Bildungs- und Erziehungsphilosophie

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

Geteilte und verteilte Welten

Bildungs- und erziehungsphilosophische Betrachtungen

BELTZ JUVENTA

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Bildungs- und Erziehungsphilosophie

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

Herausgeberkollegium:
Gabriele Weiß I Kerstin Jergus I Malte Brinkmann

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de
Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

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

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7892-3 Print
ISBN 978-3-7799-7893-0 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7893-0

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Geteilte und verteilte Welten.
Eine einleitende Skizze zu bildungs- und erziehungsphilosophischen Betrachtungen
Kerstin Jergus, Gabriele Weiß und Malte Brinkmann 7

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

‚Die Krise ist nicht für alle die gleiche'.
Geteilte und verteilte Welten
Phries Künstler, Melanie Schmidt und Daniel Wrana 20

Kaskaden der Differenz.
Was bedeutet es, die Teilung der Welt bildungstheoretisch ernst zu nehmen?
Sönke Ahrens 38

Geteilte Welt.
Reflexionen über Aufteilen und Teilen und über Bildung in einer gemeinsamen Welt
Barbara Platzer 57

Welt(en) teilen.
Zum Spannungsfeld des Teilens als erzieherische Vermittlung von Welt im Anschluss an Eugen Finks Sozialphänomenologie
Martin Weber-Spanknebel 70

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

Welterfahrung und Weltvernichtung.
Phänomenologische Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung
Malte Brinkmann 88

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

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

Perspektiven verhandeln.
Vom posthumanistischen Gesellschaftsvertrag
Agnieszka Czejkowska und Simone Müller 128

Die Welt anders teilen.
Radikale Demokratiebildung als *un/doing* space_place
Werner Friedrichs 144

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

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

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

Verzeichnis der Autor:innen 216

Geteilte und verteilte Welten.

Eine einleitende Skizze zu bildungs- und erziehungsphilosophischen Betrachtungen

Kerstin Jergus, Gabriele Weiß und Malte Brinkmann

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I Bildungs- und erziehungsphilosophische Perspektiven auf die Teilung der Welt(en)

‚Die Krise ist nicht für alle die gleiche'.

Geteilte und verteilte Welten

Phries Künstler, Melanie Schmidt und Daniel Wrana

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

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

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

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

1. Krisen, Krisendiagnosen, Krisen von Krisen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Pluralität und der zwischenmenschliche Raum der Welt

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

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

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

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

Kaskaden der Differenz.

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

Sönke Ahrens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

1. Der Begriff der Welt ist für die Bildungstheorie unverzichtbar

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

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

2. Der Begriff der Welt ist notwendig allumfassend

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