

Malte Ebner von Eschenbach (Deutschland)

Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung

Zusammenfassung: Im Beitrag werden Impulse Politischer Bildung im Umgang mit ‚kontingenten Grundlagen‘ als Momente der Eröffnung von Pluralität und Vielfalt diskutiert. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Bildung, der auf einer kategorialen Tiefenschicht ansetzt und die Förderung von Demokratiekompetenzerwerb auf dieser Ebene situiert. Um die jeweiligen Voraussetzungen der Differenzsetzungen und -markierungen in den Blick zu bekommen, wird eine (ideologie-)kritische Positionierung Politischer Bildung vorgeschlagen. Durch die Kritik von Selbstverständlichem, die Infragestellung von Naturalisierungs- und Normalisierungsstrategien eröffnet sich ein Zugang, die verdeckten und latenten Setzungen von sozialen Kategorien und ihren verknüpften Differenzen intelligibel werden zu lassen. Dabei steht an dieser Stelle die Frage nach dem Auf- und Abbau sozialer Relevanz von Differenzen – un/doing difference – im Fokus der Betrachtung.

Schlüsselwörter: Kontingenz, un/doing difference, politische Bildung, (Ideologie-)Kritik

Summary: (Malte Ebner von Eschenbach: Impulses in Dealing with Contingency in Political Education). The article discusses impulses in political education when dealing with „contingency foundations“ as moments of opening to plurality and diversity. A central consideration is the reflection of differences as a starting point for political education, which categorially begins at a deep level and situates the development of the competence for democracy at this level. In order to get a sense of the respective conditions for marking and positioning of difference, the article suggest a (ideological)critical positioning of political education. Through a critique of what is taken for granted, the questioning of strategies for naturalization and normalization opens up a venue make intelligible the hidden and latent markings of social categories and their interrelated differences. This also brings the question of the construction and deconstruction of the social relevance of differences into the discussion.

Keywords: contingency, un/doing difference, political education, (ideology)critique

Резюме (Мальте Эбнер фон Эшенбах: Размышления на тему контингентности в политическом образовании): В статье рассматриваются основные принципы политического образования во взаимосвязи с «основами контингентности» как подход к плюрализму и многообразию. В центре рассуждения при этом стоит рефлексия о различиях как принципе политического образования, который располагается на глубоком категориальном уровне и требует демократической компетенции. Чтобы охватить требования к обозначению и установлению различий, предлагается (идеологически-) критический подход к политическому образованию. Посредством критики самоочевидного, постановки под вопрос натурализаторских и нормализаторских стратегий, открывается подход, который делает скрытые и латентные постулаты социальных категорий и связанные с ними различия интеллигибельными. При этом центральным становится вопрос о (де)конструкции социальной значимости различий (un/doing difference).

Ключевые слова: контингентность, (де)конструкция различий, политическое образование, критика (идеологий)

Die gesellschaftstheoretische Relevanz von Kontingenz

Die Dynamik zunehmender Kontingenzerfahrung im gegenwärtigen gesellschaftlichen Horizont zeigt sich allerorten (Makropoulos, 1998; Reckwitz, 2004; Holzinger, 2007; Schäffter, 2011), Kontingenz wird als „gesellschaftstypologisches Charakteristikum“ (Makropoulos, 1998, S. 61) hervorgeho-

ben. Das bedeutet, es wird davon ausgegangen, dass jede Gesellschaftsformation ihren „Möglichkeits-horizont“ (ebd.) besitzt, also ihre spezifische soziale Ordnung, ihre Axiome und ihre Prämissen, wo-raus die „Kriterien ihres Selbstverständnisses“ (ebd.) hervorgehen. Der damit verbundene ‚Verlust‘ ‚fundamentaler Grundlagen‘ und objektiver Gewissheiten sowie die Zunahme von Unbestimmtheit (Gamm, 1994) greifen dabei auf eine Weise aus, dass Greven bereits vor knapp zwei Dekaden eine „Kontingenzgesellschaft“ (Greven, 2000, S. 273) konstatierte. Das Unbestimmtheitsmoment, eine Si-tuation noch nicht vorweggenommener und nicht mehr antizipierbarer Zukünfte und der damit verknüpften Steigerung von Ungewissheit und Unsicherheit (Schäffter, 2012), deutet auf die nicht mehr rückfahrbare Expansion gesellschaftlicher Vielfalt und Pluralität (Ebner von Eschenbach, 2015). Vor diesem modernisierungstheoretischen Hintergrund (Pollack, 2016) schält sich die Erkenntnis her-aus, dass in der „Moderne nur eines gewiss ist, nämlich die Ungewissheit. (...) Im Reich des Sozialen, so die moderne Erkenntnis, ist nichts möglich, was nicht auch anders möglich wäre“ (Marchart, 2013, S. 31). In dieser Perspektive auf Kontingenz erscheint es einsichtig, paradigmatisch von einer „Epo-che *notwendiger* Kontingenz“ (ebd., Hervorhebung im Original) zu sprechen, die insbesondere „die handlungsrelevante Möglichkeitsseite des Kontingenten betrifft, und die allein die sozialwissen-schaftliche Verwendung des Kontingenzbegriffs über das Niveau der Trivialität hinaushebt“ (Mak-ropoulos, 1998, S. 61). Aus gesellschaftstheoretischer Sicht hat das zur Folge, dass nicht mehr vor einem gesellschaftlichen ‚Ursprung‘ oder einem ‚festen Grund‘ ausgegangen werden kann, von dem aus die Prämissen gesellschaftlichen Zusammenlebens objektiv errichtet werden können. Marchart (2010) verweist in Anschluss an die Arbeiten von J.-L. Nancy, C. Lefort, E. Laclau und C. Mouffe darauf, dass letztlich auf ein *postfundamentales* Paradigma gewechselt werden müsse, um die Expansion von ‚Unbestimmtheit‘ und ‚Ungewissheit‘ gesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten verarbeiten zu können (Marchart, 2013). In seinen Studien zu einer postfundamentalen Gesellschaftstheorie spricht er von der „Krise des fundamentalistischen Horizonts der Sozialwissenschaften“ (Marchart 2010, 145) und verweist darauf, dass „in den Bruchstellen dieses fundamentalistischen Horizonts (...) ein postfundamentalistisches Denken (sichtbar wurde)“ (...), was Lefort die ‚Auflösung der Zeichen der Sicherheit‘ nennt“ (ebd.). In diesem Sinne avanciert Kontingenz zu einem „der Leitbegriffe des sozia-len *postfoundationalism* (...) [und] hebt auf den Umstand ab, dass Gesellschaft, hat sie eine bestimmte Gründung erfahren, auch anders hätte gegründet werden können“ (Marchart, 2010, S. 146f., Hervor-hebung im Original).

Gerade der Einsatz zur Förderung von Pluralität und Vielfalt, so Schäfer und Wimmer, wird „oft mit Beliebigkeit und die Gleichzeitigkeit des Gegensätzlichen mit Stillstand verwechselt, als wären eine reine Bewegung ohne jede Struktur oder umgekehrt eine auskristallisierte Struktur, in der jede Be-wegung bereits realisierte Möglichkeiten bloß wiederholte, überhaupt denkbar“ (Schäfer & Wimmer, 2004, 9). Der notwendige (und daher letztlich nur vermeintliche) Verlust eines Ursprungsdenken ‚zwingt‘ vielmehr dazu, fortwährende und immer neu zu begründende Vergewisserungen über die jeweils herangezogenen Voraussetzungen zu forcieren und zu institutionalisieren. Sofern man davon ausgeht, dass „die Welt nicht auf einem festen Grund gebaut ist (wie z.B. auf Gott, der Vernunft, der freien Marktwirtschaft, den Genen), wird man das eigene soziale Schicksal als veränderbar betrach-ten (...)“ (Marchart, 2013, S. 157). In diesem Sinne erlangt die postfundamentale Annahme „kontin-genter Grundlagen“ (Butler, 1993) auch als unabdingbare Voraussetzung des Politischen Beachtung (Celikates, 2010; Marchart, 2013).

In einem postfundamentalen Horizont liegt demgemäß die zentrale Herausforderung für Politische Bildung darin, nicht die andauernde Unbestimmtheit und die anhaltende Ungewissheit aufzulösen, sondern die Situation der Indifferenz zu stabilisieren und sie als Momente zur Reaktualisierung von Pluralität zu habitieren, ohne dabei in die Falle zu tappen, dieses andauernde Noch-Nicht (E. Bloch) mit Beliebigkeit und Willkürlichkeit zu verwechseln. Die Zunahme der Relevanz von Kontingenzbe-

wusstsein macht auch vor der Politischen Bildung nicht halt. Aus einer epistemologischen Sicht erscheint es hoch problematisch, wenn Politische Bildung sich mit der Zunahme von Kontingenz und dem damit fraglich werdenden vorherrschendem Vokabular nicht auseinandersetzt. Politische Bildung steht dadurch vor der nicht einfachen Aufgabe (und vor der sich neuen Möglichkeiten bietenden Situation), die Dynamik gesellschaftsstrukturellen Wandels als Anlass zu nehmen, Schauplätze dauerhafter Verhandlungen (Butler, 1993, S. 39) für Vergewisserungs- und Suchbewegungen zu eröffnen, um alternative Vokabulare in Erscheinung treten zu lassen. Diese auf ‚Widerstreit‘ (F. Lyotard) ausgelegte Foren erkennen Bezeichnungspraktiken sowie die verknüpften Kategorien und Differenzen in ihrer jeweils historischen Kontextabhängigkeit an. Wenn der Auffassung gefolgt wird, dass der „gesellschaftliche Umgang mit Differenz und Identität zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart gehört“ (Mecheril & Plößler, 2009, S. 194), und dass der „Umgang mit Differenzen seit jeher ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft (ist)“ (Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 25), dann kann die Auseinandersetzung mit Unterscheidungspraktiken vor dem Hintergrund postfundamentaler sozialtheoretischer Annahmen als ein gesellschaftspolitisch relevanter Bildungsprozess mit praktischen Folgen für Politische Bildungsarbeit werden (Bünger, 2013).

In der Auseinandersetzung mit sozialen Kategorien und die mit ihnen verknüpften Differenzen fällt Politischer Bildung mit dem Anspruch eines kritisch informierten Einsatzes die Aufgabe zu, kategoriale Setzungen als Verhandlungsprozesse der Konstruktion von Differenzlinien reflexiv zu begegnen. Sofern Politische Bildung eine Position einnimmt, in der Kategorien und ihre verknüpften Differenzen als unhinterfragt und ‚natürlich‘ wahrgenommen werden, beteiligt sie sich – ob absichtlich oder unabsichtlich – an der Depolitisierung von Auseinandersetzungen und gibt sich damit „bereits als ideologisch“ (Greven, 2010, S. 70) erkennbar. Die Eindämmung und Suspendierung ‚kontingenter Grundlagen‘ sozialer Kategorien wirkt daher als symbolischer Akt der Verschleierung und verweist auf die Verdeckung epistemischer Gewalt durch Bezeichnungspraktiken und deren performativer Wirkmächtigkeit (Butler, 2012). Vor dieser Ausgangslage wird für eine Variante Politischer Bildung argumentiert, die sich gerade gegen die Eindämmung von Vielfalt und Pluralität auf einer kategorialen Tiefenschicht stellt, indem sie „Kontingenz als Bildungsmöglichkeit“ (Kirschner, 2013) aufgreift und gleichzeitig ihre konstitutive Eingebundenheit bei der Herstellung von Kategorien und den damit verknüpften Differenzen berücksichtigt¹.

Kontingenzzperspektive als Element (ideologie-)kritischer Politischer Bildung

Im alltäglichen Lebenszusammenhang ermöglichen Kategorien und die mit ihnen verknüpften Differenzen – z.B. Alter, Hautfarbe, Geschlecht, Ethnie, Milieu etc. – einen hohen Anteil an Handlungssicherheit. Sie unterstützen dabei, Routinen entstehen zu lassen und tragen durch Herstellung sozialer Ordnung zur Orientierung bei (Berger & Luckmann, 1998). Die im Alltagssprachlichen Gebrauch herangezogenen Kategorien, die auch einen häufigen Einsatz im Feld der Politischen Bildung verzeichnen – wie z.B. „Bildungsferne“ (kritisch Bremer u.a., 2015), „Exkludierte“ (kritisch Schäffter & Ebner von Eschenbach, 2015), „Migrant_innen“ (kritisch Ebner von Eschenbach, 2016b) – suggerieren, dass hinter diesen Bezeichnungen empirische Entsprechungen existierten. Die Unterscheidungen erwecken den Eindruck – an dem im Kontext wissenschaftlicher Zusammenhänge mit aller Macht festgehalten, und der in vielfältiger Weise empirisch „belegt“, „bewiesen“ oder „gefunden“ wird (Dammer, 2015) –, als spiegelten sie objektiv gegebene Eigenschaften (bzw. Unterscheidungsmerkmale) von Einzelpersonen oder Kollektiven wider, die letztlich nur identifiziert und in ihrem Defizit und ihrer Normabweichung betont werden müssten, damit sich anschließend pädagogisch dieser „Fälle“ angenommen werden kann. Diese Form epistemischer „Gewalt der Derealisierung“ (Butler, 2012, S. 50)

beschreibt dabei keine ‚Ausnahme‘, sondern es verdeutlicht sich, dass ein zentrales Merkmal von sozialen Grenzziehungsprozessen gerade darin liegt, „den Akt ihrer Konstruktion zu verschleiern und dadurch soziale Verhältnisse zu naturalisieren und zu somatisieren“ (Mecheril u.a., 2008, S. 386). Darüber hinaus entfalten die Unterscheidungen, so Mecheril, Probadnick und Scherschel weiter, dass „den Dingen und Menschen einen Platz in einem Spiel [zugewiesen wird], bei dem die Platztypen begrenzt sind (Mann, Frau; homo-, hetero-, bisexuell)“ (ebd.). Die nostrifizierenden Zuschreibungs- und Situierungspraktiken die sich im Vollzug eines ‚Zwangs der Zuweisung‘ (re-)aktualisieren und die naiv-empiristische Übernahme von essentialistischen Kategorien in Forschungszusammenhängen operieren mit der Annahme unabhängiger und objektiv gegebener Entitäten und setzen dadurch implizit ein identitätslogisches Denken voraus. Das Festhalten an diesem auf Identität ausgelegten Denken gibt Pluralität und Vielfalt zugunsten von Reinheit und Homogenität auf (Mecheril, 2003).

Der ‚affirmative Bezug‘, d.h. das Aussparen einer kategorialen Überprüfung der mobilisierten Kategorien, rückt als gewaltvoller Akt der Konstitution von Kategorien in den Blick und verweist zugleich auf „Strategien der Kontingenzverleugnung und -verschleierung (...), die auf eine ideologische Verklärung der Gegenwart hinauslaufen“ (Greven, 2010, S. 73). Dadurch werden Differenzordnungen der An- und Aberkennbarkeit institutionalisiert, die stetig dazu beitragen, kontingenzresistente Grundlagen zur Entfaltung zu bringen, zu legitimieren und zu etablieren (Butler, 2012, S. 53). Anschließend an Jaeggi können solche sozialen Ordnungsprozeduren als „Ideologien“ aufgegriffen werden, denn sie legen „als Weltauffassung fest, was überhaupt Optionen möglichen Handelns sind, und bestimmen damit – auf eine sehr grundlegende Weise –, was zu tun ist“ (Jaeggi, 2013, S. 281). Wird Politische Bildung als „Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen“ (Bernhard, 2011, S. 94) lokalisiert, findet sich an dieser Stelle der Ausgangspunkt einer ideologiekritischen Ausrichtung. Dabei rekurriert die angesprochene Form der Ideologiekritik nicht auf ein „naives Verständnis des Verhältnisses von Ideologischem und Nicht-Ideologischem. Schon ‚traditionell‘ richtet sich Ideologiekritik nicht gegen die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit die es schlicht in einer ‚wirklichen Verwirklichung‘ aufzuheben gälte, sondern gegen deren *Überdeckung*“ (Büniger, 2016, S. 127, Hervorhebung im Original). In diesem Sinne bewegt sich Ideologiekritik nicht innerhalb der zur Disposition stehenden Unterscheidungsmöglichkeiten, sondern reflektiert auf die zur Disposition stehende Unterscheidung selbst. Die bloße Umkehr der Relata innerhalb des Unterscheidungsrahmens führt relationstheoretisch betrachtet in eine Paradoxie der Differenzverstärkung, denn allein der „Versuch, den Feind in einer einzigen Gestalt zu identifizieren, ist nur ein Umkehr-Diskurs, der unkritisch die Strategie des Unterdrückers nachahmt“ (Butler, 1991, S. 33). Die Distanzierung vom ‚Feind‘, zeugt zwar einerseits von einer Absetzbewegung, allerdings von einer vermeintlichen, denn andererseits benötigt die Absetzbewegung den ‚Feind‘ als Abstoßpunkt, wodurch dieser im Vollzug der Abgrenzung zugleich stabilisiert und erneut hervorgebracht wird.

Dieser skizzierte Umstand verlangt vonseiten Politischer Bildung eine selbstkritische Prüfung ihrer eigenen Position (Bremer, 2007), sich also „ihrer eigenen Machtimplikationen in einer Weise zu stellen, die ihre epistemologischen Grundlagen und deren essenzialisierenden Effekte zum Gegenstand werden lässt“ (Jergus, 2013, S. 44). Diese selbstreflexive Positionierung Politischer Bildung bedeutet dann, auf „die eigenen Theoretisierungen und Forschungen [, die] an der Konturierung der sozialen Welt Anteil haben und nicht kontrollierbar (...) [sind]“ (ebd.), zu reflektieren und zu prüfen „ob den Gegebenheiten der sozialen Ordnung zugearbeitet wird“ (ebd.). Daraus kann allerdings für Politische Bildung nicht folgen, sich den Bezeichnungspraktiken radikal zu entziehen, sofern dies überhaupt eine sinnvolle Option darstellt, sondern es wird vielmehr daran appelliert, die „epistemische Gewalt“ der Signifizierungen und die Notwendigkeit kontingenter Grundlagen zu berücksichtigen und für ihren Gebrauch „epistemische Verantwortung“ zu übernehmen (Sedmak, 2003, S. 35f.).

Die „Einnahme einer Kontingenzzperspektive“ (Schäffter, 2011) mit der Grundierung als „Kritisches Verhalten“ (Pongratz, 2010, S. 29ff.) bzw. als „kritische Reflexion“ (Ricken, 2004) gegenüber kategorialen Unterscheidungen wird auf epistemologischer Ebene als ein auf Widerständigkeit gegenüber Selbstverständlichem basierender Einsatz (ideologie-)kritischer Politischer Bildung markiert. In diesem Sinne kann der Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen als „eingreifende Bildung“ verstanden werden, die jeweils „die epistemischen Voraussetzungen der Bewusstseinsbildung“ (Bernhard, 2011, S. 92, Hervorhebung im Original) hervortreten lassen. Die grundlegende, auf die jeweiligen Voraussetzungen sozialer Ordnung abzielende „Distanzierung von dem Selbstverständlichen“ (Bremer & Trumann, 2013, S. 44) durch Widerständigkeit erlangt als Variante von (Ideologie-)Kritik, indem „die Konstitutionsprozesse von Kategorisierungen“ (Lorey, 2008, S. 145) radikal infrage gestellt werden. Die Praxis der Infragestellung herrschaftlicher Schließungen und deren Überführung in permanente Verhandlungen, Schauplätze‘ (Butler, 1993, S. 39), ‚intermediäre Räume‘ (Ebner von Eschenbach, 2014) oder „Assoziationsräume“ (Bünger, 2016, S. 128) verfolgt das Ziel der Eröffnung eines Forums, in dem letztlich Demokratisierungsprozesse über die Herstellung von Pluralität und Alternativen voranzutreiben möglich werden (Celikates, 2009).

Auf- und Abbau sozialer Relevanz von Differenzen – *un/doing differences*

Die Reflexion auf Kategorisierungsprozesse, auf die mit ihnen verbundenen Differenzen und die daraus folgenden Differenzordnungen bezieht sich darauf, selbstverständliche Kategorien kontingent zu setzen und in unabschließbare ‚widerstrebende‘ Verhandlungs- und Vergewisserungsprozeduren zu übersetzen. Bünger führt dazu aus ideologiekritischer Sicht aus, dass, wenn „die Beziehung zwischen den das Selbstverständnis begründenden Vorstellungen und den selbstverständlich wirkenden Alltagspraktiken in den Blick genommen *wird*“ (Bünger 2016, S. 113, Hervorhebung im Original), die „vorherrschenden Sichtweisen und üblichen Gewohnheiten den Anschein ihrer Notwendigkeit, ihrer Begründetheit (verlieren)“ (ebd.). In einer solchen Ausrichtung und Orientierung auf Verhandlungsprozesse werden die strukturell machtvollen Einflussbereiche der jeweiligen Differenzordnungen thematisch und in ihrer Selbstverständlichkeit befragungsfähig.

Sinnstiftende Unterscheidungen als soziale Praktiken der Bedeutungsbildung bieten Orientierung in Form eines kulturell präformierten Koordinatensystems von Differenzen. Gleichwohl wird diese Relevanzstruktur ordnungsbildender Unterscheidungen in lebensweltlichen Zusammenhängen nur selten bewusst, sondern in allem naiven Weltvertrauen performativ gelebt. Die Unterschiede, auf die man sich bezieht, erscheinen hierbei als selbstverständlich und naturhaft vorgegeben, was mit dem Ansatz *Un/Doing Difference* bezeichnet wird (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2014). Je nach kulturhistorischem Hintergrund erlangen Differenzordnungen Geltung, die unterschiedliche Grade der Öffnung und Schließung mit sich führen und damit Unterscheidungen und Bewertungen vornehmen. Die Öffnungs- und Schließungspotentiale lassen sich als kulturell dominante Differenzlinien beobachten und beziehen sich auf empirisch vorfindliche Unterschiede wie Lebensalter, Geschlecht, Rasse, Herkunft, Nationalität usw. Hirschauer hebt hierbei hervor, dass sich die kulturelle Relevanz einzelner Differenzlinien historisch und kontextabhängig verschieben kann und sich ohnehin in gesellschaftlichen oder biographischen Transformationsprozessen permanent in Bewegung befindet. Fenstermaker und West geben zu bedenken, dass die Naturalisierung von Differenzen, wie beispielsweise *Class*, *Race* oder *Gender*, dazu führt, starre und fixierte Bedeutungen hervorbringt, deren Konstruktionscharakter latent bleibt. Deshalb schlagen sie vor abzurücken „von der Beschreibung von Ethnie, Klasse und Geschlecht als reifizierten Kategorien hin zu einem theoretischen Rahmen, in dem es um gemeinsame, aufeinander bezogene Handlungen innerhalb spezifischer Situationen geht“ (Fenstermaker & West, 2001, S. 246). Das bedeutet, dass nicht nur die von Fenstermaker und

West benannten Unterscheidungen als reifizierte Kategorien abzulehnen sind, sondern dass dies allen Differenzlinien zukommt. Von gesellschaftspolitischer Brisanz sind hierbei bedeutungsbildende „Kreuzungen“ zwischen den variablen und kontextspezifischen Differenzlinien, an denen sich Mehrfachzugehörigkeiten an Knotenpunkten in sozialen Netzwerken zu objektiven Lebenslagen verdichten können (Brubaker u.a., 2007).

Mit dem Ansatz *doing difference* wird die Vorstellung verabschiedet, dass es vorab feststehende Individuen oder Gruppen mit bestimmten Eigenschaften gibt, an die unterschiedliche Angebote und Interventionen gerichtet werden. Vielmehr wird sich den „personellen Differenzierungen in sozialen Prozessen“ (Hirschauer, 2014, S. 173) zugewendet. Damit gibt es keine im Vorfeld erschlossenen Kategorien wie „Bildungsferne“ oder „Migrant_innen“, weder im Singular noch im Plural, sondern man bekommt es mit vielfältigen Subjektivierungspraktiken zu tun, die fortwährend auf ein Set unterschiedlicher Differenzen rekurren, sie affizieren, negieren oder verschieben. Damit wird die prinzipielle Vorstellung eines souveränen Subjekts suspendiert (Ricken, 2013, S. 72ff.), und von „Subjektivität (...) als situiertes, also durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren bedingtes ‚Selbst- und Anderenverhältnis‘“ (Bünger, 2011, S. 320) ausgegangen, welches sich im Vollzug sozialer Praktiken konstituiert. Das berührt nicht nur den Aspekt der Reflexion auf die Voraussetzungen der Differenzlinien, sondern auch die Frage nach der jeweiligen (Ir-)relevanz aktualisierter Differenzlinien wie beispielsweise binäre Oppositionspaare Mann/Frau, Kultur/Natur oder Fremd/Eigen. Vor diesem Hintergrund meint *doing difference* eine „sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“ (Hirschauer, 2014, S. 183). Daran zeigt sich, dass es nicht ausreicht, „dass eine Kategorisierung stattfindet, (...) entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen (...) an diesen Anknüpfungspunkt *angeschlossen* wird“ (ebd.). Sofern nicht im praktischen Handlungsvollzug an eine Kategorisierung *angeschlossen* wird, bleibt ihr Aufbau sozialer Relevanz („doing“) aus, was Hirschauer als „stand-by-Modus“ oder „Ruhezustand“ bezeichnet. Das Ruhenlassen aufgeworfener Unterscheidungen und das gleichzeitige Sich-Entziehen von dessen Setzungen (Lorey, 2008, S. 132) eröffnet ein Forum für alternative Anknüpfungsmöglichkeiten. Der Prozess der Stilllegung begreift Hirschauer als „undoing“, eine Möglichkeit, in welcher der „Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt(findet)“ (Hirschauer, 2014, S. 183). Die Möglichkeit zum Wechsel von Differenzlinien erhält dann ihre wirkmächtige Relevanz, sofern an dieser Stelle die reichhaltige Auswahlmöglichkeit von Differenzlinien, die bisher auf einer kategorialen Ebene ausgeblendet wurden, zur Artikulation verholfen wird. Die Formulierung des *Doing* verweist dann auch vielmehr darauf, dass es sich nicht um dauerhafte Zustände einer festgelegten Eigenschaft handelt, sondern dass es „fruchtbarer (scheint), kulturelle Unterscheidungen in der Zeit zu denken“ (Hirschauer, 2014, S. 182). Insbesondere im Feld Politischer Bildung verdienen die vielfältig möglichen und mehrfach überkreuzenden Unterscheidungspraktiken und deren Prozesse des *un/doing* Aufmerksamkeit. Mit der Reflexion auf die Unterscheidungen wird in diesem Zusammenhang das Interesse sichtbar, eine Perspektive zu gewinnen, „die das einteilende, das vereinheitlichende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt“ (Mecheril, 2015, o.S.). Unter diesen Voraussetzungen bleibt die Reflexion auf die Konstitutionspraktiken Politischer Bildung unhintergebar, „weil pädagogisches Handeln immer in einem Kontext stattfindet, der auf expliziten und auch impliziten Absprachen und Regeln über legitime und illegitimen Irritationen basiert“ (Mecheril u.a., 2008, S. 403). Das bedeutet, dass es dann auch nicht darum gehen kann, nach vermeintlich unveränderlichen und relevanten Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Herkunft oder Alter Ausschau zu halten und diese oder jene zu privilegieren, sondern es geht um die Frage der Herstellungspraktik der Kategorien und ihren verknüpften Differenzlinien und *wer* an diesen Prozeduren in *welcher Form* beteiligt ist und *welche* Konsequenzen daraus folgen.

Reflexion auf Unterscheidungen – Momente zum Wechsel von

Differenzlinien

Die Einsicht, dass das Verstricktsein in die „Strukturen der Lebenswelt“ zu einem ständigen Mitvollzug und zur permanenten Reproduktion gesellschaftlich präformierter Deutungsmuster und Unterscheidungen zwingt, um überhaupt partizipationsfähig an der jeweils wirkmächtigen Differenzordnung zu sein, könnte zu dem resignativen Schluss verleiten, dass aufgrund kultureller und gesellschaftlich-historischer Zwänge keinerlei persönliche Verantwortung für derartige vorbewusste, da strukturdeterminierte Verhaltensmuster zu übernehmen wäre. Mit dieser bekannten Problemstellung erreicht die bislang vorgetragene Argumentation einen Punkt, an dem konkrete Möglichkeiten zur Übernahme einer *epistemischen Verantwortung* Politischer Bildung deutlich werden sollen. Die Verantwortung bezieht sich nicht auf das Problem, dass überhaupt Unterscheidungen getroffen werden und hierbei auch nicht im Sinne von *Political Correctness* inwieweit eine Zuschreibung inhaltlich zureichend begründbar ausfällt oder begrifflich ‚korrekt‘ formuliert wird. Damit geht es „nicht um eine einfache Aufnahme der Ausgeschlossenen in eine etablierte Ontologie, sondern um einen Aufstand auf der Ebene der Ontologie, eine kritische Eröffnung der Fragen: Was ist real? Wessen Leben ist real? Wie ließe sich die Realität neu gestalten“ (Butler, 2012, S. 50).

Unter der Zielsetzung Politischer Bildung bedeutet das Bereitstellen „andere[r] Begrifflichkeit[en]“ (Butler, 1991, S. 33) auf einer kategorialen Ebene die Möglichkeit, gegenüber hegemonial verfestigten Differenzordnungen, Einspruch zu erheben und sich für Pluralität zu engagieren. Dieser Einsatz für Vielfalt und für die Schaffung von Alternativen verweist auf die hohe Relevanz epistemischer Widerständigkeit für Demokratisierungsprozesse. Erst auf einer kategorialen Struktur von Unterscheidungsordnungen wird diese genuin politische Dimension erreicht, die reflexionsfähig und damit fraglos beeinflussbar ist. Wie Hirschauer zeigt, befinden sich Differenzordnungen schon allein aufgrund ihres temporalen Ereignischarakters biographisch, milieugebunden und gesellschaftlich-historisch in ständiger Transformation. Komplementär zu dem Prozess eines permanenten *Doing Difference* gilt es daher, ebenfalls die strukturelle Erosion eines *Undoing* in den Blick zu nehmen und ihnen pädagogische Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen. Aus Sicht einer lernförderlichen Einflussnahme bieten sich hierbei vier Strategien an, die es in Kontexten Politischer Bildung als Initiationsmomente zum Wechsel von Differenzlinien zu verfolgen gilt und mit denen es sich vermeiden lässt, unversehens in die oben genannten Paradoxien der Differenzverstärkung zu geraten.

Folgende Strategien zur Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien offerieren Möglichkeiten zum Umgang ‚kontingenter Grundlagen‘:

1. Pluralisierung und Konkurrenz möglicher Differenzlinien und Unterscheidungsmöglichkeiten: Sobald neben einer bislang als selbstverständlich vorausgesetzten kategorialen Unterscheidung weitere Unterscheidungsvarianten in ihrer Bedeutung Berücksichtigung finden, relativiert sich die hegemoniale Stellung der bisher überbetonten Differenzlinie und kann sogar zu ihrer Irrelevanz für konkrete Situationsdefinitionen führen.

2. Löschung durch Nichtbeachtung: Indifferenz aufgrund von Irrelevanz: Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten erweist sich der Entzug von Aufmerksamkeit oft als wirkungsvoller als ein offensives Bekämpfen problematischer Differenzlinien, weil dies eher zu ihrer Verstärkung als zur Löschung beiträgt.

3. Ironische Entlarvung von Selbstverständlichkeitsannahmen: Karikatur und politisches Kabarett: Eine hoch wirksame Strategie, die Fragwürdigkeit und Kontingenz latent unterstellter Selbstverständlichkeitsannahmen sichtbar werden zu lassen, besteht in einem Till-Eulenspiegel-Effekt, also im Aufweis ihrer Absurdität und Lächerlichkeit.

4. Differenzlinie im „Standby-Modus“: Löschung in Verbindung mit Wachsamkeit: Aus der Temporalität eines *Doing Difference* erklärt sich, dass die Problematik nicht in der Orientierung an präformierten Differenzlinien besteht, sondern in ihrer unreflektierten und naturalisierten Selbstverständlichkeitsstruktur. Daher stellt eine (gar moralisierende) Zurückweisung von bewährten Deutungsmustern keine befriedigende Lösung dar. Vielmehr geht es um eine systematische Kontingenzzperspektive im Sinne von Aspektvielfalt. Das Ziel Politischer Bildung besteht dann darin, statt die Orientierung an einer bewährten Differenzlinie zu schwächen, vielmehr den Wechsel zu alternativen kategorialen Unterscheidungen zu fördern. Demokratische Kompetenz in der Deutung gesellschaftlicher Konfliktlagen beruht dann auf einem möglichst breiten Repertoire von unterschiedlichen und sich zum Teil sogar ausschließenden Differenzlinien, auf die situationsangemessen zurückgegriffen werden kann. Unangemessene Deutungsmuster, wie zum Beispiel die „Freund/Feind-Beziehung“ werden daher nicht grundsätzlich aus normativer *Political Correctness* verworfen, sondern aufgrund fehlender Problemlösefähigkeit in den „Standby-Modus“ zurückversetzt. Sie bleiben aber prinzipiell als Deutungsvariante dem Repertoire verfügbar, damit sie bei der Analyse sozialer Konflikte in Betracht gezogen werden können.

Der Einsatz Politischer Bildung auf einer kategorialen Tiefenschicht durch die Reflexion auf Unterscheidungen rahmt die Einnahme einer Kontingenzzperspektive als widerständigen Akt (Bedorf & Röttgers, 2010). Die Mobilisierung epistemischer Widerständigkeit gegenüber der Annahme fundamentaler Grundlagen kann vor diesem Hintergrund zum Inventar einer kritisch informierten Politischen Bildung gerechnet werden. Dabei wird auf ein Verständnis von Demokratie abgehoben, dass „auf der Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes (basiert)“ (Marchart, 2013, S. 157). Durch diese Abwesenheit eines letzten Grundes wird „ein ungeheures Potential von Politisierungsmöglichkeiten“ (ebd.) freigesetzt, dass Gestaltungsräume aufscheinen lässt, die vonseiten Politischer Bildung produktiv ausgefüllt werden können. Die Herausforderung einer kontingenzakzeptierenden Position Politischer Bildung besteht in diesem Horizont dann darin, Pluralität und Vielfalt zu fördern und damit gleichsam einen Gegenentwurf zur Verfügung zu stellen, der die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu aktualisieren.

Literatur

- Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1998): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M: Fischer.
- Bernhard, Armin (2011): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina & Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 89-100.
- Bernhard, Armin (2015): Über die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Anwendungsbereich. In: Bernhard, Armin; Bierbaum, Harald; Borst, Eva; Kunert, Simon; Rießland, Matthias & Rühle, Manuel (Hrsg.): *Pädagogik als konkrete Kritik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 81-108.

- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut & Trumann, Jana (2013): Der „subversive“ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt & Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 44-50.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark & Wagner, Farina (2015): *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Brubaker, Rogers; Loveman, Mara & Stamatov, Peter (2007): Ethnizität als Kognition. In: Brubaker, Rogers: *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition HIS, S. 96-128.
- Bünger, Carsten (2011): Politische Bildung nach dem ‚Tod des Subjekts‘. In: Löscher, Bettina & Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 315-326.
- Bünger, Carsten (2013): Postpolitisch – Postsouverän – Postfundamental. Aussetzer und Einsätze der Demokratie. In: Frost, Ursula & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Paderborn: Schöningh, S. 78-90.
- Bünger, Carsten (2016): Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie. In: Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh, S. 113-131.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmoderne‘. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla & Fraser, Nancy (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 31-58.
- Butler, Judith (2012): Gewalt, Trauer, Politik. In: Butler, Judith: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 36-68.
- Celikates, Robin (2009): *Kritik als soziale Praxis: Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Celikates, Robin (2010): Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie. Konstituierende vs. konstituierte Macht. In: Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 274-300.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, Karl-Heinz; Vogel, Thomas & Wehr, Helmut (Hrsg.): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-84.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2014): Intermediärer Raum. Widerständigkeit als grenzbetonender Kontaktprozess. In: Ebner von Eschenbach, Malte; Günther, Stephanie & Hauser, Anja (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 102-113.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Migration zwischen Weltläufigkeit und Ortsansässigkeit. Reflexionen zu Mobilität und Immobilität in der Migrationsforschung. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Jg. 35, Nr. 4, S. 25-38.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016a): Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 28*. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf> [abgerufen: 10.10.2016].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016b): „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, Jg. 39, Nr. 1, S. 43-60.

- Ebner von Eschenbach, Malte & Schäffter, Ortfried (2016): Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In: Reheis, Fritz; Denzler, Stefan; Görtler, Michael & Waas, Johann (Hrsg.): *Kompetenz zum Widerstand*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 108-117.
- Fenstermaker, Sarah & West, Candance (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236-249.
- Fritzsche, Bettina & Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bolling, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion & Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich, S. 25-39.
- Gamm, Gerhard (1994): *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Greven, Michael (2000): *Kontingenz und Dezision: Beiträge zur Analyse der Politischen Gesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Greven, Michael (2010): Verschwindet das Politische in der politischen Gesellschaft? Über Strategien der Kontingenzverleugnung. In Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 68-88.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, Nr. 3, S. 170-191.
- Holzinger, Markus (2007): *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Jaeggi, Rahel (2013): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel & Wesche, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Berlin: Suhrkamp, S. 266-298.
- Jergus, Kerstin (2013): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Balzer, Nadine & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-53.
- Kirschner, Christian (2013): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt & Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 154-161.
- Lorey, Isabell (2008): Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In: Demirovic, Alex (Hrsg.): *Kritik und Materialität. Reihe der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 132-148.
- Makropoulos, Michael (1998): Modernität als Kontingenzkultur. Konturen eines Konzeptes. In: von Graevenitz, Gerhart & Marquard, Odo (Hrsg.): *Kontingenz (Poetik und Hermeneutik 17)*. München: Fink, S. 55-79.
- Marchart, Oliver (2010): Politische Theorie als Erste Philosophie. Warum der ontologischen Differenz die politische Differenz zugrunde liegt. In: Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 143-158.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2003): *Politik der Unreinheit: Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen.
- Mecheril, Paul (2015): ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> [abgerufen: 10.10.2016].
- Mecheril, Paul; Probadnick, Daniela & Scherschel, Karin (2008): (De-)Binarisierung und Bildung. Empirisch-theoretische Vignetten eines Zusammenhangs. In: Kalscheuer, Britta & Allolio-Näcke, Lars

- (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt/New York: Campus, S. 383-406.
- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.
- Pollack, Detlef (2016). Modernisierungstheorie – revised: Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 45, Nr. 4, S. 219-240*.
- Pongratz, Ludwig (2010): *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1-20.
- Ricken, Norbert (2004): Diesseits von Relativismus und Universalismus: Kontingenz als Thema und Form kritischer Reflexionen. In: Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann, S. 27-58.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 65-95.
- Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim & Schäffter, Burkhard (Hrsg.): *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 232-242.
- Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, S. 113-156.
- Schäffter, Ortfried & Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 65, Nr., S. 317-327*.
- Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (2004). Einleitung. Tradition und Kontingenz. Anmerkungen zu einem verschlungenen Verhältnis. In: Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann, S. 9-26.
- Sedmak, Clemens (2003): *Erkennen und Verstehen. Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik*. Innsbruck: Tyrolia.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & Society, Jg. 9, Nr. 1, S. 8-37*.

Über den Autor

Malte Ebner von Eschenbach: wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungswissenschaft, Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik. Forschungsschwerpunkt: Politische Erwachsenenbildung, Kontakt: malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

i Die nachfolgenden Ausführungen liegen eng an Ebner von Eschenbach (2016a) und Ebner von Eschenbach & Schäffter (2016).

