

Andreas Kegel*

Demokratiedidaktische Diskursreflexivität. Der Versuch einer ersten Gegenstandsbestimmung

* andreas.kegel@kkg.hamburg.de, Kurt-Körper-Gymnasium Hamburg

eingereicht am: 06.05.2022, akzeptiert am: 24.06.2022

Gesellschaft ist durch neue Subjektivierungsformen im Wandel begriffen. Die erzeugte Optionsvielfalt und Widersprüchlichkeit fordern das Subjekt heraus. Es könnte mithilfe einer demokratiedidaktischen Diskursreflexivität Orientierung erhalten, die durch eine Verknüpfung der Begriffe ‚Diskurs‘ und ‚Reflexivität‘ bestimmt werden soll. Dadurch soll das Subjekt zunehmend fähig sein, die Wirkung des Diskurses auf sich und seine Möglichkeit, den Diskurs mitzugestalten, besser verstehen zu können.

Keywords: Demokratiedidaktik, Diskurs, Reflexivität, Subjekt, Mündigkeit

Democracy didactical discourse reflexivity. The attempt of a first definition

Society is changing because of new forms of subjectification. Options and inconsistency challenge the subject. It needs orientation provided by a discourse reflexivity. The attempt is to define discourse reflexivity by connecting the terms ‘discourse’ and ‘reflexivity’. Hence, the subject should be able to better understand the impact of the discourse on himself/herself and his/her influence on changing discourses.

Keywords: democracy didactics, discourse, reflexivity, subject, maturity

1 Diskursreflexivität als Aufgabe einer Demokratiedidaktik

Gesellschaftswandel vollzieht sich durch neue Subjektivierungsformen wie Digitalisierung, flexiblere Arbeitswelten, veränderte Geschlechter- und Familienverhältnisse und Migration wie auch durch ökonomische, ökologische und gesundheitliche Umbrüche (vgl. Negt 2018: 22 f.; Lange & Fischer 2016: 112; Budde 2019: 183 f.). Für diese Transformationsprozesse lassen sich im Alltag vielseitige Beispiele finden, die auch in den Lehrplänen für den GW-Unterricht eingeflossen sind (vgl. Lehrplankommission GW 2021): Soziale Medien verdichten globale Kommunikationswege, beschleunigen den Informationsaustausch, erleichtern Filterblasen sowie Fake News und täuschen zuweilen eine schöne Scheinwelt vor; Globalisierung und Digitalisierung sorgen für eine fluider werdende Grenze zwischen Arbeits- und Privatleben; neue Geschlechterverhältnisse brechen un-

ter anderem traditionelle Familienverhältnisse auf und ermöglichen vielseitige Familien- und Lebensformen. Diese gesellschaftlichen Transformationen sind demokratisch auszuhandeln und sind zentrale Themen der GW-Didaktik (vgl. Budke 2016: 15 f.; Lehrplankommission 2021; Pichler et al. 2021: 22 ff.); gleichzeitig verursachen sie veränderte Diskurse.

Weil Diskurse – sehr grob gesagt – „Prozesse der sprachlichen Erzeugung von Realität“ (Ullrich 2008: 22) darstellen, sorgen neue Subjektivierungsformen für Neudeutungen sozialer Wirklichkeiten. Diese Aushandlungsprozesse ermöglichen, bisherige gesellschaftliche Positionierungen eines Subjekts aufzubrechen und neu auszutarieren: Butler (2012: 17) verweist exemplarisch auf Emanzipationsbewegungen wie Transgender, Feminismus, LGBTQ-Bewegung und der Ehe für alle als Belege eines veränderten Diskurses über Geschlechterverhältnisse. Sie beschreibt den Versuch spanischsprachiger Einwander*innen, die US-Nationalhymne auf Spanisch zu singen, um so

Aufmerksamkeit auf die faktische, aber unausgesprochene Präsenz der spanischen Kultur in Kalifornien zu lenken (vgl. Butler 2012: 23). Ähnliches gilt für die geschlechtergerechte Änderung der Hymne Österreichs. Dieser seit den 1970ern schwelende Konflikt ist trotz des Parlamentsbeschlusses von 2011 („Heimat großer Töchter und Söhne“) nicht entschieden: Gegner*innen wollen Tradition und Geschichte; Befürworter*innen kämpfen für die Gleichstellung in einem Symbol der nationalen Identität (vgl. Ruth et al. 2020: 183 ff., 242 ff.). Solche Veränderungen laufen zuweilen konfliktreich ab, weil sie gesellschaftliche Diskurse verändern und tradierte Institutionen und Lebensweisen hinterfragen; letztlich stehen Diskurse „mit gesellschaftlichen Institutionen und Lebensweisen in einer Wechselbeziehung. Diskurse als soziale Praktiken produzieren Wahrheiten, machtvolle Wahrheiten, da sie auf einem System von Ein- und Ausschließungen basieren“ (Tuider 2007). Dieses System verändert sich, wenn sich Normen ändern; erst dadurch sind Transformationsprozesse möglich: „When and if subversion or resistance becomes possible, it does so not because I am a sovereign subject, but because a certain historical convergence of norms at the site of my embodied personhood opens up possibilities for action“ (Butler 2012: 27). Wenn sich historische Möglichkeiten anbieten, kann das Subjekt zum Beispiel geschlechtsbezogene Inszenierungen ändern, wodurch sich performative Erwartungen der Gesellschaft an das Geschlecht und damit auch den gemeinsamen Referenzrahmen verändern.

Der Veränderungsprozess des Referenzrahmens läuft zuweilen konfliktreich ab, muss er doch erst neu ausgehandelt werden. Wenn die Transformation zwischenmenschlichen Zusammenlebens vielfältigere Lebensformen ermöglicht, setzt er tradierte und bisherige hegemoniale Vorstellungen unter Druck und erzeugt gesellschaftliche Widerstände: Das Subjekt erhält Optionsvielfalt hinsichtlich der Lebensgestaltung und kann individuelle Lebensentwürfe einfacher entwickeln und verfolgen; gleichzeitig handelt das Subjekt in größeren Unsicherheiten oder – wie es Negt (2018: 23) formuliert – in einer krisenhaften Gesellschaft, weil „alte Bindungen, Haltungen, Werte und Normen nicht mehr unhinterfragt gelten und neue noch nicht ausgehandelt wurden, um entstehende Leerstellen zu füllen und für Stabilität und Orientierung sorgen zu können“ (Negt 2018: 23; vgl. Scheer 2008: 138). Die dadurch ausgelösten „kulturellen Suchbewegungen“ (Negt 2018: 23) zeichnen sich durch pluralisierte Normen aus, die einen gemeinsamen Referenzrahmen erschweren (vgl. Heinrich 2009: 28 ff.); eben dieser könnte sich in sogenannten hegemonialen Diskursen zeigen, durch denen sich Subjektpositionen temporär durchsetzen und dem Subjekt Sicherheit in der Identitätsbildung gibt.

Fehlt dies, ist das Subjekt herausgefordert. Es bräuchte pädagogische Orientierung, um auch konfliktreiche Transformationsprozesse demokratisch gestalten zu können.

Pädagogische Orientierung könnte eine Demokratiedidaktik leisten. Als Bildungswissenschaft fragt die Demokratiedidaktik nach „Erfahrungen, Handlungsoptionen und Lernprozessen, die Bürgerinnen und Bürger vollziehen oder vollziehen können, um Mündigkeit, politische Teilhabe und zivilgesellschaftliche Verantwortung unter sich ändernden Bedingungen zu erhalten bzw. zu gewinnen“ (Lange & Fischer 2016: 113). Sie zentriert das Bürgerbewusstsein von Lernenden. Es „bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen“ (Lange 2008: 433). Hierdurch kann die Demokratiedidaktik Subjekte befähigen, die eigene Rolle und die Rolle ihrer Mitmenschen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen kritisch zu hinterfragen; entsprechend untersucht sie empirisch und normativ subjektbezogene Vorstellungen und Handlungen im Kontext gesellschaftlicher Diskurse, um daraus Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln (vgl. Lange & Fischer 2016: 113 f.) und Inklusions- und Exklusionsmechanismen hinterfragbar zu machen (vgl. Kleinschmidt & Lange 2016: 16 f.). Die Relevanz von Subjektvorstellungen und Diskursen ergibt sich daraus, dass Deutungen sozialer Wirklichkeiten das Subjekt konstituieren, aber auch durch Subjektvorstellungen geformt werden. ‚Subjektbildung‘ im Sinne eines sozialisatorischen Aneignungsprozesses von Wissen, Handlungs- und Deutungsmuster entsteht als „sozial voraussetzungsvolle Eigenleistung“ (Scheer 2008: 140). Das Subjekt bekräftigt seine Identität im Bürgerbewusstsein durch vorhandene Deutungen sozialer Wirklichkeit in Gestalt gesellschaftlicher Diskurse und leistet seine Identitätsbildung auch eigenständig. Das Subjekt kann die im Diskurs permanent neu ausgehandelten und auszuhandelnden Positionierungen – sei es auf sich selbst oder auf andere bezogenen – kritisch hinterfragen; nicht ohne Grund schreibt die Lehrplankommission GW (2021: 5): „Ziel des GW-Unterrichts ist die Förderung und Entfaltung des mündigen und reflektierten jungen Menschen, der im Wirkungsgefüge „Gesellschaft-Wirtschaft-Politik-Umwelt“ handlungsfähig ist.“

Mündigkeit ermöglicht dem Subjekt diskursförmige Positionierungen für sich als bildend wahrzunehmen und sie zu beeinflussen. „Subjekte erzeugen sich nicht in Akten selbstsetzender Bestimmung unabhängig von sozialen Kontexten, sondern sie werden

in den unzähligen, subtilen Akten diskursiver Zuweisungen, Positionierungen und Einschreibungen in den jeweiligen Praxen konstituiert, wenn auch nicht determiniert“ (Höhne 2003: 101; vgl. Butler 1997: 31 ff.). Das Subjekt kann die Konstituierung des Bürgerbewusstseins *auch* für sich selbst vornehmen. Es kann tradierte Vorstellungen hinterfragen und die im Diskurs stattfindende Subjektkonstitution – wie zum Beispiel geschlechts- und migrationsbezogen – verändern, sofern sich historische Möglichkeitsräume für Veränderungen ergeben. Es entstehen neue Subjektivierungsformen, die zuweilen eine krisenhafte, weil unsichere Gesellschaft erzeugen: Indem Subjekte tradierte Vorstellungen hinterfragen, werden hegemoniale Diskurse und damit einhergehende Subjektkonstitution herausgefordert; zuweilen entstehen diskursive Leerstellen, weil neue Möglichkeiten einen neuen Referenzrahmen bedürfen. Wenn Transformationsprozesse mehr Optionsvielfalt und Unsicherheiten erzeugen, sollte eine Demokratiedidaktik eine Diskursreflexivität entwickeln, um das Subjekt zu befähigen, Transformationsprozesse demokratisch zu gestalten: Was könnte eine demokratiedidaktische Diskursreflexivität sein?

Der Versuch einer solchen Gegenstandsbestimmung soll in vier Schritten erfolgen: Der erste Schritt definiert den Begriff ‚Diskurs‘. Der zweite Schritt setzt sich mit ‚Reflexivität‘ auseinander. Der dritte Schritt verknüpft ‚Diskurs‘ und ‚Reflexivität‘ miteinander. Der vierte Schritt verortet die Diskursreflexivität in der Demokratie- und GW-Didaktik.

2 Der Diskurs: Anrufung, Performativität, Macht und Hegemonie

Diskurse finden im zwischenmenschlichen Zusammenleben zahlreich statt. Sie durchdringen jegliche Gesellschaftsbereiche, ob beispielsweise in Medien, Familien, der Arbeitswelt oder auch in Schule, weil sie machtvolle Positionierungen produzieren und Subjekte konstituieren. Was meint der Begriff ‚Diskurs‘?

Althusser (1977) beschäftigt sich mit der Frage, wie sich das Subjekt konstituiert und entwickelt den Anrufungsakt. Sein Anrufungsakt erklärt, wie sich Identitätsbildung stabilisiert und reproduziert. Akte der Anrufungen erfolgen durch alltägliche Ansprachen, sei es beispielsweise der*die Polizist*in, der*die auf der Straße ein*e Bürger*in anspricht (vgl. Althusser 1977: 142 f.). Durch die Reaktion nimmt der*die Bürger*in diese Anrufung für sich an; dasselbe gilt, wenn das Individuum als sexuelles Subjekt (Mädchen/Junge) angerufen wird: Das Individuum wird durch die Anrufung zum Subjekt und erhält seinen Platz; selbst wenn es noch nicht geboren wurde, weil

es beispielsweise während der Schwangerschaft als Mädchen oder Junge von den Eltern angesprochen wird und einen geschlechtsbezogenen Namen erhält (vgl. Althusser 1977: 144). Dies hat für Butler (1997: 28 ff., 2001: 23 ff.) weitreichende Folgen: Indem das Kind als Mädchen ausgerufen und wiederholend als solches angerufen wird, erhält es einen sozialen Raum, in welchem sie gesellschaftlich affimierte Handlungsrituale ausbildet, aber auch davon abweichende entwickeln kann; entsprechend spricht Butler (2001: 101 ff.) vom Gewissen. Dagegen sieht Althusser (1977) Anrufungen ideologisch; die Ideologie konstituiert das Subjekt. Mit dem Begriff ‚Ideologie‘ meint Althusser (1977: 133; Herv. i. O.) „eine »Vorstellung« des imaginären Verhältnisses der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“. Diese Vorstellung schreibt sich in das Subjekt hinein und wird vom Subjekt freiwillig aufgenommen: Ideologische Konzepte wie das Geschlecht oder der Glaube bestimmen das Handeln des Subjekts, weil das Individuum ideologische Konzepte als „richtig“ und „gut“ annimmt; das tut es, weil es sich im Alltag mit anderen Subjekten als plausibel erweist. Das Subjekt ist überzeugt, dass es „»seinen Ideen entsprechend *handeln*« muß, also seine eigenen Ideen als freies Subjekt in die Handlungen seiner materiellen Praxis übertragen muß. Tut es dies nicht, so ist das »nicht gut«“ (Althusser 1977: 138; Herv. i. O.). Die Ideologie hat die Funktion, dem Subjekt reale Existenzbedingungen besser verständlich zu machen, Handlungsmuster auszubilden sowie strukturelle Positionierungen und Zuschreibungen zu entwickeln, um seine Identität zu stabilisieren. Diesen Zusammenhang nennt Althusser (1977: 142) den Anrufungsakt, wonach „die Ideologie in einer Weise »handelt« oder »funktioniert«, daß sie durch einen ganz bestimmten Vorgang, den *wir Anrufung* (Interpellation) nennen, aus der Masse der Individuen Subjekte »rekrutiert« (sie rekrutiert sie alle) oder diese Individuen in Subjekte »transformiert« (sie transformiert sie alle)“ (Althusser 1977: 142). Der Anrufungsakt kann aber auch ignoriert, anders verstanden und/oder missachtet werden; entspricht merkt Butler (2001: 91; vgl. Butler 1998: 25 ff.) an: „Mißachtet man diesen Versuch der Hervorbringung, dann gelingt diese Hervorbringung nicht. Der Angerufene kann den Ruf beispielsweise überhören, er kann ihn mißverstehen oder sich in eine andere Richtung wenden, auf einen anderen Namen reagieren, darauf beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein.“ Dieser Ungehorsam kann zur Ablehnung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse führen und diese aufsprengen und neu formulieren (vgl. Butler 1997: 173 f.). Der Anrufungsakt kann also variierende Normen ermöglichen *und* strukturell auf die Subjektkonstitution wirken.

Der Anrufungsakt verstetigt das Subjekt. Der Diskurs selbst ruft das Subjekt ideologisch sowie wiederholend an und schafft Identität. Der Anrufungsakt konstituiert das Subjekt, weil „durch Zuweisung und Positionierung im Diskurs identifikatorische Wiedererkennungseffekte erzielt werden, welche das Subjekt in seiner Identität bekräftigen bzw. konstituieren“ (Höhne 2003: 98). Indem sich das Subjekt in den ideologisch geprägten Diskursen mit anderen Subjekten wiederfindet, ist es sich seiner Identität sicher und bewusst: Weil es als Subjekt angerufen und als Subjekt unterworfen wird, kommt es zwischen den Subjekten zu einer wechselseitigen Wiedererkennung und zu einer Selbstvergewisserung (vgl. Althusser 1977: 147f.). Das Subjekt kann sich seiner Rolle im zwischenmenschlichen Zusammenleben sicher sein. Es nimmt über den Anrufungsakt an, es sei seine Entscheidung. Diesen Vorgang konkretisiert Jäckle (2011: 40; vgl. Wiede 2020): „Geschlechtliche Anrufungen werden in Anlehnung an Althusser in ihrem ideologischen Gehalt nicht erkannt, sondern werden auf individuelle Entscheidungen zurückgeführt, deren scheinbare Ursprünge im Individuum also selbst verortet werden.“ Indem das Subjekt den Anrufungsakt für sich annimmt, findet auch eine Reproduktion des Anrufungsakts statt und findet Widerhall in Diskursen.

Diese Identitätsbildung durch Anrufungsakte lassen sich als performativer Akt näher beschreiben. Austin (1979: 29f.) leitet den Begriff ‚performative Äußerung‘ von *to perform* (Englisch für: ‚vollziehen‘) ab und meint damit, „dass jemand, der eine solche Äußerung tut, eine Handlung vollzieht“ (Austin 1979: 30). Dieser wiederholende, sprachlich artikulierte Handlungsvollzug wirkt identitätsstiftend: Indem man über „Etwas“ und „Jemand“ in sozialen Zusammenhängen wiederholend spricht, vollzieht das Subjekt die Handlungen und nimmt es – wie beim Anrufungsakt – in sich als normativen Bestandteil der eigenen Identität auf. Performativität „ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konvention, deren Wiederholung sie ist“ (Butler 1997: 36). Normen durchziehen einen Diskurs und werden durch das Sprechen und den Handlungen vom Subjekt unbewusst angenommen. Diesen Prozess verdeutlicht Butler (1997) am Beispiel des biologischen Geschlechts und des Körpers: Die im Diskurs reproduzierenden Normen materialisieren sich im Körper, sodass eine bestimmte Inszenierung der Geschlechtsidentität erwartet und vom Subjekt auch umgesetzt wird (vgl. Butler 1997: 32ff.). Die Umsetzung dieser Inszenierung vollzieht das Subjekt, um Teil der Gesellschaft zu sein. Performativität wirkt regulierend, weil es verstanden wird „als jene ständig wiederholende

Macht des Diskurses, diejenigen Phänomene hervorzubringen, welche sie reguliert und restringiert“ (Butler 1997: 22). Wer sich diesen performativen Akten widersetzt, wird sanktioniert; entsprechend schlussfolgert Wiede (2020): „Das biologische Geschlecht ist einer dieser regulierenden, machtproduzierenden Normen, die einen Körper signifikant auszeichnen und kulturell lebensfähig machen.“ Nichtsdestotrotz kann das Subjekt bestehende Normen über subversive Wiederholungen variieren.

Für die Normenvariation sind zwei Dinge entscheidend: Durch die Ausrufung wie zum Beispiel „Es ist ein Mädchen“ kann das Subjekt erst entstehen; für Butler (2001: 15f.) erhält das Individuum über die Subjektwerdung Verständlichkeit und wird zu einem existierenden, handlungsfähigen Subjekt. Das Subjekt als eigenständige Kategorie verliert seine Handlungsfähigkeit über die Unterordnung und erhält sie zugleich. Es verliert seine Handlungsfähigkeit, weil es durch Performativität „als die ständig wiederholende und zitierende Praxis“ (Butler 1997: 22; vgl. ebd.: 137ff.) gesellschaftliche Normen übernimmt; gleichzeitig erhält das Subjekt aber auch Handlungsfähigkeit, weil es wiederholende und immer wieder zitierende Normen nicht vollständig übernehmen kann. Es widersteht der Macht, wodurch es *auch* zu einem „Scheitern der diskursiven Performativität“ (Butler 1997: 260) kommt. Unterordnung der Macht und subversiver Widerstand gegen die Macht ist entscheidend, denn „diese Ambivalenz bildet das Band der Handlungsfähigkeit“ (Butler 2001: 18; vgl. Butler 1998: 25ff.). Hierdurch kommt es zu einer Variation der Normen, weil das Subjekt nicht fixiert und mit einem konstitutiven Außen konfrontiert ist (vgl. Butler 1997: 259f.). Das Subjekt

„wird zum Anlaß weiterer Schöpfungen. Ich würde in der Tat noch hinzufügen, daß ein Subjekt nur durch eine Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst als Subjekt Subjekt bleibt, und diese Abhängigkeit des Subjekts und seiner Kohärenz von der Wiederholung macht vielleicht genau die Inkohärenz des Subjekts aus, seine Unvollständigkeit. Diese Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann“ (Butler 2001: 95; vgl. Butler 1997: 300ff.).

Einerseits kann das Subjekt in ein „Projekt der Selbstdefinition“ (Butler 1998: 230) eingehen. *Andererseits* wirkt der Diskurs wie ein regulatives System, das ein- und ausschließt. Es wirkt machtvoll bzw. normierend (vgl. Butler 1997: 34f.; Höhne 2003:

147 f.): Das Subjekt übernimmt Normen, aber: Weil es die Normen nicht vollständig und nicht in derselben Zitation übernehmen kann, entsteht seine Handlungsfähigkeit. Es kann sich die „*Schwäche in der Norm*“ (Butler 1997: 326; Herv. i. O.) für die Normvariation zunutze machen. Ein gutes Beispiel ist ‚queerness‘, hat sich doch dieser Begriff von der „Erniedrigung“ (Butler 1997: 307), „Verwerflichkeiten“ (ebd.) und „lähmenden Beleidigung“ (ebd.) zu einem „Sinnbild und Vehikel der Normalisierung“ (ebd.) gewandelt und „die Verwerflichkeit der Homosexualität als Aufsässigkeit und Legitimität“ (ebd.: 47) resignifiziert. Indem das Subjekt durch wiederholte Anrufungen konstituiert wird, kann es gleichsam „Strategien der subversiven Wiederholung“ (Butler 1991: 216) entwickeln, um „zu widersprechen“ (ebd.). In dieser Hinsicht konstituiert Sprache das Subjekt „teilweise durch die Verwerfung, eine Art inoffizielle Zensur oder ursprünglicher Einschränkung des Sprechens, die zugleich die Möglichkeit der Handlungsmacht im Sprechen konstituiert. Denn die Form des Sprechens, die sich an der Grenze zum Unsagbaren halten, versprechen, die schwankenden Grenzen der Legitimität im Sprechen zu offenbaren“ (Butler 1998: 64 f.). Dem Subjekt kann „die Erschließung des Verworfenen und das Sagen des Unsagbaren“ (Butler 1998: 65) gelingen. Die Verschiebung zwischen dem Sagbarem und Unsagbarem hängt von Machtverhältnissen ab.

Insbesondere Foucault fasst den ‚Diskurs‘ machttheoretisch: Demnach ist ein Diskurs eine über Sprache erzeugte Realität (vgl. Ullrich 2008: 22), abhängig davon, welche Realitätsperspektive sich (historisch) durchgesetzt hat; in diesem Sinne kann es nur einen relativen Wahrheitsanspruch geben. Foucault (1981: 74) versteht Diskurse „als Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“. In einem anderen Zusammenhang spricht Foucault (1981: 156) von einer „Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“. Ob nun systematische Praktiken oder Formationssysteme: Beide Begriffe verweisen darauf, dass Diskurse strukturiert sind und strukturierend als auch regelgeleitet funktionieren (vgl. Ullrich 2008: 22). Diesbezüglich sind Diskurse historisch geronnen, insofern sie Wissensbestände darstellen, die sich auf das Bekannte beziehen. Sie treten folglich „in der konkreten Gestalt einer Vielzahl von historisch-sozial situierten Äußerungen material in Erscheinung [...]“. Die Aussagen und die entsprechende Aussagepraxis bilden einen Diskurs, wenn sie nach ein- und demselben „Formationsprinzip“ gebildet werden“ (Keller 2008: 74). Das Formationsprinzip beschreibt, welches Wissen zur Verfügung steht und auf welche Art und Weise es interpretiert wird: Bestimmte diskursive Praktiken

setzen sich durch und verdrängen andere. Das heißt, wahr ist, was zu einem bestimmten Zeitpunkt – auch historisch geronnen – als wahr angenommen wird (vgl. Ullrich 2008: 22). Prägnanter formuliert Parr (2008: 234): „Diskurse folgen innerhalb bestimmter historischer Schnitte einem für sie spezifischen und sie von anderen unterscheidenden synchronen Set von Regularitäten, das bestimmt wie und was gedacht, geschrieben, gesprochen und gehandelt werden kann, was als wahr und als falsch gilt.“

Veränderte Interpretationen der Realität bzw. Wahrheit lassen sich mithilfe des ‚Dispositiv‘ näher erläutern. Mithilfe des ‚Dispositivs‘ verdeutlicht Foucault (2003: 392 f.), dass heterogene Elemente wie beispielsweise Institutionen, Gesetze, Aussagen, Lehrsätze aufeinander wirken und ihre Verbindungen untereinander konfliktreich ablaufen, weil es immer wieder zu Veränderungen und Positionswechsel kommen. Diese Veränderungen treten dadurch auf, dass das Gesagte und Ungesagte auf Notstände reagieren. In diesem Zusammenhang verweist Ullrich (2008: 22) auf eine „Macht-Wissens-Formation“; entsprechend schlussfolgert er: „Zum Begriff des Diskurses gehört nicht nur all das Gesagte und Geschriebene, sondern auch das, was zu sagen und zu schreiben nicht erwünscht und erlaubt ist, sowie auch all das durch Nichtthematisierung überhaupt Undenk- und Unsagbare“ (Ullrich 2008: 22; vgl. Parr 2008: 235). Was aber gesagt und geschrieben wird und was das Undenk- und Unsagbare ist, entscheidet sich dadurch, was im Diskurs (re-)produziert bzw. nicht (re-)produziert wird bzw. – mit Blick auf oben – welche Normen von Subjekten (nicht) übernommen bzw. subversiv widersprochen werden.

Wie konfliktreich Diskurse sind, zeigt Foucault (1975) exemplarisch am Mordfall ‚Pierre Rivière‘. Dabei ging es um die Frage, inwiefern Pierre Rivière schuldig war und welches Strafmaß er zu erwarten hat. In seiner Analyse geht Foucault auf die Aussagen des Friedensrichters, Staatsanwalts, Schwurgerichtspräsidenten, Justizminister, Landarzt, Esquirol, Dorfbewohner, Bürgermeister, Pfarrer und Mörder ein. Obgleich sich alle auf dasselbe Ereignis beziehen, bleiben sie in ihren Äußerungen heterogen. Sie vollziehen „einen sonderbaren Kampf [...], eine Auseinandersetzung, einen Kräftevergleich, ein Gefecht um Worte und mittels Worten; und von einem Gefecht zu reden genügt noch nicht: es werden gleichzeitig mehrere sich überlagernde Schlachten geschlagen“ (Foucault 1975: 10). In diesem Kampf entscheidet sich die „richtige“ Deutung eines Ereignisses: Indem unterschiedliche gesellschaftliche Elemente wie zum Beispiel Institutionen, Lehrsätze, Gesetze, etc. (nicht-) diskursiv aufeinander wirken, entstehen machtvolle Deutungskämpfe.

„Heute ist es aber an der Zeit, diese Diskursphänomene nicht mehr nur unter sprachlichem Aspekt zu betrachten, sondern – ich lasse mich hier von anglo-amerikanischen Forschungen anregen – als Spiele, als *games*, als strategische Spiele aus Handlungen und Reaktionen, Fragen und Antworten, Beherrschungsversuchen und Ausweichmanövern, das heißt als Kampf. Der Diskurs ist jenes regelmäßige Ensemble, das auf einer Ebene aus sprachlichen Phänomenen und auf einer anderen aus Polemik und Strategien besteht“ (Foucault 2002: 671).

Dieses Spiel findet nicht nur in kleineren gesellschaftlichen Deutungskämpfen wie bei Pierre Rivière statt, sondern auch gesellschaftliche Realitätsdeutungen sind von historisch geronnenen Kämpfen geprägt. Diese Kämpfe entscheiden über die Diskursformation und die Subjektconstitution. Diesbezüglich ist der Begriff ‚Genealogie‘ wesentlich: Wissen ist das Ergebnis vergangener Deutungskämpfe, die gegenwärtige Deutungskämpfe prägen; wenn sich hegemoniale Deutungen im Diskurs durchsetzen, sollte auch das untersucht werden, was sich nicht durchgesetzt hat. Foucault (1992: 37) geht es um eine „Einsichtigmachung“. Bei der Genealogie handelt es „sich darum, die Erscheinungsbedingungen einer Singularität in vielfältigen bestimmenden Elementen ausfindig zu machen und sie nicht als deren Produkt, sondern als deren Effekt erscheinen zu lassen“ (Foucault 1992: 37). Konkreter ist Vogl (2008: 258), wonach die Genealogie „das taktische Wissen für die aktuellen Kämpfe bereit(stellt); zudem hat sie Anteil an einer Universalgeschichte der Kontingenz und kulminiert mit der Lockerung von Aspektbefangenheit schließlich in der »philosophischen Übung« hypothetischer Freiheit“ (Vogl 2008: 258; Herv. i. O.). Diskurswissen ist historisch geronnen und geprägt von einem Kampf um Deutungshoheit; letztlich, weil Subjekte diskursive Normen nicht vollständig übernehmen und Normen über ihren subversiven Ungehorsam variieren können. Deutungshoheit führt zu hegemonialen Diskursen, die die Realitätsdeutung und die Identitätsbildung temporär fixieren. Deutungskämpfe können hegemoniale Diskurse verschieben.

Auf hegemoniale Diskurse beziehen sich Laclau und Mouffe (2001). Sie gehen zunächst davon aus, dass sich Identitäten durch Diskurse bilden. Gesellschaftliche Diskurse geben einem Individuum eine Subjektpositionen, wodurch „der Einzelne sich zu definieren und zu modellieren hat, um ein normales, kompetentes Subjekt zu werden. Das Subjekt ist kein Stifter des Diskurses, es ist ein historisch-spezifisches Produkt der ‚Subjektivation‘ durch den Diskurs“

(Reckwitz 2006: 341; vgl. Laclau & Mouffe 2001: 114f.). Subjektpositionen erhält ein Individuum durch gesellschaftliche Diskurse, die durch Artikulation entstehen: “[W]e will call *articulation* any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice. The structured totality resulting from the articulatory practice, we will call *discourse*” (Laclau & Mouffe 2001: 105; Herv. i. O.). Den Zusammenhang von Diskurs – Artikulation – Subjektpositionen lässt sich am Beispiel von Mann und Frau verdeutlichen, bei der der Mann aufgrund historisch geronnener Diskurse eine privilegiertere Position gegenüber der Frau erhalten hat (vgl. Laclau & Mouffe 2001: 116f.). In den Diskursen entstehen sogenannte Knotenpunkte bzw. *nodal points*, um die herum sich Signifikante bilden. Dadurch kann sich ein Knotenpunkt als Hegemon etablieren: “Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, nodal points” (Laclau & Mouffe 2001: 112). Inwiefern sich um einen Knotenpunkt Signifikante bilden, verdeutlichen Glasze und Matissek (2012: 163) beispielhaft daran, dass „in traditioneller Patriarchatsdiskurse der Knotenpunkt Mann mit anderen Signifikanten wie Stärke, Vernunft, Fußball etc. äquivalent gesetzt“ wird. Knotenpunkte ermöglichen hegemoniale Diskurse, weil sie als vorherrschliche Ankerpunkte fungieren, um die herum sich diskursive Anrufungen bilden und ein Subjekt positionieren.

Subjektpositionen stabilisieren die Identität eines Subjekts nur temporär. Hegemoniale Diskurse sind Deutungen einer sozialen Wirklichkeit, deren Plausibilität zeitlich begrenzt wirken und von anderen abgelöst werden. Hegemoniale Diskurse nebst ihren Subjektpositionen setzen sich *erstens* durch, wenn sie als attraktiv, anstrebenswert und populistisch, weil klassenübergreifend gelten (vgl. Reckwitz 2006: 343) und „selbst den Sinnhintergrund für die Definition von gesellschaftlich legitim erscheinenden Akteursinteressen“ (Reckwitz 2006: 343) liefern. Hegemoniale Diskurse sind *zweitens* erfolgreich, weil sie auf Antagonisten basieren: Eine Identität kann sich erst durch eine Unterscheidung von einem negativen und marginalisierten ‚Außen‘ bilden. Dieses von Laclau (1990: 17) genannte ‚constitutive outside‘ ermöglicht zwar eine Identitätsbildung, gleichzeitig wirkt das ‚Außen‘ auf die Identitätsbildung und macht eine abgeschlossene Identitätsbildung unmöglich. Dabei geht es nicht nur um die Identität eines Subjekts, sondern auch um die einer Gesellschaft. Glasze und Matissek (2012: 184; vgl. Reckwitz 2006: 344) begreifen die Identitätsbildung einer Gesellschaft als einen permanenten Kampf „gegen ihr Anderes [...], da im Moment des

Stillstands und des „Sieges über den Anderen“ auch die Gemeinschaft zerfallen würde – schließlich hält diese nichts zusammen, als ihr gemeinsamer Gegner, ein Paradoxon, das die Diskursproduktion ständig in Bewegung hält.“ Diese permanente Bewegung ergibt sich aus einer Überdeterminierung, wonach eine unendliche Vielzahl an sozialen Wirklichkeiten existieren: Soziale Wirklichkeiten überlagern sich gegenseitig und haben Verbindendes wie auch Ausschließendes. Sie wirken auf die Identitätsbildung abstoßend, aber auch attraktiv (vgl. Laclau & Mouffe 2001: 99; Reckwitz 2006: 343; Glasze & Mattissek 2012: 157). Dies führt dazu, dass hegemoniale Diskurse unter Umständen von anderen abgelöst werden, weil das abgelehnte ‚Außen‘ attraktiver, plausibler, gar faszinierender und auch glaubwürdiger erscheint (vgl. Laclau 1990: 66; Reckwitz 2006: 345; Glasze & Mattissek 2012: 157). Diesbezüglich führt Laclau (1990: 39) den Begriff ‚Dislokation‘ ein: Demnach ist das ‚Außen‘ zwar negativ, gleichzeitig ermöglicht das ‚Außen‘ einen veränderten hegemonialen Diskurs. Es offeriert neue Möglichkeitsräume in einer historischen Krisensituation, dem sich das Subjekt je mehr annähert, desto plausibler und attraktiver es wirkt (vgl. Laclau 1990: 39 f.). Es entstehen „neue diskursive Verknüpfungen“ (Glasze & Mattissek 2012: 161) und ermöglichen neue Grenzziehungen zwischen dem Sag- und Unsagbarem:

„Die Sinnengrenze zwischen der bürgerlichen Zivilisiertheit und dem ‚Barbarischen‘ sowie dem ‚Populären‘ etwa kann in eine Attraktivität des ‚Exotischen‘ oder des ‚Informellen‘ umkippen, die sozialistische Abgrenzung von ‚asozialen‘, individualistischen Elementen kann diese selbst attraktiv erscheinen lassen, die Grenzziehung einer herrschenden heterosexuellen Maskulinität vom Anderen der latent bedrohlichen Weiblichkeit und von jenem der ‚perversen‘ Homosexualität kann etwa im Feminismus oder in der Schwulenbewegung in eine positive Umwertung des Verworfenen verwandelt werden“ (Reckwitz 2006: 345).

Die neuen Grenzziehungen sorgen für eine neue, aber weiterhin nur temporär fixierte Subjektposition. Der neue diskursive Hegemon kann von einem anderen abgelöst werden. Dieser Vorgang ist ein Transformationsprozess und erzeugt Unsicherheiten: Was vorher Gewissheit war, ist es nicht mehr; was vorher Ablehnung fand, erfährt unter Umständen Zustimmung. Aus demokratiedidaktischer Sicht ist dies insofern spannend, als Subjekte darin zu befähigen sind, diese unsicherheitsgenerierenden Veränderungsprozesse wie dem veränderten Geschlechterverhältnis, aber auch ihre eigene Rolle verstehen, bewerten und gestalten zu können. Dies erfordert von ihnen Reflexivität.

3 Reflexivität

Der Begriff ‚Reflexivität‘ lässt sich alltagssprachlich beschreiben als „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen,“ (Foster 2014: 589). Reflexivität bzw. Reflexion meint ein vertieftes Denken und Hinterfragen (vgl. Foster 2014: 589). Schneider (2013: 14) differenziert beide Begriffe stärker aus: Während Reflexion „ganz allgemein [...] die intellektuelle Möglichkeit [bedeutet], über das, was Gegenstand zur Beobachtung ist, systematisch fundierte Überlegungen anzustellen“, verweist Reflexivität auf die Reflexion der Reflexion: In diesem Sinne versteht sich Reflexivität als „die Beobachtung der (eigenen) Beobachtung, sie besteht aus dem Reflexivwerden von (eigenen) Beobachtungen, sie besteht aus dem Reflexivwerden von (eigenen) Beobachtungsmustern im Kontext der Problembeschreibung und -verständigung“ (Schneider 2013: 14). Reflexivität ist auch eine Metaperspektive, die Kritikfähigkeit ermöglicht (vgl. Schneider 2013: 16). Auch wenn sie dies im Kontext der reflexiven Geographiedidaktiker*innen schreibt, sollten auch Schüler*innen ihre Reflexion reflektieren können. Reflexivität ist also Kritik, die die eigenen Deutungsmuster einschließt und ihre Veränderung anstrebt. Hier ließe sich ein Zusammenhang zwischen Diskurs und Reflexivität ausmachen: Der Diskurs konstituiert das Subjekt subtil, wodurch es in seiner Identität geformt wird, die durch den Diskurs bedingte Konstruktion sozialer Wirklichkeit als etwas Gegebenes versteht. Das Subjekt kann Diskursveränderungen durch subversiven Widerspruch erzeugen; beides sollte es reflektiert leisten: Es sollte sich seiner Subjektconstitution bewusst sein und eine kritische Haltung zu (nicht) anerkannten Vorstellungen einnehmen. Wie lässt sich Reflexivität näher beschreiben?

Als normativer Anspruch ließe sich formulieren, dass Subjekte durch Schule zu einer reflexiven Mündigkeit gelangen sollten. Diesbezüglich nimmt Schule selbst eine Funktion der Subjektconstitution ein, gestaltet sie doch machtvoll die Bildung des demokratischen Subjekts. Dabei agiert sie in vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen, weil „sie Heranwachsenden das gesellschaftlich anerkannte Wissen über ›legitime‹ Denk- und Handlungsweisen vermittelt und ihnen so einen Raum von Verhaltensweisen offeriert. Damit sind Schule und (politische) Bildung geradezu konstitutiv mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft“ (Barbehöhn & Wohnig 2019: 43). Gleichzeitig sind gesellschaftliche Strukturen Transformationen unterworfen; allein durch Krisensituationen verändern sich hegemoniale Diskurse, wodurch bestehende Strukturen hinterfragt und neu austariert werden. Diese Transformationen haben den Schulun-

terricht dahingehend verändert, als der Fokus zunehmend auf einem individualisiertem Unterricht liegt; gleichzeitig unterliegt dieser Unterricht zunehmend einem ökonomischen Ziel: „Offener Unterricht, Inklusion und Persönlichkeitsbildung wären [...] als jene Bewegungen zu verstehen, welche gerade Schule als pädagogischen Ort der Einsozialisation in neoliberale Selbststeuerungs- und Selbstregierungstechniken adressieren und somit als gleichsam notwendiges Modernisierungsprogramm für die gesamtgesellschaftliche Etablierung gouvernementaler und neoliberaler Machtstrukturen zu verstehen“ (Budde 2019: 199; siehe auch Gryl & Naumann 2016: 21 ff.; Alkemeyer 2009: 137; Lemke et al. 2000: 30 ff.). Obgleich Budde der Schule als traditionelle und wenig veränderungsfähige Institution „eine relevante Blockade bei der Durchsetzung ihrer Ökonomisierung“ (Budde 2019: 200) attestiert, bleibt dieser Gedanke der neoliberalen Transformation weiterhin relevant: Gryl und Naumann (2016: 24) sehen in der „neoliberalen Verwertungslogik“ ebenfalls den Versuch, Innovation, Kreativität, Partizipation, Verantwortung sowie Selbstaktivierung, -kontrolle und -evaluation zu fördern; jene Begriffe, die aus ihrer Sicht synonym für Reflexivität stehen und eine emanzipatorische Lesart von Reflexivität notwendig macht (vgl. Gryl & Naumann 2016: 24 f.).

Für Gryl und Naumann (2016: 28) bedeutet emanzipatorische Bildung, „Reflexion und Reflexivität, Partizipation und Innovation, Mündigkeit und Emanzipation, so zu deuten, dass die gesellschaftlichen Bezüge sowohl des Lerngegenstandes als auch des Lernens / der Didaktik selbst mit einbezogen werden.“ Ihr Anliegen ist dreifach zu verstehen, insofern Lernende eine kritische Haltung zu sich selbst, zum Lehr-/Lernprozess und zu gesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln sollten: Sie müssen bei sich selbst anfangen, weil ihre Subjektconstitution diskursiv und subtil erfolgt wie auch durch hegemoniale Vorstellungen angepasst ist. Weil diese Subjektconstitution auch in Schule als Spiegelbild der Gesellschaft stattfindet, sollte der Rahmen des schulischen Lehr-/Lernprozesses hinterfragt werden. Letztlich müssen auch gesellschaftliche Verhältnisse kritisch ausgeleuchtet werden, denn „Kritik und Reflexion bedeuten [...], die gesellschaftlichen und interessen geleiteten Bedingtheiten der Gegenstände zu hinterfragen. Reflexivität funktioniert nicht ohne Denken der Relation zwischen Gegenstand, Selbst und Gesellschaft“ (Gryl & Naumann 2016: 25; Herv. i. O.). Dabei beziehen sie ‚Mündigkeit‘ und ‚Emanzipation‘ als notwendig zu reflektierende Begriffe ein, weil sie auf „ihre gesellschaftliche Setzung, Deutung, Verwertung und Inwertsetzung“ (Gryl & Naumann 2016: 25) zu hinterfragen sind; hierzu gehört auch, wie Schule Mündigkeit und Emanzipation

vermittelt. Diesbezüglich ist ebenfalls die von Eis et al. (2015) veröffentlichte Frankfurter Erklärung zu einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung interessant, plädieren sie doch für eine politische Bildung, bei der „Normsetzungen und Konstruktionen sichtbar gemacht, kritisiert und infrage gestellt werden“ (Eis et al. 2015). Kritisch-emanzipatorisch ist aber aus ihrer Sicht nicht nur reflexiv im Sinne eines Schutzes vor Überwältigung durch Bildner*innen und der Förderung von Eigensinn und Selbstbestimmung, sondern ist auch kontrovers machtkritisch, reflexiv, ermutigend und partizipativ ausgerichtet. Das Ziel liegt darin, „das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern. Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen“ (Eis et al. 2015). Eine in diesem Sinne verstandene Reflexivität betrachtet existierende Gesellschaftsverhältnisse kontrovers, um Kritik und alternative Urteils- und Handlungsoptionen zu prüfen und anwendbar zu machen.

Diesen Zusammenhang beschreiben Hellmuth (2009) und Heinrich (2009) mit dem ‚selbstreflexiven Ich‘: Das Subjekt ist sich seiner Eingebundenheit in gesellschaftlichen Strukturen emanzipativ bewusst und erlangt Kritikfähigkeit; Ziel ist es, dass das ‚selbstreflexive Ich‘ „seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen, von vorgegebenen Normen und Werten sowie von den Erwartungen der Alterität, kurzum: vom „kollektiven Ich““ (Hellmuth 2009: 14) erkennt. In seiner Subjektconstitution verknüpft das Subjekt seine Vorstellungen, mit denen der Gesellschaft; nichtsdestotrotz stellt es aber seine individuelle Existenz sicher: „Trotz seiner Eingebundenheit in ein kollektives Gedächtnis ist [...] eine gewisse Eigenständigkeit des Individuums anzunehmen, zumal es über die Fähigkeit verfügt, die Bestandteile der kognitiven Struktur, die unterschiedlichen Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen, je nach Situation unterschiedlich zu kombinieren“ (Hellmuth 2009: 13; vgl. Heinrich 2009: 28 ff.). Diese Fähigkeit erlangt es, wenn es seine Umgebung kritikfähig, emanzipiert, autonom und partizipativ gestaltet. Kritikfähigkeit wäre als Fertigkeit zu verstehen, „die gegenseitige Abhängigkeit von Sachverhalt, Sachurteil und Bewertung erkennen und auch hinterfragen zu können“ (Hellmuth 2009: 16). Dies setzt ein emanzipiertes und autonom handelndes Individuum voraus, das ein Sachurteil rational und kommunikativ begründet abwägt (vgl. Hellmuth 2009: 16 f.). Dies ermöglicht die Partizipation an Entscheidungsprozessen, „d. h. die Erhaltung und Verwirklichung demokratischer Kultur durch die Teilnahme an Wahlen und politischer Aktivität“ (Hellmuth 2009: 17). Die Teilhabe am und die Gestaltung des zwischenmenschlichen Zusammenlebens setzen

voraus, dass das ‚selbstreflexive Ich‘ Probleme erkennen, Handlungsmöglichkeiten realistisch einschätzen und ausreichend Frustrationstoleranz gegenüber Widerständen entwickeln kann (vgl. Heinrich 2009: 31). Diese reflexiven Fähigkeiten sollen die Hoffnung zum Ausdruck bringen, dass Subjekte auch Transformationen im Sinne sich verändernden hegemonialen Diskursen mit der dazu gehörigen Optionsvielfalt wie auch kulturellen Suchbewegungen bewusst erfahren, kritisch nachvollziehen und gestalten können. Unsicherheiten aufgrund eines neu auszuhandelnden Referenzrahmens könnten abgebaut werden, sofern Frustrationstoleranz als Komponente reflexiver Handlungen verstanden werden.

Reflexivität erfährt das Subjekt, sofern es seine Deutungsmuster durch Selbstbefremdung neu zu ordnen hat (vgl. Alkemeyer 2009; Gryl & Naumann 2016). (Selbst-)Befremdung trägt die Idee eines emanzipatorischen Ansatzes, insofern sich das Subjekt mit seiner Kultur, „die als Habitus fortwährend integraler Bestandteil des Selbst ist“ (Gryl & Naumann 2016: 25), auseinandersetzen soll. Ein solcher Lernprozess zielt darauf ab, „die komplexen Beziehungen zwischen Fremd- und Selbstgestaltungen reflektiert mitzubestimmen“ (Alkemeyer 2009: 137). Dieses Nachdenken über sich selbst und seiner Eingebundenheit in gesellschaftlichen Strukturen gelingt in Schule, wenn es die Pluralität von Denk- und Lebensstilen zulässt. Demnach wäre Schule „als ein *urbaner Raum des Möglichen* zu organisieren, in dem im performativen Spiel mit den vielfältigen Praxis- und Denkstilen von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sowie Geschlechtszugehörigkeiten ein gegenseitiges Befremden erwirkt wird“ (Alkemeyer 2009: 136; Herv. i. O.). Dann wären – so die Hoffnung – Transformationsprozesse aufgrund unterschiedlichster Lebensentwürfe weniger unsicherheitsgenerierend. Hier setzt die Verknüpfung von ‚Diskurs‘ und ‚Reflexivität‘ an.

4 Demokratiedidaktische Diskursreflexivität – der Versuch einer ersten Definition

Was könnte eine demokratiedidaktische Diskursreflexivität sein? Hintergrund der Frage war, dass der Gesellschaftswandel aufgrund neuer Subjektivierungsformen das zwischenmenschliche Zusammenleben herausfordert. Bisherige tradierte und hegemoniale Vorstellungen geraten unter Druck und erzeugen Widerstände gegenüber einem neu auszuhandelnden Referenzrahmen; insbesondere der Aushandlungsprozess ist konfliktreich, wenn pluralisierte Normen sowie Optionsvielfalt Suchbewegungen nach einem neuen Referenzrahmen erzeugen. Das Konfliktvolle solcher Transformationsprozesse lässt sich exemplarisch am

veränderten Geschlechterverhältnis zeigen: Feminismus und LGBTQ waren Bewegungen, die ihre Anerkennung über veränderte gesellschaftliche Diskurse erkämpfen mussten und für viele immer noch nicht abgeschlossen sind – wie zum Beispiel bei der Abtreibung (Urteil des *US Supreme Courts*; die deutsche Debatte zum Werbeverbot), eine geschlechtergerechte Hymne (auch in Deutschland) oder die Anerkennung von ‚queerness‘.

Wie kommt es zu diesen Konflikten? Das Subjekt wird durch den Anrufungsakt konstituiert und erhält seinen sozialen Raum. Diese Normen zitiert das Subjekt durch performative Akte (Unterwerfung). Diskurse sind immer machtvolle Praktiken des Ein- und Ausschlusses. Das Subjekt ist in seinen Entscheidungs- und Urteilsprozessen von gesellschaftlichen Verhältnissen *geleitet* bzw. *geformt*; entsprechend spricht Adorno (2015[1971]: 144) von einer heteronomen Gesellschaft, „das heißt, daß kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann; daß, solange das so ist, die Gesellschaft durch ungezählte Vermittlungsinstanzen und Kanäle die Menschen so formt, daß sie innerhalb dieser heteronomen, dieser ihr in ihrem eigenen Bewußtsein entrückten Gestalt alles schlucken und akzeptieren“ (Adorno 2015[1971]: 144). Diese Subjektconstitution erfolgt subtil – wie Foucault (1996) anhand seines Begriffs ‚Gouvernementalität‘ beschreibt und problematisiert: Der Begriff ist eine semantische Verknüpfung von „Regieren (»gouverner«) und Denkweise (»mentalité«)“ (Lemke et al. 2000: 8; vgl. Budde 2019: 184). Er beschreibt „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996: 118). Diese Lenkung verweist zwar auf einer von außen gelenkter Formierung des Subjekts (Gesellschaftsprägung), die aber das Subjekt unkritisch übernimmt und reproduziert (Eigentätigkeit). ‚Gouvernementalität‘ verweist „nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre »(Selbst-)Produktion«, oder genauer: auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können“ (Bröckling et al. 2000: 29); entsprechend zitierten Subjekte ‚queerness‘ (Englisch für: ‚sonderbar‘) als Abwertung für Homosexualität, nämlich als das ‚constitutive outside‘ einer heterosexuellen, patriarchalen Gesellschaft. Gleichzeitig führen solche Zitationen nicht zu einer vollständigen Übernahme dieser Normen; vielmehr kann sich das Subjekt durch Kritik subversiv widersetzen.

Foucault (1992: 8ff.) versteht Kritik als eine Haltung, die als Partnerin und Widersacherin gegenüber Formierungspraktiken steht. Machtinstanzen wie eine staatliche Regierung, ein Gericht,

Erzieher*innen oder Eltern (vgl. Foucault 1992: 14) produzieren Wahrheiten, die in Frage zu stellen wären; entsprechend mündet die kritische Haltung in „die Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12). Die kritische Zitation bestehender Normen soll nicht in zwanghafter Ablehnung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern in das Hinterfragen bestehender machtvoller Wahrheiten führen. Das Subjekt soll fähig sein, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992: 15); auch Kant (2016: 7; Herv. i. O.) schreibt: „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit [...]. Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ Dieser Mut ist weniger eine Entschlossenheit, die ein Aufbegehren gegen Autorität bedarf, sondern die Erweiterung der eigenen Erkenntnis:

„um unsere Freiheit geht es weniger in dem, was wir mit mehr oder weniger Mut unternehmen als vielmehr in der Idee, die wir uns von unserer Erkenntnis und ihren Grenzen machen, und folglich braucht man sich nicht von einem anderen „*Gehorcht!*“ sagen lassen, um das Prinzip der Autonomie zu entdecken, vielmehr hat man sich von seiner eigenen Erkenntnis eine richtige Idee zu machen. Dann wird das „*Gehorcht!*“ auf der Autonomie selbst gegründet sein“ (Foucault 1992: 17 f.).

In diesem Sinne bedeutet Selbst-Autonomie, eine bewusste und kritische Haltung gegenüber Formierungspraktiken einzunehmen und den Mut zu haben, bestehende Wahrheiten zu hinterfragen: Weil Subjekte eine heterosexuelle, patriarchale Gesellschaft kritisierten, bildet Homosexualität kein ‚constitutive outside‘ mehr; vielmehr konnte ‚queerness‘ ins Gegenteil verkehrt werden: Es ist anerkannt, legitim und normalisiert. Subjekte können einer Selbst-Bildung unterlaufen, bei dem sie ihr Verhältnis zur Gesellschaft neu aushandeln und sich so eine neue Identität verschaffen:

„Man könnte auch sagen, das Subjekt ist gezwungen, sich in Praktiken zu formen, die mehr oder weniger schon da sind. Vollzieht sich diese Selbst-Bildung jedoch im Unge-

horsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist, wird Tugend jene Praxis, durch welche das Selbst sich in der Entunterwerfung bildet, was bedeutet, dass es seine Deformation als Subjekt riskiert und jene ontologisch unsichere Position einnimmt, die von neuem die Frage aufwirft: Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen, ein Moment des ethischen Fragens, welcher erfordert, dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zu Gunsten einer riskanteren Praxis brechen, die versucht, den Zwängen eine künstlerische Leistung abzurufen?“ (Butler 2002: 265)

Selbst-Bildung im Sinne dessen, dass das Subjekt die Begrenztheit seiner Erkenntnis und durch neue Erkenntnis neue Einsichten erfährt, befähigt es zur Normvariation und die Grenze zwischen dem Sagbaren und Unsagbarem reflektiert zu verschieben.

Grenzverschiebungen bzw. Normvariationen sind reflexive Akte von Subjekten, die ihr Verhältnis zu Deutungskämpfen (nicht-)hegemonialer Diskurse hinterfragen und sich offen gegenüber Transformationsprozesse zeigen. Eine Demokratiedidaktik motiviert Lernende zu einer emanzipatorischen Selbst-Bildung und ermöglicht ihnen, Diskursveränderungen in demokratischer und zivilgesellschaftlicher Verantwortung zu begreifen. Sie befähigt Subjekte, ihre Eingebundenheit in gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen und emanzipatorisch zu handeln, also eine kritische Haltung zu sich selbst und zu gesellschaftlichen Verhältnissen einzunehmen. Hieraus ergibt sich ein *erster* Definitionsversuch:

Eine demokratiedidaktische Diskursreflexivität vermittelt Selbst-Bildung auf der Grundlage heterogener Denk- und Lebensstile, sodass Lernende als mündige Bürger*innen gesellschaftliche Transformationsprozesse gestalten können. Selbst-Bildung in demokratischer und zivilgesellschaftlicher Verantwortung ermöglicht ihnen, ihre Subjektconstitution als Ergebnis diskursiver Formierungspraktiken zu verstehen, ihre Deutungsstrukturen auf diese Formierungspraktiken hin zu untersuchen und mutig zu sein, ihre Deutungsstrukturen zu verändern. Sie sind sich ihres Verhältnisses zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen, dem konstitutiven Außen bewusst und fähig, die sozialen Funktionen von beidem zu hinterfragen, um Optionsvielfalt zu erreichen. Sie haben Mut, den Prozess der Diskursveränderungen trotz Unsicherheiten demokratisch urteils- und handlungsfähig zu begreifen.

5 Diskursreflexivität als Beitrag der Demokratie- und GW-Didaktik

Im Kern zielt die Diskursreflexivität auf die Befähigung von Menschen, Transformationsprozesse zwischenmenschlichen Zusammenlebens als Normenvariation selbst-bildnerisch, folglich die Zunahme von Optionsvielfalt und Unsicherheiten – auch wegen eines neu auszuhandelnden Referenzrahmens – diskursreflexiv zu begreifen. Damit rückt demokratiedidaktisch das Verhältnis des Subjekts zu gegebenen Gesellschaftsstrukturen, dem konstitutiven Außen sowie ihren Funktionen ins Zentrum, wenn es um „Mündigkeit, politische Teilhabe und zivilgesellschaftliche Verantwortung unter sich ändernden Bedingungen“ (Lange & Fischer 2016: 113) geht – wie zum Beispiel beim Ansatz der *Inclusive Citizenship Education* oder der *critical geographic media literacy* im *Sparkling Science Projekt MiDENTITY*.

Inclusive Citizenship Education setzt auf eine kritische Perspektive hinsichtlich inkludierender und exkludierender Machtstrukturen und will Subjekte befähigen, Normalisierungen nebst Ausgrenzungen zu hinterfragen; entsprechend geht es um „das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen und inklusiven Praxen der Bürgerschaft“ (Kleinschmidt & Lange 2016: 17). In *MiDENTITY* sollen Jugendliche Orientierung in einer zunehmend medialen Identitätskonstruktion in einer zuweilen postfaktischen, von konkurrierenden und widersprüchlichen Deutungsangeboten überfrachteten sowie von multipolaren Krisen geprägten Gesellschaft erhalten (vgl. Picher et al. 2021: 20 ff.). Hier setzt das Projekt über einen kritisch-reflexiven Umgang mit sozialen Medien an. „Mit der Nutzung partizipativer Kommunikationssysteme wie sozialer Medien ist auch individuelle Verantwortung für die Gesellschaft verbunden“ (Picher et al. 2021: 29). In solchen Räumen der Überdeterminierung sozialer Wirklichkeiten sollen sie handeln im Sinne der Identitäts(de)konstruktion (vgl. Picher et al. 2021: 26 ff.). Hier lenkt die Diskursreflexivität den Blick auf die Verhältnisse von Subjekten zum konstitutiven Außen; Gesellschaft wird institutionell, aber auch lebensweltlich verhandelt. Zunehmende komplexe Verhältnisse sollten Lernende in demokratischer und zivilgesellschaftlicher Verantwortung beurteilend und handelnd gestalten können.

6 Literatur

Adorno, Th. W. (2015[1971]): *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Suhrkamp, Berlin.

Alkemeyer, Th. (2009): *Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken*. In: Friebertshäuser, B., M. Rieger-Ladich & L. Wigger

(Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 119–140.

Althusser, L. (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. VSA, Hamburg.

Austin, J. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do thing with Words)*. Reclam, Stuttgart.

Barbehön, M. & A. Wohnig (2019): *Subjektivierung und staatliches Wissen. Zur Konstruktion sozialer Bewegungen im Schulbuch*. In: Vey, J., J. Leinius & I. Hagemann (Hrsg.): *Handbuch. Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Ansätze, Methoden und Forschungspraxis*. transcript Verlag, Bielefeld. S. 38–52.

Budde, J. (2019): *Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft*. In: Walgenbach, K. (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Campus Verlag, Frankfurt am Main. S. 179–206.

Budke, A. (2016): *Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht*. In: Budke A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 11–23.

Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Butler, J. (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin Verlag, Berlin.

Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Butler, J. (2002): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50. S. 249–265.

Butler, J. (2012): *Gender and Education*. In: Ricken N. & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Springer VS, Wiesbaden. S. 15–28.

Eis, A., B. Lösch, A. Schröder & G. Steffens (2015): *Frankfurter Erklärung Juni 2015. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter_Erklärung.pdf (20.03.2022)

Foster, E. (2014): *Reflexivität*. In: Wulff, C. & J. Zirtas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer, Wiesbaden. S. 589–597.

Foucault, M. (1975): *Der Fall Rivière. Materialien zum Verhältnis von Psychiatrie und Strafjustiz*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve Verlag, Berlin.

Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2002): *Schriften in vier Bänden. Band 2, 1970–1975*. Herausgegeben von D. Defert und F. Ewald. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

- Foucault, M. (2003): Schriften in vier Bänden. Band 3, 1976–1979. Herausgegeben von D. Defert und F. Ewald. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Glasze, G. & A. Matissek (2012): Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In: Glasze, G. & A. Matissek (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. transcript Verlag, Bielefeld. S. 153–180.
- Gryl, I & J. Naumann (2016): Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht. In: GW-Unterricht 141. S. 19–30.
- Heinrich, M. (2009): Politische Bildung zum „selbstreflexivem Ich“. Versuch über ein didaktisches Paradoxon. In: Hellmuth, T. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. StudienVerlag, Innsbruck. S. 21–36.
- Hellmuth, T. (2009): Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Hellmuth, T. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. StudienVerlag, Innsbruck. S. 11–20.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt am Main.
- Jäckle, M. (2011): Subjektivationsprozesse im Geschlechterregime Schule. Skizze einer (poststrukturalistischen) Dispositivanalyse. In: Bulletin / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin 37. S. 32–55
- Kant, I. (2016): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. Dearbooks Verlag, Berlin.
- Keller, U. (2008): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: Historical Social Research 33. S. 73–101.
- Kleinschmidt, M. & D. Lange (2016): Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. In: Informationen zur Politischen Bildung 40. S. 13–19.
- Laclau, E. (1990): New Reflections on The Revolution of Our Time. Verso, London.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2001): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. Verso, London.
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. In: GWP 57(3). S. 431–439.
- Lange, D. & S. Fischer (2016): Didaktik der Demokratie. Ein demokratiepolitisches Konzept. In: Friedrichs, W. & D. Lange (Hrsg.): Demokratiepoltik. Vermessung – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Springer VS, Wiesbaden. S. 111–120.
- Lehrplankommission GW (2021): Geografie und wirtschaftliche Bildung, Lehrplanentwurf Nr. 8 v. 24.11.2021. Wien. <https://www.educademy.at/gwb/mod/resource/view.php?id=36073> (07.04.2022)
- Lemke, T., S. Krassmann & U. Bröckling (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U., S. Krassmann & T. Lemke (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studie zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 7–40.
- Negt, O. (2018): Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In: Kenner, S. & D. Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Wochenschau-Verlag, Frankfurt am Main. S. 21–25.
- Parr, R. (2008): Diskurs. In: Kammler, C., R. Parr & U. Schneider (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart. S. 233–237.
- Pichler, H., C. Hintermann & D. Raithofer (2021): Identitätskonstruktion von Jugendlichen. In: GW-Unterricht 161. S. 19–34.
- Reckwitz, A. (2006): Ernesto Laclau. Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, S. & D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 339–349.
- Ruth, W., M. Rheindorf & S. Lehner (2020): Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015. Springer VS, Wiesbaden.
- Scheer, A. (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T. & H.-W. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 137–145.
- Schneider, A. (2013): Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. LIT Verlag, Berlin.
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biografieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8(2).
- Ullrich, P. (2008): Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie: Ein- und Überblick. In: Freikamp, U., M. Leanza, J. Mende, S. Müller, P. Ullrich & H.-J. Voß (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Dietz, Berlin. S. 19–31.
- Vogl, J. (2008): Genealogie. In: Kammler, C., R. Parr & U. Schneider (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart. S. 254–258.
- Wiede, W. (2020): Subjekt und Subjektivierung. In: Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020 (08.04.2022)

