die Integration eines zivilen Hochschulstudiums in die Offiziersausbildung sicherstellen, dass Offiziere der Bundeswehr zumindest das Bildungsniveau von „Volkschullehrern“ erreichen.

Anders als viele Lehrkräfte verleugnen Soldat:innen die Delegation der Gewalt in der Regel nicht, sondern begreifen Gewalt als Teil ihres Berufs. Die Verleugnung geschieht größtenteils seitens der Gesellschaft, die ihre „Soldatenmatrix“ nicht wahrhaben will. Der israelische Gruppenanalytiker Robi Friedman (2018, S. 9) schreibt: „Ich behaupte, nicht nur die delegierten Uniformträger sind Soldaten, sondern die Soldatenmatrix betrifft alle Rollen der Gesellschaft, die den Krieg möglich machen.“ Hier ließe sich einen Moment innehalten, um zu überlegen, welche gesellschaftlichen Rollen denn per se ausgeschlossen seien. – Weil die israelische Gesellschaft seit Gründung des Staates Israel (1948) über mehr, unmittelbare und vielfältigere Erfahrungen mit Kriegsdrohungen und Kriegen verfügt als die deutsche, ist ihre Soldatenmatrix womöglich offensichtlicher. Die Bundesrepublik Deutschland, obwohl bis 1989 als Frontstaat im kalten Krieg dauerhaft atomarer Bedrohung ausgesetzt, die – leicht vermindert – bis heute besteht, war bisher in keinem Krieg an ihren Grenzen involviert, aber ab 1992 doch wieder über Auslandseinsätze in verschiedene Kriege. Dass Krieg bis Februar 2022 in den Diskursen unserer Gesellschaft kaum eine Rolle gespielt hat, lässt sich als Hinweis

---

2 Siehe: Rolf Wörsdörfer: Ausweitung der Gefahrenzone. FAZ #121/2022, N4

auf die Tiefe und den Umfang der Verdrängung sowie der Wirksamkeit der „enopsychischen Abwehr“ (Freud 2000, S. 308) deuten.

Hierzulande zeigen sich gesellschaftliche Verleugnung und Verdrängung in Ausstattungs- und Anerkennungsmängeln der Armee, die als Folge einer „Friedensdividende“ ökonomisch verkürzt dargestellt wurde, denn eine Armee muss so ausgestattet sein, dass sie ihre Aufgaben erfüllen kann. Gemäß Artikel 87a ihres Grundgesetzes stellt die Bundesrepublik Deutschland eine Armee zur Verteidigung auf. Die paradoxeste Aufgabe der Armee eines das Völkerrecht achtenden Staates besteht schließlich darin, massive Gewaltanwendung als „möglich“ erscheinen zu lassen, um Gewalt nicht massiv anwenden zu müssen. Es geht um glaubwürdige Handlungsfähigkeit und Potenz. Gewalt und Macht sind von Lust nicht zu trennen. So sehen manche Menschen statt Pornos nun Helmvideos ukrainischer Soldaten.

Auf die Verdrängung von Gewalt in der Erziehungswissenschaft deutet auch die Reaktionen einiger Kolleg:innen auf den Vortrag meines soldatischen Doktoranden Benedikt Bussmann (2020) hin, der auf der Kommissionstagung zur „Anthropologie der Sorge“, die 2018 an der Helmut-Schmidt-Universität stattfand, über Entmenschlichung durch kriegerische Gewalt vorgetragen hatte. Die von Bussmann gezeigten Bilder wurden als unzumutbar brutal empfunden. Dabei hatte Bussmann aus Sorge nur Bilder von frei zugänglichen Bilddatenbanken verwendet wie der von Human Rights Watch. In den ersten Monaten des Krieges in der Ukraine waren Bilder wie die von Bussmann gezeigten selbst in der Tagesschau und anderen Nachrichtensendungen zu sehen.

### 3. Hinsehen

Nicht grundlos trägt einer der beeindruckendsten sowjetischen Kriegsfilme, Elem Klimows *Komm* (oder auch: *Geh*) *und sieh* (*Idi i smotri*, UdSSR 1985), einen Titel, der dazu auffordert, aus größerer Nähe hinzusehen. Der Titel geht auf *Die Offenbarung des Johannes* (6) zurück und die Filmhandlung auf den von der SS-Sondereinheit Dirlewanger im belarussischen Dorf Chatyn verübten Massenmord. Das niedergebrannte Dorf wurde nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wieder aufgebaut. Wäre der Widerstand nach Lukaschenkos letztem Wahlbetrug so erfolgreich verlaufen wie der Euromaidan, hätte Weißrussland wohl nicht mehr als Aufmarschgebiet für die russische Armee zur Verfügung gestanden, sondern selbst Kriegsziel werden können. In einer frühen Folge der Fernsehserie *Der Diener des Volkes* (*Sluha narodu*, Ukraine 2015–19) wird dem von Wolodymyr Selenskyj gespielten Geschichtslehrer Wassyl Petrowitsch Holoborodko kurz vor seiner Amtseinführung als Präsident der Ukraine ein Doppelgänger vorgestellt, der statt seiner mit Lukaschenko trinken oder auch erschossen werden könne. Lachen befreit hier nur bedingt.

Auch Johnny Cashs letzter Song, *The Man Comes Around* (2002), beginnt mit drei Zeilen aus der *Offenbarung* (6). In der dritten Zeile heißt es „Come and see‘ and I saw“. Am Ende der letzten Episode der HBO-Miniserie *Generation Kill* (HBO 2008) setzt David Simon das Cash-Stück als einzige Off-Musik ein, um das Einsatzvideo eines Zuges des 1st Reconnaissance Battalions der US-Marines zu unterlegen, das im März und April 2003 an der Invasion des Irak teilnahm, obwohl dieser nicht über Massenvernichtungswaffen verfügte. Die Serie thematisiert die Teilnahme des Bataillons an einem im Grunde auch schon „völkerrechtswidrigen Krieg“. Die Soldaten, die gesehen hatten, verlassen das Screening des Videos nach und nach – und der Zeitpunkt, zu dem sie dies tun, gibt einen Hinweis auf die Stufe moralischen Urteilens, auf der sie sich bewegen. Sie unterbrechen die Verbindung von (Schau-)Lust und Gewalt, was auf den Beginn von Bildungsprozessen hindeuten kann.

Festhalten möchte ich: *In der Welt gab es immer irgendwo Krieg*, wenn auch seit Ende des Zweiten Weltkriegs nicht in Europa oder nur territorial beschränkt ohne Drohung von Ausweitung oder atomarer Eskalation wie im Fall der Jugoslawienkriege (1991–2001). Dessen ungeachtet führten europäische Staaten Kriege in Afrika, Asien und Südamerika. Nun ist der Krieg sicher nicht „aller Dinge Vater“ (Heraklit 1965, B 53), aber interessant an dieser These Heraklits ist doch, dass er im selben Fragment noch Hegels Herrschaft-und-Knechtschaft-Motiv vorwegnimmt, weil der Krieg – ein im Vergleich zu Hegels Engführung auf das Einzelsubjekt eher kollektiver Kampf auf Leben und Tod – die einen Sklaven und die anderen Freie werden lasse, statt – wie bei Hegel – zu Knechten und Herren, wobei sich die Knechte der Freiheit entgegenarbeiten. „Arbeit [...] bildet“ (Hegel 1986a, S. 153) schließlich. Durch Arbeit kommen die Mägde und Knechte allerlei Geschlechts „zu sich selbst.“ Dies geschieht durch die Hemmung „der Begierde“, die auf Konsum, also das „Verschwinden“ abzielt. „Die Arbeit hingegen ist gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden, oder sie bildet.“ So lautet der ganze Satz im vorletzten Absatz aus Hegels berühmten Kapitel *Selbständigkeit und Unselbständigkeit des Selbstbewusstseins; Herrschaft und Knechtschaft*. Interessant ist auch, dass sich *pólemos* bei Heraklit nicht nur als Krieg, sondern auch als Streit übersetzen ließe. Wann gab es in der Bildungsphilosophie den letzten großen Streit um einen Begriff? Sollte es tatsächlich die Auseinandersetzung um den seinerzeit polarisierenden Begriff „Postmoderne“ gewesen sein, wie Norbert Ricken vor Jahren in einem Gespräch anmerkte?

#### 4. Spinozas Postmoderne

Jean-François Lyotard (1987, S. 26) konzipiert „Postmodernismus“ als „permanente Geburt“ „des Modernismus“. Postmoderne philosophische Texte und künstlerische Werke begeben sich auf die Suche nach Regeln, die sie sich selbst geben,

als „Regel dessen [...], was gemacht worden sein wird“ (ebd., S. 30). Die Postmoderne speist sich aus dem „Paradox der Vorzukunft“ oder des Futur II. Traditionelle oder bereits feststehende Regeln werden zurückgewiesen und beiläufig entwertet. Weil das, was geworden sein wird, noch nicht ist, verweist jede Darstellung zugleich auf „ein Nicht-Darstellbares“ (ebd., S. 29) als Lücke im Ganzen, dem Lyotard den Krieg erklärt: „Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenzen, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens“ (ebd., S. 31). So weit Lyotard. Name bedeutet hier Eigenname, Name einer Singularität. Eine Mannigfaltigkeit aus Singularitäten, die sich „nicht nach Maßgabe des bestimmenden Urteils“ (ebd., S. 29) beurteilen lassen, erscheinen leicht – wie es im Call zur Tagung hieß – „tendenziell unsicher und sich entziehend“, was zur dort weitergesponnenen Hypothese passt, dass die Welt den Menschen seit Beginn des 21. Jahrhunderts „krisenhaft und brüchig“ erscheine. Der deiktische Indikator, „seit Beginn des 21. Jahrhunderts“, irritiert. Lyotard stellt seine Diagnose schon in den späten 1970er Jahren und wiederholt sie in den frühen 80ern. Sie gilt letztlich wohl mindestens für die Moderne philosophisch weiter als Neuzeit, die mit der Renaissance einsetzt, und kunstwissenschaftlich enger als auf die Klassik folgende Epoche, die von den 1860er bis in die 1970er Jahre reicht. Das Zeitalter der modernen Kunst entspricht dem der modernen Kriege, als deren erster der US-amerikanische Sezessionskrieg gilt und die sich spätestens während des Vietnamkriegs immer stärker in hybride Kriege verwandelten.

Der Aktualität suggerierende Zeitindex „seit Beginn des 21. Jahrhunderts“ scheint mir auf eine gewisse Geschichtsvergessenheit hinzuweisen, entweder der Menschen, der Zeitdiagnostiker:innen oder auch der Autor:innen des Calls, die, darauf deutet hin, dass Krieg als Verunsicherungsfaktor fehlt, offenbar genauso vom Ukrainekrieg überrascht wurden wie ich, Teile der politischen Sphäre oder große Teile der Welt. Wie konnte es dazu kommen? Meine These lautet, durch Verdrängung und ein Sich-Herausdifferenzieren aus *der* Welt als der *einen* Substanz, als die Spinoza sie am Ausgang der niederländischen „Postmoderne“ in seiner *Ethik* (1677 [oder auch schon 1675]), einem durch und durch modernen Werk, bestimmt. Während Spinoza die *Ethik* und ihre Fortsetzung, den *Politischen Traktat* schrieb, tobte der Holländische Krieg (1672–1679). Die auch in der singulären niederländischen Genremalerei eingefangene „Postmoderne“ wirkte hier schon wie später die französische poststrukturalistische Philosophie als Katalysator.

## 5. Heidegger, Wittgenstein, Spinoza

Im Hinblick auf den Welt-Begriff finden sich in der Philosophie des 20. Jahrhunderts zwei vielzitierte Wendungen, Heideggers „In-der-Welt-sein“ und Wittgensteins berühmten ersten Satz aus dem *Tractatus logico-philosophicus*: „Die Welt ist

alles, was der Fall ist“ (Wittgenstein 1984, S. 11). Wittgenstein bahnt der analytischen Philosophie und dem logischen Empirismus den Weg. Nicht nur, weil fehlt, was war oder sein wird und sein könnte, streicht Wittgenstein den *Tractatus* in seinen vielfach umgearbeiteten *Philosophischen Untersuchungen* gleichsam durch. In der Spätfassung der *Untersuchungen* charakterisiert er das Denken außerdem als „einzigartiges Korrelat, Bild, der Welt“ (ebd. § 96, S. 804). Denken und Welt folgten einer Logik als „Ordnung der Möglichkeiten“ (ebd. § 97). Sie müsse einfach sein und „vom reinsten Kristall“. Der Kristall fungiert, selbst als gesprungener oder eingetrübter, neben Rhizom und Meute bei Deleuze (1987) und Deleuze/Guattari (1997) als dritte Aktualisierung von Mannigfaltigkeiten; und Spinozas „eine Substanz“ erscheint in ihrer Philosophie als „Immanenzebene“ oder das „Virtuelle“. Man bewegt sich auf und über die Ebene – und so gesehen auch in der Welt, ist dort aber nicht. Das Virtuelle umfasst nicht nur das Mögliche, sondern auch das Unmögliche.

Spinozas „eine Substanz“ oder Deleuze/Guattaris „Immanenzebene“ verweisen auf die impliziten Begrenztheiten phänomenologisch gefasster Weltverständnisse, die das Eine, Ganze oder Virtuelle letztlich verfehlen wie die vormenschliche Welt. Quentin Meillasoux kritisiert in *Nach der Endlichkeit* (2008, S. 21) Heideggers Festhalten an der „Korrelation von Denken und Sein“, die sich in *Identität und Differenz*, einem Vortrag aus dem Jahr 1957, Meillasoux zufolge besonders deutlich zeige, wo Heidegger (1996, S. 28) „das Zusammengehören von Mensch und Sein“ ins „Wesenslicht des Ereignisses“ rückt, das er von „er-äugen“ herleitet (vgl. ebd., S. 24). Der Mensch, beim frühen Heidegger: das Dasein, mache, referiert Meillasoux, das Sein durch sein Dasein mit aus, während es ohne Verbindung zum Sein nicht da wäre. Meillasoux Anliegen besteht darin, den „korrelationellen Zirkel“ (Meillasoux 2008, S. 23), der sich für ihn von Kant bis zu Heidegger in Variation wiederholt, zu durchbrechen, um das „Ding ohne mich“, als welches er das „Ding an sich“ (ebd., S. 14) auffasst, erfassen zu können. Es geht ihm – und hier folgt er seinem Lehrer Badiou, der in *Das Sein und das Ereignis* (2005, S. 24) die Mathematik kurzerhand der Ontologie gleichsetzt – um eine „Mathematisierung der Natur“ (Meillasoux 2008, S. 155) bei gleichzeitiger „Exzentrierung des Denkens im Verhältnis zur Welt“. Für Meillasoux gilt: „Was mathematisch denkbar ist, ist absolut möglich.“ (Ebd., S. 168) Die Geltung dieser These, gibt er an, in *Nach der Endlichkeit* bewiesen zu haben, um „das Denken mit dem Absoluten wieder zu versöhnen“ (ebd., S. 172) als grundlose oder kontingente Vielheit. „Die Mathematik schreibt das auf, was vom Sein selbst im Feld einer reinen Theorie der Vielheit ausdrückbar ist“ (Badiou 2005, S. 19). Badiou bestimmt das Eine wie Spinoza, Deleuze oder Deleuze/Guattari als Vielheit oder – präziser in der Tradition Riemanns – als Mannigfaltigkeit.

In *Sein und Zeit*, Heideggers großem Buch, in dem er das „In-der-Welt-sein“ zu erschließen versucht, fragt er zunächst – in § 14 unter der Überschrift *Die Idee der Weltlichkeit überhaupt*, in der das Absolute noch mitklingt – nach dem „onto-

logischen Sinn“ der Substantialität als „alles fundierende[m] Seinscharakter der Naturdinge, der Substanzen“ (Heidegger 1993, S. 63) im Plural, um dann in §43 *Dasein, Weltlichkeit und Realität* zu erklären: „Die Frage, ob überhaupt eine Welt sei und ob deren Sein bewiesen werden könne, ist als Frage, die das *Dasein* als In-der-Welt-sein stellt – und wer anders sollte sie stellen? – ohne Sinn“ (ebd., S. 202). Dieses Tschick-hafte Urteil führt mich über zwei Nebenbemerkungen in die Gegenwart zurück: 1) Der seit 1977 gebaute Lada Niwa (blau in dem Film *Tschick* [D 2016]) werde – wie auf Wikipedia nachzulesen ist – infolge der Sanktionen gegen die russische Föderation, seit Sommer 2022 wieder in reduzierter Ausstattung, also ohne ABS, Airbags etc., ausgeliefert, also unsicherer. Und erheblicher wohl: 2) Der Reflex, der den Welt-Begriff mit Heideggers Wendung „In-der-Welt-sein“ verbindet, sollte uns zu denken geben, schließlich war er nicht *nur* ein bedeutender deutscher Philosoph, sondern *auch* bekennender Nazi und Antisemit. Meines Erachtens sollten wir nicht nur in Bezug auf den Welt-Begriff einer anderen Linie folgen. Dieser Vorschlag ist nicht neu. Toni Negri unterbreitet ihn schon in seinem Gefängnisbuch *Die wilde Anomalie. Spinozas Entwurf einer freien Gesellschaft* (1982):

„Nach Wittgenstein kommt Heidegger. Spinoza ist eine Alternative zu dieser philosophischen Linie. Er ist die Neubegründung der Denkbarkeit der Welt. Keine Philosophie des Anfangs, auch keine des Neubeginns: hier ist das Wiederanfangen nicht Auswählen, Unterscheiden, Befestigen neuer Stützpunkte, sondern das Annehmen der gesamten Dimension des Seins als Horizont der Konstitution, der rational unmittelbaren Möglichkeit der Befreiung. Der Raum der Krise ist die ontologische Bedingung eines Entwurfs der Transformation, die Beschränkung wohnt dem Unendlichen als Bedingung der Befreiung ein. Dieses Eindringen des konstitutiven Denkens in das kritische und negative Denken stellt die Lösung der theoretischen Rätsel dar, die von der bürgerlichen Philosophie auf der Grundlage ihrer spezifischen Mystifikationen der Welt gesetzt wurden, das heißt, ihrer Ideologie und der Gestalt ihrer aneignenden Tätigkeit.“ (Negri 1982, S. 238)

## 6. Materialistischer und politischer Spinozismus

Während Hegel (1986b, S. 165) Spinoza zu seiner Vorgeschichte erklärt, denkt dieser – wie oben schon angedeutet – von vornherein kollektiv und weiter. So verwundert es nicht, dass auch der junge Marx noch mit Spinoza liebäugelte. Als Marxist geht es Negri mit Spinoza um eine Praxis, die nicht bloß theoretisch bleibt, indem sie sich aufs „Auswählen, Unterscheiden [oder] Befestigen neuer Stützpunkte“ beschränkt, sondern die „Möglichkeit der Befreiung“ erkennt und nutzt. Der „Krise“ kommt dabei für Negri wie für Lenin oder Mao ein besonderer Stellenwert zu, ist sie doch die „ontologische Bedingung der Befreiung“, also von

Emanzipation oder Freiheit. Katja Diefenbach hat 2018 unter dem Titel *Spekulativer Materialismus* die Bedeutung Spinozas für den Postmarxismus hervorgehoben. Ich frage in meinem Beitrag nur noch: Wie stellt sich diese Bewegung bei Spinoza dar?

Spinoza (1999, S. 5 [I, Def. 3]) bestimmt Substanz als „das, was in sich selbst ist und durch sich selbst begriffen wird“; die „eine Substanz“ (ebd. I, Def. 6, Hervorhebung von mir) als „ein unbedingt unendliches Seiendes“ nennt er Gott. Sie ließe sich mit Wolfgang Bartuschat (1996) auch Natur nennen und – in Zusammenhang des vorliegenden Bandes – auch Welt. Spinozas Interesse besteht laut Bartuschat darin, „Welt-Zusammenhänge zu begreifen und aus dieser Erkenntnis heraus den Ort des Menschen in der Welt zu bestimmen“ (Bartuschat 1992, S. 13).

Spinoza definiert zu Beginn der *Ethik* noch die Begriffe „Attribut“ und „Modus“. Ein Attribut ist „das, was der Verstand an einer Substanz als deren Essenz [...] erkennt“ (Spinoza 1999, I, Def. 4). Die eine Substanz besteht „aus unendlich vielen Attributen“ (ebd. I, Def. 6). Hinter dem Begriff „Modus“ verbergen sich die „Affektionen einer Substanz“ (ebd. I, Def. 5). Die *eine* Substanz erweist sich als Menge von vielen Substanzen, die und deren Zusammenspiel in der Welt sich begreifen lassen. Substanzen sind, weil sie die Macht oder Kraft haben zu existieren. Existenz gehört zur Essenz von Substanzen, und was existiert, wirkt. Die unendliche Anzahl der Modi führt zu einer Pluralität von Ansichten der und Verhältnissen zur vollkommen intelligiblen Welt. Ohne Mathematik wäre die(se) Wahrheit Spinoza (1999, S. 85 [I, Anh.]) zufolge den Menschen verborgen geblieben.

Im zweiten Teil der *Ethik* wendet sich Spinoza dem Menschen zu: „Der Mensch denkt“ (ebd., S. 103 [II, Ax. 2]) – wie bei Descartes. Als „Modi des Denkens“ (ebd. II, Ax. 3) aber wirken auch „Liebe, Begierde oder was sonst noch mit dem Ausdruck Affekte des Gemüts bezeichnet wird“; außerdem empfindet der Mensch „einen Körper, der auf vielfache Weise affiziert wird.“ (Ebd. II, Ax. 4) Der menschliche Körper ist ein „Einzelding“ (ebd. II, Ax. 5) unter Einzeldingen, von denen er sich unterscheidet, weil er wie die Modi des Denkens empfunden wird. Spinoza bewertet den Unterschied allerdings nicht stärker als das Gemeinsame. Hier setzt seine Kritik des Anthropozentrismus an (vgl. Bartuschat 1992, S. 29 ff.).

Der Mensch hat durch die beiden Attribute „Denken“ (Spinoza 1999, S. 105 [II, Ls. 1]) und „Ausdehnung“ (ebd. II, Ls. 2) Teil an der einen Substanz und ist insofern Teil der Welt; die unendlich vielen theoretisch möglichen Attribute sind ihm aber nicht zugänglich. Als weitere Bezeichnung für die eine Substanz drängt sich auch aufgrund ihrer Macht – wie von James Lovelock (2008) mehrfach vorgeschlagen und von Bruno Latour (2017) popularisiert – Gaia auf. Solange der menschliche Geist die Essenz der einen Substanz nicht begriffen hat, folgert Spinoza, hat er „weder von sich selbst, noch von seinem eigenen Körper, noch von äußeren Körpern eine adäquate, sondern nur eine verworrene [und verstümmelte] Erkenntnis“ (Spinoza 1999, S. 165 [II, Ls. 29, Anm.]). Inadäquate Erkenntnis führt für Spinoza in die „Falschheit“ (ebd. 169 [Ls. 35]), deren Auswirkungen wir z. B. als Klima-

wandel im Kapitalozän unmittelbar erleben, auch weil Menschen „nichts weniger können als ihre Triebe beherrschen“ (ebd., S. 233 [III, Ls. 2, Anm.]). Der Ukrainekrieg gehört meines Erachtens zur gleichen Symptomatik.

Für Spinoza stellt der Trieb (appetitus) das Wesen des Menschen dar, unter Begierde (cupiditas) versteht er bewusste Triebe. Aufgrund schlechter Triebbeherrschung und einem anhaltenden Mangel adäquater Erkenntnis kollabiert womöglich in den kommenden fünf Jahren der westantarktische Thwaites-Gletscher, der beinahe so groß ist wie Belarus, was einen Meeresspiegelanstieg von ein bis drei Metern zur Folge haben könnte. Hier deutet sich ein weiteres globales Bildungsproblem an, das längst aus dem Science-Fiction in die Realität durchsickert. Wie in Meillasoux (2013, S. 127 ff.) „Extro-Science-Fiction“ ändern sich während des Erzählens und Geschehens die Regeln.

Inadäquate Erkenntnis sortiert Spinoza (1999, 181 [II, Ls. 40, Anm. 2]) in die erste Gattung der Meinung (opinio) oder der noch nicht durch den Verstand (intellectus) geordneten Vorstellung (imaginatio). Adäquate Erkenntnis durch „Gemeinbegriffe“ bildet die zweite Gattung oder Vernunft (ratio). Die Intuition übersteigt als dritte Gattung noch die Vernunft, weil sie z. B. ermöglicht, auch die eine Substanz als Singularität zu erkennen oder auch eine neue Immanenzebene aufzuspannen. In der dritten Erkenntnisgattung einzusehen, gilt Spinoza als „[d]as höchste Streben des Geistes und seine höchste Tugend“ (ebd., S. 369 [V, Ls. 25]). Die dritte Erkenntnisgattung, wirkt außerdem als Quelle von Glückseligkeit (ebd., S. 593). Der von Spinoza vorgeschlagene Bildungsgang setzt eine gewisse Anstrengung und die Einübung richtiger Lebensführung voraus. Ihn zu durchlaufen ist schwierig, aber möglich. Deshalb steht bei Spinoza auch die Erkenntnistheorie unter der Überschrift „Ethik“. Die Kant'sche Kluft zwischen Verstand und Vernunft oder Erkenntnistheorie und Ethik gibt es bei ihm nicht. Die Intuition funktioniert in gewisser Weise wie die reflektierende Urteilskraft, die Spinoza weit höher schätzt als Kant – sicher auch, weil die eine Substanz sich permanent verändert und dauernd in Bewegung ist. Nur ihre Geschwindigkeit und die Geschwindigkeiten in ihr variieren.

Für Spinoza sind auch Körper und Geist „ein und dasselbe Ding“ (Spinoza 1999, S. 227 [III, Ls. 2, Anm.]) das einmal unter dem Attribut „Ausdehnung“ und das andere Mal unter dem Attribut „Denken“ begriffen wird. Es gibt bei Spinoza folglich keinen Körper-Geist-Dualismus; und auch zwischen Verstand (intellectus) und Wille (voluntas) unterscheidet er wie schon zwischen Verstand und Vernunft nur in analytischer Absicht.

Einen Teil der *Ethik*, den vorletzten vierten, habe ich bei meiner kleinen und sehr lückenhaften *tour de force* bisher ausgelassen. Er trägt den Titel *Von menschlicher Knechtschaft*. Als Teil der Natur ist der Mensch „immer Formen des Erleidens unterworfen“ (ebd., S. 391 [Ls. 4, Folg.]); andere Dinge schränken ihn ein (ebd. IV, Ls. 3, Bew.). Unter diesen Bedingungen wird „[d]as Streben [das ist: der berühmte *conatus*] sich selbst zu erhalten, [...] die erste und einzige Grundlage von Tugend“

(ebd., S. 417 [IV, Ls. 22, Folg.]). Selbsterhaltung gelingt im Kollektiv leichter: Insofern gibt es für Spinoza „[k]ein Einzelding [...] in der Natur, das dem Menschen nützlicher wäre als ein Mensch, der nach der Leitung der Vernunft lebt“ (ebd., S. 433 [IV, Ls. 35, Folg. 1]). Täte der andere Mensch dies nicht, könnte es gefährlich werden; es selbst nicht tun, wäre Ausdruck inadäquater Selbsterkenntnis, die die Grundlage der Tugend verkennt: „[w]er sich selbst nicht kennt“, schreibt Spinoza, „verkennt die Grundlage aller Tugenden und folglich alle Tugenden“ (ebd., S. 473 [IV, Ls. 56, Bew.]). Wer aber „nach der Leitung der Vernunft lebt“, schließt er optimistisch, entwickelt „die Begierde, Gutes zu tun“ (ebd., S. 441 [IV, Ls. 37, Anm. 1]). Die daraus resultierende Freude steigert wiederum die eigene Macht und dadurch auch die Macht des Ganzen. Diese Veränderung zum Besseren geschieht nicht automatisch, Veränderungen zum Schlechteren sind selbstverständlich und offensichtlich ebenso möglich. Eine Veränderung zum Besseren setzt ständige Übung in und Verfeinerung von Selbstsorgepraktiken voraus, die Foucault (2004, S. 69) auch „Selbstbildung“ nennt.

Der Begriff „Selbstbildung“ führt hier aber leicht auf die falsche Spur, denn für Spinoza (1999, S. 435 [IV, Ls. 35, Anm.]) steht fest, „dass die gesellschaftliche Gemeinschaft der Menschen viel mehr Vorteile als Nachteile mit sich bringt.“ Im *Politischen Traktat*, der unvollendeten Fortsetzung der *Ethik*, entwickelt er seine Argumente weiter. Seine Bildungstheorie legt nahe, die Aristokratie als die beste Regierungsform auszuzeichnen. Dieses Attribut legt er wegen der Korruptionsanfälligkeit von Aristokratien und der schon in der holländischen Anomalie unübersehbaren Gewinnsucht der Patrizier, schließlich der Demokratie bei, die er für das kleinste Übel hält. Herrschen müssen im Namen der Freiheit Viele. Hier folgt Spinoza Machiavelli. Auch seine politische Philosophie entwickelt er aus der Ethik. So bestimmt er Frieden nicht nur als „Abwesenheit von Krieg“ (Spinoza 1994, S. 65 [V, §4]), sondern als „eine Tugend“, die sich auch darin ausdrückt, dass die Untertanen eines Gemeinwesens zu den Waffen griffen, wenn es die Freiheit zu verteidigen gelte. In diesem Sinn wirken viele Ukrainer:innen gegenwärtig so tugendhaft. Den Frieden als verteidigungswert auszuzeichnen, scheint mir ein kluger Zug, auf den mehr und mehr Politiker:innen auch hierzulande nun aufspringen. Wie dies zu tun sei, scheint mir noch unentschieden. „Kriegstüchtigkeit“ braucht es meines Erachtens nicht, es genügt Verteidigungsfähigkeit. Dass sich diese, sollte sie nicht abschreckend genug wirken, sich auch in einem Krieg zu beweisen hätte, versteht sich von selbst.

Spinoza unterscheidet die freie Multitude (*multitudo libera*) von der majorisierten Multitude durch die Hoffnung, das „Leben zu gestalten“ (ebd., S. 67 [V, §6]) und „eigenständig zu leben“, statt nur „dem Tod zu entrinnen“ oder „versklavt“ zu werden. Schon das Kriegerrecht befördert die Furcht. Auch diese Überlegungen Spinozas gewinnen durch den Krieg in der Ukraine an Aktualität. Was das für den Latour'schen Dritten Weltkrieg bedeutete, wäre zu diskutieren.

## 7. Vergessene Traditionen und der Wille zu überleben

Im Licht dieser Kriege könnte die Erziehungswissenschaft an zwei mehr oder minder in Vergessenheit geraten Traditionen wieder anknüpfen. Das sind die Friedens- und die Militärpädagogik. So, um nur wenige Beispiele zu nennen, gab Christoph Wulf 1973 unter den Titeln *Friedenserziehung in der Diskussion* und *Kritische Friedenserziehung* zwei einschlägige Sammelbände heraus. Armin Bernhard hat 2017 seine friedenspädagogischen Überlegungen aus dem Jahr 1988 noch einmal aktualisiert (vgl. auch Bernhard u. a. 2018). Meines Erachtens erweisen sich seine Ausführungen wie auch die von Gamm (1986) oder Koneffke (1986) nur noch als bedingt anschlussfähig.

Eine breitere Auseinandersetzung mit der Militärpädagogik gibt es in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft schon seit Ende des Zweiten Weltkrieges kaum noch. Die letzte systematische Militärpädagogik stammt von Erich Weniger, der 1938 und 1943 die Bücher *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung* und *Goethe und die Generale* veröffentlichte und in der Gründungsphase der Bundeswehr half, die Innere Führung als Führungsphilosophie und Besonderheit zu etablieren. Die deutsche Militärpädagogik schuf sich auch aufgrund der Ignoranz seitens der Erziehungswissenschaft ihre eigenen Klassiker (Bald u. a. 1999). In diesen Kanon gehören Autoren wie Gerhard von Scharnhorst, Carl von Clausewitz, Helmuth von Moltke oder Wolf von Baudissin. Nur Weniger verbindet die Sphären (Hofmann u. a. 1992; Beutler 1994 und 1995 [und dazu Klafki 1998]) und Baudissin (1992) in seiner Folge vielleicht ein wenig.

Die symptomatische Rückkehr des Verdrängten zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Jugendoffiziere der Bundeswehr sich kurz nach dem russischen Überfall auf die Ukraine vor Einladungen in Schulen kaum retten konnten und sich junge Menschen, die nicht einmal Erfahrungen mit dem letzten kalten Krieg haben, in großer Zahl für besonders starke Unterstützung der ukrainischen Armee aussprechen. Die Soldatenmatrix wird, so meine Vermutung – wie Traumata auch – unbewusst von Generation zu Generation übertragen. Deshalb gibt es am Sondervermögen für die Bundeswehr und der längerfristigen Erhöhung des Verteidigungshaushalts auf die nato-erwünschten zwei Prozent des Bruttoinlandsprodukts kaum noch Kritik.

„In gewissem Sinn sind alle Träume – Bequemlichkeitsträume“, schreibt Freud (2000, S. 240) in *Die Traumdeutung* (1900). „Es ist so bequem, unmündig zu sein“, heißt es schon in Kants (1983 [zuerst 1783], S. 53) Antwort auf die Frage nach der Aufklärung. Der Überfall auf die Ukraine reißt uns aus der viel beschworenen „Komfortzone“, die zu verlassen uns auch andere Bildungsherausforderungen nötigen (vgl. Sanders 2021). Ihre Bearbeitung wird ohne Stärkung der durch den kapitalistischen Realismus geschwächten Urteils- und Einbildungskraft kaum gelingen.

Die drohende Einrichtung eines militärischen Sicherheitsbereichs an der Helmut-Schmidt-Universität bezeugt aus Sicht der dort arbeitenden Wissenschaftler:innen einen Mangel an Urteilkraft und ignoriert eine Reihe von Widerstreitfällen. Der erste Widerstreit besteht zwischen dem Interesse der Bundeswehr an der Sicherheit ihrer Offizieranwärter:innen und ihrem Interesse an gebildeten Offizieren, die auch zukünftig in der Lage sind, für unvorhergesehenen Situationen Lösungen und Strategien zu entwerfen und von Fremdheitserfahrungen zu Bildungsprozessen angeregt werden (vgl. Lange 2023). Dieser Widerstreit verlängert sich in einen weiteren in den militärischen Studierendenbereich, der das zivile Kompaktstudium der Offizieranwärter:innen und Offiziere bestmöglich unterstützen und zugleich aber dafür sorgen soll, dass die zuvor erworbenen militärischen Kompetenzen nicht wieder verschwinden, sondern gefestigt oder – besser noch – erweitert werden. Einem dritten Widerstreit unterliegt die Universität selbst, die wie alle deutschen Universitäten einerseits frei sein soll, um grundlegende Forschung und die Bildung ihrer Mitglieder und der Gesellschaft insgesamt zu befördern, und andererseits unmittelbar nützlich als Ausbildungsinstitution der Bundeswehr (und in vergleichsweise geringem Anteil anderer Bundesbehörden) sowie für dritte Missionen. Fälle von Widerstreit bloß offen zu halten (vgl. Koller 1999), genügt nicht mehr. An der Helmut-Schmidt-Universität zeigt sich exemplarisch der von Henri Giroux (2007) beschriebene „militärisch-industriell-akademischen Komplex“, der in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weitere Diskussion wert wäre.

Ich kehre zum Abschluss zu Adorno zurück. Adorno versteht Barbarei, wie wir sie seit Ausbruch des Ukrainekrieges in den Nachrichten sehen können, als Gegensatz von Bildung. Die Weltkriegserfahrung hat dazu geführt, dass die Bundeswehr seit ihrer Gründung der Konzeption der Inneren Führung mit dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ folgt und in den letzten Jahrzehnten auch der Staatsbürgerin, um Zivilität im Militärischen sicherzustellen und die Armee *in* der Gesellschaft zu verankern. Sicher war die Innere Führung nie, so wenig wie das Denken, dem zu viel Sicherheit auch schaden kann. Sicher scheint mir, dass das Sondervermögen und die dauerhafte Erhöhung des Verteidigungshaushalts nebenbei auch das sogenannte „scharfe Ende“ des Soldat:innenberufs stärkt. Das ist nötig, nötigt aber zugleich auch zu größeren Zivilisierungsanstrengungen, denn nach wie vor gilt, was Adorno 1965 äußerte: „Entbarbarisierung der Menschheit ist die Voraussetzung des Überlebens unmittelbar.“ (Adorno 1997, S. 672) Und dass wir überleben wollen – und zwar in unserer Welt, zu der sich bisher keine Alternative aufdrängt, da sind wir uns wahrscheinlich weitgehend einig und sicher.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Darmstadt: WBG, S. 656–673.
- Andruchowytsch, Juri (Hrsg.) (2014): *Euromaidan. Was in der Ukraine auf dem Spiel steht*. Berlin: Suhrkamp.
- Badiou, Alain (2005): *Das Sein und das Ereignis*. Berlin: Diaphanes.
- Bald, Detlev, Uwe Hartmann und Claus von Rosen (Hrsg.) (1999): *Klassiker der Pädagogik im deutschen Militär*. Baden-Baden: Nomos.
- Bartuschat, Wolfgang (1992): *Spinozas Theorie des Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Bartuschat, Wolfgang (1996): *Baruch de Spinoza*. München: Beck.
- Baudissin, Wolf Graf von (1992): Zum Konzept der inneren Führung – in dankbarer Erinnerung an Erich Weniger. In: Hoffmann (u. a.), S. 162–171.
- Bernhard, Armin (1988): *Friedenserziehung als Legitimation von Herrschaft: eine ideologiekritische Untersuchung über den Zusammenhang von etablierter Sicherheitspolitik und affirmativer Pädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Bernhard, Armin (2017): *Pädagogik des Widerstands. Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bernhard, Armin; Harald Birnbaum, Simon Kunert, Matthias Rießland und Manuel Rühle (Hrsg.) (2018): *Krieg und Frieden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beutler, Kurt (1994): Erich Weinigers Militärpädagogik in später Wahrnehmung – Eine Zwischenbilanz. In: *ZfPäd* 2/1994, S. 291–301.
- Beutler, Kurt (1995): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weiniger*. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Bussmann, Benedikt (2020): *Dehumanisierung im Kontext kriegerischer Gewalt*. In: Cornelia Dietrich, Niels Uhlendorf, Frank Beiler und Olaf Sanders (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 318–329.
- Clark, Christopher (2013): *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*. München: DVA.
- Deleuze, Gilles (1987): *Das Zeit-Bild. Kino 2*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles und Guattari, Félix (1997): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Diefenbach, Katja (2018): *Spekulativer Materialismus. Spinoza in der postmarxistischen Philosophie*. Wien: Turia und Kant.
- Fisher, Mark (2013): *Kapitalistischer Realismus ohne Alternative?* Hamburg: VSA.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (2000): *Studienausgabe, Bd. II: Die Traumdeutung*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Friedman, Robi (2018): *Die Soldatenmatrix und andere psychoanalytische Zugänge zur Beziehung von Individuum und Gruppe*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gamm, Hans-Jochen (1986): *Pädagogik und Wehrerziehung*. In: Ders. (Hrsg.) *Militärische Sozialisation. Eine Ringvorlesung*. Darmstadt: THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik, Bd. 34, S. 87–107.
- Giroux, Henry A. (2016): *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. London und New York: Routledge.
- Haraway, Donna J. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/Main: Campus.
- Heidegger, Martin (1993): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, Martin (1996): *Identität und Differenz*. Stuttgart: Verlag Günther Neske.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986a): *Werke, Bd. 3: Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986b): *Werke, Bd. 20: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Heraklit (1965): Fragmente. Tübingen: Ernst Heimeran Verlag.
- Hoffmann, Dietrich und Karl Neumann (Hrsg.) (1992): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Weniger und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kant, Immanuel (1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke, Bd. 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik. Erster Teil. Darmstadt: WBG (Lizenzausgabe).
- Klafki, Wolfgang (1998): Zur Militärpädagogik Erich Wenigers. Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers. In: ZfPäd 1/1998, S. 149–160.
- Knoke, Mareike (2023): Bundeswehruniversitäten. Die Weltenlage fordert ihren Tribut. In: DUZ Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft 02/2023, S. 20–36.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung im Widerstreit. München: Fink.
- Konneffke, Gernot (1985): Militärische Sozialisation und pädagogische Kritik. In: Hans-Jochem Gamm (Hrsg.) Militärische Sozialisation. Eine Ringvorlesung. Darmstadt: THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik, Bd. 34, S. 109–122.
- Lange, Sven (2023): Gedanken zu Bildung und Kriegsbild. In: Thomas Jung, Olaf Sanders, Jan Stöckmann (Hrsg.): Universität und militärische Sicherheit. Die Bildung der Universität II. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
- Lovelock, James (2008): Gaias Rache. Warum sich die Erde wehrt. Berlin: Ullstein.
- Meillasoux, Quentin (2008): Nach der Endlichkeit. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Meillasoux, Quentin (2013): Science-Fiction und Fiktion außerhalb der Wissenschaft. In: Armen Avnessian, Björn Quiring (Hrsg.): Abyssus Intellectualis. Berlin: Merve, S. 125–168.
- Müller, Achatz von (2023): Schriftliches Statement zur Errichtung eines militärischen Sicherheitsbereichs an der Helmut-Schmidt-Universität. In: Thomas Jung, Olaf Sanders, Jan Stöckmann (Hrsg.): Universität und militärische Sicherheit. Die Bildung der Universität II. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Negri, Antonio (1992): Die wilde Anomalie. Spinozas Entwurf einer freien Gesellschaft. Berlin: Wagenbach.
- Liotard, Jean-François (1987): Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. Wien: Passagen.
- Opitz, Eckardt (2023): Anmerkungen zur Vorgeschichte und den Anfängen der Hochschulen der Bundeswehr. In: Thomas Jung, Olaf Sanders, Jan Stöckmann (Hrsg.): Universität und militärische Sicherheit. Die Bildung der Universität II. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Pazzini, Karl-Josef (2023): Militärischer Sicherheitsbereich als Symptom. In: Thomas Jung, Olaf Sanders, Jan Stöckmann (Hrsg.): Universität und militärische Sicherheit. Die Bildung der Universität II. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Sanders, Olaf (2007): Spinozas Ethik, das Anomal, die Multitude und die Bildungsgerechtigkeit. In: Michael Wimmer, Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn u. a.: Schöningh) 2007, S. 77–89.
- Sanders, Olaf (2015): Frau-Werden in Hongkong zwischen 1960 und 2016 in drei Filmen Wong Kar-Wais. In: Ders.: Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze, Film, neuere Medien etc. Hamburg: Katzenberg, S. 94–116.
- Sanders, Olaf (2020): Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg.
- Sanders, Olaf (2021): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. In: Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34–52.

- Sanders, Olaf (2022): 1973, 1972, 1971 ... Über alte Warnungen und das Unheimliche, das kommt. Ein weiterer Revitalisierungsversuch ästhetischer Bildung. In: Roger Behrens, Frank Beiler und Olaf Sanders (Hrsg.): Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute 1. Hamburg: Katzenberg/Bibliothek der HSU Open Access.
- Sanders, Olaf (2023): Zum Widerstreit zwischen Universität und militärischem Sicherheitsbereich. In: Thomas Jung, Olaf Sanders, Jan Stöckmann (Hrsg.): Universität und militärische Sicherheit. Die Bildung der Universität II. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Spinoza, Baruch de (1994): Politischer Traktat. Lateinisch-Deutsch. Hamburg: Meiner.
- Spinoza, Baruch de (1999): Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt. Lateinisch-Deutsch. Hamburg: Meiner.
- Welzer, Harald (2008): Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird. Frankfurt/Main: Fischer.
- Weniger, Erich (1938): Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung. Berlin: Mittler.
- Weniger, Erich (1943): Goethe und die Generale. Leipzig: Insel.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Werkausgabe in acht Bänden, Bd. 1: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (2001): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1973a): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1973b): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper.

# (S')engager!

## Zur Realisierung der Welt und ihrer Vergrößerung

Madeleine Scherrer

„An nichtnostalgischen, dem Ressentiment und der Feindschaft aktiv entsagenden Entwürfen von Gemeinschaftlichkeit arbeiten, ein Ethos des Zusammenlebens stiften, in dem Freiheit und Sorge nicht als Antipoden auftreten, sondern zusammen wirklich werden, und lernen, die Welt zu teilen. Das ist, was *jetzt* zu tun ist“ (Hark 2021, S. 108).

„Wir, die wir die Welt bewohnen und mit anderen teilen, erschaffen die Welt, das heißt, wir entfalten sie von innen. Die Welt ist die soziale Praxis einer Realisierung von Sinn“ (Forster 2017, S. 288).

Es ist längst keine Neuigkeit mehr, dass die Welt angesichts der multiplen sozial-ökologischen Krisen nicht weiterhin so bewohnt werden kann, wie insbesondere privilegierte Menschen im Globalen Norden es jahrzehntelang gewohnt waren: *Zum einen* gibt es nicht mehr genug „Welt“ für alle, um weiterhin maßlos extraktivistisch zu leben (vgl. Earth Overshoot Day 2023). Margarita Tsomou (2022) argumentiert, dass unterschiedliche Kämpfe gegen Ausbeutung, Unterdrückung und Extraktivismus in ihren Interdependenzen gesehen werden müssten und dass das ökologische Projekt etwa nicht ohne das feministische artikuliert werden könne (und umgekehrt), „da beide auf das gleichursprüngliche extraktivistische Verhältnis zum Planetarischen verweisen, das reproduktive und regenerative Relationsarbeit gleichermaßen entwertet und gewaltsam aneignet“ (S. 245). *Zum anderen* gilt es, das Verhältnis zur Welt neu zu denken, denn eine neue Weltsicht drängt sich auf, wenn sich die Welt uns Menschen als Akteurin zeigt (vgl. Latour 2017; 2022a; 2022b; Lovelock 2021) und nicht als mehr oder weniger passives Objekt – als mehr oder weniger unbelebtes Gegenüber, das ausgebeutet werden kann oder aber bewahrt werden soll –, auf das menschliche Aktivitäten unidirektional einwirken. Ein passives Objekt war die Welt möglicherweise nie (vgl. Nancy 2021, S. 66 f.), aber im Denkraum der westlichen Moderne wurde und wird sie vielfach als solches verstanden. Die Rede von den sogenannten „natürlichen Ressourcen“ legt davon Zeugnis ab: „Natürliche Ressourcen“ stehen menschlichen Verwendungszwecken zur Verfügung, sie sind in der Welt „da“ und können genutzt und verwertet werden – auch wenn spätestens seit der bereits gut drei Jahrzehnte andauernden „Konzeptionierung von Nachhaltigkeit als gesellschaftspolitischer

Leitidee“ (Heinrichs/Michelsen 2014, S. VI) klar ist, dass „natürliche Ressourcen“ begrenzt sind. Was wäre, wenn „natürliche Ressourcen“ nicht als äußerliche Dinge aufgefasst würden, als gegebene Rohstoffe und „seltene Erden“ etwa, die, bis sie aufgebraucht sind, dem kapitalistischen Produktionsprozess zugeführt werden können, sondern als mit uns verbundene Agentien der Welt, die antwortfähig sind und die uns zur Verantwortung ziehen? Diese ersten kurzen Überlegungen zeigen, dass ein erweitertes Verständnis von Materie notwendig erscheint und dass ein solches mit einer veränderten Sichtweise oder Bezugnahme auf „Welt“ einhergeht.

Eine andere Art der Weltbeziehung zu etablieren, so die hier vertretene These, ist eine politische Praxis. Eine Forderung von Bruno Latour lautet, Ökologisierung anstatt Modernisierung voranzutreiben. Zu denken, wir wären modern gewesen, war nur so lange möglich „as the various ecological crises could be denied or delayed“ (Latour 2009, S. 462). Diese Krisen lassen sich nicht länger ignorieren. Ökologisierung im Latour’schen Sinne bedeutet, sich als Teil der Welt und als eingebunden in ein Geflecht von (menschlichen und mehr-als-menschlichen) welt-erzeugenden Aktivitäten zu verorten. Dies erscheint ihm als ebenso dringlich wie notwendig, da es keine Fluchtmöglichkeiten in eine andere Welt gibt: „The dream of going to another world is just that: a dream, and probably also a deep sin. But to seize, or seize again, this world, [...] to grasp it *otherwise*<sup>1</sup>, that is not a dream, that is a necessity“ (ebd., S. 473). Eine Notwendigkeit ist diese veränderte Weltbeziehung auch, weil sich die Unmöglichkeit, sich in positiver Weise auf die Zukunft zu beziehen, angesichts der Klimakatastrophe immer deutlicher zeigt. Das Versprechen auf eine bessere Zukunft (und gleichsam überhaupt auf eine lebbare Zukunft), auf das sich pädagogische Bemühungen jahrhundertlang stützten und das diese nicht zuletzt legitimierte, kann nicht mehr ohne Weiteres gegeben werden: „Die Verheißungen einer besseren Zukunft [...] sind fast verstummt“ (Nancy 2021, S. 97) und „[d]ie Zukunft ist schal geworden“ (Friedrichs 2022a, S. 13). Werner Friedrichs gibt zu bedenken, dass es jenseits der nostalgischen Rückforderung *der* plan- und gestaltbaren Zukunft, der Fortschrittsversprechen und des unbändigen Glaubens an (ökonomisches) Wachstum darum gehen müsste, neue Weisen des Machens von Zukunft zu (er-)finden. Friedrichs bezeichnet dies als *Zukünftigen* (ein substantiviertes Verb), um „die Gegenwartspraxen als Zeit generierende, materiell-sinnhafte Konstellationen beschreibbar“ (ebd., S. 15) zu machen. Ein lineares Zeitverständnis, nach dem die Gegenwart auf die Vergangenheit folgt und sich aus der Gegenwart heraus die Zukunft als „unbekannte Größe“ (ebd.) entspinnt, würde auf diese Weise durchbrochen werden und die zeiterzeugenden

---

1 Bei allen Zitaten in diesem Beitrag wurden die Hervorhebungen originalgetreu übernommen, ohne dies jeweils noch gesondert anzugeben.

und -verändernden Existenzweisen könnten in den Blick kommen.<sup>2</sup> *Zukünftige* Praktiken, „die nach der Verabschiedung der Zukunft denkbar sind“ (ebd., S. 17), müssten in den Blick genommen oder kreiert werden, um sich endgültig von den Verheißungen der Moderne, die ihre Strahlkraft längst eingebüßt haben, zu verabschieden: „Es geht um neue Weltverhältnisse. Nicht von Utopien als möglichen Zukünften zu schwärmen, sondern in Atopien Verortungen und Verzeitlichungen vorzunehmen“ (ebd.).

Im Folgenden werde ich mit Bezug insbesondere auf Nancys (2021) *Die fragile Haut der Welt* eine Art Zustandsdiagnose der Welt stellen, um die soeben kurz angerissenen Probleme von (un-)möglichen Zeitverständnissen und Zukunfts- oder *Zukünftigen*bezügen weiter zu konturieren (1). Anschließend möchte ich den Begriff der Welt zu bestimmen suchen und unter anderem den folgenden Fragen nachgehen: Von welcher Welt oder welchen Welten kann eigentlich die Rede sein? Wie konstituiert sich „Welt“? Und: Was bedeutet es, eine gemeinsame Welt zu teilen? (2) In einem letzten Schritt werde ich mich der Frage „wie führst [*engage*] du die Welt aus?“ (Nancy 2003, S. 51) zuwenden, womit nicht zuletzt auch der erziehungswissenschaftliche Denk- und Frageraum berührt ist: „Eine Welt zu schaffen, das heißt, einen Sinn der Welt zu kreieren, ist eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aufgabe“ (Forster 2022, S. 74; vgl. auch Forster/Scherrer 2021). In diesem Sinne vertrete ich die These, dass (*s'*)*engager* ein politischer und pädagogischer Akt ist. Dabei werde ich auf die Politizität von Bildung eingehen und schließlich argumentieren, dass Sorge als zukünftige, progressive Praxis des Reparierens und Erhaltens der Welt verstanden werden kann, die grundlegenden politisch-materiellen Relationen Rechnung trägt und „eine andere *Art des In-der-Welt-Seins*“ (Horn 2017, S. 9) verwirklicht (3).

## 1. Fragilität als Zustand der Welt

Das Nachdenken über die Zukunft der Welt wird von der Einsicht bestimmt, dass von der Zukunft nicht mehr viel Positives zu erwarten ist. Dies birgt die Gefahr, sehr rasch „in ein apokalyptisches Fahrwasser zu geraten“ (Assmann 2022, S. 677). Apokalyptischen Erzählungen entsagend, fragt Aleida Assmann nicht, „wie viel Zukunft wir noch *haben* oder nicht haben“ (ebd.). Diese Frage würde nicht zuletzt

---

2 Zur Illustrierung des Unterschieds zwischen der Fokussierung auf „die Zukunft“ und der Ausrichtung auf „das Zukünftigen“ gibt Friedrichs folgendes Beispiel: „Es ist ein Unterschied, ob mensch sich dem Phantasma hingibt, sein soeben getätigter Flug *könnte* zwar durch die dadurch erzeugten CO<sub>2</sub>-Emissionen negative Auswirkungen in *der* Zukunft haben – müsste er aber nicht. Oder ob mensch mit dem unausweichlichen Faktum leben muss, durch eben diesen Flug die Zeit verändert zu haben. [...] *Die Zukunft* modalisiert die Handlung in einem Möglichkeitsraum und virtualisiert damit ihre Folgen. *Das Zukünftigen* verwirklicht dagegen die Temporalisation der Existenzweise“ (Friedrichs 2022a, S. 16).

voraussetzen, dass das Maß der Zukunft irgendwie quantifiziert werden könnte (in Jahren? In der Anzahl aussterbender Arten pro Tag? In der Anzahl weltweit abgeholzter Wälder in Quadratmetern pro Minute?). Assmann beschäftigt sich vielmehr damit, wie Zukunft *hergestellt* wird. Dies könnte ihres Erachtens als *doing future* bezeichnet werden, denn „Zukunft entsteht, indem wir etwas für sie tun“ (ebd.).

Assmanns Aufforderung darüber nachzudenken, wie Menschen sich handelnd auf Zukunft beziehen und dadurch zu einem anderen Handeln kommen, möchte ich mich prinzipiell anschließen. Allerdings erscheint es mir im Folgenden bedeutsam zu sein, *die* Zukunft von einem dauerhaften Kommenden abzugrenzen (vgl. Lorey 2020; Nancy 2021). Und anstatt sich in dystopischen Erzählungen über das Ende der Welt zu verlieren, die möglicherweise nur zu Lähmung und Resignation führen (vgl. Assmann 2022, S. 677), ist es meines Erachtens angezeigt, sich im Sinne einer Zustandsdiagnose mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen globalen Bedingungen und Verhältnissen auseinanderzusetzen, die zum gegenwärtigen multiplen Krisenzustand geführt haben. Auf der Grundlage einer solchen Diagnose sind Veränderungsmöglichkeiten dieser Verhältnisse zu eruieren, und eine Lebensweise ließe sich skizzieren, „die auf der Sorge um uns selbst, um andere und um die Welt gründet“ (Hark 2021, S. 16) und die „der Aufrechterhaltung der Bewohnbarkeitsbedingungen des Planeten Priorität“ (Latour/Schultz 2022, S. 26) einräumt. Es geht allerdings nicht nur darum, zukünftige Veränderungsmöglichkeiten zu erfinden, sondern insbesondere den Blick zu schärfen für Praktiken, die bereits heute existieren, und die *jetzt* dazu beitragen, eine lebenswerte, auf kollektiven solidarischen Lebens- und Beziehungsweisen gründende Welt herzustellen (vgl. Scherrer/Obex 2023), die also, mit Friedrichs (2022a, S. 17) gesprochen, *zukünftige* Praktiken sind.

Ein möglicher Ausgangspunkt für eine Zustandsdiagnose liegt in der Analyse des (modernen) Bezugs auf Zukunft selbst als „eine[r] Sache der Beherrschung und des Wohlstands“ (Nancy 2021, S. 9). Auf die Zukunft konnte im Globalen Norden lange Zeit gezählt werden, als etwas Gegebenes, das sich mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv auszahlen wird. Die Bedingung hierfür ist eine „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017), „die darauf beruht, sich weltweit Natur und Arbeitskraft zunutze zu machen und dabei die anfallenden sozialen und ökologischen Kosten zu externalisieren“ (ebd., S. 12).<sup>3</sup> Ein Unbehagen stellt sich ein, wenn sich auch im Globalen Norden die Folgen des anthropogenen Klimawandels

---

3 Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) führen verschiedene Szenarien an, wie die Auslagerung der ökologischen und sozialen Kosten, durch die im Globalen Norden Wohlstand generiert wird, vonstattengeht. Eine Kostenexternalisierung geschieht etwa „in Gestalt von CO<sub>2</sub>, das bei der Herstellung der Konsumgüter für den globalen Norden emittiert und von den Ökosystemen der Südhälfte absorbiert wird (beziehungsweise sich in der Atmosphäre konzentriert); in Gestalt von metallischen Rohstoffen aus dem globalen Süden, die die unabdingbare Voraussetzung von Digitalisierung und ‚Industrialisierung 4.0‘ im globalen Norden darstellen; oder in

immer deutlicher bemerkbar machen und diese gewaltförmige wachstumsorientierte Lebensweise nicht mehr länger allein auf Kosten anderer, sondern zunehmend auch auf Kosten der eigenen Zukunft (und/oder der Zukunft der eigenen Kinder) geht:

„Wenn wir heute so beunruhigt, verwirrt und verstört sind, dann deshalb, weil wir gewohnt waren, dass das Hier und Jetzt sich fortsetzt und jedes Anderswo auslöscht. Unsere Zukunft war da, fix und fertig [...]. Und jetzt geht alles in die Binsen, das Klima, die Arten, die Finanzen, das Vertrauen und sogar die Möglichkeit der Berechnung, deren wir so sicher waren und die sich offenbar selbst überwinden muss. Wir können auf nichts mehr zählen – das ist die Lage“ (Nancy 2021, S. 9).

Diese ernüchternde Erkenntnis geht mit der Einsicht einher, dass sich das Hier und Jetzt eben nicht mehr automatisch in die Zukunft hinein verlängert. Damit lässt eine Analyse der Gegenwart respektive der in der Gegenwart herrschenden globalen Verhältnisse und Lebensweisen gewohnte Zukunftsbezüge brüchig werden. Ein Abschied von solchen Zukunftsbezügen mag beunruhigend, schmerzhaft oder verstörend sein, aber er bietet auch neue Möglichkeiten des Zusammenlebens, die nicht länger auf gängigen Vorstellungen von materiellem Wohlstand, der Idee des unablässig fortschreitenden Fortschritts (vgl. Nancy 2021, S. 11) und der Ideologie anhaltenden ökonomischen Wachstums auf Kosten anderer beruhen. Doch wie ist mit der beschriebenen Lage umzugehen? Wie sind andere Weltverhältnisse zu denken, wenn „[a]us der Zukunft, die einst eine Projektionsfläche unserer Hoffnungen und Wünsche oder auch eine große Unbekannte war, [...] ein Gegenstand der Sorge und Vorsorge, der Zuwendung und Verantwortung geworden“ (Assmann 2022, S. 677 f.) ist?

In seinem Buch *Die fragile Haut der Welt* beschäftigt sich Nancy (2021) mit der Frage, wie ein Kommendes zu denken sei, das heißt, ein „Herannahen und Eintreten eines Unbekannten, dessen Auftauchen uns weder Vergangenheit noch Zukunft ersparen können“ (S. 20). Das Kommende, *l'à-venir*, wie Nancy unter Bezugnahme auf Jacques Derrida schreibt, ist als „Präsenz der Präsenz“ (ebd., S. 19) zu verstehen, als „das, was noch nicht stattgefunden hat und deshalb nicht ist (es sei denn in unseren Erwartungen, unseren Ängsten, unseren Berechnungen)“ (ebd.). Nancy mahnt, dass es weder darum gehen dürfte, der Vergangenheit nachzutrauern noch „sich in der Gegenwart einzunisten“ (ebd., S. 18). Wichtig erscheint ihm hingegen, „die Gegenwart zu pflegen“ (ebd.) und ihre Gabe zu empfangen. Das Präsent, die Gabe der Gegenwart sei jedoch „keine feste, keine feststehende Gabe. Vielleicht entzieht sie sich mit ihrer Gebung“ (ebd.). Die Gegenwart kommt, taucht auf, aber dieses Kommende ist keine Zukunft. *L'à-venir* und mit ihm „das

---

Gestalt der Arbeitskräfte im globalen Süden, die bei der Extraktion von Mineralien und Metallen [...] ihre Gesundheit und ihr Leben riskieren“ (S. 12).

Auftauchen“ und „die Welt“ gehören für Nancy zusammen: „[D]ie Welt [ist] ein Auftauchen“ (ebd., S. 20):

„Nicht nur taucht sie [die Welt, Anm. MS] aus der Nichtwelt auf, sie hört auch nicht auf, von selbst aufzutauchen, aus Energien zu Deflagrationen zu werden, aus Assemblagen zu Explosionen, aus Molekülen zu Zellen und aus Zellen zu Brontosauriern, Quadrupeden, Hominiden, Tempeltürmen und Dampfmaschinen. Nie sah das Vorherige das Folgende kommen“ (Nancy 2021, S. 20 f.).

Ein kontinuierliches, immer wieder neues Auftauchen, eine Schöpfung aus sich selbst: Das ist die Welt, die sich gibt, sich präsentiert, und die weder prognostiziert, geplant, kalkuliert noch programmiert werden kann.

Für ein gleichermaßen konkretisierendes wie weiterführendes Verständnis des Kommenden in Hinblick auf die politische Kultur scheinen mir Loreys Überlegungen zu einer queer-feministischen politischen Theorie einer präsentischen Demokratie relevant zu sein.<sup>4</sup> Ihre Kritik an der liberal-repräsentativen Demokratie zielt im Wesentlichen darauf ab, die mit dieser Form der Demokratie verbundenen „in eine Zukunft verschobenen Demokratisierungsversprechen zurückzuweisen und alternative Formen von Demokratie in der Gegenwart zu erkämpfen und zu erproben“ (ebd., S. 70), wobei Gegenwart als „ausgedehnter Prozess der Konstituierung“ (ebd., S. 71) zu verstehen sei. Demokratie, so Lorey im Anschluss an Derrida, ist nie abgeschlossen, sie ist nichts Festgestelltes, das sich je in vollkommenem Zustand darstellt: „Es gibt sie nicht, die Demokratie; sie ist immer im Wandel, unbestimmt. In diesem Sinne existiert nur ein Werden der Demokratie“ (ebd., S. 76). Das unvorhersehbare Kommende ist nicht mit der Zukunft (*l'avenir*) zu verwechseln und in einer Demokratie – und ich möchte ergänzen: in einer Welt – im Kommen gibt es keine Versprechungen auf eine bessere Zukunft. Vielmehr geht es um das andauernde imponderable Werden, um „das, was *im Kommen bleibt* – eine Bewegung oder Dynamik, die wiederkehrend in der Gegenwart stattfindet“ (ebd., S. 79).

Das Kommende fordert zum Handeln auf, es kann ihm nicht ausschließlich denkend begegnet werden. Dies macht Nancy (2021) deutlich, wenn er sagt, dass es auf „eine Praxis, ein Ethos, eine gelebte und lebendige Haltung“ (S. 35) ankommt, um einen Umgang mit der auf Permanenz gestellten Situation des Kommenden zu finden. Auch Loreys (2020) Überlegungen zum Derrida'schen Kommenden veranlassen sie dazu, von einer „Notwendigkeit des Handelns“ (S. 82) zu sprechen. Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden vor-

---

4 Die Autorin knüpft an Derridas (2003) Begriff des Kommenden (*l'à-venir*) an, demzufolge das Kommende „nicht nur auf ein Künftiges hin[deutet], sondern auf den, der kommt, oder das, was kommt; auf das Kommen des anderen oder die Unvorhersehbarkeit eines Ereignisses; auf die Ankunft dessen, der kommt und den man nicht kommen sieht; dessen, was kommt und was man nicht kommen sieht“ (S. 217).

schlagen, die Welt als das zu verstehen, was immer wieder aufs Neue passiert, was geschieht, und auf das sich – als Teil der Welt – handelnd bezogen werden muss. Unter diesen Vorzeichen stehen die im nächsten Schritt unternommenen Bestimmungsversuche des Begriffs der Welt.

## 2. Welche Welt?

Edgar Forsters (2017; 2022) Arbeiten zu Globalisierung, Globalität und Dekolonialität leiten meine Überlegungen zum Begriff der Welt. Forster (2022) versteht „Globalisierung nicht als (neue) Geschichtsperiode, die sich durch ökonomische, technische oder kulturelle Entwicklungen von anderen Perioden abgrenzen lässt“ (S. 72), und die ein (neues) pädagogisches Forschungsfeld mit spezifischen Themen, Problem- und Fragestellungen nach sich zieht. Aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die die Wissensproduktion der Erziehungswissenschaft selbst zu ihrem Gegenstand erhebt, argumentiert er, dass etwa Tendenzen der Inter- und Transnationalisierung von Bildungsräumen, die von der international vergleichenden Bildungsforschung untersucht werden, als Effekte des Narrativs der Globalisierung zu behandeln seien und nicht als „unabhängige“ oder „objektive“ Beiträge zur Globalisierungsforschung selbst (vgl. ebd., S. 72 f.). Untersuchungen zu Effekten des Narrativs der Globalisierung seien „Interventionen in die Denkvorbedingungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion“ (ebd., S. 73), und unweigerlich werden solche Untersuchungen sich mit Dekolonialität auseinandersetzen müssen, da Globalisierung im Globalen Norden „die präferierte Erzählung der Welt“ (ebd., S. 74) darstellt, deren unsichtbare (oder: unsichtbar gemachte) Unterseite „die Geschichte der Kolonialität und dekolonialer Widerstände“ (ebd., S. 72) sei. Aus einer eingehenden Beschäftigung mit Nancys (2003) *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung* kommt Forster (2017) zu der Aussage, dass die Erziehungswissenschaft „wie alle Welt“ (S. 291) an der Realisierung und Schöpfung der einzigen Welt von innen heraus Anteil hat. Dabei komme es darauf an, *wie* sie dies tue, *wie* sie die Welt entfalte und einen Sinn der Welt kreierte (vgl. ebd., S. 286 + 291; vgl. auch Forster 2022; Forster/Scherrer 2021). Die Aufgabe, eine Welt zu erschaffen, darauf besteht Nancy (2003), ist ein Kampf, der „von Anfang an und endgültig eine Frage konkreter Gleichheit und Gerechtigkeit ist“ (S. 52), „ein Kampf des Abendlandes gegen sich selbst, des Kapitals gegen sich selbst“ (ebd., S. 51). Die Dringlichkeit dieser Aufgabe liegt für Nancy in der Feststellung begründet, dass „die Welt sich zerstört“ (ebd., S. 16; vgl. Nancy 2021, S. 11). Hieraus ergibt sich die konkrete Forderung, das Erschaffen der Welt als spezifischen Kampf zu verstehen,

„der, obgleich er kämpft – und folglich nach Macht strebt, Kräfte sammelt –, sich nicht die Ausübung der Macht zum Ziel setzt – und auch nicht das Verfügen über

Eigentum –, sei es kollektiv oder individuell, sondern der sich selbst und seine Agitation zum Ziel setzt, sich selbst und die Erregung seines Denkens *in actu*, sich selbst und seine Formen- und Zeichenschöpfung“ (Nancy 2003, S. 55).

In Hinblick darauf, wie Nancy hier Kämpfe versteht, ist es sinnvoll, die philosophische Sichtweise Nancys mit einer sozialtheoretischen Perspektive in einen Dialog zu bringen, um dem Begriff der Welt weiter auf die Spur zu kommen. Ich möchte im Folgenden der Frage nachgehen, wer eigentlich zur Welt gehört. Mit dieser Frage einhergehend suche ich daraufhin zu ergründen, wie Welt verkleinert oder vergrößert wird.

„Wer sich als Teil eines ‚Wir‘ verstehen kann, ist [...] eine Frage, die so ziemlich jeden Aspekt berührt, der unser Zusammenleben als endliche Wesen auf einem endlichen, dicht besiedelten und um Atem ringenden Planeten betrifft“ (Hark 2021, S. 15). Unter Berücksichtigung dieser Frage skizziert Sabine Hark in ihrem Buch *Gemeinschaft der Ungewählten* ein politisches Ethos der Kohabitation als einer machtsensiblen, demokratischen Weise des interdependenten Zusammenlebens, das auf Sorgebeziehungen gründet (vgl. ebd., S. 16). Die Figur der Ungewählten legt Zeugnis davon ab, dass die Welt gespalten ist, dass sie „in Zonen der Gedeihlichkeit und Prosperität und solche der Dürre und Knappheit“ (ebd., S. 137) aufgeteilt ist und dass denjenigen, die in die zweite Zone eingeteilt werden, das Recht auf ein gutes Leben – „ein *mit anderen geteiltes Leben*“ (ebd., S. 110) – verwehrt wird. Boaventura de Sousa Santos (2007) bezeichnet diese Aufteilung der Welt als „abyssal thinking“ (S. 45). Dieses Denken sei für die westliche Moderne prägend und habe gewaltförmige Ausgrenzungen in den Bereich des Absenten, Unsichtbaren und Undenkbaren zur Folge. Die Zonen, wie Hark sie bezeichnet, oder Bereiche – „the realm of ‚this side of the line‘ and the realm of ‚the other side of the line‘“ (Santos 2007, S. 45) – sind so aufgeteilt, dass alles auf „der anderen Seite der Linie“ als nichtexistent produziert wird: „Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being“ (ebd.). Als dekolonialer Appell lässt sich Harks (2021, S. 101ff.) Forderung lesen, ohne Kompromisse die eigenen dominanten Denkvorsetzungen und -figuren, gewohnten Perspektiven, Wissensbestände und bevorzugten Kategorien zu befragen und auseinanderzulegen. Erst diese beharrliche Arbeit am Eigenen ermögliche ein „reparative[s] Wissen darum, dass andere Weisen des In-der-Welt-Seins deshalb nicht existieren oder sie nur im Schatten existieren, weil ihr Erscheinen strukturell behindert wird“ (ebd., S. 104). Dieser Appell gründet auf der Vorstellung, dass Welt ausschließlich vielfältig und vielperspektivisch existiert: In der Vielfalt an Lebens-, Seins-, Denk- und Sichtweisen ergibt sich erst das, was Welt genannt werden kann. Die gewaltsame Produktion von Nichtexistenz auf „der anderen Seite der Linie“, das heißt, die Zerstörung von Vielfalt ist die Zerstörung von Welt (vgl. ebd., S. 62). Diese Gewalt hat insofern auch eine epistemische Qualität, da

„ohnehin schon marginalisierte, ausgefrante, nur diffus vernehmbare Stimmen“ (ebd.) endgültig zum Schweigen gebracht werden.

Hark (2021) führt zahlreiche Beispiele dafür an, wie durch die Androhung oder Ausübung von (u. a. rassistischer, antisemitischer, sexistischer, klassistischer, transphober) Gewalt Welt verkleinert, gar vernichtet wird (vgl. ebd., S. 62). Weltweit zunehmend lasse sich eine Bereitschaft beobachten,

„Menschen aus der gemeinsamen Welt hinauszudrängen und ihnen Gemeinschaft zu verweigern. Und zwar indem ihre moralische Gleichheit ausgesetzt und in Frage gestellt wird. Indem ein Unterschied gemacht wird zwischen denen, die zählen, und jenen, die verzichtbar sind: zwischen Gewählten und Ungewählten“ (Hark 2021, S. 59).

Es gilt, gegen alle Formen von tödlicher Gewalt anzukämpfen, um zu verhindern, dass Welt kleiner gemacht wird, das heißt, es ist gegen diejenigen Stimmen vorzugehen, die eine „dystopische Vision einer zweigeteilten Welt von Gewählten und Ungewählten“ (ebd., S. 65) anstreben, weil sie sich selbst jederzeit auf die Seite der Gewählten zu stellen vermögen und Abschottungspolitiken mit dem Ziel der kategorischen Ablehnung von Gemeinschaft mit anderen zur Aufrechterhaltung ihrer privilegierten Position weiter schonungslos vorantreiben. Im Umkehrschluss verfolgt der Kampf dafür, die Welt zu vergrößern, das Ziel, „die Ansteckungsketten von Hass und Herabwürdigung, Rassismus und Sexismus, imperialer Lebensweise und kapitalistischer Extraktion“ (ebd., S. 226) zu unterbrechen und stattdessen andere Ansteckungsketten in Gang zu bringen, die Gemeinschaftlichkeit als „neue, transversale und nicht an der Grenze der menschlichen Spezies Halt machende Verwandtschaften zwischen den Verschiedenen, die doch füreinander Gleiche sind“ (ebd., S. 227), herstellen.

Die Welt ist das, „wo es Platz für alle Welt gibt“ (Nancy 2003, S. 30). Eine politische und pädagogische Aufgabe ist es, Platz zu schaffen, Zugehörigkeit herzustellen und Teilhabe zu ermöglichen. Das Teilen der Welt aber müsste gelernt werden und dabei stünden die Wahrung und Vergrößerung der Vielfaltigkeit des In-der-Welt-Seins im Zentrum (vgl. Hark 2021, S. 108). „Teilhabe bedeutet, einen Platz einzunehmen, sich zurechtzufinden, sich zu positionieren, sich gegenüber der Welt, deren Teil man ist, zu verhalten“ (Forster 2017, S. 289). Im Anschluss an Nancy (2003, S. 31) argumentiert Forster, dass das In-der-Welt-Sein im starken Wortsinn als „Stätte“ zu verstehen sei, als „das, was ermöglicht, daß etwas im eigentlichen Sinne statt-findet“ (ebd.). In das kontinuierliche Statt-finden der Welt ist man verstrickt, das Geschehen findet mit einem und durch einen statt. Hier wird eine Nähe zu Hannah Arendts Verständnis von Handlung und Politik offenbar, das Rahel Jaeggis (2022) Überlegungen zu einem Gemeinsamen, das an keine Bedingungen geknüpft ist, anleitet: Die gemeinsame Welt sei nichts Gegebenes, vielmehr werde sie „im gemeinsamen Handeln“ (ebd., S. 99) erst geschaffen, und

als Teil der Welt können ebenjene gelten, die sich gemeinsam handelnd auf die Welt beziehen.

Wer (oder was) wird aber überhaupt als handlungsmächtig oder handlungsfähig erachtet? Und: Wer (oder was) wird folglich als Teil der Welt anerkannt, der gemeinsam mit anderen handelnd Welt schafft? Posthumanistische und neumaterialistische Theorieperspektiven ermöglichen es, Handlungsfähigkeit (engl. *agency*) in einer nicht-anthropozentrischen Art und Weise begreifbar zu machen. Susanne Völker (2022) bringt die Ansätze Donna Haraways und Karen Barads auf den Punkt, indem sie konstatiert, dass diese beiden Theoretiker\*innen Welt als *worlding* denken,

„das heißt als fortlaufenden Prozess des *Werdens* (*differential becoming*) von immer neuen Gefügen, an denen wir – Menschen – teilhaben, aber über die wir nicht verfügen, die wir sind. Sie konzipieren Alterität als Nichttrennbarkeit nicht/menschlicher natürlichkultureller Prozesse. Und sie setzen mit ihren Überlegungen das moderne Zentrum des (männlichen, *weißen*) Menschen Dezentrierungsdynamiken aus“ (Völker 2022, S. 267).

Barad (2007, S. 178) insistiert darauf, dass *agency* kein Attribut eines Subjekts (oder Objekts) ist: *Agency* sei nicht etwas, das jemand oder etwas hat. Vielmehr sei Handlungsfähigkeit ein Tun oder Sein in Intraaktivität<sup>5</sup>: „It [*agency*, Anm. MS] is the enactment of iterative changes to particular practices [...] through the dynamics of intra-activity. Agency is about changing possibilities of change entailed in reconfiguring material-discursive apparatuses of bodily production“ (ebd.). Spezifische Möglichkeiten für Intraaktionen gäbe es immer, so Barad weiter, und aufgrund dieser sich immer wieder neu ergebenden Möglichkeiten sei es eine ethische Verpflichtung, im differentiellen Werden der Welt verantwortungsvoll zu intraagieren, um – stets gemeinsam mit anderen – darüber zu befinden, was bedeutsam ist und was hingegen von der Bedeutung ausgeschlossen bleibt (vgl. ebd.). Haraway (2016) geht der Frage nach, was Verantwortung (engl. *responsability*) im Sinne von Möglichkeiten des Antwortens auf andere und anderes im Angesicht multipler sozialökologischer Verheerungen, in den „troubling und turbid times“ (S. 1), in denen wir leben, bedeutet. Sie argumentiert, dass das Werden der Welt, das Mit-Werden (engl. *becoming-with*) nur miteinander geschehen kann – oder gar nicht (vgl. ebd., S. 4). In einer prekären, fragilen Welt gilt es

---

5 „Intraaktion“ setzt Barad (2007) als Gegenbegriff zu „Interaktion“, um der Verschränktheit unterschiedlicher Agentien Rechnung zu tragen: „[I]n 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*“ (S. 33).

aus ihrer Sicht, vielfältige Praktiken des Mit-Werdens in den Blick zu nehmen. Dabei spielen es auch eine wichtige Rolle, wie Menschen handeln – wenngleich Menschen in dieser Perspektive nicht die einzigen sind, die handeln und Welt schaffen können: „We are at stake to each other. [...] human beings are with and of the earth, and the biotic and abiotic powers of this earth are the main story. However, the doings of situated, actual human beings matter. It matters with which ways of living and dying we cast our lot rather than others“ (ebd., S. 55; vgl. auch Barad 2007, S. 218 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es bei dem Kampf um die Vergrößerung der Welt von Belang ist, die Vielfalt von Existenz- und Wissensweisen und nicht zuletzt mehr-als-menschliche Handlungsfähigkeit beim Werden der Welt anzuerkennen. Das Teilen der Welt steht nicht ein für alle Mal fest, vielmehr muss dies immer wieder von Neuem aktualisiert werden. Wenn die Welt in ihrem fortgesetzten Entstehen das ist, was zwischen uns geschieht, wie etwa Jaeggi (2022, S. 101) oder Nancy (2021, S. 130) betonen, „[w]enn die Haut der Welt nur die unmerkliche, nirgends gestaltete dünne Schicht der Beziehungen, Kontakte und Reibungen unserer gesamten Häute ist, kommt es darauf an, auf all diese möglichen und unmöglichen Konfigurationen unserer gegenseitigen Berührungen zu achten“ (ebd., S. 133). Wie berühren wir als Bewohner\*innen der Welt uns in verantwortungsvoller Weise, um zu überleben und neue Formen von Gemeinschaftlichkeit zu (er-)finden? Wie kommen wir auf dieser einen Welt, die wir aktiv teilen lernen müssen, „miteinander zu Rande“ (ebd., S. 134)? Wie gelingt es, „sich vom Glauben [zu] heilen, daß man nicht dazugehört; [...] daß, was mit der Welt geschieht, uns nichts angeht“ (Latour 2017, S. 30 f.)? Auf das Ausführen der Welt als kontinuierlichen Prozess der Bildung von Welt, das heißt, auf ein politisches und pädagogisches Engagement, um „eine gemeinsame Welt zu bilden“ (Latour 2001, S. 18; vgl. auch Forster/Scherrer 2021, S. 106), werde ich im Folgenden eingehen.

### 3. Wie führst du die Welt aus?

Es ist keine Option, „auf eine *Zu(-)Kunft* [zu] warten“ (Friedrichs 2022c, S. 49), zu beabsichtigen, dieses oder jenes vielleicht irgendwann zu tun (oder zu unterlassen) oder einfach nur darauf zu hoffen, dass technologische Entwicklungen früher oder später etwas zum Besseren verändern werden – den letzten Punkt bezeichnet Haraway (2016) pointiert als „a comic faith in technofixes“ (S. 3). Der fragile Zustand der Welt gewährt keinen Aufschub des Handelns und folglich schlägt Friedrichs (2022c) im Anschluss an Nancy vor, „das *Künftige* aus der Ferne seines Versprechens zu lösen und in ein *Zu-Sein*“ (S. 49) zu wenden, das heißt, das Sein mit anderen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Scherrer 2022, S. 59 ff.). Friedrichs' (2022b) Vorschläge für eine nicht-funktionalistische, nicht-instrumentelle politische Bildung, die „das faktische In-der-Welt-Sein in den Mittelpunkt stellt“

(S. 239) und dem eigenen Involviertsein in das Werden der Welt Rechnung trägt, zielen darauf ab, eine demokratische Existenzweise als grundlegend koexistenziell, also immer gemeinsam mit anderen, zu denken (vgl. ebd., S. 241). Solche politischen Bildungsprozesse wären demnach als Antworten respektive als Erweiterung von Antwortmöglichkeiten „auf unsere materielle Situiertheit“ (ebd., S. 243) zu verstehen, da sich solche Prozesse selbst immer „in der materiellen Welt“ (ebd.) vollziehen und nicht über dieser stehen.

Das Teilen der Welt ist eine Notwendigkeit, die sich nicht auf einen unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft verschieben lässt. Nancys (2003) Frage „wie führst [engage] du die Welt aus?“ (S. 51) zielt darauf ab, in das Werden der Welt einzugreifen<sup>6</sup> – und zwar nicht irgendwann, sondern jetzt: „Es kommt darauf an, die Welt neu zu interpretieren und zu verändern“ (Nancy 2021, S. 151). Die französischen Worte „engager“ und „s’engager“ umfassen verschiedene Bedeutungsdimensionen: Sich einsetzen, verpflichten, festlegen, sich etwas verschreiben und Verantwortung übernehmen können ebenso gemeint sein wie jemanden in etwas verwickeln oder selbst verwickelt zu sein, sich auf etwas einlassen oder auch etwas beginnen, anfangen sich Gedanken über etwas zu machen, in Gang kommen (vgl. Forster/Scherrer 2021, S. 106). Ein Einsatz ist ein Engagement in dem Sinne, als dass ein Ausgangspunkt gesetzt wird und damit stets ein gewisses Risiko einhergeht (vgl. Masschelein/Wimmer 1996, S. 7f., zit. nach Büniger 2021, S. 57). Auf die Frage nach einer spezifischen Praxis der Bildungstheorie als „eingreifendes Denken“ bezogen ist zu konstatieren: „Die Rede vom ‚Einsatz‘ zielt – im Unterschied zu Perspektiven, die in der Verwobenheit von Wissenschaft und Macht ein Defizit erkennen, das es wiederum aufzuklären und letztlich zu überwinden gilt – darauf, diese Verwobenheit als konstitutiv zu begreifen“ (Büniger 2021, S. 57). Ein Engagement kann folglich als Verantwortung im Sinne einer Erweiterung von Möglichkeiten verstanden werden, als Teil der Welt – und demnach auch als verstrickt in Machtverhältnisse – Antworten auf die Welt zu geben: Gemeinsam und in Verantwortung gilt es, eine Welt zu realisieren und zu bilden. Es ist eine Praxis, die einen Bezug zur Öffnung und zur Vergrößerung der Welt bewahrt und die dabei um die Unvorhersehbarkeit des Kommenden weiß und anderen und anderem Platz einräumt. Diese Rede von einer Bildung der Welt unterstreicht die „Politi-

---

6 Carsten Bünigers (2021) Beitrag zum Motiv des „eingreifenden Denkens“, das im Anschluss an Bertolt Brecht ausgearbeitet wird, steht in Resonanz zum hier vorgebrachten Argument Nancys: Dieses Motiv ermögliche es, „eine Vorstellung von der praktischen und zugleich erkenntnispolitischen Dimension von Theoriebildung zu gewinnen“ (S. 65), denn „[e]ingreifendes Denken ist nach Brecht nicht nur problematisierend oder distanzierend auf wirkmächtige Vorstellungen und Verhaltensdispositionen bezogen, sondern zudem als Einsatz von Gegenbildern und neuen Vorstellungen – und insofern als Praxis – zu verstehen“ (ebd.). „Eingegriffen“ wird denkend niemals von einem gleichsam neutralen Außenstandpunkt aus, sondern unter Berücksichtigung des je spezifischen „Eingebundensein[s] des Denkens in Verhältnisse und In-Verhältnis-Setzungen“ (ebd.).

zität“ von Bildung, die in den Blick kommt, wenn davon ausgegangen wird, dass „sich Bildungsprozesse [...] auch gegenwärtig mit Unterbrechungen der vorherrschenden Machtform oder deren Überschreitung verbinden können, sodass neue Formen des Zusammenlebens gesucht und erprobt werden“ (Bünger 2022, S. 50). Konkret bedeutet Politizität „die Möglichkeit zur eigensinnigen bis widerständigen Auseinandersetzung mit den Formierungen und Bedingungen gesellschaftlicher Ordnungen und Normen“ (ebd.).

Die Bewohner\*innen der Welt, die diese teilen, realisieren und bilden die Welt im Sinne einer Entfaltung der Welt von innen heraus (vgl. Forster 2017, S. 288). Das eingreifende Engagement ist demnach immer ein Eingriff, der von innen erfolgt und nicht von außerhalb, von einem externen Standpunkt aus. Neue Formen des Zusammenlebens sind erforderlich, wenn die Wahrung der „Bewohnbarkeitsbedingungen“ (Latour/Schultz 2022, S. 26) dieser Erde prioritär angesehen wird und wenn es das geteilte und zugleich auch umstrittene Verständnis des Sinns einer Welt ist, „eine Zirkulation, eine Ökonomie, ein Funktionieren von Referenzen zu ermöglichen, durch die alles, was in dieser Welt ist, auch das ist, was sie ausmacht und ihr Leben gibt“ (Nancy 2021, S. 125). Für Judith Butler liegt der Ausgangspunkt einer politischen Praxis, die auf der Frage nach dem Wie des Zusammenlebens fußt, im Zwischenraum ‚unserer‘ Beziehungen, die die Welt ausmachen:

„If we ask how we are to live together, then we begin the most elemental of political conversations. It is the relation between us, precisely as living beings, from which the most important forms of world-making emerge. How shall we build this life together, this life we share? From the we, from the space of relation between us, comes the power to speak, to act, to make, and to decide the course of our common political lives“ (Butler 2022, S. 53).

Die von Butler (2022) aufgeworfene Frage, wie wir zusammenleben wollen, tangiert politische wie pädagogische Denk- und Handlungsräume gleichermaßen, und wenn „eingreifendes Denken“ im Sinne einer Praxis konzeptualisiert wird (vgl. Bünger 2021, S. 65), dann sind die Bereiche des Denkens und des Handelns nicht einmal mehr eindeutig voneinander zu trennen. Eine engagierte, involvierte Praxis, die mit der Verpflichtung einhergeht „die Welt, von der man lebt, mit der zusammenzubringen, in der man lebt“ (Latour/Schultz 2022, S. 47), hätte unter diesen Vorzeichen eine „Vervielfachung der Art und Weise, zu *wohnen* und *sich um* die Erzeugungspraktiken zu *sorgen*“ (ebd.), zur Folge. Vorschlagen möchte ich an dieser Stelle, Sorge als eingreifende Praxis zukünftig noch weiter zu konturrieren. Eine Definition von Sorge, die für ein solches Vorhaben richtungsweisend sein könnte und die menschliche und mehr-als-menschliche Aktivitäten umfasst, stammt von Berenice Fisher und Joan Tronto (1990): Caring sei „*a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our ‚world‘ so that*

*we can live in it as well as possible.* That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web“ (S. 40; vgl. hierzu auch Harrington/Shearing 2017; Puig de la Bellacasa 2012; 2017; Scherrer 2022). In diesem Sinne kann Sorge als zukünftige Praxis verstanden werden, um bereits angerichtete Schäden (bis zu einem gewissen Grad) zu reparieren *und* die Welt bewohnbar zu halten. Reparieren darf jedoch nicht idealisiert und missverstanden werden: Es geht dabei nicht darum, einem nostalgischen Wunsch aufzusitzen und zu einem vermeintlich „natürlichen“ Zustand zurückkehren zu wollen. Wenngleich ein „Zurück zum Natürlichen“ eine Illusion darstellt und einmal angerichtete Schäden niemals ganz wiedergutmachen sind, so eröffnen sich dennoch Möglichkeiten des Reparierens, die damit einhergehen, sich im Hier und Jetzt für die Welt und ihre Bewohner\*innen zu engagieren und Sorgebeziehungen zu realisieren: „Keine neue Welt ohne Reparatur der Welt. Keine Reparatur der Welt ohne Sorge um die Welt, um andere, um uns“ (Hark 2021, S. 221). Eine zugleich unaufschiebbare wie auch fortwährende Aufgabe ist es, die Welt auszuführen und dabei zu versuchen, die Sorgen, die Hark benennt, als untrennbar miteinander verwoben zu denken.

## Literatur

- Assmann, Aleida (2022): Doing Future – ökologische und kulturelle Nachhaltigkeit. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 677–683.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham, London: Duke University Press.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom Verlag.
- Bünger, Carsten (2021): „Eingreifendes Denken“ – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–72.
- Bünger, Carsten (2022): Weder neutral noch zweckbestimmt. Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 41–52.
- Butler, Judith (2022): From the Critique of Identity to an Ethics of Plurality: Sabine Hark’s Collaborative Vision. In: Fitsch, Hannah/Greusing, Inka/Kerner, Ina/Meißner, Hanna/Oloff, Aline (Hrsg.): Der Welt eine neue Wirklichkeit geben. Feministische und queertheoretische Interventionen. Bielefeld: transcript, S. 45–54.
- Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Earth Overshoot Day (2023): This Year’s Earth Overshoot Day fell on August 2. <https://www.overshootday.org> (Abfrage: 07.11.2023).
- Fisher, Berenice/Tronto, Joan (1990): Toward a Feminist Theory of Caring. In: Abel, Emily K./Nelson, Margaret K. (Eds.): Circles of Care. Work and Identity in Women’s Lives. Albany: State University of New York Press, S. 35–62.

- Forster, Edgar (2017): Das Ganze denken. Notizen zum Begriff „Globalität“. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 285–295.
- Forster, Edgar (2022): Dekolonialität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 71–78.
- Forster, Edgar/Scherrer, Madeleine (2021): Bildung – Eine Welt bilden. Zum Begriff „mondialisati-on“ bei Jean-Luc Nancy. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 91–107.
- Friedrichs, Werner (2022a): Kommende politische Bildungen. Über das Zukünftigen nach der Zukunft. In: ders. (Hrsg.): *Atopien im Politischen: Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 11–25.
- Friedrichs, Werner (2022b): Legitimationen von Gewicht: Zur materialen Normativität politisch-kultureller Bildung. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – Politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 235–247.
- Friedrichs, Werner (2022c): Wo kommen wir her? Wo sind wir danach? Politische Bildungen nach dem Ende der Zukunft. In: ders. (Hrsg.): *Atopien im Politischen: Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 27–63.
- Haraway, Donna J. (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, London: Duke University Press.
- Hark, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation*. Berlin: Suhrkamp.
- Harrington, Cameron/Shearing, Clifford (2017): *Security in the Anthropocene: Reflections on Safety and Care*. Bielefeld: transcript.
- Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (2014): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, S. V–VII.
- Horn, Eva (2017): Jenseits der Kindeskiner. Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: *Merkur* 71, H. 814, S. 5–17.
- Jaeggi, Rahel (2022): Solidarität als zärtliche Bürgerlichkeit. Verstreute Überlegungen mit und zur Gemeinschaft der Ungewählten. In: Fitsch, Hannah/Greusing, Inka/Kerner, Ina/Meißner, Hanna/Oloff, Aline (Hrsg.): *Der Welt eine neue Wirklichkeit geben. Feministische und queertheoretische Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 97–107.
- Latour, Bruno (2001): *Das Parlament der Dinge: Für eine politische Ökologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2009): Will Non-Humans be Saved? An Argument in Ecotheology. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, H. 15, S. 459–475.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022a): *Das terrestrische Manifest* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022b): *Wo bin ich? Lektionen aus dem Lockdown* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj (2022): *Zur Entstehung einer ökologischen Klasse: Ein Memorandum*. Berlin: Suhrkamp.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Lovelock, James E. (2021): *We Belong to Gaia*. London: Penguin Books.
- Nancy, Jean-Luc (2003): *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung*. Zürich: diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc (2021): *Die fragile Haut der Welt*. Zürich: diaphanes.
- Puig de la Bellacasa, María (2012): ‚Nothing Comes Without Its World‘: Thinking with Care. In: *The Sociological Review* 60, H. 2, S. 197–216.
- Puig de la Bellacasa, María (2017): *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Santos, Boaventura de Sousa (2007): Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. In: *Review (Fernand Braudel Center)* 30, H. 1, S. 45–89.
- Scherrer, Madeleine (2022): Wege zu einer posthumanistischen Ethik der Sorge angesichts der globalen Klimakrise. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Berlin: J. B. Metzler, S. 55–69.
- Scherrer, Madeleine/Obex, Tanja (2023): Futures Literacy und solidarische Beziehungsweisen. In: Brandhofer, Gerhard/Rauscher, Erwin/Sippl, Carmen (Hrsg.): *Futures Literacy: Zukunft lernen und lehren. Reihe: Pädagogik für Niederösterreich*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 321–330.
- Tsomou, Margarita (2022): Auf den Spuren planetarischer Feminismen: Sorge- und Regenerationsarbeit im Angesicht ökologischer Katastrophen. In: Fitsch, Hannah/Greusing, Inka/Kerner, Ina/Meißner, Hanna/Oloff, Aline (Hrsg.): *Der Welt eine neue Wirklichkeit geben. Feministische und queertheoretische Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 241–249.
- Völker, Susanne (2022): Leben in mehr als menschlichen Relationen: Die Fähigkeit zu antworten erweitern. In: Fitsch, Hannah/Greusing, Inka/Kerner, Ina/Meißner, Hanna/Oloff, Aline (Hrsg.): *Der Welt eine neue Wirklichkeit geben. Feministische und queertheoretische Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 265–276.

# (Über-)Leben auf einem beschädigten Planeten.

Weltenbau und Bildungs-Szenarien  
in der zeitgenössischen Science-Fiction

Christian Grabau

## 1 „... jenen fremden Blick entwickeln“: Science-Fiction als Erkenntnisinstrument

Auch wenn Titel und Gegenstand des Beitrags nahelegen, dass sich der Blick nach vorne oder oben – wo immer auch die Zukunft vermutet wird – richtet, möchte ich mit einem Bild beginnen, das Caspar David Friedrich in den Jahren 1815/1816 in Greifswald gemalt hatte: seine „Ansicht eines Hafens“. Es geht mir nicht um die Person Friedrichs und auch nicht um eine genaue Analyse des Bildes, sondern nur um ein kleines Detail: die Farbkontraste, mit denen Friedrich den wolkenverhangenen Himmel gestaltet hatte. Denn die Himmelsfärbung verbindet Greifswald mit der über 11.000 Kilometer entfernten, in der indonesischen Provinz Nusa Tenggara Barat gelegenen Insel Sumbawa. Das ist zumindest das Ergebnis eines Artikels, der 2007 von einer Gruppe um den Atmosphärenphysiker Christos Zerefos in der Zeitschrift „Atmospheric Chemistry and Physics“ veröffentlicht wurde – unter dem Titel: „Atmospheric effects of volcanic eruptions as seen by famous artists and depicted in their paintings“.

Worum ging es? Im April 1815 brach der auf Sumbawa gelegene Vulkan Tambora aus. Der Ausbruch zog die gesamte Region in Mitleidenschaft, verwüstete ganze Landstriche, mehrere zehntausend Menschen starben unmittelbar, noch viele mehr durch Flutwellen und Hungersnöte. Aber die Folgen des Vulkanausbruchs reichten noch weiter. Sie führten auf der ganzen Welt zu atmosphärischen Veränderungen, deren Auswirkungen sich in die Bilder Caspar David Friedrichs oder William Turners einschrieben – deren Ursache aber weder von diesen Malern noch ihren Zeitgenoss:innen erfasst wurden (vgl. Wood 2015, S. 13 f.).

Das ist mittlerweile anders. In den letzten Jahren haben Studien aus unterschiedlichen Disziplinen Verbindungen zwischen Tambora und globalen sozialen Transformationsprozessen zu kartieren begonnen. Dabei geht es eben nicht nur um Hungersnöte und soziale Aufstände im sogenannten „Jahr ohne Sommer“, sondern genauso um die Frage, wie sich ein klimatisches Ereignis in das Denken und Handeln von Menschen, in sich verändernde Haltungen zur Welt oder eben

in künstlerische Praktiken einschrieb. Die Asche, die 11.000 Kilometer entfernt in die Luft gestoßen wurde, verdunkelte nicht nur die Sonne, sondern malte jene Bilder mit, die sich Menschen von der Welt machten und machen.

Und sie brachte ein neues literarisches Genre hervor: die Science-Fiction (SF). So erzählt es zumindest Amitav Gosh (2017, S. 94 ff.). Gosh schreibt davon, dass der bürgerliche Roman den Herausforderungen des Klimawandels nicht gewachsen sei, dass er es nicht vermöge, das Unmenschliche und Außergewöhnliche planetarischer Transformationen in seine kleine, wohlgeordnete Welt zu integrieren. Ein Gegenbeispiel zum beschaulich-bürgerlichen Roman führt Gosh eben auf Tambora zurück. Denn während des „Jahrs ohne Sommer“ weilte eine Gruppe Literaturschaffender am Genfer See und machte sich – buchstäblich – eigene Reime auf das, was in Europa vor sich ging. Unter ihnen war auch Mary Shelley, die zu dieser Zeit ihren Roman „Frankenstein or The Modern Prometheus“ zu schreiben begann, der dann zwei Jahre später, 1818, das Licht der Welt erblickte. Natürlich gab es Anfang des 18. Jahrhunderts noch keine Bücherregale, auf denen das Label „Science-Fiction“ prangte. „Frankenstein“ war Literatur, die sich aber, so Gosh, für diese Kategorie als zu schwer verdaulich erweisen sollte. Die unablässige Reinigungsarbeit, die die Entwicklung und Rezeption des bürgerlichen Romans begleitete, sollte Shelleys „Frankenstein“ schließlich aus dem Bereich der ernstesten Literatur aussondern – und mit ihm alles, was die Ordnung des klassischen bürgerlichen Romans gefährden könnte. Das Unheimliche und Bedrohliche wurde in den Bereich der Genre- bzw. Paraliteratur ausgelagert: Gothic, Horror, Fantasy oder eben Science-Fiction. In dieser Auslagerung sieht Gosh nun ein großes Problem. Denn SF beziehe sich nicht, so nimmt er an, auf die Gegenwart, sondern auf eine weit entfernte Zukunft. Weil SF demnach immer ein eskapistischer Zug zu eigen sei, lenke sie davon ab, dass planetarische Prozesse wie der Klimawandel die gegenwärtige Welt betreffen.

Science-Fiction ist ein notorisch schwer zu bestimmendes Genre oder – da fängt das Problem bereits an – ästhetisches Verfahren. Die frühe Genre-SF, die in den Pulp-Hefen der 1920er und 1930er Jahre Form annahm und dann in den folgenden Jahrzehnten ihre sogenannte Goldene Ära erlebte, basierte letztlich auf der Vorstellung, dass man die Zukunft prinzipiell erkennen und von ihr erzählen könne (vgl. Mamczak 2021, S. 51). Aber die Annahme, dass SF von der Zukunft handle (und damit entweder eine prognostische Qualität habe oder dem Eskapismus zuneige), ist von späteren Theorien als viel zu unterkomplex zurückgewiesen worden. SF-Theorie ist mittlerweile ein eigenes akademisches Genre, und die verschiedenen Ansätze, die zu erklären suchen, was SF ist, macht und kann, sind kaum zu überschauen. Um genauer zu bestimmen, was es mit den besonderen ästhetischen Qualitäten von SF auf sich hat, lohnt ein Blick auf einen 1968 erschienenen und auch heute noch immer wieder zitierten Text des SF-Autors und Literaturwissenschaftlers Samuel Delany. Delany geht in diesem Text einen ein-

fachen Satz Schritt für Schritt durch, um zu zeigen, wie SF-Leser:innen auf einen ganz bestimmten und distinkten Lektüremodus eingestimmt werden:

„The red sun is high,“

Noch erscheint die Szenerie vertraut.

„The red sun is high, the blue low“ (Delany 2009, S. 7).

Und schon, sagt Delany, befinden wir uns in einer anderen Welt, einem anderen Universum. Delany, so bringt es Dagmar Fink auf den Punkt, „bestimmt SF als neuen Modus, Sprache zu lesen und zu schreiben“ (Fink 2021, S. 143) – und ein wesentliches Element dieses neuen Modus' ist, dass das, was ansonsten metaphorisch verstanden wird, buchstäblich gelesen werden kann. Zum Beispiel: „Ihre Welt geht unter.“

Leser:innen verstehen diesen Satz anders, wenn sie wissen, dass es sich um eine SF-Erzählung handelt, in der die Welt buchstäblich untergeht und auf diese Weise wörtliche und metaphorische Bedeutung in ein Spannungsverhältnis treten. Diese spezifische Darstellungsform der SF bringe, wie oft argumentiert wird, besondere Erkenntnismöglichkeiten mit sich. So beschreibt etwa Seo-Young Cho Science-Fiction als eine Form der Mimesis, die das zum Gegenstand mache, was andere mimetische Formen nicht abzubilden in der Lage seien: „Science-Fiction is a representational technology powered by a combination of lyric and narrative forces that enable SF to generate mimetic accounts of cognitively estranging referents“ (Cho 2010, S. 73). Unter *cognitively estranging referents* werden hier solche Phänomene oder Sachverhalte verstanden, die „im Mittel eines Spektrums zwischen Wissbarem und Unwissbarem“ (Schmeink 2019, S. 49) liegen und der unmittelbaren Erfahrung unzugänglich bleiben. Cho nennt unter anderem das Weltall, die Globalisierung, das Trauma oder eben den Klimawandel. Für alle diese Phänomene brauche es einen erhöhten Beschreibungsaufwand, ein ästhetisches Verfahren, das Cho mit dem Adjektiv *science-fictional* benennt – und das nicht einem bestimmten Genre zu eigen, sondern letztlich in jeder Literaturform zu finden sei, nur eben in unterschiedlichen Graden. „Realismus“ bezeichnet dann Mimesis von geringer Intensität, während die der SF eigene Mimesis von hoher Intensität sei.

Aber nicht nur die „Repräsentation des Nicht-Erfahrbaren“ (Schmeink 2019, S. 49), sondern auch das Fremdwerden des allzu Vertrauten gilt als eine Qualität von SF-Erzählungen. Als besonders einflussreich sollte sich hier ein Ansatz aus den 1970er Jahren erweisen. In diesen Jahren schrieb der marxistische Literaturwissenschaftler Darko Suvin (1979) mehrere Artikel, die gebündelt im Suhrkamp-Verlag unter dem Titel „Poetik der Science-Fiction. Zur Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung“ erschienen. Suvin sieht im Kern der SF etwas, das er in Anlehnung an Brechts episches Theater „cognitive estrangement“ nennt, in der deutschen Übersetzung: „erkenntnisbezogene Verfremdung“ (ebd., S. 24). Gelungene SF stelle keine Hypothesen über zukünftige Welten auf (was in seinen Augen

lediglich eine Verlängerung der schlechten Gegenwart in die Zukunft darstellt), sondern sie konstruiere fiktive Welten, die es ermöglichen, die gegenwärtige auf eine andere Weise zu sehen. Suvin greift dafür Gedanken und Figuren auf, die Brecht in seinem „Kleinem Organon für das Theater“ von 1949 eingeführt hat. „Das Kind, lebend in der Welt der Greise, lernt, wie es dort zugeht. Wie die Dinge eben laufen, so werden sie ihm geläufig“ (Brecht 1993, S. 81). Was uns als allzu selbstverständlich erscheine, so Brecht, betäube unseren Drang, es zu verstehen. Damit das Gegebene hingegen als etwas

„Zweifelhaftes erscheinen könnte, müßte [das Kind] jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete. Den verwunderten die Schwingungen, als hätte er sie so nicht erwartet und verstünde es nicht von ihnen, wodurch er dann auf die Gesetzmäßigkeiten kam. Diesen Blick, so schwierig wie produktiv, muß das Theater mit seinen Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens provozieren. Es muß sein Publikum wundern machen, und dies geschieht vermittelt einer Technik der Verfremdungen des Vertrauten“ (ebd.).

Nicht nur klingt an dieser Passage das Wundern oder Staunen<sup>1</sup> an, das als *sense of wonder* mit der fantastischen Ästhetik gemeinhin verbunden wird, sondern Suvin geht auch davon aus, dass genau in der ‚Verfremdung des Vertrauten‘ und in der Entwicklung eines ‚fremden Blicks‘ eine spezifisch epistemologische Qualität von SF liege. Das „Hin- und Herpendeln“ (Suvin 1979, S. 102) zwischen der fiktiven zukünftigen und der gegenwärtigen Welt diene eben nicht der Extrapolation von Zukünftigem, sondern schärfe den kritischen Blick auf die Gegenwart und ihre Widersprüche. Er spricht von einer

„Schwingung mit Rückkopplung, die einmal von der Wirklichkeitsnorm des Autors und des impliziten Lesers zum erzählerisch aktualisierten Novum hinüberschwingt, um die Ereignisse der Handlung zu verstehen, und dann wieder zurück von dieser Neuheit zur Wirklichkeit des Autors, um diese aus der neugewonnenen Perspektive mit frischem Blick zu sehen“ (ebd., S. 101f.).

Die Wirklichkeitserforschung von SF-Erzählungen verläuft also über die Konstruktion von anderen Welten und Möglichkeiten des Zusammenlebens, die vielleicht weniger von den Weiten des Universums als von der Beengtheit dieser Welt Aufschluss geben; weniger von dem, was kommen wird als von den Sackgasen, in denen die gegenwärtigen Gesellschaft steckt; die nicht von der glorreichen Zukunft berichten, sondern von den Haltungen, mit der die Menschheit ihre Zukunft aufs Spiel setzt. Dass Science-Fiction dadurch, manchmal, auch unseren

---

1 Zur Funktion des Staunens bei Brecht siehe auch Benjamin (1966, S. 10f.).

Möglichkeitssinn zu stimulieren vermag, ist ein schöner, wenn auch wichtiger Nebeneffekt. Auf das kritische Potenzial solcher Irrealisierungspraktiken weist zum Beispiel Anja Kümmel hin: Queer-feministische Ideen, notiert sie,

„wären ohne das Potential der spekulativen Fiktion in Literatur und Film um einiges fader und zweidimensionaler geblieben. Das Schöne an der Science-Fiction ist ja, dass sich, was seit Jahrtausenden oder zumindest Jahrhunderten in biologischen Körpern und sprachlichen Konstruktionen verfestigt scheint, mit wenigen Sätzen aufheben, umformen, karikieren, auf den Kopf stellen lässt“ (Kümmel 2019, S. 39).

Darüber hinaus haben Zukunftsentwürfe immer auch einen zeitdiagnostischen oder ideologiekritischen Wert, weil sich in ihnen Hoffnungen, Ängste und Erwartungen ausdrücken. Eva Horns (2014) Studie über die „Zukunft als Katastrophe“ nutzt SF-Erzählungen in diesem Sinne.

Dass es lohnend sein kann, auch im Nachdenken über Bildung und Erziehung via SF oder anderen fantastischen Werken den „Stempel des Vertrauten“ beiseitezuschaffen, haben einige jüngere Arbeiten gezeigt (vgl. etwa Scherrer 2018; Mayer/Schröder 2018; Amos/Böckmann 2019; Froebus 2019; Pfützner/Engelmann 2022). Ob dies auch gelingt, wenn *Geteilte und verteilte Welten* auf dem Spiel stehen, muss sich nun zeigen.

## 2. Weltenbau und Bildungs-Szenarien

Einige Jahre, bevor Mary Shelley Frankenstein schuf und Caspar David Friedrich seine „Ansicht eines Hafens“ malte, hatte Wilhelm von Humboldt Bildung auf eine eindruckliche Weise als Wechselwirkung des Ichs mit der Welt gefasst:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseins: 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 1960, S. 235 f.)

Dass die Welt, die hier noch als stabiles Gegenüber des Menschen erscheint, gegenwärtig zunehmend fraglich wird, ist der Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen. Ich schliesse dabei an die Unterscheidung von Welt und Planet oder genauer dem Globalen und dem Planetarischen an, die Dipesh Chakrabarty in seinem vieldiskutierten Aufsatz „The Climate of History: Four Theses“ von 2009 angedeutet und in späteren Texten noch einmal konkretisiert hat (vgl. Chakrabarty 2021, S. 47–89; zur Diskussion um den Aufsatz vgl. Emmett/Lekan

2016). Während das Globale den Menschen, die menschliche Geschichte und soziale Kämpfe in den Mittelpunkt rücke, verweise das Planetarische auf jene biologischen und geologischen Prozesse, die auch weitgehend unabhängig vom Menschen verlaufen, sich in ganz anderen, unmenschlichen Zeitmaßstäben abspielen und die sich gegenüber dem menschlichen Wohl und Wollen indifferent verhalten.

„Mit Hilfe der Kategorie ‚Planet‘ konnte ich erkennen – und schließlich auch aussprechen –, dass wir uns in Überlegungen über unsere Zeit aus zwei Perspektiven gleichzeitig betrachten müssen: aus planetarischer und aus globaler Perspektive. Das Globale ist eine humanozentrische Konstruktion; der Planet dezentriert den Menschen“ (Chakrabarty 2021, S. 39).

Die Schwierigkeit liegt laut Chakrabarty nun darin, den Menschen konsequent als „Doppelgestalt“ (ebd., S. 14) zu denken, die sowohl in die menschliche, globale Geschichte verstrickt ist als auch zunehmend in die Geschichte des Planeten. Dies sei eine Erkenntnis, die sich den Menschen in dieser Zeit zunehmend aufzudrängen beginne – und mit der sie irgendwie umzugehen lernen müssten.

Genau davon handeln eben auch nicht wenige SF-Erzählungen. Oder etwas zugespitzter: Science-Fiction – als bestimmter Modus fantastischer Ästhetik – zeichnet sich gerade dadurch aus, dass die Welten, die sie entwirft, nicht (mehr) die vertrauten Welten sind, sondern seltsam verfremdete, weit entfernte, zukünftige, alternative oder Parallelwelten, also Welten, in denen etwas anders, fremd, verzerrt, verschoben, unheimlich, seltsam ist. Welten, auf die wir uns – als Leser:innen – erst neu einstellen müssen (wie Delany dies beschrieben hat).

Und dies gilt meist nicht nur für die Lesenden, sondern auch für die Figuren, die diese andere Welt entdecken, erreichen oder erobern. Sie können nicht mehr die Gleichen bleiben, die sie in der „alten“ Welt waren: Jeder Weltenbau muss eine Aussage darüber treffen, wie sich Menschen verändern (müssen), um eine neue Welt zu bewohnen. Oder wie sie von diesen Welten verändert werden, wie sich ihre Bezüge zueinander, zu sich selbst oder zu dieser Welt verändern – und wie sich die Akteur:innen zu diesen Veränderungen verhalten. Ich schlage vor, hierfür die Formulierung „Bildungs-Szenarien“ zu verwenden, in Anlehnung an Eva Horn, die mit Hilfe des Szenarien-Begriffs Entwürfen einer „Zukunft als *Katastrophe*“ (Horn 2014, S. 25) nachgespürt hat: „Szenarien sind erfundene, aber mögliche Abläufe eines antizipierten Geschehens im Rahmen einer vorgegeben Ausgangssituation, Abläufe, die sichtbar machen sollen, welche Faktoren in diesem Geschehen welche Rolle spielen können“ (ebd., S. 38). Wichtig ist an dieser Stelle: ‚möglich‘ im Sinne der Logik einer erfundenen Welt. Deshalb handelt es sich – zumindest in dem oben entwickelten Verständnis von SF – nicht um Prognosen oder Handlungsvorschläge.

Es geht also um Weltenbau-Szenarien, in denen mich eine konkrete Variable – die der Bildung – besonders interessiert. Deshalb die behelfsmäßige Rede von „Bildungs-Szenarien“, wobei unter Bildung zunächst einmal, als Ausgangspunkt und in leichter Abwandlung einer Formulierung von Carsten Bünger und Kerstin Jergus (2020, S. 156 f.), der „Auseinandersetzungsprozess mit [Welt im oben genannten doppelten Sinne von Globus und Planet] gedacht werden kann, der sich nicht in der instrumentellen Aneignung und Repräsentation von [globalen und planetarischen Transformationen] erschöpft.“<sup>2</sup> Bildung wird damit „als ein relationales Geschehen der Subjektivierung und Objektivierung“ (ebd., S. 157) gefasst. Die Bestimmung „relational“ fasse ich so auf, dass Bildung nicht als Verhältnis oder Wechselwirkung zwischen einem vorgängigen Subjekt und einem anzueignenden Objekt verstanden wird, sondern als „eine *Auseinander*-setzung, die sich nicht in ein Zentrum höherer Einsicht oder Souveränität aufheben lässt, sondern einen produktiven Raum sich verändernder Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse markiert“ (ebd., S. 162). Wenn es richtig ist, dass Bildungstheorien „immer auch Einspruch erhoben [haben] gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen von Menschen“ (Meyer-Drawe 1999, S. 334), dann kann eine solche relationale Perspektive gerade die eingespielte Gegenüberstellung von Mensch und Welt problematisieren.

Der Begriff der Relationalität ist auch für Donna Haraway von Belang, deren Ausgangspunkt die Frage ist, wie wir unsere Verbindungen auf einem beschädigten Planeten anders gestalten müssen, um zu überleben (vgl. den Beitrag von Agnieszka Czejkowska und Simone Müller in diesem Band). Vor allem entlang des evolutionstheoretischen Motivs der *Sympoiesis* geht es Haraway um die Verwobenheit aller Entitäten, die sich nicht selbst machen, sondern einander beständig „mit-machen“ (vgl. in pädagogischer Perspektive: Engelmann 2020; Sanders 2021; Friedrichs 2022; Scherrer 2022). Auf einem beschädigten Planeten zu überleben, hieße dann zu lernen, dieses Mit-Machen angemessen zu gestalten, responsabel zu werden, auf andere und anderes zu reagieren, zu antworten, nicht indifferent zu bleiben, uns nicht abzuschließen. Was es braucht, sind also konkrete Praktiken der Zuneigung und des Abstandhaltens, der Sorge und des Gewährenlassens, des Befähigens und der Schonung, der Heilung und Rehabilitation. In diesem Zusammenhang spielt für Haraway Science-Fiction eine wichtige Rolle (vgl. Rohstock 2022). Von Haraway aus verfolge ich über einen Film und Manga Hayao Miyazakis und einer Erzählung Jeff VanderMeers eine Reihe von Verschiebungen, die das Überleben auf einem beschädigten Planeten noch einmal anders thematisieren und auf diese Weise auch das Verhältnis von Selbst, Globus und Planet anders fassen (vgl. mit ähnlicher Absicht Sanders 2021). Es geht im Folgenden also um den Versuch einer Kartografie (vgl. auch Beiler 2022) oder besser: eines Map-

---

2 Bei Bünger und Jergus ist von „Dingen“ und „Gegenständen“ die Rede.

pings/Trackings von Bildungs-Situationen in einer Welt, die uns nicht (mehr) als selbstverständlicher Hintergrund unserer Handlungen gegeben ist – und es geht um Science-Fiction als *ein* Instrument für ein solches Mapping/Tracking.

Den Begriff bzw. das Begriffspaar übernehme ich dabei von Ruth Sonderegger (2021), die in dem Sammelband zur Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2018 mit Bezug auf Donna Haraway auf dieses verwiesen hat. In ihrem Artikel geht es um die „Macht der Methode“, den „reflektierten Umgang mit einer unübersichtlich gewordenen Welt“ (ebd., S. 252) und schließlich um zwei Beispiele für einen solchen Umgang in den Welten der Wissenschaft, und zwar Anna Tsings Matsutake-Studie „Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus“ und eben Donna Haraways „Unruhig bleiben“. Dabei gehe es Haraway, so Sonderegger,

„um das fährtenlesende Aufspüren von exemplarischen Geschichten, die nur äußerst lose aufeinander verweisen. Sowohl die realisierten als auch erfundenen [...] Geschichten, die Haraway lose miteinander verknüpft, handeln davon, wie menschliche und nichtmenschliche Wesen (*critters*), zu denen auch Anorganisches gehört, unter den heutigen Bedingungen einer ökologisch wie politisch nachhaltig beschädigten, ja zerstörten Welt ein (unromantisches) kollaboratives Auskommen miteinander finden. Sie bezeichnet die Geschichten, die sie versammelt – oder vielmehr: *trackt* – als multiple SF“ (ebd., S. 255).

Das (Er-)Finden und Kultivieren eines solchen kollaborativen Auskommens benötige Geschichten, die die Vorstellungskraft stimulieren und trainieren. Nicht alle Geschichten eigneten sich dafür in gleicher Weise. „Es ist von Gewicht, welche Geschichten wir erzählen, um andere Geschichten zu erzählen; es ist von Gewicht, welche Konzepte wir denken, um andere Konzepte mitzudenken“ (Haraway 2018, S. 162). Das heißt für Haraway: keine großen Erzählungen mehr, keine Heldengeschichten<sup>3</sup>, sondern „Geschichten des Mit-Werdens“ (ebd., S. 60), die nicht gradlinig sind, sondern verzweigt, in denen nicht der Konflikt, sondern die Kooperation im Mittelpunkt steht, die nicht von der Eroberung neuer Welt erzählen, sondern eben Geschichten des „Mit-Werdens“. Geschichten, mit denen wiederum andere Geschichten erzählt werden, die aufgenommen und weitergegeben werden können und die dabei helfen, sich ein Leben im Chthuluzän vorzustellen. Das Chthuluzän ist bei Haraway keine alternative Bezeichnung für das Anthropozän, sondern meint „einen Zeitort des Lernens um die Idee eines verantwortlichen (*response-able*) gemeinsamen Lebens und Sterbens auf einer beschädigten Erde nicht aufzugeben“ (ebd., S. 10). Auch Haraway blickt nicht in die Zukunft, sondern sucht in den Ruinen dieser Welt nach neuen Möglichkeiten, sich aufeinander zu beziehen

---

3 In ihrer Ablehnung von Heldengeschichten bezieht sich Haraway auf Ursula K. Le Guin. Beiden geht es dabei um die Figur des dezidiert männlich gedachten Helden.

und Welten zu teilen. Eben solche Chthuluzän-Geschichten fasst Haraway unter dem Kürzel „SF“:

„Science-Fiction, spekulative Fabulation, Spiele mit Fadenfiguren (*string figures*), spekulativer Feminismus, *science fact* (wissenschaftliche Fakten), *so far* (bis jetzt). [...] SF ist Geschichtenerzählen und Faktenerzählen; es ist das Muster möglicher Welten und Zeiten, materiell-semiotischer Welten, vergangener, gegenwärtiger und kommender Welten. Ich verwende *string figures* als eine theoretische Trope, als eine Art und Weise, Denken-mit als sympoiетisches Verheddern, Verfilzen, Verwirren, Nachspüren und Sortieren mit zahlreichen GefährInnen zu betreiben. Ich arbeite mit und in SF als materiell-semiotische Kompostierung, als Theorie in Schlamm und Durcheinander (*muddle*)“ (Haraway 2018, S. 11 und 49).

Haraways SF favorisiert das Trübe gegenüber den Illusionen von Reinheit und Durchsicht: „Leere Räume und klare Sicht sind schlechte Fiktionen des Denkens, SF und zeitgenössischer Biologie nicht angemessen“ (ebd., S. 239, FN 11). Leere Räume und klare Sicht kennzeichnen nicht wenige klassische SF-Erzählungen, in denen das männliche, kühne und rationale Subjekt zur Entdeckung und Eroberungen neuer Welten aufbricht. Nicht umsonst entwickelte sich SF als Genre zunächst in Ländern, die besonders stark in koloniale Projekte involviert waren (vgl. Rieder 2008, S. 3). Mit dieser imperialen Geste der klassischen SF geht die Entkörperlichung des erobernden Subjekts einher, für die Vivian Sobchack die Formel „The Virginity of Astronauts“ gefunden hat.

„The virginal astronauts of the Science-Fiction film are a sign of penetration and impregnation without biology, without sex, and without the opposite, different, sex. They signify a conquering, potent, masculine and autonomous technology which values production over reproduction, which creates rather than procreates in a seeming immaculate conception and a metaphorically autocratic caesarian birth“ (Sobchack 1990, S. 108).

Im Astronauten-Helden verbindet sich der „göttliche[] Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können“ (Haraway 1996, S. 225), mit dem Drang zur Eroberung. Ganz anders Haraways SF: Der Blick richtet sich nicht nach oben in die Weiten des Weltalls, sondern erdwärts. „Meine SF-Kritter sind Wesen aus dem Schlamm und nicht vom Himmel“ (Haraway 2018, S. 22).

### 3. Chthuluzän-Geschichten

Mit welchen Bildungs-Szenarien operieren aber nun solche Chthuluzän-SF-Geschichten? Angela Janssen und ich haben 2021 auf eine dieser Geschichten ver-

wiesen, von denen Haraway versichert, dass sie wichtige Lehren für das Leben und Sterben auf einem beschädigten Planeten bereithielten (vgl. Haraway 2018, S. 208 f.). Diese SF-Geschichte, die ich hier noch einmal aufgreifen möchte, trägt den Titel *Nausicaä aus dem Tal der Winde* (*Kaze no Tani no Naushika*). Verfasst wurde sie von Hayao Miyazaki. Dieser begann das Manga im Jahr 1982 und beendete ihn 1994. Dazwischen, im Jahr 1984, entstand noch ein Animationsfilm. Ich möchte im Folgenden die für uns wichtigsten Punkte zusammenfassen (vgl. ausführlicher Janssen und Grabau 2021), um sie dann noch einmal ein wenig anders zu drehen und einige Verschiebungen gegenüber klassischen Denkweisen von Bildung nachzuvollziehen.

Der Animationsfilm und das Manga spielen tausend Jahre nach einem mit Biowaffen und künstlich erschaffenen Titanen geführten Krieg, der die Erde in ein Ödland verwandelt hat. Ein riesiger Pilzwald hat den größten Teil der Erde überzogen und verbreitet ein giftiges Miasma, vor dem sich die Menschen nur mit speziellen Masken schützen können. Der Wald wird bewohnt von riesigen Insekten, die ihn vor Angriffen der Menschen zu verteidigen scheinen. Es geht um das Überleben in dieser feindlichen Umwelt – und es geht um die junge Prinzessin Nausicaä, deren Name an eine junge Frau aus der Odyssee erinnert, die den gestrandeten Odysseus versorgt.<sup>4</sup> Was nun wichtig ist: Film und Manga erzählen jeweils eine etwas andere Geschichte – und entwerfen so jeweils andere Bildungs-Szenarien.

Der Film zeigt Nausicaä als neugierige, forschende und für das Leiden aller Geschöpfe höchst sensible Figur. Emblematisch steht dafür das Gleiten: Das Fluggerät benötigt zwar zum Start einen Motor, wird dann aber vom Wind angetrieben. Die Pilotin, die während des Flugs vollständig exponiert und ungeschützt ist, hängt an einer einfachen Halterung mit einem Gurt an der Oberseite des Geräts und steuert den Gleiter, indem sie ihren eigenen Körper bewegt. Gleiten und Versöhnung verweisen aufeinander. Miyazakis Filme sind bekannt für ihre Flugszenen, in denen er die militärische und imperiale Geste des Fliegens als Eindringen in eine Welt vermeidet zugunsten von lateralen und diagonalen Bewegungen. Hier macht er sich eine spezifische Begrenztheit, aber auch Möglichkeit des Animationsfilms und seiner besonderen Materialität zu Nutze: In einem 2D-Animationsfilm entsteht Bewegung zunächst nicht durch die Bewegung der Kamera, sondern durch das horizontale Verschieben von gezeichneten Objekten auf übereinanderliegenden Folien, die so abfotografiert werden, dass in der Projektion der Eindruck von Bewegung entsteht. Dabei kann durch das vertikale Verschieben zusätzlich die Illusion von Tiefe erzeugt oder eben vermieden werden. Jedes

---

4 Haraway hält aber – wohl richtig – fest, dass Miyazakis Geschichte noch aus weiteren Geschichten zusammengesetzt ist, etwa den Erdsee-Geschichten Ursula K. Le Guins und einer Erzählung aus der Heian-Periode mit dem Titel „Die Prinzessin, die Insekten liebte“ (vgl. Haraway 2018, S. 209).

Bild setzt sich also aus Zeichnungen zusammen, die auf mehrere Folien verteilt sind und die horizontal und vertikal verschoben werden können. Diese Aufteilung auf verschiedene Folien erzeugt nun aber Lücken zwischen den verschiedenen Bildelementen, mit denen auf ganz unterschiedliche Weise umgegangen werden kann: Bewegungen können eher fließend wirken oder stocken, sie können in die Tiefe gehen oder (wie auch in einem 2D-Jump&Run-Spiel) sich seitlich vollziehen. Was immer bleibt, ist die Lücke. Nur ist sie in manchen gefilmten Bewegungen weniger wahrnehmbar als in anderen. Die Bilder, die der Animationsfilm anbietet, sind niemals „totale“ Bilder, sondern, wie Thomas Lamarre (2009) herausgearbeitet hat, „multiplanare“. Auf diese Weise sei der Animationsfilm aber auch in der Lage, die Welt und das Verhältnis der Menschen zur Welt auf eine andere Weise zu denken. So operiere Miyazaki in seinen Animationsfilmen selten mit der Zentralperspektive oder ballistischen Bewegungsbildern, die ein zerstörerisches Fluggerät und eine zerstörbare Welt zeigen, sondern versuche, ein sanftes Driften zu inszenieren, an dem verschiedene Kräfte und Elemente zusammenwirken, wobei die Lücke zwischen diesen Elementen, mithin ihre Relationalität und die Fragilität ihrer Beziehung, spürbar bleibe (vgl. ebd. 2009, S. 37–43). Der Animationsfilm bietet auf diese Weise Bilder für eine nach wie vor anthropozentrisch-humanistische, aber dezent dezentrierte, nicht-imperiale Figur von Bildung, die das *Staunen, Forschen und Gleiten* als geglückte, nicht-gewaltsame Formen der Auseinandersetzung mit Welt, die sich im Modus der Zuneigung vollzieht, das heißt eines – mit Ricarda Biemüller – „nicht-zugerichteten Zugangs zum Gegebenen“ (Biemüller 2021, S. 180).

Das Manga funktioniert schon wegen seiner Materialität anders: Er erhöht nicht nur die Komplexität der Handlung und intensiviert die Erfahrung von Konflikten und Gewalt, sondern kann auch für die Leichtigkeit des Gleitens keine Bilder mehr anbieten. Die düsteren, dichten und flächigen Zeichnungen sind in erdigen Tönen gehalten. Anders als im Film – in denen sich die Menschen vor einem oft statischen und stabil erscheinenden Hintergrund bewegen, kämpfen oder gleiten – werden in den Zeichnungen die Menschen nicht hervorgehoben. Alles scheint miteinander verwachsen, matschig, erdig, schleimig und blutig, nichts sticht heraus. Entsprechend wird sich auch Nausicaä auf der Handlungsebene nicht von den anderen Lebewesen und Landschaften abheben – und sie wird auch nicht (wie es im Film der Fall ist) zur Erlöserin werden können. Die Verhältnisse, in denen Menschen zueinander, zum Wald und den Insekten stehen, verkomplizieren sich ebenso, wie sich das Bild *der* Natur auflöst zugunsten eines kaum zu durchschauenden und ambivalenten Gefüges, in dem verschiedene Lebewesen und Nicht-Lebewesen auf komplexe Art und Weise miteinander interagieren – bis hin zu dem Punkt, dass Nausicaä von einem der riesigen Insekten verschlungen wird, das sie auf diese Weise aber vor dem giftigen Wald schützen kann. Bini Adamczak (2016) hat in einem anderen Kontext dafür das Wort „Circlusion“ geprägt: umschließen oder überstülpen. Er fungiert bei ihr

als ein Gegenbegriff zu dem der Penetration, der die (geschlechterkonnotierte) Unterteilung in einen aktiven und einen passiven Part voraussetze und diese Unterscheidung zugleich an jene von Macht und Ohnmacht koppele. Der Begriff der Circlusion soll es nun unmöglich machen, Aktivität und Passivität feinsäuberlich voneinander zu trennen und Subjekten und Gruppen zuzuschreiben. Bezogen auf den Manga passt dies zu dem Umstand, dass alle Lebe- und Nichtlebewesen wiederum aus anderen Lebe- und Nichtlebewesen zusammengesetzt sind. Nausicaä lernt, indem sie von anderen berührt, umschlungen oder eben sogar gefressen und so zum Weitermachen befähigt wird; und andere – die Alten und Schwachen, die Aussätzigen und Toten, die Krieger:innen und Herrscher:innen – lernen von ihr und mit ihr, indem sie von Nausicaä buchstäblich berührt, befähigt und umschlungen werden. Das Manga zeigt nicht, wie *die* Menschheit, sondern wie einzelne Menschen in langsamen, schwierigen und konfliktreichen Lernprozessen durch und mit Nausicaä lernen, die Welt anders wahrzunehmen, sich anders in ihr zu verhalten. „All this talk about the blue-clad one and the Daikasho ... I just don't understand. But one thing I *do* know ... the Ohmu are great and wonderful creatures. A girl risked everything to teach me that“ (Miyazaki 2012, Vol. I, 269; Auslassungszeichen i.O.). Dieses Lernen vollzieht sich nicht als Bekehrung oder als Erlösung, sondern in konkreten Begegnungen, Aushandlungsprozessen, Kollaborationen und durch das oftmals nicht selbst gewählte, sondern durch die Situation erzwungene gemeinsame Handeln.

Insofern hat man es gegenüber dem Film mit einer Verschiebung zu tun: Während sich die Nausicaä des Films noch abhebt und jene neuhumanistische, den modernen Bildungsbegriff prägende Vorstellung zu verkörpern scheint, sich von der Welt affizieren zu lassen, ohne sich in der Entfremdung zu verlieren (vgl. Schäfer 2009, S. 287), bleibt der Nausicaä aus dem Manga diese Rückkehr aus der Entfremdung versagt. Das hat auch auf der Ebene der Diegese Konsequenzen: Die Nausicaä des Films vermag ihre Souveränität insofern zu behaupten, als sie sich am Ende für die Zukunft der Welt opfern kann. Nausicaäs Handlungen bleiben ihr zurechenbar. Der Fortgang der Geschichte im Film ermöglicht ihr die Rückkehr zu sich selbst, zum handlungs- und entscheidungsfähigen Subjekt, das den Versöhnungsprozess schließlich in Gang setzt. Der Nausicaä des Mangas ist eine solche Handlungs- und Entscheidungsmacht nicht gegeben, ihr Opfer hätte keinen Unterschied gemacht. Zu verzwickt sind die Verbindungen von Figuren und Handlungen, als dass sie von einem einzelnen Wesen zu überblicken wären, geschweige denn repariert werden könnten. Deshalb steht am Ende des Mangas nicht die Versöhnung von Mensch und Welt in Aussicht, sondern das bloße Überleben – mit offenem Ausgang: „Everyone. Let us depart. No matter how difficult it is ... we must live.“ (Miyazaki 2012, Vol. II, 533)

## 4. Refracted: Umgekrempelt-Werden

„Was passiert“, fragt Donna Haraway in bester SF-*What-if*-Manier, „wenn menschlicher Exzeptionalismus und eingeschränkter Individualismus, diese vertrauten Spielwiesen westlicher Philosophie und politischer Ökonomie, in den besten Wissenschaften – egal ob Natur- oder Sozialwissenschaften – undenkbar werden? Ernsthaft undenkbar: nicht mehr dem Denken zur Verfügung stehend“ (Haraway 2018, S. 47)? Miyazakis Film hatte Bilder dafür gefunden, was es heißt, sich die Welt nicht anzueignen, sondern sich ihr zuzuneigen. Die Nausicaä-Erzählung im Manga fragt danach, was passiert, wenn das Individuum sich nicht mehr anderen Lebewesen zuneigt, sondern von ihnen (wenn auch zum Schutz) verschlungen wird. Aber – und das ist eben ein typischer Zug von SF-Weltenbau – natürlich lassen sich durch kleine Verschiebungen und Umstellungen weitere Szenarien entwerfen, die sich dann gegenseitig noch einmal anders beleuchten, zwischen denen man als Leser:in hin- und herpendeln kann.

Deshalb wende ich mich einer SF-Erzählung zu, die die Auseinandersetzung von Mensch und Welt noch einmal auf eine andere Weise und mit anderen Konsequenzen zum Problem macht. Ausgangspunkt ist eine dreibändige, nicht nur äußerst erfolgreiche, sondern auch in akademischen Kontexten breit rezipierte Romanreihe (vgl. etwa Angerer 2020; Gramlich 2020; Sperling 2016 und 2019 sowie Wilk 2022), die 2014 erschien und 2018 zumindest teilweise verfilmt wurde. Verfasser ist Jeff VanderMeer, der seine Erzählungen selbst an den Rändern der SF verortet, der Weird Fiction, *weird* wie seltsam. Das Seltsame, schreibt Mark Fisher (2017, S. 16), habe wie das Eigenartige und Gespenstische immer mit dem Außen zu tun. Darin unterscheide es sich von dem Unheimlichen sensu Sigmund Freud, das immer auf die Kernfamilie zurückverweise und mit dem Wiederauftauchen von etwas allzu Vertrautem zu tun hat (vgl. Scherrer 2018, S. 162–165). Das Seltsame fasst Fisher hingegen als „eine bestimmte Form der Störung“:

„Es enthält das Gefühl, *dass etwas nicht stimmt*: ein seltsames Wesen oder Objekt ist so merkwürdig, dass wir denken, es sollte nicht existieren oder zumindest sollte es nicht hier nicht existieren. Aber wenn das Wesen oder das Objekt hier *ist*, dann können die Kategorien, mit denen wir bisher die Welt begriffen haben, nicht mehr gelten. Aber es ist nicht das Seltsame, mit dem etwas nicht stimmt: Es sind unsere Vorstellungen, die unpassend sein müssen“ (Fisher 2017, S. 16).

In VanderMeers Trilogie ist das, wofür sich unsere Vorstellungen als unpassend erweisen, ein seltsames Schimmern oder Leuchten, das vor einigen Jahren in einer Region in den USA entdeckt wurde, Area X genannt. Dieses Schimmern dehnt sich immer weiter aus, droht, sich ganze Landstriche, Länder, Kontinente einzuverleiben. Alle Versuche, Teams in die Zone Area X zu entsenden, sind gescheitert, die wenigen, die von den bisher elf Expeditionen zurückkehrten, konnten

keine Erklärungen mitzurückbringen. In dem ersten Band und dem Film wird eine zwölfte Expedition nach Area X entsandt, vier Frauen, deren Namen nicht genannt, die nur in ihrer Funktion adressiert werden: eine Psychologin, Anthropologin, eine Landvermesserin und schließlich eine Biologin, deren unvollständiger, während ihrer eigenen Transformation abbrechender Bericht über die Expedition das erste Buch (und die Basis für den Film) bildet.

Die vier Wissenschaftlerinnen begegnen in Area X seltsam mutierten Tieren und Pflanzen, die alles überwuchern, sich die Welt, wie es scheint, zurückzunehmen beginnen. Aber es geht nicht um ein Zurückdrehen der Zivilisationsgeschichte, um die Rückkehr in eine vom Menschen unberührte Welt, sondern um eine horizontale Auflösung und Durchdringung von Mensch und Welt. Konfrontiert mit einer Reihe von Pflanzen, die menschliche Formen angenommen haben, stellt eine der Figuren im Film eine Vermutung an: „Der Schimmer“, sagt sie, „ist ein Prisma. Aber er bricht nicht nur Lichtwellen, nicht nur Funkwellen, sondern auch die DNS von Tieren, von Pflanzen, jede DNS“ – und sogar das menschliche Bewusstsein. „Refracted“ heißt es im Englischen, „also gebrochen, dann zerschlagen und neu mit sich selbst verwoben“ (Dath 2018). Die Haut ist hier keine Grenze, die das Innen von einem Außen trennt, sondern durch und durch porös. Es ist, als würde das Schimmern, würde Area X die Menschen so zu rekombinieren versuchen, dass sie besser in die neue Welt passen. Es dringt in sie ein, zerlegt und rekombiniert ihre Moleküle und Zellen. Sie selbst mutieren, werden zu pflanzenartigen Geschöpfen oder zu einem Teil eines Braunbärs, der eine von ihnen verschlungen hatte. (Dieses Mal nicht, wie bei Miyazaki, um sie zu schützen, sondern weil er Hunger hatte.) Die Biologin kehrt als einzige Überlebende der zwölften Expedition zurück, aber nicht als diejenige, die sie einmal war, sondern eben *refracted*, als ein von Area X umgekrempeles Wesen, wobei offenbleibt, was aus diesem Wesen werden wird.

Der erste Teil der Trilogie heißt „Auslöschung“, der zweite „Autorität“ und der dritte „Akzeptanz“. Der erste handelt von den Begegnungen mit Area X, der zweite von dem Versuch des politisch-militärischen Komplexes, die Sache mit den althergebrachten Mittel in den Griff zu bekommen, der dritte (wie auch der zweite nicht verfilmt) schließlich eben von der Akzeptanz, dass es Dinge gibt, die sich nicht beherrschen lassen und die uns beherrschen. „Hinnahme des Umgekrempeletwerdens“ nennt das Dietmar Dath (2018). Ein anderer Artikel zu der Trilogie hat auf Hegels Dialektik hingedeutet (vgl. Shephard 2019, S. 45), VanderMeer selbst hat in einem Essay auf Timothy Mortons Konzept der Hyperobjekte verwiesen, also Objekte, die der menschlichen Erfahrung und dem menschlichen Zugriff immer ein Stück weit entzogen bleiben, wie eben der Klimawandel, der sich anders als das Wetter nicht beobachten lasse (vgl. VanderMeer 2016).

Es gibt, das hat Chakrabarty selbst festgestellt, Affinitäten zwischen dem Konzept des Hyperobjekts, das VanderMeer seiner Fiktion zugrunde legt, und dem des Planetarischen. Beide (und noch einmal anders die Gaia-Hypothese, wie

sie von Latour (2017) wiederaufgegriffen wird) zielen auf eine radikale, mit einer seltsamen und schwer zu beschreibenden Handlungsmacht ausgestatteten „tiefe Andersheit des Planeten“ (Chakrabarty 2021, S. 157), die wir Bewohner:innen erst einmal akzeptieren müssten, bevor wir lernen können, auf eine andere Weise damit umzugehen, uns auf eine neue Weise auf dem Planeten zu verorten. Das ist zumindest die Hypothese, die VanderMeers Trilogie mit Latour oder Chakrabarty zu teilen scheint – und die sie erzählerisch ausbuchstabiert: „Unser Instrumentarium ist nutzlos, unsere Methodologie liegt in Trümmern, unsere Beweggründe sind egoistisch“ (VanderMeer 2017, S. 231). Alle Versuche der Biologin, den Dingen, die sie umgeben, auf den Grund zu gehen, ihrer habhaft zu werden oder sie zumindest abzuwehren, erweisen sich als aussichtslos. Sie notiert: „Die Waffe, die ich völlig vergessen hatte, grub sich in meine Hüfte. Schon der Gedanke an eine Waffe erschien mir jetzt ebenso jämmerlich und sinnlos wie das Wort *Probe*. Beides implizierte, dass man etwas anvisiert. Aber was gab es anzuvisieren?“ (Ebd., S. 215) Weder Wissenschaft noch Waffen, weder das Untersuchen noch das Umbringen bleiben, wenn der Mechanismus, die Maschine oder die Intelligenz, die die Welt und den Menschen umkrepelt, in ihrer Andersartigkeit nicht anzuvisieren ist, „weil sie zu dem wird, worauf sie trifft“ (ebd., S. 229).

## 5. Entschaffung

Was am Ende bleibt, ist dann eben, dem Nichtverstehen nachzugehen und schließlich nachzugeben – Akzeptanz. Oder in den Worten Latours: „Kein Zweifel, die Ökologie macht wahnsinnig. Davon ist auszugehen – nicht um sich zu heilen, sondern nur um überleben zu lernen, ohne sich vom Leugnen, von der Hybris, von der Depression, von der Hoffnung auf eine vernünftige Lösung oder von der Flucht in die Wüste anstecken zu lassen“ (Latour 2017, S. 30). Eine Frage, die sich dann aber aufdrängt, lautet: In welchem Verhältnis stehen Akzeptanz oder Hinnahme des (scheinbar) Unvermeidlichen – und Bildung? Einen Hinweis Alfred Schäfers (2009) folgend, erinnert die Einwilligung in die (Selbst-)Auslöschung an das, was Meister Eckhart „Entbildung“ genannt hat. Diese beruht auf der Annahme, dass die Lösung des Ichs aus der Verstrickung mit der sozialen Wirklichkeit (und die Hinwendung zum „wahren Ich“ als Bedingung der Möglichkeit einer Einheit mit Gott) nur durch die Lösung des Ichs von sich selbst gelingen kann (vgl. ebd., S. 107f.). Ein anderer, nicht allzu weit entfernter, aber in mancherlei Hinsicht radikalerer Begriff ist der der „Dekreation“ oder „Entschaffung“,

der für die sich der christlichen Mystik zuwendende Simone Weil<sup>5</sup> zentral war und in dem zugleich ihr antitotalitäres, syndikalistisches Denken nachklingt.

Weils frühe politische Beiträge zu Problemen von Macht, Unterdrückung und Krieg zeugen von einer ausgeprägten Sensibilität für die Fallstricke auch eines marxistischen Fortschrittsglaubens und für die Gewalt des Kollektivs, und sie beruhen zugleich auf Annahmen über den Zusammenhang von Denken, Individualität und Sozialität, die sich in ihren späteren Texten als im weitesten Sinne post-humanistisch charakterisieren lassen, wenn auch mit einem eigenen Dreh. Für die junge politische Aktivistin Simone Weil ist das Denken alles, und die größte Gefahr, die von den Mechanismen der Unterdrückung ausgehen, ist, dass sie weder Zeit noch Raum für das Denken lassen. Fabrikarbeit und Befehlsgewalt nehmen den Körper in einer Weise in Beschlag, dass er als Ort, an dem das Denken statthat, nicht mehr taugt. Körperlichkeit und Sozialität bedrohen das Denken in gleicher Weise, und Weils spätere Aufnahme von Motiven aus der christlichen Mystik lassen sich zumindest in dieser Hinsicht auch als eine Radikalisierung ihrer politischen Texte deuten. Weil verweigert die Taufe, weil sie nicht Teil eines „Wir“ werden möchte. Vielmehr müsse sie eine „Fremde und Verbannte“ bleiben, „hinsichtlich jedes beliebigen menschlichen Milieus ohne Ausnahme“ (ebd.). Simone Weil ist hier unnachgiebig, legt sich selbst die absolute Loslösung von dem „großen Tier“ – der Nation – und jedem anderen Milieu auf, gebietet sich, die Leere zu ertragen, in der Heimatlosigkeit heimisch zu werden.

„Man soll nicht *ich* sein, aber man soll noch weniger *wir* sein. / Die Gemeinschaft der Mitbürger gibt das Gefühl des Zuhauseeseins. / Sich in der Verbannung zu Hause fühlen lernen. Verwurzelt sein in der Abwesenheit jeglicher Stätte. [...] Sich entwurzeln aus seiner gesellschaftlichen Umwelt und seinem Lebensraum. / Sich verbannen aus jedem irdischen Vaterland. / Dies alles über einen andern, von außen, verhängen, ist ein Ersatz der Entschaffung. Das heißt, Unwirkliches hervorbringen. / Aber wer sich selbst entwurzelt, sucht mehr Wirklichkeit“ (Weil 2021, S. 46f.).

In diesen späten Texten ist allerdings nicht mehr das Denken der zentrale Begriff, sondern die Aufmerksamkeit. Simone Weil verzweifelt daran, nicht allen Menschen und allen Dingen die gleiche Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wer sich irgendwo zu Hause fühlt, kann der Welt nicht gerecht werden. Wer teilhat an einer Gemeinschaft, wird diese über andere stellen. Wer einem Flecken Erde und anderen Menschen verbunden ist, dessen Aufmerksamkeit ist nur auf diesen Teil der Welt und auf diese paar Menschen gerichtet. Auch die religiöse Denkerin Simone Weil bleibt äußerst sensibel für die Machtmechanismen, die die eigene Wahr-

---

5 Die Verbindung von Weils Konzept der „Entschaffung“ und VanderMeers „Auslöschung“ hat Elvia Wilk (2022, S. 69–92) ins Spiel gebracht, den Hinweis darauf habe ich wiederum von Simone Müller erhalten.

nehmung lenken. Sie nimmt, in den 1930er und 40er Jahren, in gewisser Hinsicht vorweg, was Jacques Rancière (2006) die *Aufteilung des Sinnlichen* nennt oder, mit anderen Begriffen, was Judith Butler (2010) meint, wenn sie über die *Rahmen* und *Raster* spricht, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit formen. Obwohl jedes menschliche Leben fragil, verletzlich und auf andere angewiesen ist, wird dieser Verletzbarkeit auf ganz unterschiedliche Weise Rechnung getragen. „Die Aufmerksamkeit, die nur in dieser Welt wohnt, ist die Wirkung dieser Ungleichheiten völlig unterworfen, und kann sich ihr desto weniger entziehen, als sie sie nicht wahrnimmt“ (Weil 1990, S. 64).

Deshalb muss Simone Weil eine Wirklichkeit annehmen, „die außer der Welt liegt, das heißt außer Raum und Zeit, außerhalb der geistigen Welt des Menschen, außerhalb jedes Bereichs, der den menschlichen Fähigkeiten zugänglich ist“ (Weil 1990, S. 63). Dass dieser Bereich den menschlichen Fähigkeiten nicht zugänglich ist, bedeute nicht, dass sich der einzelne Mensch nicht bemühen könnte, ihn zu berühren. Das aber verlange Anstrengung, Übung, Entsagung, Demut, vor allem: sich loszusagen nicht nur von jedem Wir, sondern von dem Ich. Sie begehre keineswegs die Welt nicht mehr zu fühlen, nur dürfe es nicht das Ich sein, das die Welt fühle (vgl. Weil 2021, S. 49). Das Ich, das wahrnimmt, sieht, fühlt, werde immer das eine über das andere stellen, immer das eine gegenüber dem anderen privilegieren. Eine wirkliche Befreiung aus den Rastern, die die Wahrnehmung des Ichs strukturieren, könne nur über eine radikale Dezentrierung gelingen, über die „Entschaffung“ des Ichs, den Übergang in etwas, das Weil das „Unpersönliche“ nennt: „Der Mensch entrinnt dem Kollektiv nur, wenn er sich über das Persönliche erhebt, um in das Unpersönliche einzudringen. In diesem Augenblick ist etwas in ihm, ein Stück seiner Seele, auf das nichts Kollektives irgendeinen Zugriff hat“ (Weil 2018, S. 37 f.).

## 6. Bildung und die Doppelgestalt von Globus und Planet

In VanderMeers Trilogie wird das Unpersönliche im rätselhaften „Schimmern“ buchstäblich – und das Buch handelt auch von der Sehnsucht, sich nicht mehr als „Ich“ mit der „tiefe[n] Andersheit des Planeten“ auseinandersetzen, auswählen, abwägen und entscheiden zu müssen, sondern von diesem Planeten buchstäblich verschlungen zu werden. So endet der Bericht der Biologin dann auch mit dem Entschluss, von der Hoffnung auf eine Rückkehr aus der Entfremdung abzulassen und stattdessen dem, was einen umkrepelt, entgegenzugehen. „Diesen Teil werde ich alleine absolvieren, ich lasse alles hinter mir. Folgt mir nicht. Ich bin euch inzwischen weit voraus und sehr schnell unterwegs. [...] Ich werde nicht nach Hause zurückkehren“ (VanderMeer 2017, S. 234).

Wenn Bildung, wie eingangs angedeutet, als Auseinandersetzungsprozess mit Welt (via Büniger und Jergus) in ihrer Doppelgestalt von Globus und Planet

verstanden wird, als Modus der Zuneigung (via Biemüller) oder als „Erfahrung der Vermittlung“ (Casale 2020, S. 122), dann bedeutet eine so gedachten Bildung auch, dass sich das Ich mit der Erfahrung der eigenen global-sozialen *und* planetarischen Bedingtheit auseinandersetzen, sich zu ihr verhalten muss – also zu dem, was das Ich prägt, begrenzt und durchdringt. In dieser Auseinandersetzung wird es auch seiner eigenen Doppelgestalt bzw. Gespaltenheit begegnen, die das Ich auf die soziale *und* auf die planetarische Wirklichkeit verpflichtet. Aber nur in dieser Begegnung kann das Ich seiner Grenzen wie auch seiner Möglichkeiten im Umgang mit der Welt gewahr werden.

VanderMeers Erzählung der totalen Einverleibung des Ichs durch den Planeten beschreibt hingegen den Druck und schließlich auch den Wunsch, der Vermittlung im Sinne der nie ganz abzuschließenden Auseinandersetzung mit der eigenen Bedingtheit zu entkommen – in eine als radikal unbestimmt angenommene Zukunft, die nicht nur *technological fixes*, sondern auch dem Verstehen und der Gestaltbarkeit überhaupt entzogen ist. Was in der durch die Biologin verkörperten „Akzeptanz“ der „Auslöschung“ des Ichs ebenfalls verschwindet, ist die „innere Ambivalenz des Bildungsbegriffs“ (Biemüller 2021, S. 113), die angesichts der Indifferenz des Planetarischen unter Druck gerät. Denn dem „Planeten denkerisch zu begegnen, ist eine Begegnung mit etwas, das die Bedingung menschlicher Existenz ist und dieser Existenz doch zutiefst gleichgültig gegenübersteht“ (Chakrabarty 2021, S. 125). Was es heißt, mit dieser Gleichgültigkeit umzugehen, ohne entweder zu verzweifeln oder selbst indifferent gegenüber sich und der Welt zu werden, deuten VanderMeers „Auslöschung“, Haraways SF-Modus und Miyazakis Nausicaä-Erzählungen auf je ganz unterschiedliche Weise an. Sie sind nicht nur seltsam, sondern dann doch unheimlich im Sinne Freuds<sup>6</sup> insofern, weil sich in diesen Darstellungen die verdrängte Verwandtschaft mit der Welt dem Ich wieder aufdrängt und es „am Scheitelpunkt von Globalem und Planetarischem“ (ebd., S. 344) an seine Bedingtheit erinnert. Auf diese Weise spielen solche SF-Erzählungen die Frage durch, wie ein „Überleben durch Bildung“ (Heydorn 1980; vgl. Euler 2022) im Sinne eines Wegs zwischen menschlichem Ziel und planetarischer Gefährdung überhaupt noch gedacht werden kann. Sie buchstabieren erzählerisch die Schwierigkeit aus, den Menschen als jene „Doppelgestalt“ zu fassen, der Teil der globalen *wie auch* planetarischen Geschichte ist, und sie machen auf die Herausforderung aufmerksam, angesichts dieser doppelten Verstricktheit Bildung noch als Vermittlung zu fassen – als Kunst, „sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“ (Meyer-Drawe 1999, S. 334).<sup>7</sup>

---

6 Auf das Unheimliche in diesem psychoanalytischen Verständnis hatte Jörg Zirfas in der Diskussion hingewiesen.

7 Anders als Haraways SF-Geschichten oder VanderMeers Erzählung, die globale Herrschafts- und Machtverhältnisse weitgehend ausklammern, erweisen sich die anderen Spielarten der SF als überaus sensibel für die Frage, wer in der Welt auf welche Weise erscheinen kann und wer

## Literatur

- Adamczak, Bini (2016): Come on. In: analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis Nr. 614. [https://archiv.akweb.de/ak\\_s/ak614/04.htm](https://archiv.akweb.de/ak_s/ak614/04.htm).
- Amos, Karin/Böckmann, Laura (2019): Relationalität, Kollektivität, Konvivalität, Wissenschaft: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlich relevanten Zusammenhang. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): *Erinnern Umschreiben Vergessen*. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 94–119.
- Angerer, Marie-Luise (2020): No Stopping Points Anymore. Am Beispiel des Films *Annihilation* und anderer Geschichten. In: Dies./Gramlich, Naomie (Hrsg.): *Feministisches Spekulieren*. Genealogien, Narrationen, Zeitlichkeiten. Berlin: Kadmos, S. 96–108.
- Beiler, Frank (2022): *Delignys andere Kartografie Topografien einer kollaborativen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Benjamin, Walter (1966): *Versuche über Brecht*. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Biemüller, Ricarda (2021): *Das hinzutretende Dritte. Über das Somatische in der Bildungstheorie* Theodor W. Adornos. Bielefeld: transcript
- Brecht, Bertolt (1993): *Kleines Organon für das Theater*. In: Ders.: *Werke*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Bd. 23. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 65–97.
- Büniger, Carsten/Jergus, Kerstin (2020): Dinge von Belang?! Zum Verhältnis von Politischem und Bildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hrsg.): *Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. Baden-Baden: Nomos, S. 153–168.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Casale, Rita (2020): *Bildung als Vermittlung*. In: Büniger, Carsten/Lütke-Harman, Martina (Hrsg.): *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*. Wien: Löcker, S. 121–128.
- Chakrabarty, Dipesh (2021): *Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter*. Aus dem Englischen von Christine Pries. Berlin: Suhrkamp.
- Cho, Seo-Young (2010): *Do Metaphors Dream of Literal Sleep? A Science-Fictional Theory of Representation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dath, Dietmar (2018): Ein tiefes Loch in der Natur. In: FAZ vom 10.03.2018. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/video-filmkritiken/ausloeschung-auf-netflix-verfilmung-des-romans-von-jeff-vandermeer-15486046.html>.
- Delany, Samuel R. (2009): *About 5,750 Words*. In: Ders.: *The Jewel-Hinged Jaw. Notes on the Language of Science-Fiction*. Revised Edition. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, S. 1–15.
- Emmet, Robert/Lekan, Thomas (2016) (Hrsg.): *Whose Anthropocene? Revisiting Dipesh Chakrabarty's 'Four Theses'*. (RCC Perspectives. Transformation in Environment and Society 2016/2.) München: Rachel Carson Center for Environment and Society.
- Engelmann, Sebastian (2020): *Education and Collective Action: About Making Kin and Learning to Live and Die well Together*. In: Bauer, Gero/Heyse-von-der-Lippe, Anya/Hirschfelder, Nicole/Luther, Katharina (Hrsg.): *Kinship and Collective Action in Literature and Culture*. Tübingen: Attempto, S. 43–61.
- Euler, Peter (2022): „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Widerspruch von Systemmodernisierung und

---

unsichtbar bleibt, wie Ressourcen und mithin (Über-)Lebenschancen verteilt werden. Vor allem in den feministischen und afrofuturistischen Spielarten der SF zeigt sich die Welt nicht nur als äußerst fragil, sondern auch als gnadenlos umkämpft. Verweisen möchte ich an dieser Stelle nur beispielhaft auf Erzählungen von N. K. Jemisin oder Octavia Butlers verweisen.

- grundsätzlicher Systemtransformation. In: Michaelis, Christian/Berding, Florian (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv, S. 71–88.
- Fink, Dagmar (2021): *Cyborg werden. Möglichkeitshorizonte in feministischen Theorien und Science-Fictions*. Bielefeld: transcript.
- Fisher, Mark (2017): *Das Seltsame und das Gespenstische*. Aus dem Englischen von Robert Zwarg. Berlin: Edition Tiamat.
- Friedrichs, Werner (2022): *Atopische politische Bildungen nach der Zukunft*. In: Büniger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Red.): *Jahrbuch für Pädagogik 2021: Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 239–250.
- Fröebus, Katarina (2019): *Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze*. Wien: Löcker.
- Gosh, Amitav (2017): *Die große Verblendung. Der Klimawandel als das Undenkbare*. Aus dem Englischen von Yvonne Badal. München: Blessing.
- Gramlich, Naomie (2020): *Koloniale Aphasie des Anthropozäns am Beispiel des Films Annihilation*. In: Angerer, Marie-Luise/dies. (Hrsg.): *Feministisches Spekulieren. Genealogien, Narrationen, Zeitlichkeiten*. Berlin: Kadmos, S. 197–208.
- Haraway, Donna J. (1996): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 217–248.
- Haraway, Donna J. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Heydorn, Heinz-Joachim Heydorn, Heinz-Joachim (1980a): *Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht*. In: Ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/Main: Syndikat, S. 282–301.
- Horn, Eva (2014): *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Kümmel, Anja (2019): *Oh, the salty caramel!* In: *Neue Rundschau* 130, H. 1 (Jenseits von Raum und Zeit. Phantastische Literatur im 21. Jahrhundert), S. 38–48.
- Janssen, Angela/Grabau, Christian (2021): *Die Chance vieler Geschichten. Wie im Kontext von Rassismus, Feminismus und (Post-)Humanismus die Gegenwart und Zukunft anders erzählen*. In: Böckmann, Laura/Engelmann, Sebastian/Reichrath, Philipp/Rohstock, Anne (Hrsg.): *Creativity, Courage, Chances. Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos*. Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 285–313.
- Lamarre, Thomas (2009): *The Anime Machine. A Media Theory of Animation*. Minneapolis und London: University of Minnesota Press.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*. Aus dem Französischen von Achim Russer und Bern Schwibs. Berlin: Suhrkamp.
- Mamczak, Sascha (2021): *Science-Fiction*. 100 Seiten. Stuttgart: Reclam.
- Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina (2018): *„Wie teilt man sein Leben mit jemandem?“ Überschreitungsfiguren und Inszenierungen des Verhältnisses Mensch und Maschine*. In: Schenk, Sabrina/Karcher, Martin (Hrsg.): *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen*. Wittenberger Gesprächsreihe V. Halle-Wittenberg 2018, S. 171–196.
- Meyer, Drawe, Käte (1999): *Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 3, S. 329–336.
- Miyazaki, Hayao (2012): *Nausicaä of the Valley of the Wind. Deluxe Edition. Volumes I & II*. San Francisco: VIZ Media.
- Pfützner, Robert und Engelmann, Sebastian (2022): *Das „Ganz Andere“ denken? Science-Fiction als Modus pädagogischer Analyse und Kritik*. In: Dies. (Hrsg.): *Science-Fiction Bildung. Pädagogische Interpretationen*. Tübingen: Tübingen University Press, S. 7–16.

- Rancière, Jacques (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen*. Berlin: b\_books.
- Rieder, John (2008): *Colonialism and the Emergence of Science-Fiction*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Rohstock, Anne (2022): Science-Fiction und Spekulatives Fabulieren – mit Donna Haraway und kontrafaktischer Geschichte im SF-Modus Disziplingeschichten der Erziehungswissenschaft erzählen. In: Pfütznert, Robert/Engelmann, Sebastian (Hrsg.): *Science-Fiction Bildung. Pädagogische Interpretationen*. Tübingen: Tübingen University Press, S. 17–36.
- Sanders, Olaf (2021): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Scherrer, Madeleine (2018): „Uncanny“. Das Unheimliche in Mensch-Maschine-Beziehungen an den hybriden Grenzen des Humanen. In: Schenk, Sabrina/Karcher, Martin (Hrsg.): *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus. Wittenberger Gespräche V*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 155–170.
- Scherrer, Madeleine (2022): Wege zu einer posthumanistischen Ethik der Sorge angesichts der globalen Klimakrise. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Berlin: J. B. Metzler, S. 55–69.
- Schmeink, Lars (2019): Repräsentation des Nicht-Erfahrbaren. In: *Neue Rundschau* 130, H. 1 (Jenseits von Raum und Zeit. Phantastische Literatur im 21. Jahrhundert), S. 49–59.
- Shephard, W. Andrew (2019): „This End of Everything“: The Southern Reach Trilogy and the Already Ended World. In: Sperling, Alison (Hrsg.) (2019): *Area X: Five Years Later. Reflections on Jeff VanderMeer's Southern Reach Trilogy (SFRA Review 330)*, S. 40–48.
- Sobchack, Vivian (1990): *The Virginity of Astronauts: Sex and the Science-Fiction Film*. In: Kuhn, Annette (Hrsg.): *Alien Zone. Cultural Theory and Contemporary Science-Fiction Cinema*. London/New York: Verso, S. 103–115.
- Sonderegger, Ruth (2021): Die Macht der Methode. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 246–259.
- Sperling, Alison (2016): *Second Skins: A Body-Ecology of Jeff VanderMeer's Southern Reach Trilogy*. In: *Paradoxa* 28, S. 230–254.
- Sperling, Alison (Hrsg.) (2019): *Area X: Five Years Later. Reflections on Jeff VanderMeer's Southern Reach Trilogy*. In: *SFRA Review* 330, S. 23–56.
- Suvin, Darko (1979): *Poetik der Science-Fiction. Zur Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- VanderMeer, Jeff (2016): *Hauntings in the Anthropocene. An Initial Exploration*. <https://environmentalcritique.wordpress.com/2016/07/07/hauntings-in-the-anthropocene/> (Abfrage: 30.04.2023)
- VanderMeer, Jeff (2017): *Auslöschung*. Aus dem Englischen von Michael Kellner. München: Knauer.
- Wilk, Elvia (2022): *Death by Landscape. Essays*. New York: Soft Skull.
- Weil, Simone (1990): *Zeugnis für das Gute. Traktate, Briefe Aufzeichnungen*. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Friedhelm Kemp. München: dtv.
- Weil, Simone (2018): *Die Person und das Heilige. Über Occitanien. Gespräch mit Trotzki*. Wien und Leipzig: Karolinger.
- Weil, Simone (2021): *Schwerkraft und Gnade*. Aus dem Französischen von Friedhelm Kemp. Berlin: Matthes & Seitz.
- Wood, Gillen D'Arcy (2015): *Vulkanwinter 1816. Die Welt im Schatten des Tambora*. Aus dem Englischen von Heike Rosbach und Hanne Henninger. Darmstadt: WBG.

Zeferos, C.S. et al. (2007): Atmospheric effects of volcanic eruptions as seen by famous artists and depicted in their paintings. In: Atmospheric Chemistry and Physics 7, H. 15, S. 4027–4042.

**Filmverzeichnis**

Garland, Alex (2018): Annihilation. USA: Netflix.

Miyazaki, Hayao (1984): Nausicaä of The Valley of The Wind (Kaze no tani no Naushika). Japan: Topcraft.

# Verzeichnis der Autor:innen

*Sönke Ahrens*, Dr. phil., arbeitet als freier Autor und Berater in Hamburg. Ein Schwerpunkt seiner akademischen Arbeit besteht in der Systematisierung bildungstheoretisch relevanter Fragen aus dem Bereich der Epistemologie entlang eines differenztheoretischen Begriffes der geteilten Welt. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Komplexitätsforschung und Alltagsdenken, Systemtheorie, Dekonstruktion sowie Wissenschafts- und Technikforschung. Er hat zuletzt die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen vertreten.

*Malte Brinkmann*, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie Direktor des Instituts für Interdisziplinäre Bildungsforschung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungs-, Lern- und Erziehungstheorien, phänomenologische Erziehungswissenschaft, pädagogisch-phänomenologische Videografie und qualitative Unterrichtsforschung.

*Agnieszka Czejłowska*, Univ.-Prof. Dr., ist Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungstheorie und Schulforschung am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Themenkomplexe Bildungsphilosophie und Gesellschaft sowie Ästhetische Bildungsforschung und Ausstellungspraxis. Sie ist Herausgeberin der Buchreihe *Arts & Culture & Education* und Mitherausgeberin des *Jahrbuchs für Pädagogik*.

*Corinna Eich*, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophische Fragestellungen im Kontext von Subjektivierungstheorien, Ereignisphilosophie, normative Fragestellung im Kontext von Bildungstheorien

*Werner Friedrichs*, Dr. phil., leitet als Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die Fachvertretung der Didaktik Politik und Gesellschaft. Sein Arbeitsschwerpunkt besteht in der Entwicklung von Konzeptionen einer Radikalen Demokratiebildung für das 3. Jahrtausend. Von besonderem Interesse sind dabei postfundamentale Theorieentwürfe, wie etwa die neuen Materialismen, Posthumanismen oder die Science and Technology Studies.

*Christian Grabau*, Prof. Dr., leitet das Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der Fern-Universität in Hagen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen unter anderem in der Bildungs- und Erziehungstheorie, dem Verhältnis von Pädagogik und Macht, der Analyse von Auto-soziobiografien und Klassismus an Hochschulen sowie feministischen und posthumanistischen Ansätzen.

*Kerstin Jergus*, Prof. Dr. phil. habil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, lehrt und forscht zu Theorie und Geschichte der Pädagogik in Verbindung mit einer kulturwissenschaftlichen Analytik der Bildungsforschung unter anderem zu den Themenstellungen Universität, Heterogenität, pädagogische Beziehungen, politische Bildung von Kindern und Jugendlichen, Autorisierung.

*Phries Künstler*, Dr. <sup>\*in</sup>, wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*in am Institut für Pädagogik (Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; arbeitet seit August 2023 als Referent\*in für politische Bildung in Gera. Arbeitsschwerpunkte: Diskurs- und Subjektivierungsforschung, Soziale Ungleichheit und Prekarität, politische Bildung.

*Simone Müller*, MA, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Graz im Wissenschaftszweig Erziehungswissenschaft und Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kritische Bildungstheorie und Kritischer Posthumanismus, erkenntnis- und begriffstheoretische Grundlagen der Bildungsphilosophie, (Öko-)Feministische Positionen, (Re-)Artikulationen disziplinärer Narrative sowie wissenschafts- erkenntnis- und disziplinpolitische Implikationen wissenschaftlicher Praktiken.

*Barbara Platzer*, Dr. <sup>in</sup> phil., ist Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind politische Dimensionen des Pädagogischen, rassismuskritische und postkoloniale Theorien, (queer-)feministische Theorien, Sprache und Macht und das Problem der Verantwortung in der technologischen Moderne.

*Olaf Sanders*, Dr. phil., hat die Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorien sowie philosophische Grundlagen an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Philosophie der Bildung, populärer Kultur und der Medien, vor allem des Films und von Fernsehserien, sowie kritische Erziehungswissenschaft im Kontext gegenwärtiger Bildungsherausforderungen.

*Madeleine Scherrer, Dr.<sup>in</sup>*, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik) der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und bildungsphilosophische sowie geschlechtertheoretische Fragestellungen in Bezug auf das Anthropozän, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Dekolonialität, Raumtheorien, Diffraktionsanalyse und Feminist Science, Technology and Society Studies.

*Melanie Schmidt, Dr.<sup>in</sup>*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik (Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Zukunftsfragen und Temporalität, Generationalität, Bildung im Anthropozän, Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungs- und Diskursforschung, Schulentwicklungsforschung.

*Martin Weber-Spanknebel* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsinteressen umfassen neben Theorie und Philosophie der Bildung und Erziehung besonders die Theorie Eugen Finks für die erziehungswissenschaftliche Reflexion; Gemeinschaft, Spiel und Teilen in grundlagentheoretischer Perspektive sowie Pädagogische Metaphorologie.

*Gabriele Weiß, Dr. phil.*, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie und Bildungsphilosophie, Kulturelle Bildung mit Fokus auf Spiel, Gamification und Museen, systematisch-historische Thematisierung von Ethik und Ästhetik in pädagogischer Praxis und Forschung.

*Daniel Wrana, Prof. Dr.*, Professor am Institut für Pädagogik (Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und -verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens, Gouvernementalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken sowie Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.