

Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hrsg.)

Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 34

Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Uwe Hericks

Meinert A. Meyer

Matthias Trautmann

Band 34

Katharina Müller-Roselius
Uwe Hericks (Hrsg.)

Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2013

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0068-4 (Paperback)

eBook 978-3-8474-0326-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Einleitung 7

Teil I: Empirische Evidenzen

Bettina Kleiner / Hans-Christoph Koller

Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivation –
exemplarische Analyse eines Schülerinterviews 15

Andreas Bonnet / Uwe Hericks

Professionalisierung bildend denken –
Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie 35

Marion Pollmanns / Andreas Gruschka

Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie
der Unterrichtsforschung 55

Katharina Müller-Roselius

Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht –
Entwurf einer Rekonstruktion des Mislingens 85

Viktoria Bauer

Damians Weg aus der sprachlichen Krise – Einblick in die empirische
Rekonstruktion eines Bildungsanlasses 101

Teil II: Begriff und Realität

Andreas Dörpinghaus

Zum begrifflichen Gehalt von Bildung 119

Anna Rauschenberg

PISA Macht Bildung? 133

Anne Schippling

Elitebildung in Frankreich. Entwürfe zu idealen
Prüfungskandidat_innen an französischen Elitehochschulen 147

Teil III: Didaktische Blickwinkel

<i>Meinert A. Meyer</i> Allgemeinbildung ist ein Artefakt	163
<i>Bernhard Dressler</i> Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken	183
<i>Ingrun Hillesheim</i> Kategoriale Bildung als Befremdung – Eine kritische Lektüre Klafkis aus bildungs(gang)theoretischer Perspektive	203

Einleitung

„Bildung anders denken“, so lautet der programmatische Titel eines im Jahr 2012 erschienenen Buches von Hans-Christoph Koller. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler führt darin unter Bezugnahme auf philosophische, soziologische und psychologische Rahmenkonzepte in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ein. Der im Anschluss an Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Helmut Peukert entwickelte Ansatz, Bildung als „Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ anlässlich neuer Problemlagen zu denken (Koller 2012: 15f.; vgl. Kokemohr 2007, Marotzki 1990 und Peukert 1998), ist keineswegs neu. In der von Koller (2012) vorgelegten, verdichteten Zusammenfassung wird indes deutlich, dass es sich hierbei um einen elaborierten bildungstheoretischen Ansatz handelt, der innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht nur anerkannt ist, sondern hinter den man tatsächlich nicht zurückgehen kann. Die Frage, die wir mit dem vorliegenden Band zentral thematisieren wollen, ist, ob sich für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse empirische Evidenz ergibt, und zwar für Schule und Unterricht und insbesondere für deren Protagonisten: Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen. Ist das bildungstheoretische Paradigma der transformatorischen Bildung geeignet, um das, was in Schule und Unterricht und in den Biographien von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen sich ereignet, theoretisch und empirisch angemessen zu erfassen und zu beschreiben?

Der vorliegende Band versammelt in seinem ersten Teil Ausschnitte aus qualitativ empirischen Fallstudien, in denen deutlich wird, dass Strukturmerkmale transformatorischer Bildungsprozesse in der Schule keinesfalls an der Oberfläche liegen. Ebenso wenig scheinen solche Bildungsprozesse wie in einer Petrischale separierbar oder wie mit einem Fernrohr anzuvisieren sein. Transformationen sind in pädagogischer Absicht nicht machbar, man kann sie als Lehrer oder Lehrerin nicht initiieren. Sie treten im hier beobachteten schulischen Kontext vielmehr allenfalls akzidentiell auf. Aber: Wir sehen durchaus Grundformen und Strukturen solcher Prozesse. Wir erkennen Gelingens- und Misslingensbedingungen, Gelegenheiten und Anlässe. Wir sehen Prozesse, die sich anbahnen und wieder abbrechen. Dies alles zeigt, dass der Theorie transformatorischer Bildung in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung eine ernstzunehmende Relevanz zukommt, an der man nicht vorbei kommt, wenn man das, was Unterricht und Schule in pädagogischer Hinsicht ausmacht, nicht verfehlen will.

Es liegt auf der Hand, dass sich solche Prozesse erst dann rekonstruieren lassen, wenn man die Akteure schulischen Handelns bzw. die dort empirisch beobachtbaren Praktiken in den Blick nimmt. Dem Ansatz der Bildungsgangforschung gemäß gilt das Forschungsinteresse der an diesem Band beteiligten Autorinnen und Autoren den subjektiven Bildungsgängen der Schülerinnen und Schüler bzw. den Professionalisierungsprozessen der Lehrerinnen und Lehrer. Diese sind zugleich immer schon eingebettet, herausgefordert und bedingt durch objektive Vorgaben in Form von Lehr- und Bildungsplänen, Curricula, Stundentafeln etc., durch mehr oder minder implizite organisationale Strukturen sowie durch historisch zu verzeichnende Verschiebungen im gesellschaftlich anerkannten und dominanten Bildungsdiskurs. Bildungstheoretische Normsetzungen und empirische Realität geraten dabei immer wieder in Widerstreit. Wir nehmen daher im zweiten Teil des Bandes gesellschaftliche Verschiebungen im Denken über Bildung in den Blick, die den individuellen Eigen-Sinn von Bildung ignorierend auf die grundsätzliche Anpassungsfähigkeit des Menschen setzen. Diese Anpassungsfähigkeit muss, so unsere These, konzeptuell mitgedacht werden, wenn man eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ausformulieren und weiterentwickeln will. So wird der Bildungsbegriff beispielsweise auch vom deutschen PISA-Konsortium in Anspruch genommen. Der Begriff erfährt auf diese Weise, begünstigt durch die mediale Streuung, eine Verschiebung, also eine Bedeutungsveränderung, die das, was Bildung als transformatorische Bildung eigentlich meint, verfehlt. Wir können, so eine weitere These dieses Bandes, diese Bedeutungsverschiebung im Reden über Bildung indes nicht ausblenden, weil uns andernfalls ein aufklärerischer (sicher auch normativ besetzter) Begriff von Bildung als individuellem Prozess und als Verantwortung gegenüber uns selbst gleichsam aus der Hand genommen wird.

Wie reagiert nun die Didaktik darauf? Lässt sich Didaktik heute noch bildungstheoretisch ausbuchstabieren? Der letzte Teil unseres Bandes bietet drei sehr unterschiedliche und durchaus widersprüchliche Ansätze, bis heute vorherrschende bildungstheoretische Annahmen in der Didaktik kritisch zu reflektieren (vgl. Klafki 1963). Wenn die Bildungsgangforschung und -didaktik, wie Ewald Terhart (2009: 147ff. und 201f.) schreibt, einerseits der legitime Erbschaftsanwärter der bildungstheoretischen Didaktik ist, andererseits aber einer konkreteren Ausarbeitung bedarf, so bedarf es u.E. vor allem einer Diskussion darüber, welchen Stellenwert wir dem genuin pädagogischen Begriff der Bildung einräumen. An Bildung als dem zentralen Konzept für die Beschreibung und Initiierung schulischer Bildungsgänge festzuhalten, erfordert unter dieser Maßgabe kritische Selbstreflexionen von Pädagoginnen und Pädagogen, gesellschaftstheoretisch-philosophische Rahmungen der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und nicht zuletzt eine empirisch qualitative Forschung, wie sie im ersten Teil des Bandes vorgestellt wird.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Unter der Überschrift „Empirische Evidenzen“ stellen wir im ersten Teil des Bandes qualitative Forschungsansätze vor, die explizit Schule und Unterricht in den Blick nehmen und hier nach Bildungsprozessen fragen. *Bettina Kleiner und Hans-Christoph Koller* zeigen in ihrem Beitrag, wie transformatorische Bildungsprozesse in der Schule und bedingt durch diese, jedoch keinesfalls didaktisch intendiert, entstehen können. Die Autoren schlagen vor, solche Prozesse als Transformationsgeschehen zu fassen, in denen sich eine Resignifizierung im Sinne Judith Butlers (2006) abzeichnet. Ihr Fallbeispiel zeigt, wie es einem Jungen, der von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen wiederholt als homosexuell behandelt, beleidigt, erniedrigt und ausgeschlossen wird, schließlich gelingt, die ihn erniedrigenden Schimpfwörter nicht nur zu übernehmen, sondern ihnen eine neue Bedeutung zu geben, sie in diesem Sinne zu re-signifizieren. Dies gelingt ihm nicht zuletzt dadurch, dass er selbst das Thema aus dem informellen Bereich des Schulhofs und der Umkleidekabine in das Unterrichtsgespräch einführt.

Andreas Bonnet und Uwe Hericks schlagen vor, die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls als einen transformatorischen Bildungsprozess zu betrachten. Dieser „Brückenschlag“ gelingt dadurch, dass die Autoren die strukturelle Gleichheit solcher Prozesse – von Bildung einerseits und Professionalisierung andererseits – aufzeigen. Bezogen auf das eigentliche Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet professionalisiertes Handeln dann nicht zuletzt deren Bezugnahme auf die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Am Beispiel einer Lehrerin, die Bonnet und Hericks über drei Jahre begleitet haben, zeigen sich Ansätze eines solchen Bildungs- resp. Professionalisierungsprozesses.

Gegenüber diesen und weiteren Beiträgen nehmen *Marion Pollmanns und Andreas Gruschka* auf die Theorie transformatorischer Bildung nicht explizit Bezug. Die Autoren halten dafür, dass derlei Vorannahmen potentiell normativ aufgeladene Vorstellungen über Unterricht evozieren könnten, während dieser letztlich eine möglicherweise davon abweichende Strukturlogik aufweist. Im Zentrum ihrer empirischen Analyse stehen die Aneignungsweisen von Schülerinnen und Schülern, hinsichtlich derer Pollmanns und Gruschka vier Typen herausarbeiten. Das Ergebnis zeigt, dass die didaktische Inszenierung des Unterrichts die Verstehensansprüche der Lernenden vielfach unterbietet.

Der Beitrag von *Katharina Müller-Roselius* schließt hier insofern an, als er ebenfalls auf Bildungsprozesse im Rahmen von Unterricht fokussiert. Dabei zeigt sich, dass die Frage nach Bildung als Transformationsgeschehen durchaus fruchtbar für die Schulpädagogik und Unterrichtsforschung sein kann, sofern man auch das potentielle Scheitern so verstandener Bildung im Blick behält. In der dokumentarischen Interpretation des Interviews mit einer

Schülerin tritt darüber hinaus zutage, dass gerade eine zu große Identifikation mit dem Unterrichtsgegenstand Bildung möglicherweise verhindert.

Während es bei diesem Fallbeispiel um die individuelle Bezugnahme auf Literatur(Unterricht) geht, widmet sich der Beitrag von *Viktoria Bauer* einem Fallbeispiel, in dem eine sprachliche Krise zum Bildungsanlass wird. Ähnlich wie im Beitrag von Kleiner und Koller wird hier die existentielle Dimension potentiell bildungsrelevanter Krisen deutlich: Damians Orientierung an Sprache als kommunikativem Erweiterungsraum erfährt eine massive Erschütterung, als der Jugendliche, der neben Spanisch auch Englisch beherrscht, mit seinen Eltern aus Honduras nach Deutschland umzieht.

Im zweiten Teil des Bandes führt *Andreas Dörpinghaus* in die Grundlagen einer Bildungstheorie ein, die insofern empirisch ist, als Bildung hier als das reflexive Moment einer Erfahrung gefasst wird. Bildung, so Dörpinghaus, ist eine *begriffliche* Fähigkeit, eine Distanzleistung in Bezug auf die Erfahrung, die dieser gleichwohl verhaftet bleibt. Bildung ist demzufolge eine Verantwortung, die wir gegenüber uns selbst einnehmen und die uns, so Dörpinghaus kritisch, in der Realität des ‚Bildungssystems‘ zusehends abgenommen wird. Die Rede von Bildung, wie sie uns im öffentlichen Diskurs begegnet, ist so gesehen nicht nur trivial, sondern enthält eine ernstzunehmende Verwerfung.

Dass im Diskurs über Bildung zu Beginn des neuen Jahrtausends eine schleichende, aber gleichwohl entscheidende Verschiebung stattgefunden hat, macht *Anna Rauschenberg* in ihrem Beitrag deutlich. Rauschenberg analysiert mit Rückgriff auf Michel Foucault (1981) zwei grundlagentheoretische Veröffentlichungen des Deutschen PISA-Konsortiums. Das nüchterne Fazit dieser Analyse: Während Jürgen Baumert u.a. im Jahr 2001, also im Anschluss an die erste PISA-Studie, noch differenziert auf den Unterschied zwischen einem kontinentaleuropäischen Bildungsbegriff und dem angelsächsischem *Literacy*-Konzept und damit auf die Unmöglichkeit eingehen, mit der PISA-Studie den Horizont von Bildung zu vermessen, taucht diese Differenzierung bei Nina Jude und Eckhard Klieme (2010) schlicht nicht mehr auf. Die empirische *Literacy*-Nomologie ‚schluckt‘ gleichsam jedwede Bildungstheorie, bemächtigt sich ihrer, indem sie sie vereinnahmt.

Anne Schippling beschließt den zweiten Teil des Bandes mit einem irritierenden Blick auf *Elitebildung* in Frankreich. Schippling beforscht in der Tradition Pierre Bourdieus französische Elitehochschulen, genauer: die Selbstrepräsentationen dieser renommierten *grandes écoles* und deren Bild idealer Prüfungskandidaten. Am Beispiel zweier Interviews mit Hochschullehrern an der französischen Elitehochschule *École normale supérieure de la rue d'Ulm*, der auch Pierre Bourdieu (2004) in „Der Staatsadel“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt hat, zeigt sie auf, wie sich hier Selektionspraktiken aktuell gestalten und mit Vorstellungen von Bildung im Gewandt habituel-ler Affinität eng gekoppelt sind.

Im dritten Teil dieses Bandes stellt zunächst *Meinert A. Meyer* mit der Frage nach Allgemeinbildung die Frage, *woran* sich Schülerinnen und Schüler in der Schule eigentlich bilden sollen. Über einen Rückblick auf entsprechende Antwortversuche bei Comenius, Humboldt und Klafki und einen Blick auf die aktuelle Rede über Grundbildung im Anschluss an PISA kommt Meyer zu dem Schluss, dass Allgemeinbildung im positiven Sinne als ein Artefakt zu betrachten ist, also als etwas, das in enger und vornehmlich sprachlich-kommunikativer Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden immer wieder neu ‚gemacht‘ bzw. gestaltet wird.

Bernhard Dressler spitzt die Frage nach den fachlichen Gegenständen, an denen sich Bildung vollzieht, gewissermaßen zu. Er plädiert in seinem Beitrag für eine stärkere Gewichtung der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Erst das Zusammenspiel verschiedener Fächer und ihrer je unterschiedlichen Weltzugänge ermögliche eine Reflexion eben dieser Unterschiede. Reflexionsfähigkeit wiederum, so Dressler, gehöre zu einer Minimaldefinition von Bildung. Diese Reflexionsfähigkeit als Ziel schulischen Unterrichts setze eben diese bei den Lehrenden voraus. Bildung heißt dann, bezogen auf Lehrende und auf die von ihnen zu Unterrichtenden: Unterscheidungs- (und damit Urteils-)Fähigkeit, also die Fähigkeit etwa zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem ästhetischen Blick auf Welt differenzieren zu können.

In durchaus vergleichbarer Weise, jedoch am Beispiel ihres eigenen Bildungsganges, macht *Ingrun Hillesheim* eindrücklich deutlich, dass Bildung im Horizont von so genannten Schlüsselproblemen zu kurz greift, da somit der Blick auf das jeweils Einzigartige des fachlichen Gegenstandes – in ihrem Beispiel: Literatur – verfehlt wird. Die im Anschluss an die kritisch-konstruktive Didaktik bis heute im Unterricht gern gestellte Frage nach dem aktuellen Bezug des verhandelten Unterrichtsgegenstandes läuft Gefahr, solche Aspekte, die für Schülerinnen und Schüler „biographisch bedeutsam“ (Meyer 2004: 110) sein könnten, zu unterlaufen.

Die einzelnen Beiträge dieses Bandes lassen sich selbstverständlich separat lesen. Unserer Ansicht nach ergibt sich aber gerade in der Zusammenschau der verschiedenen (empirischen, theoretischen und didaktischen) Blickwinkel ein komplexes Bild von dem, was Bildung heute ist bzw. sein könnte. Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren dieses Bandes und dem Verlag, die sich auf dieses Projekt eingelassen haben.

Marburg, im Februar 2013

Katharina Müller-Roselius

Uwe Hericks

Literatur

- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): Das Grundbildungskonzept von PISA. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 19-22.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz. [Bourdieu, Pierre (1989): La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris.]
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Übers. v. Ulrich Köppen. Frankfurt a.M. [Michel Foucault (1969): L'Archéologie du savoir. Paris.]
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard (2010): Geschichte und Zielsetzung. In: Klieme, E. u.a. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a., S. 11-15.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Ders. (1993³): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13-69.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Meyer, Meinert A. (2004): Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Trautmann, M. (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, S. 89-113.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M./Reinertz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen, S. 17-29.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.

Teil I

Empirische Evidenzen

Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews

Bettina Kleiner, Hans-Christoph Koller

Im Exposé für den vorliegenden Sammelband stellen Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks fest, der Begriff der Bildung spiele in den bisher erschienenen Bänden der *Studien zur Bildungsgangforschung* insofern eine eher randständige Rolle, als der Terminus zwar gelegentlich „Eingang in den Diskurs der Bildungsgangforschung gefunden“ habe, die empirische Bildungsgangforschung aber „um diesen Begriff bisher einen Bogen“ gemacht habe. Einen möglichen Grund für diesen Befund vermuten sie in dem Umstand, dass Bildung im Sinne einer grundlegenden Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen pädagogisch nicht intentional herbeigeführt werden könne. Solche Transformationen träten „im schulischen Unterricht allenfalls akzidentiell auf“ und seien deshalb in Unterrichtsskripten nur „selten und zufällig“ zu finden. Die beiden HerausgeberInnen ziehen daraus den Schluss, es sei an der Zeit, „sich von etablierten Bildungsvorstellungen [...] zu verabschieden“ (alle Zitate aus Müller-Roselius/Hericks 2012).

Nun trifft zweifellos zu, dass man Bildung in einem anspruchsvollen Verständnis pädagogisch nicht einfach erzeugen kann und dass Bildungsprozesse im Sinne einer grundlegenden Veränderung von Welt- und Selbstbezügen wohl kaum zu den Routineereignissen des Schulalltags gehören. Im vorliegenden Beitrag soll aber gegenüber der vorschnellen Forderung nach einer Verabschiedung des Bildungsbegriffs die These vertreten werden, dass dieser Begriff in einer noch genauer zu bestimmenden Fassung sich sehr wohl dazu eignet, biographisch bedeutsame Prozesse, wie sie sich (nicht nur, aber auch) in der Schule vollziehen können, zu erfassen und in ihrer Bedeutung für die beteiligten Subjekte zu beschreiben. Zu diesem Zweck wird im ersten Teil dieses Beitrags das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse knapp skizziert, um anschließend herauszuarbeiten, wie dieses Konzept mit Hilfe von Judith Butlers Subjektivierungstheorie so weiterentwickelt werden kann, dass es der Ambivalenz alltäglicher Erfahrungen gerecht wird. Im zweiten Teil wird dann am Beispiel eines biographischen Interviews die Bedeutung solcher bildungstheoretischer Überlegungen für die empirische Analyse konkreter Veränderungsprozesse im Rahmen von Schule herausgearbeitet.

1. Zur bildungstheoretischen Rahmung

1.1 Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das in den letzten Jahren im Anschluss an Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Helmut Peukert entwickelt und in verschiedenen Publikationen zur Diskussion gestellt wurde (vgl. Koller 2010, 2011 und 2012 sowie Kokemohr 2007, Marotzki 1990 und Peukert 1998). Bildung wird darin als Transformation der grundlegenden Figuren verstanden, kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält. Ein solcher Transformationsprozess wird dieser Konzeption zufolge notwendig, wenn ein Subjekt Erfahrungen macht bzw. auf Probleme stößt, die sich mit den etablierten Figuren des bisherigen Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisses nicht mehr befriedigend bearbeiten lassen. Vor diesem Hintergrund müsste eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse drei Fragen beantworten, nämlich: erstens, wie sich die Struktur von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen theoretisch angemessen beschreiben (und empirisch rekonstruieren) lässt, zweitens, welche Erfahrungen bzw. Problemkonstellationen den Anlass bzw. die Herausforderung liefern zur Infragestellung und Veränderung solcher Verhältnisse, und drittens, wie sich die Transformation, als welche Bildung hier verstanden wird, konkret vollzieht, also welche Prozessstrukturen solche Transformationen aufweisen und welche Bedingungen maßgeblich dafür sind, ob die Konfrontation mit neuartigen Erfahrungen tatsächlich zur Entstehung *neuer* statt zur Verfestigung etablierter Figuren des Welt- und Selbstbezugs führt.

An anderer Stelle (vgl. Koller 2012) wurde versucht herauszuarbeiten, welche soziologischen, psychologischen und philosophischen Theorien dazu beitragen können, Antworten auf diese Fragen zu finden, und zugleich anzudeuten, auf welche Weise eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse empirisch fundiert bzw. in der Auseinandersetzung mit empirischen Materialien weiterentwickelt werden kann.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf *eine* dort vorgestellte Theorie, nämlich Judith Butlers Konzept der Subjektivierung, und versucht, dieses Konzept für die Analyse und Interpretation eines biographischen Interviews zu nutzen. Unsere Wahl gilt diesem theoretischen Konzept zum einen, weil es – etwa im Unterschied zu Bourdieus Habitusstheorie – in der Erziehungswissenschaft sowohl innerhalb der Bildungstheorie als auch in der Biographieforschung noch relativ wenig Beachtung gefunden hat.¹ Zum anderen ist Butlers theoretischer Ansatz geeignet, einen Aspekt transformatorischer Bil-

1 Ausnahmen stellen der Sammelband von Norbert Ricken und Nicole Balzer (2012) und die Dissertation von Nadine Rose (2012) dar.

dungsprozesse genauer in Augenschein zu nehmen, der in den bisherigen Versuchen bildungstheoretischer Biographieforschung unterbelichtet geblieben ist, nämlich die gesellschaftliche Bedingtheit des Welt- und Selbstverhältnisses. Butlers Ansatz scheint deshalb geeignet, dem Vorwurf der „Weltvergessenheit“, der bisherigen Ansätze einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung gemacht wurde (vgl. Wigger 2004), entgegenzutreten und nicht nur die Selbst-, sondern auch die Weltverhältnisse sich bildender Subjekte in den Blick zu nehmen.

1.2 Zur Bedeutung von Judith Butlers Subjekttheorie für das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Die Konstitution von Subjekten im Zusammenhang mit sozialen Normen stellt ein zentrales Themenfeld in Judith Butlers Werk dar. Am ausführlichsten wird die Theorie der Subjektivation in dem Buch „Psyche der Macht“ entwickelt (vgl. Butler 2001). Während Butler in „Das Unbehagen der Geschlechter“, „Körper von Gewicht“ und „Hass spricht“ am Beispiel von Geschlechternormen und rassistischen Ideologien stärker den Fragen nachgeht, *wie* Subjekte durch Normzitation entstehen, verschiebt sich der Schwerpunkt in „Psyche der Macht“ hin zu der Frage, *warum* sich Subjekte (gezwungenermaßen) sozialen Normen unterwerfen und wie dabei widerständiges Handeln zu denken ist. Um diese Fragen zu beantworten, verknüpft Butler sozialphilosophische Theorien der Macht, wie sie von Louis Althusser und Michel Foucault entwickelt worden sind, mit psychoanalytischen Ansätzen, um so, wie sie schreibt, den „Diskurs der Macht“ mit dem „Diskurs der Psychoanalyse“ zusammenzuführen (a.a.O.: 22) und sowohl die gesellschaftlichen bzw. diskursiven als auch die individuell-psychischen Mechanismen der Subjektkonstitution untersuchen zu können. Deshalb erscheint uns der Versuch aussichtsreich, diese Theorie dafür zu nutzen, bei der Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse sowohl die Welt- als auch die Selbstverhältnisse sich bildender Subjekte in den Blick zu nehmen, also keine Seite gegen die andere auszuspielen.

Der Grundgedanke von Butlers Konzept der Subjektivation kann sehr holzschnittartig so zusammengefasst werden, dass es ihr darum geht, die grundlegende *Ambivalenz* der Subjektkonstitution zu betonen, die ihr zufolge darin besteht, dass Subjektkonstitution zugleich das Unterworfensein durch die Macht *und* Subjektwerdung im Sinne der Entstehung von (potentiell widerständiger) Handlungsfähigkeit bedeutet.

Paradigmatisch zugespitzt lässt sich diese Ambivalenz der Subjektkonstitution in der Beschreibung dessen nachvollziehen, was Butler im Anschluss an Althusser als „Anrufung“ bezeichnet (vgl. Butler 1997: 173ff.). Ein Individuum wird demzufolge zum Subjekt gemacht, indem es von einer Instanz

der Macht als Subjekt angerufen wird. Althussers Beispiel dafür ist ein Mensch, der auf der Straße von einem Polizisten mit den Worten ‚He Sie!‘ angerufen wird, und zum (Bürger-) Subjekt wird, indem er bzw. sie sich zu dem Polizisten umdreht. Dieser Vorgang lässt sich nach Butler mit dem Aufruf des Arztes ‚Es ist ein Mädchen!‘ bei der Geburt eines Kindes vergleichen, der das Kind zu einem weiblichen Wesen macht und so der herrschenden Geschlechterordnung unterwirft (vgl. a.a.O.: 29; vgl. Rose 2012: 95ff.). Die Reaktion des Individuums auf diese Anrufung lässt sich dabei als Unterwerfung unter die Macht begreifen, die z.B. darin besteht, dass sich das Individuum nach dem Polizisten umdreht und damit dessen Macht anerkennt, oder darin, dass die Materialisierung des (weiblichen) Körpers, der (weiblichen) Geschlechtsidentität und des (heterosexuellen) Begehrens den Anrufungen (als Mädchen oder Frau) immer wieder als performativer Effekt folgt. Nach Butler hat demnach der Rekurs auf das „biologische Geschlecht“ einen Zwangs- bzw. regulierenden Charakter – der allerdings auch unterlaufen werden kann.

Die Unterwerfung beruht für Butler auf einer grundlegenden Anfälligkeit des Individuums für die Macht, die sie psychoanalytisch durch die grundlegende Angewiesenheit des Kindes auf andere erklärt (vgl. Butler 2001: 12f.). Bildungstheoretisch gewendet könnte man daraus im Blick auf die Beschreibung von Welt- und Selbstverhältnissen den Schluss ziehen, dass diese grundlegend geprägt sind von der Angewiesenheit auf andere bzw. zugespitzter formuliert: von der Abhängigkeit von anderen. Die Gewinnung von Selbstständigkeit oder Autonomie ist dabei für Butler im Anschluss an Freud und Lacan nur möglich durch die Verdrängung dieser Abhängigkeit, wobei die unvermeidliche Wiederkehr des Verdrängten dazu führt, dass diese Abhängigkeit vom Subjekt in Form der Übertragung auf andere Personen oder Instanzen unbewusst reinszeniert wird.

Die andere Seite der Ambivalenz des Subjektivationskonzepts besteht nun darin, dass die Reaktion des Individuums auf die subjektivierende Anrufung nicht nur in dessen Unterwerfung unter die Macht besteht, sondern auch in seiner Subjektwerdung, d.h. in der Entstehung der von Butler als „agency“ bezeichneten Fähigkeit zum potentiell widerständigen Handeln (vgl. a.a.O.: 19f.). Gerade dieser Aspekt macht das Konzept für bildungstheoretische Überlegungen interessant. Ohne Butlers Überlegungen hier im Einzelnen nachzuziehen, lässt sich deren Ertrag für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse so zusammenfassen (vgl. dazu ausführlicher Koller 2012: 56-68):

Den *Anlass* zu jener Gegenbewegung gegen die reine Unterwerfung unter die anrufende Macht und damit auch den Anlass zur Veränderung eines einmal etablierten Welt- und Selbstverhältnisses markiert Butler zufolge die Erfahrung, dass einem Subjekt in der Form, in der es von einer Machtinstanz angerufen wird, bestimmte Formen oder Aspekte seines Begehrens versagt

und deshalb die Anerkennung seiner sozialen Existenz verweigert werden. Butlers Beispiel dafür ist das homosexuelle Begehren, das sich auf gleichgeschlechtliche Liebesobjekte richtet, aber unter den Bedingungen der herrschenden symbolisch-diskursiven Ordnung, die man als „Heteronormativität“ bezeichnen kann², negiert wird. Die Anrufung als Mädchen schließt unter diesen Bedingungen die Normen ein, sich ein Leben lang weiblich zu identifizieren und nur männliche Objekte zu begehren bzw. ein Begehren, das sich auf ein weibliches Wesen richtet, zu verleugnen. Anlass für Bildungsprozesse wäre vor diesem Hintergrund also z.B. die Erfahrung eines eigenen Begehrens, das der herrschenden Ordnung zuwiderläuft bzw. von dieser sanktioniert wird.

Damit es unter solchen Bedingungen zur Entstehung widerständiger Handlungsfähigkeit bzw. zur Transformation eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses kommt, bedarf es über den Anlass hinaus einer weiteren Voraussetzung. Das *Potential* zu einer solchen Veränderung entdeckt Butler in der iterativen Struktur der Macht bzw. der Sprache. Die Anrufung durch die Macht, der sich das Subjekt im Zuge seiner Subjektwerdung unterworfen hat, muss dabei von ihm wiederholt werden. Aber da schon allein die zeitliche Struktur der Wiederholung eine völlige Identität zwischen Wiederholung und Wiederholtem bzw. zwischen Kopie und Original verhindert, eröffnet sich Butler zufolge in jeder Wiederholung die Möglichkeit der Veränderung bzw. einer – und sei es nur minimalen – Verschiebung.

Bedingung transformatorischer Bildungsprozesse ist nach Butler also die iterative Struktur von (Sprech-)Akten, die mit der Möglichkeit der *Resignifizierung*, d.h. der verändernden Wiederholung einer Anrufung durch die Macht, und damit auch mit der Möglichkeit eines widerständigen Handelns einhergeht (vgl. Butler 2006: 69f.). Unter Resignifizierung versteht Butler dabei neben sprachlichen Verschiebungen auch körperliche Praxen. Zusammenfassend ließe sich sagen, es handelt sich bei dem Konzept um eine Beschreibung von Verschiebungen in den sprachlich-körperlichen Zitaten diskursiver Vorgaben. Klassische Beispiele dafür stellen zum einen die Umwertungen von Bezeichnungen dar, durch die eine bestimmte Personengruppe von anderen herabsetzend angerufen wird – etwa die Aufwertung der ursprünglich abwertenden Bezeichnungen *schwul* und *lesbisch* durch die Schwulen- und Lesbenbewegung oder die Umwertung von Schimpfwörtern wie *Kanake* durch jugendliche Migrantengruppen. Zum anderen führt Butler vor allem in ihren früheren Publikationen als Beispiel für körperliche Überschreitungen von Geschlechternormen subkulturelle Praxen an, wie etwa die des Drag oder die erotische Stilisierung von Butch und Femme Identitäten (vgl. Butler 1991: 201f.).

2 Heteronormativität wird hier verstanden als Normsetzung und Institutionalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, die sich in vielfältigen Prozessen regulierend und normalisierend niederschlägt (vgl. Wagenknecht 2007).

Vor diesem Hintergrund wären resignifizierende (Sprech-)Akte in diesem Sinne als *eine* Form transformatorischer Bildungsprozesse zu verstehen (vgl. Koller 2012: 130-135). Die Frage wäre dann, unter welchen Bedingungen es zu solchen Resignifikationen kommt und wovon es abhängig ist, ob sie gelingen oder erfolglos bleiben.

Damit sind wir bei den Fragen, die vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Konzeption Butlers an biographische Erzählungen, wie sie in narrativen Interviews erhoben werden, zu stellen wären. Zu diesen Fragen gehören u.a. folgende:

1. Welche Hinweise lassen sich den sprachlichen Äußerungen eines Erzählers im Blick auf das darin artikuliert Welt- und Selbstverhältnis (bzw. dessen grundlegende Figuren) entnehmen? Welche Rolle spielt dabei das Verhältnis zu anderen? In welcher Weise wird die Angewiesenheit auf andere artikuliert?
2. Von welchen Anrufungen (als was?) ist in der autobiographischen Erzählung die Rede? Inwiefern werden durch solche Anrufungen bestimmte Formen des Begehrens bzw. die Anerkennung der sozialen Existenz des Subjekts versagt? Und inwiefern lassen sich solche Anrufungen als Infragestellungen oder Irritationen des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses begreifen?
3. Inwiefern kommt es zu Transformationen grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses des Erzählers? Sind dabei Resignifikationen im Sinne Butlers zu beobachten? Inwiefern werden die in den Anrufungen enthaltenen Bedeutungen aufgegriffen, wiederholt, verschoben, verändert?

2. Interviewtexte als Zugang zu Schul- und Unterrichtserfahrungen Jugendlicher unter den Bedingungen von Heteronormativität

Die im folgenden Artikelabschnitt rekonstruierten Interviewauszüge stammen aus einem Dissertationsprojekt, für das zwischen 2008 und 2010 mit 15 lesbischen, schwulen, bisexuellen und transidentischen Jugendlichen Interviews zu ihren Schul- und Unterrichtserfahrungen durchgeführt wurden. Ziel des Projekts ist die Rekonstruktion der in den Interviews artikulierten Schul- und Unterrichtserfahrungen der Jugendlichen unter den Bedingungen von Heteronormativität. Insbesondere wird dabei nach ihrem Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen gefragt. Den theoretischen Bezugsrahmen des Dissertationsprojekts stellt Judith Butlers Theorie der Subjektivation dar. Diese theore-

tische Brille dient bei der Auswertung der Interviews „dem Erhöhen der theoretischen Sensibilität“ bzw. dazu, „unser Denken über die untersuchten Phänomene zu öffnen“ (vgl. Strauss/Corbin 1996: 56). Die Konzepte, die dabei an die Interviews herangetragen werden, sind allerdings weit offener gefasst als die zu prüfenden Hypothesen im Falle quantitativer Forschung und können im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material angereichert, modifiziert oder verworfen werden.

Aufgrund unseres Interesses an *Subjektivation* im schulischen Kontext und den damit möglicherweise verbundenen Bildungsprozessen stellen Interviews insofern einen besonders geeigneten Zugang zu diesen Erfahrungen dar, als sich damit die Perspektiven der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen lassen: Ihre eigenen Artikulationen von Differenzenerfahrungen, Positionierungen und Gestaltungsspielräumen sind in Form des transkribierten Interviewtextes Gegenstand der Untersuchung.

Im Folgenden soll nun am Beispiel von zwei Auszügen aus dem Interview mit Jannes³ exemplarisch nachgezeichnet werden, inwiefern Heteronormativität Ausgrenzung *und* Selbstermächtigung hervorbringen kann und inwiefern sich damit ein transformatorischer Bildungsprozess nachzeichnen lässt. Abschließend soll die Rolle von Schule für die erzählten Prozesse erörtert und auf pädagogische Implikationen der Analyse eingegangen werden.

Um die Frage des methodischen Zugangs zu bedeutsamen Erfahrungen im schulischen Kontext und unter den Bedingungen von Heteronormativität zu beantworten, ist es zunächst notwendig, zu klären, welcher Gestalt diese Erfahrungen sind und welches Subjektverständnis ihrer Rekonstruktion zugrunde liegt.

Im Anschluss an Judith Butler können Subjektwerdung und mögliche Subjektpositionen *als Effekte* von Anrufungen und Diskursen verstanden werden, womit folglich Sprache im Zusammenhang mit Machtverhältnissen als zentrale produktive Größe verstanden wird. Einem solchen Verständnis von Subjektivität folgend, ist Sprache nicht etwa ein Medium der Vermittlung von im Vorhinein erlebten Erfahrungen, sondern der Ort, an dem a) mögliche Subjektpositionen verhandelt und eingenommen und b) bedeutungsvolle Erfahrungen zuallererst konstituiert – und im zweiten Schritt folglich auch transformiert – werden könnten (vgl. Weedon 1991: 112ff.). Das Verhältnis von Sprechen und Erfahrung wäre damit insofern als ein performatives zu bestimmen, als nicht von der Erfahrung gesprochen, sondern die bedeutungsvolle Erfahrung im Sprechen überhaupt erst erzeugt wird. Wenn also die Erfahrungen, von denen hier die Rede sein soll, als sprachlich figurierte verstanden werden, liegt es nahe, die sprachlichen Äußerungen derjenigen zu erheben, deren Erfahrungen in den Blick genommen werden sollen.

3 Der Erzähler ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und hat bis zum Realschulabschluss eine Gesamtschule besucht. Der Name Jannes ist selbstverständlich ein Pseudonym.