

De omnibus dubitandum

„Die Wahrheit der Interaktion gründet nie gänzlich in dieser selbst“ (Bourdieu, 2009, S. 181).

## **Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts (nicht nur) im Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft – eine endlose Problemgeschichte? Oder: Wie Schüler\*innen als affirmative Anwender\*innen eines vorgegebenen Konstruktes instrumentalisiert werden (Teil I)**

Fred Heindrihof/Gernod Röken

Seit Einführung des Zentralabiturs im Jahre 2007 und gemäß den Ankündigungen des Schulministeriums NRW für die nähere Zukunft kommen Schüler\*innen in NRW, die sich für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Erziehungswissenschaft in Leistungs- und Grundkursen entschieden haben, durch die vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkte des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft (KLP EW) und die sogenannten Fokussierungen bis in das Jahr 2022 bei minimalen Veränderungen (siehe Standardsicherung NRW Erziehungswissenschaft!) in ihrer Vorbereitung auf ihre Abschlussprüfung nicht am „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ (MpR) von Klaus Hurrelmann vorbei. Ad nauseam – so scheint es – wird daran festgehalten, ohne dass diese Auswahl und die Konstanz dieses Inhalts in den Vorgaben bzw. Fokussierungen oder an anderer Stelle jemals begründet wurden. Wenn das hier kritisiert wird, so soll damit aber nicht in Zweifel gezogen werden, dass es sinnvoll ist, einen Zusammenhang von Sozialisationstheorie und Pädagogik herzustellen und über die jeweils spezifisch historisch-gesellschaftliche Verfasstheit (vgl. Röken, 2017, S. 165 ff.) von Erziehung und Bildung aufzuklären sowie sich mit Sozialisationsprozessen im Pädagogikunterricht zu beschäftigen. Damit wird ermöglicht, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, ihre Bezogenheit aufeinander und den Prozess der Subjektwerdung zu analysieren, aber auch der Notwendigkeit Rechnung getragen, die Unterschiede zwischen Sozialisation und Erziehung und Bildung zu verdeutlichen. Dabei ist die Erkenntnis wichtig, dass zwar pädagogisches Handeln „einerseits Teil der Sozialisation (ist, F./H./ G. R.); andererseits (aber, F. H./ G. R.) ... mit Erziehung und Bildung immer schon Vorgänge gemeint (sind, G. R.), die über Sozialisation hinausgreifen“ (Bernhard, 2006, S. 100) und die sich anders als Sozialisation um mündige Subjektentwicklung bemühen. Pädagogisches Denken und Handeln als beabsichtigte Einwirkung auf Erziehungs- und Bildungsprozesse sind unverzichtbar, weil Lernen und Entwicklung des Menschen nicht sozialisierenden Einflüssen überlassen werden können. Deshalb muss die Besonderheit der Pädagogik, ihre Eigengesetzlichkeit und Dignität nicht nur Berücksichtigung finden, sondern im Zentrum des Pädagogikunterrichts stehen und kann nicht durch sozialisationstheoretische Erkenntnisse ersetzt werden. Nur unter Berücksichtigung dieser Prämisse und unter einer pädagogisch bestimmten Problem- bzw. Fragestellung handlungstheoretischer Art ist es dann sinnvoll, hinsichtlich der individuellen und gemeinsamen Subjektwerdung auf Erkenntnisse anderer Sozial- und Humanwissenschaften zurückzugreifen. Uns geht es unter Berücksichtigung dieser Vorabklärung darum, den vorgegebenen Zugriff auf das Modell von Klaus Hurrelmann zu problematisieren, weil mit einem solchen Konstrukt die Gefahr

besteht, das fachliche Selbstverständnis zu imprägnieren und ideologische Bewusstseinsformen hinsichtlich des Verhältnisses von Vergesellschaftung und Individuierung zu begünstigen. Deshalb soll hier eine Option eröffnet werden, dieses Modell einer kritischen Betrachtung bzw. einer Erörterung zu unterziehen. Daran schließt sich die Frage nach der Bestimmung von pädagogisch und handlungstheoretisch bestimmten Perspektiven an, die unter Beachtung sozialisationstheoretischer Reproduktionsmechanismen den Anspruch auf eine mündige Subjektwerdung in individueller und kollektiver Hinsicht verfolgen.

Damit ergeben sich die folgenden Schritte:

- I. Die Art und Weise des Rückgriffs auf das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ im Zentralabitur Erziehungswissenschaft und eine darauf vorbereitende unterrichtliche Vermittlung
- II. Kritische Einwände gegen Hurrelmanns „Theorie der produktiven Realitätsverarbeitung“ im Kontext kontroverser Vorstellungen zur gesellschaftlichen Subjektwerdung – eine primär sozialisationstheoretische Kritik
- III. Die Möglichkeiten, unter pädagogischer Perspektive auf sozialisationstheoretische Erkenntnisse zurückzugreifen und eine pädagogische Kritik am MpR vorzunehmen
- IV. Folgerungen und Forderungen
- V. Schlussbetrachtung zum ersten Teil

## **I. Die Art und Weise des Rückgriffs auf das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ im Zentralabitur Erziehungswissenschaft und eine darauf vorbereitende unterrichtliche Vermittlung**

Sieht man sich die Vorschläge für das Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft seit seiner Einführung im Jahre 2007 in Nordrhein-Westfalen an, so ist eine Dominanz dieses sozialisationstheoretischen Verständnisses in all den Jahren wahrnehmbar. In sehr einschätzbarer Weise ist Jahr für Jahr in irgendeiner Art und Weise damit sicher zu rechnen gewesen und auch weiterhin zu kalkulieren, dass auf das MpR im Abitur Bezug genommen und so einer gewissen inhaltlichen Monokultur Vorschub geleistet wurde und auch zukünftig wird. Es entsteht der Eindruck, dass das MpR für den Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft zum Diktum geworden ist. Vereinseitigend ist nicht nur die verordnete Beschäftigung mit diesem Modell, sondern auch die Art und Weise, wie in Abiturvorschlägen ein Rückgriff auf dieses sozialisationstheoretische Konstrukt eingefordert wurde. Sieht man sich die verschiedenen Beispielaufgaben über den genannten Zeitraum an, so fällt auf, dass das MpR überwiegend dem Anforderungsbereich II (selten III) mit der zweiten Aufgabe so zugeordnet wurde, dass Elemente aus der Materialgrundlage in Beziehung zum Modell gesetzt werden sollten, indem Entwicklungen vor dem Hintergrund der Kenntnisse zu erläutern waren oder indem ein Fallbeispiel auf der Grundlage des Modells erläutert werden sollte. Es wurde und wird damit unbewusst suggeriert, als sei dieses Modell ein Universalschlüssel für alle Vorgänge der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Die Prüflinge bekommen durch solche Aufgabenstellungen nur die Gelegenheit, das Modell anzuwenden, mit ihm zu arbeiten, ohne sich damit konstruktiv-kritisch auseinandersetzen zu können. Das von Kant geforderte Anhalten zum Selbstdenken

ist damit weitgehend ausgeschaltet, weil ein problemorientiertes Einlassen auf das Verständnis des Modells sowie eine kritische Auseinandersetzung mit ihm erst gar nicht gewünscht und durch den Operator ausgeschlossen werden. Gäbe es dann eine Möglichkeit, dies in der dritten Aufgabe nachzuholen, wäre dagegen weniger einzuwenden. Aber diese Chance besteht keineswegs. So wird massiv die Dimension pädagogischer Bildung beschnitten, zu der immer auch die beurteilende Stellungnahme gehört. Darüber hinaus wiederholt sich fast Jahr für Jahr eine solche Aufgabenstellung in schlichter Eindimensionalität. Die Variationsbreite ist extrem gering, was nicht nur gegen Kreativität im Bereich der Aufgabenerstellung spricht, sondern auch Niveauverluste und Leistungsneivellierungen bei den Zu-Prüfenden hin zum mittleren bis unteren Bereich befürchten lassen.

Gelangt aber Hurrelmanns Konzeption in die dritte Aufgabe und in den Anforderungsbereich III, dann besteht nur die Möglichkeit sog. „pädagogische“ Konsequenzen für eine in der Textgrundlage wahrnehmbare Problemstellung zu entwickeln bzw. Folgerungen aus einer im Material enthaltenen Grundannahme zu ziehen. Dazu ist anzumerken, was schon an anderer Stelle berechtigt kritisiert wurde: „Oft wird in der dritten Teilaufgabe dazu aufgefordert, >pädagogische Folgerungen< aus den nicht-pädagogischen Textvorlagen zu ziehen. Nach dem nun (ab 2014, Abitur 2017) geltenden Kernlehrplan wäre das nicht mehr lehrplankonform. Dort wird festgelegt: >Die Gesamtaufgabe muss so formuliert sein, dass sie sich auf mehrere Schwerpunkte bezieht und zu ihrer Lösung eine pädagogische Perspektive einzunehmen ist<. (KLP EW, 2014, S. 46). Wer >pädagogische Folgerungen< oder >Konsequenzen< aus psychologischen oder soziologischen Theorien zieht, nimmt gerade nicht die pädagogische Perspektive ein, sondern folgt der psychologischen oder soziologischen Perspektive der Textvorlagen“ (Wortmann, 2018, S. 172). Darüber hinaus wird mit einer solchen Teilaufgabe Pädagogik „zu einer puren Anwendungstechnologie“ (Bernhard, 2015, S. 15) degradiert, die so notwendige pädagogische Reflexionen in umfassender Weise verhindert. Vor allem werden solche verunmöglicht und ausgeblendet, die Möglichkeiten böten, sich kritisch mit den zu berücksichtigenden gesellschaftlichen Prämissen, Dimensionen und Restriktionen für pädagogisches Handeln zu beschäftigen. Fragen nach pädagogischer Einwirkung mit dem Ziel einer humanen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse als Grundlage pädagogischen Handelns können so erst gar nicht gestellt werden. Die Einsicht in das „Verhältnis von Kritik und Funktion in der Bildung“ (Euler, 2003, S. 417) wird durch die Unmöglichkeit der kritischen Reflexion des MpR ebenso verhindert, wie die Wiedergewinnung des pädagogischen Auftrages, an der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten im Interesse der Subjektwerdung aller Individuen zumindest gedanklich und in antizipatorischer Weise daran mitzuwirken, erst gar nicht eingeräumt wird.

Es ist aber vor allem in grundlegender Weise zu beklagen, dass sich Prüflinge mit dem MpR nicht in kontroverser Weise auseinandersetzen können, dass sie keine kritische Reflexion eines in der Theoriedebatte nicht unumstrittenen Konzepts vornehmen und damit ein eigenes Urteil darüber fällen können, das zudem an pädagogischen Maßstäben ausgerichtet sein sollte (vgl. dazu genauer Röken, 2018a). Vielmehr vollzieht sich Jahr für Jahr eine „Einschwörung“ auf das MpR. Durch diese jahrelange Normierung und Standardisierung inhaltlicher Art, verbunden mit schematisierten und fragmentierten Zugriffen sowie vereinheitlichten Nutzungs- und Anwendungsbezügen,

werden Schüler\*innen und Fachlehrer\*innen zu Erfüllungsgehilfen und –gehilfinnen eines Steuerungsparadigmas mit geringer Aufgabenkomplexität und mit restringierter Aussagekraft degradiert, das mit einer erheblichen Depotenzierung ihres intellektuellen Vermögens verbunden ist. Für die Schüler\*innen hat das Einbahnstraßen in den Lernstrategien zur Folge. Darüber hinaus wird so eine Kanonbildung erzeugt. Innerhalb eines solchen Kanons des unreflektierten Wiedergebens von Wissenspartikeln im Test- bzw. Abiturformat ist dann in einem vorgegebenen Rahmen das Monieren und Zuordnen von Einzelelementen möglich, aber niemals so, dass in Bezug auf das MpR und auch darüber hinaus diesem auf den Grund gegangen werden kann. Hauptsache ist, dass man es in der vorgegebenen Weise nutzen kann. Es geht nur um das Anwenden eines Katalogs von Einzelkenntnissen im Sinne der vorgegebenen Normerfüllung, um geistiges Klonen des MpR, nicht aber um das Reflektieren und Urteilen. Wäre eine Urteilsbildung möglich, räumte man dem Prüfling die Chance ein, seiner eigenen Identität und seiner pädagogischen Haltung in Auseinandersetzung mit und in Abarbeitung an Hurrelmanns Vorstellungen Ausdruck zu verleihen. Das unterbleibt allerdings. Aber nur so wäre es möglich, dem Zu-Prüfenden persönlich gerecht zu werden, statt ihn auf dem Altar des reinen Nachbetens und Anwendens des MpR zu opfern. Ein solches vorgeschriebenes Vorgehen am Gängelband leistet keinen Beitrag zur Stärkung einer selbstbewussten kritischen Subjektivität und trägt nicht zur Selbstorganisation bei den Betroffenen bei, sondern führt zu einem angepassten und integrierenden Funktionserfüllen, das jede Produktivität vermissen lässt und höchstens einen eindimensionalen Zuwachs von Faktenkenntnissen befördert. Chancen für eine vertiefende pädagogische Bildung, die auch die grundlegenden Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher berücksichtigt, werden so erodiert (vgl. Klinkisch, 2015, S. 219).<sup>1</sup>

Der Verlust pädagogischer Bildung im Pädagogikunterricht in Bezug auf das MpR wird auch sofort erkennbar, wenn man die „Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen“ im Zentralabitur betrachtet. Es handelt sich nicht um Kriterien, sondern um die Reproduktion begrifflicher Elemente des Modells von Klaus Hurrelmann, die dann mit einem Fallbeispiel verknüpft werden sollen. Erneut bleibt kein Raum für Problematisierungen, da der Schüler/die Schülerin als Realitätsverarbeiter/in gleich verarbeitet, damit nicht auf Abgleich mit Übereinstimmungen mit seiner bisherigen Lebensgeschichte aus ist und nicht kritisch die gesellschaftlichen Zustände prüft, sondern sie als gegeben akzeptiert und sich z. B. nicht die Frage stellen kann, was denn das Produktive sein könnte, um den Weg vom Nicht-Subjekt zum Subjekt beschreiten zu können. Die gesellschaftlich vorhandenen Sozialisationsmöglichkeiten bleiben durch den Ausschluss des Nicht-Hinterfragens unangetastet und erhalten durch solche Prüfungsformate noch eine zusätzliche Legitimation. Dass das nicht ohne Folgen für den Pädagogikunterricht selbst bleiben kann, sondern vielmehr eine enorme Steuerungswirksamkeit entfaltet, die leider dann auch häufig noch als überdimensional (statt eines produktiven strategisch und taktischen Umgangs damit) wahrgenommen wird, ist zwar leicht einsehbar, aber keinesfalls von einer professionell ausgebildeten Fachlehrerschaft (vgl. Röken 2017a) hinzunehmen, weil sie unter der pädagogischen Leitmaxime der Teilhabefähigkeit darauf bestehen müssen, „den ihr Anvertrauten Diskussions- und Befähigungsraum im Sinne von politischer Freiheit und Humanität verteidigen zu dürfen“ (Ode, 2017, S. 87) und nach Möglichkeiten des Ausbalancierens von Befolgen von Vorgaben und kreativem Unterlaufen suchen sollte.

Wird auf einen solch strategisches Verhalten im Umgang mit dem MpR verzichtet und erliegen die Lehrenden seiner scheinbaren Übermächtigkeit, dann sind Unterrichtsstunden und Unterrichtssequenzen die Folge, in denen ausschließlich der sozialisationstheoretische Ansatz von Hurrelmann nachvollzogen werden soll und im Anschluss dazu aufgefordert wird, pädagogische Fallbeispiele (ähnlich wie in den Abituraufgaben) mit Hilfe des MpR zu erklären, und zwar in einer verkürzenden und personalisierenden Binneninteraktion zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem, ohne die Eingebundenheit in die historisch-gesellschaftliche Verfasstheit und die damit gegebenen Voraussetzungen erzieherischen Handelns zu berücksichtigen, ohne eine Klärung der Zielperspektive der pädagogischen Einwirkung vorzunehmen und ohne die Begrenzung der Aussagefähigkeit von Fallbeispielen zu beachten, weil systematisierende Reflexionen hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit von Fallbeispielen in einem solchen Unterricht gänzlich fehlen. Im Anschluss an eine solche unterrichtliche Inszenierung werden zudem häufig scheinbar pädagogische Fragestellungen aufgeworfen und vermeintliche pädagogische Urteilsbildungen angebahnt, indem beispielsweise danach gefragt wird, inwieweit vor dem Hintergrund der Kenntnisse der Schüler\*innen über die Lebensphase Jugend nach Hurrelmann und den Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf Erzieher\*innen die Subjektwerdung eines Zu-Erziehenden unterstützt werden kann, um in diesem Kontext das Erziehverhalten zu beurteilen. Darüber hinaus soll dann manchmal auch noch vor dem Hintergrund einer im Fallbeispiel genannten Erziehungssituation die Reichweite der Theorie Hurrelmanns reflektiert werden. Ein solches Vorgehen ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt von Wissenschaftspropädeutik mehr als nur fragwürdig. Vielmehr wird hier pädagogisches Handeln instrumentalisiert. Zudem kommen in einem solchen unterrichtlichen Setting „Parallelisierungs“- und „Appendixfalle“ im Unterricht gleichermaßen zum Zuge (vgl. Röken, 2005, S. 27 ff.). Pädagogik und pädagogisches Handeln werden so technologisiert und in naiver Weise auf einen ausschließlichen Anwendungsbezug reduziert. Eine solche Degradierung und Depotenzierung des Pädagogischen geht einher mit der Preisgabe der pädagogischen Grundlagen, erreicht nicht eine reflektierte Verwiesenheit von Theorie und Praxis auf handlungstheoretischer Grundlage und verstellt Möglichkeiten des Verstehens zentraler Elemente und Perspektiven pädagogischer Einwirkung. Zudem wird den Schüler\*innen nur *ein* Erklärungsmodell zum Verständnis von Sozialisation angeboten, das ihnen durch die Aneignungsformen im Unterricht als omnipotente und finale Erlösungsformel für die widersprüchlichen und komplexen Zusammenhänge des Sozialisationsvorgangs erscheinen muss.

Um das zu vermeiden und einer Deprofessionalisierung bei den Lehrenden zu entgehen, besteht nur die Möglichkeit, eine Balance zu versuchen, und zwar zwischen kreativer Interpretation der Vorgaben mittels pädagogischer Bildung und unkritischer Adaption. Es bestehen immer Optionen, in taktischer Weise Spielräume auszunutzen und unsinnige Vorgaben geschickt zu unterlaufen. In Bezug auf das MpR und dessen unterrichtlicher Bearbeitung ist dies auch insofern notwendig, weil ansonsten der Pädagogikunterricht auf einen selektiv-instruierenden Unterricht mit faktenzentristischer Ausrichtung und einem atemlosen Hasten durch das Pensum der Vorgaben/Fokussierungen reduziert würde. Ein solches kurzfristig prüfungsbezogenes Lernen mit vorproduzierten gedanklichen Fertigmahlzeiten verletzt so nicht nur den Anspruch pädagogischer Bildung, sondern auch das Kontroversitätsgebot und führte zu Diskursausschlüssen, weil das sozialisationstheoretische Konzept von Klaus Hurrelmann als allein gültig, als Endpunkt der Diskussion über die Entwicklung der

„menschlichen Sozialnatur im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Bernhard, 2017, S. 155 ff.) begriffen und im Unterricht so adaptiert würde. Eine Immunisierung vor kritischer Reflexion fände statt. Kritisches Denken besteht aber darin, „Vorgefundenes in neuem Licht erscheinen zu lassen, neue Sichtweisen auf einen Gegenstand zu erlauben und damit gewissermaßen einen Raum zu öffnen, in dem die Möglichkeit einer anderen Welt aufscheint“ (Oeftering, 2016, S. 123).

Leider folgen einer solch problematischen Entwicklung viele der relevanten Lehrwerke und Schulbücher zum Pädagogikunterricht (vgl. Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 232 – 235). Auch die in der Zeitschrift „PädagogikUnterricht“ dazu veröffentlichten Aufsätze zeichnen die Entwicklung des Modells nach, bereiten es didaktisch auf und verdeutlichen es an Beispielen, lassen aber eine kontroverse Auseinandersetzung und damit die Möglichkeit von Kritik an diesem Konzept vermissen. Eine rühmensewerte Ausnahme im Bereich der Lehrwerke stellt allerdings das Themenheft „Erziehung und Lebenslauf“ der Reihe „Perspektive Pädagogik“ (Willemsen/Wortmann, 2016) dar, das zumindest ein paar Texte aufnimmt, die eine Kritik an Hurrelmanns Konzept erlauben. Sieht man aber von dieser positiven Ausnahme ab, so muss insgesamt für die unterrichtliche Beschäftigung und für das Zentralabitur festgestellt werden, dass im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem MpR eine grobe Verletzung des zweiten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsens festzustellen ist, der da lautet: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.<sup>ii</sup>

Um mit Tilman Grammes zu schreiben, heißt das, dass die pädagogischen Diskursräume für den grundsätzlichen Widerstreit offenbleiben müssen (vgl. Grammes, 2016, S. 161), wozu auch immer das gehört, was bisher nicht thematisiert wurde, was ggf. nicht im Mainstream der medialen Aufmerksamkeit steht oder was bewusst unterschlagen wurde. Unter einem bildungs- und demokratietheoretischen Gesichtspunkt ist es sogar nicht ausreichend, „bloß die Kontroversität zu vermitteln, die *in* den Grenzen eines etablierten Konsenses besteht, sondern auch jene Kontroversität, die *jenseits* der Grenzen dieses (vermeintlichen) Konsenses liegt“ (Westphal, 2018, S. 15). Dies ist deshalb so wichtig, weil „unter Umständen gerade die Befassung mit sogenannten abseitigen und undurchsichtigen Phänomenen zu außerordentlich relevanten gesellschaftlichen Einsichten führt“ (Adorno, 2003, S. 34), aber auch weil Schüler\*innen in die Lage versetzt werden, Ausschlüsse von Positionen und Auffassungen selbst zu erkennen (vgl. Westphal, 2018, S. 15).

Eine solche von Kontroversität und Diskurs getragene Beschäftigung wird in Bezug auf das MpR im Fach Erziehungswissenschaft sträflich vernachlässigt, was auch für den dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens gilt, dass die Schüler\*innen in die Lage versetzt werden sollen, ihre eigene Interessenlage zu analysieren und zur Geltung zu bringen. Wo und wie wird das vor dem Hintergrund der vorgegebenen sozialisationstheoretischen Erklärungen ermöglicht? Wenn der Mündigkeitsanspruch als zentrales Element von Bildung und pädagogischer Bildung nicht nur ein Lippenbekenntnis sein soll, dann dürfen Unterricht und Prüfungsformate nicht nur auf Einpassungsleistungen, auf affirmative Wiedergabe vorgegebener Theoriekonstrukte und gesellschaftlicher Erwartungen bestehen, weil der Vernunftgebrauch sich nicht nur auf instrumentelle Vernunft reduzieren darf, sich nicht auf die Fähigkeit beschränken sollte, nur die richtigen Mittel zu einem vorgegebenen Ziel einzusetzen. Aber

anscheinend ist die Abrichtung auf instrumentelle Vernunft gewollt. Zumindest wird sie billigend in Kauf genommen und eine Deformierung des Faches ermöglicht. Wie sollte man sich sonst erklären, dass wie beim Positivismus nur das anerkannt wird, was zur Erreichung des gewünschten Ziels führt, was zur Erfüllung von äußerlich gesetzten Vorgaben dient (vgl. Rühle, 2016, S. 298). Völlig kontrovers dazu (daran kann nicht oft genug erinnert werden) liegt die Aufgabe von Bildung und von pädagogischer Bildung darin, die Ziele, die Annahmen, die jeweilige historisch-gesellschaftliche Bedingtheit und die Folgen einer Theorie, eines Modells zu analysieren und hinsichtlich ihrer Vernünftigkeit und Humanität zu beurteilen. Ja, es besteht die Notwendigkeit, sich gegen Einseitigkeit, Übergriffigkeit und gegen jede Form der Instrumentalisierung für fremde Zwecke zur Wehr zu setzen, auch wenn es um Abiturnormen geht. Wie sonst sollen Schüler\*innen eine Aufforderung zum Selbstdenken erhalten, wie zu einer eigenständigen und selbstbestimmten Lebensführung mit einer entwickelten Fähigkeit zur pädagogischen Urteils- und Bewusstseinsbildung befähigt werden, wie sollen sie zum „aufrechten Gang“ ermutigt werden - von dem Ernst Bloch sprach -, wenn das nicht ermöglicht wird? Hierin liegt eine wichtige Aufgabe der Fachlehrer\*innen, „die persönliche Resilienz oder Widerstandskraft“ (Ottomeyer, 2014a, S. 443) der Schüler\*innen zu stärken und sie gegen scheinbar übermächtige institutionelle Vorgaben und Übergriffe zu bewahren, sie dabei zu ermutigen und ihnen Wege zu eröffnen, die Dialektik von Anpassung und Widerstand in für sie gelingender Weise zu bewältigen. Defaitismus und ängstlicher Konformismus seitens der Lehrenden wären die falschen Signale und kämen einem Verlust an professioneller Handlungssouveränität gleich. Strategien, sich kritisch und widerständig dem schulischen Hamsterrad (vgl. Burchardt/Krautz, 2019) zu stellen. Zudem blieben Schritte, die eine Veränderung ermöglichten, ungenutzt.

## **II. Kritische Einwände gegen Hurrelmanns „Theorie der produktiven Realitätsverarbeitung“ im Kontext kontroverser Vorstellungen zur gesellschaftlichen Subjektwerdung – eine primär sozialisationstheoretische Kritik**

Angesichts der Vielfalt und des Umfangs von Positionen, die sich direkt oder nur indirekt mit Hurrelmanns Vorstellungen einer Identität eines produktiven Realitätsverarbeiters beschäftigen, und den Möglichkeiten der Darstellung im Rahmen eines Aufsatzes sollen hier nur ein paar Aspekte als Kritikpunkte an diesem Konzept genannt werden, die sich als Anregungen für eine vertiefende, kontroverse und beurteilende Beschäftigung verstehen, sodass manchmal nur Hinweise gegeben werden können, die zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit einzelnen Autorinnen und Autoren auffordern. Die Aufnahme kritischer Aspekte in Bezug auf das MpR ist allerdings unverzichtbar, um die „kritische Urteilsfähigkeit des Heranwachsenden auszubilden“ (Wortmann, 1999, S. 122). Wünschenswert ist es deshalb, dass den Schüler\*innen Optionen eröffnet werden, eine begründete eigene Position zu diesem sozialisationstheoretischen Modell einzunehmen, das ja durchaus im Pädagogikunterricht behandelt werden kann. Kontrastierend dazu sollten dann aber alternative sozialisationstheoretische Vorstellungen zur Geltung kommen (z.B. Bourdieu und/oder Ottomeyer) und Abgrenzungen zu pädagogischen Fragen vorgenommen werden.

Auch der Anspruch, dass Bildung, insbesondere pädagogische Bildung, auf der Grundlage Allgemeiner Pädagogik als Orientierungsgrundlage integraler Bestandteil des Pädagogikunterrichts ist, verweist darauf, dass die grundsätzliche Polizität<sup>iii</sup> der Bildung im unterrichtlichen Vollzug zur Geltung kommen muss, um zu gewährleisten, dass die „gesellschaftskritische Reflexion Bedingung pädagogischen Handelns“ (Euler, 2015, S. 88) bleibt. Auf sie kann weder im Pädagogikunterricht noch in dieser Darstellung verzichtet werden. Insofern wird auch das MpR, das Klaus Hurrelmann in Zusammenarbeit mit Dieter Geulen erstmals 1983 entwickelte (vgl. Hurrelmann, 1983 u. 1986) einer solchen unterzogen.

In grundsätzlicher Weise kritisiert Armin Bernhard die Theorie der „produktiven Realitätsverarbeitung“, weil „die notwendige Kritik am subjektivitätsvereinnahmenden kapitalistischen Gesellschaftsmodell ersetzt (wird, F. H./G. R.) durch die Frage, in welcher Qualität der Mensch den schwierigen Balance-Akt zwischen Vergesellschaftung und Individuierung zu bewältigen in der Lage ist. Sozialisation erscheint bei Hurrelmann als mögliche Versöhnung eines unversöhnlichen Widerspruchs in einer Gesellschaft, die die Entwicklung des allseitigen Subjektvermögens des Menschen ihren Tausch- und Verwertungsprozessen unterwirft: als Ideologie der Schlichtung des >Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft< (Dahmer 2013, S. 242; Sève, 2016, S. 37). Dem Problem der herrschaftlichen Nutzung kollektiver und individueller Sozialisationsprozesse wird in diesem Theoriehorizont keine angemessene systematische Bedeutung zugemessen, die Verantwortung für das Misslingen bzw. Gelingen der Sozialisation wird von den subjektiven Kapazitäten und Ressourcen des produktiv die Realität verarbeitenden Subjekts abhängig gemacht. Keine Notwendigkeit wird im Rahmen dieses Sozialisationsbegriffs der Erklärung introjizierter Herrschaftsstrukturen zugemessen, die dazu beitragen, die bestehenden Gesellschaftsstrukturen zu stabilisieren und zu reproduzieren. Ihre Wirkmächtigkeit im Hinblick auf die Subjektwerdung wird in der Folge massiv unterschätzt, wenn nicht gänzlich ignoriert“ (Bernhard, 2018, S. 305 f.). Bernhard wirft u. E. zu Recht dem MpR vor, dass es „die makrogesellschaftlichen Strukturen kapitalistischer Produktions- und Reproduktionsverhältnisse in ihren sozial verwerfenden, zentrifugalen Sozialisationswirkungen unangetastet (lässt, F. H./G. R.) und generell die historische Konstellation gesellschaftlicher Verhältnisse und deren Bedingtheit nicht berücksichtigt. Dem Individuum wird die nicht zu lösende Aufgabe aufgebürdet, in seiner Lebensgeschichte die durch den gesellschaftlichen Antagonismus verursachten Risse zu überwinden“ (ebd., S. 306).

Der entscheidenden Tatsache, dass die gesellschaftliche Vermitteltheit der Menschen im Kapitalismus sich durch das Verhältnis von Sachen darstellt, die dann Macht über die Akteure gewinnen und als belebt gelten, wird keine Aufmerksamkeit geschenkt. Das Individuum ist für Hurrelmann der Gestalter und Produzent seiner Entwicklung. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bzw. von Anforderungen im Lebenslauf (so die Neufassung) durch die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität liegt in der Kompetenz des Einzelnen, der als Baumeister seiner personalen Identität verstanden wird. Ihm obliegt es mit den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen dafür zu sorgen, dass die Realitätsverarbeitung in angemessener Weise gelingt (vgl. Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 97). In dem Werk „Lebensphase Jugend“ (Hurrelmann/Quenzel, 2012, S. 246) wird diese individualisierende Betrachtung und die Zuweisung der Verantwortung für das Gelingen der Entwicklungsaufgaben in diesem Alter ganz deutlich: „Jeder einzelne

Jugendliche – ob männlich oder weiblich, mit oder ohne Zuwanderungshintergrund, aus statushohem oder – niedrigen Elternhaus – trägt die Verantwortung für die Bewältigung und Koordination der vielfältigen Handlungsanforderungen, die mit den Entwicklungsaufgaben heute verbunden sind. In dieser stärkeren Betonung der Eigenverantwortung könnte ein Grund dafür liegen, dass heute etwa ein Drittel der Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben überfordert ist.“ Wird so argumentiert, wird übersehen, dass Menschen und damit auch Jugendliche nur Verantwortung für etwas übernehmen können, was sie, so Martin Kronauer, „durch eigene Entscheidungen auch bewirken oder verhindern können“ (Kronauer, 2014, S. 407). Für die soziale Lage, die sozio-ökonomischen Voraussetzungen, das vorhandene oder nicht-vorhandene kulturelle Kapital oder für ein Aufwachsen in einer Familie mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte gilt das sicher nicht. Es wird unterschlagen, dass die Bewältigung solcher Lebensrisiken auch in die Zuständigkeit der „kollektiven Anstrengungen sozialer und staatlich-politischer Akteure“ (Ewald, 1993. S- 128) gehört. Wird ein solcher Denkansatz des MpR in eine sozialpolitische Dimension verlängert, leistet er einen Beitrag zur „>Strategie der Responsibilisierung<, der Mobilisierung von Individuen unter dem Signum der Eigenverantwortung, Eigenständigkeit und Eigeninitiative“ (Krasmann, 2000. S. 198).

Mit einer solchen Zuschreibung der Verantwortungsübernahme überschätzt Hurrelmann aber „die Autonomiepotentiale in der Persönlichkeitsentwicklung“ (Bauer, 2012, S. 61), fasst die Sozialisationsergebnisse „in Abhängigkeit von den physisch-psychischen >Grundgegebenheiten< (...) des Heranwachsenden“ (ebd., S. 67) und unterstellt eine „autonome Entwicklungslogik“ (ebd.). Es obliegt der individuellen Kompetenz der Selbstorganisation, inwieweit der Jugendliche seine personalen Ressourcen nutzt. Er muss es schaffen, bleibt auf sich selbst verwiesen und kreierte sich selbst in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bzw. den besonderen Anforderungen im Lebenslauf. Bauer spricht deshalb zu Recht von einer „Eindimensionalität der Perspektive auf die einzelne Person“ (Bauer, 2012a, S. 24). So schlicht und einfach wird die Dialektik der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft in ideologischer und eindimensionaler Weise bei Hurrelmann aufgelöst. So werden gesellschaftliche Problemfelder und deren Bewältigung subjektiviert. Ignoranz statt Dialektik dominiert in einer solchen Auffassung, denn soziale Widersprüche, Spaltungen, gesellschaftliche Fragmentierungen und Prekarisierung schon bei Jugendlichen kommen ebenso nicht vor wie das Potenzial gesellschaftlicher Formung durch ideologische Vereinnahmung und Machtstrukturen als Einflussfaktor bei der Identitätsbildung. Es wird ausgeblendet, dass die formale Freiheit heteronomen Prozessen unterworfen ist, die nicht einfach voluntaristisch in Selbstmacher-Manier überwunden werden können. Von behaupteter Autonomie bleibt statt Bewältigung von Entwicklungsaufgaben oft nur noch die Option der nackten Selbstbehauptung, um das Leben irgendwie zu bewältigen.<sup>iv</sup>

Darüber hinaus erörtert Hurrelmann aber auch auf der Individualebene nicht ausreichend die entsprechenden Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungskompetenzen (vgl. ebd.). Einer solchen Sichtweise entgegengesetzt verdeutlicht Armin Bernhard, dass selbst die Vorgänge der Individuation „keine Prozesse sind, die aus dem Innenleben des Individuums allein gesteuert werden können; sie sind zugleich immer auch gemeinschaftlicher Natur, d.h. an qualitative kollektive Lernprozesse gebunden, ohne die die Menschen ihre Individualität nicht verwirklichen können“ (Bernhard, 2017, S. 160). Der Subjektbezug ist immer mit

„Gedanken der Sozialität des Menschen zu verknüpfen“ (ebd., S. 161), um die Subjektwerdung des Menschen „über die Aktivierung seiner materialen, sozialen und personalen Basis“ (ebd., S. 165) weiterzuentwickeln. Sie sollte nicht einem „solipsistischen Subjektverständnis“ (ebd.) der rein individuellen Konstruktionsleistung erliegen, weil so die dialektische Verknüpfung „mit dem Gedanken der Sozialität des Menschen“ (ebd.) aufgegeben wird. Insofern ist der Sozialisationsprozess nicht nur „eine Vermittlung zwischen Vergesellschaftung und Individuation“ (Bernhard 2001, S. 55), sondern immer auch mit der Frage befasst, wie sie sich Prozesse der Introjektion in den Individuen niederschlagen, und zwar konkret. Auch in der Realitätsverarbeitung ist damit zu rechnen bzw. nicht auszuschließen, dass schon „Macht- und Disziplinierungstechniken in das Subjekt hinein verlagert“ (Bruder, 2014, S. 38) werden und wurden, sodass die „kulturelle Hegemonie“ (ebd., S. 65) gesichert wird, ohne damit aber schon definitiv über „Gang und Entwicklung der heranwachsenden Generation entscheiden zu können“ (Brückner, 1978, S. 150).

Solche im Sozialisationsprozess sich vollziehenden und zum Ausdruck kommenden Machtprozesse und deren Folgen (vgl. Bialluch, 2014) bleiben im MpR unbeachtet. Es handelt sich daher bei Hurrelmann um ein subjektiv verkürztes Verständnis<sup>v</sup> der Realitätsverarbeitung ohne Einholung der gesellschaftlichen Mechanismen, die diese erschweren, verhindern oder im Extremfall auch psychische Erkrankungen bedingen. Zwar werden „Risikowege nicht gelingender Bewältigung“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 103) in unterschiedlichen Varianten angegeben, aber die Problematik der Bewältigung wird auch hier allein dem Individuum und dessen Verantwortlichkeit für Gelingen bzw. Misslingen zugeschrieben. Unzureichende Bewältigung von „Risikowegen“ wird vor einer solchen individualperspektivierenden Kausalität rein deskriptiv, teilweise additiv und vor allem affirmativ als „Problemverhalten“ beschrieben (vgl. Hurrelmann, 2018, S. 9), was einer Reduktion auf individuelle Unzulänglichkeiten gleichkommt. Das MpR setzt sich so der Gefahr aus, in den Sog neoliberaler Konzepte der Selbstregulierung zu geraten, die auf Selbstmanagement setzen und die Subjekte anhalten, ihre Entwicklung autonom zu steuern und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen.

Eine solche Subjektorientierung im MpR, das dominant vom konstruktiven Agieren der Subjekte in der Bewältigung von Lebenssituationen ausgeht, verwundert insofern, als schon bei Bourdieu das Individuum in soziale Kontexte unter den Vorzeichen von Internalisierung und Inkorporation von gesellschaftlichen Strukturen verstanden wird und Bourdieu die Auffassung vertritt, dass die „Subjekte nicht über die ganze Bedeutung ihres Verhaltens als unmittelbares Bewusstsein verfügen und (...) ihr Verhalten stets mehr an Sinn umfasst, als sie wissen und wollen“ (Bourdieu, 1981, S. 12). Entwicklungs- und Interaktionsprozesse vollziehen sich in habituell verinnerlichten Bahnen, sind nicht notwendigerweise subjektiv zweckgerichtet. Die Bewältigungschancen zur eigenen Entwicklung variieren mit den sozialen Positionen und sind an strukturell restringierte oder ermöglichende Rahmenbedingungen gebunden, sind damit limitiert, aber keineswegs völlig determiniert. Auch wenn Hurrelmann beansprucht, an die Arbeiten von Bourdieu anzuknüpfen (vgl. Hurrelmann/Bauer, 2015, S.188 f., Kap 6.4 oder Ungleichheit in Maxime 9 aufnimmt, aber eben rein deskriptiv und ohne Klärung der verursachenden Mechanismen), so bleibt die Bedeutung der Analysen von Bourdieu in seinem Modell extrem gering. Der emanzipatorischen Intention der Arbeiten Bourdieus, dem es um das Aufdecken ungerechtfertigter gesellschaftlicher Zwänge unter der Perspektive der Befreiung von

diesen geht, werden die Ausführungen Hurrelmanns nicht gerecht (vgl. Bremer, 2011, S. 188). Vor dem Hintergrund der Analysen von Pierre Bourdieu können Lebenszusammenhänge, Risikokontexte und Milieus nicht frei gewählt werden. Das vergesellschaftete Subjekt kann sich ihrer auch nicht voluntaristisch entledigen. Aber vor allem Macht- und Herrschaftsstrukturen in ihren subtilen Formen und ihre Hineinnahme und Einschreibung in die Individuen wie bei Bourdieu spielen in den Ausführungen des MpR ebenso keine Rolle wie poststrukturalistische und generell subjektkritische Theorien, die sich differenziert der psychischen Einverleibung gesellschaftlicher Reglementierung widmen, ignoriert werden. Unbeachtet bleibt auch die für die Pädagogik entscheidende Frage, wie der Einzelne allein und mit anderen seine Lebensgeschichte in emanzipativer Weise gestalten bzw. mitgestalten kann und wie dies durch Bildungsprozesse zu fördern ist.

Insgesamt fehlt im MpR das Verstehen der Widersprüche im Verhältnis von Individuierung und Vergesellschaftung, was vor allem für das Verständnis der Entwicklungsaufgaben bzw. der Anforderungen wesentlich ist. Diese sollten eben nicht in einer vermeintlich gesellschaftlichen Erwartung gefasst werden, die bezogen auf die gesellschaftlichen Strukturen rein affirmativ ist und einer „Selbstinszenierung von Individualität“ (Gruschka, 1988, S. 159) entspricht. Gerade das Verstehen der gesellschaftlichen Widersprüche ist die notwendige Voraussetzung für die Entwicklung selbstbestimmter Identität, die zu eigener Urteilsbildung befähigt. Eine solche Individualität kann sich dann u.U. auch Kriterien zuwenden, die neue Perspektiven individueller Entfaltung der menschlichen Sozialnatur im Hinblick auf eine „Erschließung gemeinschaftlich-solidarischer Dimensionen im Rahmen der Subjektwerdung“ (Bernhard, 2017, S. 161) ermöglichen.

Da bei Hurrelmann Gesellschaft sehr allgemein als soziale und physikalische Umwelt mit der positiven Zuschreibung hochentwickelt beschrieben wird, ohne sie in ihrer formspezifischen Besonderheit<sup>vi</sup> und ihren besonderen Strukturmerkmalen unter den Bedingungen des Postfordismus<sup>vii</sup> zu erfassen, um so die für den Prozess der Sozialisation gravierenden Auswirkungen zu analysieren, können auch nicht die das Subjekt beeinflussenden Elemente und deren Folgen in Konkretion verdeutlicht werden. Mit einer solchen Bestimmung der menschlichen Sozialnatur, die nur allgemein in der Mitte zwischen Vergesellschaftung und Individuation angesiedelt ist, wird es beispielsweise unmöglich, „die >Logik< der Verhinderung von Identität und emanzipativer Subjektivität aufzudecken und zu kritisieren“ (Gruschka, 1988, S. 174). Insofern sind im weiteren Verlauf der Darstellung einige Merkmale sozialen Verhaltens von Identität im Kapitalismus und Neoliberalismus (vgl. Ottomeyer, 2014) in unvollständiger Weise anzudeuten, ohne sie umfänglich hier entfalten zu können. „Verzichtet man aber auf sie – wie im MpR – dann sollte man wissen, wovon man absieht“ (ebd., S. 146). So können Formen der gegenwärtigen Sozialisationsprozesse, die die „gesellschaftlichen sozio-ökonomischen Bedingungen ..., in die Innenwelt der Subjekte einschreiben“ (Mensen, 2016, S. 60) dann nicht verstanden werden und für pädagogische Prozesse so genutzt werden, dass freiheitliche Regungen ... Einfluß auf handlungssteuernde Zentren der Person gewinnen können“ (Brückner, 1982, S. 61).

Wie beim symbolischen Interaktionismus ist auch das MpR nicht in der Lage, „das gegenständliche und sinnlich-bedürftige Handeln der Individuen in der kapitalistischen Produktions-, Verteilungs- und Konsumtionssphäre“ (Ottomeyer, 2014, S. 25)

angemessen in der Modellkonstruktion zu berücksichtigen, obwohl es auch schon für den jungen Menschen in seiner Identitätsbildung von enormer Relevanz ist und die zwischenmenschlichen Beziehungen u.a. durch stumme Zwänge entscheidend so beeinflusst, dass sich Eingänge in dessen Persönlichkeitsentwicklung vollziehen. Das dominante Setzen auf die Autonomiepotenziale des Einzelnen befördert mit solchen Individualisierungen, „in denen der einzelne als seines Glückes Schmied erscheint“ (ebd., S. 67), ideologische Verklärungen, weil die spezifischen gesellschaftlichen Mechanismen (beispielsweise die ökonomisch bedingte Gebrochenheit und Äußerlichkeit des sozialen Zusammenhalts in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen - vgl. ebd., S. 117) die „objektive Verhaltenszwänge“ (ebd., S. 70) zur Folge haben, nicht hinreichend erkannt werden, sodass es zu Anthropologisierungen kommt.<sup>viii</sup> Menschen sind immer nur bedingt „Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 20). Das Individuum ist zwar aktiv, zur Selbsttätigkeit, zur Einwirkung auf die Umwelt fähig, aber auch diese ist – wie oben schon angedeutet – gesellschaftlich durchweht, nicht unabhängig von strukturell geprägten gesellschaftlichen Bedingungen zu denken. Die vorhandenen Entwicklungs- und Handlungsspielräume sind stets durch die gesellschaftlichen Bedingungen und vorherrschenden Ideologien mitbestimmt, die die Handlungsoptionen begrenzen. Zwar handelt es sich bei der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität um einen aktiven Prozess (vgl. Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 101), aber diese Produktivität und die Wahl der Ausdrucksformen bei der Verarbeitung bleiben davon nicht unbeeinflusst. Das Individuum ist deshalb in seiner „materiellen Gegenständlichkeit als sinnliche(s) Naturwesen zu fassen“ (Ottomeyer, 1991, S. 154) und in seinem „produktiv-sachlichen Gegenstandsbezug, über den sich sein Selbstbewußtsein bildet“ (ebd.) und über den in seiner besonderen gesellschaftlichen Form sich auch die zwischenmenschlichen Interaktionen gestalten, zu bestimmen. Auch Wilfried Breyvogel kritisiert am MpR die Engführung des Arbeitsbegriffes (ohne Kategorien wie „Wahrnehmung, Sinnlichkeit, Wunsch, Sprache und Unbewußtes“ – Breyvogel, 1989, S. 18) und damit auch die Verengung des Begriffes „produktiv“ (Unproduktives wird ausgegrenzt), verdeutlicht aber auch darüber hinausgehend, dass Hurrelmann sich „implizit gegen das bewußtseinsphilosophische Modell des in der Reflexivität gegründeten Subjekts wendet“ (ebd., S. 16).

Eingedenk der Vernachlässigung und Einengung der gegenständlichen Tätigkeiten der Menschen und einer von Brüchen geprägten besonderen Form der Identitätsbildung unter Strukturbedingungen eines entwickelten Kapitalismus, stellt auch Ullrich Bauer die strukturellen Einschränkungen in der wechselseitigen Person-Umwelt-Beziehung, die eben nicht symmetrisch verlaufen, fest: „Beschränkungen in der Handlungsfähigkeit des Subjekts werden ignoriert“ (Bauer, 2012, S. 54). Das rührt daher, dass die Vermittlung von Individuierung in einer Gesellschaft, die durch das Wertgesetz reguliert wird, nicht beachtet wird, sodass ohne ein Aufgreifen und Anknüpfen an dieses „innere Band“ der kapitalistischen Produktionsweise auch die Sozialisationsprozesse nur unzureichend bestimmt werden können. Sozialisation ist nicht abstrakt und universell zu verstehen, sondern immer unter Berücksichtigung und Bestimmung der inneren Struktur der gesellschaftlichen Zusammenhänge und damit im Kontext der jeweils konkreten Zustände. Allgemeine Korrelationen zu den materiellen historisch-gesellschaftlichen und materiellen sozialen Zuständen reichen nicht aus, weil auch die Auseinandersetzung mit ihnen und deren jeweiliger Besonderheit präzisiert werden muss. Da im MpR von der Anatomie der spezifischen Form der bürgerlichen

Gesellschaft in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand abstrahiert wird, bleibt das Verständnis von Sozialisation letztlich inhaltsleer und entwirkt. Auch die Entwicklungsaufgaben und die dort genannten Anforderungen erfüllen diesen Anspruch in ihren Verallgemeinerungen und Affirmationen nicht. Wie gestalten sie sich in einer „zentrifugalen Gesellschaft“ (Bernhard, 2014, S. 86, Anm. 19), „deren Organisationsform einer Zentrifuge“ gleicht, weil „die der Gesellschaft angehörenden Individuen systematisch gegeneinander organisiert“ (ebd.) sind? Wie kann Entwicklung in einer Gesellschaft gelingen, in der ein menschlicher Maßstab für Sozialisation und Erziehung nicht zu finden ist? Das sind die Fragen, die das MpR nicht beantwortet. Auch wird die Frage erst gar nicht aufgeworfen, ob den Betroffenen eine solche Entwicklungsaufgabe und die darin vorgesehene Subjektrolle behagt.

Durch die Berücksichtigung gesellschaftlicher Einfluss- und Bestimmungsmomente ist keineswegs, wie manchmal unterstellt wird, eine Strukturdetermination und inflexible Präformierung des Menschen gemeint, sodass der Mensch über seine Sozialisation den gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeliefert ist. Aber er ist zwingend auf sie angewiesen, an sie gebunden, um sich entäußern und seine Lebensverhältnisse mitgestalten zu können. Insofern ist „die menschliche Individualität ... stets eine gesellschaftliche Individualität (Bernhard, 2011, S. 87 im Original kursiv). Der Mensch verknüpft seine gesellschaftlichen Erfahrungen, setzt sie in Handlungen um, und zwar so, dass sie wahrgenommen oder ausgeschlagen werden (vgl. ebd.). Ihm ist die Willensfreiheit unter den konkret geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen durchaus gegeben. Er ist also nicht passiv und nur vollkommen einem mechanischen Vollzug der äußeren Lebensumstände ausgeliefert. Allerdings sind die Ressourcen<sup>ix</sup> zur Verarbeitung der gegebenen Voraussetzungen durch die gesellschaftlichen Präformierungen in allen Bereichen sehr unterschiedlich. Auch dürfen die Introjektionen und innerpsychischen Verarbeitungen „im Zeitalter der Vermarktung aller menschlichen Beziehungen“ (Lohmann/Steffen/Dust, 2016, S. 14) nicht unbeachtet bleiben.

Erst aus der Beachtung und Einbeziehung der gesellschaftlichen Produktion, Verteilung und Konsumtion (vgl. Ottomeyer, 2014, S. 19 u. 120) kann erklärt werden, warum Möglichkeiten einer entwicklungsfähigen Realitätsverarbeitung für manche Menschen nur durch Aussetzung der eigenen Person in gesellschaftliche Kontexte der Konkurrenz, der Atomisierung, Abspaltung, Doppeldeutigkeit und Widersprüchlichkeit zu haben sind, warum es vermehrt zu Identitätsbrüchen kommt, „die von der Zerrissenheit der sozialen Lebenswelten hervorgebracht werden“ (ebd., S. 143). Erst so sind auch die typischen Formen eines Sozialcharakters in den neoliberalen Ausprägungen des Kapitalismus unter den Bedingungen der „regressiven Modernisierung“ (Nachtwey, 2017, S. 74) zu identifizieren und deren Auswirkungen auf die Identität zu erfassen (vgl. Verhaeghe, 2013, S. 108 ff.). Nur unter Einbringung solcher Bestimmungsmomente lassen sich Phänomene wie die Überforderung von Identität, die Sennet mit dem Begriff des „flexiblen Menschen“ (Sennett, 1995) zum Ausdruck bringt, die „Selbstverdinglichung des Menschen“ (Ottomeyer, 2014, S. 178) oder eine überzogene Abgrenzung vom Anderen (vgl. Verhaeghe, 2013, S. 15) und die von Erikson genannte Möglichkeit der „Selbstabsorption“ (zit. n. Ottomeyer, 2014, S. 227) sowie die neue moralisch-kognitive Überforderung der Ich-Identität in einer neuen Unübersichtlichkeit (vgl. Ottomeyer, 2016, S. 43) und weitere Formen der Destabilisierung und Entwertung von Persönlichkeit erklären. Die tiefgreifenden Veränderungen durch eine zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft und deren

„sukzessive Vermarktlichung“ (Bode/Brose, 1999, S. 182) mit einem „Regime der Flexibilität und Unsicherheit, (das) inzwischen alle Aspekte des gesellschaftlichen Lebens durchdringt“ (Koppetsch, 2011, S. 9), sie geradezu kolonisiert und das zu einer „Kurzlebigkeit und Unverfügbarkeit der gesellschaftlichen Bedingungen der individuellen Existenz“ (ebd., S. 10) führt, bleiben aber im MpR ebenso außen vor wie heutige Selbstführungspraktiken der Individuen. Gesellschaftlich verursachte Identitätsdiffusionen und –brüche, die pathologische Erscheinungsformen annehmen können, die verhindern, dass Entwicklungsaufgaben bzw. Anforderungen in positiver Weise zu bewältigen sind und eine stabile Ich-Identität ausgebildet wird, sind anscheinend bei Hurrelmann nicht vorgesehen (höchstens in der Form individuellen Versagens).

Auch wenn eine nicht erfolgreiche Verarbeitung in der Bearbeitung von innerer und äußerer Realität nicht völlig ausgeschlossen wird, so wird sie vernachlässigt bzw. weitgehend ausgeblendet. Hurrelmann stellt fest, wie es vermeintlich ist, und lässt es dabei bewenden. Dass Sozialisationsprozesse heute für viele „unter Bedingungen von zunehmender Konkurrenz und Angst verlaufen“ (Brand, 2011, S. 154), bleibt im MpR außen vor. Welche gesellschaftlichen Veränderungsperspektiven möglich sind und wie sich Sozialisationsprozesse dann gestalten könnten, liegt ebenso außerhalb des Denkens von Klaus Hurrelmann. So kann auch eine Zunahme von psychischen Erkrankungen und von Depressionen (jenseits des endogenen Anteils) im Besonderen als Ursache auch von veränderten Arbeitsbedingungen nicht erklärt werden (wie sie beispielsweise von Rudi Schmiede (Schmiede, 2011) vorgenommen wird. Wie lassen sich neue Formen der Entfremdung unter den Bedingungen der „den (kapitalistischen) Modernisierungsprozess dominierenden temporalstrukturellen Veränderungen“ (Rosa, 2011, S. 221) begreifen, die nicht mehr den „produktiven Realitätsverarbeiter“ in allgemeiner Form benötigen, sondern als Orientierungsmuster dem Wellenreiter folgen, der aber vor der Gefährdung oder Störung seiner Selbstbeziehung nicht gefeit ist (vgl. ebd., S. 259)? Wie kann eine Zunahme von Erschöpfungszuständen nachvollzogen werden, wenn man nicht die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen des „hegemonialen >Subjekt-Dispositivs< des >unternehmerischen Selbst<“ (Koppetsch, 2011, S. 16) heranzieht und nach den Zusammenhängen von flexiblem Kapitalismus mit einer „individuell erlebte(n) wie diskursiv inszenierte(n) Erschöpfungswelle fragt, wie es Stefanie Graefe (Graefe, 2011) macht? Alle diese Phänomene und Probleme, die darauf hinweisen, dass Biografien in massiver Weise von Abstürzen, von Prozessen des Abdriftens bedroht sind, sodass es stabile Identitäten nicht mehr geben kann, sind eben (ohne darauf hier näher eingehen zu können) nur erklärbar, wenn die gesellschaftlichen Bezüge konkret bestimmt und entwickelt werden. Wer davon ausgeht, dass es vor allem das Individuum ist, das Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und möglichst für sich positiv zu lösen hat, lässt „die identitätsformende Wirkung kapitalistischer Ökonomie“ (Ottomeyer, 1991, S. 172) außer Acht und verzichtet auf die Bestimmung von Ursachen, wenn er wie Hurrelmann durchaus in Erwägung zieht, dass 20% der Bevölkerung von positiven Entwicklungsmöglichkeiten ausgeschlossen sind. Die Menschen funktionieren zwar in diesen gesellschaftlichen Strukturen irgendwie, während die Person aber in ihnen ruht. Sie sind Übergriffen, z.B. aus der Arbeitswelt, schutzlos ausgeliefert oder sie müssen gar einen Zusammenbruch ihrer Handlungsfähigkeit unverschuldet erleben. Unbeachtet bleibt, dass die neoliberale Selbstoptimierung die Menschen erschöpft und ihre Identitätsentwicklung beeinträchtigt, sodass geringe Hoffnung bleibt, sich vom eingeklemmten Leben befreien zu können.

Darin liegt die Janusköpfigkeit des MpR, weil solche Auswirkungen, die verharmlosend als Risiken interpretiert werden, mit einem damit verbundenen gesellschaftlich erzeugten Beschleunigungsdruck nicht umfassend reflektiert werden.

Vor diesem Hintergrund ist Klaus Ottomeyer auch in Bezug auf Hurrelmanns MpR zuzustimmen, wenn er schreibt, dass die „modernen und postmodernen Identitätskonzepte als akademische Konstrukte (aufzufassen sind, weil sie – F. H./ G. R.) an der kapitalistischen Realität vorbei konstruiert worden sind“ (Ottomeyer, 2014, S. 230). Die Notwendigkeit der Anerkennung als arbeitender Mensch (vgl. Ottomeyer, 2016, S. 46) als zu beachtende Realität wird nicht zur Kenntnis genommen. Es wird sich nicht darum gekümmert, dass die Kreditwürdigkeit eines Menschen „möglicherweise das Kernelement der menschlichen >Identität< im Kapitalismus, jedenfalls bei den Erwachsenen“ (Ottomeyer, 2014a, S. 454) ist. Das gilt auch für den Anspruch einer „umfassenden Sozialisationstheorie“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 90). Es wundert dann auch nicht, wenn Sozialisationsverhältnisse bei Hurrelmann als „entvertikalisiert“ (Bauer, 2012, S. 69) und Klassenstrukturen als entstrukturiert dargestellt, die „Polarisierung der Sozialstruktur“ (Groh-Samberg/Hertel, 2015, S. 31) in einer „demobilisierten Klassengesellschaft“ (Dörre, 2019, S. 22) und die Erosion des Sozialstaates nicht zur Kenntnis genommen werden. Es wird so getan, als existierten die Kardinalprobleme der bundesrepublikanischen Gesellschaft wie die zunehmende sozio-ökonomische Ungleichheit und die Forcierung der sozialen Spaltung nicht. Insofern stellt Bauer zu Recht fest, dass die sozialstrukturelle Herkunft und nicht die Subjektorientierung (wie bei Hurrelmann) die relevante Größe für die Vergabe von Lebenschancen ist (vgl. Bauer, 2012, S. 75), auch wenn dies im Bildungssystem durch formal-rechtliche Gleichstellung verschleiert wird.

Der Rückgriff bei Hurrelmann auf das Individualisierungstheorem (Individualisierung von Lebenslagen und sozialer Ungleichheit, von Jugend als Phase individueller Herausforderung) bei Ulrich Beck ist für das MpR insofern von großer Relevanz, weil daraus die Selbstkonstruktionen des Subjekts abgeleitet werden. Am MpR von Klaus Hurrelmann kann man wahrnehmen, wie die bei Beck anzutreffende „Singularisierung und Biografisierung kollektiver sozialer Probleme“ (Butterwegge, 2020, S. 105) Eingang in die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft gefunden hat. Beck geht dabei von einer Vorstellung eines „Kapitalismus ohne Klassen“ (Beck, 1986) aus und postuliert ebenfalls Selbstbehauptung als wichtiges Orientierungsmuster. Beide Theoriekonstrukte verleihen dabei durchaus einer sinnlich erscheinenden Tendenz der „sozialen Moderne“ (Nachtwey, 2017, S. 17) Ausdruck, erweisen sich aber angesichts der massiven Kritik an diesen Vorstellungen Becks als theoretisch unzureichend. So werden beispielsweise schon bei Beck die den menschlichen Handlungen vorausgehenden Gesellschaftsstrukturen und damit die Produktions- und Reproduktionsprozesse ausgeblendet und so nur die Oberflächenphänomene einer veränderten Gesellschaft erfasst. Wie früher schon Helmut Schelsky stellt Beck nur veränderte Phänomene zusammen, die er in ein theoretisches Schema einordnet, ohne den gesellschaftlichen Zusammenhang in seiner formalen und historischen Entwicklung adäquat aufzunehmen (vgl. Thien, 2010, S. 24). Die Gesellschaft wird nicht mehr wie bei Schelsky als in der Mitte „nivelliert“, sondern als „individualisiert“ beschrieben (vgl. Koppetsch, 2013, S. 177). Zudem werden die benannten Phänomene auch nur behauptet und halten einer weltweiten empirischen Überprüfung nicht stand. Axel Honneth wies darauf hin, dass die von Beck behauptete Individualisierung empirisch

eher als Privatisierung und Autonomisierung zu verstehen sei und eine Überdehnung bedeute (vgl. Honneth, 1988, S. 312). Zudem sind die Darlegungen in ihrer Aussagekraft in Deutschland bei einer zunehmenden Polarisierung der Sozialstruktur unter den Bedingungen des Postfordismus bzw. der „regressiven Modernisierung“ (Nachtwey, 2017, S. 71) und einer „psychostrukturellen Segmentierung“ (Breyvogel, 1989, S. 12) als latente Struktur innerhalb der Individuen sehr fraglich. Darüber hinaus enthält Becks Annahme auch einen gewissen Zynismus, wenn von einer angeblich egalisierenden Wirkung der Risiken in der sogenannten Risikogesellschaft ausgegangen wird. Zu Recht fragt Oskar Negt deshalb kritisch nach: „Welche Risiken tragen die wirklich Reichen in dieser Gesellschaft, die Aktionäre, die Topmanager, die Medienstars? Ist die sogenannte Risikogesellschaft vielleicht doch eine modifizierte Klassengesellschaft? Die Arbeiterin oder der Arbeiter im VW-Werk oder bei Conti in Hannover, die Überstunden machen und ihre Arbeitskraft bis zum äußersten anspannen, um ihren Arbeitsplatz zu erhalten, und die plötzlich erfahren, dass ihnen das alles wenig genützt hat – sind das nicht die eigentlichen Risikomenschen dieser Gesellschaft?“ (Negt, 1999, S. 29 f.). Negt kommt zu dem Resultat, dass „die Risikogesellschaft eine Konstruktion (ist, F. H/G. R.), die allen Regeln klassischer Ideologie entspricht. Es entsteht der objektive Schein, als wären alle in gleicher Weise von epochalen Gefährdungen der Modernisierungsprozesse betroffen“ (ebd.). Da hier nicht der Ort ist, um ausführlicher auf die Kritik an den Beckschen Theoremen einzugehen, sei aber auf die folgende Literatur verwiesen, die sich ausführlicher damit beschäftigt: Bieling, 2001; Dörre, 1987; Ritsert, 1998, 97 ff., Ritsert, 1987 u. Vester, 2010. Die Auseinandersetzung mit diesem theoretischen Grundpfeiler im MpR, also mit der Annahme einer Risikogesellschaft, ist deshalb notwendig, um das MpR einerseits zu verstehen und andererseits auch einer kritischen Analyse zu unterziehen und das Ideologem der permanenten Selbstoptimierung zur individuellen Bewältigung von Risiken nachvollziehen zu können. Durch Rückgriff auf das Becksche Individualisierungstheorem mit einer vermeintlichen Freisetzung der Individuen werden auch nicht die von Foucault eingebrachten Elemente einer hegemonialen, steuernden und auferlegten Durchdringungsmechanismen beachtet, denen das Individuum ausgeliefert ist.

Wenn man sich auf das Becksche Individualisierungstheorem als Referenztheorie beruft, wie es Klaus Hurrelmann macht, dann ist es nicht verwunderlich, dass Individualisierung als „neuer“ Sozialisationstyp entdeckt und als Fortschritt gegenüber gesellschaftsdeterministischen Ansätzen gefeiert wird. Eine solche Annahme ist Ausdruck einer mit dem Theorem der Risikogesellschaft kompatiblen Verinnerlichungsform der solchermaßen angenommenen Sozialverhältnisse, die Rainer Funk (vgl. Funk, 2005, S. 12) als „postmoderne Ich-Orientierung“ (ebd.) beschreibt. Die Folge eines solchen Verständnisses aber ist, dass die sozialstrukturellen Elemente für die individuellen Lebensverläufe nur noch eine untergeordnete Rolle spielen und die individuellen Handlungsentwürfe und deren Realisationen in selbst gewählten Biografieerläufen entscheidend für das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft werden. Vermeintlich, worauf bewusst erneut hingewiesen wird, gestaltet der Einzelne nach diesem Modell seine Handlungsvollzüge weitgehend selbst, reguliert und steuert seine Entwicklung und stellt mittels reflexiver Prozesse seine Identität in weitgehender Unabhängigkeit her. Er ist in diesem Modell seines Glückes Schmied im Wechselbezug von Individuum und Gesellschaft und in autonomer Weise handlungsfähig. Wenn überhaupt, dann gilt dies aber vorwiegend nur für „großstädtisch-akademische Milieus“

(Butterwegge, 2020, S. 105) und für Menschen mit entsprechenden materiellen Voraussetzungen, die durch ihre Voraussetzungen echte Handlungsoptionen haben. Zu Recht stellt Ullrich Bauer deshalb fest, dass bei einer Annahme einer autonomen Steuerung der Lebensführung die Bedeutung ungleicher Sozialisationsbedingungen in den Hintergrund gerückt wird (vgl. Bauer, 2012, S. 85), die aber an den Beginn gesetzt werden müsste. Auch fragt Bauer in sehr nachvollziehbarer Weise, ob das, was als Eigentätigkeit in der produktiven Realitätsverarbeitung angeführt wird, nicht „immer noch in den Bahnen der Anpassung“ (ebd., S. 91) verläuft und soziale Voranpassungen, die nicht voluntaristisch übersprungen werden können, entscheidend sind, sodass es sich um einen „beschnittenen Identitätsbegriff“ (ebd.) handelt, der also wirklich autonomes Handeln nicht möglich macht, sondern nur teilautonomes. Insofern lautet Bauers Fazit zum MpR: „Es gründet wie viele andere Konzeptionen auch auf dem geläufigen Irrtum in der nachschichtenspezifischen Sozialisationsforschung, das ... in Gebrauch genommene emanzipatorische *Potenzial* autonomer Handlungsfähigkeit in einen entwicklungstypischen, universalen Mechanismus der Persönlichkeitsgenese zu überführen“ (ebd., S. 92), ohne dabei die „sozialstrukturelle Einbettung der Entwicklung der Persönlichkeit“ (ebd.) zu berücksichtigen, sodass eine gravierende Überbetonung der Handlungsautonomie des Einzelnen die Folge ist, der die Kompetenz zur Selbststeuerung habe. Bauer nennt das einen „Subjektzentrismus“. Darüber hinaus kann das von Hurrelmann vertretene Modell „mit den empirischen Erkenntnissen, die uns bis heute vorliegen, nicht so leicht in Übereinstimmung gebracht werden“ (ebd., S. 97). Insofern vermisst Bauer mit Bezug auf Hurrelmanns MpR „die gesellschaftskritische Positionierung“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 209), was von Hurrelmann im Gespräch der beiden Autoren auch insofern eingeräumt wird, dass der Eindruck unter Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen seines Theorems einer reinen „Subjektorientierung“ entstanden sei (vgl. ebd., S. 209 ff.). Auch räumt er selbst ein, dass der massiven sozialen Ungleichheit in der Sozialisationstheorie mehr Aufmerksamkeit im Sinne einer kritischen Aufklärung darüber geschenkt werden müsse (vgl. ebd., S. 224), die für Bauer zentral ist, da sie sich auf die Handlungsfähigkeiten der Menschen auswirkt (vgl. ebd., S. 213), ja selbst die Teilhabechancen an politischen Prozessen reduziert (vgl. Butterwegge, 2020, S. 372 ff.). Aber Hurrelmann bleibt letztendlich trotz der gemachten Zugeständnisse und geringen Modifikationen bei der Vorstellung eines doch relativ autonomen und selbstaktiven Subjekts und revidiert das MpR in seinen grundsätzlichen Aussagen nicht.

Nachdem die Problematik des Rückgriffs und die Nutzung des MpR im Pädagogikunterricht und vor allem im Zentralabitur verdeutlicht und problematisiert und die Realisierung des Kontroversitätsprinzips im Unterricht als zwingend notwendig gefordert wurde, kann jetzt - jenseits einer Reduktion eines Verständnisses von Pädagogik als Anhängsel anderer sozialwissenschaftlicher Theoriegebäude und Modelle - die Aufgabe einer pädagogischen Perspektive auf der Grundlage eines kritisch-materialistischen Verständnisses von Sozialisation zumindest in Ansätzen verdeutlicht werden. Dies ist im Rahmen einer solchen Veröffentlichung allerdings nur in Grundzügen und in verallgemeinerter Form möglich. Hinweise zu einer Umsetzung als eine Möglichkeit unter mehreren können aber den Hinweisen für unterrichtliche Anknüpfungspunkte zu einer Behandlung der Aspekte Sozialisation und Identität am Ende des kommenden Gliederungspunktes entnommen werden.

### **III. Die Möglichkeiten, unter pädagogischer Perspektive auf sozialisationstheoretische Erkenntnisse zurückzugreifen - eine pädagogische Kritik am MpR**

So notwendig die Berücksichtigung sozialisationstheoretischer Erkenntnisse im Pädagogikunterricht ist, um eine verkürzte und damit nur innerpädagogische Betrachtungsweise in den Interaktionen eines pädagogischen Verhältnisses zu überwinden und die historisch-gesellschaftlichen Bezüge und Zusammenhänge im Hinblick auf die menschliche Entwicklung einzubeziehen, so wichtig ist es, dass unter Rückgriff auf Fragen von Erziehung und Bildung die Besonderheit pädagogischen Denkens und Handelns nicht aus dem Blick gerät. Pädagogik im Sinne eines kritischen Verständnisses will „Mündigkeitspotenziale in reale Subjektvermögen umsetzen“ (Bernhard, 2018, S. 313). Dabei ist sie darum bemüht, Erziehungs- und Bildungsziele „nicht einfach nur zu postulieren, sondern sie mit den sozialisationsbedingten Subjekteigenschaften des Menschen realistisch zu vermitteln“ (ebd., S. 312), was dann auch für den pädagogischen Schlüsselbegriff Mündigkeit gilt. Eine solche Vermittlung ist in nicht-affirmativer Weise anzulegen, um mit dem Ziel nicht in Widerspruch zu geraten. Dabei sind die spezifischen Sozialisationsumstände in dem jeweiligen besonderen gesellschaftlichen Kontext (siehe Punkt II) in Bezug auf die persönlichen Verarbeitungsformen zu berücksichtigen, um in handlungstheoretischer Absicht unter Beteiligung der Zu-Erziehenden an der „systematische(n) Erhellung der in der Regel nicht bewussten, verborgenen Voraussetzungen und Bedingungen der Subjektwerdung“ (ebd., S. 313) mittels Aufforderung zur Reflexion daran zu arbeiten. „Autonomie, ... Emanzipation, ... Personalisation des Individuums“ (Bernhard, 2017, S. 161) sind daher „dialektisch mit dem Gedanken der Sozialität zu verknüpfen“ (ebd.). Die pädagogische Perspektive, die diesen Kontext und auch „die Erschließung gemeinschaftlich-solidarischer Dimensionen im Rahmen der Subjektwerdung“ (ebd.) berücksichtigt, ist dabei auf die „Verwirklichung von individueller und kollektiver Mündigkeit gerichtet“ (Bernhard, 2018, S. 313) und kann unter Einbeziehung von sozialisationstheoretischen Erkenntnissen in der Kritik an Hurrelmanns Modell dargelegten Form dann auch Möglichkeiten schaffen, „verinnerlichte Herrschaftszusammenhänge“ (ebd.) in ihrer besonderen Ausprägung zu analysieren und diese durch die „errichteten Blockierungszusammenhänge“ (ebd.) bearbeitbar zu machen. Ja, die Realitätsverarbeitung mittels bildungstheoretischer Durchdringung ermöglicht erst, diese als einen in sich widersprüchlichen Prozess zu bestimmen und zu verstehen, in dem auch das Individuum als Ich- und Sich-Selbst den Bedingungen bürgerlicher Verwertungslogik ausgesetzt ist. Verstrickungen und Brüche darin können sichtbar werden, ohne den Eindruck zu erwecken, dass diese allein durch pädagogische Einwirkung in Bezug auf Mündigkeit als soziales Projekt aufhebbar wären. Trotzdem beschäftigt sich die pädagogische Perspektive mit der Frage, welche Einwirkungen in und Handlungsvollzüge zur Subjektwerdung möglich und notwendig sind, um „Vorräume für eine emanzipatorische Subjektwerdung“ (ebd., S. 316) zu schaffen, ohne dabei die materielle, soziale und personale Basis und deren Aktivierung (vgl. Bernhard, 2017, S. 165) unberücksichtigt zu lassen. Sie ermöglicht, die erkannten Widersprüche einer kritischen Analyse zuzuführen und Aufforderungen und Anlässe für eine gemeinsame Selbstverständigung in den Blick zu nehmen, auch um eine kontrafaktische Re-Vision von Humanität zumindest gedanklich möglich zu machen und Optionen einer substanziellen Transformation aufzuzeigen. Unter diesen Voraussetzungen ist eine pädagogische Perspektive in die Lage versetzt, „sich von den

widrigen Realisationsbedingungen einer emanzipatorischen Subjektwerdung nicht beirren zu lassen, sondern den gesellschaftlichen Gründen der sozialen Verwerfungen nachzugehen, die sich in das Projekt der Emanzipation hineinvermitteln“ (ebd., S. 167). Ohne Rekurs auf bildungstheoretische Reflexionen wäre das nicht möglich.

Für den Pädagogikunterricht heißt das, dass die Eigengesetzlichkeit des Pädagogischen, die die Sozialisationstheorie nicht erfassen kann, ebenso wie die Angewiesenheit auf sie und die gleichzeitige Begrenztheit sozialisationstheoretischer Erkenntnisse zu verdeutlichen ist, um Subjektwerdungsprozesse anderer Menschen zu ermöglichen. Das kann bspw. gelingen, wenn einerseits der Anspruch von Bildung als „permanente Aneignung, die Selbstverfügung über die eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu gewinnen“ (Bernhard, 2018a, S. 142), in einen Vergleich zu den gesellschaftlich begrenzten Möglichkeiten dazu gesetzt wird, um bspw. gesellschaftliche Introjektionen und Kolonisierungen der Individualität, die den Bildungsanspruch durch subtile Herrschaftsmechanismen unterlaufen, wahrzunehmen und aufzudecken. Unterrichtlich kann so beispielsweise verdeutlicht werden, dass der pädagogische Anspruch, „Kinder und Jugendliche im Hier und Jetzt zur Mündigkeit zu verhelfen“ (Rühle, 2017, S. 224), mit der „grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert ist, dass die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen es sich aktualisieren soll, alles andere als mündigkeitsfördernd sind ...“ (ebd., S. 225). Trotz der „Grammatik der Schule“ und der unterrichtlichen Restriktionen durch Vorgaben und durch den KLP EW ist auch der Pädagogikunterricht zumindest ein Stück weit in der Lage, „pädagogischer Raum“ im Sinne der Beschreibung von Manuel Rühle<sup>x</sup> zu sein, wenn der Fachunterricht dazu herausfordert, die eigenen Sozialisationsprozesse mit Hilfe von Kriterien pädagogischer Urteilsbildung zu reflektieren, wenn Schüler\*innen angehalten werden, sich kritisch-reflexiv zu den gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeiten von Bildung und pädagogischer Bildung bewusst zu verhalten und nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten unter Bezugnahme auf pädagogische Prinzipien (vgl. Richter/Röken, 2016) zu fragen. Das bedeutet, dass unterrichtliche Impulse notwendig sind, „um eine eigentätige, nicht-reglementierte Wirklichkeitserschließung im Sinne eines bildungswirksamen Entwicklungsprozesses in Gang zu setzen“ (ebd., S. 232), und zwar ohne dass der Eindruck entsteht, dass es dafür vereinfachte und unterkomplexe Lösungen gäbe. Mittels der pädagogischen Perspektive im Rückgriff und in Einklang mit den Vorstellungen von Dietrich Benner (vgl. Benner, 2001, S. 105 ff.) kann geprüft werden, ob gesellschaftliche Ansprüche und Zumutungen pädagogischen Ansprüchen genügen (vgl. Röken, 2014, S. 103) und ob sie das Eigenrecht pädagogischen Handelns anerkennen. Der individuelle Anspruch auf Autonomie ist mit den gesellschaftlichen Zumutungen so in Beziehung zu setzen, dass die Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, „sich fortschreitend Reflexions- und Handlungsspielräume zu erschließen“ (Rühle, 2017, S. 228). Gerade die Thematisierung der selbst erfahrenen schulischen Sozialisationsprozesse und –mechanismen, die im Kontext einer grundlegenden Bestimmung der Funktionen der Schule und einer aktuellen Analyse des Paradigmenwechsels in der Bildungspolitik erschlossen werden, bietet sich für selbst- und gesellschaftsreflexive Bildungsprozesse für die Schüler\*innen an. So ergeben sich Möglichkeiten, die formalen und latenten Regeln der Institution Schule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion zu verstehen und den Widerspruch von Freiheit und Unterwerfung als inneren Widerspruch von Bildung aufzugreifen, zu analysieren (vgl. Koneffke, 2006, S. 33) und sich hinsichtlich

einer Neuorientierung zu öffnen. Der Rückgriff auf solche bildungstheoretischen Reflexionen, die unter Einbeziehung der bisher im Pädagogikunterricht erworbenen Kenntnisse auch auf die eigene Person und ihr Gewordensein erweitert werden können, bieten einerseits Chancen, die eigene Selbstheit in den spezifischen gesellschaftlichen Relationen zu begreifen. Andererseits eröffnet sie auch Möglichkeiten der Identifikation und des Verstehens der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten und einschränkenden Verhältnisse für eine selbstbestimmte Subjekthaftigkeit in solidarischer Mitmenschlichkeit. Werden solche Optionen unterrichtlich ergriffen, stellt sich der Pädagogikunterricht berechtigt dem Anspruch stellt, eine „geistige Form praktischer Emanzipation“ (Bernhard, 2011a, S. 92) zu ermöglichen, wenn sich die Fachlehrer\*innen intensiv und engagiert darum bemühen.

Zu einem solchen Bemühen gehört auch stets, die schulischen Sozialisationsmechanismen und deren Verwobenheit in die strukturell-hierarchischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Zwangsinstitution Schule mitzureflektieren (vgl. Röken, 2020, S. 35 f.), um nicht in naiver Weise einer Postulatspädagogik zu erliegen.

Eine andere Möglichkeit, einem solchen Anspruch gerecht zu werden, ist, wenn im Inhaltsfeld 3 des KLP EW „Entwicklung, Sozialisation und Erziehung“ u. a. das MpR nicht nur im Hinblick auf immanentes Verstehen vermittelt wird, sondern wenn dem Anspruch des KLP EW (KLP EW, S. 28) Folge geleistet wird und kontroverse Geltungsansprüche zu Sozialisationsvorstellungen erörtert und Widersprüchlichkeiten einzelner Theorien untereinander verdeutlicht werden. Die unter Punkt II genannten Kritikpunkte bieten dazu ebenso Gelegenheit wie das Fragen nach den Möglichkeiten zur „Erweiterung selbstbestimmten individuellen und gesellschaftlichen Handelns“ (Röken, 2014, S. 103) und einer darin sich zu verortenden Gestaltung einer pädagogischen Praxis. So kann das Verhältnis von Individuierung und Sozialisation genetisch erschlossen werden und die persönliche Entwicklung als Subjektwerdung unter veränderten strukturellen Bedingungen im Sinne eines neuen Allgemeinen denkbar gemacht werden. Der Pädagogikunterricht käme so seiner genuinen Aufgabe nach, die individuellen Autonomiemöglichkeiten im Kontext der bildungstheoretischen Reflexion von Gemeinsein und einer auf Restriktionen dieser Möglichkeiten ausgerichteten spezifischen gesellschaftlichen Realität zu stärken und Ermutigungen zu erreichen. Darüber hinaus können eine aufklärende und reflektierende Bezugnahme auf die pädagogischen Kriterien eines bildungstheoretisch ausgerichteten Verständnisses „reflektierter pädagogischer Kompetenz“ (vgl. Richter/Röken, 2016, Punkt 7) ebenso weiterhelfen wie ein Rekurs auf den Maßstab einer differenzierten, anspruchsvollen und eben nicht unbestimmten Referenzgröße einer „postkonventionellen Mündigkeit“ (vgl. Weiß, 2016, S. 23 ff.).

Will der Unterricht darüber hinaus in immanenter Weise die pädagogische Dimension herausarbeiten, dann sind die von Fred Heindrihof aufgeworfenen Fragen an den Identitätsbegriff von Hurrelmann zu beantworten (vgl. Heindrihof, 2017, S. 197 ff.). Wichtig ist, dass auf ein bildungstheoretisches Denken zum Begriff der Selbstbestimmung in Abgrenzung zum Identitätsbegriff zurückgegriffen wird, um über den Begriff der „Unterstützung“ der Identitätsentwicklung durch soziale Netzwerke hinaus eine Klärung vorzunehmen und zu pädagogischen Positionen zur Selbstbestimmung zu kommen. Auch die Frage, wie Jugendliche lernen können, mit moralischen Maßstäben gesellschaftlich bestimmte Entwicklungsaufgaben kritisch zu prüfen und sie mit gesellschaftlichen Widersprüchen und Verwerfungen in Verbindung

zu bringen, ist als Frage einem sich pädagogisch verstehenden Pädagogikunterricht aufgegeben. Um eine solche Möglichkeit nicht nur einzufordern, sollen in einem weiteren und zusätzlichen Darstellungsteil (Teil II) dazu entsprechende Aussagen formuliert werden. In diesem zweiten Teil (Teil II) werden die von Hurrelmann genannten Entwicklungsaufgaben/Herausforderungen im Lebenslauf von uns problematisiert und hinterfragt und der Möglichkeit einer unterrichtlichen Erschließung zugeführt.

Weitere Möglichkeiten des unterrichtlichen Zugriffs sind vor dem Hintergrund dieser Ankündigung hier nur anzudeuten. Einmal können die „Anforderungen an das Biografie-Management“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 135) unter „sozial ungleiche(n) Ausgangsbedingungen“ (ebd., S. 136) mit Fallbeispielen aufgegriffen werden, um danach zu fragen, ob es tatsächlich den Jugendlichen in vollem Umfang anzulasten ist, dass es ihnen nicht gelingt, „das hohe Ausmaß an Biografie-Management zu aktivieren, das für einen Erfolg im Bildungs- und Berufssystem und für die Gestaltung des privaten und freizeithlichen Lebens notwendig ist“ (ebd. S. 137). Daran schlossen sich dann Fragen der Möglichkeiten pädagogischer Einwirkung an. Auch empirische Fundierungen im Kontext der Reflexion von bildungsbezogenen Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aus ressourcenschwachen Milieus in Wohngebieten, in denen eine Entmischung durch Segregationsprozesse stattgefunden haben, könnten in diesem Kontext eine Option sein, um vor dem Hintergrund der Bearbeitung von Teilen einer empirischer Studie (vgl. Holländer, 2015) über Sozialisationsbedingungen im Elternhaus, über andere jugendkulturelle Praktiken, über die Analyse der Inkorporierung milieuspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und den schulischen Selektionsmechanismen nach pädagogischen und politischen Handlungsoptionen zu suchen. Dabei müsste auch die Kompatibilität der Institution Schule und deren institutioneller Habitus im Verhältnis zu solchen strukturell benachteiligenden Voraussetzungen kritisch so hinterfragt werden, dass die die institutionellen Mechanismen der Diskriminierung von Schüler\*innen aus solchen Verhältnissen aufgegriffen und Fragen nach der Ermöglichung von Anerkennungs- u. Selbstwirksamkeitserfahrungen und einem Lehrer\*innenverhalten gestellt werden können. Ein solches Lehrer\*innenverhalten reflektierte den eigenen Habitus in seiner Begrenztheit und suchte nach Ansätzen und Möglichkeiten für Bildungsprozesse, die die eigene Wahrnehmung von sich, von der Gesellschaft und der Welt evtl. verändern könnten. Es setzte auch ein professionelles Verständnis der Lehr- und Erziehungstätigkeit voraus, das bereit wäre, Ungleiches in den Voraussetzungen auch ungleich zu behandeln und so ggf. entprivilegierend zu handeln. Für Lehr-Lernprozesse mit Schüler\*innen aus ressourcenstarken Milieus bestünde dagegen die Aufgabe darin, ihre Privilegierung insgesamt und die besondere Passung ihrer habituellen Dispositionen zur Selektivität des Schulsystems und dessen Beitrag zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit zu verdeutlichen, z.B. durch die Konfrontation dieser Schüler\*innen mit Gegenwelten zu ihrer eigenen lebensweltlichen und sozio-ökonomischen Umständen des Aufwachsens. Diese müssten dann einer entsprechenden Reflexion unterzogen werden. Es ginge dann darum, die jeweils herkunftsspezifischen Sozialisationsprozesse verstehbar zu machen und mittels Eigenanalyse „die Relativität des persönlich kollektiven Sinnsystems“ (Holländer, 2015, S. 294) zu ermöglichen und somit der Anerkennungsfähigkeit kultureller Differenzen mehr Geltung zu verschaffen.

Eine andere Variante zur Behandlung des MpR wäre, mit den Schüler\*innen Leitfragen hinsichtlich des Erklärungsanspruchs des Modells unter Berücksichtigung von Kriterien zu entwickeln, um die Annahmen des MpR zu prüfen und einer kritischen Reflexion unterziehen zu können. Auch wäre es im Unterricht interessant, die subjektiven Vorstellungen der Schüler\*innen von Sozialisation aus ihrem Nahraum mittels Erstellung von Hypothesen über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auszuloten, um dann über das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in analytischer Weise aufzuklären. Die unterschiedlichen Vorverständnisse der Schüler\*innen wären dann sukzessive mit theoretischen Vorstellungen von Sozialisation (u.a. auch mit dem MpR, aber eben nicht nur damit) zu konfrontieren, um dann die Differenzen einer soziologischen Betrachtung (Sozialisation) zu Erziehung und Bildung und zu pädagogischem Denken und Handeln zu verdeutlichen und so mittels Reflexion eine Erweiterung lebensweltlicher Sichtweisen im Hinblick auf ein transpersonales Verständnis kontinuierlich anzubahnen, was meistens nur über Irritationen und produktive Verunsicherungen zu erreichen ist. Gerade die didaktische Irritation bietet u. E. bisher noch ungenutzte Zugangsmöglichkeiten für pädagogische Problemstellungen.

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, sich den vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben/Anforderungen (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 108 f.) zuzuwenden und diese so zu bearbeiten, dass eine Problematisierung möglich wird, worauf noch in Teil II eingegangen wird. Dabei, wäre, um das nur anzudeuten, beispielsweise folgende Fragen zu stellen: Können diese Entwicklungsaufgaben, mit einer „intensiven >Arbeit an der eigenen Person<“ (ebd.) allein gelöst werden? Sind nicht die gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Anforderungen nicht nur zu berücksichtigen, sondern muss nicht vielmehr auch der angenommene Status quo hinterfragt werden? Sind die Entwicklungsaufgaben bzw. die spezifischen Anforderungen im Lebenslauf richtig beschrieben, sind sie ein Wert an sich? Was meint ein Balancieren? Gibt es Prüfkriterien für eine erfolgreiche Bewältigung solcher Aufgaben? Darüber hinaus wäre auch zu fragen, ob nicht „Bildung“ als ganz besondere Entwicklungsaufgabe im MpR fehlt?

Über die einzelnen nur angedeuteten Optionen einer unterrichtlichen Inszenierung hinaus ist es insgesamt wichtig, die Grundbegriffe der pädagogischen Perspektive als Prüfkriterien an das MpR anzulegen, um die unter Punkt 2 knapp entwickelte Möglichkeit einer sozialisationstheoretischen Beurteilung um eine pädagogische zu erweitern, um in solcher Weise den Pädagogikunterricht in seiner Ausrichtung und inhaltlichen Bestimmung hinsichtlich einer Beschäftigung mit dem MpR anders zu gestalten und um damit der Dialektik von Individuation und Vergesellschaftung im Rahmen der unterrichtlichen Möglichkeiten zumindest annähernd gerecht zu werden.

#### **IV. Folgerungen und Forderungen**

1. Der Alleinvertretungsanspruch des MpR und dessen monokulturelle Bearbeitung im Unterricht und im Zentralabitur sind wegen der Verunmöglichung der Beurteilung des Modells, der Missachtung des Kontroversitätsgebotes und wegen vorhandener Defizite des MpR in der Erklärung der Wechselwirkung zwischen Individuierung und Vergesellschaftung einzustellen. Statt einer eindimensionalen Funktionalisierung dieses Modells ist die Möglichkeit zu kritischer Distanz dazu einzuräumen, bei dem der Schein der Unabänderlichkeit der theoretischen Prämissen zu durchbrechen ist und die

Deutungshoheit angezweifelt werden kann. Diskursive und kommunikative Einhegungen jeglicher Art sollten vermieden werden, insbesondere im Zentralabitur. Die Vielfalt der Perspektiven in der Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sollte erreicht und in den Blick genommen werden, vor allem um eigenständige Sinnkonstitutionen und Urteile der Schüler\*innen herauszufordern. Vielleicht bieten sich ja neue Möglichkeiten an, wenn - wie im Fach Sozialwissenschaften ab 2021 - auch Gestaltungsaufgaben im Fach Erziehungswissenschaften Einzug finden sollten, sodass beispielsweise Kommentare zum MpR möglich würden. Sollte es in Persistenz bei der bisherigen Art und Weise der Beschäftigung mit dem MpR bleiben, ist sukzessive damit zu rechnen, dass der zentrale Anspruch des Faches, also die Ermöglichung pädagogischer Bildung, mehr und mehr erodiert und das Profil des Faches weiter konfundiert.

2. Eine Ausweitung auf andere Konzepte zur Erklärung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und damit zum Verständnis der menschlichen Sozialnatur im Pädagogikunterricht ist notwendig, um in den Inhaltsfeldern 3 und 4 des KLP EW die Möglichkeit zu bieten, kontroverse Vorstellungen zu Entwicklung und Sozialisation sowie deren Geltungsansprüche (vgl. KLP EW, S. 26) kennenzulernen und pädagogisch beurteilen zu können. Für die Identitätsbildung gilt das ebenso, da unterschiedliche Identitätskonzepte gekannt und pädagogische Vorstellungen dazu erörtert werden sollen (vgl. KLP EW, S. 28). Dazu gehört zwangsläufig nach den hier dargelegten Ausführungen, dass Identität in ihrer Entwicklung, in ihrer besonderen Ausprägung, Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit unter Einbeziehung der jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und Strukturen analysiert wird, damit unter Einbeziehung dieses Hintergrunds Perspektiven humaner Verhältnisse unter veränderten Bedingungen mit dem Ziele einer Subjektwerdung reflektiert und Möglichkeiten der Befreiung aus solchen Gehäusen der Hörigkeit überdacht werden können. Im Unterricht sollte es deshalb möglich sein, dass die Schüler\*innen in die Lage versetzt werden, ihren eigenen gesellschaftlichen Horizont zu erweitern, und zwar so, dass auch die Möglichkeit für eine Neufassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft entsteht. Sozialisationsverhältnisse, die eine Herausbildung selbstbestimmter Persönlichkeitsstrukturen negativ beeinflussen, distanzierte Reflexionen der eigenen Identität behindern und sie damit gefährden, sind deshalb in konkreter Weise zu analysieren, um vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Erziehung und Bildung für eine Sozialisation unter der Maxime autonomer Subjektwerdung zu unterstützen, wozu beispielsweise auch die Untersuchung der spezifischen Aneignungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsformen von benachteiligten Jugendlichen in prekären Milieus bzw. sozialen Lagen gehören. Um die Einseitigkeit des MpR, welches das Individuum bei nicht hinterfragten gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen als verantwortlichen Problemlöser für eine gelingende Identitätsentwicklung ansieht, zu überwinden, soll in wesentlichen Grundzügen auf die Milieu- und Habitusstheorie von Pierre Bourdieu zurückgegriffen werden, da sie mit der Ermöglichung relationalen Denkens weder dem subjektivistischen noch dem objektivistischen Paradigma und so keiner Dichotomie sozialen Handelns erliegt. Zudem bietet sie mit dem Konstrukt des sozialen Raums, des Feldes und dem Akteur, der immer schon in der Form verinnerlichter gesellschaftlicher Strukturen soziales Handeln vollzieht, Möglichkeiten an, darüber zu reflektieren, wie Emanzipation und Mündigkeit angesichts von entgegengesetzten Bedingungen, verinnerlichten Mechanismen, von symbolischer Gewalt und Kräfteverhältnissen ermöglicht werden

können, sodass Ansatzpunkte für eine solchermaßen vertiefte pädagogische Reflexivität in die Betrachtung eingehen. Um diesen Vorschlag noch zu erweitern und Identitätsbildung und menschliche Vergesellschaftung in ihren spezifischen gesellschaftlichen Formen und Strukturen verstehbar zu machen und den Zusammenhang von Lebens- und Gesellschaftsgeschichte konkret aufarbeiten zu können, sodass auch die Grenzen einer produktiven Realitätsverarbeitung und das Misslingen von Identitätsentwicklung nachvollziehbar werden, sollte das Konzept der Identitätsbildung und menschlichen Vergesellschaftung von Klaus Ottomeyer genutzt werden. Mit ihm besteht die Möglichkeit, die verinnerlichten gesellschaftlichen Widersprüche reflexiven Prozessen zugänglich zu machen und danach zu fragen, wie einer ungebremsen individuellen Verarbeitungsaufgaben als aufgeheischte Adaptionenprämisse für eine Realitätsverarbeitung widerstanden werden kann und wie vor diesem Hintergrund Einwirkungen der Unterstützung dazu gedacht werden können. Eine bloße Kritik und Dechiffrierung verschwiegener Problemlagen, Verkürzungen und die Aufdeckung von Ideologemen beim MpR reicht wegen häufig eingeschliffener Wiederholungsrituale und hartnäckiger Berufungen auf das MpR in unterrichtlichen und prüfungsrelevanten Vollzügen nicht aus.

3. Um dem Anspruch pädagogischer Bildung als dem durchdringenden Prinzip und dem Ziel des Pädagogikunterrichts zu entsprechen, ist es erst einmal notwendig, sozialisatorische Gewohnheiten unter einer pädagogischen Perspektive zu problematisieren. Sozialisationsprozesse pädagogisch perspektiviert sind dann anders zu analysieren, indem dadurch danach gefragt wird, wie bei der Einwirkung auf Heranwachsende soziale Kontexte Berücksichtigung finden sollen, wie Sozialisationsprozesse so gestaltet werden können, dass sie auf eine Erweiterung der Selbst- und Weltsicht abzielen, sodass bildende Wirkungen möglich werden können und eine abstrahierende Distanz zur Sozialisation einnehmbar ist, um die Geltungsgebundenheit sozialisatorischer Ansprüche beurteilend zu prüfen. Eine pädagogisch durchdachte Aufforderungspraxis ist so zu entwickeln. Sie ist unter den Anspruch zu stellen, dass die Bedeutung der spezifischen Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche auslotbar gemacht werden kann. Letztendlich geht es um die Beantwortung der Frage, wie Sozialisationsbedingungen so gestaltet werden können, dass eine eingreifende und einwirkende Praxis in systematischer Weise so gedacht, entwickelt und realisiert werden kann, dass sie dem Anspruch von pädagogischer Bildung entspricht. Wie kann und soll dem Eigenrecht pädagogischen Denkens und Handelns unter gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, Strukturen von Heteronomie und Entfremdung Geltung verschafft werden, ohne dabei in eine Postulatspädagogik zu verfallen, die das soziale Beziehungsgeflecht in seinen konkreten Ausprägungen und widersprüchlichen Bestimmungsmustern und –momenten nicht analysiert und reflektiert?

Der Pädagogikunterricht fragt deshalb in Anknüpfung an Bourdieu danach, wie der Prozess der pädagogischen Bildung so gestaltet werden kann, dass mit der „Doxa“ einer selbstverständlichen Sichtweise auf die soziale Welt gebrochen werden kann (vgl. Bremer, 2011, S. 189), wie durch Irritation, Befremdung, unterrichtlich inszenierte Diskrepanzerfahrungen die im eigenen Habitus gefangenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster thematisiert werden können und wie sie für neue Sichtweisen geöffnet werden können bzw. wie sie ggf. zu modifizieren sind, um eine humane Subjektwerdung nicht nur für den Einzelnen, sondern für alle in den Blick zu nehmen. Darin wird vor allem ein Beitrag gesehen, die pädagogische Selbstreflexion einerseits

im Hinblick auf die restriktiven Bedingungen und Voraussetzungen der Subjektwerdung und andererseits bezogen auf die Anleitung und Einwirkung auf die Personagenese und die damit verbundenen Bildungsprozesse zu entwickeln und eine darauf bezogene pädagogische Urteilsbildung zu elaborieren sowie Möglichkeiten pädagogischen Handelns zu erörtern. Formen einer hegemonialen Durchdringung des Pädagogikunterrichts durch das MpR und eine damit verbundene Selbstunterwerfung unter solche Konstruktionen könnten so möglicherweise überwunden werden.

4. Hinsichtlich einer möglichen unterrichtlichen Realisierung können die Anknüpfungspunkte für pädagogisches und gesellschaftskritisches Denken für den Pädagogikunterricht, die Fred Heindrihof formuliert hat (Heindrihof, 2017, S. 210 ff.), aufgegriffen, dabei einseitige Theoriekonstrukte (wie z. B. das MpR) frag-würdig (vgl. ebd., S. 218) gemacht und auf ihre Erklärungsbegrenzungen hin geprüft werden. Durch die hier angesprochenen erweiterten Perspektivierungen mittels der zusätzlichen Theorieelemente einer vertieften Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und unter Berücksichtigung von kritisch reflektierenden Erziehungs- und Bildungsvorgängen und die mit ihnen verbundenen Mündigkeitsoptionen besteht so die Möglichkeit, dass Identitätsentwicklungsprozesse angemessen verstanden und deren Geltungsgebundenheit und –ansprüche prüfend erörtert werden.

#### **IV. Schlussbetrachtung**

Möglicherweise mag diese problemorientierte und kritische Auseinandersetzung mit dem MpR nicht durchgängig populär sein, weil es einfacher und weniger aufwendig ist, das Modell mit den Schüler\*innen zu erarbeiten und ggf. im Verständnis der „Appendixfalle“ noch intervenierende oder auch präventive „pädagogische“ Handlungsoptionen zu entwickeln, wenn Jugendliche in ihrer Entwicklung Risikowege beschreiten. Sollte diese Annahme zumindest eine eingeschränkte Berechtigung haben, dann wird damit allerdings nur deutlich, dass eine solche kritische Analyse des MpR unbedingt notwendig ist, um Oberflächlichkeit und Fehlentwicklungen im Pädagogikunterricht zu vermeiden und um vor allem die Prinzipien der Kontroversität und Mehrperspektivität im unterrichtlichen Diskurs zu sichern, ja auch, um kognitive Dissonanzen als Lernmöglichkeit zu eröffnen. Nur wenn übliche Vorstellungen und vermeintliche „Heilslehren“ nicht einfach reproduziert werden, sondern kritischen und metareflexiven Prozessen unterzogen werden, kann angenommen werden, dass pädagogische Bildung weiterhin ihren wissenschaftspropädeutischen Charakter behält und die notwendige problemorientierende Möglichkeitsdimensionen erreicht, die Perspektiven und Alternativen im Hinblick auf verbesserte Bedingungen und Chancen zur Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft einschließt. Wenn nur ein spezielles Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, eben das von Klaus Hurrelmann, in dessen Partikularität als allgemein und als relevant im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals unterrichtlich thematisiert wird, führt das dazu, dass die von Hurrelmann vorgenommenen Responsibilisierungsstrategien im Hinblick auf die Sozialnatur des Menschen zu verinnerlichten Konstrukten werden, die dann noch Abiturelevanz haben. Damit wird eine Reduktion mit verengender Perspektive vorgenommen, die dann nicht mehr die Möglichkeit bietet, dass die gesellschaftlichen Widersprüche, die sich in das Individuum hinein fortsetzen und es in Teilbereichen sedimentieren, aufgearbeitet werden. Der Rückbezug subjektiver Sinnkonstruktionen und Orientierungen erfährt keinen Rückbezug auf die spezifischen

Gesellschaftsstrukturen, und zwar ohne aus diesen eine deduktive Ableitung vorzunehmen.

Der Pädagogikunterricht, insbesondere unter der Maxime einer kritischen Bildung (vgl. Röken, 2019) hat aber angesichts „heteronomer Zugriffe auf die Persönlichkeit“ (Bernhard, 2011, S. 268) eine wichtige Aufgabe darin, dass er den Teilnehmenden an den pädagogischen Bildungsprozessen dieses Faches vermittelt, dass es sinnvoll sein kann, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses „gegenüber der inneren Landnahme“ (ebd., S. 275) zu wappnen und sich kritisch-reflexiv mit den Einflüssen von Sozialisation zu beschäftigen. Identitätsbildung und Arbeit an der Identität „unter zentrifugalen Sozialisationsbedingungen“ (ebd., S. 333) sind damit aufgerufen, sich „als Verweigerung gegenüber gesellschaftlichen Zwängen, als Widerstandsfähigkeit gegenüber Anfechtungen der eigenen Persönlichkeit, als Freisetzung emanzipativen Subjektvermögens gegen entmündigende Strukturen“ (ebd., S. 278) zu verstehen und zu artikulieren. Das ist aber unter dem Primat der Unverfügbarkeit der Person nur möglich ist, wenn eine bildungstheoretische Durchdringung des Pädagogikunterrichts in expliziter Weise realisiert wird und eine „Besinnung auf die gesellschaftliche Deformation als Ursache für die individuelle Beschädigung“ (Heydorn, zit. n. Borst, 2009, S. 172 f.) in den Blick genommen wird. Wenn nur Hoffnungen auf Selbstoptimierung und Selbstverantwortung zur Bewältigung der Risiken des Sozialisationsprozesses angesprochen werden, bleiben nicht nur die „tiefgreifenden Beschädigungen des Subjekts“ (Kunert, 2017, S. 205) außerhalb der Betrachtung, sondern es werden auch die Chancen einer entfalteten Subjektwerdung mit humanem Antlitz verschleiert. Die Problematik des MpR liegt vor allem darin, dass die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen unter neoliberalen Verhältnissen als einzig mögliche dargestellt wird und ein Zurückwerfen auf das eigene Selbst (vgl. Bernhard, 2019, S. 28) unter solchen gesellschaftlichen Direktiven als Normalität ausgegeben wird, sodass der damit verbundene Zwang, „Empathie und Solidarität gegenüber anderen Menschen“ (ebd.) einzufrieren, nicht mehr kritisch betrachtet und nicht mehr nach Alternativen unter Einbeziehung utopischen Denkens (vgl. Heindrihof, 2019) gesucht werden kann. Nutzt man Alternativen, kann das möglicherweise auch Hinweise geben, was im MpR unterschlagen wird. Vor allem bestünde so auch die Möglichkeit, dass durch eine „von der Pädagogik in der Subjektwerdung bereits antizipierte Humanität“ (Bernhard, 2019, S. 106) und eine damit verbundene Hoffnung als Notwendigkeit „einer Freisetzung des Menschen über sein Bewusstsein“ (ebd.) vermittelt werden könnte.

Bleibt es aber bei einem nicht zu rechtfertigenden Umgang mit dem MpR im Pädagogikunterricht, dann geht durch die Eindimensionalität nicht nur die notwendige Vielfalt verschiedener Erklärungsansätze verloren, sondern es wird verschleiert, dass andere Zugriffe überhaupt existieren. In vereinseitigender Weise wird der Pädagogikunterricht im Inhaltsfeld „Identität“ von der Logik des MpR kolonisiert. Fragt man nach möglichen Gründen für eine Persistenz der Dominanz des MpR - nicht nur im Pädagogikunterricht -, kann man diese auch als eine sozialisatorische Entsprechung eines Wechsels vom fürsorgenden und wohlfahrtstaatlichen Sozialstaates zu einem „aktivierenden“ Sozialstaat interpretiert werden, denn dieser verlangt nach flexiblen Menschen, die die gesellschaftlichen Anforderungen in Eigenregie und damit möglichst selbstständig und produktiv bewältigen (vgl. Lessenich, 2012, S. 59). Das MpR wäre dann als theoretische Überhöhung und Legitimierung einer „erweiterten

Subjektformierung“ (ebd., S. 60) zu verstehen. Dass ein solches Konzept zur Subjektformierung nicht nur vereinseitigend ist, sondern auch seine Grenzen in der gesellschaftlichen Realität erfährt, zeigt sich daran, dass die Risiken der Identitätsfindung von vielen Menschen eben nicht mehr produktiv bewältigt werden, sondern dass wir es heute mit einer „erschöpften Selbstverwirklichung“ (Reckwitz, 2019, S. 203) zu tun haben, in der vermehrt Erschöpfungskrankheiten und psychosomatische Störungen vor dem Hintergrund enormer materieller Entbehrungen auftreten. Diese müssten in ihrer Widersprüchlichkeit und in ihren Paradoxien aufgegriffen und im gesamtgesellschaftlichen Kontext erklärt werden, sodass nach politischen und pädagogischen Chancen einer kreativen Veränderung gesucht werden kann. Sich dieser Aufgabe neben anderen zu stellen, ist der Pädagogikunterricht perspektivisch aufgefordert. Es gilt für die Fachlehrer\*innen, sich ermutigend dieser Aufgabe gemeinsam zu stellen, um den subjektiven Möglichkeitsspielraum zu erweitern und nach Chancen einer verantwortungsvollen und strategisch durchdachten Überschreitung einer vereinseitigenden, vorenthaltenen und bevormundenden Praxis zu suchen.

#### Literatur:

- Adorno, T. W. (2003): Einleitung in die Soziologie, hrsg. von C. Gödde, Frankfurt a. M.
- Bauer, U. (2012): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung, Wiesbaden, 2. Auflage Bierhoff, B. (2014): Zur Kritik des Ökonomismus in der Erziehung. In: Bruder, K.-J./Bialluch, C./Lemke, B. (Hrsg.): Machtwirkung und Glücksversprechen. Gewalt und Rationalität in Sozialisation und Bildungsprozessen, Gießen, S. 251 – 274
- Bauer, U. (2012a) Sozialisation und Erziehung. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn, S. 22 – 26
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.
- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München, 4. Auflage
- Bernhard, A. (2019a): Aussicht auf Befreiung. Zur konstitutiven Bedeutung pädagogischer Beziehungsverhältnisse in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. In: Stederoth, D./Kovkovic, D./Thole, W. (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie, Wiesbaden, S. 95 - 109
- Bernhard, A. (2019): Sozialisation der Kälte – Über das „frierende Unzu Hause“ und seine Kühlelemente. In: Eble, L./Kunert, S. (Redaktion): Soziale Kälte. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Band 6, Hohengehren, S.19 – 36
- Bernhard, A. (2018a): Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel, S. 132 – 148
- Bernhard, A. (2018) Sozialisationstheorie und Pädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel, S. 302 – 318
- Bernhard, A. (2017): Die menschliche Sozialnatur im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse. Zum Zusammenhang von Sozialität und Emanzipation in Prozessen der

Subjektwerdung. In: Krautz, J. (Hrsg.) Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik, München. S. 155 – 168

Bernhard, A. (2015): Wie man Wissenschaft ruinieren kann – Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, A./Bierbaum, H./Kluge, S./Kunert, S./Rießland, M./Rühle, M. (Hrsg.) Neutralisierung der Pädagogik, Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Heft 1/2015, Hohengehren, S. 13 – 37

Bernhard, A. (2014): Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Pädagogik und Politik, Band 7, Hohengehren

Bernhard, A. (2011a): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 89 - 100

Bernhard, A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Hohengehren

Bernhard, A. (2006): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Hohengehren

Bernhard, A. (2001): Sozialisation als gesellschaftliche Zwangsveranstaltung: Ansätze eines Modells der Subjektwerdung im Kontext Kritischer Theorie. In: Bernhard, A.: Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik, Kiel/Köln, S. 49 – 70

Bialluch, C. (2014): Von der Knute zur Karotte vor den Augen des Esels ... und ihrer gesellschaftlichen Einbettung. In: Bruder, K.-J./Bialluch, C./Lemke, B. (Hrsg.): Machtwirkung und Glücksversprechen. Gewalt und Sozialisation in Bildungsprozessen, Gießen, S. 13 – 35

Bieling, H.-J. (2000): Dynamiken sozialer Spaltung und Ausgrenzung. Gesellschaftstheorien und Zeitdiagnosen, Münster

Bierhoff, B. (2014): Zur Kritik des Ökonomismus in der Erziehung. In: Bruder, K.-J./Bialluch, C./Lemke, B. (Hrsg.): Machtwirkung und Glücksversprechen. Gewalt und Rationalität in Sozialisation und Bildungsprozessen, Gießen, S. 251 – 274

Bode, I./Brose, H.-G (1999): Die neuen Grenzen organisierter Reziprozität. Zum gegenwärtigen Wandel der Solidaritätsmuster in Wirtschafts- und Nonprofit-Organisationen. In: Berliner Journal für Soziologie 9, S. 179 – 196

Bolle, R: (2005): Pädagogikunterricht als allgemein bildendes Schulfach. In: Kuld, L./Bolle, R./Knauth, T. (Hrsg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster/New York, S. 133 – 147

Borst, E. (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung, Hohengehren

Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt a. M.

Bourdieu. P./Boltanski, L. (1981): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Hamburg

Brand, U. (2011): Der Staat als soziales Verhältnis. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 145 – 156

Bremer, H. (2011): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung, Bonn, S. 181 – 204

- Breyvogel, W. (1989): Pädagogische Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zur Vermittlung von Gesellschaft und Subjekttheorie. In: Derselbe (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven, Opladen, S. 11 – 29
- Bruder, K.-J. (2014): Sozialisation mit dem Problem der Integration. In: Bruder, K.-J./Bialluch, C./Lemke, B. (Hrsg.): Machtwirkung und Glücksversprechen. Gewalt und Rationalität in Sozialisation und Bildungsprozessen, Gießen, S. 37 - 72
- Brückner; P. (1982): Psychologie und Geschichte, Berlin/West
- Brückner, P. (1978): Versuch, uns und anderen die Bundesrepublik zu erklären, Berlin
- Bünger, C. (2011): Politische Bildung nach dem „Tod des Subjekts“. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 315 – 325
- Burchardt, M./Krautz, J. (Hrsg.) (2019): Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. Time for Change? Teil II, München
- Butterwegge, C. (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland
- Dahmer, H. (2013): Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke, Münster
- Dewey, J. (1975): The Early Works, 1882 – 1898. Vol. 5: Early Essays 1895 – 1898. Ed. By J. A. Boydston, Carbondale/Ewardsville/London/Amsterdam (zitiert wird der englische Platon-Übersetzer Benjamin Jowett)
- Dörre, K. (2018): Demokratische Klassenpolitik – eine Antwort auf den Rechtspopulismus. In: Butterwegge, C./Hentges, G./Lösch, B. (Hrsg.): Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus, Weinheim/Basel, S. 120 – 141
- Dörre, K. (1987): Risikokapitalismus. Zur Kritik von Ulrich Becks „Weg in eine andere Moderne“, Marburg
- Ecarius, J. (2009); Jugend und Familie, Stuttgart
- Euler, P. (2015): Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In: Gruschka, A./ Nabuco Lastória, L. A. C. (Hrsg.): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien, Opladen/Berlin/Toronto, S. 74 – 91
- Euler, P. (2003) Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2003, S. 413 – 421
- Ewald, F. (1993): Der Vorsorgestaat, Frankfurt/M.
- Funk, R. (2005): Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen, München
- Graefe, S. (2011): Formierte Gefühle – erschöpfte Subjekte: In: Koppetsch, C. (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Transformation moderner Subjektivität, Wiesbaden, S. 139 – 154
- Grammes, T. (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, S. 155 – 165
- Groh-Samberg, O./Hertel, F. R (2015): >Ende der Aufstiegsgesellschaft?> In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 65/10, S. 25 – 32

- Gruschka, A. (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar
- Heindrihof, F. (2019a): Utopisches Denken als Herausforderung und Notwendigkeit für pädagogisches Urteilen im Kontext kritischer Bildung, Vortrag im Rahmen der Tagung der Gesellschaft für Didaktik der Pädagogik, Münster 11. 12. 2019
- Heindrihof, F. (2019): Mündigkeit und Bildung“ als Herausforderung im Pädagogikunterricht. In: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Hohengehren, S. 197 – 236
- Heitger, M. (1972): Pädagogische Führung. In: Derselbe (Hrsg.): Pädagogik, Darmstadt o. J., S. 61 – 92
- Hamann, B. (1981): Sozialisationstheorie auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive, Bad Heilbrunn
- Hirsch, J./Roth, R. (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus, Hamburg
- Holländer, E. (2015): Bildungsaufsteiger. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von Schülern/Schülerinnen aus ressourcenschwachen Milieus, Dissertation, Universität Duisburg-Essen, 20. 08. 2015 (unveröffentlicht)
- Honneth, A.: (1988): Soziologie. Eine Kolumne. In: Merkur 42 (1988), S. 315 – 319
- Hurrelmann, K. (2018): Wie die Sozialisationsforschung Wolfgang Klafki didaktischen und schulorganisatorischen Ansatz erweitern kann. In: Braun, K.-H./Stübing, F./Stübing, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken, Wiesbaden, S. 125 – 140; auch: Pädagogikunterricht Heft 2/3 2018, S. 4 – 9
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 3,1, S. 91 – 103
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Weinheim/Basel, 11. Auflage
- Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, 8. vollständig überarbeitete Auflage
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend (Fettdruck im Titel). Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim u. Basel, 11. vollständig überarbeitete Auflage.
- Heindrihof, F. (2017): Pädagogikunterricht im Spannungsfeld der Pädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften. In: Bubbenzer, K./Rühle, M./Schützenmeister, J. (Hrsg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, Münster/New York, S. 181 – 220
- Klinkisch, E.-M. (2015): Halbbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart, Weinheim/Basel
- Koneffke, G. (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, W./Steffens, G. (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M., S. 29 – 44
- Koppetsch, C. (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte, Frankfurt a. M./New York

- Koppetsch, C. (2011): Einleitung. Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität. In: Dieselbe (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität, Wiesbaden, S. 8 – 20
- Krasmann, S. (2000): Gouvernamentalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M., S.194 – 226
- Kronauer, M. (2014): Autonomie in der Krise. In: PROKLA, 44, Heft 3/2014, S. 431 – 446
- Kunert, S. (2017): „... so sollten wir wenigstens nicht so reden, als dröhnten hinter uns die Arbeiterbataillone“ – Adornos Reflexion zum Theorie-Praxis-Problem und ihr Stellenwert für eine Kritische Pädagogik. In: Rühle, M./Kunert, S./Hellinger, A./Rießland, M. (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik, Hohengehren, S.199 – 213
- Lessenich, S. (2012): Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 49-50/2012, S. 55 - 61
- Lohmann, I./Steffens, G./Dust, M. (2016): Editorial. In: Dust, M./Lohmann, I./Steffens, G. (Hrsg.): Events & Entertainment, Jahrbuch für Pädagogik 2016, Frankfurt/M., S. 9 – 16
- Mensen, U. (2016): Grenzenloses Wachstum – grenzloses Ich? Antworten der Psyche auf die soziale Ökonomisierung. In: Bruder-Bezzel, A./Bruder, K.-J./Münch, K. (Hrsg.): Neoliberale Identitäten. Der Einfluss der Ökonomisierung auf die Psyche, Gießen, S. 49 – 63
- Nachtwey, O. (2017): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne, Berlin, 6. Auflage
- Negt, O. (1999): Globalisierung und das Problem menschlicher Risiken. In: Die Illusion der neuen Freiheit, Loccumer Initiative, Hannover
- Ode, E. (2017): Unterordnung – Begrenzung – Verstrickung. Anlässe und Formen des Widerstands im Pädagogischen und Politischen. In: Burchardt, M./Molzberger, R. (Hrsg.): Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost, Würzburg, S. 65 - 90
- Oeftering, T. (2016): Kritik und Widerstand aus politiktheoretischer Perspektive. In: Reheis, F./Denzler, S./Görtler, M./Waas, J. (Hrsg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 122 – 129
- Ottomeyer, K. (2016): Die Bildung von Identität zwischen Liberalismus und Dschihadismus. In: Bruder-Bezzel, A./Bruder, K.-J./Münch, K. (Hrsg.): Neoliberale Identitäten. Der Einfluss des Ökonomischen auf die Psyche. Gießen, S. 29 – 47
- Ottomeyer, K. (2014a): Glück, Gesundheit, Identität. Psychologie und Psychotherapie zwischen Widerstand und Anpassung. In: Bruder, K.-J./Bialluch, C./Lemke, B. (Hrsg.): Machtwirkung und Glücksversprechen. Gewalt und Rationalität in Sozialisation und Bildungsprozessen, Gießen, S. 441 – 458
- Ottomeyer, K. (2014): Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten und Identität im Kapitalismus und Neoliberalismus (Aktualisierte Ausgabe, 2. Auflage), Münster/Berlin
- Ottomeyer, K. (1991): Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, S. 153 – 186
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne, Berlin, 2. Auflage

Richter, H./Röken, G. (2016): „Reflektiere pädagogische Kompetenz“ oder „pädagogische Bildung“ als Leitziel für den Pädagogikunterricht? Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff an sich und mit seiner Steuerungsfunktion durch den Kernlehrplan Erziehungswissenschaft. In: Pädagogikunterricht, Heft 1/2016, S. 20 – 31 und Heft 2/3 2016, S. 32 – 47

Ritsert, J. (1998): Soziale Klassen, Münster

Ritsert, J. (1987): Braucht die Soziologie noch den Begriff der Klasse? – Über Webers Klassentheorie und neuere Versuche, sie loszuwerden: In: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften, 15. Jg. Heft 1, S. 4 -20

Röken, G. (2020): Demokratie-Lernen im Zeichen begrifflicher Unschärfe – Herausforderung für den Unterricht im Fach Sozialwissenschaften. In: Politisches Lernen, Heft 1/2020, S. 2 – 54 (in Vorbereitung)

Röken, G. (2019): Kritische Bildung. In: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Hohengehren, S. 158 – 196

Röken, G. (2018a): Pädagogische Urteilsbildung – eine vertiefende, differenzierende und mit Orientierungsbeispielen versehene Bestimmung: In Pädagogikunterricht, Heft 4/2018 u. 1/2019

Röken, G. (2018): Pädagogikunterricht in der Concorde-Falle? Oder: Gibt es noch Möglichkeiten die administrativ aufgestellten Fallen für den Pädagogikunterricht und die damit einhergehende Depotenzierung pädagogischer Bildung zu verhindern oder zu überwinden? Wenn ja – wie? In: Schützenmeister, J./Wortmann, E. (Hrsg.): Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur, Münster/New York, S. 101 – 149

Röken, G. (2017a): Pädagogiklehrer\_innen – die Expertinnen und Experten für (pädagogische) Bildung. In: Pädagogikunterricht, Heft 4/2017, S. 10 – 18

Röken, G. (2017): Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Strukturen einer klärenden Ortsbestimmung auf allgemeiner Grundlage. In: Bubbenzer, K./Rühle, M./Schützenmeister, J. (Hrsg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, Münster/New York, S. 143 – 180

Röken, G. (2016): Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft in NRW. Eine erste Bilanz nach fast 10 Jahren seit der Einführung. In: Knöpfel/E./Püttmann, C. (Hrsg.): Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Arbeiten zur Theorie und Praxis pädagogischer Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen, Hohengehren, S. 277 – 302

Röken, G. (2014): Pädagogikunterricht reloaded. In: Bolle, R./Schützenmeister, J. (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Hohengehren, S. 99 – 112

Röken, G. (1977): Relative Autonomie, politische Krise und das Problem der Legitimation – Eine Analyse zentraler gesellschaftstheoretischer Aspekte bei Claus Offe, Münster (unveröffentlicht)

Rosa, H. (2011): Entfremdung in der Spätmoderne. Umriss einer Kritischen Theorie der sozialen Beschleunigung. In: Koppetsch, C. (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Transformation moderner Subjektivität, Wiesbaden, S. 221 – 252

Rühle, M. (2017): Der pädagogische Raum als Erfahrungsraum. Zum emanzipatorischen Potential pädagogischen Handelns. In: Rühle, M./Kunert, S./Hellinger A./Rießland, M. (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik, Hohengehren, S. 223 – 235

- Rühle, M. (2016): Pädagogische Bildung im Zeitalter instrumenteller Vernunft: In: Bolle, R./Halbeis, W. (Hrsg.): *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*, Jena, S. 297 – 308
- Scherr, A. (2011): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Bonn, S., 303 - 314
- Schmiede, R. (2011): Macht Arbeit depressiv? Psychische Erkrankungen im flexiblen Kapitalismus. In: Koppetsch, C. (Hrsg.): *Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Transformation moderner Subjektivität*, Wiesbaden, S. 113 – S. 138
- Sève, L. (2016): *Die Welt ändern – das Leben ändern. Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*, Berlin
- Sennett, R. (1995): *Der flexible Mensch*, Berlin
- Thien, H.-G. (2010): *Die verlorene Klasse. ArbeiterInnen in Deutschland*, Münster
- Verhaeghe, P. (2013): *Und Ich? Identität in einer durchökonomisierten Gesellschaft*, München, 2. Auflage
- Vester, U. (2010): Ulrich Beck und seine zwei Marxismen: Ende oder Wandel der Klassengesellschaft? In: Berger, P. A./Hitzler, R. (Hrsg.): *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“?*, Wiesbaden, S. 29 – 50
- Weiß, E. (2016): Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie. In: Dust, M./Lohmann, I./Steffens, G. (Hrsg.): *Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt/M., S. 19 – 32
- Westphal, M. (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 13/14 2018, S. 12 – 17
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte in der politischen Bildung*, Bonn, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793
- Willemsen, M./Wortmann, E. (2016): *Perspektive Pädagogik, Themenheft: Erziehung und Lebenslauf*, Neubearbeitung, Stuttgart (Neubearbeitung)
- Wortmann, E. (2018): Ein schulinterner Lehrplan aus pädagogischer Perspektive. In: Schützenmeister, J./Wortmann, E. (Hrsg.): *Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur*, Münster/New York, 2018, S. 171 – 205
- Wortmann, E. (1999): *Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht*, Bochum

---

<sup>i</sup> So wird eine Formierung der Zu-Prüfenden betrieben, die als Reform deklariert wird, aber in Wahrheit eine solche verschleiert und konterkariert (vgl. Röken, 2016 und Röken, 2018). Schulisches Lernen in dieser Form wird zur Optimierungsstrategie für Leistungen unter hohem Zeitdruck begriffen und die Schüler\*innen werden dazu veranlasst, dem Unterricht nur noch mechanisch zu folgen. Funktionalität und die Ausrichtung auf Verwendungszusammenhänge (Abitur) stehen im Zentrum, sodass das Engagement der Schüler\*innen allein dem Erwerb von guten Zensuren gilt. Die sich daraus ergebenden Folgen, die in Kauf genommen werden, sind enorm. „Die Norm der Schnelligkeit und Effizienz lässt für die Erfahrung des Anderen keine Zeit und keinen Raum. Institutionalisierte Bildungspraxen befördern dann weniger die für die Ausbildung eines gelingenden Selbstverhältnisses notwendige Erfahrung des Anerkennens der Person, als vielmehr den Konsum kurzfristig verfügbaren Wissens und von Informationen. Dies ist jedoch ein typisches Merkmal halbgebildeter Bedürfnisse und halbgebildeten Bewusstseins...“ (Klinkisch, 2015, S. 202). So wird der Gier nach Punkten all das geopfert, was einen Pädagogikunterricht ausmacht. Dass es möglich und vor allem wünschenswert ist, wenn Fachlehrer\*innen dagegen schon in ihrem Unterricht anders verfahren und Kontrapulse setzen und weitergehende Anforderungen einfordern, wird dabei nicht vergessen, muss

aber leider wohl eher als ephemere Erscheinung angesehen werden, solange in den Steuerungsparametern der Schuladministration nicht für eine nachhaltige Veränderung und damit Verbesserung gesorgt wird.

<sup>ii</sup> Zwar ist in der politischen Bildung eine Debatte entbrannt, ob der Beutelsbacher Konsens noch zeitgemäß ist, ob er noch gebraucht wird, ob er blinde Flecken im Hinblick auf spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse enthält, ob er sich Erweiterungen, Nuancierungen, Radikalisierungen und neuen Formen subtiler Überwältigung stellen muss (vgl. Widmaier/Zorn, 2016), aber das kann in keiner Weise heißen, dass man dahinter zurückfallen sollte, wie es in der Beschäftigung im Fach Erziehungswissenschaft als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes mit dem MpR den Anschein hat, weil der Diskurs darüber schlicht ausgeblendet wird, ja, überhaupt nicht vorkommt, weil unterschiedliche Standpunkte dazu nicht aufgegriffen werden. Die Möglichkeiten eines produktiven Dissenses sind gar nicht gegeben.

<sup>iii</sup> Unter Polizität versteht Carsten Bünger (Bünger, 2013, S. 219), dass Bildungsprozesse „in die Ordnung des Sozialen“ (ebd.) verwickelt sind, die u. a. „hegemonialen Schließungsprozessen“ (ebd., S. 216) unterliegen. Ein auf Mündigkeit ausgerichteter Bildungsprozess muss daher sich dem Anspruch der „Entunterwerfung“ (ebd., S. 217) stellen. Verkürzt ausgedrückt, wird damit die Eingebundenheit des Bildungsprozesses in spezifische Macht- und Herrschaftsstrukturen zum Ausdruck gebracht.

<sup>iv</sup> Das Fehlen einer bildungstheoretischen Perspektive wird hier evident, weil die Dialektik von Entwicklungsaufgaben zwischen Gestaltungs-, Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Einbindung in gesellschaftliche Reproduktions- und Herrschaftsprozesse nicht angemessen erfasst wird, da sozialisatorische Betrachtungen den verallgemeinerten Durchschnitt von Normalverläufen zur Norm erhebt. Die bildungstheoretische Offenheit zu haltender Differenz von Normativität und Norm wird verwischt.

<sup>v</sup> Im Interaktionsverhältnis dominiert bei Hurrelmann die Subjektivität im Sinne der Denkfigur eines autonomen Subjekts. Subjektivität ist aber „nur als soziale Subjektivität sinnvoll zudenken (...), als Fähigkeit zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung von Individuen, die gesellschaftlichen (ökonomischen, politischen, kulturellen, rechtlichen) Zwängen und Einflüssen unterliegen und die ihre Subjektivität nur in sozialen Beziehungen entwickeln können“ (Scherr, 2011, S. 305). Problematisierungen durch subjektkritische Ansätze, die von einer „Dezentrierung“ in der Subjektentwicklung ausgehen oder sich mit Kolonisierungen von Personen beschäftigen, werden erst gar nicht berücksichtigt (vgl. Bünger, 2011, S. 319), weil Subjekte als unteilbare Einheiten verstanden werden.

<sup>vi</sup> Mit Formanalyse ist das Bemühen gemeint, die grundlegenden Strukturen des Kapitalismus in ihrer logischen Form mittels eines kategorialen Gefüges zu erschließen. Diese Analyse der logischen Abfolge der Kategorien ist von der historischen Genesis des Kapitalismus zu unterscheiden. Die Formanalyse ermöglicht die immanente Logik der Besonderheit der bürgerlichen Gesellschaft in ihrer historisch-spezifischen Formation zu verstehen. Dabei werden die Kategorien mit konkreten gesellschaftlichen Erscheinungen vermittelt. Bezogen auf den Sozialisationsprozess wird es damit möglich, Sozialisation über die besonderen und konkreten Arbeits- und Lebensverhältnisse zu bestimmen und die strukturellen Restriktionen für eine mündige Bewältigung dieser gesellschaftlich verursachten Hindernisse auszumachen und ihnen gegenüber eine transformierende Perspektive einzunehmen.

<sup>vii</sup> Postfordismus bezeichnet in den westlichen Industrienationen eine Wirtschafts- und Gesellschaftsform, die ab den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts den Fordismus ablöst. Siehe: Hirsch, J./Roth, R. (1986).

<sup>viii</sup> Ullrich Bauer verweist zu Recht darauf, dass die Vorstellung, dass jeder Mensch >seines Glückes Schmied< sei, unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive eines Besseren belehrt werde. „Nur wenn ganz bestimmte soziale und kulturelle Bedingungen und ein spezifisches Setting gegeben sind, kann der Mensch tatsächlich >seines Glückes Schmied< sein“ (Hurrelmann/Bauer, 2015, S. 215)

<sup>ix</sup> Der Begriff der „Ressource“ ist ein verdinglichter, weil er im Kern funktionalistisch gedacht ist und qua Definition subjektives Vermögen immer schon umfasst.

<sup>x</sup> Manuel Rühle versteht den „pädagogischen Raum“ als ein „bewusst zu gestaltendes Beziehungsverhältnis“ (Rühle, 2017, S. 223), „das in der Lage ist, bildungswirksame Erfahrungsprozesse freizusetzen“ (ebd.).