

Christian Leineweber

DIE VERZEIT- LICHUNG DER BILDUNG

Selbstbestimmung
im technisch-medialen Wandel

[transcript] Pädagogik

Aus:

Christian Leineweber

Die Verzeitlichung der Bildung

Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel

September 2020, 274 S., kart., 2 SW-Abb.

35,00 € (DE), 978-3-8376-5019-8

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5019-2

Zeitstrukturen haben – vor allem durch technisch-mediale Entwicklungen im Zuge der Entfaltung moderner Gesellschaften – zunehmend einen Einfluss auf Bedingungen des selbstbestimmten Handelns. Auf Grundlage dieser Beobachtung stellt Christian Leineweber die Frage nach dem Verhältnis von Selbstbestimmung und Zeit. Mit einem Blick auf die Verzeitlichung der Bildung sucht er eine bildungstheoretische Antwort auf diese Frage im Feld der Medienpädagogik.

Christian Leineweber (Dr. phil.) ist Bildungswissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik an der FernUniversität in Hagen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungstheorie, mit Schwerpunktsetzungen auf Selbstbestimmung, digitaler Beschleunigung sowie dem Verhältnis von Subjekt, Technik und Medialität.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5019-8

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Selbstbestimmung und Bildung: Normative Eingrenzungen und bildungstheoretische Fundierungen	15
2.1	Vorbemerkung: Die Dauerkrise der Bildung und die Funktion der Bildungstheorie	19
2.2	Selbstbestimmung und die Idee der Aufklärung	24
2.3	Die Beziehung zwischen Subjekt und Welt als theoretischer Ort von Bildung	33
2.4	Aneignung und Selbstbestimmung: Zum Prozess der Bildung	42
2.4.1	Theoretische Eingrenzungen: Aneignung und die Erfahrung des Fremden	44
2.4.2	Vom Datum der Welt zur Bildung des Subjekts: Die informationstechnische Struktur von Aneignungsprozessen	46
2.4.3	Aneignung und die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung	49
2.5	Erstes Zwischenfazit: Bildungstheoretische Grundbedingungen von Selbstbestimmung	55
3	Zeit im Kontext von Bildung	59
3.1	Zeit und Bildung: Eingrenzungen des Forschungsfeldes und Positionierung	63
3.2	Zeit und die Beziehung zwischen Subjekt und Welt	72
3.3	Zweites Zwischenfazit: Eckpunkte einer bildungstheoretisch anschlussfähigen Charakterisierung von Zeit	75
4	Phänomenbereiche subjektiver Zeitlichkeit	79
4.1	Zeit und Zeitbewusstsein: Philosophische Perspektiven auf Zeit	80
4.1.1	Zeit als reine Form der Anschauung (nach I. Kant)	82
4.1.2	Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (nach E. Husserl)	87
4.1.3	Zeitbewusstsein und qualitatives Erleben (nach H. Bergson)	91

4.1.4	Geschichtlichkeit und Subjektivität (nach M. Heidegger).....	97
4.2	Zeit und Sozialität: Soziologische Perspektiven auf Zeit.....	103
4.2.1	Zeit als lebensweltliches Strukturelement (nach A. Schütz und Th. Luckmann)	103
4.2.2	Soziale Zeit und Eigenzeit (nach N. Elias)	109
4.3	Drittes Zwischenfazit und Ausblick: Eckpunkte einer zeittheoretischen Grundlegung der Subjekt-Welt-Beziehung und ihre Implikationen für das Ideal der Selbstbestimmung	116
5	Komplexität und das Technisch-Mediale	123
5.1	Komplexität: Systemtheoretische Prämissen und bildungstheoretische Eingrenzungen	128
5.1.1	Grundannahmen aus Luhmanns Theorie sozialer Systeme	130
5.1.2	Beobachten als Differenz zwischen Unterscheiden und Bezeichnen	134
5.1.3	Sinn als Medium der Möglichkeiten	138
5.1.4	Die (bildungs-)theoretische Grundstruktur von Komplexität	143
5.2	Komplexität und die technisch-mediale Prägung der Beziehung zwischen Subjekt und Welt	147
5.2.1	Zur Sachdimension von Komplexität im Technisch-Medialen: Das emanzipatorische Zusammenspiel von Technik und technischer Praxis (<i>téchne</i>)	156
5.2.2	Zur Sozialdimension von Komplexität im Technisch-Medialen: Von der Oralisierung zur Digitalisierung – Kommunikationsmedien und ihr Überschusssinn	164
5.2.3	Zur Zeitdimension von Komplexität im Technisch-Medialen: Das Verhältnis zwischen Kontingenz und Selbstbestimmung	172
5.3	Viertes Zwischenfazit: Systemtheoretische Grundlegung des Komplexitäts- begriffs und seine Bedeutung für Bildungstheorie und Medienpädagogik	177
6	Zur Gesellschaftsdiagnose der Beschleunigung	183
6.1	Vorüberlegung: Steigerung als Strukturlogik der Moderne	185
6.2	Das analytische Grundgerüst der Beschleunigungstheorie Rosas: Von der technischen Beschleunigung zur Beschleunigung des individuellen Lebenstempos und zurück	190
6.3	Beschleunigung in bildungstheoretischer Perspektive	198
6.4	Fünftes Zwischenfazit und Diskussion: (Temporale) Entfremdung und die Frage nach Selbstbestimmung	208

7	Schlussbetrachtungen	217
7.1	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Die Verzeitlichung der Bildung	217
7.2	Diskussion: Die Verzeitlichung der Bildung und ihre Implikationen im Horizont von Bildungstheorie und Medienpädagogik	225
7.3	Ausblick: Ende des Subjekts oder Frage nach dem guten Leben?	232
	Nachwort	237
	Bibliografie	239

1 Einleitung

»Ich kann< ist: >Ich habe Zeit.«
(Handke 1985, S. 339)

Die vorliegende Arbeit fragt nach dem Verhältnis von Selbstbestimmung und Zeit unter den Bedingungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Diese Frage stellt sich mit dem Eindruck, dass die Art und Weise, wie Menschen selbstbestimmt zu handeln in der Lage sind, maßgeblich von den Zeitstrukturen abhängig ist, in denen sie leben. Vor allem in den modernen, westlichen Wohlstandsgesellschaften vermag das Leben immer weniger die Zeit, jedoch die Zeit zunehmend das Leben zu bestimmen, so dass ihre Individuen vermehrt an »Sinnkrisen und Überforderungen« (Avanessian 2018a, S. 9) zu leiden scheinen.

Gerade der geisteswissenschaftlichen Literatur ist dieser Eindruck nicht fremd, wie einige Beispiele zunächst verdeutlichen können: So kennzeichnet der Philosoph Odo Marquard den Menschen als »Zeitmangel-Wesen«, dessen temporale »Primärerfahrung« die Knappheit sei (Marquard 1991, S. 231). Otto F. Bollnow weiß diese Einschätzung zustimmend zu flankieren, wenn er den Menschen »des modernen zivilisatorischen Daseins« darunter leiden sieht, dass »er nie Zeit hat. Er lebt in einer beständigen Hast, wird von einer Verpflichtung zur anderen gedrängt und kommt niemals zur Ruhe, kommt niemals zu dem, was ihm im Leben eigentlich wichtig wäre, weil sich anderes, unwichtiges dazwischenschiebt.« (Bollnow 1979, o.S.) Weitaus pessimistischer weiß es bereits Friedrich Nietzsche zu formulieren, der die westliche Zivilisation aus »Mangel an Ruhe [...] in eine neue Barbarei« laufen sieht, in der »die Thätigen, das heißt die Ruhelosen«, mehr als je zuvor gelten (Nietzsche 1878, S. 232). Niklas Luhmann reflektiert diese Ruhelosigkeit im Kontext des sozialen Lebens, um schließlich einen temporal strukturierten Habitus in Form einer sozialen Norm vermuten zu können: »Wer zugibt, viel Zeit zu haben, disqualifiziert sich selbst und scheidet aus der Gesellschaft derer, die

etwas leisten, etwas fordern, etwas erhalten können, aus.« (Luhmann 1971a, S. 156) Und nicht zuletzt kulminieren all diese Perspektiven derzeit in der durchaus auch öffentlich wirksam gewordenen Beschleunigungsdiagnose des Soziologen Hartmut Rosa, der moderne Gesellschaftsformen mit folgendem Problem konfrontiert: »Wir haben keine Zeit«, obwohl wir »mithilfe der Technik enorme Zeitgewinne durch Beschleunigung verzeichnen können« (Rosa 2005, S. 11).

Wenngleich diesen Perspektiven eine einseitige, oftmals kulturpessimistische Haltung nicht abgesprochen werden kann, so machen sie zweifelsohne auf nicht von der Hand zu weisende Entwicklungstendenzen aufmerksam (vgl. Fuchs/Iwer/Micali 2018, S. 10), denen es in der vorliegenden Arbeit aus einer medienpädagogischen Haltung heraus zu begegnen gilt. Wegweisend dafür ist insbesondere Rosas Beobachtung des dichotom zu bewertenden Zusammenspiels zwischen Zeitgewinn und Zeitknappheit, spielt dieses doch indirekt auf die Gegenüberstellung zwischen Autonomie und Heteronomie, Freiheit und Zwang, ja, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung an, welche mit dem Programm der intellektuellen Aufklärung Europas zu einer zentralen Angelegenheit von Bildung avancierte (vgl. de Witt 2018, S. 996). Innerhalb dieses Rahmens sensibilisiert Rosas Beschleunigungsdiagnose ausdrücklich dafür, dass mit der Verbreitung technischer Innovationen ein Wandel eingesetzt hat, der in unterschiedlichen Bereichen des alltäglichen Lebens nachweisbare Veränderungen der subjektiven Zeitwahrnehmung bedingt. Die Medienpädagogik, als wissenschaftliche Teildisziplin der Pädagogik, fungiert innerhalb dieses Wandels auf der einen Seite als Akteur hinsichtlich der Aufgabe, nach Möglichkeiten zur technologischen Renovierung von Lern- und Bildungsprozessen zu suchen, die derzeit nicht nur bildungspolitisch – beispielsweise in Form von »digitaler Bildung« – gefordert werden. Auf der anderen Seite scheint sie jedoch ebenso dazu verpflichtet, kritische Tendenzen des gesellschaftlichen Fortschritts nicht aus den Augen zu verlieren, um eine Ermöglichung der Menschenbildung nachhaltig gewährleisten zu können.

Insofern sich hier also eine ambivalente Rolle der Medienpädagogik in einer Konstellation andeutet, in der sich Hoffnungen auf Verbesserungen des individuellen wie kollektiven Lebens ebenso wie eine Infragestellung menschlicher Freiheit manifestieren, versteht sich die vorliegende Arbeit als Beitrag, in dem es die Bedingungen von Bildung unter besonderer Berücksichtigung der durch Technologien veränderten Zeitstrukturen der westlichen Gegenwartsgesellschaft zu reflektieren gilt. Verfolgt sind auf diese Weise Überle-

gungen, die auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, ihre Bedeutung für die Bildung des Menschen aufarbeiten und letzten Endes auch versuchen werden, erste Schlussfolgerungen daraus zu gewinnen. Es geht den folgenden Überlegungen daher um »eine Sichtweise auf gesellschaftliche Problembestände« vor dem Hintergrund, dass Bildungsprozesse als »Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche« (Marotzki 1990, S. 53) verstanden werden müssen. In summa resultiert daraus eine interdisziplinäre Konzeption, deren Herzstück jedoch stets die Bildung des Menschen sein wird, die in »Abhängigkeit von der geistigen Situation der Zeit« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 239) neu zu durchdenken ist.

In Anbetracht dieser Zielsetzung ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut: Im *zweiten Kapitel* werden zunächst die bildungstheoretischen Vorüberlegungen des hier verfolgten Forschungsvorhabens dargelegt. Gemeinhin besteht eine Schwierigkeit im Nachdenken über Bildung darin, dass der Begriff in verschiedenen Kontexten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Absichten verwendet wird, die sich zentral im Spannungsfeld zwischen alltagsgebräuchlichen Sprachspielen, wissenschaftlich-pädagogischen Ausdifferenzierungen und politisch-öffentlichen Geltungsansprüchen verorten lassen (vgl. Jörissen 2011, S. 212; Prüwer 2009, S. 9; Ricken 2007, S. 18ff; Tenorth 1997, S. 970). Insofern muss zunächst verdeutlicht werden, unter welchen Voraussetzungen überhaupt von Bildung gesprochen werden soll. Reagierend auf die oben angeführten kulturpessimistischen Beobachtungen, die die Freiheit der Subjekte in Bezug auf Veränderungen zeitlicher Strukturen moderner Gegenwartsgesellschaften in Frage stellen, wird es vorrangig um eine Festlegung des Bildungsbegriffs auf das Ideal der Selbstbestimmung gehen. Bildung fungiert damit zuvorderst als Normbegriff, an dem alle weiteren Ausführungen zu bemessen sind. Ganz wesentlich wird dabei zu argumentieren sein, dass der theoretische Ort dieses Verständnisses die Beziehung zwischen Subjekt und Welt ist, an dem Selbstbestimmung im Handeln der Subjekte wirkmächtig wird. Hierbei gilt es im Besonderen zu betonen, dass sich die Möglichkeiten der Selbstbestimmung innerhalb eines paradoxen Spannungsfeldes entscheiden, in dem ihre konstitutiven Bedingungen, aber auch die Widerstände, mit denen sie konfrontiert sind, sich am Grad der Komplexität der Gesellschaft bemessen, in der die Subjekte leben.

Daran anschließend wird im *dritten Kapitel* ein Verständnis von Zeit erarbeitet. Thematisiert werden muss in diesem Rahmen zunächst die Vieldeutigkeit des Begriffs, die Zeitbeschreibungen selbst in homogenen und streng ein-

gegenzogenen Betrachtungsfeldern als »heterogen, inkommensurabel und inkompatibel« (Rosa 2005, S. 23) zueinander erscheinen lässt. Diese Voraussetzung zuspitzend, wird gezeigt, dass gerade in der pädagogischen Forschungslandschaft zwar bereits vereinzelte Studien und Abhandlungen, jedoch keine tradierten Forschungsfelder mit explizit ausgewiesenem Fokus auf Zeit existieren. Wenn dies einen Anschluss der vorliegenden Überlegungen an bereits bestehende, tradierte Konzeptualisierungen vorerst verunmöglicht, so gilt es, Zeit als Phänomen innerhalb der Beziehung zwischen Subjekt und Welt zu erfassen. Dabei wird maßgeblich die Argumentation stark zu machen sein, dass Zeit in letzter Konsequenz nicht ohne Subjektreferenz zu denken ist. Obgleich natürliche Veränderungen auch ohne eine Beobachterin bzw. einen Beobachter stattfinden können und die Bedeutungen sozial konstruierter Zeiten (z.B. die Woche) immer erst zu erlernen sind, gilt es zu argumentieren, dass es sich hier jeweils um Faktizitäten handelt, die erst dort eine Wirkung entfalten, wo Subjekte mit ihnen in Beziehung treten und diese zu einem Teil ihres Lebens werden lassen.

Diese subjektbezogenen und gleichsam holistischen Eingrenzungen des Zeitbegriffs werden im *vierten Kapitel* unter dem Terminus der subjektiven Zeitlichkeit weiter ausdifferenziert. Die Rede von einer subjektiven Zeitlichkeit wird dabei als analytische Kategorie dienen, um die Bedeutung von Zeit im Hinblick auf die Beziehung zwischen Subjekt und Welt weiter explorieren zu können. Diesbezüglich richtet sich der Blick maßgeblich auf die Idee eines zeitlich beschaffenen Subjekts, das sich durch reflexive Wahrnehmungen der Zeitstrukturen der Welt, der Zeitstrukturen des sozialen Lebens und der Zeitstrukturen des eigenen Lebens gewahr wird. Wie es darzulegen gilt, lässt sich diese Position im Anschluss an zeitphilosophische und zeitsoziologische Theorieanlagen vertreten, was einerseits an die bisher rudimentär vorliegende Literatur der Pädagogik zum Thema Zeit anschließt und andererseits ein Bewusstsein von Zeit sowie eine temporal strukturierte Sozialität in den Mittelpunkt subjektiver Zeitlichkeit stellen lässt. Hierbei wird sich im Besonderen zeigen, dass Zeit einerseits ein konstitutives Element aller nur möglichen Konstruktionen subjektiver Wirklichkeit (so z.B. in Form von Wahrnehmung, Erfahrung oder Erkenntnis) ist und andererseits im sozialen Zusammenleben eine heteronome Wirkkraft entfaltet, die mit dem Komplexitätsniveau der Gesellschaft korrespondiert. Schließlich gestattet dies eine erste konkrete, wenn auch zunächst explorative Querverbindung zwischen Selbstbestimmung und Zeit, die sich daran ausrichtet, dass sich sowohl die konstitutiven

Voraussetzungen subjektiver Selbstbestimmung als auch die heteronomen Wirkkräfte von Zeit am Phänomen der Komplexität bemessen.

Folglich ist ein Anlass für eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Komplexität gefunden, die im *fünften Kapitel* unternommen wird. Komplexität, so wird in erster Linie zu zeigen sein, lässt sich bildungstheoretisch dann anschlussfähig innerhalb der Beziehung zwischen Subjekt und Welt verhandeln, wenn man den Begriff über den technischen Entwicklungsstand der Gesellschaft eingrenzt und über die medial vermittelten Möglichkeitsräume, die daraus für Subjekte weltlich erfahrbar werden, ausdifferenziert. Unter diesen Bedingungen muss Komplexität als genuines Phänomen von Medienlandschaften verstanden werden, innerhalb derer der Einsatz von Technik einen Weltzugang eröffnet, der in medial vermittelten Möglichkeitsräumen aufgeht und auf diesem Wege die Handlungsspielräume jedes Einzelnen potenziert.

Auf Basis dieser Überlegungen kann schließlich im *sechsten Kapitel* aufgearbeitet werden, inwiefern die Potenzierung von Handlungsspielräumen den subjektiven Umgang mit Zeit verändert und systematisch Tendenzen der Beschleunigung ebenso bedingt wie erfordert. Gemäß Rosa werden Zeitstrukturen in modernen Gesellschaften gerade durch technisch intendierte Beschleunigungsprozesse in umfangreichen Dimensionen wie niemals zuvor verändert (vgl. Rosa 2005, S. 112-158). Zwar räumen technische Beschleunigungsprozesse einerseits Möglichkeiten ein, mehr Dinge in kürzerer Zeit erledigen zu können, allerdings werden so andererseits ebenfalls neue Abhängigkeiten hervorgebracht, die sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene zu einer Steigerung des Lebenstempos, von Stresserfahrungen und Überforderungen führen. Diese Entwicklungen verändern auch die Bedingungen der subjektiven Selbstbestimmung, die es darzulegen, zu interpretieren und zu diskutieren gilt.

Zuletzt können die hier angebotenen Überlegungen, die in ihrer Gesamtheit auf bildungstheoretischen Prämissen basieren und sich von dort weitestgehend über zeittheoretische, komplexitätstheoretische, aber auch medientheoretische Ansätze erstrecken, im *siebten Kapitel* noch einmal vereinheitlichend zusammengetragen werden. Im Zentrum dieses Kapitels steht jene Begriffsfassung, die bereits der Titel der Arbeit anzeigt: *die Verzeitlichung der Bildung*. Thematisiert werden dadurch die konstitutive Bedingtheit der subjektiven Selbstbestimmung von zeitlichen Strukturen und Ordnungen, damit verbundene krisenhafte Tendenzen im Hinblick auf einen technisch-media-

len Gesellschaftswandel, aber auch erste Überlegungen zur Überwindung jener Krisen.

2 Selbstbestimmung und Bildung: Normative Eingrenzungen und bildungstheoretische Fundierungen

»Eine Verwendung von ›Bildung‹ derart, daß jeder sich dabei das Seine denken kann, beraubt den Begriff nicht nur seiner Leistungsfähigkeit, sondern verwirrt auch, wo er klären sollte und könnte und depotenziert damit die Diskussion.«

(Koneffke 1986, S. 67)

Mit dem vorausgehend skizzierten Aufbau der vorliegenden Arbeit liegt die Intention dieses Kapitels in der Ausarbeitung einer Verbindung zwischen Selbstbestimmung und Bildung. Innerhalb der medienpädagogischen Theoriebildung ist das selbstbestimmt handelnde Subjekt von zentraler Bedeutung (vgl. Kammerl 2017, S. 30), und zunächst ist danach zu fragen, worin sich diese Bedeutung gründet und welchen Stellenwert sie gegenwärtig einnimmt. In ihrem Ursprung führen beide Fragen auf Dieter Baackes Begriff der Medienkompetenz zurück (vgl. z.B. Baacke 1996), der sich (spätestens) während der 1990er Jahre als ein Schlüsselbegriff medienpädagogischer Forschungsbemühungen etablierte (vgl. Junge 2013, S. 134).¹ Im Anschluss an Noam Chomskys *Syntax Theorie* (vgl. Chomsky 1969) und deren Interpretation durch Jürgen Habermas zu einer *Theorie der kommunikativen Kompetenz* (vgl. Habermas 1971a) ging Baacke von einem theoretischen Standpunkt aus, der die »Emanzipation des Individuums« aus »Bewußtseinszwängen« und die

1 Zur Entstehungsgeschichte der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin, die an dieser Stelle nicht rekonstruiert werden kann, vgl. Süß/Lampert/Wijnen (2018, S. 47-81).

dadurch notwendig werdende »Förderung seiner ›Selbstbestimmung‹ und seiner ›Partizipation‹« in den Mittelpunkt rückte (Baacke 1996, S. 113). Auf diesen normativen Anspruch antwortend, folgte bis heute eine Vielzahl an Modifikationen des Medienkompetenzbegriffs (vgl. z.B. Dewe/Sander 1996; Tulodziecki 1998; Aufenanger 1999; Kübler 1999; Groeben 2002), die in ihrer Gesamtheit »ein handlungstheoretisch-pädagogisches« Konzept akzentuiert, »das sowohl mit Ansätzen zur kommunikativen Kompetenz als auch mit Leitideen für Erziehung und Bildung in einer von Medien mitgestalteten Welt verbunden ist« (Tulodziecki 2015, S. 223). Ebenso folgten (oftmals bildungstheoretisch motivierte) Konzeptionen zum Begriff der Medienbildung (vgl. de Witt 2000; Jörissen/Marotzki 2009; Bachmair 2010; Fromme 2011; Herzig 2012; Pietraß 2014a; Jörissen 2015a; Grünberger 2017; Verständig 2017; Bettinger 2018). Sukzessive trug man auf diese Weise dem Sachverhalt Rechnung, dass Bildung nicht allein durch die kompetente Handhabung konkreter Medien zu gewährleisten ist, sondern Medien ebenfalls neu geartete, allzu oft abstrakt strukturierte Möglichkeitsräume für Handlungen und Erfahrungen eröffnen, die umgekehrt auch einen Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen. Getragen durch diese Einsicht rückte der Medienbildungsbegriff in den letzten Jahren »von einer eher am Rande angesiedelten Position« sowohl »ins Zentrum des medienpädagogischen Diskurses« (Iske 2015, S. 252) als auch in den Blickpunkt darüber hinaus gehender Debatten um die Wirkungsweisen digitaler Medien (vgl. z.B. Simanowski 2018).

Mit dieser Tendenz eröffnet sich eine Vielzahl an neuen Frage- und Problemstellungen, wie ein exemplarischer Blick auf den Ansatz der *strukturalen Medienbildung* verdeutlicht (vgl. Jörissen/Marotzki 2009), der derzeit den »am weitesten entwickelten theoretischen und empirischen Ansatz der Medienbildung« und gleichsam »zentralen Referenzpunkt des medienpädagogischen Diskurses« (Iske 2015, S. 266) um Bildung darstellt. Als Ausgangspunkt dieses Ansatzes gilt die These, »dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 7), was primär zu der Frage veranlasst, »wie verschiedene Reflexionsoptionen in mediale Architekturen eingeschrieben sind« (ebd., S. 240). Zweifelsohne liegt es in der Natur der Sache, dass jede Theorie ihre blinden Flecken mit sich führt. So wies unter anderem Horst Niesyto darauf hin, dass die *strukturale Medienbildung* und die von ihr geprägten bildungstheoretischen Diskurse der Gegenwart eine subjekttheoretisch verkürzte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen führen, indem sie vor allem den Blick auf Macht- und Herrschaftsinteressen und damit indirekt den Blick

auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung innerhalb medial aufgebauter Möglichkeitsräume vernachlässigen (vgl. z.B. Niesyto 2017, S. 48). Wenngleich Niesyos Einschätzung nicht in der Lage ist, den Begriff der Medienbildung in all seinen derzeit vorliegenden »unterschiedlichen Lesarten« (Verständig/Holze/Biermann 2016a, S. 6) zu reflektieren, so sensibilisiert sie dennoch für einen gewichtigen Umstand: Ausgehend von der normativen Prägung des Medienkompetenzbegriffs und seiner durchaus vielfältigen, theoretisch komplexen sowie für bloße Betrachterinnen und Betrachter der fachspezifischen Diskurse nur schwer erkennbaren Differenzen zum Begriff der Medienbildung (vgl. Iske 2015, S. 264-266), liegt der Medienpädagogik aktuell eine Vielzahl an Perspektiven und Konzeptionen vor, die das Subjekt stark machen (vgl. Grünberger/Münste-Goussar 2017, S. 183); allerdings sucht man derzeit vergebens sowohl nach einer medienpädagogischen Konzeption von Bildung als auch nach einer bildungstheoretischen Konzeption von Medienbildung, die ausdrücklich das Normativ der Selbstbestimmung als ihre zentrale Argumentationsfigur auserwählt.

Für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit hat das weitreichende und wegweisende Folgen: Wenn in ihrem Zentrum die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung, Zeit und gesellschaftlichem Wandel stehen soll, dann kann sie nicht rein deskriptiv auf eine bereits explorierte Theorie der Medienpädagogik zurückgreifen. Vielmehr bedarf es einer eigenen, explorativ angelegten Theoretisierung, die einerseits den normativen Gehalt des Selbstbestimmungsbegriffs zu berücksichtigen weiß und andererseits einen Anschluss an die disziplinimmanenten Diskurse der Medienpädagogik nicht aufgibt. Eine Theorieanlage medienpädagogischer Provenienz, die zunächst diesem Anspruch entspricht, stellt Werner Sesinks bildungstheoretisches Programm dar. Dieses galt immer wieder der Betonung, dass die (Medien-)Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin ihrer gesellschaftlichen Aufgabe – sei es als Ziel oder sei es als Schwierigkeit – nur dann nachkommen kann, wenn sie sowohl in Theorie als auch in Praxis die Sorge für eine *Ermöglichung von Bildung* trägt (vgl. z.B. Sesink 2004, S. 132ff; 2006, S. 9ff sowie bis zuletzt 2016, S. 223ff). Bildung versteht sich demzufolge als Leitbegriff pädagogischen Handelns, der sich gegen äußere Umstände richten und behaupten muss, um so die Freiheit des Einzelnen überhaupt erst ermöglichen zu können. Sesink bezeichnet diese Denkweise im Anschluss an die kritische Bildungstheorie Hans-Joachim Heydorns als *materialistisch* (vgl. z.B. Sesink 2006, S. 32; 1997, S. 53) und stützt sie auf *drei Grundprinzipien*: Bildung liegt *erstens* in den »Bedürfnissen im von der Natur

geschenkten Entwicklungsprozess der Menschen und der äußeren Welt« begründet (Sesink 2006, S. 32). Aufgrund dessen ist sie *zweitens* Grenzen ausgesetzt, die durch »die Materialität der Welt gegeben sind« (ebd.). Sie kann sich also nur auf das beziehen, was ihr die Welt zur Verfügung stellt und braucht in diesem Sinne *drittens* einen Rahmen, »in dem sie sich entfalten kann« (ebd.).

Ausgehend von diesen Prinzipien stellt Sesinks Konzeption somit vor allem eine Reflexionsfolie dar, um ein Gespür für jene Widrigkeiten zu liefern, mit denen eine auf Selbstbestimmung abstellende Bildung zu kämpfen hat. Und sich jener Widrigkeiten bewusst zu werden, erscheint zentral, um überhaupt verstehen zu können, was die Voraussetzungen einer gelingenden Selbstbestimmung sind. Letztlich ist dabei entscheidend, dass Sesinks Bildungskonzeption mit anderen bildungstheoretischen Ansätzen kombiniert werden kann, weil sie dem Anspruch folgt, »nicht im Gegensatz zu anderen Dimensionen von Bildung oder in Konkurrenz zu ihnen« zu stehen, sondern vielmehr den Versuch unternimmt, diese »in sich aufzunehmen« (ebd.). Auf diese Weise eignet sie sich beispielsweise als normative Rahmung für ein *struktureles Verständnis* von *Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse*, das sich derzeit als Konsens schaffendes Verständnis sowohl innerhalb genuin medienpädagogischer (vgl. z.B. Jörissen/Marotzki 2009; Jörissen 2015a; Meder 2007a) als auch allgemeiner bildungstheoretischer Bestimmungen (vgl. z.B. Kokemohr 2007; Koller 2012; Marotzki 1990; Ricken 2007) abzeichnet.

Aufbauend auf diesen Eingrenzungen ergibt sich folgende Struktur für das vorliegende Kapitel: Zu Beginn wird es im Rahmen einer Vorbemerkung darum gehen, den Begriff der Selbstbestimmung als Normativ für den Bildungsbegriff zu bestimmen und die daraus resultierenden Konsequenzen für bildungstheoretisches Nachdenken in den Blick zu nehmen (vgl. Abschnitt 2.1). Anschließend werden die Voraussetzungen einer normativen Vorstellung von Selbstbestimmung ausgearbeitet, welche ihren historischen Ursprung in der europäischen Aufklärung finden (vgl. Abschnitt 2.2). Daraufhin kann die Beziehung zwischen Subjekt und Welt als theoretischer Ort von Bildung markiert werden (vgl. Abschnitt 2.3), in den wiederum die prozessualen Eigenheiten einer durch Selbstbestimmung strukturierten Vorstellung von Bildung einzutragen sind (vgl. Abschnitt 2.4). Die zentralen Ergebnisse werden abschließend noch einmal unter der Zielsetzung zusammengetragen, bildungstheoretische Grundbedingungen von Selbstbestimmung zu ermitteln (vgl. Abschnitt 2.5).

2.1 Vorbemerkung: Die Dauerkrise der Bildung und die Funktion der Bildungstheorie

Als funktional wird etwas – ganz gleichgültig, ob es sich um einen Gegenstand, eine Handlung, eine Theorie oder ähnliches handeln mag – für gewöhnlich dann angesehen, wenn es einem praktischen Nutzen gerecht wird und folglich »zur Erreichung oder Erhaltung eines bestimmten Zustands innerhalb eines Zusammenhangs, in dem es steht, beiträgt« (Jaeggi 2014, S. 171). Unsere Vorstellung von Funktionalität steht insofern stets in Relation zu einer Zielsetzung und folgt gleichsam einer zweckdienlichen Logik (vgl. Jaeggi 2014, S. 121; Reckwitz 2017, S. 121; Searle 2017, S. 103). Dabei gilt, dass Ziel- und Zweckzuweisungen durchaus sozialen Tradierungen unterliegen – »Wozu außer zum Schneiden sollte ein Messer gut sein?« (Jaeggi 2013, S. 329) –, aber niemals eindeutig festgelegt sind. Vielmehr sind sie das Resultat *normativer Erwartungen*. In diesem Sinne ist beispielsweise ein Messer für eine Person nicht funktional, weil die Klinge zu stumpf ist, um einen Apfel in zwei Hälften zu schneiden, während eine andere Person die Funktion ebendieses Messers in der Eignung erkennen mag, das bereits vom Bäcker vorgeschnittene Brot mit einer Konfitüre zu bestreichen.

Der hier beschriebene normative Vorbote des Funktionalen soll im Folgenden als gedankliche Folie für die Argumentation dienen, dass ein durch das Normativ der Selbstbestimmung festgelegter Bildungsbegriff eine ganz bestimmte Funktionszuweisung an bildungstheoretische Überlegungen stellt. Akzentuiert wird auf diese Weise ein spezifisches Verhältnis zwischen der Normativität von Bildung und ihren wissenschaftlichen Darstellungen in Form der Bildungstheorie, das der vorliegenden Arbeit zugrunde zu legen und innerhalb der vorstehenden Überlegungen stets mit zu bedenken ist. Präziser formuliert geht es also zunächst um eine Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Selbstbestimmung als Normativ, Bildung als weltlichem Phänomen und Bildungstheorie als strukturierte Methodik des Nachdenkens über Bildung.² In Erinnerung an Wolfgang Klafki sei in diesem Kontext angemerkt, dass gerade die Rede von Bildungstheorie(n) »nur im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung« akzeptiert werden darf (Klafki 1994, S. 16). Denn es ist letztlich der inhaltlichen Vielfalt des Bildungsbegriffs geschuldet, dass

2 Wenn Heinz-Elmar Tenorth die beiden Fragen »Was ist Bildung?« und »Was soll Bildung sein?« als zentrale Absichten bildungstheoretischen Nachdenkens benennt, so zielen die hier formulierten Absichten also auf die zweite Frage ab (vgl. Tenorth 1997, S. 975).

Bildung als kontext-abhängige Variable zu verstehen ist, an die sich ihre Theorie entlang ausgewählter Akzentuierungen jeweils anpassen muss (vgl. Ruhloff 1998, S. 426).

Eine solch kontext-abhängige Variable ist gefunden, wenn man sich auf Werner Sesinks bereits genannte Forderung einlässt und die Ermöglichung von Bildung als den gesellschaftlichen Auftrag an die (Medien-)Pädagogik anerkennt. Es ist ein Auftrag, der seine Plausibilität maßgeblich aus *zwei Vorstellungen* gewinnt: Die *erste Vorstellung* ist normativer Natur und beruht im Allgemeinen darauf, dass Situationen möglich sind, die *bildend* sein können (vgl. Sesink 2006, S. 16f.). Sie ist der intentionale Ursprung eines äußeren Gestaltungsprozesses (*forma*) (vgl. Ricken 2006, S. 170), der als konstitutiv für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Meistern und Lehrlingen, Ausbildenden und Auszubildenden usw. anzuerkennen ist. In der von Immanuel Kant bis Georg W. F. Hegel reichenden Tradition der Philosophie des deutschen Idealismus ist die Zielkategorie dieses äußeren Gestaltungsprozesses ein starkes Subjekt, ausgelegt als eine »Leistung« des sich selbst und die Welt »erkennenden Menschen« (Adorno 1958, S. 66). Das Subjekt fungiert in diesem Sinne als die prägende Figur bzw. als Zielgröße einer *zweiten Vorstellung* in Form einer grundsätzlich *bildsam* und – sofern eine bildende Situation arrangiert werden kann – aktiv werdenden, *sich bildenden Entität*. Verwiesen ist damit auf die Möglichkeit eines inneren Gestaltungsprozesses (*formatio*) (vgl. Ricken 2006, S. 170), der auf der anthropologischen Grundkategorie der *Bildsamkeit* gründet (vgl. Rucker 2015, S. 137) und Ausdruck einer qualitativ besonderen, sich vom bloßen Lernen unterscheidenden Form geistiger Anstrengungen ist (vgl. Pietraß 2014a, S. 171).

Das gemeinsame Herausstellungsmerkmal dieser beiden Vorstellungen liegt darin, dass sie ohne konkrete inhaltliche Bezüge getroffen werden können. Bildung ist mit der Unterscheidung zwischen äußerem und innerem Gestaltungsprozess, zwischen *forma* und *formatio* auf keinen konkreten Gegenstand oder Sachverhalt zurückgeführt. Hierbei handelt es sich um eine Besonderheit, die einerseits dafür ausschlaggebend ist, dass Bildung lediglich zu ermöglichen, aber niemals zu garantieren ist. Andererseits ist diese Besonderheit von Bedeutung, wenn es darum gehen soll, Bildung und Selbstbestimmung auf einen Begriff zu bringen. Um die damit verbundenen Implikationen für die Darstellungen und Diskussionen der vorliegenden Arbeit zu verfolgen, ist ein Verweis auf die verschriftlichte Immatrikulationsrede Max Horkheimers aus dem Wintersemester 1952/1953 hilfreich, in der die Studie-

renden der Goethe Universität in Frankfurt a.M. wie folgt begrüßt worden sind:

»Diejenigen unter Ihnen, welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie von diesem Studium noch erwarten. Im Vordergrund steht wohl zumeist der praktische Zweck, sich die Vorkenntnisse für bestimmte Berufe anzueignen, die akademischen und staatlichen Diplome zu erwerben, an deren Nachweis manche, ja allzu viele Laufbahnen heute gebunden sind. Zuweilen mag die Tradition der Familie eine Rolle spielen, der Umstand, daß freie und gelehrte Berufe in ihr heimisch sind, das Vorbild oder der Wille des Vaters, der Druck der Verhältnisse. Zu solchen Momenten tritt jedoch eine Vorstellung, die manche unter Ihnen vielleicht nicht sehr deutlich zu bezeichnen vermöchten, von der ich aber glaube, daß sie in verschiedenen Graden des Bewußtseins allen jungen Studenten eigen ist, auch wenn die Härte des Lebens sie davon abhält, sich ihr hinzugeben. Es ist der Gedanke, daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern *zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet*. Der Begriff, der sogleich sich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der *Bildung*.« (Horkheimer 1983, S. 22; Hervorh. C.L.)

Horkheimer sieht sich in seiner Begrüßungsrede dazu veranlasst, die üblich formulierten Bedeutungszuweisungen und Sinnstiftungen eines universitären Studiums perspektivisch zu erweitern. Folglich thematisiert er eine eigene Haltung in Form einer individuellen Loslösung von äußeren Umständen, wie z.B. der empfundenen Verpflichtung, den oftmals nur allzu rigiden Erwartungshaltungen des Elternhauses durch Studienleistungen gerecht zu werden. Diese loslösende, ja, befreiende Haltung ist die Grundvoraussetzung für das, was Horkheimer phänomenal unter Bildung subsumiert. Erst mit ihr ist Bildung zu verwirklichen und für den Einzelnen erfahrbar. Es ist eine Betrachtungsweise, die im Anschluss an Sesink schließlich wie folgt ergänzt werden kann:

»In der Welt geschieht etwas, das den Namen Bildung trägt (und verdient); und damit haben wir alle unsere Erfahrungen bereits gemacht und machen sie noch: Bildung bezeichnet eine Entwicklung, die wir alle durchgemacht haben und noch durchmachen; und zwar eine Qualität von Entwicklung, die

zum Menschsein in der gegenwärtigen Gesellschaft gehört. [...] Diese spezifische *Qualität* sei vorläufig mit dem Begriff der *Selbstbestimmung* gekennzeichnet. [...] Wenn ich also behaupte, Bildung sei Realität, dann will ich damit sagen: dass die Menschen in unserer heutigen Gesellschaft eine Entwicklung durchmachen müssen, für die Selbstbestimmung eine zutreffende Charakterisierung ist.« (Sesink 2006, S. 6f.; Hervorh. C.L.)

Sesinks Worte eröffnen die Möglichkeit, Horkheimers Befreiungsgedanken mit dem Begriff der Selbstbestimmung zu verknüpfen. Das daraus resultierende Postulat lautet: Bildung wird real durch Selbstbestimmung. Postwendend sind die mit dieser Feststellung verbundenen Schwierigkeiten jedoch ersichtlich, wenn man sich auf die Suche nach exemplarischen Momenten oder Phänomenen der Selbstbestimmung begibt. Selbstbestimmung scheint dann allzu oft nur ein wünschenswerter Zustand zu sein. Denn in empirischer Hinsicht ist es deutlich einfacher, Phänomene der Fremdbestimmung oder des Mangels an Selbstbestimmung auszumachen (vgl. Sesink 2006, S. 7; Heitger 2004, S. 20). Mitnichten kann dies bedeuten, dass es keine Momente der Selbstbestimmung gibt oder dass diese gar unmöglich wären. Leicht fällt der Gedanke an Situationen, in denen man sich selbstbestimmt fühlte und womöglich auch Freiheit empfand. Solche Gedanken werden sich allerdings auf Situationen beschränken, die einer zeitlichen Begrenzung unterliegen, womit gilt: Selbstbestimmung ist kein persistenter Zustand; sie wird stets von Momenten der Fremdbestimmung eingeholt.

Unter solch empirischen Voraussetzungen erweist sich Bildung, die sich über Selbstbestimmung zu realisieren hat, als eine durchaus »zweischneidige Angelegenheit« (Bauman 2003, S. 27). In den Worten Sesinks steckt sie demnach in einer »Dauerkrise« und ist »sowohl als Idee überhaupt als auch in ihren jeweiligen Ausprägungen« permanent in Frage gestellt (Sesink 2006, S. 9). Ihre durch Selbstbestimmung konstituierte Realität muss folglich als »realer Versuch« (ebd., S. 7) relativiert werden. Die zentrale Implikation dieser Relativierung lautet, dass »Bildung im Handeln« der Subjekte zwar »wirkmächtig werden« (Sesink 2016, S. 224; ohne Hervorh.) kann, ihr Gegenpart jedoch stets bestehen bleibt, also nicht vollständig zu beseitigen ist. Fremdbestimmung, beispielsweise durch materielle oder soziale Einflüsse, erweist sich somit als unwiderrufliche und voranschreitende Bedingung für die Bestimmung des Selbst. In den Worten Sesinks folgt daraus:

»Niemals kann Bildung mehr sein als der Versuch, den eigenen Impuls zur Weltgestaltung unter je gegebenen Bedingungen zur Geltung zu bringen.

Ob dieser Versuch gelingt bzw. zu welchen Resultaten er führt, ist nie allein von der dem Subjekt zuzurechnenden Qualität dieses Versuchs abhängig, sondern stets mit-bestimmt von den jeweiligen materiellen und sozialen Gegebenheiten und der Gewalt, mit der diese sich gegen ihre Um- oder Neugestaltung sperren.« (Ebd.)

Es handelt sich hierbei um eine Diagnose, auf deren Grundlage schließlich *zwei funktionale Ansprüche an bildungstheoretisches Nachdenken* erhoben werden müssen: Die *erste Funktion* liegt in Anbetracht aller empirischen Widerstände in der konsequenten Erinnerung an die gesellschaftliche Notwendigkeit von Bildung. Bildungstheorie fungiert in diesem Sinne als eine fortwährende *Legitimation des Bildungsbegriffs*, ungeachtet dessen, wie stark seine durch Selbstbestimmung konstituierte Realität auch untergraben scheint (vgl. Sesink 2006, S. 9). Weil diese Realität aufgrund etwaiger Untergrabungen höchstens ein Versuch bleiben kann, ist die Qualität jener Versuche inklusive ihrer inhärenten Widerstände jedoch stets fraglich. Bildungstheorie fungiert insofern *zweitens* als *Reflexion von Bildung* (vgl. ebd., S. 5-7). Entsprechend hat sie nach Antworten auf die Frage zu suchen, wie sehr in subjektiven Handlungen der Aspekt der Selbstbestimmung zur Geltung kommt; und sie fragt danach, mit welchen Schwierigkeiten diese Handlungen zu kämpfen haben und welche Kompromisse ihnen inhärent sind (vgl. Sesink 2016, S. 226).

Wo man diese funktionalen Bestimmungen schließlich für die eigenen Überlegungen akzeptiert, dort ist dem Konflikt nicht zu entkommen, dass normative Perspektiven grundsätzlich einen Freiraum für alternative Normative einräumen. Anders formuliert: Bildungstheoretisches Nachdenken, das einen normativen Bezug auf Selbstbestimmung setzt, muss seinen Standpunkt rechtfertigen, weil auch andere normative Perspektiveinnahmen zumindest möglich wären. Dass dies *per se* kein Schwachpunkt sein darf, liegt in der Eigenart theoretischer Konstruktionen begründet, die ausschließlich im Anschluss an Erklärungen, Beobachtungen, Untersuchungen etc. möglich sind, weil ein Beginn aus dem Nichts nicht vorstellbar ist (vgl. Baecker 2016a, S. 7; Meder 2016, S. 179). Dass damit aber zumindest die Frage aufzuwerfen ist, welche Vorannahmen und Ausdifferenzierungen einen durch Selbstbestimmung strukturierten Bildungsbegriff rechtfertigen lassen, ist eine unvermeidbare Konsequenz, die leitend für den nächsten Abschnitt ist.

2.2 Selbstbestimmung und die Idee der Aufklärung

In seiner unzweideutig betitelten Monographie *Bildung als Selbstbestimmung* weist der Erziehungswissenschaftler Marian Heitger den Begriff der Selbstbestimmung als »regulative Idee der Bildung« aus, die »das Programm moderner Pädagogik« verkörpert (Heitger 2004, S. 19). Bei Heitger heißt es:

»In der gegenwärtigen Pädagogik gilt Selbstbestimmung als unverzichtbar für das Verständnis von Bildung. Das Freiheitspathos der Aufklärung hat dieser Auffassung ihr besonderes Gewicht gegeben. Selbstbestimmung und Autonomie des Subjekts gelten als Schutz gegenüber staatlicher Unterdrückung, als Widerspruch zur Diktatur. Personale Selbstbestimmung wird zum Inbegriff jener Grundrechte, die dem Menschen seiner Natur nach zukommen, die unabhängig von gesetztem Recht anzuerkennen sind, die ihre Berechtigung auch nicht von einer demokratischen Mehrheitsentscheidung herleiten.« (Ebd.)

Sesinks Forderung, dass Bildung als individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeit zu verhandeln sei, erhält damit eine voraussetzungsreiche historische Rahmung, weil der Begriff der Selbstbestimmung von Heitger als Ideal einer aufgeklärten Gesellschaft bestimmt wird. In der theoretischen Genese basiert diese Bestimmung auf einer philosophiehistorisch weit zurückreichenden Auseinandersetzung – kursorische Referenzen sind Sokrates, Augustinus von Hippo, Nicolaus Cusanus sowie Gottfried W. Leibniz (vgl. ebd.). Der Kern des Selbstbestimmungsbegriffs Heitgers referiert jedoch auf Immanuel Kant (vgl. ebd., S. 19ff), mit dem die reformierenden und geistigen Bewegungen der Aufklärung unumgänglich in Verbindung mit dem Begriff der *Mündigkeit* zu bringen sind. Die inhaltliche Konkretisierung dieser Verbindung lässt sich nach wie vor »[u]nüberrufen prägnant« (Klafki 1994, S. 19) und für bildungstheoretische Überlegungen gleichsam richtungsweisend in Kants Text *Was ist Aufklärung?* vorfinden, in dem Mündigkeit maßgeblich in Unterscheidung zur Unmündigkeit definiert wird:

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu be-

dienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. [...] *Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen [...].« (Kant 1784, S. 5f.; Hervorh. C.L.)

Gleich mehrere Aspekte sind aus diesem Zitat hervorzuheben: Als Konstitutivum von Mündigkeit erweist sich *erstens* Kants bekannter Appell, dass der Mensch von seinem Verstand vernünftig Gebrauch zu machen habe. Kant greift hier auf einen Grundbegriff seiner Philosophie zurück, den er *zweitens* in der *Kritik der reinen Vernunft* ausarbeiten konnte (vgl. Kant 1787). Vernünftig handeln bedeutet danach, Sachverhalte durch Erfahrungszusammenhänge zu erschließen, um daraus Erkenntnisse für herbeizuführende Konsequenzen gewinnen und einschätzen zu können. Es handelt sich hier also um jenes »Vermögen, welches die *Prinzipien* der Erkenntnis a priori an die Hand gibt« (Ebd., S. 62; Hervorh. im Orig.). Wenn Kant betont, dass der vernünftige Gebrauch des Verstandes öffentlich zu machen sei, dann ist *drittens* eine inhaltliche Feinheit gefunden, mit der die gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Mündigkeit akzentuiert ist. Der imperative Charakter der kantischen Argumentation lässt *viertens* eine klar formulierte Zielsetzung erkennen, die einerseits ein allgemeines Verständnis des Aufklärungsgedankens bis heute fundamental prägt und andererseits die oben bemühte Darstellung der intentionalen Bedeutung von Funktionszuschreibungen beerbt: Überspitzt wäre demzufolge *füftens* zu argumentieren, dass nur ein mündiges Subjekt eine Funktion für eine aufgeklärte Gesellschaft erfüllen könne. Es handelt sich um eine Lesart, die im Anschluss an Kant positiv konnotiert ist, referiert sie doch zentral auf den Gedanken an individuelle und kollektive Freiheit.

Eine Wendung dieser positiven Konnotation lässt sich allerdings mit Sesinks Beitrag *Vom Wert der Mündigkeit* einleiten (vgl. Sesink 1995). Dieser beruht auf der These, dass der Mensch in einer aufgeklärten Gesellschaft erst zu einem *wertvollen* Menschen werden kann, wenn »er sich zur Mündigkeit bildet bzw. zur Mündigkeit erzogen wird« (ebd., S. 153).³ *Zwei weitere Aspekte* sind damit fokussiert: *Zum Ersten* ist angedeutet, dass das Programm der Pädagogik im Zuge der Aufklärung dort beginnt, wo sich die Zukunft des Menschen aus seiner Herkunft emanzipiert (vgl. Luhmann 1991a, S. 160; Marquard 1988,

3 Wenngleich dieser Beitrag Sesinks ohne Referenz auf Kant auskommt, erscheinen seine Argumentationen an diesen anschlussfähig, weil sie aus einer Aufarbeitung der Bildungstheorie Hans-Joachim Heydorns resultieren, für die der Mündigkeitsbegriff stets eine »herausragende Rolle« (Sesink 1995, S. 151) spielte.

S. 235; de Haan 2014, S. 376).⁴ Mit dem Übergang zur Moderne wird die Bedeutung von Zukunft folglich von immer größerer Bedeutung. Subjekte können erst im Laufe ihres Lebens mündig *werden* und streben insofern einer grundsätzlich offenen Entwicklung entgegen, die jedoch stets die Gefahr eines möglichen Scheiterns mit sich trägt. An der Zukunft hängen sowohl Hoffnungen und Erwartungen als auch Ängste zugleich (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 169). Welches Schicksal damit auch im Einzelfall verbunden sei, mit der Zukunft wird die bloße weltliche Existenz um die Idee einer zielgerichteten, zu füllenden Fortdauer erweitert, innerhalb derer Menschen sowohl als Schöpfer ihrer Gesellschaft als auch als Schöpfer ihrer selbst agieren können und sollen (vgl. Borst 2011, S. 28ff; Luhmann 1990, S. 119; 1991a, S. 160; Sesink 2006, S. 8ff; 2016, S. 215; Rosa 2013a, S. 38). *Zum Zweiten* ist darauf aufmerksam gemacht, dass mit einer menschenbildbezogenen Umstellung von Herkunft auf Zukunft im Grunde genommen eine »Entwertung« (Sesink 1995, S. 153) des ursprünglichen, natürlichen, ja, unentwickelten Menschseins billigend in Kauf genommen wird. Mündigkeit ist unter diesen Voraussetzungen als *Gegenbegriff* der menschlichen »Naturhaftigkeit« (ebd.) zu deuten, weil der Mensch erst durch ihre Ausformung einen Wert erfahren kann und im logischen Umkehrschluss von Natur aus nichts wert sein müsste.

Die Vorstellung von einer Herkunftsentwertung des Menschen sowie die ergänzende Rede davon, dass eine Sache oder ein Lebewesen überhaupt erst einen Wert haben kann, nimmt Sesink schließlich als Anlass, um in bildungstheoretischer Hinsicht eine Auseinandersetzung mit der kapitalistischen »Wertproduktion« (ebd., S. 155) zu unternehmen, die eine Leistung arbeitender Menschen ist und eine beherrschende Bearbeitung natürlicher Zustände voraussetzt. Innerhalb einer wertorientierten Produktion ist alles Weltliche von Natur aus erst einmal nichts wert. Erst im »Warencharakter der Dinge«, der auf einem Produktionsprozess basiert und die Möglichkeit des (Aus-)Tauschens schafft, also in einem Marxschen Sinne eine »abstrakte Arbeit« (Marx 1972. In: Sesink 1995, S. 154) verkörpert, manifestiert sich der gesellschaftliche Wert von Etwas, genauso wie sich in der Mündigkeit der gesellschaftliche Wert jedes einzelnen Menschen zeigt (vgl. ebd., S. 155). Der springende Punkt dieser Gegenüberstellung besteht nun darin,

4 Zur fundierten Untermauerung dieser Aussage vgl. die Monographie *Kontinuität und Kontingenz* von Ursula Pfeiffer, in der klassische Theorieentwürfe der neuzeitlichen Pädagogik und des 20. Jahrhunderts systematisch auf ihre Zukunftsbegriffe befragt werden (vgl. Pfeiffer 2007, S. 15-46).

dass Mündigkeit einem Warencharakter und der Form abstrakter Arbeit nicht widerspricht, sondern vielmehr als eine diesbezüglich »zugehörige Bewußtseins- und Verhaltensform« (ebd., S. 154) auftritt. Mündigkeit ist insofern als »das Selbstbewußtsein der abstrakten und sich selbst in ihrer Abstraktheit hervorbringenden Arbeit« (ebd.) interpretierbar.

Ganz grundsätzlich macht Sesinks Perspektive auf eine strukturelle Verflechtung zwischen einer pädagogisch angestrebten Bildung zur Mündigkeit und einer kapitalistisch orientierten Warenproduktion aufmerksam. Die sowohl historische als auch gesellschaftsstrukturelle Erörterung dieser Verflechtung lässt sich mit Rückgriff auf Eva Borsts Einführung in die *Theorie der Bildung* studieren, wo zusammengetragen wird, dass die initialen Bewegungen der Aufklärung bereits zu Beginn des 16. Jahrhunderts in der revolutionären Erforschung einiger Naturgesetze auszumachen sind. Wie Borst argumentiert, liegen die Folgen dieser Bewegungen in einer Veränderung des menschlichen Glaubens, damit einhergehender Prozesse der Säkularisierung sowie einer langsam aufkeimenden Verbindung zwischen Menschlichkeit und der Vorstellung von Vernunft (vgl. Borst 2011, S. 13f.). Es handelt sich um Entwicklungen, die einerseits auf eine rationalisierende Bearbeitung und systematische Erkundung der Natur verweisen. Andererseits markieren sie den Anfang der Geschichte des Subjekts, die im Detail von einer Befreiung des Menschen »von Fesseln der Tradition, des Aberglaubens, der Knappheit, der Armut, der Unwissenheit und der politischen Tyrannei sowie der Emanzipation von vielen Zwängen der Natur« (Rosa 2016, S. 517) erzählt. Gesellschaftsstrukturell verfestigen sich diese Phänomene in der Ausformung einer Industriegesellschaft, die im Kern auf einem tiefgreifenden technisch und ökonomisch institutionalisierten Wandel beruht (vgl. Sesink 2006, S. 77f.).

Aus diesen Überlegungen lässt sich zunächst als Zwischenfazit gewinnen, dass die enge prozessuale Verwobenheit zwischen europäischer Aufklärung und industrieller Revolution als Grundvoraussetzung für die Verflechtung zwischen einer Bildung zur Mündigkeit und einer naturbeherrschenden Warenproduktion auszulegen ist. Sesink bringt dies in einem anderen Beitrag mit dem Titel *Eine kritische Bildungstheorie der Medien* auf den Punkt, wenn er schreibt, dass die »pädagogische Idee der Bildung« nur deshalb denkbar wurde, »weil sie sich auf die Entfesselung einer frei von der Bindung an vorhandene Mittel (den Stand der Produktivkräfte) entwickelbaren, demnach bildsamen Arbeitskraft beziehen konnte« (Sesink 2013, S. 138f.). Wenn der Begriff der Mündigkeit jedoch gleichsam auf eine damit einhergehende Entwertung

des ursprünglichen Menschseins aufmerksam macht, dann gibt dies Aufschluss darüber, dass Kants Idee von Freiheit, die einen auf Bildung rekurrierenden Selbstbestimmungsbegriff historisch prägt, bereits in ihrer theoretischen Genese eine antagonistische Figur entgegengebracht bekommt. Mit der Entfesselung der Produktivkräfte folgt die Entfesselung des Ideals der Selbstbestimmung; mit der daraus resultierenden Konsequenz, dass der Mensch erst einmal frei werden müsse, ist er allerdings ebenso auf seine eigene Unzulänglichkeit zurückgeworfen, die aufgrund des konstitutiven Zusammenspiels zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung niemals gänzlich zu überwinden ist.

Entsprechend mag es auch nicht weiter überraschen, dass das sich hier abzeichnende Spannungsfeld bereits von Kant selbst thematisiert wird, der in seiner im Jahr 1785, also ein Jahr nach dem Beitrag *Was ist Aufklärung?*, veröffentlichten Schrift *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* die Relevanz äußerer Zwänge für die je individuelle (freie) Handlungsgestaltung von Subjekten nachzeichnet:

»[W]enn man sich ihm [dem Menschen, dem Subjekt, C.L.] nur als einem Gesetz (welches es auch sei) unterworfen dachte: so mußte dieses irgend ein Interesse als Reiz oder Zwang bei sich führen, weil es nicht als Gesetz aus einem Willen entsprang, sondern dieser gesetzmäßig von etwas anderem genötigt wurde, auf gewisse Weise zu handeln. Durch diese ganz notwendige Folgerung aber war alle Arbeit, einen obersten Grund der Pflicht zu finden, unwiederbringlich verloren. Denn man bekam niemals Pflicht, sondern Notwendigkeit der Handlung aus einem Interesse heraus. [...] Ich will also diesen Grundsatz das Prinzip der Autonomie des Willens, im Gegensatz mit jedem andern, das ich deshalb zur Heteronomie zähle, nennen. [...] Der Begriff eines jeden vernünftigen Wesens [...] führt auf einen ihm abhängenden sehr fruchtbaren Begriff, nämlich den eines Reiches der Zwecke. [...] [V]ernünftige Wesen stehen alle unter dem Gesetz, daß jedes derselben sich selbst und alles andere niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln solle.« (Kant 1785, S. 58f.; ohne Hervorh.)

In diesem Passus findet sich der Begriff der Mündigkeit um den Begriff der *Autonomie* ergänzt, der in der Auffassung Kants als Gesetz, ›sich als Zweck an sich selbst zu behandeln‹, definiert ist und mithin auf die menschliche Fähigkeit verweist, sich ein eigenes (autós) Gesetz (nómos) geben zu können (vgl. Sesink 2013, S. 152; Baecker 2018, S. 62). In Abgrenzung zur Mündigkeit ist die Vorstellung von Autonomie also deutlich stärker von den Überzeugungen

der Subjekte geprägt. Das Subjekt steht hier im Einklang mit seinen eigens festgelegten Werten, Intentionen, Absichten, Maßstäben und Regeln, deren Anerkennung sein Handeln fundiert. Die im Mündigkeitsbegriff implizierte Entwertung des Menschlichen findet damit in der Autonomie einen Gegenbegriff, der seine Potenz maßgeblich daraus gewinnt, dass er kontradiktorisch zu Mechanismen des Zwanges gedacht werden kann. Autonomie ist folglich als Begriff überall dort anwendbar, wo über den Menschen verfügt wird, wo also Mündigkeit notwendig ist, damit institutionalisiertes Zusammenleben überhaupt erst funktionieren kann – dafür paradigmatische Beispiele sind »Gesundheit und Altersfürsorge, Wohlfahrt und Verkehr, Beruf und Wirtschaft, Kultur und selbst Religion« (Heitger 2004, S. 20). Unter den Voraussetzungen der Autonomie heißt Freiheit paradoxerweise: einem Gesetz folgen, bei dem autonomes Wollen und verpflichtendes Sollen in eins fallen (vgl. Menke 2018, S. 19).

Die Gegenüberstellung zwischen Autonomie und Mündigkeit ist ebenso hilfreich, um eine erste konkrete handlungsorientierte Eingrenzung des Begriffs der Selbstbestimmung vornehmen zu können. Damit einher geht eine Präzisierung der oben angeführten Behauptung, dass Bildung maßgeblich im Handeln der Subjekte wirkmächtig wird. Wurde Selbstbestimmung demnach weiter oben im Anschluss an Horkheimer noch als Form der eigenen Haltung bzw. einer individuellen Loslösung von äußeren Umständen verstanden, spricht ihr der Protestcharakter der Autonomie eine wahllose Beliebigkeit ab. Selbstbestimmung zeichnet sich damit, wie vor allem eine unbedachte wissenschaftliche Verwendung des Begriffs zumeist suggeriert, in bildungstheoretischer Hinsicht nicht dadurch aus, dass man tut, was man möchte. Vielmehr setzt sie die Frage »Was *soll* ich tun?« (Kant 1800, S. 448; Hervorh. C.L.) voraus, die gleichsam die zweite Frage der kantischen ›Logik‹ darstellt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 31; Jaeggi 2016, S. 277). Verwiesen ist insofern auf einen *praktischen Freiheitsbegriff*, den Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft* treffend als »die Unabhängigkeit der Willkür von der Nötigung durch Antriebe der Sinnlichkeit« beschreibt (Kant 1787, S. 489; ohne Hervorh.).⁵ Die damit einhergehende Kraft selbstbestimmten Handelns weiß unter anderem Käte Meyer-Drawe zu präzisieren, wenn sie in ihrer Monographie *Illusionen von Autonomie* postuliert, dass Autonomie stets »gegen reale Fremdbestimmungen« zu protestieren habe (Meyer-Drawe 2000, S. 64). Es ist gerade diese Form des

5 Zu Kants Begriff der Sinnlichkeit vgl. Abschnitt 4.1.1.

Protests, die dem Ideal der Selbstbestimmung eine besondere Bedeutung verleiht, indem sie eine »spezifische Beziehung zu den Verhältnissen« andeutet, durch die »sich das *Selbst*« schließlich »bestimmt« (Meyer-Drawe 2001, S. 10; Hervorh. C.L.).

Die normativ gesetzte Reichweite der theoretisch komplexen Konsequenzen eines solch abstrakten Verständnisses ist in letzter Konsequenz nur dann einzusehen, wenn man es dialektisch weiterdenkt, wenn man also die Gegenüberstellung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung auf ihr sich gegenseitig bedingendes Verhältnis hin befragt. Denn auf diese Weise gewinnt man die Möglichkeit, Selbstbestimmung als Positivum zu verhandeln, deren Verhältnis zur Fremdbestimmung als dem dazugehörigen Negativum mehr als bloß bedrohlich oder antagonistisch ist. Um es mit den Worten Theodor W. Adornos auf den Punkt zu bringen, handelt es sich dann vielmehr um ein Verhältnis, in dem die »Antithesis [Fremdbestimmung, C.L.] aus der Thesis [Selbstbestimmung, C.L.] herausgenommen wird«, so dass »das, was ist, selber als mit sich selbst identisch und nicht identisch begriffen« werden kann (Adorno 1958, S. 59). Die Essenz dieser Lesart besteht darin, dass Zustände der Fremdbestimmung, wie auch immer sie empirisch geartet seien, zugleich als Gegenspieler und konstitutive Bedingung für Selbstbestimmung erscheinen. Mit anderen Worten: Fremdbestimmung bringt die Möglichkeit zur Selbstbestimmung hervor und umgekehrt.⁶

Projiziert man diese Abhängigkeit auf die Vorstellung von einem Subjekt, das in seinem Handeln wirkmächtig werden kann, dann unterbreitet die Tradition der philosophischen Dialektik das verlockende Angebot, die praktische Bestimmung des sich in heteronomen Strukturen befindenden Selbst als *Negation* zu denken (vgl. z.B. Hegel 1832, S. 126; Adorno 1970, S. 9; 1958, S. 27).

6 Angespielt ist dadurch auf eine konstitutive Paradoxie des vermeintlich freien Subjekts, die keine genuin bildungstheoretische Einsicht bleiben muss. Als Ergänzung lassen sich beispielsweise in poststrukturalistischer Hinsicht an Michel Foucault anschließende Debatten um den Begriff der *Subjektivierung* anführen, der gleichermaßen sowohl den Prozess des Unterworfen-Seins durch Macht als auch den daraus hervorgehenden Prozess der subjektiven Befreiung umfasst (vgl. z.B. Foucault 1981, S. 82). Die Figur der Freiheit bzw. der Selbstbestimmung konstituiert sich demzufolge nur dann, »wenn man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivierung, die radikale Abhängigkeit impliziert« (Butler 2001, S. 81). Das Subjekt kann folglich nur »selbst sein« und »selbst werden«, indem es sich einerseits den je gegebenen Verhältnissen (einer symbolischen Ordnung, der Arbeit, dem Sozialen usw.) unterwirft, aber andererseits ebenso unterworfen wird (vgl. auch Han 2014a, S. 61; 2016b, S. 82).

Die Intention dieser Negation wäre dann die Bestimmung des Selbst, das heißt die Abwendung fremdbestimmender Zustände. Auf diese Weise dient der Begriff der Negation als eine Art »Reflexionsformel, die auf einen Kontext aufmerksam macht und ihn zur Bestimmung dessen, worum es geht, hinzuzieht« (Baecker 2016b, S. 38), so dass ein Befreiungsmoment aus dem Negierten heraus entsteht. Man stößt mit dieser Perspektive umgehend auf die voraussetzungsreiche Frage, ob die Negation eines dem Subjekt Äußeren im Sinne Hegels tatsächlich eine affirmative »Negation der Negation« ist (Hegel 1832, S. 126; ohne Hervorh.), oder, ob diese Affirmation im Sinne der Hegel-Lektüre Adornos abzulehnen wäre (vgl. Adorno 1970, S. 144-146). Glücklicherweise gestattet die Bildungstheorie Sesinks ein Umschiffen dieser Frage mit dem Angebot, die Intentionalität selbstbestimmten Handelns als *kritische Kraft* auszulegen (vgl. z.B. Sesink 2004, S. 156; 2006, S. 33; 2007, S. 13f.; 2013, S. 141). Dass dies mit den Positionen Hegels und Adornos im Einklang steht, ist in *zweierlei Hinsicht* begründbar: *Zum Ersten* kann die kritische Kraft der Selbstbestimmung als Affirmation gelesen werden, weil Sesinks Überlegungen (u.a. die im vorliegenden Abschnitt 2.2 zitierten) immer wieder von Hegel selbst oder der Hegel-Lektüre Marx' beeinflusst wurden.⁷ Bemerkenswerterweise spricht Sesink selbst an einigen wenigen Stellen ebenfalls von Negation. So heißt es beispielsweise in seinem Beitrag *Bildung – ein Versuch über ihren Versuch*:

»Durch *Negation* bestehender Verhältnisse wird ein *geistiger Spiel- und Freiraum* geschaffen und offen gehalten, in dem der Einzelne gedanklich durchspielen kann, welche Möglichkeiten und Alternativen einer begrifflichen Bestimmung der Welt ›es gibt‹ bzw. gefunden, erfunden und versuchsweise angenommen werden können – *ohne jedoch jemals den Anspruch zu erheben, eine ›definitive‹ Erkenntnis über ihr So-sein verfügbar zu erhalten*. Bildung wird so aufs Engste mit der individuellen Lebensgeschichte verbunden und kann nicht mehr mit dem identifiziert werden, was in Lehr- und Bildungsplänen mit Gültigkeitsanspruch gesellschaftlich kodifiziert wird.« (Sesink 2016, S. 215; Hervorh. C.L.)

7 Dass die Philosophie Hegels vielfältige Akknüpfungsmöglichkeiten zum Begriff der Kritik anbietet, stellt darüber hinaus z.B. der Sammelband *Was ist Kritik?* auf vielfältige Art und Weise unter Beweis (vgl. Jaeggi/Wesche 2013).

Zum Zweiten steht der Begriff der Kritik zweifelsohne mit der Philosophie Adornos im Einklang, wie kursorisch anhand des folgenden Passus einzu-sehen ist:

»Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt. Solcher Widerstand, als Vermögen der Unterscheidung des Erkannten und des bloß konventionell oder unter Autoritätszwang Hingenommenen, ist eins mit Kritik, deren Begriff ja vom griechischen *krino*, Entscheiden, herrührt. *Wenig übertreibt, wer den neuzeitlichen Begriff der Vernunft mit Kritik gleichsetzt.*« (Adorno 1969, S. 10f.; Hervorh. C.L.)

Nicht zuletzt gestattet dieser Passus einen Rückbezug zum ideengeschichtlichen Ursprung von Bildung und Selbstbestimmung. Um alle damit vollzogenen Überlegungen auf einen Begriff zu bringen, soll *Selbstbestimmung* an dieser Stelle vorläufig als *Kritik der Verhältnisse* definiert sein.⁸ Ganz grundsätzlich ist mit dieser Definition der intentionale Charakter des Selbstbestimmungsbegriffs unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen Genese und seiner Beeinflussung durch die Begriffe der Mündigkeit, Vernunft und Autonomie akzentuiert. Wenngleich sich der vorläufige Status dieser Definition darin manifestiert, dass noch keine Anhaltspunkte gefunden sind, wie ihr kritischer Impetus ausdifferenzieren ist, so sensibilisiert sie bereits dafür, dass die Bestimmung von Selbstbestimmung nur im Kontext eines kritisch konnotierten Verhältnisses zur Fremdbestimmung erfolgen kann.

8 Wenn sich eine Verbindung zwischen Kritik und Aufklärung freilich an vielen Stellen finden lässt, dann sei zu diesem frühen Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit betont, dass diese Verbindung im Anschluss an Kant von erkenntnistheoretischer Natur ist. Hervor geht dies z.B. aus Michel Foucaults Vortrag *Was ist Kritik*, in dem eine machttheoretische Lesart entfaltet wird, die sich wie folgt zur kantischen Philosophie positioniert: »Dennoch bleibt es wahr, daß Kant dem kritischen Unternehmen der Unterwerfung gegenüber dem Spiel der Macht und der Wahrheit als vorgängige Aufgabe – als Prolegomenon zu jeder gegenwärtigen und künftigen Aufklärung – die Erkenntnis der Erkenntnis aufbürdet.« (Foucault 1992, S. 18; ohne Hervorh.) Den Fokus auf das erkenntnistheoretische gilt es daher zu berücksichtigen und im weiteren Verlauf der Betrachtungen zu vertiefen.

Auf diese Weise wird der Umstand fruchtbar gemacht, dass Zustände der Fremdbestimmung konstitutiv für das Ideal der Selbstbestimmung sind. Zugleich rückt so eine Eingrenzung von Bildung und die Formulierung von möglichen Bildungszielen in den Hintergrund, während sich der Blick für die Möglichkeiten kritischer Bewegungen der Subjekte öffnet. Damit wird es einerseits zur Frage, was die theoretischen Voraussetzungen für Selbstbestimmung im Kontext von Fremdbestimmung sind. Andererseits knüpft daran unmittelbar die Frage an, wie sich innerhalb dieser Voraussetzungen ein intentionales, differenzierendes, ja, kritisches Verhältnis der Subjekte zu etwas entfalten kann. Beide Fragen sind leitend für die folgenden Abschnitte 2.3 und 2.4.

2.3 Die Beziehung zwischen Subjekt und Welt als theoretischer Ort von Bildung

Die pädagogisch konkrete Umformulierung der Frage, wie Selbstbestimmung im Kontext von Fremdbestimmung zu realisieren ist, kann im Anschluss an Norbert Meder wie folgt formuliert werden: »Wie ist Sich-bilden unter den Bedingungen des Gebildet-werdens möglich?« (Meder 2014, S. 35) Meders Antwortvorschlag ist ähnlich pointiert: »Offensichtlich ist es empirisch so: Nur am Gebildet-werden ist Sich-bilden möglich.« (Ebd.) Nur das Zusammenspiel zwischen äußerer Anregung und innerer Entwicklung gestattet dem Subjekt eine »erlebte Einheit der Bildung« (Klafki 1959, S. 43) und markiert folgerichtig den Ort, an dem über jenes Erleben theoretisch nachzudenken ist.

Theoriehistorisch geht diese Verortung auf die wohl bekannteste Fassung des klassischen Bildungsbegriffs zurück: die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts. Die diesbezüglich zentrale Referenz ist von Humboldts essayistisches Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen*, in dem die Stärkung und Verbesserung der jeweiligen Veranlagungen und Fähigkeiten jedes Einzelnen als die zentrale Aufgabe des menschlichen Daseins deklariert und in Abhängigkeit zu einem äußeren »Gegenstand« gesetzt wird (von Humboldt 1792, S. 235). Bildung, so Hans-Christoph Koller im Anschluss an von Humboldt, erfolgt somit »nicht im solipsistischen Bezug« des Subjekts »auf sich selbst«, sondern bedarf »eines Widerparts, einer Welt außer sich« (Koller 2009a, S. 36). Subjekt und Welt finden sich in diesem Sinne in ein Verhältnis zueinander gesetzt, in dem Erstgenanntes angeregt und heraus-

gefordert wird, ja, womöglich Widerstände erfährt und sich dazu verhalten muss. Dass es sich dabei um ein »Anthropologikum«, das heißt um eine Eigenschaft handelt, »die den Menschen vom Tier unterscheidet« (Böhme 2016, S. 10), gilt nicht bloß als bildungstheoretischer, sondern ebenso als geisteswissenschaftlich etablierter Allgemeinsinn. Georg Simmel kann dies einprägsam in seinem Beitrag *Der Begriff und die Tragödie der Kultur* festhalten, wenn er schreibt:

»Dass der Mensch sich in die natürliche Gegebenheit nicht fraglos einordnet, wie das Tier, sondern sich von ihr losreißt, sich ihr gegenüberstellt, fordernd, ringend, vergewaltigend und vergewaltigt – mit diesem ersten großen Dualismus entspinnt sich der endlose Prozess zwischen dem Subjekt und dem Objekt.« (Simmel 1919, S. 223)

Dass auch die Welt dabei im Sinne einer »cartesianischen Neigung« (Kokemoor 2007, S. 15) nicht als invarianter Gegenstand zu verstehen ist, ergibt sich als zwingende Konsequenz aus einer weiteren, grundlegenden Einsicht von Humboldts, gemäß der das subjektive Verhältnis zur Welt eine allgemeine, rege und freie *Wechselwirkung* darzustellen habe (vgl. von Humboldt 1792, S. 235f.). Die Frage, als was sich Subjekt und Welt bestimmen lassen, entscheidet sich demzufolge nur im wechselseitigen Bezug beider Entitäten zueinander. Bei von Humboldt heißt es:

»Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, *der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache*. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin die Welt seyn, oder (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden. Nur um der zerstreuen und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreis; um an jeden Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zwecks anzuknüpfen sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die bloss gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln.« (Ebd., S. 237f.; Hervorh. C.L.)

An diesem Passus ist bemerkenswert, dass von Humboldt in der Auseinandersetzung mit der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt eine potenzielle Handlungsfähigkeit des Menschen miteinbezieht, die ohne eine Referenz auf

eine Äußerlichkeit ins Leere münden würde, also keine Resonanz erfahren könnte. Prozessual wird diese Fähigkeit als das Zusammenspiel zwischen Tätigkeit und Empfänglichkeit ausdifferenziert. Eine Neuformulierung dieser Ausdifferenzierung findet man z.B. bei dem Soziologen Hans-Josef Wagner, der in seiner von Humboldt-Interpretation *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts* eine struktural-dialektische Beschreibung des Verhältnisses zwischen menschlichem Handeln und Welt erarbeitet. Dies mündet unter anderem in die Einsicht, dass die Bildung des Einzelnen sich »in der Dialektik von Individualität und Welt [vollzieht, C.L.], die material auf der Folie eines Handlungskreises funktioniert« (Wagner 1995, S. 28). Man mag gegen den Begriff des Handlungskreises einwenden wollen, dass ein Kreis in sich geschlossen ist: er konstituiert sich durch eine Linie, die am Ende in ihren Anfang übergeht. Von Subjekten ausgeführte Handlungen wiederholen sich aber nicht, selbst wenn sie gleich geartet sind – sie bauen stets aufeinander auf und referieren in diesem Sinne immer auf bislang gemachte, in einen Zusammenhang angeordnete Erfahrungen. In Erinnerung an eine möglichst alltagsgebräuchliche Auffassung von der hermeneutischen Grundstruktur des menschlichen Denkens und Erfahrens gleicht die Wechselwirkung zwischen Empfänglichkeit und Tätigkeit im prozessualen Sinne also präzisiert formuliert einer *Handlungsspirale*. Betont ist damit, dass ein handlungsorientiertes Verständnis von Bildung niemals als prozessual abgeschlossen zu betrachten ist. Eine Selbstbestimmung, deren Wirkung im Handeln der Subjekte vermutet wird, ist immer wiederkehrend gefordert.⁹

In der bildungstheoretischen Literatur der letzten 30 Jahre findet sich die perspektivische Eingrenzung auf eine vermutete Wechselwirkung zwi-

9 Der inhaltlichen Vollständigkeit halber muss dieser Erkenntnis beigelegt werden, dass von Humboldt das Gelingen der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt und damit die Grundvoraussetzung für eine in Kraft tretende Handlungsspirale zu Beginn des 19. Jahrhunderts (d.h. in seiner letzten großen Schaffensphase) innerhalb sprachtheoretischer Überlegungen auf den Erwerb einer oder mehrerer Sprachen zurückführt. Sprache fungiert in diesem Sinne gewissermaßen als »Träger« (Meder 2011, S. 67) der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt. Insofern ist sie mehr als nur ein Medium zur Kommunikation oder Interaktion, weil ihr ein sowohl weltvermittelnder als auch welterschließender Charakter vorausgeht (vgl. Koller 2012, S. 12). Von Humboldt skizziert dies in seinen *Fragmenten der Monographie über die Basken* treffend, wenn er zusammenfasst: »Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen.« (von Humboldt 1801/1802, S. 111)

schen Subjekt und Welt schließlich innerhalb eines Verständnisses von Bildung als *Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse* weiterverhandelt. Mit dieser Auslegung ist der Prozess des Sich-bildens, *formatio*, durch das Suffix ›*trans-*‹ aus sich heraus an eine Äußerlichkeit gebunden. Wenngleich diese Lesart ganz wesentlich von der Art und Weise beeinflusst ist, wie Rainer Kokemohr den von humboldtschen Bildungsbegriff in eher kürzeren Beiträgen neu dachte (vgl. Kokemohr 1989; 1992; 2000 und bis zuletzt 2007; darüber hinaus Koller 2012, S. 15), erfuhr sie sowohl in der traditionellen Bildungstheorie als auch in der empirischen Bildungsforschung (v.a. an die Biographieforschung anschließend) durch Winfried Marotzkis Habilitationsschrift *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* eine breite Beachtung.¹⁰ Marotzki trifft darin eine Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen und legt Transformationen als komplexe sowie selbstreflexive, das heißt höherstufige Lernprozesse aus, »die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen« (Marotzki 1990, S. 41). Die Implikation dieses Verständnisses, dessen theoretische und prozessuale Voraussetzungen es im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch zu vertiefen gilt, ist die subjektive Befähigung zur Einsicht, dass eine andere Weltsicht und eine andere Seinsweise möglich sind. Bildung ist demnach als eine Art Anders-Sehen und Anders-Sein bestimmt. Indem sich Subjekte ihre Welt »auf andere Weise zugänglich« (ebd., S. 43) machen, gelangen sie zu einer Flexibilität hinsichtlich bislang tradiertter und internalisierter Gewohnheiten, so dass sich Erfahrungsmöglichkeiten eines modifizierten Selbstbezugs sowie einer gesteigerten und ausdifferenzierten Selbsttransparenz eröffnen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 26).

Im Rahmen einer kritisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit einem Verständnis von Bildung als Transformation ist es Meder, der konstatiert, dass sich in der Definition von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse eine spezifische Bildungsstruktur manifestiert

10 Diese Behauptung erhält ihre Plausibilität durch *zwei weitere Aspekte*: Marotzkis Verständnis von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse ist *zum Ersten* ganz wesentlich durch die Vorarbeiten Kokemohrs beeinflusst (vgl. von Felden 2016, S. 93; Koller 2012, S. 16; 2016, S. 149). *Zum Zweiten* – und das mag erstaunlich klingen – referiert Marotzki in seiner Habilitationsschrift kein einziges Mal (!) auf von Humboldt. Die starken Ähnlichkeiten in der formalen Logik zwischen von Humboldts und Marotzkis Bildungstheorie werden erst in späteren Schriften durch entsprechende Bezugnahmen sichtbar (vgl. v.a. Jörissen/Marotzki 2009, S. 12f.).

(vgl. Meder 2007a, S. 120). Bildung ist folglich als »ein Verhältnis, eine Beziehung, eine Relation« und damit »in erster Linie relational und nicht substantiell bestimmt«. ¹¹ (Iske/Meder 2010, S. 21) Insofern darf sie nicht als spezifische Eigenschaft des Subjekts missverstanden werden, sondern ist als »die Charakteristik« der Beziehung zwischen Mensch und Welt zu denken (ebd.). Bildungstheoretisch denken heißt daher, beziehungstheoretisch zu denken. Das ist deshalb dezidiert zu betonen, weil Meder im Anschluss an diese Bestimmung mit Rückgriff auf die von Niklas Luhmann als sachlich, sozial und zeitlich unterschiedenen Sinndimensionen psychischer und sozialer Systeme eine Ergänzung vornimmt, die Bildung innerhalb einer formalen Logik in ein *dreifaches Beziehungsgefüge* überführt (vgl. Meder 2007a, S. 120). Bildung ist dementsprechend strukturiert als das Verhältnis zwischen

1. dem Subjekt und den Sachverhältnissen und Dingen in der Welt (*Sachdimension*),
2. dem Subjekt und »dem oder den anderen in der Gemeinschaft« (*Sozialdimension*) sowie
3. dem Subjekt und »sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« (*Zeitdimension*) (ebd.; ohne Hervorh.).

In dem hier vorgeschlagenen Sinne führt die Beziehung zwischen Subjekt und Welt auf sachliche und dingliche Bezugnahmen, gesellschaftliche Zugehörigkeiten sowie zeitliche Verhältnisse zurück. Es sind Verhältnisse, die analytisch zwar getrennt werden können, empirisch jedoch auf vielfältige Art und Weise ineinander überlaufen. Sie stehen »unter Kombinationszwang« und können mithin »nicht isoliert auftreten« (Luhmann 1984, S. 127). Das trifft immer und überall zu, selbst in diesem Moment: So findet das Lesen dieser Zei-

11 Es ist davon auszugehen, dass der Kantianer Meder hier an jenen Substanzbegriff denkt, den Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft* konträr zu einer Situationsgebundenheit an das Beharrliche, also an den Träger des plötzlich Eintretenden koppelt: »Veränderung ist eine Art zu existieren, welche auf eine andere Art zu existieren eben desselben Gegenstandes erfolgt. Daher ist alles, was sich verändert, bleibend, und nur sein Zustand wechselt. Da dieser Wechsel also nur Bestimmungen trifft, die aufhören oder auch anheben können: so können wir, in einem etwas paradox scheinenden Ausdruck, sagen: nur das Beharrliche (*die Substanz*) wird verändert, das Wandelbare erleidet keine Veränderung, sondern einen Wechsel, da einige Bestimmungen aufhören, und andere anheben. [...] *Veränderung kann daher nur an Substanzen wahrgenommen werden.*« (Kant 1787, S. 220f., Hervorh. C.L.)

len womöglich an einem Tisch statt, während das Geschriebene in Form eines Buches vorliegt und ein gespitzter Bleistift für Vermerke am Rand des Textes in der Hand gehalten wird (Sachdimension). Ebenso ist es wahrscheinlich, dass das Lesen vor dem Hintergrund einer ganz bestimmten biografischen Sozialisation erfolgt. Man hat beispielsweise aus beruflichen Gründe Interesse am Thema dieser Arbeit gefunden oder möchte einen Fachartikel zu einer ähnlichen Thematik schreiben und kommt nun mit dem Lesen der wissenschaftlichen Pflichtaufgabe einer gründlichen Recherche nach (Sozialdimension). Und nicht zuletzt ist die Tätigkeit des Lesens in eine Zeit eingebettet, die irgendwann durch eine Zeit für andere Tätigkeiten abgelöst wird (Zeitdimension).

Luhmann zufolge ist die prinzipiell mögliche Unterteilung jedes (!) empirisch erfahrbaren Phänomens in eine Sach-, Sozial- und Zeitdimension eine unwiderrufliche Faktizität der Sozialwissenschaft, ohne dass letztlich einzusehen wäre, wie sie deduktiv hergeleitet ist (vgl. Luhmann 2009, S. 239). Ihrer Infragestellung entgegnet er einmal in seiner Vorlesung zur *Einführung in die Systemtheorie* mit der Aufforderung, »einmal andere Dimensionen vorzuschlagen« (ebd.). Entsprechend ist ein »Drei-Welten-Modell« (Weidenhaus 2015, S. 18) thematisiert, das sich in einer Vielzahl an philosophischen und soziologischen Werken in Form eines routinemäßig wiederholbaren Theorieprodukts wiederfinden lässt (vgl. Luhmann 2009, S. 239), wenngleich eine grundsätzliche Problematik darin auszumachen ist, dass diese drei Welten oftmals implizit bedacht, aber selten explizit benannt werden. Explizite Bestimmungen finden sich z.B. in Helmut Plessners anthropologischer Interpretation des Menschen als *exzentrische Positionalität*, die sich aufbauend aus einer Außenwelt, Mitwelt und Innenwelt konstituiert (vgl. Plessner 1981, S. 365). Dazu ergänzend legen Peter L. Berger und Thomas Luckmann in ihrer wissenssoziologischen Grundlegung über *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* der »Wirklichkeit der Alltagswelt« eine objektive, subjektive und soziale Struktur zugrunde (Berger/Luckmann 1969/2009, S. 24f.). Und auch Jürgen Habermas spricht im Rahmen seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* von einer objektiven, sozialen und subjektiven Welt (vgl. Habermas 1995a, S. 84). Die Rede von Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen lässt sich darüber hinaus auch in solchen bildungstheoretischen Konzeptionen finden, deren theoretische Basis die hermeneutische Praxis ist (vgl. z. B. Dörpinghaus 2015, S. 464). Im Kontext eines transformatorischen Bildungsbegriffs spricht nicht zuletzt Koller vom »Welt-, Anderen- und Selbstverhältnis« der Subjekte (Koller 2012, S. 17).

Diese jeweils unterschiedlichen Sprachspiele, die im Kern auf kongruente Verhältnisse anspielen, verdeutlichen, dass es wichtig ist, sich zumindest darüber zu vergewissern, warum von welcher Einteilung vorzugsweise zu sprechen ist. Dementsprechend soll im Folgenden die durch Meder von Luhmann übernommene Einteilung verwendet werden, weil sie explizit den Aspekt ›Zeit‹ betont,¹² womit in erster Linie darauf verwiesen ist, »dass man sich zu sich selbst nur als zu einem Vergangenen, einem Aktuellen oder einem Zukünftigen verhalten kann. Vergangenheitsorientiert rekonstruiert man seine Position im Lebenslauf. Man konstruiert seine Biografie.« (Meder 2007a, S. 121) Mit der Rede von einer Zeitdimension ist insofern bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Arbeit hervorgehoben, dass sich das Subjekt der Veränderungen seines Lebens stets in der Zeit bewusst wird.

Die Festlegung des theoretischen Ortes von Bildung auf ein dreifach strukturiertes Beziehungsgefüge wird für die weiteren Betrachtungen eine zentrale argumentative Grundlage darstellen. Folglich soll an dieser Stelle zunächst der Fokus darauf liegen, dass sich mit ihr die Definition von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse besser verfolgen lässt. Das ist insofern hilfreich, als dass es sich bei ›Welt‹ um einen übergreifenden »Totalitätsbegriff« (ebd., S. 122) bzw. »Inbegriff« (Kant 1787, S. 336) handelt, der alle möglichen Ereignisse und Zustände umfasst und damit empirisch anschlussfähige Überlegungen nicht eindeutig zulässt. Die Rede von ›Welt‹ referiert lediglich auf eine Art ganzheitliche Rahmung »des Erfahrbaren – auch des pädagogisch Erfahrbaren. Aber das Ganze selbst kann nicht empirisch erfahren werden, es befindet sich auf einer kategorialen Ebene, die wir traditionell die Ebene der Metaphysik nennen.« (Meder 2007a, S. 122) In diesem Sinne liegt die Stärke ihrer Einteilung in eine Sach-, Sozial- und Zeitdimensionen darin, dass man konkrete Strukturen gewinnt, unter denen man gezielt die Voraussetzungen eines auf der Beziehung zwischen Subjekt und Welt aufbauenden Bildungsbegriffs untersuchen kann. Wenngleich diese Dimensionen auf den ersten Blick zu komplex sind, als dass mit ihnen inhaltlich erschöpfende Charakterisierungen möglich wären, so gestatten sie nichtsdestotrotz eine permanente Reflexion darüber, auf welcher Ebene man sich mit seinen Überlegungen befindet.

12 Darüber hinaus entstehen so Anschlussmöglichkeiten an einen systemtheoretischen Begriff von Komplexität, wie er weiter unten noch bildungstheoretisch zu deuten sein wird (vgl. Kapitel 5).

Insofern darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass hier ein theoretischer Zugang zu Bildung bestimmt ist, mit dem das Phänomen in seinen Voraussetzungen zwar ausreichend strukturiert scheint, aber keineswegs einem normativen Anspruch gerecht wird (vgl. Krinniger/Müller 2012 und Fuchs 2014. In: Koller 2016, S. 150). Es handelt sich hier um eine Problematik, die sich in dem Sammelband *Von der Bildung zur Medienbildung* (vgl. Verständig/Holze/Biermann 2016b) thematisiert findet. Darin erhebt einerseits Koller in dem Beitrag *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?* das Postulat, dass der normative Gehalt des Transformativen der Bildung zwischen den Zeilen vermutet werden muss, weil gerade ihre Vorstellung »als rein deskriptives Konzept ohne wertende Stellungnahme« dazu führen würde, dass »jede (oder zumindest jede grundlegende Transformation) eines Welt- und Selbstverhältnisses als Bildungsprozess« (Koller 2016, S. 151; ohne Hervorh.) zu begreifen sei. Wenn daran im Rahmen des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit die Frage anschließt, wie die Vorstellung vom Transformativen mit dem Ideal der Selbstbestimmung zu verknüpfen ist, dann lässt sich ein Antwortvorschlag andererseits in Meders Beitrag *Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge* finden. Meder greift in diesem Beitrag auf das als dreifaches Beziehungsgefüge strukturierte Bildungsverständnis zurück und fokussiert dessen subjektbezogene Zeitdimension in Form des Verhältnisses »des Einzelnen zu sich selbst im Ganzen seines Lebens, im Ganzen seiner Lebenszeit« (Meder 2016, S. 182). Die damit thematisierte Zeitstruktur des selbstreferentiellen Subjekts und seiner befristeten Lebenszeit wird daraufhin mit der Unterscheidung zwischen Dynamik, in Form des Weiterlebens, und Statik, in Form der je aktuellen Gegenwart, spezifiziert. Bei Meder heißt es:

»Man kann das Selbst- und Weltverhältnis statisch als einen Zustand betrachten oder aber dynamisch als ein Werden, in dem sich permanent das Selbst- und Weltverhältnis verändert. In der explizierten Form heißt dies, dass sich irgendetwas im Beziehungsgefüge des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zu dem Anderen und den anderen in der Gemeinschaft sowie zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verändert.« (Ebd.)

Mit der Differenzierung von Statik und Dynamik (bzw. Sein und Werden) gewinnt man die Möglichkeit, den Begriff der Bildung nicht nur strukturell und prozessural, sondern ebenso mittels einer normativen Haltung zu fundieren.

Meder greift dazu auf die Bewegungsursachen-Lehre der Naturphilosophie Aristoteles' und den dazu gehörigen vier Unterscheidungen zurück:

1. die *causa materialis* als Material- und Stoffursache,
2. die *causa formalis* als die Form, in die das Materielle übergeht,
3. die *causa efficiens* als Effekt, den eine Form bewirkt, sowie
4. die *causa finalis* als Ursache jedes Zweckes (vgl. ebd.).

Diese Unterscheidungen sind zunächst wie folgt zu exemplifizieren: Holz als *Material* hat unter anderem die Eigenschaft, beständig und robust zu sein. In der *Form* einer Hütte liegen daraus resultierende *Effekte* womöglich im Schutz vor den Gefahren der Natur (Tiere, Kälte etc.). Eine mögliche *Zweck-Ursache* ist folglich in dem menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit auszumachen. Bildungstheoretisch ist dies wie folgt weiterzudenken: Mit der *causa materialis* ist die Grundlage der Dynamik des Lebens bestimmt, die jeder prozessualen Veränderung und jedem zielgerichteten Werden in der Welt zugrunde liegt. Indem Subjekte handeln, tragen sie zu den Veränderungen in der Welt bei; indem sie Sorge für das tragen, was sie tun, tragen sie Sorge für ihr Sein und ihr Werden. Abzuleiten ist daraus die Paradoxie, dass Veränderung die Grundlage jedes Seins ist. Mit jeder ausgeführten Handlung unterwirft sich das Subjekt diesem Umstand, auch wenn diese Unterwerfung mitnichten jedem bewusst ist. Die *causa formalis* bildet das Gegenprinzip dazu. Sie ist die Form, die sich unveränderlich in jedem Seienden befindet (vgl. ebd., S. 182). Das Subjekt kann nur deshalb Subjekt sein, weil seine Fähigkeit des Welterkennens in der Form des Menschen enthalten ist. Das Veränderbare und das Unveränderliche, die Materie und die Form finden sich unter diesen Voraussetzungen zwar nicht logisch miteinander vereint, kommen aber im weltlichen Handeln dennoch immer gemeinsam vor (vgl. ebd., S. 184). Bildungstheoretisch entscheidend ist, dass sich die *causa efficiens* innerhalb dieser Logik in subjektbezogener Perspektive als Äquivalent zum Phänomen der Fremdbestimmung verhält: »ein anderes ist die Ursache für die Veränderung eines etwas« (ebd., S. 183). Diese Bestimmung entfaltet ihre argumentative Wirkkraft, wenn die *causa finalis* schlussendlich als Äquivalent zum Ideal der Selbstbestimmung gedeutet wird, so dass sie sich zur *causa efficiens* so verhält, wie die *causa formalis* zur *causa materialis*. Zusammenfassend argumentiert Meder daher, dass die Selbstbestimmung der Subjekte »allein als *causa finalis* gefasst werden [kann, C.L.]. *Ich kann mich nur selbst bestimmen, indem ich mir ein Ziel (finis) vorgebe* und

dieses Ziel für mich die Ursache meines Handelns ist. Modern wird dies Finalität oder Zweck-Rationalität genannt.« (Ebd., S. 183f.; Hervorh. C.L.)

In diesem Sinne konstituiert sich mit der Materialität der Welt in Unterscheidung zu der gegebenen Form alles Weltlichen einerseits sowie der Wirkung dieser Form in Unterscheidung zu damit stets verknüpften Handlungen der Subjekte andererseits eine doppelt gewundene Verflechtung des theoretischen Ortes der Bildung. Folglich ist eine abstrakte Antwort auf die Frage gefunden, wie die Ermöglichung von Selbstbestimmung aus einem als Beziehungsgefüge angelegten Bildungsverständnis heraus zu denken ist. Greifbarer wird diese Antwort im Anschluss an das bislang Argumentierte mit der Betonung, dass die *causa finalis* offensichtlich an ein zweckbestimmtes Ziel (Intentionalität) gebunden ist. Denn dies gewährt eine Verbindung zu dem, was weiter oben mit Kant als autonomes Handeln in Form eines ›sich als Zweck an sich selbst zu behandeln‹ bereits ausführlich erfasst werden konnte. Obwohl damit eine ausreichend erscheinende Normativität in den hier skizzierten theoretischen Ort der Bildung eingetragen ist, drängt sich umgehend die Frage auf, wann es Subjekten denn nun möglich ist, ein Ziel so zu setzen, dass es im Rahmen einer selbstbestimmten Handlung wirkmächtig werden kann. Kürzer gefragt: Was ist die Grundbedingung eines selbstbestimmten Bildungsprozesses, eines selbstbestimmten Sich-Bildens, einer selbstbestimmten *formatio*?

2.4 Aneignung und Selbstbestimmung: Zum Prozess der Bildung

Die Vorstellung, dass jedem Bildungsprozess ein Lernprozess zugrunde liegt, ist keineswegs eine exklusiv pädagogische Einsicht. Lernen gilt allerdings als ein komplexes Ereignis, dessen wissenschaftliche Ausdifferenzierung mit einer inhaltlichen Vielfalt einhergeht (vgl. Meder 2007a, S. 119). Antworten auf die Frage, was Lernen ist, können sowohl theoretisierende (z.B. behavioristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch, pragmatistisch oder konnektivistisch), prozessorientierte (z.B. forschendes Lernen, Versuch und Irrtum, Spielen, Entdecken, Mitmachen) als auch kontextuelle (z.B. informell vs. formell) Dimensionen vorweisen (vgl. Kerres/de Witt 2004, S. 79ff; Meder 2007a, S. 119). Ungeachtet dieser vielfältigen Beschreibungsmuster geht es im Kern jedoch stets um die Beobachtung einer »Veränderung irgendeiner Art« (Bateson 1964, S. 366; Hervorh. im Orig.), deren Intention auf Seiten der Subjekte der *Erwerb von Erkenntnis* ist (vgl. z.B. Piaget 1973). Damit drängt sich die Ver-

mutung auf, dass Erkenntniserwerb und Selbstbestimmung in einem kausalen Verhältnis zueinanderstehen könnten. Eine gedankliche Brücke dazu liefert z.B. Zygmunt Bauman, wenn er in seiner Monographie *Flüchtige Moderne* im Anschluss an Adorno den Gewinn von Erkenntnis als »Beginn der Freiheit« deklariert (Bauman 2003, S. 55).

Ausgehend von diesem Gedankengang wird es im Folgenden darum gehen, die bislang formulierten Überlegungen auf den Begriff der *Aneignung* festzulegen.¹³ Aneignung wird dabei als eine besondere Qualität der Beziehung zwischen Subjekt und Welt zu beschreiben sein, mit der im Grunde genommen vor allem erkenntnistheoretische Voraussetzungen eines Verständnisses von Bildung als Kritik der Verhältnisse (vgl. Abschnitt 2.2) in den Blick genommen sind. Die Notwendigkeit dieser Perspektive liegt auf der Hand: bereits die Art, wie Subjekte die Welt wahrnehmen,¹⁴ bestimmt die Weise, wie sie handeln und entscheidet folglich auch darüber, ob sie selbstbestimmt handeln können. In diesem Sinne lässt sich die Rede von Aneignung in einem zunächst sehr oberflächlichen Verständnis auch als eine Praxis bzw. als eine Form des praktischen Weltverhältnisses der Subjekte deuten (vgl. Jaeggi 2016, S. 65). Das gewährt grundsätzlich Anschluss an einen Begriff von Selbstbestimmung, der entlang des bereits Argumentierten als *praktischer Freiheitsbegriff* zu verstehen ist. Darüber hinaus kann mit dem Begriff der Aneignung die Besonderheit exploriert werden, dass innerhalb des konstitutiven Zusammenspiels zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ein Teil der Welt vom Subjekt zu eigen gemacht wird: im Prozess der Aneignung wird »ein vorher Fremdes der Sach- bzw. Sozialdimension [...] ins Selbstverhältnis integriert« (Meder 2007a, S. 131).

Der Darlegung dieser Perspektive wird im Folgenden in dreifacher Hinsicht nachgegangen. Zunächst gilt es, den Begriff der Aneignung theoretisch

13 Ausgearbeitet finden sich damit Überlegungen, die an anderer Stelle bereits vorbereitet wurden (vgl. Leineweber 2017). Eine recht pointierte Fassung der nachstehend formulierten Überlegungen liegt mittlerweile auch in Form des Beitrags *Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung vor* (vgl. Leineweber 2020a, S. 38-43).

14 Der Begriff der Wahrnehmung soll an dieser Stelle in einem sehr allgemeinen Verständnis als Bewusstwerdung sämtlicher Ereignisse und damit in Bezug auf alle möglichen Konstruktionen von Wirklichkeit erfasst werden. Eine solche Verallgemeinerung schafft die Möglichkeit zu Querverbindungen, die sich im weiteren Verlauf sowohl in Bezug auf Zeit (vgl. Kapitel 4) als auch in Bezug auf Komplexität (vgl. Kapitel 5) noch als nützlich erweisen werden.

so einzugrenzen, dass er an den Begriff der Selbstbestimmung anschlussfähig wird (vgl. Abschnitt 2.4.1). Zentraler Bezugspunkt soll dabei Bernhard Waldenfels' Studie zur *Topographie des Fremden* sein, deren grundsätzliches Potenzial für Überlegungen, die einen transformatorischen Bildungsbegriff zu berücksichtigen wissen, bereits Kokemohr und Koller ausgearbeitet haben (vgl. z.B. Kokemohr 2007; Koller 2012, S. 79-86). Mit Waldenfels lässt sich Aneignung als potenziell freiheitsgenerierende Verarbeitung des Fremden durch das Subjekt beschreiben. Die beiden daran anknüpfenden Arbeitsschritte gelten einer bildungstheoretischen Konkretisierung dieser Lesart und greifen in diesem Sinne die bislang wegführenden Positionen auf, so dass einerseits noch einmal an bildungstheoretische Überlegungen Sesinks (vgl. Abschnitt 2.4.2) und andererseits an ein Verständnis von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse angeschlossen werden kann (vgl. Abschnitt 2.4.3).

2.4.1 Theoretische Eingrenzungen: Aneignung und die Erfahrung des Fremden

Waldenfels' Studie zur *Topographie des Fremden* ist phänomenologischer Provenienz. Folglich gestattet sie die Fokussierung auf das wahrnehmende Subjekt, liegt der Kern phänomenologischer Theoriebildung doch darin, den je untersuchten Gegenstand »mit bewußter Naivität« so zu betrachten, »wie er sich zeigt« (Luckner 1997, S. 24), um Dinge als Resultat der subjektiven Empirie zu erfassen (vgl. Nassehi 2011, S. 70). In diesem Sinne beginnen Waldenfels' Überlegungen mit der Beobachtung, »dass das Fremde für uns etwas Alltägliches, Allvertrautes« ist (Waldenfels 1997, S. 16). Einprägsame Beispiele sind das »Gastrecht, das dem Fremden« zusteht, »die Vielfalt fremder Sprachen, aus der sich die Muttersprache aussondert«, oder das »Fremdeln beim Kind, wenn es lernt, vertraute von fremden Gestalten zu unterscheiden« (ebd.). Die Originalität der daran anschließenden Überlegungen liegt darin, dass Waldenfels das Fremde nicht ausschließlich als Phänomen der menschlichen Wahrnehmung auffasst (vgl. Koller 2009, S. 80), sondern vielmehr als »Hyperphänomen« kennzeichnet, das in der Lage ist, Subjekte in ihrer je spezifischen »Eigenheit«, das heißt in der Konstitution ihres Selbst herausfordernd in Frage zu stellen (Waldenfels 1997, S. 18). Diesen Akt der Infragestellung, dem durchaus eine beunruhigende Wirkung innewohnt (vgl.

ebd., S. 37-41),¹⁵ bringt Waldenfels auf den Begriff der *Erfahrung*, einen »Prozeß, in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen« (ebd., S. 19). Die Implikation der Erfahrung (bzw. des Erfahrens) ist eine radikale »Intentionalität«, durch die uns schließlich »*etwas als etwas*, also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint« (ebd.; Hervorh. im Orig.). Daran schließt eine subjektive Befähigung zur Herstellung individueller Weltordnungen an, weil der Sachverhalt, dass etwas als ebendieses etwas wahrgenommen wird, bereits voraussetzt, dass es »so und nicht anders« ist, dass also bestimmte »Erfahrungsmöglichkeiten« bereits vorab »ausgesondert« sind (ebd., S. 20; ohne Hervorh.).

Ein solch selektierender Erfahrungsbegriff erlaubt eine phänomenologische Eingrenzung des Fremden: Als *fremd* wird folglich solches von Subjekten *erfahren*, was sich individuellen Weltverhältnissen entzieht (vgl. ebd.). Zweifelsohne verschließt das Abstraktionsniveau dieser Formulierung einen direkten Zugriff sowohl auf einzelne empirische Phänomene als auch auf konkrete Erfahrungsmodi des Fremden. Nichtsdestotrotz ist hier eine (besondere) Qualität thematisiert, die sich innerhalb der Differenz zwischen Subjekt und Welt, zwischen Eigenem und Fremdem entfaltet. Der bildungstheoretische Gehalt dieser Qualität ist letztlich mit der Frage einzusehen, wie Subjekte auf die Erfahrung des Fremden reagieren (vgl. Koller 2012, S. 84). Waldenfels hält auf diese Frage drei Antworten bereit: Vernichten, Antworten und Aneignen (Waldenfels 1997, S. 45-50), wobei gerade die Reaktionsform des Aneignens ein bildungstheoretisches Interesse weckt, weil ihr eine emanzipatorische Leistung implizit ist. »Der Umgang mit dem Fremden ist so sehr durch das Ziel der Aneignung bestimmt, daß ›Aneignung‹ vielfach als Synonym für ›Erlernen‹, ›Erlernen‹ oder ›Befreiung‹ gebraucht wird.« (Ebd., S. 49)

In der Auffassung Waldenfels' liegt folglich die Besonderheit von Prozessen der Aneignung darin, dass das Fremde nicht vernichtet bzw. beseitigt,

15 Eine Beschreibung jener beunruhigenden Wirkung des Fremden für das Eigene (des Subjekts) findet sich beispielsweise in Manuela Pietraß' Monographie *Der Situationsschlag* zusammengetragen, wo es heißt: »Fremd, das ist das, was nicht zum Eigenen gehört und deswegen auch nicht erfahrbar und erfassbar ist. Fremd ist auch das ursprünglich andere, von dem man nicht will, daß es zum Eigenen gehört und dem deswegen ein Platz zugewiesen wird, der außerhalb der eigenen Welt liegt. Fremd, das ist immer anders als man selbst, anders als die vertraute Welt. In seiner negativen Wirkung greift es die eigene Identität an, da es mit dieser nicht vereinbar ist und sie in Frage stellt.« (Pietraß 1995, S. 43)

sondern von Subjekten gedanklich »verarbeitet und absorbiert« wird (ebd.). Offensichtlich ist damit eine Verbindung zu Lernprozessen hergestellt, bei denen es ebenfalls auf eine Verinnerlichung des Gelernten (vgl. Meder 2007a, S. 130), das heißt auf die Denkbewegungen der Subjekte ankommt. Erfahrung geht damit über eine bloße Form des Wahrnehmens hinaus und zielt auf eine Art Erkenntnisgewinn ab, was in bildungstheoretischer Hinsicht weiter ausdifferenziert werden kann.

2.4.2 Vom Datum der Welt zur Bildung des Subjekts: Die informationstechnische Struktur von Aneignungsprozessen

Mit seiner Monographie *In-formatio* eröffnet Sesink die Möglichkeit, den Begriff der Aneignung in eine informationstechnische Struktur einzutragen, die analytisch zwischen Datum, Information, Wissen und Bildung unterscheidet. Innerhalb dieser Unterscheidung agieren Subjekte als diejenigen Entitäten, die in der Lage sind, sich selbst und die um sie herum existierende Welt als gegeben wahrzunehmen (vgl. Sesink 2004, S. 137f.). Unter der bildungstheoretischen Prämisse, dass die Beziehung zwischen Subjekt und Welt wechselwirkend ist (vgl. Abschnitt 2.3), resultiert als Konsequenz aus einer solch konstruktivistischen Perspektive, dass es nicht nur eine wahrzunehmende Welt, sondern ebenso Subjekte gibt, die sich über Wahrnehmungsprozesse eine Wirklichkeit von Welt konstruieren. Der französische Philosoph Maurice Merleau-Ponty fasst die damit verbundenen Konsequenzen treffend zusammen, wenn er in seiner Monographie *Phänomenologie der Wahrnehmung* schreibt: »Eine Welt ist für mich da, weil ich nicht ohne Wissen von mir selbst bin; und ich bin mir selbst nicht verborgen, weil ich eine Welt habe.« (Merleau-Ponty 1945, S. 346)

Die Möglichkeit des Erkennens darüber, dass etwas da ist, lässt sich mit Sesink zunächst mit der »passivische[n] Formulierung ›ist gegeben« verfolgen, die im Lateinischen »*datum est*« lautet (Sesink 2004, S. 138; Hervorh. im Orig.). Das basale Datum ist die Welt, die folglich der Ursprung aller sachlichen, sozialen und zeitlichen Verhältnisse ist: sie ist da und wir existieren in ihr. In Ergänzung lautet die ursprüngliche Wortbedeutung des Begriffs der Information: »Ein-Prägung, Ein-Bildung« (ebd. 2004, S. 139). Ein Datum ist unter diesen Voraussetzungen dann informierend, wenn von ihm eine Wirkung ausgeht: »Information ist ein Datum, das mich angeht.« (Ebd.; ohne Hervorh.) Wenn der Anthropologe und Kybernetiker Gregory Bateson für diesen Sachverhalt die einprägsame Definition von Information als einen unter-

schiedsmachenden Unterschied vorgeschlagen hat (vgl. Bateson 1970, S. 582), dann kann man schließlich soweit gehen und Informationstheorien *per se* als Differenztheorien lesen (vgl. Luhmann 2009, S. 69; Baecker 2018, S. 68). Der springende Punkt ist hier in bildungstheoretischer Hinsicht, dass zur Wahrnehmung eines Unterschieds eine ordnende Beziehung zwischen Subjekt und Welt vorliegen muss. Eine Information gilt letztlich nicht nur einem einzelnen Datum, sondern der aktiven Gegenüberstellung eines Datums zu anderen Daten (vgl. Baecker 2007a, S. 19). Dass sich damit ein Weltverhältnis der Subjekte zu erkennen gibt, ist deshalb zu betonen, weil sich dieses im Kontext des Wissens schließlich konsolidiert. Bei Sesink heißt es:

»Datum ist das Gegebene, bezieht sich als ›Gegebensein‹ auf ein Seiendes außerhalb des Subjekts. Information ist das Gegebene, das das Subjekt angeht, es prägt. Als *Wissen* schließlich bezeichne ich die vom Subjekt *nicht nur angenommene, sondern auch angeeignete Information*, insofern vom Subjekt in sein eigenes geistiges Bild der Welt eingeordnete Information. Information, die sich zu Information fügt, zu einem Geflecht, einem Ordnungszusammenhang von informierenden Daten.« (Sesink 2004, S. 141; Hervorh. C.L.)

Wissen wird hier auf die Aneignung einer Information zurückgeführt. Aneignung ist insofern als diejenige Tätigkeit bestimmt, bei der ein Datum über den Unterschied, den eine Information macht, zu etwas Eigenem wird. Es handelt sich hier zuvorderst um eine geistige Leistung, die im Anschluss an Sesink als eine Art kohärentes Aneinanderreihen von Information(en) an Information(en) zu präzisieren ist.

Denkt man diese Aneinanderreihung hermeneutisch strukturiert, dann erhält man die Möglichkeit, den oben im Anschluss an von Humboldt vorgeschlagenen Begriff der *Handlungsspirale* wiederaufzunehmen (vgl. Abschnitt 2.3), so dass ein vom Subjekt angeeignetes Wissen als Quelle humaner Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit anzuerkennen ist. Ein Beispiel kann diesen Gedankengang verdeutlichen: Die Angabe ›24. Dezember‹ ist im wahrsten Sinne des Wortes ein Datum. Die zusätzliche Notiz, dass das Weihnachtsfest auf den 24. Dezember fällt, ist eine Information, denn sie macht einen Unterschied: das Datum des 24. Dezembers unterscheidet sich von anderen Daten durch die Verbindung mit einer Festlichkeit. In der Aneignung dieser Information, das heißt mit ihrer Aneinanderreihung zu anderen Informationen, gelangt man womöglich zu der Einsicht, dass das Weihnachtsfest bestimmte Gepflogenheiten mit sich führt: Geschenke, ein gemeinsames Essen mit den Liebsten, den Gang in die Kirche etc. Die Verknüpfung dieser Elemente

versetzt Subjekte schließlich in einen Handlungsbedarf: man sollte womöglich Geschenke besorgen, die Familie zum Essen einladen, den Festanzug zur Reinigung bringen etc.

Dieses Beispiel kann letztlich nur die Vereinfachung einer vielschichtigen Ereignisreihe sein, bei der entscheidend ist, dass Subjekte innerhalb der Aneignung von Informationen einen kognitiven Zusammenhang entfalten (vgl. Baecker 2013a, S. 18). Deutlich wird dies unter Hinzunahme der Unterscheidung zwischen dem Verb ›wissen‹ und dem dazugehörigen Substantiv ›Wissen‹, der eine Gegenüberstellung zwischen dem (wissenden) Subjekt und der Welt (auf die sich das Wissen bezieht) implizit ist (vgl. Sesink 2004, S. 141). Der Zusammenhang beider Bezeichnungen ist dann ersichtlich, wenn man das ›Wissen‹ noch einmal in die Zustände *objektiviert* (d.h. allgemein vermittelbar) und *objektiv* (d.h. voraussetzungsfrei nachvollziehbar) aufteilt und sich anschließend vergegenwärtigt, dass beide Zustände letztlich auf subjektiven Einteilungen basieren müssen (vgl. ebd., S. 142). Gleichsam ist damit eine Abstraktionsebene betreten, die notwendig erscheint, um einsehen zu können, wie Sesink zwischen Wissen und Bildung differenziert:

»Als subjektives [und damit angeeignetes, C.L.] will das Wissen auch etwas über sich selbst wissen: Es will sich über sich selbst, über das ›Datum‹ des Wissens informieren. Damit drängt es zurück zur Genese der Daten, der Information, des Wissens. Das Wissen selbst muss sich einordnen lassen. [...] Im formalen Ordnungszusammenhang der Informationssysteme wird die Spur des fundierenden und übergreifenden Lebenszusammenhangs der Menschen gesucht, die Bedeutung, die sie hierfür haben können; ihr Sinn. [...] Damit vollzieht sich der Übergang vom Wissen zur Bildung und der Rückgang auf die Bildung des Wissens. Bildung verlangt nach der Reflexion auf die Einrichtung des Ganzen unter Einschluss des in den Informationssystemen Ausgeschlossenen: des materiellen Moments der menschlichen Existenz, von leibgebundener Bedürftigkeit ebenso wie von schöpferischer Potenz. *Bildung führt die Reflexion auf den eigenen materiellen Lebensgrund, das ursprünglichste Datum.*« (Ebd., S. 143f.; Hervorh. C.L.)

Angeeignetes Wissen, das im Kontext von Bildung wirksam wird, ist somit der Ausdruck einer besonderen Prägung, die das Verhältnis des Subjekts zu seiner Sicht auf die Welt neu situiert. Das lehrt vor allen Dingen, dass eine informationstechnische Unterscheidung zwischen Datum, Information, Wissen und Bildung auf unterschiedliche Intensitäten im Kontext der Beziehung zwischen Subjekt und Welt aufmerksam macht: mit jeder informations-

technischen Ebene wird das Weltverhältnis der Subjekte intensiver. Allerdings verleitet diese Lesart ebenso durchaus vorschnell zu dem Gedanken, dass es sich hier um eine serielle Logik handeln könnte, innerhalb derer die Stufen vom Datum zur Bildung progressiv zu erreichen wären. Die auf den Punkt gebrachte Argumentationslogik müsste dann lauten, dass Subjekte sich ihre Welt über den Umwandlungsprozess von Daten zu Informationen hin zu Wissen aneignen und Bildung sich just in dem Moment realisiert, in dem Subjekte Wissen – geplant oder zufällig – auf sich selbst und ihre eigene Entwicklung beziehen. Bemerkenswerterweise scheint also gerade diese Perspektive den krisenhaften Charakter der Bildung zu vernachlässigen, indem sie unter anderem den Fremdheitscharakter von Daten und Informationen inklusive ihrer inhärenten Widerstände nicht berücksichtigt. Zusammenfassend lässt sich also formulieren: Sesinks informationstechnische Differenzierung handelt vom konstruktivistischen Erkennen, aber nicht vom irritierenden Erfahren. Folglich sind seine Ausführungen im Kontext des Aneignungsbegriffs einem blinden Fleck ausgeliefert, der mit einer Perspektive eingeholt werden kann, die Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse in den Blick nimmt und Aneignung innerhalb der Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung weiter ausdifferenziert.

2.4.3 Aneignung und die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung

Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse sind im Anschluss an Marotzki auf höherstufige Lernprozesse zurückzuführen (vgl. Abschnitt 2.3). Ihre Implikation liegt in der Konstruktion neuartiger Formen von Wirklichkeit, die aus der Auseinandersetzung der Subjekte mit einer sachlich und sozial strukturierten Welt sowie mit sich selbst in der Zeit heraus entstehen. Marotzki gewinnt diese Einsicht im Anschluss an Gregory Batesons logische Kategorien von Lernen und Kommunikation, mit der Lernprozesse als *Lernen null*, *Lernen I*, *Lernen II* und *Lernen III* formalisiert werden (vgl. Bateson 1964, S. 362-399; Marotzki 1990, S. 32-54). Modifiziert wird diese Formalisierung in der von Marotzki und Benjamin Jörissen später gemeinsam publizierten Einführung in die *strukturelle Medienbildung*, wo schließlich von *Lernen I*, *Lernen II*, *Bildung I* und *Bildung II* die Rede ist (Vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 22).

Die bildungstheoretische Relevanz dieser Formalisierung plausibilisiert Marotzki in seinem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* mit der Darlegung eines auf *Individualisierung* und *Kontingenzsteigerung* abstellenden Pro-

blemrahmens (vgl. Marotzki 1990, S. 19-31).¹⁶ Die Essenz dieser Darlegung ist die These, dass mit der Genese moderner Gesellschaftsstrukturen zunehmend Anlässe für subjektive Krisenerfahrungen geschaffen werden. Auf Seiten der Subjekte führt dies zu einem »gesteigerte[n] Maß an Unbestimmtheit«, das sich daraus konstituiert, dass tradierte Muster der Identitätskonstruktion zunehmend an »Orientierungsverbindlichkeit« (ebd., S. 24) einbüßen und ein »Zwang zur Kontingenzbewältigung« zu »ausgeprägte[n] Suchbewegungen« (ebd., S. 27) führt.¹⁷ Von Humboldts konstatierte Veranlagungen des Menschen zu Offenheit und Freiheit schlagen in Anbetracht dessen in eine auf den Begriff der Unbestimmtheit gebrachte Problemlage um. Es sind angedeutete Konsequenzen moderner Pluralität, die einerseits einen Einfluss auf subjektive »Lebensweisen, Handlungsformen« und »Denkmuster« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 17) nehmen und andererseits umso potenter werden, je höher die »Komplexitätsschübe« (Marotzki 1990, S. 47) einer Gesellschaft sind. Je komplexer also Gesellschaften sind, so lässt sich Marotzkis Diagnose zunächst auf den Punkt bringen, desto mehr Unbestimmtheit ist auf Seiten der Subjekte angelegt und desto mehr höherstufige Lernprozesse sind ebenso möglich wie notwendig. Implizit ist dieser Formulierung ein Verständnis von Bildung, die zu einem Umgang mit Unbestimmtheiten befähigt.

In Anbetracht dieser theoretischen Setzung legt die *strukturelle Bildungstheorie* ein Verständnis nahe, das Bildung nicht bloß »als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 20) denkt, sondern stattdessen den dialektisch strukturierten Gedankengang ins Zentrum ihrer Überlegungen setzt, dass jede »Herstellung von Bestimmtheit Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und eröffnen muß« (Marotzki 1990,

16 Marotzki greift bezüglich dieser Charakterisierung auf damals populäre soziologische Gesellschaftsdiagnosen zurück, wie z.B. Ulrich Becks Theorie der *Risikogesellschaft* (vgl. Beck 1986), Martin Kohlis Konzeptionen zum *Lebenslauf* (vgl. Kohli 1986) und James S. Colemans Gedanken über die *asymmetrische Gesellschaft* (vgl. Coleman 1986). In der späteren Zusammenarbeit mit Jörissen werden diese Diagnosen zum einen im Kontext der beiden Epochenbegriffe ›Informationsgesellschaft‹ und ›Wissensgesellschaft‹ aktualisiert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 26-29). Zum anderen erfolgt ein ausführlicher Rekurs auf die von Wilhelm Heitmeyer erhobenen drei Krisentypen der Moderne (vgl. Heitmeyer 1997): die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verorteten Strukturkrisen, die durch die Pluralisierung von Werten und Normen hervorgerufenen Regulationskrisen und zuletzt die soziale Anerkennung, Zugehörigkeit und Bildung umfassenden Kohäsionskrisen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 16f.).

17 Auf den Begriff der Kontingenz wird in Abschnitt 5.2.3 noch genauer einzugehen sein.

S. 153). Unbestimmtheit bedeutet in diesem Sinne nicht, dass man mit jeder Bestimmung von Neuem beginnen müsste, sondern, dass man in den unübersichtlichen Feldern des Komplexen einen Moment der bestimmenden Orientierung findet (*Orientierungswissen*), von dem aus die Möglichkeit neuer Unbestimmtheit(en) ausgeht (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 38). Wichtig ist dabei, dass die Erfahrung neuer Unbestimmtheiten dann bildend ist, also im Sinne einer strukturalistischen Argumentationsführung dann eine Transformation des bestehenden Welt- und Selbstverhältnisses ermöglicht, wenn sie das Subjekt in einen Modus versetzt, den Marotzki im Anschluss an Kokemohr als *Tentativität* bezeichnet (vgl. Marotzki 1990, S. 145). Für Marotzki stehen tentative Erfahrungsverarbeitungen in Differenz zu subsumtiven Erfahrungsverarbeitungen. Das heißt, sie konstituieren sich aus der Gegebenheit, dass Subjekten bislang bekannte und affirmierte Wahrnehmungs- und Weltordnungsmuster, die beispielsweise »biographisch vertraut und sozial validiert sind«, nicht mehr genügen, um Erlebnisse einordnen und verarbeiten zu können (ebd., S. 151). Folglich bedarf es der Genese neuer Regeln, die mit neuen Deutungen von Welt und Selbst korrespondieren (vgl. ebd., S. 145ff). Derartige Regeln besitzen *per se* weder einen Anspruch auf »intersubjektive Anerkennung« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 19) noch auf Wahrheit. Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen sind nicht ausschließlich durch rationale Mittel realisierbar (vgl. Pietraß 2014b, S. 368) und unterliegen mithin dem versuchshaften Charakter der Bildung (vgl. Abschnitt 2.1), der ein »Spiel mit den Unbestimmtheiten« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 21) eröffnet.

Um nun die damit verbundenen Implikationen für den Begriff der Aneignung verfolgen zu können, ist ein Rückgriff auf die bereits eingeführte Unterscheidung zwischen *Lernen I*, *Lernen II*, *Bildung I* und *Bildung II* notwendig. Denn deren strukturlogischer Anordnung liegt eine steigende Verkomplizierung von Lernvorgängen zugrunde (vgl. Lehmann 2011a, S. 121), die im Kontext der Unbestimmtheit mit einer Steigerung der Flexibilität und Freiheit der Subjekte im Umgang mit den eigenen Lern- und Lebensbedingungen einhergeht (vgl. Marotzki 1990, S. 32-41). So verweist die Rede von *Lernen I* auf die prozessual einfachste und inhaltlich klar definierte Lernvariante in Form eines starren behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas, bei dem nur *eine* bestimmte Reaktion auf *einen* festgelegten Reiz folgt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 22). Batesons einprägsames Beispiel dafür ist die Werksirene, von der die Arbeitenden lernen, »dass es zwölf Uhr ist« (Bateson 1964, S. 368). Handeln im Kontext von *Lernen I* kennt keine Alternativen.

Auf der Ebene des *Lernens II* ist diese Alternativlosigkeit insofern gelockert, als hier die Lernenden nicht mehr starr auf einen Reiz reagieren, sondern zudem je gegebene Kontexte in ihr Handeln miteinbeziehen. *Lernen II* umfasst also jene Formen des Lernens, die in klassischen Lerntheorien beschrieben sind (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 22). Ihre Implikation ist die subjektive Befähigung zur Erkenntnis, dass eine Reaktion »in diesem Kontext« eine andere Reaktion sein kann oder sollte »als in jenem« (ebd.; Hervorh. im Orig.). Als Kind lernt man beispielsweise, dass eine Handlung im Kontext ›Freundeskreis‹ zu Lob und im Kontext ›Familie‹ zu Tadel führt (vgl. ebd., S. 23). Dies gestattet einerseits einen Rückgriff auf Sesinks informationstechnische Argumentationsführung und lässt *Lernen II* als eine Form der *Aneignung kontextueller Informationen* verstehen, die das Erkennen informationeller Unterschiede möglich werden lässt und zum Aufbau eines subjektiven (Kontext-)Wissens führt. Andererseits deutet das Beispiel des in unterschiedlichen Kontexten handelnden Kindes auf der Ebene des *Lernens II* erste Ausprägungen eines angeeigneten Welt- und Selbstverhältnisses an: das Kind erfährt sich selbst im Kontext Schule als anderes, als beispielsweise im Kontext Familie usw. Aneignung bedeutet unter diesen Bedingungen, sich für etwas Bestimmtes zu entscheiden, um alles Andere außen vorzulassen, »einige Aspekte bzw. Momente zu verwerfen«, um sich andere »zu eigen zu machen« (Marotzki 1990, S. 185).

Während also *Lernen II* gegenüber *Lernen I* eine Flexibilisierung des Reiz-Reaktions-Schemas mittels Kontextualisierungen beschreibt, ist im Modus der *Bildung I* eine Flexibilisierung des Kontextes selbst möglich (vgl. ebd.). *Bildung I* bezieht sich demzufolge auf eine Veränderung subjektiver »Ordnungsschemata und Erfahrungsmuster« (ebd.), das heißt auf eine Veränderung eines bisher angeeigneten Kontextwissens. Das impliziert das »Überschreiten von Kontexten, indem sie als solche erkannt werden« (Pietraß 2014b, S. 373). *Bildung I* referiert folglich auf den paradoxen Sachverhalt, dass das bislang Angeeignete auf eine neue Weise angeeignet werden kann, den z.B. Jean Piaget schon im Blick hatte, wenn er von einer in Differenz zur Assimilation stehenden Akkomodation sprach (vgl. Piaget 1973, S. 96f.). Es ist eine Paradoxie, für deren Beschreibung in Anbetracht des bislang Argumentierten der Begriff der *kontextuellen Neuaneignung des Angeeigneten* zulässig scheint. Die Essenz dieser kontextuellen Neuaneignung liegt darin, dass mit ihr jene Informationen, die im Modus von *Lernen II* bereits kontextuell vom Subjekt angeeignet worden sind, auf den Prüfstand gestellt, unter Umständen modifiziert oder gar verworfen und somit hinsichtlich eines neuen Kontextes ein weiteres Mal ange-

eignet werden. Dadurch eröffnet sich dem Subjekt die Möglichkeit, die Welt auf neue Weise zu erfahren, also ein neues Weltverhältnis herzustellen und das bis dato bestehende Weltverhältnis zu transformieren. Im Kontext der Figuren des Fremden und des Unbestimmten wird hier die Erfahrung eines Neuen, eines Anderen möglich (vgl. Leineweber 2017, S. 25). Und mehr noch: Sobald eine kontextuelle Neuaneignung stattfindet, tritt jenes befreiende, ja, selbstbestimmende Moment in Kraft, das oben bereits auf die Kritik subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse zurückgeführt worden ist.¹⁸ Man kann damit schließlich so weit gehen und unter den explorierten Voraussetzungen von einer *Kritik fremdbestimmender Welt- und Selbstverhältnisse* sprechen. Handeln unter diesen Bedingungen bedeutet, nicht mehr in Kontexten zu handeln, sondern die Freiheit erworben zu haben, von einem Kontext zu einem anderen Kontext wechseln zu können und sich von der Anwesenheit mehrerer Kontexte nicht irritieren zu lassen, also darin behaupten zu können (vgl. Lehmann 2011a, S. 122). Kontextuelle Informationen sind auf diese Weise derart verarbeitet, dass sie dem Subjekt letztlich bei der Abwägung von Alternativen zur Verfügung stehen. Die Besonderheit dieser Bestimmung liegt allein darin, dass sie vollständig im Horizont der Tentativität steht.

Die Neuaneignung des Angeeigneten geht im Modus der *Bildung I* zunächst mit der Genese von solchen Weltverständnissen einher, die dem für Bildung konstitutiven Versuchscharakter unterliegen. Auf diese Weise ist dem Subjekt mit der Neuaneignung des Angeeigneten die Möglichkeit zu dem gegeben, was Jörissen und Marotzki als *Bildung II* bezeichnen, die auf »die Steigerung und Differenzierung« subjektiver Selbstverhältnisse abhebt (Jörissen/Marotzki 2009, S. 24). Das Subjekt tritt hier in den Mittelpunkt der Betrachtungen und lernt schließlich, so Bateson, »im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln« (Bateson 1964, S. 393). Es ist auf dieser Stufe dazu befähigt, seine in unterschiedlichen Kontexten vollzogenen Handlungen zu unterscheiden und die Ursprünge dessen auf der Basis seines Weltverhältnisses zu ergründen. Das Subjekt betritt so als eine Art Selbstbeobachter die Bühne der Welt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 25). Angespielt

18 Im Hinblick auf die oben geführte Diskussion, ob jene Kritik negativ oder positiv ist, darf nicht unerwähnt bleiben, dass sie im Anschluss an Marotzki negativ wäre. Denn Marotzki differenziert die Veränderung kontextuell strukturierter Verhältnisse als »Inhaltsnegationen« und »Strukturnegationen« (Marotzki 1990, S. 215). Es sind deutlich sichtbare hegelianische Spuren, die dem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* damit zu entnehmen sind.

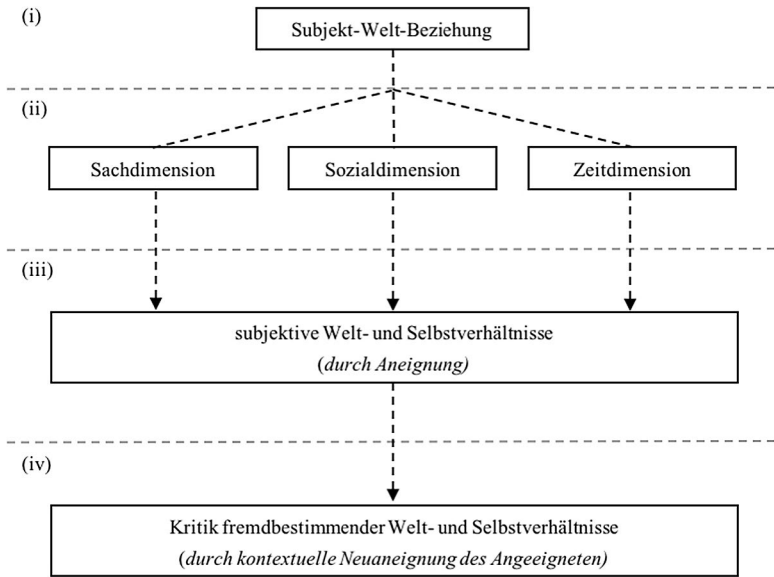
ist damit auf einen Prozess, der alltagsgebräuchlich als Reflexion zu übersetzen ist (vgl. Meder 2007a, S. 123). Im Gegenteil zu Prozessen der Aneignung sowie der Neuaneignung des Angeeigneten sind Erfahrungen im Modus der *Bildung II* allerdings »immer nur in Grenzen erreichbar« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 26), das heißt sie stellen optionale Erweiterungen dar, die jedoch keine Auswirkungen mehr auf einen praktischen Freiheitsbegriff haben. Insofern kann moniert werden, dass gerade reflexive Leistungen des Subjekts in Unterscheidung zu Prozessen der Aneignung eine empirische Seltenheit darstellen. Einen theoretischen Impuls dafür liefert der bereits erwähnte Beitrag *Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelnem und kultureller Welt*, in dem Meder für die Ablehnung des Reflexionsbegriffs plädiert, weil er dazu führe, »dass nur höchstens ein Drittel einer Gemeinschaft gebildet ist und dass nur wenige Welt- und Selbstverhältnisse den Status der Bildung haben« (Meder 2007a, S. 123). Bildung laufe, so Meder weiter, auf diese Weise Gefahr, »apriori sozialdifferenzierend« zu sein (ebd., S. 124), womit im Umkehrschluss ein möglichst allgemeiner Bildungsbegriff zu präferieren sei, der den Blick auf eben jene Formen des Lernens lenke, »in denen der Einzelne sich etwas zu eigen macht. ›Zu eigen‹ heißt dabei, dass er sich ein ihm vorher Fremdes bekannt macht – und zwar derart, dass er von nun an sich zu ihm verhalten kann. Ob dieses Verhalten bzw. dieses Verhältnis dann ein positives oder negatives ist, bleibt dahingestellt.« (Ebd., S. 131) Meders Argumentation kann als Befürwortung dafür gelesen werden, den Prozess der Bildung als Aneignung zu denken. Zwar ist seinem Plädoyer für die Ablehnung des Reflexionsbegriffs zu widersprechen, weil es gewissermaßen in der Natur der Sache liegt, dass immer eine dezidierte Anzahl an Phänomenen oder Gruppierungen existiert, die entwickelter bzw. gebildeter ist, und dass diese Anzahl umso exponierter wird, je höher der Maßstab an diese Entwicklung gesetzt wird. Nichtsdestotrotz ist an Meders Argumentation insofern anzuschließen, als der Reflexionsbegriff keine Eignung mehr vorweist, um das Phänomen der Selbstbestimmung zu verfolgen. Gerade die Verknüpfung zwischen Aneignung und Selbstbestimmung als Form des praktischen Weltverhältnisses räumt in diesem Rahmen eine Reichweite ein, die Subjekten, denen man die Fähigkeit zur Reflexion absprechen möchte, durchaus selbstbestimmt handeln können. Auf den Punkt gebracht: Ein durch Aneignung bestimmter Bildungsprozess kann allen Subjekten zuteilwerden. Die Grundbedingungen, die dafür notwendig sind, werden im Folgenden entlang des bis hierher Ausgeführten noch einmal zusammengetragen.

2.5 Erstes Zwischenfazit: Bildungstheoretische Grundbedingungen von Selbstbestimmung

Die Zielsetzung dieses Kapitels bestand darin, die Begriffe der Selbstbestimmung und Bildung miteinander zu verknüpfen. Dahinter steckt die Frage, unter welchen Voraussetzungen Subjekte ein selbstbestimmtes Leben führen können. Mit den Initiativen und Folgen der europäischen Aufklärung sowie der damit einhergehenden Formung moderner Gesellschaftsstrukturen stellt diese Frage ein zentrales Anliegen von Bildung dar. Ihre Beantwortung wurde in diesem Kapitel mithilfe bildungstheoretischer Ansätze der Medienpädagogik vorgenommen und so im Hinblick auf ihre theoretischen Prämissen, prozessualen Besonderheiten und gesellschaftshistorischen Bedingungen ergründet. Um dabei jene normativen Ansprüche darstellen und reflektieren zu können, die das Ideal der Selbstbestimmung an Bildung stellt, wurde auf Werner Sesinks materialistische Konzeption von Bildung rekurriert. Ergänzt wurde diese Konzeption um ein struktural-prozessuales Verständnis von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse. In der in diesem Kapitel dargestellten Lesart beider Theorieanlagen ergaben sich historische Referenzen auf Immanuel Kant und Wilhelm von Humboldt. Die abendländische Philosophie und der Neuhumanismus bilden insofern den Referenzrahmen für das hier vorgelegte Bildungsverständnis. Die auf diese Weise ermittelten bildungstheoretischen Grundbedingungen von Selbstbestimmung sollen an dieser Stelle vor allem in formaler Hinsicht festgehalten werden. Wegweisend dafür ist die Abbildung auf der folgenden Seite, in der sich noch einmal die wichtigsten Begriffe zueinander angeordnet finden.

In dieser Abbildung sind insgesamt *vier analytisch relevante Unterscheidungen* akzentuiert: Die Beziehung zwischen Subjekt und Welt ist die wesentliche Voraussetzung für Bildung und markiert in diesem Sinne ebenso den theoretischen Ort, an dem über Selbstbestimmung nachzudenken ist (i). Selbstbestimmung basiert daher auf einer Relation und ist im Umkehrschluss weder eine Eigenschaft der Subjekte noch ein Zustand in der Welt, sondern eine Qualität, die sich im Verhältnis beider Entitäten – Subjekt und Welt – zueinander ereignet. Dieses Verhältnis kann in einem weiteren analytischen Schritt in eine Sach-, Sozial- und Zeitdimension ausdifferenziert werden (ii). Die Selbstbestimmung der Subjekte entscheidet sich damit grundsätzlich in Bezug auf sachliche und dingliche Verhältnisse, soziale Beziehungen und zeitliche Strukturen. Zwar sind diese Dimensionen analytisch zu unter-

Abb. I: Bildungstheoretische Grundbedingungen von Selbstbestimmung



scheiden, empirisch laufen sie jedoch auf vielfältige Art und Weise ineinander über. Wissenschaftlich können sie damit getrennt voneinander betrachtet werden, wenngleich ein umfassender Blick ihre Kombination erforderlich werden lässt.

Aufbauend auf diesen Prämissen konnte argumentiert werden, dass Subjekte über den Prozess der *Aneignung* eine *aktive Beziehung* zur Welt eingehen können, die einen Aufbau subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse bedingt und in diesem Sinne darüber entscheidet, wie Subjekte die Welt und sich selbst in der Welt sehen (iii). Der Begriff der Aneignung führt demnach auf eine Form des Lernens zurück, bei dem ein Bereich von Welt so vom Subjekt erschlossen wird, dass er in ein Selbstverhältnis übergeht. Dieser Übergang ist für das Subjekt Glück und Unglück bzw. Chance und Risiko zugleich. Einerseits erwirbt es die Freiheit, in unterschiedlichen Kontexten auf der Grundlage eigener Weltansichten und Überzeugungen verschieden handeln zu können. Andererseits wird es dort radikal auf seine eigene krisenhaft erscheinende Unzulänglichkeit zurückgeworfen, wo es in inhaltlich un-

bestimmte und damit fremdbestimmende Situationen gerät, zu deren Bewältigung das bislang Angeeignete nicht mehr ausreicht. Die Bewältigung solcher Situationen erfordert schließlich den paradox bezeichneten Prozess der *kontextuellen Neuaneignung des bislang Angeeigneten*, bei dem das Subjekt bislang Angeeignetes und damit praktisch zur Verfügung stehendes, handlungsorientierendes Wissen im Kontext jener neuen Situationen auf den Prüfstand stellt, modifiziert oder gar verwirft, um seine Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und sich in einem praktischen Sinne als Selbst in einer als vorher unbestimmt erscheinenden Welt bestimmen zu können. In diesem Prozess manifestiert sich sowohl ein kritisches Verhältnis zu bislang vorhandenen Welt- und Selbstverhältnissen als auch die Möglichkeit zur Konstitution neuer Welt- und Selbstverhältnisse (iv).¹⁹ Indem sich Subjekte also »die Welt auf [eine, C.L.] andere Weise« zugänglich machen, finden sie »einen anderen Zugang zu sich selbst« (Jörissen/Marotzki 2009, S. 24). In einer Umstrukturierung der Welt liegt somit die Bestimmung des Selbst begründet.

Zusammenfassend legen die hier gewonnenen Betrachtungen fest, dass Selbstbestimmung im Handeln der Subjekte zu den Bedingungen ihrer Welt wirkmächtig wird. Selbstbestimmt handeln zu können, bedeutet folglich nicht nur in Kontexten handeln zu können, sondern sich von dem Auftreten mehrerer Kontexte nicht irritieren zu lassen und diese auf der Basis bislang angeeigneter Welt- und Selbstverhältnisse zu bewältigen. Dies stellt in Rechnung, dass Subjekte von Kontext zu Kontext wechseln können und die Gleichzeitigkeit mehrerer Kontexte zu bewältigen in der Lage sind. Insofern ist hier kein willkürliches, sondern ein erkenntnistheoretisch abgesichertes Handeln beschrieben. Dieses Handeln ist letztlich davon getragen, dass erst Erfahrungen der situativen Unbestimmtheit eine Möglichkeit auf Selbstbestimmung eröffnen, indem sie die praktische Freiheit der Subjekte herausfordern, die mit Kant durch die Frage ›Was soll ich tun?‹ einzugrenzen ist. Die Frage nach Selbstbestimmung ist damit in erster Linie eine Frage nach faktischer Fremdbestimmung. »Sich-bestimmen korreliert mit Bestimmt-werden.« (Meder 2014, S. 49) Die damit gewonnene Paradoxie bedingt, dass die Freiheit der Subjekte empirisch immer wieder von Zuständen der eigenen Unzulänglichkeit eingeholt wird. Selbstbestimmung bleibt damit ein Normativ. Selbstbestimmt sein ist kein persistenter Zustand, sondern ein

19 Das ist durchaus wörtlich zu nehmen und entsprechend anhand des griechischen Ursprungs des Wortes Kritik (*kritikos*) festzumachen, dessen Verb (*krino*) auf die Prozesse »trennen, auseinander setzen und stellen« verweist (Ilias. In: Bittner 2013, S. 134).

Anspruch an das Leben, dessen Ermöglichungsbedingungen und Einschränkungen eine fortwährende Aufgabe bildungstheoretischer Reflexion bleibt. Gesellschaftshistorisch findet diese Konstellation ihren Ursprung bereits in der Verflechtung zwischen intellektueller Aufklärung und der Entfesselung der Produktivkräfte, die einerseits mehr Freiheit bedingt, andererseits jedoch erst erforderlich werden lässt, dass Subjekte sich zu ihrer Freiheit verhalten. Die Freiheit des Einzelnen bestimmt demnach erst die Möglichkeiten seiner Existenz, das heißt die Bedingungen seines angeeigneten Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst. Je höher die Komplexität einer Gesellschaft ist, desto vielfältiger sind diese Bedingungen, desto stärker werden die damit einhergehenden Widerstände und desto notwendiger ist schließlich die Befähigung des Subjekts zum Umgang mit seinen Möglichkeiten und den daraus möglicherweise resultierenden Unsicherheiten. Die konstitutiven Voraussetzungen der Selbstbestimmung der Subjekte bemessen sich folglich am Grad der Komplexität der Welt, in der sie leben. Damit sind die Grundbedingungen eines bildungstheoretisch ausgelegten Begriffs von Selbstbestimmung auf den Punkt gebracht. Auf der Basis dieser Überlegungen kann nun zunächst ein anschlussfähiges Verständnis von Zeit ergründet werden.