

## Einleitung

Bildungsinstitutionen sind schon dem Namen nach darauf verwiesen, den Bildungsbegriff im Zentrum ihrer Selbstbeschreibung zu platzieren. Ob es, wie oft dargestellt, mit dem sogenannten Pisa-Schock um das Jahr 2000 zusammenhängt, in dessen Zuge „Bildungsprogramme, Bildungspläne oder Bildungsempfehlungen erarbeitet und eingeführt“ (Viernickel/Nentwig-Gesemann/Nicolai et al. 2013, 3) wurden oder nicht. Die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. § 22 Abs. 3 SGB VIII) hat sich merklich zugunsten des Bildungsbegriffs verschoben. Da man den Betreuungsbegriff aufgrund seiner historischen Kontinuität zur Kinderfürsorge nach wie vor „funktional eher auf die Sicherstellung der sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen entlang gültiger Normalvorstellungen“ (Voigtsberger 2018, 247) beziehen kann, taugt er weder als Zentralwert pädagogischer Einrichtungen noch kann er die gestiegenen gesellschaftlichen Ansprüche an diese abbilden. Der Betreuungsbegriff, könnte man sagen, kann weder pädagogische Praxis inspirieren, orientieren und motivieren noch gibt er eine befriedigende Antwort auf gestiegene ökonomische und politische Leistungserwartungen an Bildungsinstitutionen.

Dem Erziehungsbegriff geht es ähnlich. Erziehung gehört nicht zu den „guten Wörtern“ und rückt zu sehr die „Asymmetrie der pädagogischen Beziehung und die Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit des Kindes“ (Reichenbach 2006, 1f.) in den Fokus, als dass sich Pädagogen damit voll identifizieren könnten. Bildung hingegen reüssiert nicht nur als unumstrittener Telos der

Schule, sondern ebenso als Zentralwert des Elementarbereichs, seit in den 2000er Jahren die Phrase, Bildung beginne „mit der Geburt“ (Schäfer 2003) prominenten Eingang in die entsprechend auch so genannten Bildungspläne der Länder gefunden hat.

Die folgenden Überlegungen gehen an keiner Stelle auf grundsätzliche Kritik an der pädagogischen Orientierung am Bildungsbegriff ein, sondern setzen voraus, dass Bildung tatsächlich ein tauglicher Telos des Pädagogischen ist, ein Begriff also, der die Pädagogizität des Pädagogischen fassen kann oder zumindest die Richtung weist, in der diese zu suchen ist. Um dies zu verdeutlichen, versuchen wir<sup>1</sup> einen entsprechenden Bildungsbegriff philosophisch zu begründen, der seinen Ausgang vom transformatorischen Bildungsbegriff nimmt, aber subjekt- und symboltheoretisch ausdifferenziert bzw. erweitert wird. Dabei wird insbesondere der Gedanke elaboriert, dass Bildungsprozesse auf eine bestimmte Art von Medialität angewiesen sind, die mit der Philosophie der symbolischen Formen Cassirers verstanden werden kann.

Geht man von diesem Verständnis aus, gerät Bildung in einen konstitutiven Widerspruch zum Alltäglichen. Sind schon

---

<sup>1</sup> Mit dem durchgängigen »Wir« in diesem Text hat es eine doppelte Bewandnis. Zum einen hatte ich dieses kleine Buchprojekt anfangs mit einer Kollegin geplant, woraus allerdings leider nichts wurde. Zum anderen klingt in dem »Wir« die etwas eigenartige Unterstellung mit, der Leser würde die Gedanken miterwägen, die Argumente mitprüfen und die Schlussfolgerung mitziehen. In gewisser Weise muss er das schließlich auch, damit der Text zu seiner Bedeutung kommt und in seinem Geltungsanspruch erkannt wird. Hiermit sind »wir« schon mitten in einer der Thesen bzw. Fragen des Textes. Das »Wir« scheint also auf die richtige symboltheoretische und bildungsphilosophische Fährte zu führen und hat sich im Text daher gegen ein schönes »Ich« und noch schönere Passivbildungen durchsetzen können. Dass der Text generativ wird, sozusagen zum Mitautor, ist ebenfalls ein Gedanke, der im hier gebotenen Denkraum liegt und das »Wir« auf eine zusätzliche Weise rechtfertigt.

Lernprozesse Disruptionen des Alltäglichen, gilt dies in aufgestufter Weise für Bildungsprozesse. Wenn auch Bildungsprozesse aus dem Boden der Lebenswelt erwachsen, entheben sie sich diesem auf der Suche nach differenzierte(re)n Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten. Bildungsprozesse führen sozusagen sprunghaft in symbolische Formen hinein, die zwar objektiv vorzuliegen scheinen (z.B. Kunst, Wissenschaft, Religion, Technik), tatsächlich aber erst durch subjektive symbolische Formung entdeckt und generativ werden. In diesen scheinbar geschlossenen Zirkel der symbolischen Formung hineinspringen zu können, um symbolische Welten (und sich selbst darin) entdecken zu können, ist eine individuelle und kulturelle Bildungsaufgabe, die zu stellen und zu unterstützen als originär pädagogisch betrachtet werden kann. Um dies pädagogisch leisten zu können, muss nicht nur die Aufgabe selbst (wohl auch in ihrer theoretischen Form) erkannt werden, sondern auch eine gewisse eigene Vertrautheit von Pädagoginnen mit diesen Sinndimensionen vorliegen. Exemplarisch versuchen wir den letzteren Punkt an Kunst bzw. dem Ästhetischen als symbolischer Form und Spiel als Kandidat einer symbolischen Form zu erläutern, gehen aber auch auf Religion und Wissenschaft ein.

Offenbar handelt es sich bei dieser Kennzeichnung der pädagogischen Aufgabe, im Alltäglichen aus dem Alltäglichen herauszuführen, um eine äußerst hochschwellige und möglicherweise in den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen kaum zu bewältigende. Die Alternative, deren Kritik wir im Wesentlichen leisten wollen, ist, das Alltägliche zum pädagogischen Telos schlechthin zu erklären. Geht es primär darum, Alltag zu gestalten und im Alltäglichen Bildungsmomente zu finden, ist an die Stelle einer anspruchsvollen pädagogischen Aufgabe eine institutionell bewältigbare und gleichwohl affirmative getreten. Nicht nur der Bildungsbegriff, sondern auch das Pädagogische

generell wird dadurch in unserem Sinne banalisiert. Das sich jederzeit und iberall selbstbildende Kind muss dann nur noch beobachtet werden, bis zu der Konsequenz, dass dariber hinausgehende pädagogische Bemuhungen als Störung dieser Selbstbildungsprozesse gesehen werden. Diesen Sachverhalt wollen wir an Beispielen verschiedener Banalisierungsformen verdeutlichen, aber auch umgekehrt zeigen, wie pädagogische Ansätze vorgehen, die in unserem Sinne im Alltag aus dem Alltäglichen herauszuspringen versuchen. Wir werden uns dabei Settings der Kindheitspädagogik und der Kulturellen Bildung zuwenden. Schulischer Unterricht wird dabei ausgeklammert, um die Untersuchung nicht mit der Auseinandersetzung mit der schwierigen und eigenen Frage zu belasten, ob sich Schule iberhaupt wesentlich am Pädagogischen orientieren kann. Hiergegen sprechen bekanntermaßen nicht nur die organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern auch die Selektionsfunktion der Schule, die Widersprüche zum Pädagogischen ins Spiel bringt, die eigens zu diskutieren wären. Geht man davon aus, dass auch im Unterricht Räume bzw. Episoden des Pädagogischen möglich sind, gelten die vorliegenden Untersuchungen zumindest prinzipiell auch für diese.

# I.

## Die Diagnose der Banalisierung der Pädagogik ohne Abwertung des Alltäglichen

Philosophische und soziologische Herangehensweisen an den Begriff des Alltags, das Alltägliche oder die Lebenswelt ringen, bei allen Differenzen, im Wesentlichen mit einer normativen Aufladung des Begriffs. Da wir mit dem Konzept der Banalität scheinbar in die Falle tappen, das Niveau dieser Begriffsgeschichte zu unterschreiten, indem wir von vornhinein für eine Abwertung des Alltags optieren, wollen wir zunächst versuchen, besonders einflussreiche und kontrastive Zugänge zu diesem Problem zu skizzieren. Im Anschluss daran soll sich zeigen, wie sich die von uns vorgebrachte Verbindung des Alltäglichen mit dem Banalen verstehen und begründen lässt.

In der Phänomenologie Husserls wird die Lebenswelt transzendentalphilosophisch als das Primordiale, Immer-schon-Vorausgesetzte, Immer-schon-Verstandene und Vertraute eingeführt. Man könnte sagen, dass Husserl mit dem Begriff der Lebenswelt philosophiegeschichtlich das letzte Glied einer Kette letztbegründeter Ableitungen aus dem Cartesischen Cogito schmiedet.<sup>2</sup> So wie Descartes begründet, dass jede Aussage, sei es auch der radikalste Zweifel, den Vollzug des Zweifelns bzw. des Denkens zur notwendigen Bedingung hat (Descartes 2011[1644],

---

<sup>2</sup> Höchstens Sartres nicht annähernd vergleichbar einflussreiche Ableitung des Selbstbewusstseins aus dem Cogito (Sartre 1973[1947]) könnte noch zutreffender als historisch abschließender Versuch cartesianischer Letztbegründungen gesehen werden, wenn man den Neukantianismus der Nachkriegszeit (vgl. etwa Wienbruch 1993) aufgrund seiner möglicherweise gänzlich unverdient marginalen Stellung vernachlässigt.

79ff.), argumentiert Kant für Raum und Zeit als notwendige Bedingungen von Erfahrung überhaupt (Kant 1911[1781], 31–41). Wilhelm von Humboldt setzt hier an und leitet die notwendige Materialisierung des Denkens aus dessen Binnengliederung ab (Humboldt 1908, 581ff.). Da Denken, wie man später sagt, propositional ist, d.h. sich in verschiedene Momente gliedert, sie also im Denken gleichzeitig zu unterscheiden und zu überblicken sein müssen, muss sich der zeitlich gegliederte Vollzug verräumlichen, um die gegliederte Einheit bilden und festhalten zu können. Für Humboldt ist damit die Sprachlichkeit des Denkens erwiesen. Ernst Cassirer erweitert diesen Aspekt im Anschluss daran dahingehend, dass das versprachlichte Denken nur eine mögliche Materialisierungs- bzw. Versinnlichungsform geistiger Leistungen ist. Für Kunst, Religion und Erkenntnis gilt der gleiche Sachverhalt, wobei deren Versinnlichungsformen nicht im engeren Sinne sprachlich sein müssen, sondern eigene Symbole erzeugen, die geistige Leistungen formen, artikulieren und dabei materialisieren (Cassirer 1923, 8f.).

Im Neukantianismus und in der Phänomenologie kann dies als Beweis der notwendigen Leiblichkeit von Erfahrung formuliert werden. Auch wenn man argumentieren kann, dass Hegel schon die Intersubjektivität als notwendige Bedingung von Subjektivität herausgearbeitet hat (s. Kapitel II i. d. Bd.), hat Husserl transzendentalphilosophisch – wenn man so will: streng begründet, „daß Subjektivität nur in der Intersubjektivität ist, was sie ist“ (Husserl 1954, 175): ein Sachverhalt, den er ebenso phänomenologisch, das heißt mit Blick auf die Inhalte intentionalen Bewusstseins auszuweisen versucht hat (Husserl 1995[1950], 109–144).

Die letzte große Ausbuchstabierung des Cartesischen »Ich Denke« ist nun die Husserlsche Begründung der Lebenswelt als notwendiges Apriori aller Vollzüge, d.h. nicht nur der

alltäglichen, sondern gleichermaßen der wissenschaftlichen, religiösen, künstlerischen, technischen und ökonomischen (Mavridis 1994, 214). Jedes Erleben findet in einem Horizont immer schon geltender, bewährter, mindestens unhinterfragter Normalität statt (Husserl 1954, 152). Dass jede Wahrnehmung oder allgemeiner: jede Bewusstseinsleistung immer in einem lebensweltlichen Horizont stattfindet, ist wohlgemerkt nicht nur phänomenologisch über entsprechende Reduktionen nachzuweisen, deren methodologische Legitimität nur innerhalb der phänomenologischen Theorie erwiesen werden kann, mithin limitiert ist. Vielmehr kann die weltkonstitutive Funktion der Normalität dieses lebensweltlichen Horizonts auch deduktiv begründet werden, woran Husserl allerdings in seinem Spätwerk, in dem er sich dem Begriff der Lebenswelt zugewendet hat, weniger Interesse hat (vgl. Husserl 2008).

Daher wollen wir an dieser Stelle die transzendentalphilosophische Ableitung der Lebenswelt nur knapp mit eigenen Worten formulieren. Wenn wir von Erfahrung sprechen, meinen wir immer, dass ein Erfahrungsgegenstand aus einem Horizont möglicher Erfahrungsgegenstände selektiv herausgehoben wird. Allein schon diese Selektivität erfordert, dass andere, zahllose gleichzeitig mögliche Selektionen nicht aktualisiert werden. Wir haben oben schon angesprochen und werden es in Kapitel IV weiter ausführen, dass die (nicht nur kognitive, sondern auch ästhetische) Erfahrung, wie Kant sagt, urteilshaft, moderner gesprochen: propositional ist (vgl. Frank 2015). Das, von dem in der Erfahrung etwas »ausgesagt« wird, das Objekt, dem also eine Bedeutung zugesprochen wird ( $x$  ist  $y$ ), kann nicht in jeder möglichen Hinsicht fluide gehalten werden. Eine Reihe von Gegenstandssynthesen müssen schon als bewährt vorausgesetzt worden sein. Wenn ich also schlicht sagen will: der Tisch ist groß, muss ich »Tisch« und »groß« schon als vertraute, bewährte Konzepte

veranschlagen. Außerdem muss ich im gleichen Moment den Boden, auf dem der Tisch steht, als solchen voraussetzen bzw. de-thematisieren. Darüber hinaus gehe ich unhinterfragt davon aus, dass es sich um ein Ding handelt, das auch für andere und für mich im nächsten Moment vorhanden ist – selbst, wenn ich nicht hinsehe. Ansonsten kann ich den Sinn des Alltagsgegenstand »Tisch« überhaupt nicht fassen. Wenn ich also eine beliebige bewusste Erfahrung mache, habe ich mich schon entschieden, wenige Aspekte zu erschließen, indem ich sehr viele mögliche Aspekte in unhinterfragte Geltung versetze. Meine kognitive Öffnung ist auf kognitive Schließung angewiesen. Ich kann nur etwas sehen, wenn ich fast alles nicht sehe. Dieser fast schon banale Sachverhalt bedeutet, dass jede Erfahrung eines Etwas letztlich in einem Horizont stattfindet, der zwar zur Bedeutungskonstitution dieses Etwas beiträgt, indem es in diesem hervortritt und sozusagen kontextualisiert ist, der aber nicht im gleichen Akt thematisch werden kann. Phänomenologische Analysen von Gegenstandskonstitutionen oder schlicht Wahrnehmungen können ausbuchstabieren, was in der jeweiligen konkreten Situation zum Nahbereich der Erfahrung zählt, was mehr oder weniger abgeschattet bleibt und was im Status der Potenzialität, Latenz oder Unbewusstheit bleibt, solange ich mich nicht in diesem Horizont »bewege« und ihn damit verschiebe oder erweitere. Diese – aus unserer Sicht – bislang nicht widerlegte transzendentalphilosophische Begründung der Lebenswelt als notwendiges Fundament jeglicher Erfahrung, spricht der Lebenswelt eine sozusagen epistemologische Dignität zu. Lebenswelt als Alltag wird in diesem Zusammenhang in keiner Weise mit Alltäglichkeit in einem normativen Sinne – etwa der »bloßen Alltäglichkeit« oder einer Banalität des Alltags – in Verbindung gebracht.

Diesen epistemologischen Begriff des Alltags können wir als Einheit der Unterscheidung von alltäglicher und spezialisierter



Erfahrung formalisieren. Der Begriff des Alltags wird dadurch in Differenz zu beispielweise wissenschaftlicher, religiöser und künstlerischer Erfahrung gesetzt, sodass sich diese spezialisierten Erfahrungsmodi grundsätzlich nur in Abhängigkeit von der alltäglichen bzw. lebensweltlichen Erfahrung einstellen können.

## EPISTEMOLOGISCHER ALLTAGSBEGRIFF

alltägliche Erfahrung | spezialisierte Erfahrung

Heideggers berühmte Analyse des Alltags (Heidegger 2001 [1927]) schließt hier an, bietet allerdings eine Reihe von positiven<sup>3</sup> Bestimmungen des Alltäglichen, die – auch gegen Heideggers explizite Absicht – normative Gesichtspunkte ins Spiel bringen. Das „Man“ als Quasi-Subjekt des Alltäglichen, das im Modus der Sorge seine Welt und sein Mit-Sein erschließt, das sich im Gerede artikuliert und sich im Verfallen seinen eigenen Tod verhüllt, kann nur schwer mit normativer Enthaltbarkeit betrachtet werden. Nicht zuletzt seine Durchschnittlichkeit trägt zu einer Abwertung des alltäglichen Modus bei, auch wenn Heidegger vermeidet, diese Wertungen vorzunehmen (Mavridis 1994, 216).

Ein Versuch, den Alltag gänzlich unabhängig von normativen Gesichtspunkten zu definieren, bringt der Bewusstseinsphilosoph Ulrich Wienbruch vor. Alltag ist für ihn eine von genau vier möglichen Subjekt-Objekt- bzw. Ich-Welt-Relationen. Auf der Grundlage der oben als Cartesianisch und transzendentalphilosophisch erläuterten Tradition geht Wienbruch davon aus,

<sup>3</sup> Damit ist gemeint: nicht über Abgrenzungen, d. h. negativ, sondern über die Angabe von Strukturmerkmalen.

dass jedes bewusste Erleben sich als Subjekt-Objekt-Beziehung artikuliert. Der Ausgangspunkt ist also das Husserl'sche Diktum, nach dem „es zum Wesen jedes aktuellen cogito [gehört], Bewußtsein v o n etwas zu sein“ (Husserl 1913, 64) – »Ich denke« bedeutet also immer, etwas zu denken, also einen Gegenstand im weitesten Sinne zu setzen, wobei Husserl wohlgerne die Geltung, insbesondere die Frage der Wirklichkeit bzw. Objektivität oder Existenz dieses Gegenstandes explizit ausklammert. Während Kant nur zwei grundsätzliche Modi dieser Objektsetzung bzw. des Urteilens unterscheidet, nämlich das (objektive) Erkenntnisurteil und das subjektive (Kant 1913[1790], 203), kommt Wienbruch über eine Kreuztabellierung von »subjektiv« und »objektiv« zu vieren.

Das Subjekt kann sich sein Objekt also zum einen entgegensetzen, indem es von sich absieht oder auf sich hinsieht – dies wäre auch Kants Unterscheidung. Er differenziert dabei den Subjektpol. Zum anderen hat das Bewusstsein aber zusätzlich die Möglichkeit, die Subjekt/Objekt-Unterscheidung so oder so in das Objekt hineinzutragen. Nicht nur das Subjekt kann sozusagen subjektiv oder objektiv, sondern auch das Objekt kann objektiv oder subjektiv sein. Mit der paradoxen Formulierung des objektiven Subjekts (die Wienbruch nicht verwendet) ist gemeint, dass das Subjekt von sich absieht. Auf der anderen Seite ist mit dem subjektiven Objekt gemeint, dass ich das Objekt im Hinblick auf seine Relevanz für mich persönlich erfahre.

Schauen wir uns die von Kant als ästhetisch bezeichnete Seite an: Wenn das Subjekt im bewussten Erleben auf sich hinsieht, spricht er vom ästhetischen Urteil. Wienbruch ergänzt nun, dass ästhetische Urteile auch im Objekt das Subjekt suchen, während es auch die Möglichkeit gibt, dieses Objekt im gleichen Modus, des Auf-sich-Hinsehens, als objektiv zu konstituieren. Wienbruch spricht hier vom Alltag: