

Vom Widerspruch zum Widersprechen

Ansätze einer immanent-kritischen
sozialgeographischen Didaktik

Michael Lehner, Dominik Gruber, Inga Gryl



Michael Lehner, Dominik Gruber, Inga Gryl
Vom Widerspruch zum Widersprechen

Praxis Neue Kulturgeographie

herausgegeben von

Prof. Dr. Mirka Dickel
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Inga Gryl
(Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Detlef Kanwischer
(Goethe-Universität Frankfurt am Main)

und

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Band 17

LIT

Michael Lehner, Dominik Gruber, Inga Gryl

Vom Widerspruch zum Widersprechen

Ansätze einer immanent-kritischen
sozialgeographischen Didaktik

LIT

Umschlagbild: wal_172619 @ Pixabay

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen ermöglicht.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-15326-5 (br.)

ISBN 978-3-643-35326-9 (PDF)

ISBN 978-3-643-35327-6 (OA)

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643153265>



This work is licensed under a CC BY 4.0 license.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2023

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <https://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

INHALT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS IX

TABELLENVERZEICHNIS X

1. EINLEITUNG: SOZIALGEOGRAPHIE UND IHRE DIDAKTIK 1

2. WARUM KRITIK? WARUM SICH AN WIDERSPRÜCHEN
ORIENTIEREN? 5

2.1. Gesellschaftliche Widersprüche.....5

2.1.1. Immanente Widersprüche kapitalistischer Verhältnisse 11

2.1.2. Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Sphären 13

2.1.3. Widersprüche zwischen Differenzkategorien (Intersektionalität)
..... 14

2.1.4. Widersprüche zwischen ideellem Überschuss, Potentialität und
Gegebenem..... 15

2.1.5. Widersprüche zwischen Allgemeinem und Individuellem..... 17

2.1.6. Zivilisatorische Widersprüche..... 19

**2.2. Zusammenfassung der diskutierten gesellschaftlichen
Widersprüche20**

3. WIE LASSEN SICH IMMANENTE WIDERSPRÜCHE BILDEN? 23

3.1. Metakritische Vorüberlegungen24

3.1.1. Marx: Kritik der dogmatischen Kritik 24

3.1.2. Walzer: Kritik durch entdecken, erfinden oder interpretieren? 26

3.1.3. Jaeggi: Maßstab der Kritik – extern, intern oder immanent?.... 31

3.1.4. Zusammenfassung: metakritische Ansprüche an Kritik..... 35

3.2. Traditionslinien immanenter Kritik.....43

3.2.1. Hegel: Motiv des Immanenten 43

3.2.2. Marx: Konzept konstitutiver Widersprüche 47

3.2.3.	Adorno: das Wahre im Unwahren	50
3.3.	Wie verfährt immanente Kritik?	53
3.3.1.	Zwei Formen des Widerspruchs	53
3.3.2.	Konstitutive Widersprüche und deren Vorannahmen.....	56
3.3.3.	Metakritische Reflexion von immanenter Kritik.....	59
4.	WIE BILDEN WIDERSPRÜCHE?	62
4.1.	Ist jedes Lernen aneignungsorientiert?.....	63
4.1.1.	„Instrumentelle Vernunft“ und „Halbbildung“	63
4.1.2.	Entfremdung und Aneignung.....	69
4.1.3.	Entfremdendes Lernen I: Darstellung von Schulbuchbeispielen	72
4.1.4.	Entfremdendes Lernen II: Diskussion der Schulbuchbeispiele ..	74
4.1.5.	Zusammenfassung: Entfremdung & Aneignung in Bildungskontexten	76
4.2.	Klafki: Von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik.....	78
4.2.1.	Kategoriale Bildung und didaktische Analyse	78
4.2.2.	Diskussion von Klafkis früher Phase	86
4.2.3.	kritisch-konstruktive Didaktik und Problemunterricht	95
4.2.4.	Diskussion Klafkis kritischer Wende	99
4.3.	Dewey: Probleme und ihre Didaktik	102
4.3.1.	Problemorientiertes Lehren & Lernen.....	103
4.3.2.	Charakterisierung sozialgeographischer Probleme	106
4.3.3.	Deweyes Problemauffassung	109
4.4.	Von der Bildung im Medium des Allgemeinen zur Bildung im Medium des Widerspruchs	115
4.4.1.	Das Problem mit dem Problem in der unterrichtlichen Praxis	115
4.4.2.	Probleme im Medium des Widerspruchs	119
5.	THEORIEBASIERTE PRAXIS: ANEIGNUNGSORIENTIERTES LERNEN LERNEN	123

5.1.	Unterrichtsbausteine eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens	125
5.2.	Unterrichtsbaustein 1: Problemorientierter Einstieg	129
5.2.1.	Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	129
5.2.2.	Exkurs: implizite Problemauffassung des Problemorientierten Lehrens und Lernens.....	131
5.2.3.	Beispiel Mieterhöhung I: Konsequenzen des POL	134
5.3.	Unterrichtsbaustein 2: räumlicher und konflikthafter Charakter von Problemen	138
5.3.1.	Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	139
5.3.2.	Exkurs: Produktion von Raumformen.....	140
5.3.3.	Beispiel Mieterhöhung II: räumlicher und konflikthafter Charakter der Problemstellung.....	150
5.4.	Unterrichtsbaustein 3: Problem als Widerspruch.....	152
5.4.1.	Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	152
5.4.2.	Exkurs: Varianten von (immanenten) Widersprüchen	154
5.4.3.	Beispiel Mieterhöhung III: Problem als Widerspruch	161
5.5.	Unterrichtsbaustein 4: ideologiekritische Erfahrung & Sicherung des Lernertrags.....	166
5.5.1.	Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	166
5.5.2.	Exkurs: Ideologie & Ideologiekritik	168
5.5.3.	Beispiel Mieterhöhung IV: unterschiedliche Lösungsqualitäten	172
6.	SCHLUSS: ANEIGNUNGSORIENTIERTE SOZIALGEOGRAPHISCHE DIDAKTIK DURCH IMMANENTE KRITIK	177
6.1.	Über – mit – durch Probleme lernen.....	177
6.2.	Zum Verhältnis von aneignungs- und mündigkeitsorientierter Bildung.....	182

6.3.	Einwände gegen eine aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik.....	186
7.	LITERATUR	193
8.	NACHWORT: KONTROVERSE ZU DIESEM BAND	208
8.1.	Wie kommt man der „Wahrheit“ auf die Spur? Oder vielmehr „den“ Wahrheiten?	208
8.2.	Über Herausforderungen in Verbindung mit theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweisen.....	214

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ansprüche an Kritik – 1. Teil	36
Abbildung 2: Ansprüche an Kritik – 2. Teil	42
Abbildung 3: Verfahrensweise immanenter Kritik	61
Abbildung 4: Materiale und Formale Bildungstheorien	80
Abbildung 5: Verhältnis zw. Allgemeinem und Besonderem bei Klafki bzw. Adorno (vereinfacht)	91
Abbildung 6: Modell eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesellschaftliche Widerspruchsfelder	21
Tabelle 2: Walzers Pfade der Gesellschaftskritik	29
Tabelle 3: Formen von Kritik	34
Tabelle 4: Grundfragen der Didaktischen Analyse.....	85
Tabelle 5: exemplarischer Problemlösungsprozess	136
Tabelle 6: Matrix der Lösungsqualitäten	175
Tabelle 7: Ansätze der Problemorientierung	181

1. Einleitung:

Sozialgeographie und ihre Didaktik

„Wie lässt sich die ungleiche Verteilung von Armut und Reichtum auf der Welt erklären und wie lässt sich die Armut bekämpfen? Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (Budke & Glatter, 2013, S. 495). Diese sozialgeographischen Fragestellungen finden nicht nur ihren Niederschlag in den entsprechenden Lehrplänen der Bundesländer in Deutschland (vgl. ebd.), sondern weisen auch charakteristische Eigenschaften einer sozialgeographischen Forschungsperspektive und ihrer Didaktik auf. Mit Werlen (2008) lässt sich etwa betonen, dass es bei Sozialgeographie um das „Verhältnis von ‚Raum‘ und ‚Gesellschaft‘“ gehe, womit Sozialgeographie an der „Schnittstelle der klassischen Erkenntnisinteressen von Geographie und Soziologie angesiedelt“ sei. Das klassische Erkenntnisinteresse der Geographie hingegen zielt auf die „Beschreibung und Erklärung erdoberflächlicher Erscheinungsformen“ und jenes der Soziologie habe die „Analyse der gesellschaftlichen Dimension menschlicher Lebensformen zum Ziel“ (ebd., S. 13). Sozialgeographie geht damit über beide Dimensionen hinaus.

Neben dieser beschreibenden und analytischen Dimension weisen die genannten sozialgeographischen Fragestellungen auch eine bewertende, normative Dimension auf – indem Armut etwa *bekämpft* werden soll. Diese normative Dimension lässt sich aus pädagogisch-didaktischer Perspektive mit Ansprüchen, die auf „Mündigkeit“ (Adorno & Becker, 1971), auf die Förderung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) oder – wie wir in diesem Buch noch näher herausarbeiten werden – auf eine *aneignungsorientierte* Bildung zielen, legitimieren. Derartige pädagogisch-didaktische Prinzipien verlangen nach subjektiven Wertungen von beschriebenen und analysierten Zusammenhängen. In diesem

Einleitung

Sinne lässt sich auch von einer „doppelten Komplexität geographischer Themen“ (Mehren et al., 2015) sprechen, um sowohl einer „faktischen Komplexität“ (ebd.) wie auch einer „ethischen Komplexität“ (ebd.) sozialgeographischer Themen gerecht zu werden.

Ein zentraler Anspruch dieses Beitrags wird sein, diese beiden Dimensionen – die Analyse und die Bewertung – nicht einfach additiv, sondern ineinandergreifend zu denken. Es soll nicht darum gehen, fachwissenschaftliche Analysen unterrichtlich adäquat zu inszenieren, um dann aus einer Vogelperspektive moralisierend auf derart besprochene soziale Praktiken zu blicken. Schüler*innen sollen hier also nicht mit einer bloßen Beschreibung des Bestehenden konfrontiert werden, um mit ihnen dann entlang von moralphilosophischen Ansätzen – etwa an Kant orientiert – oder entlang von gerechtigkeitsphilosophischen Konzepten – etwa an Rawls orientiert – bloße Forderungen an das Bestehende zu entwickeln.

Vielmehr möchten wir mit diesem Buch einen didaktischen Zugang zu sozialgeographischen Problemen zur Diskussion stellen, der auf einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates, 2017, S. 117) basiert. Konkret erwarten wir uns dies von einer bestimmten Form von Kritik – der **immanenten Kritik**. Es soll also um pädagogisch-didaktische Ansätze gehen, die eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen fördern, die eine gleichzeitige Analyse wie Kritik des Gegenstandes ermöglichen. Dies – so die zentrale These dieses Beitrags – gelingt durch ein immanent kritisches Erschließen von Lerngegenständen. Durch immanente Kritik als Erkenntnismethode einer müdigkeits- und aneignungsorientierten Bildung soll es gelingen, gleichzeitig einer *faktischen* sowie einer *ethischen Komplexität* sozialgeographischer Themen gerecht zu werden.

Der Vorteil eines derartigen Erschließens von Lerngegenständen, welches immanent-kritisch auf potentielle Widersprüche zielt,

liegt nun darin, dass bereits die Beschreibung und Analyse des Lerngegenstandes mögliche „Irrationalitäten“ und „Dysfunktionalitäten“ (Jaeggi, 2014, S. 60) des Bestehenden hervorbringt. Wie wir noch näher darstellen werden, wird durch eine immanent-kritische Annäherung an Lerngegenstände gewissermaßen eine „Selbstkritik der Verhältnisse“ (ebd., S. 14f) gefördert, die den Schüler*innen bereits in der Auseinandersetzung mit dem Gegebenen ein Widersprechen ermöglicht.

Der Vorteil eines solchen Zugangs erschöpft sich jedoch nicht auf einer zeitlichen Ebene. Es geht nicht darum, dass durch immanente Kritik unmittelbarer ein Widersprechen ermöglicht wird, wie etwa im Gegensatz zum additiven Vorgehen, bei dem erst beschrieben und *dann* bewertet wird. Der zentrale Unterschied liegt darin, dass eine andere *Qualität* des Widersprechens gefördert wird. Aus einer immanent-kritischen Perspektive erscheint das eingangs erwähnte Phänomen der Armut bei gleichzeitigem materiellen Überfluss (vgl. Piketty, 2014) als eine konkrete, strukturell veranlagte Dysfunktion, die eine *ungleiche Entwicklung* (vgl. Harvey, 2007) fördert. Der entscheidende Punkt liegt nun darin, dass der Maßstab der Kritik aus der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbst gewonnen wird und weniger eines externen Maßstabes bedarf. Das heißt, es bedarf nicht erst eines Maßstabes, der aus entsprechenden Moral- oder Gerechtigkeitsvorstellungen gewonnen werden muss und dann von ‚außen‘ an den zu kritisierenden Gegenstand herangetragen wird. Der Maßstab der Kritik wird durch die Analyse gewonnen – also durch ein immanent-kritisches Erschließen eines Lerngegenstandes, was die erwähnte ‚Selbstkritik der Verhältnisse‘ ermöglichen soll.

In den folgenden Kapiteln möchten wir diesen immanent-kritischen Zugang im Detail darstellen. In Kapitel 2 gehen wir auf die Frage ein, warum es uns unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt als erstrebenswert erscheint, Kritik und Wi-

dersprüchen eine zentrale Rolle in Vermittlungskontexten einzuräumen. Auf dieser Basis nähern wir uns in Kapitel 3 unterschiedlichen Formen von Kritik an, grenzen immanente Kritik von anderen Kritikformen ab und stellen die besondere Verfahrensweise immanenter Kritik dar. Somit gehen wir der Frage nach, wie durch immanente Kritik, immanente Widersprüche hervorgebracht oder gebildet werden – wohingegen wir in Kapitel 4 auf das bildende Potential von Widersprüchen eingehen. Gegenstand ist also das bildungstheoretisch begründete Potential einer Vermittlung im Medium (immanenter) Widersprüche, welche u. E. im Konzept und Begriff einer *aneignungsorientierten Bildung* ihren Ausdruck findet. In Kapitel 5 werden wir schließlich ein Phasenmodell diskutieren, das helfen soll, diese bildungstheoretisch begründeten Vorzüge in eine konkrete unterrichtliche Praxis zu übersetzen – wobei es um ein Erlernen eines aneignungsorientierten Lernens entlang von sozialgeographischen Problemstellungen gehen wird.

2. Warum Kritik?

Warum sich an Widersprüchen orientieren?

Immanente Kritik – und dies gilt wohl für alle ihre Formen (vgl. Kapitel 3) – setzt bestimmte Vorstellungen über das Gesellschaftliche voraus. Auch wenn diese Vorstellungen je nach Ansatz und Autor*in etwas variieren können, gibt es einige Aspekte, die in nahezu jeder Konzeption Berücksichtigung finden.¹ In weiterer Folge sollen einige Grundzüge moderner Gesellschaften und ihrer Entwicklungstendenzen skizziert werden. Die hier dargelegten Überlegungen orientieren sich an der frühen aber auch der gegenwärtigen materialistischen Theorietradition und v. a. an der Kritischen Theorie erster Generation.

2.1. Gesellschaftliche Widersprüche

Kritische Theorien der Gesellschaft gehen in der Regel davon aus, dass Soziales von Herrschaft durchzogen und bestimmt ist. Im Gegensatz zu feudalen Gesellschaften, in denen Herrschaft v. a. durch direkte Machtausübung von Königen oder Grundherren Ausdruck fand, tritt Herrschaft in modernen Gesellschaften vorwiegend in indirekter, unsichtbarer oder auch abstrakter und subjektloser Weise auf (vgl. etwa Schmidt, 2018, S. 62). Handeln und Verhalten der Menschen werden heute allem voran durch tiefliegende und relativ stabile gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken geprägt (vgl. Boltanski, 2010, S. 16). Um dies zu verdeutlichen, soll im Folgenden auf einige Annahmen und Einsichten der Marx'schen Theorietradition eingegangen werden.

¹ Hierzu zählen etwa die Annahmen, dass Gesellschaft durch Widersprüche und Spannungen geprägt ist und sich in und durch diese – zum Schlechteren oder Besseren – fortentwickelt.

Warum Kritik?

Der Mensch als gesellschaftliches Wesen sowie die Gesellschaft selbst erhalten und reproduzieren sich durch einen, sich immer komplexer darstellenden Stoffwechselprozess mit der Natur. Jedes Lebensmittel, jedes Gebäude, jede technische Innovation entsteht durch die Bearbeitung und die stoffliche Umwandlung von Natur.² Die Form, wie sich – gesamtgesellschaftlich betrachtet – dieser Stoffwechselprozess vollzieht, wird nicht nur durch das ‚auswendige‘ Verhältnis zwischen Gesellschaft und Natur, sondern auch durch die ‚inwendigen‘ Bedingungen, die innerhalb einer Gesellschaft herrschen, bestimmt (z. B. Wachstumstendenz kapitalistischer Produktion; vgl. etwa Postone 2003, S. 244). Natur darf dabei nicht als etwas Unberührtes oder Ursprüngliches vorgestellt werden. Natur ist stets „transformierte[...] Natur“ (Görg, 2007, S. 139, Hervorhebung im Original), die entsprechend der Entwicklung technischer Produktionsmittel sowie kultureller und institutioneller Rahmenbedingungen unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und bearbeitet wird. Die Form der Naturbearbeitung und -beherrschung ist somit auch von den bestehenden Herrschaftsverhältnissen beeinflusst, die sich u. a. durch soziale Ungleichheit sowie durch die ungleiche Verteilung der Mittel, die den Zugriff auf Natur ermöglichen, auszeichnen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Vorbedingungen des gesellschaftlichen Stoffwechselprozesses immer wieder verändern, das heißt sie variieren je nach historischem Zeitraum und gesellschaftlichem Kontext. Gegenwärtig vollzieht sich dieser im Rahmen kapitalistischer Vergesellschaftung, und zwar in einer Aus-

² Im ersten Band von *Das Kapital* schreibt Marx etwa: „Als Bildnerin von Gebrauchswerten, als nützliche Arbeit, ist die Arbeit daher eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln.“ (Marx, MEW 23, S. 57)

prägung, die von einer großen Gruppe von Sozialwissenschaftler*innen als ‚neoliberal‘ bezeichnet wird (vgl. z.B.: Birch & Mykhnenko, 2010; Crouch, 2011; Harvey, 2012).³

In kapitalistischen Gesellschaften erfolgt die Beherrschung der ‚äußerlichen‘ sowie der ‚innerlichen‘ Natur des Menschen in vermittelter Weise, und zwar über die Warenform, das Wert- und Lohnverhältnis. Privat oder auch staatlich organisierte Unternehmen erzeugen materielle und immaterielle Produkte, indem sie sich Rohstoffe, Güter sowie Arbeit aneignen, Waren produzieren und diese auf dem Markt verkaufen. Grundlage für die Bildung von Wert ist laut Marx die menschliche Arbeitskraft, die „produktive Verausgabung von menschlichem Hirn, Muskel, Nerv, Hand usw.“⁴ (Marx, MEW 23, S. 58), wie sie im Durchschnitt, unter bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen für die Produktion einzelner Waren notwendig ist (vgl. etwa

³ Rund um den Begriff des ‚Neoliberalismus‘ gibt es zahlreiche Diskussionen. An diesem wird kritisiert, dass er häufig undifferenziert oder auch vieldeutig verwendet wird (vgl. etwa Biebricher, 2018, S. 9ff). Hier soll unter diesem Begriff eine bestimmte Form eines kapitalistischen Akkumulationsregimes verstanden werden: Auch wenn die ‚Tiefenstruktur‘ kapitalistischer Verhältnisse – hierzu zählt etwa die Tatsache, dass die gesellschaftlichen Individuen v. a. über die Form des ökonomischen Werts miteinander vermittelt sind und vergesellschaftet werden – stabil ist, verändern sich immer wieder die ‚Oberflächenstrukturen‘ des Kapitalismus. So zeichnet sich der Neoliberalismus auf struktureller Ebene u. a. durch ein hohes Maß an Finanzialisierung (siehe etwa Konzept des „Finanzmarktkapitalismus“ bei Dörre, 2012) und auf individueller Ebene z. B. durch eine zunehmende Tendenz zur „Individualisierung“, der „Selbstdisziplinierung“ und „Selbstoptimierung“ aus (vgl. etwa das Konzept des „unternehmerischen Selbst“ nach Bröckling, 2007).

⁴ Diese Formulierung Marx‘ ist nicht ganz unproblematisch, da hier strenggenommen physiologische und wertbezogene Momente der Warenproduktion vermischt werden (vgl. hierzu Heinrich, 2016, S. 94ff). Auf Detailfragen im Marx’schen Werk kann jedoch hier nicht weiter eingegangen werden.

Warum Kritik?

Marx, MEW 16, S. 125f).⁵ Materielle und immaterielle Waren werden am Markt – bemessen durch das „allgemeine[] Äquivalent“ (Marx, MEW 23, S. 84) des Geldes – auf der Grundlage des ökonomischen Werts verkauft und getauscht, wobei durch den Tausch selbst kein Profit erwirtschaftet wird.⁶ Dieser wird vielmehr durch die Abschöpfung des Mehrwerts generiert. Er entsteht dadurch, dass die Arbeitenden mehr ökonomischen Wert schaffen, als ihnen durch ihren Lohn vergolten wird (vgl. etwa Marx, MEW 16, S. 133). Diesen zum ‚normalen‘ Funktionieren kapitalistischer Vergesellschaftung notwendigen Umstand bezeichnet Marx als ‚Ausbeutung‘. Arbeitende Menschen können sich dieser nur bedingt erwehren. Um sich selbst zu reproduzieren, sind sie auf die Arbeit bzw. den Lohn angewiesen. Formal sind die Menschen frei (vgl. Marx, MEW 23, S. 742), frei von Produktionsmittel, aber auch frei zu verhungern, sofern sie dem „stumme[n] Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx, MEW 23, S. 765) nicht nachgeben.⁷ Abgesichert wird dieser ‚stumme Zwang‘, der u. a. auf rechtliche Regelungen sowie auf den bestehenden Eigentumsverhältnissen beruht, durch die Gewalt des Staates, die ideologischen und repressiven Momente des Staatsapparates (vgl. etwa Althusser, 2010).

⁵ Die Fragen, wie sich das Verhältnis zwischen konkret verausgabter Arbeit und wertbildender abstrakter Arbeit im Detail darstellt und ob diese beiden Momente überhaupt in einem Zusammenhang stehen, sind Teil einer breiten und intensiven theoretischen Debatte, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (für Hinweise siehe etwa Heinrich, 2016, S. 69ff). Dennoch – so viel sei gesagt – entscheiden sich an diesem theoretischen „Knackpunkt“ auch eine Vielzahl theoretischer sowie politischer Konsequenzen.

⁶ Am Markt wird der Profit lediglich realisiert.

⁷ Das heißt, „es ist nicht der direkte Zwang, sondern die sachliche Abhängigkeit von der Verfügung über Geld, durch die der Geldbesitzer Macht über den erhält, der kein Geld besitzt“ (Heinrich, 2012, S. 25).

Damit sich die Individuen reproduzieren und die einzelnen Unternehmen in der Konkurrenz zu anderen Betrieben durchsetzen können, muss der stetige Fluss sowie die Akkumulation des individuellen Kapitals, durch den Verkauf von Waren, aber auch in Form von Reinvestition von Kapital und Profit zur Steigerung der Konkurrenzfähigkeit gewährleistet werden. Ob jedoch die Waren tatsächlich verkauft werden oder stets alle Mittel zur Produktion vorhanden sind, unterliegt nicht oder nicht alleinig der Kontrolle der einzelnen Kapitalist*innen.⁸ Sowohl die Arbeiter*innen als auch die Kapitalist*innen erfahren erst am Markt, ob ihre Arbeitskraft bzw. ihre Waren tatsächlich verkäuflich sind. Sie sind dem Markt und seinen schwankenden Wertgrößen – ähnlich einem Naturzwang – ausgeliefert (vgl. Marx, MEW 23, S. 89). Die Unternehmen sind letztlich gezwungen, Arbeit für sie in möglichst günstiger Weise zu vernutzen, immer effizienter zu produzieren und immer mehr Kapital anzuhäufen. Der Prozess der ‚Wertverwertung‘ sowie der Kapitalakkumulation tendiert dazu, sich zu verselbständigen, er wird – so Marx – „automatisches Subjekt“ (Marx, MEW 23, S. 169). Dieser unterwirft den Menschen und degradiert diesen zu einem bloßen Mittel in jenem Prozess. Wird der Verwertungsprozess gestoppt bzw. gerät dieser ins Stottern, kommt es zu wirtschaftlichen Krisen und in weiterer Folge zu sozialen Verwerfungen. Lässt man der Verwertung des Werts hingegen freien Lauf, tendiert diese – um immer mehr Wert und Kapital zu generieren – zur Expansion. Dies führt dazu, dass vormals von der Verwertung ausgeschlossene gesellschaftliche Bereiche, wie z. B. das Gesundheitswesen oder auch die Sphäre des Privaten, vermehrt kapitalistisch eingeeht und kommodifiziert wer-

⁸ Der Begriff ‚Kapitalist*in‘ verweist auf eine bestimmte Position in der Gesellschaft, die sich u. a. durch den Besitz von Produktionsmitteln auszeichnet. Marx bezeichnet die mit der Position des*der Kapitalist*in einhergehende gesellschaftliche Rolle auch als ‚Charaktermaske‘.

Warum Kritik?

den; oder auch dazu, dass unsere warenproduzierende Gesellschaft zunehmend an ökologische Grenzen stößt bzw. sie sich selbst ihre ökologischen Grundlagen entzieht (zur „Naturfrage bei Marx“ siehe etwa Altvater, 2015, S. 53ff).

Wie diese ersten Betrachtungen der sozialen Verhältnisse bereits andeuten, ist die moderne Gesellschaft von **Widersprüchen**⁹ und Spannungsverhältnissen geprägt. Diese sind offenbar in ihren eigenen Strukturen und Prozessen angelegt. Gesellschaft ist – um mit Adorno zu sprechen – als eine „antagonistische Totalität“ (Adorno, 2003, S. 78) zu begreifen, in der alle Elemente in- und miteinander ‚vermittelt‘ sind. Diese Vermittlung erfolgt jedoch nicht in harmonischer Weise, sondern über und durch gesellschaftliche Widersprüche hindurch, sodass das gesellschaftliche „Ganze [...] sich stöhnend, ächzend und unter unaussprechlichen Opfern am Leben erhält und überhaupt reproduziert“ (ebd.). Es sind diese Widersprüche und antagonistischen Verhältnisse, die sich kritische Theoretiker*innen vor Augen führen wollen. An diesen „Unstimmigkeiten ist der Hebel anzusetzen“ (Adorno, GS 8, S. 369); denn sie deuten uns – auch vom ‚Inneren‘ der Gesellschaft aus betrachtet, also ohne einen Verweis auf einen ‚Blick von außen‘ – an, dass mit den bestehenden Verhältnissen etwas nicht stimmen kann. Sie sind es, die ‚von sich aus‘ Ansatz- und Ankerpunkt für **Kritik** bieten.

Hier sind wir bei der Idee der (immanenten) Kritik angelangt. Bevor wir auf den Begriff der Kritik sowie die Formen gesellschaftskritischer Interventionen näher eingehen, soll an dieser Stelle noch ein Überblick darüber geboten werden, *wo* in bürgerlich-

⁹ Der Begriff des „Widerspruchs“ wird nicht – wie z. B. in der Logik üblich – als eine logische Inkonsistenz gedacht. Widersprüche sind in dem hier dargelegten Zusammenhang vielmehr als gesellschaftlich bedingte Spannungsverhältnisse zu verstehen, die es – gemäß (immanenter) Kritik – erlauben, Gesellschaft über sich hinauszutreiben und somit transformatives Potential bergen (vgl. auch Jaeggi, 2014, S. 287).

kapitalistischen Gesellschaften zentrale Widersprüchlichkeiten vorzufinden sind. Die nachstehende Kategorisierung wird dabei – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – durch einzelne, zumeist klassische Beispiele aus der materialistischen Theoriebildung verdeutlicht. Gemeinsam ist den skizzierten Widersprüchen, dass sie allesamt nicht zufälliger Natur, sondern in der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur verankert und durch sie konstituiert sind. Die folgende Auflistung ist als eine erste Annäherung an verschiedene gesellschaftliche Widersprüche zu verstehen. Wie sich im weiteren Verlauf dieses Buches zeigen wird, weisen nicht alle diese Widersprüche jenen immanenten Charakter auf, welcher der Praxis immanenter Kritik vielfach zugrunde gelegt wird.

2.1.1. Immanente Widersprüche kapitalistischer Verhältnisse

Diese erste Feld von Widersprüchen geht davon aus, dass der Kapitalismus und seine Entwicklungen „intrinsisch dysfunktional und notwendig krisenanfällig“ (Fraser & Jaeggi 2020, S. 164) sind. So hat etwa Marx angenommen, dass die Wertverwertung – allein durch ihr Voranschreiten – sich früher oder später selbst ihrer Grundlagen entzieht. Eine der bekanntesten von Marx formulierten Thesen ist jene vom „tendenziellen Fall der Profitrate“ (vgl. Marx, MEW 25, S. 221ff). Dieses Theorem geht – grob gesprochen – davon aus, dass sich im Zuge der kapitalistischen Entwicklung die ‚organische Zusammensetzung des Kapitals‘ (ebd.) verändert, da durch Rationalisierung lebende Arbeitskraft vermehrt eingespart wird. Da jedoch Arbeit das zentrale Moment der Wertschöpfung ist, wird durch deren Einsparung, so die Prognose, auch die Profitrate sinken. Früher oder später gerät dadurch die für den Kapitalismus notwendige Verwertung des Kapitals ins Stottern.

Warum Kritik?

Eine weitere kapitalismusimmanente Tendenz, die die Verwertung ins Stocken bringt, ist jene der Überakkumulation – ein Prozess, der heute von vielen materialistischen Analysen beschrieben und festgestellt wird (siehe etwa Nachtwey, 2016). Der Begriff der Überakkumulation verweist auf die stetig zunehmende Produktivität industrieller Produktion, die tendenziell dazu führt, dass nicht mehr alle Waren verkauft werden können. Kapital kann sich dadurch nicht mehr verwerten und akkumulieren. Tritt dieser Effekt in Schlüsselindustrien auf, kann dies zu krisenhaften Erscheinungen im Wirtschaftsprozess führen (vgl. Heinrich, 2005, S. 173). Aber auch der bekannte Marx'sche Antagonismus zwischen der Klasse der Kapitalist*innen und jene der Arbeiter*innen kann als ein dem Ökonomischen innewohnender Widerspruch gedeutet werden. Durch die Ausbeutung bringen die Kapitalist*innen ihren eigenen „Totengräber“ (Marx & Engels, MEW 4, S. 474), die revolutionäre Klasse, hervor.¹⁰ Auch wenn heute revolutionäres Gedankengut, wie z. B. jenes weiter Teile der Arbeiter*innenbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts, aus dem politischen ‚Mainstream‘ weitgehend verschwunden ist, ist die Konfliktlinie zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen nach wie vor zentral

¹⁰ Diese Annahme Marxens hat sich offensichtlich nicht bewahrheitet. Arbeiter*innen wurden v. a. im Zuge des 20. Jahrhunderts zunehmend gesellschaftlich integriert, etwa, indem weiten Teilen der Bevölkerung – zumindest in den Staaten des ‚globalen Nordens‘ – die Teilhabe am Konsumleben ermöglicht wurde. Diese Entwicklung verweist auch auf die Wandlungsfähigkeit kapitalistischer Verhältnisse, so wie sie etwa bei Boltanski und Chiapello (2006) beschrieben werden.

2.1.2. Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Sphären

Widersprüche müssen nicht nur innerhalb der Sphäre der Wertverwertung selbst bzw. alleine auftreten. Der Zwang der Kapitalakkumulation kann auch zu Spannungsverhältnissen führen, die sich in Widersprüchen zwischen der im engeren Sinne ökonomischen Sphäre und anderen gesellschaftlichen Bereichen äußern. Diesbezüglich unterscheidet Nancy Fraser zwischen „Vordergrund“ und „Hintergrund“ gesellschaftlicher Reproduktion (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 201f). Zum ‚Hintergrund‘ zählen jene gesellschaftlichen Bereiche, die für die Funktionalität des ökonomischen ‚Vordergrunds‘ vorausgesetzt werden. In diesem Zusammenhang sind die bereits erwähnten ökologischen Ressourcen, aber auch die reproduktiven Tätigkeiten, wie z. B. Hausarbeit und Erziehung sowie die Sphäre des Gemeinwesens zu nennen (vgl. ebd., S. 200). Jede dieser gesellschaftlichen Bereiche hat bestimmte Ideale und Wertorientierungen zur Grundlage. In einer hoch differenzierten Gesellschaft wie der unseren existieren diese Ideale normalerweise und mehr oder weniger konfliktfrei nebeneinander. Grundsätzlich – und dies fällt in Krisenzeiten besonders auf – stehen diese Ideale zueinander in Widerspruch bzw. in einem Spannungsverhältnis. So unterminieren – um nur ein Beispiel zu nennen – ökonomische Ziele häufig demokratische Orientierungen und Prozesse (vgl. etwa Crouch, 2008; Blühdorn, 2013). Jürgen Habermas (v. a. 2016) benennt in seiner Kolonialisierungsthese ebenfalls einen sich zuspitzenden Widerspruch, angesiedelt zwischen den Sphären des Ökonomischen, der Politik sowie dem Recht („System“) und dem Privaten („Lebenswelt“). Dieser äußert sich darin, dass das ‚System‘ die lebensweltliche Sphäre zunehmend ‚kolonialisiert‘, samt ihrer Orientierung an egalitären Maßstäben und Kommunikationsweisen. Das heißt, die gesellschaftlichen Medien des Geldes und der Macht dringen immer mehr in die private Lebenswelt der Menschen ein.

2.1.3. Widersprüche zwischen Differenzkategorien (Intersektionalität)

Soziale Widersprüche können nicht nur zwischen gesellschaftlichen Sphären bzw. Bereichen, sondern auch entlang von Differenzkategorien, wie ‚Geschlecht‘, ‚Ethnie‘, ‚Klasse‘/‚Schicht‘, ‚Behinderung‘ etc., auftreten. Diese und andere Differenzlinien fungieren in kapitalistischen Gesellschaften als Indikatoren für die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen und in weiterer Folge von sozialem Status (vgl. etwa Winker & Degele, 2010, z.B. S. 38; Winker, 2008, S. 42). Diese Differenzkategorien äußern sich auf struktureller Ebene etwa durch patriarchale Vergesellschaftung (‚Geschlecht‘), imperiale Verhältnisse (‚Ethnie‘) und einer sozial-hierarchischen Strukturierung (‚Klasse‘ / ‚Schicht‘) (vgl. hierzu den Intersektionalitätsansatz von Klinger & Knapp, 2007). Patriarchal strukturierte Gesellschaften ordnen Frauen Männern unter, indem erstere v. a. unentlohnte reproduktive Tätigkeiten, wie Haus- und Pflegearbeit – bei häufig zusätzlicher Erwerbsarbeit – zugewiesen werden (vgl. u.a. Becker-Schmidt, 2003). Rassismus ist – wenn auch nicht zur Gänze – auf eine der kapitalistischen Logik inhärente Inklusions-Exklusions-Dynamik zurückzuführen. Diese unterstützt – wie etwa Wallerstein (1990) annimmt – die Organisation der Verwertung von Arbeitskraft, z. B. durch Abwertung bestimmter Arbeit und Arbeitskräfte oder die Externalisierung von Arbeit in die Bereiche der kapitalistischen Peripherie.¹¹

Das heißt, entlang der genannten Differenzkategorien bilden sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse ab. Diese können nicht

¹¹ Für eine Beschreibung von gesellschaftlichen Mechanismen der positionellen Zuweisung in Bezug auf Klassismus, die Abwertung von Menschen mit geringerem sozioökonomischem Status, siehe etwa Kemper und Weinbach (2021, v.a. S. 15ff); in Bezug auf die Zuschreibung von ‚normal‘ und (körperlich oder psychisch) ‚beeinträchtigt‘ siehe z.B. Windisch (2014, S. 121ff).

einzelnen funktionalen Bereichen oder Gesellschaftssystemen zugeordnet werden, sondern durchziehen diese stets in ihrer Gesamtheit. So werden z.B. Frauen nicht nur in Bezug auf die reproduktive Arbeit benachteiligt, sondern auch in den sozialen Sphären der Arbeit, der Politik, der Wissenschaft etc. Gleichzeitig ist zu beachten, dass sich diese Differenzlinien auf individueller Ebene überschneiden können („intersection“). Dies führt dazu, dass bestimmte Personen in mehrfacher Hinsicht diskriminiert werden (klassisch siehe etwa Crenshaw, 2013; für einen Überblick zum Thema Intersektionalität im pädagogischen Bereich siehe etwa Walgenbach, 2014).¹²

2.1.4. Widersprüche zwischen ideellem Überschuss, Potentialität und Gegebenem

Diese dritte Kategorie soll verdeutlichen, dass bürgerlich-kapitalistische Verhältnisse an verschiedenen Stellen bzw. durch verschiedene gesellschaftliche Mechanismen Momente ‚normativer Überschüsse‘ hervorbringen. Gesellschaftliche Strukturen oder institutionalisierten Praktiken liegen mehr oder weniger tiefgehende, implizite oder explizite normative Erwartungen zu Grunde. So zieht etwa Jaeggi (in Fraser & Jaeggi, 2020, S. 196) u. a. das Beispiel des Feudalismus heran, der – bedingt durch die paternalistische Abhängigkeit der Individuen von ihren Lehnherren – unter den Menschen die kollektive Erwartung generierte, „dass man sich irgendwie um sie kümmern werde“ (ebd.). In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wird – auf der Grundlage des institutionalisierten Arbeitsmarktes, der die Menschen im

¹² Eine solche mehrfache Diskriminierung darf jedoch nicht als kumulativer oder additiver Effekt betrachtet werden. Vielmehr entstehen durch die ‚Überkreuzung‘ verschiedener soziale Differenzlinien eigene Formen der Abwertung und Benachteiligung.

Warum Kritik?

Grunde als formal freie betrachtet – hingegen die Erwartung befördert, „dass jedermann in der Lage [ist] [...], für sich selbst zu sorgen“ (ebd.). Gesellschaftliche Teilhabe wird vorwiegend über die Integration in den Arbeitsmarkt realisiert. Werden etablierte Erwartungen dieser Art enttäuscht, führt dies häufig zu legitim empfundener Empörung und zu Protesten.¹³ In diesen Fällen geraten Erwartungen, Forderungen und Bedürfnisse in Widerspruch zu den Gegebenheiten. Ähnliches kann für die Institution der Menschenrechte konstatiert werden. Auch diese legitimieren normative Erwartungen, die allzu oft verletzt werden.

Auch Ideologien können so etwas wie einen normativen Überschuss in sich tragen. So verweist etwa die Idee der Gleichheit, die in der uns bekannten Form selbst Kind der bürgerlichen Gesellschaft ist, über ihre gegenwärtige Realisierung hinaus. Wir sind als Bürger*innen kapitalistischer Gesellschaften formal gleichgestellt, da es uns grundsätzlich in gleicher Weise freisteht Verträge – z. B. als Konsument*in oder Arbeitnehmer*in – einzugehen. Praktisch sind wir jedoch ungleich, da die bestehenden Verhältnisse stets eine Ungleichverteilung von Vermögen und Produktionsmittel erzwingen. Zusätzlich wird diese Ungleichheit staatlich – mittels Recht – abgesichert. Dies ist auch der Grund, warum die frühe Frankfurter Schule Ideologie als eine häufig auftretende „Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (Institut

¹³ Es ist anzunehmen, dass im neoliberal strukturierten Kapitalismus die Bereitschaft von Empörung und Protest abgenommen hat, da etwa Arbeitslosigkeit vermehrt dem Individuum bzw. dem individuellen Versagen als den gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten zugeschrieben wird (für Andeutungen in diese Richtung siehe etwa Biebricher, 2012, S. 174ff).

für Sozialforschung, 1983, S. 168) betrachte. Sie enthält meist etwas, das auf ein „Besseres“ verweist, um von den Menschen überhaupt geglaubt zu werden.¹⁴

Gesellschaft könnte, etwas weiter gedacht, nicht nur anhand ihrer manifesten Widersprüche zwischen Ideellem und Gegebenem, sondern auch nach ihrer Potentialität befragt werden. Konkret könnte die Frage gestellt werden, ob auf der Grundlage der gegenwärtigen Produktivkräfte nicht eine ganz andere Gesellschaft möglich wäre. Hier würde man das bestehenden Verhältnisse mit einer möglichen, aber noch nicht vorhandenen Zukunft kontrastieren (vgl. hierzu auch Romero, 2014, S. 22ff). So stellen etwa Nancy Fraser und Rahel Jaeggi (2020, S. 182f) fest, dass der Kapitalismus unsere Demokratie, das Potential von Freiheit und Gleichheit maßgeblich beschneidet. „Die private Aneignung des gesellschaftlichen Überschusses schränkt [...] unsere *Autonomie* ein, unsere kollektive Fähigkeit, eine aktive Rolle als die gemeinsamen Autoren unseres kollektiven Lebensprozesses einzunehmen.“ (ebd., S. 183, Hervorhebung im Original)

2.1.5. Widersprüche zwischen Allgemeinem und Individuellem

Widersprüche zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, zwischen Differenzlinien sowie zwischen Ideellem und Tatsächlichen können direkte auf die Individuen, ihre Bedürfnisse und Handlungen durchschlagen. Das heißt, das gesellschaft-

¹⁴ Als ein weiteres Beispiel kann hier die Marx'sche Religionskritik herangezogen werden, die Religion als „*verkehrtes Weltbewußtsein*“ (Marx, MEW 1, S. 378, Hervorhebung im Original), aber gleichzeitig auch als „Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt“ (ebd.) versteht. Letzteres verweist auch auf ein Bedürfnis oder eine Sehnsucht der Menschen.

liche „Allgemeine“ beschränkt, verformt und richtet die Individuen, ihre Subjektivität und ihr Handeln. So postulierte Marx etwa in seinen Frühschriften, dass die kapitalistischen Verhältnisse und Produktionsweisen den Menschen ‚entfremde‘ (siehe hierzu die „Ökonomisch-philosophischen Manuskripte“, MEW 40, S. 465ff). Mit Verweis auf Marxens Spätwerk beschreibt Michael Quante (2017) Entfremdung wie folgt: Das Kapital „braucht die Energie der wirklichen Menschen, erzeugt sich durch ihre undurchschauten sozialen Netze und saugt das, was Menschen sind, nämlich sozial interagierende leibliche Wesen, in sich auf und schafft dabei Strukturen, in denen Zweck und Mittel verkehrt werden“ (ebd., S. 141).¹⁵ Dieser Widerspruch zwischen Allgemeinem – den Kategorien der Vergesellschaftung – und dem je Individuellen kann u. a. zu psychischen Konflikten bzw. Gefühlen der Dissonanz führen. Hartmut Rosa (2014, S. 99ff) beschreibt etwa Entfremdungserfahrungen, die aufgrund der zunehmenden Beschleunigung in der Arbeitswelt auftreten. So führt die gestiegene Geschwindigkeit von Kommunikation zu immer dichteren Arbeitsprozessen, die die Menschen immer mehr unter zeitlichen und psychischen Druck setzen. Generell heben Verdichtungsprozesse, steigender Druck sowie die gestiegenen Anforderungen an das einzelne Subjekt das Ausmaß psychischer Erschöpfung sowie die Prävalenz psychisch bedingten Erkrankungen (vgl. etwa Ehrenberg, 2015; Neckel & Wagner, 2013).

¹⁵ Wie der Entfremdungsbegriff im Früh- sowie Spätwerk Marxens zu interpretieren ist, ist umstritten. Quante (2018) geht etwa von einer „Kontinuitätsthese“ aus. Er ist der Überzeugung, dass die Idee der Entfremdung für die Gesamtheit der Marx’schen Schriften, und nicht nur für sein Frühwerk, relevant ist. Des Weiteren wird häufig diskutiert, ob der Begriff der Entfremdung als ein zutiefst anthropologischer gelesen werden muss. Jaeggi (2016) entwickelte etwa ein Konzept, das diesen Begriff ohne weitreichende anthropologische Annahmen zu begründen versucht (vgl. Fraser & Jaeggi, 2020, S. 180f).

2.1.6. Zivilisatorische Widersprüche

Manche Theorien gehen davon aus, dass nicht nur die ökonomische Verwertung zu Widersprüchen führt. Sie verorten die immanente Widersprüchlichkeit in noch tieferen ‚Schichten‘ des Gesellschaftlichen, etwa im Prozess der Aufklärung selbst. Das, was man in der Regel als antagonistische kapitalistische Entwicklung versteht, wäre demnach nur ein Teil oder als ein Ausdruck einer grundlegenden Dynamik. Hegel postulierte etwa, dass Aufklärung unter Philosophen – v. a. in ihrer Anfangsphase – „[d]as absolute Kriterium gegen alle Autorität des religiösen Glaubens“ (Hegel, Werke 12, S. 523) war. Es ist der Gedanke, der „die geistige Wirklichkeit regieren solle“ (ebd., S. 529). Aber hier tritt – so Hegel – sogleich eine potentielle Gefahr zu Tage, denn „alles Spekulative aus menschlichen und göttlichen Dingen hat die Aufklärung verbannt und vertilgt“ (ebd., S. 524). Aufklärung droht damit in ein absolutes oder gar totalitäres Denken – seiner emanzipatorischen Ausrichtung gänzlich entgegengesetzt – umzuschlagen. Daran anknüpfend betrachteten Horkheimer und Adorno (2013) sogar die gewaltvollen Verwerfungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als etwas der *Dialektik der Aufklärung* Innewohnendes. Der Versuch der „Entzauberung der Welt“ (ebd., S. 19), der Vernichtung aller Mythen durch die Mittel der Vernunft schlug in Mythologie und in letzter Konsequenz in ein „triumphales Unheil“ zurück (vgl. ebd.). Als einen besonders schrecklichen Ausdruck dieser historischen ‚Dialektik‘ gilt den Philosophen der ins Wahnhafte gesteigerte Antisemitismus der Nazis und das daraus resultierende Menschheitsverbrechen des Holocaust (zur Logik des Antisemitismus siehe ebd., S. 177ff; Postone, 1982).

Die sich gegenwärtig immer mehr zuspitzende ökologische Krise lässt sich als eine Konsequenz des sich intensivierenden Verlangens nach Naturbeherrschung und damit als zivilisatorisches Problem deuten. Dieses hat sich seit Anbeginn des Kapitalismus

dramatisch gesteigert. Der Zwang der Kapitalakkumulation wurde vermehrt zum Selbstzweck¹⁶ und intensiviert die Spannungsverhältnisse zwischen der im engeren Sinne ökonomischen Sphäre und dem außergesellschaftlichen Bereich der Ökologie. Das heißt, dass die kapitalistische Verwertungslogik immer merklicher im Widerspruch zu den dafür notwendigen ökologischen Ressourcen steht. Selbst Marx verweist an einigen wenigen Stellen seines Werkes darauf, dass nicht nur die menschliche Arbeit allein Quelle des Reichtums ist, sondern auch die Natur (siehe etwa Marx, MEW 19, S. 15; vgl. vorangestellte Ausführungen zu den gesellschaftlichen Verhältnissen).¹⁷

2.2. Zusammenfassung der diskutierten gesellschaftlichen Widersprüche

Die hier skizzierten Widersprüche sind – auch wenn sie im Rahmen gesellschaftlicher Analysen theoretisch durchdrungen und damit ein Stück weit konstruiert werden müssen – reale Tendenzen, die in der Struktur bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften tief und in systematischer Weise verankert sind (vgl. etwa Jaeggi, 2014, S. 376f). Diese Widersprüche treten mal mehr, mal weniger in den Vordergrund und kulminieren wiederkehrend in manifesten Konflikten oder Krisen, welche sich aus verschiedenen

¹⁶ Horkheimer und Adorno (2013) deuten dies in ihre *Dialektik der Aufklärung* an, wenn sie konstatieren, dass „Vernunft selbst zum bloßen Hilfsmittel der allumfassenden Wirtschaftsapparatur wurde“ (ebd., 36).

¹⁷ Hier ist die Marx'sche Unterscheidung zwischen Gebrauchs- und Tauschwert wichtig. Natur ist Voraussetzung für den stofflichen Reichtum, als für das Bilden von Gebrauchswerten. Reichtum, der auf der Grundlage ‚abstrakter Arbeit‘ und Wert entsteht, ist Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse. Natur ist hierfür keine Voraussetzung (vgl. hierzu Heinrich, 2016, S. 94).

Dynamiken heraus ergeben können. Die nachstehende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die sechs Widerspruchsfelder¹⁸ und ihre zentralen Entstehungsbedingungen.

Widersprüche	Aspekte der Entstehung/Funktionalität	Beispiel
1. Immanente Widersprüche kapitalistischer Verhältnisse	in der kapitalistischen Entwicklung selbst keimhaft angelegt	Mechanismus der Überakkumulation (Marx)
2. Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Sphären	durch die gesellschaftliche Differenzierung bedingt	System vs. Lebenswelt (Habermas)
3. Widersprüche zwischen Differenzkategorien (Intersektionalität)	durch die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen bedingt	Frauen und reproduktive Arbeit (z.B. Becker-Schmidt)
4. Widersprüche zwischen ideellem Überschuss und Gegebenem	durch die Legitimation gesellschaftlicher Strukturen bedingt	Bürgerliches Gleichheits- und Freiheitsideal vs. kapitalistische Realität (Marx)
5. Widersprüche zwischen Allgemeinem und Individuellem	durch Psyche und Physis, Widerstände, das „Besondere“ bedingt	Beschleunigung und psychischer Druck (z. B. Rosa)
6. Zivilisatorische Widersprüche	durch die Tendenz zu Selbsterhaltung, Naturbeherrschung und durch die „Dialektik der Aufklärung“ bedingt	Umschlag von Aufklärung in Herrschaft (Horkheimer & Adorno)

Tabelle 1: Gesellschaftliche Widerspruchsfelder (eigene Darstellung).

¹⁸ In diesem Überblick listen wir Widersprüche unterschiedlicher Qualitäten auf; auf eine genauere Unterscheidung unterschiedlicher Varianten und Qualitäten von Widersprüchen kommen wir in Abschnitt 5.4.2. zurück.

Warum Kritik?

Während wir in diesem Kapitel einige zentrale Widersprüche moderner Gesellschaften konkret darstellen konnten, wollen wir im nächsten Kapitel der Frage nachgehen, wie sich Widersprüche, im speziellen jene immanenten Charakters, aufzeigen lassen. Wir wollen also nach einem entsprechenden Modus, Verfahrensweise bzw. Methode fragen – also nach einer Praxis zur Herstellung bzw. zum Herausarbeiten solcher Widersprüche suchen, wobei es sich letztlich um unterschiedliche Formen von (Gesellschafts-) Kritik handeln wird.

3. Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Wir vertreten in Anbetracht der aufgezeigten gesellschaftlichen Widersprüche die Auffassung, dass Unterrichtsumgebungen, die sich an einem solchen „praktischen Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber, 1999) orientieren, also sich in einer Vermittlung des Gegebenen erschöpfen, unzureichend sind. Unterrichtsumgebungen, die sich etwa mit einer Vermittlung gängiger Praktiken zufriedengeben – was wir in Kapitel 4 noch näher besprechen werden –, sparen letztlich solche Widersprüche und Ambivalenzen aus. Bevor wir jedoch auf konkrete Ansätze eines über das praktische Vermittlungsinteresse hinausgehenden „kritisch-emanzipatorische[n] Vermittlungsinteresse[s]“ (ebd.) eingehen, sollen zuvor noch mögliche Schwierigkeiten und Probleme, die sich in Verbindung mit Kritik ergeben können, diskutiert werden.

In diesem Kapitel werden wir also in einem ersten Schritt grundlegende metakritische Fragen aufwerfen, um Probleme im Zusammenhang mit Kritik zu diskutieren (3.1). Hierfür werden wir unterschiedliche Formen von Kritik untersuchen, wobei uns der Ansatz die *immanente Kritik* – aus Gründen, die wir noch ausführen werden – am vielversprechendsten scheint. Auf diesen metakritischen Vorüberlegungen aufbauend, werden wir uns von Hegel über Marx und Adorno ideengeschichtlich an eine immanentkritische Praxis annähern (3.2), um dann zeitgenössische Debatten zur immanenten Kritik aufzugreifen. Letztlich soll dieses Kapitel zum einen Argumente für immanente Kritik als eine besonders vielversprechende Form von Kritik bereitstellen und zum anderen Einblicke in ihre Verfahrensweise (3.3) bieten. Während wir in diesem Kapitel also aufzeigen, wie sich immanente Widersprüche bilden lassen (metakritische Perspektive), werden wir im anschließenden Kapitel danach fragen, wie solche Widersprüche bilden können (bildungstheoretische Perspektive, Kapitel 4).

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

3.1. Metakritische Vorüberlegungen

Wie angedeutet, gehen wir in diesem Abschnitt auf unterschiedliche Formen von Kritik ein. Hierfür versuchen wir drei metakritische Reflexionen vergleichend gegenüberzustellen, wobei wir bei Marx und seiner Abgrenzung zur „dogmatischen Kritik“ ansetzen. Daran anschließend werden wir Walzers Unterscheidungsmodell von Kritik vorstellen und dieses mit Jaeggis Formenlehre der Kritik kontrastieren. Diese vielschichtigen Reflexionen werden wir abschließend zusammenführen, um metakritische Ansprüche an Kritik herauszuarbeiten, entlang derer wir dann in den beiden weiteren Abschnitten dieses Kapitels (3.2 & 3.3) immanente Kritik vertiefend diskutieren werden.

3.1.1. Marx: Kritik der dogmatischen Kritik

Metakritische Diskussionen und Reflexionen haben eine lange Tradition. Beispielsweise hat sich Marx schon im Jahr 1843 in einem Brief an Arnold Ruge von bestimmten Formen von Kritik abgegrenzt:

„Indessen ist das gerade wieder der Vorzug der neuen Richtung, daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst **aus der Kritik der alten Welt die neue finden** wollen. Bisher hatten die Philosophen die Auflösung aller Rätsel in ihrem Pulte liegen, und die dumme exoterische Welt hatte nur das Maul aufzusperren, damit ihr die gebratenen Tauben der absoluten Wissenschaft in den Mund flogen. [...] Ist die Konstruktion der Zukunft und das Fertigwerden für alle Zeiten nicht unsere Sache, so ist desto gewisser, was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, ich meine die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikte mit den vorhandenen Mächten. Ich bin daher nicht dafür, daß wir eine

dogmatische Fahne aufpflanzen, im Gegenteil. Wir müssen den Dogmatikern nachzuhelfen suchen, daß sie ihre Sätze sich klarmachen. So ist namentlich der Kommunismus eine dogmatische Abstraktion, wobei ich aber nicht irgendeinen eingebildeten und möglichen, sondern den wirklich existierenden Kommunismus, wie ihn Cabet, Dézamy, Weitling etc. lehren, im Sinn habe. Dieser Kommunismus ist selbst nur eine aparte, von seinem Gegensatz, dem Privatwesen, infizierte Erscheinung des humanistischen Prinzips. Aufhebung des Privateigentums und Kommunismus sind daher keineswegs identisch, und der Kommunismus hat andre sozialistische Lehren, wie die von Fourier, Proudhon etc., nicht zufällig, sondern notwendig sich gegenüber entstehen sehn, weil er selbst nur eine besondere, einseitige Verwirklichung des sozialistischen Prinzips ist.“ (Marx, MEW 1, S. 344, eigene Hervorhebung)

Auch wenn diese klare Abgrenzung von Marx hinsichtlich bestimmter Formen des „wirklich existierenden Kommunismus“ eventuell überrascht und zu einer vertiefenden Diskussion einlädt, möchten wir vorerst die Aufmerksamkeit auf die Klage über die Methode der gängigen Gesellschaftskritik, die in diesem Zitat laut wird, lenken: Marx betont, „daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue finden wollen“ (ebd.), woraus sich zwei Aspekte festhalten lassen. Zum einen betont Marx die Gefahr des Dogmatismus von Kritik und stellt gleichzeitig dieser als defizitär dargestellten Form von Kritik einen alternativen Ansatz gegenüber: „aus der Kritik der alten Welt die neue finden“¹⁹.

Dieses etwas rätselhafte Motiv, „aus der Kritik der alten Welt die neue finden“ (ebd.), werden wir später mit Bezug auf Jaeggi als

¹⁹ Wir werden diesen Gedanken von Marx im Abschnitt zu den Traditionslinien immanenter Kritik wieder aufgreifen und untersuchen, wie Marx diesen Ansatz etwa in *Das Kapital* umsetzen konnte.

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

ein zentrales Merkmal von immanenter Kritik diskutieren. Vor-erst möchten wir jedoch auf weitere Unterscheidungsmodelle von Kritik eingehen. Diesbezüglich lässt sich auf eine jüngere Welle dieser Debatte über angemessene Zugänge zur Gesellschaftskritik aus den 1990er Jahren eingehen. Der Impuls dieser Auseinandersetzung lässt sich insbesondere auf Michael Walzer zurückführen. Als ausschlaggebend für diese erneute Welle metakritischer Reflexion kann Walzers Werk *Kritik und Gemeinsinn* (1990) geltend gemacht werden.

3.1.2. Walzer: Kritik durch entdecken, erfinden oder interpretieren?

Die zentrale Frage, die in Walzers *Kritik und Gemeinsinn* (1990) verfolgt wird, zielt darauf, wie wir erkennen können, ob die bestehenden Verhältnisse zu beanstanden sind. Walzer arbeitet entlang dieser Frage ebenfalls unterschiedliche Typen der Kritik heraus, die ihre Maßstäbe für die jeweilige Form der praktizierten Kritik aus jeweils unterschiedlichen moralphilosophischen Quellen ableiten. Mit Walzer lassen sich diese unterschiedlichen Modi der Kritik metaphorisch als Pfade bezeichnen, was ihn dazu führt, „drei Wege der Gesellschaftskritik“ zu beschreiben, wobei er zwischen dem „Pfad der *Entdeckung*“, dem „Pfad der *Erfindung*“ und dem „Pfad der *Interpretation*“ unterscheidet (ebd., S. 11).

In diesem Sinne begibt sich ein*e Kritiker*in etwa auf den ‚*Pfad der Entdeckung*‘, wenn er*sie den normativen Maßstab für die Kritik in vorgefundenen Quellen sucht (z.B. religiöse Schriften oder Naturbeobachtungen). Bei dieser Suche geht es dann darum die entsprechende Richtlinie zu erkennen, wobei hier zwischen einer religiösen und einer weltlichen Suche zu unterscheiden ist. Während die Kritikerin auf dem *göttlichen ‚Pfad der Entdeckung‘* eine Anleitung für das richtige Zusammenleben etwa in der hei-

ligen Schrift sucht, sucht ein*e Kritiker*in, die sich auf den *weltlichen ‚Pfad der Entdeckung‘* begibt, beispielsweise nach natürlichen Moralgesetzen, Naturrechten oder sonstigen objektiven Wahrheiten. Walzer ordnet etwa die utilitaristische Tradition, die sich vielfach auf anthropologische Vorannahmen stützt, wie auch den Marxismus, der – so Walzer – dogmatisch wäre, weil er „Gesellschaftskritik als kollektive Reflexion über das kollektive Zusammenleben ab[lehnt]“ (Walzer, 1990, S. 69)²⁰, dieser Form der Kritik zu. Der Grundgedanke hinter dieser Typenbildung läuft also darauf hinaus, dass Formen von Kritik aufgezeigt werden sollen, die ihren normativen Maßstab außerhalb gegebener sozialer Praktiken „entdecken“, aber gleichzeitig soziale Praktiken anhand dieser Kriterien messen. Der „entdeckte“ Maßstab der Kritik erfährt seine Legitimation „durch die Autorität Gottes, [durch die] objektiv bestimmte Natur oder [durch] die Geschichte“ (Olbrich, 2019, S. 4).

Im Kontrast zum *‚Pfad der Entdeckung‘* schlägt ein*e Kritiker*in, der*die sich auf den *‚Pfad der Erfindung‘* begibt, einen gänzlich anderen Weg ein. Mit dieser Form der Kritik wird man selbst zur*zum Schöpfer*in eines normativen Maßstabs. Walzer (1990, S. 18) betont hierbei einen „konstruktiven Charakter“ und arbeitet heraus, dass eine möglichst überzeugende und nachvollziehbare Darlegung der Konstruktion der normativen Kriterien den Kern dieser Typisierung bildet. Es geht also darum, einen normativen Maßstab zu konstruieren, der möglichst auf der Übereinkunft aller Beteiligten basiert, um daran soziale Praktiken zu messen. Als Vertreter dieser Form von Kritik führt Walzer etwa John Rawls und Jürgen Habermas an. An diesen Vertretern lässt

²⁰ Für eine erste Kontrastierung dieser Einordnung kann das angeführte Zitat aus Marx‘ Brief an Ruge dienen, welches eine klare Ablehnung „dogmatischer“ Kritik erkennen lässt und gleichzeitig eine Suche nach einer Kritik andeutet, die über diese Einordnung hinausgeht – worauf noch zurückzukommen sein wird.

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

sich, so Walzer, dann auch wieder eine Gabelung innerhalb des *Pfades der Erfindung* erkennen. Innerhalb dieses Pfades unterscheidet Walzer zwischen umfassenden und minimalistischen Varianten. Eine *umfassende* Konstruktion normativer Maßstäbe lasse sich etwa in Habermas' Diskursethik erkennen, da diese auf allgemeingültige (universelle) Moralprinzipien zielt, die für jeden Menschen zu jeder Zeit – unabhängig von kulturellen Faktoren – gültig seien (vgl. Habermas, 1991)²¹. Rawls' Konzept des Urzustandes²² und die daraus hervorgebrachten Prinzipien beschreibt Walzer hingegen als eine *minimalistische* Konstruktion, da diese Konzeption sich stärker an grundlegenden Werten der westlichen Gesellschaft orientiere.

Diese minimalistische Variante des Pfades der Erfindung kommt dem ‚*Pfad der Interpretation*‘, den Walzer als ‚Königspfad‘ herausarbeitet, sehr nahe. Gelungene Kritik hat nach Walzer beim Bestehenden anzusetzen, wo nach etablierten Grundsätzen zu suchen sei, um – daran angelehnt – normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen. Ein solcher Zugang müsse jedoch nicht unbedingt affirmativ, im Bestehenden verhaftet bleiben, da eine Interpretation des Bestehenden im Regelfall „Maßstäbe [hervorbringt], denen die Herrschenden nicht gerecht werden und aufgrund ihrer partikularistischen Interessen nicht gerecht werden können“ (Walzer, 1990, S. 30). Die*Der Kritiker*in, die*der sich auf den ‚Pfad der Erfindung‘ begibt, bezieht also keinen externen

²¹ Da sich bei Habermas eher von einer Prozessethik sprechen lässt und es somit nicht unmittelbar universeller Maßstäbe bedarf, ist zu hinterfragen, ob Habermas tatsächlich so eindeutig dem Pad der Erfindung zuzuordnen ist (vgl. Stahl, 2013, S. 28f).

²² Ein Gedankenexperiment, bei dem man von dem Wissen über die eigene Stellung in der Gesellschaft absieht. Der „Urzustand“ ist also eine imaginierte *Unwissenheit* über die eigenen Interessen. Eine solche Position soll eine unabhängige Reflexion über Gerechtigkeitsprinzipien ermöglichen (vgl. Rawls, [1975] 2012).

Standpunkt, „wie diejenigen der Erfindung und Entdeckung“ (Olbrich, 2019, S. 5), sondern gelangt aus der Nähe zum Bestehenden zu ihrer kritischen Beurteilung.

Die gleich noch näher zu diskutierenden drei Pfade der Gesellschaftskritik sollen vorerst in folgender Darstellung zusammengefasst werden:

Form der Kritik	Merkmale	Beispiele
Entdeckung	göttlich normativer Maßstab vom Willen Gottes abgeleitet	Religionen
	weltlich normativer Maßstab liegt als objektive Wahrheit in der Welt vor	Naturrecht, Utilitarismus, Marxismus
Erfindung	umfassend normativer Maßstab wird hervorgebracht/entwickelt unter Verwendung eines (möglichst) nachvollziehbaren Konstruktionsverfahren	Diskursethik (Habermas)
	minimalistisch normativer Maßstab wird vom Bestehenden abgeleitet	Theorie der Gerechtigkeit (Rawls)
Interpretation		Kommunitarismus

Tabelle 2: Walzers Pfade der Gesellschaftskritik (eigene Darstellung, nach Olbrich, 2019).

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Wenn wir nun Walzers (1990) Pfade der Gesellschaftskritik mit den Überlegungen von Marx vergleichen, dann zeichnet sich eine etwas paradoxe Einigkeit hinsichtlich des ‚*Pfades der Entdeckung*‘ ab. Wie dargestellt, lehnt Walzer diesen Weg der Gesellschaftskritik – dem er auch den Marxismus zuordnet – als objektivistisch ab, da er seine Legitimation auf „die Autorität Gottes, der objektiv bestimmten Natur oder die Geschichte“ (Olbrich, 2019, S. 4) bezieht. Mit Marx gesprochen lässt sich diese Form der Kritik als *dogmatisch* bezeichnen, wobei er sich damit auch von eben solchen kommunistischen Strömungen absetzen will: „So ist namentlich der Kommunismus eine dogmatische Abstraktion“ und betont: „Ich bin daher nicht dafür, daß wir eine dogmatische Fahne aufpflanzen, im Gegenteil“ (Marx, MEW 1, S.344).

Während sich also einerseits eine gewisse Einigkeit zwischen Walzer und Marx hinsichtlich einer Ablehnung des Pfades der Entdeckung bzw. dogmatischer Kritik abzeichnet, stellt sich andererseits die Frage, wie es um potentielle Alternativen steht. Diesbezüglich führt Walzer den ‚*Pfad der Erfindung*‘ als Königsweg an. In diesem Sinne solle Gesellschaftskritik nach etablierten Grundsätzen suchen, um daran angelehnt normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen. Im Regelfall – so Walzer – würde die Interpretation des Bestehenden „Maßstäbe [hervorbringen], denen die Herrschenden nicht gerecht werden und aufgrund ihrer partikularistischen Interessen nicht gerecht werden können“ (Walzer, 1990, S. 30). Auf den ersten Blick zeichnet sich hier ebenfalls eine Parallele zum marx’schen Anspruch „aus der Kritik der alten Welt die neue finden [zu] wollen“ (Marx, MEW 1, S.344) ab. Doch inwiefern sich durch Walzers ‚*Pfad der Erfindung*‘ tatsächlich eine neue Welt finden lässt – also inwiefern diese Form der Kritik transformatives Potential birgt, müssen wir an dieser Stelle noch offenlassen. Um diese Frage fundierter diskutieren zu können, möchten wir Rahel Jaeggis metakritische Überlegungen einbeziehen.

3.1.3. Jaeggi: Maßstab der Kritik – extern, intern oder immanent?

Während Walzer in seinen metakritischen Überlegungen eher der Frage nachgeht, *wie* die Kriterien für Gesellschaftskritik gewonnen werden (durch Erfindung, Konstruktion oder Interpretation), geht Jaeggi eher der Frage nach, *woher* ein Maßstab für Kritik gewonnen wird. Sie unterscheidet dabei prinzipiell, ob ein Maßstab von einem ‚Außen‘ an den kritisierten Gegenstand herangebracht wird, oder dieser Maßstab durch eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gewonnen wird. Diese Herangehensweise führt sie zu einer Unterscheidung von drei Formen von Kritik: die externe, die interne und die immanente Kritik (vgl. Jaeggi, 2014, 2016) – worauf wir nun näher eingehen werden.

Als verbindende Eigenschaft von verschiedenen Varianten **externer Kritik** arbeitet Jaeggi heraus, dass Kriterien geltend gemacht werden, die von ‚außen‘ an das zu Kritisierende gerichtet werden. Bei diesem Modus von Kritik tritt eine normative Theorie als ‚Richterin‘ auf. Beispielsweise kann mit externer Kritik über sexuelle Orientierungen geurteilt werden. Es lassen sich etwa sexuelle Präferenzen, die der eigenen Position nicht entsprechen, als ‚unnatürlich‘ entwertet werden. Bei externer Kritik werden also Maßstäbe von ‚außen‘ – unabhängig davon, ob diese bereits gelten – an Bestehendes herangetragen, um es danach zu beurteilen, ob es diesen Standards genügt. Externe Kritik hat dadurch zwar transformatives Potential, es bestehen jedoch erhebliche Schwierigkeiten die Position, von der aus die Kritik formuliert wird (von ‚außen‘), zu legitimieren.

Der externen lässt sich die **interne Kritik** gegenüberstellen. Anders als externe Kritik sucht interne Kritik ihre Maßstäbe ‚im Kritisierten selbst‘. Im Sinne einer internen Kritik lässt sich beispielsweise einem Personalchef, welcher sich öffentlich für Gleichberechtigung einsetzt, vorwerfen, dass er bei Einstellungsgesprächen ausschließlich männliche Bewerber berücksichtigt

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

(vgl. Jaeggi (2014, S. 263). Mit interner Kritik kann also auf Standards hingewiesen werden, die selbst formuliert wurden, um sie bei Nichteinhaltung einzufordern. Durch diese Beschaffenheit interner Kritik ist sie zwar sehr überzeugend – denn wer lässt sich schon gerne vorwerfen, dass man seinen eigenen Idealen nicht nachkommt. Sie erschöpft sich aber – und das ist ihr Nachteil – in den bereits anerkannten Konventionen. Es lässt sich hinsichtlich interner Kritik gar von einem *konservativen Charakter* (vgl. ebd., S. 272) sprechen, da sie tendenziell auf die Einhaltung oder Wiederherstellung des Bestehenden hinweist.

Immanente Kritik geht hingegen über das Konservative hinaus, hat transformatives Potential und entwickelt gleichzeitig ihre Maßstäbe ‚aus dem Kritisierten selbst‘. Immanente Kritik tritt also nicht mit einem vorgefertigten Ideal der Wirklichkeit an den Gegenstand heran, sondern arbeitet aus dem Gegenstand immanente Widersprüche heraus. Jaeggi (2014) spricht diesbezüglich von einer *„Selbstkritik“ der Verhältnisse* (vgl. ebd., S. 14). Für ein erstes Beispiel immanenter Kritik kann auf einen klassischen Text von Hegels Rechtsphilosophie verwiesen werden. In den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* bringt er 1821 – wenige Jahrzehnte nach der Französischen Revolution – die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ (Hegel, 2019, § 182) auf den Begriff (vgl. Riedel, 1975). Für unsere Zusammenhänge ist entscheidend, dass sich Hegel seinem Analysegegenstand entlang immanenter Widersprüche annähert. Dabei betont er die allgemeine Gleichheit und Freiheit der Individuen als Grundlage der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘: ‚Der Mensch gilt so, weil er Mensch ist, nicht weil er Jude, Katholik, Protestant, Deutscher, Italiener usf. ist‘ (§ 209). Als ‚allgemeine Personen‘ (ebd.) im Sinne des abstrakten Rechts sind Mitglieder der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ Träger individueller Rechte und somit *frei*, sich eigene Zwecke zu setzen; Hegel betont: ‚In der bürgerlichen Gesellschaft ist jeder sich Zweck, alles andere ist ihm nichts‘ (§ 182 Z). Mitglieder der ‚bürgerlichen

Gesellschaft‘ erscheinen letztlich als emanzipierte, von traditioneller Lebensordnung und ständischer Zuordnung befreite Menschen, also als ‚allgemeine Personen‘, die nicht mehr in ihrer Eigenschaft als Mitglieder sozialer Gemeinschaften betrachtet werden (vgl. Jaeggi & Celikates, 2017, S. 29–31). Die ‚allgemeine Person‘ der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ hat **Unabhängigkeit** erlangt.

Doch wäre es zu kurz gegriffen, die bürgerliche Gesellschaft nur „atomistisch“ (§ 303) zu betrachten und somit auf eine Anhäufung vereinzelter, unabhängiger Individuen zu reduzieren; denn mit den Freiheiten gehen auch neue **Abhängigkeiten** einher: „Schon aufgrund der sich ausdifferenzierenden Arbeitsteilung sind die Einzelnen ja voneinander abhängig, und auch als Nutznießer einer allen gemeinsamen Infrastruktur sind sie unweigerlich aufeinander bezogen“ (Jaeggi & Celikates, 2017, S. 30f). Die „Abhängigkeit vom – abstrakten – gesellschaftlichen Zusammenhang [tritt in der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘] an die Stelle der Abhängigkeit von konkreten Gemeinschaften“ (ebd., S. 31).

Hegels Analyse der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ läuft also auf eine **Widersprüchlichkeit** zwischen „Unabhängigkeit und Abhängigkeit“ (ebd.) hinaus. Diese zentrale Widersprüchlichkeit ‚bürgerlicher Gesellschaft‘ dient nicht nur für viele weiterführenden Analysen als Ausgangspunkt (z.B. werden wir noch auf Marx zu sprechen kommen: vgl. Abschnitt 3.2.2), sondern bietet sich auch an, um exemplarisch erste Merkmale immanenter Kritik herauszuarbeiten. So lässt sich aufzeigen, dass bei immanenter Kritik, ähnlich wie bei interner Kritik, der Maßstab aus dem Kritisierten selbst hervorgeht. Somit ist bei immanenter Kritik die Überzeugungskraft ähnlich stark wie bei interner Kritik, da bei beiden Formen der Kritik auf anerkannte Ideale verwiesen werden kann (Freiheitsversprechen der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ bzw. Gleichberechtigung als selbstgewähltes Ideal des Personalchefs). Anders als bei interner Kritik lässt sich immanente Kritik jedoch nicht einfach entlang bestehender Konventionen auflösen: Die

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Betonung dieses *Zusammenhangs* zwischen Ideal²³ (Unabhängigkeit) und dessen Nichterfüllung (neue Abhängigkeiten) begünstigt nun weniger die Frage nach einer Reparation des Ideals. Im Gegenteil, der Blick auf diesen Zusammenhang lässt den kritisierten Gegenstand (‚bürgerliche Gesellschaft‘) grundlegend hinterfragen, da dieser Widerspruch dem Gegenstand immanent ist – ja, der kritisierte Gegenstand auf diesem Widerspruch basiert. Auch wenn immanente Kritik diese Alternativen nicht liefert, so bietet sie Gründe und Impulse, eine dahingehende Suche anzutreten. Damit lässt sich – auch ohne einer bereits vorgefertigten Alternative, wie dies auf problematische Weise bei externer Kritik der Fall sein kann – von einem transformativen Potential immanenter Kritik sprechen.

An diesem Punkt kann zusammengefasst werden: Die drei besprochenen Formen von Kritik können hinsichtlich ihres transformativen Potentials und ihrer Legitimation unterscheiden werden, was sich folgendermaßen darstellen lässt:

	transformatives Potential	Legitimation
externe Kritik	ja	problematisch: Maßstab von ‚außen‘
interne Kritik	weniger; zielt auf Wiederherstellung des Bestehenden	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘
immanente Kritik	ja	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘

*Table 3: Formen von Kritik
(eigene Darstellung, vereinfacht nach Jaeggi 2014, S. 309)*

²³ Wir werden noch ausführlicher auf die konkrete Struktur immanenter Kritik eingehen.

3.1.4. Zusammenfassung: metakritische Ansprüche an Kritik

Es zeichnet sich bereits an diesem Punkt ab, dass mit immanenter Kritik Gesellschaftskritik zu einem Unterfangen wird, welches seine normativen Prinzipien nicht unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen entwickelt, aber dennoch den Anspruch verfolgt, sich in anerkannten Normen nicht zu erschöpfen. Wie aber lassen sich die bisher nur angedeuteten Ansprüche an Kritik aus den genannten unterschiedlichen metakritischen Überlegungen noch weiter konkretisieren?

Wenn wir hierfür – in einem ersten Schritt – zur Gegenüberstellung von Marx und Walzer zurückkehren, zeichnet sich diesbezüglich ein erstes Spannungsfeld metakritischer Ansprüche ab. Einerseits lehnen beide dogmatische Kritik (Marx) bzw. den ‚Pfad der Entdeckung‘ (Walzer) ab und andererseits lässt sich bei beiden der Anspruch erkennen, über das Bestehende hinauszudenken. Marx formuliert hierbei den Anspruch „aus der Kritik der alten Welt die neue finden [zu] wollen“ (Marx, MEW 1, S.344) und Walzer erachtet es als erstrebenswert, nach etablierten Grundsätzen zu suchen, um daran angelehnt normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen, die das Gegebene kontrastieren. Daraus lässt sich ableiten, dass Kritik weder antipluralistische bzw. dogmatische Züge annehmen solle, dabei jedoch nicht ethisch enthaltsam oder relativistisch vorgehen solle – oder zugespitzt formuliert: Die Auffassung, dass weder mit erhobenem Zeigefinger und besserwisserisch an gegebene Verhältnisse herangetreten

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

werden kann, noch sich mit dem Bestehenden abzufinden, verbindet diese unterschiedlichen kritischen Traditionslinien²⁴ (vgl. Abb. 1).

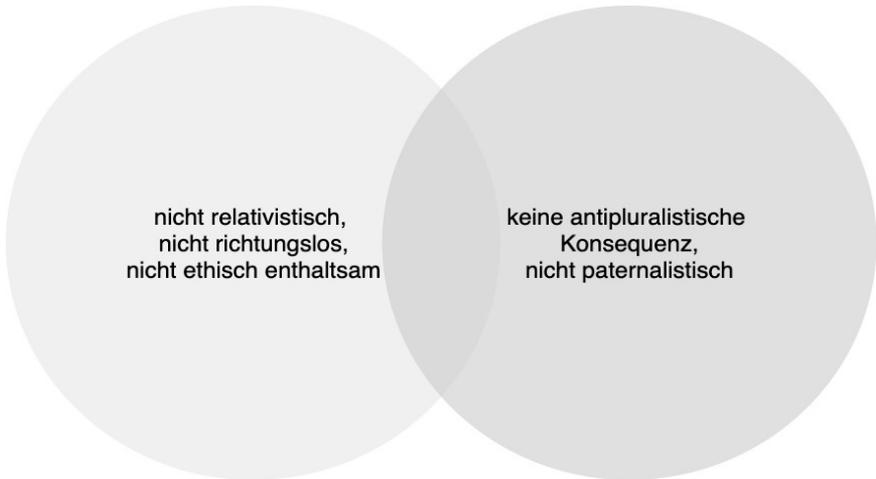


Abbildung 1: Ansprüche an Kritik – 1. Teil
(eigene Darstellung).

Wenn wir Jaeggis metakritische Überlegungen noch hinzunehmen, lassen sich weitere Ansprüche aufzeigen. Vergleichen wir hierfür Walzers (1990) Pfade der Gesellschaftskritik, die er als (objektivistische) ‚Entdeckung‘, (konstruktivistische) ‚Erfindung‘ und als (Königsweg der) ‚Interpretation‘ beschreibt, mit Jaeggis (2014, 2016) Typologie von Kritik, die zwischen externer, interner und immanenter Kritik unterscheidet, lassen sich

²⁴ Auf Basis dieser verbindenden Momente zwischen kommunitaristischen (Walzer) und marxistischen Ansätzen lässt sich auch eine gemeinsame Stoßrichtung erkennen, die – wenn auch mit unterschiedlichen Konsequenzen – über liberale Ansätze hinauszielt (vgl. Honneth, 1995)

wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die sowohl die Konturen der interpretativen Kritik, wie auch jene der immanenten Kritik schärfen können.

Wenn wir mit den Gemeinsamkeiten beginnen, fällt auf, dass Walzers Formen der Kritik, die ihre normativen Maßstäbe ‚entdecken‘ bzw. ‚erfinden‘ durchaus mit den Merkmalen charakterisierbar sind, die sich mit Jaeggi von der ‚externen Kritik‘ ableiten lassen: sie bieten transformatives Potential, jedoch bereitet die Legitimation der Maßstäbe Probleme, da der Gegenstand von ‚außen‘ durch „mitgebrachte Normen kritisiert“ (Jaeggi, 2014, S. 261) wird. Zwar kritisiert auch Jaeggi, Walzers undifferenzierte Einordnung des Marxismus (vgl. ebd., S. 268), doch betonen beide die Probleme, die mit einer solchen Gesellschaftskritik verbunden sind.

Als überzeugend zeigt sich hierbei Walzers zusätzliche Differenzierung von Formen der Kritik, die ihre Maßstäbe – mit Jaeggi gesprochen – von ‚außen‘ an den Gegenstand herantragen und diese ‚entdecken‘ beziehungsweise ‚erfinden‘. Während der erste Fall derartiger externer Kritik etwa (in Marx’ Sprachgebrauch) tendenziell *dogmatische* Formen von Kritik hervorbringt und beispielsweise die Tür zu „ethnozentrischer externer Kritik“²⁵ (Kauppinen, 2002) öffnet, ist der Fall der ‚erfundenen‘²⁶ externen Kritik durchaus anders gelagert. Auch dieser Modus von Kritik bedient sich eines Maßstabes, der von bereits existierenden Normüberzeugungen losgelöst sein kann, jedoch wird der entsprechende Maßstab mit einem mehr oder weniger ausgeprägten universellen Anspruch entwickelt. Die so entwickelten Prinzipien

²⁵ Entlang dieser Kritik kann etwa eine reisende Person das als fremd Empfundene anhand eigener partikularer Normen abwerten.

²⁶ Honneth (2007) weist darauf hin, dass ‚Erfindung‘ als Bezeichnung für teilweise elaborierte Theoriegebilde, wie bei Rawls oder Habermas, zu polemisch ist und schlägt vor, von „Konstruktion“ zu sprechen (vgl. ebd., 60f).

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

sollen für *alle* gelten – unabhängig von zeitlichen oder kulturellen Kontexten. An diesem Punkt verschwimmt nun die Grenze zwischen ‚extern‘ und ‚intern‘, da ein Maßstab, der universelle Gültigkeit beansprucht, zwar von ‚außen‘ an den Gegenstand herangetragen werden kann, aber gleichzeitig vom Anspruch getragen ist, auch ‚innen‘ zu gelten. Stahl (2013, S. 28f) schlägt diesbezüglich vor, von einer „*externen Gesellschaftskritik im weiteren*, aber nicht im engeren Sinn“ (ebd., eigene Hervorhebung) zu sprechen. Das Problem einer solchen Kritik beruht zum einen darauf, Normen zu entwickeln, die tatsächlich für alle auf Dauer tragbar sind²⁷, und zum anderen, wie die so gewonnenen Standards „als berechtigt ausgezeichnet werden können“ (Stahl, 2014, S. 34) – bedürfte doch ein solcher Maßstab, jenseits partikularer Bindung und Machtverhältnissen, eines „Blicks von nirgendwo“ (Nagel, 2015). Im weiteren Verlauf unserer Diskussion möchten wir auf diese hier differenzierter dargestellten Probleme in Verbindung mit externer Kritik mit dem Begriff des **Legitimationsproblem** verweisen.

Während sich Walzer und Jaeggi nun in der Problematisierung von externer Kritik einig sind, zeigen sich die Unterschiede der beiden Ansätze in deren jeweiligen Zugängen zu einer Gesellschaftskritik, die dieses Legitimationsproblem zu umschiffen versuchen. Interpretative Kritik, wie in Anlehnung an Walzer diskutiert, setzt dabei beim Selbstverständnis von Gemeinschaften an. Der ‚Pfad der Erfindung‘ solle sich jedoch trotzdem nicht im Gegebenen erschöpfen, sondern vielmehr einen *normativen Überschuss* herausarbeiten, der zwar in den akzeptierten Normen verankert ist, aber von den expliziten Überzeugungen der Mitglieder der Gemeinschaft nicht ausgeschöpft wird. Mit interpretativer

²⁷ So verweist etwa Gramsci (1991) auf einen Zusammenhang zwischen Konsens und Zwang in hegemonialen Kontexten (vgl. Barfuss & Jehle, 2014; Becker u. a., 2017) und es erscheint aus dieser Perspektive fragwürdig, ob beispielsweise Habermas’ Diskursethik hinreichend ist.

Kritik lassen sich somit Änderungen gängiger Praktiken vorge schlagen, welche den Sinn bereits akzeptierter Normen besser erschließen (vgl. Walzer, 1990, S. 25ff; Stahl, 2014, S. 37f). Solche neu hervorgebrachten Praktiken können über das Bestehende hinausreichen.

Auf diese Weise verfährt etwa eine feministische Katholikin oder Muslima, die frauenfeindliche Praktiken innerhalb der Glaubensgemeinschaft mit Bezug auf eine Interpretation der heiligen Schriften kritisiert (vgl. Jaeggi, 2014, S. 264). Ein weiteres Beispiel für diese Form von Kritik ist der Vorwurf an eine Regierung, die sich explizit den Menschenrechten verschreibt, aber deren faktische Politik jene verletzt. Diese Kritik findet, wie bereits einleitend dargestellt, ihren Maßstab im Kritisierten selbst. Der so gewonnene Maßstab wird an die abweichende Praxis herangetragen und eine Verwirklichung des Ideals kann eingefordert werden.

Mit Jaeggis Taxonomie lässt sich Walzers Ansatz der Gesellschaftskritik als eine Form der *internen Kritik* verstehen²⁸. So lassen sich auch entlang Jaeggis Darstellung die Vorteile und Schwächen dieser Strategie diskutieren. Der zentrale Vorteil von Walzers Strategie ist, dass das Legitimationsproblem des Maßstabs der Kritik, welches wir anhand externer Kritik diskutieren konnten, gelöst scheint. Die Frage des Standpunktes einer so ver-

²⁸ Während Jaeggi (2014, S. 264) Walzers Ansatz explizit der internen Kritik zuordnet, vertreten etwa Honneth (2007, S. 57ff) und Stahl (2014, S. 39) die Auffassung, dass Walzers Ansatz einer Sonderform der immanenten Kritik zuzuordnen sei, der „hermeneutischen immanenten Kritik“ (Stahl 2014, S. 39). Dieser Kontroverse kann hier im Detail nicht nachgegangen werden, jedoch erscheint uns Jaeggis Ansatz als überzeugend, da eine interpretative Kritik Gefahr läuft sich in interner Kritik zu erschöpfen, wie wir in den folgenden Absätzen ausführen werden.

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

fahrenden Kritiker*in, die doch notwendig immer einen bestimmten Standpunkt einnehmen muss, erübrigt sich auf Grund des Bezugs auf akzeptierte Normen.

Jaeggi (2014, S. 269) wirft allerdings folgende Frage auf: „In welchem Sinne aber ist interne Kritik eigentlich *kritisch*, wenn sie doch ihre Maßstäbe aus dem Bestehenden nimmt?“ Damit soll der interpretativen Kritik keinesfalls abgesprochen werden, dass im Zuge eines solchen Verfahrens teilweise gar umfassende Forderungen sozialer Transformationen entwickelt werden können – wie dies etwa in Walzers (2006) *Sphären der Gerechtigkeit* der Fall ist. Diese Frage lässt sich wohl besser als eine Anspielung auf einen „strukturellen Konservatismus“ (Jaeggi, 2014, S. 273) interner Kritik verstehen, da diese Form der Kritik davon ausgehen muss, dass die akzeptierten Normen auch *berechtigte* Normen sind.

Darüber hinaus muss diese Form der Kritik gewissermaßen ein einheitliches Set von Normen unterstellen, wodurch sie Gefahr läuft, Wert- und Normkonflikten gegenüber blind zu sein. In den wenigsten Fällen wird es so klar sein, wie beim eingangs erwähnten Beispiel mit dem Personalchef, der einfach nicht nach seinem explizit formulierten Ideal handelt. In der Regel werden Normen wie Praktiken nicht so eindeutig zu interpretieren sein. Wo nun aber Interpretationsspielräume sind, da sind i.d.R. auch Konflikte. Dieser Umstand lässt das Legitimationsproblem des Maßstabs der Kritik und die damit verbundene Frage nach dem Standpunkt der kritisierenden Person wieder auftreten. Letztlich kann bei genauerer Betrachtung auch hier wieder die Trennung zwischen externer und interner Perspektive verschwimmen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 275).

Zusammenfassend lassen sich *drei* zentrale Schwierigkeiten in Verbindung mit interner Kritik festhalten: Als gravierendste Schwierigkeit erachten wir die notwendige Orientierung an gegebenen Normen. Während diese Strategie die Hoffnung birgt, das

Legitimationsproblem externer Kritik zu überwinden, muss sie dadurch gleichzeitig auf eine fundamentale Kritik etablierter Normen verzichten, was Jeaggi als „strukturellen Konservatismus“ (1) herausgearbeitet hat. Außerdem muss sich das hier diskutierte interpretative Verfahren interner Kritik von einer homogenen Interessenlage in Verbindung mit der zu interpretierenden Norm ausgehen. Damit werden abweichende Perspektiven notwendigerweise ausgeblendet, was eine Konfliktblindheit (2) mit sich bringt. In diesem Zusammenhang lässt sich dann auch der interne Standpunkt nicht mehr einfach beanspruchen (3) – wo wäre dieser interne Standpunkt bei einer heterogenen Interessenlage?²⁹ Diese vielschichtige Problemlage die in Verbindung mit interner Kritik auftritt, möchten wir im weiteren Verlauf unserer Diskussion zusammenfassend als **Konventionsproblem** bezeichnen, um die Schwierigkeit im Umgang mit etablierten Normen/Konventionen zu betonen, die weder ignoriert werden sollen, noch unhinterfragt hinzunehmen sind.

²⁹ Als Beispiel hierfür können wir uns die Migrationsdebatte vor Augen führen. Hier lassen sich etwa Konflikte zwischen Vertreter*innen allgemeiner menschlicher Solidarität und solchen, die auf den Schutz einer abgegrenzten Gemeinschaft zielenden partikularen Solidarität fokussieren, erkennen. Beide Konventionen sind etabliert und so lässt sich in dieser Kontroverse kaum *ein* ‚interner‘ Standpunkt erkennen. Wenn wir nun weder die eine noch die andere Norm ignorieren bzw. hinnehmen, dann können wir den Blick auf deren widersprüchliches Verhältnis richten, was grundlegendere Fragen hervortreten lässt: Welche Umstände sind es, die diesen Konflikt hervorbringen? Diese Frage kann beispielsweise den Blick auf immanente Widersprüche in Verbindung mit Nationalstaatlichkeit freilegen, wofür derartige konfligierende Normen konstitutiv sind und sowohl ein universeller Anspruch (z.B. Gleichheit vor dem Gesetz) wie auch partikulare Ansprüche (im Sinne der Bürger*innenrechte, z.B. Staatsbürger*innenschaft als Voraussetzung für bestimmte Rechte, wie Wahlrecht) eingeschrieben ist (vgl. Habermas, 2011; wie auch das letzte Kapitel in diesem Band, wo dieser immanente Widerspruch näher diskutiert wird).

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Auf Basis dieser metakritischen Überlegungen lässt sich also ein Spannungsgeflecht erkennen, welches Kritik zu bewältigen hat. Der Anspruch, dem sich avancierte Kritik stellen muss, läuft darauf hinaus, sowohl das Legitimationsproblem wie auch das Konventionsproblem zu lösen. Dabei ist jedoch darauf zu achten, die Ansprüche aus Abbildung 1 nicht aus dem Blick zu verlieren, was wir mit Abbildung 2 zusammenfassend darstellen. Unserer Auffassung nach, kann es durch immanente Kritik am ehesten gelingen, diesen Balanceakt zu vollziehen und somit der Schnittmenge der hier diskutierten Ansprüche (vgl. Abb. 2) möglichst nahe zu kommen.

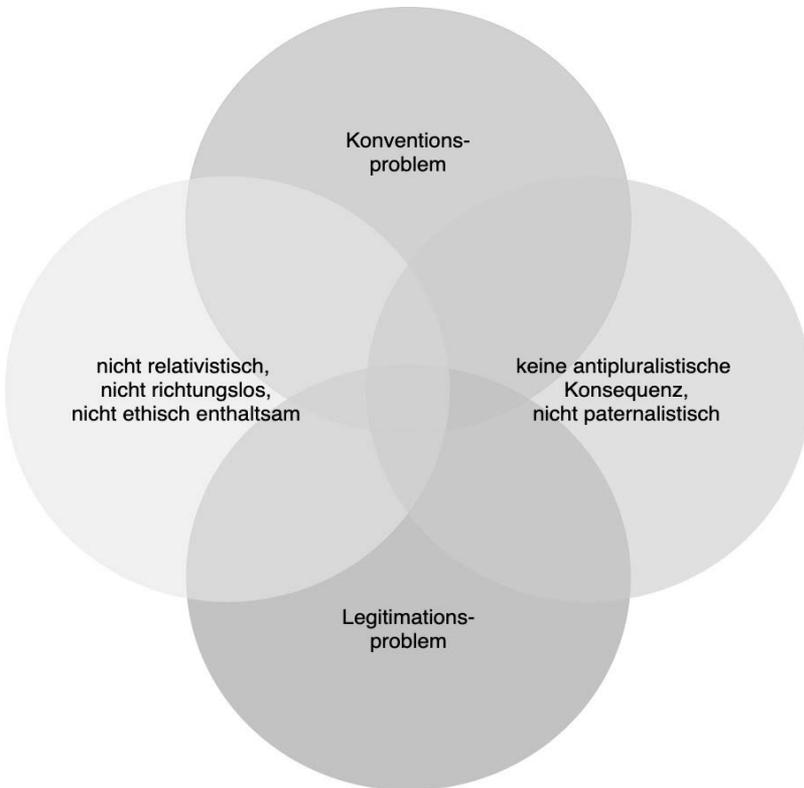


Abbildung 2: Ansprüche an Kritik – 2. Teil
(eigene Darstellung)

Während wir im Abschnitt 3.3 diskutieren werden, wie sich immanente Kritik diesen Ansprüchen und Herausforderungen konkret stellt, soll im Folgenden aus ideengeschichtlicher Perspektive dargestellt werden, wie sich einzelne Theoretiker*innen diesem Spannungsverhältnis angenähert haben. Dabei wird deutlich, dass immanente Kritik als methodisches Selbstverständnis für Kritische Theorie prägend ist (vgl. Stahl, 2014, S. 32). Jedoch wurden erst in der jüngeren Geschichte Versuche unternommen, das Verfahren der immanenten Kritik und dessen Voraussetzungen explizit zu machen (vgl. Cooke, 2005; Finlayson, 2009; Honneth, 2007; Jaeggi, 2014, 2016; Stahl, 2013, 2014) – worauf wir in Abschnitt 3.3.3 noch näher eingehen werden.

3.2. Traditionslinien immanenter Kritik

Wie bereits erwähnt, wird immanente Kritik v.a. in der Tradition der Kritischen Theorie thematisiert. Ihre Anfänge reichen jedoch mindestens bis zu Hegel – der klassischerweise noch nicht zur Kritischen Theorie gezählt wird – und Marx in das 19. Jahrhundert zurück, deren durchaus unterschiedlichen Ansätze im 20. Jahrhundert von der Frankfurter Schule aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. In den folgenden Abschnitten wird diesen Traditionslinien nachgegangen, um die Rolle immanenter Kritik bei Hegel, Marx und Adorno als Vorarbeit für eine anschließende Darstellung eines Modells immanenter Kritik herauszuarbeiten.

3.2.1. Hegel: Motiv des Immanenten

Der erste Ansatz einer immanenten Kritik, der hier Darstellung finden soll, lässt sich in der Einleitung von Hegels (1989) *Phänomenologie des Geistes* skizzenhaft vorfinden und kann im Verlauf der Phänomenologie gewissermaßen beobachtet werden. Bei Hegels *Phänomenologie des Geistes* handelt es sich um eine er-

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

kenntnistheoretische Untersuchung der Metaphysik als Wissenschaft, die Kant bereits vor Hegel in der *Kritik der reinen Vernunft* vorgelegt hat. Ganz im Sinne Kants vertritt auch Hegel, dass für ein solches Unterfangen „der kritische Weg [...] allein noch offen“ (Kant, 2013, S. 552) sei. Allerdings schlägt Hegel einen grundlegend anderen Zugang für eine solche Erkenntniskritik vor. Hegel kritisiert an Kants Untersuchung des Erkenntnisprozesses u.a. den *Standpunkt*, von dem Kant seine *Kritik der reinen Vernunft* entwickelt. Der zentrale Vorwurf an Kant lautet, dass dieser einen *externen* Standpunkt beziehe und somit impliziere, eine Kritik des Erkennens *vor* dem Erkennen selbst leisten zu können. Hegel wirft Kant also vor, dass dieser den Erkenntnisprozess kritisiere, ohne seinen eigenen involviert-internen Standpunkt mitzudenken, oder wie es Hegel polemisch zuspitzt: „Die Forderung ist also diese: man soll das Erkenntnisvermögen erkennen, ehe man erkennt; es ist dasselbe wie mit dem Schwimmenwollen, ehe man ins Wasser geht.“ (Hegel, Werke 20, 334)

Nun kann in unserer Darstellung diese Kontroverse nicht weiter verfolgt werden. Jedoch ist hier der Umkehrschluss von Hegels Kritik an Kant entscheidend: Hegel beansprucht – um in seiner Metapher zu bleiben – das Schwimmen direkt im Wasser zu erlernen, oder, wie es Hegel selbst beschreibt: „Das Erkennen untersuchen heißt, das Erkennen [reflexiv-kritisch und involviert-intern] erkennen“ (ebd., S. 430). Hegel beansprucht die Prüfung des Erkennens ohne dabei eines Maßstabes, der außerhalb dieses Erkenntnisprozesses liegt, zu bedürfen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss er also immanent kritisch verfahren – „im Sinne [...] eines reflexiven] Sich-Rechenschaft-Gebens über das Eigene Tun und Erkennen“ (Jaeggi, 2014, S. 283). Dieser Vorgang kann nicht etwa *vorher* vollzogen werden, sondern muss sich im Prozess dieses Geschehens abspielen.

Wie nun ein solches Verfahren ablaufen soll, versucht Hegel in der *Phänomenologie des Geistes* durchführend darzustellen. Dabei wird dieser Prozess des werdenden Wissens letztlich als ein *Bildungs- und Entwicklungsprozess* entfaltet, „dessen Fortschreiten auf der Grundlage ‚bestimmter Negation‘ eine sich anreichernde Ver- und Umarbeitung ist – als Erfahrung, die das Bewusstsein mit sich und dem Gegenstand macht“ (ebd., S, 282). Ein zentraler Aspekt dieses *Bildungs- und Entwicklungsprozesses* und der hegelschen Philosophie überhaupt ist, dass diese von einem Begriff des Bewusstseins ausgeht, der nicht etwa dem Gegenstand einfach gegenübersteht. Hegels Punkt ist, dass nicht einfach das Bewusstsein *hier* wäre und der Gegenstand der Erkenntnis *dort*. Mit einem Seitenhieb an die gesamte neuzeitliche europäische Philosophiegeschichte seit Descartes kritisiert Hegel diese Trennung von Subjekt und Objekt.

Hegel macht diesbezüglich deutlich, dass das „An-sich“, also eine vermeintlich bewusstseinsunabhängige Entität, nicht unabhängig vom „Für-sich“, die Form, die dem Bewusstsein erscheint, besteht bzw. erkannt wird. Diese Unterscheidung ist vielmehr eine, „die das Bewußtsein selbst vornimmt und die von der Art ist, daß die beiden Elemente der Unterscheidung in Abhängigkeit voneinander bestimmt gedacht werden [muss]“ (Emundts & Horstmann, 2002, S. 41): Jedes Erkennen und jede*r Erkennende vollzieht in jedem Erkenntnisakt einen Selbstbezug. Durch ein jedes hinzukommende Wissen über den Gegenstand verändert sich dieser, aber auch die*der Wissende selbst (vgl. etwa Hegel, Werke 3, S. 78).³⁰ So änderte sich beispielsweise mit der Kopernikanischen Wende nicht nur unser Wissen über die Welt, sondern auch unser Blick auf die Welt.

³⁰ Hegel schreibt etwa: „[A]ber in der Veränderung des Wissens ändert sich

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Die Fortentwicklung des Wissens vollzieht sich bei Hegel bekanntlich durch einen dialektischen Prozess, indem sich dem (Selbst-)Bewusstsein widersprüchliche Gegebenheiten auftun, die auf einer höheren Ebene der Erkenntnis „aufgehoben“³¹ werden. Dies gilt etwa für die Begriffsbildung, die sich stets über die Vermittlung zwischen konkreter Bestimmtheit und Allgemeinem sowie über die Abgrenzung, über die Negation von anderem, sowie die Synthese dieser beiden Momente auf höherer Ebene vollzieht (vgl. ebd., S. 94ff).³² So versucht Hegel allein aus den „Ressourcen“, die sich im Denken selbst darbieten, also dem sich entwickelnden Denken immanent sind, Begriffe zu entwickeln und diese ständig über sich selbst hinauszutreiben (vgl. auch Hegel, Werke 8, u.a. S. 52f und S. 55ff).

Das Entscheidende für unsere Zusammenhänge ist hier, dass bei Hegel das Motiv des Immanenten immer schon mitschwingt. In diesem Sinne versteht Hegel seine Erkenntniskritik als einen Pro-

ihm [dem Bewusstsein] in der Tat auch der Gegenstand selbst, denn das vorhandene Wissen war wesentlich ein Wissen von dem Gegenstande; mit dem Wissen wird auch er ein anderer, denn er gehörte wesentlich diesem Wissen an.“ (ebd.)

³¹ *Aufhebung* ist ein „Begriff der spekulativen Philosophie Hegels, welcher drei der aus dem gewöhnlichen Sprachgebrauch stammenden Bedeutungen von ‚aufheben‘ vereint: (1) in die Höhe heben (elevare), (2) bewahren (conservare) sowie (3) wegnehmen, abschaffen (tollere)“ (Precht & Burkard, 2008, S. 50).

³² Hegel charakterisiert diese drei Momente etwa wie folgt: „In diesen Momenten zusammen ist das Ding als das Wahre der Wahrnehmung vollendet, soweit es nötig ist, es hier zu entwickeln. Es ist a) die gleichgültige passive Allgemeinheit, das Auch der vielen Eigenschaften oder vielmehr Materien, ß) die Negation ebenso als einfach, oder das Eins, das Ausschließen entgegengesetzter Eigenschaften, und γ) die vielen Eigenschaften selbst, die Beziehung der zwei ersten Momente, die Negation, wie sie sich auf das gleichgültige Element bezieht und sich darin als eine Menge von Unterschieden ausbreitet; der Punkt der Einzelheit in dem Medium des Bestehens in die Vielheit ausstrahlend.“ (ebd., S. 96)

zess, in den man immer schon involviert ist, so, dass sich in diesem Vollzug der kritischen Selbstprüfung des Bewusstseins befindlich, gar nicht mehr sinnvoll nach einem ‚Innen‘ oder ‚Außen‘ fragen lässt (vgl. Jaeggi, 2014, S. 283) – alles andere wäre Trockenschwimmen.

3.2.2. Marx: Konzept konstitutiver Widersprüche

„Wir treten dann nicht der Welt doktrinär mit einem neuen Prinzip entgegen: Hier ist die Wahrheit, hier kniee nieder! Wir entwickeln der Welt aus den Prinzipien der Welt neue Prinzipien“ (Marx & Engels, MEW 1, S. 345).

Wie Hegel fordert auch Marx nicht etwa *doktrinär* äußere Maßstäbe an das Gegebene anzulegen, im Sinne von: „Hier Knie nieder!“ Marx verweist darauf, aus der *Kritik der alten Welt die neue zu finden*. Wo jedoch diese Kritik der alten Welt konkret ansetzen soll, sind sich Marx und Hegel uneinig. Marx schlägt wie Hegel ein Modell der Gesellschaftskritik vor, welche bei gegebenen normativen Verpflichtungen ansetzt. Anders als Hegel will Marx jedoch nicht bei der Kritik der internen Rationalität dieser Normen stehen bleiben, denn: „Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx & Engels, MEW 13, S. 9).

Ohne dieser „Umkehrung Hegels“ (Holz, 2011, S. 323), die in dem vorangestellten Zitat angedeutet wird, näher nachgehen zu können, lässt sich betonen, dass Marx wie Hegel bei einer Beschreibung impliziter normativer Verpflichtungen ansetzt, jedoch den Fokus seiner Kritik auf die normativen Strukturen konkreter sozialer Praktiken richtet, wohingegen Hegel auf die „normativen Verpflichtungen, die einer bestimmten Form von Erkenntnis und Rechtfertigung zugrunde liegen“ (Stahl, 2013, S. 47), ansetzt.

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Eine immanente Kritik, die bei normativen Strukturen ansetzt, sei eine Kritik, die „in dem positiven Verständnis des Bestehenden zugleich auch das Verständnis seiner Negation, seines notwendigen Untergangs einschließt, jede gewordne Form im Flusse der Bewegung, also auch nach ihrer vergänglichen Seite auffaßt, sich durch nichts imponieren läßt, ihrem Wesen nach kritisch und revolutionär ist“ (Marx, MEW 23, S. 28)

Was aber meint Marx mit der Beschreibung einer Kritik, die „in dem positiven Verständnis des Bestehenden zugleich auch das Verständnis seiner Negation [...] einschließt“? Dies versucht Marx beispielsweise in *Das Kapital* darzustellen. Hier argumentiert er etwa, dass die Praktiken kapitalistischer Produktionsweise von normativen Strukturen geprägt sind, die gewisse Orientierungen von deren Teilnehmer*innen begünstigen und fordern. Marx' Analyse endet jedoch nicht mit dem Darstellen struktureller Bedingungen („positives Verständnis des Bestehenden“), sondern er – und das ist ein bemerkenswertes Merkmal der marx'schen Kritik – treibt seine Analyse bis an jenen Punkt voran, an dem sich zeigt, dass die Befriedung dieser strukturellen Bedingungen konstitutiv nicht eingelöst werden können.

Als Beispiel für eine solche Argumentation kann auf die marx'sche Darstellung der *doppelten Freiheit* verwiesen werden: Marx stellt diesbezüglich dar, dass etwa in Abgrenzung zu feudalen Gesellschaften die Leibeigenschaft in bürgerlich-liberalen Gesellschaften formal als überwunden gilt. Der Arbeitsplatz wird nicht mehr qua Stand zugewiesen und ist nicht mehr durch die Geburt vorgegeben. In diesem Sinne kann die soziale Praxis der Arbeitsplatzwahl als eine freie Wahl beschrieben werden, die von den normativen Strukturen des Arbeitsmarktes begünstigt wird (Freiheitsmotiv als „positives Verständnis des Bestehenden“). Aber warum kann Marx zufolge die Befriedung dieser strukturellen Bedingung (freie Wahl des Arbeitsplatzes über den Arbeitsmarkt) gleichzeitig konstitutiv nicht eingelöst werden? Marx argumentiert, dass diese Entscheidung auch impliziert, dass wir frei

von Produktions- und Subsistenzmittel sind und sobald der Hunger kommt, erfahren wir die Grenzen der freien Arbeitsplatzwahl – wir sind gezwungen unsere Arbeitskraft unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu veräußern (vgl. Marx, MEW 23, S. 182).

Marx betont, dass Kritik in Abgrenzung zu ‚intern‘ argumentierenden Formen von Kritik – „vulgäre Kritik“, wie Marx sie bezeichnet – *erklären* soll, *wieso* Norm und Praxis *systematisch* zueinander im Gegensatz stehen: „Die vulgäre Kritik verfällt in einen entgegengesetzten dogmatischen Irrtum. So kritisiert sie z.B. die Konstitution. Sie macht auf die Entgegensetzung der Gewalten aufmerksam etc. Sie findet überall Widersprüche. Das ist selbst noch dogmatische Kritik, die mit ihrem Gegenstand kämpft, so wie man früher etwa das Dogma der heiligen Dreieinigkeit durch den Widerspruch von eins und drei beseitigte. Die wahre Kritik dagegen zeigt die innere Genesis der heiligen Dreieinigkeit im menschlichen Gehirn. Sie beschreibt ihren Geburtsakt. So weist die wahrhaft philosophische Kritik der jetzigen Staatsverfassung nicht nur Widersprüche als bestehend auf, sie erklärt sie, sie begreift ihre Genesis, ihre Notwendigkeit“ (Marx & Engels, MEW 1, S. 296)

Was an dieser Form der Kritik nun auffällt, ist gewissermaßen ein Zusammenfallen von Analyse und Kritik: Es zeigt sich ein Zusammenspiel aus einer *deskriptiven* Ebene, in der auf funktional problematische Charaktermerkmale der untersuchten Verhältnisse hingewiesen wird, und einem damit verbundenen *normativen* Argument, das die untersuchte, soziale Praxis auf Grund des deskriptiv herausgearbeiteten Zusammenhangs zwischen geforderter Norm und dessen Nichterfüllung normativ verurteilt. Diese Form der Kritik geht also über einen *Vergleich* zwischen Norm und Realität hinaus, indem sie zeigt *inwiefern* die Verfehlung der Norm nicht etwa zufällig ist, sondern notwendig – im Sinne von strukturell hervorgebracht (vgl. Stahl, 2013, S. 48f).

3.2.3. Adorno: das Wahre im Unwahren

Die kritische Theorie Adornos, die in der Regel zum ‚westlichen Marxismus‘ gezählt wird, zeichnet sich u.a. durch seine Kritik der Hegel’schen sowie Marx’schen Theorie, ihrer Vorstellungen über Vernunft und Geschichte, aus. So versucht Adorno in seiner Schrift „Negative Dialektik“ (Adorno, GS 6), die als sein Hauptwerk gilt, ein Denken bzw. einen Vernunftbegriff zu entwerfen, der den Tücken der Herrschaft zu entkommen vermag. Denn auch das Denken seiner philosophischen ‚Ahnen‘, Hegel und Marx, läuft Gefahr – und dies hat etwa die Geschichte des sogenannten ‚Realsozialismus‘ gezeigt – zu Herrschaft zu erstarren. Aufklärung und ‚instrumentelle Vernunft‘ sollen daher durch Selbstreflexion und ein ‚offenes Philosophieren‘, eine ‚negative Dialektik‘, die sich auch gegen identifizierendes Denken³³ wendet, ohne es jedoch gänzlich verwerfen zu können oder zu wollen, in ihrer Ambivalenz erschlossen werden. Selbst die dafür verwendeten Begriffe müssen immer wieder ‚aufgeschlossen‘ werden, damit sie nicht in Mythos und Barbarei umschlagen.

Nun ist jedoch – und dies führt Adorno in zahlreichen Texten aus – die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft eine „antagonistische Totalität“ (Adorno, GS 5, S. 274). Sie ist durch und durch von identifizierendem Denken geprägt. Sie will Identität nahezu erzwingen, etwa indem alles dem Wert- und Tauschprinzip unterworfen wird. Ihr herrschaftliches Gepräge und ihr widersprüchlicher Charakter, über und durch die sich Gesellschaft „sich stöhnend, ächzend und unter unaussprechlichen Opfern [...] reproduziert“ (Adorno, 2003, S. 78), vermag die Gesellschaft jedoch „nicht zu schlichten“ (GS 5, S. 274). So bringt sie

³³ Identifizierendes Denken erachtet Adorno als Keim eines gewaltvollen und systemischen Denkens, das alles unter sich vereinen will.

– neben unfassbarem Leid und totalitärer Verwerfungen – immer wieder Geistiges, Ideologisches hervor, mit der das Bestehende gerechtfertigt oder verschleiert werden muss. Es ist das Ideologische, das für Adorno einen Ansatzpunkt für Kritik, genauer, für „immanente Kritik“ bildet. Ideologien sind demnach für Adorno „notwendig falsches Bewusstsein“, das v.a. gesellschaftlich Gegebenes rechtfertigen soll (vgl. Adorno, GS 8, S. 465). Der Begriff „notwendig“ verweist darauf, dass Ideologien die Funktion erfüllt, Herrschaft (etwa durch Verschleierungen) zu stabilisieren und die dafür benötigte Gewalt zu reduzieren. „Ideologie[n] im eigentlichen Sinn“ (ebd., S. 467) sind jedoch niemals gänzlich falsch. Ideologie ist Adorno zufolge „Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (ebd., S. 465 vgl. auch Institut für Sozialforschung 1983, S. 168). Wären sie gänzlich Lüge, könnten sie schnell als solche entlarvt werden.

Immanente Kritik fungiert bei Adorno v.a. als Ideologiekritik. Dabei wird das Gegebene mit ihrer ideologischen Rechtfertigung, dem Ideal einer Gesellschaft – mit dem, was es sein möchte oder zu sein vorgibt – kontrastiert. Das heißt, immanente Kritik ist „Konfrontation von Geistigem mit seiner Verwirklichung“ (Adorno, GS 8, S. 466). So sind für Adorno etwa bürgerliche Vorstellungen von „Freiheit, Menschlichkeit, Gerechtigkeit“ (ebd., S. 473) im emphatischen und ethischen Sinne wahr, jedoch unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen gleichzeitig ideologisch, da „sie [sich] gebärden [...], als wären sie bereits realisiert“ (ebd.). Ideologien bzw. ideologische Momente können demnach aufgegriffen werden, um zu zeigen, dass diese, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht gegeben oder realisierbar sind. Das Negative soll in bestimmter Weise negiert werden, um das Bessere, das Potential der „Erlösung“ – im Hegel’schen Sinnen – „aufzuheben“ und fortzuentwickeln. Diese Form der Kritik ist es, die eine Soziologie zu einer kritischen macht. Sie „muß die Einsicht in die Gesellschaft sein, in das We-

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

sentliche der Gesellschaft, [...] indem sie das, was gesellschaftlich ‚der Fall ist‘ [...], an dem mißt, was es selbst zu sein beansprucht, um in diesem Widerspruch zugleich die Potentiale, die Möglichkeiten einer Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtverfassung aufzuspüren.“ (Adorno, 2003, S. 31)

Ideologiekritik ist jedoch „nur soweit möglich“, wie Ideologie „ein rationales Moment enthält, an dem die Kritik sich abarbeiten kann“ (Adorno, GS 8, S. 465). Jedoch – so konstatiert Adorno – verliert heute das Ideologische immer mehr ihren ‚wahren Kern‘. Gesellschaft wird laut Adorno zunehmend ‚totalitär‘. Die Individuen werden in immer größerem Ausmaß in die bestehenden funktionalen Zusammenhänge integriert. Für die Rechtfertigung der gesellschaftlichen Verhältnisse genügt es zunehmend, diese einfach zu ‚verdoppeln‘³⁴. Die Gesellschaft wird zunehmend als gegeben hingenommen, anerkannt. Das Geistige nähert sich den Tatsachen zunehmend an, wird mit diesen identisch. „Nichts bleibt“, so sagt Adorno, „als Ideologie zurück denn die Anerkennung des Bestehenden selber, Modelle eines Verhaltens, das der Übermacht der Verhältnisse sich fügt.“ (Adorno, GS 8, S. 477) Damit wird auch die Kritik des Bestehenden immer schwieriger.

Es ist v.a. diese These einer zunehmend abgeschlosseneren Gesellschaft und die damit einhergehende Verunmöglichung von ‚immanenter Kritik‘, die vielfach kritisiert wurde. Jedoch gibt Adorno selbst immer wieder zu erkennen, dass Kritik – trotz der Tendenz zunehmender Integration – nach wie vor möglich ist (vgl. etwa GS 10.2, S. 654f). Denn solange die gegenwärtige Gesellschaft eine so widersprüchliche und leiderzeugende bleibt,

³⁴ Die „*Verdoppelung der Realität* [...] rechtfertigt schon die Welt als selber gleichermaßen sinnvolle“ (Adorno, GS 4, S. 265f). Dieses Motiv der bloßen *Verdoppelung* des Gegebenen - etwas als sinnvoll zu erachten, weil es gängig ist – werden wir im folgenden Kapitel in Verbindung mit Unterrichtspraktiken noch näher diskutieren.

kann der Hebel an ihrer Unstimmigkeit angesetzt werden (vgl. GS 8, S. 369).

3.3. Wie verfährt immanente Kritik?

Im Anschluss an diese drei Traditionslinien immanenter Kritik von Hegel über Marx zu Adorno, soll nun auf ein konkretes Modell immanenter Kritik – das „klassische Modell der immanenten Kritik“ (Stahl, 2013, S. 42), näher eingegangen werden. Hierfür vertiefen wir die Unterscheidung zwischen interner und immanenter Kritik aus dem Abschnitt 3.1, um auf zwei unterschiedliche Formen von Widersprüchen zu fokussieren (3.3.1.). In dieser Diskussion wird sich zeigen, dass die bestimmte Form des Widerspruchs, die durch immanente Kritik hervorgebracht wird, dem kritisierten Gegenstand immanent ist. Ein solcher Widerspruch stellt sich für den kritisierten Gegenstand gar als konstituierend dar, was jedoch auf weitreichenden Prämissen basiert, die wir offenlegen und diskutieren werden (3.3.2.). Abschließend sollen diese Überlegungen dann in einer metakritischen Reflexion zusammengefasst werden (3.3.3).

Ziel dieses Abschnittes ist, einen Einblick in die konkrete Verfahrensweise immanenter Kritik – und zwar in jene des ‚klassischen Modells‘ – zu erarbeiten, was als Vorarbeit für Diskussionen des Bildungspotentials von immanenter Kritik (Kapitel 4) und dessen graphiedidaktischer Umsetzung (Kapitel 5) dienen soll.

3.3.1. Zwei Formen des Widerspruchs

Die *Zusammenhänge* und *Widersprüche*, die Gegenstand von immanenter Kritik sind, weisen einen anspruchsvolleren Charakter auf, als jene der internen Kritik. Dies haben wir in Abschnitt 3.1 „Formen von Kritik“ bereits ansatzweise herausgearbeitet und

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

soll hier nun vertieft werden: Wie unterscheiden sich also die Widersprüche, die durch interne bzw. immanente Kritik aufgezeigt werden können?

Wenn wir uns an das Beispiel mit dem Personalchef aus diesem Kapitel erinnern, der sich zwar explizit zum Ideal/zur Norm der Gleichberechtigung bekennt, aber bei Einstellungsgesprächen etwa nur männliche Bewerber berücksichtigt, so lässt sich darauf hinweisen, dass sich dieser Zusammenhang von Ideal/Norm (Gleichberechtigung) und Praxis (nur Bewerber eines sozialen Geschlechts werden berücksichtigt) gewissermaßen *auffinden* lässt. Auf Basis dieses „aufgefundenen“ (Jaeggi, 2014, S. 286) Zusammenhangs von Ideal/Norm und Praxis zeigt sich nun im Zuge der internen Kritik der Widerspruch zwischen Sagen und Tun.

Im Rahmen der Hegel'schen Analyse der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ – als Beispiel für immanente Kritik (vgl. Abschnitt 3.1) – wurde hingegen ein solcher Zusammenhang erst *„hergestellt“* (ebd., eigene Hervorhebung). Wir erinnern uns an das dargestellte Zusammenspiel zwischen dem Ideal der Freiheit (Emanzipation von ständischer Ordnung), welches wiederum neue Abhängigkeiten hervorbringt und somit nur auf „defiziente Weise“ (ebd., S. 297) verwirklicht wird. *Zusammenhang* und *Widerspruch* stellen sich im Fall der immanenten Kritik – anders als bei interner Kritik – nicht als eine schlichte Inkonsistenz von Ideal/Norm und Praxis dar. Es handelt sich hierbei viel eher um ein Verhältnis zwischen Ideal/Norm und Praxis – ein Spannungsverhältnis, oder eben ein dialektisches Verhältnis.

Wie lässt sich dieses Verhältnis nun aber näher beschreiben? In einem ersten Schritt lassen sich hierfür *zwei* Merkmale – im Sinne von Voraussetzungen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 297f) herausarbeiten: *Erstens* ist dieses Verhältnis nicht einfach kontingent, wie bei der internen Kritik, sondern bedingt sich wechselseitig. So wäre es durchaus möglich, dass der Personalchef auch nicht-männliche

Bewerber*innen beim Einstellungsverfahren berücksichtigt, jedoch ist es nicht möglich, das Freiheitsversprechen in der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ zu realisieren, da die Mitglieder der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ – um mit Marx weiter zu argumentieren (vgl. Abschnitt 3.2.2) – beispielsweise sowohl ‚frei‘ von Subsistenz- als auch von Produktionsmittel sind. Somit bleibt nur die eigene Arbeitskraft unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu veräußern ist, worin sich das Scheitern des Freiheitsversprechen zeigt.

Daran anschließend lässt sich *zweitens* darlegen, dass der durch immanente Kritik hergestellte Widerspruch für die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ konstitutiv ist bzw. ihr immanent ist. Immanente Kritik ermöglicht somit nicht nur ein Aufzeigen von Missständen, sondern auch ein tieferes Verständnis des kritisierten Gegenstandes – was bei interner Kritik hingegen nicht der Fall sein muss. Durch immanente Kritik lassen sich andere Formen von *Widersprüchen* erkennen – und zwar „*konstitutive Widersprüche*“ (Stahl, 2013, S. 411). Durch immanente Kritik geraten also Fälle in den Blick, in denen Normen Praktiken hervorbringen, die erstere „systematisch frustrieren“ (Stahl, 2013, S. 411). So ist Hegels Analyse zufolge das Hervorbringen ‚neuer Abhängigkeiten‘ im Zuge der Unabhängigkeitsbestrebung der bürgerlichen Revolution nicht einfach eine kontingente Nebenwirkung, sondern bereits „in einem absolut gefassten Freiheitsmodell angelegt“ (Jaeggi, 2014, S. 381). Es geht also nicht einfach um den bedauerlichen Umstand, dass eine gute Absicht zu einem schlechten Ergebnis führt – wie dies durch interne Kritik aufgezeigt werden kann. Die faktische Nichtverwirklichung der Absicht ist – insofern es sich um einen immanenten Widerspruch handelt – bereits in der zu analysierenden sozialen Gegebenheit angelegt und in diesem Sinne konstitutiv bzw. immanent.

Bei immanenter Kritik geht es also darum, Zusammenhänge zwischen Normen und Praktiken herzustellen, die aufzeigen, dass gerade ein Befolgen bestimmter Normen dazu führen kann, dass

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Praktiken entstehen, die diesen widersprechen oder diese ‚systematisch frustrieren‘. Ein zentraler Aspekt zeigt sich also nun darin, dass im Gegensatz zu den Widersprüchen, die sich mit interner Kritik beanstanden lassen, immanente Widersprüche nicht einfach eine mangelhafte Praxis aufzeigen, sondern auf Zusammenhänge verweisen, die eine mangelhafte Praxis begünstigen. Jaeggi (2014) bezeichnet dies treffend als eine „Selbstkritik der Verhältnisse“ (ebd., S. 14).

3.3.2. Konstitutive Widersprüche und deren Vorannahmen

Wie aber lassen sich solche Zusammenhänge, die auf ‚konstitutive Widersprüche‘ verweisen, ‚herstellen‘³⁵? Um sich dieser Fragestellung anzunähern, möchten wir vorerst noch einen Blick auf damit einhergehende Vorannahmen werfen, indem wir zunächst der Frage nachgehen, inwiefern *konstitutive Widersprüche* theoretisch möglich sind, oder, ob hier nicht überhaupt von Prämissen ausgegangen wird, die sich nicht verteidigen lassen. Darauf aufbauend werden wir im anschließenden Abschnitt die Struktur *konstitutiver Widersprüche* noch deutlicher herausarbeiten.

Wie eben angedeutet, ist immanente Kritik, die drauf zielt, *konstitutive Widersprüche* herauszuarbeiten, voraussetzungsreich.

³⁵ Jaeggi beschreibt immanente Kritik als „ein Verfahren, [um] Zusammenhänge herzustellen. [...] Das soll bedeuten: Weder ‚entdeckt‘ die immanent-kritische Analyse einfach die widersprüchlichen Zusammenhänge sozialer Wirklichkeit, noch konstruiert sie diese frei heraus. Selbst wenn die Widersprüche, von denen hier die Rede ist, nicht die zwingende Kraft haben, die man ihnen in der hegelianisch-marxistischen Tradition manchmal zugeschrieben hat, sind sie doch Resultat praktischer Probleme, die zwar nicht interpretationsunabhängig sind, sich aber – wie das Symptom – doch irgendwie ‚melden‘, also praktische Konsequenzen und Verwerfungen hervorbringen.“ (Jaeggi 2014, S. 306)

Der Anspruch konstitutiver Widersprüche lässt sich so verstehen, dass es um Zusammenhänge zwischen Normen und Praktiken geht, die sich zwar voraussetzen, aber auch verletzen. Ein Einwand, der sich hier aufdrängt, könnte wie folgt lauten: Wenn eine Norm eine Praxis konstituiert, dann ist eine Praxis, die diese Norm nicht erfüllt eine andere Praxis und eben keine Praxis, die konstitutiv von der jeweiligen Norm hervorgebracht wird (vgl. Stahl, 2013, S. 412ff). Anders formuliert: Wenn wir Schach spielen, aber nicht akzeptieren, dass eine bestimmte Holzfigur die Funktion des Königs innehat (konstitutive Norm), dann widersetzen wir uns zwar einer für das Schachspiel konstitutiven Norm. Aber lässt sich unser Verständnis des Spiels dann noch als Schachspiel verstehen? Es drängt sich also die Frage auf: Können konstitutive Normen *überhaupt* verletzt werden?

Sollte dies nicht möglich sein, sind auch konstitutive Widersprüche nicht möglich. Dies würde gleichzeitig bedeuten, dass der ambitionierte Anspruch immanenter Kritik, derartige Widersprüche herzustellen, nicht haltbar wäre. Es muss also gezeigt werden, dass es denkbar ist, gegen eine konstitutive Regel R zu verstoßen und somit eine Praxis P auszuüben, die R negiert, aber dennoch von ihr konstituiert ist. Als Beispiel³⁶ für eine solche Praxis lässt sich etwa das *Schachspiel in betrügerischer Absicht* anführen. Hier lässt sich zum einen entlang des Regelverstoßes argumentieren, dieses Verhalten würde dem Schachspiel nicht entsprechen, aber zum anderen lässt sich dieser Regelverstoß erst durch sein negatives Verhältnis zu den konstitutiven Normen des Schachspiels erkennen.

Wenn wir uns nun die Frage stellen, ob eine Person X, die mit dem Turm regelwidrig diagonal zu ziehen versucht und sich dadurch einen Vorteil erhofft, Schach spielt, lässt sich dies nicht ohne weiteres beantworten: Weder die Aussage: „Person X ist

³⁶ Dieses Beispiel geht auf Stahl (2013, S. 412ff) zurück.

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

ein*e Schachspieler*in.“, noch die Aussage: „Person X ist kein*e Schachspieler*in.“, überzeugt wirklich. Einerseits widerspricht ein derartiger Zug den Regeln des Spiels, andererseits ist dieser Zug erst durch die Regeln des Spiels als falscher erkennbar. Es bedarf vielmehr einer Synthese aus *aberkennen* und *anerkennen* der Eigenschaft Schachspieler*in – eventuell im Sinne einer*s schummelnden Schachspielers*in.

In unserem Zusammenhang ist hier jedoch nicht die Synthese das Entscheidende, sondern der Zustand der Unabgeschlossenheit der Synthese. Dieses Spannungsverhältnis, lässt sich dadurch erklären, dass die Negation, also der Regelverstoß, wieder zum Negierten zurückkehrt³⁷, was sich als ein Beispiel für Hegel Konzept des „Gegenstoßes“³⁸ anführen lässt.

Auf Basis des Beispiels einer*s schummelnden Schachspielers*in sollte gezeigt werden, dass ein Verstoß gegen eine konstitutive Norm durchaus möglich ist, dass also eine Praxis P, die R negiert, aber dennoch von ihr konstituiert, durchaus rational begründbar ist und uns darüber hinaus auch in Alltagspraktiken begegnen kann.

³⁷ Der Regelverstoß negiert und bejaht das Schachspiel gleichzeitig – zum einen negiert er das Spiel in der Missachtung der Regel und zum anderen bejaht er das Schachspiel durch die Hoffnung auf einen Vorteil im Spiel. Mit Schatzki (2002, S. 80 zit. nach Stahl, 2013, S. 414) lässt sich in diesem Zusammenhang auch von einer „teleoaffektiven“ Struktur einer Praxis sprechen, die durch die Betonung einer (prä-)intentionalen Handlungsorientierung ebenfalls auf diesen diskutierten Graubereich zielt. In diesem Sinne lässt sich ebenfalls von einer Praxis sprechen, die der ‚eigenen‘ Norm zwar widerspricht, aber trotzdem von ihr konstituiert wird, solange für den Fall des Regelbruch etwa Sanktionen akzeptiert werden – ein Regelbruch kann sich also trotzdem abweichend an der Norm orientieren.

³⁸ Hegel beschreibt ein solches Verhältnis wie folgt: „Das Denken, statt im Übergange vom Subjekte zum Prädikate weiterzukommen, fühlt sich, da das Subjekt verlorengelht, vielmehr gehemmt und zu dem Gedanken des Subjekts, weil es dasselbe vermißt, zurückgeworfen“ (Hegel, Werke 3, S. 59);

3.3.3. Metakritische Reflexion von immanenter Kritik

An diesem Punkt zeigt sich nun der zentrale Unterschied zwischen interner und immanenter Kritik sehr deutlich. Interne Kritik ist insbesondere hinsichtlich *konstitutiver Widersprüche* gewissermaßen blind, da gerade das Befolgen der Norm die krisenhafte Tendenz verursacht und sich hingegen das Potential interner Kritik im Aufzeigen von Inkonsistenzen zwischen Norm und Praxis erschöpft. Immanente Kritik entfaltet nun gerade in solchen Fällen sein volles Potential, wo es durch ein Zusammenspiel aus Analyse und Kritik gelingt, diesen „Zusammenhang der Zusammenhanglosigkeit“ (Jaeggi, 2014, S. 301) herzustellen.

Die „Stärke“ (O’Neill 2000) – im Sinne von Überzeugungskraft – einer solchen Kritik zeigt sich nun dadurch, dass sie nicht auf einer Ebene des Forderns verbleibt, wie etwa interne Kritik die Erfüllung einer bestimmten Norm einfordert, sondern dadurch, dass sie einen „praktisch-transformativen Charakter“ (Jaeggi, 2014, S. 298) aufweist, oder wie Adorno dies formuliert:

„Das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren.“ (Adorno, 1963, S. 793)

Auf Basis der hier geführten Diskussion lässt sich nun erneut auf das Spannungsgeflecht hinsichtlich des in Abbildung 2 dargestellten Anspruchs an ein Kritikverständnis blicken, wobei die Einblicke dieses Abschnittes das **Legitimations- und Konventionsproblem** im neuen Licht erscheinen lassen sollten: Das Legitimationsproblem lässt sich im Zuge einer immanenten Kritik lösen, da es durch die Analyse bestehender Verhältnisse gelingt, den besprochenen Zusammenhang aus Entfaltung eines Ideals bzw. Befolgung einer Norm und dessen systematischer Frustration herzustellen. Ein solches Vorgehen lässt sich dadurch legiti-

Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

mieren, da es einen beschreibenden Charakter aufweist und insofern es eben gelingt diesen krisen-immanenten Zusammenhang herauszuarbeiten, kann ein solcher Standpunkt auch nicht einfach als illegitim abgetan werden. Jedoch erschöpft sich immanente Kritik nicht in diesem beschreibenden Charakter, sondern birgt durch die Darstellung einer immanenten Krisenhaftigkeit, *gleichzeitig* den besprochenen transformativen Charakter. Im Sinne einer funktional-ethischen Wertung (vgl. Jaeggi, 2014, S. 51) wird nicht nur eine Praxis, sondern gleichzeitig auch die damit verbundene Norm/das Ideal als *defizitär* erkennbar. Somit erschöpft sich immanente Kritik eben nicht in etablierten Normen bzw. Idealen, wodurch sich auch das Konventionsproblem lösen lässt. Zusammenfassend lässt sich auf Basis dieser Diskussion die eingangs gestellte Frage: „Wie verfährt immanente Kritik?“, in einem Satz beantworten: Immanente Kritik zeigt Fälle auf, in denen Normen Praktiken begünstigen, die diese „systematisch frustrieren“ (Stahl, 2013, S. 417). Etwas detaillierter lässt sich die Verfahrensweise immanenter Kritik, wie sie Jaeggi (2014) beschreibt, folgendermaßen modellhaft darstellen:

Wie verfährt immanente Kritik?

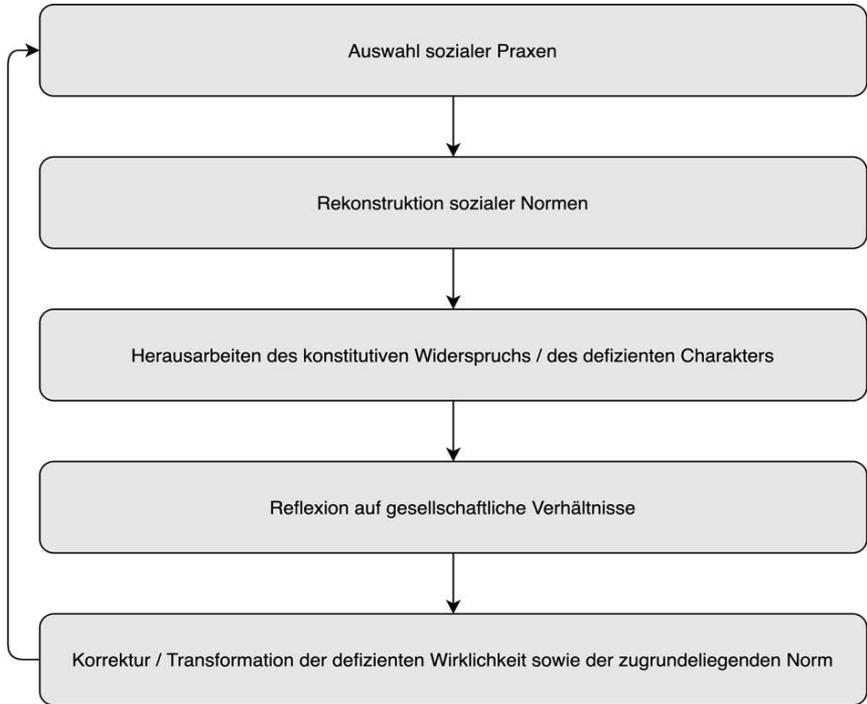


Abbildung 3: Verfahrensweise immanenter Kritik
(eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014:286ff)

In diesem Kapitel wurde diskutiert, wie immanente Widersprüche gebildet werden können. Derartige Widersprüche gilt es im 5. Kapitel spezifisch für die geographische Bildung herauszuarbeiten. Jedoch soll im folgenden Kapitel auf Basis dieser Einsichten in immanente Widersprüche vorerst noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern Widersprüche ihrerseits bildend wirken können.

4. Wie bilden Widersprüche?

In diesem Kapitel werden wir argumentieren, dass immanente Kritik eine besondere Form des Lehrens und Lernens bzw. eine bestimmte Form von Bildung ermöglicht. Konkret denken wir dabei an eine Form, die wir als **aneignungsorientiertes Lehren und Lernen** bzw. als aneignungsorientierte Bildung bezeichnen. Um aneignungsorientierte Bildung näher zu beschreiben, werden wir zuerst versuchen, diese von anderen unterrichtspraktischen Zugängen abzugrenzen.

In einem ersten Schritt werden wir dabei der Frage nachgehen, ob jedes Lernen aneignungsorientiert ist. Diese Differenzierung zwischen Aneignung und Lernen ist uns sehr wichtig. Würden wir Lernen und Aneignung gleichsetzen, so könnten wir auch nicht sinnvoll über einen Zusammenhang zwischen Lernen und *Entfremdung* – was wir als Gegenpol von Aneignung herausarbeiten werden – diskutieren. Ohne diese Differenzierung, könnten wir also nicht sinnvoll darüber diskutieren, dass selbst, wenn es gelingt, einen Gegenstand zu erlernen, dies eine Entfremdung von sich und der Welt fördern kann.

Während wir im ersten Teil des Kapitels also herausstellen, inwiefern es hilfreich sein kann, Effekte des Lehrens und Lernen entlang der Konzepte von Entfremdung und Aneignung zu diskutieren, wenden wir in weiteren Abschnitten des Kapitels diese Konzepte an, um etablierte didaktische Zugänge, wie die *didaktische Analyse* (Klafki, Abschnitt 4.2) oder den *problemorientierten Unterricht* (Dewey, Abschnitt 4.3), entlang dieser Kategorien zu diskutieren. Durch eine solche Diskussion lässt sich herausarbeiten, dass immanente Kritik bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – insbesondere bei sozialgeographischen Themen einen Beitrag leisten kann, der in bestimmten Punkten das Potential der diskutierten Ansätze hinsichtlich eines aneignungsorientierten Lehrens und Lernens anreichern kann. Die zentrale These, die wir im Zuge dieses Kapitels also aufwerfen werden, läuft darauf

hinaus, dass ein Lehren und Lernen im Medium immanenter Widersprüche – welche aus immanenter Kritik hervorgehen – sowohl besonderen Anforderungen einer sozialgeographischen Didaktik als auch den Anforderungen einer aneignungsorientierten Bildung gerecht werden kann.

4.1. Ist jedes Lernen aneignungsorientiert?

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung). Dieser Definitionsversuch von Lernen legt nahe, dass jedes Lernen aneignungsorientiert sei. Dieser Bestimmung zufolge scheint es – zumindest auf den ersten Blick – auch wenig zielführend zu sein, eine aneignungsorientierte Form des Lernens hervorzuheben und von anderen Formen des Lernens zu unterscheiden, wie wir dies hier beabsichtigen. Während wir dem zitierten Definitionsversuch folgen und davon überzeugt sind, dass Aneignung beim Lernen eine wesentliche Rolle spielen soll, sind wir hingegen in der Frage, ob der im Zitat herausgearbeitete Nutzen der Aneignung – „um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ – ausreicht, um überhaupt sinnvoll von Aneignung sprechen zu können, skeptischer. Um dies näher auszuführen, werden wir im Folgenden auf das Bildungsverständnis der Kritischen Theorie eingehen, um auf Basis von Konzepten, wie „instrumenteller Vernunft“ und „Halbbildung“ den in der zitierten Definition inszenierten Nutzen von Aneignung aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

4.1.1. „Instrumentelle Vernunft“ und „Halbbildung“

Bildung wird immer wieder feurig diskutiert. Wenn etwa in Zeitungsartikeln Jugendforscher zitiert werden und undifferenzierte Thesen, wie „Ungebildete Jugendliche sind [ein] Risiko für die

Wie bilden Widersprüche?

Demokratie“ (Heimann & Wiedermann, 2019) vertreten werden, dann drängen sich hinsichtlich solcher Debatten gleich ein ganzes Bündel an Fragen auf. So ist neben der Angemessenheit solcher Aussagen zu hinterfragen, wer hier über wen spricht. Diese Frage lässt dann auch eine nicht ganz untypische Schlagseite von Bildungsdebatten erkennen – es zeigen sich entlang der oft gestellten Diagnose des Bildungsverfalls intergenerative Konflikte, elitäre Phantasien und letztlich auch Kulturpessimismus.

Adorno, der „die allerorten bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung“ (Adorno, GS 8, S. 93) in seiner „Theorie der Halb-bildung“ ebenfalls kritisiert, lässt sich bei oberflächlicher Lektüre auch in einem kulturpessimistischen Sinne oder gar als eine elitäre Kritik missverstehen. Was das Bildungsverständnis der Kritischen Theorie auszeichnet, ist nun aber nicht nur die Diagnose eines Mangels, die Betonung sozialer Dimensionen von Bildung oder der gesellschaftlichen Funktionen von Bildung, sondern insbesondere auch „die Bestimmung von Bildung im Kontext einer Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 105).

Eine besonders erwähnenswerte Gesellschaftskritik, die auch für das Bildungsverständnis Kritischer Theorie von Bedeutung ist, legen Adorno und Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer & Adorno, 2013) dar. Horkheimer und Adorno erarbeiten in ihrem Werk, welches in der Zeit des Zweiten Weltkriegs entstand, eine fundamentale Kritik an der westlichen Vernunfttradition. Die Geschichte der Vernunft erscheint hier weder als eine zunehmende Befreiung der Menschen in einer klassenlosen Gesellschaft, wie dies Marx fordert, noch als Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit (Hegel). Es werden viel mehr Zusammenhänge aufgezeigt, die darlegen, wie Vernunft in ihr Gegenteil umschlägt, wie sich etwa Humanität in unmenschliche Herrschaft verkehrt. Die dialektische Spannung dieser Zivilisationsgeschichte liegt **einerseits** in der zunehmenden **Emanzipation** von

Naturbedingungen: Durch den Einsatz von Vernunft werden immer ausgereifere Techniken der Naturbeherrschung hervorgebracht, doch bleibt Natur in derartigen Denkkzusammenhängen dem Menschen äußerlich. Das Potential von Vernunft wird nicht voll ausgeschöpft und bleibt „instrumentelle Vernunft“ (Horkheimer, 2007, S. 140). **Andererseits** betonen Horkheimer und Adorno, dass die Hervorbringung dieser auf Emanzipationsbestrebungen basierenden ‚instrumentellen Vernunft‘ in ihr Gegenteil umschlagen, in **Herrschaft** und Barbarei. Dieser Umschlag in Herrschaft wird in der Dialektik der Aufklärung u.a. durch ‚identifizierendes Denken‘ erklärt, welches mit ‚instrumenteller Vernunft‘ einhergehe. ‚Identifizierendes Denken‘ droht das ‚Nicht-Identische‘³⁹ und ‚Besondere‘ zu unterdrücken sowie zu beherrschen.

Das Motiv und die permanente Suche nach dem ‚Nichtidentischen‘, also dem – im Zuge ‚identifizierenden Denkens‘ und auf Basis ‚instrumenteller Vernunft‘ – Verdrängten und Ausgeschlossenen, lässt sich auch in Adornos Überlegungen zur Bildung immer wieder entdecken. Als zentrales Werk der bildungstheoretischen Überlegungen Adornos darf die „Theorie der Halbbildung“ (GS 8) gelten.

Wie eingangs mit dem zitierten Zeitungsartikel bereits angedeutet wurde, lässt sich der Begriff der Halbbildung schnell missverstehen. Mit der These der Halbbildung geht es nicht darum, anderen Personen aus einem elitären Selbstverständnis heraus einen Mangel an Wissen vorzuwerfen – ganz im Gegenteil: Halbbildung folgt nicht auf Ungebildetheit, sondern geht aus Bildung hervor. Adorno entwickelt also den Begriff der Halbbildung nicht, um über differenziertere begriffliche Instrumente zu verfügen, um letztlich der Vorstellung des Ungebildeten besser Ausdruck zu

³⁹ Das „Nicht-Identische“ lässt sich mit dem umschreiben, was sich der Identität entzieht.

Wie bilden Widersprüche?

verleihen. Ihm geht es viel eher darum – durchaus auch selbstreflexiv – den vermeintlich Gebildeten einen Spiegel vorzuhalten: „Eitel aber wäre auch die Einbildung, irgendjemand – und damit meint man immer sich selber – wäre von der Tendenz zur sozialisierten Halbbildung ausgenommen.“ (GS 8, S. 120)

Wenn Adorno von der ‚Tendenz zur sozialisierten Halbbildung‘ schreibt, bricht er also mit der Gegenüberstellung von Bildung und Unbildung, denn Bildung ist zu ‚sozialisierter Halbbildung‘ geworden. Hier lässt sich nun wieder, wie bereits angedeutet, die Denkweise der *Dialektik der Aufklärung* erkennen: Bildung schlägt unbeabsichtigt in ihr Verkehrtes um, in Halbbildung.

Es ist nun dieser hervorgebrachte *Zusammenhang* aus dem klassischen Bildungsanspruch – der etwa nach dem *Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit* (Kant) verlangt – und dessen Scheitern, welcher uns die Theorie der Halbbildung als besonders anregend erachten lässt. Es ist zu betonen: Adorno vertritt nicht die Auffassung, dass der erwähnte Bildungsanspruch auf Grund von äußeren Bedingungen – beispielsweise durch zu wenig Unterricht – misslingt, sondern aufgrund von Problemen, die dem Bildungsprozess immanent sind.

Wie lässt sich dieser von Adorno betonte *Zusammenhang* zwischen Anspruch und dessen Scheitern näher bestimmen? „Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (ebd., S. 121). Ähnlich der These, wie sie Horkheimer und Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* entwickeln, erachtet Adorno das gesellschaftliche Ganze als widersprüchlich, konflikthafthaft und letztlich auch als strukturelle Grundlage von Klassenverhältnissen, in denen soziale Rollen gefördert werden, die auf Ausbeutung und Unterdrückung basieren. In einem so gedachten Kontext (‚nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog‘) schlägt Bildung in ihr

Gegenteil um – je mehr sie gängige soziale Praktiken zu vermitteln vermag („differenzlosen Identität mit der Gesellschaft“) und in ein derartiges gesellschaftliches Ganze integriert. Trotzdem warnt Adorno gleichzeitig vor einem Bildungsverständnis, welches gesellschaftliche Aspekte ausklammert, um etwa eine „Tendenz zur sozialisierten Halbbildung“ zu vermeiden: „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit; diese zur Ideologie.“ (ebd., S. 97f) Bildung wird also weder ihrem Anspruch gerecht, wenn sie sich „abmarkten läßt“, also sich beispielsweise nach Kriterien des ökonomischen Erfolgs ausrichtet, noch wenn sie sich von den „Einrichtung der menschlichen Dinge“ (ebd., S. 95) *reinigt*, sich also von gesellschaftlichen Aspekten entfernt und sich etwa in die Ästhetik zurückzieht. Der Bildungsanspruch erscheint gewissermaßen in einer Sackgasse.

Es zeichnet sich jedoch in Adornos Argumentation ein schmaler Grat ab, der aus dieser Sackgasse herausführen kann: „Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte.“ (ebd., S. 102) Halbbildung wird hier dem Ideal von Bildung zwar entgegengestellt, jedoch wird das angesprochene Bildungsideal bis zu einem gewissen Grad bewahrt. Mit diesem Spannungsverhältnis versperrt uns Adornos Argumentation letztlich den Weg zurück in den Zustand vor seiner Kritik, in der wir uns mit der Hoffnung auf die Entfaltung eines Bildungsideals zufriedengeben konnten, da er dessen Uneinlösbarkeit unter gegebenen Umständen betont. Was bleibt dann aber übrig? Wie kann Adorno zufolge Bildung gegenwärtig bestehen?

Wie bilden Widersprüche?

„Sie [Bildung] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“ (ebd., S. 121) Adornos Argumentation lässt sich also auf folgende Formel zuspitzen: „Bildung, die an ihren Ansprüchen festhält, ist gegenwärtig nur als Selbst- und Gesellschaftskritik möglich.“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 112)

Wenn wir nun auf Basis dieser Diskussion des Bildungsverständnisses Kritischer Theorie zum eingangs aufgeworfenen Definitionsversuch von Lernen zurückkehren,

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt **aneignet**, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung),

dann zeigt sich, dass dieses Verständnis von Lernen nicht notwendigerweise mit dem hier angesprochenen Bildungsideal einhergehen muss. Es zeichnet sich viel mehr ein Bruch mit diesem Ideal ab. Ein Lernen, welches darauf zielt, die Handlungs- und Leistungsfähigkeit *unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen* zu erhöhen, fördert viel eher – mit Adorno gesprochen – Halbbildung, und nicht Bildung. Wir werden im Folgenden versuchen, diesen Gedanken zu vertiefen, indem wir herausarbeiten, dass sich etwa bei einem Lernen, das sich am individuellen Nutzen orientiert – ‚um handlungs- und leistungsfähiger zu werden‘ –, nicht um Aneignung handelt. Die These, die wir noch näher ausführen werden, zielt darauf, dass ein am Nutzen orientiertes Lernen eher das Gegenteil von Aneignung fördert, und zwar Entfremdung. Dies würde die eingangs aufgeworfene Frage, ob nicht jedes Lernen aneignungsorientiert ist, negieren, und dahingehend ergänzen, dass es auch entfremdendes Lernen gibt. Um diese Argumentation weiter zu vertiefen, werden wir im folgenden Abschnitt die Konzepte Entfremdung und Aneignung näher diskutieren.

4.1.2. Entfremdung und Aneignung

„Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als sinn- und bedeutungslos, erstarrt oder verarmt, als eine Welt, die nicht ‚die seine‘ ist, in der es nicht ‚zu Hause‘ ist oder auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (Jaeggi, 2016, S. 21)

„Kaum ein Begriff hat das Schaffen der ursprünglichen Kritischen Theorie stärker und mit größerer Selbstverständlichkeit bestimmt als der der ‚Entfremdung‘“, behauptet Axel Honneth im Vorwort zu Rahel Jaeggis (2016) Werk, „Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems“. Honneth weist aber neben der produktiven analytischen Kraft, die sich durch dieses Konzept entfalten konnte, auch darauf hin, dass es lange Zeit mit einer derartigen Selbstverständlichkeit Anwendung fand, dass es wirkt, als wären die weitreichenden Voraussetzungen, die mit diesem Konzept einhergehen, unhinterfragt vorweggenommen worden. Aus heutiger Sicht wirken einige dieser Voraussetzung eher befremdlich und so verwundert es kaum, dass dieser Schlüsselbegriff der kritischen Theorietradition in den letzten Jahrzehnten nur noch selten Verwendung fand. Die Entfremdungskritik ist also selbst zum Gegenstand der Kritik geworden. Das zentrale Argument der Kritik an der Entfremdungskritik läuft auf die Frage hinaus, wovon jemand entfremdet ist. Mit dieser Frage gerieten Kritiker*innen, die die Diagnose der Entfremdung aufwerfen wollten, unter den Verdacht, dass sie implizit von einer bestimmten Natur des Menschen oder einer wahren Essenz ausgingen, von der man getrennt wäre und die es wiederherzustellen gelte. Honneth meint hierzu trocken: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht.“ (ebd., S. 7) Erst seit wenigen Jahren erfährt dieser wieder „neue Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 311).

Wie bilden Widersprüche?

Die Klärung der Voraussetzungen von Entfremungsdiagnosen ist Gegenstand von Jaeggis 2001 eingereichter Dissertation⁴⁰. Im Zuge dieses Rekonstruktionsbestrebens des Entfremungsmotivs ist es Jaeggi gelungen, zwei zentrale Probleme auszuräumen: Einerseits gelingt es ihr die Entfremungstheorie so auszurichten, dass sie ohne den bereits angesprochenen Essentialismus auskommt. Andererseits entwickelt sie ein Konzept, in dem das Erlösungs- oder „Versöhnungsideal, das Ideal spannungsfreier Einheit, das mit der Entfremungskritik [...] verbunden zu sein scheint“ (ebd., S. 20), ausgeklammert werden kann. Die kurze Formel, auf die sich ihre diesbezüglichen Überlegungen zusammenfassen lassen, lautet: „Entfremung ist eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Mit dieser Begriffsbestimmung konzipiert Jaeggi Entfremung ohne Bezugnahme auf einen „archimedischen Punkt“ (ebd.) jenseits der Entfremung. Für eine Analyse bedeutet dies, dass es weniger darum geht, wovon man sich entfremdet hat – es geht nicht um die Abwesenheit einer Beziehung, sondern um die Qualität oder den „Charakter“ (ebd.) einer solchen. Entfremung und Aneignung werden in diesem Sinne nicht mehr dichotom gedacht, sondern relational. Mit dem Begriff der Entfremung lassen sich so „Störungen von Aneignungsverhältnissen [...] diagnostizieren“. (ebd.) „Der Begriff der ‚**Aneignung**‘ bezeichnet dabei eine Art und Weise, sich zu sich und der Welt in Beziehung zu setzen, mit sich und der Welt umzugehen und über sich und diese verfügen zu können.“ (ebd., S. 62, eigene Hervorhebung) Jaeggi legt nahe, den Blick auf den Charakter eines Prozesses, eines Verhältnisses, zu richten – also das *Wie* und weniger das *Was* in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd.).

⁴⁰ Wir beziehen uns hier auf den 2016 im Suhrkamp Verlag erschienen überarbeiteten Nachdruck von Jaeggis Dissertationsschrift.

Kurzgefasst: Die Analyse richtet sich „auf Störungen in der Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten;“ (ebd., S. 63) „statt sich in den paradoxalen Wirren der Bestimmung von ‚echten‘ im Gegensatz zu nichtauthentisch entfremdeten Wünschen zu verfangen, geht es um eine Analyse von Umständen der Willensbildung und um verschiedene Weisen der Integration von Wünschen. Und statt soziale Beziehungen nach Mustern substantieller Sittlichkeit zu rekonstruieren, soll es um die Bedingungen des Vollzugs sozialer Praktiken und die Bedingungen ihrer Gestaltung gehen.“ (ebd.)

Auf Basis dieser Wiederaneignung des Entfremdungsmotivs lässt sich nun erneut auf Adorno und das zu verhandelnde Bildungsverständnis zurückkommen: Adorno betont, mit Verweis auf die angesprochenen widersprüchlichen Verhältnisse, Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten: „Sie [Bildung] ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des *entfremdeten* Geistes“ (GS 8, S. 93, eigene Hervorhebung). Diesem Gedanken von Adorno, Halbbildung als Entfremdungstendenz zu denken, welche auf Bildungsprozesse zurückzuführen ist, werden wir nun im Zuge einer Analyse von Schulbuchbeispielen nachgehen. Dabei wollen wir folgende Fragen aufwerfen: Welche Beziehung zum Lerngegenstand wird durch die von den Schulbüchern vorgeschlagene Lehr-Lern-Situation ermöglicht? Welche Qualität oder welchen Charakter weist eine solche Beziehung auf? Handelt es sich hier tendenziell um Aneignungsverhältnisse oder überwiegen hier, wie Adorno argumentiert, Entfremdungstendenzen?

4.1.3. Entfremdendes Lernen I: Darstellung von Schulbuchbeispielen

Die folgenden Beispiele entstammen einer Analyse von Schulbüchern, die in Nordrhein-Westfalen für den Sachunterricht zugelassen sind. Diese wurde bereits in der Zeitschrift *GW-Unterricht* veröffentlicht (vgl. Lehner & Gryl, 2019). Im Folgenden werden wir eine Auswahl der Beispiele zunächst kurz darstellen und sie dann, entlang der Konzepte Entfremdung und Aneignung, diskutieren. Konkret werden wir Beispiele wiedergeben, die verdeutlichen, wie die Themenfelder „Berufsorientierung“, „Standortkunde“, „Nachhaltigkeit“ und „Zeitmanagement“ in den untersuchten Sachunterrichtsbüchern dargestellt werden.

„Berufsorientierung“: Exemplarisch für dieses Themenfeld wird im genannten Artikel auf eine Unterrichtsreihe aus dem Sachunterrichtsbuch *Bausteine 4* (S. 48-51) eingegangen und folgendermaßen dargestellt: „Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten (,Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?). Außerdem werden ‚Arbeitsformen‘ dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: ‚Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?‘ (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), ‚Was bedeutet das für die Familie?‘, ‚Warum ist es wichtig, einen Beruf zu

lernen?’ und ‚Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert.‘ (Lehner & Gryl, 2019, S. 8)

Im Zuge der „**Standortkunde**“ werden „etwa über Karten, Verkehrswege und Industriezweige kommuniziert (Pustebume 4, S. 68f), der ‚Strukturwandel‘ NRWs wird – wider gegenwärtiger Konflikte – als abgeschlossen dargestellt: ‚Ehemalige Industrie­flächen wurden renaturiert. [...] Den schmutzigen ‚Kohlenpott‘, wie man das Ruhrgebiet vor 80 Jahren nannte, gibt es heute nicht mehr‘ (Pustebume 4, S. 80f). Schließlich wird der ‚Abbau der Braunkohle‘ – [ohne Blick auf den genannten Strukturwandel und] geprägt von einer bemerkenswerten Ignoranz von Kontroversität – thematisiert: ‚Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?’ (Pustebume 4, S. 86f).“ (ebd., S. 10)

Beim Thema „**Nachhaltigkeit**“ „reicht das Spektrum von der Vermittlung eines sorgsamem Umgangs mit Wasser (Bausteine 3, S. 47), bis zum Energiesparen (‚Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.‘ Bausteine 4: 35). Die Frage: ‚Wohin mit dem ganzen Müll?‘, wird mit Mülltrennung beantwortet (Schlag nach 1/2, S. 104f) oder durch den Verzicht ‚auf den Kauf von unnötigen Waren‘ (Mobile 1/2, S. 9). Kinderarbeit ist etwa mit politischem Konsumverhalten zu entgegenen (Mobile 1/2, S. 96f).“ (ebd., S. 13)

Vermittlung von „**Zeitmanagement**“: „Hier wird beispielsweise zur Erstellung eines Wochenplans angeregt (Niko 3, S. 90) oder die Figur des ‚Zeiträuber‘ eingeführt: ‚Zeiträuber gibt es überall [...]. Schreib alles in deinem Umfeld auf, was dir Zeit raubt. Auch andere Menschen (!) können Zeiträuber sein‘ (Niko 3, S. 92). Eine ‚Leistungskurve‘ wird vorgestellt: ‚Im Laufe des Tages verändert sich deine Leistungsfähigkeit. Manchmal hast du viel Energie und bist aufmerksam. Manchmal bist du müde und schlapp. [...] Wann bist du fit? Wann bist du müde? Beobachte dich und protokolliere.‘ (Niko 4, S. 48)“ (ebd., S.13)

Wie bilden Widersprüche?

Im folgenden Abschnitt gilt es nun, diese Beispiele entlang der Konzepte *Entfremdung* und *Aneignung* zu diskutieren.

4.1.4. Entfremdendes Lernen II: Diskussion der Schulbuchbeispiele

Wenn wir nun versuchen, den Charakter der Beziehung zum Lerngegenstand herauszuarbeiten, der den Schüler*innen durch die vorgeschlagene Lehr-Lern-Situation ermöglicht werden soll, so zeichnet sich hier eine einseitige Tendenz ab. Es wird tendenziell eine Anpassung an das Gegebene gefördert. Des Weiteren ist zu betonen, dass es sich bei den zu untersuchenden Unterrichtsvorschlägen durchgängig um Themen aus dem Bereich des Sozialen und nicht um Naturphänomene handelt. Die zu diskutierenden Lerngegenstände sind soziale Praktiken (aus der Berufswelt, Produktion, etc.), die anders als Naturphänomene verhandelbar sind. Umso stärker verblüfft es, dass die dargestellten sozialen Praktiken und die damit verbundenen impliziten Normen nicht kontroversiell(er) dargestellt werden. Es wird sich an gängigen Praktiken orientiert, die dann zum Lerngegenstand inszeniert werden, an *dem* sich die Schüler*innen ‚bilden‘ sollen.

Wenn wir hier argumentieren, dass sich eine einseitige Beziehung zu den Lerngegenständen abzeichnet, dann lässt sich das etwa anhand der gestellten Arbeitsaufträge zeigen. So werden die Kinder aufgefordert, einen Berufswunsch zu formulieren, diesen in Form eines Steckbriefs zu beschreiben und den Weg zu diesem Beruf zu antizipieren („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“). Ein auffälliger Mangel an Kontroversität hinsichtlich einer für die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ typischen Form der Organisation von Arbeitskraft zeigt sich in der gleichen Unterrichtsreihe aus dem Schulbuch *Bausteine 4* (S.48-51) durch die Suggestivfragen: „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“, „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“

Die gängige Praxis, Lohnarbeit unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu verteilen, wird hier nicht erst diskutiert. Im Gegenteil, es wird von den Schüler*innen gar eine Affirmation dieser als unhinterfragbar inszenierten sozialen Praktiken verlangt: Der Beruf unter den vorweggenommenen Bedingungen soll als *Wunsch* formuliert werden, der Weg zur Erfüllung dieses angeregten Wunsches soll visualisiert werden („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“). Um sich auf den Weg zum Wunschberuf bereits im Grundschulalter aufopferungsbereit vorzubereiten, soll auch nach Gründen für dessen Bedeutsamkeit gesucht werden („Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“).

Im eingangs dargestellten Zitat beschreibt Jaeggi: „Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als [...] eine Welt, [...] auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (Jaeggi, 2016, S. 21) Die Beziehung, die die von den untersuchten Schulbüchern vorgeschlagene Lernumgebung zu der als Lehrgegenstand inszenierten sozialen Praxis fördert, lässt sich entlang von Jaeggis Argumentation dahingehend als *defizitär* charakterisieren, als dass die Schüler*innen dem Lerngegenstand ausgesetzt sind. Den Schüler*innen wird aufgedrängt, sich dieser sozialen Praxis anzupassen.

Dieser defizitäre Charakter einer durch die Lernumgebung geförderten Beziehung zum Lerngegenstand zieht sich wie ein Muster durch die weiteren Themenfelder. Die stärkste Irritation ruft bei uns das Beispiel zum Kohleabbau aus dem Themenfeld „Standortkunde“ hervor, wenn suggestiv nach Umsiedlungen gefragt wird, um dem Tagebau Platz zu schaffen. („Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?“) (Pusteblume 4: 86–87).

Aber auch beim Thema „Nachhaltigkeit“ wird „eine Welt, [...] auf die es [das Individuum] keinen Einfluss nehmen kann“ (Jaeggi, 2016, S. 21) inszeniert und nach Anpassung verlangt. Es

Wie bilden Widersprüche?

werden in diesem Themenbereich zwar Handlungsoptionen angeboten (,Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.' Bausteine 4: 35), allerdings sind diese aufgezeigten Möglichkeiten durchgehend als *Kompensation* zu verstehen. Die Schüler*innen werden nicht als politische Subjekte adressiert, die etwa gesellschaftlich bedingte Problemursachen hinterfragen und bewerten, sondern sollen innerhalb eines vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmens individuell Verantwortung (Energie sparen) übernehmen. So wird „Nachhaltigkeit“ nicht als eine Frage der Produktionsweise dargestellt, sondern es wird nach einer individuellen Verantwortungsübernahme verlangt – im Sinne einer Selbstregulierung – z.B.: Konsumverzicht, um Müll zu vermeiden (vgl. Mobile 1/2: 9) oder gar, um Kinderarbeit zu verhindern (vgl. Mobile 1/2: 96–97). In diesem Sinne lässt sich auch hier wiederum von einer *Beziehung der Beziehungslosigkeit* sprechen und somit von einer Entfremdungstendenz.

4.1.5. Zusammenfassung: Entfremdung & Aneignung in Bildungskontexten

Auf Basis der bisher geführten Diskussion sollte es nun gelingen, den Zusammenhang von Lernen und Aneignen anders darzustellen als dies im Definitionsversuch von Lernen, den wir zu Beginn dieses Kapitels angeführt haben, der Fall ist. Zur Erinnerung, dieser Zusammenhang wird folgendermaßen dargestellt: „Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung).

Auf Basis der in diesem Kapitel geführten Diskussion lässt sich nun argumentieren, dass der dargestellte Nutzen der Aneignung

– „um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ – nicht ausreicht, um von Aneignung sprechen zu können. Wie wir gesehen haben, kann auch ein Lernen, welches einen defizitären Charakter einer durch die Lernumgebung geförderten Beziehung zum Lerngegenstand aufweist, die Handlungs- und Leistungsfähigkeit steigern. Das heißt etwa: Je mehr wir uns beispielsweise an die Bedingungen der Berufswelt *anpassen*, desto handlungs- und leistungsfähiger sind wir in diesen Kontexten – zumindest tendenziell. Der springende Punkt ist nun aber, dass sich bei einer Anpassung aus Mangel an Einfluss oder aus Mangel an (aufgezeigten) Alternativen von Entfremdungstendenzen sprechen lässt, nicht aber von Aneignung. Auch wenn ein Lerngegenstand verinnerlicht wurde, hat man sich ihn nicht notwendigerweise angeeignet; oder anders gesprochen: „etwas, das man schon besitzt, [muss man sich] trotzdem erst noch *zu Eigen* machen“ (Jaeggi, 2016, S. 65).

Die Aneignung lässt das Angeeignete (hier: Lerngegenstand) nicht unverändert. Im gleichen Sinne „bedeutet etwa eine ‚Aneignung‘ öffentlicher Räume mehr, als sie zu *benutzen*. ‚Zu Eigen‘ macht man sie sich, sofern diese von dem, was man in ihnen und mit ihnen tut, geprägt werden, sich durch die aneignende Benutzung verändern und durch sie erst eine bestimmte Gestalt – wenn auch nicht notwendig im materiellen Sinne – gewinnen.“ (ebd.)

Während im Definitionsversuch von Kron et al. (2013) der Zusammenhang von Lernen und Aneignen als selbstverständlich erachtet wird, also jedes Lernen auch als Aneignung gedacht wird, sind wir der Auffassung, dass es äußerst lohnenswert sein kann, hier genauer zu unterscheiden.

Bisher haben wir das Konzept der Aneignungsorientierung etwa durch den Bezug auf die *Theorie der Halbbildung* in erster Linie bildungstheoretisch argumentiert. Wenn wir uns im Folgenden der Frage zuwenden, *wie eine aneignungsorientierte geographische Bildung daran **didaktisch** anknüpfen kann?*, dann bietet sich

Wie bilden Widersprüche?

eine Diskussion von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik an. Klafkis Zugänge sind für diese Frage in vielerlei Hinsicht von Interesse. Zum einen gelingt es Klafki didaktische Fragen voranzubringen – ohne dabei bildungstheoretische Perspektiven aus dem Blick zu verlieren. Zum anderen lässt sich in Klafkis Werk eine Entwicklung erkennen, die sich auch im Sinne einer zunehmenden Aneignungsorientierung interpretieren lässt.

Um also die Fragen, wie sich eine aneignungsorientierte geographische Bildung didaktisch erschließen lässt und welche Rolle dabei immanente Kritik spielen kann, voranzutreiben, möchten wir uns in einem ersten Schritt an Klafkis pädagogisch-didaktischer Schriften orientieren.

4.2. Klafki: Von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik

„Gegenüber dem bloßen *Lernen* bestimmter Inhalte betont die Rede von deren Aneignung, dass hier etwas nicht nur – passiv – übernommen, sondern – aktiv – durchdrungen und eigenständig verarbeitet wird.“
(Jaeggi 2016., S. 64)

4.2.1. Kategoriale Bildung und didaktische Analyse

„Wolfgang Klafki ist *der* große deutsche Didaktiker“, legen Meyer und Meyer (2007, S. 7) in ihrer Darstellung der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis nahe. Seine Bekanntheit entspringt einer unversöhnlich scheinenden Kontroverse aus den 1950er Jahren, in der es um die Festlegung von Lehrplaninhalten ging. Nach welchen Prinzipien soll entschieden werden? Welche Inhalte und Aspekte sind für den Unterricht zu fokussieren und welche sind vernachlässigbar? Diese Kontroverse reicht bis in die Gegenwart, jedoch gelang es Klafki, einen Kompromiss für eine

begründete Auswahl von Unterrichtsgegenständen vorzubringen, welcher in der damaligen Debatte großen Anklang fand und bis in die Gegenwart breit rezipiert wird (vgl. Porsch, 2016, S. 101f).

Wie ist das Klafki gelungen? Ausschlaggebend für seinen Erfolg waren die Thesen, die Klafki in seiner Dissertationsschrift entwickelte (Klafki, 1959). Klafki fasste die heterogenen und kontroversen Positionen seiner Zeit zu zwei Hauptströmungen zusammen – *materiale* und *formale* Bildungstheorien. Etwas gestrafft lässt sich diese Gegenüberstellung von *materialer* beziehungsweise *formaler* Bildung auf folgende Frage zuspitzen: Soll Schule und Unterricht stärker nach zentralen Wissensbeständen ausgerichtet werden (materiale Bildung), oder soll die Entwicklung bzw. Formung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften stärker berücksichtigt werden (formale Bildung)? (vgl. Meyer & Meyer, 2007, S. 35f; Porsch, 2016, S. 103)

Wie bilden Widersprüche?

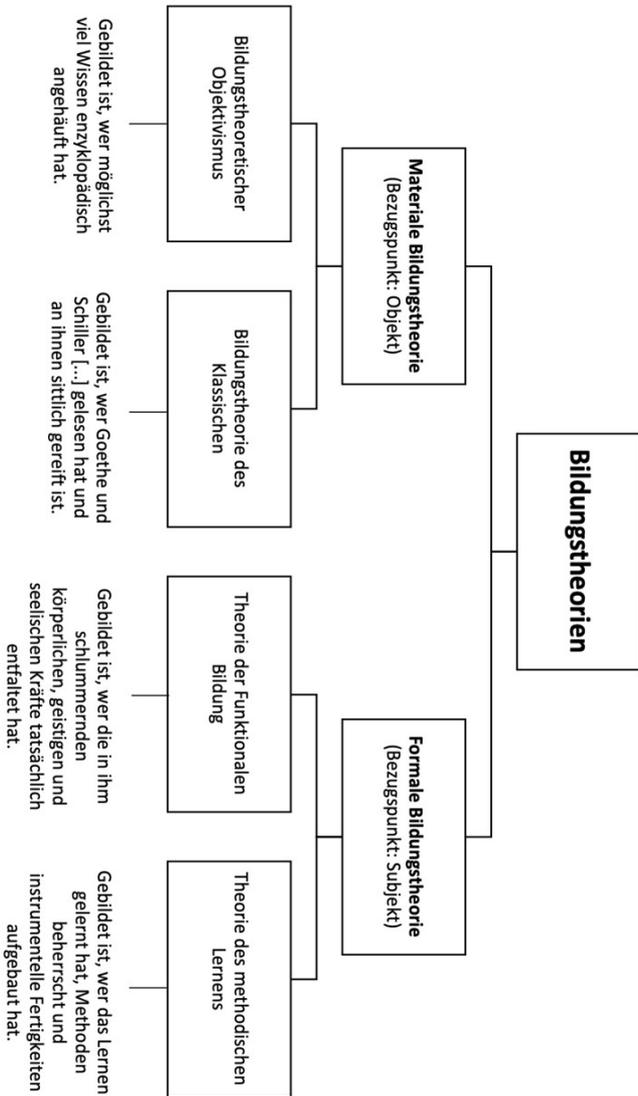


Abbildung 4: Materiale und Formale Bildungstheorien (eigene Darstellung nach Jank & Meyer, 2018, S. 213)

Neben dieser Debatte und der damit verbundenen Gegenüberstellung von *materieller* und *formaler* Bildungstheorien war es v.a. der Ansatz der ‚kategorialen Bildung‘, der Klafki zu großer Bekanntheit verhalf. Mit der Bildungstheorie, die Klafki in diesem Aufsatz formulierte, plädierte er für eine „dialektische Aufhebung“ (Porsch, 2016, S. 102) dieser gegensätzlichen Positionen. Dadurch konnten die unterschiedlichen Argumente Berücksichtigung erfahren, um somit die beiden kontrahierenden Positionen zu versöhnen.

Der zentrale Gedanke hinter der ‚*kategorialen Bildung*‘ ist, dass Unterrichtsinhalte „erst dann bildend [sind] und nicht nur eine enzyklopädische Anhäufung bloßen Faktenwissens, wenn sie den lernenden Subjekten Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten vermitteln, die ihnen zugleich welterschließende Kategorien an die Hand geben“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 40). Welter-schließend ist eine Kategorie dann, wenn sie *fundamental* (dass „bei dem Lernenden ‚ein Licht aufgeht‘“), *elementar* („elementar ist jenes Besondere, das – über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt“) beziehungsweise *exemplarisch* (Inhalte, die „Fundamentales oder Elementares ‚aufzuschließen vermögen‘“) ist (ebd., S. 41). Etwas besser zugänglich, lässt sich das Konzept der welterschließenden Kategorien folgendermaßen beschreiben: „Kategorien im Sinne Klafkis sind gewissermaßen Einheiten, die dem Menschen helfen, die Wahrnehmung der Welt für sich zu ordnen. Erkenntnis und persönliche Entwicklung finden nur dann statt, wenn immer neue Kategorien, die zugleich subjektiv bedeutsam, aber auch allgemein sind, ‚gebildet‘ werden“ (Porsch, 2016, S. 106).

Die Konsequenz *kategorialer Bildung* war für die „damalige Zeit (und ggf. für heute) [...] radikal“ (ebd.) und lässt sich mit Klafkis eigenen Worten aus seiner Dissertationsschrift folgendermaßen zusammenfassen:

„**Bildung** nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im

Wie bilden Widersprüche?

eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen — unmittelbar der **Einheit** eines **subjektiven** (formalen) und eines **objektiven** (materialen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). — Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt, eins nur durch das andere und mit dem anderen. Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist — von der anderen Seite her gesehen — nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.

Diese **doppelseitige Erschließung** geschieht als Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen ‚allgemeiner‘ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive, ‚formale‘ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte, sondern er ist selbst ‚Kraft‘ (in einem übertragenen Sinne), insofern — und nur insofern — er ein Stück Welt erschließt und verfügbar macht. Die sogenannten ‚Kräfte‘, ‚Funktionen‘, ‚Anlagen‘ des Individuums sind nur insofern gebildet, als sie durch eine wesentliche, erschließende Inhaltlichkeit geformt sind; diese Inhaltlichkeit

andererseits gehört nur insofern dem Gebildeten wahrhaft zu, als sie von ihrem ‚Wesen‘ her verstanden und eingeordnet und zur Kategorie seines geistigen Lebens geworden ist. Bildung ist also ‚**kategoriale Bildung**‘ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit, erschlossen worden ist.“ (Klafki 1959 [1964], S. 297f., eigene Hervorhebungen)

In diesem Motiv der ‚*doppelseitigen Erschließung*‘ zeigt sich der Einfluss Hegels auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wie wir in Abschnitt 3.2.1 betont haben, lässt sich mit Hegel herausarbeiten, dass in jedem Erkenntnisakt ein Selbstbezug stattfindet. Durch ein jedes hinzukommende Wissen über den Gegenstand verändert sich dieser, aber auch die*der Wissende selbst. Als Beispiel hierfür haben wir etwa auf Kopernikus verwiesen: Mit der Kopernikanischen Wende ändert sich nicht nur unser Wissen über die Welt, sondern auch unser Blick auf die Welt.

Klafkis Konzept der ‚*doppelseitigen Erschließung*‘ enthält durch diese Betonung des Selbstbezuges **Aneignungspotential** und ist somit sehr aufschlussreich für unsere Überlegungen hinsichtlich einer aneignungsorientierten geographischen Bildung. Eine erste Konsequenz der *doppelseitigen Erschließung* ist eine klare Absage an eine „allzu simple Abbilddidaktik“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 72): Es ist klarerweise nicht die Aufgabe einer Fach- oder Allgemeinen Didaktik, Debatten aus den Fachwissenschaften im Unterricht bloß abzubilden. Klafki legt nahe, dass es aus „*Bildungsinhalten*“ erst einen „*Bildungsgehalt*“ herauszuarbeiten gilt (vgl. Klafki, 1964, S. 9). Er nennt dieses systematische Hinterfragen, „ob sich das, was man den Schülern anzubieten hat, überhaupt für diese lohnt“ (Porsch, 2016, S. 75), „**Didaktische Analyse**“ (Klafki, 1964, S. 15). Hierbei sollen im Zuge der Unterrichtsvorbereitung fünf Grundfragen (siehe Tabelle 4) durch-

Wie bilden Widersprüche?

gedacht werden, um eben jenen *Bildungsgehalt* aus Bildungsinhalten zu heben. Ein solcher Bildungswert lässt sich nun aber nicht einfach nur aus den Inhalten herausarbeiten, sondern ist immer auch abhängig von der jeweiligen Schulklasse – was Klafki mit dem Konzept der „doppelten Relativität“ (ebd., S. 11) zum Ausdruck bringt:

„Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur **im Blick auf bestimmte Kinder** und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine **bestimmte, geschichtlich-geistige Situation** mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft“ (ebd., S. 12, eigene Hervorhebung).

1. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?	Gegenwartsbedeutung
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhalts
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

*Tabelle 4: Grundfragen der Didaktischen Analyse
(eigene Darstellung nach Jank & Meyer, 2018, S. 205)*

In diesem Sinne stimmen wir Meyer und Meyer (2007, S. 72, eigen Hervorhebung) zu, wenn sie betonen: „Die Forderung Klafkis, in der didaktischen Analyse vom (zunächst willkürlich gewählten) Bildungsinhalt zur präzisen, auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bezogenen Bestimmung des Bildungsgehalts voranzuschreiten, ist, so meinen wir, ein **bedeutsamer didaktischer Fortschritt** gegenüber der didaktischen Theoriebildung früherer Zeiten.“ Für unsere Untersuchung von pädagogisch-didaktischen Ansätzen entlang der Konzepte von Aneignung und Entfremdung – mit dem Fokus auf die Qualität der Beziehung zu Lerngegenständen in Lehr-Lern-Umgebungen – leistet Klafkis Ausarbeitung des Konzepts der „doppelte Relativität“ einen wertvollen Anhaltspunkt.

4.2.2. Diskussion von Klafkis früher Phase

Während wir der Auffassung sind, dass die Überwindung der diskutierten ‚*Abbilddidaktik*‘ mittels kategorialer Bildung und damit verbundener Konzepte, wie die ‚*doppelseitige Erschließung*‘ und ‚*doppelte Relativität*‘ notwendige Voraussetzungen sind, um von einer aneignungsorientierten Bildung sprechen zu können, so lässt sich bei näherer Betrachtung argumentieren, dass diese ‚didaktischen Fortschritte‘ noch nicht hinreichend sind, um den diskutierten potentiellen Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten entgegenzuwirken.

Um diese Diskussion voranzutreiben, möchten wir auf einen Auszug aus Klafkis Dissertationsschrift zur kategorialen Bildung zurückkommen:

„Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist — von der anderen Seite her gesehen — nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.“ (Klafki, 1964, S. 297)

Subtil beginnt sich hier eine erkenntnistheoretische Position abzuzeichnen. Bildung soll durch eine Kategorisierung der Welt eine ‚doppelseitige Erschließung‘ (dinglichen Wirklichkeit „erschließen“ und Erschlossen-Werden eines Menschen) vorantreiben. Die Wirklichkeit bzw. die Welt, die hier zu erschließen ist, ist eine geordnete und keine Welt, in der es keine Ungewissheiten zu ertragen gilt. Es zeichnet sich ein ontologisierendes Motiv ab und Klafki weist auch explizit darauf hin, dass er essentialistische Konzepte, wie „Wesen“, oder „Wesenhaftes“ in seinem Verständnis der kategorialen Bildung voraussetzt:

„Jene über den Einzelfall und den Moment hinausgehende Formung des Menschen [...], die wir ‚Bildung‘ nennen, kommt nur zustande, wo der Mensch sich Inhalte zu eigen macht, die ebenfalls über das Äußerlich-Zufällige, je Einzelne hinausreichen. Das ‚Wesen‘ der Person formt sich nur in der Begegnung mit ‚wesentlichen‘, ‚übergreifenden‘, ‚allgemeinen‘ Gehalten. Gäbe es solche hinter die Je-Einzelheit der Inhalte hinausreichenden ‚Allgemeinheiten‘, ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite nicht, so wäre jene über den Augenblick hinausreichende Formung des Menschen, die wir Bildung nennen, eine Vergewaltigung der Welt; denn es gehört zum Wesen des Gebildeten, daß seine ‚Welt‘ kein Chaos oder Konglomerat, sondern ein Ordnungsgefüge ist. Auf der anderen Seite aber: Vermöchte der Mensch keine ‚Form‘, keine über den Augenblick hinausreichende ‚Gestalt‘ zu gewinnen, so gäbe es das Phänomen Bildung nicht; der Mensch verlöre sich selbst im Ausgeliefertsein an das bloße, jeweilige Hier und Jetzt der ihm begegnenden Objektivität. [...] Das aber ist die zentrale These: Die je einzelnen Gegebenheiten, Gefühle, Forderungen, Aufgaben, werden nur wahrhaft begriffen und bewältigt, wenn sie von übergreifenden, ‚allgemeinen‘ Gehalten her verstanden werden.“ (Klafki, 1964, S. 34f.)

Klarerweise ist eine solche erkenntnistheoretische Position unstritten, die auf einem Konzept des „Wesens“ der Welt bzw. der Person basiert – wir erinnern uns etwa an die These Honneths aus der Diskussion des sozialphilosophischen Konzepts der Entfremdung: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht“ (Jaeggi, 2016, S. 7). Auch Klafki ist die Kontroversität dieser Position bewusst und er merkt in einer Fußnote an:

„Dieses Problem wirft ohne Zweifel auch Fragen der allgemeinen Philosophie auf, deren entscheidende Bedeu-

Wie bilden Widersprüche?

tion keinem Zweifel unterliegt. Jedoch liegen sie außerhalb des pädagogischen Bereiches. Selbst wenn wir sie erörtern wollten oder sie in der Philosophie bereits übereinstimmend beantwortet fänden (was keineswegs der Fall ist), so wäre damit das aufgeworfene pädagogische Problem keineswegs gelöst, ja nicht einmal in Angriff genommen. Auch hier hat die pädagogische Fragestellung ihre eigene Dignität; sie wird nicht durch die Ergebnisse der allgemeinen Philosophie beantwortet.“ (Klafki, 1964, S. 36.)

Wie lässt sich Klafkis These, dass die Frage, ob sich sinnvoll vom „Wesen“ der Welt sprechen lässt, in diesen Zusammenhängen „nicht durch die Ergebnisse der allgemeinen Philosophie beantwortet“ werden, sondern letztlich als pädagogisches Problem zu diskutieren sei, verstehen? Eine Interpretation, welche sich aus dieser Perspektive aufdrängt, würde nahelegen, Klafkis Argument folgendermaßen zu lesen: Obwohl es sein könnte, dass zentrale Konzepte der kategorialen Bildung, wie das Elementare oder das Allgemeine – aus erkenntnistheoretischer Perspektive – gewissermaßen immer erst hinterher, als Konstruiertes, existieren, wären diese Konzepte aus einer pädagogischen Perspektive trotzdem notwendig.

Meyer und Meyer (2007, S. 66) bringen diesen Gedanken folgendermaßen auf den Punkt: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können.“ Wohin führt uns dann aber dieser Gedanke, dass wir trotz Ungewissheit hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Position, bildungstheoretisch davon ausgehen, dass wir „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen“, indem wir vom „Wesen der Person“ und vom „allgemeinen Gehalte in der Welt“ ausgehen?

Diesbezüglich zeichnen sich einige Probleme ab. So kann dieser Zugang ein **intergenerationelles Problem** deutlicher als sonst in

Bildungsprozessen hervortreten lassen. Während aus der vorhin diskutierten aneignungsorientierten Perspektive betont wird, dass die heranwachsende Generationen in der Entwicklung ihrer eigenen Selbst- und Weltsicht gestärkt werden sollen, scheint ein Zugang, bei dem wir „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen“, indem wir vom „Wesen der Person“ und vom „allgemeinen Gehalte in der Welt“ ausgehen, diesem Anspruch entgegenzustehen. Es zeichnet sich ein pädagogisches Selbstverständnis ab, welches nahelegt, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“.

Dieses intergenerationelle Problem sollte sich entlang Klafkis Konzept der ‚exemplarischen Bedeutung‘ konkretisieren lassen. Klafki schlägt für die Didaktische Analyse vor, Bildungsinhalte auf deren exemplarische Bedeutung zu untersuchen. Ziel ist es dabei, durch etwas Konkretes, Besonderes, eventuell Alltägliches bzw. Lebensweltnahes gewissermaßen beispielhaft auf einen allgemeinen Sachverhalt zu verweisen. Von einem Bildungswert spricht Klafki in diesem Sinne, wenn Kategorien gefunden werden, die sowohl subjektiv bedeutsam sind als auch etwas Allgemeines erschließen. Wir denken, dass es sich lohnt, dieses Verhältnis zwischen Besonderem und Allgemeinem, welches das Konzept der „exemplarischen Bedeutung“ impliziert, näher zu untersuchen. Klafki stellt es im letzten Kapitel seiner Dissertationsschrift folgendermaßen dar:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ›Gesetz‹ und ›Fall‹ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ›Prinzip – Besonderung‹ und ›Methode – Anwendung‹ an die Seite stellen“ (Klafki 1959 [1964], S. 443, eigene Hervorhebung).

Wie bilden Widersprüche?

Hier zeichnet sich nun ein Unterschied zwischen Klafki und Adorno ab. Während Klafki eine anschaulich-erfahrungsbezogene Verallgemeinerung vom Besonderen zum Allgemeinen anstrebt, ist es für Adorno in der Theorie der Halbbildung ein zentrales Anliegen, die Hierarchie zwischen Allgemeinem und Besonderen zu berücksichtigen und somit das Allgemeine auch kritisch zu hinterfragen (siehe Abbildung 5). Anders formuliert: Klafki und Adorno erkennen beide den hierarchischen Charakter im Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderen an, jedoch interpretieren sie es unterschiedlich. So soll bei Klafki das Besondere im Sinne eines ‚Falles‘ *exemplarisch* dazu dienen, etwas Allgemeines zu erschließen. Bei Adorno wird hingegen betont, dass vom Allgemeinen durchaus auch Zwang und Leid ausgehen kann und vom Besonderen hingegen Kritik und Widerspruch.

<-- Klafki II Adorno -->

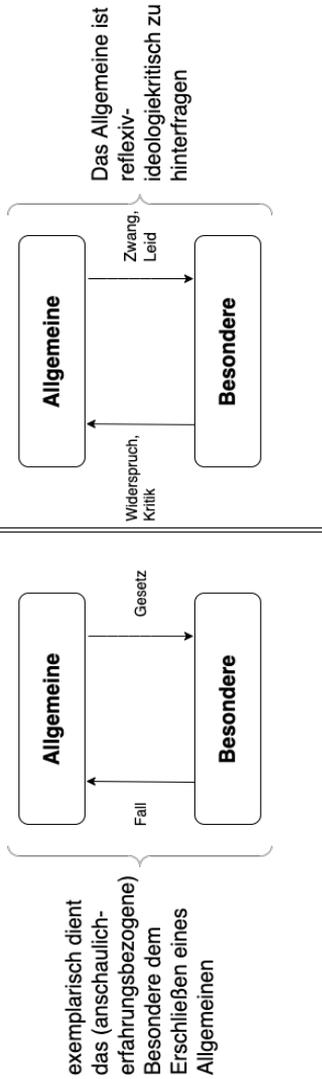


Abbildung 5: Verhältnis zw. Allgemeinem und Besonderem bei Klafki bzw. Adorno (vereinfacht)
(eigene Darstellung)

Wie bilden Widersprüche?

Insbesondere mit einem Blick auf einen besonderen Charakter sozial(geographisch)er Lehr-Lern-Gegenstände drängt sich die Frage auf, ob sich das Konzept der „exemplarischen Bedeutung“ einfach auf derartige Gegenstände übertragen lässt, ohne das angesprochene intergenerationelle Problem im Bildungsprozess zu verschärfen: Ein Beispiel für die „exemplarische Bedeutung“, welches uns Klafki anbietet, ist „die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte‘“ (Klafki 1964, S. 15). Die Kirschblüte dient in diesem Beispiel als das Besondere, welches exemplarisch auf das allgemeine Phänomen der ‚Blüte‘ verweist. Übertragen wir die Frage nach der ‚exemplarischen Bedeutung‘ auf einen sozialgeographischen Lehr-Lern-Gegenstand, wie den Schengenraum, so können wir etwa exemplarisch auf die Grundfreiheiten als damit verbundene Besonderheiten verweisen. Während sich durch das Konzept der exemplarischen Bedeutung das allgemeine Phänomen – in diesem Beispiel der Schengenraum – über damit verbundene Besonderheiten, wie die Reisefreiheit vermitteln lässt, bedürfte es aus der Perspektive Adornos noch einer Ergänzung um ein **reflexiv-ideologiekritisches Moment**. Während also durch die Frage um die exemplarische Bedeutung, der Lehr-Lern-Gegenstand Schengenraum über die unterrichtliche Auseinandersetzung mit seinen Besonderheiten affirmiert wird, also implizit auch in seiner normativen Komplexität positiv bewertet wird, würde eine reflexiv-ideologiekritische Ergänzung stärker das Gemacht-Sein des Schengenraums betonen – und somit auch seine Veränderbarkeit. Die normative Wertung wird dadurch nicht einfach vorweggenommen, sondern den Schüler*innen eher ermöglicht. Das potentiell veränderbare soziale Allgemeine würde durch reflexiv-ideologiekritische Ergänzung nicht unhinterfragt affirmiert und reproduziert. Besonders für sozial(geographisch)e Lehr-Lern-Gegenstände scheint uns dieser Einwurf bedeutsam, da Gegenstände, wie der Schengenraum, immer auch fundamental anders sein könnten.

Um diesen Punkt weiter zu verdeutlichen, möchten wir erneut auf die angeführten Schulbuchbeispiele zurückzukommen – und zwar auf jene aus dem Themenfelder ‚Berufsorientierung‘. In einem ersten Schritt möchten wir hierbei argumentieren, dass diese Unterrichtsmaterialien durchaus den Kriterien der Didaktischen Analyse entsprechen. So bietet die Frage nach dem *Wunschberuf* des vorhin angeführten Schulbuchbeispiels die subjektiv bedeutsame Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Berufen (das Besondere) und verweist damit auch gleichzeitig exemplarisch auf das soziale Allgemeine der Berufswelt. Fragen, wie: „Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?“, oder „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“ unterstützen die ‚exemplarische Bedeutung‘ der Frage nach dem Wunschberuf und verweisen im Sinne einer anschaulich-erfahrungsbezogenen Verallgemeinerung alle zusätzlich auf das soziale Allgemeine der Berufswelt. Dem Konzept der ‚exemplarischen Bedeutung‘ entsprechend, wird hier einerseits eine subjektive Aneignung des Besonderen (etwa in der Berufswahl) gefördert, jedoch werden andererseits implizit die Bedingungen der Berufswelt reproduziert. Obwohl sich durch das Konzept des Exemplarischen aneignungspotentiale auf der Ebene des Besonderen fördern lassen, werden letztlich Aneignungspotentiale verschenkt, da das Allgemeine affirmiert wird – in diesem Fall wird eine Berufswelt unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise unhinterfragt reproduziert.

Um hier jedoch möglichst präzise zu sein: Das Konzept des Exemplarischen impliziert zwar einen affirmativen Charakter, da das Besondere exemplarisch auf etwas Allgemeines verweist. Dieses Verhältnis, bei dem das Besondere der Veranschaulichung des Allgemeinen dient, lässt uns von einem affirmativen Charakter sprechen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass notwendigerweise *gegebene* Verhältnisse affirmiert werden müssen und kritische Betrachtungsweisen durch das Exemplarische unterbunden wären. So ist es beispielsweise beim Thema Berufswelt gleichsam

Wie bilden Widersprüche?

denkbar, einen immanenten Interessenskonflikt zwischen Lohnabhängigen und Kapitalist*innen auf Basis der Didaktischen Analyse bzw. der kategorialen Bildung unterrichtlich zu inszenieren. Es könnte etwa nach den jeweils besonderen Interessen von Arbeitnehmer- bzw. Arbeitgebervertreter*innen bei Tarif-(Deutschland) bzw. Kollektivvertragsverhandlungen (Österreich) gefragt werden, um exemplarisch auf einen allgemeinen Interessenskonflikt in einer Berufswelt unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu verweisen.

Wir wollen in dieser Diskussion also nicht darauf hinaus, dass die Theorie der kategorialen Bildung notwendigerweise eine Affirmation *gegebener* Verhältnisse impliziert, sondern dass sie ein Allgemeines – welches etwa durch die Didaktische Analyse gewonnen werden soll – affirmiert. Ein solches Allgemeines kann durchaus in Opposition zu gegebenen Verhältnissen sein. Der springende Punkt ist jedoch, dass die Lehrperson (bzw. die Lehrplankommission) entscheidet, welcher Gegenstand kritisch betrachtet wird und welcher eben nicht. Uns scheint hier die klassische Spannung von Bildungsprozessen zwischen Fürsorge und Bevormundung oder Erziehung und Überwältigung eher einseitig gelöst, wodurch das bereits genannte intergenerationelle Problem erneut deutlich wird. Zusammenfassend lässt sich also aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung auf eine mangelhafte Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lernprozess hinweisen. Die „Schülerinnen und Schüler erscheinen, obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse, sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer 2007, S. 75) – wodurch wir neben den besprochenen Aneignungspotentialen der kategorialen Bildung auch starke Entfremdungstendenzen in einer so gedachten Unterrichtspraxis erkennen.

Während wir in diesem Abschnitt aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung herausarbeiten konnten, dass Klafkis Theorie der kategorialen Bildung eher darauf ausgerichtet

ist, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“, möchten wir im anschließenden Abschnitt aufzeigen, wie sich Klafki selbst diesem intergenerationellen Problem stellt und seinen eigenen Zugang umgestaltet.

4.2.3. kritisch-konstruktive Didaktik und Problemunterricht

In den späten 1960er-Jahren drohte die von Klafki vertretene bildungstheoretische Didaktik in der „pädagogischen Mottenkiste zu verschwinden“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 100). In Anlehnung an Meyer und Meyer (2007) lassen sich die zentralen Einwände folgendermaßen zusammenfassen:

- *(Gesellschafts)kritische Perspektive*: Die bildungstheoretische Didaktik würde ideologisch instrumentalisiert und würde bestehende Klassenverhältnisse stabilisieren.
- *Sozialwissenschaftliche Perspektive*: Sie würde der empirischen Forschung nicht trauen und verfüge über keine angemessenen sozialwissenschaftlichen Methoden. Daher betreibe sie ihre Didaktik an den Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen und Lehrer*innen vorbei.
- *Didaktische Perspektive*: Aus philosophischen Reflexionen (z.B. über den Bildungsgehalt) ließen sich keine klaren Lehr-Lern-Ziele ableiten.
- *Unterrichtspraktische Perspektive*: Sie würde die Unterrichtsmethodik vernachlässigen und sei dadurch praxisfern – eine „Feiertagsdidaktik“ (vgl. ebd., S.94)

Wie bilden Widersprüche?

Klafki setzt sich mit diesen Einwänden eingehend auseinander und gestaltet die ‚*kategoriale Bildung*‘ zur ‚kritisch-konstruktiven⁴¹ Didaktik‘ (Klafki, 1976; 2007) um. Im Zuge dieser Neuausrichtung werden Bezüge zur Kritischen Theorie der sog. Frankfurter Schule hergestellt. Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei Habermas‘ Konzept des *kritischen Erkenntnisinteresses* (vgl. Habermas, 2001):

„Inhaltlich ist die hier vertretene erziehungswissenschaftliche Position untrennbar mit einer bestimmten pädagogisch-politischen Grundentscheidung, einem spezifischen Erkenntnisinteresse verbunden; darauf vor allem verweist die Bestimmung ‚kritisch‘ in der Formel ‚kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft‘: mit der Entscheidung für das Ziel, Selbst- und Mitbestimmung für jeden Menschen zu ermöglichen, was nur in einer entsprechend strukturierten, demokratischen Gesellschaft möglich ist“. (Klafki, 1976, S. 9)

Der damit einhergehende Transfer von Ansätzen aus den kritischen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaften veranlasst Klafki zu drei wesentlichen konzeptionellen Änderungen. Er fordert eine „permanente Gesellschaftskritik“ in Bildungskontexten (1) (Meyer & Meyer, 2007, S. 93), erarbeitet eine Zielsetzung von Bildung als „Erziehung zur Selbstbestimmung, zur Kritikfähigkeit, zur freien Wahl individueller Möglichkeiten und zur Anerkennung jedes anderen Menschen als gleichberechtigter Person ausweisen“ (2) (ebd.), und verweist auf eine wechselseitige Bedingung zwischen den in „Erziehung zu vermittelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Einzelnen und eine Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zulässt“ (3) (ebd.).

⁴¹ Klafki folgt den Ansätzen der Kritischen Theorie nicht uneingeschränkt, da ihm Aussagen zu positiven gesellschaftlichen Alternativen fehlen. Diese Abgrenzung markiert er auch in der Namensgebung seines neuen Ansatzes – der *kritisch-konstruktiven* Didaktik.

Überraschend erscheint jedoch, dass diese umfassenden konzeptionellen Änderungen in Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung kaum Berücksichtigung finden. Klafki stellt zwar die didaktische Analyse modifiziert als „**Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung**“ (vgl. Klafki 2007, S. 270ff) neu dar. Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse werden jedoch beibehalten und lediglich um die folgenden Punkte erweitert:

- um eine *Bedingungsanalyse*, die sozio-kulturelle Ausgangsbedingungen einer Klasse ins Auge fasst,
- um Ansprüche der Leistungsmessung bzw. *Überprüfbarkeit*,
- sowie um Anregungen die Lehr-Lern-Prozessstruktur zu reflektieren (vgl. ebd., S. 272).

Insbesondere die Anregungen zur Lehr-Lern-Prozessstruktur hinsichtlich Partizipation von Schüler*innen an der Planung und Gestaltung des Unterrichts ist, wie wir im vorangestellten Abschnitt diskutieren konnten, sehr willkommen. Allerdings wurde dieser Punkt von Klafki nicht weiter ausgearbeitet (vgl. Meyer & Meyer, 2007, S. 110). Zusammenfassend muss bei dieser Erweiterung der Didaktischen Analyse zum Perspektivenschema festgehalten werden, dass Klafkis Theorie-Praxis-Vermittlung weit hinter der Weiterentwicklung seiner theoretischen Konzeption zurückbleibt, was beispielsweise auch Meyer & Meyer (2007, S. 107f) verblüfft: „Es ist erstaunlich, dass sich der späte Klafki vergleichsweise wenig um die Unterrichtsplanung im engeren Sinne bemüht hat. In der Substanz bleibt er bei seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen.“ (Auf diese **Theorie-Praxis-Lücke** werden wir in Abschnitt 4.3 wieder zurückkommen.)

Eine weitere Änderung im Zuge Klafkis ‚*kritischer Wende*‘ ist, Klafkis Transformation der kategorialen Bildung zum „Problemunterricht“ (ebd., S. 129). Während Klafki in der kategorialen Bildung vorschlägt, das Allgemeine durch „welterschließenden

Kategorien“ zu erfassen, vertritt er in der kritisch-konstruktiven Didaktik die Position, das Allgemeine im Medium **epochaltypischer Schlüsselprobleme** zu erschließen (vgl. Porsch, 2016, S. 122f). Klafki (2007) argumentiert seinen Fokus auf Schlüsselprobleme in folgender Weise: „Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme*⁴² unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (ebd., S. 56). Diese Forderung ist in ihrer Tragweite wohl kaum zu überschätzen. Klafki fordert nichts Geringeres als eine Abkehr der Allgemeinbildung von einem tradierten Bildungskanon hin zu einem „Problemkanon“ (Klafki, 2005, S. 5).

Zusammenfassend lassen sich an Klafkis Transformation der Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik folgende Punkte betonen:

- Auf der Seite materialer Bildung wird von sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 2007, S. 43) ausgegangen. Klafki schlägt also vor sich hinsichtlich einer materialen Bestimmung von Bildung von einem

⁴² Eine ausführliche Diskussion und Auflistung der von Klafki vorgeschlagenen Schlüsselprobleme lässt sich etwa bei Klafki (2007, S. 56ff) finden. Es handelt sich bei den Schlüsselprobleme, die Klafki als ‚epochaltypisch‘ festlegt, beispielsweise um „die Friedensfrage“ (ebd. S. 56ff), „die Umweltfrage“ (ebd. S. 58f), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd. S. 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd. S. 59f), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd. S. 60).

Wissenskanon zu verabschieden und sich an einem „Problemkanon“ (Klafki, 2005, S. 5) zu orientieren. Die zu unterrichtenden Inhalten sollen sich also u.a. an einem Katalog zentraler gesellschaftlicher Probleme orientieren.

- Auf der formalen Seite schlägt Klafki eine Orientierung an Maßstäben, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007: 53ff) vor, die Klafki aus dem Aufklärungspostulat klassischer Bildungstheorien ableitet (vgl. Klafki, 1976, S. 11ff).

4.2.4. Diskussion Klafkis kritischer Wende

Aus der Perspektive der aneignungsorientierten Bildung bietet Klafkis kritische Wende viele Anknüpfungspunkte. Um darzustellen, wie eine aneignungsorientierte geographische Bildung an Klafkis Transformation der Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik anknüpfen kann, möchten wir diese Umgestaltung im Zusammenhang mit dem vorhin herausgearbeiteten intergenerationellen Problem diskutieren.

Hinsichtlich des intergenerationellen Problems konnten wir diskutieren, dass die „Schülerinnen und Schüler[...], obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse [erscheinen], sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 75) – wodurch wir auch starke Entfremdungstendenzen in einer so gedachten Unterrichtspraxis erkennen. Es lässt letztlich darstellen, dass die Theorie der kategorialen Bildung eher darauf ausgerichtet ist, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“ (ebd., S. 66).

An diesem Punkt zeichnet sich, durch die in der kritisch-konstruktiven Didaktik vertretenen Auffassung, Bildung „im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007, S. 43)

Wie bilden Widersprüche?

zu rahmen, eine bedeutende Änderung ab. Meyer und Meyer interpretieren dies auf überzeugende Weise als eine „kommunikationstheoretische und intergenerationelle Perspektive auf Bildung“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 135):

„Der kommunikative Ansatz Klafkis impliziert, dass es für die großen, epochaltypischen Probleme **unterschiedliche Antworten** geben kann und dass in den Curricula der Schulen nicht bestimmte Lösungen festgeschrieben werden dürfen; es kommt vielmehr auf Dialogfähigkeit und -bereitschaft an, wobei die Lehrenden höchstens ‚gradueller Vorsprünge‘ gegenüber den Lernenden haben. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung wäre für Klafki mit der Festlegung der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Antworten nicht vereinbar.“ (ebd., S.136, eigene Hervorhebung)

Klafki gibt damit die in der Theorie der kategorialen Bildung vertretene Auffassung, dass sich Bildung an einem inhaltlich fixierten Kanon zu orientieren hätte, auf. Er ersetzt diesen Zugang, der impliziert, dass die Erwachsenengeneration den Heranwachsenden eine vorgefertigte Weltsicht anbietet, durch einen Zugang, der sich an sogenannten Schlüsselproblemen orientiert. Ein solcher Problemunterricht betont nun, dass es unterschiedliche Antworten⁴³ auf die gleiche Fragestellung geben kann, was einer intergenerationellen Kommunikation bzw. Aushandlung bedarf

⁴³ Wir möchten betonen, dass Klafki selbst darauf hinweist, dass diese Öffnung *nicht* im Sinne der bereits kritisierten ‚liberalen ethischen Enthaltbarkeit‘ zu verstehen ist: „Bildung ist in diesem Verständnis zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu handeln, also Kontroversen rational austragen zu können, d.h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen. Sie hat also nichts mit Beliebigkeit und **prinzipienlosem Pluralismus** zu tun“ (Klafki, 2007, S. 62, eigene Hervorhebung)

und somit das diskutierte intergenerationelle Problem bis zu einem gewissen Grad löst.

In Anlehnung an Meyer und Meyer (2007, S. 138) lässt sich diesbezüglich von einem „**gewaltigen bildungstheoretischen Fortschritt**“ sprechen. Auch aus der Perspektive der aneignungsorientierten Bildung lässt sich erkennen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und dem Lehr-Lern-Prozess gesteigert wurde. Den Schüler*innen wird eben nicht mehr länger eine vorgefertigte Weltsicht vorgelegt, sondern sie werden zu einem intergenerativen Austausch über („universelle“) Problemstellungen eingeladen. Auf das Aneignungspotential, welches den Schüler*innen durch einen Problemunterricht ermöglicht werden kann, verweist Klafki auch selbst:

„[Bildung] muß, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein; dies ist die erste inhaltliche Dimension meines Vorschlages. Anders formuliert: **Allgemeinbildung** muß verstanden werden **als Aneignung** der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“
(Klafki, 2007, S. 53, eigne Hervorhebung)

An diesem Zitat ist für uns jedoch nicht nur der Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und Aneignung von gemeinsamen Frage- und Problemstellungen, sondern auch die Kontinuität der Theorie der kategorialen Bildung in der kritisch-konstruktiven Didaktik aufschlussreich. Diese Fortführung zeigt sich in Klafkis Auffassung, dass er an einer ‚**Bildung im Medium des Allgemeinen**‘ festhält. Letztlich wird die voraussetzungsreiche Auffassung der kategorialen Bildung, die essentialistische Konzepte,

Wie bilden Widersprüche?

wie ‚Wesen‘, oder ‚Wesenhaftes‘ (vgl. Abschnitt 4.2.2) vorwegnimmt, im Konzept der ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ fortgeführt. Dies impliziert also den Anspruch Schlüsselprobleme herausarbeiten zu können, die für alle Menschen einer Epoche typisch wären. Bis zu einem gewissen Grad lässt dieser Anspruch dadurch das intergenerationelle Problem in veränderter Weise wieder hervortreten: Während Klafki also nicht davon ausgeht, dass ein Konsens hinsichtlich der Lösung dieser Probleme nötig wäre, so setzt er doch einen Konsens hinsichtlich eines Problemanons voraus. Bei der Definition solcher Schlüsselprobleme sieht Klafki jedoch die Schüler*innen, die sich damit auseinandersetzen sollen nicht beteiligt. „Was *ihre* Schlüsselprobleme sind, will Klafki mit ihnen eigentlich nicht verhandeln“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 139).

4.3. Dewey: Probleme und ihre Didaktik

Im vorangestellten Abschnitt konnte wir herausarbeiten, inwiefern Klafki durch die Konzeption des Problemunterrichts eine „kommunikationstheoretische und intergenerationelle Perspektive auf Bildung“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 135) eröffnet. Die Auffassung, auf epochaltypische Probleme könne es **unterschiedliche Antworten** geben, schafft Potentiale, um die Schüler*innen in der Schaffung ihrer eigene Welt- und Selbstsicht zu fördern.

Charakteristisch an Klafkis bildungstheoretischem Zugang erscheint uns die Vorstellung eines archimedischen Punktes von Bildung. Während in der sogenannten vorkritischen Phase Klafkis bildungstheoretische Überlegungen auf das Erschließen von welterschließenden Kategorien zuliefen, zielt Klafki in der kritisch-konstruktiven Didaktik auf die Bildung eines Bewusstseins über zentrale Probleme (vgl. Klafki, 2007, S. 56). Klafki geht in seiner Argumentation also von bestimmten Zielsetzungen

aus. Demgegenüber lässt sich das Problemorientierte Lehren und Lernen (POL) nach Dewey anführen, bei dem der Erfahrungs**prozess**, also die Verfahrensweise bzw. Struktur von Lehr-Lern-Umgebungen, explizit berücksichtigt wird und ausgearbeitet ist.

Wie bei Klafki wird auch bei Dewey beim Lehr-Lern-Prozess sowohl eine materiale als auch formale Ebene berücksichtigt. Erfolgreiches Problemorientierte Lehren und Lernen nach Dewey führt dann auch immer zu zwei Resultaten – die Problembewältigung selbst und ein Kompetenzerwerb der generellen Problembewältigung (das ‚Lernen lernen‘). Im Unterschied zu Klafki lassen sich bei Dewey jedoch konkrete Ansatzpunkte hinsichtlich der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozessstruktur finden, welche im Hinblick auf die in Abschnitt 4.2.3 angesprochene Theorie-Praxis-Lücke bei Klafki aufschlussreich ist.

Im folgenden Abschnitt wollen wir mit dem Fokus auf das POL jedoch nicht nur die Idee aneignungsorientierter Bildung weiter vertiefen, sondern auch beginnen, die bisher eher pädagogisch und bildungstheoretisch geführte Diskussion stärker **fachdidaktisch** zuzuspitzen. In diesem Sinne werden wir das POL mit fachlich spezifischen Anforderungen, die sich aus besonderen Merkmalen **sozialgeographischer Probleme** ergeben können, abgleichen.

4.3.1. Problemorientiertes Lehren & Lernen

„Der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens ist in den letzten Jahren zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden“ (Reusser, 2005, S. 159). Als „geistiger Vater“ (ebd., S. 164) des problemorientierten Lernens und Lehrens wird klassischerweise *John Dewey* angeführt. Schulisches Lernen wird beim problembasierten bzw. problemorientierten Lehren und

Lernen⁴⁴ im Sinne des *Problemlösens* verstanden. Inszeniert wird ein solcher Lehr-Lern-Prozess entlang von Problemen, die als Impuls und Anstoß dienen und kleinschrittige Aufgabenstellungen ersetzen. Das Lösen von Problemen dient dem Ziel, „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben“ (ebd.). Meist soll dies im Zuge von Kleingruppenarbeit erreicht werden. Die Funktion der Lehrperson ändert sich hierbei – etwa im Vergleich zu Klafkis *kategorialer Bildung* – tendenziell von der Instruktion hin zur tutoriellen Unterstützung⁴⁵.

Reusser (2005) zeigt jenseits der unterschiedlichen Umsetzungsvarianten zwei Prototypen des problemorientierten Lernens und Lehrens auf. Er stellt dabei ein „*Wissens-Anwendungs-Paradigma*“ einem „*generativen Problemlösen*“ gegenüber (ebd., S. 160). Im ersten Fall stellen sich die Lernumgebung formenden Probleme tendenziell als „Anwendungsaufgaben“ dar. Die Lernenden treten in diesem Fall – ausgestattet mit entsprechendem Basiswissen – an das inszenierte Problem heran. Die Lösung dieses Problems dient dann tendenziell einer *Sicherung* eines bereits

⁴⁴ Problembasiertes (PBL) bzw. problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) wird hier weitgehend synonym verwendet. Es soll jedoch darauf verwiesen werden, dass POL manchmal als Oberbegriff einer „ganzen Familie von didaktischen Inszenierungsformen verwendet [wird], während der Terminus PBL spezifisch für jene Realisierungsformen gebraucht wird, bei denen generatives Problemlösen [...] im Mittelpunkt steht, d. h. für jene Fälle, in denen Probleme tatsächlich die Basis des Wissenserwerbs darstellen“ (Reusser, 2005, S. 160).

⁴⁵ Es ist zu betonen, dass es eine gewisse Vielfalt an Umsetzungsvorschlägen zum POL bzw. PBL gibt. Bekannt ist jedoch der „Siebensprung“-Zugang, der die Gestaltung der Lehr-Lernumgebung in „seven jumps“ oder „steps“ organisiert sieht (Barrows, 1985) und aus den Überlegungen Deweys (1916) abgeleitet wurde. Für weitere praxisorientierte Erläuterungen soll hier ergänzend auf Moust et al. (2007) und Weber (2004) verwiesen werden.

stattgefundenen Lernprozesses. Im Zuge des „*generativen Problemlösen*“ (ebd.) hingegen ist die Lernumgebung so gestaltet, dass neues Wissen im Zuge der Problemlösung generiert werden soll. Der Lernprozess wird somit also stärker mit dem Problemlösungsprozess verknüpft (vgl. Klauser, 1998).

Für unsere Untersuchung von aneignungsorientiertem Lernen ist dieser zweite Zugang von größerem Interesse, da sich abzeichnet, dass die Kritik an Klafkis *kategorialer Bildung* bzw. *kritisch-konstruktiven Didaktik* hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen an der Lehr-Lernumgebung wie auch an der Wahl des Lerngegenstandes durch diesen überwunden werden kann. Abhängig also von der Komplexität eines in der Lehr-Lernumgebung inszenierten Problems, welches beim ‚*generativen Problemlösen*‘ den Lernausgangspunkt bildet, wird die Bestimmung des Lerngegenstandes mehr oder weniger in den Lern- oder Problemlösungsprozess integriert und somit den Schüler*innen nicht mehr direkt vorgegeben. Dieser wird von ihnen tendenziell erst hervorgebracht. Das inszenierte Problem bildet hierbei gewissermaßen das „Framing“ (Matthes, 2009) und hat somit einen starken Einfluss auf die Wahl des Lehrgegenstandes. Dennoch zeichnet sich ein qualitativer Sprung hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten ab.

Während wir dieses Potential der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Rahmen des POL hervorheben möchten, sind wir gleichzeitig der Auffassung, dass sich POL nicht ohne Weiteres als eine Didaktik der Sozialgeographie eignet. Um diese andgedaute Diskrepanz näher auszuführen, möchten wir,

1. in einem ersten Schritt die besondere Beschaffenheit sozialgeographischer Probleme herausarbeiten und
2. in einem zweiten Schritt dieser Charakterisierung sozialgeographischer Probleme Deweys Problemauffassung gegenüberstellen.

Wie bilden Widersprüche?

Dadurch sollte sich zeigen, dass Deweys Problemauffassung den besonderen Ansprüchen sozialgeographischer Probleme in entscheidenden Punkten nicht gerecht werden kann.

4.3.2. Charakterisierung sozialgeographischer Probleme

Hinsichtlich einer näheren Charakterisierung sozialgeographischer Probleme bietet Jaeggi (2014) sehr aufschlussreiche Unterscheidungsmöglichkeiten an, die für eine Diskussion besonderer Merkmale sozialgeographischer Problemstellungen als hilfreich erscheinen. Sie arbeitet im Wesentlichen zwei Typen von Problemauffassungen heraus: „externe Probleme“ oder – wie sie diese synonym bezeichnet – „Probleme erster Natur“ und „reflexive Probleme zweiter Natur“ (ebd., S. 243ff).

Als ein Beispiel⁴⁶ für „**externe Probleme**“ bzw. „**Probleme erster Natur**“ (ebd.) lässt sich etwa eine Dürre anführen, insofern der ausbleibende Niederschlag als ein kontingentes Naturereignis erachtet werden kann, also die Dürre einen externen Ursprung aufweist und somit nicht in einen Zusammenhang mit menschlichen Handlungen gebracht werden kann. Derartige Probleme sind aus unserer Sicht kein Gegenstand einer sozialgeographischen Didaktik – wir erachten dieses Beispiel als einen Gegenstand der Meteorologie, als Teil der physischen Geographie. Allerdings ist es durchaus denkbar, dass derartige „externe Probleme“ potentielle Gegenstände sozialgeographischen Unterrichts werden können. So ist es etwa vorstellbar, dass die Dürre sieben Jahre in Folge wiederkehrt, aber dennoch keine geeigneten Gegenmaßnahmen (z.B. Speicherbau) gefunden werden, um eine damit verbundene Hungersnot zu mildern. So zeichnet sich ein

⁴⁶ Dieses Beispiel geht auf Jaeggi (2014, S. 247ff) zurück.

Fall ab, bei dem sich das *externe Problem* (Dürre) mit einem *internen Problem* verknüpft. Ein möglicher Grund für die ausstehende Entwicklung einer sozialen Praktik der Nahrungsaufbewahrung – in diesem Beispiel bleibend – könnte etwa eine systematische Fehldeutung des Naturereignisses sein – beispielsweise, wenn das Naturereignis als Strafe Gottes aufgefasst wird. Insofern diese Auffassung der Entwicklung einer Problemlösung entgegensteht, liegt es nahe, diese Form des Glaubens als *soziale Lernblockade* und somit als ein *internes Problem zweiter Natur*⁴⁷ zu identifizieren.

Jaeggi beschreibt diesen Umschlag von einem Problem *für* eine soziale Formation hin zu einem Problem *mit* einer sozialen Formation treffenderweise als ein „Immanentwerden von extern verursachten Problemen“ (Jaeggi, 2014, S. 245). Ein ursprünglich externes Problem kann auf diese Weise zu einem **„reflexiven Problem zweiter Ordnung“** (ebd.) werden. Die Problemauffassung ist nun insofern als *reflexiv* zu beschreiben, da dessen ausbleibende Lösung in einen Zusammenhang mit der aufgefassten Problembedingung („Strafe Gottes“) diskutierbar wird – das Problem erscheint also auf die Problembedingung rückbezogen (*reflexiv*).

Jaeggi führt an dieser Stelle noch einen weiteren entscheidenden Punkt an. Bei „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ muss es sich nicht notwendigerweise um Probleme mit einer externen Ursache (kontingentes Naturereignis) handeln. Entlang dieses Konzepts lassen sich ebenso Probleme „genuiner Immanenz“ (ebd., S. 246) diskutieren. Hierbei handelt es sich um Probleme, die

⁴⁷ Der Begriff der „zweiten Natur“ soll eine gesellschaftlich hervorgebrachte Sphäre beschreiben, die ähnlich wie die (erste) Natur erscheint (vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács, 1977, S. 99). Adorno (2003, S. 355) spricht in diesem Zusammenhang auch von „erstarrter Geschichte“.

Wie bilden Widersprüche?

eben nicht extern verursacht, sondern aus den „Widersprüchen“ sozialer Konstellationen selbst hervorgehen, also aus immanent angelegten Konfliktfeldern. Als ein klassisches Beispiel für derartige Probleme lässt sich etwa auf Folgen des menschen-verursachten Anteils am Klimawandel verweisen. Die Problemursache des folgenreichen selbst-verursachten Anteils am Klimawandel ist nun keinesfalls extern zu suchen, sondern auf immanente Widersprüche zurückzuführen⁴⁸. Der zentrale Punkt, der sich hier auftut, ist, dass ein solches Problemverständnis den „mit den Handlungssituationen gesetzten *Bezugsrahmen* selbst“ (Jaeggi, 2014, S. 361, eigene Hervorhebung) in den Blick nimmt. Entlang eines derartigen Verständnisses wird also das Problem in einem Zusammenhang mit seinem Sinn- und Bedeutungsrahmen analysiert. Es wird also die (struktur)reflexive Frage nach dem Zusammenhang zwischen Problem und Bezugsrahmen aufgeworfen, was den Blick auf mögliche Problemursachen innerhalb einer gesellschaftlichen Konstellation richten lässt.

Dieser so beschriebene Charakter von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ ist nun aus unserer Sicht entscheidend, um überhaupt von **sozialgeographischen Problemen** sprechen zu können. Diese Unterscheidung und Abgrenzung ist jedoch keine Einschränkung für einen sozialgeographischen Unterricht, da wir mit dem Szenario des „Immanentwerden[s] von extern verursachten Problemen“ aufgezeigt haben, dass die inszenierte Grenze zwischen externen und internen Problemursachen in Praxiszusammenhängen schnell bröckelt. Der Gewinn dieser Diskussion

⁴⁸ Ohne dies hier näher ausführen zu können, sei, neben zahlreichen anderen Vertreter*innen, die in diesem Kontext zu nennen wären, auf Harvey (2015, S. S. 287ff) verwiesen, der in diesem Zusammenhang den Widerspruch zwischen Kapital und Natur betont.

sollte nun viel eher in dem geschärften begrifflichen Instrumentarium liegen, mit dem wir nun versuchen werden, Deweys Problemauffassung näher zu untersuchen.

4.3.3. Deweys Problemauffassung

Wie verhält sich nun Deweys Problemauffassung im Vergleich zur Konzeption von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“? Auch für Dewey bilden Probleme den Ausgangspunkt für Forschungs- sowie für Lernprozesse. Präziser formuliert, erachtet Dewey solche Forschungs- und Lernimpulse als eine „**Situation der Unbestimmtheit**“ (Jaeggi, 2014, S. 357): „Forschung ist die gesteuerte oder gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (Dewey, 2016, S. 131).

Deweys Stärke hinsichtlich seiner Problemauffassung liegt darin, dass er Probleme als „**zugleich gegeben wie gemacht**“ (Jaeggi, 2014, S. 213) erachtet: Ein Problem ‚meldet‘ sich als etwas objektiv (empirisch) Unabweisbares, aber was sich da meldet, ist noch diffus – es muss erst zu einem bestimmten Problem gemacht werden. Probleme lassen sich entlang Deweys Konzeption „weder herbeireden noch ignorieren“ (ebd.). Es bedarf also einerseits einer Interpretation, durch die erst ein Problem zu einem bestimmten Problem wird. Allerdings lässt sich dies aber auch nicht „aus dem Nichts konstruieren, sondern wird aus dem gemacht, was von uns unbeeinflusst da ist und sich gegebenenfalls störend bemerkbar macht“ (ebd.).

Störend an Problemen ist, dass „die Bildung einer Ganzheit oder eines qualitativen Zusammenhangs nicht (mehr) möglich ist“ (Jaeggi, 2014, S. 358). Probleme erscheinen als eine Situation der

Wie bilden Widersprüche?

Unbestimmtheit. Wodurch für unsere Diskussion auch Deweys Verständnis von „Situation“ entscheidend ist:

„Was durch das Wort ‚Situation‘ bezeichnet wird, ist weder ein einzelnes Objekt oder Ereignis noch eine Menge von Objekten oder Ereignissen. Denn wir machen niemals die Erfahrung von Objekten oder Ereignissen für sich, noch bilden wir uns Urteile über sie allein, sondern nur im Zusammenhang mit einem kontextuellen Ganzen. Dies letztere ist das, was eine Situation genannt wird.“ (Dewey, 2016, S. 87)

Folgen wir Dewey in diesen Schritten, so stellen sich **Probleme als Störung** eines ‚kontextuellen Ganzen‘, bzw. **eines Bezugssystems** dar. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Lösung eines Problems in der Aufhebung einer solchen Störung liegt. Als Kriterium für eine erfolgreiche Problemlösung legt Dewey das Funktionieren in der Praxis fest:

„[...] der endgültige Test, ob sie [die Idee] diese Eigenschaften [die Eignung zur Lösung des Problems] wirklich besitzt, wird erst dann entschieden, wenn sie wirklich funktioniert – das heißt, wenn sie angewendet wird, um mit Hilfe von Beobachtungen früher nicht beobachtete Tatsachen festzustellen, und sie dann benutzt wird, diese mit anderen Tatsachen zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen.“ (Dewey, 2016, S. 137f; zit. nach Jaeggi, 2014, S. 404)

Ein Problem kann also als gelöst gelten, sofern sich die Störung einer Situation behoben werden kann. Entscheidend ist nun jedoch die Frage, woher eine solche Störung kommt. Impliziert Deweys Problemauffassung, dass eine solche Störung eines Bezugssystems von außen über dieses hereinbricht, oder entspringt die Störung dem Bezugssystem selbst, wie dies die vorhin diskutierte Problemauffassung von ‚reflexiven Problemen zweiter Ordnung‘ nahelegt? Dewey verweist in seiner Logik in einem Abschnitt in

dem er die Struktur des Forschungsprozesses diskutiert als Beispiel⁴⁹ für eine solche Störung auf einen Brand in einem Versammlungsraum (vgl. Dewey, 2016, S. 136). Eine so gedachte Störung (Brand) tritt plötzlich auf und unterbricht eine vorher funktionierende Situation. Dewey stellt in diesem Beispiel die Störung als eine Störung, die von außen kommt, dar. Jaeggi argumentiert auf dieser Basis eine umfassende Kritik an Deweys Problemauffassung (vgl. Jaeggi, 2014, S. 360): Entlang Deweys Problemverständnis werden Problemlösungsprozesse als „Anpassungsvorgänge an sich verändernde Umweltbedingungen“ (ebd., 360) gedacht. Die weitreichende Konsequenz läuft darauf hinaus, dass das Lösen von Problemen auf eine „Reintegration dieses Bezugssystems [zielt] – und jede gelingende Lösung bedeutet eine solche Reintegration“ (ebd., S. 359).

Somit lässt sich also mit Jaeggi (2014) an Deweys Problemauffassung kritisch anmerken, dass sich das ‚Problem‘ im Sinne Deweys „als eine von außen kommende Störung dar[stellt], die das Funktionieren eines eingespielten Praxiszusammenhangs – der ‚Situation‘ – durchbricht und damit dessen Leistungsfähigkeit (aber noch nicht ihn [den Bezugsrahmen] selbst) in Frage stellt“ (ebd., S. 360). Die *reflexive Verfasstheit* von Problemen, wie wir dies vorhin für die besondere Beschaffenheit sozialer und sozialgeographischer Probleme herausgearbeitet haben, lässt sich mit Deweys Problemauffassung nicht unmittelbar fassen. Es kann somit festgehalten werden, dass Deweys Problemauffassung weniger dazu einlädt, zu bedenken, „dass [...] Probleme [...] den mit den Handlungssituationen gesetzten Bezugsrahmen selbst betreffen“ (ebd., S. 361) können. Problemlösungsprozesse sind damit nicht reflexiv auf das Bezugssystem selbst bezogen.

⁴⁹ Wir werden dieses Beispiel in Abschnitt 5.2.2 doch detailliert darstellen und besprechen.

Wie bilden Widersprüche?

Wir werden in Abschnitt 5.2 die einzelnen Schritte eines an Dewey angelehnten Forschungs- bzw. Lehr-Lern-Prozesses noch detailliert diskutieren. Es lässt sich jedoch bereits auf Basis der bisherigen Diskussion festhalten, dass eine Problemauffassung, der zufolge Probleme im Sinne einer von *außen kommenden Störung eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs* (vgl. Jaeggi 2014, S. 359f) interpretiert werden, weniger dazu einladen systematische Zusammenhänge herzustellen bzw. strukturreflexiv an ein Problem heranzutreten. Aber was würde die Anwendung einer so beschriebenen Problemauffassung für einen sozialgeographischen Lehr-Lern-Prozess bedeuten? Welche Tendenz lässt sich auf dieser Basis absehen, wenn wir *Problemorientiertes Lehren- und Lernen* im Sinne Deweys als eine sozialgeographische Didaktik nutzen? Betrachten wir hierfür die Folgen des menschengemachten Anteils am Klimawandel als eine derartige *von außen kommende Störung eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs*. Aus einer solchen Perspektive werden wir tendenziell nach technischen Lösungen (z.B. E-Mobilität; Mangel an Sachwissen) bei gleichbleibender Produktionsweise suchen. Wir werden diesen Tatbestand kaum als ein reflexives Problem zweiter Ordnung diskutieren, was den Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse (z.B. Produktionsweise) richten würde. Lösungsansätze, die nach dem POL hervorgebracht werden, haben – dem Argument folgend – tendenziell einen kompensatorischen Effekt. Sie würden also eher die Folgen eines behandelten Problems mindern (z.B. mögliche Verringerung von Umweltbelastung durch E-Mobilität), jedoch weniger dazu einladen nach *Problemursachen* zu fragen, die potentiell auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgehen. Im Lehr-Lern-Prozess wird uns implizit nahegelegt den Problemlösungsprozess stärker auf einen Mangel an Sachwissen, als auf einen Mangel von reflexivem Wissen auszurichten.

Deweys liberal-pragmatischer Ansatz bietet also den Vorteil unmittelbarer Handlungspotentiale zu schaffen, z.B. durch technische Errungenschaften, welche die Folgen des menschen-verursachten Anteils am Klimawandel mildern. Hier stellt sich die Frage, ob Handlungspotentiale, welche aus Deweys Problemlösungsansatz hervorgehen, den Ansprüchen sozialgeographischen Problemlösens genügen können. Aus unserer Sicht ist hier Vorsicht geboten: Es lässt sich nicht abstreiten, dass durch Deweys Ansatz bedeutende Problemmilderungen geschaffen werden können und sich somit Deweys Problemauffassung für gewisse Forschungsbereiche als fruchtbar erweist. Aneignungsorientiertes Lernen orientiert sich hingegen (möglichst unter Berücksichtigung der in Anlehnung an Adorno vorgebrachten Einwände) an Aufklärungspostulaten. Es ist dementsprechend kaum denkbar, einen Lerngegenstand als angeeignet (im Sinne Jaeggis) zu erachten, der auf eine Lehr-Lern-Umgebung zurückgeht, die nicht deutlich und zielgerichtet zu Fragen nach möglichen Problemursachen einlädt – auch wenn dieser unter stärkerer Einbindung von Schüler*innen aus Lern- oder Problemlösungsprozess hervorgebracht wurde. Im Kern zielt diese Kritik am *Problemorientierten Lehren und Lernen* also darauf, dass tendenziell **Problembedingungen internalisiert** und eben nicht hinterfragt werden, was letztlich einer (ideologiekritischen) Analyse von Problemursachen entgegensteht.

Die Diskussion lässt sich somit folgendermaßen zuspitzen: Deweys Ansatz suggeriert Handlungsmacht, die jedoch Gefahr läuft, sich selbst zu überschätzen. Sie inszeniert sich als *Problemlösung*, obwohl sie letztlich nur Kompensation ist – auch wenn aus Deweys Ansatz bedeutende und wirkungsvolle Problemmilderungen hervorgehen können. Für aneignungsorientierte sozialgeographische Lehr-Lernumgebungen scheint uns problemorientiertes Lehren und Lernen im Sinne Deweys jedoch ungeeignet, da es einer reflexiven-ideologiekritischen Analyse hemmend ent-

Wie bilden Widersprüche?

gegensteht. Dies ist insbesondere in Bildungskontexten zu bemängeln, da in solchen Zusammenhängen Aufklärungsansprüche höherwertiger scheinen als eine suggerierte Handlungsmacht.

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich *Problemorientiertes Lehren und Lernen* im Sinne Deweys nicht ohne weiteres als eine sozialgeographische Didaktik nutzen lässt. Entscheidend hierfür ist die Auffassung Deweys von Problemen als von *außen kommenden Störungen eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs*. Dadurch werden Zusammenhänge zwischen Problemen und deren Bezugsrahmen tendenziell übergangen, was jedoch – wie wir argumentieren – ein entscheidendes Moment ist, um einen adäquaten Umgang mit sozialgeographischen Problemen zu ermöglichen.

Während wir also die Auffassung vertreten, dass sich ein problemorientierter Zugang in Anlehnung an Dewey nicht unmittelbar auf sozialgeographische Problemstellungen übertragen lässt, so sehen wir hingegen großes Potentiale hinsichtlich der „prozessualen“ (Jaeggi, 2014, S. 409) und „negativistischen“ (ebd., S. 409) Konzeption solcher Lehr-Lern-Prozesse. Wie wir in Abschnitt 4.3.1 bereits diskutieren konnten, dient die Problemstellung bzw. -inszenierung als Impuls und Motivation des Lehr-Lern-Prozesses. Die Problemstellung kann etwa die Einsicht fördern, dass etwas auf diese Weise nicht mehr weitergeht – was sich als negativistischer Zugang charakterisieren lässt. Ein solcher Lernausgangspunkt ermöglicht es, den Lehr-Lern-Gegenstand (gemeinsam mit den Schüler*innen) im Verlauf des Lern- oder Problemlösungsprozess zu bestimmen – ohne diesen direkt vorgegeben zu müssen. Das ‚Was‘ des Lehr-Lern-Prozesses wird also stärker aus dem ‚Wie‘ des Prozesses entwickelt. Als anregend erachten wir dabei, dass eine solche Konzeption den Fokus auf Gelingenskriterien von Lehr-Lern-Prozesse richten lässt, ohne dabei eines archimedischen Bezugspunktes ‚außerhalb‘ des Prozesses zu bedürfen (vgl. ebd., S. 407). So ließe sich bis zu einem

gewissen Grad die voraussetzungsreiche Argumentation der epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki) umschiffen (vgl. kritische Anmerkungen aus Abschnitt 4.2.4). Dies gilt es im folgenden Abschnitt zu vertiefen.

4.4. Von der Bildung im Medium des Allgemeinen zur Bildung im Medium des Widerspruchs

Inwiefern lässt sich nun mit einer immanent-kritischen Praxis an diese pädagogischen und fach- wie auch allgemein-didaktischen Debatten anschließen? Lässt sich das Problemfeld, welches sich auf Basis der bisher geführten Diskussion zu Klafki und Dewey abzeichnet, durch eine immanent-kritische Praxis (teilweise) lösen? Den zentralen Gedanken, dem wir in diesem Abschnitt nachgehen möchten, läuft auf die Frage hinaus, inwiefern es die bisher geführte Debatte voranbringt, wenn wir **Probleme in der Form des Widerspruchs** im Lehr-Lern-Prozess stärker berücksichtigen. Wir versuchen also zu argumentieren, dass es aus einer pädagogischen bzw. (fach)didaktischen Perspektive wertvoll ist, widersprüchlichen Zusammenhängen im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle einzuräumen. Gelingt diese Argumentation, so ist die Praxis der immanenten Kritik – welche potentielle Widersprüche im analysierten Gegenstand hervorbringt – auch für die Theorie und Praxis der Geographiedidaktik von großem Wert.

4.4.1. Das Problem mit dem Problem in der unterrichtlichen Praxis

Um der Frage nach dem Bildungspotential von Widersprüchen im Umgang mit sozialgeographischen Themen entsprechend nachgehen zu können, möchten wir vorerst auf die bisher geführte Diskussion zu Klafki und Dewey zurückkommen.

Wie bilden Widersprüche?

In Abschnitt 4.2 sind wir zentralen Entwicklungslinien in Klafkis Werk nachgegangen. Für unsere Diskussion hier möchten wir auf die Entwicklung von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik zurückkommen. Wobei wir besonders die Veränderungen hinsichtlich des Verständnisses der „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 2007, S. 53) betonen möchten. Während Klafki in der kategorialen Bildung beispielsweise das Konzept der ‚welterschließenden Kategorien‘ als Analogie für das Allgemeine verwendet, vertritt er in der kritisch-konstruktiven Didaktik die Position, das Allgemeine im Medium **epochaltypischer Schlüsselprobleme** zu erschließen (vgl. ebd.). Die pädagogischen Implikationen dieser Neuausrichtung sind unseres Erachtens kaum zu überschätzen, da durch diese Änderung die Bedeutung der intergenerationellen Kommunikation in Klafkis Bildungsverständnis Berücksichtigung erfährt. Klafki schlägt im Zuge seiner kritischen Wende also vor, den Heranwachsenden nicht mehr länger eine vorgefertigte Weltsicht in Bildungskontexten anzubieten – etwa im in der Form von vorgegebenen „welterschließenden Kategorien“, sondern Bildungskontexte vielmehr für einen intergenerationellen Austausch zu öffnen:

„Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit eigener Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns – für den jungen Menschen mindestens als Perspektive der eigenen ‚Weiterbildung‘ – erkennt, sich also, reflexiv vermittelt, als betroffen und mitverantwortlich erfährt. Zugleich wird erkennbar, daß die Lehrenden in einem so verstandenen pädagogischen Dialog den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben, also Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende sind und es ständig bleiben müssen.“ (Klafki, 2007, S. 61f)

Das geeignete Medium, um diesen Austausch zu ermöglichen, bilden in der kritisch-konstruktiven Didaktik die sogenannten

Schlüsselprobleme, da der damit verbundene Problemunterricht gleichzeitig einräumt, dass es unterschiedliche Antworten auf dieselbe Fragestellung geben kann, wodurch eine intergenerationale Aushandlung Bedeutung erfährt. Wir folgen Meyer und Meyer (2007, S. 138) uneingeschränkt, wenn sie in diesem Punkt von einem „gewaltigen bildungstheoretischen Fortschritt“ sprechen.

Allerdings haben wir an diesem Punkt auch auf Schwierigkeiten hingewiesen. So bleiben unseres Erachtens grundlegende erkenntnistheoretische Fragen in Verbindung mit der Argumentation der epochaltypischen Schlüsselprobleme offen. Wie soll die Position von der die *typischen* Probleme bestimmt werden, legitimiert werden? Lässt sich nicht eher erst hinterher bestimmen, was das Typische einer Epoche⁵⁰ war? Letztlich hat Klafki mit der Transformation von den *welterschließenden Kategorien* zu den *Schlüsselproblemen* einen neuen archimedischen Bezugspunkt geschaffen, der in seiner neuen Qualität viele Vorteile birgt (intergenerationellen Austausch), aber dennoch auf der Vorstellung eines Bezugspunktes von Bildung (Problemkanon) aufbaut, der außerhalb des Bildungsprozesses liegt.

Demgegenüber haben wir das Problemorientierte Lehren und Lernen in Anlehnung an Dewey diskutiert (vgl. Abschnitt 4.3), was einen prozessualen Zugang anbietet. Der Gedanke des intergenerativen Austauschs findet beim POL auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozessstruktur Berücksichtigung, da Schüler*innen am eigenen Lernprozess auch explizit Mitgestaltungsmöglichkeiten zugesprochen werden.

⁵⁰ Auch der Begriff der ‚Epoche‘ erscheint uns voraussetzungsreich. Diesen sehen wir ebenfalls eher im historischen Rückgriff sinnvoll. Wie sollen wir die gegenwärtige Epoche bestimmen, wenn wir noch nicht wissen können wann sie endet und was diese noch an Ereignissen birgt.

Wie bilden Widersprüche?

Gleichzeitig haben wir jedoch auch aus fachdidaktischer Perspektive Einwände gegen das POL stark gemacht. Hierbei haben wir insbesondere den reflexiven Charakter sozialgeographischer Probleme betont. So sind wir mit Bezug auf Jaeggi der Auffassung, dass die Bedingungen von Problemen, welche auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückzuführen sind – als Teil des jeweiligen Problems selbst reflektiert werden müssen, um überhaupt sinnvoll nach möglichen *Problemursachen* fragen zu können. Das POL regt jedoch nicht dazu an, diesen Zusammenhang zwischen Problemen und ihren potentiellen Wurzeln in gesellschaftlichen Verhältnissen herzustellen. Daher erscheint uns das POL für eine Didaktik eines sozialgeographischen Problemunterrichts nicht unmittelbar empfehlenswert.

Um das Problemfeld, welches sich auf Basis der bisher geführten Diskussion zu Klafki und Dewey abzeichnet, nun zusammenzuführen, lassen sich unterschiedliche Spannungsfelder aufzeigen:

1. Während bei Klafki der Problemunterricht auf ein vertieftes Problembewusstsein zielt, wird beim POL ein Problem als Impuls herangezogen, womit ein eigenständiger Lehr-Lern-Prozess angestoßen und gerahmt wird.
2. Während das POL einen negativistischen und prozessualen Zugang zu Bildung anbietet und darüber hinaus sehr konkrete didaktische Anregungen (siehe beispielsweise das Siebenschrittmodell in Abschnitt 5.2.2) bereitstellt, ist Klafkis Problemunterricht durch einen archimedischen Punkt bestimmt und verbleibt eher auf der Ebene von pädagogischen Zielsetzungen (siehe beispielsweise die Liste der vorgeschlagenen Schlüsselprobleme in Abschnitt 4.2.3).

Um diese Spannungen zu lösen, bedarf es eines Zugangs, der einerseits ein Problembewusstsein, wie bei Klafkis Problemunterricht fördert und andererseits möglichst ohne einen Bezug auf ei-

nen archimedischen Punkt konkrete didaktische Anregungen hinsichtlich einer unterrichtlichen Praxis bietet. Dies soll den Schüler*innen auch einen eigenständigen und partizipativen Lehr-Lern-Prozess ermöglichen, wie dies im POL angeregt wird. Wir sind der Auffassung, dass dies gelingen kann, wenn **Probleme im Medium des Widerspruchs** erschlossen werden.

4.4.2. Probleme im Medium des Widerspruchs

Welche besonderen **Gelingenskriterien** impliziert eine Lehr-Lern-Umgebung, die auf der Auffassung basiert, Probleme im Medium des Widerspruchs⁵¹ zu erschließen? Durch welche besondere Dynamik lässt sich ein Lehr-Lern-Prozess charakterisieren, der (immanente) Widersprüche als Impuls für das Unterrichtsgeschehen heranzieht?

Mit Bezug auf Dewey konnten wir bereits diskutieren, dass eine *prozessuale* Konzeption von Bildung den Fokus auf deren Gelingenskriterien richten lässt, ohne dabei eines archimedischen Punktes zu bedürfen, also eines Bezugspunktes, der bereits im Vorhinein festgelegt wurde (vgl. Abschnitt 4.3.3). Diese Unterscheidung zwischen prozessualen Kriterien des Gelingens und einer teleologischen Ausrichtung von Bildung, wie dies Klafki vorschlägt, erscheint uns insbesondere in Hinblick auf den von Klafki selbst geforderten „pädagogischen Dialog“, indem „die Lehrenden [...] den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben“ (Klafki 2007, S. 61), von Bedeutung. So lässt sich die Frage aufwerfen, ob sich überhaupt sinnvoll von einem

⁵¹ Während wir bereits in Abschnitt 3.3 ausführlich diskutieren konnten, wie sich ein Gegenstand durch immanente Kritik in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit erschließen lässt, diskutieren wir in Abschnitt 5.4.2 unterschiedliche Formen von Widersprüchen. In diesem Abschnitt soll die Dynamik eines solchen Lehr-Lern-Prozesses charakterisiert werden.

Wie bilden Widersprüche?

Dialog sprechen lässt, wenn dessen Ziel (vertieftes Problembewusstsein) bereits im Vorhinein feststeht. Obwohl wir diese Zielsetzung teilen, sind wir der Auffassung, dass sich für Klafkis Anspruch hinsichtlich des „pädagogischen Dialogs“ ein Zugang, der auf prozessualen Kriterien des Gelingens basiert, besser eignet. Somit knüpfen wir in diesem Punkt vorerst an Dewey an.

Bei Dewey lassen sich auf zwei Ebenen prozessuale Kriterien des Gelingens rekonstruieren. Dabei handelt es sich um Kriterien für die Problembewältigung selbst, sowie um Kriterien, die sich auf einen Kompetenzerwerb der generellen Problembewältigung („Lernen lernen“) beziehen lassen. Wenn wir uns vorerst auf die zweite Ebene einlassen, so erklärt Dewey hierfür **Wachstum** zu einem entscheidenden Kriterium formaler Bildung: „Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist“ (Dewey, 2011, S. 76). Wachstum wird hier im Sinne einer Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten verstanden – oder als „Umgestaltung der Qualität der Erfahrung“ (ebd., S. 108). Zwei Punkte erscheinen uns an diesem Wachstumsmotiv für unsere Diskussion von Bedeutung. Erstens wird Wachstum als unabschließbarer Prozess und als Alternative zu einem teleologischen Verständnis von Erziehung und Bildung angeboten. Dewey befasst sich in *Demokratie und Erziehung* in einem ganzen Kapitel mit Zielen in der Erziehung (vgl. Dewey 2011, S. 137ff). Er betont an etlichen Stellen Probleme, die in Verbindung mit von außen auferlegten Zielen auftreten:

„Es ist gut, wenn wir uns daran erinnern, daß Erziehung als solche keine ‚Ziele‘ hat. Nur Menschen, Eltern, Lehrer usw. haben Ziele. [...] Der Übelstand der von außen her gesellten Ziele ist tief verwurzelt. Die Lehrer übernehmen sie von höheren Stellen, diese aus dem, was im Leben der Gemeinschaft allgemein anerkannt wird. Von den Lehrern wiederum werden sie den Kindern auferlegt. [...] Die Verbreitung solcher von außen her auferlegter Ziele ist die Ursache [da]für [...], daß die Tätigkeit

sowohl des Lehrers wie des Schülers mechanisch und unfrei wird.“ (ebd., S. 149-151)

Dieses Wachstumsmotiv, welches Dewey als Alternative zu einem teleologischen Verständnis von Erziehung und Bildung anbietet, lässt uns zum zweiten Punkt kommen, den wir in diesem Zusammenhang näher diskutieren möchten: Was sind die (Meta-)Kriterien für ein Gelingen eines solchen Wachstumskriteriums? Mit Jaeggi lässt sich einerseits darauf hinweisen, dass es sich hierbei um die **Abwesenheit von „sozialen Lernblockaden“** (Jaeggi 2014, S. 407) handelt. Jaeggi versteht unter solchen Lernblockaden „Mechanismen, die dazu beitragen, dass wir der Realität einer sich beständig wandelnden Gesellschaft nicht gewahr und nicht gerecht werden können. Zu diesen Mechanismen gehört, ganz allgemein gesagt, alles, was uns daran hindert, Zusammenhänge herzustellen, uns also die Realität fragmentiert präsentiert“ (ebd., S. 407f). Es handelt sich dabei also um eine Form von kollektiver Selbsttäuschung und somit um ein Verständnis von **Ideologie**. Andererseits argumentiert Jaeggi, dass das Kriterium des Wachstums „zu vage“ ist und zu „wenig belastbar“ (ebd., S. 409): „Zu zeigen wäre vielmehr, dass Krisen auf eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise bewältigt worden sind. Dafür ist aber das Kriterium des von Blockaden ungehinderten Lernens zu schwach [, da ...] die Blockaden systematische und immanente Gründe [haben]“ (ebd., S. 410).

Genau hierin sehen wir die Vorteile immanenter Kritik. Wie wir in Abschnitt 3.3 bereits diskutieren konnten, lädt immanente Kritik dazu ein, solche systematischen Zusammenhänge herzustellen. Es geht also nicht einfach um den bedauerlichen Umstand, dass eine gute Absicht zu einem schlechten Ergebnis führt – wie dies durch *interne* Kritik aufgezeigt werden kann. Immanente Kritik lässt uns hinterfragen, inwiefern die faktische Nichtverwirklichung der Absicht bereits in der Absicht angelegt ist. Somit werden eben auch „die Bedingungen, unter denen wir (soziale)

Wie bilden Widersprüche?

Erfahrungen machen (können)“ (ebd., S. 409) zum Gegenstand der Diskussion.

Wenn wir also Probleme im Medium (immanenter) Widersprüche erschließen, kann dies eine *prozessuale* Konzeption von Bildung unterstützen, welche Bildung als einen Wachstums- oder Anreicherungsprozess versteht – wie dies bei Dewey angelegt ist. Gleichzeitig kann jedoch ein solcher Zugang auch ein vertieftes Problembewusstsein fördern – wie dies von Klafki angeregt wird und wonach auch der besondere Charakter sozialgeographischer Probleme verlangt (vgl. Abschnitt 4.3.2).

5. Theoriebasierte Praxis: aneignungsorientiertes Lernen lernen

In diesem Kapitel versuchen wir die Überlegungen aus dem vorangegangenen Abschnitt in eine theoriegeleitete Praxis zu überführen. Ein zentraler Punkt des letzten Kapitels war die Argumentation für immanente Kritik als Verfahrensweise im Lehr-Lernprozess, um ein aneignungsorientiertes Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Neben den diskutierten Vorteilen ergeben sich auch entscheidende Herausforderungen: Zum einen wollen wir es vermeiden, hinter das an Dewey angelehnte Konzept problemorientierten Lehrens und Lernens (POL) zurückzufallen. Es gilt also zu vermeiden – ähnlich wie dies in Klafkis didaktischer Analyse der Fall ist – Schüler*innen als ‚Objekte‘ der Unterrichtsvorbereitung zu betrachten. Dies kann, wie diskutiert, dem Anspruch aneignungsorientierten Lehrens und Lernens nicht gerecht werden. Der entscheidende Vorteil des POL liegt darin, dass der Lehr-Lernprozess so strukturiert ist, dass der Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgeht (vgl. Abschnitt 4.3.1). Eine zentrale Frage läuft also darauf hinaus, wie sich die Vorteile der Lehr-Lern-Prozessstruktur des POL bewahren lassen, ohne dabei die in Abschnitt 4.3.3 kritisierte Problemauffassung Deweys implizit zu übernehmen. Bereits an diesem Punkt zeichnen sich einige Herausforderungen ab, die mit dem Anspruch eines aneignungsorientierten Lehrens und Lernens durch immanente Kritik einhergehen. Wir versuchen diese Herausforderungen entlang folgender Fragestellungen zusammenzufassen:

(1) Wie lässt sich immanente Kritik als eine Praxis vermitteln, um Lehr-Lern-Gegenstände zu erschließen, *ohne* dabei – wie anhand von Klafki diskutiert – die Lehr-Lern-Umgebung vor dem Hintergrund des Lerngegenstandes zu strukturieren? Wie kann es also gelingen die Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung stärker

aus einer Kooperation mit Schüler*innen hervorzubringen? Wenn wir von dem Umstand ausgehen, dass der Anspruch, immanente Kritik als Erkenntnismethode zu vermitteln, vermutlich vorerst von den Schüler*innen nicht geteilt wird, so besteht die Herausforderung darin, die lernbezogenen Kontexte auf die Methode der immanenten Kritik abzustimmen, damit sich ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen als sinnvoll zeigt (siehe hierfür Abschnitt 5.2).

(2) Der Anspruch immanente Kritik als Erkenntnismethode vermitteln zu wollen, läuft Gefahr die Methode in das Zentrum des Lehr-Lernprozesses zu rücken und somit Inhalte bzw. Lerngegenstände zu verdrängen.⁵² Wir sehen großes Potential in der Anwendung immanenter Kritik, um eine aneignungsorientierte Beziehung zu (sozialgeographischen) Lerngegenständen zu ermöglichen. Es ist nun nicht unser Ziel, immanente Kritik alleinig als Methode, als Technik oder als isolierten Lerngegenstand zu inszenieren. Das Erlernen immanenter Kritik soll vielmehr *durch* die Auseinandersetzung mit (sozialgeographischen) Lerngegenständen gelingen. Dies bedarf einer wiederkehrenden Reflexion im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. (siehe hierfür Abschnitt 5.4).

(3) Immanente Kritik ist voraussetzungsreich und anspruchsvoll. Welche Anhaltspunkte können bereitgestellt werden, um immanente Kritik zugänglich zu machen, ohne dabei in einen Konflikt mit den zuvor beschriebenen Ansprüchen zu geraten? (siehe hierfür Abschnitt 5.3 & 5.4)

Diese Herausforderungen ernstnehmend, schlagen wir im Folgenden ein Phasenmodell vor, um ein Erlernen eines aneignungs-

⁵² Hierbei würden wir Gefahr laufen, materiale Bildung durch Überbetonung von formaler Bildung aus den Augen zu verlieren und etwa hinter Klafkis Konzept der „doppelten Erschließung“ zurückfallen.

orientierten Lernens durch eine immanent kritische Auseinandersetzung mit (sozialgeographischen) Lerngegenständen zu fördern. Um dies darzustellen, haben wir vier Unterrichtsbausteine konzipiert, die den jeweiligen Phasen entsprechen:

5.1. Unterrichtsbausteine eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens

Entlang der eingangs aufgeworfenen Fragestellungen soll nun ein Modell vorgestellt werden, welches auf vier Unterrichtsbausteinen aufbaut, die aneignungsorientiertes Lehren und Lernen fördern. Bevor wir in den kommenden Abschnitten die einzelnen Bausteine im Detail diskutieren, wird hier zunächst ein Überblick über dieses Modell geboten.

In einem **ersten Baustein** schlagen wir einen problemorientierten Einstieg vor. Konkret denken wir dabei an eine Inszenierung **problemorientierten Lehrens und Lernens (POL)** entlang eines sozialgeographischen Problems. Für dieses Vorgehen erachten wir die folgenden Gründe als zentral:

- *Schüler*innenseitige Mitgestaltung als didaktischer Vorteil des POL:* Der Lerngegenstand wird durch POL von Schüler*innen mithervorgebracht und muss nicht – wie bei Klafki – vorgegeben werden (vgl. Diskussion in Abschnitt 4.4).
- *vermeintliche Lösung problematisieren:* Wie in Abschnitt 4.3.3 diskutiert, lassen sich gewichtige Argumente gegen die Problemauffassung, welche POL impliziert, anführen. Trotzdem denken wir, dass sich POL für einen Einstieg eignet, da mit diesem Zugang die Problemlösung, die im Zuge dieses Ansatzes erarbeitet wird, in weiteren Schritten zunehmend vertieft werden kann. Insbesondere die Kontraste, die sich hinsichtlich unterschiedlicher Lö-

sungsqualitäten⁵³ zwischen dem POL und einem immanent-kritischen Vorgehen ergeben, können dann in einem späteren Schritt (Unterrichtsbaustein 4) eine ideologiekritische Erfahrung ermöglichen.

Im **zweiten Baustein** soll ein erster **Perspektivwechsel** angestrebt werden: Die Problemlösung, die durch POL hervorgebracht wird, kann durchaus überzeugend wirken, erschöpft sich allerdings in einer Anpassung an gegebene (Problem-)Bedingungen: Im Kern geht es darum, die **Problembedingungen** von sozialgeographischen Problemen nicht mehr als unveränderbar zu erachten, wie dies beim POL implizit mitschwingt. Die Problembedingungen sollen als Bedingung *zweiter Natur* – also als gemacht und potentiell veränderbar – erkennbar werden. Um diesen Perspektivwechsel zu ermöglichen, ist der konflikthafte Charakter von sozialgeographischen Problemen aufzuzeigen. Wie wir in Unterrichtsbaustein 2 näher diskutieren werden, ist es hierbei hilfreich, den räumlichen Charakter von sozialgeographischen Problemen näher zu untersuchen.

Das Ziel dieses zweiten Bausteins läuft darauf hinaus, Gesellschaft an der *Oberfläche* durch Konflikte strukturiert zu verstehen.

Dritter Baustein: Es wird ein erneuter **Perspektivwechsel** angestrebt – und zwar vom vordergründigen Konflikt zu **strukturellen Dynamiken**, die einen solchen begünstigen/hervorbringen. Bei diesem Perspektivwechsel scheint es sinnvoll, vom konflikthafte Charakter sozialgeographischer Probleme zu einer Auffassung von Problemen als gesellschaftlich bedingte Widersprüche zu gelangen. Dies ermöglicht ein Herausarbeiten eines strukturellen Hintergrunds, ohne dabei in einen Struktur determinismus zu

⁵³ Unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätze werden in Abschnitt 5.5.3 detailliert besprochen.

verfallen, da ein so aufgezeigter struktureller Hintergrund im Medium des Widerspruchs gleichzeitig als dynamisch und potentiell veränderbar erscheint.

Ziel dieses dritten Bausteins ist es, das Problemverständnis sozialgeographischer Probleme zu vertiefen, indem gezeigt wird, dass deren konflikthafter Charakter strukturell bedingt ist.

Vierter Baustein: Den Kern dieses Teils bildet der Vergleich und die Reflexion der Ergebnisse aus Unterrichtsbausteinen eins und drei. Das Ergebnis des dritten Bausteins ist letztlich ein vertieftes Problemverständnis. Das Problem sollte an diesem Punkt als unkämpft erscheinen, also von Interessenskonflikten durchzogen, was wiederum auf bestimmbar gesellschaftliche Widersprüche zurückzuführen ist. Auf Basis der Erörterung eines (immanenten) Widerspruchs (Unterrichtsbaustein 3) kann die scheinbare Lösung aus dem ersten Unterrichtsbaustein aus einer anderen Perspektive diskutiert und dessen kompensatorische (ideologische) Funktion aufgezeigt werden.

Ziel des vierten Unterrichtsbausteins ist den Schüler*innen eine möglichst differenzierte Bewertung des diskutierten Sachverhaltes zu ermöglichen.

Das Zusammenspiel der einzelnen Unterrichtsbausteine lässt sich dabei wie folgt darstellen:

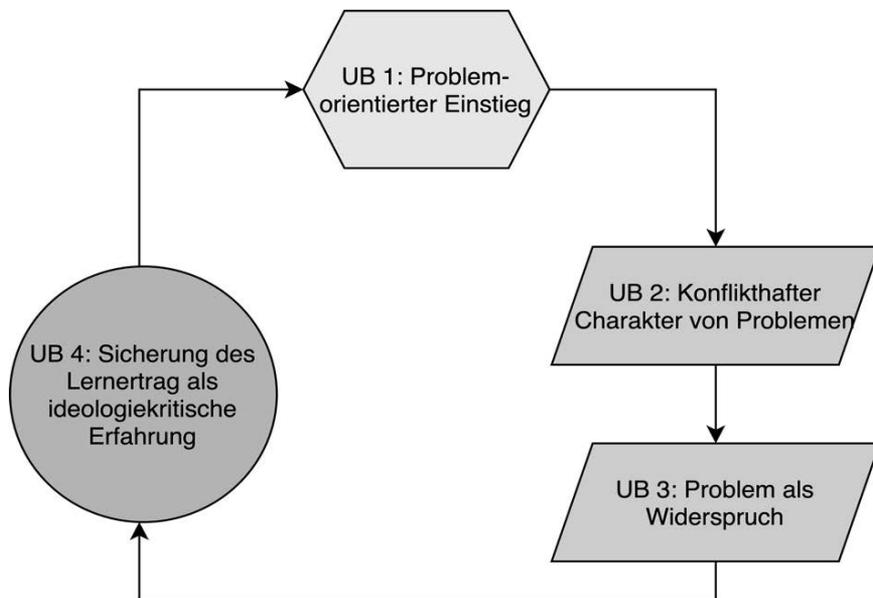


Abbildung 6: Modell eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens (eigene Darstellung; die Abkürzung „UB“ steht für Unterrichtsbaustein)

Im Folgenden werden wir die jeweiligen Unterrichtsbausteine einheitlich jeweils in drei Abschnitten beschreiben. Nach einer Erörterung der **Strukturierenden Kernidee** des jeweiligen Unterrichtsbausteins (1), stellen wir damit verbundene theoriegeleitete Überlegungen als **Exkurse** dar (2), um dann abschließend entlang eines wiederkehrenden und fortführenden Beispiels Aspekte **konkreter unterrichtlicher Umsetzung** zu diskutieren (3).

5.2. Unterrichtsbaustein 1: Problemorientierter Einstieg

5.2.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

„Was für ein braves Kind!“, könnte ein Urteil beim Blick in einen Kinderwagen lauten. Sofern ein solches Urteil unangemessen erscheint, ist das auch eine Irritation hinsichtlich des Bezugsrahmens, der durch diese Aussage gesetzt wird. *Disziplin* wird hier u. a. wie selbstverständlich als Maßstab gewählt, nach dem das Kind beurteilt wird. Im folgenden Unterrichtsbausteinen soll es um derartige Bezugsrahmen gehen – jedoch weniger auf der Ebene von Sprechakten, sondern in Bezug auf soziale Praktiken. Es wird also angestrebt kollektive Deutungsmuster herauszuarbeiten, die als Maßstab für ein richtiges Handeln erachtet werden, also soziale Praktiken gewissermaßen strukturieren. Gelingt ein Herausarbeiten solcher Bezugsrahmen, so nimmt das einer untersuchten Situation die Selbstverständlichkeit und macht sie diskutierbar. Ein solcher „denaturalisierender Effekt“ (Jaeggi, 2014, S. 28) erscheint uns als Voraussetzung für eine mündige Aneignung sozialer Praktiken und somit für eine aneignungsorientierte Bildung.

Auf Basis der Diskussion von Abschnitt 4.3 erscheint es auf den ersten Blick eventuell konterintuitiv, wenn wir vorschlagen, für ein solches Vorhaben mit Problemorientiertem Lehren und Lernen (POL) einzusteigen. Für ein Problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) spricht, dass der Lehr-Lernprozess so strukturiert ist, dass der Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgeht (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Allerdings impliziert das POL auch eine bestimmte Problemauffassung, also eine bestimmte Vorstellung von der Beschaffenheit von Problemen, die sich nicht einfach auf sozialgeographische

Probleme übertragen lässt. Im Gegensatz zum POL gehen wir nicht davon aus, dass ein Ergebnis eines derart strukturierten Problemlösungsprozesses im Zusammenhang mit sozialgeographischen Problemen ohne weiteres als Lösung erachtet werden kann. Wir sind vielmehr der Auffassung, dass aufgrund der besonderen Struktur des Problemlösungsprozesses eine nach dem POL erarbeitete „Lösung“ im Hinblick auf sozialgeographische Probleme selbst problematisch sein kann. Wir gehen davon aus, dass „Lösungen“, die aus dem POL hervorgehen, auf Grund bestimmter Vorannahmen – die noch näher zu bestimmen sind –, sich in einer Anpassung an gegebenen Bedingungen erschöpfen. Solche „Lösungen“ legen letztlich den impliziten Bezugsrahmen nicht offen, sondern nehmen ihn vorweg – ähnlich wie dies bei der Aussage, „Was für ein braves Kind!“, der Fall ist. Kriterium für das Gelingen dieses Unterrichtsbausteins (UB) wird es sein, solche Bezugsrahmen bzw. Selbstverständlichkeiten, die Problemstellungen implizieren, in das Unterrichtsgeschehen hereinzuholen – um diese in den weiteren UB aufzubrechen und diskutierbar zu machen.

Gelingt ein derartiger Perspektivwechsel von einer vermeintlichen Problemlösung zu dessen problemhaftem Charakter, so ist dies auch didaktisch folgenreich. Dieser angestrebte Perspektivwechsel (von der Problemlösung zur begründeten Problematisierung der vermeintlichen Lösung) inszeniert den Problemlösungs- bzw. Lernprozess selbst als zusätzlichen Lerngegenstand. Wir gehen also davon aus, dass sich mit einem solchen Perspektivwechsel (implizit) Fragen nach der Erkenntnismethode, die den Problemlösungs- bzw. Lernprozess bedingt, ergeben.

Während also POL in didaktischer Hinsicht Reflexivität bei der Inszenierung des Lerngegenstandes erkennen lässt, streben wir mit diesem Vorgehen zusätzlich Reflexivität hinsichtlich der Lehr-Lern-Prozessstruktur an. Wir versuchen, die dem Lehr-Lern-Prozess implizite Erkenntnismethode und somit den Lehr-Lern-Prozess selbst zu problematisieren. Anders formuliert:

Wenn der angestrebte Perspektivwechsel von der Problemlösung zur begründeten Problematisierung der vermeintlichen Lösung gelingt, dann erscheint auch der Lehr-Lern-Prozess, der diese Lösung hervorgebracht hat (implizit) in einem anderen Licht. Ein solcher Perspektivwechsel lädt also nicht nur dazu ein, die vermeintliche Lösung zu diskutieren, sondern auch die Struktur des Lehr-Lern-Prozesses zu hinterfragen (etwa im Hinblick auf die Erkenntnismethode). So versuchen wir dem Anspruch einer aneignungsorientierten Bildung nicht nur auf der Ebene einer mündigen Aneignung des Lerngegenstandes gerecht zu werden, sondern auch auf der Ebene des Lehr-Lern-Prozesses.

5.2.2. Exkurs: implizite Problemauffassung des Problemorientierten Lehrens und Lernens

Bevor wir näher herauszuarbeiten, inwiefern es problematisch sein kann, den Problemlösungsprozess des POL auf soziale Probleme anzuwenden, und somit die „Lösungen“, die aus dem POL hervorgehen selbst problematisch sein können, möchten wir vorerst auf eine gewisse Vielfalt in der **Literatur** zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung des problemorientierten Lehrens und Lernens eingehen. Es lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: Zum einen handelt es sich um Ansätze, die sich enger an einem *Schema* orientieren (vgl. Barrows, 1985; Gräsel, 1997; Mandl & Krause, 2001; Reusser, 2005; M. Weber, 1917) und zum anderen handelt es sich um Ansätze, die in der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses offener sind und eher *Phasen* des Problemlösens darstellen (aus der Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech, 2015; aus der Geographiedidaktik: Roberts, 2013). Während wir für die un-

terrichtliche Praxis die weniger streng strukturierten Phasenmodelle als geeigneter erachten⁵⁴, wenden wir für das darzustellende Beispiel ein Siebenschrittmodell⁵⁵ an, da uns dieses erlaubt, Deweys Überlegungen zum Problemlösungsprozess leichter einzubinden, die klassischerweise als Grundlagen des POL herangezogen werden.

Der zweite Schritt des genannten Siebenschrittmodells, „**Problemdefinition und Problemanalyse**“ (Reusser, 2005, S. 174), erscheint uns hinsichtlich der angedeuteten besonderen Struktur des POL als zentral. Um die entsprechenden Implikationen dieses Schritts möglichst präzise heraufzuarbeiten, beziehen wir uns auf das 6. Kapitel aus Deweys *Logik*, „Die Struktur der Forschung“ (Dewey, 2016, S. 127–148), da die didaktische Literatur in der konkreten Begründung und Bestimmung der einzelnen Schritte weniger in die Tiefe geht. Bei Dewey wird dieser zweite Schritt als „Bestimmung einer Problemlösung“ (Dewey, 2016, S. 135) bezeichnet. Dewey wirft im Zuge dieses Schrittes die Frage auf: „Wie lässt sich die Problemstellung so steuern, dass sich die weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt?“ (ebd., S. 136). Es geht hier darum, „die Bestandteile einer gegebenen Situation ausfindig zu machen, die als Bestandteile geklärt sind“ (ebd.). Um herauszuarbeiten, was dabei gemeint ist, führt Dewey als Beispiel einen Brand in einem Versammlungsraum an:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die

⁵⁴ Roberts (2013) schreibt hinsichtlich der schematischen Modelle pointiert: „Auch wenn diese Abfolge sinnvoll ist, so sollte sie nicht zu einer Zwangsjacke werden.“

⁵⁵ Wir haben hier aufgrund seiner Bekanntheit das Modell von Reusser (2005, S. 174) übernommen. Auch wenn wir im Folgenden das Beispiel entlang eines solchen Schemenmodells durchgehen, lassen sich unsere Überlegungen auch auf die Phasenmodelle übertragen.

Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd., Hervorhebungen i.O.)

Dewey legt uns also nahe, nach den *Bedingungen* eines Problems zu fragen, damit sich weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt“ (ebd.). Der entscheidende Punkt ist hier allerdings, dass die Bedingungen von Problemen als „feste Bestandteile“ (ebd.) gedacht werden, wie die Lage von Ausgängen. Hier beginnt sich nun der zentrale Unterschied zu Jaeggis Problemauffassung (vgl. Abschnitt 4.3.2) von sozialen oder sozialgeographischen Problemen abzuzeichnen. Bedingungen von sozialgeographischen Problemen sind zwar, ganz wie Dewey das vorschlägt, ernst zu nehmen, allerdings sind diese Bedingungen keine unveränderbaren „festen Bestandteile“ (ebd.) wie die Lage von Ausgängen. Anders als die Voraussetzungen, die sich durch einen Brand ergeben, sind Bedingungen von sozialen wie auch von sozialgeographischen Problemen gemacht und potentiell veränderbar. Die Konsequenz dieser impliziten Auffassung von Problembedingungen als „feste Bestandteile“

(ebd.) versuchen wir nun entlang des folgenden Beispiels herauszuarbeiten.

5.2.3. Beispiel Mieterhöhung I: Konsequenzen des POL

Der erste Schritt eines Siebenschrittmodells des POL ist die „Problemkonfrontation“ (Reusser, 2005, S. 174). Die didaktische Überlegung hinter diesem Schritt läuft darauf hinaus, ein „Bedürfnis [zu] schaffen, etwas wissen zu wollen“ (Roberts, 2013, S. 125). Hierin ist das Potential veranlagt, den Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgehen zu lassen. Es geht also bei der Probleminszenierung darum, einen Lernanlass zu schaffen oder einen „Forschungsprozess einzuleiten“ (vgl. Dewey, 2016, S. 127).

In unserem Beispiel soll sich der Lernanlass auf sozialgeographische Problemstellungen beziehen. Um sowohl dem Charakter sozialgeographischer Probleme gerecht zu werden⁵⁶ und uns auch an sozialgeographischen Fragestellungen der Kernlehrpläne⁵⁷ anlehnen zu können, entscheiden wir uns für eine Probleminszenierung aus dem Bereich des Wohnens. Da es uns mit der Darstellung des Beispiels in erster Linie darum geht, konkret darzulegen, dass POL im Bereich sozial(geographisch)er Probleme in Bildungskontexten schnell an seine Grenzen stößt, möchten wir die Komplexität des inszenierten Problems möglichst gering halten. Wir sind der Auffassung, je einfacher das Beispiel, desto klarer

⁵⁶ Das heißt, keine Behandlung von Problemen, die wir in Kapitel 4 als *externe Probleme* diskutiert haben, wie etwa Dürre – insofern sie nicht in einen Zusammenhang mit menschlichem Handeln gebracht werden kann.

⁵⁷ Auf Basis der Lehrplananalyse bei Budke & Glatter (2013, S. 495) lässt sich unsere Probleminszenierung etwa mit der „sozialgeographischen Fragestellung der Kernlehrpläne für den Geographieunterricht der Klassen 7 – 10“ (ebd.), „Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (ebd.) in Verbindung bringen.

zeigt sich auch das angedeutete Defizit hinsichtlich eines reflexiven Verständnisses sozialgeographischer Probleme im Rahmen des POL. Eine Fallbeschreibung/Probleminszenierung, die diesen Ansprüchen gerecht wird, könnte folgendermaßen lauten:

„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“

Für Dewey ist der erste Schritt eines Lernprozesses ein zentraler: „Die Erkenntnis, dass eine Situation der Forschung bedarf, ist der erste Schritt der Forschung“ (ebd., S. 134). Dabei ist für Dewey Forschung (hier: Lernprozess bzw. Problemlösungsprozess) letztlich der Prozess, der aus einer „unbestimmten Situation“ herausführt und „in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (ebd., S. 131). Im Rahmen des genannten Mietbeispiels ist die Situation durch die gestiegenen Mietkosten „unbestimmt“ geworden. Wie sich dieses Problem nun entlang des POL „lösen“ lässt, soll anhand der folgenden Tabelle beispielhaft dargestellt werden.

Schritte des Problemlösungsprozesses	Beispielhafte Ergebnisse
1. Problemstellung / -inszenierung	„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“
2. Problemdefinition und Problemanalyse	Ausgehend von den gestiegenen Mietkosten als Problembedingung lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Wir wissen, dass wir Geld benötigen, um den Mietkosten nachkommen zu können. Steigt die Miete, benötigen wir mehr Geld (sofern die Wohnung weiterhin gemietet werden soll).

3. Hypothesenbildung	Sofern das Mietverhältnis weiter bestehen soll, wird mehr Geld benötigt – durch höheres Einkommen oder geringere Ausgaben, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • sparsamere Lebensführung • Arbeit mit höherem Einkommen • Zweitjob
4. Überprüfung	<ul style="list-style-type: none"> • sparsamere Lebensführung • Arbeit mit höherem Einkommen (da nicht absehbar) • Zweitjob (da sonst keine Zeit für Hobbies)
5. Modifikation / Operationalisierung	sparsamere Lebensführung: bisher ist die Freundin in der Mittagspause immer essen gegangen. Hier lässt sich einfach und effizient Geld sparen.
6. Finalisierung einer Problemlösung	Würde die Freundin für die Mittagspause Proviant vorbereiten, ließe sich kurzfristig Geld sparen. Mittelfristig könnte sie sich um einen neuen Job bemühen, um ein höheres Einkommen zu erzielen.
7. Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau	Hier geht es um eine gemeinsame Reflexion des Arbeits- und Lösungsprozesses

Tabelle 5: exemplarischer Problemlösungsprozess

Das Problem der gestiegenen Mietkosten scheint in diesem fiktiven Beispiel nun „gelöst“: Würde sich die Freundin Proviant für die Mittagspause vorbereiten, könnte sie zumindest kurzfristig ausreichend Geld sparen, um die erhöhten Mietkosten zu decken. Mittelfristig könnte sie sich um einen neuen Job bemühen, um ein höheres Einkommen zu erzielen.⁵⁸ Wie in Deweys Beispiel des Brandes in einem Versammlungsraum scheint die Störung behoben, sobald man dem Feuer entkommen ist und ein unproblema-

⁵⁸ Während dieser Lösungsansatz auf unserer Interpretation der Aufgaben des Siebenschrittmodells basiert, konnten wir zu diesem Beispiel auch eine Fallstudie mit Lehramtsstudierenden der Uni Duisburg-Essen durchführen, welche zu ganz ähnliche Lösungsansätze führte (vgl. Lehner, Gryl, & Gruber, 2021).

tischer Praxiszusammenhang wiederhergestellt ist. Allerdings beginnt sich der zentrale qualitative Unterschied zwischen Deweys Problemauffassung und Jaeggis Auffassung von reflexiven Problemen zweiter Ordnung klarer abzuzeichnen: Würden wir, nach dem die Betroffenen versorgt wurden und der Brand gelöscht wurde, nicht nach den Brandursachen fragen?

Wie wir in Kapitel 4 diskutiert haben, legt Jaeggi nahe, dass reflexive Probleme zweiter Ordnung „den mit den Handlungssituationen gesetzten Bezugsrahmen selbst betreffen“ (Jaeggi 2014, S. 361). Was Jaeggi „Bezugsrahmen“ nennt, bezeichnet Dewey als „Bedingungen des Problems“ (Dewey, 2016, S. 136). Anders jedoch als bei Deweys Problemauffassung eröffnet uns Jaeggis Auffassung von reflexiven Problemen zweiter Ordnung den Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Problem und dessen „Bezugsrahmen“ bzw. den „Bedingungen des Problems“. Jaeggis Problemauffassung lädt uns also ein nach der Brandursache zu fragen – oder eben nach den Ursachen für die Mieterhöhung.

Ist nun der Brand aufgrund eines Blitzschlages ausgebrochen, so ist es möglich, dass es sich um ein *externes Problem erster Natur* (vgl. 4.3.2) handelt, sofern der Brand nicht auf menschliches Versagen zurückzuführen ist (z.B.: fehlender Blitzableiter). In so einem Fall können die „Bedingungen des Problems“ tatsächlich *feste Bestandteile* sein – nach denen im zweiten Schritt des POL gesucht wurde. Bei unserem Mietbeispiel haben jedoch die „Bedingungen des Problems“ eine andere Qualität – sie sind gesellschaftlich hervorgebracht. Behandeln wir nun die Bedingungen eines Mietverhältnisses als feste Bestandteile des Problems, als wären sie also ‚natürlich‘, so (re)produzieren wir Ideologie⁵⁹.

⁵⁹ Auf Ideologie und Ideologiekritik werden wir in Abschnitt 5.5.2 noch näher eingehen.

So werden in diesem Punkt auch die Grenzen des POL sichtbar: Während durch POL auf individueller Ebenen tatsächlich hilfreiche *Handlungsmöglichkeiten unter gegebenen Bedingungen* hervorgebracht werden können, darf sich der Anspruch einer sozialgeographischen Didaktik aus unserer Sicht nicht im Aufweis solcher Handlungsstrategien erschöpfen. Um sich den Ansprüchen einer aneignungsorientierten Bildung anzunähern, müssen auch reflexive Zusammenhänge zwischen Problemen und deren Bedingungen hergestellt werden.

Wird es in Lehr- Lern-Umgebungen verabsäumt, Problembedingungen (sofern sie zweiter Natur sind) einer Diskussion zuzuführen, erschöpft sich der Problemlösungsprozess in einer Verinnerlichung der Problembedingungen, wie im Mietbeispiel ersichtlich. „Lösungsansätze“, wie Sparsamkeit oder Zweitjob, sind Beispiele für eine derartige Verinnerlichung der Problembedingungen. Sie hinterfragen die sozial hervorgebrachten und potentiell veränderbaren Bedingungen in keiner Weise. Derartige Problemlösungsvorschläge mögen in Alltagssituationen zweckrational erscheinen, können aber den genannten Bildungsansprüchen nicht gerecht werden, da sie Aneignungspotentiale tendenziell verdecken und sich somit in einer Förderung von Anpassung erschöpfen. Eine ergebnisoffene Diskussion sozialgeographischer Probleme wird durch POL kaum ermöglicht. Im Gegenteil, durch das Verdecken von Aneignungspotentialen laufen Lehr-Lern-Umgebungen Gefahr, Herrschaftsverhältnisse zu verschleiern und Ideologien zu reproduzieren.

5.3. Unterrichtsbaustein 2: räumlicher und konflikthafter Charakter von Problemen

In diesem Unterrichtsbausteinen werden wir Ansätze diskutieren, die zu einem Hinterfragen solcher „Problemlösungen“, wie sie

vom POL angestrebt werden, einladen – um letztlich auch einen herrschafts- bzw. ideologiekritischen Blick zu fördern.

5.3.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Ein zentraler Schritt, um Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, ist die Einsicht, dass soziale Probleme kontingent sind und *nicht* auf *feste* Bedingungen zurückgehen, wie dies im POL tendenziell unterstellt wird, sondern auf Bedingungen, die veränderbar sind. Ein Konzept, welches diesen Perspektivwechsel von *festen* zu *veränderbaren* Bedingungen ermöglicht, ist das Konzept des Konflikts. Bei externen Problemen – wie bei einem Feuer, welches durch einen Blitzschlag ausgelöst wurde – lässt sich nicht sinnvoll von einem Konflikt sprechen (insofern es sich tatsächlich um *Höhere Gewalt* handelt und kein menschliches Versagen vorliegt, wie beispielsweise eine mangelhafte Installation des Blitzableiters). Das ist bei sozialgeographischen Problemen in der Regel nicht so. Bei diesen lässt sich im Gegensatz zu externen Problemen ein konflikthafter Charakter aufzeigen. Die zentrale These dieses Abschnitts lautet somit, dass ein Herausarbeiten eines **konflikthaftern Charakters eines Problems** den angesprochenen Perspektivwechsel fördert, sodass Probleme und deren Bedingungen nicht mehr als fest, sondern vielmehr als kontingent wahrgenommen werden.

Wie aber lässt sich dieser konflikthafte Charakter eines sozialen Problems herausarbeiten? Hierfür scheint es uns hilfreich, Konzepte aus der kritischen Geographie heranzuziehen, um über den **räumlichen Charakter von Problemen** Konflikte sichtbar zu machen: Harvey bringt diesen Anspruch folgendermaßen auf den Punkt: „Kontrolle über Raum ist [...] in jedem Machtkampf von größter strategischer Bedeutung“ (Harvey, 1989, S. 186). Somit soll durch diesen Unterrichtsbaustein ein Perspektivwechsel von

Problemen, die von deren Bedingungen bestimmt sind, hin zu einer Auffassung von Problemen, die sich als konflikthaft erweisen, gefördert werden.

Jaeggi (2014) zufolge erweist sich die Eigenschaft der Konflikthaftigkeit als ein wichtiges Charaktermerkmal von (immanenten) Widersprüchen: Widersprüche „treten als *Konflikte* zwischen unvereinbaren Ansprüchen auf“ (ebd., S. 371, eigene Hervorhebung). In diesem Sinne ist dieser erste Perspektivwechsel auch gleichzeitig eine Vorbereitung auf den anschließenden Unterrichtsbaustein, der auf ein Herausarbeiten von immanenten Widersprüchen zielt. Bevor jedoch auf die Konflikthaftigkeit von Problemen im Modus von Widersprüchen näher eingegangen wird, soll im folgenden Exkurs zur Produktion und Aneignung von Raum aufgezeigt werden, wie geographische Konzepte helfen können, um Konflikte überhaupt sichtbar zu machen.

5.3.2. Exkurs: Produktion von Raumformen

In Anlehnung an Belina (2013; vgl. auch Lefebvre, 1993; Paasi, 1986) gehen wir davon aus, dass Räume sozial *produziert* sowie *angeeignet* werden:

„Liegt der Bezug auf ‚Raum‘ in sozialen Praktiken und Prozessen primär auf der Herstellung neuen Raums, spreche ich von der ‚**Produktion des Raums**‘; liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit bestehenden Räumen, spreche ich von der ‚**Aneignung des Raums**‘. In beiden Fällen können die ‚Räume‘ in ihrer physischen Materialität und/oder in ihrer Bedeutung produziert bzw. angeeignet werden. Im ersten Fall, bei der Produktion des Raums, fungiert das ‚Räumliche‘ an der räumlichen Praxis als Mittel und Strategie; im zweiten Fall, bei der Aneignung des Raums, fungiert ‚Raum‘ als Voraussetzung und Terrain“ (Belina, 2013, S. 79, eigene Hervorhebung).

Räumliche Strategien der Produktion bzw. Aneignung können sich auch überschneiden und ihre Trennschärfe verlieren, wodurch die Unterscheidung von Produktion bzw. Aneignung „immer eine Frage des Schwerpunktes in der jeweiligen sozialen Praxis bzw. ihrer Untersuchung“ (ebd., S. 80) ist.

Für unsere Diskussion ist zu betonen, dass ein Blick auf räumliche Strategien hilfreich ist, um – im Sinne kritischer Gesellschaftstheorie – Gesellschaft als an der Oberfläche von Konflikten durchzogen zu verstehen. So können räumliche Strategien der Produktion bzw. Aneignung von Räumen als Mittel von Ausbeutung, Herrschaft und Unterdrückung eingesetzt werden, aber auch als Strategien des Widerstands. Um sich derartigen Prozessen anzunähern, können folgende Fragen hilfreich sein: „Wer produziert wie welche Räume zu welchem Zweck? Was leistet dabei speziell die Produktion von Raum? Welche Räume entstehen als Resultat aufeinandertreffender Strategien der Raumproduktion und wie verändern sie sich?“ (ebd., S. 85). In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen lassen sich „Typen von Raumproduktionen“ (ebd.) identifizieren. Wir sind der Auffassung, dass solche „Raumformen“ (ebd.) hilfreiche Konzepte sind, um die Konflikthaftigkeit von Problemen im Modus des Widerspruchs herauszuarbeiten. Daher stellen wir im Folgenden vier „Typen von Raumproduktionen“ (ebd.) vor und zeigen anschließend deren Potential, die Konflikthaftigkeit von Problemen zu explizieren und sichtbar zu machen, auf. Dabei wird uns wiederum das Mietproblem als praktisches Beispiel dienen.

Konkret erachten wir die Unterscheidung zwischen verschiedenen Raumformen, wie „Territorium, *Place*, *Scale* und Netzwerk“ (Belina 2013, S. 86) als aufschlussreich. Wie angedeutet, geht es uns hierbei nicht darum, Raumbegriffe zu vermitteln, sondern, die damit verbundenen Prozesse, wie „Territorialisierung, *Place-Making*, *Scaling* und *Networking*“ (ebd.), als Konzepte zu nutzen, um den genannten konflikthafter Charakter sozialgeographischer

Probleme anhand konkreter Problemstellungen sichtbar zu machen. Wir gehen also davon aus, dass ein Fokus auf soziale Praktiken, wie Territorialisierung etc., in Verbindung mit den konkreten Problemstellungen sowohl eine strategische Produktion von Raumformen wie auch damit einhergehende Konfliktlinien offenzulegen vermag. Somit erachten wir nicht die räumliche Form eines sozialen Problems als entscheidend, sondern den Prozess und die sozialen Praktiken, die diese hervorbringen.

Des Weiteren sei angemerkt, dass sich im Vorhinein nicht bestimmen lässt, mit welcher sozialen Praxis, wie Territorialisierung, *Place-Making*, *Scaling* und *Networking* – also mit welcher räumlichen Strategie – ein vorliegendes sozialgeographisches Problem zu untersuchen ist. Dies zeigt sich erst in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Problem. Trotzdem muss nicht immer von vorne begonnen werden und ein Verständnis der jeweiligen Logiken der genannten räumlichen Strategien sollte sich als hilfreich erweisen, um den konflikthafter Charakter eines sozialen Problems freilegen zu können. Daher werden wir im Folgenden auf die vier genannten Raumformen und ihren zugrunde liegenden räumlichen Strategien eingehen:

(1) Territorium und Territorialisierung: Das *Hausverbot* kann beispielsweise als eine territoriale Strategie gelten. Beim Ausprechen und Durchsetzen eines Hausverbotes wird ein Territorium (re)produziert. Etwas genauer beschreibt Belina (2013, S. 88) den Prozess der Territorialisierung, wenn er diesen als „den Versuch eines Individuums oder einer Gruppe (x) durch Abgrenzung eines geographischen Raumes sowie die Inanspruchnahme der Kontrolle über ihn Objekte, Personen und Beziehungen (y) zu beeinflussen, auf sie einzuwirken oder sie zu kontrollieren“, darstellt. Diese räumliche Strategie lässt sich auf allen Maßstabsebenen anwenden: „vom Zimmer bis zum Nationalstaat“ (ebd.) Das Entscheidende ist allerdings nicht die räumliche Form des Territoriums, sondern die soziale Praxis, die diese hervorbringt: „Es geht nie um die räumliche Form ‚Territorium‘ als (Selbst)Zweck,

sondern stets darum mittels Territorialisierung Macht auszuüben“ (ebd., S. 88f).

Wie bereits angedeutet: Wenn wir vorschlagen, die räumliche Dimension eines sozialen Problems zu berücksichtigen, dann nun mit Bedacht darauf, weder die Raumform *Territorium* noch den sozialen Prozess der *Territorialisierung*, als einen Lerngegenstand zu inszenieren, der für sich selbst stehen sollte. Es geht vielmehr um deren Zusammenwirken: Wir sind der Auffassung, dass der Fokus auf den Zusammenhang zwischen *Territorialisierung* (sozialer Prozess) und *Territorium* (Raumform) eine „raumfetischisierende Sicht auf die Welt“ (ebd., S. 90), konterkarieren lässt. Besonders das Territorium, als eine Form des Raumfetischs, prägt unsere alltägliche Erfahrung und unser Denken, wenn wir etwa in Kategorien, wie Staaten und Grundstücke denken und mit deren Funktionen konfrontiert sind. Der *Fetischcharakter* solcher Raumproduktionen liegt nun aber nicht darin, dass sie etwa *falsche* Konstrukte wären – in dem Sinne, dass sie nicht der Wirklichkeit entsprechen würden. Im Gegenteil in diesem Sinne sind sie (empirisch) wahr und wirkmächtig. Doch gleichzeitig sind sie *falsch* – in dem Sinne, dass sie mit der Raumproduktion einhergehende Interessen kaschieren, also „Zwecke wie Herrschaft, Profit oder Ruhe im Wirtshaus“ (ebd., S. 89) verschleiern. Will man hinter den *Fetischcharakter* von Raumproduktionen blicken, so geht es also darum, solche Zwecke zu ergründen, die entpersonalisierende und tendenziell entpolitisierende räumliche Strategien motivieren können.

Fragen, die in einer konkreten unterrichtlichen Praxis hilfreich sein können, um Interessen von Territorialisierungsstrategien herauszuarbeiten, können wie folgt lauten (vgl. ebd.):

- Zu welchem Zweck werden Grenzen im Raum gezogen (wird territorialisiert)?
- Wer oder was wird dadurch zu welchem Zweck ein- oder ausgeschlossen?

- Was leistet die räumliche (territoriale) Strategie im Vergleich zu einer nicht-räumlichen (nicht-territorialen) Strategie?

(2) Räumliche Maßstabebene (Scale) und Scaling: Wenn Sebastian Kurz, der ehemalige österreichische Bundeskanzler, den verbissenen Einsatz für nationale Interessen gegen potentielle europäische Solidarisierung ausspielt und als „Erfolg“ inszeniert (vgl. derStandard.at, 2020), dann bedient er sich der räumlichen Strategie des Scalings. Er bezieht sich also strategisch auf „Scale Frames“ (Kurtz, 2003), wie „die EU“ oder „Österreich“, um diese Maßstabebenen gegeneinander zu seinen Gunsten auszuspielen. Hier kann in einem ersten Schritt eine diskursive Dimension von Raumproduktion sichtbar gemacht werden, indem auf die, den jeweiligen Raumausschnitten implizit zugeschriebenen Bedeutungen, aufmerksam gemacht wird: beispielsweise „die EU“ als *fordernd* und „Österreich“ als *gönnend*. Der Prozessbegriff *Scaling* verweist also auf einen strategischen Bezug auf Maßstabebenen, wobei durch die „Wahl der *Scale* ein taktischer [...] Vorteil zu erlangen ist“ (Belina, 2013, S. 101). Wie lässt sich einem *Scaling* dann aber entgegentreten?

Alternativ zu einem ideologiekritischen Zugang ließe sich der strategische Bezug von Kurz auf die angeführten Maßstabebenen (*Scales*) auch *dekonstruieren*. Bei der Dekonstruktion geht es, grob gesprochen, um ein Herausarbeiten von Differenzen, im Sinne von alternativen Sichtweisen, die durch das Dargestellte ausgeschlossen wurden. Wie bereits der Namen „*De*-Konstruktion“ nahelegt, der durch die Momente *Destruktion* und *Konstruktion* getragen wird (was gleichzeitig auf ein Zerlegen wie Aufbauen verweist), zielt eine Dekonstruktion letztlich auf ein „Verschieben“ (Feustel, 2015) der vertretenen Sichtweise durch ein immer weiterführendes Einbinden von Ausgeschlossenem. Ein solches *Verschieben* könnte etwa darauf hinauslaufen, die

von Kurz ausgeschlossene Verbundenheit der von ihm argumentativ genutzten Maßstabsebenen, zu betonen. So lässt sich etwa kaum leugnen, dass „Österreich“ ein Teil „der EU“ und „die EU“ ein Teil von „Österreich“ ist, was sich z.B. in etlichen Gesetzestexten niederschlägt. Auf einer Konzeptebenen würde dies bedeuten, „Österreich“ und „die EU“ als ein „*Ensemble* von Staatsapparaten“ (Buckel et al., 2014) zu begreifen, wobei der Fokus auf dem Prozess des Ineinandergreifens unterschiedlicher staatlicher Institutionen liegt (vgl. Keil & Wissel, 2019), die letztlich beiden Maßstabsebenen („EU“ und „Österreich“) zuzuordnen sind.

Wie eingangs dargestellt, geht es uns in diesem Unterrichtsbaustein nicht nur um ein Verschieben von Sichtweisen, sondern auch darum, Konflikte sichtbar zu machen. Im Zuge der Diskussion der Konzepte Territorium und Territorialisierung konnten wir darlegen, dass es für die Betrachtung dieser hilfreich ist, den *Fetischcharakter* von Raumproduktionen herauszuarbeiten. Um dies zu bewerkstelligen, bedarf es, wie bei der Dekonstruktion, eines Herausarbeitens von Differenzen. Jedoch muss darüber hinaus noch ein (dialektischer) Zusammenhang hergestellt werden – also gewissermaßen nach dem Wahren im Unwahren (vgl. Abschnitt 3.2.3) gesucht werden. Kurzgefasst, es geht um die strategische Bedeutung einer Hervorbringung von Scales. Wenn wir also nach dem *Fetischcharakter* von Raumproduktionen fragen, ist die strategische Hervorbringung als Setzung, die sich als natürlich inszeniert und Interessen bzw. Zwecke kaschiert (unwahr), vorerst ernst zu nehmen, um dessen Effekt (wahr) nachgehen zu können. Letztlich sollen so (Interessens)konflikte aufgezeigt werden, die durch das Scaling – also die strategische Wahl von Maßstabsebenen – verdeckt wurden.

Beispielhaft für die strategische Bedeutung von Scales lassen sich etwa die Überlegungen von Hirsch (1995) und Ziltener (1999) anführen, die durch die europäische Integrationsweise eine Veränderung im Interessenskonflikt zwischen Arbeit und Kapital

feststellen. So lässt sich etwa mit Blick auf die europäische Integrationsweise von einer verschärften Asymmetrie zwischen Regulations- und Akkumulationsraum sprechen. Damit wird betont, dass ein Großteil der regulativen Möglichkeiten hinsichtlich Sozial-, Lohn- und Transferpolitik auf nationaler oder kommunaler Ebene verbleiben, während der Akkumulationsraum (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik) auf europäischer Maßstabsebene geregelt ist. Die Strategie eines solchen Scalings läuft auf eine Logik der „regulatorischen Konkurrenz“ (Ziltener 1999, S. 195) hinaus, da nun innerhalb eines einheitlichen Binnenmarktes Standorte auch auf regulativer Ebene in die Konkurrenz gezwungen werden. So konkurrieren nun innerhalb des einheitlichen Akkumulationsraums Regionen mit Regionen und Steuersysteme mit Steuersystemen (vgl. Giersch, 1988), was Kapitalinteressen einen strategischen Vorteil verschafft. Die durch Scaling hervorbrachte *regulatorische Konkurrenz*, also das Konkurrieren um Standortvorteile durch regulative Maßnahmen, wie Steuersenkungen, ist somit ein starkes, fast unhintergebares Argument geworden – wie auch die folgende Argumentation einer Steuersenkung nahelegt, welche aus einem Zeitungsinterview entnommen wurde:

„Eine [Steuer-]Senkung ist in jedem Fall sinnvoll, egal ob sie primär Unternehmen oder Konsumenten hilft“, sagt Deloitte-Partner Herbert Kovar. „Dennoch braucht es ein Gesamtpaket, das unter anderem eine Investitions- und Forschungsprämie beinhaltet, sonst verlieren wir an Standortvorteilen.“ (kurier.at, 2020).

Egal, wem es hilft bzw. schadet, egal welche Interessen hier bedient werden – nahezu zwanghaft muss am „Standortvorteil“ festgehalten werden – was wir als Raumfetisch bezeichnen. Der Standortwettbewerb ist innerhalb der EU sowie global durch die räumliche Strategie des Scalings fest verankert und ist wirkmächtig. Der Zweck, der durch raumbezogene Argumentation verdeckt wird, begünstigt letztlich Kapitalinteressen, die innerhalb

eines Akkumulationsraums nicht mehr länger etwa mit einem einheitlichen Steuersystem konfrontiert sind, sondern nun viel besser die sprichwörtlichen Rosinen herauspicken können. Erst ein Offenlegen von Zwecken räumlicher Strategien ermöglicht eine politische Diskussion darüber und somit die Förderung eines „politischen Subjekts“ (vgl. Mitchell, 2018).

(3) Place and Place-Making: Im zweiten Teil des vorangestellten Interviewzitats aus dem Zeitungsinterview zeichnet sich die räumliche Strategie des Place-Making ab: „Dennoch braucht es ein Gesamtpaket, das unter anderem eine Investitions- und Forschungsprämie beinhaltet, sonst verlieren **wir** an Standortvorteilen“ (kurier.at, 2020, eigene Hervorhebung). Es wird hier an ein ‚Wir‘ appelliert, an eine raumbezogene Zugehörigkeit. Während durch das *Scaling* erst ein entsprechender Druck auf die jeweiligen ‚Standorte‘ hervorgebracht wird, erscheint durch die Betonung des ‚Wir‘, also durch den Appell an eine geteilte Verbundenheit mit dem ‚Standort‘ (‚Sense of Place‘) auch die Steuersenkung den eigenen Interessen zu dienen – „egal ob sie primär Unternehmen oder Konsumenten hilft“ (kurier.at, 2020).

Mit einem weiteren Beispiel für Place-Making lässt sich etwa auf Edmund Stoiber (CSU) verweisen. Wenn Stoiber auffallend häufig Bayern mit „Laptop und Lederhose“ in Verbindung bringt (focus.de, o. J.), dann lässt sich das ebenfalls als räumliche Strategie des Place-Making auffassen – die Bewohner*innen Bayerns sollten stolz sein, weil man hier geschäftig-weltoffen und traditionsbewusst gleichermaßen wäre. Neben solchen Standortinszenierungen kann Place-Making aber auch gar mobilisierend wirken, um etwa für das eigene Land in den Krieg zu ziehen, oder auch – wie dies Noel Castree (2004) für indigene Kämpfe betont – um Souveränitätsrechte zu erkämpfen.

Wie Territorialisierung und Scaling lässt sich also auch Place-Making nicht einfach skandalisieren, *weil* es als Praxis wirksam

ist. Es gilt viel eher diese Praxis als eine Strategie zu erkennen, die über den Umweg der Raumform einen Zweck verfolgt – der eben durch die Raumbezüge kaschiert wird. Wie einleitend dargestellt, geht es in diesem Unterrichtsbaustein darum, den konflikthaften Charakter von sozialgeographischen Problemen herauszuarbeiten. Gelingt es, raumbezogene Strategien und die damit verfolgten Zwecke herauszuarbeiten, sollte es auch möglich sein, den konflikthaften Charakter sozialgeographischer Probleme aufzuzeigen. Bevor wir diese Zusammenhänge entlang des Mietbeispiels noch konkreter diskutieren, soll noch auf eine weitere Raumform eingegangen werden, nämlich auf Netzwerke.

(4) Bei Netzwerken und Networking geht es um Verflechtungen und Verbindungen. In der Alltagserfahrung stoßen wir auf „Verkehrsnetze, netzgebundene Infrastruktur, das Internet, ökonomische und politische Verflechtungen, soziale Netzwerke (online und im wirklichen Leben) u.v.a.m.“ (Belina, 2017, S. 125). Wie sich anhand dieser Beispiele zeigt, können Netzwerke eine physische Materialität aufweisen (z.B. Verkehrsnetze) oder aber auch stärker auf soziale Beziehungen zwischen Akteur*innen zielen, die „an bzw. zwischen verschiedenen Orten“ (ebd.) liegen (z.B. politische Verflechtungen). Das Netzwerk mit seiner jeweiligen räumlichen Dimension, wird auch dann wieder zum Fetisch, wenn es von Gesellschaft losgelöst, als eigenständige Metapher fungiert. Um dies zu vermeiden, ist dessen prozesshafter Charakter in Verbindung mit der sozialen Struktur und damit einhergehenden Machtverhältnissen, die dem Networking entspringen, in Betracht zu ziehen (vgl. ebd., S. 126). Die Beziehungen zwischen den Partner*innen von Netzwerken können also zum einen höchst ungleich sein. Zum anderen stellt sich die Frage, wer die Macht hat, über „Einschluss und Ausschluss in das Netzwerk“ (ebd.) zu entscheiden. Betrachten wir also Netzwerke als dem sozialen Prozess des Networking entspringen, stellen sich des Weiteren die Fragen, wer ‚innen‘ bzw. ‚außen‘ ist und welche Hierarchien

durch Netzwerke stabilisiert werden können. In diesem Sinne kann Networking als räumliche Strategien verstanden werden, die sowohl herrschaftsstabilisierend wirken, als auch ein Mittel zur Aneignung gegebener Verhältnisse sein können.

Eine solche oppositionelle Strategie beschreiben etwa Miggelbrink und Mazzullo (2011, zit. nach Belina, 2017, S. 128ff) entlang einiger Renttierzüchter*innen der nordfinnischen Gemeinde Nellim. Der Konflikt, der in diesem Fall dargestellt wird, ist ein Konflikt zwischen der indigenen Gruppe der Sámi, welche die Renttierzucht als Teil ihrer indigenen Kultur erachtet und einem Holzkonzern, der territoriale Ansprüche wirksam machen kann und so die Renttierzucht in den betroffenen Waldgebieten unterbindet. Die Renttierzüchter*innen konnten in Zusammenarbeit mit internationalen NGOs eine italienische Bank überzeugen, den Holzkonzern auf Grund dieses Konfliktes nicht mehr als *ethische Investitionsmöglichkeit* einzustufen. Auf Basis dieses Drucks konnte ein für die Züchter*innen vorteilhafter Vertrag mit dem Holzkonzern ausgehandelt werden. Der Erfolg ist letztlich auf ein raumübergreifendes Netzwerk zurückzuführen, welches aus der lokalen Renttierzüchter*innenkooperative, einem nationalen Holzkonzern, internationalen NGOs, einer italienischen Bank und dem globalen Markt für ethische Investments strategisch wirksam zusammengesetzt werden konnte.

Neben dem Networking sind in diesem Fall auch die anderen drei besprochenen Raumformen wirksam. So konnte etwa die räumliche Strategie des *Place-Making* in Verbindung mit der Sámi-Identität oppositionell-aneignend genutzt werden. Der strategische Einsatz einer sozialen Zugehörigkeit konnte – in Verbindung mit einer davon abgeleiteten spezifischen Verbundenheit mit der Gegend – in das internationale Netzwerk eingebunden werden. Des Weiteren lässt sich auch eine erfolgreiche Scaling-Strategie erkennen. Belina (2017, S. 129) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich der Begriff der „Indigenität“ erst Ende des 20. Jahrhunderts durchsetzte. Das „Vereinende“ dieses Begriffs

ist der Verweis auf das Leben vor den gegenwärtigen (Kolonial-)Staaten in den entsprechenden Regionen. Auf globaler Ebene konnte so ein Abkommen durchgesetzt werden, welches auf nationalen und lokalen Scales wirkt – oder zumindest einen gewissen Druck erzeugt, um entsprechende Rechte anzuerkennen. Die dritte Raumform, das Territorium, lässt sich mit „Indigenität“ nicht unmittelbar in Verbindung bringen, da diese insbesondere erst mit der Durchsetzung des Privateigentums an Grund und Boden relevant wurde. Die indigene Raumform sei viel eher die „*Siida*“ (ebd., S. 130) gewesen, was ein Gebiet bezeichnet, über das die Rentiere im Verlauf der Jahreszeiten auf der Suche nach Nahrung ziehen (vgl. ebd.). Da jedoch Souveränitäts- und Landrechte „heute ausschließlich territorial gedacht und praktiziert werden“ (ebd.), sieht der genannte Vertrag exakt territorialisierte Weiderechte vor.

Wie eingangs erwähnt und am Beispiel des Kampfes der Sámi dargestellt, zeigt sich der Zweck der räumlichen Strategie(n) und die damit verbundenen Konfliktlinien erst in der Auseinandersetzung mit konkreten sozialen Problemen. Auch wenn es immer der Analyse von konkreten Fällen bedarf, sollten die jeweiligen Logiken der diskutierten räumlichen Strategien hilfreich sein, um den konflikthafter Charakter eines sozial(geographischen) Problems freizulegen. Ausgestattet mit diesen Konzepten, wollen wir nun zu unserem Mietbeispiel zurückkehren:

5.3.3. Beispiel Mieterhöhung II: räumlicher und konflikthafter Charakter der Problemstellung

In der erneuten Auseinandersetzung mit dem Mietproblem geht es uns um einen Perspektivwechsel: Das sozialgeographische Problem von Mieterhöhungen soll letztendlich in anderer Weise betrachtet werden. Wie angedeutet, geht es uns hierbei um einen

Perspektivwechsel von *festen* Problembedingungen zu *veränderbaren* Bedingungen. Die konstituierenden Bedingungen von Problemen sind dabei ernst zu nehmen, allerdings nicht als feste Bestandteile, sondern als Bedingungen, die gemacht und potentiell veränderbar sind. Ein derartiger Perspektivwechsel kann durch das Herausarbeiten des konflikthaften Charakters sozialgeographischer Probleme angestoßen werden. Wir sind der Auffassung, dass hierbei ein „Umweg“ über den räumlichen Charakter von Problemen hilfreich ist. Konkret wollen wir hierfür hinter den *Festischcharakter* von Raumproduktionen blicken, um Zwecke zu ergründen, die entpersonalisierende und tendenziell entpolitisierende räumliche Strategien motivieren können – insofern diese Strategien nicht im Sinne von herrschaftsoppositioneller Aneignung gebraucht werden.

Um dieses Vorhaben voranzutreiben, ist in einem **ersten Schritt** zu entscheiden, entlang welcher **Raumform(en)** (Territorium, Scale, Place, Netzwerk) das Problem sinnvollerweise zu analysieren ist. In unserem Beispiel lässt sich diese Entscheidung sehr einfach treffen. Der zu analysierende Raum ist die Mietwohnung, welche wir als Territorium, also als Produkt von Territorialisierung analysieren werden. Die räumliche Maßstabsebene (Scale) und Scaling, wie wir sie etwa im Beispiel mit Sebastian Kurz kennengelernt haben, sollen in unserer Betrachtung eine untergeordnete Rolle spielen. Des Weiteren ist es hier weniger zielführend, subjektive Bedeutungszuschreibungen herauszuarbeiten, wie dies etwa bei Place und Place-Making der Fall ist. Auch eine Analyse von Networking kann in diesem konkreten Fall vernachlässigt werden. Um den konflikthaften Charakter herauszuarbeiten, können die bereits genannten Fragen hilfreich sein:

1. Wer zieht zu welchem Zweck Grenzen im Raum (territorialisiert)?
2. Wer oder Was wird dadurch zu welchem Zweck ein- oder ausgeschlossen?

3. Was leistet die räumliche (territoriale) Strategie im Vergleich zu einer nicht-räumlichen (nicht-territorialen) Strategie?

Bereits ohne die Fragen hier im Detail diskutiert zu haben, lässt sich auf einen (immanenter) Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin verweisen. Der Fetischcharakter der Wohnung als sozial produziertes Territorium lässt die Entwicklung des Mietpreises als einen ihr anhaftenden Mechanismus erscheinen. Die Mietpreisentwicklung erscheint entpersonalisiert (Was bedeutet das für die Vermieter*in bzw. die Mieterin?) und entpolitisiert (Ist das gesellschaftlich wünschenswert?). Der Blick auf die soziale Praxis der Territorialisierung lässt hingegen die Wohnung als einen gemachten Raum erscheinen. Die Problembedingung (gestiegener Mietpreis), die im Zuge des problemorientierten Lehrens und Lernens aufgeworfen wurde, stellt sich nun als konflikthaft dar: Das Interesse an einem möglichst hohen Mietpreis der Vermieter*in widerspricht dem Interesse der Mieterin. Die (angedeutete) Analyse der Raumform lädt uns ein, dem sich abzeichnenden Interessenskonflikt näher nachzugehen. Das ist Gegenstand des nächsten Unterrichtsbausteins.

5.4. Unterrichtsbaustein 3: Problem als Widerspruch

5.4.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Vom vordergründigen Konflikt zum hintergründigen Widerspruch zu gelangen, ist das zentrale Anliegen dieses Unterrichtsbausteins. Im letzten Abschnitt ging es um den Anspruch, sozial(geographisch)e Probleme als Phänomene zu verstehen, die sich an der gesellschaftlichen ‚Oberfläche‘ als Konflikte äußern.

Diese Perspektive auf den konflikthaften Charakter eines Problems bildet somit einen ersten Kontrast zur Problemauffassung, die das POL impliziert. Wie in Abschnitt 5.2.4 besprochen, stellt sich beim POL ein Problem, „als ein aus einem (materialen) Außen kommendes Handlungshemmnis oder eine Störung, die das Funktionieren eines eingespielten Praxiszusammenhangs durchbricht“ (Jaeggi, 2014, S. 370), dar. Eine solche Problemauffassung bringt einem konservativen Problemlösungs- und Lernprozess hervor, welcher entlang *unveränderbar* scheinender Bedingung strukturiert ist.

Während es beim POL so scheint, als würde eine vorher stabile Situation durch äußeres Einwirken unstabil werden (z.B. Mieterhöhung), werden wir in weiterer Folge die Suche nach immanenten Problemursachen vertiefen. Wie im letzten Abschnitt diskutiert, lassen sich entlang sozialgeographischer Probleme unvereinbare Ansprüche aufzeigen, die dem Problem eben nicht äußerlich sind (z.B. Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin). Zentrales Anliegen dieses Abschnitts ist es, darzulegen, „dass diese Konflikte nicht etwa Konflikte zwischen zwei unverbundenen Gegnern sind“ (ebd.). Es gilt also, ein sozialgeographisches Problem in seinem *immanenten Charakter* oder seiner „*systematischen Verfasstheit*“ (ebd.) zu untersuchen.

Bei diesem neuerlichen Perspektivwechsel geht es nun um ein Herausarbeiten struktureller Dynamiken, die Konflikte systematisch fördern oder konstituieren. Fraser und Jaeggi (2020) verwenden hierfür die Metaphern des „Vordergrundes“ und des „Hintergrundes“ (ebd., S. 49), womit sie auf hintergründige strukturelle Bedingungen, oder „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ (ebd., S. 90) verweisen, die vordergründige Konflikte vorantreiben. Im letzten Abschnitt haben wir einen immanenten Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin herausgearbeitet. Wir erachten es nun allerdings als wichtig, uns von der Akteur*innen-Ebene einen Schritt zu distanzieren, um die Analyse weiter zu vertiefen und die dahinterliegenden sozialen Rollen, als

„Charaktermasken“ (Marx, MEW 23, S. 100), aufzuzeigen. Hierbei ist es hilfreich, Probleme auf Widersprüchlichkeiten zu untersuchen. Dies ermöglicht strukturelle Dynamiken herauszuarbeiten, ohne dabei in einen Struktur determinismus zu verfallen. Ein so aufgezeigter struktureller Hintergrund im Medium des Widerspruchs kann so als dynamisch und potentiell veränderbar gedacht werden.

Um Anhaltspunkte für eine Analyse zu bieten, die soziale Probleme auf (immanente) Widersprüche untersucht, sollen in weiterer Folge Varianten von (immanenten) Widersprüchen dargestellt werden. Im Anschluss an diesen Exkurs werden wir erneut auf das Mietbeispiel zurückkommen, um anschaulich darzustellen, wie sich sozial(geographisch)e Probleme in ihren zugrunde liegenden Widersprüchlichkeiten untersuchen lassen.

5.4.2. Exkurs: Varianten von (immanenten) Widersprüchen

In der folgenden Darstellung besprechen wir unterschiedliche Formen und Typen von Widersprüchen. Wir zielen mit dieser Darstellung weniger auf Vollständigkeit, als darauf, Konzepte anzubieten, die bei einer vertiefenden Auseinandersetzung mit sozialgeographischen Problemen hilfreich sein können. Eine erste Annäherung an einen Komplex von Widersprüchen soll durch das Konzept der Doppelbindung gelingen:⁶⁰

(1) Doppelbindung oder „double bind“ (Jaeggi, 2014, S. 379): Eine Doppelbindung lässt sich etwa in der Aufforderung erken-

⁶⁰ Während in Kapitel 2 unterschiedliche konkrete gesellschaftliche Widersprüche diskutiert wurden, werden im Folgenden unterschiedliche Varianten von Widersprüchen diskutiert. Insofern schließen sich diese unterschiedlichen Auflistungen von Widersprüchen nicht aus, sondern ergänzen sich.

nen: „Mach was du willst, aber nimm nicht an dieser Demonstration teil!“ Hier sind wir einer widersprüchlichen Botschaft ausgesetzt, da wir zum einen eingeladen werden uns frei zu entscheiden, aber gleichzeitig Einschränkungen hinnehmen sollen. Finden derartige Aussagen Einzug in wissenschaftliche Arbeiten, so ist ihnen ein Verstoß gegen das *Prinzip der Widerspruchsfreiheit* (Popper) vorzuwerfen.

Während solche Aussagen letztlich widersinnig sind, kann allerdings ein Aufzeigen von *Doppelbindungen* in komplexeren Praxiszusammenhängen aufschlussreich sein. So können institutionalisierte soziale Praktiken „verschiedene praxiskonstitutive Normen enthalten, die sich nicht zusammen verwirklichen lassen“ (Jaeggi, 2014, S. 378). Dies trifft beispielsweise auf Arbeitsverhältnisse zu, in denen gleichzeitig die Anforderung besteht, angepasst *und* kreativ zu sein. So lässt sich das Konzept des „Kreativitätsdispositivs“ (Reckwitz, 2013) als Beispiel anführen, welches auf eine solche Doppelbindung von Kreativität und Anpassung verweist: „Kreativität umfasst in spätmodernen Zeiten dabei eine Dopplung von Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ, von subjektivem Begehren und sozialer Erwartung: Man *will* kreativ sein und *soll* es sein“ (ebd., S. 10). Solche Doppelbindungen können in weiterer Folge zu sich widersprechenden Normen und Praktiken führen, oder gar zu komplexeren Widersprüchen, was im Folgenden näher zu unterscheiden ist.

(2) Widersprechende Normen und Praktiken: Unterläuft nun die Aufforderung zur Anpassung die gleichzeitige Kreativitätsaufforderung soweit, dass Kreativität, welche auf Neues zielt und somit über Anpassung hinaustreibt, nicht mehr möglich ist, so lässt sich zwar von einer Doppelbindung sprechen, aber nicht von einem systematischen (dialektischen) Widerspruch. Die Situation wäre letztlich repressiv, da die Aufforderung zur Anpassung die Kreativitätsaufforderung gänzlich verdrängt. In einem solchen Fall lässt sich eine Doppelbindung durch *interne* Kritik aufzei-

gen, da sich auf die anfängliche Forderung nach Kreativität verweisen lässt aber gleichzeitig aufzeigen lässt, dass diese durch ein Anpassungsimperativ ausgebremst wird.

Diese Form von Widersprüchen zwischen Normen und Praktiken ist Ausgangspunkt einer Vielzahl von politischen Bewegungen. Derart lässt sich kritisieren, dass gegen Nachhaltigkeitsziele, die etwa in einem Regierungsprogramm verankert sind, verstoßen wird, oder, dass anerkannte Gerechtigkeitsideale verletzt werden. Durch interne Kritik kann so auf Basis des Widerspruchs zwischen Normen und Praktiken eine Erfüllung der anerkannten Normen eingefordert werden. Während durchaus Fälle denkbar sind, in denen immanente Kritik erstmal nicht möglich ist und sich etwa interne Kritik anbietet, ist allerdings darauf hinzuweisen, dass durch eine voreilige Entscheidung für den Modus interner Kritik gewissermaßen kritisches Potential verschenkt wird. Es empfiehlt sich daher, erst zu überprüfen, ob eine tiefergehende Kritik forciert werden kann. Wie in Abschnitt 3.1 besprochen, hat immanente Kritik gegenüber interner Kritik gewisse Vorzüge. So ist interne Kritik auf bestehende Normen angewiesen und muss somit bestehende Normen als *berechtigt* anerkennen. Dadurch muss letztlich ein „struktureller Konservatismus“ (Jaeggi, 2014, 273) in Kauf genommen werden. Um zu überprüfen, ob immanente Kritik möglich ist, ist der Frage nachzugehen, ob ein systematischer (dialektischer) Widerspruch vorliegt. Diesbezüglich möchten wir im Folgenden auf drei Varianten solcher Widersprüche eingehen, den konstitutiven Widerspruch, den negativen Umschlag und die Dysfunktionale Vereinseitigung.

(3) Konstitutive Widersprüche: In Abschnitt 3.3.2 haben wir dieses „klassische Modell“ (Stahl, 2013, S. 42) immanenter Widersprüche bereits diskutiert. Hierbei ist zu zeigen, dass „zwei Sets von Praktiken und Normen in einem sozialen Handlungszusammenhang *sowohl wirksam sind als auch einander widersprechen*“ (Jaeggi, 2014, S. 379, Hervorhebung im Original), was zu einer systematischen Frustration der Norm führt (vgl. Stahl, 2013,

S. 417). Um dies zu verdeutlichen, soll wiederum das „Kreativitätsdispositiv“ herangezogen werden: „Am Ende ist die einstmals elitäre und oppositionelle Orientierung am Kreativen allgemein erstrebenswert und zugleich für alle verbindlich geworden“ (Reckwitz, 2013, S. 15). Reckwitz skizziert, wie „die minoritären Ideen der Kreativität in eine verbindliche gesellschaftliche Ordnung umgeschlagen“ (ebd., S. 15) hat. So lässt sich ein „Regime des Neuen“ (ebd., S. 20) darstellen, welches sich durch den Widerspruch aus „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (ebd., S. 10) konstituiert. Mit Jaeggi lässt sich dieses „Regime des Neuen“, das „Kreativitätsdispositiv“ nun als immanent widersprüchlich verstehen, da sich argumentieren lässt, dass sich „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (ebd., S. 10) „gegenseitig bedingen [...], sich aber gleichzeitig unterlaufen“ (Jaeggi, 2014, S. 380).

Würden wir dem „Regime des Neuen“, welches sich – wie angedeutet – durch einen immanenten Widerspruch aus Selbstverwirklichung und Verpflichtung erkennen lässt, mit *interner* Kritik entgegentreten, so wäre nur eine punktuelle Kritik möglich. Es ließen sich Situationen kritisieren, in denen Verpflichtungen Selbstverwirklichung hemmen. Dies würde jedoch das „Regime des Neuen“ tendenziell festigen. Als historisches Beispiel lässt sich in diesem Zusammenhang auf die sogenannte „Künstlerkritik“ verweisen. Mit dem Begriff der „Künstlerkritik“ versuchen Boltanski und Chiapello (2006) antikapitalistische Einwände zu fassen, die im Namen von Entfremdung, beispielsweise Situationen kritisieren, in denen Selbstverwirklichung gehemmt wird. Erstaunlich scheint nun, dass im Kontext steigender Projektarbeit mit flachen Hierarchien derartige Kritik – für diese sichtbaren, aber nicht unbedingt stark verbreiteten Arbeitsverhältnisse – überflüssig zu werden scheint. „Künstlerkritik“ wurde auf dem Terrain des Neoliberalen verschoben (vgl. Candeias, 2008, S. 305), was auch an Reckwitz anschließt: „Was sich in der spätmö-

dernen Kultur seit den 1970er Jahren vollzieht, ist nun eine bemerkenswerte Umkehrung: Ideen und Praktiken ehemaliger Gegen- und Subkulturen sind in die Hegemonie umgeschlagen. Das Kreativitätsideal der scheinbar hoffnungslos randständigen ästhetisch-künstlerischen Gegenbewegungen ist in die dominanten Segmente der Gegenwartskultur, in ihre Arbeits-, Konsum- und Beziehungsformen eingesickert und dabei nicht dasselbe geblieben“ (Reckwitz, 2013, S. 14). Während sich also herausarbeiten lässt, dass sich Arbeitsverhältnisse zunehmend an Selbstverwirklichungsansprüchen messen lassen müssen (flachere Hierarchien, projektbezogene Tätigkeiten, etc.), lässt sich gleichzeitig aufzeigen, dass die Forderung nach Selbstverwirklichung „nicht dasselbe geblieben“ ist. Vormalig kapitalismuskritische Einwände wandeln sich zu motivationalen Triebfedern ökonomischer Verwertung. Das Selbstverwirklichungsangebot in entsprechend neu gedachten Arbeitsverhältnissen behebt gewissermaßen ein Motivationsdefizit. Die Lohnarbeit erscheint in diesem Licht weniger als Bürde, sondern vielmehr als Chance sich zu verwirklichen. Das Paradox liegt dabei in der Verkehrung dieser tendenziellen Befreiung aus hierarchischen Arbeitsverhältnissen hin zur Anrufung eines authentischen Selbst, welches zur Selbstausbeutung bis zur „Erschöpfung“ (vgl. Ehrenberg, 2015) angetrieben wird, da eine verfehlte Selbstverwirklichung nun zunehmend zu einem Scheitern wird, das die ganze Person betrifft.

Worauf wir mit diesem Beispiel hinauswollen: Die diskutierte Analyse von Reckwitz legt die strukturellen Bedingungen oberflächlicher Widersprüche und Konflikte offen. Diese können für weiterführende Kritik dahingehend genützt werden, als dass Emanzipationsbemühungen beispielsweise neben den vordergründigen Einschränkungen von Selbstverwirklichung auch die „Bedingungen der Möglichkeit“ (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 52) von Selbstverwirklichung im Kontext des „Kreativitätsdispositivs“ (Reckwitz, 2013) zu berücksichtigen haben:

„Die neue Kritik trifft die kreative Lebensführung jedoch nicht mehr von außen, sondern entsteht aus ihrem Innern. In Ansätzen haben sich im Umfeld der Teilnehmer am kreativen Milieu solche kulturellen Kritikformen ausgebildet, welche die immanenten Widersprüche thematisieren, die sich aus der kreativen und ästhetischen Praxis ergeben. Zugleich haben bestimmte verhältnismäßig neuartige psychische und physische Symptome an Relevanz gewonnen, die sich als unintendierte Reaktionen auf die Anforderungen durch das Kreativitätsdispositiv interpretieren lassen, insbesondere Depressions- und Erschöpfungssymptome sowie Aufmerksamkeitsdefizitstörungen. Dahinter verbergen sich vier Strukturprobleme einer an Kreativität orientierten Kultur [...]: der Steigerungszwang der Kreativität, die Diskrepanz zwischen kreativen Leistungen und kreativem Erfolg, die Aufmerksamkeitszerstreuung und die Ästhetisierungsüberdehnungen“ (ebd., S. 354)

Während die Analyse von Reckwitz insbesondere auf konstitutiven Widersprüchen (Selbstverwirklichung und Anpassung; Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ) basiert, sind im Folgenden noch zwei weitere Varianten von systematischen (dialektischen) Widersprüchen zu diskutieren, der *negative Umschlag* und die *dysfunktionale Vereinseitigung*.

(4) Negativer Umschlag: In manchen Fällen kommt es vor, dass ein Widerspruch in einer institutionalisierten Norm, Praxis oder Lebensform keimhaft angelegt ist, sodass eine ursprüngliche Intention in ihr negatives Gegenteil umschlägt. Ein solcher Fall liegt vor, wenn etwa eine Norm so formuliert ist, dass sie sich im Zuge ihrer Verwirklichung in ihr Gegenteil verkehrt. Als Beispiel lässt sich hierfür etwa auf die „Dialektik der Aufklärung“ verweisen, die wir bereits in Abschnitt 4.1.1 diskutiert haben. Wie dargestellt, postulieren Horkheimer und Adorno eine solche Dynamik in der Entfaltung der Aufklärung. So betrachten Horkheimer und Adorno das Unheil des 20. Jahrhunderts als ein in der Aufklärung

bereits keimhaft angelegtes Phänomen, ohne jedoch – und das erscheint für die Philosophie der beiden Autoren zentral – Aufklärung zur Gänze zu verwerfen. Entlang dieses Motivs des negativen Umschlags analysiert auch Hegel etwa den Terror nach der Französischen Revolution – die Jakobinische Herrschaft – nicht als zufällig Nebenerscheinung, sondern als bereits im spezifisch ausgerichteten Freiheitsmodell angelegt (vgl. Jaeggi, 2014, S. 381).

Auch bei dieser Variante reicht es also nicht einfach aus, einen Unterschied zwischen Absicht und Wirkung aufzuzeigen. Es muss vielmehr ein Zusammenhang zwischen Absicht und divergierender Wirkung ergründbar sein. Hilfreiche Fragen, die einen Widerspruch auf Basis eines negativen Umschlags erkennen und überprüfen lassen, können folgendermaßen lauten:

- Sind im Anspruch, in der Formulierung der Norm, bereits Gründe zu erkennen, die die unbeabsichtigte, gegenteilige Wirkung hervorbringen?
- Lässt sich also ein Zusammenhang zwischen Anspruch und der gegenteiligen Wirkung erkennen? Ist die (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung nicht einfach ein Zufall, sondern lässt sie sich auch auf den Anspruch zurückführen?
- Ist der Anspruch (durch das Eintreten der gegenteiligen Perspektive) trotzdem noch nicht gänzlich obsolet geworden? (Sonst lässt sich auch nicht mehr von einem Widerspruch sprechen)

Ähnlich wie im Falle konstitutiver Widersprüche legt auch das Phänomen eines negativen Umschlags nahe, auf diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren, die solche Verkehren hervorrufen oder begünstigen. In diesem Sinne wurde – so kann zumindest postuliert werden – die heute allgegenwärtige Verselbständigung „instrumenteller Vernunft“ (vgl. Abschnitt 4.1.1) durch die zweckrationale Logik, die Bedingung dafür ist,

im ökonomischen Konkurrenzkampf erfolgreich sein zu können, befördert.

(5) „Dysfunktionale Vereinseitigung“ (Jaeggi, 2014, S. 381): In diesem Fall entsteht ein Widerspruch dadurch, dass vermeintlich getrennte Momente eines Phänomens, die eigentlich eine Einheit bzw. einen funktionalen Zusammenhang bilden, auseinandergerissen und vereinseitigt werden. Durch die Verleugnung einer gegenseitigen Bedingtheit zweier Pole bzw. durch den Versuch, eine Seite eines Gegensatzes zu tilgen, bringt sich auch das andere Moment in Gefahr. Als Beispiel hierfür lässt sich etwa auf die Trennung der Bereiche der Produktion und Reproduktion verweisen. Diesbezüglich merken Fraser und Jaeggi (2020) an: „Lohnarbeit könnte schließlich weder existieren noch ausgebeutet werden, wenn es keine Hausarbeit, Kindererziehung, keinen Schulunterricht, keine affektive Fürsorge und eine Menge anderer Tätigkeiten gäbe, die neue Generationen von Arbeitern hervorbringen, bestehende Generationen auffüllen und soziale Bindungen und ein gemeinsames Verständnis aufrechterhalten“ (ebd., S. 53). Eine hilfreiche Frage, die einen Widerspruch auf Basis einer dysfunktionalen Vereinseitigung erkennen und überprüfen lässt, kann folgendermaßen lauten:

Lässt sich ein Gegenpol bestimmen, der die Gegenseite zwar bedingt, aber gleichzeitig von ihr ausgeblendet/verleugnet wird?

Wie sich diese theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Varianten von (immanenten) Widersprüchen anwenden lassen, soll nun wieder entlang unseres Mietbeispiels diskutiert werden.

5.4.3. Beispiel Mieterhöhung III: Problem als Widerspruch

Wie besprochen, geht es in diesem Unterrichtsbaustein um den Perspektivwechsel vom vordergründigen Konflikt zu (hinter-

gründigen) strukturellen Dynamiken. Konkret soll ein Zusammenhang zwischen dem Interessens*konflikt* von Vermieter*in und Mieterin mit (hintergründigen) strukturellen Dynamiken, die diesen vordergründigen Konflikt begünstigen oder konstituieren, eröffnet werden. Um dies zu ermöglichen, stellen wir Leitfragen zur Verfügung, die dies unterstützen sollen. Die Leitfragen werden wir im Folgenden jeweils *darstellen, kommentieren* und *beantworten*.

Mit Blick auf den im letzten Unterrichtsbaustein herausgearbeiteten Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin, lässt sich fragen:

1. Leitfrage: Wodurch erscheint dieser Konflikt als normal bzw. alltäglich? Gibt es gesellschaftliche *Regeln*, die mit diesem Konflikt in einen Zusammenhang gebracht werden können? Lassen sich Institutionen bzw. soziale Praktiken erkennen, die diesen Konflikt hervorbringen/vermitteln?

Kommentar: Mit dieser ersten Leitfrage soll konkretisiert werden, was – also welche konkrete Institution bzw. welche soziale Praxis untersucht werden soll. In unserem Mietproblem ist dies der Wohnungsmarkt. Wir würden die Leitfrage also folgendermaßen beantworten:

Mögliche Antwort⁶¹: Die divergierenden Interessen zwischen Vermieter*innen und Mieter*innen werden durch Wohnungsmärkte vermittelt und hervorgebracht.

2. Leitfrage: Was spricht für diese (institutionalisierte) soziale Praxis? Was ist positiv an der Institutionalisierung dieser sozialen

⁶¹ Wir möchten betonen, dass die Antworten, die wir hier bereitstellen, Interpretationen der Autor*innen sind. Wir führen diese Antworten zur Verdeutlichung der Fragen und des Beispiels an – nicht um *richtige* Antworten als Lösungsvorschläge anzubringen.

Praxis, was soll sie ermöglichen? Welche Hoffnung, welches *Versprechen* könnte die Institutionalisierung dieser sozialen Praxis begründen?

Kommentar: Auf Basis dieser Vorarbeit lässt sich nun die festgelegte soziale Praxis vertiefend auf (immanente) Widersprüche untersuchen. Wie im vorangestellten Exkurs diskutiert, bedarf es für ein Herausarbeiten von (immanenten) Widersprüchen vorerst einer anerkannten Norm. Um diesen Schritt zu vereinfachen, schlagen wir vor, insbesondere nach dem *Versprechen* der sozialen Praxis zu fragen. Eine mögliche Antwort auf diese Leitfrage kann etwa auf die Wahlfreiheit, die Wohnungsmärkte ermöglichen, zielen:

Mögliche Antwort: Die Zuteilung von Wohnungen nach Marktlogiken ermöglicht die Wahl nach subjektiv gewichteten Kriterien (Größe, Helligkeit, Lage, etc.). – etwa im Gegensatz zu Praktiken, bei denen Wohnungen zentral zugeteilt werden;

3. Leitfrage: (mehrere Varianten, nur ein wählen)

- a) **Widerspruch zwischen Norm und Praxis:** Wird diese Hoffnung (der Wahlfreiheit) erfüllt, oder wird sie auch (teilweise) enttäuscht?
- b) **Konstitutiver Widerspruch:** Lässt sich ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Versprechen der sozialen Praxis und dessen Nichterfüllung erkennen?
- c) **Negativer Umschlag:** Sind im Anspruch, in der Formulierung der Norm, bereits Gründe zu erkennen, die eine (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung hervorbringen? Lässt sich also ein Zusammenhang zwischen Anspruch und der gegenteiligen Wirkung erkennen? Ist die (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung nicht einfach ein Zufall, sondern lässt sie sich auch auf den Anspruch zurückführen?

- d) „**Dysfunktionale Vereinseitigung**“: Lässt sich ein Gegenpol bestimmen, der die Gegenseite zwar bedingt, aber gleichzeitig von ihr ausgeblendet/verleugnet wird?

Kommentar: In diesem Schritt soll es gelingen, das *Problem als Widerspruch* zu fassen. Die konkreten Fragen (3a bis 3d) können dabei hilfreich sein. Wir führen hier alle in Abschnitt 5.4.2 diskutierten (komplexeren) Varianten von Widersprüchen an, damit für den jeweiligen Fall passende Zugänge gewählt werden können. Für das Mietbeispiel orientieren wir uns an Variante b und untersuchen unseren exemplarischen Fall auf einen *konstitutiven Widerspruch*.

Mögliche Antwort: In unserer Antwort argumentieren wir folgendermaßen:

- ⇒ *doppelte Freiheit*: Ein systematischer Zusammenhang lässt sich dahingehend argumentieren, dass nicht nur eine Wahlfreiheit durch die marktförmige Vermittlung gegeben ist, sondern auch eine Freiheit vom *Recht auf eine Wohnung*.
- ⇒ Es lässt sich argumentieren, dass beides Voraussetzungen sind, um einen Wohnungsmarkt zu implementieren. Also einerseits zwar eine Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien besteht, aber gleichzeitig keine Sicherheit besteht, diese Wahl treffen zu können oder überhaupt einen Anspruch auf eine Wohnung stellen zu können.
- ⇒ Die systematische Frustration zeichnet sich nun dahingehend ab, dass zwar eine Wahlfreiheit suggeriert wird, doch gleichzeitig kein Anspruch auf eine Wohnung besteht.

4. Leitfrage: Lässt sich entlang des herausgearbeiteten Widerspruchs eine neue Fragestellung formulieren, die sowohl das Versprechen der diskutierten Praxis ernstnimmt als auch dessen

Nichterfüllung?

Kommentar: Mit dieser Frage soll es gelingen, des Problems als Widerspruch zu konkretisieren. Dabei ist uns wichtig, dass die (dialektische) Spannung bzw. der Zusammenhang zwischen dem impliziten Versprechen (Leitfrage 2) und dessen systematischer Nichterfüllung zum Ausdruck kommt.

mögliche Antwort: Wie lässt sich eine Verteilung von Wohnungen organisieren, die eine Wahlfreiheit ohne Unsicherheit (Anspruch/Recht auf Wohnung) ermöglicht?

5. Leitfrage: Welche Lösungsansätze lassen sich zu dieser neuen Fragestellung im Zuge einer Recherche finden?

Kommentar: Diese Frage soll zu einer vertiefenden Diskussion der Fragestellung aus Leitfrage 4 einladen, um die „Bedingungen der Möglichkeit“ (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 52) zu diskutieren. Es geht also darum, auch die Bedingungen zu diskutieren, die etwas überhaupt erst als Problem erschienen lassen. Diesbezüglich ist es wünschenswert, möglichst viele Ansätze zu sammeln.

mögliche Antwort: Mit Blick auf das Mietbeispiel lässt sich etwa über:

- Beihilfensysteme und sozialen Wohnungsbau nachdenken, um eine Grundsicherheit bei möglichst freier Wahl zu gewährleisten,
- aber auch grundlegender Fragen können in den Fokus geraten, etwa, ob überhaupt mit Wohnraum Profit gemacht werden soll, wie dies etwa die Berliner Initiative „Deutsche Wohnen & Co. Enteignen“ fordert (vgl. Nuss, 2019, S. 10; Zeit Online, 2019).
- Um die Bedeutung dieses Themas zu unterstreichen, lässt sich ergänzend auch auf das *Recht auf Wohnen* im Sinne eines Menschenrechts - „The right to housing“ (United

Nations, 1969) verweisen. In einer diesbezüglichen Untersuchung der UN wird kritisch angemerkt:

„Growing numbers of people across Europe are experiencing a housing crisis. Those denied access to the housing market face poor prospects. Some groups of people are particularly affected and often permanently excluded. These include Roma/Travellers, victims of domestic violence, many people with disabilities, refugees, many migrants, tenants without security, some national minorities and other discriminated groups, as well as people on the lowest parts of the labour market“ (Comissioner for human Rights, 2008, S. 3).

In dieser Phase sollen letztlich Ideen gesammelt werden, die aus der Widersprüchlichkeit des Problems hervorgehen. Während am Ende dieses Unterrichtsbausteins die Ideen vorerst nur gesammelt wurden, gilt es, diese im nächsten Schritt zu verdichten.

5.5. Unterrichtsbaustein 4: ideologiekritische Erfahrung & Sicherung des Lernertrags

5.5.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Bisher ist es gelungen, zu der vermeintlichen Lösung, die durch das POL erarbeitet wurde, Alternativen aufzuzeigen. Der Lösungsansatz aus dem POL, den gestiegenen Mietkosten, durch Sparsamkeit oder durch Versuche, ein höheres Einkommen zu erzielen, entgegenzutreten, eröffnet individuelle Handlungsoptionen. Allerdings lässt sich auf Basis der bisher geführten Diskussion nun auch erkennen, dass das sozialgeographische Problem durch einen solchen Zugang entpolitisiert wird und die Problembedingungen, die gesellschaftlich hervorgebracht sind dadurch letztlich internalisiert werden. Während diese Herangehensweise in Alltagssituationen oft notwendig ist, um ein unmittelbares

Problem zu mildern, erscheint uns ein solcher Zugang in Bildungskontexten zu kurz gegriffen.

Aneignungsorientierte Bildung soll demgegenüber Möglichkeiten eröffnen, die auch über eine Internalisierung der Problembedingungen hinausreichen. In diesem Sinne konnte in einem ersten Schritt dargestellt werden, dass die Problembedingung (gestiegene Mietkosten) nicht einfach gegeben ist, sondern in einem Zusammenhang mit konfligierenden Interessen stehen. Bereits auf dieser Ebene zeichnet sich durch den Blick auf den Interessenskonflikt eine politische Dimension des Problems ab, was dazu einlädt, die Bedingungen in einem reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung näher zu untersuchen. Dies entspricht der Kernidee des dritten Unterrichtsbausteines. Auf Basis einer Diskussion – mit Fokus auf (immanente) Widersprüche – konnten dysfunktionale Aspekte herausgearbeitet werden, die letztlich die Problemsituation mithervorbringen. Im Mietbeispiel zeichnet sich diese Dysfunktion dahingehend ab, dass die Marktlogiken des Wohnungsmarktes gleichzeitig eine subjektive Wahl von Wohnungen ermöglichen sollen, jedoch dabei Bedingungen hervorbringen (Mietpreis), die eine subjektive Wahl letztlich wieder einschränken oder gar verunmöglichen.

Der Blick auf diese Widersprüchlichkeit oder Dysfunktion ermöglicht nun, die *Bedingungen* des Problems (Zuteilung von Wohnungen durch Marktlogiken) zu hinterfragen. Entlang des herausgearbeiteten Widerspruchs konnte diesbezüglich eine konkrete Fragestellung formuliert werden: „Wie lässt sich eine Verteilung von Wohnungen organisieren, die eine Wahlfreiheit ohne Unsicherheit (Anspruch/Recht auf Wohnung) ermöglicht?“ Diese Frage erfährt nicht zuletzt auf Grund der lebensweltlichen Dimension des Themas an Bedeutung. Die neuen Lösungsansätze (sozialer Wohnungsbau, Beihilfen, etc.) bergen nun das Potential den Lösungsansatz, der dem POL entsprungen ist (Sparsamkeit, höheres Einkommen), zu kontrastieren. In diesem Unterrichts-

baustein werden somit unterschiedlichen Lösungsansätze einander gegenüberzustellen. Dieser finale Unterrichtsbaustein soll dadurch den bisherigen Lernertrag vertiefen, sichern und letztlich eine ideologiekritische Erfahrung ermöglichen. Bevor wir ein solches Vorgehen konkret diskutieren, stellen wir im folgenden Exkurs unser Verständnis von Ideologie dar.

5.5.2. Exkurs: Ideologie & Ideologiekritik

In den bisherigen Ausführungen zu den einzelnen Schritten immanenter Kritik haben wir an einigen Stellen auf den Begriff der Ideologie verwiesen. Genauer: Wir haben konstatiert, dass Problemlösungen, die die Bedingungen oder konstituierenden gesellschaftlichen Verhältnisse eines sozialen Problems oder Widerspruches als gegeben voraussetzen, Gefahr laufen ins Ideologische abzugleiten oder umzuschlagen. Was wir in diesem Zusammenhang unter dem Begriff der Ideologie verstehen bzw. wie wir diesen im Kontext dieser Arbeit bestimmen möchten, wird hier dargelegt.

Zunächst sei jedoch eine Warnung ausgesprochen: Denn der Ausdruck ‚Ideologie‘ ist ein mehrdeutiger und damit auch ein schwer ‚handhabbarer‘ Begriff. In alltäglichen Debatten wird er zumeist pejorativ, also abwertend verwendet, wenn man beispielsweise die Aussagen von Mitdiskutant*innen diskreditieren möchte. In manchen Fällen wird vom Ideologiebegriff auch in einem affirmativen Sinne Gebrauch gemacht; wenn man etwa der Überzeugung ist, dass man im Besitz einer „wahrhaftigen“ oder „ethisch höherstehenden“ Weltanschauung ist. Diese Verwendungsweise hebt in aller Regel auf eine positiv bewertete Orientierungsfunktion des Ideologischen ab. Ein solches Verständnis vertrat beispielsweise Wladimir Iljitsch Lenin, der v.a. den mobilisierenden Aspekt von Ideologien hervorhob (vgl. zusammenfassend Jaeggi & Celikates, 2017, S. 102; Haug 1993, S. 12; für eine breitere

Diskussion des Ideologiebegriffs bei Lenin siehe Rehmann, 2008, S. 55ff.).

Aber auch im Feld der Wissenschaft bzw. der philosophischen Theoriebildung ist die Bestimmung des Ideologiebegriffs mehr als eine ambivalente Angelegenheit. Je nach theoretischer Tradition variiert der Inhalt und damit auch die Extension, also der Bedeutungsumfang, dieses Ausdrucks. Der positivistisch inspirierte Soziologe Theodor Geiger (1949 [1978]) betrachtet beispielsweise jedes ideologische Element des Denkens als „falsch“. Für ihn ist der Ideologiebegriff bloßes Instrument „*der Erkenntniskritik*“ (ebd., S. 185, Hervorhebung im Original). Alles, was sich in den Erkenntnisprozess einschleicht, jede subjektive Regung, ist Geiger zufolge Ideologie und damit entbehrlich. Das Problem ist hierbei – und das scheint offensichtlich zu sein –, dass im Rahmen einer solchen Begriffsverwendung nahezu alles, jede menschliche Äußerung, die die Welt nicht eins zu eins abbildet, zur Ideologie verkommt (vgl. etwa Janssen, 1979, S. 14f). Eine ähnliche Stoßrichtung lässt sich in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1985 [2015]) feststellen: Er fasst unter dem Ideologiebegriff in seiner allgemeinsten und „totalen“ Form alles Denken, das in irgendeiner Weise „seinsgebunden“ ist. Unter der „Seinsgebundenheit des Denkens“ versteht er die bloße Tatsache, dass alles Erkennen von einem Standpunkt aus erfolgt, einer Geschichtlichkeit unterliegt und deshalb niemals unabhängig sein kann (vgl. ebd., z.B. S. 70f). Auch diese Bestimmung – so scheint es – gleitet ins ‚Grenzenlose‘ ab. Denn da jedes Denken abhängig ist, ist auch jedes dem Ideologischen zuzuordnen (vgl. z.B. Topitsch & Salamun, 1972, S. 46).

Die beiden Bestimmungsversuchen von Geiger und Mannheim, die hier nur holzschnittartig skizziert werden können, teilen eine weitere Schwäche. Durch ihre ‚Breite‘ geht ihnen der ‚kritische Stachel‘ verloren. Denn wenn man etwas als ‚Ideologie‘ brandmarkt – so ließe sich konstatieren –, möchte man bestimmte For-

men des Selbst- und Weltverhältnisses und nicht jegliches Denken, das eine subjektive Note enthält bzw. sich (politisch) positioniert, einer Kritik unterziehen. Eine zu ‚breite‘ Auffassung des Ideologiebegriffs, die das Kenntlichmachen ‚falscher‘ Weltanschauungen nahezu verunmöglicht, käme – um mit Adorno (1953 [2003]) zu sprechen – einer „Abwehr der Ideologienlehre“ (ebd., S. 31) gleich. Eine hingegen kritische Bestimmung des Ideologiebegriffs lässt sich aus dem Werk Marxens herauslesen. In „Die deutsche Ideologie“ (Marx & Engels, MEW 3) bestimmen Marx und Engels den Begriff der Ideologie als ein „unreines“ Wissen (vgl. auch Bohlender, 2010, S. 50), das sich als „unabhängig“, „immer-während“ und damit als „allgemein gültig“ missversteht. Die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, die ein solches „Missverständnis“ ermöglichen, entstanden Marx und Engels zufolge mit der Trennung zwischen „Hand-“ und „Kopfarbeit“, zwischen geistigen und körperlichen Tätigkeiten. Denn eine rein „geistige Arbeit“, die gleichzeitig von der „herrschenden Klasse“ bestimmt wird (vgl. Marx & Engels, MEW 3, S. 46), neigt zu dem Glauben, von der materiellen Welt und den gesellschaftlichen Verhältnissen unabhängig zu sein. Zentral bei dieser These von Marx und Engels ist nun, dass diese Trennung Ergebnis gesellschaftlicher Bedingungen und damit von Herrschaft ist. Während der Großteil der Menschen in den damals v.a. industriell geprägten Arbeitsprozess „hineingezogen“ und „vernutzt“ wurden, konnte sich ein weit kleinerer Teil vorwiegend „geistigen“ Tätigkeiten, wie z.B. der Planung des Produktionsprozesses, zuwenden. Bereits hier wird deutlich: Marx und Engels verstehen das Ideologische als Ausdruck bzw. Teil der bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Ideologisches kommt durch die herrschaftlich bedingte Trennung von „Geistigem“ und „Materiellem“ erst in die Welt. Gleichzeitig reproduzieren oder fördern Ideologien die bestehenden Verhältnisse, da sie Ausdruck der Herrschenden sind, welche die allgemeine Sicht der Welt prägen und befördern, die „Herkunft“ von Ideologien verschleiern, etwa indem diese in

ihrer Geltung „verallgemeinert“ werden (vgl. ebd., S. 47). Ideologiekritik erschöpft sich in diesem Sinne jedoch nicht im reflektierenden Nachvollziehen dieser „Täuschungen“ oder „Nebelbildungen“ (ebd., S. 26). Es bedarf vielmehr einer verändernden Praxis, welche die gesellschaftlichen Bedingungen von Herrschaft, die Ideologien erst konstituieren, verändern.

Die hier skizzierte Marx'sche Vorstellung über das Ideologische, ist sicherlich eine zu einfache. Denn der Ursprung einer Ideologie kann – heute mehr denn je – nur in den seltensten Fällen einer sozialen Klasse oder Gruppe zugeschrieben werden. Ideologien werden durch eine Vielzahl von Bedingungen und Kontexten bestimmt. ‚Erfolgreiche‘ Ideologien werden – und dies deutet etwa auch der Begriff der „Hegemonie“ nach Gramsci (1991) an – in aller Regel von einem Gros der Bevölkerung mitgetragen. Darum gab es auch in der jüngeren Vergangenheit neuerliche Versuche, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Ideologien theoretisch zu fassen (für einen v.a. auf Marx und Gramsci basierenden Ansatz siehe Haug 1993; für eine Theorie, die sich auch der Poststrukturalismus Foucaults verpflichtet fühlt, siehe Pêcheux 2019). Dennoch verweisen die Überlegungen zum Ideologiebegriff im Frühwerk Marxens bereits auf jene Elemente, die aus unserer Sicht für das Phänomen des Ideologischen ausschlaggebend sind. Ideologien sind demnach

- gesellschaftlich bedingte bzw. beförderte ‚Sinnsysteme‘, die in verschiedenen Formen, etwa als Bewusstseinsinhalte oder diskursive Elemente, auftreten und auch gesellschaftliche Strukturen (mit)prägen können;
- Anschauungen, die aus erkenntnistheoretischer Perspektive ‚Defizite‘ aufweisen, indem sie z.B. Dinge „verkürzt“ darstellen, ungerechtfertigt „verallgemeinern“, so tun, als ob etwas „natürlich“ sei etc.;
- Denksysteme oder diskursive Elemente, durch die ihre

„Defizite“ Herrschaft verschleiern, reproduzieren, befördern und/oder legitimieren.

Unter den Begriff der Ideologiekritik könnte man – in einem weiten Verständnis – alle Maßnahmen oder Interventionen fassen, die versuchen, über herrschaftsstabilisierende Momente aufzuklären bzw. diese zu durchbrechen. Immanente Kritik, verstanden als ein Konfrontieren der bestehenden Gesellschaft mit ihren (vermeintlich verwirklichten) Ansprüchen oder das Aufdecken konstitutiver Widersprüche, lässt sich in diesem Sinne als eine Form ideologiekritischer Intervention verstehen.

5.5.3. Beispiel Mieterhöhung IV: unterschiedliche Lösungsqualitäten

Wenn wir nun erneut auf das Mietbeispiel zurückkommen, dann in der Absicht, die bisher herausgearbeiteten Lösungsansätze einander gegenüberzustellen, um deren unterschiedlichen Qualitäten herauszustellen. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lösungsansätzen soll eine Förderung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) begünstigt werden. Die Herausforderung, die mit einem solchen Anspruch einhergeht, liegt nun darin, weder *ethisch enthaltsam* noch *paternalistisch* vorzugehen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 14). Es soll also eine vertiefende Diskussion der unterschiedlichen Lösungsansätze ermöglicht werden, die die ausgearbeiteten Vorschläge nicht einfach *relativistisch* nebeneinander auflistet, aber trotzdem keine *antipluralistischen* Konsequenzen – im Sinne eines moralisierenden pädagogischen Zeigefingers (vgl. Förster, 2019) – nach sich zieht.

Es stellt sich also die Frage, nach welchen Kriterien die unterschiedlichen Lösungsansätze nun zu diskutieren sind. In Anlehnung an unsere Überlegungen zu Ideologie und Ideologiekritik bietet sich eine Ordnung der Lösungsvorschläge entlang ihres herrschaftskritischen Potentials an. Dies soll ermöglichen, eine

Vielfalt an Lösungsvorschlägen zu bewahren, ohne dabei relativistisch oder normativ orientierungslos zu sein. Für die konkrete unterrichtliche Situation bedeutet dies, sich an möglichen Problemursachen zu orientieren. Die unterschiedlichen Lösungsansätze sind, in diesem Sinne, nach ihrem Potential, mögliche Problemursachen zu beheben, zu unterscheiden. Die Lösungsansätze sind also dahingehend zu diskutieren, wie stark sie auch die (sozial hervorgebrachten) *Bedingungen* von Problemen im Zuge des Lösungsvorschlages berücksichtigen.

Eine solche Herangehensweise schärft den Blick auf unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen. Wie in Abschnitt 5.2.3 diskutiert, wirken Problemlösungsvorschläge, die Bedingungen von sozialgeographischen Problemen (implizit) als gesetzt und unveränderbar vorwegnehmen, herrschaftsstabilisierend und -verschleiern – also in dem vorhin diskutierten Sinne ideologisch. Demgegenüber sind nun Lösungsansätze anzuführen, die sozial hervorgebrachte *Bedingungen* von Problemen in einem reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung fassen. Im Mietbeispiel sind dies etwa Ansätze, die auf Beihilfesysteme zielen. Das Konzept der Wohnbeihilfe verschafft eine Verminderung des Drucks, der mit den Bedingungen einer Verteilung von Wohnungen durch Marktlogiken in Form der Mietpreise einhergeht und somit auch eine Problemmilderung.

Allerdings zeichnet sich nun eine zusätzliche Unterscheidungsmöglichkeit ab: Während der Lösungsansatz, der dem POL entspringt (sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) die Problembedingungen überhaupt vorwegnimmt und sich den Bedingungen anpasst, werden die Problembedingungen im Konzept der Wohnbeihilfe zwar miteinbezogen – jedoch nur kompensiert und nicht verändert. Die zusätzliche Unterscheidungsmöglichkeit läuft nun also darauf hinaus, ob die Problembedingungen kompensiert werden oder eben in grundlegenderer Weise hinterfragt werden. Die zuletzt genannte Strategie zeichnet sich etwa

bei Lösungsansätzen ab, welche die profitorientierte Vergabe von Wohnungen hinterfragen.

Auf Basis dieser Diskussion schlagen wir die folgenden drei Unterscheidungskriterien vor:

1. Problembedingungen werden vorweggenommen: Der Lösungsansatz orientiert sich an den Problembedingungen (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen)
2. Problembedingungen werden kompensiert: Der Lösungsansatz erkennt die Problembedingungen an, aber versucht die Auswirkungen zu kompensieren (z.B. Wohnbeihilfe)
3. Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt, wie dies beim Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe der Fall ist. Ein solcher Lösungsansatz kann Gefahr laufen die Problembedingungen einseitig zu lösen, und so eine Seite des immanenten Widerspruchs aus dem Blick verlieren (z.B. Wahlmöglichkeit nach subjektiven Kriterien). Das bedeutet jedoch nicht, dass eine *Aufhebung* der Spannung, die sich aus den widersprüchlichen Polen ergibt, nicht möglich wäre, ohne dabei beide Seiten des Widerspruchs zu berücksichtigen.

Wie lassen sich nun aber diese Überlegungen in eine konkrete unterrichtliche Praxis übersetzen? In Anbetracht der unterschiedlichen Lösungsansätze, die in den Unterrichtsbausteinen erarbeitet wurden, erachten wir eine zusammenfassende Diskussion als sinnvoll – die gleichermaßen normativ orientiert, wie die Vielfalt der Lösungsansätze bewahrend, strukturiert sein soll. In diesem Sinne schlagen wir eine Diskussion der Lösungsansätze entlang folgender Matrix vor:

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
↓ Tiefe der Analyse	Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)		
	Problembedingungen werden kompensiert		
	Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt		

Tabelle 6: Matrix der Lösungsqualitäten

Das Spannungsverhältnis, welches sich aus dem Anspruch ergibt, einerseits normativ orientiert vorzugehen wie auch andererseits die Vielfalt der Lösungsansätze bewahrend, scheint uns durch diese Matrix erhalten zu bleiben. Zum einen ermöglicht dieses Vorgehen eine Kategorisierung der Lösungsansätze nach den drei dargestellten Unterscheidungskriterien – Problembedingungen werden vorweggenommen (1), Problembedingungen werden kompensiert (2) und Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt (3). In diesem Sinne ist die Matrix suggestiv normativ, da sie eine Ordnung der Lösungsvorschläge nahelegt, welche die Tiefe der Analyse begünstigt. Sie suggeriert also: Je stärker die Problembedingungen hinterfragt werden, desto besser ist der Problemlösungsvorschlag. Dennoch wird kein Lösungsansatz verworfen, da jeweils nach deren Potentialen gefragt wird. So lässt sich etwa zu dem liberal-pragmatischen Lösungsansatz, der aus dem POL hervorgeht und in Anbetracht der gestiegenen Mietkosten eine sparsamere Lebensführung oder ein höheres Einkommen nahelegt, das Potential einer unmittelbaren Handlungsoption auf individueller Ebenen anführen. Durch eine Diskussion entlang dieser Matrix kann dieses Potential Anerkennung erfahren,

aber gleichzeitig durch weitere Lösungsansätze – die sich im Übrigen nicht notwendigerweise ausschließen – kontrastiert werden, um somit auch ein tiefergehendes Verständnis für die Grenzen der jeweiligen Lösungsansätze zu entwickeln.

Auf Basis einer solchen Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten sollte nun auch der Unterschied zwischen aneignungsorientiertem und problemorientiertem Lehren und Lernen deutlich geworden sein. Dieser soll im nächsten Kapitel nochmals zusammenfassend diskutiert werden.

6. Schluss: aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik durch immanente Kritik

In diesem Kapitel sollen die unterschiedlichen Kriterien eines gelungenen Lehr-Lern-Prozesses der jeweiligen Problemorientierungen zusammenfassend gegenübergestellt werden (6.1). Hierfür kommen wir neben dem POL auf Klafkis Zugang der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* (vgl. Abschnitt 4.2.3) zurück und vergleichen diese mit dem von uns betonten Ansatz des aneignungsorientierten Lehrens und Lernens. Außerdem werden wir auf das Verhältnis zwischen Aneignungs- und Mündigkeitsorientierung eingehen (6.2), um Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Zugänge zu erörtern. Durch diese beiden Abschnitte sollten die Konturen einer in diesem Beitrag vertretenen aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik nachgeschärft werden. Dies veranlasst uns dazu, im letzten Abschnitt mögliche Einwände gegen diesen Ansatz zu diskutieren, um diese in Teilen auszuräumen, aber auch die Grenzen einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik auszuloten.

6.1. Über – mit – durch Probleme lernen

Wenn wir auf die in Kapitel 4 geführte Diskussion zu Klafki, Dewey und Jaeggi abschließend zurückblicken, dann lassen sich drei idealtypische Formen von unterrichtlichen Probleminszenierungen bzw. -orientierungen feststellen. Es handelt sich dabei jeweils um ein Lehren und Lernen **über** (1) – **mit** (2) – bzw. **durch** (3) Probleme.⁶²

⁶² Die Unterscheidung zwischen „über“, „mit“ bzw. „durch“ geht auf Schluze und Gryl (in Druck) bzw. Pokraka et al. (in Druck) zurück, wo didaktische Zugänge zum Einsatz von Geomedien diskutiert werden.

Klafkis Variante der Problemiszenierungen mit den ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ (vgl. Abschnitt 4.2.1), zielt letztlich auf ein vertieftes *Problembewusstsein*. Klafki denkt dabei „die Orientierung an solchen epochaltypischen Schlüsselproblemen als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki, 2005, S. 5). Besonders interessant erscheint uns an diesem Zugang zu „einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ das Plädoyer gegen einen klassischen Wissenskanon, welchen Klafki durch einen „Problemkanon“⁶³ (ebd.) ersetzen möchte. Bei Klafkis Problemorientierung geht es nicht unmittelbar um ein *Lösen* von Problemen, sondern um das aufklärende Potential von zentralen gesellschaftlichen Problemen:

„Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usf., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können.“ (ebd.).

⁶³ Klafki ist optimistisch, was die Konsensfähigkeit eines solchen Problemkanons betrifft (was hier jedoch nicht näher diskutiert werden kann): „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z.B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann“ (Klafki, 2005, S. 5).

In diesem Sinne lässt sich mit Klafki tendenziell von einem Lehren und Lernen **über** Probleme (1) sprechen, was letztlich aufklärendes Potential freilegen soll. Pech (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass Klafkis Aufklärungsanspruch zwar über die Potentiale eines bloßen „induktiven Lernens“ hinausgeht, jedoch „außeninitiiert“ und von einem „überlegenen Standpunkt“ erfolgt: „Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen das seinen Ausgangspunkt in den Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt“ (Pech, 2005, S. 3).

Dieser teleologischen Auffassung, also der Sichtweise, dass „Aufklärung [...] nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen“ könne, lassen sich Deweys Überlegungen zu „Demokratie und Erziehung“ (Dewey, 2011) gegenüberstellen. Demnach solle nicht nur *zur* Demokratie, sondern auch gewissermaßen *demokratisch* erzogen werden. Der Lernprozess, welcher durch Deweys Problemorientierung ermöglicht wird, ist auf einer Prozesslogik aufgebaut und bietet als Alternative zu Zielsetzungen, die außerhalb des Prozesses liegen, Kriterien des Gelingens eines Lehr-Lern-Prozesses an (vgl. Abschnitt 4.4.). Dewey zielt dabei stärker auf ein Problem*lösen*, als das etwa bei Klafkis Problemorientierung der Fall ist. Die Probleminszenierung des POL verweist auf eine Lücke, die durch forschendes Lernen zu schließen ist, was als Impuls dient und Schüler*innen so in ein Erarbeiten von Wissen involvieren soll. In diesem Sinne bringen Schüler*innen beim POL den Lerngegenstand – das fehlende Wissen, welches zur Problemlösung dient – mithervor und der Lernprozess ist weniger stark „außeninitiiert“. Es lässt sich also von einem Lehren und Lernen im Umgang **mit** Problemen sprechen (2).

Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Ansätze zeigt sich nun, dass einerseits mit Dewey über Klafkis Problemorientierung hinsichtlich einer schüler*innenseitigen Mitgestaltung am Lehr-

Lern-Prozess hinausgegangen werden kann. Der starke top-down-Charakter („überlegener Standpunkt“), den Klafkis Problemorientierung impliziert, lässt sich mit Deweys POL durch ein auf Kooperation ausgerichtetes Lehr-Lern-Verhältnis – im Sinne eines gemeinsamen Problemlösens – abflachen. Andererseits mangelt es dem POL an einem reflexiven Problembewusstsein, was sich besonders im Umgang mit sozialgeographischen Problemen als Defizit erweist (wie wir ausführlich in den Abschnitten 4.2.2 und 5.2.3 diskutierten).

Diesen beiden Ansätzen konnten wir eine Problemorientierung gegenüberstellen, welche (sozialgeographische) Probleme im Medium des Widerspruchs erschließt (vgl. Kapitel 5). Bei einem solchen Zugang lassen sich auch die Bedingungen von Problemen thematisieren, die gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte erst hervorbringen. Durch den Blick auf die Problembedingungen wird gewissermaßen ein Problem selbst zum Problem („reflexives Problem zweiter Ordnung“, Jaeggi, 2014, S. 245) – da es nun als gesellschaftlich mit-hervorgebracht erscheint und somit diskutierbar geworden ist. Wie bei Klafki lässt sich also ein Problembewusstsein fördern – genauer, ein *reflexives* Problembewusstsein. Im Gegensatz zu einem Lehren und Lernen *über* Probleme – von einem „überlegenen Standpunkt“ aus – konnten wir aufzeigen, dass eine Orientierung am konflikthaften Charakter von sozialgeographischen Problemen auch einen kooperativen Lehr-Lern-Prozess ermöglichen kann, wie beim Lehren und Lernen im Umgang *mit* Problemen. Anders jedoch als beim POL schlagen wir ein immanent-kritisches Erschließen von Problemen vor. Dies bedeutet nun die Lösungen von Problemen *nicht* von den jeweiligen Bedingungen abzuleiten, sondern Lösungsansätze im Zusammenhang mit deren Bedingungen zu erörtern, was letztlich unterschiedliche Lösungsqualitäten erkennen lässt (vgl. 5.5.3). Eine solche Problemorientierung ermöglicht gleichzeitig ein Lehren und Lernen *über* Probleme wie auch *mit* Problemen, was wir als Lehren und Lernen **durch** Probleme (3) bezeichnen.

	<i>Form der Problemstellung</i>	<i>reflexives Problembewusstsein</i>	<i>Partizipation am Lehr-Lern-Prozess</i>
<i>L&L über Probleme (z.B.: epochaltypische Schlüsselprobleme - Klafki)</i>	Problem wird den SuS vorgegeben („Problemkatalog“)	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein	„außeninitiiert“, von überlegenem Standpunkt
<i>L&L mit Problemen (z.B.: POL - Dewey)</i>	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr-Lernprozessen; nicht notwendigerweise vorgegeben	Strukturreflexives Problembewusstsein wird nicht unmittelbar gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
<i>L&L durch Probleme (z.B.: Problem als Widerspruch)</i>	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als Lerngegenstand als auch als Ausgangspunkt	Strukturreflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

Tabelle 7: Ansätze der Problemorientierung

Mit diesen didaktischen Überlegungen zur Problemorientierung und der Betonung eines Lehrens und Lernens **durch** Probleme, versuchen wir den besonderen Merkmalen sozialgeographischer Probleme (vgl. Abschnitt 4.3.2) gerecht zu werden. Gleichzeitig impliziert diese Form der Problemorientierung auch einen bestimmten bildungstheoretischen Hintergrund, der im Folgenden noch zusammenfassend darzustellen ist.

6.2. Zum Verhältnis von aneignungs- und mündigkeitsorientierter Bildung

„Angesichts dieser bildungspolitischen Entwicklungen bedarf es eines neuen Nachdenkens über die Instrumentalisierung von Mündigkeit und über die Bedingungen von Kritik.“ (Messerschmidt, 2010, S. 147)

Es sind zwei Aspekte, welche in diesem Zitat angesprochen werden – die „Instrumentalisierung von Mündigkeit“ und das Nachdenken „über die Bedingungen von Kritik“, die die Überlegungen dieses Buches auf bildungstheoretischer Ebene vorangetrieben haben. Zum einen ist es der Versuch, eine potentielle Instrumentalisierung von Mündigkeit unter gängigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen⁶⁴ zu reflektieren, und zum anderen sind es Überlegungen, die sich um Potentiale und Grenzen von Kritik in Bildungskontexten drehen – was wir auf Besonderheiten eines sozialgeographie-didaktischen Anspruchs zuzuspitzen versuchten.

Wir haben uns in diesem Beitrag weniger zu konkreten bildungspolitischen Entwicklungen geäußert, wie dies in Messerschmidts Zitat der Fall ist, sondern uns stärker auf bildungstheoretische und fach- wie allgemein-didaktische Ansätze konzentriert. Dabei haben wir die untersuchten Konzepte (insb. Klafki und Dewey) mit einer an Adorno orientierten Mündigkeitsvorstellung konfrontiert und auf deren Tauglichkeit – durchaus in Hinblick auf die besondere Beschaffenheit sozialgeographischer Themen – reflektiert (vgl. Kapitel 4). Dies hat uns zur Konzeption eines *aneignungsorientierten* Zugangs in der sozialgeographischen Didaktik geführt. Der Begriff der Mündigkeit, welcher im Zuge dieser

⁶⁴ vgl. beispielsweise die Debatte um eine „Bildungsmeritokratie“ (Becker & Hadjar, 2009; Goldthorpe, 1996; Kreckel, 2004; Solga, 2013); oder mit stärkeren Fokus auf Qualifikationsförderung, die auf Verwertung am Arbeitsmarkt zielt (Mitchell, 2018)

Überlegungen verlorengegangen scheint, wurde von uns nicht etwa auf Grund von konzeptionellen Schwächen zurückgestellt – ganz im Gegenteil. Bildungsansätze, die sich an Mündigkeit orientieren – wie sie in den Schriften der Kritischen Theorie angelegt sind, erachten wir – besonders gegenwärtig – als wichtig. Warum wir den Begriff der Mündigkeit letztlich *nicht* in den Vordergrund stellen, liegt daran, dass dieser Begriff inflationär verwendet wird und mit nahezu beliebigem Inhalt gefüllt wird. So kommt beispielsweise kaum noch ein Lehrplan ohne Bezug auf Mündigkeit aus – auch wenn er noch so stark auf eine Anpassung an gegebene Verhältnisse zielt⁶⁵.

Schütten wir also mit der Betonung einer *Aneignungsorientierung* alten Wein in neue Schläuche? Gewissermaßen schon – allerdings auf Basis zweier verbundener Überlegungen: Zum einen motiviert uns die angedeutete Bedeutungsverschiebung und „Entwertung“ des Mündigkeitsbegriffs dazu, diesen, so wie ihn insbesondere Adorno ausgearbeitet hat, wieder zu **revitalisieren** – und zwar über den Umweg des Konzeptes der Aneignung. Hierbei erscheint uns auch der hier diskutierte Gegenpol von Aneignung – die Entfremdung – als analytisch bereichernde Erweiterung. Damit sehen wir uns auch an die in der Geographiedidaktik lebhaft geführte Debatte um mündigkeitsorientierte Bildung (vgl. z.B. Dorsch 2019), die sich den genannten Entwertungstendenzen entgegenstemmt, anschlussfähig.

Während jedoch Mündigkeit im Sinne Adornos als Spannungsverhältnis zwischen Vergesellschaftung und Individuation, zwischen Anpassung und Eigensinn bzw. Widerständigkeit, gedacht wird, scheint die Idee der *Aneignung* – zumindest auf den ersten Blick – dieses Spannungsverhältnis einseitig aufzulösen. Mit dem

⁶⁵ Eine umfassendere Diskussion lässt sich etwa bei Messerschmidt (2010) finden.

Begriff und Konzept der Aneignung scheint ein Aspekt von Mündigkeit, und zwar jener der Widerständigkeit, stärker betont zu werden. Wenn wir von einer „Instrumentalisierung von Mündigkeit“ sprechen, dann eben, um mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass uns die Momente der Widerständigkeit und des Eigensinns zu Gunsten des Aspekts der Anpassung verloren gegangen scheinen – wie wir dies etwa entlang der Schulbuchbeispiele diskutieren konnten (vgl. 4.1.4 und 4.1.5).⁶⁶ Dennoch darf nicht vergessen werden, dass Mündigkeit – im Verständnis Adornos – stets die Fähigkeit zu beidem bedarf – Anpassung *und* Widerständigkeit. An dieses Zusammenspiel von Anpassung *und* Widerständigkeit knüpfen wir ausführlich in unseren Überlegungen zur Kritik an und insbesondere entlang des von uns favorisierten Modells immanenter Kritik.

Immanente Kritik denken wir (vgl. Kapitel 2 und 3) als zentrale Erkenntnismethode einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik. Wesentliches Merkmal dieser besonderen Form von Kritik ist der Bezug auf eine der sozialen Praxis innewohnenden Norm – gewissermaßen ein Versprechen, auf welches eine soziale Praxis (implizit) verweist. In dieser ersten Phase immanenter Kritik bedarf es einer Annäherung an das Bestehende. Diese Form der Kritik erschöpft sich jedoch nicht in dieser Annäherung, sondern lädt zur Widerständigkeit und zum **eigen-sinnigen Überschreiten des Bestehenden** ein – **jedoch stets unter Berücksichtigung des Bestehenden**, was wir in Kapitel 4 als Aneignung beschrieben haben. Diese Idee einer *Aneignung*, die das Gegebene transzendiert, ist nicht immer und überall möglich, sondern nur in jenen Fällen, in denen ein Zusammenhang zwischen einer Norm oder einem Versprechen, einer sozialen Praxis

⁶⁶ Mit Jaeggi (2014) lässt sich hier von einer „dysfunktionalen Vereinseitigung“ sprechen (vgl. auch Kapitel 5.4.2).

und ihrem Scheitern oder defizitärer Realisierung aufgezeigt werden kann. In diesem Sinne haben wir in Kapitel 3 und 5 von *immanenten Widersprüchen* gesprochen, also von jenen gesellschaftlichen Momenten, die letztlich gesellschaftliche Konflikte begünstigen (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4). Gelingt es solche Bedingungen, welche Konflikte begünstigen, aufzuzeigen, sollte es auch zutreffen, **dass Widersprüche zum Widersprechen einladen**. Eigensinn und Widerspruch gilt es demnach zu fördern, und zwar im Sinne eines immanent-kritischen Denkens, das sich stets an konkreten Gegenständen und Problemen ‚arbeitet‘, sowie stets beide Momente von Mündigkeit – Widerstand und Anpassung – berücksichtigt und gelten lässt.

Das bedeutet: Wir haben durch unsere Überlegungen nicht nur Altes in neuen Kleidern dargestellt. Vielmehr konnten wir uns auf Basis dieser bildungstheoretischen Vorüberlegungen auch Teile der sozialgeographiedidaktischen Debatte in einer neuen Weise aneignen. Diesbezüglich denken wir insbesondere an die Betonung bestimmter Eigenschaften sozialgeographischer Problemstellungen. Anders als es ein an Dewey angelehnter Zugang des POL vorschlägt, versuchen wir insbesondere mit der in Kapitel 5 diskutierten theoriegeleiteten Praxis über eine internalisierte Vorstellung von Problembedingungen hinauszugehen. Letztlich vertreten wir dabei die Auffassung, dass man durch die Berücksichtigung eines reflexiven Zusammenhangs zwischen Problemstellung und ihren Bedingungen besonderen Merkmalen sozialgeographischer Problemstellung besser gerecht wird. Dabei war es uns wichtig, nicht auf ein Lehren und Lernen *über* Probleme zurückzufallen, was – wie im letzten Abschnitt betont – einen starken Top-Down-Charakter aufweist und somit einem offenen „pädagogischen Dialog“ (Klafki, 2007, S. 61) entgegensteht. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass das POL für Besonderheiten sozialgeographischer Problemstellungen spezifiziert und erweitert werden konnte, indem durch die vorgeschlagene immanent-kritische Problemorientierung sowohl eine schüler*innenseitige

Partizipation am Lehr-Lernprozess gewährleistet, als auch ein vertieftes reflexives Problembewusstsein gefördert werden kann.

Ein weiterer Aspekt an einer solchen Auffassung von Mündigkeit, welcher durch das Aneignungsmotiv betont werden soll, ist, dass wir Mündigkeit nicht als ein Ziel, sondern als eine Form eines Verhältnisses verstehen. Wie die Aneignung verlangt auch Mündigkeit nach konkreten Situationen und Gegenständen. Wie wir in Abschnitt 4.1 ausführlich diskutieren konnten, lässt sich erst durch den jeweiligen Charakter einer solchen Beziehung beurteilen, ob es sich um ein entfremdetes oder angeeignetes bzw. mündiges Verhältnis handelt. Damit soll die Vorstellung von Mündigkeit vermieden werden, dass diese wie ein Pokal entgegengenommen werden könne – dass Mündigkeit, wie ein Titel verstanden wird, der am Ende einer Bildungskarriere überreicht wird, oder nicht. Ein solches Verständnis von Mündigkeit steht einem aneignungsorientiertem Bildungsverständnis, welches externe Zielsetzungen zu vermeiden sucht entgegen. Vielmehr bedarf es einer prozessualen Ausrichtung, also eine Orientierung an Gelingenskriterien eines Bildungsverlaufs, welche wir hier diskutiert haben.

6.3. Einwände gegen eine aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik

Abschließend möchten wir uns drei zentralen Einwänden widmen, die häufig gegen eine immanent-kritische Problemorientierung von gesellschaftlichen Phänomenen ins Feld geführt werden. Dabei handelt es sich zum einen um den Vorwurf, die hier vertretene Sichtweise sei zu negativ und wenig konstruktiv (1). Daran anschließend lässt sich der Einwand erheben, es fehle diesem Zugang die Handlungsorientierung (2). Zum dritten fördere immanente Kritik eine zu pessimistische Sicht auf die Welt (3). Diese Einwände sind schwerwiegend und ernst zu nehmen. Zum

einen sind wir jedoch der Auffassung, dass sich diese Einwände zum Großteil ausräumen lassen. Zum anderen können sie – wie wir im Folgenden näher darstellen möchten – behilflich sein, die Grenzen dieses Ansatzes auszuloten.

(1) Ist eine immanent-kritische Problemorientierung zu skeptisch? Ist dieser starke Bezug einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik auf das Verfahren der immanenten Kritik nicht zu negativ? Wäre es letztlich nicht angemessener, wie Klafki nach seiner ‚kritischen Wende‘, sich um eine ‚kritisch-konstruktive Didaktik‘ (vgl. Kapitel 4) zu bemühen? Ohne Zweifel lässt sich immanente Kritik als eine Form von „*negativer Kritik*“ (vgl. Flügel-Martinsen, 2016) auffassen. Klafki bezog sich zwar stark auf Ansätze der Kritischen Theorie, löste sich aber in jenem Punkt von dieser Theorietradition – was sogar in der Bezeichnung seines Ansatzes Niederschlag fand (vgl. Kapitel 4), indem neben einem kritischen Anspruch auch ein konstruktiver gestellt wird. Diese Debatte um die Ausrichtung kritischen Denkens lässt sich in etwa wie folgt zusammenfassen: „Wer Kritik übt, der müsse auch sagen können, wie man es besser machen soll“ (Schweppenhäuser, 2000, S. 18). In Anlehnung an Hegel lässt sich dem relativ einfach entgegenhalten: „Man muß kein Schuster sein, damit man beurteilen kann, ob einem ein Schuh passt“ (ebd., S. 19). Wir sind also davon überzeugt, dass eine Kritik, die nicht auch gleichzeitig ein konstruktives Moment birgt, sehr wertvoll sein kann.

(2) Weniger eindeutig scheint die Frage nach der Handlungsorientierung zu sein. Dieser Vorwurf läuft klassischerweise darauf hinaus, dass mit negativer Kritik keine Handlungsalternativen geboten werden. Die kurze Antwort: Das stimmt! Trotzdem ist diesem Einwand, insofern er als Vorwurf verstanden wird und man diesbezüglich Defizite bei negativer Kritik auszumachen glaubt, zweierlei entgegenzuhalten: Negative Kritik unterbindet keine Handlungen (1), sondern hinterfragt Handlungsoptionen (2). Konkret birgt diese Kritik das Potential von Handlungsoptionen,

die sich als Lösungsansätze inszenieren, z.B. als Kompensationen zu enttarnen. So kann sie dabei helfen, die Grenzen einer suggerierten Handlungsmacht offenzulegen. Wenn beispielsweise in Nachhaltigkeitsdebatten Ansätze wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fairer‘ Konsum, etc., als Lösungsansätze dargestellt werden, also im Sinne einer *verkürzten* Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Handlungsmacht inszeniert werden, um etwa gar den Klimawandel zu bekämpfen, dann lässt sich mit negativer Kritik recht einfach entgegenhalten, dass eine solche „Privatisierung der Nachhaltigkeit“ (Grunwald, 2010) nicht reichen wird und Problemursachen – z.B. auf Wachstum ausgerichtete Ökonomie (vgl. Meadows, 2000) – eher kaschiert als sie aufzeigt. Es lässt sich entlang negativer Kritik darlegen, dass ein solcher Zusammenhang zwischen Stromsparen und Klimaschutz, der, wie wir gezeigt haben, auch in Schulbüchern aufzufinden ist (vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich bei Lehner & Gryl, 2019b), letztlich der Komplexität dieses Problems nicht gerecht wird. Insofern ist es nachvollziehbar, dass der Eindruck entsteht, dass durch negative Kritik eine Handlungsorientierung unterbunden wird. Das Missverständnis, welches diese Sichtweise prägt, liegt darin, dass hier nicht Handlungen, wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fairer‘ Konsum, etc. kritisiert werden, sondern die Auffassung, dass derartige Handlungen die Klimakrise bewältigen könnten. Der Beitrag negativer Kritik zielt eben weniger auf ein Herausarbeiten neuer Lösungsansätze, sondern auf ein Aufzeigen konkreter Schwächen von bereits erkannten Handlungsmöglichkeiten, was jedoch zu deren Verbesserung beitragen soll.

(3) Kritik ist – wie eben dargelegt – nicht dazu verpflichtet, unmittelbar aufzuzeigen, wie es besser zu machen sei. Hinter der Abstinenz konkreter Handlungsvorschläge versteckt sich aber noch mehr. Sie verweist auf die Tatsache einer fehlenden gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungsmacht. Denn immanente Kritik reflektiert auf die gesellschaftlichen Herrschaftsver-

hältnisse und deren Beharrungskräfte. Das heißt, immanente Kritik vermittelt uns auch einen Einblick in unsere eigene Ohnmacht. Auch Adorno äußert sich in einem im Radiogespräch mit Hellmut Becker, dem damaligen Direktor des Instituts für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin, in ähnlicher Weise:

„Ich möchte das Gespräch am liebsten damit schließen, daß wir unseren Zuhörern das Phänomen zu bedenken geben, das gerade im Eifer des Änderungswillens allzu leicht verdrängt wird, daß Versuche, in irgendeinem partikularen Bereich unsere Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen. Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut.“ (Adorno & Becker, 1971, S. 147)

Ohne hier näher auf den historischen Kontext der späten 1960er Jahre eingehen zu können, möchten wir versuchen, diese Gedanken gegen den Vorwurf, immanente Kritik münde in einem pessimistischen Weltverhältnis, wenden. Dieser Einwand kann – wie wir zeigen möchten – für Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden. Dabei scheinen uns zwei Aspekte des Zitats besonders bedeutsam. Der erste: die *Verdrängung* „der überwältigenden Kraft des Bestehenden“, womit die Einsicht in die eigene Ohnmacht kaschiert werde. Um darauf näher einzugehen, lässt sich an die vorhin begonnene Diskussion der Schulbuchbeispiele anknüpfen: Die in den Schulbüchern angebotenen Unterrichtsbausteine, enden auffallend häufig an Punkten, an den alles geklärt zu sein scheint. Dies trifft auch auf Themen zu, die gegenwärtig hoch umkämpft sind, wie beispielsweise die Nachhaltigkeitsdebatte. Bisher hat sich keine soziale Praxis etabliert, die diesem Problem

gerecht zu werden scheint. Anstatt jedoch grundlegende Diskussionen zuzulassen, verharren die Vorschläge zur Bearbeitung der ‚Klimakrise‘ auf der Ebene von Appellen, die nahezu ausschließlich die Eigenverantwortung adressieren. Damit wird der Eindruck vermittelt, als seien es allem voran individuell orientierte Handlungsstrategien, wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fares‘ Konsumieren, etc., welche Nachhaltigkeit und ‚lebbare‘ Lebensweisen garantieren könnten (vgl. Lehner & Gryl, 2019b). Das heißt, Unterrichtskonzepte, die vor allem das individuelle Handeln und seine Eigenverantwortung betonen, suggerieren zwar unmittelbare Handlungsmacht (Mülltrennen, ‚fairerer‘ Konsum, etc.), verabsäumen es jedoch, die gesellschaftlichen Bedingungen und ‚Tiefenstrukturen‘ zu hinterfragen. Diese Ansätze – so scheint es – gehen davon aus, dass die mit einer offen geführten Diskussion verbundenen Ambivalenzen den Schüler*innen nicht zuzumuten wären. Eine solche Verdrängung schafft weder Aneignungspotentiale, noch lassen sich dadurch mündige Verhältnisse zu den Problemstellungen fördern – was uns zum zweiten Aspekt des vorangestellten Zitats führt.

„Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut“ (Adorno & Becker, 1971, S. 147). Übertragen wir diesen Gedanken auf die unterrichtliche Problemorientierung, so lässt sich dieses Zitat auch als eine Anforderung an Ambivalenzfähigkeit verstehen: Behandeln wir im Unterricht, wie dies etwa auch Klafki fordert, Probleme, die gesellschaftlich nicht ‚gelöst‘ sind, so gelangen wir an Punkte, an denen Handlungsmacht eine unmittelbare Einschränkung erfährt – wir werden in diesem Moment gewissermaßen mit unserer eigenen ‚Ohnmacht‘ konfrontiert. Um dies zu verdeutlichen, wollen wir nochmals auf unser Mietbeispiel zurückkommen (vgl. Abschnitt 5.5.3). In der Diskussion rund um dieses Beispiel haben wir vorgeschlagen, die verschiedenen Lösungsansätze entlang ihrer Analysequalitäten

und -tiefe zu ordnen. Dabei haben wir Lösungsansätze unterschieden, die die Problembedingungen einfach setzen und nicht hinterfragen (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) und von Lösungsansätzen abgegrenzt, die die Problembedingungen grundlegend kritisieren (z.B. Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe). Während bei Lösungsansätzen der ersten Kategorie unmittelbare Handlungspotentiale bestehen, ändert sich durch derartige Handlungen nichts an den Umständen, die das soziale Problem hervorbringen. Lösungsansätze der Kategorie, welche die Problembedingungen grundlegend kritisieren, würden Änderungen der Bedingungen der Möglichkeiten bewirken, jedoch stoßen wir als Individuen an die Grenzen unserer Handlungsmacht – wir sind „der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt [...] und zur Ohnmacht verurteilt“ (ebd.). Derartige Lösungsansätze verlangen nach längerfristigen kollektiven Anstrengungen. Für Alltagserfahrungen, die oft nach unmittelbaren Handlungen verlangen, bedeutet dies, dass tatsächlich Handlungen der ersten Kategorie (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) in der jeweils konkreten Situation angemessen sein können, um den unmittelbaren Druck zu mildern. Sie sollten jedoch – und dies wäre unser Anspruch an eine kritische Geographie und ihrer Didaktik – stets im Bewusstsein dessen, dass sie bloßer Ausgleich sind und die Ursachen der Probleme nicht erreichen können, gewählt werden.

Ein solches Bewusstsein vermag es, die Situation sowie das eigene Handeln und seine potentielle Reichweite angemessen einzuschätzen. Eine solche Diskussion lässt sich auf der Grundlage der von uns entwickelten *Matrix der Lösungsqualitäten* (vgl. Tabelle 5, Abschnitt 5.5.3) fördern. So können verschiedene Lösungsansätze und Handlungsstrategien in ihren Vor- und Nachteilen, sowie in ihren Grenzen analysiert und abgewogen werden.

Letztlich – und dies ist uns wichtig zu betonen – löst der hier gestellte Anspruch Ambivalenzen und damit einhergehende Disso-

nanzen nicht auf. Er expliziert diese vielmehr, anstatt sie zu verdrängen. Das heißt, der hier vertretene Ansatz fordert Schüler*innen – etwa in Bezug auf ihre Handlungsmacht – zu einem reflektierten Selbst- und Weltverhältnis auf (anstatt einem unreflektierten Optimismus zu folgen). Ein solcher Blick unterbreitet viele Angebote: Unter anderem lädt er zu politischen Positionierungen jenseits individualisierter Problemlösestrategien und moralischen Appellen an das Handeln Einzelner ein. Dadurch werden Prozesse der Solidarisierung und der kollektiven Willensbildung ermöglicht. In diesem Sinne fördert immanente Kritik ein Verständnis von sich selbst als politisches und damit auch mündiges Subjekt (vgl. Mitchell, 2018) – was wir letztlich als eine *aneignungsorientierte Bildung* verstehen. Damit wollen wir dem Anspruch der „fast unlösbaren Aufgabe [...], weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“ (Adorno 2014, GS 4, S. 67), zumindest ansatzweise gerecht werden.

7. Literatur

- Adorno, T. W. (2003). *Philosophische Frühschriften*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2014). *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (9. Auflage). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. & Becker, H. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959—1969* (25.). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003). Das Bewußtsein der Wissenssoziologie. In: Adorno, Theodor W. (2003). *Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 31-46.
- Adorno, T. W. (1977). *Gesammelte Schriften (GS)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003). *Einleitung in die Soziologie*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1963). *Kulturkritik und Gesellschaft*. München: dtv.
- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Altwater, E. (2015). *Marx neu entdecken*. Hamburg: VSA.
- Barfuss, T. & Jehle, P. (2014). *Antonio Gramsci zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Barrows, H. S. (1985). How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. Springer Pub. Co.
- Becker-Schmidt, R. (2003). Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlagen, empirische Rekonstruktion. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_doppelte_Vergesellschaftung_von_Frauen/index.html (Datum des Zugriffs: 21. Juni 2020).

Literatur

- Becker, L., Candeias, M., Niggemann, J. & Steckner, A. (Hrsg.) (2017). *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Deutsche Originalausgabe, vierte Auflage. Hamburg: Argument.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Beinbrech, C. (2015). Problemorientierter Sachunterricht. In J. Kahlert (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 398–403). UTB.
- Belina, B. (2013). *Raum* (1. Auflage). Westfälisches Dampfboot.
- Belina, B. (2017). *Raum* (2. Auflage). Westfälisches Dampfboot.
- Biebricher, Thomas (2018). *Neoliberalismus*. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Birch, K. & Mykhnenko, V. (Hrsg.). (2010). The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order? New York: Zed Books.
- Blühdorn, I. (2013). Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin: Suhrkamp.
- Bohlender, M. (2010). Die Herrschaft der Gedanken. Über Funktionsweise, Effekt und die Produktionsbedingungen von Ideologie. In: Bluhm, Harald (Hrsg.). *Karl Marx/Friedrich Engels. Die deutsche Ideologie*. Berlin: Akademie Verlag, 41-57.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus* (Broschierte Ausgabe). UVK Verlagsgesellschaft.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buckel, S., Georgi, F., Kannankulam, J. & Wissel, J. (2014). Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analyse kritischer Europaforschung. transcript Verlag.

- Budke, A. & Glatter, J. (2013). Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In M. Rolfes & A. Uhlenzoinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 491–499). Westermann.
- Candeias, M. (2008). Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen. In C. Butterwegge, B. Löscher, & R. Ptak (Hrsg.), *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen* (S. 301–317). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castree, N. (2004). Differential geographies: Place, indigenous rights and ‘local’ resources. *Political Geography*, 23(2), 133–167. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2003.09.010>
- Commissioner for human Rights (2008). *HOUSING RIGHTS: THE DUTY TO ENSURE HOUSING FOR ALL*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FS21_rev_1_Housing_en.pdf
- Cooke, M. (2005). „Avoiding Authoritarianism: On the Problem of Justification in Contemporary Critical Social Theory“. *International Journal of Philosophical Studies* 13(3):379–404. doi: 10.1080/09672550500169182.
- Crenshaw, K. W. (2013). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma, Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (Hrsg.) (2013). *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35–58.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crouch, C. (2011). *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus: Postdemokratie II*. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- derStandard.at (2020). *Kurz malt am Feindbild EU mit*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.de/story/2000118923885/kurz-malt-am-feindbild-eu-mit>

Literatur

- Dewey, J. ([1902] 2011). *The Child and the Curriculum*. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Philo.
- Dewey, J. (2016). *Logik: Die Theorie der Forschung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5., unveränd. Aufl.). Wiss. Buchges.
- Dörre, K. (2012). Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, Klaus, Lessenich, Stephan & Rosa, Hartmut. *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 21-86.
- Ehrenberg, A. (2015). Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart (2. Aufl.). Campus Verlag.
- Emundts, D. & Horstmann, R.-P.(2002). *G.W.F. Hegel. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Feustel, R. (2015). Die Kunst des Verschiebens: Dekonstruktion für Einsteiger. Verlag Wilhelm Fink.
- Finlayson, J. G. (2009). Morality and Critical Theory: On the Normative Problem of Frankfurt School Social Criticism. *Telos*, 2009(146), 7–41. <https://doi.org/10.3817/0309146007>
- Flügel-Martinsen, O. (2016). Negative Kritik. In U. Bittlingmayer, A. Demirovic, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_31-1
- focus.de. (o. J.). *Von wem stammt der Slogan „Laptop und Lederhose“?* FOCUS Online. Abgerufen 18. November 2020, von https://www.focus.de/politik/deutschland/csu/tid-11102/bayern-13-wahrheiten-ueber-die-csu_aid_317304.html
- Förster, F. (2019). Pädagogische implikationen des zeitgenössischen Theaters. Oder: Die Angst vor dem Zeigefinger. In C. Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen: Bildung und Erziehung in*

- der ästhetischen Gegenwart* (S. 141–166). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21891-17>
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2020). *Kapitalismus—Ein Gespräch über kritische Theorie*.
- Geiger, T. (1949 [1978]). *Ideologie und Werturteil* (Auszug). In: Lenk, Kurt (Hrsg.). *Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie*. 8., überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, 184-189.
- Geuss, R. (1983). *Die Idee einer kritischen Theorie*. Königstein/Ts: Hain.
- Giersch, H. (1988). *Der EG-Binnenmarkt als Chance und Risiko*. Inst. für Weltwirtschaft.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of „Meritocracy“. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 255–287). Westview Press.
- Görg, C. (2007). Räume der Ungleichheit. Die Rolle gesellschaftlicher Naturverhältnisse in der Produktion globaler Ungleichheiten am Beispiel des Millennium Ecosystem Assessments. In: Klinger, Cornelia, Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007). *Achsen der Ungleichheit, Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus, 131-150.
- Gramsci, A. (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. 10 Bände*. Berlin und Hamburg: Argument.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen: Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Hogrefe.
- Grunwald, A. (2010). Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit—Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GAI A*, 19, 178–182. <https://doi.org/10.14512/gaia.19.3.6>
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.

Literatur

- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas: Ein Essay*. Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2016). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harvey, D. (1989). *The urban experience*. Johns Hopkins University Press.
- Harvey, D. (2007). *Räume der Neoliberalisierung: Zur Theorie der ungleichen Entwicklung*. VSA-Verl.
- Harvey, D. (2012). *Kleine Geschichte des Neoliberalismus* (1. Aufl.). Rotpunktverlag.
- Harvey, D. (2015). *Siebzehn Widersprüche und das Ende des Kapitalismus* (H. Kober, Übers.). Ullstein.
- Haug, W. F. (1993). *Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Hamburg: Argument.
- Hegel, G. W. F. (1989). *Phänomenologie des Geistes* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2019). *GS 7: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse* (15. Auflage). Suhrkamp.
- Heimann, A. & Wiedermann, K. (2019, Januar 9). *Forscher: Ungebildete Jugendliche sind Gefahr für Demokratie*. <https://www.nrz.de/leben/forscher-ungebildete-jugendliche-sind-risiko-fuer-demokratie-id216167471.html>
- Heinrich, M. (2005). *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling.
- Heinrich, M. (2008). *Weltanschauung oder Strategie? Über Dialektik, Materialismus und Kritik in der Kritik der politischen Ökonomie*. In: Demirović, Alex (Hrsg.) (2008). *Kritik und Materialität*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 60-72.
- Heinrich, M. (2012). *Individuum, Personifikation und unpersönliche Herrschaft in Marx' Kritik der politischen Ökonomie*. In: Elbe,

- Ingo, Ellmers, Sven, Eufinger, Jan (Hrsg.) (2012). *Anonyme Herrschaft. Zur Struktur moderner Machtverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 15-34.
- Heinrich, M. (2016). Wie das Marxsche „Kapital“ lesen? Leseanleitung und Kommentar zum Anfang des „Kapital“. Teil 1. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Schmetterling.
- Hirsch, J. (1995). *Der nationale Wettbewerbsstaat*. Id-Verlag.
- Holz, H. H. (2011). *Dialektik: Problemgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. Einheit und Widerspruch II. Pluralität und Einheit*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Honneth, A. (2007). *Pathologien der Vernunft: Geschichte und Gegenwart der kritischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (Hrsg.). (1995). *Kommunitarismus: Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2013). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (21. Aufl.). Fischer.
- Institut für Sozialforschung (1983). *Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Suhrkamp Verlag.
- Jaeggi, R. & Celikates, R. (2017). *Sozialphilosophie: Eine Einführung*. Verlag C.H.Beck.
- Jank, W. & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle: Alle Schulformen* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Literatur

- Janssen, B. (1979). *Befreiendes Denken. Ideologiekritischer Unterricht nach Bahro und Adorno*. Köln und Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Kant, I. (2013). *Kritik der reinen Vernunft* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam.
- Kauppinen, A. (2002). Reason, Recognition, and Internal Critique. *Inquiry*, 45(4), 479–498.
<https://doi.org/10.1080/002017402320947568>
- Keil, D. & Wissel, J. (Hrsg.) (2019). *Staatsprojekt Europa: eine staats-theoretische Perspektive auf die Europäische Union* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2021). *Klassismus: Eine Einführung* (4. Aufl.). Münster: UNRAST.
- Klafki, W. (1959 [1964]). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Klafki, W. (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Widerstreit Sachunterricht*, 4.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1964). „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“. S. 5–54 in *Didaktische Analyse*, herausgegeben von H. Roth und A. Blumethal. Hannover: Schroedel.
- Klauser, F. (1998). Problem-based learning. Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, (1998) 2, 273–293.
- Klinger, C. & Knapp, G.-A. (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia, Knapp, Gudrun-Axeli &

- Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007). *Achsen der Ungleichheit. Zum Verständnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main/New York: Campus, 19-49.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Campus.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik* (8., aktualisierte Aufl.). Reinhardt [u.a.].
- kurier.at. (2020, Juni 12). *Steuersenkung auf 5 Prozent: Wer etwas davon hat*. [https://kurier.at/wirtschaft/steuersenkung-auf-5-prozent-
wer-etwas-davon-hat/400938920](https://kurier.at/wirtschaft/steuersenkung-auf-5-prozent-wer-etwas-davon-hat/400938920)
- Kurtz, H. E. (2003). Scale frames and counter-scale frames: Constructing the problem of environmental injustice. *Political Geography*, 22(8), 887–916.
- Lefebvre, H. (1993). *The production of space*. Blackwell.
- Lehner, M. & Gryl, I. (2019). Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? *GW-Unterricht*, 4, 5–18. [https://doi.org/10.1553/gw-
unterricht156s5](https://doi.org/10.1553/gw-unterricht156s5)
- Lehner, M., Gryl, I. & Gruber, D. (2021). Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht. *GW-Unterricht*, 1, 40–55. [https://doi.org/10.1553/gw-
unterricht163s40](https://doi.org/10.1553/gw-unterricht163s40)
- Lukács, G. (1977). *Geschichte und Klassenbewußtsein* (2. Aufl.). Luchterhand.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/id/
eprint/253](https://epub.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/253)
- Mannheim, K. (1985 [2015]). *Ideologie und Utopie*. 9., um eine Einleitung erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Marx, K. & Engels, F. (1981). *Marx-Engels-Werke (MEW)*. Berlin/DDR: Dietz.
- Matthes, J. (2009). Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikbericht-

Literatur

- erstattung auf die Einstellungen der Rezipienten (1. Aufl.). Nomos.
- Meadows, D. L. (2000). Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (17. Aufl.). Dt. Verl.-Anst.
- Mehren, R., Mehren, M., Ohl, U. & Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen—Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie und Schule*, 216, 4–11.
- Messerschmidt, A. (2010). Widersprüche der Mündigkeit. In K. Ahlheim & M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 126–148). Ofizin.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. L. (2007). Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Beltz.
- Miggelbrink, J. & Mazzullo, N. E. (2011). Winterweide und Holzlieferant. Interessenkonflikte bei der Waldnutzung in Nordfinnland. *Geographische Rundschau*, 63, 36–42.
- Mitchell, K. (2018). Making workers: Radical geographies of education. Pluto Press.
- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. & Schmidt, H. G. (2007). *Introduction to problem-based learning: A guide for students*. Wolters-Noordhoff.
- Nachtwey, O. (2016). Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Nagel, T. (2015). Der Blick von nirgendwo (M. Gebauer, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, S. & Wagner, G. (Hrsg.) (2013). *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nuss, S. (2019). Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Dietz.

- O’Neill, O. (2000). Starke und schwache Gesellschaftskritik in einer globalisierten Welt. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*; Berlin, 48(5), 719–728.
- Olbrich, A. (2019). Gesellschaftskritik und Kommunitarismus. In W. Reese-Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Kommunitarismus* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16864-3_23-2
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia - International Journal of Geography*, 164, 105–146. <https://doi.org/10.11143/9052>
- Pech, D. (2005). Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung. 4.
- Pêcheux, M. (2019). *Ideologie und Diskurs. Aufsätze*. Wien und Berlin: Mandelbaum.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. CH Beck.
- Pokraka, J., Schulze, U., Gryl, I. & Lehner, M. (in Druck). Bildung. In T. Bork-Hüffer, H. Füller, & T. Straube (Hrsg.), *Handbuch Digitale Geographien. Welt—Wissen—Werkzeuge*. UTB.
- Porsch, R. (Hrsg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Waxmann.
- Postone, M. (1982). Die Logik des Antisemitismus. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 36, 13-25.
- Postone, M. (2003). *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx*. Freiburg: ça ira.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05469-2>
- Quante, M. (2017). Dialektik und Entfremdung. Zur Aktualität der Philosophie von Karl Marx: Ein Gespräch. In: Greffrath, Mathias

Literatur

- (Hrsg.) (2017). *RE. Das Kapital. Politische Ökonomie im 21. Jahrhundert*. München: Antje Kunstmann, 133-154.
- Quante, M. (2018). *Der unversöhnte Marx. Die Welt in Aufruhr*. Münster: mentis.
- Rawls, J. ([1975] 2012). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (Bd. 18). Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2013). Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung (3. Auflage). Suhrkamp Verlag.
- Rehmann, J. (2008). *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.– Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; Bd. 23, Nummer 2, S. 159–182). Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).
- Riedel, M. (1975). Hegels Begriff der bürgerlichen Gesellschaft und das Problem seines Geschichtlichen Ursprungs. In M. Riedel (Hrsg.), *Materialien zu Hegels Rechtsphilosophie* (S. 247–275). Suhrkamp.
- Roberts, M. (2013). Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht. In M. Rolfes (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht ; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (Dr. A, S. 123–133). Westermann.
- Romero, J. M. (2014b). Zur Aktualität immanente Kritik in der Sozialphilosophie. In J. M. Romero (Hrsg.), *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs* (S. 7–29). Bielefeld: Transcript.
- Romero, J. M. (Hrsg.). (2014a). *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung und Entfremdung*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa: Pennsylvania State Univ. Press.
- Schmidt, A. (2018). *Marx als Philosoph. Studien in der Perspektive Kritischer Theorie*. Springer: zu Kalmphen.
- Schulze, U. & Gryl, I. (in Druck) *Geographieunterricht im Zeitalter digitaler Transformation*.
- Schweppenhäuser, G. (2000). *Theodor W. Adorno* (2., verb. Aufl.). Junius.
- Sedlak, F. (Hrsg.). (2007). Reaktanz. In *Psychologie und Psychotherapie für Schule und Studium: Ein praxisorientiertes Wörterbuch* (S. 191–199). Springer Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-211-33660-1_16
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–39). Beltz-Juventa.
- Stahl, T. (2013). *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus-Verl.
- Stahl, T. (2014). Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In J. M. Romero (Hrsg.), *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs* (S. 31–58). Bielefeld: Transcript.
- Topitsch, E. & Salamun, K. (1972). *Ideologie. Herrschaft des Vor-Urteils*. München und Wien: Langen Müller.
- United Nations. (1969). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse—Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. *Fachdidaktik kreuz und quer*, 9–26.

Literatur

- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wallerstein, I. (1990). Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus. In: Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel (1990). *Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg und Berlin: Argument, 39-48.
- Walzer, M. (1990). *Kritik und Gemeinsinn: Drei Wege der Gesellschaftskritik* (Um ein neues Nachw. erg. Aufl., Lizenzausgabe). Berlin: Rotbuch.
- Walzer, M. (2006). Sphären der Gerechtigkeit: Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Campus Verlag.
- Weber, A. (2004). Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. h.e.p.-Verl.
- Weber, M. (1917). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘; der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*.
- Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie: Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Haupt.
- Windisch, M. (2014). Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionale Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript-Verl.
- Winker, G. (2007). Traditionelle Geschlechterordnung unter neoliberalen Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Groß, Melanie & Winker, Gabriele (Hrsg.) (2007). *Queer-/ Feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse*. Münster: Unrast, 15-49.
- Zeit.de (2019, Juni 14). „Deutsche Wohnen & Co enteignen“: Volksbegehren zu Enteignungen geht in die nächste Runde. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-06/deutsche-wohnen-co-enteignung-buergerinitiative-volksbegehren-wohnungsmarkt>

Ziltener, P. (1999). *Strukturwandel der europäischen Integration*.
Westfälisches Dampfboot.

8. Nachwort: Kontroverse zu diesem Band

8.1. Wie kommt man der „Wahrheit“ auf die Spur? Oder vielmehr „den“ Wahrheiten?

Mirka Dickel und Tilman Rhode-Jüchtern

Der vorliegende Band wurde dem Herausgeberteam von den Autor*innen zur Veröffentlichung vorgeschlagen. Dies hat zu tiefgreifenden Diskussionen darüber geführt, ob der Band in der Reihe veröffentlicht werden soll, denn das Herausgeberteam war sich nicht ohne Weiteres einig darüber, wie wir uns von heute aus auf Texte pädagogischer Klassiker beziehen können. So wird in diesem Band auf eine Weise auf Klafki und auf Dewey referiert, die Teile der Herausgeberschaft für diskussionsbedürftig halten. Diese Frage nach der Angemessenheit des Umgangs mit pädagogischen Klassikern ist eine grundsätzliche; sie kann auf den Bereich des Umgangs mit alten Texten und letztlich auch auf den Umgang mit zeitgenössischen Texten übertragen werden, in die eine von der eigenen fremde Denkkultur eingeschrieben ist, die der eigenen fremd ist.

Eine Lösung für den Umgang mit der Frage, ob dieser Band in der Reihe „Praxis Neue Kulturgeographie“ erscheinen kann, haben wir im Gespräch gemeinsam gefunden. Die Reihe trägt das Wort „Praxis“ und „Neu“ als Anspruch und Auftrag; Kommunikation und Diskurs werden als ein Modus von *Praxis* angesehen, etwas *Neues* ist jeweils fokussiert im konkreten Fall.

Unsere Lösung besteht in der transparenten Darstellung unserer Diskussion darüber, wie wir mit pädagogischen Klassikern umgehen können bzw. sollten. Die Argumente werden im Folgenden in einem Gespräch zur Darstellung gebracht. Wir halten die Darstellung der unterschiedlichen Argumentation im Hinblick auf die

Rezeption fremder und/ oder alter Texte auch deshalb für notwendig, weil sie einen besonderen Nerv unserer Zeit trifft.

Besonders in einer „Zeitenwende“ oder in „Zwischenzeiten“ stellt sich die Frage nach der „Wahrheit“ oder auch nach *den* Wahrheiten oftmals in großer Schärfe. Gibt es sichere gemeinsame Fundamente für die Wahrheitssuche oder begegnet man sich nur noch in scharfen „Pros“ und „Contras“? Worauf kann man sich berufen, wenn man sich in verschiedenen Alterskohorten begegnet? Wartet man wie üblich in Paradimenwechseln gar einfach auf das Aussterben der Konkurrenten? Wie identifiziert man Ideologien (die ja nicht per se etwas Schlechtes sind, sondern in der wörtlichen Übersetzung zunächst nur die Lehre von den Ideen)? Gibt es so etwas wie einen Zeitgeist, wenn man sich auf digitalisierte Texte und Daten beschränkt? Wie geht man um mit einem befürchteten oder geleugneten Verlust des kulturellen Gedächtnisses?

Derartige drängende und komplexe Fragen werden klugerweise bereits in der Ausbildung von Lehrkräften gestellt und auf- und abgeklärt, bevor sich die Individuen stundenweise im geschlossenen Seminar oder Fachunterricht (oder im Geographiemachen) dazu verhalten müssen? Einen Beitrag hierzu will das vorliegende Buch liefern.

Es kann sich dabei nicht um die bloße Wiedergabe von Positionen über ein „richtig“ oder „falsch“ handeln, auch nicht um die etwaige Kürzung und das Ignorieren unbequemer Gedanken. Deshalb haben die Herausgeber beschlossen, den Autoren einige kritische Fragen zu stellen. Dies kann am Anfang geschehen, so dass eine Antwort und Erklärung geliefert werden können; dies kann auch am Schluss geschehen, so dass man in Kenntnis des gesamten Textes die Fragen zielgerichtet formulieren kann. Oder man stellt derartige Fragen sowohl allgemeiner am Anfang und konkreter

am Schluss, so dass sich das Buch vom Anfang und am Ende legitimieren kann. Von den Herausgebern wurde die Variante des Fragens am Ende des Buchs gewählt und nunmehr erprobt.

Pädagogische Klassiker lesen in der Gegenwart?

Wie bezieht man sich eigentlich auf klassische Texte über Lernen und Bildung, die zum Beispiel zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Dewey) oder in den 1970er oder 80er Jahren (Klafki) verfasst wurden. Wie lässt sich ein klassisch gewordener pädagogischer Text so lesen, dass er auch für uns heute wichtig und brauchbar werden kann? Was heißt lesen in diesem Kontext? Die Lehre vom Sinnverstehen und richtigen Lesen, der Hermeneutik, macht deutlich, dass hier ein Lesen gemeint ist, das mehr ist als ein bloßes zur Kenntnisnehmen dessen ist, was da im Text steht oder was man von ihm jeweils zur Kenntnis nimmt.

Hermeneutik: Lehre vom richtigen Lesen?

Die Lehre vom richtigen Lesen ist die Hermeneutik. Lesen im hermeneutischen Sinne meint einen Figurationsprozess. Im Zuge des Lesens figuriert sich Sinn, stellt sich Verstehen ein. Im Zuge dieses sinneröffnenden Leseprozesses lesen wir nicht einfach nur etwas, was buchstäblich geschrieben steht, aus dem Text heraus, noch lesen wir bloß etwas in den Text hinein, was uns aufgrund unserer individuellen Erfahrungen plausibel ist. Sinnstiftendes Lesen lässt sich vielmehr als Begegnung zwischen dem Leser und dem Text beschreiben, und in dieser Begegnung figuriert sich Sinn.

Gelingendes Lesen durch Wertschätzung?

Ob eine lesende Begegnung mit dem Text gelingen kann, ist im Kern eine Frage der Anerkennung. Nähere ich mich dem Text in einer Weise, in der ich davon ausgehe, dass der Text mir etwas zu sagen hat? Diese Grundhaltung der Neugier und des Interesses auch dem klassischen pädagogischen Text gegenüber ist notwendig, wenn die Auseinandersetzung mit dem Text produktiv werden soll. Produktiv heißt, dass ich etwas sehen kann, das etwas erkennbar wird, was ich nicht schon wusste, bevor ich den Text zur Hand genommen habe. Das ist Lesen in einem wissenschaftlichen Sinne, das zugleich ein sich seiner Verantwortung bewusstes Lesen ist.

Was wäre ein Lesen im unverantwortlichen Sinne?

Den alten Philosophen, also den eigentlichen Experten für sinnstiftende Offenheit, wird paradoxerweise häufig vorgeworfen, dass sie auf eine ganz andere Weise mit den Texten der Früheren umgegangen sind. Sie haben sie zur Hand genommen und „weggebürstet“, um die eigene philosophische Idee als heller und durchdachter darstellen zu können. Diese Fundamentalkritik folgt einem strategischen Anliegen, nämlich die eigene Theorie stark zu machen. Hier handelt es sich um eine bloße Verzweckung, die den führen Texten nicht gerecht wird, da das Ergebnis der Textdeutung schon vor dem Lesen festgelegt ist. Es ist das Gegenteil einer ergebnisoffenen Auseinandersetzung. Die Form der Kritik, die hier in Anschlag gebracht wird, folgt dem strategischen Kalkül. Indem etwas in den Text hineingelegt wird zum Zwecke der Abgrenzung und Hervorhebung des Eigenen, kultiviert man eine relativistische Position, nämlich die Idee der Beliebigkeit der Textaussage je nach subjektivem Deutungsmuster. Hinzu kommt, dass einer Kritik, die einem strategischen Kalkül folgt, immer auch die Idee innewohnt, dass das eigene Denken komplexer ist,

als das, was die Früheren schon gedacht haben. Dieser Praxis einer Defizitorientierung ist eine teleologische Grundannahme eingeschrieben, nämlich, dass wir heute aufgeklärter und reflektierter sind als unsere früheren Kolleg*innen.

Was heißt verantwortliche Lesepraxis konkret?

Man muss sich mit Vorsicht und Bedacht diesen altmodischen Theoriegebäuden nähern, um ihren eigenen Gehalt nicht zu verpassen. Gerade aus fachdidaktischer Perspektive wäre es sinnvoll, das Verhältnis der Anerkennung den alten pädagogischen Texten gegenüber zu wahren und sich produktiv auf die früheren Texte zu beziehen. Das bedeutet vor allem, den Entstehungskontext der Texte zu berücksichtigen, die ganz anderen gesellschaftlichen und kulturellen Lagen und die anderen individuellen Lebensverhältnisse und spezifischen Anliegen der Autor*innen. Denn jeder Text hat einen Sitz im Leben. Auf rechte Weise bzw. richtig zu lesen heißt diesbezüglich, den Text angemessen historisch, also im Hinblick auf das zeitgeschichtliche Verstehen, und systematisch, d.h. im Hinblick auf die Rekonstruktion des logischen Verständnisses der Welt zu deuten. Dann lässt sich erfassen, ob das, was die klassischen Texte zu verstehen geben, vertretbar ist oder nicht. Hatten die früheren Autoren mit dem, was sie gesagt haben, recht? Und schließlich wäre von dort aus zu überlegen, was an den Texten als „wahr“ anerkannt wird oder, was ggf. relativiert oder berichtigt werden muss.

Wie wird über das Lesen klassischer Texte Neues erkennbar?

In dieser hermeneutischen Manier, die den Text zunächst als ein Fremdes ansieht, das uns gleichwohl etwas zu sagen hat und uns in der Begegnung verändert, werden wir den alten pädagogischen Texten gerecht. Und gerade die Denkkulturen, die im zeitgenös-

sischen Wissenschaftsdiskurs nicht aufgehen oder ganz verschwinden, sondern – aus heutiger Sicht – Wege abseits des Mainstreams beschreiten, sind in einer guten Position, Neues und Zukunftsweisendes hervorzubringen. Denn so kommt man in die Lage auch das zu sehen, was in der wissenschaftlichen Matrix als blinder Fleck mitgenommen wird. In diesem Sinne gibt es im Sprach- und Gedankenspiel des Wissenschaftsdiskurses immer auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die auf frühere Theorien und TheoretikerInnen zurückkommen, so dass sich aktuelle Verhältnisse wie in einem Spiegel oder überhaupt erst erkennen lassen. Im modischen Vokabular: Zukunft basiert auf Herkunft.

Welcher Kritikbegriff liegt der Auseinandersetzung mit klassisch pädagogischen Texten zugrunde?

Ein hermeneutischer Umgang mit vermeintlich alten oder gar veralteten pädagogischen Theorien erfordert eine Kritik, die sich gleichzeitig auf das eigene Tun richtet. Diese Form der Kritik ist gemäß Horkheimer und Adorno implizit und immanent Aufklärung der eigenen Verstehenspraxis.

8.2. Über Herausforderungen in Verbindung mit theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweisen

Inga Gryl, Michael Lehner und Dominik Gruber

Eine kritische Auseinandersetzung in einem Band und über einen Band zur immanenten Kritik erscheint nur konsequent. Insofern möchten wir diese aktive Auseinandersetzung eingehen mit einer Antwort auf den Einlass, den ein Teil des Herausgeber*innenteams eingebracht hat.

Die vorliegende Entgegnung wird aus zwei Rollen heraus geschrieben: Hauptsächlich geschieht dies aus der adressierten Rolle der Autor*innenschaft heraus, die wir uns teilen. Zusätzlich ist es auch die Rolle einer Herausgeberin, die diesen Band auch aus dem Blickwinkel für die Reihe *Praxis Neue Kulturgeographie* als geeignet empfindet. In diesem (heterogenen) Spannungsfeld aus Autor*innen und Herausgeber*innen haben sich im Zuge der Einreichung des Bandes umfangreiche, interessante Diskussionen ergeben, die über die thematisierte Lesepraxis allein hinausgehen. Da letztere sich aber als Fokus der Kritik herauskristallisiert hat, wollen wir auf diese im Besonderen eingehen, und dabei insbesondere unsere Methodik reflektieren.

Empirische Forschung ist kaum mehr ohne eine Diskussion der Methodik denkbar. Hinsichtlich theoretisch-konzeptioneller Arbeitsweisen ist hingegen gelegentlich zu vernehmen, dass „in der Theoriearbeit größte Freiheit regiere und auch Stilformen erlaubt seien, die dem Essay entsprechen“ (Tenorth, 2013, S. 89). Obgleich wir der Auffassung sind, dass auch die „Arbeit an der Theorie“ (ebd.) als eine wissenschaftliche Praxis zu verstehen ist, die an „methodisch organisierte Kommunikation“ (ebd.) gebunden ist, haben wir unsere diesbezüglichen Zugänge im vorliegenden Band eher randlich ausgeführt. In diesem Sinne erachten wir die

Fragen der beiden Herausgeber*innen als einen willkommenen Anlass, um dies nachzureichen und schärfen.

Unser Zugang zu pädagogisch-didaktischen Klassikern

Wir haben uns zweier Methoden aus dem breiten Spektrum der Theoriearbeit bedient. Zum einen geht es dabei um den „Theorieimport“ (Tenorth, 2013, S. 96). Mit dem vorliegenden Beitrag versuchen wir demnach Ansätze aus sozialphilosophischen Debatten in (geographie-)didaktische Debatten einzuführen bzw. zu ‚importieren‘. Hierbei handelt es sich etwa um Konzepte wie ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ oder Praktiken wie ‚immanente Kritik‘. Zum anderen bedienen wir uns der „theoretischen Rekonstruktion“ (ebd., S. 95). Während ein, von den beiden Herausgeber*innen betonter, hermeneutischer Anspruch, der eine mögliche methodische Herangehensweise ist, den Gegenstand kontextualisiert wiederzugeben versucht, geht es bei einer Rekonstruktion stärker darum, die Konzepte „für die aktuelle Diskussion wiederher[z]ustellen“ (ebd.). Wir beanspruchen also Ansätze von pädagogisch-didaktischen Klassikern, wie Klafki oder Dewey, auf eine ‚aktuelle Diskussion‘ bzw. Praxis zu beziehen, die wir auf Basis des Theorieimports etwa entlang der genannten Konzepte von ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ führen. Wir verfolgen demnach, und dazu erweist sich die gewählte Methode als kohärent, einen gegenwartsorientierten Zugang zu pädagogisch-didaktischen Klassikern für eine *Praxis* gegenwärtiger bzw. *Neuer* Kulturgeographie unter Berücksichtigung anschlussfähiger kontemporärer Theoriediskurse. Dies bedeutet keineswegs, dass die Rekonstruktion eine Lesart ist, die den klassischen Text vorab be- oder entwertet. Sie greift im Gegenteil das auf, was für gegenwärtige Praktiken bereichernd sein kann – sie fordert auf, Texte mit gegenwärtigen Fragen neu zu durchdenken.

Über Konservieren und Aktualisieren

Im Unterschied zu einem ideengeschichtlichen Anspruch, der sich durch einen kontextualisierenden-konservierenden Charakter auszeichnet, lässt sich bei der von uns verfolgten theoretischen Rekonstruktion vielmehr von „Kreuz-Befruchtung und Aktualisierung“ (ebd., S. 95) sprechen. Wenn wir also bestimmte Konzepte von Klafki bzw. Dewey hervorheben und andere zurückstellen, dann mit dem Anspruch, diese auf ihr Potential hinsichtlich einer ‚aneignungsorientierten geographischen Bildung‘ (wie wir den bildungstheoretischen Zugang im vorliegenden Band benennen) zu befragen – eben im Sinne einer ‚Kreuz-Befruchtung‘ und ‚Aktualisierung‘. Wir tun dies auch im Bewusstsein, dass unsere Herangehensweise und Intention, auch, aber nicht nur auf Grund von unterschiedlichen zeitlichen Kontexten, von anderen epistemologischen Zugänge getrieben wird als die, die sich in den von uns herangezogenen Quellen, in denen wir wertvolle Beiträge für unsere Arbeit finden, zeigen .

Zwischen Analyse und Kritik

Nun lässt sich die beschriebene Theoriearbeit möglicherweise schnell als eine „positionelle Kritik“ (ebd., S. 91) – oder ‚*externe Kritik*‘, wie wir diese Kritikform im vorliegenden Band auch ausführlich diskutieren – missverstehen; als eine Kritikform, die den Gegenstand mit der eigenen Orientierung abgleicht und etwaige Abweichungen von der eigenen Position als defizitär erachtet. Der Unterschied zwischen unserem Vorgehen und dieser tatsächlich problematischen Form von Kritik liegt nun darin, dass wir die genannten pädagogischen Klassiker nicht *an sich* kritisieren, sondern sie hinsichtlich unserer Suche nach einer ‚aneignungsorientierten geographischen Bildung‘ kritisch befragen. Unser Fokus liegt dabei auf einer kritischen Analyse ihrer diesbezügliche Anschlussfähigkeit.

Es geht uns also nicht darum, über Klafki und Dewey zu streiten, oder ihre herausragende Bedeutung für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Gestaltung von Bildungsprozessen generell in Frage zu stellen, sondern für uns steht der Beitrag ihrer Konzepte zu einer Diskussion über eine ‚aneignungsorientierte geographische Bildung‘ im Fokus. Besonders ein hermeneutischer Zugang, wie ihn die beiden Herausgeber*innen nahelegen, welcher „den Text [...] als ein Fremdes ansieht, das uns gleichwohl etwas zu sagen hat und uns in der Begegnung verändert“, sollte einen solchen Unterschied (an)erkennen können.

Unterschiedliche Lesepraktiken, passend zum Erkenntnisinteresse und Forschungsvorhaben

Die Ausführungen zu unserer Herangehensweise sollen deutlich machen, dass es durchaus sinnvoll ist, von unterschiedlichen Zugängen zu pädagogisch-didaktischen Klassikern zu sprechen. So kann etwa ein Lesen, das sich an der „Wertschätzung“ der rezipierten Texte orientiert („Ob eine lesende Begegnung mit dem Text gelingen kann, ist im Kern eine Frage der Anerkennung“), von dem in diesem Beitrag gewählten Zugang unterschieden werden, welcher die Klassiker hinsichtlich einer bestimmten Problemstellung befragt.

Wir sind also nicht der Auffassung, dass sich von *der* richtigen Lesepraxis, oder *dem* richtigen Umgang mit Klassikern sprechen lässt, sondern dass es sinnvoll ist, sich anlassbezogen für eine Methodik zu entscheiden. Wir stimmen somit zu, dass es etwa für eine *ideengeschichtliche* Darstellung aufschlussreich ist, „den Entstehungskontext der Texte zu berücksichtigen, die ganz anderen gesellschaftlichen und kulturellen Lagen und die anderen individuellen Lebensverhältnisse und spezifischen Anliegen der Autor*innen“. Wir haben uns jedoch stärker problemorientiert den genannten Klassikern genähert, dahingehend, was wir aus

Nachwort

ihnen für eine ‚aneignungsorientierte geographische Bildung‘ lernen können und haben dadurch *eine* methodisch fundierte Form der Wertschätzung realisiert.

Die hier ausschnitthaft dargestellte Kontroverse hat uns als Autor*innen zu einer genaueren Ausführung unserer theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweise verpflichtet – in diesem Sinne stimmen wir mit den Herausgeber*innen überein, dass die Offenlegung dieser Diskussion diesen Band im großen Maße bereichert.

Literatur

Tenorth, H.-E. (2013). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 89–100).

Praxis Neue Kulturgeographie

hrsg. von Prof. Dr. Mirka Dickel (Universität Jena), Prof. Dr. Inga Gryl (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Universität Frankfurt am Main) und Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena)

Christian Dorsch

Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung

In einer durch Digitalität geprägten Welt bleibt Mündigkeit von besonderer Relevanz. Die mit dem Digitalen verbundenen Praktiken üben einerseits Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Nutzerinnen und Nutzer aus, andererseits setzen sie Reflexivität, ein Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein und Autonomie voraus. Da die damit verbundenen Prozesse raumwirksam werden, sind sie auch Thema der geographischen Bildung. Die Studie geht der Frage nach, wie E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung für eine mündigkeitsorientierte Bildung in der Digitalität förderlich sein kann.

Bd. 16, 2022, 202 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-15162-9

Alexandra Budke; Frank Schäbitz (Hrsg.)

Argumentieren und Vergleichen

Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken

Argumentieren und Vergleichen sind zentrale Handlungen im Unterricht aller Fächer, die dazu dienen, tiefgreifende Verständnis- und Bewertungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen.

Der Band gibt einen Einblick in den aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand zum Argumentieren und Vergleichen und möchte zur Diskussion über den Zusammenhang zwischen diesen beiden Handlungen im Unterricht anregen. Es werden fachdidaktische Konzeptualisierungen des Argumentierens und des Vergleichens vorgestellt und empirische Ergebnisse zu den Argumentations- und Vergleichskompetenzen der Schülerinnen und Schüler präsentiert.

Bd. 15, 2021, 332 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14965-7

Mirka Dickel; Matthias Kowasch (Hrsg.)

Geographien Ozeaniens

Fachliche Annäherungen und Didaktisierungsvorschläge

Bd. 14, 2020, 188 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14048-7

Teresa Segbers

Abenteuer Reise

Erfahrungen bilden auf Exkursionen

Bd. 13, 2018, 372 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13932-0

Ina Jeske

Raumwahrnehmung und Rauman eignung von Kindern in ländlichen Siedlungen Deutschlands

Der ländliche Raum als Feld einer raumbezogenen Kindheitsforschung

Bd. 12, 2017, 426 S., 44,90 €, br., ISBN 978-3-643-13721-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Inga Gryl; Antje Schlottmann; Detlef Kanwischer (Hrsg.)

Mensch:Umwelt:System – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht

Bd. 11, 2015, 280 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13125-6

Alexandra Budke; Miriam Kuckuck (Hrsg.)

Geographiedidaktische Forschungsmethoden

Bd. 10, 2015, 482 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-13121-8

Antje Schneider

Geographiedidaktische Reflexivität

Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick

Bd. 9, 2013, 336 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11790-8

Itta Bauer

Jugendgeographien

Ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz in Theorie und Praxis

Bd. 7, 2010, 312 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-10511-0

Mirka Dickel; Georg Glasze (Hrsg.)

Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik

Bd. 6, 2009, 192 S., 24,90 €, br., ISBN-DE 978-3-8258-1718-3,

ISBN-CH 978-3-03735-888-7

Henning Mertens

Bioenergie

Diskursiv produzierte Erzählungen zum Klimawandel

Bd. 5, 2008, 104 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1397-0

Martin Scharvogel

Erzählte Räume

Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes

Bd. 4, 2007, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-8258-0929-4

Mirka Dickel; Detlef Kanwischer (Hg.)

TatOrte

Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert

Bd. 3, 2006, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-0070-9

Mirka Dickel

Reisen

Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik

Bd. 2, 2005, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-8602-6

Joachim Schindler

Syndromansatz

Ein praktisches Instrument für die Geographiedidaktik

Bd. 1, 2005, 104 S., 9,90 €, br., ISBN 3-8258-8599-2

Praxis Neue Kulturgeographie

In diesem Buch wird diskutiert, inwiefern immanente Kritik zu einer geographischen Bildung beitragen kann. Ein immanent-kritisches Erschließen von Lehr-Lern-Gegenständen, also eine Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen auf Basis einer spezifischen Form kritischer Gesellschaftsanalyse, verweist auf widersprüchliche Zusammenhänge. Eine Vermittlung im Medium derartiger Widersprüche birgt besondere Potentiale für eine geographische Bildung, die, neben Einsichten in vielschichtige Zusammenhängen, auch eine politische Urteilsbildung fördert.

Michael Lehner lehrt und forscht seit 2018 an der Universität Duisburg-Essen am Institut für Geographie/Institut für Sachunterricht. Er promoviert zum Thema problemorientierten Unterrichts in der geographischen bzw. sachunterrichtlichen Bildung.

Dominik Gruber arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Feld der Sozialpsychiatrie und ist gegenwärtig Doktorand an der Universität Innsbruck (Institut für Soziologie). Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Sozialpsychiatrie in Theorie und Praxis, Soziologische Theorie, Kritische Theorie, Diversität und Intersektionalität, Ideologien der Ungleichheit.

Inga Gryl lehrt und forscht seit 2014 in der Didaktik des Sachunterrichts am Institut für Geographie an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Digitalität und Bildung, Lehrer*innenprofessionalisierung, geographische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Innovativität in der Schule.

978-3-643-15326-5



9 783643 153265

LIT

www.lit-verlag.de

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.52038/9783643153265

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230925-112925-6



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.