



4. JANUAR 2021

KRISENTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF
BILDUNG UND TRANSFORMATION IM
LEBENS LAUF

(VORLESUNG 1)

Vorlesungstermin im Rahmen der Ringvorlesung „MA-P1 Transformation und Entgrenzung im Lebenslauf und Bildungssystem“ am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität im Wintersemester 2020/21

DR. MANUEL FRANZMANN
UNIVERSITÄT KIEL

Krisentheoretische Perspektiven auf Bildung und Transformation im Lebenslauf¹

1. Einleitung

Was ich in dieser Vorlesung zum Gegenstand mache, ist eine neuere sozialwissenschaftliche Theorieprogrammatik, die für die Pädagogik in meinen Augen ein großes Potenzial bietet. Was ich vortrage, wird dabei auch in der Form recht „theoretisch“ werden, das bedeutet, sich mit einer Reihe von theoretischen Konstruktionen und Überlegungen beschäftigen, häufig zudem ohne praxisnahe Veranschaulichung. Das heißt aber hoffentlich nicht, dass es unnötig schwer verständlich sein wird, denn es handelt sich grundsätzlich um theoretische Überlegungen, die vor allem aus der Analyse von konkretem Fallmaterial der Praxis hervorgegangen sind. Sie bewegen sich daher meines Erachtens nahe an der „Sprache der Praxis“. Allerdings ist auch die Praxis nicht immer einfach zu verstehen, sodass einige der jetzt vielleicht auf Sie zukommenden Verständnisschwierigkeiten in der Natur der Sache liegen könnten. Bei dem nächsten Vorlesungstermin werde ich im Unterschied dazu, die heute entwickelte Theorieperspektive für die Analyse des zeitgenössischen Problems des beschleunigten gesellschaftlichen Strukturwandels und seiner Implikationen für biografische Transformationen aus pädagogischer Perspektive heranziehen.² Dann sehen Sie vielleicht, wie hilfreich bei konkreteren Analysen eine allgemeine Konstitutionstheorie der Sozialwissenschaften sein kann.

Mit dem Ausdruck „Konstitutionstheorie“ sei hier eine Theorie bezeichnet, die die konstitutiven Merkmale des Gegenstands bestimmt. Das ist im hiesigen Fall der Gegenstand der Sozialwissenschaften, also die in sich soziale menschliche Lebenspraxis. Die Konstitutionstheorie expliziert deren universelle Eigenschaften, also jene Merkmale, die sie jenseits von historisch-konkreten Lebensumständen und kulturellen Variationen allgemein auszeichnen. Wie ich im Rahmen der parallelen Ringvorlesung zu den qualitativen Forschungsmethoden ausgeführt habe, haben Konstitutionstheorien eine wichtige *Begründungsfunktion* für Forschungsmethodologien, ganz im Sinne der Hegelschen „Dialektik von Inhalt und Methode“. Darüber hinaus spielen sie aber wegen ihrer Abstraktionshöhe auch auf allen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern inhaltlich eine erhebliche Rolle, so auch im Bereich der Pädagogik und Sozialen Arbeit.

Die sozialwissenschaftliche Theorieprogrammatik, von der ich im Folgenden spreche, ist der *krisentheoretische* Ansatz, wie er von Ulrich Oevermann anlässlich seines Abschieds als ordentlicher Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main im Jahr 2008 als eine Art Fazit aus der bis dahin geleisteten Forschungsarbeit präsentiert worden ist. Ich habe damals eine Videoaufzeichnung dieser Abschiedsvorlesung an-

¹ Ich danke Margaret Griesse, Axel Jansen, Nicos Karydis und Amos Nascimento für die Lektüre einer früheren Version dieses Textes sowie für ihre anschließenden Kommentare und Hinweise.

² Bibliografische Angaben zu dem erwähnten Folgevorlesungstermin: Franzmann, Manuel (2021): Der beschleunigte gesellschaftliche Strukturwandel als Herausforderung für Bildung und biografische Transformationen (Vorlesung 2). Kiel: Christian-Albrechts-Universität, 22 Seiten, URL: https://macau.uni-kiel.de/receive/macau_mods_00001035

gefertigt, die über das Internet mittels der Suchworte „Oevermann Abschiedsvorlesung“ auffindbar ist.³ 2016 ist eine überarbeitete Version des zugrundeliegenden Vortragsmanuskripts unter gleichem Titel erschienen: „'Krise und Routine' als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften“ (Oevermann 2016).

Das Neue ist nicht die krisentheoretische Perspektive selbst. Diese spielte schon in vorausgehenden Jahren und Jahrzehnten eine wichtige Rolle in der objektiv-hermeneutischen Forschung von Oevermann und Anderen und hat sich über die Zeit allmählich weiterentwickelt (vgl. exemplarisch: Oevermann 1997, 2000, 2001a, 2003, 2004a). Das Neue liegt vielmehr darin, dass Oevermann in seiner Abschiedsvorlesung dazu übergegangen ist, die krisentheoretische Perspektive sprachlich explizit zum programmatischen Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Konstitutionstheorie zu machen.

Die aus der objektiv-hermeneutischen Forschungspraxis⁴ entstandene krisentheoretische Theorieprogrammatur zählt zu jenen modernen soziologisch-sozialwissenschaftlichen Ansätzen, die sich als *Praxistheorien* verstehen. Viele dieser Ansätze sind eng mit einer *fallanalytischen* Forschungspraxis verbunden und versuchen Theorien aus dem reichhaltigen Fallmaterial der Praxis zu gewinnen. Die praxistheoretische Perspektive erscheint sogar regelrecht als wahlverwandt mit einer fallrekonstruktiven Forschungspraxis, nicht zuletzt deswegen, weil eine fallrekonstruktive Theoriebildung „in der Sprache des Falles“ beinahe wie von selbst zu Theorien „in der Sprache der Praxis“ führt. Wahrscheinlich ist es nicht zuletzt dieser Umstand, der dazu geführt hat, dass praxistheoretische oder „praxeologische“ Ansätze verbreitet und vergleichsweise durchsetzungsstark sind. Sie haben mit ihrer fallrekonstruktiv-praxisanalytischen Fundierung im Vergleich zu älteren sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen wie zum Beispiel der Systemtheorie ein deutlich moderneres Gepräge mit einer in meinen Augen auch deutlich größeren *begrifflichen Präzision* in der Gegenstandsaufschlüsselung. Luhmann hat das Theoriedesign seiner Systemtheorie bekanntlich noch in den Grundzügen aus fremden Fächern, insbesondere aus der Biologie, übernommen und dann auf die menschliche Lebenspraxis appliziert, m. E. um den Preis einiger begrifflicher Verzerrungen der Besonderheiten menschlicher Praxis in der dazugehörigen Theoriesprache.

Die menschliche Lebenspraxis⁵ stand in der objektiv-hermeneutischen Theoriebildung von Anfang an im Mittelpunkt. Besonderheiten ihrer praxistheoretischen Konzeptualisierungen haben sich in der Vergangenheit unter anderem darin gezeigt, dass insbesondere an Einsichten des *Strukturalismus* und *Pragmatismus* programmatisch angeknüpft wurde, mit der strategischen Zielsetzung eines theoretischen „Strukturmodells“ menschlicher Praxis (siehe hierzu z. B.: Garz und Raven 2015; Hildenbrand 2000; Oevermann 1991, 1995, 2001b; Wagner 1995, 2004).

³ Siehe dazu die URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/58>

⁴ Siehe hierzu die von mir initiierte und betreute Literaturdatenbank unter der URL: biblio.agoh.de

⁵ Mit dem Ausdruck „Lebenspraxis“ wird hier in Fortsetzung des Sprachgebrauchs Ulrich Oevermanns die Gesamtheit menschlicher Lebensformen und Lebensäußerungen bezeichnet, also nicht nur eine spezifische Praxis wie zum Beispiel die Berufspraxis in Abgrenzung zur darauf vorbereitenden Berufsausbildung. Eigentlich würde dafür auch schon unmittelbar der Praxisbegriff ausreichen, da es eine tierische „Praxis“ dem antik-griechischen Wortsinne nach ohnehin nicht gibt und Praxis natürlich auch eine Form des Lebens ist. Die Wortkombination „menschliche Lebenspraxis“ ist also gleich doppelt überexplizit, was aber manchmal zur Vermeidung von Missverständnissen hilfreich sein kann.

Die neuere programmatische Akzentuierung der *krisentheoretischen* Perspektive stellt meines Erachtens eine bedeutsame Weiterentwicklung und Konkretisierung dar, die die Besonderheiten des Theorieansatzes gegenüber anderen Ansätzen noch deutlicher zu artikulieren vermag. Sie stellt heraus, dass in dem theoretischen Strukturmodell menschlicher Lebenspraxis das Begriffspaar *Krise* und *Routine* im Zentrum steht und der Krisenbegriff dabei führend ist.

Die krisentheoretische Akzentuierung der Theorieprogrammatische hat eine erstaunlich schnelle Resonanz erfahren. Auf dem Jubiläums-Soziologie-Kongress zum einhundertjährigen Bestehen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahr 2010 in Frankfurt am Main hat Oevermann vor einem großen Plenum mit zahlreichen Verantwortungsträger*innen dieser wissenschaftlichen Fachgesellschaft die krisentheoretisch akzentuierte Theorieprogrammatische unter dem Titel vorgetragen: „Krisenbewältigung versus Routinisierung im Verhältnis von Prozessen der Vergemeinschaftung und der Vergesellschaftung auf mikro- und makrosozialer Ebene. Versuch einer analytischen Klärung“.

Vier Jahre später bei dem Soziologie-Kongress von 2014 in Trier wurden die Begriffe „Krise“ und „Routine“, die bereits zu dieser Zeit als Suchworte bei Google mit 90 der ersten 100 Einträge auf Arbeiten aus dem Zusammenhang der Objektiven Hermeneutik hinwiesen, schon zum Kongressthema erhoben, wenn auch mit einer interessanten, für den aktuellen Zustand der Soziologie bezeichnenden (vgl. Franzmann & Scheid 2014) thematischen Akzentuierung des Begriffs der Routine: „Routinen der Krise – Krise der Routinen“.

Tatsächlich war der Krisenbegriff in den Sozialwissenschaften bis dahin nicht mehr sehr gebräuchlich, obwohl sich gerade die Soziologie traditionell als „Krisenwissenschaft“ versteht (vgl. Endreß 2015). Entweder man interessierte sich schwerpunktmäßig ohnehin eher für die durch Routinen bestimmten Alltagsstrukturen oder man verwendete andere Ausdrücke wie „Risiko“, „Unordnung“, „Emergenz“, „Ambivalenz“, „Katastrophe“, „Paradoxie“, „Widerspruch“, „Diskontinuität“, „Anomie“, „nicht intendierte Nebenfolgen des Handelns“, „Transformation“, u. a.⁶

Der krisentheoretische Ansatz, wie die Objektive Hermeneutik generell, ist in enger Verbindung zur Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations- und Biografieforschung entstanden (Garz, Kraimer & Riemann 2019). Daher ist es nicht verwunderlich, dass er gerade auch für diese Forschungsfelder, obgleich wie schon erwähnt nicht nur für diese, Potenziale für die weitere Forschung und Theorieentwicklung bietet.⁷

⁶ Siehe dazu die Eingangsreferate im dazugehörigen Kongressband unter der URL: http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014

⁷ Faktisch ist es so, dass eine sozialisations- u. bildungstheoretische Perspektive für konstitutionstheoretische Betrachtungen von besonderer Relevanz ist, weil darin der elementare Sachverhalt der *Vorgängigkeit* von (sozialer) Praxis, die von heranwachsenden Subjekten erst angeeignet werden muss und ihnen besonders zu Beginn des Sozialisations- und Bildungsprozesses in hohem Maße als etwas Fremdes und Fremdbestimmendes gegenübertritt, unübersehbar ist. In „handlungstheoretischen“, „wissenssoziologischen“, „sozialkonstruktivistischen“, „symbolisch-interaktionistischen“ und vielen anderen Ansätzen wird dieser Sachverhalt dagegen konstitutionstheoretisch häufig nicht genügend zur Geltung gebracht. Sie sind oft zu sehr aus der Perspektive von *Erwachsenen* formuliert, die sich die vorgängige Praxis schon in hohem Maße angeeignet haben und darin dann als autonome Subjekte und Ko-Konstrukteure auftreten können. Für Kinder ist das nur sehr bedingt möglich. Selbst in einigen Praxistheorien wird die Vorgängigkeit und Eigenlogik von Praxis nicht konsequent gewürdigt, obwohl gerade sie die Entstehung von Praxisthe-

Eine erste Annäherung an seine Besonderheit lässt sich erreichen, wenn man ihn ins Verhältnis zu sozial-konstruktivistischen Ansätzen stellt. Wie diese geht man auch in der Objektiven Hermeneutik davon aus, dass die menschliche Praxis durch das Autonomie- und Reflexivitätspotenzial ihrer Subjekte geprägt wird. Diese füllen den vorhandenen Handlungsspielraum mit ihrer besonderen Subjektivität und Kultur auf spezifische Weise aus und „konstruieren“ sich damit ihre Praxis faktisch selbst.

Sozial-konstruktivistische Ansätze fokussieren diesbezüglich erklärtermaßen vor allem den Aspekt der subjektiven Konstruktionstätigkeit und legen darauf den Hauptakzent. In der Objektiven Hermeneutik interessiert man sich ebenfalls dafür, ist aber der Auffassung, dass man dies mit einer Betrachtung der objektiven Aspekte einer Praxis kombinieren muss, will man ein vollständiges Bild erhalten.

Die menschliche Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch die (menschliche) Sprache als einem hochkomplexen zeichenhaften Repräsentationssystem *in sich reflexiv* verfasst ist, ein Umstand, der von dem Autonomiepotenzial analytisch kaum zu trennen ist. Es gehört also zu dieser Praxis konstitutiv dazu, dass sie sich selbst zeichenhaft repräsentiert, deutet und zur Darstellung bringt. Klassisch sozial-konstruktivistische Ansätze fokussieren dabei überwiegend, wie sich Menschen selbst deuten und daraus ihre Praxis gestalten. Jedoch analysiert man, soweit ich das über Jahrzehnte verfolgen konnte, selten die Praxis in ihrer Eigenlogik und in ihren objektiven Seiten. Vielmehr tut man häufig so, als habe man mit der Rekonstruktion der subjektiven Deutungsperspektive bereits das Wesentliche erfasst, weil vor allem daraus die Handlungspraxis folge.

In der Objektiven Hermeneutik sieht man das anders. Man ist hier der Auffassung, dass die subjektive Deutungsperspektive nichts Freischwebendes ist, sondern referenziell auf einen Deutungsgegenstand, die gedeutete Praxis, verweist. Deren Verfasstheit stimmt nicht zwangsläufig mit der Deutungsperspektive überein. Sie kann anders verfasst sein, als es darin erscheint, und tut dies in aller Regel auch in irgendeiner Hinsicht. Aus diesem Grund bemüht man sich in der Objektiven Hermeneutik darum, die Praxis zunächst einmal als objektive Vollzugsrealität zu analysieren und die subjektiven Selbstdeutungen, die an dem Zustandekommen dieser Realität beteiligt sind, auf diese objektive Seite der Praxis zu beziehen.⁸ Zwar sind die subjektiven Selbstdeutungen bei der Gestaltung der Praxis beteiligt. Aber das bedeutet nicht, dass sie der Praxis angemessen sind. Eine Praxis kann sich selbst verzerrt deuten und in ihrer Selbstreflexivität mit der objektiven Realität sogar regelrecht auf Kriegsfuß stehen. Für die Psychoanalyse war das von Anfang an die fundierende Perspektive. Als Therapie zielt sie bekanntlich darauf ab, Menschen ihre Handlungskontrolle und Autonomie zurückzugeben, indem sie

orien veranlasst hat, wie die „Mutter“ aller Praxistheorien, diejenige von Karl Marx, oder auch der praxistheoretische amerikanischen Pragmatismus von George Herbert Mead sehr deutlich zeigen (der darin auch nicht mit Herbert Blumers „symbolischen Interaktionismus“ gleichzusetzen ist).

⁸ Diese objektive Seite zeigt sich bei sprachlichen Äußerungen in der grundlegenden Differenz zwischen „Meinen“ und „Sagen“. Die Bedeutung des Gesagten konstituiert sich über die sozial geltenden sprachlichen Regeln der Bedeutungserzeugung und liegt insoweit jenseits des subjektiv gemeinten Sinns. Das „meinende“ Subjekt muss diese objektiv-soziale Bedeutungskonstitution kennen und beachten, wenn es sich verständlich ausdrücken möchte, wenn es sagen möchte, was es meint. Es muss sie auch kennen und beachten, wenn es einige dieser Regeln verändern und neue Sprachkonventionen perspektivisch auf den Weg bringen möchte.

dazu beiträgt, deren Selbstdeutungen mit der faktischen Realität ihres Lebens zu versöhnen, besonders auch im Hinblick auf eine in dieser Lebensrealität sich äußernde, aber psychodynamisch unbewusste *Bedürftigkeit* des Subjekts.

Das angedeutete Problem vieler sozialphänomenologisch-sozialkonstruktivistischen Ansätze liegt sicherlich nicht darin, dass bereits auf einer philosophischen Ebene die Eigenständigkeit der Realität abgestritten würde. Thomas Luckmann und Peter L. Berger, die prominentesten Gewährsleute in der Geschichte des Sozialkonstruktivismus, haben sich immer wieder von einem radikalen Konstruktivismus abgegrenzt, der eine von den Selbstdeutungen der Menschen unabhängige Realität leugnet (vgl. z. B. Luckmann u. a. 2015). Das Problem liegt eher darin, dass durch die dominante theoretische Fokussierung der subjektiven Konstruktionstätigkeit bei der empirischen Fallanalyse dieser Fokus faktisch dominiert, statt ihn in eine umfassendere Analyse der *Praxis* in ihrer inneren, reflexiven Zweiteilung methodisch einzubetten.

Letzteres impliziert: 1.) die Praxis in ihrer Faktizität, also ihren objektiven Aspekten als eigenlogische Vollzugsrealität zu betrachten, 2.) die an dieser Praxis ebenfalls beteiligten subjektiven Selbstdeutungen und zeichenhaften Selbstrepräsentationen zu rekonstruieren, 3.) diese auf die praktische Realität zu beziehen und im Hinblick auf ihre selbstreflexive Angemessenheit zu überprüfen, um auf diesem Wege insgesamt das Zusammenspiel von eigenlogischer Praxis und daran beteiligten subjektiven Selbstdeutungen zu verstehen.

Die Dominanz der Fokussierung auf die subjektive Konstruktionstätigkeit führt bei sozialkonstruktivistischen und verwandten, oft auch bei systemtheoretischen, Ansätzen nach meiner Wahrnehmung im Allgemeinen dazu, dass der Hauptakzent konstitutionstheoretisch nicht auf dem Krisenbegriff oder analogen Ausdrücken liegt, sondern umgekehrt auf dem Begriff der Routine: auf den Alltagsstrukturen, den alltagsprägenden Semantiken und Diskursen, auf dem Wissensbegriff. Wissen ist eine Form der Routine par excellence. Dementsprechend häufig dient auch die *Wissenssoziologie* als zentraler konstitutionstheoretischer Bezugspunkt (vgl. Berger und Luckmann 2000; Hitzler u. a. 1999; Keller 2012; Schröer 1997), und dies nicht nur bei im engeren Sinne sozialkonstruktivistischen Ansätzen (vgl. z. B. Bohnsack 2017). Im Gegensatz dazu liegt der Akzent bei der krisentheoretischen Perspektive der Objektiven Hermeneutik, um deren Vorstellung es mir hier geht, auf dem Krisenbegriff (vgl. Oevermann 2001a). Krisen erscheinen darin als Praxiskonstellationen, aus denen heraus sich die Strukturen des Alltags aller erst bilden, in denen sich alte Strukturen verflüssigen und neue entstehen, bevor sie sich schließlich wieder zu einer routinierten Alltagspraxis verfestigen: „veralltäglichen“.

Ist es aber nicht vielleicht sinnvoller, so könnte man als Frage aufzuwerfen geneigt sein, die Akzentuierung eines der beiden Begriffe zu vermeiden und beide Begriffe gleichermaßen konstitutionstheoretisch zur Geltung zu bringen? Auch mir erscheint es als vernünftig, das Wechselspiel von Krise und Routine zu betrachten, und hierbei begegnen sich die Begriffe zunächst einmal auf Augenhöhe. Allerdings, wenn man dies tut, rückt dabei der grundlegende Sachverhalt in den Blick, dass jede Routine material als eine Krisenlösung entsteht, die sich in der Folge bewährt und veralltäglicht. Krisen sind also die *Geburtsstunde* und auch der motivierende Bezugspunkt für krisenbewältigende Krisenlösungen, die sich erst später zu Routinen verfestigen, sofern sie sich in ihrem Prob-

lemlösungsanspruch praktisch bewähren. Krisen und die in ihnen stattfindende Tätigkeit der Krisenbewältigung repräsentieren somit die Phase der *formgebenden Praxis*, in der sich die Strukturen bilden und die Dinge entschieden werden. Was danach geschieht, ist im Prinzip nur noch eine Verstetigung und Verfestigung dieser Strukturen. Aus diesem Grund wird der Krisenbegriff konstitutionstheoretisch akzentuiert.

So einfach und elementar dieser Gedanke ist, die Konsequenzen sind vielfältig und alles andere als trivial. Es folgt daraus zum Beispiel, dass man auch die routinierte Alltagspraxis, wenn man sich primär für diese interessiert, analytisch erst dann wirklich durchdringt, wenn man deren Routinen des Handelns und der Selbstdeutung daraufhin befragt, aus welchen Krisenkonstellationen sie entstanden sind bzw. auf welche Krisen sie wohl eine Antwort waren. Dies allein reicht für eine vollständige Analyse noch nicht aus. Dafür muss man die Alltagsroutinen auch im Hinblick auf die Gegenwarts-umstände *simulatorisch* in den Zustand der Krise versetzen und rekonstruieren, ob die betreffenden Routinen in der Handlungsgegenwart weiterhin als gültige Antworten oder Lösungen für vorhandene Praxisprobleme erscheinen. Denn es kann sein, dass die veränderten Lebensumstände längst bessere Lösungsoptionen bieten, die aber wegen der Beharrlichkeit tradierter Routinen ungenutzt bleiben.

Das bringt uns auf einen weiteren Punkt. Das gleiche Set von Alltagsroutinen kann zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten praktisch etwas sehr Unterschiedliches bedeuten. Zu Beginn, wenn Routinen noch keine Routinen sind, sondern als Krisenlösungen unter Bedingungen der Ungewissheit und Zukunftsoffenheit tastend das Licht der Welt erblicken, ist die Chance relativ groß, dass sie tatsächlich Ausdruck von praktischer Vernunft sind. Denn nur in Krisenkonstellationen wird die Realität kritisch unter die Lupe genommen und sich der Realitätswahrnehmung ausführlich zugewandt, wohingegen sich Routinen dadurch auszeichnen, dass ihre Geltung nicht infrage gestellt wird und sie „alltäglich“ vollzogen werden. Wenn nun aber zu einem späteren Zeitpunkt unter stark veränderten Lebensbedingungen an Alltagsroutinen starr festgehalten wird, obwohl in der Zwischenzeit, z. B. wegen des technologischen oder kulturellen Wandels, bessere Lösungsoptionen für grundlegende Problemstellungen des Lebens verfügbar geworden sind, können sie zum Ausdruck objektiver Unvernunft werden.

Wie man daran meines Erachtens ablesen kann, reicht es bei der Analyse keineswegs aus, sich auf die subjektiven Deutungen und die subjektive Konstruktionstätigkeit zu konzentrieren. Letztere findet unter spezifischen praktischen Bedingungen statt, und ihre zeichenhaften Repräsentationsanteile beziehen sich in erheblichem Maße auf diese Bedingungen. Sie liefern deswegen auch einen analytischen, also nicht wertegeleiteten, Maßstab dafür, inwieweit diese Konstruktionen, die faktisch oft eher deutende „Rekonstruktionen“ der praktischen Realität sind, dieser Realität gerecht werden und inwieweit sie die darin enthaltenen Problemstellungen als Ausdruck praktischer Vernunft lösen.

„Krisen“ sind also Praxiskonstellationen, die die subjektive Konstruktionstätigkeit veranlassen und motivieren, weil ältere Handlungs- und Wahrnehmungsroutinen nicht mehr greifen und fraglich geworden sind. Die subjektive Konstruktionstätigkeit findet somit nicht im luftleeren Raum statt. Sie entsteht aus dem Zusammenhang einer Krisenkonstellation und richtet sich zugleich auf deren Bewältigung. Beschränkt man sich ausschließlich auf die Rekonstruktion der subjektiven Deutungs- und Konstruktionsperspektive, läuft man daher auch Gefahr, sich auf die, wenn vielleicht auch theoriesprachlich

angereicherte, bloße *Paraphrase* subjektiver Deutungsperspektiven zu beschränken, und dies impliziert eine *qualitative* Variante von *Positivismus*, der seit der Etablierung interpretativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden ab den 1970er-Jahren zu jenem Positivismus noch hinzugekommen ist, den Theodor W. Adorno in der Nachkriegszeit vor allem unter der quantifizierenden „empirischen Sozialforschung“ der damaligen Zeit ausgemacht und kritisiert hat (vgl. Adorno u. a. 1988).

2. Krisenbegriff

Kommen wir nach diesen einleitenden Bemerkungen unmittelbar zum Krisenbegriff, so wie er in der hier thematischen *krisentheoretischen Perspektive* konzeptualisiert wird. Er knüpft an die etymologische Nähe des Wortes „Krise“ zum Entscheidungsbegriff an. „Entscheidungen“ sind dabei das, was die Konstellation einer Krise auf den Weg zu einer Lösung bringt. Genuine Entscheidungssituationen sind in dieser Perspektive solche, bei denen nach bisherigen Rationalitätsmaßstäben und verfügbaren Wissensressourcen unklar und ungewiss bleibt, welche Entscheidung, welches Handeln aus der Subjektperspektive angemessen wäre, und damit verbunden auch oft, welche Situations- und Gegenstandswahrnehmung sachangemessen ist. Wenn also in einigen „Rational Choice“- bzw. Spiel-Theorien der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften „Entscheidungen“ thematisiert werden, die inhaltlich aus vorgängigen Präferenzskalen rational abgeleitet werden, dann handelt es sich dabei demzufolge gerade nicht um genuine Entscheidungen. Denn bei diesen sind solche rationalen Kalküle und Ableitungen aus verfügbaren Argumentationsbeständen gerade nicht mehr möglich. Entscheidungen im engeren Sinne sind grundsätzlich riskant, erfolgen unter den Vorzeichen der Ungewissheit, d. h. in die offene Zukunft hinein, mehr oder weniger intuitiv. Ihre „Richtigkeit“ zeigt sich erst später. Ihre vermutete Vernünftigkeit muss sich erst noch bewähren. Argumentativ begründbar werden sie erst dann, wenn man praktische Erfahrungen mit ihnen gesammelt hat, auf die man sich dann reflexiv und argumentativ berufen kann.

Hier lässt sich auch der Begriffsgegensatz von *Glauben* und *Wissen* verorten, mit dem ich mich in einer Monografie ausführlich beschäftigt habe (Franzmann 2017). Ohne hier weiter ausholen zu können, lässt sich diesbezüglich abkürzend festhalten, dass der Glauben im religionssoziologischen Sinne dem Krisenbegriff zuzuordnen ist, Wissen dagegen der Sphäre der Routine. Glauben bezieht sich auf den riskanten, entscheidungsmutigen Schritt der Praxis in eine offene Zukunft hinein, wobei sich diese Praxis hoffnungsvoll an das Geglaubte als ein Bewährungsmythos (vgl. Oevermann und Franzmann 2006) bindet und hingibt, eben ohne zu wissen. Glauben ist aus der Sicht der Wissenschaft „nur“ ein Glauben, kein Wissen. Aber er ist für die Praxis gleichwohl unverzichtbar, weil er angesichts einer offenen Zukunft hoffnungsvoll Chancen der Bewährung und der lebenspraktischen Sinnstiftung eröffnet, die ohne gläubigen Entscheidungsmut und Tatkraft gar nicht erst zustande kommen würden. Wissen richtet sich dagegen in seinem besonderen Geltungsanspruch von vornherein nur auf die Vergangenheit, auf schon vorliegende praktische Erfahrungen, die man zu seiner Untermuerung beweiskräftig heranziehen kann – darüber hinaus eignet sich das Wissen aufgrund seiner Allgemeinheit von vornherein nicht zur Beantwortung von Sinnfragen, die sich immer im Rahmen einer individuierten Lebenspraxis je konkret stellen.

Ich spreche hier unter anderem von jenem Zusammenhang, den der Philosoph Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seinem Buch „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ (Hegel 1986) mit dem oft zitierten bildhaften Sinnspruch berührt hat: „Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.“ Das bedeutet vor allem, die Sozialwissenschaften rekonstruieren im Nachgang praktische Erfahrungen, die durch handelnde Menschen in krisenhafter Ungewissheit eröffnet worden sind und verwandelt sie in explizites Wissen. Das Wissen steht demnach am Ende eines Bewährungsprozesses, der mit ungewissen, potenziell krisenlösenden Entscheidungen seinen Anfang nimmt.

Damit sind wir beim Kern des Krisenbegriffs, der vor allem eine *erkenntnistheoretische* Pointe hat. Als Krise gilt nämlich in dieser Konzeptualisierung eine Situation, in der bis dahin gültige Wahrnehmungs- und Handlungsrouninen *fraglich* geworden sind. Es herrscht ebenso Ungewissheit, welche Wahrnehmungs- und Handlungsweisen stattdessen angemessen wären. Dies motiviert eine entsprechende Antwortsuche. Man kann diese erkenntnistheoretische Pointe auch mithilfe der sprachlichen Prädikation ausdrücken. Die Prädikation, also die Verbindung einer Gegenstandsbezeichnung X (in der Schulgrammatik das Subjekt, in der Sprachphilosophie die „Referenz“) mit einem Prädikat P, stellt die elementare Operation der begrifflichen Erkenntnis dar („X ist ein P“). Ein einfaches Beispiel wäre der Aussagesatz „Diese Wand ist grün.“ Eine Krisenkonstellation besteht aus dieser Perspektive darin, dass unklar ist, welche Prädikate auf den Gegenstand zutreffen. D. h. solange dem Gegenstand keine Prädikate zugewiesen werden können, er „auf den Begriff“ gebracht werden kann, bleibt er ein unbestimmtes X. Das Krisenhafte besteht in jener *Unbestimmtheit* oder *X-haftigkeit*.

Nun beschränken sich Krisen wie Routinen nicht auf die sprachliche Form von Aussagesätzen. Die Prädikation „X ist ein P“ macht lediglich etwas sprachlich explizit, was in der Praxis ständig implizit präsent ist. Wenn wir zum Beispiel eine Handlungsroutine vollziehen, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist, zu dessen Erreichung es bestimmter Umstände und Mittel bedarf, organisiert sich unser Wahrnehmungsfeld dem gesamten Handlungsschema gemäß. Wir scannen die Umgebung auf Bedingungen ab, die zum erfolgreichen Handlungsvollzug nötig sind. Blitzschnell werden Wahrnehmungsobjekte, andere Menschen, Situationsbestandteile usw. auf eine bestimmte Weise implizit „prä-diziert“, also auf eine spezifische Weise „wahrgenommen“, an ein Handlungs- und Wahrnehmungsschema assimiliert. Mithilfe der sprachlichen Prädikation können wir die impliziten Prädikationen im Praxisvollzug zeichenhaft repräsentieren und damit reflexiv „auf den Begriff“ und zu Bewusstsein bringen, darüber hinaus auch noch kommunizieren und zum Gegenstand der Verständigung machen. Wenn nun in der Praxis an die Stelle impliziter Prädikationen sozusagen *Fragezeichen* treten, die den zweckorientierten Praxisvollzug aufhalten und unterbrechen, die Geltung der im Spiel befindlichen Handlungsrouninen in Zweifel ziehen, entsteht eine Krisenkonstellation. Diese kann man auch durch bewusstes Infragestellen absichtsvoll herbeiführen.

Es liegt auf der Hand, dass aus der Perspektive des zweckorientierten Praxisvollzugs das Auftauchen einer Krise unmittelbar zunächst einmal einen *negativen* Charakter hat. Denn die Krise unterbricht einen routinehaften Handlungsprozess, der auf Zweck- bzw. Zielerreichung, Bedürfnisbefriedigung usw. ausgerichtet ist, und mit der Krise rückt das Erreichen der Ziele, Zwecke meist erst einmal in die Ferne. Insofern impliziert eine Krise innerhalb der Praxis den zeitweiligen Verlust von Handlungskontrolle. Es ist offensichtlich dieser Hintergrund, der dem Krisenbegriff in der Umgangssprache eine deutlich

negative Konnotation verleiht. Jedoch verweist die erkenntnistheoretische Pointe des skizzierten theoretischen Krisenbegriffs darauf, dass Krisen auch Chancen bieten: Chancen der Erkenntnis und der fruchtbaren lebenspraktischen Transformation. Außerdem zeigt sich, dass der oft konstaterbare negative Charakter von Krisen nicht unmittelbar aus der Krisenhaftigkeit selbst resultiert, sondern aus den näheren praktischen Begleitumständen: aus den konkreten Krisenursachen, der Art und Weise ihrer Entstehung, dem, was durch die Krise an Ziel- und Zweckerreichung in die Ferne rückt und aus restriktiven Bedingungen der Krisenbewältigung.

Das verweist auf die Notwendigkeit, entlang der angedeuteten Dimensionen zwischen unterschiedlichen Formen von Krise zu differenzieren. Ulrich Oevermann hat zum Beispiel eine Krisentypologie vorgeschlagen, die mit Bezug auf die Entstehung von Krisen zwischen drei grundlegenden Formen unterscheidet (siehe z. B. Oevermann 2005a: 81f.).

- 1.) traumatische Krisen,
- 2.) Entscheidungskrisen,
- 3.) Krisen durch Muße.

Als traumatische Krisen bezeichnet er Krisen, die ein Handlungssubjekt in der Praxis unerwartet und unvorbereitet treffen, sozusagen überfallen. Mit dem Ausdruck „Entscheidungskrisen“ sind dagegen Krisen anvisiert, die weniger plötzlich und unmittelbar sind, weil sie mit einem Zeitfenster verbunden sind, in dem in die offene Zukunft hinein eine Entscheidung getroffen werden muss. Auch diese Krisen haben noch ein fremdbestimmendes Moment in Form des bestehenden strukturellen Entscheidungszwangs nach dem Motto: Man kann sich nicht nicht-entscheiden, weil auch eine Nicht-Entscheidung am Ende auf eine Entscheidung hinauslaufen würde. Aber die Logik des Zeitfensters verschafft dem betroffenen Subjekt bei der Krisenbewältigung immerhin einen Spielraum für die Auseinandersetzung mit der Krisenkonstellation und einer möglichen Krisenlösung. „Krisen durch Muße“ sind schließlich Krisen, die ganz selbstbestimmt zustande kommen, weil sich ein Subjekt im Zustand der Muße, d. h. unbedrängt und aus freien Stücken, mit einer Sache um ihrer selbst willen befasst, ohne extrinsische Motive und Zwang. Je länger eine solche müßige Praxis andauert, desto wahrscheinlich wird es, dass das müßige Subjekt an der Sache, an die es sich hingibt, etwas Neues entdeckt, Aspekte, die seinen bisherigen routinemäßigen Wahrnehmungsschemata widersprechen und diese infrage stellen, ggf. auch damit verbundene Handlungsrouninen. Eine solche „Krise durch Muße“ kommt ohne das negative Moment der Fremdbestimmung aus und kehrt primär die Erkenntnis- und Transformationschancen heraus, die im Prinzip in jeder Krise stecken, aber durch negative Begleitumstände häufig überlagert werden. Eine krisentheoretisch inspirierte Pädagogik und Soziale Arbeit bemüht sich darum, sich diese positiven Erkenntnis- und Transformationschancen zunutze zu machen und mögliche negative Begleitumstände von Krisen zu mindern und zurückzudrängen.

Die erkenntnistheoretische Pointe dieses Krisenbegriffs impliziert, dass es nicht nur Krisen mit einem *unangenehmen, negativen Inhalt* gibt, wie bei einem selbst verschuldeten Unfall mit Verletzungsfolgen, in dem unhinterfragte Routinen der Selbst- und Situations-einschätzung plötzlich auf dramatische Weise scheiterten. In der Umgangssprache denkt man bei Krisen in der Regel an solche negativen Kriseninhalte. Es gibt aber auch

Krisen mit *positivem Inhalt*, z. B. geradezu rauschartig-glückshafte Erfahrungen, die unerwartet über einen hereinbrechen und vorhandene pessimistische Grundüberzeugungen erschüttern, also dem Inhalte nach durchaus positiv sind, mit der Folge, dass dadurch bisherige Wahrnehmungs- und Handlungsrouninen, die mit der Existenz solcher Erfahrungen nicht gerechnet haben, in die Krise geraten.

3. Die Verbindung des Krisenbegriffs zum Autonomie- und Bildungsbegriff

Wichtig für den Kontext der Pädagogik und Sozialen Arbeit ist, die enge Verbindung dieses Krisenbegriffs zum Autonomiebegriff herauszustellen, anschließend auch zum Bildungsbegriff. Diese Verbindung hat sich bereits angedeutet, als ich darauf hingewiesen habe, dass der theoretische Krisenbegriff, den ich Ihnen hier vorstelle, an die etymologische Nähe des Wortes „Krise“ zum Entscheidungsbegriff anknüpft. Eine Krise sei, so habe ich ausgeführt, durch den Zustand der Ungewissheit, Fraglichkeit, Unbestimmtheit beim Denken, Wahrnehmen und Handeln gekennzeichnet, der dann mit einer krisenlösenden Entscheidung beendet wird, insofern sich diese im Folgenden bewährt und als tragfähig erweist.

Von Autonomie kann man aber nur sprechen, wenn Entscheidungsmöglichkeiten existieren. Autonomie bedeutet, aus praktisch gegebenen Möglichkeiten selbst eine auszuwählen und zu verwirklichen. Genuine Entscheidungen, die krisenhaft und riskant in die offene Zukunft hinein getroffen werden, sind jedoch nur notwendig, wenn keine gültigen Handlungs- und Wahrnehmungsroutinen zur Verfügung stehen, an die man sich halten kann und die routinemäßigen Erfolg versprechen, wo also ungewiss und offen ist, welcher Weg, welche Wahrnehmung, welches Denken angemessen ist, weil bisherige Rationalitätsmaßstäbe, Begründungsroutinen, Wissensressourcen usw. situativ nicht weiterhelfen oder fraglich geworden sind. Das bedeutet: Die für uns Menschen charakteristische *Autonomiefähigkeit* manifestiert sich in *Krisenkonstellationen*, weniger in der routinierten Alltagspraxis, in der der Weg durch gültige Routinen schon vorentschieden ist.

Was den Bildungsbegriff betrifft, ist eine wichtige Pointe der krisentheoretischen Perspektive, um deren Darstellung es mir geht, dass Bildungsprozesse darin konstitutiv als *krisenvermittelt* erscheinen (Oevermann 1998, 2005b). Bildung ohne Krise und ohne anschließende Krisenbewältigung ist demnach keine Bildung. Es sei an dieser Stelle nochmals an die erkenntnistheoretische Pointe des Krisenbegriffs erinnert, wonach eine Krise in einer *Fraglichkeit* besteht. Man könnte daher auch sagen: Ohne Fragen, keine krisenhafte Suche nach Antworten, die dann in der Folge das eigene Selbst- und Weltbild wie auch die Lebensführung zur Transformation bringen.

Ein solcher Bildungsbegriff legt es begriffsstrategisch nahe, den Begriff des Lernens im Unterschied dazu theoriesprachlich so zu verwenden, dass damit vor allem *routinehafte* Prozesse des Erwerbs von Fertigkeiten und Wissensbeständen bezeichnet werden, also Prozesse, die gerade keine Krise, keine Fraglichkeit zur Ausgangsbedingung haben und ohne ein tieferes Involviertsein des Subjekts als ganze Person mehr oder weniger „mechanisch“ und strukturiert durchgezogen werden können, anschaulich verkörpert im sogenannten Bulimie-Lernen, im Auswendiglernen von Vokabeln, im Einüben mathematischer Rechenoperationen usw. Solch ein Erwerbsprozess kommt ohne Fraglichkeiten aus, zum Beispiel ohne die Frage, wofür eigentlich die einzuübenden Rechenoperationen der höheren Differenzialrechnung praktisch gut sind oder

was man durch sie Interessantes über die Verfasstheit der Welt erfahren kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Bildungsbegriff gehört in dieser Theorieperspektive der Sphäre der Krise, der Lernbegriff der Sphäre der Routine an.

4. Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff

Auch für Wilhelm von Humboldt war der Bildungsbegriff der wichtigere der beiden. Sein Universitätsverständnis war um das Forschen als einem krisenhaften, die ganze Person des Forschenden involvierenden und dessen Kreativität herausfordernden Bildungsprozess herumgruppiert, auch wenn er dabei nicht explizit den Krisenbegriff verwendet hat. Das Forschen als Bildungsprozess war gedanklich das Zentrum für alle an der Universität anwesenden wissenschaftlichen Statusgruppen, die sich über diesen gemeinsamen Bezugspunkt über Statusunterschiede hinweg als in dieser Hinsicht Gleiche unter Gleichen vergemeinschaften konnten: als Gemeinschaft neu- und wissbegieriger Forschungs- bzw. Bildungssubjekte. Das Verständnis der Lehre als „Einheit von Forschung und Lehre“ war ebenfalls darauf bezogen, was insbesondere impliziert, dass auch die Lehre in erster Linie der Logik eines gemeinsamen Forschungsprozesses (Bildungsprozesses) folgen sollte, wenn auch auf unterschiedlichen Erfahrungsniveaus.

Vor dem Hintergrund dieses, in Deutschland lange Zeit bestimmenden, „Leitbildes“ der Universität ist es schon skurril, wenn nun, nachdem das Modell der Humboldt-Universität in den 1990er-Jahren von der Bildungspolitik explizit zu Grabe getragen und mit den Bologna-Reformen ab dem Jahrtausendwechsel dann auch praktisch dem sukzessiven Abriss übergeben wurde, das „forschende Lernen“ als angeblicher Innovation der gegenwärtigen universitären Lehrkultur von sich reden macht. Die Frage ist, geht es dabei um die perspektivische Restitution wesentlicher Teile des zeitweise preisgegebenen und bewusstseinsmäßig oft schon halb vergessenen Universitätsverständnisses der Humboldt-Tradition, sozusagen unter der Hand bzw. durch die Hintertür in einer eigenlogischen „List der Vernunft“ (Hegel)? Oder geht es um etwas grundsätzlich anderes, etwa eine für didaktische Zwecke in Regie genommene, sehr beschränkte Form von „forschendem Lernen“, das sich am *Lernbegriff* der Schulpädagogik und gerade nicht am *Bildungsbegriff* der Humboldt-Tradition orientiert? Die Zeit wird es zeigen.

Auch der Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts ist auf das engste auf den Autonomiebegriff bezogen, dessen Verbindung sich mithilfe eines krisentheoretischen Praxisverständnisses heute meines Erachtens noch klarer herausarbeiten lässt. Humboldt schrieb an einer häufig zitierten Stelle seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“:

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt 1988 Bd. 7, S. 10)

In diesen Zeilen zeigt sich nicht nur, dass in Humboldts neuhumanistischem Bildungsverständnis der Mensch im Zentrum steht, konkreter dessen ganzheitliche „Kräftigung“ oder neudeutsch gesprochen „Empowerment“. Es wird auch deutlich, und das ist für unser Thema besonders wichtig, dass Humboldt *Freiheit* als konstitutive Voraussetzung genuiner Bildung betrachtete. Krisentheoretisch formuliert, heißt dies, dass ein poten-

zielles Bildungssubjekt eine *Fraglichkeit*, eine *Krise* haben muss, damit es *intrinsisch motiviert* einen Bildungsprozess aus freien Stücken initiiert und durchhält. Bei näherem Hinsehen zeigt sich dann auch noch, dass hierbei „Krisen durch Muße“ von besonderer Bedeutung sind, weil nur sie völlig selbstbestimmt zustande kommen und sich zugleich durch günstige Rahmenbedingungen für die Krisenbewältigung auszeichnen.

Dem entspräche eine Pädagogik, die sich um bildungsfreundliche Rahmenbedingungen für die Entstehung von „Krisen durch Muße“ und für eine müßige Krisenbewältigung bemüht, eine Pädagogik, die bei den Bildungssubjekten an vorhandene, authentische Fragen anknüpft und sich ebenso um das Wecken solcher Fragen bemüht. Werden dagegen die konkreten Krisen bzw. Fraglichkeiten der Bildungssubjekte als Ausgangspunkt von intrinsisch motivierten Bildungsprozessen Übergangen und ein vorgegebener Lehrstoff sozusagen „top down“ vermittelt, kann auch nicht mehr von genuiner Bildung gesprochen werden, sondern allenfalls von Lernen, das sich tatsächlich extrinsisch motivieren lässt, aber keine tiefere Aneignung impliziert.

Interessant an Humboldts Bildungsverständnis ist, dass darin Autonomie sowohl am Anfang als auch am Ende des Bildungsprozesses steht. Autonomie ist konstitutive Voraussetzung der Bildung, aber gleichzeitig auch ihr wesentlichstes Resultat. Wie kann das sein? Ist das nicht ein Widerspruch? Nicht unbedingt. Es ist dann kein Widerspruch, wenn man differenziert, um welche Form von Autonomie es jeweils geht. Am Anfang steht eine ungebildete Autonomie, bei der das Bildungssubjekt zwar autonom eine Entscheidung trifft, allerdings ohne genau zu wissen, was sie bedeutet und wozu sie führt. Am Ende des Bildungsprozesses steht demgegenüber eine substanziell gefüllte Autonomie, die sich an den durch eigene Entscheidungen initiierten Erfahrungen und Erkenntnissen allmählich herangebildet hat.

Humboldt hatte offenkundig ein ausgeprägtes Gespür für *Prozesslogiken*, beim präsentierten Zitat für die Logik von Bildungsprozessen. Das unterscheidet nicht nur ihn, sondern auch andere Geistes- und Kulturmenschen seiner Generation von denen des vorausgehenden klassischen Aufklärungszeitalters. Humboldts Generation wurde von der Geistesepoche der Romantik geprägt, die durch das einschneidende Ereignis der Französischen Revolution vom klassischen Aufklärungszeitalter geschieden worden ist. Die Epoche der Romantik hat die noch recht abstrakte Aufklärungsprogrammatische der Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts, soweit ich sehen kann, im Allgemeinen übernommen, aber in kritischer Absetzung von ersterer in die *praktische Konkretion* geführt, so wie das politische Ereignis der Französischen Revolution die abstrakte Autonomieprogrammatische konkret und praktisch werden ließ. Es wurde nun nicht mehr nur in Salons über den Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit debattiert, sondern die politische Herrschaftsform praktisch und konkret autonomisiert. Ein solcher Prozess der Verwirklichung zeitigt mannigfaltige Erfahrungen mit entsprechenden Prozessen. Wohl vor allem deswegen findet man bei den Angehörigen der Humboldt-Generation im Allgemeinen einen größeren Sinn für Prozesslogiken als bei den Geistesgrößen des klassischen Aufklärungszeitalters.

5. Eine dialektisch-performatorische Theorie der Autonomiegenese

Ein theoretisches Modell der Prozesslogik benötigen wir in der Pädagogik und Sozialen Arbeit auch bei der so bedeutsamen Frage der Autonomiegenese. Durchaus verbreitet ist meiner Beobachtung nach die Vorstellung, dass die Autonomisierung von Heranwachsenden zunächst durch Unterweisung in wesentlichen Fragen des Lebens

durchaus fremdbestimmt, nicht zuletzt mit dem Schulzwang, vorbereitet werden muss, um sie schließlich – mit dem nötigen Wissen ausgestattet, auf ein selbstbestimmtes Leben kognitiv vorbereitet – sukzessive in die Freiheit zu entlassen. Ich halte ein solches Modell der Autonomiegenese in dieser Einseitigkeit für empirisch nicht haltbar und in seinen Selbstbegründungsformen auch oft inkonsistent. Es übersieht meines Erachtens den grundlegenden Sachverhalt, dass Autonomie formelhaft ausgedrückt *durch Vollzug* entsteht, d. h. indem man als heranwachsendes Subjekt von der strukturellen Autonomie *praktisch-performatorisch Gebrauch macht* und darin dann allmählich erfahren wird. Genau so sah dies offensichtlich auch schon Wilhelm von Humboldt, wie das präsentierte Zitat dokumentiert.

Noch eindrucksvoller ist diesbezüglich die mythische Darstellung der Entstehung der Menschheit in der biblischen Schöpfungsgeschichte der Vertreibung von Adam und Eva aus dem paradiesischen Garten Eden. Diese mythische Erzählung ist eine Erzählung über die Entstehung der Menschheit durch den praktischen Vollzug von Autonomie. Der im wahrsten Sinne des Wortes entscheidende Moment ist darin die Entscheidung von Eva, von der sich Adam dann mitreißen lässt, das göttliche Verbot zu ignorieren und vom Baum der Erkenntnis zu kosten. Durch diese autonome Entscheidung entsteht in der Folge die autonomiefähige Menschheit. Es wird ein Prozess der praktischen Erfahrung und Bildung in Gang gesetzt, durch den Adam und Eva schließlich substantiell autonom, gebildet und zu wissenden Subjekten werden. Eine Konsequenz ihres erkennenden Bewusstseins ist allerdings, dass sie fortan ein Leben in dem Sorgen bereitenden Bewusstsein um Vergangenheit und Zukunft sowie damit zusammenhängend um die Endlichkeit ihres Lebens führen müssen. Diese Sorgen hatten sie in ihrer vorausgehenden, bewusstlos-tierähnlichen Existenz im paradiesischen Garten noch nicht.

Auch in dieser biblischen Erzählung erfolgt die autonome Entscheidung aus einer Krisensituation heraus, denn für Adam und Eva ist unklar, was es mit dem Baum der Erkenntnis auf sich hat. Der göttliche Schöpfer hatte ihnen aufgetragen, nicht von diesem Baum zu kosten mit dem Hinweis, sie müssten sonst sterben. Dem widersprach aber die Schlange. Adam und Eva standen also zwischen diesen beiden sich widersprechenden Stimmen. In dieser unklaren, krisenhaften Situation fasste Eva den Entschluss, selbst in Erfahrung zu bringen, was passiert, wenn man vom Baum der Erkenntnis kostet, indem sie es ausprobiert. Das Ergebnis: „Ihnen gingen die Augen auf“, d. h. sie traten in den Zustand der Erkenntnis über, denn ihre Entscheidung leitete einen praktischen Erfahrungsprozess ein, der ihnen vor Augen führte, was es bedeutet und wozu es führt, wenn man sich so entscheidet. Mit anderen Worten, hier entsteht eine substantielle, gebildete Autonomie durch den praktischen Vollzug von autonomen Entscheidungen, ganz so wie in Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis.

Interessant an der biblischen Erzählung ist aber noch ein anderes Detail. Adam und Eva treffen ihre Entscheidung tatsächlich ganz selbstbestimmt, nämlich im Zustand der Muße. Die biblische Erzählung ist diesbezüglich bei genauer Betrachtung eindeutig. Denn es ist keineswegs Hunger, der die beiden dazu bringt, den Apfel vom Baum der Erkenntnis zu kosten. Hunger wäre ein Moment der Fremdbestimmung gewesen, das einer Mußesituation entgegensteht. Zwar steht in der Bibel zunächst: „Da sah die Frau, dass es köstlich wäre, von dem Baum zu essen, dass der Baum eine Augenweide war“. Das könnte man zunächst noch im Sinne von Hunger oder zumindest Appetit auf ein

schmackhaft aussehendes Nahrungsmittel interpretieren. Aber dann kommt ein entscheidender Zusatz: „und dazu verlockte, klug zu werden.“ Es geht also am Ende vor allem um Wissbegierde, um Neugierde, die durch den göttlichen Schöpfer selbst hervorgerufen worden ist, indem er das Gebot formuliert hat, nicht von dem Baum der Erkenntnis von Gut und Böse zu essen. Er hat dadurch die Aufmerksamkeit von Adam und Eva aller erst auf den Baum gelenkt und ihm darüber hinaus dann auch noch den Reiz des Verbotenen gegeben, die Neugier von Adam und Eva somit zusätzlich angefach.

Die biblische Schöpfungsgeschichte stimmt mit Humboldts Bildungsverständnis nicht nur darin überein, dass ein genuiner Bildungsprozess auf autonome Impulse zu Beginn angewiesen ist, damit er überhaupt in Gang kommt und auf dem Weg der Krisenbewältigung ein tragfähiges motivationales Fundament hat. Sie konvergiert auch noch darin mit Humboldt, dass diesbezüglich vor allem an „Krisen durch Muße“ zu denken ist, weil Muße der Inbegriff von Autonomie ist. Wie man Mußekonstellationen pädagogisch produktiv einsetzen kann, ist daher wohl nicht nur eine Frage für eine diesbezüglich spezialisierte Nischenpädagogik, die sich mit ästhetischer Bildung, dem bildungsförderlichen Einsatz des Theaters und des Spiels beschäftigt. Sie gehört wahrscheinlich ins Zentrum aller pädagogischen Bemühungen, weil viel dafürspricht, dass Neugier bzw. ästhetische Erfahrung der elementarste Modus der Erkenntnis ist und Grundlage von autonomen und autonomisierenden Bildungsprozessen im engeren Sinne.

Für diejenigen von Ihnen, die den Termin zum Thema „Rekonstruktionslogik und Abduktion“ in der parallelen Ringvorlesung zu den qualitativen Forschungsmethoden gehört haben, sei an dieser Stelle an die logische Schlussform der *Abduktion* von Charles Sanders Peirce erinnert (Peirce 1991), die zuvor auch schon von dem Philosophen Hegel als „spekulativer Schluss“ thematisiert worden ist. Denn für krisenvermittelte Bildungsprozesse ist, wenn man diese unter logischen Gesichtspunkten betrachtet, die logische Schlussform der Abduktion führend. Für solche strukturgenerierenden Schlussprozesse bzw. Bildungsprozesse ist weniger die Quantität an verfügbaren Informationen ausschlaggebend als die Intensität und Tiefe der Durchdringung einer exemplarischen Problemkonstellation. Dies bildet auch den Hintergrund für die reformpädagogische Didaktik Martin Wagenscheins, der das *exemplarische Prinzip* ins Zentrum stellte (Wagenschein 1999).

Es liegen nun einige wesentliche Begriffe des krisentheoretischen Theorieansatzes nahe beieinander: die Krisenkonstellation mit ihrer Fraglichkeit; als Krise eines Subjekts bildet sie den Ausgangspunkt und Kern der intrinsic Motivation, sich autonom auf einen anstrengenden, krisenhaften Bildungs- und Erfahrungsprozess einzulassen; die Autonomie des Subjekts, die in dieser Krisenkonstellation und Krisenbewältigung herausgefordert wird und sich manifestiert (im Unterschied zu der manchmal maschinell anmutenden routinierten Alltagspraxis, die vorentschieden, vorstrukturiert ist); die ganzheitlich-unvoreingenommene Öffnung gegenüber den Besonderheiten der Krisenkonstellation, d. h. der ästhetische Erfahrungsmodus, der zum Ausgangspunkt der Entwicklung einer Krisenlösung wird; die auf dieser Folie erfolgende kreativ-spekulative (Re-)Konstruktionstätigkeit im logischen Modus der Abduktion zwecks autonomer Krisenbewältigung und Erzeugung einer Krisenlösung; der sich damit insgesamt vollziehende transformatorische Bildungsprozess. Auf diese Weise nutzt das menschliche Subjekt sein Reflexivitätspotenzial und transformiert sich ganzheitlich in seiner Subjektivität und Identität.

6. Strukturbegriff

Nicht unerwähnt bleiben darf der besondere Strukturbegriff der krisentheoretisch akzentuierten Praxistheorie. In den Sozialwissenschaften ist mittlerweile ein *prozessualer Strukturbegriff* weitverbreitet. Meiner Beobachtung nach bleibt es jedoch im Allgemeinen dabei, diesen prozessualen Charakter des Strukturbegriffs zu betonen, ohne diesen Prozesscharakter näher zu bestimmen. Das ist in der Objektiven Hermeneutik anders. Diese verfügt über einen vergleichsweise elaborierten prozessualen Strukturbegriff, den ich mithilfe eines Schaubilds zumindest noch kurz andeuten und veranschaulichen möchte.

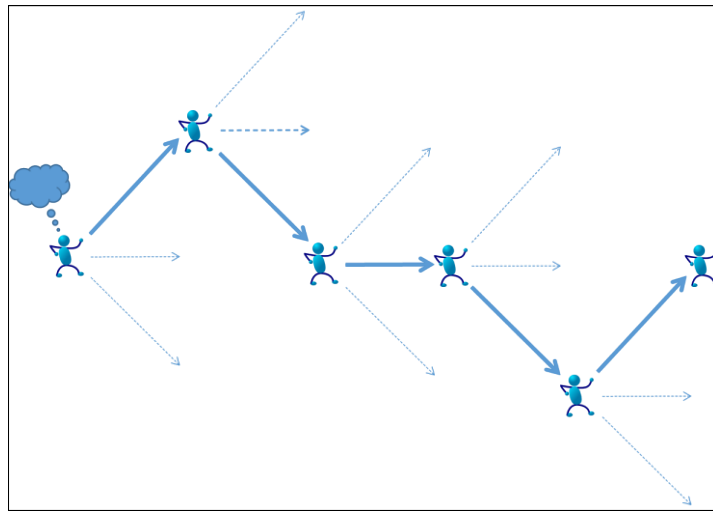


Schaubild zum Strukturbegriff

Die Struktur eines Falles zeigt sich demzufolge auf der Ebene des Praxisvollzugs in dem spezifischen Entscheidungsverhalten, d. h. in der Selektivität im Hinblick auf gegebene Handlungsmöglichkeiten (im Schaubild durch die gestrichelten Linien dargestellt). Das besondere Selektionsmuster verweist seinerseits auf spezifische (bewusste wie unbewusste) Subjektdispositionen (im Schaubild dargestellt durch eine „Gedankenblase“⁹), die diese individuierte Auswahl aus Lebensoptionen sinnhaft motiviert haben.

Von einem gleichbleibenden, sich reproduzierenden, routinemäßig vollzogenen Selektionsmuster kann allerdings nur die Rede sein, solange sich das Subjekt nicht gerade durch krisenhafte Entscheidungen transformiert.¹⁰ Die sequenzielle Fallanalyse der Objektiven Hermeneutik folgt daher so lange einer protokollierten Praxis, bis genügend

⁹ Eine Gedankenblase verweist allerdings eher auf *bewusste* Subjektdispositionen (Gedanken, Vorstellungen). Das wird hier hingenommen mit dem ausdrücklichen Zusatz, dass die erwähnten Subjektdispositionen faktisch auch psychodynamisch und sozial Unbewusstes enthalten.

¹⁰ Das Selektionsmuster, wie es hier thematisch ist, umfasst immer auch die gegebenen Handlungsmöglichkeiten, auf die es sich bezieht. Wenn sich diese unter der Hand verändern, aber die Handlungsroutinen gleichbleiben, verändert sich dementsprechend auch das Selektionsmuster bzw. die Fallstruktur. Solch eine Transformation beruht allerdings nicht auf krisenhaften Entscheidungen des Subjekts, sondern erfolgt schleichend über sich verändernde Lebensumstände. Nicht jede Transformation der Fallstruktur beruht also auf krisenhaften Entscheidungen.

klar geworden ist, ob sich deren prozessuale Struktur reproduziert oder gerade transformiert.

Warum ist es so wichtig, die *objektiven Handlungsmöglichkeiten* in die Analyse einzu beziehen, wie es schon Max Weber gefordert hat (Weber 1988)? Wenn man strukturell nur über eingeschränkte Möglichkeiten des Handelns verfügt, lässt sich das Ausbleiben einer bestimmten Handlung, die gar nicht zum vorhandenen Möglichkeitsraum gehörte, dementsprechend auch nicht der Autonomie des Subjekts, dem subjektiven Faktor zurechnen. Man muss sie dann vielmehr den restriktiven Lebensumständen zuschreiben, was einen bedeutsamen Unterschied macht. Analysiert man allein die *Handlungswirklichkeit* in ihrer Positivität und Faktizität ohne Einbeziehung der im Vergleich dazu recht abstrakten Möglichkeitsräume, fehlt analytisch die nötige Kontrastfolie, um den Einfluss des subjektiven oder auch kulturellen Faktors analytisch bestimmen zu können. Es ist dann wiederum ein sozialwissenschaftlicher Positivismus vorprogrammiert, welcher an der Oberfläche der Praxis hängen bleibt und diese unkritisch in ihrer Faktizität zu bestätigen neigt. Denn die analytisch wohl entscheidende Frage ist, *warum* ein Fall den gegebenen Autonomiespielraum auf die zu konstatierende spezifische Weise nutzt. Diese Frage kann man aber erst konkret formulieren und beantworten, wenn in einem ersten Schritt der spezifische Autonomiespielraum bestimmt und in Rechnung gestellt worden ist.

An dem Schaubild lässt sich auch die *Doppelseitigkeit* des Bildungsbegriffs kenntlich machen, die sich aus der *reflexiven Verfasstheit* der menschlichen Lebenspraxis, aus ihrer diesbezüglichen *inneren Zweiteilung* ergibt. 1) Man kann den Bildungsbegriff in dem weit gefassten, deskriptiven Sinne gebrauchen, wonach mit ihm die faktische Geschichte der „Bildung“ einer besonderen Subjektivität bezeichnet wird, unabhängig davon, ob dabei auch 2) „Bildung“ in dem engeren, emphatischen Sinne eine Rolle spielte, wie er für die Pädagogik im Mittelpunkt steht. Letzterer impliziert eine zur Autonomie führende, krisenbewältigende, reflexiv-rekonstruktive Aneignung insbesondere auch der eigenen faktischen „Bildungsgeschichte“ im ersten Sinne, an der Vieles nicht geplant war, sich häufig zunächst ohne Willen und Bewusstsein ergeben hat, unter dem Einfluss von übernommenen Traditionen und fremdbestimmenden Einflussgrößen (vgl. dazu Franzmann 2020b).

7. Eine krisentheoretisch begründete Professionalisierungstheorie

Die Tatsache der *Individuiertheit* von Bildungsgeschichten in dem gerade erwähnten doppelten Sinne wie auch die krisentheoretische Perspektive haben in der objektiv-hermeneutischen Forschungspraxis mit zu der Herausbildung eines spezifischen Ansatzes der allgemeinen Professionalisierungstheorie beigetragen. Die professionalisierte Praxis erscheint darin generell, also nicht nur die der Pädagogik und der Sozialen Arbeit, als eine der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Oevermann 2002) bzw. der professionellen Unterstützung bei der Krisenbewältigung eines diesbezüglich hilfsbedürftigen Subjekts. Ein professionalisierter Habitus äußert sich demnach insbesondere in der Souveränität des Umgangs mit Krisen, konkret mit den krisenhaften Herausforderungen einer Unterstützung autonomer Subjekte bei ihrer Krisenbewältigung, die dadurch zum Teil zur Krisenbewältigung der Professionellen wird.

Die Verankerung einer Profession in der Wissenschaft gehört zum expertenhaften Selbstverständnis einer professionellen Interventionspraxis hinzu. Im Unterschied zur Praxis von Ingenieuren, die sich ebenfalls auf die Wissenschaften stützt, vor allem auf die

Naturwissenschaften, kann aber erstere die im wissenschaftlichen Studium erworbenen Wissensbestände und Theorien nicht einfach unvermittelt auf die Praxis anwenden, ohne darin in erheblichem Maße selbst auch Forschung zu betreiben. Ein/e Ingenieur*in kann im Prinzip so verfahren. Er oder sie kann im Prinzip am Schreibtisch mit einem Computerprogramm unter Beachtung der Naturgesetze eine Brücke konstruieren und verantwortungsvoll bauen lassen, ohne dabei Gefahr zu laufen, dass sie einstürzt. Es muss hier bei der Wissensanwendung nicht unbedingt auch grundlegend Forschung betrieben werden, allenfalls routiniert Messwerte erhoben, Vermessungen vorgenommen werden u. ä. Denn man hat es mit *statischen, allgemeingültigen* Naturgesetzen zu tun, auf deren Geltung man sich in der Regel verlassen kann, wenn sie einem durch ein Hochschulstudium bekannt geworden sind.

Die professionalisierte Interventionspraxis hat es im Gegensatz dazu mit *individuierten* (im Unterschied zu „individualisierten“)¹¹ Menschen zu tun, die in ihrer besonderen Bildungsgeschichte eine unverwechselbare Subjektivität und Fallgesetzlichkeit in ihrer Praxis ausgebildet haben. Die Krisen, in die sie geraten und die zum Ausgangspunkt für eine interventionspraktische Unterstützung bei der Krisenbewältigung werden können, sind ebenfalls hochgradig individuierte Konstellationen. Die individuierte Fallstrukturgesetzlichkeit und Krisenkonstellation müssen daher zunächst einmal je konkret *forschend-fallverstehend rekonstruiert* und in Erfahrung gebracht werden, um anschließend dann das erworbene allgemeine Expertenwissen darauf zu beziehen und in die besondere Fallkonstellation zu übersetzen. Wird dagegen einfach das allgemeine Wissen auf Fälle ohne genuin fallrekonstruktive, fallverstehende Forschungstätigkeit schematisch und unvermittelt angewandt, droht die Interventionspraxis den betroffenen Subjekten zu schaden. Sie läuft dann Gefahr, sie in die Schublade eines erlernten Wissensschemas zu stecken und interventionspraktisch an ihrer besonderen Lebenssituation und Subjektivität vorbeizugieren.

8. Schlussbemerkungen

Zu der krisentheoretischen Version einer Praxistheorie, wie sie in der objektiv-hermeneutischen Forschung entstanden ist, ebenso zu den Implikationen für die Pädagogik und Soziale Arbeit müsste ich im Prinzip noch Vieles anfügen und ausführen. Ich muss es bei diesen einführenden Überlegungen bewenden lassen, möchte aber die verbleibenden Minuten noch zu einer Schlussbemerkung nutzen.

Dafür sei noch mal daran erinnert, dass der oft konstatierbare negative Charakter von Krisen nicht aus der Krisenhaftigkeit selbst resultiert, sondern aus den praktischen Begleitumständen: aus den konkreten Krisenursachen, aus dem spezifischen Kriseninhalt, aus der Art der Entstehung einer Krise, aus dem, was durch eine Krise an Ziel- u. Zweckerreichung aufgeschoben werden muss, obwohl es vielleicht dringlich ist, aus den

¹¹ Der Soziologe Ulrich Beck hat in seinem Buch zur „Risikogesellschaft“ und nachfolgenden Publikationen ein vergleichsweise theorieloses, deskriptives Verständnis von „Individualisierung“ geprägt, das sich als solches analytisch kaum von dem trivialen Fall von „Individualisierung“ abgrenzt, bei dem ein Subjekt durch eine ausreichende Anzahl äußerlicher Merkmale eindeutig identifizierbar erscheint, ähnlich wie bei der kriminalistischen „Identitätsfeststellung“ oder bei einem oberflächlichen „Lifestyle“, bei dem ein Subjekt sein „Outfit“ zwecks Selbstmarketing mit exklusiven Lifestyle-Attributen versieht, um sich von Anderen individualistisch abzugrenzen. Etwas völlig anderes ist demgegenüber eine tatsächliche „Individuiertheit“ der Subjektivität, die aus einer besonderen Bildungsgeschichte hervorgegangen ist und sich auch nicht unbedingt in Äußerlichkeiten sofort sichtbar zu erkennen gibt. Wenn hier in diesem Sinne von „Individuierung“ gesprochen wird, dann in Anknüpfung an einen analytisch-theoriegeleiteten Sprachgebrauch, der sich bewusst von Ulrich Becks Individualisierungsbegriff abgrenzt.

restriktiven Bedingungen der Krisenbewältigung. So erscheint es zumindest in der krisentheoretischen Perspektive, die ich Ihnen vorgestellt habe.

Für die Pädagogik und Soziale Arbeit lässt sich daraus die zentrale Herausforderung ableiten, den *positiven* erkenntnistheoretischen Kern von Krisen für transformatorische, autonomiestärkende Bildungsprozesse zu nutzen und die mit Krisen häufig praktisch verbundenen negativen Begleitumstände so weit als möglich durch „smarte“ praktische Arrangements zurückzudrängen. Das setzt eine möglichst detaillierte Kenntnis von Krisentypen, Krisenumständen und -inhalten, Formen der Krisenentstehung, Krisenursachen, der Bedingungen der Krisenbewältigung und interventionspraktischer Strategien der Unterstützung bei der Krisenbewältigung voraus.

Klar ist, dass „Krisen durch Muße“ dabei eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie repräsentieren strukturell die ideale Voraussetzung für genuine, krisenvermittelte Bildungsprozesse im Sinne Humboldts. Dass Humboldts Bildungsbegriff vor diesem Hintergrund einen elitären Zug hat, ist dabei meines Erachtens nicht Humboldt vorzuwerfen, der seinen Bildungsbegriff *egalitär* für alle Menschen als relevant erachtete. Es ist vor allem der Verfasstheit der Gesellschaft zuzuschreiben, welche die sozialstrukturelle Verfügbarkeit der Muße sozial sehr ungleich gestaltet und zu einem Privileg macht. Ich werde diesen Gedanken beim nächsten Vorlesungstermin wieder aufgreifen und weiterführen. Nur im Falle von „Krisen durch Muße“ ist ohne Einschränkung gewährleistet, dass sich das Subjekt intrinsisch, aus freien Stück auf einen Bildungsprozess einlässt. Und mit der Muße liegen zugleich auch günstige Bedingungen für die Krisenbewältigung und Bildung vor.

Interessanterweise geht das heutige Wort „Schule“ auf den altgriechischen Ausdruck für Muße „*scholé*“ zurück. Aber von autonomen, mußevermittelten Bildungsprozessen kann in den Schulen angesichts des bestehenden Schulzwangs, des „top-down“ festgelegten und vorgegebenen Curriculums und des in diesem institutionellen Zwangsrahmen folgenreich über Lebenschancen entscheidenden Notenregimes natürlich kaum die Rede sein. Daher erscheint es als folgerichtig und konsequent, dass in der Schulpädagogik statt des Bildungsbegriffs der Lernbegriff dominiert.

Ich habe mich mehrere Jahre durch eine *fallrekonstruktive Unterrichtsforschung in situ* (Franzmann 2020a) mit den Folgen der Schulpflicht für eine professionalisierte schulpädagogische Interventionspraxis der genuine Bildungsförderung empirisch auseinandersetzt und kann vor diesem Hintergrund nur sagen, dass mir die diesbezüglich identifizierbaren Restriktionen als sehr erheblich, ausgesprochen vielfältig und weitreichend erscheinen.¹² Sieht man sich an, wie im Fachdiskurs damit umgegangen wird und wie schnell und entschieden die dabei gedankenexperimentell aufgeworfene Idee einer Abschaffung der Schulpflicht (vgl. z. B. Oevermann 2004b) verworfen wird, drängt sich mir der Schluss auf, dass man diesbezüglich geradezu von einem *Tabu* sprechen kann. Die praktische Zurückhaltung gegenüber derart utopisch anmutenden Ideen ist für sich genommen noch nachvollziehbar, handelt es sich doch um einen sehr weitreichenden, umstürzlerisch klingenden Schritt, der in jedem Fall sehr gut bedacht werden müsste und bei dem sich laxer Schnellschüsse verbieten. Außerdem werden durchaus

¹² Vgl. dazu auch die Publikationsliste unter der URL: <https://www.manuelfranzmann.de/forschungsprojekte/schulprojekt-iii/>

bedenkenswerte Argumente für die Unverzichtbarkeit der Schulpflicht vorgebracht. Vor diesem Hintergrund scheint man dann aber im Allgemeinen auch zu glauben, sich den aus der Schulpflicht folgenden Restriktionen nicht mehr weiter analytisch-empirisch widmen zu müssen. Hier beginnen spätestens tabuisierende Abwehrmechanismen zu wirken. Denn diese Restriktionen für eine genuine Bildungsförderung in dem ausgeführten Sinne sind so erheblich und vielfältig, dass man sie gerade auch dann möglichst gut kennen müsste, wenn man die Schulpflicht weiterhin für unverzichtbar hält. Denn wer die Wirkungsweisen dieser – strukturell geradezu eine Sogwirkung entfaltenden – Restriktionen in der schulpädagogischen Praxis nicht realistisch einzuschätzen vermag, ist den durch sie möglichen destruktiven Konsequenzen blind und ohne Möglichkeiten der Gegenwehr ausgeliefert. Deswegen wäre es gerade bei einer Beibehaltung der Schulpflicht umso wichtiger, ihre restringierenden Effekte gut zu kennen und sich immer wieder bewusst zu machen. Das Gegenteil ist der Fall.

Damit bin ich für heute am Ende. Bei dem nächsten Vorlesungstermin werde ich, wie schon zu Beginn erwähnt, die vorgestellte krisentheoretische Perspektive für die Analyse des zeitgenössischen Problems des beschleunigten gesellschaftlichen Strukturwandels und seiner Implikationen für Bildung und biografische Transformationen heranziehen. Dann zeigt sich vielleicht, wie hilfreich bei solchen konkreteren Analysen eine leistungsfähige allgemeine Konstitutionstheorie der Sozialwissenschaften sein kann.

Bibliografische Angaben zu dem Folge-Vorlesungstermin: Franzmann, Manuel (2021): Der beschleunigte gesellschaftliche Strukturwandel als Herausforderung für Bildung und biografische Transformationen (Vorlesung 2). Kiel: Christian-Albrechts-Universität, 22 Seiten, URL: https://macau.uni-kiel.de/receive/macau_mods_00001035

Erwähnte Literatur:

- Adorno, Theodor W.; Dahrendorf, Ralf; Pilot, Harald; u. a. (1988): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Frankfurt am Main: Luchterhand (Sammlung Luchterhand 72).
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2000): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Endreß, Martin (2015): „Routinen der Krise – Krise der Routinen“. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.) 2015: *Routinen der Krise – Krise der Routinen*. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014
- Franzmann, Manuel (2017): *Säkularisierter Glaube. Fallrekonstruktionen zur fortgeschrittenen Säkularisierung des Subjekts*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Franzmann, Manuel (2020a): „Auf dem Weg zur Erforschung des Schulunterrichts in seiner realen Komplexität. Das Datenerhebungskonzept einer minimalinvasiven Totalerhebung in situ mithilfe digitaler Multitrack-Aufnahmetechnik“. In: Corsten, Michael; Hauenschild, Katrin; Pierburg, Melanie; u. a. (Hrsg.) *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa S. 271–285.
- Franzmann, Manuel (2020b): „Die Konstitution des autonomen Subjekts gegenüber der partikularen sozialisatorischen Prägung durch ein familiales Herkunftsmilieu“. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 28 Seiten. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-mods-2020-00012-3>
- Franzmann, Manuel; Scheid, Claudia (2014): „Routine und Krise in der akademischen Soziologie“. In: *AGOH-Blog*, URL: <https://blog.agoh.de/2014/07/04/routine-und-krise-in-der-akademischen-soziologie/>
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus; Riemann, Gerhard (Hrsg.) (2019): *Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze. Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze*. Leverkusen: Barbara Budrich (Studien zur rekonstruktiven Sozialforschung Bd. 3, hrsg. von U. Blömer, C. Detka, M. Franzmann, D. Garz, K. Kraimer, U. Oevermann, G. Riemann, F. Schütze, A. Wildhagen).
- Garz, Detlef; Raven, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis*. 2015. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 607).
- Hildenbrand, Bruno (2000): „Generationenbeziehungen in struktural-hermeneutischer Perspektive“. In: *Sozialer Sinn*. (1), S. 51–66.

- Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (Hrsg.) (1999): *Hermeneutische Wissenssoziologie: Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz.
- Humboldt, Wilhelm von (1988): *Gesammelte Werke*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Keller, Reiner (2012): *Das Interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luckmann, Thomas; Soeffner, Hans-Georg; Vobruba, Georg (2015): „Nichts ist die Wirklichkeit selbst“. In: *Soziologie – Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. S. 411–434.
- Oevermann, Ulrich (1991): „Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen“. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.) *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp), S. 267–336.
- Oevermann, Ulrich (1995): „Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit“. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt am Main/New York: Campus S. 27–102.
- Oevermann, Ulrich (1997): „Gebildeter Fundamentalismus oder pragmatische Krisenbewältigung.“ In: Stadler, Peter; Kreysa, Gerhard (Hrsg.) S. 126–187.
- Oevermann, Ulrich (1998): „Ein unverwüstliches Bildungsideal für das Universitätsstudium?!“. In: Volkes, Studienstiftung des deutschen (Hrsg.) *Jahresbericht der Studienstiftung des deutschen Volkes*. Bonn S. 21–31.
- Oevermann, Ulrich (2000): „Die Farbe – Sinnliche Qualität, Unmittelbarkeit und Krisenkonstellation. - Ein Beitrag zur Konstitution von ästhetischer Erfahrung“. In: Fehr, Michael (Hrsg.) *Die Farbe hat mich – Positionen zur nichtgegenständlichen Malerei*. Essen: Klartext-Verlagsgesellschaft S. 426–473.
- Oevermann, Ulrich (2001a): „Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise“. In: Wagner, Hans-Josef (Hrsg.) *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück S. 209–246.
- Oevermann, Ulrich (2001b): „Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik“. In: Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Busse, Susanne (Hrsg.) *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Opladen: Leske+Budrich (Studien zur Schul- u. Bildungsforschung, 15), S. 78–128.
- Oevermann, Ulrich (2002): „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2003): „Kodifiziertes theoretisches Wissen und persönliche Erfahrung in der stellvertretenden Krisenbewältigung professionalisierter Praxis“. In:

- Fried, Johannes; Kailer, Thomas (Hrsg.) *Wissenskulturen – Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept*. Berlin: Akademie (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel, Bd. 1), S. 195–210.
- Oevermann, Ulrich (2004a): „Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung“. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.) *Sozialisationstheorie interdisziplinär – Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius S. 155–181.
- Oevermann, Ulrich (2004b): „Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht – Antwort auf meine Kritiker“. In: *Pädagogische Korrespondenz*. 32 (2004), S. 74–84.
- Oevermann, Ulrich (2005a): „Bildungsideale und Strukturprobleme der Hochschulen im digitalen Zeitalter“. In: Kufeld, Klaus (Hrsg.) *Profil durch Wissen. Bildungsideal und regionale Strategie*. Freiburg/München: Karl Alber S. 45–90.
- Oevermann, Ulrich (2005b): „Wissenschaft als Beruf – Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung“. In: *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*. 14 (1), S. 15–49.
- Oevermann, Ulrich (2016): „'Krise und Routine' als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften“. In: Becker-Lenz, Roland; Franzmann, Andreas; Jansen, Axel; u. a. (Hrsg.) *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 43–114.
- Oevermann, Ulrich; Franzmann, Manuel (2006): „Strukturelle Religiosität auf dem Wege zur religiösen Indifferenz“. In: Franzmann, Manuel; Gärtner, Christel; Köck, Nicole (Hrsg.) *Religiosität in der säkularisierten Welt. Theoretische und empirische Beiträge zur Säkularisierungsdebatte in der Religionssoziologie*. Wiesbaden: VS-Verlag (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Bd. 11), S. 49–82.
- Peirce, Charles Sanders (1991): „Deduktion, Induktion und Hypothese“. In: *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 229–250.
- Schröer, Norbert (1997): „Wissenssoziologische Hermeneutik“. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich S. 109–129.
- Wagenschein, Martin; Berg, Hans Christoph; Hentig, Hartmut von (Hrsg.) (1999): *Verstehen lehren: Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Wagner, Hans-Josef (1995): *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Wagner, Hans-Josef (2004): *Strukturelle Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Weber, Max (1988): „II. Objektive Möglichkeit und adäquate Verursachung in der historischen Kausalbetrachtung.“ In: Weber, Max: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr S. 266–290.