

# Frühling an der Universität

## Heterotopie als Erfahrungsraum für Bildung?

---

Asena Dizbay, Lisa-Marie Harling, Lena Labuwy-Stark, Stefan Schüller,  
Julia Weber & Nergis Yilmaz

»Mit ihr zur Ruhe zu kommen, war ein Ding der Unmöglichkeit, alles Feststehende in unserer Beziehung erwies sich früher oder später als doch nur vorläufig, im Nu verschob sich etwas in ihrem Kopf, das sie aus dem Gleichgewicht brachte und mich auch.«<sup>1</sup> – Elena Ferrante

Im Frühling des Jahres 2024 kamen Menschen aus universitären, aktivistischen, künstlerischen und anderen Kontexten in Wuppertal zusammen, um die gesellschaftlichen Herausforderungen durch den Klimawandel zu diskutieren.<sup>2</sup> Den intensiven Diskussionen dieser drei Tage vorausgegangen waren eineinhalb Jahre der Planung, Organisation und inhaltlichen Vorbereitung. Im Herbst 2022 hatten wir uns als Studierende des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs »Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse« an der Bergischen Universität Wuppertal tiefgründiger mit den derzeitigen Veränderungen des globalen Klimas auseinandergesetzt.<sup>3</sup> Dabei stellten wir uns die grundsätzliche Frage, wieso die Gesellschaft von der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass der menschengemachte Klimawandel kausal mit

- 
- 1 Ferrante, Elena: *Die Geschichte der getrennten Wege*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013, S. 283.
  - 2 Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei Rita Casale, Nora Welbers, Lukas Biehler, Margarete Kilian und Georg Winterseel für die Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der Akademie. Ein besonderer Dank gilt unseren zwei weiteren Mitorganisatorinnen, Khalat Ibrahim und Talina Nachtrab, ohne deren Beiträge die Veranstaltung nicht so geworden wäre, wie sie uns zusammen gelungen ist.
  - 3 Mit der Nutzung des Pronomens »wir« ist kein Kollektiv gemeint, das sich einem Ideal verschreibt, sondern ein *Wir*, das im Zusammenfinden die zu erhaltende Singularität aller Einzelnen mitdenkt.

ihrer (Re-)Produktionsweise zusammenhängt, im großen Stil unbeeindruckt bleibt. Ebenso wie wir uns damals als Einzelne dieser immer ernster werdenden Entwicklung gegenüber machtlos fühlten, sahen wir in Folge auch die in Nationalstaaten organisierte Weltgesellschaft als gewissermaßen ohnmächtig gegenüber ihren eigenen (Re-)Produktionsverhältnissen an. Denn deren Rationalität scheint trotz ihrer zerstörerischen Kraft gegenüber den Lebensbedingungen unseres Planeten weiterhin die zwischenmenschlichen Beziehungen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu diktieren. Im Zuge unseres Austausches kristallisierte sich für uns heraus, dass die Klimakrise als eine doppelte zu bestimmen ist: Die ökologische Klimatransformation ist mit den gegenwärtigen Herausforderungen des in ihrer Kälte erhitzten gesellschaftlichen Klimas verwoben.

Ausgehend von dieser Feststellung luden wir zur Frühlingsakademie mit dem Titel *Klima-Revolution!?* ein, um zu diskutieren, *wie sich der scheinbar gegenüber jeder tiefgreifenden Erschütterung immunisierte Trott der Gesellschaft erklären lässt und welche Auswege es aus diesem verhängnisvollen Lauf der Geschichte gibt*. Wir erhofften uns, möglichst viele Menschen und Perspektiven zu einem offenen und konstruktiven, transdisziplinären Dialog über *(un-)realisierte Möglichkeiten in der Geschichte sowie potentielle Handlungsalternativen in der Gegenwart* zusammenzubringen.<sup>4</sup>

Die Frühlingsakademie war dementsprechend getragen von dem Bestreben, sich mit der Ohnmacht der Gesellschaft gegenüber den zerstörerischen Tendenzen ihrer (Re-)Produktionsverhältnisse auseinanderzusetzen. Rückblickend erscheint sie uns zudem als Ausgangspunkt für die Reflexion von Möglichkeitsbedingungen einer Bildung im Sinne eines nachhaltigen gesellschaftlichen und ökologischen Klimas, in dem die kollektiven Lebensgrundlagen nicht durch Verleugnung und Verdrängung zerstört werden. Während der Klimawandel weiterhin vornehmlich als ein durch die Naturwissenschaften und die Technologie zu lösendes Problem diskutiert wird, wurde im Zuge der Reflexion der Akademie deutlich, dass der öffentliche Umgang mit dem Klima zugleich als Ausdruck einer Krise der Universität und ihrem Bildungsverständnis zu verstehen ist.

---

4 Vom 21. bis zum 23. März 2024 richteten wir die Frühlingsakademie *Klima-Revolution!?* aus. Impulse von Roger Behrens, Rita Casale, Klaus Dörre, Amadeo Kaus, Fabian Kessl, Tazio Müller, Eva von Redecker, Melanie Sehgal, Kira Vinke, Joseph Vogl und Oliver Wagner trugen zu einem transdisziplinären Dialog bei.

Um die Reflexion über konkrete Möglichkeiten sowie Elemente von Bildung in der Krise fortzuführen, wird in dem vorliegenden Beitrag die Krise von Universität und Bildung zunächst in ihrem Zusammenhang mit dem verhängnisvollen gesellschaftlichen Klima eingeordnet und mit Bezug auf den Kompetenzbegriff eingehender behandelt. Mit der Entstehung der Frühlingsakademie werden anschließend Orte und Räume an der Universität als konkrete Bedingungen von Bildung fokussiert. Hierbei tritt ein Widerspruch dieses Textes zutage, der sowohl die Verunmöglichung als auch die Möglichkeiten von Bildung durch Erfahrung akzentuiert. Daraufhin werden Aspekte solcher Bildung dargestellt, welche die Konstellation verschiedener Elemente sowie das Zusammenfinden unterschiedlicher Perspektiven erblühen lassen können. Abschließend wird mit dem Begriff der Heterotopie die Widersprüchlichkeit reflektiert, die die Akademie als eröffneter Erfahrungsraum repräsentierte, in dem im universitären Kontext zum Umgang mit der Klimakrise gestritten wurde.

In diesem Zuge versammeln sich in diesem Beitrag unsere Perspektiven auch im Hinblick auf die Frage, inwiefern die Akademie eine kritische Bildungserfahrung innerhalb unserer Gruppe ermöglicht hat. Eine Konstellation von Bildung scheint da auf, wo die unterschiedlichen Erfahrungen der Schreibenden in ihrer Abstraktion miteinander verwoben werden.<sup>5</sup> Darin reflektiert der Beitrag sowohl die Akademie insgesamt als auch unsere singulären Erfahrungen, ohne diese in einer kollektiven, vereinheitlichenden Geste aufzulösen.

Im Auflesen von Lücken und Nischen für mögliche Bildungserfahrungen an der Universität entwirft der Beitrag hierbei ein widersprüchliches, fast schon utopisches Bild. Dabei intendieren wir weder, von unseren Erfahrungen auf eine Allgemeingültigkeit zu schließen, noch eine idealisierte Vorstellung von gelingender Bildungserfahrung an der Universität zu geben. Dennoch soll das Potenzial eines Zusammenfindens aufgezeigt werden, das die Möglichkeit von Kritik an einem bestimmten Bildungsverständnis der Universität enthält.<sup>6</sup> Anstatt ein utopisches Bild zu zeichnen, ist es das Anliegen dieses

5 Nach Theodor W. Adorno verstehen wir eine Konstellation als einen erkenntnistheoretischen Zugang, der die Mannigfaltigkeit von Phänomenen bei ihrer gleichzeitigen begrifflichen Bestimmung aufrechtzuerhalten vermag (vgl. Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*, 9. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2020 [1966], S. 164).

6 Die Form dieses Beitrags soll dabei der Form unseres Zusammenfindens Ausdruck verleihen. Angelehnt an Michail Bachtins Konzept der *Dialogizität* geht solch ein Schrei-

Beitrages, eine Heterotopie vorzustellen, die es erlaubt, individuelle Erfahrungen von Bildung in der Lehre und im Studium, nicht nur erblühen, sondern auch gedeihen zu lassen.

## Kritik der Universität zwischen Ohnmacht und Kompetenz

*Das Klima gesellschaftlicher Ohnmacht:* Die Wahrnehmung der Ohnmacht der Gesellschaft gegenüber der fortschreitenden Zerstörung von Leben sowie dessen Bedingungen bildete das grundsätzliche Motiv für die Akademie. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass der Umgang mit jener Ohnmacht gegenüber den zerstörerischen Tendenzen ihrer (Re-)Produktionsverhältnisse in der Gesellschaft mit einer Vielzahl an Stimmungen, Emotionen und Gefühlen einhergeht. Diese verorten sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Resignation in der Ohnmacht und ihrer Abwehr mittels lustvoller Beherrschung der Natur. Das durch die Aushandlung der Ohnmacht geschaffene gesellschaftliche Klima trägt so nicht zur Unterbrechung des verhängnisvollen Trotts der Gesellschaft bei. Vielmehr ist es analog zum »Klima der Halbbildung«<sup>7</sup> als ein *Faktor* und *Indikator* der gesellschaftlichen Kräfte-, Beziehungs- und somit der Herrschaftsverhältnisse zu fassen.<sup>8</sup> Dem Begriff der Halbbildung entsprechend dominieren in diesen Verhältnissen »warenhafte verdinglichte [...] Sachgehalte von Bildung«<sup>9</sup>, wodurch letztere auf die Vermehrung von Kapital und technischen Fortschritt reduziert wird. Das Vermögen, sich in ein kritisches Verhältnis zum Bestehenden, aber auch zum

---

ben über den Dialog zweier Sprechpartner\*innen hinaus und zeichnet sich durch Mehrstimmigkeit als »innere Dimension einer Aussage« aus. Dialogisches Schreiben versammelt »Stimmen, die in ihm nachhallen«, und weitet den Blick dafür, »dass ich im Schreiben tatsächlich nie allein mit mir selbst sein kann.« (Lochner, Oona/Mehl, Isabella: »Lonzi lesen«, in: Lonzi, Carla/Zapperi, Giovanni (Hg.), *Selbstbewusstwerdung*, Berlin: bbooks 2021, S. 175–189, hier: S. 180) Die Begriffe, Überlegungen und Reflexionen dieses Textes sind somit nicht auf konkrete Personen zurückzuführen, vielmehr bricht sich in ihnen kaleidoskopisch das Licht der individuellen Betrachtungen der dreitägigen Akademie.

- 7 Adorno, Theodor W.: »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, Stuttgart: Ferdinand Enke 1959, S. 169–191, hier: S. 176.
- 8 Für das Verhältnis von Begriff, Indikator und Faktor siehe Casale, Rita: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn: Brill Schöningh 2022, S. 29f.
- 9 Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 29f.

Zukünftigen zu setzen, schwindet zunehmend. Dadurch wird sowohl die Ausbildung eines solchen Verhältnisses zum tendenziell endlos zerstörerischen Fortschritt als auch dessen Ausübung erschwert. Das *Klima gesellschaftlicher Ohnmacht* zeugt von diesem Umstand. Die verdinglichten Sachgehalte von Bildung haben nicht die nachhaltige Transformation der Gesellschaft zur Folge, sondern vielmehr die Perpetuierung der Ohnmacht ihrer Individuen gegenüber dem destruktiven Charakter der gesellschaftlichen Produktionsweise, die Zerstörung und Vernichtung von Leben(digem) impliziert. Diese Bestimmung der Halbbildung lebt unseres Erachtens im gegenwärtig dominierenden Kompetenzbegriff und den in Vereinzelung erkaltenden Beziehungen zwischen den Subjekten, auch an der Universität, fort.<sup>10</sup>

Während bildungspolitische Reformen die Universität zu einer Institution der Verwaltung von Individuum und Gesellschaft veränder(te)n, betrachten wir Bildung entgegen ihrer Entstellung durch die Qualifikations- und Kompetenzorientierung bereits als einen Begriff der *Aufklärung der Aufklärung*.<sup>11</sup> Damit schließen wir an die Analyse von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno an, der zufolge die Naturbeherrschung der Aufklärung ihren Ursprung in den Ohnmachtserfahrungen gegenüber der nicht beherrschbaren Natur findet. Animiert durch diese Ohnmacht bildeten sich historisch die kapitalistischen (Re-)Produktionsverhältnisse zur *zweiten Natur* heraus.<sup>12</sup> Innerhalb dieser machen sich die Individuen und Institutionen ihr auf Verdrängung und Verleugnung beruhendes Verhältnis zur Natur zu eigen: Sie (re-)produzieren ein identitär-verdinglichtes Selbst- und Weltverhältnis sowie ein Ideal von Freiheit, dessen Verfolgen in einem zerstörerischen »Kampf gegen das Leben selbst« mündet.<sup>13</sup> Für Adorno und Horkheimer besteht der Ausweg aus diesen gesellschaftlichen Verhältnissen jedoch keineswegs in der Abkehr von der Aufklärung – sie ist die »petitio principii«<sup>14</sup>. Vielmehr bedarf es einer *Aufklärung der Aufklärung* hinsichtlich des Verhältnisses von erster und zweiter Natur. Das

10 Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, in: Tiedemann, Rolf (Hg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, 12. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2019 [1951], S. 169–171.

11 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 69.

12 Vgl. Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 25. Aufl., Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch 2020 [1944].

13 Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 59.

14 Horkheimer/Adorno: *Dialektik der Aufklärung*, S. 3.

heißt, die »Aufklärung selbst soll dem Prozess der Aufklärung unterworfen werden«.<sup>15</sup>

Die Universitäten und andere Einrichtungen des Bildungswesens erscheinen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Klimakrise im »Vielzuspätkapitalismus«<sup>16</sup> strukturell als Orte der Halbbildung.<sup>17</sup> In deren Klima streiten die Fakultäten und Senate der rationalisierten Universitäten nicht im großen Stil für eine nachhaltige Klimatransformation auf Grundlage einer kritischen Revision von Bildung als Vehikel für den Ausgang der Menschen aus ihren zerstörerischen (Un-)Mündigkeitsverhältnissen. Stattdessen agieren sie als verwaltende Organe einer Institution, die allein durch die massenhafte Ausbildung spezialisierter Arbeitskräfte an der rücksichtslosen (Re-)Produktion der kapitalistischen Gesellschaft teilhat. Auf dieser Tatsache beruhend ziehen Räume und Orte der Halbbildung die Kritik derjenigen auf sich, die das Gefühl ihrer Ohnmacht gegenüber der Zerstörung durch ihre zweite Natur problematisieren.

(Kompetenz-)Bildung als fixe Idee: Die gezielt für die Anforderungen der Wirtschaft und deren Wachstum *produzierten* Arbeitskräfte sind jedoch kein Phänomen deutscher Universitäten allein. Die Geschichte europäischer Hochschulreformen repräsentiert das Hervorbringen eines neoliberalen (Halb-)Bildungssystems, das sich über einen entleerten Bildungsbegriff legitimiert. Welche Konsequenzen zogen jene Hochschulreformen für das gegenwärtige Verständnis von Bildung nach sich? Ein Vierteljahrhundert nach der Vereinheitlichung des Hochschulraums Europas im Zuge des Bologna-Prozesses (seit 1999) und der Lissabon-Strategie (2000), die maßgeblich zur Herausbildung der *unternehmerischen Universität*<sup>18</sup> beigetragen hat, ist die Institution Universität geprägt von zwei miteinander verwobenen Phänomenen, die sich im derzeit dominanten Bildungsverständnis widerspiegeln. Zum einen lässt sich ein immer stärkerer Abbau von Stellen und Kürzungen von Forschungsgeldern in den Geistes- und Sozialwissenschaften ausmachen; zum anderen ist die Wissenschaft als solche durch die völlige Hinwendung zum Positivismus gekennzeichnet. Diese Tatsache erklärt sich unter anderem

15 Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 60.

16 Hierse, Lin: »Menschenhandel. FDP-Vorschlag zu Klimaschutz«, <https://taz.de/FDP-Vorschlag-zu-Klimaschutz/!5912018/>, Zugriff am 12.06.2025.

17 Vgl. Adorno: »Theorie der Halbbildung«.

18 Vgl. Münch, Richard: *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*, Berlin: Suhrkamp 2011, S. 68–93.

durch den Wert, den die Wirtschaft, aber auch die Politik, den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern beimisst.<sup>19</sup>

Um sowohl den Abschwung der Geistes- und Sozialwissenschaften als auch den Aufschwung der MINT-Fächer zu legitimieren, benötigt es einen Bildungsbegriff, der sich dieser Logik beugt. Im Zuge der Reformprozesse äußerte sich dies auf europäischer Ebene konkret im Europäischen Qualifikationsrahmen (2008), welcher in Deutschland im Deutschen Qualifikationsrahmen (2013) seine Entsprechung findet. Mit dieser formalen und curricularen Umdeutung von Bildung gelang die völlige Entleerung des uneingelösten Bildungsbegriffs in seiner neuhumanistischen wie idealistischen Tradition. Formal dient der Qualifikationsrahmen der »angemessenen Bewertung und [...] Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa« und soll »die Orientierung der Qualifikationsprozesse an Lernergebnissen [...] fördern«.<sup>20</sup> Wie diese Vergleichbarkeit hergestellt werden soll, geht auf sogenannte Begriffsbestimmungen zurück, welche das Europäische Parlament bereits 2008 formulierte. Gefordert wurde »bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht«.<sup>21</sup> Beispielhaft zu nennen ist der Begriff der *Qualifikation*, die der standardisierten Beurteilung des Lernprozesses dienen soll, welcher bei einer Person durch eine Institution festgestellt wird. *Lernergebnisse* wiederum geben »Aussagen« darüber, wozu eine Person bei einem abgeschlossenen Lernprozess fähig ist. Mit *Kenntnissen* ist »das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen« gemeint. Der Begriff *Fertigkeiten* beschreibt die Fähigkeit, »Aufgaben« oder »Probleme« mit Kenntnissen »zu lösen«. Als letztes soll die *Kompetenz*

19 Rita Casale und Christian Oswald verorten diese »Vernaturwissenschaftlichung der Geisteswissenschaften und die Aufwertung der Naturwissenschaften« geschichtlich als eine Reaktion auf den sogenannten Sputnikschock (Casale, Rita/Oswald, Christian: »Bildung zum Humankapital«, in: Walgenbach, Katharina (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*, Frankfurt/New York: Campus 2019, S. 61–87, hier: S. 64). Der Start des ersten Satelliten durch die Sowjetunion im Jahr 1957 hatte damals weitreichende politische und gesellschaftliche Konsequenzen in den USA und Westeuropa.

20 Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR): »Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen«, 2011, [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=3), Zugriff am 09.08.2025, S. 3.

21 Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union: »Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen«, in: *Amtsblatt der Europäischen Union* C111/01 (2008).

genannt werden, welche die »nachgewiesenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten [...] zu nutzen« meint und als »Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit« beschrieben wird.<sup>22</sup>

Diese sogenannten Begriffsbestimmungen sind zunächst als fixe Definitionen zu verstehen, mit denen politisch *ein* Ziel verfolgt wird: Die Durchsetzung eines rein empirischen Bildungsbegriffes, der nicht mehr als Bildung begriffen werden kann. Es handelt sich bloß noch um das, was von Rita Casale und Christian Oswald »Bildung zum Humankapital« genannt wird, bei der »die geschichtliche Einordnung wissenschaftlicher und künstlerischer Produktion sowie ihre Einbettung in eine Fachlogik« zweitrangig werden.<sup>23</sup> An den Begriffsbestimmungen wird weiterhin die »Transformation von Wissen in Kompetenz«<sup>24</sup> deutlich, die sich durch Qualifikationen zeigt und wettbewerbsfähig machen soll. Wissen wird so zu einer Ware,<sup>25</sup> die ohne Ausweichen konsumiert und als Mittel zum Zweck (des Abschlusses) angeeignet werden muss. Bildung dient dann einzig der Akkumulation von Humankapital, während als Wissen nur gilt, was der Wirtschaft dienlich ist. Zweck ist die Optimierung der Ware Arbeitskraft, die erstens das Wirtschaftswachstum voranbringen und zweitens Probleme und Aufgaben einer immer komplexeren Welt lösen soll. Damit reiht sich Bildung in eine Verwertungslogik ein, die weder die Chance für ein Links oder Rechts auf dem Pfad der Sammlung von Credit Points, noch einen anderen Zweck der Bildung zulässt als den der ökonomischen Logik. Diesem Bildungsverständnis wird der Gehalt der *Erfahrung* völlig entzogen.<sup>26</sup> Bildung wird als Kompetenz nicht mehr als Prozess der (Reflexion von) Erfahrung verstanden und das Wissen in Form von Qualifikation somit einer geschichtlichen Reflexion seiner Begründung entzogen. Stattdessen folgt Bildung, als Akkumulation und Besitz von Wissen im Modus der stetig geforderten Leistungssteigerung, bloß der Ausübung evidenter und effektiver Operationen im Sinne des technologischen Fortschrittes.<sup>27</sup>

22 Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union: »Empfehlungen«.

23 Casale/Oswald: »Bildung zum Humankapital«, S. 61.

24 Casale/Oswald: »Bildung zum Humankapital«, S. 61.

25 Vgl. Adorno: »Theorie der Halbbildung«.

26 Vgl. Hegel, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes*, 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981 [1807], S. 39 und 79. Die Bestimmung des Begriffs der Erfahrung wird in Anlehnung an Hegel im Zuge des Abschnitts *Bildung in Konstellation* konkretisiert.

27 Vgl. Casale, Rita; Oswald Christian: »Bildung zum Humankapital«, in Walgenbach, Katharina (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung*

Dieses Prinzip der Leistungssteigerung wirkt sich unmittelbar auf die Qualität des Studiums aus. Die Regelstudienzeit und die Obsession mit dem Punktesystem bergen die Gefahr, das Studium als einen Ort der bloßen Akkumulierung von Zahlen und Daten sowie der Bewältigung von Prüfungen verstehen zu müssen und nicht als einen des Austausches und der Begegnung. Das Zeitproblem, das damit als weitere Komponente einhergeht, äußert sich unmittelbar als Geldproblem der Studierenden, aber auch der (geistes- und sozialwissenschaftlichen) Mitarbeitenden an der Universität, die um Gelder für ihre Projekte kämpfen müssen. Die Institution, die zu einem Ort der Anpassung geworden ist, ist in diesem Zuge längst auch Schauplatz der »Inszenierung von Wettbewerb und Konkurrenz«<sup>28</sup>, in dem die anonyme Vereinzelung im Kapitalismus aufgeht. Der Glaube, dass erworbene Kompetenzen Menschen dazu befähigen, Verantwortung in der kapitalistischen Gesellschaft zu übernehmen und Probleme zu lösen, wird mit der Anrufung zur Anpassung an diese Gesellschaft zum Mythos und birgt ein regressives Potenzial im Klima der Ohnmacht.

Die Frage, die sich nun in Bezug auf die von uns organisierte Frühlingsakademie aufdrängt, ist, wie sich diese zum gegenwärtigen Bildungsverständnis verhalten hat. Entlang der Begriffe der Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen hätten wir die Organisation der Akademie ebenfalls in Wert setzen können. Doch: Niemand fragte uns am Ende ab, was wir gelernt, und auch nicht, welche Fertigkeiten wir nun erlangt hatten, um in Zukunft Probleme oder Aufgaben lösen zu können. Schließlich haben wir unsere eigentlichen Semesterabgaben verschoben und keine Credit Points oder sonstige zertifizierte Qualifikation erhalten. Nach dem beschriebenen, gegenwärtig dominanten Verständnis von Bildung wäre die Akademie also keine zweckgebundene Tätigkeit gewesen. Ausgehend von der angeführten Kritik ist der Gegenstand unserer Auseinandersetzung mit ihr allerdings nicht die Frage, ob es sich bei der Akademie um einen verwertbaren Bildungsprozess handelte, sondern inwiefern sie als eine Erfahrung von Bildung betrachtet werden kann, die sich einer solchen Verwertungslogik entzieht. Um aber die Frage zu erörtern, ob Bildung

---

von Staat, Ökonomie und Privatsphäre, Frankfurt/New York: Campus 2019, S. 61–88, hier: S. 67.

28 Lessenich, Stephan: »Kritik der neoliberalen Universität. Eine Mythenjagd«, in: Gutjahr, Clara u. a. (Hg.), *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Bielefeld: transcript 2024, S. 211–221, hier: S. 214.

überhaupt noch innerhalb des Systems dieser Logik realisierbar ist, müssen zunächst ihre Möglichkeitsbedingungen dargelegt werden.

## Die Akademie als Dazwischen

Trotz der Kritik am bestehenden universitären System sehen wir in der Universität zugleich das Potenzial eines Ortes von Bildung durch Erfahrung. Diese Möglichkeit, die dem System noch innewohnt, kommt ihm aber immer mehr abhanden. Innerhalb der oben nachgezeichneten gesellschaftlichen Verhältnisse bleiben *Lücken* und *Nischen* bestehen, die Bildungsmöglichkeiten auch im »beschädigten Leben«<sup>29</sup> beherbergen. So gibt es an der Universität als (historischem Austragungs-)Ort und Gegenstand verschiedenster Interessen und politischer Kämpfe, Räume und Momente der Kritik an ihren Verhältnissen. Diese Lücken und Nischen eröffnen an der Universität ein *Dazwischen*: Innerhalb dieser ermöglicht jenes Dazwischen die Entfaltung weiterer Zwischenräume, in denen Erfahrung sowie eigensinnige Bewegung noch möglich sind. Mit solchen Möglichkeiten von Bildung an der Universität im Blick möchten wir im Folgenden anhand der Entstehung der Frühlingsakademie die Bedeutung des eigentümlichen, reziproken Verhältnisses ihrer produktiven (Hörsäle, Seminarräume und Bibliotheken) und reproduktive Räume (Mensa, Cafeteria oder Studi-Cafés) hervorheben.

Ein solcher produktiver Raum war in unserem Fall ein Seminar – trotz Leistungsdruck und Konkurrenz – aus welchem eine solche »produktive Lücke[...]«<sup>30</sup> erwachsen konnte, aus der die Akademie hervorging. Insgesamt scheinen sich diese Lücken in unserem Studiengang besonders gut zu öffnen. Nicht nur wir, auch weitere Stimmen schreiben ihm ein besonderes Gefühl zu. Seminare und Vorlesungen in anderen Fachbereichen und außerhalb des vorgegebenen Studienverlaufsplans zu besuchen und dort Prüfungen abzulegen (oder nicht), ist bei vorhandenen inhaltlichen Anknüpfungspunkten möglich und vielmehr die Regel als eine Seltenheit. So dient der Studiengang nicht schlicht der Qualifizierung zu einem Beruf, sondern kann die Studierenden dazu befähigen, ihrem eigenen Interesse folgend selbstständig (inter-)disziplinär zu forschen. Aufgrund seiner gesellschaftsanalytischen Ausrichtung

29 Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*.

30 Lochner/Mehl: »Lonzi lesen«, S. 176.

ermöglicht er statt einfacher Antworten Einblicke in komplexe Zusammenhänge. Das impliziert, die »Einrichtung der Welt« in ihrem »Unwesen« zu erkennen.<sup>31</sup> Eine solche Enttäuschung der Illusion durch die Erfahrung der Wirklichkeit kann in Regression münden, steht sie doch dem Gestus der neoliberalen Bildung entgegen, die suggeriert, dass das Wissen über das Bestehende bloß einzuverleiben und auszuspucken – und damit beliebig zu reproduzieren – ist. Die Berührung durch das Gefühl, wird sie denn zugelassen, kann aber auch affizieren: »man agiert, weil man berührt, gestreift wird«.<sup>32</sup> Unter der Anerkennung der eigenen Angewiesen- und Bedingtheit kann aus der Enttäuschung heraus der Wunsch nach weiterer Einsicht und Handlung entstehen.

Im Vorfeld der Akademie wurden die in den produktiven Räumen der Lehrveranstaltungen unseres Studiums hervorgerufenen Irritationen – unser Affiziert-Sein und unsere Berührtheit von den gesellschaftlichen Aspekten der Klimakrise – in den Nischen der reproduktiven Räume der Universität aufgefangen. Dort konnten sich unsere Gedanken und Gefühle im Zusammensein und Teilen mit anderen entfalten – anstatt durch einen vereinzelt Umgang möglicherweise in Regression umzuschlagen. Auf diese Weise wurden die produktiven und reproduktiven Orte der Erfahrung über ein Drittes vermittelt: die entstehende Frühlingsakademie. Das Einfangen und Herausragen unserer Gedanken und Gefühle aus dem produktiven Raum veränderte für uns die reproduktiven Räume: Statt diese lediglich als Orte des Konsums zu nutzen, die der Erholung und Wiederherstellung der Arbeitskraft dienen, nahmen wir sie nun als Möglichkeitsräume wahr.

In Karl Marx' Analyse der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse werden Räume der Reproduktion ausschließlich als Orte der Befriedigung »sog. notwendiger Bedürfnisse« verstanden.<sup>33</sup> Feminist\*innen wie Silvia Federici kritisieren eine solche Auslegung der Reproduktion. Federici zufolge antwortet die Reproduktion nicht bloß auf die Produktion, in ihr liegen auch unerkannte Potenziale, sogar »Alternativen zum Kapitalismus«<sup>34</sup>, verborgen,

31 Adorno: *Negative Dialektik*, S. 169.

32 Casale, Rita: »Verkörperter Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit«, in: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hg.), *Verkörperter Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020, S. 10–21, hier: S. 16.

33 Marx, Karl: *Das Kapital*, Bd. 1 (MEW 23), Berlin: Dietz 1962 [1867], S. 185.

34 Federici, Silvia: »Marxismus, Feminismus und die Commons«, in: Dies. (Hg.), *Die Welt wieder verzaubern*, Wien/Berlin: Mandelbaum 2020, S. 221–254, hier: S. 221.

da sie die Möglichkeit des *Commoning* eröffnet, also das Einreißen von Isolation und Vereinzelung durch kooperative Formen des Miteinanders.<sup>35</sup> Im Fall der Frühlingsakademie entstand mit einem vermeintlich unscheinbaren Ort wie der Cafeteria eine Nische, in der über den bloßen Konsum hinaus *andere* Formen der Begegnung, der Zusammenkunft und des Austauschs entstanden. An diesem Ort, den für gewöhnlich Small-Talk durchhallt, führten wir Gespräche, die aus den produktiven Räumen im Modus der Erregung in den reproduktiven hineingetragen wurden und dort etwas Eigenes, Neues initiierten. Hier konnte das Aufeinanderstoßen von Leidenschaft und Freund\*innenschaft etwas erblühen lassen, was uns als bereits verloren und verunmöglicht erschien: *Bildung durch Erfahrung an der Universität*.<sup>36</sup>

In der Bewegung in den Räumen und in ihrem Dazwischen, sowie im Zuge der Beschäftigung mit einem durch diese Räumlichkeiten getragenen Gegenstand, wurde eine Erfahrung im Schatten der den Verwertungs- und Effizienzlogiken folgenden Bürokratie der Universität möglich. Die Lücken und Nischen, die es dafür brauchte, bewirkten nicht den Ausbruch aus dem System, doch sie zeigten, dass auch innerhalb seiner Verhältnisse eine widerstreitende Praxis möglich ist. Ein »richtiges Leben«<sup>37</sup> gibt es nicht jenseits des beschädigten – aber im Widerspruch zu ihm.

Die Frühlingsakademie konstituierte sich also nicht jenseits falscher Verhältnisse. Im Gegenteil: Die Universität war sowohl Bedingung für die Realisierung der Akademie als auch Gegenstand ihrer Kritik und letztlich auch der Ort, an dem sie Gestalt annahm. Durch bürokratische Prozesse (zum Beispiel bezüglich der Finanzierung) und die institutionelle Betreuung (seitens des Arbeitsbereiches der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung) war die Organisation der Akademie eng mit den universitären Strukturen verzahnt. Dementsprechend erachten wir ihr Stattfinden als aus denjenigen Möglichkeiten entsprungen, die in den Räumlichkeiten der Verunmöglichung von Bildung beziehungsweise in den Strukturen der Verwirklichung von Halbbildung häufig unentdeckt und ungebraucht existieren. Als Raum ihrer Kritik machte sich somit, ausgehend von den Lücken und

35 Vgl. Federici: »Marxismus, Feminismus und die Commons«, S. 251.

36 Vgl. Ballast, Nikolai: »Universität ohne Erfahrung. Warum Universitäten aus Sicht der Kritischen Theorie spätestens mit der Bologna-Reform ihr emanzipatives Potenzial verloren haben«, in: Gutjahr, Clara u.a. (Hg.), *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Bielefeld: transcript 2024, S. 321–333, hier: S. 331.

37 Adorno: *Minima Moralia*, S. 43.

Nischen an der Universität, mit der Frühlingsakademie ein neuer und anderer Ort im kapitalistischen (Re-)Produktionszusammenhang auf – eine *eigene* Heterotopie.

Als Heterotopien bezeichnet Michel Foucault »Gegenräume«, die jenen Räumen gegenüberstehen, die sich durch die alltägliche Normierung der gesellschaftlichen Ordnung auszeichnen.<sup>38</sup> Als Gegenräume sind sie einerseits »reale[. . .] Negationen« dieser als Homotopien bezeichneten Räume, insofern in ihnen das und die von der Norm Abweichende(n) existieren.<sup>39</sup> Andererseits haben Heterotopien gegenüber diesen Homotopien eine »ordnungsstabilisierend[e]« Funktion. Schließlich wird die Art und Weise der Normierung in den Homotopien erst durch die Auslagerung des Abweichenden an einen anderen Ort, wie die Psychiatrie oder das Gefängnis, ermöglicht. Gerade deswegen lassen sich Heterotopien Markus Rieger-Ladich und Iris Laner zufolge auch als »Widerlager« akzentuieren.<sup>40</sup> Aufgrund der Ansammlung von Andersheit und Anderem sind sie »Orte, von denen aus die Kritik der herrschenden Ordnungen betrieben werden kann«<sup>41</sup>, und gleichzeitig »*Räume der Imagination*«<sup>42</sup>, in denen andere Vorstellungen von Beziehungsverhältnissen zirkulieren, die »nichtnormalisierte Weisen der Erfahrung«<sup>43</sup> ermöglichen. Die Akademie als heterotoper Raum ist also kein außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung existierender Ort, sondern einer, der es erlaubt, ihr »Zwischen« auszukundschaften<sup>44</sup> und die in den Lücken und Nischen der universitären Ordnung zu findenden Zwischenräume zu erfahren.

Um zu veranschaulichen, dass die Frühlingsakademie einen solchen heterotopen Charakter trug und durch nichtnormalisierte Weisen der Erfahrung in solch *anderen* Räumen eine Möglichkeit der Bildung eröffnete, reflektieren

38 Foucault, Michel: *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*, Berlin: Suhrkamp 2013 [1966], S. 10.

39 Foucault: *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, S. 11.

40 Laner, Iris/Rieger-Ladich, Markus: »Turm«, in: Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (Hg.), *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2018, S. 240–252, hier: S. 247.

41 Laner/Rieger-Ladich: »Turm«, S. 250.

42 Laner/Rieger-Ladich: »Turm«, S. 250, Hervorhebung i.O.

43 Laner/Rieger-Ladich: »Turm«, S. 247.

44 Casale, Rita: »Heterotopien statt Utopien: Michel Foucault als Kritiker der Utopien«, in: Engel, Gisela/ Marx, Birgit (Hg.) [Hg. im Auftr. der »Studiengruppe Entwicklungsprobleme der Industriegesellschaft« (STEIG e.V.), *Utopische Perspektiven*, Dettelbach: Röhl 1998, S. 59–72, hier: S. 61.

wir im nächsten Abschnitt einige Elemente derjenigen Erfahrungen, die wir gemacht haben. Diese Elemente begreifen wir in Konstellation stehend als Potenziale einer Bildung durch Erfahrung. Die Wahrnehmung von Lücken und Nischen ist dabei ein erstes Element und zugleich Voraussetzung für den aktiven Umgang mit den Möglichkeiten, die im Hochschulsystem existieren (können). Mit diesem System betreten Studierende ein Spannungsverhältnis, das einerseits von einem permanenten, auf Anpassung und Nivellierung drängenden Sog der herrschenden Sachzwänge geprägt ist, andererseits von Anlässen zur Irritation. Letztere zu (er-)spüren, ermöglicht Ersteren zu erkennen, um im Widerspruch zu agieren. Den Mut zu haben, den Stachel dieses Widerspruchs (miteinander) zu spüren und vor dessen Berührung nicht in das eigene Schneckenhaus zu flüchten, sollte Anspruch eines jeden Bemühens um Bildung sein, da ihre Subjekte ansonsten Gefahr laufen, zur defensiven Halbbildung überzugehen.<sup>45</sup>

## Bildung in Konstellation

Entgegen der Entstellung des Bildungsbegriffs durch seine Kürzung auf ein Verständnis als Kompetenz ist mit Bildung die kategoriale Bestimmung der Vermittlung von Ich und Welt nach Rita Casales Rezeption neuhumanistischer wie idealistischer Bildungstheorien nachzuvollziehen.<sup>46</sup> Jene Vermittlung findet hierbei in der Erfahrung statt. Als Erfahrung lässt sich mit Hegel eine Bewegung des Bewusstseins bezeichnen, die sich in der Begegnung mit der Welt begründet.<sup>47</sup> Die Welt, verstanden »als das Andere«, »das Nicht-Ich«, überwältigt das Bewusstsein: Die Konfrontation mit der Unzulänglichkeit seines erkenntnistheoretischen Zugangs und seines Selbstverständnisses mündet in

45 Vgl. Adorno: »Theorie der Halbbildung« S. 188.

46 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 92f. Zu Heinz-Joachim Heydorns Verhältnisbestimmung von neuhumanistischer sowie idealistischer Bestimmung des Bildungsbegriffs, deren zentrale Differenz in einem »unterschiedlichen Rekurs auf die Antike«, genauer des Verhältnisses von Bildung und Arbeit liege, siehe Casale, Rita: »Bildung nach der Krise der bürgerlichen Philosophie«, in: Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hg.), *Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*, Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 9–23, hier: S. 12.

47 Vgl. Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, S. 39 und 79.

seiner Entfremdung.<sup>48</sup> Um zu neuer Erkenntnis zu gelangen, die nicht stehen bleibt beim bisher Bekannten und Geglaubten, und um sich der erfahrenen Entfremdung bewusst zu werden, muss das Bewusstsein sich auf die Fremdheit der Welt einlassen. Diese Auseinandersetzung mit der Fremdheit, der Alterität führt Hegel zufolge zu einer »Umkehrung des Bewusstseins«<sup>49</sup>, die »zum Gegenstand der Analyse« zu machen ist, insofern die »Bedingungen der eigenen Erfahrungen« nachzuvollziehen sind.<sup>50</sup>

In dem Wagnis, sich auf das Fremde sowie die Infragestellung der eigenen Gewissheiten einzulassen, liegt die Bedingung der Möglichkeit einer Bildungserfahrung. In diesem Sinne bedeutet Bildung also nicht ein sich in der Unmittelbarkeit vollziehendes, verdinglichendes Einordnen von Inhalten, das die Fremdheit und Komplexität derselben auf die eigenen Kategorien reduziert und somit in ihrer Eigenheit ignoriert. Sie setzt vielmehr einen unumgehbaren »Selbstverlust«<sup>51</sup> voraus, eine Skepsis gegenüber den etablierten Kategorien, die sich erst durch das Einlassen auf die Erfahrung der Alterität, gar der Hingabe zu ihr ereignet. Nicht im herrschaftlich-instrumentellen *Einverleiben* des Gegenstandes, das sich ausschließlich in der Reproduktion des Gegebenen und dessen Zurechtstutzung auf eine eindeutige Form erschöpft, soll dem Anderen begegnet werden.<sup>52</sup> Stattdessen ist sich auf dessen Fremdheit und somit auf das »Schwindelerregende« des Gegenstandes unter dem »Schock des Offenen« einzulassen.<sup>53</sup> Das Selbst ist damit im Sinne einer Bildungserfahrung auf das sich seinem unmittelbaren Zugang Entziehende angewiesen.

*Beziehung bildet – Möglichkeiten von Differenz und Spontaneität:* In der kapitalistischen Gesellschaft ist die Beherrschung des Anderen der hegemoniale Modus des Selbst- und Weltverhältnisses. Das »narzisstische Bedürfnis« der »soveränen Inbesitznahme« ist deshalb auch für die Wissensproduktion und

48 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 93f.

49 Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, S. 79.

50 Casale, Rita: »Bildung als Vermittlung«, in: Bünger, Carsten/Lütke-Harmann, Martina (Hg.), *unbedingte bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, Wien: Löcker 2020, S. 123–127, hier: S. 125.

51 Casale: »Bildung als Vermittlung«, S. 124.

52 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 16f.; Adorno, Theodor W.: »Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung«, in: *Unbedingte Universitäten* (Hg.), *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*, Zürich: Diaphanes 2010 [1955], S. 181–186, hier: S. 181f.

53 Adorno: *Negative Dialektik*, S. 42f.

Bildung bezeichnend.<sup>54</sup> Ricarda Biemüller stellt diesem eine Form der unreglementierten Erfahrung entgegen, die den *Schock des Offenen* zulässt und sich aus einem Moment der *Spontaneität* speist.<sup>55</sup> Dies ist konstitutiv für die Erfahrung des Anderen und Fremden als Erfahrung von *Differenz*.<sup>56</sup>

In Abgrenzung zu einer musikalischen Erfahrung im häuslichen Umfeld, die Adorno hier als Beispiel bemüht, verweist er bereits 1966 auf die fehlende Spontaneität in Institutionen: »[D]as Institutionelle, also: die Vergegenständlichung solcher Erfahrungsbereiche«<sup>57</sup> verunmöglicht aufgrund ihrer starren, vorstrukturierten Regeln, denen lediglich gefolgt werden muss, ihre Erfahrung. Studierende durch Kompetenzorientierung in die Ecke des Outcomes und erworbene Fertigkeiten zu drängen, nimmt Bildung diesen Charakterzug. Die Universität macht sich als Institution daher verdächtig, sich der Möglichkeiten von Spontaneität zu entziehen; wo sie aber entstehen kann, ist Bildung eine andere. Im Gegensatz zu dem durch Selbstbeherrschung erziehenden Kompetenzbegriff, kann erst in der Spontaneität jene »Tiefe«<sup>58</sup> der Erfahrung möglich werden; eine, die sich dem kapitalistischen Wettbewerb an der Universität entzieht. Erfahrung kann schließlich nicht in einem »geregelten Prozeß beigebracht«<sup>59</sup> werden, sondern ihre Möglichkeit ist in Momenten enthalten, die nicht der Logik durchgetakteter Studienverlaufspläne und eingespielter Seminarabläufe folgen. Sie sind in deren Lücken und Nischen vorhanden und ermöglichen eine Bildung durch spontane Erfahrung, die getragen wird von Beziehungen an den (re-)produktiven Orten der Institution.

Bildung an der Universität anders zu denken, impliziert ein verändertes Verhältnis der Forschenden zu ihrem Gegenstand sowie der Beziehungen zwi-

54 Biemüller, Ricarda: *Das Hinzutretende Dritte. Über das Somatische in der Bildungstheorie Theodor W. Adornos*, Bielefeld: transcript 2022, S. 242.

55 Vgl. Biemüller: *Das Hinzutretende Dritte*, S. 236.

56 Casale unterscheidet den Begriff der Differenz als Voraussetzung von Bildung vom Begriff der Differenz als Heterogenität, vgl. Casale, Rita: »Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz«, in: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhardt/Matthes, Eva (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 21–38, hier: S. 30.

57 Adorno, Theodor W.: »Erziehung-Wozu?«, in: Kadelbach, Gerd (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971, S. 105–119, hier: S. 112.

58 Adorno: »Erziehung-Wozu?«, S. 112.

59 Adorno: »Erziehung-Wozu?«, S. 112.

schen Studierenden und Lehrenden und zwischen den Studierenden selbst. Sowohl in der Philosophie als auch der Freund\*innenschaft, in deren Verhältnis Casale eine *Verwandtschaft* erkennt, sieht sie eine bildende Dimension: In der Bezogenheit auf den Anderen ist das Selbst mit einem Gegenüber konfrontiert, das widerspricht und herausfordert. Die Differenz ist dabei das Verbindende zwischen dem *Anderen als Gegenüber* und dem *Anderen als Gegenstand* der Erkenntnis. Beide entziehen sich dem Selbst, lassen sich nicht vereinnahmen.<sup>60</sup> Gerade in diesem Entzug aber liegt die Möglichkeit der (Bildungs-)Erfahrung: Im Gestus von Zuneigung und Hingabe zur Differenz eröffnet sich im »offene[n] Vertrauensverhältnis« und »geteilte[n] Interesse für eine bestimmte Sache« der Raum für Unvorhergesehenes sowie die Möglichkeit von Kritik.<sup>61</sup> Die Bedingung von Bildung durch Erfahrung der Differenz, die ihr (im Rahmen der Universität) das spontane Moment ermöglicht, liegt also in einer Beziehung, die den Narzissmus verschiebt. In seiner Bestimmung enthält der Bildungsbegriff bereits das Denken der Angewiesenheit. Ohne die Erfahrung der Differenz des Anderen kann es keine Form der (Selbst-)Erkenntnis geben. Was es aber braucht, ist das Bewusstwerden dieser Angewiesenheit. Mit Blick auf die Klimakrise lässt sich deren Verdrängung eindrücklich nachvollziehen: In dem Bestreben, die Natur zu beherrschen – mit dem Anspruch, sich aus ihr zu befreien und sie dadurch zu überwinden – verleugnet der Mensch, selbst Teil von ihr zu sein: Nicht fähig, die eigene Angewiesenheit auf dieselbe zu reflektieren, verhält er sich zu ihr als ein Anderes. Nicht Offenheit und Differenz, sondern (*Selbst*-)Disziplinierung und Unterdrückung bilden die Prinzipien des Umgangs. Freiheit beziehungsweise Autonomie als wesentlicher Aspekt des kapitalistischen Subjekts, ist in zerstörerischer Weise gerade in dieser Disziplinierung und Unterdrückung des und der Anderen begründet: »Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem, worüber sie die Macht ausüben.«<sup>62</sup> Beherrscht wird insofern nicht die Natur als solche, sondern das Verhältnis des Menschen zu ihr.

Bildung, im hier ausgeführten Sinne, denkt den Stellenwert der Erfahrung von Differenz nicht nur als Bedingung der (Selbst-)Erkenntnis mit, sondern hebt sie als unhintergehbare Konstante des subjektiven Selbstverständnisses hervor. Mit dieser Bewegung von einem solipsistischen Autonomiebegriff hin zu einem Verständnis vom Subjekt, das fähig ist, sowohl die Notwendigkeit

60 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 15ff.

61 Vgl. Casale: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, S. 16.

62 Horkheimer/Adorno: *Dialektik der Aufklärung*, S. 15.

seiner Emanzipation hin zur Autonomie als auch die eigene Angewiesenheit zu reflektieren,<sup>63</sup> wird das hier formulierte Bildungsverständnis schließlich feministisch weitergedacht.

*Geteilte Erfahrungen – Bildung in Relation:* In dieser Bezogenheit aufeinander äußert sich das Prinzip der Relation in Differenz, das einer Spur der feministischen Bewegung der 1970er Jahre folgt, als insbesondere italienische Feministinnen neue Arten des Miteinander-Seins in Selbstbewusstwerdungsgruppen erforschten: »Während der Sitzungen gab es keine zuvor festgesetzten Regeln, keine Leiterin, keine Kontrolle, sondern eine vorbehaltlose Offenheit dem Anderen gegenüber.«<sup>64</sup> Das Begehren nach neuen Erkenntniswegen erwuchs aus dem Unbehagen, Emanzipation *innerhalb* der männlichen Sphäre zu erlangen.<sup>65</sup> Der Bruch mit der Kultur des Wettkampfes galt dem Bestreben, »ihre Ideen [nicht] wieder in bereits etablierte Wissenskreisläufe einzuspeisen«.<sup>66</sup> Es ging darum, Möglichkeiten der Subjektivierung in Gang zu setzen, die das Bestehende nicht bloß reproduzieren, sondern das Potenzial bergen, es zu transzendieren.<sup>67</sup> Mit der Befähigung zur Beziehung bezeichneten Gruppen wie *Rivolta Femminile* die Fähigkeit, weder mit dem Gegenüber zu verschmelzen und die eigenen Erfahrungen zu synthetisieren, »noch sich in zwei auseinander liegende [zu] dividieren«.<sup>68</sup> Vielmehr ermöglicht das Sich-Aufeinander-Einlassen, die Singularität zu erhalten, die erst die Bedingung der Ausbildung von Autonomie ist. Der feministische Appell gilt somit einer Selbstbewusstwerdung, die in einer Gleichzeitigkeit von Differenz und Abgrenzung sowie Relation und Bezogenheit stattfindet. Carla Lonzi benennt

63 Vgl. Casale, Rita: »Über die Aktualität der Bildungsphilosophie«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), S. 322–332, hier: S. 322.

64 Zapperi, Giovanna: »Einleitung«, in: Dies. (Hg.), *Selbstbewusstwerdung. Schriften zu Kunst und Feminismus*, Berlin: bbooks 2021, S. 7–29, hier: S. 22.

65 Vgl. Lonzi, Carla: »Der Mythos der Kultur«, in: Zapperi, Giovanna (Hg.), *Selbstbewusstwerdung. Schriften zu Kunst und Feminismus*, Berlin: bbooks 2021 [1978], S. 151–170, hier: S. 157f.

66 Zapperi: »Einleitung«, S. 12.

67 Carla Lonzi – eine emblematische Figur dieser Gruppen – wird sich in Reflexion dieser gemeinsamen Erkenntniserfahrungen darüber bewusst, dass ihr das Gegenüber neue Wege des Selbstbewusstseins ermöglicht (vgl. Lonzi, Carla: *Taci, anzi parla. Diario di una femminista*, Mailand: Scritti di Rivolta Femminile 1978, S. 14).

68 Wehling, Anna: »Vom Reißen: Sittlichkeit in Differenz«, in: Mayer, Ralf/Schildknecht, Lukas/Sperschneider, Julia/Zulaica y Mugic, Miguel (Hg.), *Mit Hegel. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2024, S. 240–258, hier: S. 256.

dies als Möglichkeit einer kollektiven und zugleich unvorhergesehenen Erfahrung, die nicht ideologisch ist, insofern sie sich nicht einem Ideal unterwirft oder das Einzelne in einer Einheit auflöst.<sup>69</sup>

Das Prinzip der Relation in Differenz beinhaltet eine Kritik am atomaren Individualismus, der sich an der Universität durchgesetzt zu haben scheint. Anders als die *Rivolta Femminile*, die die Universität als einen Ort betrachtete, der durch patriarchale Machtstrukturen keine neuen Formen der Bezogenheit zulässt, geben wir die Universität als Ort sowie als Verhältnis nicht auf. In den heterotopen Lücken und Nischen, in denen das Bestehende kritisch infrage gestellt wird, versteckt sich das Potenzial der Verwirklichung des Unvorhergesehenen auch innerhalb der Universität. Insofern kann die Frühlingsakademie als *Dazwischen* als bewusste Entscheidung für die Wahrnehmung einer solchen Lücke in ihrem System gesehen werden. Die bedrohliche Lage des Klimawandels berührte uns und regte uns an, »die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand jenseits bereits etablierter Maßstäbe zu suchen«.<sup>70</sup> Diese in Beziehungen geteilte Erfahrung des Drohenden löste den spontanen Impuls aus, der Ohnmacht entgegenzutreten.<sup>71</sup> In unserem Fall hieß das, im Modus der Kritik an einer rein naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Klimawandel eine interdisziplinär angelegte, gesellschaftstheoretische Betrachtung desselben zu forcieren.

Relationalität in Differenz, in der sich die Gleichzeitigkeit von Abgrenzung und Bezogenheit äußert, kann nun also in doppelter Hinsicht bestimmt werden: Zum einen wäre die Verwirklichung eines solch großen Projektes nie ohne ein durch Differenz geprägtes Miteinander entstanden. Zum anderen zeigt die Wahl des Themas Klima selbst – sei es in gesellschaftlicher oder ökologischer Hinsicht – das Bedürfnis nach Relationalität innerhalb des Anderen, der Natur. Sie verweist auf die Notwendigkeit einer Bewusstwerdung dafür, dass sowohl das Verhältnis zur Natur als auch zwischenmenschliche Beziehungen neu gestaltet werden müssen, um destruktive Muster zu durchbrechen.

Bildung, wie sie hier nachvollzogen wurde, zeugt schließlich davon, was *Universität als Verhältnis* zu leisten hat: Räume zu schaffen, die sowohl eine Erfahrung der Entrückung und Entfremdung als auch der Relationalität und An-

69 Vgl. Lonzi: »Der Mythos der Kultur«, S. 164.

70 Lochner/Mehl: »Lonzi lesen«, S. 180.

71 Die Spontaneität des Impulses ist nicht mit »der Unmittelbarkeit einer affektiven Reaktion zu verwechseln« (Casale: »Verkörperter Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit«, S. 15).

gewiesenheit samt deren Reflexion möglich machen. Um den Vorrang der Differenz zu erlauben und einem herrschaftlich-instrumentellen Verhältnis zwischen Menschen und Natur entgegenzuwirken, braucht es ein konstitutives Mitdenken der Relationalität in Differenz im Bildungsverständnis.

In Elena Ferrantes *Neapolitanische Saga*, aus der jenes dem Beitrag vorangestellte Zitat stammt, zeugt die Angewiesenheit der zwei Hauptfiguren, Lenú und Lila, von jener Bedeutung derselben für die Subjektivierung der jeweils Anderen. Die entfremdende Differenz ist dabei der Motor für einen nicht stillstehen wollenden Erkenntnisprozess und zugleich unweigerlich Quelle herausfordernder Momente von Beziehung. Dass das Selbst im Prozess einer solchen Bildung nie mit sich allein, sondern stets *in* Konstellation zu denken ist, spiegelt sich auch in unseren Erfahrungen wider:<sup>72</sup>

»Die Unsicherheit teilen, gleichzeitig aber von den anderen angeregt werden und sie anzuregen. Das macht für mich auch am meisten die Konzipierung und Organisation der Akademie aus.«

»Diese Erfahrung hat mein bis dato vorherrschendes Verständnis von Universität als isolierter Erfahrung durchbrochen. [...] Ich habe Universität als kollektives, affektives Zusammenspiel erlebt, als einen Raum, der berühren kann.«

»Was wir also gemacht haben, ist, jede\*r für sich, ein Stück von sich für etwas anderes zu geben – etwas, das nicht (unmittelbar) in Verwertbarkeit aufgeht.«

»Die Akademie war geboren aus zwei Beweggründen: der Sehnsucht nach intellektueller wie sozialer Verbundenheit und dem Wunsch, ein Thema zu verhandeln, das uns berührte. Ob Klima, Feminismus oder Antirassismus – das Thema war wichtig, aber es alleine war nicht entscheidend. Entscheidend war, dass wir es gemeinsam taten.«

»Die Reflexion der Akademie ist auch eine Reflexion meines Studiums, was ich unter Bildung verstehe, beziehungsweise was ich mir für ein Verständnis von Bildung wünsche.«

---

72 Die folgenden Zitate sind im Zuge der Reflexion der Frühlingsakademie entstanden. Sie zeugen von einem ersten Nachdenken über die je eigenen Erfahrungen der Organisator\*innen beziehungsweise Schreibenden und stehen symbolisch für ein Denken in Relation.

## Die Akademie als Weder-noch und Sowohl-als-auch

Die Frühlingsakademie als Dazwischen im universitären Verhältnis eröffnete ein Miteinander, das trotz geteilter Erfahrungen in sich different war und ist. Davon zeugen die verschiedenen Stimmen, die in den vorangegangenen Zitaten anklingen und zum Teil im Widerspruch zu ihrer Reflexion in diesem Beitrag stehen. Gleichzeitig verweisen sie auf ein nicht-einheitliches Erleben, das die Singularität jeder Erfahrung hervorhebt. Dieses Spannungsverhältnis ist nicht nur nachträglich erkennbar, sondern war von Beginn konstitutiv für die Akademie. Auch für ihre Besucher\*innen war ein Spannungsverhältnis spürbar, das die Veranstaltung vom ersten Tag an prägte und am letzten Tag in einem Streit um die Frage kulminierte: Wie umgehen mit der (gesellschaftlichen) Klimakrise? Die Diskussion über die Mittel des Einsatzes für ein menschliches Klima entfachte im Raum eine ganz eigene Hitze, einen Moment des Schocks und der Offenheit. Während die einen die Möglichkeit der technischen Beherrschbarkeit der Natur durch die Gesellschaft verfroren verteidigten, loderte auf der anderen Seite die Erfahrung der Ohnmacht gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen auf. Das Podium zur Diskussion über die Art und Weise des Einsatzes in der Klimakrise nahm nach diesem Ereignis mehr die Form eines die Hitze reflektierenden Austauschs an. Der drängenden Frage nach einer »Klima-Revolution?!« wurde mit der Betonung der Bedeutung eines kooperativen und zärtlichen Verhaltens begegnet sowie mit einem Plädoyer, sich *die Zeit zu nehmen, die wir nicht haben*.<sup>73</sup>

Das Aufflammen von Emotionen im Streit über den Umgang mit dem Klima der Ohnmacht hätten wir erwarten können. Dennoch überraschte und überforderte uns die von uns zunächst gewünschte Prägnanz und Schärfe der vielen über die drei Tage hinweg in den Raum eingebrachten Positionen. Rückblickend stellt sich uns dieser Raum als Ort voller Widersprüche dar, dessen Charakter schwer zu greifen ist. Denn die Frühlingsakademie war weder ein Raum der Universität, noch die Versammlung einer Akademie der Künste oder einer Stadtgesellschaft. Sie war trotz ihrer zeitweiligen Anspannung weder nur bitterer Ernst, noch war sie lediglich ein Ort des spielerischen Probehandelns im Geiste. Sie war weder Klimarevolution noch Klimaschutz, weder Arbeit noch Muße, weder unendliche Mühe noch Entspannung, weder

73 Mit dieser Formulierung beendete Fabian Kessl seinen Beitrag in der Podiumsdiskussion.

etwas ganz anderes noch das ewig Gleiche. Die Akademie war sowohl neurotisch, laut und kontrovers, als auch sachlich, leise und reserviert. Ihr ambiges *weder noch und sowohl als auch*<sup>74</sup> fand Ausdruck in einem Dazwischen, das Differentes und Widerstrebendes in einem offenen Raum versammelte. Als Ort der Kritik war die Akademie dabei nicht einfach die ordentliche Fortsetzung der die Ohnmacht ihrer Individuen stimulierenden klimatischen Verhältnisse. Als Ort der Repräsentation dieser Verhältnisse war sie allerdings auch nicht ein absolut disparater Gegenraum. Ihr Anspruch lag weder in der Formulierung eines vermeintlich »richtigen« Umgangs mit der Klimakrise noch in der Entsagung von Kooperation und Einigung in geteilten Realitätsverhältnissen. Sie stellte einen Zusammenhang her, durch den im differenten Miteinander offen nach möglichen Auswegen aus dem Klima der Ohnmacht gesucht wurde. Die so geschaffene Öffentlichkeit brach nicht mit ihrer Umwelt, sondern konstituierte sich als zeitweilige Heterotopie, die die Widersprüchlichkeiten gerade in ihrer Verwiesenheit zu ihr erfahrbar machte.

## Literatur

- Adorno, Theodor W.: »Erziehung-Wozu?«, in: Kadelbach, Gerd (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.
- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, in: Tiedemann, Rolf (Hg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, 12. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2019 [1951].
- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*, 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2020 [1966].
- Adorno, Theodor W.: »Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung«, in: Unbedingte Universitäten (Hg.), *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*, Zürich: Diaphanes 2010 [1955], S. 181–186.

---

74 Diese Betrachtung der Frühlingsakademie ist angelehnt an Anna Wehlings Reflexion zu einer (Begriffs-)Bildung, mit der die mehrdeutige Realität samt ihrer Zerrissenheit wahrnehmbar (gemacht) wird (vgl. Wehling, Anna: »Gerissene Bildung«, in: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hg.), *Verkörpernte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020, S. 53–76.).

- Adorno, Theodor W.: »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, Stuttgart: Ferdinand Enke 1959, S. 169–191.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, 2011, S. 3.
- Ballast, Nikolai: »Universität ohne Erfahrung. Warum Universitäten aus Sicht der Kritischen Theorie spätestens mit der Bologna-Reform ihr emanzipatives Potenzial verloren haben«, in: Gutjahr, Clara/Münster, Lisa Marie/Geisler, Lukas/Morley, David/Richter, Moritz (Hg.), *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Bielefeld: transcript 2024, S. 321–333.
- Biemüller, Ricarda: *Das Hinzutretende Dritte. Über das Somatische in der Bildungstheorie Theodor W. Adornos*, Bielefeld: transcript 2022.
- Casale, Rita: »Bildung als Vermittlung«, in: Bünger, Carsten/Lütke-Harmann, Martina (Hg.), *unbedingte bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, Wien: Löcker 2020, S. 123–127.
- Casale, Rita: »Bildung nach der Krise der bürgerlichen Philosophie«, in: Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hg.), *Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*, Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 9–23.
- Casale, Rita: *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn: Brill Schöningh 2022.
- Casale, Rita: »Heterotopien statt Utopien: Michel Foucault als Kritiker der Utopien«, in: Engel, Gisela/Marx, Birgit (Hg.) [Hg. im Auftr. der »Studiengruppe Entwicklungsprobleme der Industriegesellschaft« (STEIG e.V.)], *Utopische Perspektiven*, Dettelbach: Röhl 1998, S. 59–72.
- Casale, Rita: »Über die Aktualität der Bildungsphilosophie«, in: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), S. 322–332.
- Casale, Rita: »Verkörpernte Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit«, in: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hg.), *Verkörpernte Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020, S. 10–21.
- Casale, Rita/Oswald, Christian: »Bildung zum Humankapital«, in: Walgenbach, Katharina (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*, Frankfurt/New York: Campus 2019, S. 61–87.
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union: »Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrich-

- tung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen«, in: *Amtsblatt der Europäischen Union* C111/01 (2008).
- Federici, Silvia: »Marxismus, Feminismus und die Commons«, in: Dies. (Hg.), *Die Welt wieder verzaubern*, Wien/Berlin: Mandelbaum 2020, S. 221–254.
- Ferrante, Elena: *Die Geschichte der getrennten Wege*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013.
- Foucault, Michel: *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*, Berlin: Suhrkamp 2013 [1966].
- Hegel, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes*, 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981 [1807].
- Hierse, Lin: »Menschenhandel. FDP-Vorschlag zu Klimaschutz«, <https://taz.de/e/FDP-Vorschlag-zu-Klimaschutz/!5912018/>, Zugriff am 12.06.2025.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 25. Aufl., Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch 2020 [1944].
- Laner, Iris/Rieger-Ladich, Markus: »Turm«, in: Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (Hg.), *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2018, S. 240–252.
- Lessenich, Stephan: »Kritik der neoliberalen Universität. Eine Mythenjagd«, in: Gutjahr, Clara/Münster, Lisa Marie/Geisler, Lukas/Morley, David/Richter, Moritz (Hg.), *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Bielefeld: transcript 2024, S. 211–221.
- Literaturwissenschaft-online: »Dialogizität«, <https://www.litwiss-online.uni-kiel.de/glossary/dialogizitaet/>, Zugriff am 13.06.2025.
- Lochner, Oona/Mehl, Isabell: »Lonzi lesen«, in: Lonzi, Carla/Zapperi, Giovanni (Hg.), *Selbstbewusstwerdung*. Berlin: bbooks 2021, S. 175–189.
- Lonzi, Carla: »Der Mythos der Kultur«, in: Zapperi, Giovanna (Hg.), *Selbstbewusstwerdung. Schriften zu Kunst und Feminismus*, Berlin: bbooks 2021 [1978], S. 151–170.
- Lonzi, Carla: *Taci, anzi parla. Diario di una femminista*, Mailand:: Scritti di Rivolta Femminile 1978.
- Marx, Karl: *Das Kapital*, Bd. 1 (MEW 23), Berlin: Dietz 1962 [1867].
- Münch, Richard: *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*, Berlin: Suhrkamp 2011.
- Wehling, Anna: »Gerissene Bildung«, in: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hg.), *Verkörperter Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2020, S. 53–76.

- Wehling, Anna: »Vom Reißen: Sittlichkeit in Differenz«, in: Mayer, Ralf/Schildknecht, Lukas/Sperschneider, Julia/Zulaica y Mugic, Miguel (Hg.), *Mit Hegel. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2024, S. 240–258.
- Zapperi, Giovanna: »Einleitung«, in: Dies. (Hg.), *Selbstbewusstwerdung. Schriften zu Kunst und Feminismus*, Berlin: bbooks 2021, S. 7–29.