

Kritische BNE. Teil 5

Die Dezentrierung des Subjekts als Beginn einer Bildungskrise. Eine Reflexion über Pathologien postmoderner Diskurse und deren pädagogische Folgen sowie ein Lösungsvorschlag

Joachim Penzel

Wie bereits in dem Text *Kritische BNE. Teil 2* ausgeführt wurde, verstehen die beiden Orientierungsrahmen für globales Lernen von 2016 und 2025 Nachhaltigkeitsbildung vorrangig als eine gesellschaftsorientierte Pädagogik, in der Heranwachsende lernen, Verantwortung für die soziale und natürliche Gemeinschaft zu übernehmen. Nachhaltiges Denken und Handeln wird als eine Art Bringschuld der einzelnen Menschen gegenüber der Gesellschaft und der Mitwelt verstanden. Damit wird nicht nur die Frage der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, insbesondere die Verantwortung von Politik und Wirtschaft für die Organisation sozialer und ökologisch nachhaltiger Strukturen aus dem Bildungsprozess ausgeklammert. Viel weiterreichend werden zentrale Elemente einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender, die jahrzehntelang zum Selbstverständnis bundesdeutscher Pädagogik gehört haben, nicht mehr erwähnt. Dazu zählen u.a. die Entwicklung körperlicher und emotionaler Kompetenzen, die Fähigkeit zu autonomer Selbstsorge, die Ausbildung eines eigenen Willens zur Formulierung und Durchsetzung selbstbestimmter Lebensziele, das Empfinden von Lebensfreude und gesundem Hedonismus, die Ausprägung von Reflexionsfähigkeit und Ich-Stärke, um sich nicht nur von den kollektiven Zwängen der eigenen Peer Group, sondern auch von den übergreifenden Druckverhältnissen ökonomischer, politischer und staatlicher Institutionen zu emanzipieren. Es ist bezeichnend, dass die Begriffe Individuum, individuell, Autonomie, Subjektautonomie, Emanzipation und Souveränität entweder gar nicht oder nur in Bezug auf kollektive Bildungsaspekte vorkommen (nachzuprüfen mit der Suchfunktion des PDF-Dokuments). Damit leiten die beiden KMK-Richtlinien eine pädagogische Wende von einer subjektorientierten hin zu einer gesellschaftsorientierten Bildung ein. Pädagogik wird dabei nicht mehr vorrangig als eine Entwicklungsbegleitung Heranwachsender auf ihrem Weg zu Selbständigkeit und Mündigkeit verstanden, sondern als eine staatsbürgerliche Erziehung, die das einzelne Subjekt auf einen normativen Kanon nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen, Haltungen und Werte ausrichtet.

Der hier einleitend skizzierte pädagogische Paradigmenwechsel von einer subjekt- hin zu einer gesellschaftsorientierten Bildung erfolgt jedoch nicht plötzlich und unerwartet. Er hat sich seit Jahrzehnten in soziologischen und kulturwissenschaftlichen Diskursen und deren Rezeption innerhalb der allgemeinen Bildung und insbesondere auch innerhalb der kulturellen

Bildung angekündigt – der Begriff des Subjekts befindet sich schon seit längerem in der Krise (Überblick: Fuchs 2022; ders. 2025). Ein eindrucksvolles Beispiel einer solchen nachhaltigkeitsorientierten Subjektkritik bietet das kürzlich auf der Plattform kubi-online.de veröffentlichte Dossier „Kulturelle Bildung im Anthropozän“ (Pinkert, Lepp, Kranhold 2025). Fast alle der insgesamt 16 Textbeiträge setzen den Begriff *Anthropozentrismus* mit *Subjektzentrismus* gleich und verweisen auf die gewachsene eurozentrische Mentalität, in der die Menschen im Allgemeinen und das einzelne Subjekt als Nukleus des Gesellschaftlichen im Besonderen sich als abgetrennt von der sozialen und natürlichen Gemeinschaft verstehen. Damit werde ein spezifisch europäisches bzw. westliches Weltverhältnis begründet, das im Prozess der Moderne die Ausbeutung der Natur, die Unterwerfung fremder Völker und jenen übersteigerten Egoismus begründet hat, der sozial Bindungslosigkeit und schrankenlosen Hedonismus mit sich bringt. „Die posthumanistische Herausforderung liegt in dem Versuch einer radikalen Umwendung des Selbstverständnisses der Menschen westlicher Gesellschaften hinsichtlich ihres Verhältnisses zu geschlechtlichen, ethnisch, sozial, kulturell, religiös oder wie auch immer bestimmten Anderen, zu Tieren, zu nicht-menschlichen Wesen und Dingen, zur Umwelt und zu sich selbst“ (Wimmer 2019 a, 46).

Die in den Sozial- und Kulturwissenschaften seit den 1970er Jahren kritisierte europaspezifische *Subjektzentrierung* und die als Gegenbewegung geforderte *Dezentrierung des Subjekts* bildet in den genannten Textbeiträgen auf kubi-online.de die theoretische Grundlage einer nachhaltigkeitsorientierten kulturellen Bildung. Die Leitidee dieses pädagogischen Ansatzes hat Nanna Lüth auf der Tagung „AnWenden. Lehre und Vermittlung in der Klimakrise“ an der UdK Berlin 2024 mit der Formulierung einer „*Bildung des schwachen Subjekts*“ (Lüth 2024) benannt. Damit wird einer Bildungstradition, die Subjektautonomie, individuelle Emanzipation von gesellschaftlichen und natürlichen Zwängen sowie Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Druckverhältnissen zum Ziel hat (zuletzt: Fuchs 2016; Taube/Fuchs/Braun 2017) eine dezidierte Absage erteilt. In einer Art kausalem Kurzschluss wird hier die zurecht kritisierte kulturelle Mentalität europäischer Subjektzentrierung auf die aktuelle Pädagogik übertragen. Dabei werden sowohl erkenntnistheoretische und historische Probleme dieser Subjektzentrierung als auch Fragen nach Unterschieden zwischen dem soziologischen und kulturwissenschaftlichen Subjektverständnis einerseits sowie den pädagogischen Subjektvorstellungen andererseits ausgeblendet. In einer diskurs- und machkritischen Perspektive wird die bisherige europäische Pädagogik einseitig als Institution des Einübens einer subjektzentrierten Weltanschauung betrachtet (in diesem Sinne: Wimmer 2019).

Die folgende diskurskritische Skizze versucht einige zu wenig reflektierte Problemfelder dieser subjektkritischen Pädagogik aufzuzeigen. Dabei wird u. a. deutlich, dass die kulturwissenschaftliche und pädagogische Subjektkritik im Wesentlichen ohne einen präzise definierten Begriff des Subjekts arbeitet. In der Folge stelle ich einen zeitgemäßen sowohl relationalen als auch entwicklungsorientierten Subjektbegriff vor, der in der Lage ist, ein ganzheitliches Weltverhältnis von Menschen zu begründen. Es wird sich im Anschluss zeigen, dass eine *Pädagogik des starken Subjekts* die Grundlage für eine sozial, ökonomisch und ökologisch nachhaltige Bildung darstellt.

a) Problemfeld: Einseitige und verdrängte Narrative – Europa zwischen instrumenteller und ethischer Subjektivität

Beginnend mit der poststrukturalistischen Subjektkritik der 1970er Jahre (Überblick: Munker/Roesler 2000; Fuchs 2022, Teil 3) wurde vielfach dargestellt, dass das europäische Denken spätestens seit der Renaissancezeit und forciert seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert maßgeblich von einer Subjekt-Objekt-Dichotomie geprägt ist. Damit wurde ein Weltverhältnis begründet und praktiziert, das eine schonungslose Ausbeutung der auf den Materieaspekt reduzierten Natur sowie die Unterwerfung aller Arten des Fremden in der eigenen und in anderen Gesellschaften hervorgebracht hat. Diese Dichotomie entspricht einem Präkonzept, das heißt einer Tiefenstruktur des europäischen Denkens (Wagner 2024), das nicht nur die Subjektzentrierung der westlichen Kultur, sondern in der Folge ihren Logozentrismus und Rationalismus, ihren Materialismus und Technizismus forciert hat. Die ökologischen und sozialen Krisen sowie die geostrategischen Konflikte der westlichen Moderne beruhen maßgeblich auf einem zersplitterten Weltbild, „in dem sich tiefe Gräben auftun zwischen Geist und Körper, Subjekt und Objekt, Kultur und Natur, Gedanken und Dingen, Werten und Fakten, Geist und Materie, menschlich und nichtmenschlich; eine Weltbild, das dualistisch, mechanistisch, atomistisch, anthropozentrisch und in pathologischem Ausmaß hierarchisch ist“ (Wilber 2001, 20; in diesem Sinne auch: Welsch 2012).

Mit der historisch kritischen Rekonstruktion dieses destruktiven westlichen Weltbildes stand die europäische Tradition des Humanismus, der Aufklärung und der Moderne grundsätzlich in Frage. Zwar wurde darauf hingewiesen, dass mit dem europäischen Weltkonzept universelle Menschenrechte wie das Recht auf Leben, Freiheit, Sicherheit, juristische Gleichbehandlung, Meinungs- und Religionsfreiheit begründet wurden und die Moderne aufgrund ihrer Pathologien, insbesondere der beiden Weltkriege und der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland ein unvollendetes Projekt sei (Habermas 1990). Aber auch diese positiven Aspekte beruhen letztlich auf einem dualistischen, folglich zersplitterten Weltbild, das in der Überbewertung des autonomen Subjekts seinen Ausgangspunkt habe. In den Kultur- und Politikwissenschaften, den Postcolonial und Gender Studies, der Medien- und Kommunikationstheorie sowie der Neurowissenschaft setzt sich ab den 1990er Jahren die Forderung nach einer *Dezentrierung des Subjekts* als Lösungsperspektive durch. Damit wird im Anschluss an poststrukturalistische und systemtheoretische Diskurse nicht nur die Vorstellung des Menschen als autonom, vernunftbegabt und folglich souverän im eigenen Denken und Handeln aufgegeben. Viel weiterreichend wird damit ein posthumanistisches Weltbild begründet, in dem die Menschen nicht mehr als übergeordnete, sondern als gleichwertige Lebewesen neben allen anderen im globalen Ökosystem der Erde aufgefasst werden (bspw.: Haraway 2018; Latour 2018; Fuchs 2022, Teil 4). Diese Erkenntnisse sowie die daraus resultierenden alternativen Denkformen und Handlungskonzepte des Posthumanismus stellen die zentralen theoretischen und methodischen Grundlagen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar.

Die Verdienste dieses Diskurses, insbesondere seine tiefgreifende Kulturkritik und die daraus entwickelten alternativen Handlungskonzepte sind unbestreitbar. Allerdings stellt dieser Diskurs in jüngster Zeit seine eigene Argumentation unbewusst in Frage. Auf der Suche nach alternativen Weltvorstellungen (also Präkonzepten des Denkens), die ein relationales System von Natur und Kultur begründen können, wird wiederholt auf das das ganzheitliche

Denken bei Gottfried Wilhelm Leibniz und Baruch de Spinoza, das ökosystemische Denken bei Hans Carl von Carlowitz und Johann Gottfried Herder, Alexander von Humboldt und Johann Wolfgang Goethe, bei Ernst Haeckel und Henry Thoreau hingewiesen. Diese ökologisch-ganzheitliche Denktradition Europas und der USA reicht offensichtlich noch weiter zurück: Bei einer Neusichtung der Quellen des Renaissance-Humanismus zeigte sich, dass der rational-naturwissenschaftliche Erkenntnisweg die Grundlage für ein neuzeitliches systemisches Denken bildete, in dem die Menschen als eingebunden in die Natur als der irdischen Manifestation der göttlichen Schöpfung betrachtet wurden (Sowa 2026). Eine neuere Untersuchung der mittelalterlichen Wirtschaft in Europa zeigt, dass diese über weite Strecken gemeinwohlorientiert und bis in die damalige Gesetzeslage hinein ökologisch nachhaltig angelegt war (Kehnel 2021). Rüdiger Safranski konnte in seiner Studie über das „EINZELN SEIN“ zeigen (2023), dass maßgebliche Individualisierungsvorstellungen der europäischen Philosophie nicht auf ein autarkes, von sozialer und natürlicher Gemeinschaft losgelöstes Subjekt hinauslaufen, sondern einen Prozess der Läuterung durch Reflexion begründen, in dessen Folge sich der einzelne Mensch eingebunden in Natur und Gesellschaft erlebt. Dem entsprechen auch alle transzendentalen Konzepte der Künste, die beginnend mit dem deutschen Idealismus und der europäischen Romantik versuchen, ein alternatives Weltverständnis auf der Basis ganzheitlicher Lebensverbundenheit zu etablieren (Vitali 1995). Würde man diesen, über viele einzelne Studien verstreuten Diskurs zusammenfassen, ergäbe sich ein zweiter langweiliger Strang im europäischen Denken und Handeln, der den Argumenten poststrukturalistischer Subjektkritik geradezu widerspricht und den man stattdessen als historisch-kritische Begründung des Posthumanismus interpretieren könnte.

Zum Teil wird im subjektkritischen Diskurs der Gegenwart außerdem deutlich, dass die Beurteilung einzelner Phänomene des europäischen Weltbildes stark von der Interessenslage und somit von den methodischen Voreinstellungen der einzelnen Forschenden abhängig ist. So interpretiert Ernst Wagner das in der Renaissance entwickelte perspektivische Bildverfahren als Ausdruck einer Subjekt-Objekt-Dichotomie, bei der das Bild als Trainingsprogramm einer verdinglichenden Wirklichkeitswahrnehmung dient, die eine Unterwerfung der Natur begünstigt (Wagner 2024). Hubert Sowa dagegen interpretiert das Naturstudium der Renaissancekunst, das u.a. zur Erfindung der Perspektive geführt hat, durch die Auswertung humanistischer Quellenliteratur des 15. Jahrhunderts als Ausdruck eines relationalen Verhältnisses zwischen Subjekt und Objekt, also einer systemischen Verbindung zwischen Menschen und Welt, das eine ethische Beziehung im Naturverhältnis der humanistischen Kultur begründet habe (Sowa 2026; vgl. dazu auch den Text: *Kritische BNE. Teil 4*).

Derartige in jüngster Zeit immer offenkundiger werdende Widersprüche machen deutlich, dass die poststrukturalistischen und posthumanistischen Diskurse wesentlich auf einem unzulässigen Reduktionismus beruhen, bei dem ausschließlich und über weite Strecken undifferenziert vor allem die destruktiven und pathologischen Formen im westlichen Denken betont und dieser Argumentation widersprechende Sichtweisen ausgeblendet werden. Die Verabsolutierung des subjektkritischen Blickwinkels erzeugt in der Folge ein verzerrtes Geschichtsbild, das auf der sozialpsychologischen Ebene eine kulturelle Persönlichkeitsspaltung bedingt, mit der eine europäische Selbstanklage formuliert wird und die eigenen positiven Leistungen im historischen Prozess geleugnet werden. Auf diese undifferenzierte, über

weite Strecken unhistorische Argumentation hat in jüngster Zeit Max Fuchs entschieden hingewiesen und in Anlehnung an Adorno, Horkheimer und Heidegger die Begriffe einer *instrumentellen* und einer *ethischen Vernunft* als Basis der Subjektautonomie im europäischen Humanismus und der Aufklärung vorgeschlagen (Fuchs 2022, 177 und 227). Offensichtlich gibt es nicht das eine verbindliche europäische Weltbild (Präkonzept des Subjektzentrismus), sondern sehr verschiedene Weltvorstellungen. Die ethischen Konzepte, die von einer Lebensgemeinschaft von Natur und Kultur sowie sozialer Gleichberechtigung ausgehen, wurden im Europa der Neuzeit geradezu kontinuierlich in kritischer Auseinandersetzung mit jenen instrumentellen Konzepten entwickelt, mit der die Erde ausgebeutet und fremde Völker sowie Menschen im eigenen Sozialverband (Frauen, Kinder, Vaganten und Kranke) unterdrückt und ausgegrenzt wurden. In diesem Zusammenhang hat Ken Wilber bereits Ende der 1990er Jahre darauf hingewiesen, dass die Moderne nicht nur die Abspaltung des „Ego vom Öko“ und in der Folge eine Zersplitterung des menschlichen Weltbewusstseins bewirkt, sondern auch Gegenstrategien entwickelt hat, mit denen versucht wurde, die eigenen Pathologien zu heilen (Wilber 2001 a, 476).

Im Folgenden ist zu zeigen, dass es sich bei den anthropo- und subjektzentrischen Denkformen der westlichen Moderne nicht allein um einen instrumentellen, sondern vor allem um einen instrumentalisierten Diskurs handelt.

b) Problemfeld: Entpolitisierung der Machtdiskurse – Die Ablösung subjektzentrierter Mentalität von politischen und ökonomischen Kontexten

Innerhalb des poststrukturalistischen Diskurses wird *Macht* als die Wirkung spezifischer *diskursiver Muster* aufgefasst, die als Konzepte des Wissens fungieren und sich in der Folge in sozialen *Dispositiven* als einem gesellschaftlichen Geflecht von Institutionen, Gesetzen und vorherrschenden Handlungspraktiken realisieren (bspw. Foucault 1978). Damit ist es innerhalb der Geisteswissenschaften folgenreich gelungen, den Machtbegriff von den konkreten gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen abzulösen. Während beispielsweise der Marxismus *Macht* als strukturelles, ökonomisch bedingtes Herrschaftsverhältnis betrachtete, das seinen Ursprung im Privatbesitz an Boden und Produktionsmitteln sowie der daraus resultierenden ungleichen Verteilung der Eigentumsverhältnisse hatte, koppelt der poststrukturalistische Diskurs die Machtfrage von den konkreten politischen und ökonomischen Kontexten ab. Diese Erweiterung des Machtbegriffs hin zu einer allseitig, an jeder Stelle der Gesellschaft wirkenden mentalen Programmstruktur stellte die Autonomie des Subjekts vehement in Frage und relativierte in der Folge die soziale Bedeutung konkreter Träger der Macht wie das unternehmerische Großkapital mit seinen politischen Agent*innen in den jeweiligen Regierungen.

Im poststrukturalistischen und später im posthumanistischen Diskurs wurden nunmehr die Wirkung diskursiver Muster in den verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen rekonstruiert. Anschließend wurde versucht, alternative Wissens- und Handlungskonzepte auf der Basis der Anerkennung vielfältiger sozialer Differenzierungen zu etablieren. Damit ist es im positiven Sinne gelungen, mehr Anerkennung für alle Arten der geschlechtlichen Orientierung, der sozialen und ethischen Herkunft, der kulturellen und religiösen Identität und in der Folge mehr Gleichberechtigung aller Menschen durchzusetzen. Diese positiven Errungenschaften

der Postmoderne, die den Prozess der Demokratisierung im 20. Jahrhundert als Anerkennung und Durchsetzung von mehr sozialer Differenzierung verstehen (Wilber 2001, Kap. 12), wurden jedoch um den Preis einer Entpolitisierung sowohl des geistes- und kulturwissenschaftlichen Denkens als auch von dessen gesellschaftlichem Engagement erkaufte. Es war nun möglich, beispielsweise die sozialen Strukturen des Patriarchats und des Rassismus oder die Mentalität der Wachstums- und Wohlstandorientierung zu kritisieren, ohne aber deren politische und wirtschaftliche Herrschaftsbasis in Frage zu stellen. Da der poststrukturalistische und posthumanistische Diskurs vorrangig systemtheoretisch, funktionslogisch und strukturanalytisch operiert, wird akteursemantisches Denken, das konkrete Subjekte in der Gesellschaft in die Verantwortung nimmt, ausgeblendet. Der Begriff der Herrschaft wurde zugunsten der Macht der Diskurse bzw. der Dispositive der Macht abgeschafft.

Damit wirken weite Teile der postmodernen Wissensproduktion letztlich herrschaftsstabilisierend. So nutzen die Akteur*innen des neoliberalen Finanz-, Wirtschafts- und Politiksystems seit Jahrzehnten *Soft-Power-Techniken*, insbesondere Formen öffentlicher Kommunikationsbeeinflussung durch diskurssteuernde Strategien (Mausfeld 2018), um ihre Herrschaftsbasis zu stabilisieren und auszubauen. So wird u. a. die vorgebliche Verteidigung von Demokratien, die Durchsetzung von Freiheit und Menschenrechten in anderen Ländern durch Präventivkriege (Irak, Afghanistan, Libyen, Syrien, Iran) genutzt, um den westlichen Einfluss auf Rohstoffressourcen und geostrategische Machtverhältnisse zu sichern sowie die US-amerikanische Rüstungsindustrie zu fördern. Ein weiteres Beispiel: Durch die Finanzberatung und Mitfinanzierung der Agenda 2030 durch den Internationalen Währungsfonds (IWF) und die Weltbank mittels der Addis-Abeba-Aktionsagenda (AAAA) konnte sichergestellt werden, dass die *Sustainable Development Goals* keine Kritik an den wirtschaftlichen und politischen Herrschaftsverhältnissen enthalten und dass die Kontrolle des IWF über zu zahlende Entwicklungshilfen an die Länder des globalen Südens in der Aktionsagenda festgeschrieben wurde (Forum Umwelt und Entwicklung 2023). Ähnliche Diskurspraktiken: Alle Big-Tech-Firmen (Google, Amazon, Meta, Apple, Microsoft) finanzieren jährlich mit hunderten Milliarden Dollar ein Lobbynetzwerk, zu dem Politik, Wissenschaft, NGOs, Think Tanks und Medienplattformen gehören, um öffentliche Diskurse, politische und rechtliche Entscheidungen sowie strukturelle Entwicklungen in ihrem Sinne zu beeinflussen (Lobbyfinanzierung 2026).

Diese wenigen Beispiele machen deutlich, dass Diskurssteuerung heute als Herrschaftsinstrument eingesetzt wird. Der poststrukturalistische Machtdiskurs mit seinen kritischen Analysen hat letztlich maßgeblich dazu beigetragen, dass die Wirkungsprinzipien der Machtdispositive besser verstanden und in der Folge auch von den Akteur*innen des neoliberalen Wirtschafts-, Finanz- und Politiksystems instrumentalisiert werden konnten. Eine derartig interessengeleitete Benutzung der Vernunft in Form des wissenschaftlichen Denkens ist historisch nicht neu. Ein Teil der szientifischen Diskurspraxis war selbst bereits instrumentell angelegt, indem es die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse unterstützen und perfektionieren wollte. Die Parallelität von *ethischer* und *instrumenteller Vernunft* und damit die Synchronität von *Subjektethik* und *Subjektzentrismus* im europäischen Denken sollen zwei prominente historische Beispiele kurz illustrieren.

Während Baldassare Castiglione sein 1528 veröffentlichtes Hauptwerk „Il Libro del Cortegiano“ (dt.: *Das Buch des Hoffmanns*) als eine fürstliche Tugendlehre anlegte, mit der die Durchsetzung eines ethischen Staatswesens begründet werden sollte (Burke 1996), hatte

Niccolò Machiavelli sein 1531/32 erschienenes Hauptwerk „Il Principe“ (dt.: *Der Fürst*) als pragmatische Staatstheorie konzipiert, die nicht das tugendhafte Handeln, sondern die erfolgreiche Durchsetzung von Herrschaftsinteressen mit sowohl legitimen als auch illegitimen Mitteln propagierte und die erstmals die Idee der Staatsraison begründete (Reinhardt 2012).

Eine ähnliche Konstellation zwischen ethischem und instrumentellem Humanismus zeigt sich im ästhetischen Diskurs um 1800 in Deutschland. Während Friedrich Schiller in seinem 1795 in den „Horen“ veröffentlichten Briefessay „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ die Idee der autonomen, herrschaftsfreien Kunst formulierte, mit der eine ethische, von Souveränität bestimmte Selbstbildung von Menschen möglich sein sollte, formulierte der Fürstprimas des Deutschen Reiches, Kurfürst und Erzbischof von Mainz sowie Statthalter zu Erfurt Carl Theodor von Dalberg in seinen 1791 bis 1806 veröffentlichten philosophischen Schriften die theoretischen Grundlagen einer pragmatischen Kulturpolitik, die auf eine Benutzung der Künste als obrigkeitliches Herrschaftsinstrument hinauslief. Während Schillers ethische Konzeption der Ästhetik nur in der Sphäre der bürgerlichen Privatwelt als Anstoß einer individuellen Entwicklungshilfe genutzt wurde, war Dalbergs instrumentellem Konzept der Ästhetik eine unmittelbare Umsetzung in der Kultur-, insbesondere in der Museumspolitik in Preußen und Bayern während der Restaurationsphase beschieden (Penzel 2006). Beide ästhetische Konzepte sind mit Blick auf ihre Subjektkonzeption als grundsätzlich unterschiedlich zu bewerten. Während Schillers Utopie ein selbstbestimmtes, ethisch verantwortungsvoll handelndes Subjekt adressierte, lief Dalbergs Pragmatismus auf die Erziehung staatsstreuer Untertanen hinaus. Damit wird deutlich, dass die Machtfrage bei der Beurteilung europäischer Subjektkonzeptionen nicht auf diskursive Muster beschränkt bleiben darf, sondern auch die konkreten politischen und ökonomischen Kontexte sozialer Herrschaft berücksichtigt werden müssen.

Diese prominenten Beispiele untermauern noch einmal die oben getroffene Feststellung, dass es innerhalb des europäischen Humanismus und der Aufklärung zu keiner Zeit nur den einen großen Diskursstrang gab, der das Denken und Handeln von Menschen bestimmte. Vielmehr sind durch eine fundierte Quellenarbeit die synchronen Diskursstrategien herauszuarbeiten und deren Verflechtung mit unterschiedlichen sozialen und machtpolitischen Interessen aufzuzeigen. Letztlich ist keinem Diskurs in der Geschichte eine automatische Wirkung beschieden. Es konnten sich jeweils nur diejenigen Diskurse erfolgreich durchsetzen, die mit den Interessen der wirtschaftlichen und politischen Eliten kompatibel waren (eine umfangreiche Studie über die Instrumentalisierung politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Diskurse: Wolin 2008). Diskurse und die in ihnen ausgearbeiteten Muster der Macht sind effektive Kommunikationswerkzeuge und bürokratische Gestaltungsmittel, die in der Geschichte und heute dazu dienen, Herrschaft zu stabilisieren und auszubauen. Dabei werden nicht nur wesensverwandte, in der Anlage instrumentelle Diskurse von den jeweils Herrschenden protegirt, sondern auch ethische Diskurse zur Durchsetzung von Machtinteressen missbraucht.

Das beste Beispiel hierfür ist die von der UN verabschiedete Agenda 2030 mit den SDGs, die das neoliberale Weltbild, das auf Ressourcenverbrauch, Wirtschaftswachstum und Wohlfahrtsentwicklung beruht, absichert (dazu der Text: *Kritische BNE. Teil 1*). Es ist ein wesentliches Defizit sowohl der allgemeinen wie auch der fachspezifischen BNE, dass die Fragen der Beeinflussung des gesellschaftlichen Transformationsprozesses durch wirtschaftliche und politische Interessen nur randständig thematisiert werden (Ausnahmen bspw.: Scheidler

2025; Gebhard 2025; in der Soziologie: Saito 2023 und 2026). So entsteht der Eindruck, dass Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und freie Bildungsakteur*innen unreflektiert einen politisch gesteuerten Prozess unterstützen, mit dem die neoliberale Wirtschaftsdeologie moralisch bemäntelt wird, um ihre globalen ökonomischen Einflusssphären zu erweitern. Es erweist sich mittlerweile als ein grundlegender Fehler, dass die gesellschaftliche Machtfrage, die eine Analyse der Herrschaftsverhältnisse und der medialen Diskurssteuerung einschließt, aus der BNE ausgeblendet wurde. Dadurch wirkt Bildung unfreiwillig (oder bewusst?) selbst herrschaftsstabilisierend. Es ist absehbar, dass auf dieser instrumentellen Grundlage einer normativen staatsbürgerlichen Erziehung die Wirkung von BNE nur begrenzt bleiben kann. (Die strukturellen Bezüge zum ästhetischen Diskurs um 1800 sind offenkundig.)

c) Problemfeld: Gleichsetzung von Anthro- und Subjektzentrismus – Ignoranz von Unterschieden kulturwissenschaftlicher und pädagogischer Subjektbegriffe

Die unkritische Orientierung von Bildungspolitik, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken am sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs über die Dezentrierung des Subjekts hat also enorme Konsequenzen, die sich in den pädagogischen und fachlichen Konzeptionen der beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 niederschlagen. Zu fragen ist jedoch, ob dieser ungeprüfte Anschluss an einen diskursiven Hauptstrom aus pädagogischer Perspektive tatsächlich sinn- und verantwortungsvoll ist.

Oben habe ich gezeigt, dass der poststrukturalistische und teilweise der posthumanistische Diskurs selbst auf einem unzulässigen Reduktionismus beruhen, bei dem die Vorstellung des autonomen, vernunftorientiert handelnden Subjekts unter einen Generalverdacht gesetzt wird. Dabei beachten die Akteur*innen, also die Forschenden dieses Diskurses nicht, dass die Voraussetzung ihrer fundamentalen Subjektkritik jenes starke, über Wissen, Urteilsfähigkeit und Kreativität verfügende Subjekt ist, das sie selbst sind. Keiner der Texte poststrukturalistischer und posthumanistischer Subjektkritik hätte von einem „schwachen Subjekt“ (Lüth 2024) geschrieben werden können. Übersehen wird offensichtlich, dass mit dem Diskursthema der Kritik am Subjekt, an der Vernunft, am Rationalismus und Logozentrismus dasjenige in Frage gestellt wird, was die unerlässliche Voraussetzung dieser Diskursproduktion ist. Das unfreiwillige Erbe des Poststrukturalismus ist die Ignoranz für die strukturelle Notwendigkeit von Autorschaft als Ausdruck souveräner Subjektivität in Wissenschaft und Kunst – und das heißt im vorliegenden Fall die Blindheit für die eigene Leistungsfähigkeit und die individuell erbrachte Diskursleistung. Mit einem sowohl akteursemantischen als auch systemischen Blick wird deutlich, dass die Relativierung des menschlichen Subjekts im Weltgefüge nur von einem bewussten, reflexiven, kritischen Ich entwickelt werden kann. Nur ein autonomes, souveränes Subjekt ist in der Lage, Nein zu sagen zu kollektiven Normen, die als problematisch erkannt wurden. Folglich setzt die Überwindung des Anthro- und Subjektzentrismus „starke Subjekte“ (Fuchs 2016) voraus. In diesem Sinne hatte auch Michel Foucault in seinem Spätwerk das Subjekt als Medium des Widerstandes und der Emanzipation rehabilitiert und damit die überzogene Subjektkritik relativiert (dazu: Fuchs 2022, 210). Aber wie passt die geforderte Dezentrierung des Subjekts mit der Notwendigkeit starker Subjekte zusammen?

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskurse mit einem anderen Subjektbegriff operieren als die pädagogischen. Die Kritik am Anthropozentrismus hat die Menschheit im planetarischen Weltgefüge im Blick; folglich ist der hier benutzte Subjektbegriff Ausdruck eines spezifischen Weltverhältnisses – bspw. der Subjekt-Objekt-Dichotomie oder einer kultur- und ökosystemischen Einbindung des Subjekts. Pädagogik muss aber zusätzlich auch das Selbstverhältnis der Subjekte im Auge haben, das in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung seinen Ausdruck findet. Bildung ist folglich als eine Förderung der Entwicklung des individuellen Selbstverhältnisses im Weltverhältnis zu verstehen. Es ist eine der wesentlichen Errungenschaften freiheitlich demokratischer Pädagogik, Heranwachsende nicht nur als vergesellschaftete Subjekte im kollektiven Sozialisationsprozess zu behandeln, sondern auch als Individuen mit persönlichen Eigenschaften und spezifischen Bedürfnissen wertzuschätzen.

Man kann also innerhalb der Bildung zwei Funktionen des Subjektbegriffs unterscheiden:

- Das Subjekt mit seinen komplexen Weltbeziehungen kann *Thema* einer subjektkritischen Bildung sein, bei dem die Lernenden ihre eigenen Beziehungen im Weltgefüge von Ökosystemen sowie Sozial- und Kulturgefügen reflektieren.
- Das Subjekt ist mit seinen persönlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnislagen *Akteur*in* im Bildungsprozess. Als solches erfährt es durch die Bildungsinstitutionen eine gezielte Förderung, die den individuellen Entwicklungsprozess möglichst ganzheitlich unterstützt.

Die erste Funktion lässt sich legitim mit einer Forderung nach einer „Bildung des schwachen Subjekts“ (Lüth 2024) verbinden, die auf einer historisch-kritischer Auseinandersetzung mit Teilaspekten der europäischen bzw. westlichen Kultur basiert. Die zweite Funktion unterstützt eine „Bildung des starken Subjekts“ (Fuchs 2016), das pädagogisch auf seinem Weg der Entwicklung zur Mündigkeit gefördert wird. Damit kann eine subjektkritische Weltziehungsbildung selbst einen maßgeblichen Beitrag zur Stärkung des individuellen Menschen leisten.

In Auswertung eines von mir durchgeführten künstlerisch-praktischen Workshops zum Thema „Böden“ mit einer neunten Klasse habe ich kürzlich gezeigt, dass die Sicherung elementarer persönlicher und sozialer Grundbedürfnisse im Lernprozess die notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Nachhaltigkeitsbildung darstellt (Penzel 2025). Viele Kinder und Jugendliche sind aufgrund sozialer und medialer Einflüsse Menschen in psychischer und physischer Not, sodass ihr schulischer Lern- und ihr persönlicher Reifeprozess zum Teil massiv behindert werden. Es braucht daher zunächst eine Stärkung wesentlicher Persönlichkeitsanteile wie Selbstbewusstsein, Ich-Stärke und Selbstwirksamkeit, um eine anspruchsvolle kultur-, gesellschafts- und subjektkritische Bildung überhaupt durchführen zu können. Im Kontext von BNE bedeutet dies, dass die Förderung von *Inner Development Goals* (IDGs), als vorrangig individueller Persönlichkeitsmerkmalen, wichtiger erscheint, als die kulturpolitisch erwünschte Auseinandersetzung mit *Sustainable Development Goals* (SDGs). Eine Bildung, die sich von der Stärkung des Subjekts verabschiedet, wäre dann nichts anderes als eine Abrichtung Heranwachsender auf einen Kanon politisch wünschenswerter Kompetenzen und Gesinnungen. Bei der Ausarbeitung des Bildungskonzepts einer sowohl allgemeinen als auch kunstunterrichtlichen Achtsamkeitspädagogik habe ich diese Doppelstruktur

des Subjektbegriffs als Akteur*in im Bildungsprozess und als Thema von Bildung mit den Begriffen *Autonomiestruktur* und *Verbundenheitsstruktur* überschrieben. Die Entwicklung einer starken Autonomiestruktur ist die tragende Basis für das Gedeihen einer umfassenden Verbundenheitsstruktur im individuellen Entwicklungsprozess (Penzel 2023, Kap. 3).

Wenn also künftig von Subjektkritik und Dezentrierung des Subjekts innerhalb der Pädagogik die Rede sein sollte, dann erscheint es nunmehr erforderlich, zwischen sozial- und kulturwissenschaftlichen Subjektbegriffen einerseits und pädagogischen Subjektverständnis andererseits zu differenzieren. Außerdem sollte die jeweiligen Funktionen des Subjekts im Bildungsprozess genauer benannt werden. In diesem Zusammenhang sind auch subjektspezifische Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen.

d) Problemfeld: Subjektentwicklung – Prärationales, rationales und postrationales Bewusstsein im Entwicklungsprozess

Ein zentrales Element poststrukturalistischer und posthumanistischer Subjektkritik ist die Verabsolutierung der Vernunft, insbesondere des rationalen Denkens innerhalb der europäischen Mentalität seit der Aufklärungszeit. Max Fuchs hat darauf hingewiesen, dass es die eine, alles umfassende und alle Menschen ergreifende Vernunft weder im konzeptionellen Denken der Aufklärung noch in der historischen Handlungspraxis gegeben hat. Bereits Immanuel Kant hatte ethische, moralische und ästhetische Vernunft unterschieden; Adorno und Horkheimer ergänzten die instrumentelle Vernunft, die der Durchsetzung von Herrschaftsinteressen dient; Wolfgang Iser bezeichnet die ethischen, moralischen und ästhetischen Vernunftkonzepte mit dem Begriff der transversalen Vernunft, die zur Hauptachse der instrumentellen Vernunft quer läuft (Fuchs 2022, 211). Diese Differenzierungen machen noch einmal deutlich, dass es historisch falsch ist, das europäische Denken auf einen normativen bzw. essentialistischen Vernunftbegriff festzuschreiben.

Ebenso verhält es sich mit der Kritik am Konzept des europäischen Rationalismus. Dieses wurde bereits im Klassizismus, dem deutschen Idealismus und der Romantik vehement in Frage gestellt und wirkungsvoll durch Konzepte der Ästhetik und der Gefühle ergänzt. Der Einfluss dieser Gegenbewegung zum westlichen Rationalismus war offensichtlich so stark, dass die Ästhetisierung und Emotionalisierung der Welt zu Recht als Wegbereiter und als politische Strategie des Nationalsozialismus in Deutschland und als Methode der kollektiv-psychologischen Instrumentalisierung durch die Kulturindustrie verurteilt wurden (Horkheimer/Adorno 1947). Ähnlich wie bei der pauschalen Vernunftkritik zeigt es sich, dass es im westlichen Denken kein homogenes Konzept von Rationalität gab, denn Zweck- und Werterationalität sowie theoretische und praktische Rationalität können beispielsweise voneinander abgegrenzt werden (Gloy 1999).

Innerhalb der Entwicklungspsychologie, die für das Verständnis des Heranwachstums von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Beitrag leistet, wurde u. a. gezeigt, dass rationales Bewusstsein nicht stabil bleibt, sondern sich stufenförmig entwickelt. Dabei korreliert jede Entwicklungsstufe mit einem anderen Weltbewusstsein (Wilber 2001 b, im Anschluss an die Untersuchungen von Jean Piaget zur kognitiven Entwicklung):

- Die *narzisstische Lebensphase* der mittleren und späten Kindheit ist von einem *prärationalen Bewusstsein* bestimmt, bei dem das Subjekt die Welt ausschließlich aus der individuellen Erlebensperspektive beurteilt. Dieses *perspektivische Weltbewusstsein* ist stark begrenzt und zu tolerantem Handeln zumeist nur unter Anleitung Erwachsener fähig.
- In der *egozentrischen Lebensphase* der späten Kindheit und der Jugend erlangen die Heranwachsenden ein *rationales Bewusstsein*, das vor allem auf kausalen und logischen Operationen beruht. Dabei lernen sie u. a., dass es zwar mehrere Weltsichten gibt, sie sich aber bewusst für eine spezifische Perspektive entscheiden können. Dieses *pluralistische Weltbewusstsein* ist in der Lage, das Eigene zu behaupten sowie offen für Neues und tolerant gegenüber Fremdem zu sein.
- In der *weltzentrischen Lebensphase* im Erwachsenenalter kann ein *postrationales Bewusstsein* entstehen, das vielfältigste Weltsichten in das eigene Selbstkonzept integriert, ohne einen fixen Standpunkt einzunehmen und ein eigenes mentales Herrschaftsareal abzugrenzen. Erst dieses *aperspektivische, integrale Weltbewusstsein* ist in der Lage, sich selbst als Bestandteil eines von heterogenen Faktoren, Ansprüchen und Interessen bestimmten Weltganzen zu empfinden, bei dem immer weniger Fremdes ausgegrenzt werden muss. Wenn im extremen Fall die Grenze zwischen Ich und Welt schwindet (bspw. im Satori), ist von einem *transrationalen Bewusstsein* zu sprechen.

Subjektentwicklung wird in diesem Modell als individualsystemische Komplexitätssteigerung durch Integration von immer mehr Fremdheit bzw. immer mehr Weltanteilen in das Selbstkonzept verstanden. So entsteht im Idealfall eine allseitige oder – wie es Wilhelm von Humboldt genannt hätte – eine mannigfaltige Verbindung mit dem Lebensganzen. Allerdings ist dieser Entwicklungsprozess nicht naturgegeben, sondern abhängig von kulturellen und sozialen, insbesondere von pädagogischen Voraussetzungen. Ohne entsprechende Entwicklungsbegleitung bleiben die meisten Menschen auf der ersten oder der zweiten Stufe stehen. Das erklärt warum viele Erwachsene sich trotz fortgeschrittenen Alters immer noch hauptsächlich mit ihrem narzisstisch prärationalen oder egozentrisch rationalen Bewusstsein identifizieren. Sie hatten nie die Chance einer adäquaten Förderung für eine andere Bewusstseinsstufe und werden bspw. durch Medienkonsum darin festgehalten.

Diese extrem verkürzte Übersicht über die Entwicklung des rationalen Bewusstseins und seine Korrelation mit spezifischen Formen der Weltwahrnehmung verdeutlicht, dass Rationalität einen wichtigen Beitrag zur Entfaltung mündiger Persönlichkeiten leistet und dass sich ein aperspektivisches, weltzentrisches Bewusstsein, das den kritisierten Subjektzentrismus überwindet, nur entwickeln kann, wenn die jeweilige Person zuvor ihr rationales Bewusstsein voll entfaltet hat. Wie psychologische Studien bereits in den 1980er Jahren gezeigt haben, kann eine Entwicklungsstufe nicht übersprungen werden, ohne dass sich krankhafte Verhaltensweisen aufgrund der Defizite an Reife einstellen (Wilber 1988; Zusammenfassung: Penzel 2018). Viele Bildungskonzepte, insbesondere auch das erwähnte Dossier zur „Kulturellen Bildung im Anthropozän“ versuchen jedoch, Kinder und Jugendliche möglichst direkt in den Zustand des postrationalen Bewusstseins zu führen. Die meisten dieser (über-)engagierten Bildungsaktivitäten bleiben über den temporären Arbeitsprozess hinaus wirkungslos, weil

das pädagogisch intendierte Bewusstseinskonzept mit dem tatsächlichen Stand der Bewusstseinsentwicklung der Heranwachsenden nicht kompatibel ist (zu diesem Grundproblem der BNE ausführlich der Text: Kritische BNE. Teil 6).

Heute braucht es pädagogische Konzepte, die Emotionalität (Erfahrung), Rationalität (Vernunft) und Funktionalität (Verstand) sowie andere Persönlichkeitsaspekte ganzheitlich fördern. Dazu folgt nun ein abschließender Ausblick.

e) Perspektive: Ganzheitlicher Subjektbegriff – Methodische Grundlagen einer Pädagogik des starken Subjekts

Eine der umfangreichsten Auseinandersetzungen mit dem Subjektbegriff innerhalb der Pädagogik stammt von Max Fuchs (2010). Er verweist ausgehend von einer sozial- und bildungswissenschaftlich fundierten Bestandsaufnahme der Begriffe Subjekt, Individuum, Person, Autonomie, Souveränität auf die Vielzahl psychischer, sozialer, kultureller und historischer Faktoren hin, die sich in der Bildungskategorie des Subjekts bündeln und die jeweils mit sehr spezifischen Interessenlagen korrelieren. Hierbei wird eine Komplexität einsichtig, die weit über das rudimentäre Verständnis des Poststrukturalismus, bei dem Subjekte vorrangig als Schnittpunkt von Machtdiskursen betrachtet werden, hinausweist. Diese fundierte Darstellung (Zusammenfassung: Fuchs 2022, Kap. 10) verdeutlicht, dass die Verwendung des Subjektbegriffs sowohl innerhalb der BNE als auch in der kulturellen Bildung zumeist ohne eine Definition und eine historisch-kritische Herleitung auskommt. Die pädagogische Forderung innerhalb dieser beiden Bildungsbewegungen gründet über weite Strecken auf einer Leerstelle, die das, was dezentriert werden soll, nicht einmal definiert. Sowohl die Subjektkritik als auch die Forderung nach einer „Dezentrierung des Subjekts“ erscheinen bei genauer Betrachtung oft als eine pauschalisierende Rhetorik.

Dieser pädagogische, kultur- und sozialwissenschaftliche Reduktionismus ist letztlich sogar nachvollziehbar, weil die inter- und transdisziplinäre Subjektforschung eine kaum noch zu bewältigende Komplexität erzeugt hat, die in den Details nur noch schwer nachvollziehbar ist. Daher hat die *Integrale Theorie* bereits in den 1990er Jahren begonnen, das gesamte Forschungsfeld zu kartieren und innerhalb einer überschaubaren Landkarte abzubilden (Wilber 2001 a; Zusammenfassung: Penzel 2025). Dabei werden vier grundlegende Subjektdimensionen herausgearbeitet – die Psycho-, Bio-, Cultus- und Soziosphäre (Abb. 1). Über diese ist jeder Mensch eingebunden in unterschiedliche **Lebenssphären** bzw. in sich geschlossene Welten, die sich mit den anderen durchdringen und wechselseitig beeinflussen – die Welt des Erlebens, die Welt des Lebens, die Welt kultureller Bedeutungen und die materiell-technische Welt der Gesellschaft (Abb. 1). Dieser Subjektbegriff ist damit relational angelegt, das heißt, er beschreibt keine in sich geschlossene Entität mehr, sondern ein vierdimensionales Beziehungsgefüge, das noch in weitere Unterdimensionen eingeteilt werden kann (Penzel 2025, 35). *Damit wurde die atomistische Vorstellung des Subjekts zugunsten einer Relationalität bzw. einer Netzwerkstruktur aufgegeben.* Jeder Mensch verfügt also über einen inneren Bezug zu sich selbst als psychischem System, ist mit seinem Körper mit den unmittelbaren und globalen Ökosystemen verbunden, hat Teil an den verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen und ist integriert in die Welt der materiellen Infrastruktur der Gesellschaft (Abb. 1). Diese jeweilige **Welteinbindung** korreliert mit spezifischen **Perspektiven**

der Weltbetrachtung, die jeweils auf basalen humanen Fähigkeiten beruhen – die ästhetische Perspektive (Erfahrung), die empirische Perspektive (Wahrnehmung), die ethische Perspektive (Vernunft) und die technisch-funktionale Perspektive (Verstand) (Abb. 1):

Psychosphäre <i>Die Welt des Erlebens</i> Das individuelle Empfinden und Verstehen Die innere Verbindung zu sich selbst › <i>Die ästhetische Perspektive</i> ...❖ Erfahrung	Biosphäre <i>Die Welt des Lebens</i> Die eigene körperlich belebte Natur Die Verbindung zu den Ökosystemen › <i>Die empirische Perspektive</i> ...❖ Wahrnehmung
Cultusphäre <i>Die Welt der Bedeutungen</i> Die sinnhaften Beziehungen kollektiver Kommunikation; Weltanschauungen Die Verbindung zu kulturellen Sinnbezügen › <i>Die ethische Perspektive</i> ...❖ Vernunft	Soziosphäre/Technosphäre <i>Die materielle Welt der Gesellschaft</i> Das materielle Wissen, die Technik, die formale und infrastrukturelle Organisation des Sozialen Die Verbindung zur materiellen Gesellschaft › <i>Die technisch-funktionale Perspektive</i> ...❖ Verstand

Abb. 1) Basismodell der ganzheitlichen Persönlichkeitstheorie © Joachim Penzel

Dieses Subjektmodell basiert auf einer Metastudie zur Subjektforschung (Wilber 2001 a) und berücksichtigt die von Max Fuchs (2010) herausgearbeiteten verschiedenen Subjektfunktionen. Das hier zusammengefasste Modell wurde von mir in verschiedenen Veröffentlichungen (Penzel 2010, 2019, 2023 und 2025) weiter differenziert, in der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktik der Kunst kontextualisiert und zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell weiterentwickelt. Dieses ganzheitliche Persönlichkeitsmodell greift auf Forschungen der letzten 30 Jahre zurück, die ihrerseits auf Forschungen seit den 1970er Jahren aufbauen. Diese Forschungsgenese belegt, dass es innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Pädagogik seit gut 50 Jahren sukzessive Bemühungen gibt, die atomistische Vorstellung des Subjekts, die im poststrukturalistischen Diskurs kritisiert wurde, aufzugeben, um stattdessen einen relationalen Subjektbegriff zu situieren, der das menschliche Individuum als eingebunden in psychische, natürliche, kulturelle und soziale Systeme beschreibt. Dadurch hat sich kontinuierlich seit den 1970er Jahren die Vorstellung von Pädagogik als Welt-Beziehungs-Bildung durchgesetzt. Das heißt, auf der theoretisch-methodischen Ebene sind die bundesdeutsche Pädagogik und die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer bereits viel weiterentwickelt, als dies innerhalb der BNE-Diskurse und zum Teil innerhalb der kulturellen Bildung

dargestellt wird. Die auf der Basis einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung etablierte Vorstellung eines autonomen Subjekts, das seine komplexen Weltbeziehungen wahrnehmen und bewusst gestalten kann, hat nichts mit den Unterstellungen einer Subjektautarkie zu tun, wie sie sich als pauschaler Vorwurf im Diskurs des Posthumanismus und der kulturellen Bildung immer noch finden lässt.

Wenn heute also innerhalb der Pädagogik von einer subjektorientierten Bildung die Rede ist, dann wird damit eine komplexe, also ganzheitlich konzipierte Welt-Beziehungs-Bildung von Heranwachsenden bezeichnet. Diese ist historisch-kritisch fundiert, theoretisch abgesichert, methodisch ausgearbeitet und praktisch erprobt (zur Gestaltungspraxis: Penzel 2019; 2023). Sie zielt auf eine verantwortungsvolle Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen. Sie ist als eine Förderung aller Persönlichkeitsaspekte angelegt und versteht sich somit als eine „Pädagogik des starken Subjekts“ (Fuchs 2017). Stärke bedeutet, dass sich Heranwachsende eigenständig und im kollektiven Austausch wertschätzend mit allen (vier) Lebensdimensionen verbinden und verantwortungsvoll an der Gestaltung (der Evolution) der planetarischen Lebenssysteme mitwirken können. Das starke Subjekt ist die Basis für ein weltzentrisches Handeln sowohl des einzelnen Menschen als auch der humanen Gemeinschaft (dazu: Penzel 2023, Kap. I.5).

f) Ausblick: Pädagogik der Ermutigung statt Pädagogik der Schuld

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich mit dem pauschalen Feindbild einer pathologischen Moderne, eines destruktiven Europas und des bösen Westens keine verantwortungsvolle Bildung im Sinne der Nachhaltigkeit gestalten lässt. (In dieser Weise habe auch ich sie noch vor wenigen Jahren formuliert: Penzel 2020, Kap. I) Derartig reduktionistische Geschichtsbilder unterschlagen die ungeheuren Bemühungen um Kurskorrektur, die zur humanistisch-aufklärerischen Kultur- und Geistesgeschichte Europas auch dazugehören. Die zu Recht kritisierte westliche Welt hat nicht nur jene Probleme erzeugt, auf denen die multiplen Krisen in Geschichte und Gegenwart beruhen. Sie hat mit ungeheurer Kreativität und Liebe zu den Grundlagen allen irdischen Lebens auch vielfältige Formen der „Heilung“ entwickelt und praktiziert (Wilber 2001 a, 476 f.). Eine kritische Pädagogik sollte nicht das Ziel verfolgen, kulturelle und soziale Schuldgefühle bei Heranwachsenden auszulösen. Vielmehr sollte sie an historischen und aktuellen Beispielen verdeutlichen, dass durch die intensive Reflexionsarbeit ökologische und soziale Probleme und deren Ursachen erkannt und durch kreative Prozesse auch gelöst werden können. Insbesondere die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die eine Transformation der Formen des Zusammenlebens anstrebt, sollte im Grundsatz eine *Pädagogik der Ermutigung* sein, die Heranwachsende dazu motiviert, die eigenen Gestaltungskräfte kennen und nutzen zu lernen.

Das Unbehagen und die depressive Stimmungslage, die sich bei manchen älteren Pädagog*innen ausbreiten (bspw. Wagner 2024, Einleitung), beruhen letztlich auf einer eingeschränkten Welt- und Geschichtswahrnehmung. Sie ist ein spätes Produkt des poststrukturalistischen Diskurses, der die eigene kritische Leistung für die europäische Kultur nicht als integralen Bestandteil dieser Kultur, sondern als deren programmatische Infragestellung versteht. Das führt zur mentalen Desintegration einer ganzen Wissenschaftsrichtung und kann –

wie oben beschrieben – auch zur Entwicklung einer sozialpsychologisch bedingten dissoziativen Identitätsstörung (Persönlichkeitsspaltung) beitragen. Es gehört zur zentralen pädagogischen Verantwortung, Heranwachsende vor diesem destruktiven kulturellen Selbstbild zu bewahren. Eine historisch-kritische Pädagogik, die die ganze, höchst differenzierte Geschichte des europäischen Denkens und Handelns erzählt, ist dafür die Voraussetzung.

Texterstellung: 06-2026

Literatur

- Burke, Peter (1996): Die Geschicke des Hofmann. Zur Wirkung eines Renaissance-Breviers über angemessenes Verhalten. Wagenbach-Verlag. Berlin
- Forum Umwelt und Entwicklung (2023): SDG-Halbzeitbilanz. Viel Schatten, wenig Licht. Online unter: https://www.forumue.de/wp-content/uploads/2023/11/01_Martens.pdf (letzter Aufruf: 20.06.2023); ausführliche Darstellung der Finanzierungsprobleme in der Zwischenbilanz: https://www.2030agenda.de/sites/default/files/2030/zwischenbilanz/Agenda_2030_Zwischenbilanz_Ziel_17.pdf (letzter Aufruf: 20.06.2026)
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin
- Fuchs, Max (2010): Schule, Subjektentwicklung und Kultur. In: Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Vola (Hrsg.): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München, S. 11-85
- Fuchs, Max (2016): Das starke Subjekt. Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis. München
- Fuchs, Max (2022): Posthumanismus, Subjekt und Bildung. Zur Debatte über die Dezentrierung des Subjekts. München
- Fuchs, Max (2025):
- Gebhard, Stefan (2025): Performance mit Lebensmitteln? Reflexionen neoliberaler Disziplinierung ästhetischer Praxis im Anthropozän. Online unter: <https://kubi-online.de/artikel/performance-lebensmitteln-reflexionen-neoliberaler-disziplinierung-aesthetischer-praxis> (letzter Aufruf: 20.06.2026)
- Gloy, Karen (Hrsg.) (1999): Rationalitätstypen. Freiburg/München
- Habermas, Jürgen (1990): Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten in Chthuluzän. Frankfurt am Main
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main
- Kehnel, Annette (2021): Wir konnten auch anders. Eine kurze Geschichte der Nachhaltigkeit. München
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin
- Lobbyfinanzierung (2026): für die EU: <https://www.lobbyfacts.eu>; für die USA: OpenSecrets.org; für die BRD: <https://www.lobbyregister.bundestag.de/startseite> (letzter Aufruf: 20.06.2026)
- Lüth, Nanna (2024): Podiumsdiskussion: Kontext Schule, mit Sabine Köstler-Kilian und Joachim Penzel. Labortagung: AnWenden. Künstlerische Lehre und Vermittlung in der Klimakrise. UdK Berlin. 18. bis 20.10.2024. Programm online unter: https://www.udk-berlin.de/fileadmin//2_dezentral/FK_Darst._Kunst/Newsletter/diverse/Labortagung_UdK_2024.pdf (letzter Aufruf: 20.08.2025).
- Mausfeld, Rainer (2018): Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitendemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen zerstören. Frankfurt am Main
- Munker, Stefan; Roesler, Alexander (2000): Poststrukturalismus. Stuttgart
- Penzel, Joachim (2006): Ästhetik zwischen Idealismus und Pragmatismus. Carl Theodor von Dalbergs philosophische Schriften von 1791 bis 1806. Norderstedt, 211-235

- Penzel, Joachim (2018): Grundlagen der Integralen Psychologie und Psychotherapie. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_it_integrale-psychologie-und-psychotherapie_2018.pdf (letzter Aufruf: 25.06.2026)
- Penzel, Joachim (2019): SYNERGIE als gesellschaftliche Organisationsform und als Bewusstseinszustand der Transmoderne. Eine Skizze aus Sicht der Integralen Theorie (Ken Wilber zum siebzigsten Geburtstag). In: Integrales Forum 2019. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_it_synergie_penzel_2019.pdf (Letzter Aufruf: 24.06.2026)
- Penzel, Joachim (Hrsg.) (2020): Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München
- Penzel, Joachim (2023): Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung. München
- Penzel, Joachim (2025): Äußerer Wandel setzt inneren Wandel voraus: Ganzheitliche Subjektförderung als Basis der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung. Eine Praxisreflexion. Online unter: <https://kubi-online.de/artikel/aeusserer-wandel-setzt-inneren-wandel-voraus-ganzheitliche-subjektfoerderung-basis> (Letzter Aufruf: 24.06.2026)
- Pinkert, Ute; Lepp, Nicola; Kranhold, Karin (Hrsg.) (2025): Dossier: Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://kubi-online.de/promotion/dossier-kulturelle-bildung-anthropozaen-0> (letzter Aufruf: 19.06.2026)
- Reinhardt, Volker (2012): Machiavelli oder: Die Kunst der Macht. Eine Biographie. München
- Safranski, Rüdiger (2023): EINZELN SEIN. Eine philosophische Herausforderung. Frankfurt am Main
- Saito, Kohei (2023): Systemsturz. Der Sieg der Natur über den Kapitalismus, München
- Saito, Kohei (2026): Am Ende des Fortschritts. Überleben in den Ruinen des Kapitalismus. München
- Scheidler, Fabian (2025): Die Klimakrise als Zivilisationskrise. Online unter: <https://kubi-online.de/artikel/klimakrise-zivilisationskrise> (letzter Aufruf: 22.06.2026)
- Sowa, Hubert (2025): Der Humanismus und die Selbstbildung des Menschen. Eine Leitidee für das Bildungsfach Kunst. In: IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik. 21/2025, München, S. 28-47
- Taube, Gerd; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Handbuch: Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München
- Vitali, Christoph (Hrsg.) (1995): Ernste Spiele: Der Geist der Romantik in der deutschen Kunst 1790-1990. München/Stuttgart
- Wagner, Wolfgang (2024): Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-anthropozaen> (Letzter Aufruf: 15.06.2026)
- Welsch, Wolfgang (2012): Homo mundanus – Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswist
- Wilber, Ken (1988): Das Spektrum der Entwicklung. Das Spektrum der Psychopathologie. Behandlungsmodalitäten: Therapie oder meditative Praxis? In: DERS., u.a. (Hrsg.): Psychologie der Befreiung. Perspektiven einer neuen Entwicklungspsychologie die östliche und die westliche Sicht des menschlichen Reifungsprozesses, Bern, 77–169
- Wilber, Ken (2001 a): Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision. Frankfurt am Main
- Wilber, Ken (2001 b): Integrale Psychologie. Geist. Bewußtsein. Psychologie. Therapie, Freiamt
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Auf dem Weg zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn
- Wolin, Sheldon S. (2008): Umgekehrter Totalitarismus. Faktische Machtverhältnisse und ihre Auswirkungen auf unsere Demokratie. Frankfurt am Main