

Lebendige Theorie

Herausgegeben von Martin Karcher
und Severin Sales Rödel

Lebendige Theorie

Herausgegeben von Martin Karcher
und Severin Sales Rödel



Inhaltsverzeichnis

- 11 Severin Sales Rödel und Martin Karcher
Eine Einleitung

Aushandlungen

- 47 Lotta Mayer
Interferenzen und Inspirationen: Häusliche Pflege,
philosophische Ethik und Sozialtheorie
- 65 Carolin Bebek und Benjamin Weber
mehr da da da. Ein Versuch über das Denken, Mit-Denken
und Nach-Denken

Orte, Materialitäten, Zeiten

- 87 Katarina Froebus
„Ich hatte Zeit gebraucht, um in meinem eigenen Namen
zu denken“ – die eigene Positionierung innerhalb der
Verhältnisse finden und verlernen
- 101 Selma Haupt
Kein Titel im Pass. Bildungstitel erwerben und sich damit
unwohl fühlen
- 115 Lars Wicke
Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen
zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand

Leben schreiben / Schreiben leben

- 129 Nele Kuhlmann
Zur Ermöglichung und Verunmöglichung ethischer
Ansprechbarkeit. Ein Ringen *mit* und *um* ‚Verantwortung‘
- 145 Lukas Bugiel
Promovieren. Ein hypertextuelles Glossar
- 159 Lukas Otterspeer
Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses.
Autosozioanalyse als Reflexion wissenschaftlicher
Erkenntnisproduktion

Empirie

- 177 Stefanie Hoffmann
Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standort-
gebundenheiten – Über die ‚zugreifende Kraft‘ seinsver-
bundenen Denkens für eine lebendige Theoriebildung
- 191 Stella Rüger
Irritationen im Kontext qualitativer kritischer Migrations-
forschung – (Reflektierende) Überlegungen
zur ‚Verstrickung‘ in die eigene Forschungsarbeit
- 205 Julia Lipkina
‚Research as Me-Search‘ – ein bildungstheoretisch
inspirierter Blick auf Fallstricke und schöpferische
Potenziale involvierten Forschens
- 221 Mareike Tillack und Tanja Kaufmann
Atmosphären eine Sprache geben. Phänomenologische
und ästhetische Perspektiven in der Feldforschung

Arbeit am Konzept

- 239 Frank Beiler
Tote Theorie – Überlegungen zur Logik der Repräsentation
- 253 Il-Tschung Lim
Das soziologische „Ich“ – Essayistisches Theoretisieren
zwischen Anamnesearbeit und affektiver Überwältigung
- 267 Christoph Haker
Die Freiheit, ein*e Andere*r zu werden. Eine Bricolage
zur Praxis soziologischer Theorie

Transformationen

- 283 Jan Tobias Fuhrmann
Das Unbehagen an der Theorie. Von der doppelten Gewalt
der Theorie und einer Subjektivierung
- 297 Malte Ebner von Eschenbach
Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologi-
schen ‚Lebendigkeitsfunktion‘ des Irrtums in Anschluss
an Gaston Bachelard
- 311 Kai Wortmann
Abwenden, Verwinden, Einfalten: Über die Vergeblichkeit
des Versuchs, nicht mehr kritisch zu sein
- 323 Johannes Türstig
Transformation ohne Krise? Bildung und Erziehung
in routinisierten Praktiken

Eine Einleitung

1. Warum Lebendige Theorie?

Am Anfang stehen einfache Fremd- und Selbstbeobachtungen, kleine Verschiebungen in der Welterfassung und Wahrnehmungsbereitschaft¹: Menschen, Beziehungen zu Menschen (zu Kolleg*innen, zu Freund*innen und zu uns) und auch Beziehungen zur Welt verändern sich durch die Arbeit an einer Dissertation, einer Hausarbeit, einem Forschungsprojekt, durch intensive Lektüre und ganz allgemein: durch Diskussion oder längere theoretische Auseinandersetzung mit einer Sache oder einem Thema. Das ist zunächst nicht verwunderlich, denn meist ist damit eine erhebliche Anstrengung verbunden und wir wenden viel Zeit dafür auf, sodass es irritieren würde, aus solchen Erfahrungen mit Theorie und des Theoretisierens nicht – in irgendeiner Weise – verändert herauszugehen. Dabei interessieren uns hier nicht vornehmlich die äußerlich sichtbaren Veränderungen (graue Haare, Augenränder, Frust, Zynismus). Als an Bildungs-, Sozialisations- und Subjektivierungsprozessen Interessierte wollen wir die subjektiv-individuelle Seite des Veränderungsprozesses in den Blick nehmen. Wir wollen nach den verwobenen, changierenden Verhältnissen von Lebenspraxis und Wissenschaft bzw. Theorie fragen: Was macht die Theoretisierung² eines (lebensweltlichen) Gegenstands, einer Sache durch

1 Vgl. dazu Meyer-Drawe, Käte (2009): Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, Rainer/Rotermund, Manfred (Hg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 11–29; Fleck, Ludwik (1983): Schauen, sehen, wissen. In: Ders./Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (Hg.): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 147–174.

2 Im Folgenden sprechen wir hauptsächlich vom Theoretisieren, von Theorie-

uns selbst oder andere, mit der Sache *für uns*?³ Welche (Aus-)Wirkungen hat es auf uns, unseren Umgang mit den Dingen und den Anderen? Wie erlebe und denke ich z. B. Scheitern, Verantwortung, Scham, Verletzbarkeit oder Technologisierung, nachdem ich mich mehrere Jahre im Rahmen einer Dissertation mit diesen Phänomenen intensiv und (beinahe) täglich auseinandergesetzt habe? Anders gefragt: Kann ich mich nach der jahrelangen theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen ‚Scham‘ überhaupt noch schämen? Oder schäme ich mich jetzt grundlegend anders? Und was macht umgekehrt die sich lebensweltlich aufdrängende Sache mit unserem wissenschaftlichen Selbstverständnis – und dann gleichsam mit der wissenschaftlichen Sache? Was macht die lange Auseinandersetzung mit *einer* Sache mit den *anderen* Sachen des Lebens? Verändert das Wissen um die vorreflexiven Mechanismen und leiblichen Dimensionen der Scham die Konfrontation mit der eigenen Familie an Weihnachten?

Theoretisieren und der Umgang mit Theorie ist – so unsere Beobachtung – entgegen antiintellektualistischer Vorurteile eben nicht einseitig: Nicht nur der/die Wissenschaftler*in beschreibt und verändert durch Theorie die Welt – und bringt sie damit hervor –, auch die Welt und die konstante wissenschaftliche

bildung oder von der Auseinandersetzung mit Theorie als einer Tätigkeit. An einigen Stellen sprechen wir aber auch von ‚der Wissenschaft‘ oder ‚wissenschaftlichen Tätigkeiten‘. Damit möchten wir nicht suggerieren, dass die Wissenschaft bzw. das Feld oder System der Wissenschaft der einzige Ort des Theoretisierens sei. Es lassen sich dort aber z. T. Situierungen und Kontextbedingungen des Theoretisierens exemplarisch und zugespitzt aufzeigen, die für unser Programm einer Lebendigen Theorie zentral sind.

³ An dieser Stelle sei knapp darauf hingewiesen, dass der Begriff ‚Theorie‘ vom altgriechischen *teoria* – „Anschauen, Betrachtung“ abstammt. Jörg Ruhlhoff weist darauf hin, dass Theorie damit immer auch schon etwas mit „Wahrnehmen“ und „Sehen“ zu tun hat und ursprünglich nichts „viel Frommeres, Feineres, die Sinneswahrnehmungen übersteigendes ‚Höheres‘ und ‚Geistiges‘“ bedeutete (Ruhlhoff, Jörg (2014): Kontinuität und Diskontinuität von Theorie und Empirie. Ein begriffsgeschichtlicher Beitrag zum Empirie-Streit in der Erziehungswissenschaft. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen: Barbara Budrich, S. 65–76, hier S. 66). Einem solchen ‚profanen‘ Verständnis von Theorie schließen wir uns hier an, auch wegen der Nähe zum Wahrnehmungsbegriff: Wenn Theorien auch Wahrnehmungsgewohnheiten und „armierte Blicke“ sind (vgl. Meyer-Drawe, Käte (1994): Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: Horn, Klaus-Peter/Bohlender, Matthias (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 361–369), dann kann aus bildungstheoretischer Sicht gefragt werden, wie diese Gewohnheiten sich im Prozess der Theoriebildung ändern.

Beobachtung verändern den/die Beobachter*in. Je länger sich Wissenschaftler*innen mit einer Sache beschäftigen, desto mehr schreibt sich die Sache in sie ein, werden sie von dieser Sache eingenommen und desto mehr wird ihnen die Welt zu dieser *einen* Sache. Im Fokus steht also das fragile und wechselseitige Verhältnis von Theorie und Subjektivität, genauer: die Frage nach der Beziehung von (wissenschaftlichem) Wissen und der intensiven Auseinandersetzung mit Theorie einerseits und andererseits dem Subjekt, das sich dieser Sache widmet. Die Annahme dabei ist, dass die Auseinandersetzung mit Wissensformen und das ‚doing theory‘ eine bildungs-, subjektivierungs- oder sozialisationstheoretisch bedeutsame Komponente besitzen. Theorie und Theoretisieren, so die leitende These, mit der wir dieses Projekt begonnen haben, transformiert Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse, verwandelt Individuen in Subjekte, (re-)strukturiert strukturierende Strukturen unseres Denkens und Handelns. Dabei gehen wir davon aus, dass die intensive Auseinandersetzung mit Theorie bzw. das Theoretisieren auf eine ganz bestimmte Weise „subjektivieren“⁴, ohne dass dies immer ‚gut‘ sein muss. Schließlich eröffnet die Theorie Distanz zur eigenen Positionalität und macht deutlich: Für mich stellt sich ein lebensweltliches Phänomen so dar, aber für andere ist es eventuell ganz anders. Umgekehrt nehmen wir an, dass sich lebensweltliche Phänomene auch in ganz besonderer Weise gegen das Format ‚Theorie‘ bzw. die Theoretisierung sträuben (wie es Lars Wicke in diesem Band beschreibt).

Es geht also um Lebendige Theorie. Theorie, die insofern lebendig ist oder wird, als ihre Träger*innen ‚lebendig‘ sind, d. h. in je konkrete Lebenszusammenhänge eingebettet sind, die sich im Theoretisieren dann als subjektive Zutat niederschlagen. Dieser „Einfall des Lebens“, die „Affäre mit Gefahren und Genüssen“⁵, die sich zwischen Theorie und Leben entwickelt, interessiert uns hier aber nicht (nur) aus biografischer Perspektive – wie dies bei Dieter Thomä (Philosophie), Ulrich Schmid (Slawistik) und Vincent Kaufmann (Romanistik) der Fall ist, die nach Spuren einer individuellen Lebensgeschichte in der zugehörigen Theorie suchen

4 So beschreibt es Jan Fuhrmann in seinem Beitrag in diesem Band.

5 Thomä, Dieter/Schmid, Ulrich/Kaufmann, Vincent (2015): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie. München: Carl Hanser Verlag, S.7–18, hier S.7.

und umgekehrt durch „allgemeine theoretische Einsichten“ Auto-biografien⁶ besser verstehen wollen. Mit unserem Vorhaben soll vielmehr die Theorie und das Theoretisieren in den Blick kommen, wie sie ihre Träger*innen verändern und sich sozusagen ins Leben des/der Theoretisierenden einschreiben. Im vorliegenden Band gehen wir davon aus, dass jeder Prozess des Theoretisierens und der Theoriebildung zumindest in Teilen für das theoretisierende Subjekt Lebendige Theorie ist. So verfolgen wir nicht das Anliegen, ein Programm zur ‚(Wieder-)Belebung‘ der Theorie vorzulegen oder anzuleiten, wie Lebendige Theorie gelingen kann. Ziel der beiden Arbeitstagungen, die diesem Buch vorangegangen sind, war vielmehr, nach Möglichkeiten des (empirischen) Aufspürens und der (reflexiven) Analyse Lebendiger Theorie – oder Spuren des Lebendigen – zu fragen, nach den Möglichkeiten, sich dem hier skizzierten Verhältnis von Leben und Theorie aus ethnografischer, wissenschaftlicher und/oder literarischer Perspektive anzunähern.

Zur Einleitung dieses Sammelbandes wollen wir aus unserer Perspektive einige Eckpunkte eines Programms skizzieren, das sich der Rahmung und Bearbeitung Lebendiger Theorie widmet. Dabei handelt es sich um erste Abstraktions- und Systematisierungsversuche bzw. Beobachtungen zweiter Ordnung – Beobachtungen, die auf der Teilnahme an intensiven Diskussionen auf den beiden Tagungen oder Eindrücken aus der Lektüre der Texte dieses Sammelbandes aufbauen. Wir werden im Folgenden eine Reihe von Fragen, die sich auf diesen Tagungen gestellt haben, aufgreifen und einige Angebote zur Beantwortung dieser Fragen vorschlagen. Die eigentliche Auseinandersetzung mit Lebendiger Theorie *als* Lebendige Theorie findet allerdings in den Beiträgen dieses Bandes statt. Unser Dank gilt daher an dieser Stelle den Autor*innen, die sich auf ein unsicheres Vorhaben eingelassen haben, die unseren offenen *Call for Papers* mit konkreten Vorschlägen und Inhalten gefüllt haben und die v. a. in sehr angeregten Diskussionen – bei den Arbeitstagungen und auch auf Papier bzw. per Mail – unsere eigene Vorstellung, was Lebendige Theorie eigentlich sein könnte, immer wieder herausgefordert, hinterfragt und bereichert haben. Trotzdem endet diese Einleitung nicht mit einer Definition oder einem letztgültigen Ergebnis, was Lebendige

6 Ebd., S. 8.

Theorie, was tote und untote Theorie oder überhaupt was gute und richtige Theorie ist oder sein sollte. Dazu sind die einzelnen Beiträge zu heterogen. Eine vorangestellte Bestimmung wäre hier eine hegemoniale Schließungsgeste. Wir wollen lediglich mit einem knappen programmatischen Entwurf analytischer Kategorien darauf aufmerksam machen, dass in allen Beiträgen Theorie, Theoriebildung und Theoretisieren bereits als lebendige Momente vorausgesetzt werden und dass es nun darauf ankommt, wie man diesen Spuren der Lebendigkeit in der Theorie (und umgekehrt der Theorie im Leben) nachgehen könnte.

2. Theorie & Leben: Verbindungsprobleme?

Nicht erst seit dem Erscheinen und der breiten Rezeption von Didier Eribons Bestseller *Rückkehr nach Reims* (2016)⁷ findet eine angeregte Debatte über das Verhältnis der ‚Produktion‘ von Theorien und dem (eigenen) Leben oder dem Leben von Theoretiker*innen statt. Dabei wird – so unsere Lesart – vornehmlich von der Warte der Theorie aus gefragt, was diese (noch) für konkrete Lebenswelten bedeuten kann, wie sie Handeln und Praxis bestimmt und ganz allgemein: wie es um die ‚Patientin‘ Theorie bestellt ist. Meist wird dann auf eine Marginalisierung ‚der‘ Theorie gegenüber anderen Lebensbereichen hingewiesen, die auch mit dem Verlust zweier großer Versprechen der Theorie einhergeht: Erstens wird seit den poststrukturalistisch geprägten 1980er Jahren nicht mehr davon ausgegangen, dass Theorien den Schleier des „Verblendungszusammenhangs“⁸ lüften, zu einem authentischen, mündigen und nicht-entfremdeten Selbst führen könnten und dann über den Umweg der Kritik zur Veränderung der jeweiligen Lebensumstände und -phänomene rezeptartig anleiten. Die großen und gelehrig ausdifferenzierten Theorien zur Analyse gesellschaftlicher Missstände scheinen also nicht mehr zu greifen.⁹

7 Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. 17. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

8 Adorno, Theodor W. (2003): *Vorlesung über Negative Dialektik*. Hrsg. v. Tiedemann, Rolf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 365.

9 Diese Diagnose wird oft ‚der‘ Postmoderne zugeschrieben und ‚postmodernen‘ Denken – allen voran Michel Foucault – wird vorgeworfen, mit Macht-Wissens-analytischen Argumentationen (vgl. Foucault, Michel (2003): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp) die Möglichkeiten von Kritik und Widerstand zu negieren. Dass aber auch in solchen

Zweitens ist die Überzeugung, die mit den weitreichenden epistemologischen und erfahrungstheoretischen Entwürfen des 20. Jahrhunderts (Phänomenologie, Pragmatismus, Epistemologie) einherging, dass Theorien eine lebensweltliche bzw. lebenspraktische Fundierung haben,¹⁰ sie von dort her zu entwickeln seien und so letztlich Theorie in Erfahrung und Praxis aufgingen, (teilweise) wieder brüchig geworden.

Zugespitzt ließe sich sagen, dass die Theorie also weder das Leben regiert oder optimiert noch dass das Leben die Theorie hervorbringt. Wo das Verhältnis der beiden Sphären so ungeklärt ist, drängt sich dann (zumindest für manche Hardcore-Empiriker*innen) schnell die Ansicht auf, dass die Theorie am Ende sei und ihre Bedeutung und Berechtigung – für das Leben – verloren habe. Die Entkoppelung von Theorie und Leben, so Kritiker*innen dieses Prozesses, hängt auch mit dem Siegeszug szientistisch-positivistischer Logiken zusammen, die inzwischen zur hegemonialen Ordnung in vielen Bereichen der Wissenschaft geworden sind. Hier wird Wissen nicht mehr in Zusammenhang mit Theorie, sondern mit Information gestellt. Deutlich wird dies heute in neopositivistischen Entwürfen, in welchen empirisch-positive Daten für eine neue, harte Wissenschaft stehen und die jede (explizite) Theorie zur Esoterik deklassieren. Theorie ist in dieser Perspektive ein subjektiver Überschuss, direkt aus dem Feld des Literarisch-Fantastischen geronnen bzw. bloße haltlose Spekulation. Gesucht wird von den Vertreter*innen dieses neopositivistischen Entwurfs von Wissenschaft nach einer Stunde null des Wissens, einem aseptischen Neustart der Wissenschaft, frei von Spuren des Sozialen.¹¹

Mit der Informatisierung wird nicht nur die Warenförmigkeit und ökonomische Anschlussfähigkeit von Wissen plausibilisiert,

Entwürfen die Möglichkeit der Kritik mitgedacht ist, zeigen Foucaults Arbeiten und die vielen dezidiert politischen Theorien im Anschluss an Foucault (exemplarisch: Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve; Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp).

10 Vgl. Husserl, Edmund (1992): Cartesianische Meditationen. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (Text nach Husserliana VI). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 6. Hamburg: Meiner.

11 Vgl. Forster, Edgar (2017): Europäische Wissenspolitik der Bildung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–156, hier S. 151.

sie läutet auch „das Ende der Geisteswissenschaften“¹² ein und damit die Möglichkeit, einen Erkenntnisprozess auch als Erfahrungsprozess zu sehen. Erkenntnis durch Erfahrung wiederum stände für die Lebendigkeit von Theorie und das „alte Prinzip“, wonach „Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden“ ist.¹³

Der „lange Sommer der Theorie“¹⁴ scheint also vorbei zu sein und um ‚die‘ Theorie und ihre potenziell bildenden Effekte ist es schlecht bestellt, mehr noch: Allgemein wird beklagt, dass der „heutige Umgang“¹⁵ mit Theorie funktionalistisch verkürzt und instrumentalistisch sei¹⁶ und dass weiterhin gelte, was Max Horkheimer vor mehr als 80 Jahren zu seinem programmatischen Aufsatz *Traditionelle und kritische Theorie* bewegt hat: dass Theorie bloß in ihrem Verwendungszusammenhang zum „Bewältigen des Materials“ gesehen wird, dass sie „brauchbar“ gemacht wird¹⁷ für die jeweiligen politischen oder ökonomischen Interessen. Die Bildungsphilosophin und -historikerin Rita Casale sieht als Folge dieses hier knapp skizzierten (unabgeschlossenen) Positivismusstreits und der Informatisierung des Wissens schließlich die Verdrängung der Theorie aus den Wissenschaften.¹⁸

Dass mit dem Lamento vom Ende der Theorie und ihrer Informatisierung und Verzweckung auch eine Bedeutungsüberfrachtung der Theorie verbunden ist oder einer bestimmten Nostalgie bzw. Folklore der Theorie Vorschub geleistet wird, zeigt sich bei einem Blick auf die Literatur zum Stand der Theorie. Die Diagnose, dass Theorie heute nicht mehr so betrieben und gewürdigt werde wie

12 Casale, Rita (2011a): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87(1), S. 322–332, hier S. 324.

13 Lyotard, Jean-François (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen-Verlag, S. 24.

14 Felsch, Philipp (2016): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960 bis 1990. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

15 Casale, Rita (2011a), S. 331.

16 Vgl. Casale, Rita (2011b): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft 2. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 45–60, hier S. 47.

17 Horkheimer, Max (1988): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders./Schmidt, Alfred (Hg.): Gesammelte Schriften. Band 4. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, S. 162–225, hier S. 162.

18 Casale (2011a), S. 324.

noch Ende der 1970er Jahre, als Leser noch „Partisanen“ waren¹⁹, und dass die allgemeine Theoriebegeisterung nachgelassen habe, wird auch von anderen Autoren (!) mit anekdotisch-nostalgischem Stückwerk unterfüttert: Ulrich Raulff berichtet von seiner Berührung mit der „Droge Theorie“²⁰, Valentin Gröbner vom „Sound der Theorie“²¹, den er in Bielefeld kennenlernen durfte, und das *Kursbuch* feiert(e) die „Lust an der Theorie“²². Dabei übersehen die Autoren aber, dass sehr wohl noch lebhaft Theorierezeption und -produktion stattfindet und dass diese ganz ähnlich wie in den glorifizierten 1970er Jahren große Lebensbereiche durchwirkt. Feministische, queere und post-koloniale Theorien finden – trotz teils heftiger Abwehrreaktionen – immer mehr öffentliche Aufmerksamkeit. Die Arbeit an und mit Theorie ist also keineswegs stillgelegt, nur findet sie heute eben an anderen Orten statt und wird mit und von anderen Menschen betrieben – etwa im *Missy Magazine*, in der *taz*, im *Deutschlandfunk* oder dem *FSK*, auf Twitter, an Kunsthochschulen und Theatern, die mit Eva Illouz, Jean-Luc Nancy oder Slavoj Žižek sehr erfolgreich ein jüngeres Publikum in ihre großen Säle locken.²³ Dass dieses (außeruniversitäre) Theorieinteresse von manchen klagenden Theorie-Nostalgiker*innen übersehen wird, sagt mehr über die Klagenden als über die bestehenden Theorien selbst aus.

19 Felsch, Philipp (2012): Der Leser als Partisan. *Zeitschrift für Ideengeschichte* 4(4), S. 35–49.

20 Raulff, Ulrich/Schlag, Stefan (2012): Zum Thema: Droge Theorie. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 4(4), S. 4–5.

21 Gröbner, Valentin (2015): Theoriegesättigt. Ankommen in Bielefeld 1989. In: Asal, Sonja/Schlag, Stefan (Hg.): Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage. Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 179–189.

22 Michel, Karl Markus/Spengler, Tilman (1984) (Hg.): *Kursbuch 78. Lust an der Theorie*. Berlin: Kursbuch Verlag GmbH. Online verfügbar unter <https://archiv.kursbuch.online/de/profiles/f6ee67d5697c-kursbuch/editions/kursbuch-78-lust-an-der-theorie>, abgerufen am 15.09.2020.

23 Diese Form der Theorie und der Theoriebildung wird nicht nur von anderen und an anderen Orten praktiziert, sie definiert ggf. auch die o. g. Versprechungen der kritischen und politischen Potenziale von Theorie neu. Theorie wird hier nicht – wie in Teilen der Frankfurter Schule – als Instrument der Aufklärung und der Einsicht in gesellschaftliche Missstände sozusagen von einem ‚nicht-verblendeten Außen‘ auf die eigenen Lebensbedingungen anwendbar. Vielmehr wird Theorie als Versuch gesehen, sich selbst (und damit natürlich auch Missstände, in denen man verfangen ist) besser zu verstehen und über diese Selbstdistanzierung letztlich befreiende Effekte hervorzu-bringen (vgl. dazu hooks, bell (1994): *Theory as liberatory practice*. In: Dies.: *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, S. 59–76).

In all diesen Diagnosen – dem Ende der ‚Hoffnung‘ Theorie, ihrer Reduktion und Funktionalisierung und zuletzt der nostalgischen Theoriesehnsucht – klingt an, dass es zu einem Missverhältnis von Theorie und Leben gekommen ist, zu einer Nicht-Passung oder, ganz im Sinne des Krisenbegriffs der Kritischen Theorie, zu einer Nichteinlösung der Versprechen von Theorie. Sie könnte viel mehr und anderes, Theorie und Leben müssen also neu zusammengeführt werden, um ihr eigentliches produktives Potenzial entfalten zu können.

In einigen Punkten schließen wir uns diesen kritischen Diagnosen an (z. B. Casale), wir wollen aber versuchen, die beschriebenen Probleme zum Zweck der Distanznahme gegen den Strich zu bürsten. Erstens nehmen wir neben der Rezipient*innen- und ‚Gebrauchsseite‘ der Theorie auch die Produzent*innenseite in den Blick. Diese Perspektiverweiterung geschieht zweitens mit dem Ziel, dass sich damit auch die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Leben anders und vielgestaltiger stellen lässt. Dann steht nicht mehr die Feststellung eines Auseinanderklaffens (und folglich die Frage der Wiederausführung) im Mittelpunkt, sondern die Annahme, dass Theorie in der Theoriebildung immer schon aufs Engste mit dem Leben verquickt ist – und zwar mit eben jenen Produzent*innen von Theorie. Was in der bisherigen Verhandlung gegenübergestellt wurde – Lebenspraxis und Theorie –, ist gar nicht so eindeutig zu trennen und müsste vielmehr als Wechselspiel beschrieben werden. Es muss mit dem Philosophen Hans Blumenberg „eine vorwissenschaftliche und außerwissenschaftliche Welt geben, wenn es eine wissenschaftliche soll geben können“²⁴. Mit einer solchen Wendung hin zu einer lebendigen Theorie wird nicht nur der Blick von Nostalgie oder Pessimismus abgewandt und auf die Qualität der Verstrickung von Theorie und Leben gelenkt. Es wird zudem – sozusagen durch die Hintertür – auch die Frage nach der Rolle der Theorie in ihrer Rezeption wieder eingeführt. Produzent*innen von Theorie sind zugleich auch Rezipient*innen und die Geschichte der lebendigen Theoriebildung erzählt stets auch die Geschichte vom Einfluss der Theorie auf das Leben mit. Der/die in der Theoriebildung Engagierte findet

24 Blumenberg, Hans (2002): Zu den Sachen und zurück. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 251 f.

sich „verstrickt in die Pluralität von Interessen und in eine Vielzahl von Konsequenzen“ und die Distanz, die in der Theoriebildung angelegt wird, ist „auswählend und perspektivisch“, sie zeigt Grenzen der Theoriebildung und ihre jeweilige Revidierbarkeit.²⁵ Lebendige Theorie gilt uns hier dann zuerst als analytisches Konzept, mit dem sich nach der Art und Weise, wie Leben und Theoriebildung zusammenfinden, fragen und sich somit auch viel über die Wirkmächtigkeit und den Stand von Theorie aussagen lässt. Nicht zuletzt ist damit auch das Ziel verbunden, eine gewisse „Kontingenz“²⁶ im eigenen Theoretisieren aufzudecken: Mein Blick auf die Welt ist einer von vielen möglichen. Und wenn so die Geschichte und die Verwickeltheit der Theorietreibenden gewürdigt wird, geraten vielleicht auch alternative Geschichten und Verbindungen von Theorie und Leben in den Blick. Unter Gesichtspunkten der Reflexion hat dies etwas mit wissenschaftlicher Redlichkeit, unter Gesichtspunkten der Produktivität ggf. auch etwas mit Innovation zu tun. Und obwohl wir das Programm der Lebendigen Theorie nicht als Optimierungsvorschlag von Theoriebildungsprozessen verstehen, ist die Entdeckung von Neuem und Anderem sicher ein produktiver Nebeneffekt der Reflexion auf Lebendige Theorie.

3. Leitfragen Lebendiger Theorie, oder: Warum sitzt der Kybernetiker im Regelkreis?

Wie kann das Wechselspiel und das ‚Zusammenfinden‘ von Theorie und Lebenspraxis gefasst werden? Und wie könnte ein Programm einer Lebendigen Theorie aussehen, das die lebendigen Anteile des Arbeitens an/mit der Theorie aufspürt, ohne bloß eine „wilde Reflexion“²⁷ d. h. eine orientierungslose Rückschau zu betreiben? Wir wollen als Rahmung entlang eines kurzen Beispiels einige Leitfragen aufwerfen. Zur Beantwortung dieser Fragen

25 Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60(3), S. 249–259, hier S: 253.

26 Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a. M., S. 395 f. Den Hinweis auf diesen Aspekt von Sabine Hark verdanken wir Selma Haupt.

27 Bourdieu, Pierre (2016): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 365–374, hier S. 365.

stellen wir im Anschluss ein kleines Theorierepertoire vor, von dem wir denken, dass es sich zur sorgfältigen und spezifischen Beantwortung der Fragen anbietet. Wir werden diesen Teil knapp halten – einerseits, weil wir uns der Problematik bewusst sind, die darin liegt, zur Beantwortung einer Forschungsfrage, die ja gerade auch das Leben in den Mittelpunkt rückt, wieder eine Batterie an theoretischen Absicherungen aufzufahren. Andererseits aber auch, weil wir diese Auflistung nur als ersten Vorschlag betrachten – sie kann und wird in den in diesem Band vorliegenden Beiträgen erweitert werden und durch Expert*innen für die jeweiligen Ansätze, die hier vertreten sind, vertieft und präzisiert werden. Der Band bietet somit kein abgeschlossenes Programm an, sondern es handelt sich um einen gemeinsamen Versuch von Autor*innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, diese Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und dem eigenen Leben auszuloten. Die Bandbreite an Ansätzen und Perspektiven verdeutlicht, wie unterschiedlich diesen Fragen begegnet werden kann.

Aber nun zu unserem Beispiel: Rückblickend auf die Zeit der Kybernetik und das Konzept der Rückkopplung bzw. des Feedbacks schreibt der Philosoph, Kybernetiker und Physiker Heinz von Foerster quasi autobiografisch:

„Als man vor ungefähr einem halben Jahrhundert die Produktivität dieses Konzeptes [das Konzept des Feedbacks] erkannte, brach eine Euphorie des Philosophierens, Epistemologisierens und Theoretisierens aus, über die Konsequenzen dieses Konzepts, ihre Verästelung in den unterschiedlichsten Gebieten und ihre vereinheitlichende Macht. Währenddessen entwickelte sich bei den Philosophen, den Epistemologen und den Theoretikern etwas Merkwürdiges: immer stärker sahen sie sich in eine größer werdende Zirkularität eingeschlossen, ob in der Zirkularität ihrer Familie, die ihrer Gesellschaft und Kultur oder sogar eine Zirkularität kosmischen Ausmaßes. Eine Betrachtungsweise und ein Denken, das für uns heutzutage völlig natürlich ist, war seiner Zeit nicht nur schwer zu vermitteln, es verstieß auch gegen die Grenzen des Erlaubten. Warum? Weil es gegen die grundsätzlichen Prinzipien des wissenschaftlichen Diskurses verstieß, der die Trennung von Beobachter und Beobachtetem gebietet. Das ist das Prinzip der

Objektivität: Die Eigenschaften des Beobachtens dürften nicht in die Beschreibung des Beobachteten eingehen.“²⁸

Dieses Beispiel kann und soll nicht als *die* Blaupause für Lebendige Theorie dienen. Vielmehr sollen sich aus dem Nachvollzug des Beispiels weitere Perspektiven ergeben²⁹ und – wenn wir behaupten, von Foerster beschreibe hier eine Erfahrung des ‚Lebendigwerdens‘ von Theorie d. h. eine neue Wahrnehmungsbereitschaft und ein transformiertes Selbst- und Weltverhältnis – v. a. Anschlussfragen und Einsatzpunkte, wie diese Erfahrung besser zu fassen ist. Wir gliedern diese Anschlussfragen in sechs Punkten.

Epistemologie

Zuerst lässt sich hier eine epistemologische oder erkenntnistheoretische Frage anschließen. Von Foerster spricht von einem Verbot, das darin besteht, dass „die Eigenschaften des Beobachtens nicht in die Beschreibung des Beobachteten eingehen“ dürfen. Allerdings ist genau das in der von ihm beschriebenen Veränderung der Fall. Es stellt sich die Frage, wie mit diesem Problem reflexiv umgegangen werden kann, wie also die Reflexion der Verwobenheit von Theorie und Leben schon mit in die Theoriebildung einfließen kann. Ein solche Perspektive ist auch heute nicht selbstverständlich: Die „Grenzen des Erlaubten“ werden weitgehend von den ‚Illusionen der Autonomie‘³⁰ wissenschaftlicher Weltzugriffe und dem Glauben an die Möglichkeit der (reinen) Objektivität markiert. Umgekehrt wird angesichts von von Foersterns Beschreibung fraglich, inwiefern Gegenstände des alltäglichen Lebens einer wissenschaftlichen Reflexion zugänglich gemacht werden können, wo sie doch immer schon lebensweltlich ‚infiziert‘ bzw. situiert sind.

Situierung und Positionierung

Untrennbar an diese Frage geknüpft ist auch die Reflexion der Positionierung oder Situierung des wissenschaftlichen Subjekts

28 Foerster, Heinz von (1993): *Kybernetik*. Berlin: Merve, S. 63.

29 Vgl. Buck, Günther (2019): *Lernen und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141.

30 Vgl. Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.

oder der sogenannten ‚Verkörperung‘ von Theorie und Wissen.³¹ Von Foerster verortet das „Eindringen“ kybernetischen Denkens in die Lebenswelt in einer ganz spezifischen historischen Epoche und vor einer spezifischen Wissenskultur oder eines Denkstils³²: „Eine Betrachtungsweise und ein Denken, das für uns heutzutage völlig natürlich ist, war seiner Zeit nicht nur schwer zu vermitteln, es verstieß auch gegen die Grenzen des Erlaubten.“ Kein Erkenntnisprozess kann losgelöst von einer bestimmten Einbettung gedacht werden – seien dies gesellschaftliche, historische, geschlechtliche, politische, kulturelle, finanzielle oder wissenschafts- und disziplinpoltische Kontexte. Damit einher gehen bestimmte Vorstellungen von Welt und Wirklichkeit, Wissenschaftlichkeit und Methode, von Objektivität und ggf. auch von der Eliminierung und Tabuisierung des wissenschaftlichen Ichs, also dem subjektiven Zugang im Prozess der Forschung und des Theoretisierens. Diese Setzungen – oder mit Barad: diese „Schnitte“³³ – machen in den meisten Fällen eben jene genannten Positionierungen und Kontextualisierungen unsichtbar und versperren damit auch den Blick auf spezielle Formen der Prekariisierung, Marginalisierung oder Diskriminierung, mit denen 1) die spezifische Forschung oder 2) der/die Forscher*innen konfrontiert sind.³⁴ Die Frage also, warum eine Forscher*in gerade in jener spezifischen Weise forschtschreibt/theoretisiert, in der sie es eben tut, ist ohne eine Reflexion der jeweiligen äußeren Bedingungen, die die Grenzen und die inhärenten limitierenden Strukturen der Forschungstätigkeit präformieren, nicht zu beantworten.

Theorie/Praxis

Ein weiterer neuralgischer Punkt im Verhältnis von Wissenschaft und Lebenswelt ist das Theorie-Praxis-Problem. Von Foersterns Kybernetiker-Kolleg*innen bemerkten mit Verwunderung, dass sie und ihre Familien in einer Zirkularität eingeschlossen sind, einer Zirkularität, die sie zuvor philosophisch und

31 Vgl. dazu u. a. Barad, Karen (2015): *Verschränkungen*. Berlin: Merve Verlag.

32 Vgl. Fleck, Ludwig (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

33 Barad (2015), S. 29.

34 Vgl. Barad (2015), S. 44 f.

erkenntnistheoretisch modelliert hatten. Die Kybernetik wird hier zu einem Zugriff auf die Welt. Im Kontext eigener Forschungsarbeit stellt sich hier die Frage, wo und inwieweit sich Theorie eignet, um die eigene Lebenspraxis zu erklären und/oder zu verstehen, und wo Theorie in der Lebenspraxis störend wirkt – z. B. im Sinne einer Übertheoretisierung und ‚Versozialwissenschaftlichung‘ menschlicher Nahbeziehung.³⁵ Umgekehrt kann gefragt werden, wo und wie die Lebenspraxis als Korrektiv, als Kontrast oder als inspirierende Quelle für Theoriebildung bereichernd wirkt oder sie sich störend aufdrängt – zeitlich, psychisch, oder habituell begründet.³⁶

Modus der Reflexivität

Bezogen auf die wissenschaftliche Praxis selbst, das Denken, Schreiben und die ‚Produktion‘ von Theorie zeigt sich auch ein Problem, das mit dem ausgewogenen Gebrauch der (Selbst-)Distanzierung und der Möglichkeit der Reflexion zu tun hat: Wie können diese Relationen von Theorie und Leben ausgelotet werden, zwischen Selbstreflexion, Selbstbespiegelung und Erfahrungsbericht einerseits und wissenschaftlichem Schreiben andererseits? Und wie können die Forschenden trotzdem der Sache gerecht werden? Wie kann dem vorgebeugt werden, was Bourdieu eine „narzißtische“ Reflexion³⁷ nennt, also eine biografisch-wissenschaftliche Aufarbeitung, bei der die selbstverliebte Erhöhung der Forscher*innenperson im Mittelpunkt steht? Wie kann eine Sprache gefunden werden, die zwischen Theoretisierung des Lebens und einer zu starken Personalisierung und Individualisierung der Theorie steht?³⁸ Mit einer Unterscheidung von Thomä et al. ließe sich sagen, dass weder in einer Projektion von Theorie auf das *Leben eben dieses entlang der Theorie erzählt* werden noch in einer Reduktion *das eigene Leben zu einer Theorie verarbeitet* bzw. eine Theorie direkt aus eigenen Lebenserfahrungen konstruiert

35 Vgl. zu dieser Frage den Beitrag von Lotta Mayer in diesem Band.

36 Vgl. dazu den Beitrag von Carolin Bebek und Benjamin Weber in diesem Band.

37 Bourdieu (2016).

38 Lukas Bugiel stellt in seinem Beitrag in diesem Band eine alternative Form der Reflexion dieses Spannungsverhältnisses – ein hypertextuelles Glossar zur eigenen Transformation – vor.

werden sollte.³⁹ Über diese Problematisierungen hinaus stellt sich in Bezug auf die Reflexion gelebter Erfahrung noch ein weiteres Grundproblem ein, das z. B. in der Phänomenologie vielfach diskutiert wird: Jede Reflexionsbewegung findet sich in der prekären Lage, dass sie, bevor die Erfahrung ihr zugänglich wird, sie diese in einer Weise übersetzen muss, die nicht mehr der Logik der Erfahrung entspricht, sondern derjenigen der Reflexion. Damit muss sie schon voraussetzen, was sie erst mit der Reflexion zu fassen versucht.⁴⁰ Eine Reflexion setzt also auch immer ein starkes, autonomes Subjekt voraus – eine Figur, von der wir mit Referenz auf poststrukturalistische Theorien versuchen mit dem Projekt Lebendige Theorie erkenntnistheoretisch abzurücken. Unsere individuelle Selbstwahrnehmung ist immer schon doppelt bedingt: durch die Kategorien unserer Wahrnehmung und in der Frage was dieses ‚Selbst‘ ist.

Affekt und Erfahrung(en)

Von Foerster beginnt seine Reflexion auf die Effekte der Omnipräsenz kybernetischen Denkens aus einer Irritation und einer Erfahrung des „Merkwürdigen“ heraus. Kybernetisches Denken wird am eigenen Leib erfahren, die Kybernetiker fühlen sich „eingeschlossen“. Anfänge lebendigen Theoretisierens sind also ggf. in Erfahrungen der Affiziertheit, der Verstörung oder gar eines ‚ontologischen Schocks‘⁴¹ zu suchen, aber auch in einem Gefühl der Befreiung, der Unterdrückung, Disziplinierung und Regierung durch Theorie. Die Frage wäre also: Was genau zeichnet die Emotionen, Erfahrungen und Situationen, in denen und an denen Theorie lebendig wird oder mit denen das Nachdenken über das Verhältnis Theorie-Lebenswelt beginnt, aus?⁴² Und weiterführend: Muss das Lebendigwerden von Theorie und der Einsatz der Reflexion durch einen solchen Affekt oder ein Gefühl eingeleitet

39 Thomä et al. (2015), S. 8ff.

40 Vgl. dazu Blumenberg (2002), S. 335f.; Merleau-Ponty, Maurice (2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. München: Fink, S. 60 f.

41 Vgl. Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Unter Mitarbeit von Horst Brühmann und Carlos Spoerhase. Göttingen: Konstanz University Press, S. 237.

42 Siehe hierzu die Beiträge von Selma Haupt und Nele Kuhlmann in diesem Band, die ausgehend von Affekten bzw. Erfahrungen des Unbehagens und des Sich-verantwortlich-Fühlens Reflexionen zur Lebendigkeit von Theorie vorstellen.

werden oder genügt es letztlich doch, zur Reflexion Lebendiger Theorie eine rein theoretisch-analytische Haltung einzunehmen?

Ziele einer Lebendigen Theorie

Von Foerster gibt nicht an, wohin seine Überlegungen führen sollen, aber es deutet sich an, dass damit eine epistemologische Neubewertung einer bestimmten Theorie – hier der Kybernetik – verbunden ist. Wenn Lebendige Theorie also heißt, dass aus dem Spannungsfeld von Theorie und Erfahrungen der Lebenspraxis heraus neue Reflexionsaufgaben entstehen, dann stellt sich die Frage nach dem Ziel dieser Reflexion. Ist damit die Absicht neuer Theoriebildung verbunden und damit auch Theoriekritik bzw. mit Sabine Hark die Reflexion der „Kontingenz“⁴³ eigener Wissensbestände? Oder ist das Ziel eine (kritische) Reflexion der Arbeits- und Produktionsbedingungen von Theoretiker*innen bzw. Theorie? Geht es um die Auslotung der lebensverändernden Potenziale theoretischer Arbeit oder um eine Methodisierung des Verhältnisses von lebendiger Erfahrung und rationaler Theoriebildung? Oder steht habitus- und subjektivierungskritisch die Reflexion von „doing theory“⁴⁴ im Vordergrund?

4. Ansätze zur Arbeit an Lebendiger Theorie

Zur Bearbeitung der hier aufgeworfenen Fragen möchten wir nun einige theoretische Ansätze ins Spiel bringen. Diese lassen sich grob in zwei Kategorien aufteilen: Zum einen jene Ansätze, die über die Dispositionen und allgemeiner die Strukturierung des Verhältnisses zwischen (forschendem) Subjekt und Welt, zwischen Theorie und ihrem ‚lebendigen Organ‘ aufklären (4.1). Zum anderen Ansätze, die die Genese dieses Verhältnisses, seine Veränderung und ggf. die Bedingungen der Möglichkeit einer Veränderung erhellen (4.2).

43 Hark (2005), S. 395.

44 Thompson, Christiane (2011): Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hg.): Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft 2. Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 140–156, hier S. 142.

4.1 Dispositionen und Strukturen Lebendiger Theorie

Zum ersten Theoriebereich gehört u. a. jene Perspektive, die sich unter dem Label ‚situiertes Wissen‘⁴⁵ verorten lässt. Mit diesem von Donna Haraway⁴⁶ verfolgten Ansatz und der ähnlichen und ergänzenden Arbeit von Karen Barad⁴⁷ lässt sich die Rückbindung eines bestimmten, zu diesem Zeitpunkt als ‚objektiv‘ gekennzeichneten Wissens an ein historisches Subjekt (den/die Forscher*in) thematisieren⁴⁸ und eine „radikale Verortung des Wissens“⁴⁹ betreiben. Damit sind einerseits machtkritische Potenziale verbunden, für unser Anliegen ist zunächst aber der Einbezug und die Rehabilitierung von Subjektivität ins wissenschaftliche Geschehen hervorzuheben: Mit Haraway ließe sich sagen: „Wir sind immer mittendrin“ und kein wissenschaftlicher Zugang kommt aus einem unmarkierten Außen. Jede sensorische Welterfassung ist historisch-körperlich präfiguriert. Die Objektivität, die sich als unmarkiertes Wissen ausgibt und die ihre eigene Partikularität als Universalismus verschleiert, verletzt all jene ‚anderen‘ marginalisierten Positionen und negiert die Geschichtlichkeit des Körpers. Es geht folglich in den Worten von Haraway darum, „wie wir zugleich die grundlegende historische Kontingenz aller Wissensansprüche und Wissenssubjekte in Rechnung stellen [und] eine kritische Praxis zur Wahrnehmung unserer eigenen bedeutungserzeugenden ‚semiotischen Technologien‘ entwickeln“ können.⁵⁰ Die „semiotischen Technologien“, also die Wege und Mittel, wie wir unsere (Um-)Welt fassen und

45 Vgl. Rieger-Ladich, Markus (2017): *Situierte Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis*. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 21–35.

46 Vgl. exemplarisch Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Haraway, Donna/Hammer, Carmen (Hg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 73–97.

47 Vgl. Barad (2015).

48 Vgl. Rabl, Christine (2009): *Situiertes Wissen und partiale Perspektiven. Einsatz theoretischer Erziehungswissenschaft mit Donna Haraway*. In: Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth/Kubac, Richard (Hg.): *Weitermachen? Würzburg: Königshausen & Neumann*, S. 165–172.

49 Harrasser, Karin (2011): *Donna Haraway: Natur-Kulturen und die Faktizität der Figuration*. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS, S. 580–594.

50 Haraway (1995), S. 78.

erschließen, kategorisieren, bearbeiten, in ihr handeln und damit performativ hervorbringen, werden von Karen Barad weiter mit anderen Strukturen des Forschens verwebt: Forschungsgegenstand, Forschungsinteresse, Methoden und Forscher*in bilden bei ihr den „Apparat“⁵¹, der den Prozess des Forschens und Theoretisierens maßgeblich bestimmt. So wird einerseits die Subjektivität und Kontingenz von erkenntnisgewinnenden Prozessen markiert, andererseits ein Raster erzeugt, mit dem Subjektivität und Standortgebundenheit analysiert werden können.⁵² Sie sind so nicht Makel des Forschungsprozesses, sondern eine Quelle für kritische Reflexionen und Anschlussfragen.

Zu dieser ersten Kategorie an Theorien gehört auch der sozial- und kulturwissenschaftliche Ansatz der Autoethnografie. Er hat seine Anfänge in den 1930er Jahren⁵³ und wurde in jüngerer Zeit insbesondere von der Psychologin Carolyn Ellis fortgeführt, die mit dem Forschungsprogramm einer „Autoethnografie“ die kulturwissenschaftliche und ethnologische Wissensproduktion nachhaltig beeinflusst hat.⁵⁴ Autoethnografisches Denken kann für unser Projekt dort fruchtbar werden, wo die eigene Denk- und Forschungskultur tatsächlich als Kultur begriffen wird und dann analog zu Verfahren in der Ethnografie als Kultur befragt werden kann.⁵⁵ Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass das forschende Subjekt sich selbst zuerst nicht transparent ist und ggf. den Zugang zu eigenen Praxen und habituellen Verhaltensweisen ethnografisch-forschend erst erarbeiten muss.⁵⁶ Autoethnografie

51 Barad (2015), S. 28 f.

52 Vgl. zu einem wissenssoziologisch orientierten Vorschlag zur Analyse von Standortgebundenheiten den Beitrag von Stefanie Hoffmann in diesem Band.

53 Als ein früherer autoethnografischer Ansatz können z. B. die Arbeiten von Michel Leiris gelesen werden, in denen er soziologische und kulturelle Phänomene in literarischer und essayistischer Form darlegt. In seinen autobiografischen Texten konfrontiert er das eigene Ich mit sich selbst und versucht so, zu einer allgemeineren Aussage über das menschliche Leben zu gelangen (vgl. Leiris, Michel/Price, Sally/Jamin, Jean (1988): *A Conversation with Michel Leiris*. In: *Current Anthropology* 29(1), S. 157–174, hier S. 170 f.).

54 Vgl. dazu Ellis, Carolyn/Adams, Tony/Bochner, Arthur (2010): *Autoethnography*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 12(1), Art. 10; Denzin, Norman (2000): *Interpretative Ethnography*. In: *ZfE* 3(3), S. 401–409.

55 Vgl. dazu Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Dies. (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

56 Vgl. zu einer Problematisierung der Lebendigkeit von Theorien in der ethno-

sucht dabei aber zuerst nicht nach Distanz, sondern erkennt die vielfachen Verstrickungen der Forschenden an und spürt diesen nach, d. h. sie fragt, wie persönliche Erfahrungen und die jeweiligen (institutionellen) Kontexte den Forschungsprozess beeinflussen.⁵⁷ Vor dem Hintergrund einer „(postmodernen) Krise der Repräsentation“⁵⁸ wird in autoethnografischen Ansätzen das forschende Subjekt damit auch in seiner Politizität und Historizität verortet und so die Illusion einer ‚Repräsentation der Wirklichkeit‘ durch ethnografische Arbeit gebrochen.

Und nicht zuletzt gehören in diesen ersten Bereich der Theorien auch erziehungswissenschaftliche Ansätze der Biografieforschung. Hier kann insbesondere das Konzept der Biografizität fruchtbar werden: Diese bezeichnet die Fähigkeit moderner Subjekte, neue Erfahrungen an „individuelle Erfahrungscodes“⁵⁹ anzuknüpfen, und kann als Analysefolie für Erfahrungen von Wissenschaftler*innen mit und durch Theorie dienen. So wäre davon auszugehen, dass sich über die Sozialisation und die Lernerfahrungen im akademischen Feld ein fester Erfahrungsbestand oder Code herausbildet, der Wissenschaftler*innen schließlich in ihren je präferierten Identitätsentwürfen „ausmacht“⁶⁰. Dieser sozialisierte Denkstil der Fachwissenschaftler*innen lässt sich durch das Leben nicht allzu oft herausfordern, sondern pocht eher auf Bestätigung und damit Konsolidierung. Eine – ggf. wissenschaftliche – Biografie kann dann in der Reflexion in ihrer Verwicklung mit unterschiedlichen Stationen, Denk-Schulen, Theorietraditionen und Trends betrachtet werden und z. B. auch die Frage aufgeworfen werden,

grafischen Forschung den Beitrag von Mareike Tillack und Tanja Kauffmann in diesem Band.

57 Vgl. Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P. (2000): Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna (Hg.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, S.733–768.

58 Geimer, Alexander (2011): Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? In: ZQF 12(2), S.299–329, hier S.303.

59 Alheit, Peter (1997): „Individuelle Modernisierung“ – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Campus, S.941–952, S.944.

60 Vgl. zur Frage der Identitätsbildung durch Theorie und Theoretisieren Julia Lipkinas Beitrag in diesem Band.

warum bestimmte Theorien von einigen Personen begeistert aufgenommen werden, von anderen hingegen nicht.

4.2 Transformation und Veränderung

Neben den angeführten Positionen, die um das Verhältnis von Wissen und Subjekt kreisen, lässt sich ein zweiter Theoriebereich ausmachen, zu dem soziologische sowie habitus-, subjektivierungs- und bildungstheoretische Ansätze gehören.

4.2.1 Theoretisierung der Biografie – Biografisierung der Theorie

In jüngster Zeit haben insbesondere die Arbeiten des französischen Journalisten, Biografen und Philosophen Didier Eribon, in denen er sich mit seiner sozialen Herkunft und den symbolischen Ordnungen auseinandersetzt, in denen und gegen die er sich im Verlauf seines Lebens bewegte, öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren.⁶¹ Eribons Bücher *Rückkehr nach Reims* und *Gesellschaft als Urteil*⁶² sind gleich mehrfach interessant für unseren Zusammenhang: In seinen autobiografischen Büchern wird – unter Rückgriff auf soziologische und philosophische Theorien – rückblickend skizziert, rationalisiert⁶³ und plausibilisiert, wie aus einem Kind vom Lande ein Intellektueller in Paris werden konnte.⁶⁴ Uns interessiert hier Eribon nicht als ‚Bildungsaufsteiger‘⁶⁵, leidvoller ‚Klassenüberschreiter‘ (transclasses)

61 Vgl. dazu Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form. Autosoziobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: Merkur 71, S. 27–37; Davis, Oliver (2012): Didier Eribon, restive rationalist: The limits of sociological self-understanding in *Retour à Reims*. In: French Cultural Studies 23(2), 117–126; Merten, Roland (2018): Zur Diskussion: Autobiographie als Gesellschaftsanalyse. Zu Didier Eribons autobiographischen Schriften *Rückkehr nach Reims* und *Gesellschaft als Urteil*. In: unsere jugend 70, S. 441–446. Dass biographische Texte wie bspw. jene von Édouard Louis auch wissenschaftliches Potenzial haben, zeigte jüngst Angela Janssen in ihrer Betrachtung von Louis' *Das Ende von Eddy* (2015, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch) unter der Fragestellung, wie hier entlang und innerhalb von Normen Handeln gerahmt wird, gerade auch in Bezug auf die Gender-Frage, wie ‚Mann‘ sich zu verhalten hat (vgl. Janssen, Angela (2019): Gender, Class, Race Matter. Wie soziale Differenzkategorien Biographien strukturieren. Eine Fallstudie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95(3), S. 384–397).

62 Eribon, Didier (2017): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Unter Mitarbeit von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp.

63 Vgl. Davis (2012).

64 Il-Tschung Lim analysiert Eribons Bücher in seinem Beitrag in diesem Band auch unter der Perspektive der unterschiedlichen Beschreibungsformen, die er anwendet.

65 Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon: Porträt eines

oder kritischer Theoretiker der Aufstiegs-geschichte von Trump und AfD⁶⁶, sondern dezidiert dessen Kontakt und Verhältnis zur Theorie. Konkreter: Wie konnte Eribon seinem statistischen sozialen Schicksal entkommen und welche Rolle spielte dabei seine theoretische Haltung? Eribon berichtet in *Rückkehr nach Reims* von seiner Flucht vor der eigenen Familie (bzw. seinem Familienschicksal), dem Herkunftsmilieu, das seinen Weg zu bestimmen drohte. Insbesondere die Arbeiten von Pierre Bourdieu waren es, die Eribon grundlegend veränderten⁶⁷ und mit deren Hilfe er die lähmende soziale Funktion seiner ‚Herkunftsscham‘⁶⁸ und auch seine ‚sexuelle Scham‘⁶⁹ erkennen konnte, die ihn ansonsten womöglich an einen Ort (hier: die Provinz) und eine Klasse gebunden hätte. Theorie dient hier als Werkzeug gegen den Lauf der Dinge, ein Mittel zur Bearbeitung der Klassenherkunft, d. h. ein Instrument zur Arbeit am Selbst. Überdeutlich wird das durch das folgende Zitat:

„Nur ein epistemologischer Bruch mit den spontanen Denk- und Selbstwahrnehmungsweisen der Individuen ermöglicht es, die Systematik der sozialen Reproduktion und freiwilligen Selbstexklusion, mit der die Beherrschten ihr Beherrschtwerden sanktionieren, zu verstehen. [...] Der Zweck gesellschaftlicher Theorien besteht doch gerade darin, von den Handlungs- und Selbsteinschätzungslogiken der Akteure zu abstrahieren, um ihnen kollektive und individuelle Alternativen des Handelns und Wahrnehmens aufzuzeigen, damit sie ihre Rolle in der Welt nicht nur überdenken, sondern vielleicht sogar aktiv umgestalten.“⁷⁰

Es geht also darum, mithilfe von Theorie und Reflexion die Welt nicht so akzeptieren, wie sie sich spontan zeigt, d. h. Theorie wird als ein Mittel gegen die Doxa und die „Unterwerfung unter die

Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(6), S.788–804.

66 Vgl. Spoerhase (2017).

67 Eribon (2017), S. 61 ff.

68 Eribon (2016), S.19.

69 Ebd., S.106.

70 Ebd., S.45 f.

Alltagswelt, die nicht in Frage gestellt wird“⁷¹, eingesetzt. Theorien erlauben, einen anderen Blick auf uns selbst zu werfen, bzw. lehren Theorien die Regeln des Spiels (illusio/doxa) besser zu verstehen, in dem sich die Spieler*innen befinden.⁷² Die Folge davon ist ein Zweifel an Kategorien wie Eigenverantwortung oder Meritokratie und der Abfall vom Glauben an einen gerechten Lohn für die geleisteten Anstrengungen. Eribon sieht den ‚Zweck gesellschaftlicher Theorien‘ gerade in ihrem transformatorischen Potenzial, ein anderes Verhältnis zu sich selbst (im Sozialraum) zu schaffen: Es geht darum, mit der Hilfe von Theorie (aktiv) ein*e Andere*r zu werden. Was ich gestern noch als natürliche Ordnung empfand, erkenne ich heute als gesellschaftspolitisches Problem und brutale Ungerechtigkeit, gegen die es sich aufzulehnen gilt. Theorie führt in einen Bruch mit der Welt(-wahrnehmung), wie wir sie davor kannten und erlebten. Sie wirkt therapeutisch, pädagogisch und, wie Eribon attestiert: emanzipatorisch. Wir wären, was die in Theorie gesetzten Hoffnungen angeht, an dieser Stelle etwas vorsichtiger. Mit Oliver Davis ließe sich z. B. die Frage stellen, ob es überhaupt möglich ist, sich selbst in dieser Form transparent zu werden und daraufhin sein Leben neu zu gestalten.⁷³ Wo lägen die Grenzen eines solchen „Reflexionsgewinns“⁷⁴? Kann ein gespaltenen Habitus sich selbst transparent sein? Kann die eine Hälfte die andere überhaupt sehen? Es ist zumindest zu problematisieren, ob aus der aktuellen Perspektive auf die Welt eine ‚ältere‘ Perspektive überhaupt noch verstanden werden kann oder ob es sich hierbei nur um eine nachträgliche Rationalisierung des an sich chaotischen Lebenswegs handelt.

Bourdieu, soziologischer Selbstversuch

Dass der französische Soziologe mit *Ein soziologischer Selbstversuch*⁷⁵ den notwendigen Grundstein für Eribons Vorhaben gelegt hat, bleibt unzweifelhaft, auch wenn Eribon es Bourdieu zum Vorwurf macht, dass dieser seine Selbstanalyse nicht weit

71 Bourdieu (2016), S. 367.

72 Vgl. hooks (1994).

73 Vgl. Davis (2012).

74 Spoerhase (2017), S. 27.

75 Bourdieu, Pierre (2017): Ein soziologischer Selbstversuch. Unter Mitarbeit von Stephan Egger und Franz Schultheis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

genug getätigt hätte. Mindestens zwei Impulse nehmen wir aus Bourdieus Soziologie auf: zum einen seinen Versuch der Selbstbeschreibung, zum anderen seine Überlegungen zu unterschiedlichen Modi von Reflexivität.

Zunächst zu Bourdieus soziologischem Selbstversuch, den er in seiner Abschiedsvorlesung vorlegt. Seine Absicht ist es „Elemente einer soziologischen Selbstbeschreibung zu liefern“⁷⁶, ohne dabei die „gefällige[] und zugleich trügerische[]“ Gattung der Autobiografie bedienen zu wollen. Er möchte sein Leben erzählen und dabei „alle Merkmale [...] berücksichtigen, die aus der Sicht des Soziologen erheblich“⁷⁷ sind, d. h. eine durch Theorie informierte Sicht auf das eigene Leben werfen. Der/die Leser*in bekommt also eine be- und gelebte Theorie vorgesetzt. Ähnlich wie später für Eribon bedeutet, diese Auseinandersetzung mit Theorie in Hinblick auf das eigene Leben „zunächst, das Feld [zu] verstehen, mit dem und gegen das man sich entwickelt“⁷⁸ Bourdieu macht dann den Vorschlag, die eigene Forschung „als eine Art intellektuellen Bildungsroman zu begreifen“⁷⁹ Die Transformation durch das Forschen ist für Bourdieu kein linearer Prozess und nur schwer zu rekonstruieren. Es handelt sich vielmehr um eine kontinuierliche Arbeit an sich selbst. Uns scheint für den Kontext der Lebendigen Theorie – neben den sozialen Kontextualisierungen der Theorien Bourdieus sowie der Bearbeitung der eigenen sozialen Herkunft – insbesondere jener Prozess bedeutsam, den Bourdieu als seine „intellektuelle Neuausrichtung“ beschreibt, die eben „in sozialer Hinsicht höchst folgenschwer“⁸⁰ ist. Wir greifen auch hier eine zentrale Stelle aus diesem Text heraus, um die Bedeutung für unser Vorhaben zu unterstreichen:

„Die Wandlung der Weltsicht, die meinen Übergang von der Philosophie zur Soziologie begleitet hat und für die meine algerischen Erlebnisse sicher entscheidend waren, ist, wie ich bereits gesagt habe, nicht ganz einfach zu beschreiben, und das ohne Zweifel, weil sie sich aus einer unmerklichen Anhäufung

76 Bourdieu (2017), S. 9.

77 Ebd.

78 Ebd., S. 11.

79 Ebd., S. 68.

80 Ebd.

von Veränderungen ergab, die nicht nur gewisse Lebenserfahrungen mit sich brachten, sondern eine regelrechte, von meiner Arbeit am Verständnis der sozialen Welt untrennbare Arbeit an mir selbst.“⁸¹

Durch den Wandel der theoretischen Bezüge von der Philosophie zur Soziologie wurde die Welt für Bourdieu eine andere. Leicht lassen sich hier Anschlüsse an eine Theorie der transformatorischen Bildung⁸² herstellen, denn auch Bourdieus Selbstbezug hat sich durch die Arbeit mit und an der Theorie radikal verändert.

Der zweite Impuls aus den Arbeiten Bourdieus betrifft die Frage nach unterschiedlichen Modi der Selbstbetrachtung. Für Bourdieu ist nicht jede Reflexivität gleich produktiv. Wie lässt sich der „Ausbruch von Narzißmus“⁸³ in der Betrachtung der eigenen Verortungen eindämmen und stattdessen kritische erkenntnistheoretische Reflexivität steigern? Wie lässt sich die „Nabelschau“ und die ‚diary disease‘ (Tagebuchkrankheit) vermeiden? Wie lässt sich sicherstellen, dass unser Vorhaben nicht an der „Epidemie wilder Reflexivität“⁸⁴ erkrankt? Bourdieu unterscheidet zwei Modi der Reflexivität: narzisstische und wissenschaftliche Reflexivität. Narzisstische Reflexivität meint eine Betrachtung der Erfahrungen des Erkenntnissubjekts, „ohne dabei ein erkenntniskritisches Projekt zu verfolgen“⁸⁵, wie Markus Rieger-Ladich es zusammenfasst. Wissenschaftliche Reflexivität hingegen zielt auf die „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel“⁸⁶ ab. Diese Trennung konsequent durchzuhalten ist nicht leicht. Wichtig ist immer wieder zu betonen, dass es eben nicht um die private Person geht, sondern die „sozialen Bedingungen, unter denen Erkenntnissubjekte entstehen“⁸⁷, bzw. mit Bourdieus Worten um „die sozialen Bedingungen von Erfahrungsmöglichkeit“⁸⁸. Bourdieu geht es darum, die „sozialen Voraussetzungen

81 Ebd., S. 67.

82 Vgl. Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken: Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

83 Bourdieu (2016), S. 366.

84 Ebd., S. 365. Den Begriff ‚diary disease‘ übernimmt Bourdieu von Clifford Geertz.

85 Rieger-Ladich, Markus (2017), S. 25.

86 Bourdieu (2016), S. 366.

87 Rieger-Ladich (2017), S. 25.

88 Bourdieu (2016), S. 365.

seiner eigenen epistemologisch-methodologischen Haltung⁸⁹ besser zu begreifen. Reflexivität wird so zum „Denkwerkzeug“ und „Erkenntnismittel“, „um die Bedingungen der intellektuellen Praxis zu begreifen“⁹⁰, wie die Soziologinnen Steffani Engler und Karin Zimmermann festhalten.

Gemein ist den beiden Unternehmungen in Sachen Reflexivität von Eribon und Bourdieu, dass sie die individuelle Erfahrung in ein Verhältnis zur bearbeiteten Theorie rücken und mit soziologischem Wissen das Individuelle gesellschaftlich rahmen und gleichsam überschreiten. Die Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen ist dabei nicht (nur) einem akademischen Narzissmus geschuldet, sondern Ausdruck der Bemühungen um eine gesteigerte Reflexivität.⁹¹ Die Erziehungswissenschaftler Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich verweisen auf den Germanisten Carlos Spoerhase, der vorschlägt, diese Mischung aus Theoriebildung, Theorieanwendung und Leben im Begriff „Auto-soziobiographien“⁹² zu synthetisieren. An anderer Stelle spricht Spoerhase auch von „sozialphilosophischer Reflexion“⁹³, was uns für den hiesigen Zusammenhang treffender erscheint.

4.2.2 Theoriebildung als Bildungsprozess

Neben Sozialisations- und Habitustheorien kann die Veränderung, die durch theoretisches Arbeiten und die Lebendigkeit der Theorie eintritt auch mit klassischen bildungstheoretischen Überlegungen als Bildungsprozess gefasst werden, der durch und in der Auseinandersetzung mit einer „Welt ausser sich“⁹⁴ stattfindet, also z. B. der Welt in Form eines wissenschaftlichen

89 Spoerhase (2017), S. 28.

90 Engler, Steffani/Zimmermann, Karin (2002): Das soziologische Denken Pierre Bourdieus – Reflexivität in kritischer Absicht. In: Bittlingmayer, Uwe H./Kastner, Jens/Rademacher, Claudia (Hg.): Theorie als Kampf? Zur Politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich, S. 35–47, hier S. 43.

91 Rieger-Ladich/Grabau (2018), S. 791.

92 Spoerhase (2017), S. 27. Lukas Otterspeer legt in diesem Band eine Auto-soziobiografie seiner Sozialisation in die Wissenschaften vor.

93 Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Unter Mitarbeit von Horst Brühmann und Carlos Spoerhase. Göttingen: Konstanz University Press, S. 232.

94 Humboldt, Wilhelm von (1795/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240, hier S. 235.

Gegenstands. Schon bei Humboldt findet sich die Doppelseitigkeit dieses Prozesses: Nicht nur das Ich verändert sich durch Bildung, auch die Welt verändert sich. In einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt drückt das Subjekt der äußeren Welt „ihren Geist auf“, verändert diese oder doch zumindest die je spezifische „Weltansicht“⁹⁵. Diese Veränderung von Ich und Welt, von Selbstverhältnissen und Weltverhältnissen, findet sich so – oder so ähnlich – in vielen Bildungstheorien wieder und stellt einen fruchtbaren Ansatzpunkt dar.

Allerdings scheint eine rein humboldtianisch-bildungstheoretische Fassung des Problems nicht nur zu kurz zu greifen, sondern auch den heutigen Bedingungen von Wissenschaft – im universitären wie außeruniversitären Bereich – nicht mehr angemessen. Obwohl eine große Universität in Berlin (und in Hamburg) sich den Humboldt zugeschriebenen Wahlspruch „Bildung durch Wissenschaft“ gegeben hat und Bildung immer noch ein zentraler Referenzbegriff des Bildungs- und Schulwesens ist, kann heute kaum die Rede davon sein, dass der Gedanke des deutschen Idealismus, durch das Medium der ‚schönen Kunst‘ und eine frei forschende Wissenschaft die Höherbildung des Individuums zu erreichen, an irgendeinem Ort realisiert wäre. Der „Mythos“ Humboldt⁹⁶ reicht nicht, um zu erklären, wie sich Menschen durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer Sache verändern und v. a. wie sich die Sache dadurch verändert. Zum einen hat sich seit Humboldts Zeiten die Wissenschaft so weit ausdifferenziert, dass nicht mehr vereinheitlichend von ‚der wissenschaftlichen Tätigkeit‘ gesprochen werden kann. Wissenschaft ist heute etwas anderes als die ‚Höherbildung eines Individuums‘ – es gehören dazu je disziplinspezifische Arbeitsweisen und Methoden, aber auch Projektanträge, Gremiensitzungen, Verwertungsdruck und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sowie bestimmte diskursive Spielräume und Machtordnungen innerhalb des Feldes. Insofern wird hier ein Kontextualisierungs- und Politisierungsdefizit des humboldtianischen Bildungsbegriffs deutlich.

Zum anderen ist der Typus des Gelehrten (bei Humboldt männlich), der etwas Bleibendes hervorbringt und damit die Sache

95 Ebd., S. 237.

96 Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 87.

bzw. Welt verändert, nicht mehr haltbar. Das wissenschaftliche Subjekt kann heute nicht mehr intrinsisch motiviert, in Selbstaufgabe, souverän und sich selbst transparent einer „reinen Idee der Wissenschaft“⁹⁷ folgen oder sich wie Max Weber vorschlägt, „hineinsteigern, in die Vorstellung, dass das Schicksal seiner Seele [von der wissenschaftlichen Tätigkeit] abhängt“⁹⁸. Vor dem Hintergrund von Wissenschaftstheorien, die das Erkenntnissubjekt in seiner Souveränität und Objektivität dekonstruieren⁹⁹, sind solche Idealisierungen Lebendiger Theorie im Typus des Wissenschaftlers, der mit seiner theoretisierenden Tätigkeit eins wird und damit ‚die‘ Wissenschaft verkörpert, kritisch zu betrachten.

Es bieten sich also für unser Anliegen v. a. Bildungstheorien an, die in subjekt- und erkenntniskritischer Perspektive auf den traditionellen Bildungsbegriff Bezug nehmen und diesen weiterdenken. Hier ist z. B. die transformatorische Bildungstheorie Hans-Christoph Kollers¹⁰⁰ zu nennen, in der sowohl die sozialisatorischen, subjekttheoretischen als auch alteritätstheoretischen und leiblichen Bedingungen und Strukturen von Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Zentraler Bestandteil sind hier Erfahrungen der Krise und der Irritation, die zu Katalysatoren von Bildungsprozessen werden.¹⁰¹ Diesen Punkt wollen wir ergänzen, denn es gibt durchaus auch Transformationen in und durch Lebendige Theorie, die nicht krisenhaft strukturiert sind, sondern sich in langwierigen, z. T. auch repetitiven Aneignungen von Theorie ergeben.¹⁰² Trotzdem bietet Kollers Bildungstheorie einen Einsatzpunkt, der Reflexionen zur Lebendigen Theoriebildung eine erfahrungstheoretische Ebene eröffnet. Neben Koller müssen als Referenzpunkt noch die nicht explizit bildungstheoretischen

97 Humboldt, Wilhelm von (1980): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 229–241, hier S. 229.

98 Weber, Max (1992/1919): Wissenschaft als Beruf. In: Ders.: Max Weber Gesamtausgabe, Band 17. Tübingen: Mohr, S. 71–112, hier S. 80.

99 Vgl. dazu Barad (2015).

100 Koller (2018).

101 Malte Ebner von Eschenbach bringt in seinem Beitrag in diesem Band eine Perspektive zur erkenntnistheoretischen Bedeutung von Irrtümern im Anschluss an Gaston Bachelard ein.

102 Vgl. zur „Transformation ohne Krise“ den Beitrag von Johannes Türistig in diesem Band.

Arbeiten Käte Meyer-Drawes genannt werden. Meyer-Drawe bietet ein subjektkritisches und leibtheoretisches Konzept des Lernens an, mit dem sich der Perspektivwechsel oder das „Umlernen“¹⁰³, das den Wandel und das Changieren zwischen dem ‚wissenschaftlichen Selbst‘ und dem ‚biographischen Selbst‘ sowie zwischen der ‚wissenschaftlichen Sache‘ und der ‚lebensweltlichen Sache‘ differenziert erfassen lässt.¹⁰⁴ Auch Meyer-Drawe stellt in ihrer phänomenologischen Lerntheorie Erfahrungen in den Mittelpunkt. Diese können in phänomenologisch-genealogischer Perspektive aufgeschlüsselt werden, womit auch Fragen der lebensweltlichen Verankerung der Erfahrungssubjekte, der sozialen und kulturellen Kontexte sowie der leiblichen Momente der Erfahrung mitgedacht werden.¹⁰⁵

4.2.3 Theorie und Subjektwerdung

Zuletzt möchten wir noch auf Subjektivierungstheorien verweisen, die inzwischen in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft gängige Mittel der Reflexion geworden sind. Für unsere Kontexte sind hier besonders Ansätze interessant, die die Hervorbringung des wissenschaftlichen Erkenntnissubjekts fokussieren und ebenso die Frage des ‚doing theory‘:

Zuerst können Subjektivierungstheorien für unser Anliegen als relevant gelten, weil sie die moderne Figur des Subjekts als eines „sich selbst [z]ugrundeliegenden“¹⁰⁶ und damit selbstbestimmten und souveränen infrage stellen. Betrachtet man das Subjekt der Theorie(bildung) aus dieser Perspektive, so öffnen sich Fragehorizonte für die lebendigen Anteile von Theorie, und das heißt hier: für Momente der Nicht-Souveränität, der Fremdbestimmung und der Irritation einer wissenschaftlichen Logik durch das Leben.

103 Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink, S.191.

104 Vgl. dazu Meyer-Drawe, Käte (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S.115-132.

105 Hier beziehen wir uns auf die lerntheoretischen Überlegungen Meyer-Drawes. Diese ließen sich auf ihre Schriften zum Status der Theorie und zum Theorie-Praxis-Problem übertragen (vgl. Meyer-Drawe (1984); (1994); (2009)).

106 Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S.95-118, hier S.97.

Statt „Eigensinn‘ und ‚Authentizität‘“ kommen damit „Logiken der Funktionalität einerseits und der Konnektivität andererseits – d. h. der Verbundenheit mit anderen“¹⁰⁷ in den Blick, was eine lebensweltliche Kontextualisierung von Theorie zulässt ebenso wie eine sozialtheoretische und machttheoretische.

Vor allem diese letztgenannte Relationierung erweist sich als fruchtbar. Nicht nur lassen sich damit konkrete machtförmige Konstellationen innerhalb des wissenschaftlichen Feldes erörtern – ein Anliegen, das auch schon weiter oben im Kontext von Sozialisations- und Bildungstheorien angesprochen wurde. Vielmehr lässt sich über die Rekonstruktion einzelner Prozesse der Subjektgenese fragen, wie Forscher*innen oder allgemeiner Theoretisierende „sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken allererst als ein Subjekt hervorbringen“.¹⁰⁸ Die Genealogie des theoretisierenden Subjekts gibt dann nicht nur Aufschluss darüber, wie diese Subjekte, deren Körper und deren Leben durch Theorie subjektiviert werden d. h. welchen Einfluss Theorie auf das Leben hat. Umgekehrt kann sich darin auch wieder zeigen, wie konkrete Subjekte Theorie weiterentwickeln, die Kontexte des Theoretisierens mit beeinflussen und damit im Sinne einer Reiteration¹⁰⁹ die Bedingungen ihrer eigenen Subjektivierung verschieben. Das (subjektivierte) wissenschaftliche Subjekt wirkt hier also als Bindeglied zwischen Lebenspraxis und Theorie.

Wird der Blick vom einzelnen Subjekt auf Praktiken des Theoretisierens geweitet, kommt damit auch in den Blick, was Christiane Thompson als „doing theory“¹¹⁰ bezeichnet. Theoretisieren wird dabei als soziale Praktik gefasst, die immer zwischen der Spontaneität der einzelnen Handlung und der sie begrenzenden und orientierenden Struktur existierender (wissenschaftlicher) Praktiken zu verorten ist. Im Prozess des ‚doing theory‘ eignen sich

107 Ebd., S. 98.

108 Ebd., S. 97. Vgl. zum Wechselspiel von theoretischem Wissen, empirisch-wissenschaftlichen Praktiken und interpersonalen Machtordnungen den Beitrag von Stella Rügger in diesem Band.

109 Vgl. Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 20 f.

110 Thompson (2011), S. 142; vgl. dazu auch Thompson, Christiane (2017): „Diesem Ding (es sey was es wolle) einen andern Nahmen zu geben“. Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 111–125.

Individuen ein implizites Wissen darüber an, „welche Argumentationsfiguren weiterführen oder welche keine Überzeugungskraft zu entfalten vermögen“, sozusagen ein Regelwerk „zur Hervorbringung dessen, was pädagogisch [soziologisch, philosophisch, kunsttheoretisch etc., d.A.] diskussionswert erscheint.“¹¹¹ So kann über eine subjektivierungstheoretische Analyse von Prozessen des ‚doing theory‘ auch auf Ebene der Theoriebildung aufgeschlüsselt werden, warum sich bestimmte Theorien, Argumentationsmuster oder Deutungen durchsetzen und andere nicht, warum bestimmte Personen zu bestimmten Zeitpunkten gehört werden, andere aber nicht, und warum Personen zum einen Zeitpunkt kein Gehör finden, zu einem anderen aber doch. Zugespitzt ließe sich sagen, dass so nicht nur in den Blick gerät, wie sich die Subjekte der Theoriebildung konstituieren, sondern auch wie Theorien sich selbst (stets im Medium der Theoretisierenden) subjektivieren.

5. Grundlegung eines Forschungsprogramms

Das Vorhaben einer Lebendigen Theorie, wie wir es verstehen, fühlt sich den soweit beschriebenen Perspektiven verpflichtet und versucht, diese produktiv weiterzudenken. Die folgenden Beiträge der Autor*innen verstehen wir als die Grundlegung und erste tentative Ausdifferenzierung eines noch fortzusetzenden Forschungsprogramms.

Theorie und Theoretisieren, darauf sei noch einmal explizit hingewiesen, wird von uns immer schon als lebendiger Prozess gefasst. Es ist, mit Sina Farzin und Henning Laux (in Anlehnung an Swedberg und Abbott) immer schon eine „aktive[] Tätigkeit in Auseinandersetzung mit der Welt“ – und eben nicht bloß ‚graue Theorie‘. Damit steht Theoriebildung (und auch Theorie) in engem Zusammenhang mit „subjektiven Erfahrungen“ und „aktiver Weltbeobachtung“¹¹². Theoriebildung als Prozess findet im und aus dem Leben heraus statt, ebenso wie ‚das Leben‘ der Theoretiker*innen dem Produkt dieses Prozesses – einer wie auch immer gefassten Theorie – eingeschrieben ist. Dass dies dann in Wechselwirkung auch für die Einschreibung von Theorie ins Leben gilt, wurde oben

111 Thompson (2011), S.143.

112 Farzin, Sina, Laux, Henning (2016): Gründungsszenen – Eröffnungszüge des Theoretisierens am Beispiel von Heinrich Popitz' Machtsoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie 5(4), S. 241–260, hier S. 243.

schon ausgeführt, ebenso, dass von hier aus Transformationen mit und durch Theorie und Verschiebungen in der Welterfassung ausgehen.

Dass dieses Verhältnis von Theorie und Leben und damit auch der Prozess des Theoretisierens ein dynamischer ist, haben uns (als Herausgeber) die beiden produktiven Arbeitstagungen und die Beiträge dieses Bandes noch einmal deutlich werden lassen. Die Dynamik Lebendiger Theorie besteht zum einen in einer Provokation für bestehende Theorien („Für mich ist es ganz anders“), aber auch für das eigene Theoretisieren durch das Leben und die Welt („Jetzt ist mir die Welt eine andere“), in der wir uns bewegen. Theorien verändern in dieser Hinsicht unser Verständnis von (Um-)Welt und damit auch, wie wir unser Leben führen, wie wir uns selbst thematisieren/bearbeiten und auch Beziehungen zu unserer Umwelt und zu Mitmenschen gestalten. Zum anderen ist das Dynamische und Lebendige das, was in den hier vertretenen Disziplinen gar nicht aus der Theorie zu verdrängen ist; das, woraus sie Inspiration schöpft und worauf es sich immer wieder – im Modus der Rechtfertigung oder der Ausschöpfung des subjektiven Moments von Forschung – zurückzubeziehen gilt.

Zwischen diesen beiden Bewegungen (der Provokation und der Integration) stehen die ‚Träger*innen‘ Lebendiger Theorie. So stehen in einer Lebendigen Theorie nicht nur die Erfahrungen und Emotionen der Träger*innen von Theorie im Mittelpunkt, sondern diese selbst, in ihrer leiblichen Verortung in einer materiellen (Um-)Welt. Bildungstheoretisch gewendet bedeutet das, dass Lebendige Theorie immer auch Transformation derjenigen heißt, die Theorie betreiben, sei es im Modus der Verzauberung und emanzipatorischen Erhebung, der Bildung, der Subjektivierung, Disziplinierung, Sozialisation oder gar der Verstörung und ‚Zurichtung‘¹¹³ durch Theorie.

Schließlich ist Lebendige Theorie soziale Praxis, die praktiziert wird, Problem, Potenzial, method(ologisches) Programm und dabei immer gleichsam unabwendbar. Dieser immer schon eingeschriebenen Lebendigkeit der Theorie nachzuspüren könnte dann, in den Worten von Sabine Hark, v. a. bedeuten, „Kontingenz zu denken“ und eine „dissidente Wissenspraxis“ zu betreiben, die die

113 Vgl. dazu Jan Fuhrmann in diesem Band.

eigene Souveränität als verhandelbar betrachtet, die „eigenen Fundamente durcharbeitet und die vor allem Rechenschaft über die eigenen Interpretationen und Geschichten sowie die Verwickeltheit in das jeweilige wissenschaftliche Feld ablegt“¹¹⁴. Wie diese Verwickeltheit zum Reflexionsanlass oder gar zum Forschungsprogramm werden kann, das zeigen die Beiträge dieses Bandes.

114 Hark (2005), S. 395 f. Kai Wortmann schlägt in seinem Beitrag in diesem Band eine solche „dissidente Wissenspraxis“ vor, mit der er versucht, seiner eigenen wissenschaftlichen Prägung eine produktive Alternative entgegenzusetzen. Er bezieht sich dabei allerdings nicht auf Hark, diese Verbindung wurde von uns gezogen.