



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Widerständige Veränderung?

Hinweise auf Potentiale einer Re-Lektüre  
Jean-François Lyotards für Hans-Christoph Kollers  
*Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*

Verfasserin

Nina Wlazny

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, November 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Dr. Elisabeth Sattler



## Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit formuliert Rückfragen an und Möglichkeiten einer Modifizierung für Hans-Christoph Kollers *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, wie er sie in seiner Studie *Bildung und Widerstreit* (1999) entwickelt hat. Dies geschieht durch eine Konfrontation von Kollers bildungstheoretisch-systematischen Reflexionen mit Jean-François Lyotards Philosophie des Widerstreits, welche die sprachphilosophische Hintergrundfolie der Neuformulierung von Bildung bei Koller darstellt. Ausgehend von dem sowohl philologisch als auch systematisch begründeten Nachweis der Immanenz der Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* in Kollers Bildungs(prozess)begriff werden zunächst Lyotards Schriften *Das postmoderne Wissen* (1979) und *Der Widerstreit* (1983) entlang dieser Gesichtspunkte rekonstruiert, bevor im zweiten Teil der Diplomarbeit die Ergebnisse dieser Rekonstruktion mit Kollers Lyotard-Rezeption verglichen werden. Die diesem Vorgehen zugrundeliegende These besteht darin, dass das Potential der Verknüpfung des Bildungsbegriffs mit einer ethisch-politischen Bestimmung zum einen und mit einer gesellschaftskritischen Dimension zum anderen bei Koller nicht in dem Maße ausgeschöpft wird, wie es seinem eigenen Anspruch entsprechen würde und gerade durch den Rekurs auf die Lyotard'sche Philosophie des Widerstreits möglich wäre. Nicht zuletzt aufgrund der Gefahr, dass Kollers Bildungsbegriff funktional missverstanden werden könnte, wird auf Potentiale einer Re-Lektüre Lyotards für die Entfaltung der ethisch-politischen und – vor allem – der gesellschaftskritischen Implikationen einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* hinzuweisen versucht.

## Abstract

This paper questions and offers possible modifications to Hans-Christoph Koller's *Theory of Transformational Education Processes*, as developed by him in his study *Bildung and the differend* (1999). This occurs by confronting Koller's systematic reflections on the theory of *Bildung* with Jean-François Lyotard's philosophy of the differend which represents the backdrop to the philosophy of language in Koller's reformulation of *Bildung*.

Proceeding from both philologically and systematically established reasons for the immanence of the dimensions of *subjectivity*, *society* and *ethics/politics* in Koller's concept of *Bildung* as a process, Lyotard's works: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1979) and *The Differend: Phrases in Dispute* (1983) are first reconstructed along these points of view. The results of this reconstruction are then compared with Koller's reception of Lyotard in the second part of the paper.

The underlying thesis behind this procedure is that the potential of linking Koller's concept of *Bildung* with an ethical-political definition on the one hand, and with a dimension of social criticism on the other, is not exploited to the extent it sets out to achieve and which would be quite possible by taking recourse to Lyotard's philosophy of the differend. Last but not least, due to the risk that Koller's concept of *Bildung* could be functionally misunderstood, an attempt is made to refer to potential benefits of re-reading Lyotard in order to develop the implications of ethics and politics, and – above all – social criticism in a *Theory of Transformational Education Processes*.



|                                                                                                                                                                   |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>INHALTSVERZEICHNIS</b>                                                                                                                                         | <b>5</b>      |
| <b>EINLEITUNG</b>                                                                                                                                                 | <b>9</b>      |
| Kontext und Frage: Warum soll Bildung heute sein                                                                                                                  | 9             |
| These                                                                                                                                                             | 12            |
| Systematisierung: <i>Subjektivität, Gesellschaft</i> und <i>Ethik/Politik</i>                                                                                     | 12            |
| Methodisches Vorgehen und Aufbau                                                                                                                                  | 14            |
| Relevanz                                                                                                                                                          | 16            |
| <br><b>1. TEIL:    WIDERSTREIT ALS WIDERSTAND<br/>GESELLSCHAFT, ETHIK/POLITIK UND SUBJEKTIVITÄT<br/>IN JEAN-FRANÇOIS LYOTARDS<br/>PHILOSOPHIE DER POSTMODERNE</b> | <br><b>18</b> |
| <b>1    Hinführung – <i>Das Postmoderne Wissen</i></b>                                                                                                            | <b>19</b>     |
| 1.1    Vom Verlust der universellen Metasprache in der Wissenschaft                                                                                               | 20            |
| 1.2    Wolken des Gesellschaftlichen: Der soziale Zusammenhang<br>als Geflecht heterogener Sprachspiele                                                           | 26            |
| 1.3    Die Durchsetzung technologischer Rationalität und der<br>Legitimationskriterien <i>Performativität</i> und <i>Effizienz</i>                                | 29            |
| 1.4    Plädoyer für <i>Paralogie</i> als alternatives Legitimationskriterium                                                                                      | 32            |
| <br><b>2    Ausführung – <i>Der Widerstreit</i></b>                                                                                                               | <br><b>35</b> |
| 2.1    Zeitdiagnose und Kapitalismuskritik:<br>Die Hegemonie der ökonomischen Diskursart                                                                          | 36            |
| 2.2    Sätze, Satz-Regelsysteme, Diskursarten                                                                                                                     | 39            |
| 2.3    Philosophische Politik                                                                                                                                     | 43            |
| 2.4    Das Subjekt im Widerstreit                                                                                                                                 | 51            |
| <br><b>3    Zusammenführung</b>                                                                                                                                   | <br><b>55</b> |
| <br><b>2. TEIL:    BILDUNG ALS SPRACHINNOVATION<br/>SUBJEKTIVITÄT, GESELLSCHAFT UND ETHIK/POLITIK IN<br/>HANS-CHRISTOPH KOLLERS BILDUNGSTHEORIE</b>               | <br><b>59</b> |
| <b>4    Hinführung – Herausforderungen</b>                                                                                                                        | <b>61</b>     |
| 4.1    Ist <i>Bildung</i> im Anschluss an Lyotard möglich?                                                                                                        | 61            |



|          |                                                                                                                                             |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5</b> | <b>Ausführung – <i>Bildung</i> zwischen begriffsgeschichtlicher<br/>Rekonstruktion und sprachtheoretischer Aktualisierung</b>               | <b>65</b>  |
| 5.1      | <i>Subjektivität</i> – Über die sprachliche Konstituierung von<br>Selbst- und Weltverhältnissen und <i>Bildung</i> als deren Transformation | 66         |
| 5.1.1    | Kollers Rekurs auf Winfried Marotzki                                                                                                        | 70         |
| 5.1.2    | Kollers Rekurs auf Wilhelm von Humboldt                                                                                                     | 75         |
| 5.1.3    | Der Status des Subjekts im Bildungsgeschehen<br>als offene Frage                                                                            | 83         |
| 5.2      | <i>Gesellschaft</i> – Zur Bedeutung gegenwartsorientierter<br>bildungstheoretischer Reflexion                                               | 89         |
| 5.2.1    | Pluralisierung und Komplexitätszuwachs<br>als gesellschaftliche <i>Problemlagen</i> der Gegenwart                                           | 91         |
| 5.2.2    | Lyotards Zeitdiagnose in Kollers Lesart                                                                                                     | 94         |
| 5.2.3    | Zum Potential einer inhaltlichen Präzisierung des<br>gesellschaftlichen Hintergrunds von <i>Bildung</i> mit Lyotard                         | 95         |
| 5.3      | <i>Ethik/Politik</i> – Bildung: skeptisch, Bildung: innovativ                                                                               | 100        |
| 5.3.1    | Für eine nicht-fundamentalistische, ethisch-politische<br>Begründung von Bildung und pädagogischer Praxis                                   | 104        |
| 5.3.2    | Möglichkeiten einer bildungstheoretischen Rezeption<br>der <i>Empfänglichkeit für das Ereignis</i>                                          | 106        |
| <b>6</b> | <b>Zusammenführung</b>                                                                                                                      | <b>107</b> |
|          | <b>NACHSATZ</b>                                                                                                                             | <b>113</b> |
|          | LITERATURVERZEICHNIS                                                                                                                        | 117        |
|          | CURRICULUM VITÆ                                                                                                                             | 123        |
|          | DANKSAGUNG                                                                                                                                  | 125        |



## **EINLEITUNG**

### **Kontext und Frage: Warum soll Bildung heute sein?**

Die vorliegende Arbeit nimmt ihren Ausgang bei dem Mitte der 1990er-Jahre begonnenen Versuch Hans-Christoph Kollers, einen *zeitgemäßen* Bildungsbegriff zu entwickeln, der mit postmodernem Denken verknüpften Fragen und Herausforderungen gerecht zu werden sucht. Ausgehend von diesem Anspruch auf Gegenwartsbezogenheit legt Koller mit seiner umfangreichen Studie *Bildung und Widerstreit* (Koller 1999) einen systematisch-theoretischen Entwurf vor, in dem spezifische Momente der Theoriegeschichte des Bildungsdenkens aufgegriffen, vor dem Hintergrund von Jean-François Lyotards Philosophie der Postmoderne sprachtheoretisch re-interpretiert und in derart redigierter Form in den Begriff von Bildung eingetragen werden. Diesem Modus bildungstheoretischer Reflexion liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Lyotard'sche Perspektive in *philosophischer* wie *zeitdiagnostischer* Hinsicht für eine zeitgemäße Rekonzeptualisierung von Bildung zwar als fruchtbar erweist, dass letztere aus Lyotards Œuvre jedoch nicht unmittelbar deduziert werden kann und daher über den Weg einer postmodernen Weiterentwicklung bzw. sprachtheoretischen Aktualisierung unterschiedlicher Motive der (modernen) Tradition des Bildungsdenkens zu gewinnen ist. Ein Spezifikum von Hans-Christoph Kollers Projekt besteht darüber hinaus in seinem Versuch einer empirischen Untersuchung der vorab entwickelten begrifflichen Fassung von Bildung. Dementsprechend ist der zweite Teil seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit* der Beschreibung und Analyse von *Bildungsprozessen* (bzw. vielmehr des Umgangs mit als postmodern verstandenen Herausforderungen in individuellen Lebensgeschichten) im methodologischen Rahmen der von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki entworfenen *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* gewidmet. Der wechselseitigen Verbindung von theoretischer Reflexion und empirischer Analyse liegt zum einen der Anspruch zugrunde, der seit den 1960er-Jahren immer wieder geäußerten Kritik an der mangelnden empirischen Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs Rechnung zu tragen; zum anderen verspricht sich Koller von der interpretativen Analyse narrativer Interviews die Möglichkeit einer Präzisierung und kritischen Revision

des (zuvor) entwickelten Bildungsbegriffs (vgl. Koller 1999, 13, 18ff. sowie 161-186).

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stehen ausschließlich die bildungstheoretischen Erörterungen Hans-Christoph Kollers, wobei insbesondere *zwei zentrale Motive* seines Entwurfs ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden sollen:

Das *erste Motiv* besteht in Kollers Intention, den Bildungsbegriff ausgehend von den *ethisch-politischen* Reflexionen zu reformulieren, die Jean-François Lyotard in seinem 1983 erschienen „philosophischen Hauptwerk“<sup>1</sup> *Le Différend (Der Widerstreit)*, in deutscher Sprache erstmals 1987 erschienen, hier: 1989) expliziert hat und dem Bildungsbegriff damit auch eine normative Funktion zukommen zu lassen. Lyotards Philosophie des Widerstreits ist, wie en détail zu zeigen sein wird, der Frage verpflichtet, wie mit der Unlösbarkeit von Konflikten und der unvermeidbaren Ungerechtigkeit des Sprechens angesichts radikaler Pluralität von Diskursarten gerade dann im Sinne von Gerechtigkeit umgegangen werden kann, wenn die Durchsetzung eines Anspruchs notwendigerweise die Verletzung der Legitimität anderer Anliegen als Kehrseite hat (vgl. dazu auch Welsch 1991, 242f.). Der Unmöglichkeit eines positiv bestimmten Begriffs von Gerechtigkeit liegt die Einsicht zugrunde, dass sich die – durch wissenschaftsimmanente Prozesse der Delegitimation moderner (im Sinne universalisierender) Legitimierungsbestrebungen von Wissen, Wahrheit und Gerechtigkeit entstandene – Pluralität heterogener Diskursarten nicht aus einer allgemeingültigen Zweckbestimmung heraus begründen oder reglementieren lässt, ohne diesen Diskursarten in ihrer Spezifität Unrecht anzutun. Da dieses Unrecht, wo immer es zutage tritt oder verdeckt bleibt, behoben werden muss, Gerechtigkeit also notwendig ist, führt Lyotard das *Bezeugen des Widerstreits* als anti-totalitäres Gerechtigkeitsprinzip ein, mit dem eine Verringerung von Unrecht durch das Offenhalten des Widerstreits zwischen Diskursarten und die Erweiterung sprachlicher Möglichkeiten intendiert ist, um bestehendem oder potentiell Unrecht Ausdruck zu verleihen.

Dass Hans-Christoph Koller im Anschluss an Lyotards Lösungsperspektive des *Bezeugens des Widerstreits* dem Bildungsbegriff eine skeptische und – vor allem

---

<sup>1</sup> Lyotard vermerkt dies auf dem Umschlag der französischen Ausgabe (vgl. Reese-Schäfer 1995, 63).

– eine innovative Dimension einschreibt, soll im zweiten Teil der Diplomarbeit ausführlich dargestellt werden. An dieser Stelle ist zunächst nur festzuhalten, dass Koller – seinem eigenen Wortlaut zufolge – dieser innovativen Dimension des Bildungsbegriffs auch eine *normative Funktion* zuschreibt (vgl. Koller 1999, 154). Da seine Konzeption von Bildung sich nicht in ihrer empirisch-analytischen Funktion erschöpft, bewahrt sie

„vielmehr im Anschluß an Lyotards ‚Minimal-Ethik‘ auch eine normative Dimension, auf die Bildungstheorie meines Erachtens nicht verzichten kann. Bildung *soll* sein doch kann sie angesichts der *condition postmoderne* nicht mehr als Vereinheitlichung differenter Elemente oder als Besonderung eines Allgemeinen begriffen werden, sondern ist als Anerkennung, Offenhalten und Ermöglichung des Widerstreits zu verstehen.“ (Koller 1999, 154)

Die Unverzichtbarkeit eines *Sollensgehalts* von Bildung, wie sie Koller in dem zitierten Passus zum Ausdruck bringt, verbindet sich, soweit ich sehe, mit seinem Anspruch, der von Seiten der sogenannten *kritischen Erziehungswissenschaft* in den 1960er-Jahren geäußerten, gesellschaftstheoretisch begründeten Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in seinen bildungstheoretischen Reflexionen wenn auch nicht inhaltlich, so doch hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Stoßrichtung gerecht zu werden und zwar dadurch, dass der Bildungsbegriff nicht nur theorieimmanent, sondern als notwendig mit Reflexion auf gesellschaftliche Probleme der Gegenwart verbunden bestimmt wird. Diesem *zweiten zentralen Motiv* entsprechend verortet Koller sein Projekt im „Kontext von Versuchen, in Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Tradition und *aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen* einen sowohl zeitgemäßen als auch empirisch zugänglichen Bildungsbegriff zu entwickeln“ (ebd., 14, Hervorh. NW).

Neben dem Anspruch einer empirischen Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs können vor diesem Hintergrund also zwei zentrale Motive exponiert werden, die Hans-Christoph Kollers Projekt einer zeitgemäßen Reformulierung von Bildung bestimmen: Dem Bildungsbegriff soll erstens eine *normative* und zweitens eine *gesellschaftskritische* Funktion zukommen, weil Bildungstheorie auch unter den Bedingungen der Postmoderne als der Ort ausgewiesen ist „an dem die Diskussion über Aufgaben, Ziele und Zwecke der pädagogischen Praxis bzw. über Begründung, Rechtfertigung und kritische Beurteilung pädagogischen Handelns

geführt werden kann und soll“ (ebd., 11f.); weil sie, mit anderen Worten, nach wie vor nicht nur möglich, sondern sogar notwendig ist und zwar „insofern, als die Diskussion über die Legitimation (oder Legitimierbarkeit) pädagogischen Handelns auch dann unverzichtbar ist, wenn ein einheitlicher und allumfassender Legitimationsvorschlag nicht mehr in Sicht ist“ (ebd., 145).<sup>2</sup>

Hans-Christoph Kollers eigenen Anspruch aufgreifend, den Bildungsbegriff nicht seiner *ethisch-politischen* und *gesellschaftskritischen* Dimension zu berauben, wird diese Diplomarbeit um die Frage kreisen, wie er diese Dimensionen im Rückbezug auf Lyotard inhaltlich entfaltet; anders formuliert: Welche ethisch-politische Aufgabe kommt Kollers Begriff von *Bildung* im Kontext aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse zu?

## **These**

Die These, die die oben skizzierte Ausrichtung der vorliegenden Arbeit in Schwung bringt, besteht darin, dass das Potential der Verknüpfung des Bildungsbegriffs mit einer ethisch-politischen Bestimmung zum einen und mit einer gesellschaftskritischen Dimension zum anderen bei Koller nicht in dem Maße ausgeschöpft wird, wie es seinem eigenen Anspruch entsprechen würde und gerade durch den Rekurs auf die Lyotard'sche Philosophie des Widerstreits möglich wäre.

Die vorliegende Arbeit ist nicht nur einer Überprüfung dieser These sondern auch dem Versuch gewidmet, auf Potentiale einer Re-Lektüre Lyotards für die Entfaltung der ethisch-politischen und gesellschaftskritischen Implikationen in Kollers bildungstheoretischem Entwurf hinzuweisen.

## **Systematisierung: *Subjektivität, Gesellschaft und Ethik/Politik***

In denjenigen Passagen in *Bildung und Widerstreit*, in denen Hans-Christoph Koller seine zeitgemäße Neubestimmung des Bildungsbegriffs im Anschluss an

---

<sup>2</sup> Es lässt sich beobachten, dass Kollers *Normativitäts*-Postulat sich immer dann, wenn er die Frage nach Aufgaben oder der Legitimation von Bildung und pädagogischem Handeln vor dem Hintergrund des Lyotard'schen Denkens erörtert, sich semantisch verschiebt und vor allem als Frage nach der Bestimmung einer *ethisch-politischen* Dimension des Bildungsbegriffs zur Sprache kommt – vielleicht aufgrund der Assoziation des Normativitätsbegriffs mit einer inhaltlichen Setzung, die sich Lyotards argumentativem Setting nicht fügt. Daher wird in der vorliegenden Arbeit nach den *ethisch-politischen*, und nicht nach den *normativen* Implikationen des Koller'schen Bildungsbegriffs gefragt.

Lyotards Sprachphilosophie einführt, kommt Bildung zunächst als ein Prozess in den Blick, in dem Neues, bisher Nicht-Artikulierbares zur Sprache gebracht wird. So schlägt er nach einer Rekonstruktion der Lyotard'schen Forderung des Bezeugens des Widerstreits erstmals vor, „den innovativen Prozeß der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten als *Bildung* zu bezeichnen.“ (Koller 1999, 150) In dieser subjekt-dezentrierenden Perspektive wird Bildung als sprachlicher Prozess verständlich und nicht, wie in der „bildungstheoretische[n] Tradition spätestens seit Rousseau“ (ebd., 148) als Vorgang, „der sich ‚in‘ oder ‚an‘ Subjekten vollzieht, die als solche immer schon vorausgesetzt werden.“ (ebd.)

In einer detaillierten Auseinandersetzung mit Kollers Neujustierung des Bildungsbegriffs und seinen theoretischen Bezügen wird allerdings deutlich, dass aus dieser Wende zum sprachphilosophischen Paradigma nicht folgt, dass Subjekte aus dem Bildungsgeschehen verbannt wären; vielmehr wird ihnen darin insofern ein Ort zugewiesen, als sie „als Effekte sprachlicher Vorgänge“ (ebd., 151) verstanden werden. Da Subjektivität mit Lyotard als Kategorie zu verstehen sei, die „auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert [wird, NW]“ (ebd.) und da sich – vor allem – „[i]m Zuge dieser sprachlichen Konstituierung und Transformierung von Subjektivität“ (ebd.) *Bildung ereigne*, wird erkennbar, dass auch *Subjektivität* eine bedeutsame Dimension in Kollers Bildungs(prozess)begriff darstellt.

Insbesondere durch seinen Rekurs auf Wilhelm von Humboldts und Winfried Marotzkis klassisch-strukturelle Fassungen des Bildungsbegriffs legt er sich – auch wenn er diese mit Lyotard sprachtheoretisch weiterentwickelt – auf das „grundlegende bildungstheoretische Reflexionsformat“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 167) der Selbst- und Weltreferenz des Menschen fest. Obwohl die Subjekte von Bildung vor dem Lyotard'schen Hintergrund eines radikalen sprachtheoretischen Immanentismus nicht mehr das Zentrum des Bildungsbegriffs ausmachen können, sondern vielmehr als von einem Satz „markierte oder nicht-markierte Instanzen“ (Lyotard 1989, 30) bestimmt werden, verbindet sich in Kollers Begriff von Bildung Sprachinnovation mit Subjekttransformation.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vermutung äußern, dass Kollers Bildungsbegriff nicht nur ethisch-politische und gesellschaftskritische, sondern auch subjekttheoretische Implikationen hat. Diese Vermutung kann, soweit ich

sehe, zum einen insofern gewissermaßen *philologisch* begründet werden, als Koller zu jeder dieser Implikationen einen expliziten Bezug herstellt. Zum anderen lässt sich die Immanenz der Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* in Kollers Bildungsbegriff durch seinen Rekurs auf das klassische Strukturmuster von Bildung *systematisch* begründen. Denn:

Die Selbst- und Weltreferenz eines Subjekts bzw. das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft impliziert erstens die Dimension *Subjektivität*, weil diese mit dem Verhältnis des Menschen zu sich selbst angesprochen ist. Sie impliziert zweitens die Dimension *Gesellschaft*, weil diese, bei Humboldt, dem Begriff der Welt inhärent ist, mit der das Ich – in Humboldts Diktion – sich „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960, 235f.) verbindet. Und wenn drittens bei Humboldt alles, was „NichtMensch“ (ebd., 235) ist, Aspekte von ‚Welt‘ darstellt, so sind darin auch andere Menschen inbegriffen (vgl. dazu z.B. Koller 2006, 83f.; Wigger 2007, 174), womit eine (wie auch immer entfaltete) Fassung von Bildung, die die Welt- und Selbstreferenz von Subjekten thematisiert, soweit ich sehe, *ethisch-politische* Fragen impliziert.

Gestützt durch den Nachweis einer expliziten Referenz des Koller'schen Bildungsbegriffs auf subjekttheoretische, gesellschaftstheoretische und ethisch-politische Fragen zum einen und durch die Annahme, dass diese Fragen dem Bildungsbegriff aufgrund des Rekurses auf das Strukturmuster des Selbst- und Weltverhältnisses immanent sind, soll, um die These der Diplomarbeit einer Klärung zuzuführen, den – als Chiffren verstandenen – Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* in Hans-Christoph Kollers systematisch-theoretischen Reflexionen über Bildung nachgespürt werden.

## **Methodisches Vorgehen und Aufbau**

Ausgehend von der Annahme der Relevanz der Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* für Kollers bildungstheoretische Konzeption werde ich, um die eingangs formulierte These einer Überprüfung zu unterziehen, wie folgt vorgehen:

Der erste Teil der Diplomarbeit widmet sich der Rekonstruktion und nachvollziehenden Interpretation zentraler Thesen, Motive und Argumente Jean-François Lyotards in der Form, die er ihnen in seiner sogenannten ‚postmodernen Phase‘ gegeben hat (vgl. Baum 2010, 127). Eine erste Hinführung

zu seinem Denken soll über die als Gelegenheitsarbeit verfasste Schrift *Das Postmoderne Wissen* (im französischen Original erstmals 1979, hier: 2005) erfolgen (Kap. 1), um dann sein sprachphilosophisches Werk *Der Widerstreit* ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (Kap. 2). Die Rekonstruktion seiner Erörterungen wird sich über weite Strecken an der argumentativen Struktur seiner Schriften anlehnen, sich zuletzt aber an den lektüreleitenden Gesichtspunkten *Gesellschaft*, *Ethik/Politik* und *Subjektivität* orientieren, denn: Die Überprüfung der These der Diplomarbeit erfordert insofern eine detaillierte Auseinandersetzung mit Lyotard, als die Ergebnisse meiner Lyotard-Lektüre im zweiten Teil der Diplomarbeit mit Kollers Lyotard-Lektüre entlang dieser (nur aus analytischen Gründen voneinander getrennten) Gesichtspunkte verglichen werden sollen. Daher wird im ersten Teil der Arbeit die Frage verfolgt, wie die Dimensionen *Gesellschaft*, *Ethik/Politik* und *Subjektivität* (aus Gründen der Nachvollziehbarkeit in dieser Reihenfolge) in Lyotards Schriften *Das Postmoderne Wissen* und *Der Widerstreit* jeweils entfaltet werden.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird (neben einigen anderen ausgewählten Texten) vor allem der bildungstheoretische Teil von Hans-Christoph Kollers Studie *Bildung und Widerstreit* ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Auch in diesem Teil wird die Rekonstruktion der bildungstheoretischen Reflexionen Kollers entlang der drei herausgearbeiteten Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* erfolgen. Mit diesem Begriffsrahmen konvergiert der strukturelle Aufbau des zweiten Teils der vorliegenden Arbeit:

Nach einer kurzen Hinführung zu jenen Herausforderungen, mit denen Bildungstheorie im Kontext postmoderner Philosophie Koller konfrontiert ist (Kap. 4), wird im 5. Kapitel der Diplomarbeit zu zeigen versucht, wie der Autor Bildung und Subjektivität relationiert und welcher Status dem Subjekt im Bildungsgeschehen zukommt (5.1), wie er den aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund von Bildung bestimmt (5.2) und wie er die ethisch-politische Dimension seines Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotard konkret entfaltet (5.3).

Innerhalb dieser drei Kapitel wird, um die These der Diplomarbeit zu überprüfen, jeweils in einem Zweischritt vorgegangen:

In einem ersten Schritt soll Kollers Explikation und begriffliche Entfaltung der jeweiligen Dimension in Hinblick auf den Bildungsbegriff rekonstruiert werden.

In einem zweiten Schritt sollen die Ergebnisse dieser Rekonstruktion jeweils mit den Ergebnissen meiner Lyotard-Lektüre in Verbindung gebracht werden, um Übereinstimmungen und Divergenzen zwischen ihnen illustrieren, Rückfragen formulieren oder um auf unterbelichtete, aber für Kollers eigene Ansprüche fruchtbare Aspekte seiner Lyotard-Rezeption hinweisen zu können.

Schließlich wird meine Auseinandersetzung mit Kollers Lyotard-Verständnis um die Frage kreisen, ob eine Relektüre der Lyotard'schen Philosophie der Postmoderne und des Widerstreits entlang der Dimensionen *Gesellschaft*, *Ethik/Politik* und *Subjektivität* für die Bestimmung der ethisch-politischen Aufgabe und der gesellschaftskritischen Dimension des Bildungsbegriffs unter den Bedingungen der Postmoderne relevante Erkenntnisse birgt oder Präzisierungen vorzuschlagen erlaubt.

## **Relevanz**

Hans-Christoph Kollers Projekt einer *zeitgemäßen* Refomulierung des Bildungsbegriffs stellt meines Erachtens insofern einen wichtigen Beitrag zum rezenten bildungstheoretischen- und philosophischen Diskurs dar, als es zentrale Einsichten und Impulse einer Fassung von Gegenwartsphilosophie ernst- und aufnimmt und damit innerhalb der Bildungswissenschaften – ganz im Sinne des Lyotard'schen Paralogieprinzips – einen „Vorschlag neuer Regeln des wissenschaftlichen Sprachspiels [vorlegt, Einfüg. NW], die ein neues Forschungsfeld abgrenzen.“ (Lyotard 2005, 177) Koller gelingt es, für das bildungswissenschaftliche Denken zentrale Begriffe wie ‚Subjekt‘ oder ‚Vernunft‘ bzw. den Bildungsbegriff selbst durch die Rezeption der postmodernen Philosophie Jean-François Lyotards zu irritieren, ohne diese ‚Grundbegriffe‘ einfach zu verabschieden; vielmehr ist sein Vorhaben von dem Anspruch getragen, auch die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Theoriegeschichte ernstzunehmen, diese mit Lyotard zwar zu kritisieren, aber auch umgekehrt einige Thesen Lyotards durch den Nachweis pluralisierender Tendenzen in der Geschichte des Bildungsdenkens einer Revision zu unterziehen. Meines Erachtens kann insbesondere Kollers Absicht, *gerade wegen* der Unverfügbarkeit allgemeiner Legitimationskriterien den Bildungsbegriff ethisch-politisch zu begründen, als ein wichtiges Motiv nicht nur für seine Konzeption,

sondern für aktuelle bildungstheoretische Reflexionen überhaupt verstanden werden.

*Zeitgemäß* soll die Neuformulierung von Bildung Koller zufolge jedoch nicht nur durch die Aktualisierung bildungstheoretischer Reflexion vor dem Hintergrund zeitgenössischer Philosophie sein, sondern auch insofern, als sie *zeitdiagnostisch* den aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund von Bildung berücksichtigt (vgl. z.B. Koller 1993, 82). Wie weiter oben skizziert wurde, versteht Koller *Bildung* mit Lyotard als sprachlichen Transformationsprozess, dessen Effekt eine Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen ist oder sein kann (dieses schwierige Verhältnis wird im Detail in Kapitel 5.1 zur Sprache kommen). Will Bildungstheorie aber über eine bloße *Berücksichtigung* aktueller philosophischer und zeitdiagnostischer Analysen hinaus ihr (gesellschafts-)kritisches Potential bewahren, hat sie m.E. die „historische Gegenwart“ (Casale 2011, 323) theoretisch präzise zu analysieren, um deutlich machen zu können, inwiefern Bildung als Veränderungsgeschehen (wie in Kollers Verständnis) sich von – ebenfalls *aktuellen* – gesellschaftlichen Imperativen der Bereitschaft zu ‚Veränderung‘ und ‚Flexibilität‘ unterscheidet, die gerade im „postindustrielle[n] [...] Zeitalter“ (Lyotard 2005, 19) wirkmächtig sind.<sup>3</sup> In der vorliegenden Arbeit soll der Versuch unternommen werden, auf das Potential einer Re-Lektüre des Lyotard’schen Denkens für die bildungstheoretisch relevante Frage danach hinzuweisen, wie die zeitdiagnostische Analyse und die ethisch-politischen Erwägungen dahingehend ein Stück weit präzisiert werden können, dass sich Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nicht nur vor der Gefahr eines funktionalistischen Abgleitens schützen, sondern auch widerständiges Potential entfalten kann.

---

<sup>3</sup> Zur strategischen Funktion von Schlagwörtern wie Kreativität, Flexibilität, Mobilität etc. im Kontext zeitgenössischer soziopolitischer- und ökonomischer Steuerungsmechanismen vgl. z.B. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006 und Bröckling/Krasmann/Lemke 2004.

# **1. TEIL: WIDERSTREIT ALS WIDERSTAND GESELLSCHAFT, ETHIK/POLITIK UND SUBJEKTIVITÄT IN JEAN-FRANÇOIS LYOTARDS PHILOSOPHIE DER POSTMODERNE**

Dass der französische Philosoph Jean-François Lyotard (1924-1998) als einer der wichtigsten Vertreter und Autoren postmoderner Philosophie bzw. der Philosophie der Postmoderne bezeichnet werden kann, darüber scheint zumindest in der deutschsprachigen Postmoderne-Rezeption weitgehend Einigkeit zu bestehen (vgl. z.B. Welsch 1991, Reese-Schäfer 1995, Baum 2010, Koller 1999). Obwohl ein guter Teil der Arbeiten aus seiner sogenannten marxistischen Phase (1954 bis 1971) und seiner sogenannten freudianischen Phase (1971 bis 1975)<sup>4</sup> im deutschsprachigen Raum nicht übersetzt und daher kaum rezipiert wurde, lässt sich feststellen, dass sich bereits vor der letzten (Mitte der 1970er Jahre einsetzenden und bekanntesten) Schaffensperiode (der ‚postmodernen Phase‘) eine Grundtendenz in seinem Denken abgezeichnet hat: ein Insistieren auf dem Eigenrecht dessen, was durch Vereinheitlichung im Namen einer Leitidee ausgeschlossen, zurückgedrängt oder marginalisiert wird, da es sich nicht vereinheitlichen lässt (vgl. Baum 2010, 126ff.; Reese-Schäfer 1995, 7-11).

Der Versuch, den Dimensionen *Gesellschaft*, *Politik/Ethik* und *Subjektivität* in Lyotards Denken nachzuspüren und im ersten Teil dieser Diplomarbeit darzustellen, stützt sich auf die Form, die Lyotard seinen Überlegungen in der postmodernen Phase gegeben hat: Er nimmt seinen Ausgang bei Lyotards Arbeit *Das postmoderne Wissen* (Lyotard 2005) und mündet in sein philosophisches Hauptwerk *Der Widerstreit* (Lyotard 1989). Der Erörterung einiger Lyotards Denken prägender Motive, Thesen und Argumente dient die nachvollziehende Interpretation zunächst zentraler Überlegungen des *Postmodernen Wissens* in meinem ersten Kapitel, für die zwar über weite Strecken eine Orientierung am strukturellen und argumentativen Aufbau des Buches erforderlich sein wird – die zugleich aber auf den der Diplomarbeit zugrundeliegenden heuristischen Begriffsrahmen hin geordnet werden soll (1.1-1.4). Da Lyotards Hauptwerk *Der Widerstreit* als (sprach-)philosophische Erneuerung und Begründung jener Fragen aufgefasst werden kann, die er im *Postmodernen Wissen* aufwirft, dient dann die Auseinandersetzung mit Lyotards Sprachphilosophie und ihren

---

<sup>4</sup> Diese Phasen sollen angesichts des durch Verschiebungen gekennzeichneten Denkens Lyotards nicht als „monolithische Blöcke“ (Baum 2010, 127), sondern als grobe Zuordnungen verstanden werden.

gesellschaftskritischen, ethisch-politischen und subjekttheoretischen Implikationen im zweiten Kapitel als eigentliche Referenzquelle für die Konturierung der drei für die Diplomarbeit relevanten Dimensionen. Durch den Einstieg bei der Frage nach der dort explizierten Gesellschaftsdiagnose und der daran anschließenden Gesellschaftskritik (2.1) soll, nach einer Illustration sprachtheoretischer Grundbegriffe des Lyotard'schen Denkens (2.2) in einem nächsten Schritt auf die daraus erwachsenden ethisch-politischen Fragen eingegangen werden (2.3), um zuletzt die von Lyotard im *Widerstreit* nur an wenigen Stellen thematisierte Frage nach dem Subjekt am Ende des zweiten Kapitels in den Blick zu nehmen (2.4).

## **1      Einführung – *Das postmoderne Wissen***

Lyotard hat seine in der Gelegenheitsarbeit *Das postmoderne Wissen*<sup>5</sup> erstmals exponierte Theorie der Sprachspiele vordergründig mit Blick auf den Begriff des Wissens und nicht auf den der Gesellschaft entwickelt. Dementsprechend weist Peter Engelmann im Vorwort der fünften Auflage von Lyotards Auftragswerk darauf hin, dass es nicht als „Entwurf einer Gesellschaftstheorie im Sinne der Beschreibung und begrifflichen Ordnung einer neuen, nachmodernen Gesellschaft“ (Engelmann 2005, 11) aufgefasst werden könne – wenngleich dort begriffliche Vorschläge zur Erfassung der Eigenart (damals) aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse gemacht würden. Lyotard beschreibt im *Postmodernen Wissen* also nicht ‚die Gesellschaft‘, sondern „die Lage des Wissens in den höchstentwickelten“ (Lyotard 2005, 13), das heißt den „informatisierten“, „postindustriellen“ (ebd., 19) Gesellschaften.

In den hier folgenden vier Unterkapiteln wird Lyotards sprachtheoretische Beschreibung und Analyse der *strukturellen* Beschaffenheit von *Gesellschaft* daher auf dem Wege seiner Reflexionen auf die Entstehungsbedingungen und die Charakteristik ‚heutigen‘ – *postmodernen* – Wissens zu erschließen versucht. Diese Charakterisierung bedarf zunächst einer Erläuterung der Eigenart

---

<sup>5</sup> Lyotard publizierte seine als Gelegenheitsarbeit für den Universitätsrat der Regierung von Québec verfasste Schrift *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* in Frankreich erstmals im Jahr 1979. Zum ersten Mal in deutscher Sprache wurde der Bericht unter dem Namen *Das postmoderne Wissen* 1982 in der Wiener Zeitschrift „Theatro machinarum“ 3/4 veröffentlicht. In der vorliegenden Arbeit wird die fünfte Auflage der 1986 im Passagen Verlag erstmals erschienenen überarbeiteten Fassung der Zeitschriftenversion verwendet.

*modernen* Wissens. Die darauffolgende Bestimmung der Veränderungen, von denen Wissen in den fortgeschritten industrialisierten Gesellschaften unter dem Einfluss neuer Technologien betroffen ist, ermöglicht schließlich, dass jene konkrete *inhaltliche* Seite gegenwärtiger *gesellschaftlicher* Verhältnisse ans Licht kommt, gegen die Lyotard im *Postmodernen Wissen* – und wie sich zeigen wird, in aktualisierter Form auch im *Widerstreit* – anschreibt.

### **1.1 Vom Verlust der universellen Metasprache in der Wissenschaft**

Lyotard bezeichnet jenes Wissen als *modern*, das sich durch den Bezug auf ‚große‘ oder Metaerzählungen legitimiert und dadurch die Form der Einheit annimmt. Drei solcher alles legitimierenden Leitideen hatte die Moderne hervorgebracht, von denen Lyotard im *Postmodernen Wissen* die ersten beiden Varianten untersucht: die Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts (in der Aufklärung und im Sozialismus), die Dialektik und Teleologie des Geistes (im deutschen Idealismus) und die Hermeneutik des Sinns (im Historismus) (vgl. Lyotard 2005, 13; vgl. Welsch 1991, 32). Diese durch ihre narrative Form gekennzeichneten großen geschichtsphilosophischen Konstruktionen des 18. und 19. Jahrhunderts haben insofern universalisierende Tendenz, als durch sie unterschiedliche Formen von Wissen aus einem einheitlichen Prinzip heraus begründet werden (vgl. Koller 1999, 25), wobei sie „die Legitimität nicht in einem ursprünglichen, begründenden Akt, sondern in einer einzulösenden Zukunft, das heißt in einer noch zu verwirklichenden Idee [suchen]“ (Lyotard 2009, 34). Die Metaerzählungen tangieren somit nicht nur das dem Wahrheitskriterium verpflichtete wissenschaftliche Wissen, sondern auch politische, ethische und soziale Fragen wie z.B. jene nach der Gültigkeit der Institutionen: „Auch sie verlangen, legitimiert zu werden. So sieht sich die Gerechtigkeit ebenso wie die Wahrheit auf die große Erzählung bezogen.“ (ebd, 14)

Die moderne Erzählung der Aufklärung, die eher *politische* Variante der Legitimationserzählung, erklärt wissenschaftliches Wissen dann für legitim, wenn es zur Erfüllung von präskriptiven Aussagen autonomer Subjekte beiträgt. Das praktische Subjekt des Wissens ist Lyotard zufolge als autonomes Subjekt angesetzt, welches (aufgrund der bürgerlichen Verfassung, durch die der Wille der Gesetzgebenden mit dem der BürgerInnen identisch ist) gerechte Ziele

anstrebt, zu deren Realisierung das Wissen dienen soll. Den präskriptiven Aussagen, die das Subjekt tätigt, komme insofern ein Primat über denotative, wissenschaftliche Aussagen zu, als letztere auf ihre Funktionalität für erstere reduziert werden: wissenschaftliches Wissen findet seine Gültigkeit in seinem Beitrag zur Realisierung von Moralität, ob in Form von Information oder Kritik (z.B. an den für die Autonomie der Subjekte hinderlichen gesellschaftlichen Strukturen). Ist das gesellschaftliche Subjekt (die als *Nation* bezeichnete Menschheit) noch nicht das Subjekt des wissenschaftlichen Wissens, so gelte es als Aufgabe des Staates, dessen *Bildung*, d.h. dessen Entsendung in die Bahn des Fortschritts und der *Emanzipation* durch die Errichtung entsprechender Institutionen zu gewährleisten. (vgl. Lyotard 2005, 96 ff., 106-109)

Als zentrale Figur in der anderen, eher *philosophischen* Variante der Legitimationserzählung erscheint Wilhelm von Humboldt in seiner Funktion als Leiter der Kultusbehörde im preußischen Innenministerium und als Verfasser der Denkschrift *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (Humboldt 1810). Dem Humboldt'schen Bildungsplan folgend hat die Universität zum einen der uneigennütigen Suche nach Erkenntnis zu dienen und zum anderen soll diese grundsätzlich ihren Eigenregeln gehorchende wissenschaftliche Erkenntnis zur „geistigen und sittlichen *Bildung*“ (Humboldt 1810, 255; Hervorh. NW) der Nation beitragen. Lyotard argumentiert, dass Humboldts Bildungsbegriff diese beiden unvereinbaren Diskurskomplexe insofern vereinheitlicht, als er „sicherstellt, daß die Erforschung der wahren Ursachen in der Wissenschaft nicht umhin kann, mit dem Streben nach gerechten Zielen im moralischen und politischen Leben übereinzustimmen.“ (Lyotard 2005, 101) Humboldts Skepsis gegenüber dem Staat entsprechend sei das Subjekt des Wissens nicht, wie in Frankreich nach der Revolution, das Volk, sondern der „spekulative Geist“ (ebd.), das Sprachspiel der Legitimierung also nicht politisch-staatlich, sondern philosophisch-spekulativ. Das heißt, dass der *Philosophie* die Aufgabe zukomme, die in Einzelwissenschaften zersplitterten Erkenntnisse durch deren Verbindung als „Momente im Werden des Geistes“ (ebd., 102) wiederherzustellen und zu legitimieren. Das legitime Subjekt konstituiere sich durch *Bildung*, d.h. in der Synthese aus uneigennütziger wissenschaftlicher Aktivität und dem Streben nach gerechten Zielen. Das Wissen finde so seine Gültigkeit in sich selbst, d.h. in

einem Subjekt, das sich bildet bzw. „entwickelt, indem es seine Erkenntnismöglichkeiten aktualisiert.“ (ebd., 106; vgl. ebd., 98-106)

Entscheidend für beide Varianten von ‚großen Erzählungen‘ ist, dass das zu realisierende Telos als *allgemein gültig* und richtungsweisend nicht nur für das gesamte wissenschaftliche Wissen, sondern für *alle* menschlichen Realitäten und Wissensformen ausgewiesen wird. Wolfgang Ivers (Ivers 1991) zufolge ist die These von Lyotards Auftragsarbeit, dass *Postmoderne* als Abschied vom Ganzen, d.h. als das Obsoletwerden der *Form* der Metaerzählungen für die Legitimierung von Wahrheit und Gerechtigkeit charakterisiert werden kann – einer Form, die alles theoretische und praktische Streben einer Epoche zu umgreifen und zu regulieren beansprucht hat:<sup>6</sup>

„Meta-Erzählungen sind heute doppelt unmöglich. Erstens weil keine in Sicht ist, die wirklich universell auch nur scheinen könnte. Das muß bei einiger Besonnenheit noch der Anhänger des attraktivsten Rahmen-Paradigmas zugeben. Und zweitens und vor allem, weil uns die Unmöglichkeit solch übergreifender Meta-Erzählungen zur Einsicht geworden ist.“ (Ivers 1991, 172)

Nun hält Lyotard selbst aber eine Deutung von Postmoderne als (bloße) „Skepsis gegenüber den Metaerzählungen“ (Lyotard 2005, 14) für eine Simplifizierung. Was erklärt den Verlust der Legitimationskraft der großen Erzählungen? Warum ist uns die Unmöglichkeit solch übergreifender Meta-Erzählungen zur Einsicht geworden?

Die Hintergründe des Glaubwürdigkeitsverlustes der alles legitimierenden Metaerzählungen erscheinen zum einen und vor allem wissenschaftshistorisch- und theoretisch, zum anderen historisch-politisch bestimmbar. Die außerhalb der szientifischen Sphäre angesiedelten, historisch-politischen Ursachen werden im *Postmodernen Wissen* kaum, aber beispielsweise in einer *Randbemerkung zu den Erzählungen* (Lyotard 2009) thematisiert: „Meine Annahme besteht dagegen [gegenüber Habermas’ Postulat einer Wiederaufnahme des unvollendeten Projekts der Moderne, Anm. NW] darin, dass das Projekt der Moderne [...] nicht aufgegeben, vergessen, sondern zerstört, ‚liquidiert‘ worden ist.“ (ebd., 34) ‚Auschwitz‘ ist für Lyotard einer der paradigmatischen Namen für das Scheitern der „Verwirklichung von Universalität“ (ebd.). In seinem späteren

---

<sup>6</sup> „Das soll nicht heißen, dass keine Erzählung mehr glaubwürdig wäre. Unter Metaerzählung oder großer Erzählung verstehe ich gerade die Erzählungen (*narrations*) mit legitimierender Funktion. Ihr Niedergang hindert Milliarden von kleinen und weniger kleinen Geschichten nicht daran, weiterhin den Stoff täglichen Lebens zu weben.“ (Lyotard 2009, 36)

Werk *Der Widerstreit* (Lyotard 1989) nennt Lyotard noch andere „Namen unserer Geschichte“ (ebd., 296), die sich als Gegenbeispiele für die in den großen Erzählungen des 18., 19. und 20. Jahrhunderts implizierten Ideen bzw. Doktrinen erwiesen haben.

„Alles Wirkliche ist vernünftig, alles Vernünftige ist wirklich: ‚Auschwitz‘ widerlegt die spekulative Doktrin. [...] Alles Proletarische ist kommunistisch, alles Kommunistische ist proletarisch: ‚Berlin 1953, Budapest 1956, Tschechoslowakei 1968, Polen 1980‘ (ich lasse einiges aus) widerlegen die historisch-materialistische Doktrin. [...] Alles, was dem freien Spiel von Angebot und Nachfrage entspricht, begünstigt die allgemeine Bereicherung und umgekehrt: die ‚Krisen von 1911, 1929‘ widerlegen die Doktrin des wirtschaftlichen Liberalismus. Und die ‚Krise von 1974-1979‘ widerlegt die post-keynesianische Umgestaltung der Doktrin.“ (ebd.)

Historisch-politische Entwicklungen wie diese haben zur notwendigen Einsicht in die zum Teil fatalen Resultate der modernen Doktrinen geführt. Hierauf soll weiter unten noch einmal genauer zurückgekommen werden.

Die Betonung in *La condition postmoderne* liegt jedoch auf den wissenschaftsimmanenten Entwicklungen der Delegitimation von Wissen – die die Konsequenz der Reflexion moderner Rationalität auf sich selbst ist –, was auch Richard Kubac in seiner Arbeit *Notwendige Illusionen* (Kubac 2007) herausgestellt hat: „Der springende Punkt in Lyotards Argumentation ist nicht ein Affekt gegen Versuche universalistischer Legitimation von Wissen, sondern die Betonung des delegitimierenden Effekts von Wissen in Bezug auf jene als *vermeintlich allgemein* erkannten Regeln, denen es seine Entstehung verdankt.“ (ebd., 38) Im *Postmodernen Wissen* konstatiert Lyotard eine „innere Erosion des Prinzips der Legitimität des Wissens“ (Lyotard 2005, 116) seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, die zum Veralten des metanarrativen Dispositivs der Legitimation führte.

Zum einen sei in den für die wissenschaftliche Moderne zentralen und von Lyotard im *Postmodernen Wissen* insbesondere untersuchten Legitimationsdispositiven, dem spekulativen und dem emanzipativen, eine „innere Erosionsmacht“ (ebd., 117) am Werk gewesen, der die „Krise der metaphysischen Philosophie und der von ihr abhängigen universitären Institution“ (ebd., 14) entspreche und die zu einem Postmodernität wesentlich prägenden Ergebnis führte: zur Einsicht, dass Philosophie und Wissenschaft ihr je eigenes Spiel spielen und die anderen Sprachspiele nicht legitimieren können

(vgl. ebd., 119). Die „Immanenz des Diskurses über die Regeln, die seine Gültigkeit ausmachen“ (ebd., 159) wird zu einem ihrer ausschlaggebenden Charakteristika.

Zum anderen wurde das postmoderne Wissen durch die ‚Grundlagenkrise‘ der Naturwissenschaften des frühen 20. Jahrhunderts hervorgebracht.<sup>7</sup> Lyotard rekurriert in seiner Studie auf drei für diese Krise entscheidende naturwissenschaftliche bzw. mathematische Theoreme, durch die jedes wissenschaftliche Wissen auf seine Begrenztheit verwiesen wurde: auf Albert Einsteins Relativitätstheorie, auf Werner Heisenbergs Unschärferelation und auf Kurt Gödels Unvollständigkeitssatz (vgl. Welsch 1991, 186). Wenngleich weder die Grundlagenkrise noch die erwähnten Theoreme der (Natur-)Wissenschaft hier genauer beschrieben werden können, sollen zumindest deren Konsequenzen für die Charakteristik von (postmodernem) Wissen genannt sein: Die innerscientifischen Entwicklungen und Verschiebungen in den formalisierten Wissenschaften bewirken die Einsicht in die Unmöglichkeit von Monopolismus, Totalität, Ausschließlichkeit und des Zugriffs aufs Ganze (vgl. ebd., 186ff.). „Absolutheit ist nur noch eine Idee, ein archimedischer Punkt ist undenkbar, das Operieren ohne letztes Fundament wird zur Grundsituation.“ (ebd., 187) Durch Rekurs auf Benoît Mandelbrot (und dessen Theorie fraktaler Objekte) und René Thom (und dessen Katastrophentheorie) zeigt Lyotard, dass die Suche nach mehr Exaktheit und Präzision an Grenzen stößt, die von der Natur des Gegenstandes, der Materie, abhängig sind und sich der Kontrolle der Forschung entziehen. Nach der Verabschiedung von Einheit konzentriert sich die Forschung auf Übergänge, Brüche und begrenzte Geltungsbereiche und entdeckt, dass diese untereinander im Verhältnis der Diskontinuität und des Antagonismus stehen (vgl. ebd., 77).

„In ihrem Interesse für die Unentscheidbaren, für die Grenzen der Präzision und Kontrolle, die Quanten, die Konflikte unvollständiger Information, die ‚*Frakta*‘, die Katastrophen und pragmatischen Paradoxa entwirft die postmoderne Wissenschaft die Theorie ihrer eigenen Evolution als diskontinuierlich, katastrophisch, nicht zu berichtigen, paradox.“ (Lyotard 2005, 172f.)

Die Folge des durch naturwissenschaftliche Innovationen einerseits und die Krise der metaphysischen Philosophie andererseits ausgelösten Zerfalls der

---

<sup>7</sup> Zu Lyotards späterer Auseinandersetzung mit der Grundlagenkrise siehe Lyotard 1986.

Metaerzählungen ist eine Veränderung von (nicht ausschließlich wissenschaftlicher) Rationalität, eine „entscheidende Verschiebung in der Idee der Vernunft“ (Lyotard 2005, 128) insgesamt, die zu einer „Zerstreuung (*dissémination*) von Sprachspielen“ (ebd., 119) und der Anerkennung einer „Pluralität formaler und axiomatischer Systeme“ (ebd., 128) führt. Die Wissenschaft wurde durch die genannten Entwicklungen der Delegitimation als ein durch ihre eigenen Regeln bestimmtes Sprachspiel dechiffriert, das anderen Sprachspielen gleichgestellt ist und weder diese noch die Verbindlichkeit ihrer eigenen Regeln begründen kann (vgl. auch Reese-Schäfer 1995, 28f.). Das „metanarrative Dispositiv der Legitimation“ (Lyotard 2005, 14) zerfällt in eine Pluralität und Heterogenität von Sprachspielen; es „zerstreut sich in Wolken, die aus sprachlich-narrativen, aber auch denotativen, präskriptiven, deskriptiven usw. Elementen bestehen“ (ebd., 14f.). Die postmoderne Perspektive nimmt eine Vielzahl von Sprachspielen mit differenten Regeln an, für die es keine universelle Metasprache gibt; „das ist die Konsequenz, die Lyotard aus seiner durch Wittgensteins Sprachspieltheorie angeregten Interpretation der verschiedenen Vernunftvermögen zieht.“ (Reese-Schäfer 1995, 29)<sup>8</sup>

Bevor im folgenden Unterkapitel herausgearbeitet wird, wie durch den methodischen Bezug auf Wittgensteins Sprach(spiel)theorie nicht nur Wissenschaft, sondern auch Gesellschaft als Feld pluraler und heterogener Sprachspiele verstanden werden kann, sollen an dieser Stelle einige Bemerkungen über den Begriff der *Postmoderne* in seinem Verhältnis zur *Moderne* festgehalten werden:

Lyotards Akzentuierung der wissenschafts- und philosophiegeschichtlichen Tatsache, dass die Prozesse der Delegitimation moderner wissenschaftlicher Grundannahmen (wie z.B. der Einheit und Geschlossenheit von Wissen) durch genuin moderne Mittel erfolgten, macht auch verständlich, warum er den Begriff der *Postmoderne* nicht epochal oder chronologisch im Sinne einer Nach- oder Anti-Moderne verstanden wissen möchte, sondern als eine „Art Infragestellung oder Selbstkritik der Moderne, die zu diesem Zweck auf genuin moderne

---

<sup>8</sup> „Wenn Wittgenstein die Erforschung der Sprache ab ovo wiederaufnimmt und seine Aufmerksamkeit auf die Wirkungen der Diskurse konzentriert, so nennt er die verschiedenen Arten von Aussagen, die er dabei auffindet [...] Sprachspiele. Er gibt mit diesem Terminus zu verstehen, dass jede dieser verschiedenen Aussagekategorien durch Regeln, die ihre Eigenschaften und ihren möglichen Gebrauch spezifizieren, determinierbar sein muss, genauso wie sich das Schachspiel durch einen Komplex von Regeln definiert, der die Eigenschaften der Figuren oder auch die erlaubte Art, sie zu bewegen, bestimmt.“ (Lyotard 2005, 39)

Tendenzen zurückgreifen kann.“ (Koller 1999, 28) So weist auch Wolfgang Iser darauf hin, dass der Terminus *Postmoderne* insofern irreführend ist, als er einen Epochenanspruch auszudrücken scheint, vielmehr jedoch die in Ansätzen bereits in der *Moderne des 20. Jahrhunderts* vorfindbare und propagierte radikale Pluralität zur allgemeinen Grundverfassung und -struktur werden lässt. Postmoderne löst Iser zufolge das Pluralitäts-Desiderat der (v.a. ästhetischen) Moderne „in der Breite der Wirklichkeit“ (Iser 1991, 6) ein, weshalb sich auch formulieren lasse: „Sie gehört – als eine Transformationsform derselben – der *Moderne* zu. [...] ‚Moderne‘ ist das Substantiv. ‚Postmoderne‘ bezeichnet nur die Form, wie diese Moderne gegenwärtig einzulösen ist.“ (ebd.) Mit dem Titel seines umfangreichen Buches *Unsere postmoderne Moderne* bringt er dieses, auch Lyotard eigene Verständnis von Postmoderne als Radikalisierung spezifischer Momente von Moderne zum Ausdruck. Wird in der vorliegenden Diplomarbeit der Begriff der Postmoderne verwendet, ist er, sofern nicht gemäß spezifischer Gesichtspunkte präzisiert, ebenfalls in dieser Bedeutung zu lesen: als Selbstkritik der Einheitsträume der Moderne mit modernen Mitteln (der Vernunft) sowie als Radikalisierung genuin moderner Tendenzen der Pluralisierung von Wissens- und Rationalitätsformen.

## **1.2 Wolken des Gesellschaftlichen: Der soziale Zusammenhang als Geflecht heterogener Sprachspiele**

Zwei Prinzipien bestimmen Lyotards Methode der Sprachspiele und seine Perspektive auf die „am meisten entwickelte[n] zeitgenössische[n] Gesellschaft“ (Lyotard 2005, 42).

Erstens: Der soziale Zusammenhang besteht aus sprachlichen Spielzügen, oder, wie Lyotard präzisiert: Sprachspiele stellen „gewissermaßen das Minimum an Beziehungen [dar], das für das Bestehen einer Gesellschaft erforderlich ist.“ (ebd., 56)

Und zweitens: Sprechen ist Kämpfen im Sinne des Spielens, Sprechakte gehören einer allgemeinen Agonistik an. Jede Aussage muss wie ein Spielzug in einem durch Regeln konstituierten Spiel betrachtet werden, durch den ein Erfolg gegenüber einem „Gegner“ (ebd., 41) angestrebt wird (der zum Beispiel die etablierte Sprache oder eine spezifische Konnotation sein kann) (vgl. ebd., 40f.). „Das soziale Band ist sprachlich, aber es ist nicht aus einer einzigen Faser

gemacht. Es ist ein Gewebe, in dem sich [...] eine unbestimmte Zahl von Sprachspielen kreuzen, die unterschiedlichen Regeln gehorchen.“ (ebd., 119)

In diesem komplexen und beweglichen Geflecht ist auch das *Subjekt* (in der deutschen Übersetzung: das „Selbst“ [ebd., 54, 55]) verortet, das immer auf bestimmte Posten des Kommunikationskreislaufes gesetzt ist, die von verschiedensten Nachrichten durchkreuzt werden. Das ‚Selbst‘ wird also von diesen Nachrichten durchquert und das heißt: es wird ihm die Stelle des Referenten, des Senders oder des Empfängers einer Nachricht zugeteilt.<sup>9</sup> Die (Subjekt-)Positionen sind insofern als beweglich zu verstehen, als das Selbst durch die es durchquerenden Nachrichten ständig in Bewegung gehalten und verschoben wird. „Jeder Sprachpartner unterliegt also während der ihn betreffenden ‚Spielzüge‘ einer ‚Umstellung‘, einer *Anderswerdung* – welcher Art diese auch immer sein mögen – nicht nur in seiner Eigenschaft als Empfänger und Referent, sondern auch als Sender.“ (ebd., 58, Hervorh. NW) Das Verhältnis zwischen den Sprachpartnern und Sprachpartnerinnen versteht Lyotard als ein Kräfteverhältnis: Da ein Spielzug notwendigerweise einen Gegenzug hervorruft, dem es strategisch an einer Veränderung oder Verwirrung des Kräfteverhältnisses gelegen sein kann, ist es wichtig, einen Spielzug zu setzen, der unerwartet ist und das heißt sprachtheoretisch formuliert: der eine neue Aussage setzt (vgl. ebd., 58f.). Nun räumt Lyotard zwar ein, dass es (institutionelle) Zwänge gibt, die die Grenzen möglicher Spielzüge festlegen, die mögliche Verbindungen der Kommunikationsnetze unterbrechen und „wie Filter auf die Kräfte des Diskurses [wirken]“ (ebd., 60). Diese Einschränkung hebt er in einem späteren Passus aber teilweise wieder auf durch den Verweis darauf, dass die institutionellen Grenzen nicht endgültig festgelegt sind, sondern vielmehr selbst ein vorläufiges Resultat und Einsatz von Spielzügen seien. Sprachspiele „führen nur mosaikartig zur Institution – das ist der lokale Determinismus.“ (ebd., 15)

Wichtig hinsichtlich der Subjektfrage scheint ein Hinweis Lyotards zu sein, demzufolge die durch die Beweglichkeit des sozialen Zusammenhangs gegebene Möglichkeit der Veränderung von institutionellen Grenzen, Subjektpositionen etc. einerseits als ein Potenzial der Sprache zu verstehen und nicht auf

---

<sup>9</sup> Exemplarisch für die Wirkung der Sprachspiele führt Lyotard an, dass ein Kind schon vor seiner Geburt als Referent von einer Geschichte gesetzt ist, die von seiner Umwelt erzählt wird (zum Beispiel durch den Namen, der ihm gegeben wird). Zu dieser Geschichte wird das Kind sich später ein neues Verhältnis schaffen müssen. (vgl. Lyotard 2005, 56f.)

intentionale Entscheidungen der SprachpartnerInnen zurückzuführen sei. Dies soll andererseits nicht bedeuten, dass das Selbst den Sprachspielen vollständig ausgeliefert wäre: Selbst das benachteiligste Subjekt soll insofern nicht machtlos gegenüber den Sprachspielen sein, als es durch sie verschoben werden könne – das Selbst sei somit wenig, aber nicht isoliert, da es in einem noch nie derart beweglichen Gewebe situiert sei (vgl. ebd., 55). Das derart angedeutete Verhältnis von nicht-intentionaler Veränderung des Sozialen bzw. sprachlich konstituierter Subjekte und Nicht-Machtlosigkeit des Subjekts vertieft Lyotard im *Postmodernen Wissen* nicht; in der in meinem zweiten Kapitel erfolgenden Auseinandersetzung mit den subjekttheoretischen Implikationen seiner im *Widerstreit* elaborierten Sprachphilosophie wird diese Frage erneut aufgegriffen werden.

Vorläufig kann hier festgehalten werden, dass Lyotards Vorstellung von Gesellschaft als komplexes Geflecht von Sprachspielen jedenfalls einen Teil dessen darstellt, was Wolfgang Welsch als „positive[n] Begriff des Postmodernen“ (Welsch 1991, 33) bezeichnet, welcher sich „auf die Freigabe und Potenzierung der Sprachspiele in ihrer Heterogenität, Autonomie und Irreduzibilität“ (ebd.) bezieht.

Jedoch: dieser Erkenntnis verweigert sich die zeitgenössische (wissenschafts-)politische Praxis. Der (faktischen) Heterogenität der Sprachspiele zum Trotz versuchen Entscheidungsträger

„diese Wolken des Gesellschaftlichen mittels Input-Output-Matrizen im Gefolge einer Logik zu verwalten, die die Kommensurabilität der Elemente und die Determinierbarkeit des Ganzen impliziert. Unser Leben wird durch diese Entscheidungsträger der Vermehrung der Macht geweiht. Ihre Legitimation hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit wie wissenschaftlicher Wahrheit wäre die Optimierung der Leistungen des Systems, seine Effizienz. Die Anwendung dieses Kriteriums auf alle unsere Spiele geht nicht ohne Schrecken vor sich, weich oder hart: Wirkt mit, seid kommensurabel, oder verschwindet!“ (Lyotard 2005, 15)

Von welchem ‚System‘, welcher ‚Logik‘ und welcher Legitimationsform spricht Lyotard genau?

### 1.3 Die Durchsetzung technologischer Rationalität und der Legitimationskriterien *Performativität* und *Effizienz*

Im *Postmodernen Wissen* schreibt Lyotard von einer „ökonomische[n], ‚Wiederentwicklung‘ in der aktuellen Phase des Kapitalismus“ (Lyotard 2005, 52), die durch die Veränderung der Techniken und Technologien gefördert werde und die er zeitlich am Übergang der Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle Zeitalter seit Ende der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts ansetzt. Die Gesellschaft des postindustriellen Zeitalters wandelt sich von einer Industrie- zu einer Informationsgesellschaft (vgl. auch Reese-Schäfer 1995, 50); wodurch sie charakterisiert ist, kann – wie eingangs erwähnt – bei Lyotard nicht rekonstruiert werden, ohne dass die Veränderungen des Wissen miteinbezogen werden. Im folgenden Unterkapitel wird dementsprechend die Frage verfolgt, von welchen Veränderungen Wissen in den fortgeschritten industrialisierten Gesellschaften unter dem Einfluss neuer Technologien betroffen ist. Dabei soll eine Bemerkung Lyotards nicht aus den Augen verloren werden, derzufolge man „nicht wissen [kann], was mit dem Wissen geschieht, das heißt welchen Problemen seine Entwicklung und seine Verteilung heute begegnet, wenn man nichts von der *Gesellschaft* [d.h. von dem aktuellen Stand des postindustriellen Kapitalismus, Anm. NW] weiß, in der es seinen Platz einnimmt.“ (Lyotard 2005., 49f., Hervorh. NW)

Die in den 1950er-Jahren aufkommende Entwicklung der Informatik und der Informations- und Kommunikationstechnologien<sup>10</sup> hat erhebliche Auswirkungen auf Form, Funktion, Produktion und Übermittlung von Wissen. Lyotard geht davon aus, dass die neuen Technologien „Medien der Uniformierung“ (Welsch 1991, 219) sind, die der Erkenntnis die Logik der Programmierbarkeit und Übersetzbarkeit in die „Maschinensprache“ (Lyotard 2005, 23) aufzwingt. Wissen muss in Informationen bzw. Informationseinheiten übersetzt werden, andernfalls wird es vernachlässigt oder ist schlicht nicht mehr artikulierbar:

„Die Informatik filtert nach den ihr eigenen Kriterien und macht diese so zu den effektiven Wahrheitskriterien der Gesellschaft. Nuancen werden hinfällig, Wortspiele sinnlos, Dunkelheiten inexistent. Widersprechendes braucht nicht erst widerlegt zu werden, es hebt sich schon von selbst auf,

---

<sup>10</sup> Lyotard nennt exemplarisch: „[...] die Kybernetik, die modernen Algebren und die Informatik, die Computer und ihre Sprachen, [...] die Probleme der Speicherung und die Datenbanken, die Telematik und die Perfektionierung ‚intelligenter‘ Terminals, die Paradoxologie: All das sind beredte Zeugen, und die Liste ist nicht einmal erschöpfend.“ (Lyotard 2005, 20f.)

indem es eigentlich sagbar nicht mehr ist: Was nicht programmierbar ist, darüber muß man schweigen.“ (Welsch 1991, 219)

Der Übergriff der neuen Technologien auf das Wissen erfolgt, wie eingangs angedeutet, in einer Übergangsphase des Kapitalismus vom industriellen zum postindustriellen Zeitalter, in dem Wissen zum Verkauf und für die Konsumtion bestimmt ist und daher leicht dechiffrierbar sein muss. Wissen nimmt Warenform an, weil es im globalen Konkurrenzkampf der Nationalstaaten um die Macht zur wahrscheinlich wichtigsten Produktivkraft wird – und die ehemals umkämpften Bereiche Territorien, Rohstoffe, billige Arbeitskräfte ablöst. Damit ist die Möglichkeit der Ökonomisierung der Forschung ebenso wie ein neues Feld für industrielle, kommerzielle, militärische und politische Strategien eröffnet. Das auf Information reduzierte Wissen kann getauscht werden und zirkulieren wie Geld und montäre Güter, es kann „losgelöst von geistigen oder kulturellen Zusammenhängen weiter mit anderen, verschiedenen Informationen assoziiert werden.“ (Casale 2011, 324)

Die Auswirkungen der Durchsetzung technologischer Rationalität auf den wissenschaftlichen Diskurs analysiert Lyotard – in Hinblick auf die „Pragmatik der Forschung“ (Lyotard 2005, 123) aus heutiger Perspektive – mit prognostischer Schärfe: Seitdem die Wissenschaft zur Produktivkraft geworden ist,<sup>11</sup> werden die Regeln, die die Mittel der Beweisführung festlegen, von einem bestimmten Sprachspiel bestimmt: dem technischen.<sup>12</sup> Der kapitalistischen

---

<sup>11</sup> Dem Einspannen der Wissenschaft in Kapitalzirkulation und Mehrwertlogik ging Lyotard zufolge die Koppelung von Technik und Profit voraus, die erst im Kontext der ersten industriellen Revolution am Ende des 18. Jahrhunderts vorgenommen wurde und die der Technik den Imperativ der Leistungsoptimierung aufzwang. Die Technik wurde ihrerseits insofern in die Kapitalzirkulation eingespannt, als sie die Leistungen verbesserte und diese besseren Leistungen eine Steigerung des Mehrwerts beim Verkauf erlaubten. „Und man kann das System auf folgende Weise schließen: Ein Teil des Erlöses von diesem Verkauf wird durch den Forschungsfonds absorbiert, der dazu bestimmt ist, die Leistung noch zu verbessern. Genau in diesem Moment wird die Wissenschaft eine Produktivkraft, das heißt ein Moment in der Zirkulation des Kapitals.“ (Lyotard 2005, 132)

<sup>12</sup> Wissenschaft muss ihre Spielregeln legitimieren, über ihr eigenes Statut einen Legitimationsdiskurs führen, der von den Empfängern und Empfängerinnen akzeptiert werden muss. Sie schlägt dafür eine Axiomatik vor, die die Regeln vorgibt, welche die Wahrheit einer wissenschaftlichen Aussage gewährleisten sollen. Die Grundlagenkrise (im Speziellen Gödels Unvollständigkeitstheorem) hat nun gezeigt, dass die Metasprache, die die erforderlichen Kriterien für eine Axiomatik festlegen soll, letztlich nur die Alltagssprache sein kann, die zwar insofern universell ist, als sich alle anderen Sprachen in sie übersetzen lassen, die aber die Bildung von Paradoxa zulässt und daher inkonsistent ist und ihre Funktionsregeln nicht beweisen kann. Die Regeln, die die Mittel der Beweisführung festlegen, können somit nicht aus widerspruchsfreien Systemen, sondern nur aus einem Konsens von Experten und Expertinnen konstituiert werden und bestehen daher immer auch aus Präskriptionen, die nicht dem Sprachspiel der Wissenschaft angehören. Analog zur sozialen Pragmatik bedeutet das, dass die Akzeptierbarkeit von im wissenschaftlichen Spiel vorgenommenen Spielzügen (z.B. die Einführung neuer Aussagen) von einer zwischen den Mitspielern und Mitspielerinnen

Akkumulationslogik entsprechend müssen die Fähigkeiten zur Beweiserbringung ausgeweitet werden und hier greift Lyotard zufolge die Technik ein. Die neuen Technologien werden zur Leistungssteigerung des Systems eingesetzt; das heißt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse dann Geltung beanspruchen können, wenn durch sie Output gesteigert, Input vermindert, also Leistung optimiert – und das bedeutet: der Mehrwert erhöht wird. Wissen wird so allein durch das Sprachspiel der Technik legitimiert, dessen (Spiel-)Einsatz *Performativität* (höchste Wirksamkeit) bzw. *Effizienz* (Durchsetzung der angestrebten Wirkung) ist: Effizienz ist Wahrheit. „Der Staat und/oder das Unternehmen geben die Erzählung der idealistischen oder humanistischen Legitimierung auf, um den neuen Einsatz zu rechtfertigen: Im Diskurs der stillen Teilhaber von heute ist der einzig kreditwürdige Einsatz die Macht. Man kauft keine Techniker, Gelehrten und Apparate, um die Wahrheit zu erfahren, sondern um die Macht zu erweitern.“ (Lyotard 2005, 135)

Lyotard macht damit deutlich, dass das technische Sprachspiel die wahrheitstheoretische Funktion für Wissenschaft übernimmt und dadurch auch der Erweiterung von Macht dient. Dieser Ausbau von Macht wird zugleich dadurch gewährleistet, dass das Performativitätskriterium sich nicht nur des wissenschaftlich-denotativen Sprachspiels mit dem Kriterium der Wahrheit, sondern auch des präskriptiven ethisch-politischen Sprachspiels mit dem Kriterium der Gerechtigkeit bemächtigt. Das technische Sprachspiel übernimmt neben der wahrheitstheoretischen Funktion für Wissenschaft also auch eine ethische Funktion (Effizienz ist Gerechtigkeit). Alles wird dem Kriterium der Verbesserung des Systems hinsichtlich seiner Macht untergeordnet (vgl. ebd., 138).

„So nimmt die Legitimierung durch die Macht (*puissance*) Gestalt an. Diese ist nicht allein die gute Performativität, sondern auch die gute Verifizierung und das gute Urteil. Sie legitimiert die Wissenschaft und das Recht durch ihre Effizienz und diese durch jene. Sie legitimiert sich selbst, wie es ein Regelkreis (*système réglé*) zur Optimierung seiner Leistungen zu machen scheint.“ (Lyotard 2005, 138)

Damit wird das technische Legitimationskriterium Effizienz/Performativität zum allgemeinen Sinnkriterium erhoben und das Technologische universalisiert (vgl.

---

getroffenen Abmachung abhängig ist. (vgl. Lyotard 2005, 123-128) Diese Tatsachen werden im Zuge der Unterordnung der Wissenschaft unter die Technik im (postindustriellen) Kapitalismus vernachlässigt.

Welsch 1991, 219-221).<sup>13</sup> Die Unterordnung von Wahrheit und Gerechtigkeit unter das Dogma der Effizienz verleiht – so scheint es – dem kapitalistischen System jene Macht, die diese Unterordnung unhinterfragbar werden lässt.

„Die postmoderne Philosophie [Lyotards, NW] ist gegenüber Sprachuniformierung [jedoch, NW] äußerst sensibel. In bezug auf die technologische Entwicklung hakt sie daher an diesem Punkt der Etablierung eines neuen Universalidioms ein und kehrt ihr sprachkritisches Instrumentarium gegen diese aktuelle Hegemonie einer Diskursart über alle anderen. [...] Gegen das neue Universalidiom – das technologisch formiert ist und ökonomisch gefordert wird – gilt es Widerstand zu leisten: gegen die Eliminierung von Erwartung, Ereignis, Wunder, gegen die Aufhebung des Inkommensurablen“ (Welsch 1991, 220f.).

#### **1.4 Plädoyer für *Paralogie* als alternatives Legitimationskriterium**

Lyotards Kritik am dominanten technologischen Sprachspiel und dessen „positivistische[r] ‚Philosophie‘ der Effizienz“ (Lyotard 2005, 157) setzt an bei dessen eigener Prämisse, der des *Determinismus*. „Da diese [die Legitimation durch die Performativität, Anm. NW] sich durch ein Verhältnis Input/Output definiert, muß man annehmen, daß das System, in das man den Input einbringt, in einem stabilen Zustand ist; es gehorcht einer regelmäßigen ‚Bahn‘, wovon sich die stetige und ableitbare Funktion erstellen läßt, die den Output entsprechend zu antizipieren erlauben wird.“ (ebd., 157) Die metamathematische Forschung, die zum Gödelschen Theorem führte, zeigt jedoch, dass der Begriff des stabilen Systems zu korrigieren ist. So hat beispielsweise René Thom entdeckt, dass Diskontinuitäten in determinierten Phänomenen formal auftreten und unerwartete Formen hervorbringen können und dass experimentelle Variablen Kausalzusammenhänge unmöglich machen, weil sie unvereinbar sind und in Konflikt miteinander stehen (vgl. ebd., 160-172). Lyotard gelangt über diese auf Eigentümlichkeiten und Inkommensurabilitäten konzentrierten Forschungen zu der Erkenntnis, „daß die Überlegenheit der stetigen, ableitbaren Funktion als Paradigma der Erkenntnis und Prognose im Verschwinden begriffen ist“ (ebd.,

---

<sup>13</sup> Wird das Performativitätskriterium z.B. auf die universitäre (Aus-)Bildung – die Vermittlung von Wissen – angewendet, besteht die Anforderung an diese darin, einen optimalen Beitrag zur besten Performativität des sozialen Systems zu leisten (und nicht etwa darin, eine Elite zu bilden, die fähig ist ‚die Nation‘ in ihre Emanzipation zu führen) durch die Vermittlung von funktionellen Kompetenzen (und nicht etwa von ‚Idealen‘). (vgl. Lyotard 2005, 140-142)

172) und es vielmehr nur Inseln des Determinismus innerhalb eines katastrophischen Antagonismus gibt, der im eigentlichen Sinn die Regel ist (vgl. ebd.).

In Zurückweisung der Etablierung des Kriteriums der Effizienzsteigerung und ihren Implikationen für Wissen(schaft), Forschung und Lehre argumentiert Lyotard, dass der Fortschritt in der Wissenschaft bzw. deren Expansion *de facto* nicht durch die Orientierung an höchster Wirksamkeit, sondern im Gegenteil durch die Suche nach Paradoxa, nach dem Unbegreiflichen und bisher Unbekannten erzielt werde. Postmoderne Wissenschaft müsse die Hervorbringung von Neuem, von neuen Ideen ermöglichen und legt daher ein anderes „Legitimationsmodell nahe, das keineswegs das der besten Performanz ist, sondern der als Paralogie verstandenen Differenz.“ (ebd., 173)<sup>14</sup>

Geht es also um die Frage, unter welchen Bedingungen postmoderne Wissenschaft heute Geltung beanspruchen – als gültig ausgewiesen und gerechtfertigt werden – kann, so ist Effizienz als Antwort aus den eben skizzierten Gründen für Lyotard zu verwerfen. Der Rekurs auf die großen Erzählungen ist aus den genannten Gründen ebenso auszuschließen wie das Prinzip des Konsens, das als Gültigkeitskriterium gleichermaßen ungenügend erscheint.

Lyotard hält eine Legitimierung (allein) durch Paralogie und Dissens für möglich, weil sie der tatsächlichen zeitgenössischen Pragmatik von Wissenschaft ebenso wie der Evolution der sozialen Interaktionen entspricht.<sup>15</sup> Die Analyse der wissenschaftlichen Pragmatik hat gezeigt: Es gibt heterogene Sprachspiele und „keinen Grund anzunehmen, man könne Metapräskriptionen bestimmen, die all diesen Sprachspielen gemein wären“ (Lyotard 2005, 188). Sowohl für die

---

<sup>14</sup> Einem Verweis Walter Reese-Schäfers zufolge ist Lyotards Begriff der Paralogie mit dem des „Paralogismus“ (=Fehlschluß) verwandt, erfährt aber eine entscheidende Spezifikation: „Lyotards Appell ist nicht: Begeht Fehlschlüsse, sondern: Konzentriert euch auf die Paralogien, weil die an den Übergängen zwischen den verschiedenen Sprachspielen oder, wie er später sagen wird, Diskursgenres auftreten.“ Es sei also durchaus geboten, an die sehr weite Bedeutung von „para“ zu denken: „bei, neben, entlang, über ... hinaus, gegen, abweichend“ (Reese-Schäfer 1995, S.32). Hans-Christoph Koller interpretiert Paralogie als „den bewussten Verstoß gegen die bisher etablierten Regeln wissenschaftlicher Sprachspiele mit dem Ziel, neue Spielzüge zu (er)finden und neue Regeln vorzuschlagen“ (Koller 1999, 27) – die ein neues Forschungsfeld abgrenzen können (vgl. Lyotard 2005, 177) – und Richard Kubac ergänzt, dass das durch Paralogie zu realisierende *Neue* „eine stabile Ordnungen und etablierte Regeln aufbrechende Instanz (meint): das bisher schlechthin Ungedachte, Different.“ (Kubac 2007, 41, Fußnote 48)

<sup>15</sup> Lyotard verweist im Zusammenhang mit der von ihm konstatierten Entwicklung der sozialen Interaktionen auf den „zeitweiligen Vertrag“ (Lyotard 2005, 191), der permanente Institutionen in beruflichen, kulturellen, familiären, sexuellen etc. Bereichen sowie in politischen Angelegenheiten ablöse. (vgl. ebd.)

gesellschaftliche als auch für die wissenschaftliche Pragmatik gilt, dass es jeweils nur einen lokalen Konsens über Regeln gibt, der vorschreibt, welcher Art die Züge der Sprachspiele sein müssen, um annehmbar zu sein. Gibt es einen Konsens über eine solche Metapräskription, so muss er als raum-zeitlich begrenzt und d.h. als veränderbar verstanden werden; er ist nur ein Zustand der Diskussionen und nicht ihr Ziel.<sup>16</sup> „Die differenzierende Aktivität oder die der Erfindungskraft oder der Paralogie haben in der aktuellen wissenschaftlichen Pragmatik die Funktion, diese Metapräskriptiven (die ‚Voraussetzungen‘) hervortreten zu lassen und zu fordern, daß die Partner andere akzeptieren. Die einzige Legitimierung, die eine solche Forderung letztlich annehmbar macht, ist, daß dies Ideen, das heißt neue Aussagen, hervorbringen wird.“ (Lyotard 2005, 187) Am Ende des *Postmodernen Wissens* betont Lyotard, dass sich vor allem auch *Gesellschaft* am Prinzip des Dissens zu orientieren habe, um zu „einer Idee und einer Praxis der Gerechtigkeit“ (ebd., 190) zu gelangen.<sup>17</sup>

Anstelle der vorherrschenden Unterordnung von Wahrheit und Gerechtigkeit unter Technik – und damit unter Macht – schlägt er also Paralogie als wahrheitstheoretisches und ethisch-politisches Prinzip vor. Der Technik als Universalidiom stellt er dieses Prinzip als anti-universalistisches Idiom entgegen. In radikaler Abgrenzung zur exkludierenden Uniformierung und Homogenisierung des technischen Sprachspiels plädiert er für den Dissens, d.h. für die Empfänglichkeit und das Geltendmachen des Heterogenen, Andersartigen, Inkommensurablen. An die Stelle von Performativität und Effizienz als Legitimationskriterien rückt mit der Paralogie das Neue, bisher Ungedachte. Durch das für die Rechtfertigung von Wissen und Gerechtigkeit in gleichem Maße als tauglich angenommene Paralogieprinzip wird schließlich die Möglichkeit einer *Politik* angezeigt, „in der der Wunsch nach Gerechtigkeit und

---

<sup>16</sup> Der Konsens – Lyotard wendet sich damit gegen Habermas‘ Diskursethik – gelte nur für bestimmte Sprachspiele als Prinzip, nicht aber für alle. (vgl. Lyotard 2005, 188ff.)

<sup>17</sup> Diese Überlegungen führen Lyotard schließlich zu seiner scharfen Kritik an der Systemtheorie Niklas Luhmanns. Die Vorstellung von Gesellschaft als stabiles System, das eine Berechnung des Outputs abhängig vom Input ermögliche, sei totalitär; sie verhindere die Entwicklung der Erfindungskraft von Wissensformen, indem das System als nach seiner „performativsten Einheit“ (Lyotard 2005, 182) strebend gefasst wird. Die Wirkungen eines so verstandenen Systems sind terroristisch: EinE MitspielerIn schweigt oder stimmt zu, weil ihr/ihm die Eliminierung aus dem Sprachspiel angedroht bzw. weil sie/er tatsächlich eliminiert wird, nicht aber, weil sie/er widerlegt wurde. Funktioniert eine Institution wie die Universität in dieser Weise „verhält sie sich wie ein gewöhnlicher Machtapparat, dessen Verhalten homöostatisch geregelt ist.“ (ebd., 184) Vor allem unterstellt Lyotard der Systemtheorie, keinerlei wissenschaftliche Grundlage zu haben: Die Gesellschaft könne nicht gemäß dem Paradigma des Systems beschrieben werden, weil die wissenschaftliche Pragmatik sich gerade als Anti-Modell des stabilen Systems erweise (ebd., 178-185).

der nach Unbekanntem geichermaßen respektiert sein werden.“ (Lyotard 2005, 193)

Lyotards Hauptwerk *Der Widerstreit*, dem ich mich nun zuwenden möchte, kann als sprachphilosophische Ausarbeitung und Fundierung einer solchen *Politik* verstanden werden.

## **2      Ausführung – *Der Widerstreit***

Der Rekurs auf das 1983 publizierte Buch *Le Différend* (*Der Widerstreit*, in deutscher Sprache erstmals 1987 erschienen, hier: 1989), Lyotards ‚philosophisches Hauptwerk‘, erlaubt sowohl eine Präzisierung der im *Postmodernen Wissen* bereits konturierten zeitdiagnostischen und gesellschaftskritischen Analysen Lyotards, als auch der am Ende des Berichts eröffneten Möglichkeit einer *Politik* qua Paralogieprinzip andererseits.

Gleich in einer Art Einleitung zum *Widerstreit*, die Lyotard mit „Merkzettel zur Lektüre“ (Lyotard 1989, 9)<sup>18</sup> überschreibt, deutet er an, dass er sich mit seinem Buch, dessen Modus ausdrücklich philosophisch und reflexiv ist, in Opposition zu zwei „Gegnern“ (ebd., 11) stellt: zum akademischen Diskurs in Form der „Meisterdenkerschaft“ (ebd.) zum einen und zum ökonomischen Diskurs zum anderen. Die philosophische Reflexion sieht Lyotard von einer Zurückdrängung durch die ökonomische Diskursart betroffen, deren Zweckbestimmung darin besteht, Zeit zu gewinnen. Diese Beobachtung veranlasst ihn zur Mutmaßung, dass der *Widerstreit* (gemeinsam mit anderen Büchern) zu einer Auslaufserie gehört: „zu umfangreich, zu lang, zu schwierig ist dies alles“ (ebd., 15); die Reflexion wird zurückgewiesen, weil „sie Zeit verschlingt, ‚zu nichts taugt‘, jedenfalls nicht zum Zeitgewinn.“ (ebd., 16) Damit nimmt Lyotard eine im *Postmodernen Wissen* bereits ausführlich beschriebene Beobachtung in den *Widerstreit* auf: Die dort in erster Linie hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf (wissenschaftliches) Wissen vorgenommene Analyse der ökonomisch geforderten Universalisierung technologischer Rationalität unter dem Stichwort „Kommerzialisierung des Wissens“ (Lyotard 2005, 27; vgl. 1.3 in vorliegender Arbeit) kann durch die im *Widerstreit* eigens und neu entwickelte

---

<sup>18</sup> Im ‚Merkzettel‘ schickt Lyotard voraus – und deutet damit bereits seine Einschätzung „unserer Zeit“ (Lyotard 1989, 14) an – dieser erlaube „dem Leser [...] nach Lust und Laune ‚über das Buch zu reden‘ ohne es gelesen zu haben.“ (ebd.)

sprachphilosophische Entfaltung auch hinsichtlich ihrer inneren Logik und ihrer Konsequenzen für andere Diskursarten und gesellschaftliche Bereiche begrifflich schärfer gefasst, analysiert und problematisiert werden.

## **2.1 Zeitdiagnose und Kapitalismuskritik: Zur Hegemonie der ökonomischen Diskursart**

Am Ende des abschnittsweise aphorismenhaften Werks *Der Widerstreit* konstatiert Lyotard (erneut), dass in den kapitalistischen Gesellschaften die ökonomische Diskursart Vorherrschaft hat, welche den Regeln des Tausches gehorcht und ihren Zweck im Zeitgewinn findet. (vgl. Lyotard 1989, 287f.)<sup>19</sup> Der ökonomische Diskurs dehnt sich auf jene Bereiche aus, die nicht der Tauschregel unterliegen. Wie bereits in der Moderne wird etwa die *Arbeit*, als Gruppierung von Diskursarten, – zu der Lyotard Sätze der Einbildungskraft (Annahme eines Senders/einer Senderin, die/der einen Gegenstand fordert) ebenso zählt wie Sätze der technischen Verwirklichung (Umformung eines ausgewählten Gegenstandes nach dem geforderten Muster) – allein der Tauschregel des ökonomischen Diskurses unterworfen: Sie wird wie verlorene Zeit betrachtet, die später im Tausch der Produkte wettgemacht werden muss. (vgl. ebd., 287f.) Daher versteht Lyotard Geld als „Äquivalent der Zeit“ (ebd., 289), jedes monetäre Zeichen als „abstrakte, angehäuften Zeit“ (ebd.) und eine (Rück-)Zahlung als Abgeltung jener Zeit, die der Senderin/dem Sender  $x$  bei der Produktion von  $a$  verloren gegangen ist.

Die Unterordnung der Arbeit unter den Tausch führt auch dazu, dass diese (nun: Lohn-)Arbeit als ein Vertrag zwischen einer Verkäuferin/einem Verkäufer und einer Käuferin/einem Käufer einer Dienstleistung, der Arbeit, dargestellt wird, was den Widerstreit zwischen Arbeit und Zeitgewinn hinsichtlich ‚realer‘ Zeit überdeckt. Die Zweckbestimmung des ökonomischen Diskurses legt den Tausch auf einen Tausch von möglichst viel abstrakter in möglichst kurzer realer Zeit fest. Bei dem im Arbeitsvertrag festgelegten Tauschobjekt ‚Dienstleistung‘ geht es

---

<sup>19</sup> Die Regel des Tauschakts in der ökonomischen Diskursart: Die Abgeltung eines Tauschobjekts muss die vorgängige Abtretung dieses Objekts annullieren. Der ökonomische Satz der Abtretung ( $x$  [SenderIn] tritt  $y$  [EmpfängerIn] den Referenten  $a$  ab) setzt somit den Satz der Abgeltung oder Entschädigung voraus (und erwartet ihn nicht etwa nur). (vgl. Lyotard 1989, 285) „Der Tausch setzt voraus, daß die Abtretung im voraus durch eine Gegen-Abtretung wettgemacht wird, die Auflage des Buches durch ihren Verkauf. Je schneller, desto besser.“ (ebd., 16) Dadurch liegt die Zeit in der Bildung des ökonomischen Satzes beschlossen: Sie verlangt dessen Unterordnung unter ein späteres, ihn annullierendes Satz-Vorkommnis. (vgl. ebd., 286f.)

nun aber nicht nur um den Tausch von abstrakter Zeit, sondern auch von realer Zeit (die Zeit der Anwesenheit der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers am Arbeitsplatz) (vgl. ebd., 291f.). „Selbst wenn man annimmt, daß der Lohnempfänger mehr abstrakte Zeit verdient, als er an realer Zeit ausgibt, um jene zu verdienen (ist das möglich?), mutet es unwahrscheinlich an, daß er genug (reale) Zeit besitzt, um die angehäuften Zeit auszugeben.“ (ebd., 292) Damit ist ein Missverhältnis zwischen Arbeit und Lohn angesprochen, das Voraussetzung wäre für einen ‚selbstbestimmten‘ Umgang mit realer Zeit. „Die Gefühle (von Traurigkeit, Zorn, Haß, Entfremdung, Frustration, Demütigung), die die genannten Arbeitsbedingungen begleiten, werden von diesem Widerstreit erzeugt und zeigen ihn an.“ (ebd. 291)

Die im *Postmodernen Wissen* bereits diskutierte Frage der Veränderung des Wissens durch neue Technologien spitzt Lyotard im *Widerstreit* unter der Perspektive der Monopolisierung der ökonomischen Diskursart weiter zu: In der Postmoderne finden (nicht nur die Arbeit, sondern) alle zum ökonomischen Diskurs in einem heterogenen Verhältnis stehenden Diskursarten unter der Ägide des ersteren ein universales Idiom und ein universales Kriterium, den Erfolg.<sup>20</sup> Dies ermöglicht die Umwandlung sogar von Sätzen in tauschbare Waren, indem die Kommunikationstheorie das ‚bit‘ an Information als berechenbare Einheit für diese definiert (vgl. Lyotard 1989, 292).

Die ökonomische Diskursart stellt Lyotard als die Diskursart des „Kapitals“ (ebd., z.B. 288, 292, 293) dar. Der „Gerichtshof des Kapitalismus“ (ebd., 293), der einen Weltmarkt zu schaffen versucht, unterdrückt die tatsächliche Heterogenität zwischen Diskursarten und bedarf daher des „politisch-deliberative[n] Dispositiv[s]“<sup>21</sup> [nicht], das die Heterogenität der Diskursarten

---

<sup>20</sup> Das im *Postmodernen Wissen* angenommene Kriterium zur Legitimation von Wissen, die Performativität bzw. Effizienz, scheint mit dem im *Widerstreit* angeführten Kriterium des ökonomischen Diskurses – dem Erfolg – weitgehend ident zu sein, erhält durch die sprachtheoretische Analyse der Regeln des Tausches, dem diese Diskursart gehorcht, aber eine Spezifikation durch die dem Tausch immanente Zeitdimension. Lyotard spricht daher sowohl in der Einleitung als auch in den letzten Abschnitten des Buches zumeist vom *Zeitgewinn* als ökonomischem (nunmehr: universalem) Erfolgskriterium.

<sup>21</sup> Das von Lyotard in französischer Sprache verwendete *délibération* wird in der deutschen Fassung mit *Beratschlagung* übersetzt (vgl. Lyotard 1989, 294). Als deliberative, beratende Politik versteht Lyotard die Politik der modernen Demokratien. (vgl. ebd., 245) Während er das Narrative, die Erzählung, als eine Diskursart beschreibt, „in der sich die Heterogenität der Regelsysteme und selbst der Diskursarten am wirkungsvollsten vergessen machen kann“ (ebd., 251), stellt das Deliberative eine lose Anordnung von Diskursarten dar, was als Bedingung ausreicht, „um das Vorkommen und den Widerstreit darin sprießen zu lassen.“ (ebd., 250) Das macht die beratende Politik zwar zerbrechlicher, aber auch bejahenswert (vgl. Welsch 1991, 240).

zulässt. [...] Er duldet sie nur in dem Maße, wie das soziale Band (noch) nicht einzig und allein mit dem ökonomischen Satz (Abtretung und Gegen-Abtretung) verschmolzen ist. Sollte dies eines Tages der Fall sein, wird die politische Institution überflüssig sein, wie bereits die Erzählungen und ihre nationalen Traditionen.“ (ebd., 293f.) Die Unterordnung aller einzelnen Zwecke verschiedenster Diskursarten unter die Universalität beanspruchende Zweckmäßigkeit des Kapitals fügt diesen einzelnen Zwecken, Sätzen, Satz-Verkettungen Unrecht zu. Dieses Unrecht drückt sich im Schweigen, im Leid aus und zeigt einen Widerstreit an (vgl. ebd., 282). An derjenigen Stelle im *Widerstreit*, die gegen Ende des Buches der scharfen Kritik an der Hegemonie der ökonomischen Diskursart des Kapitals vorangestellt ist, bezeichnet Lyotard die Verpflichtung, dass „das schweigsame Gefühl, das einen Widerstreit anzeigt, gehört werden (muss)“ (ebd., 282) als Weiterentwicklung des Marxismus. Die „Verantwortung dem Denken gegenüber“ (ebd.) verlangt die Empfindung und Bezeugung des Widerstreits. „Auf diese Weise ist der Marxismus nicht zuende gekommen, als Gefühl des Widerstreits.“ (ebd.)

Lyotard endet in seinem ‚philosophischen Buch‘ mit einer Perspektive, die er auch in dem zur Zeit der Entstehung des *Widerstreits* erschienenen kurzen Text *Rasche Bemerkungen zur Frage der Postmoderne* (Lyotard 2007) als eine Art Vorschlag für „unsere Aufgabe als Denker“ (ebd., 80) angedeutet hat: Entgegen der alles sich unterordnenden Vorherrschaft des Kapitalismus (vgl. ebd., 75), der nicht nur Wissen, sondern auch Sprache in eine produktive Ware verwandelt, weisen Arbeiten der wissenschaftlichen, künstlerischen und literarischen Avantgarden seit einem Jahrhundert in die Richtung, dass Sprache kein „Kommunikationsinstrument“, sondern ein höchst komplexer Archipel“ (ebd., 80) sei, der aus Inseln von Sätzen bestehe, die ungleichartigen Ordnungen angehören, welche nicht wechselseitig ineinander übersetzbar sind. Die Unmöglichkeit, einen Satz aus einer Ordnung (beispielsweise einen deskriptiven) in einen Satz einer anderen Ordnung zu übersetzen (zum Beispiel in einen präskriptiven Satz) nennt Lyotard die „Inkommensurabilität“ (Lyotard 2005, z.B. 172; ders. 2007, 80) zwischen Satzordnungen, die die Avantgarden untersuchten und die es weiter zu entdecken gelte. (vgl. Lyotard 2007, 80) Die Vorstellung von Sprache als Information sei flach; das Performativitätskriterium angesichts der Möglichkeiten der Sprache beschränkend, daher sei „eine unaufhebbare Undurchsichtigkeit inmitten der Sprache selbst zu offenbaren“ (ebd.) und der

Akzent auf die Inkommensurabilitäten zu legen. Kapitalismuskritik wird zu einer Suche nach Unübersetzbarkeiten in der Sprache. Im *Widerstreit* mündet diese Perspektive in folgenden Passus:

„Das einzige unüberwindliche Hindernis, auf das die Hegemonie des ökonomischen Diskurses stößt, liegt in der Heterogenität der Satz-Regelsysteme und Diskursarten, liegt darin, daß es nicht ‚die Sprache‘ und ‚das Sein‘ gibt, sondern Vorkommnisse. Das Hindernis besteht nicht im ‚Willen‘ der Menschen im einen oder anderen Sinne, sondern im Widerstreit.“ (Lyotard 1989, 299)

Das nun folgende Kapitel soll einer Vertiefung und Präzisierung der Sprachtheorie Lyotards dienen, welche der hier angedeuteten Spezifität seiner Kapitalismus- und Totalitätskritik zugrundeliegt.

## **2.2 Sätze, Satz-Regelsysteme, Diskursarten**

Dass der sprachphilosophische Ansatz Lyotards gesellschaftlich brisant ist, ist bereits im *Postmodernen Wissen* angeklungen, als er die These formulierte, dass der soziale Zusammenhang aus sprachlichen Spielzügen besteht und Sprechen Kämpfen im Sinne des Spielens ist (vgl. Lyotard 2005, 40f. u. Kapitel 1.2 der Diplomarbeit). Im *Widerstreit* entwickelt er ein über den an Wittgensteins Sprachspieltheorie orientierten Ansatz hinausgehendes sprachphilosophisches Begriffskorpus, um die postmoderne Pluralität und Heterogenität von Lebens-, Handlungs- und Denkformen beschreiben und in ihrer unhintergehbaren Konfliktivität analysieren zu können (vgl. Welsch 1991, 230f.).

Als „[d]as einzige, was unzweifelhaft ist“ (Lyotard 1989, 9; Hervorh. NW) konstatiert Lyotard die Notwendigkeit, dass es einen *Satz* gibt und dass er weiterverkettet werden muss. *Wie* verkettet wird, ist nicht notwendig, anders formuliert: die Art und Weise der Verkettung von Sätzen ist kontingent (vgl. ebd., 58). Dass Lyotard durch das Festlegen auf die Notwendigkeit und Unbezweifelbarkeit des *Und ein Satz* dem „transzendentalen Schein“ (Lyotard 1989, 226) eines Anthropozentrismus den Rücken kehrt, wird im Unterkapitel 2.4 noch zur Sprache kommen. Wesentlich für die weiterführenden Überlegungen ist hier zunächst Lyotards Umkehrung der Vorstellung, dass Wirklichkeit den Sätzen vorausgeht (wie z.B. Wittgenstein es im *Tractatus* annahm). Vielmehr sei einzig das Geschehen eines Satzes, ein Satz-Ereignis oder -Vorkommis der Fall: „Daß sich der Satz der Prüfung des universalen Zweifels

entzieht, rührt weder von seiner Wirklichkeit noch von seiner Wahrheit her, sondern beruht darauf, daß er nur das ist, was geschieht, *what is occurring*, ‚das Fallende‘ [im Original deutsch].“ (ebd., 119f) *Geschieht es?* wird zu jener Art Formel, in der die Frage zum Ausdruck kommt, von welcher Bedeutung, welchem Referenten, das *es* besetzt werden wird, anders: wie das Satz-Vorkommnis weiterverkettet werden wird (vgl. ebd., 140f., 151).<sup>22</sup>

Ein Satz der geschieht, führt immer eine Darstellung mit, indem er vier Instanzen – die Bedeutung, den Referenten, die Senderin/den Sender, die Empfängerin/den Empfänger – auf verschiedenste Arten relationiert, miteinander in Beziehung setzt. Durch diese Situierungen der (markierten oder nicht markierten) Instanzen wird ein „Satz-Universum“ (Lyotard 1989, 34) gebildet. „Es gibt ebenso viele Universen wie Sätze. Und ebenso viele Situationen von Instanzen wie Universen.“ (ebd., 135) Je nach Satz-Regelsystem werden diese vier Instanzen unterschiedlich relationiert, weshalb Sätze unterschiedlicher Regelsysteme nicht ineinander übersetzt werden können (vgl. ebd., 10).<sup>23</sup>

Lyotard unterscheidet zwischen Satz-Regelsystemen und Diskursarten. *Satz-Regelsysteme* sind beispielsweise Argumentieren, Erkennen, Beschreiben, Erzählen, Fragen, Zeigen, Befehlen usw. wobei jeder Satz nach einem solchen je spezifischen Satz-Regelsystem gebildet wird. *Diskursarten* sind insofern komplexer als Satz-Regelsysteme, als sie Sätze verschiedener, heterogener Satz-Regelsysteme hinsichtlich eines jeweils festgelegten Ziels bzw. einer Zweckbestimmung miteinander verketteten. Sie liefern Regeln zur Verkettung ungleichartiger Sätze, durch die ein Ziel erreicht werden kann, zum Beispiel Wissen, Lehren, Rechthaben, Verführen usw. (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Feststellung, dass es *die eine* Sprache nicht gibt,<sup>24</sup> nimmt Lyotard eine grundlegende Heterogenität und Inkommensurabilität der verschiedenen Diskursarten und der sie auszeichnenden Eigenregeln an. Seine

---

<sup>22</sup> Der Problemzusammenhang des *Geschieht es?* wird im Kontext der Frage nach Lyotards Verständnis von *Politik* und Gerechtigkeit noch einmal genauer illustriert werden (siehe Kap. 2.3 der Diplomarbeit).

<sup>23</sup> Richard Kubac weist auf zwei Konsequenzen dieser Sprachauffassung hin: Dass eine unbegrenzte Vielzahl an zueinander heterogenen Sätzen möglich sei zum einen, und dass die Möglichkeit der Negation *aller* Satzinstanzen durch das Schweigen die Notwendigkeit der Weiterverkettung von Sätzen impliziere zum anderen (vgl. Kubac 2007, 54).

<sup>24</sup> „Die Sprache‘ wäre eine Einheit, es gäbe nur ein einziges Interesse, die Stärke einer Diskursart würde sich daran bemessen, ob ihr Spieleinsatz dem Interesse der Sprache mehr oder weniger nahekommt. Doch die Diskursarten sind inkommensurabel, jede besitzt ihr eigenes ‚Interesse‘, die ‚Stärke‘ eines Satzes bemißt sich nach Diskursregeln, derselbe Satz ist stark oder schwach je nach Spieleinsatz. [...] Die Sprache besitzt nicht eine einzige Zweckmäßigkeit, oder – sollte sie eine besitzen – so ist sie nicht bekannt.“ (Lyotard 1989, 263f.)

darauf aufbauenden Überlegungen sind um die Frage nach der Möglichkeit von Fortsetzung zentriert: „Ein Satz ‚geschieht‘. Wie lässt er sich weiter verketteten?“ (ebd.) Zum einen kann ein aufgetretener Satz innerhalb derselben Diskursart mit Sätzen verschiedener Satz-Regelsysteme weiterverkettet werden. Im anderen und schwerwiegenderen Fall erfolgt die Fortsetzung gemäß verschiedener Diskursarten (vgl. Welsch 1991, 231): „*Ich kann bei dir vorbeikommen* [...] lässt viele verschiedene Verkettungen zu, von denen zumindest einige, wenn nicht alle, unterschiedlichen Diskursarten angehören. Die Vielfalt von Spieleinsätzen, die mit der Vielfalt der Diskursarten einhergeht, bewirkt, daß jede Verkettung zu einer Art ‚Sieg‘ der einen über die anderen wird. Letztere bleiben ungenutzte, vergessene, verdrängte Möglichkeiten.“ (Lyotard 1989, 227) Die Möglichkeit, einen Satz, der geschieht, nicht weiterzuverketteten, ist ausgeschlossen (da auch das Schweigen ein Satz ist); da aber immer nur *eine* der Verkettungsmöglichkeiten gesetzt werden kann (der durch die Setzung zum oben erwähnten ‚Sieg‘ verholfen wird), entsteht zwischen den auf Realisierung drängenden Möglichkeiten ein Konflikt in Gestalt eines Widerstreits (vgl. ebd., 58f., 227f.). Die Verdrängung nicht aktualisierter Möglichkeiten ist angesichts der Notwendigkeit von Fortsetzung unvermeidbar – und genau darin besteht die grundlegende und unhintergehbare Ungerechtigkeit des Sprechens (vgl. Welsch 1991, 230ff.). Ein weiteres Charakteristikum der heterogenen Verfasstheit von Diskursarten ist die Absenz einer allgemeinen Urteilsregel, von der aus ein aufgetretener und ausgetragener Konflikt vom Typ des Widerstreit gelöst werden könnte.<sup>25</sup> Im Folgenden sollen Spezifika der unvermeidbaren sprachlichen Konfliktivität und – vor allem – Implikationen und Konsequenzen der Metaregel-Absenz genauer beleuchtet werden.

Der Analyse und Diktion Wolfgang Welschs folgend, der die Frage nach Charakteristika von und Umgang mit Konflikten präzisiert, kann zwischen „intragenerischen“ (Welsch 1991, 233) und „intergenerischen“ (ebd.) Konflikten unterschieden werden: Kommt es im Streitfall zu einer ausdrücklichen Thematisierung des Streits, so ist ein *intragenerischer* Konflikt insofern entscheidbar, als er am Übergang zwischen verschiedenen Satz-Regelsystemen

---

<sup>25</sup> Dass es „keinen Grund anzunehmen [gebe, NW], man könne Metapräskriptionen bestimmen, die all diesen Sprachspielen gemein wären“ (Lyotard 2005, 188) hat Lyotard im *Postmodernen Wissen* vor allem aus der Analyse der zeitgenössischen wissenschaftlichen Pragmatik gefolgert und auf gesellschaftliche Zusammenhänge übertragen, während die Unmöglichkeit von Meta-Regeln im *Widerstreit* eher anhand der strukturellen Beschaffenheit der Sprache selbst begründet wird (vgl. auch Welsch 1991, 232f.).

*innerhalb einer Diskursart* stattfindet und daher eine Meta-Regel (in Form der Zweckbestimmung der gemeinsamen Diskursart) existiert. Der aus der Verletzung des gemeinsamen Zweckes (Rechts) entstandene *Schaden* kann behoben werden: Es handelt sich um einen „Rechtsstreit [*litige*]“ (Lyotard 1989, 9; vgl. Welsch 1991, 233). Der bei Lyotard philosophisch bedeutsamere *intergenerische* Widerstreit (*différend*) hingegen ist unlösbar, da eben nicht eine gemeinsame, sondern heterogene Zweckbestimmungen (Rechtsansprüche) miteinander konfrontiert sind. Wird der Versuch unternommen, einen Widerstreit dieser Art doch aufzulösen, würde nur eine und zwar diejenige Zweckbestimmung Recht bekommen, in deren Idiom sich die „Beilegung“ des Konflikts [...] vollzieht, während das Unrecht, das die andere erleidet, in diesem Idiom nicht figuriert.“ (Lyotard 1989, 27)<sup>26</sup>

In diesem zweiten Fall wird der Widerstreit zwischen heterogenen Ansprüchen nach juridischem Prinzip in einen Rechtsstreit verwandelt, d.h. fälschlicherweise wie ein intragenerischer Konflikt behandelt, also eine Diskursart in Form einer übergeordneten Urteilsinstanz herangezogen, um ihn zu schlichten. Die unterlegene Konfliktpartei wird durch die juristische Behandlung des Widerstreits zum Opfer, wobei „Opfer sein bedeutet, nicht nachweisen zu können, daß man ein Unrecht erlitten hat“ (ebd., 25), weil der Widerstreit keinen Ausdruck mehr findet. Das bedeutet, dass das Opfer im Unterschied zur Klägerin/zum Kläger auf keine Beweismittel zurückgreifen kann, weil diese ihr/ihm durch die Verpflichtung auf die Regeln der anderen Diskursart genommen wurden. „In dieser Beweis-Unmöglichkeit zeigt sich der Widerstreit an. Der Kläger wird angehört, das Opfer aber – und vielleicht sind sie identisch – wird zum Schweigen gebracht.“ (ebd., 28) In diesem Zustand der Sprache verlangt ein „Etwas“ (ebd., 33), wie Lyotard es nennt, danach, gesagt bzw. gesetzt zu werden, und das Unrecht besteht darin, dass dies (noch) nicht geschieht und es sich nur im Schweigen, einem negativen Satz, auszudrücken vermag. Woran lässt sich erkennen, dass dieser Zustand vorliegt, wenn er nicht ausgedrückt werden kann? Lyotard zufolge ist das Anzeichen für diesen Zustand das, was man normalerweise „Gefühl“ (ebd.) nennt: „Man findet keine Worte“ usw.“ (ebd.)<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Im Falle eines intergenerischen Widerstreits mache, so resümiert Welsch treffend, eine juristische Prozedur die Sache allenfalls schlimmer, da die notwendige „Unrechtsentscheidung nun mit ausdrücklichem Rechtsbewußtsein getroffen und dadurch ihrer Fragwürdigkeit enthoben“ (Welsch 1991, 233) werde.

<sup>27</sup> Lyotard beschäftigt in intensiver Weise zu Beginn, jedoch auch wiederkehrend und über weite Strecken des *Widerstreits* ein spezielles Thema, für das der Begriff des Gefühls zentral ist:

Eine wesentliche Frage des *Widerstreits*, die sich aus dem bisher Dargestellten ergibt, ist, wie in Anbetracht der Unmöglichkeit der Vermeidung und gerechten Schlichtung eines Widerstreits (zumindest) „die Integrität des Denkens zu retten“ (Lyotard 1989, 11) sei. Wenn Gerechtigkeit „in der Konstruktion der Wirklichkeit notwendig mit ihrem Gegenteil verbunden“ ist (Welsch 1991, 240; detailliertere Ausführungen zu dieser dialektischen Figur folgen weiter unten), muss die Idee der Gerechtigkeit neu verhandelt werden, ist zu klären, wie mit dem unvermeidbaren Konflikt vieler legitimer Ansprüche im Sinn von Gerechtigkeit umgegangen werden kann (vgl. ebd., 242). Der Ansatz des *Widerstreits* besteht darin, angesichts der Unmöglichkeit des Bezugs auf einen universal gültigen, positiven Begriff von Gerechtigkeit – denn die notwendige Kehrseite der Legitimität des einen Anliegens besteht in der Verletzung der Legitimität des anderen Anliegens – nicht etwa zu Resignation oder Beliebigkeit überzugehen, sondern eine „Idee und eine Praxis von Gerechtigkeit“ (*Das postmoderne Wissen*, Lyotard 2005, 190), eine „philosophische Politik“ (*Der Widerstreit*, Lyotard 1989, 12) zu entwickeln.

### **2.3 Philosophische Politik**

Der Gestus von Lyotards Antwortversuch, seine Grundintention im *Widerstreit* (und schon zuvor im *Postmodernen Wissen*) kann als anti-totalitär bezeichnet werden: Es gilt, Übergriffen einer Diskursart auf andere Bereiche, Totalisierungen und Absolutheitsansprüchen notwendig beschränkter Geltungsbereiche entgegenzutreten (vgl. Welsch 1991, 238; Reese-Schäfer 1995,

---

Auschwitz. „Auschwitz‘ in Anführungszeichen, so wie dieser Name hier steht, wird in Lyotards Texten als Chiffre für einen nicht darstellbaren Schrecken verwendet“ (Reese-Schäfer 1995, 75); es ist „mehr oder anderes [...] als ein bloßes Beispiel“ (Koller 1999, 32). Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die von Robert Faurisson im Zuge der sogenannten Revisionismus-Debatte vorgetragene Behauptung, dass die Existenz von Gaskammern nicht bewiesen werden könne, da es keine Zeuginnen und Zeugen gebe, die sie mit eigenen Augen gesehen hätten. Lyotard argumentiert im Gegenzug, dass das Schweigen, das den Satz „Auschwitz war ein Vernichtungslager“ umgibt, darauf hinweist, dass Sätze schmerzvoll auf ihr Ereignis warten (Lyotard 1989, 106). Dieser Schmerz ist das herausragendste Beispiel für das oben genannte Gefühl. Es appelliert an unbekannte Sätze, um „den Namen von Auschwitz weiter zu verketten“ (ebd.) und dem Unrecht Ausdruck zu verleihen. Revisionistische HistorikerInnen wie Faurisson, die sich auf ein positiv gegebenes Recht stützen, würden Lyotard zufolge durch die Forderung nach der Ermittlung historischer Fakten kognitive Regeln geltend machen, die die Diskursart des wissenschaftlichen Beweises bestimmen. Mit Auschwitz aber sei etwas historisch Neues geschehen: Indizien und Dokumente, letztendlich Tatsachen, die *Realität* wurden vernichtet und ausgelöscht. (vgl. ebd.) Zur Realität aber gehört stets mehr als Positivitäten; jede Wirklichkeit enthält unbekannte, aber mögliche Bedeutungen. „In dieser Hinsicht ist Auschwitz die wirklichste Wirklichkeit.“ (ebd., 107)

8ff.). Indem Lyotard bereits im ‚Merkzettel zur Lektüre‘ das *Bezeugen des Widerstreits* als Einsatz seines Buches markiert, demonstriert er, dass „die Verkettung von Sätzen problematisch und eben dieses Problem die *Politik* ist“ (Lyotard 1989, 11f., Hervorh. NW). *Politik* besteht „in der Möglichkeit des Widerstreits bei der geringfügigsten Verkettung“ (ebd., 231); sie ist „die Frage nach der Verkettung“ (ebd., 230): „Jedesmal geht es um Zulassung und Ausschluss, Entscheidung und Unterdrückung, Bahnung und Blockade.“ (Welsch 1991, 242)

Wenn die sozusagen elementarste Form von Unrecht darin besteht, dass ein Satz-Ereignis, ein *Geschieht es?*<sup>28</sup>, unterdrückt bzw. verboten wird durch eine diskursspezifisch als erfolgversprechend geltende und Kontinuität erzeugende Verkettung, so folgert Lyotard daraus jedoch nicht, schlichtweg eine andere Verkettungslogik durchzusetzen oder andere Urteilskriterien heranzuziehen. Da die Urteile des ‚neuen Gerichts‘ insofern neues Unrecht schaffen, als sie die Fälle von Widerstreit ihrerseits als Rechtsstreitsfälle beilegen würden, könne der (Spiel-)Einsatz der Politik nur im kleinsten Übel (und nicht im inhaltlich fixierbaren guten oder gerechten Urteil) bestehen. „Oder, wenn man das vorzieht: das kleinste Übel müsste das politisch Gute sein. Unter Übel verstehe ich [...]: das Verbot jederzeit möglicher Sätze, einen Argwohn gegen das Vorkommnis“ (Lyotard 1989, 234).

Es sei noch einmal an den zuvor kurz skizzierten Ereignischarakter von Sätzen erinnert: Ein Satz ist für Lyotard ein Ereignis und kein Ausdruck intentionaler Sprechakte. „Das *Es gibt*<sup>29</sup> findet statt, ist ein Vorkommnis (ein ‚Ereignis‘ [i.O.dt.]), aber es stellt nichts für niemanden dar, stellt sich nicht dar und ist weder das Anwesende noch die Anwesenheit. Sofern eine Darstellung ‚setzbar‘ (denkbar) ist, wird sie als Vorkommnis verfehlt.“ (Lyotard 1989, 134) Thomas Bedorfs (1995) Anmerkung zufolge werde im *Widerstreit* deutlich, dass ein Ereignis der „Abgrund“ (Lyotard 1989, 295) zwischen den einzelnen Sätzen und

---

<sup>28</sup> Das *Geschieht es?* ist für Lyotard das ‚Vorkommnis‘ oder „das *Ereignis*, das *quod*, bevor es bezeichnet wird, bevor seine ‚Bedeutungen‘, sein *quid*, festgelegt wurden oder auch nur festlegbar wären. Denn die Festlegung ist nun nichts anderes als die Verkettung, die an dem Ereignis verübt wird.“ (Lyotard 1995, 156) Dieses so verstandene Vorkommnis, welches das *Geschehen selbst* markiert, „vollzieht sich als Fragezeichen, noch bevor es als Frage erscheint. *Es geschieht, Il arrive* ist ‚zunächst‘ ein *Geschieht es? Ist es, ist das möglich?* Dann erst bestimmt sich das Fragezeichen durch die Frage: geschieht dies oder das, ist dies oder das, ist es möglich, daß dies oder das geschieht?“ (Lyotard 1989a, 161) Durch die Wendung des *Geschieht es?* wird also zum Ausdruck gebracht, dass jeder Frage nach dem Sinn bzw. nach einer Bedeutung notwendigerweise ein (noch) nicht *als etwas* qualifizierbares Vorkommnis vorausgeht.

<sup>29</sup> In dieser Textpassage verwendet Lyotard das *Es gibt* synonym mit dem zuvor kurz konturierten *Geschieht es?*, vgl. S. 40

den heterogenen Diskursarten ist, der diese voneinander trennt. Dieses „Nichts“, diese „Leere“ (ebd., 229) zwischen den Sätzen verstehe Lyotard als Augenblick notwendiger Kontingenz, in dem noch nicht bestimmt ist, wie weiterverkettet wird (vgl. Bedorf 1995, 13f.): „Ein Moment der Unsicherheit, der Unentschiedenheit, der vom nächsten Satz überwunden wird.“ (ebd., 14)

Gerade weil oder wenn es das Ereignis gibt, gibt es Fälle von Widerstreit, in denen *Etwas* nach Setzung verlangt und unter dem Unrecht leidet, nicht sofort gesetzt werden zu können. Das *Bezeugen des Widerstreits* als ethisch-politischer Appell Lyotards impliziert Welsch zufolge zum einen auf einer *theoretischen* Ebene, dass es angesichts der Unrecht erzeugenden totalisierenden Übergriffe einzelner Diskurstypen die Heterogenität der Satz-Regelsysteme und Diskursarten zu wahren (vgl. Welsch 1991, 238) und „die Zuständigkeit dieses oder jenes Tribunals auf diese oder jene Satzart zu beschränken“ (Lyotard 1989, 20) gelte. Diese theoretische Form des Umgangs mit der Heterogenität von diskursartenspezifischen (Geltungs-)ansprüchen und Zweckbestimmungen und dem daraus resultierenden unlösbaren Widerstreit ist, so scheint es, insofern *negativ* bestimmt, als sie sich sozusagen der Verhinderung der Verhinderung von Widerstreit verschrieben hat und auf das Verbot jederzeit möglicher anderer Sätze durch den Nachweis ungerechter Übergriffe reagiert.

Zum anderen fordert Lyotard positiv (mit Welsch: „*praktisch*“ und „*in konkreten Fällen*“ [Welsch 1991, 238]) zu einer „angestregten Suche“ auf, „um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können“ (Lyotard 1989, 33), das heißt mit anderen Worten, dass es für Fälle von Widerstreit „das (unmögliche) Idiom zu ihrer ‚Setzung‘ in Sätze zu finden“ (ebd., 237) gelte, indem ein Idiom gefunden wird, in dem der Widerstreit ausgetragen werden kann (vgl. auch Welsch 1991, 238).

Wolfgang Welsch weist jedoch darauf hin, dass die (von ihm selbst vorgeschlagene) Unterscheidung einer *theoretischen* und einer *praktischen* Seite philosophischer Politik in Lyotards ethisch-politischem Denken nicht aufgeht, da „die neuen Diskursarten andere Ungerechtigkeiten zur Kehrseite haben und die Ungerechtigkeit prinzipiell nicht eliminierbar ist“ (Welsch 1991, 243). Ausgehend von dieser Einsicht lässt sich verständlich machen, warum Welsch betont, dass in Lyotards Buch eine Blickverschiebung zu beobachten ist: „Der Kernsatz, daß es vom Widerstreit zwischen diesen heterogenen [Diskurs-, Einf. NW]Formationen

Zeugnis abzulegen gelte“ (ebd., 248), verwandelt sich daher in der Schlussperspektive des Buches „in die Forderung, *vom Ereignis Zeugnis abzulegen*.“ (ebd., vgl. Lyotard 1989, 299, Hervorh. NW) Die Satz-Regelsysteme und Diskursarten bilden Welsch zufolge somit den „*positiven* Aspekt der Sprachverfassung“ (Welsch 1991, 248, Hervorh. NW); dessen „mindestens gleichermaßen wichtige Kehrseite“ aber sei deren *negative* Seite bzw. der „*Abgrund* zwischen diesen Sprachformationen und schon zwischen den einzelnen Sätzen.“ (ebd.) Da diese „Leere“ (Lyotard 1989, 229) zwischen den Sätzen durch Kontinuation vergessen bzw. verdeckt werde, zielt Lyotards Denken vor allem auf diese Zone zwischen den Sätzen – auf den Ort des *Ereignisses* (vgl. Welsch 1991, 248). In einer „Erfahrung des Augenblicks“ werden „[d]ie verschiedenen Ketten und Dimensionen, die den Augenblick durchlaufen“ [Welsch spricht von „Zeit-, Intentions-, Handlungsreihe[n]“ (ebd., 247)] „ausdrücklich und man erfährt, daß, was faktisch eintritt, in einem sehr elementaren Sinn keineswegs vorausbestimmt ist.“ (ebd., 248) In dieser Erfahrung gewinne laut Welsch *Geschehen* den *Charakter von Ereignis* zurück – zum einen, indem der *Möglichkeitscharakter* von Momenten wieder in den Blick komme und zum anderen indem „das Begegnende [...] seine scheinbare Selbstverständlichkeit [verliert] und in seiner *Unvorwegnehmbarkeit* hervor[tritt].“ (ebd.)

Dem Ereignis ist insofern Widerstandspotenzial eingeschrieben, als – so führt Lyotard am Endes des *Widerstreits* aus – der Widerstreit (der als unlösbarer Konflikt ja gerade aufgrund der Notwendigkeit der Verkettung von Satz-Ereignissen und der Heterogenität der Fortsetzungsmöglichkeiten unvermeidbar zustande kommt) die Menschen mahnt „sich in unbekannten Satz-Universen zu situieren, selbst wenn sie nicht das Gefühl verspüren sollten, daß etwas in Sätze ‚gesetzt‘ werden muss.“ (Lyotard 1989, 299) Vor dem Hintergrund der oben angeführten Erläuterungen ließe sich mit anderen Worten formulieren: Der Widerstreit mahnt an, die Unvorwegnehmbarkeit und Möglichkeit eines Anderen einer sich aufdrängenden Verkettungsvariante entgegenzustellen.

Eine Übertragung dieser Überlegungen auf die ökonomische Diskursart, die sich anschickt, als einzige alle anderen zu überlagern, bedeutet: Ihre Hegemonie stößt unweigerlich auf die Heterogenität der Diskursarten und auf Ereignisse; in beiden sieht er das „einzige unüberwindliche Hindernis“ (ebd.) des ökonomischen Diskurses des Kapitals. „Das *Geschieht es?* kann von keinem

Willen zum Zeitgewinn besiegt werden.“ (ebd.) Mit diesen Worten schließt Lyotard sein Werk ab – der Bogen, den er vom letzten Absatz des ‚Merkzettels zur Lektüre‘ bis zum abschließenden Passus des Buches spannt, ist somit unübersehbar: Beim Verfassen des *Widerstreits*, so schreibt Lyotard im Merktzettel, hatte er das Gefühl, nur das *Geschieht es?* zum Adressaten zu haben. Er könne (und dürfe konsequenterweise) nicht wissen, „ob die Sätze an ihr Ziel gelangt sind“ (ebd., 16); er wisse nur „daß diese Unwissenheit den letzten Widerstand darstellt, den das Ereignis dem rechnerischen Gebrauch der Zeit entgegenzusetzen vermag.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund wird nun auch verständlich, warum Welsch auf die oben angedeutet Schwerpunktverlagerung Lyotards (vom Bezeugen des Widerstreits zum Bezeugen des Ereignisses) nachdrücklich hinweist und im Sinne Lyotards anmerkt, dass „die positiven Strategien der Idiomfindung und Artikulation“ (Welsch 1991, 244) für einen ethisch-politischen Umgang mit Widerstreit nicht ausreichen (vgl. ebd.).

Obwohl ein mit dem Begriff des Ereignisses eröffneter, für Lyotards Denken wesentlicher, Fragehorizont hier nicht näher in den Blick genommen werden kann<sup>30</sup>, soll abschließend dennoch Folgendes festgehalten werden:

Da ein Widerstreit nicht wie ein Rechtsstreit ‚geschlichtet‘ werden kann und darf, plädiert Lyotard dafür, ihn auszudrücken, um zu verhindern, dass er von einem Rechtsstreit erstickt wird. Seine Artikulation bedeutet eben nicht seine Auflösung

---

<sup>30</sup> Lyotards Widerstreitstheorem und seine ethisch-politische Theorie der Gerechtigkeit hat vor allem auch eine ästhetische Dimension. Der für seine ästhetische Theorie zentrale, von Immanuel Kant und Edmund Burke übernommene Begriff des *Erhabenen*, den er auf moderne Avantgardekunst (v.a. auf Malerei) überträgt, schließt gewissermaßen an den Ereignisbegriff an (vgl. v.a. Lyotard 1989a: *Das Erhabene und die Avantgarde*; Lyotard 2009a: *Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?*) Indem avantgardistische Kunst „versucht darzustellen, daß es ein Nicht-Darstellbares gibt“ (Lyotard 1989a, 178), werden komplexe Gefühlsmomente erfahrbar, die mit dem Begriff des Schönen nicht zu erfassen, sondern vielmehr durch den Begriff des Erhabenen beschreibbar sind. (vgl. dazu Reese-Schäfer 1995, 57-62) Dieter Mersch (Mersch o.J.) hält das im *Widerstreit* exponierte „Daß‘ des reinen Ereignens [...], das *Geschieht es?* als Frage vor dem *Es geschieht*“ für „Unmarkierbares, Undarstellbares schlechthin“ (Mersch o.J., Abs. 5). Er weist auf eine zentrale, hier aber nicht verfolgbare Interpretationslinie des Lyotard’schen Denkens des Ereignisses hin: Dass durch den am Ende des *Widerstreits* exponierten (und gegenüber der anfangs eingeführten Forderung des Bezeugens des Widerstreits verschobenen?) Appell, vom Ereignis Zeugnis abzulegen (vgl. Lyotard 1989, 299) zugleich *das Andere* des Diskurses bezeugt werde, „dessen Zeitmodus der *Augen-Blick seiner Ankunft* ist“ (Mersch o.J., Abs. 5). Durch Lyotards Anspruch, den Fokus auf das entgegenkommende Ereignis zu legen, sei Mersch’s Ausführungen zufolge auf eine „Empfänglichkeit für das Andere“ (ebd.) angespielt, die Lyotard auf den Begriff des Erhabenen zurückführe: Das Erhabene konfrontiere mit dem Erscheinen selbst (vgl. ebd.). „Verwiesen wird damit auf etwas, was selbst noch im *Widerstreit zur Sprache* steht und von dem her gegen die Zugriffe des Begriffs und die vereinnahmenden Strukturen der Signifikanz sich Einsprüche melden: die Wahrnehmung, die Sinnlichkeit, freilich nicht wiederum im Modus einer *Wahrnehmung-als*, sondern als *Aisthesis*.“ (ebd.)

oder Entscheidung, – diese würde einer der konfligierenden Parteien aufgrund der Unmöglichkeit einer gemeinsamen Metasprache notwendigerweise Unrecht zufügen – sondern seine Aufrechterhaltung als just nicht entscheidbarer Konflikt. Die Artikulation des Widerstreits ist somit auch die Artikulation von (der Unhintergebarkeit von) Unrecht und beiden liegt, so scheint es, eine Möglichkeitsbedingung zugrunde: die Aufmerksamkeit für das Ereignis, die verlangt, dass man „nicht bereits weiß, *was* geschieht“ (Lyotard 1989, 16, Hervorh. NW), sondern „empfänglich ist für die heterogenen Zwecke, die von den verschiedenen bekannten und unbekannten Diskursarten impliziert werden“ (ebd., 294). Wie zuvor gezeigt wurde, kann aufgrund der Singularität einzelner Widerstreitsfälle die Artikulation von Widerstreit nicht allgemein, theoretisch und negativ bleiben, sondern hat sich – mit Welsch gesprochen: *praktisch* – auch um die Artikulation konkreter Unrechtsfälle zu bemühen, in denen ein faktischer Widerstreit als Rechtsstreit ausgegeben wird. In den Worten Lyotards geht es in einem solchen Fall darum, „neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen [*significations*], neue Referenten ein(zu)setzen, damit das Unrecht Ausdruck finden kann und der Kläger kein Opfer mehr ist. Dies erfordert neue Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze.“ (Lyotard 1989, 33) Das heißt, dass es dem jeweils *Widerstreitenden* (vgl. Kubac 2007, 63), dem im konkreten Fall Nicht-Artikulierbaren auf dem Wege der Erfindung neuer Diskursarten zur Sprache zu verhelfen gilt. Angesichts der „zwangsläufigen Parteilichkeit des Richters“ (Lyotard 1989, 11) kann das nicht bedeuten, stellvertretend für eine unterlegene Konfliktpartei das Wort zu ergreifen bzw. das *Etwas*, das diese Partei nicht artikulieren kann, stellvertretend für diese *als Etwas* zur Sprache zu bringen. Dass Lyotards Denken auf das Satz-Ereignis zielt, wie zuvor herausgearbeitet wurde, impliziert m.E. die Vorstellung, dass durch die Mobilisierung bzw. das Offenhalten potentieller, (noch) *nicht bezeichneter*, aber möglicherweise zur Artikulation drängender Vorkommnisse die Möglichkeiten des Sprachlichen zu erweitern sind. Wenn ein konkret widerstreitendes Idiom unterdrückt wird, so kann diesem (m.E. nur) durch die Erweiterung sprachlicher Möglichkeiten zur Artikulation verholfen werden; anders gewendet: Das Unrecht kann dadurch Ausdruck finden, dass der Abgrund zwischen den Sätzen, der durch eine herrschende Verkettungslogik gewissermaßen zugedeckt wird oder zugedeckt zu werden droht, sozusagen offenzuhalten versucht wird. Eine andere Form der Erweiterung sprachlicher Möglichkeiten, die Lyotard vorschlägt,

besteht in der Hervorbringung neuer Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze. (Und „[n]iemand zweifelt, daß die Sprache die neuen Satzfamilien und Diskursarten aufzunehmen vermag.“ [Lyotard 1989, 33]) Dieser zugleich erweiternde und erfinderische Umgang mit Sprache (die *Paralogie*, wie Lyotard im *Postmodernen Wissen* schreibt) setzt, wie gezeigt wurde, eine gewisse Sensibilität oder Empfänglichkeit für die strukturelle Beschaffenheit und Logik der Sprache (so wie Lyotard sie beschreibt und versteht) voraus. An einer Stelle im *Widerstreit* nennt er diese Empfänglichkeit auch „neue Kompetenz (oder ‚Klugheit‘)“ (ebd.).

Wolfgang Welsch weist darauf hin, dass diese Verteidigung des Partikularen (hier: in Form eines nicht artikulierbaren Idioms) zugleich auf das Ganze bezogen ist, jedoch nicht setzend, sondern offenhaltend: Die philosophische Politik Lyotards trete „weder für das eine Partikulare noch für das eine Universale ein, sondern bemüht sich um die Entfaltung vieler partikularer Möglichkeiten, von denen sie weiß, daß sie universal konfligieren.“ (Welsch 1991, 246) Aufgrund der Dialektik politischer Partikularismen, die darin besteht, dass die Verteidigung des Besonderen zunächst zwar der Befreiung von Herrschaft dienen, dann aber ihrerseits in Herrschaft bzw. Totalität umschlagen kann, dürfe das postmoderne Plädoyer für Partikularität und Pluralismus nicht halbiert werden – das Partikulare müsse vielmehr in seiner Partikularität erkannt und auf das Ganze, seine universalistische Seite, bezogen bleiben (vgl. ebd.). Dieser universalistischen Seite, der „Idee einer Universalgeschichte der Menschheit“ (Lyotard 1989, 294), wie Lyotard am Ende des *Widerstreits* schreibt, entspricht die „Idee einer Menschheit“ (ebd.), die empfänglich für die von den differenten Diskursarten implizierten heterogenen Zwecke und in der Lage ist, diese so weit wie möglich zu verfolgen (vgl. ebd.).

Ein ähnlicher Modus ist mit der Dialektik der Gerechtigkeit angesprochen: „Lyotards harte und konsequenzreiche These ist, daß diese Idee [die Idee der Gerechtigkeit, Anm. NW], die überhaupt erst wegen der Heterogenität der Diskursarten so eminent wichtig wird, wegen der gleichen Heterogenität zugleich *als positive Realform unmöglich* ist – und doch gerade so als *Idee* verpflichtend wird.“ (Welsch 1991, 240)

Aufgrund dieser dialektischen Figur ist die Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten also nicht als Etablierung eines neuen Gerichts gedacht, sondern soll den Widerstreit durch den Verweis auf ein nicht-artikulierbares

Unbekanntes offenhalten und Gerechtigkeit dadurch potenziell möglich(er) werden lassen. Darin besteht eine zentrale ethisch-politische Dimension von Lyotards Denken. Die daraus entspringende *philosophische Politik* kann insofern als Ausführung der Schlussperspektive des *Postmodernen Wissens* verstanden werden, als sie den „Wunsch nach Gerechtigkeit und [...] nach Unbekanntem gleichermaßen respektiert“ (Lyotard 2005, 193; vgl. dazu auch Welsch 1991, 230); Lyotard verortet diese Politik „abseits derer der ‚Intellektuellen‘ und Politiker“ (Lyotard 1989, 12).<sup>31</sup> Wenn er schreibt, es gehe ihm letztlich darum, „die philosophische Politik [...] aufzubauen“ (ebd.), so ist zunächst offenkundig, dass er *das Politische* weit fasst: Es entsteht mit dem Geschehen von Sätzen bzw. im Zuge von deren Verkettung und das bedeutet, dass es (ebenso wie Unrecht in seiner elementarsten Form) sozusagen einen substantiellen Bestandteil menschlichen Zusammenlebens darstellt. Das *politische Problem* besteht also darin, dass jeder, im weitesten Sinne sprachliche, Spielzug andere legitime Alternativen verdeckt und dass inkommensurable Ansprüche aneinander scheitern (vgl. Welsch 1991, 242). *Die politische Aufgabe* kann nun nicht im Partei-Ergreifen für den ‚richtigen‘ Standpunkt liegen, sondern vielmehr darin,

„daß es jenseits solcher Durchsetzung mit dem unaufhebbaren Konflikt der vielen legitimen Ansprüche anders und noch einmal im Sinn von Gerechtigkeit umzugehen gilt. Hier, auf dieser zweiten Stufe – jenseits der einzelnen Entscheidung und Durchsetzung – liegt das postmodern relevante und philosophisch einschlägige Problem der Politik.“ (Welsch 1991, 242)

Wolfgang Welsch spitzt die Charakteristik der von Lyotard vorgeschlagenen philosophischen Politik schließlich dadurch zu, dass er sie als „ein vom Philosophen zu inaugurierender Politiktypus“ (Welsch 1991, 243) interpretiert. In dieser Lesart erscheint Politik als eine spezifisch philosophische „Erkenntnis

---

<sup>31</sup> Durch diese Unterscheidung markiert er eine Differenz zwischen „Intellektuellen als Produkt der Aufklärung“ (Lyotard 1995, 157), die sich mit einem Subjekt identifizieren, das universellen Wert verkörpert und ausgehend von dieser Position Anleitungen zu dessen Verwirklichung geben und den heutigen Intellektuellen, den Philosophinnen und Philosophen, die ihre eigene Legitimation nicht mehr aus der großen Erzählung der Emanzipation beziehen können, sondern nur noch ein „Minimum an Sicherheiten“ (ebd.) haben, da die „Zeichen, die den Gedanken an ein solches [universelles, Anm. NW] Subjekt rechtfertigen könnten, selten geworden sind.“ (Lyotard 2007, 17; in den Augen Marx’ war dieses Zeichen z.B. die internationale Solidarität der Arbeiter). Das bedeute nicht, dass man für die „Benachteiligten“ (ebd., 18) keine Verantwortung übernehmen soll, sondern „dass es kein *universelles* Subjekt oder Opfer gibt, das in der Wirklichkeit ein Zeichen gäbe, in dessen Namen das Denken Anklage erheben könnte.“ (ebd., Hervorh. NW) Dieser Gesichtspunkt erlaube stattdessen nur „defensive und lokale Stellungnahmen.“ (ebd.)

und Haltung“ (ebd., 244), die über die positiven Strategien der Artikulation insofern noch hinausgeht, als sie sich durch „Grenzbewußtsein, Grenzbeachtung und Vielheitsblick“ (ebd.) auszeichnet.

„Eine darauf aufgebaute Handlungswelt ist im einzelnen spezifischer und im ganzen durchlässiger. Sie achtet den Unterliegenden, sie vermutet einen Rechtskern im unrecht Scheinenden, sie rechnet wirklich mit Andersheit. Insgesamt bringt sie mehr Potentialität in die Wirklichkeit ein, oder umgekehrt: Sie lockert die Sperren der Wirklichkeitsauffassung zugunsten der faktischen Potentialität des Wirklichen. Indem sie den Möglichkeitscharakter wahrnimmt, entdeckt sie Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte. Sie macht die Erfahrung der Vielheit real. Und läßt das Unbekannte zu.“ (Welsch 1991, 245)

Die *Idee einer Menschheit*, welche die Heterogenität der Diskursarten, das *Geschieht es?* zulässt, sieht Lyotard insofern durch die ökonomische Diskursart des Kapitals bedroht, als diese die Unterdrückung des politisch-deliberativen Dispositivs verlange – welches für die Anerkennung und Entfaltung von Verschiedenartigem, Unbekanntem, Neuem als eine notwendige Voraussetzung erscheint. Daher müsse das Unrecht, das vom Kapital verursachte Leid, gehört werden (vgl. Lyotard, 282 und Kapitel 2.1 der Diplomarbeit).

Wer aber soll das Unrecht hören, für das Ereignis empfänglich sein und wer artikuliert durch die Erfindung neuer Regeln der Sprache, dass es ein Nicht-Artikulierbares gibt? Ist es, wie Wolfgang Welsch nahelegt, die Philosophin/der Philosoph, die/der mit der (Widerstreits-)Politik im Sinne Lyotards betraut wird? Wenn ja, finden sich Hinweise zu einem solchen *Subjekt* der Politik im Widerstreit?

## **2.4 Das Subjekt im Widerstreit**

Die in den vorangegangenen Unterkapiteln skizzierte Sprachphilosophie Lyotards kann als Absage an den Anthropozentrismus im Allgemeinen und eine den Humanwissenschaften zugrundeliegende instrumentalistische Sprachauffassung im Besonderen gelesen werden (vgl. auch Welsch 1991, 247-250). Die einzig mögliche Akteurin von Widerstand gegen einen hegemonial gewordenen Verkettungsmodus von Sätzen heterogener Satz-Regelsysteme und Diskursarten ist nicht das *Subjekt*, sondern die sprachliche Heterogenität selbst (vgl. Lyotard 1989, 299). Zahlreiche Stellen im *Widerstreit* bringen zum Ausdruck, dass das Subjekt als der Sprache nachgeordnet angesetzt ist und

Sprache daher nicht als Instrument menschlicher Mitteilung verstanden werden kann (was Lyotard bereits im *Postmodernen Wissen* betont hat, vor allem in Form der Kritik an dem auf Kommunikation von Information reduzierten Sprachverständnis, vgl. Kapitel 1.3 der Diplomarbeit). Vielmehr – so konstatiert Lyotard – ist das Subjekt immer in einem von einem Satz dargestellten Universum situiert. Die Immanenz des Subjekts im Universum von Sätzen verdeutlicht er unter anderem anhand der Unterscheidung von Universum und „Welt“: Selbst wenn ein (philosophischer) Satz das Subjekt für „außerweltlich“ oder „jenseitig“ (Lyotard 1989, 128, Hervorh. NW) erkläre, bleibe es trotzdem innerhalb des vom Satz dargestellten Universums situiert. Das Universum werde somit nicht *gegenüber* einem Subjekt dargestellt, das der Sprache äußerlich ist, selbst dann nicht, wenn das Subjekt als EmpfängerIn oder SenderIn der Darstellung für jenseitig erklärt werde – Lyotard führt als Beispiele „denkendes Ich bei Descartes, transzendentes Ego bei Husserl, Ursprung des Sittengesetzes bei Kant, Subjekt bei Wittgenstein“ (ebd.) an.<sup>32</sup> Mit anderen Worten: Der Satz ist keine Botschaft, die von einer/einem von ihm unabhängigen SenderIn zu einer/einem von ihm unabhängigen EmpfängerIn überbracht wird. Vielmehr müssten SenderIn und EmpfängerIn als „markierte oder nicht-markierte Instanzen“ (ebd., 30) verstanden werden, die durch einen Satz dargestellt werden. Lyotards Verständnis des durch Sprache allererst konstituierten Subjekts ist somit als *radikaler Immanentismus* zu bezeichnen, der ihn neben dem „grundfalschen Instrumentalismus der gängigen Sprachauffassung, wonach Sprache ein Instrument menschlicher Mitteilung ist“ (Welsch 1991, 249) auch die dafür voraussetzende Vorstellung vom menschlichen Wesen als Urheber von Sätzen zurückweisen lässt (vgl. Lyotard 1989, 31f., 42). Die Vorstellung von dem Subjekt entspringenden Bedürfnissen und Meinungen (vgl. ebd., 32), Absichten und eines Willens desselben (vgl. ebd., 226) ordnet er anthropozentrischem Denken zu, für dessen Annahmen es keinen Grund gebe außer „der Eitelkeit, auf unser Konto zu verbuchen, was dem Vorkommnis und dem Widerstreit

---

<sup>32</sup> In Ablehnung des „transzendentalen Schein(s)“ (ebd., ) der anthropozentrischen Perspektive – und im Speziellen von René Descartes’ Modell des Ich als *cogito* – schreibt Lyotard an einer weiteren Stelle im *Widerstreit*, dass *Ich zweifle* kein erster Satz sein könne, weil es die Terme *ich* und *zweifle* voraussetze, die ihrerseits den Sprachzusammenhang (*langage*) voraussetzen (vgl. ebd., 108). Der Term *ich* setzt z.B. „Definitionen“ oder „Anwendungs-Beispiele“ (ebd.) voraus. Das *Ich* wird somit erst durch Definition, durch einen „Namen“ (ebd., 88) konstituiert, wodurch Lyotard an diesem ersten überaus wichtigen Punkt der Formierung modernen (klassischen) Subjekt Denkens dessen grundsätzliche Sprachvergessenheit beweist.

zukommt, den es zwischen den verschiedenen Weisen, daran anzuknüpfen, hervorruft.“ (ebd.)

Zwar gibt es aufgrund der unhintergehbaren Tatsache von Satz-Ereignissen und der Notwendigkeit von Unrecht bei deren Weiterverkettung eine Art „Sieg“ (ebd., 227) von einer Diskursart über eine andere. Zur Beschreibung dieses Sachverhalts, ihres Verlaufs – sowie der von Lyotard nicht explizierten Machtfragen, die dabei im Spiel sind – sei es jedoch nicht nötig, sich auf einen Willen zu berufen. (vgl. ebd.) „Diskursarten sind Strategien. Von niemandem.“ (ebd., 228) Ein Widerstreit werde nicht zwischen „Menschen oder ganz anderen Entitäten geführt, die selbst eher aus den Sätzen resultieren“ (ebd., 229), vielmehr seien die durch die Sätze dargestellten Instanzen – v.a. *Ich*, *Wir* – durch die *Zwecke* der Diskursarten in Besitz genommen:

„Unsere ‚Absichten‘ sind die Spannungen bei gewissen Verkettungsweisen, die die Diskursarten auf die Empfänger und Sender von Sätzen, auf deren Referenten und Bedeutungen übertragen. Wir glauben, daß wir überreden, verführen, überzeugen [...] – doch zwingt nur eine dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, ‚ironische‘ Diskursart ‚unserem‘ Satz und ‚uns‘ selbst ihren Verkettungsmodus auf. Es gibt keinen Grund, diese Spannungen Absichten und Willen zu nennen“ (Lyotard 1989, 226).

Subjekte können also nur durch Sätze dargestellt werden, in das von der Sprache eröffnete Spiel nur eintreten (vgl. Welsch 1991, 249), nicht aber umgekehrt über Darstellungen von Sätzen bzw. die Regeln des Spiels willentlich verfügen. Diskursarten zwingen den Sätzen und „uns“ (Lyotard 1989, 226) ihre jeweiligen Regeln und Strategien auf; Sprache steht so nicht einfach als Kommunikationsinstrument zur Verfügung, sondern kann gerade das Nicht-Verfügbare sein. (vgl. Welsch 1991, 251) Im Zuge eines Widerstreits lernen die Menschen durch den das Schweigen begleitenden Schmerz, „daß sie von der Sprache in die Pflicht genommen werden [und, NW] daß sie die Einrichtung noch nicht existierender Idiome zulassen müssen.“ (Lyotard 1989, 33f.) Was Lyotard damit in subjekttheoretischer Perspektive zum Ausdruck bringt, ist die radikale Unmöglichkeit, Subjektivität als eine von Sprache unabhängige, ihr vorgängige oder ursprüngliche Kategorie zu denken. Subjektivität wird je nach „Zustand des Satz-Universums“ (ebd., 35), je nachdem an welcher Position im Universum eines sich ereignenden Satzes das Subjekt situiert wird, allererst konstituiert.

Kommt also das Subjekt in Lyotards *Widerstreit* in den Blick, so erweist es sich nicht als ein im Sinne der klassischen oder modernen Subjektphilosophie zu verstehendes, vielmehr lässt sich die – wenn auch nur sporadisch vorgenommenen – Thematisierung des Subjekts bei Lyotard als Dezentrierung desselben lesen, sofern darunter zu verstehen ist, dass das Subjekt seinen „Ort als Null- und Fixpunkt des philosophischen und humanwissenschaftlichen Vokabulars“ (Reckwitz 2008, 13) verliert. Während klassische Subjektphilosophie auf der Grundannahme einer Autonomie des Subjekts beruht, stellt es sich bei Lyotard, so scheint es, als gedoppeltes dar: Es präsentiert sich einerseits als (vermeintlich) selbstbestimmt agierende Instanz – „Wir glauben, daß wir überreden, verführen, überzeugen [...]“ (Lyotard 1989, 226) – ist zugleich aber als *subiectum*<sup>33</sup> sprachlichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen: „[...] doch zwingt nur eine dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, ‚ironische‘ Diskursart ‚unserem‘ Satz und ‚uns‘ selbst ihren Verkettungsmodus auf.“ (ebd.)<sup>34</sup>

Während das klassische Subjekt als eine sich selbst transparente, selbstbestimmte, souveräne Instanz des Erkennens und Handelns verstanden wird, die ihre Grundlage in sich selbst findet und von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen weitgehend unabhängig ist (vgl. Reckwitz 2008, 12; Sattler 2009, 9), wird bei Lyotard Sprache zur Voraussetzung von Subjektivität und somit das Paradigma des Bewusstseins durch das Paradigma der Sprache ersetzt. Kommt bei Lyotard das Subjekt in den Blick, so werden ihm nicht wie im klassischen Subjektdiskurs allgemeingültige Eigenschaften und eine universale Struktur zugewiesen, es erscheint nicht als eine „Transzendentalie mit Eigenschaften, die ihm a priori, d.h. vor aller Erfahrung, zukommen“ (Reckwitz 2008, 13), vielmehr ist bei Lyotard „die Möglichkeit der Wirklichkeit [...] – zusammen mit der des Subjekts – in Namensgeflechten festgelegt, noch ‚bevor‘ sich die Wirklichkeit in einer Erfahrung zeigt und dort Bedeutung annimmt.“ (Lyotard 1989, 88)

---

<sup>33</sup> Das lateinische *subiectum* bedeutet „das Daruntergeworfene“ (Precht/Burkard 1999, S.572).

<sup>34</sup> Durch diese Doppeldeutigkeit ist auch der Subjektbegriff Michel Foucaults charakterisiert, wenn dieser auch im Unterschied zu Lyotard (je nach Werkphase unterschiedlich akzentuierte) Macht/Wissen-Komplexe in den Blick nimmt, die Bedingungen zur Hervorbringung von Subjekten und Subjektivität darstellen (vgl. z.B. Foucault 1994).

Die Rückfrage an Lyotard, ob Sprache als alleinige Erzeugerin und Erfinderin neuer sprachlicher (und das heißt auch: gesellschaftlicher) Möglichkeiten angenommen werden kann, kann hier nicht mehr aufgenommen werden.<sup>35</sup>

### 3 Zusammenführung

Ausgangspunkt der Rekonstruktion jener Grundzüge in Lyotards Denken, die für die Bearbeitung der These der Diplomarbeit wesentlich erscheinen, ist seine Bestimmung von *Postmoderne* als wissenschaftsimmanente Selbstkritik mit modernen Mitteln. Als Effekte der Delegitimation moderner (im Sinne universalisierender) Letztbegründungs- und Legitimierungsbestrebungen von Wissen, Wahrheit und Gerechtigkeit in Gestalt der sogenannten ‚großen Erzählungen‘ diagnostiziert Lyotard einen Wandel des Rationalitätsbegriffs und das durch die Pluralisierung der Vernunftarten und Wissensformen bedingte Fundierungsproblem innerhalb einer und unter den verschiedenen Wissenschaften. Das bedeutet, dass weder wissenschaftliche, noch dem ‚sozialen Zusammenhang‘ im weitesten Sinne zurechenbare Wissensformen, die in Anlehnung an Wittgenstein als plurale und heterogene Sprachspiele bezeichnet werden, sich aus einem einheitlichen Prinzip oder einer allgemeingültigen Zweckbestimmung heraus begründen und reglementieren lassen. Als die gegenwärtige Missachtung und Bedrohung der faktischen Pluralität und Heterogenität von Wissens- und Vernunftarten stellt Lyotard im *Postmodernen Wissen* die Etablierung des technischen Universalidioms im postindustriellen Kapitalismus dar. Die vordergründig in ihren Auswirkungen auf wissenschaftliches Wissen beschriebene Durchsetzung der technischen Sinnkriterien *Performativität* und *Effizienz* dechiffriert Lyotard als *wissenschaftstheoretisch unhaltbar* und insofern als *terroristisch*, als sie jedes nicht der Macht- und Leistungssteigerung des kapitalistischen Systems

---

<sup>35</sup> Wolfgang Welsch wendet sich genau an diesem Punkt von Lyotards Philosophie des Widerstreits ab, um dieser seine Konzeption ‚transversaler Vernunft‘ (vgl. Welsch 1991, 295-328) entgegenzuhalten. Welschs Auffassung nach widerlegt Lyotards Appell der Erfindung neuer Idiome dessen eigene These von der Priorität des Sprachlichen unmittelbar, da sein ‚Sprachobjektivismus‘ die dynamischen Prozesse der Bildung neuer Sprachformen nicht fassen könne (vgl. ebd., 251 f.). Welsch fordert und führt demgegenüber eine Theorie ein, „die den Menschen nicht bloß als Exekutor vorgegebener Spielzüge, sondern ebenso als Erfinder neuer Spiele (was nicht gleich emphatisch heißen muß: als creator ex nihilo) zu verstehen vermag.“ (ebd., 251)

unterordenbare Wissen exkludiert bzw. eliminiert. Durch diese Entgrenzung ökonomisch geforderter, technologischer Rationalität scheint der – in formaler Hinsicht als bewegliches Geflecht heterogener (und dadurch konfligierender) Sprachspiele angenommene – soziale Zusammenhang, in dem auch die *Subjekte* positioniert sind, gewissermaßen zu erstarren. Metapräskriptionen wie die technischen Sinnkriterien Effizienz und Performativität gilt es – so wie es Lyotard selbst vorführt – als solche erkennbar zu machen, damit neuen Ideen und bisher Unbekanntem dazu verholfen werden kann, hervorzutreten. Diese Funktion erfüllt die *Paralogie*, die Lyotard am Ende des *Postmodernen Wissens* in radikaler Abgrenzung zu den Uniformierungstendenzen des technischen Sprachspiels und seiner Imperative als anti-universalistisches Prinzip zur Legitimierung von Wahrheit und Gerechtigkeit ‚ins Spiel bringt‘.

Der Rekurs auf die im *Widerstreit* entfaltete Sprachphilosophie ermöglichte die Präzisierung der Fragen nach der (formalen) Verfasstheit zeitgenössischer Gesellschaften als Gewebe pluraler, konfligierender Sprachspiele, nach der inhaltlichen Analyse der von ökonomischen Prinzipien dominierten postindustriellen Gesellschaften und nach dem nicht nur wissenschaftspolitisch, sondern auch und vor allem gesellschaftspolitisch relevanten Prinzips der Paralogie.

Die im *Postmodernen Wissen* hauptsächlich wissenschaftstheoretisch- und historisch begründete Feststellung, dass ehemals Einheit verbürgende metasprachliche Narrative in eine Pluralität und Heterogenität differenter Sprachspiele zerfallen, wird im *Widerstreit* insofern erneuert und radikalisiert, als Lyotard die aufgrund der unhintergehbaren Heterogenität notwendig zustande kommenden *Konflikte* zwischen den – nun: *Diskursarten* – in den Mittelpunkt seines philosophischen Interesses rückt. Die intergenerischen Konflikte zwischen Diskursarten, durch die zeitgenössische Gesellschaften nach Lyotard charakterisiert sind, können mangels einer universellen Metasprache – die nötig wäre, um den Inhalt eines gerechten Urteils zu begründen – grundsätzlich nicht geschlichtet, sondern nur *bezeugt* werden. Das Bezeugen des Widerstreits als Aufgabe einer philosophischen *Politik* stellt die ethisch-politische Konsequenz dar, die Lyotard aus seiner sprachphilosophischen Analyse von Unrecht zieht. So gilt es zunächst, der unhintergehbaren Ungerechtigkeit des Sprechens aufgrund der Notwendigkeit von Verkettung eingedenk, jeder Form der (gewaltsamen) Verdeckung grundsätzlich möglicher

sprachlicher Optionen mittels theoretischer Kritik an Totalisierungen entgegenzuwirken, um die Pluralität und Heterogenität der Diskursarten zu wahren und den Widerstreit (wieder) möglich werden bzw. sprießen zu lassen. Dieses Moment von theoretischer Kritik führt Lyotard bereits im *Postmodernen Wissen* ein: Der Nachweis von Übergriffen spezifischer Sinnkriterien bzw. Metapräskriptionen gilt darin als ein Bestandteil des Paralogieprinzips. Darüber hinaus bedarf es für jene Fälle, in denen ein Widerstreit als Rechtsstreit beigelegt wird oder beigelegt zu werden droht, einer Suche und Erfindung neuer Regeln des Sprachspiels, damit jenem Unrecht, das der unterlegenen Konfliktpartei durch die Vorschrift eines Idioms zugefügt wird, Ausdruck verliehen werden kann. Dieses, ebenfalls dem Paralogieprinzip bereits inhärente, erfinderische Moment philosophischer Politik erweitert explizit die Möglichkeiten des Sprachlichen (und d.h. der Wirklichkeit); es arbeitet der regulativen *Idee von Gerechtigkeit* zu, indem durch Öffnungen ins Unbekannte und Neue eine Pluralität an Perspektiven zu entfalten versucht wird. Möglicherweise lässt sich der Begriff von Gerechtigkeit hier durch eine gewagte Unterscheidung ein Stück weit präzisieren: Gerechtigkeit im negativen Sinn bedarf der Erfindung von Neuem, damit es weniger Unrecht gibt. Im positiven Sinn besteht sie in der Freigabe einer Vielfalt an Sprachspielen, die in ihrer Heterogenität, Spezifität und Autonomie zu respektieren sind. Diese positive Seite charakterisiert Gerechtigkeit als *Idee* und eine „achtenswerte Postmoderne“ (Lyotard 1989, 12). Angenähert werden kann sie nur ex negativo, durch die Beseitigung bzw. Verhinderung von Unrecht.

Die sprachphilosophisch erneuerte Gesellschaftskritik richtet sich auch im *Widerstreit* gegen die Hegemonie der ökonomischen Diskursart des Kapitals, die Lyotard als *den* gegenwärtig wirkmächtigen Fall von Tilgung des Widerstreits, Unterdrückung von Heterogenität und Verhinderung der Idee von Gerechtigkeit darstellt.

Widerstand gegen diese aktuelle Vorherrschaft (wie gegen jede Form von Totalitarismus) entspringt in Lyotards Verständnis nicht dem Willen von *Subjekten*, sondern vielmehr aus der Tatsache, dass es Satz-Ereignisse (als das einzig unbezweifelbares Faktum) gibt ebenso wie Widerstreit aufgrund der Unmöglichkeit, mehr als einen Satz auf einmal zu aktualisieren. Daher gibt es stets ein unartikulierte *Geschieht es?* und *dieses* mahnt die Menschen dazu, unbekannte Sätze oder Diskursarten hervorzubringen, um einem Unrecht

Ausdruck zu verleihen und dadurch den Widerstreit offenzuhalten. Somit liegt die Bedingung für Widerstand gegen den Kapitalismus, mit Lyotard gedacht, nicht in einem revolutionären (kollektiven) Subjekt, sondern im Widerstreit und im Nicht-Artikulierbaren (im Ereignis), das nicht vorweggenommen werden darf, sondern dem im Sinne einer Öffnung ins Unbekannte mit *Sensibilität* und *Empfänglichkeit* zu begegnen ist.

## **2. TEIL: BILDUNG ALS SPRACHINNOVATION SUBJEKTIVITÄT, GESELLSCHAFT UND ETHIK/POLITIK IN HANS-CHRISTOPH KOLLERS BILDUNGSTHEORIE**

Wenn Hans-Christoph Koller Ende der 1990er Jahre schreibt, sein Denken sei dem Versuch der Formulierung einer *zeitgemäßen* Bildungstheorie verpflichtet, so tritt dieser Anspruch auf Gegenwartsbezogenheit vor allem an zwei Ausgangspunkten seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit* (Koller 1999) zum Vorschein:

Sie nimmt erstens jene Herausforderungen auf, vor die sie durch den Rekurs auf Jean-François Lyotards Philosophie der Postmoderne und des Widerstreits gestellt ist und bemüht sich dementsprechend um einen den Bedingungen der *Postmoderne*<sup>36</sup> angemessenen Bildungsbegriff. Dass diese *Angemessenheit* sowohl in philosophischer (bzw. philosophie- und wissenschaftshistorischer) Hinsicht als auch durch den Bezug auf gegenwärtige gesellschaftliche Probleme einzulösen versucht wird, soll noch gezeigt werden. Kollers Arbeit kann zweitens insofern als zeitgemäß verstanden werden, als sie – unter Berücksichtigung der im Kontext der sogenannten ‚realistischen Wende‘ vorgebrachten Kritik an der mangelnden empirischen Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Roth 1967, Brezinka 1971) – um eine für empirische Forschung zugängliche Bildungskonzeption bemüht ist und damit auch im Umfeld jener rezenten Arbeiten verortet werden kann, die den Anspruch verfolgen, empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie in ein produktives Wechselverhältnis miteinander zu bringen.<sup>37</sup>

Ausgehend von dieser ersten Einbettung von Kollers Arbeit in gegenwärtige Zusammenhänge erschließt sich auch die zweiteilige Struktur von *Bildung und Widerstreit*: Während der erste Abschnitt einer Reformulierung des

---

<sup>36</sup> Der Auffassung Lyotards entsprechend möchte auch Hans-Christoph Koller in seiner Arbeit den Begriff der *Postmoderne* nicht als Nach- oder Anti-Moderne im Sinne eines absoluten Bruchs mit der Moderne missverstanden wissen, sondern als „eine Art von Geisteshaltung *innerhalb* der Moderne und *zu* ihr.“ (Koller 1999, 28) Um an diese Auffassung gewissermaßen nachhaltig zu erinnern, setzt er in seiner Arbeit *Bildung und Widerstreit* das Präfix „Post-“ nahezu durchgängig in Klammer, sodass *Postmoderne* zu *(Post-)Moderne* wird. Dieses typographische Mittel wird hier nicht übernommen, wobei es auch an dieser Stelle – wie bereits am Ende des Unterkapitels 1.1 – darauf hinzuweisen gilt, dass Lyotards Bestimmung des Begriffs *Postmoderne* in seinem Verhältnis zur *Moderne* des 20. Jahrhunderts in der Diplomarbeit mitzubedenken ist: als Selbstkritik der Moderne mit modernen Mittel und als Radikalisierung genuin moderner Tendenzen (vgl. S. 25f. der vorliegenden Arbeit).

<sup>37</sup> Repräsentativ für die 1990er-Jahre gelten diesbezüglich u.a. die von Koller selbst angeführten Arbeiten Rainer Kokemohrs und Winfried Marotzkis, vgl. etwa Kokemohr 1989, Marotzki 1990 und 1991. Für die jüngst (wieder) intensiv geführte Debatte zum Verhältnis von (empirischer) Bildungsforschung und Bildungstheorie vgl. z.B. Pongratz/Wimmer/Nieke 2006.

Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund der Lyotard'schen Sprachphilosophie des *Widerstreits* gewidmet ist, versucht er im zweiten Abschnitt eben jene zuvor entwickelte bildungstheoretische Konzeption empirisch zu wenden und tatsächlichen lebensgeschichtlichen Lern- und Entwicklungsprozessen auf die Spur zu kommen.<sup>38</sup>

Die nun folgende Auseinandersetzung mit Hans-Christoph Kollers Vorschlag, Bildung im Anschluss an Lyotards Philosophie des *Widerstreits* zu denken, wird vor allem auf Grundlage des systematisch-theoretischen Teils seiner Studie *Bildung und Widerstreit* erfolgen und, wo es unter den lektüreleitenden Gesichtspunkten der Diplomarbeit fruchtbar erscheint, durch einen Einbezug spezifizierender oder aktualisierter Texte des Autors ergänzt werden. Während im ersten Teil der Diplomarbeit die Konturierung der Dimensionen *Gesellschaft*, *Politik/Ethik* und *Subjektivität* in Lyotards Denken ihren Ausgang von der Zeit- und Gesellschaftsdiagnose im *Widerstreit* nahm, um dann Lyotards ethisch-politische und schließlich seine subjekttheoretischen Erwägungen zu avisieren, sollen Kollers bildungstheoretische Reflexionen – nach einer kurzen *Hinführung* zu grundsätzlichen Herausforderungen für Bildungstheorie unter postmodernen Bedingungen – zunächst mit Blick auf die Relationierung von Bildung und

---

<sup>38</sup> Ein Einbezug des empirischen Teils von Kollers Habilitationsschrift, in dem Hans-Christoph Koller ein methodisches Instrumentarium entwickelt, um individuelle Bildungsprozesse auf der Grundlage von narrativen Interviews identifizieren und dahingehend beurteilen zu können, ob diese (aus der zuvor entwickelten theoretischen Perspektive) stattfinden oder nicht, wäre für die angestrebte Auseinandersetzung mit Koller in der vorliegenden Arbeit vor allem aus folgendem Grund fruchtbar, würde aber den durch den thematischen Fokus der Diplomarbeit gesetzten Rahmen sprengen: Das Verhältnis der beiden Teile zueinander, also die Relation von (bildungs-) theoretischer Reflexion und empirischer Analyse will Koller als das einer „wechselseitigen Durchdringung“ (Koller 1999, 18) verstanden wissen. Mit diesem methodologischen Anspruch stellt er sich einerseits einem rein induktiven Vorgehen entgegen, welches unter dem (vermeintlichen) Verzicht auf theoretische Prämissen von beobachteten Einzelfällen (z.B. lebensgeschichtlichen Erzählungen) zu allgemeinen Aussagen (z.B. einer Bildungsprozessstheorie) gelangen würde; andererseits ist damit auch das Vermeiden einer Verabsolutierung der bildungstheoretischen Konzeption intendiert, welche dergestalt das Material, dem sie sich überstülpt, lediglich zur Veranschaulichung ihrer selbst benutzen würde (vgl. ebd. bzw. ebd., 156). Dementsprechend gehen „[d]ie bildungstheoretischen Erörterungen des ersten Teils in die empirische Untersuchung nicht als ausformulierter Bildungsbegriff ein, der am empirischen Material nur noch illustriert zu werden bräuchte, sondern vielmehr im Sinne einer bestimmten begrifflichen Fassung des Bildungsproblems.“ (ebd., 18) Umgekehrt komme den Interpretationen der lebensgeschichtlichen Erzählungen die Aufgabe zu, Anstöße für eine kritische Revision des zuvor entwickelten Bildungsbegriffs zu liefern, die diesen gegebenenfalls zu überarbeiten oder weiterzuentwickeln erlaubt (vgl. ebd.). Eine Berücksichtigung der Koller'schen Interpretationen der empirischen Untersuchung von „Lern- und Entwicklungsprozessen“ (ebd., 19) könnte somit insofern relevant sein, als Koller den systematisch-theoretischen Erörterungen explizit keine Vorrangstellung zukommen lässt, sondern seine empirische Forschung vielmehr als Ausgangspunkt für eine neuerliche Überarbeitung des Bildungsbegriffs begreift und daher möglicherweise (ex post) Modifizierungen desselben vornimmt, die in der vorliegenden Arbeit nicht mehr in den Blick kommen können.

*Subjektivität* zu erschließen versucht werden. In dieser Hinsicht wird zu fragen sein, ob – und wenn ja, wie – Koller Bildung im Anschluss an Wilhelm von Humboldt und Winfried Marotzki als *intentionale* Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bestimmt und zugleich mit Lyotard die (Bildungs-)Subjekte als von einem Satz allererst konstituierte Instanzen ansetzt, die weder über Sprache noch ihre Bildung willentlich verfügen können (5.1). In einem nächsten Schritt wird eine Annäherung an die Dimension *Gesellschaft* im bildungstheoretischen Entwurf Kollers erfolgen, indem sowohl nach seiner Explikation zeitgenössischer *gesellschaftlicher Problemlagen*, als auch nach der mit Lyotard vorgeschlagenen sprachtheoretischen Re-Interpretation eben dieser gesellschaftlichen Verhältnisse zu fragen sein wird (5.2). In dem dritten und letzten Kapitel dieses Teils der Diplomarbeit soll Hans-Christoph Kollers Rezeption der ethisch-politischen Dimension in Lyotards Werk *Der Widerstreit* nachgespürt werden: Welche Argumente für eine ethisch-politische Begründung von Bildung (und pädagogischer Praxis) finden sich bei Koller und welche Aspekte der in Kapitel 2.3 skizzierten *philosophischen Politik* Lyotards nimmt er in concreto zum Ausgangspunkt der Reformulierung des Bildungsbegriffs (5.3)?

## **4      Einführung – Herausforderungen**

### **4.1   Ist *Bildung* im Anschluss an Lyotard möglich?**

Eine der zentralen Herausforderungen, vor die jede bildungstheoretische Reflexion durch Lyotards Denken gestellt ist, besteht insofern in der These vom Ende der ‚großen Erzählungen‘, als *Bildung* in der Tradition des Bildungsdenkens zumeist als eine Kategorie angesetzt war, die in eine der Legitimierungserzählungen eingeschrieben war (vgl. Lyotard 2005, 96-109 und Kap. 1.1 der Diplomarbeit). Hans-Christoph Koller nimmt Lyotards Situierung von *Bildung* im Kontext je einer Metaerzählung mit universellem Geltungsanspruch zum Anlass, um bildungstheoretisch relevante Schriften Wilhelm von Humboldts und Theodor W. Adornos einer kritischen, ‚postmodernen‘ Relektüre hinsichtlich der Frage zu unterziehen, ob deren (Bildungs-)Theorien tatsächlich als je eine pädagogische Version einer

Metaerzählung aufzufassen seien.<sup>39</sup> Wäre dies der Fall, so würde nicht nur eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs, sondern Bildungstheorie überhaupt auf dem Spiel stehen, da sie „als pädagogische Variante jener Legitimationserzählungen“ (Koller 1999, 16) erschiene und damit „zur Vereinheitlichung differenter Sprachspiele im Namen einer übergreifenden Idee“ (ebd.) tendiert. Als Bilanz der Relektüre von (nicht nur der Bildungstheorie im engeren Sinne zuordenbaren) Schriften Humboldts und Adornos stellt Koller zunächst heraus, dass beide in der Tat auf je unterschiedliche Weise einen Bildungsbegriff vertreten, der sich in eine der beiden großen Erzählungen einordnen und daher aus einer postmodernen Perspektive nicht aufrechterhalten lässt (vgl. ebd., 51-123).<sup>40</sup> Da er innerhalb der untersuchten Werke jedoch auch Momente auffindet, „die über die vereinheitlichende Struktur der großen Erzählungen hinausdrängen“ (ebd., 144), resümiert er schließlich für sein eigenes Projekt, dass weder der Bildungsbegriff als zentrale Kategorie pädagogischer Reflexion, noch Bildungstheorie als der Ort dieser Reflexion verabschiedet werden müssen, sondern beide auch ohne Einbettung in große Erzählungen möglich und notwendig sind:

„Möglich ist sie [Bildungstheorie, NW] insofern, als ‚Bildung‘ offenbar nicht notwendigerweise die Vereinheitlichung differenter Sprachspiele oder Diskursarten unter *einem* normativen Dach bedeutet, sondern vielmehr auch als Geltendmachen (oder Wirksamwerden) solcher Differenzen innerhalb von Lern- und Entwicklungsprozessen verstanden werden kann. *Notwendig* aber scheint Bildungstheorie insofern, als die Diskussion über die Legitimation (oder Legitimierbarkeit) pädagogischen Handelns auch dann unverzichtbar ist, wenn ein einheitlicher und allumfassender Legitimationsvorschlag nicht mehr in Sicht ist.“ (Koller 1999, 145)

Bildung bleibt möglich, Bildungstheorie notwendig, jedoch kann der Begriffsrahmen kein moderner (im Sinne Lyotards) sein, will man nicht

---

<sup>39</sup> Der Auswahl gerade dieser beiden Theoretiker liegen laut Koller zwei Überlegungen zugrunde: Erstens führe Lyotard selbst im *Postmodernen Wissen* Humboldts Bildungsbegriff als wesentlichen Bestandteil der philosophisch-spekulativen Erzählung und die Frankfurter Schule (und damit implizit Adorno) als wichtige Vertreterin der Erzählung der Emanzipation an (Koller 1999, 48). Der zweite Grund liege in der anzuerkennenden Relevanz Humboldts und Adornos für die Geschichte des Bildungsdenkens (vgl. ebd., 48f.).

<sup>40</sup> Warum und inwiefern es detail deren jeweiliges Bildungsverständnis in eine geschichtsphilosophische Konstruktion (der harmonischen Einheit aller Kräfte und Individualitäten bei Humboldt bzw. der Autonomie und Emanzipation des praktischen Subjekts ‚Menschheit‘ bei Adorno) eingebettet bleibt, kann an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden, da die subjekttheoretischen Implikationen der Sprachphilosophie Lyotards als zweite und für die Diplomarbeit wichtigere Herausforderung für Kollers Bildungstheorie in den Fokus der Auseinandersetzung rücken soll.

anachronistisch verfahren; wenn die Reflexion auf einen *zeitgemäßen* Bildungsbegriff zielt, bedürfen beide der Berücksichtigung verschobener (hier als postmodern ausgewiesener) Bedingungen.

Mit Lyotard konkretisiert Koller diese Bedingungen als „radikale Pluralität heterogener Diskursarten“ (ebd., 17); der Widerstreit markiere als „Inbegriff dieser Pluralität“ (ebd.) eines ihrer zentralen Elemente. Da der neu zu bestimmende Bildungsbegriff aus Lyotards Œuvre aber nicht *unmittelbar abgeleitet* werden könne (vgl. ebd., 48), legt Koller jene Momente in der Theoriegeschichte der Bildung frei, an die auch unter den Bedingungen radikaler Pluralität angeknüpft werden könne. Deren Auffindbarkeit scheint eine Art Legitimation für das Festhalten am Bildungsbegriff trotz und angesichts der Einsichten postmoderner Philosophie darzustellen, denn Koller bilanziert nach der Relektüre der Schriften Humboldts und Adornos, dass ein den Bedingungen der Postmoderne (hier zunächst in philosophischer Hinsicht) angemessener Bildungsbegriff „nicht aus der Luft gegriffen ist, sondern an wichtige Momente der bildungstheoretischen Tradition anschließen kann.“ (ebd., 154) Für Hans-Rüdiger Müller (2003) stellt die Koller'sche Suche nach jenen Referenzpunkten in der Theoriegeschichte der Bildung, die ein Fortschreiben des Bildungsgedankens auch unter Berücksichtigung der Erkenntnisse postmoderner Philosophie ermöglichen, zugleich dessen „bildungstheoretische Kritik der Postmoderne“ (Müller 2003, 264) dar: Durch den Verweis auf anschlussfähige Referenzpunkte erhebe Koller Einspruch gegen Lyotards Position, derzufolge die Bildungsphilosophie Humboldts und die Kritische Theorie Adornos und Horkheimers lediglich je Teile einer Variante der großen Erzählungen seien (vgl. ebd., 266-270).

Konkret Koller für seine bildungstheoretische Konzeption an jene Aspekte des Humboldt'schen Denkens an, welche die Vielfalt und Unabschließbarkeit von Sprache, die Gleichursprünglichkeit von Sprache und Bewusstsein sowie die Kategorie des Neuen betonen (vgl. Koller 1999, 143-146). Dafür recurriert er vor allem auf Texte aus den sprachphilosophischen Schriften Humboldts, durch die Bildung, so Koller, als *sprachlicher Prozess* in den Blick kommen kann, „in dem die Welt- (und ich ergänze: die Selbst-) Ansichten eines Subjekts durch das Erlernen neuer Sprachen und Sprechweisen erweitert und vervielfältigt werden.“

(ebd., 145)<sup>41</sup> Die Aufnahme von Aspekten der Philosophie Adornos (vor allem aus der *Dialektik der Aufklärung* und der *Negativen Dialektik*) erlaube es, den (sprachlichen) Bildungsprozess nicht als harmonisch fortschreitende Entwicklung zu einem immer vollständigeren Welt- und Selbstbild zu verstehen, sondern als „unabschließbare Bewegung des Widerspruchs gegen das identifizierende, vereinheitlichende Denken“ (ebd.); als „Geltendmachen [...] des Nichtidentischen“ (ebd.), wofür der Sprache eine wichtige Bedeutung zukomme. Für die Verbindung und Weiterentwicklung dieser hier kurz skizzierten Momente von Humboldts und Adornos Bildungsdenken wird Hans-Christoph Koller, wie zu zeigen sein wird, auf Lyotards Sprachphilosophie und im Speziellen die „ethische Dimension“ (ebd., 146; vgl. 149ff.) des *Widerstreits* rekurrieren.

Eine weitere (und möglicherweise größere) Herausforderung für Kollers Neubestimmung von Bildung ist in Lyotards Abkehr von einer subjektzentrierten Perspektive zu sehen. Koller stellt der Entfaltung seines Bildungsbegriffs einen kurzen Abriss jener Stellen im *Postmodernen Wissen* und im *Widerstreit* voran, in denen Lyotard seine Skepsis gegenüber dem Bildungsbegriff aus einer Perspektive zum Ausdruck bringt, in der *Bildung* stets mit einer Auffassung von *Subjekten* als prädiskursiven Instanzen verbunden und mit seiner Philosophie daher unvereinbar erscheint (vgl. Koller 1999, 146ff.). Koller bestätigt die der Skepsis Lyotards zugrundeliegende Einschätzung durch seine Beobachtung, dass die bildungstheoretische Tradition in der Tat „spätestens seit Rousseau ‚Bildung‘ anthropozentrisch als einen Vorgang verstanden [hat], der sich ‚in‘ oder ‚an‘ Subjekten vollzieht, die als solche immer schon vorausgesetzt werden.“ (ebd., 148) Es scheint, als versuche Koller der Kritik Lyotards am Anthropozentrismus und der instrumentalistischen Sprachauffassung der Humanwissenschaften (vgl. Kap. 2.4 der Diplomarbeit) in seiner Bildungskonzeption zunächst dadurch gerecht zu werden, dass er (analog dem Umgang mit der oben skizzierten Herausforderung durch Lyotards These vom Ende der großen Erzählungen) in Humboldts und Adornos Schriften Elemente einer subjekt-dezentrierenden Sprachauffassung identifiziert, die eine postmoderne Neubestimmung des Bildungsbegriffs abseits der Vorstellung von Bildung im „subjektive[n] Bewußtsein“ (Koller 1999, 148) oder als „Bildung *des Menschen*“ (ebd.) möglich

---

<sup>41</sup> Diejenigen Momente und Referenzpunkte, die für Kollers Humboldt-Lektüre und seine Formulierung von Bildung bedeutsam sind, werden in Kapitel 5.1.2 ausführlicher zur Sprache kommen.

erscheinen lassen: Geht man zum Beispiel von der Gleichursprünglichkeit von Sprache und Bewusstsein in Humboldts sprachtheoretischen Schriften aus „so wäre Bildung als ein sich immer schon in und als Sprache vollziehender Vorgang zu verstehen. [...] Gerade bei Humboldt ist ein Denken angelegt, das es erlaubt, Bildung nicht als einen Prozeß der Formung von Subjekten zu verstehen, der sich letztlich jenseits der Sprache vollziehen würde, sondern vielmehr als ein immer schon sprachliches Geschehen – und d.h. mit Lyotard gesprochen: als eine bestimmte Art der Verkettung von Sätzen.“ (ebd., 148)

Da Kollers Rekurs auf die Bildungs- und vor allem auf die Sprachtheorie *Humboldts* für seine Bestimmung transformatorischer Bildungsprozesse zentraler erscheint als sein Rückbezug auf die Kritische Theorie Adornos, wird in weiterer Folge auf Kollers Humboldt-Rezeption besonderes Augenmerk gelegt werden. Wie Hans-Christoph Koller *Bildung* mit Humboldt und in sprachtheoretischer Weiterentwicklung mit Lyotard genau(er) rekonzeptualisiert und welcher Status dem Subjekt im Bildungsprozess zukommt, soll in Kapitel 5.1 zu zeigen versucht werden.

## **5      Ausführung – *Bildung* zwischen begriffsgeschichtlicher Rekonstruktion und sprachtheoretischer Aktualisierung**

In den folgenden drei Kapiteln soll entlang der lektüreleitenden Gesichtspunkte *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Ethik/Politik* in einem ersten Schritt jeweils dargestellt werden, welche Momente von Wilhelm von Humboldts bzw. Winfried Marotzkis bildungstheoretischen Reflexionen Hans-Christoph Koller aufgreift und wie er diese in Lyotards sprachphilosophischem Begriffsrahmen reinterpretiert (Das dritte Kapitel zur ethisch-politischen Dimension in Kollers Bildungsbegriff stellt dabei insofern eine Ausnahme dar, als der Autor diese nicht mittels Referenz auf einen Entwurf in der Theoriegeschichte des Bildungsdenkens entfaltet, sondern, wie zu zeigen sein wird, gewissermaßen direkt aus Lyotards Widerstreitsphilosophie übernimmt). In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dieser Rekonstruktionen jeweils den Interpretationen meiner Lyotard-Lektüre gegenübergestellt, um entweder Rückfragen an Hans-Christoph Kollers Vorschlag einer Rekonzeptualisierung von Bildung mit Lyotard formulieren, oder auf etwaige unberücksichtigte, aber

angesichts Kollers eigener Ansprüche fruchtbare Momente von Lyotards Erörterungen hinweisen zu können.

### **5.1 Subjektivität – Über die sprachliche Konstituierung von Selbst- und Weltverhältnissen und *Bildung* als deren Transformation**

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, dass das *Bezeugen des Widerstreits* als Lyotards ethisch-politischer Appell der *philosophischen Politik* zunächst (in Wolfgang Welschs Diktion auf einer *theoretischen* Ebene) impliziert, dass es entgegen der Unrecht erzeugenden Übergriffe einzelner Diskurstypen die Heterogenität der Satz-Regelsysteme, Diskursarten und ihrer Zweckbestimmungen mittels Kritik an Totalisierungen zu wahren gelte, um den Widerstreit (wieder) möglich werden bzw. sprießen zu lassen. Es wurde außerdem dokumentiert, dass Lyotard zusätzlich oder darüber hinaus im Namen von *Gerechtigkeit* zu einer „angestregten Suche“ auffordert, „um [praktisch, Anm. NW] die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können“ (Lyotard 1989, 33), wofür es „neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen [*significations*], neue Referenten [...] [braucht], damit das Unrecht Ausdruck finden kann und der Kläger kein Opfer mehr ist.“ (Lyotard 1989) Wolfgang Welschs Anmerkung, dass Lyotards philosophische Politik in einer Beschränkung auf die *praktische* Strategie der Idiomfindung für Widerstreitendes nicht aufgeht, da neue Diskursarten immer andere Ungerechtigkeiten als Kehrseite haben (vgl. Welsch 1991, 243), soll an dieser Stelle vorerst außer Acht gelassen und erst in Kapitel 5.3 wieder aufgenommen werden, da hier die Konturierung von Kollers Bildungs(prozess)begriff und seiner subjekttheoretischen Implikationen von vorrangigem Interesse ist. Sowohl Aspekte der ‚theoretischen‘, als auch der ‚praktischen‘ Seite der philosophischen Politik stellen für Hans-Christoph Koller einen Ansatzpunkt für die Reformulierung des Bildungsbegriffs dar: In seiner Diktion hat Bildung eine *skeptische* und eine *innovative* Dimension (vgl. Koller 1999, 152f.).

Unter *Bildung* im ersten, im *skeptischen* Sinn, versteht er die *Anerkennung* der grundlegenden Differenzen zwischen den Diskursarten und des jederzeit möglichen Widerstreits sowie die „*Zurückweisung* aller totalisierenden und vereinheitlichenden Versuche einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-

Diskurses einzunehmen.“ (ebd., 152; Hervorh. NW) Bildung in dieser Hinsicht bedeutet das Offenhalten des Widerstreits im Sinne einer *Verhinderung* der Verwandlung eines Widerstreits in einen Rechtsstreit (vgl. dazu auch Koller 2005, 59). Dieser erste konzeptionelle Anspruch an Bildung kann als Versuch eines Anschlusses an die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik von Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff verstanden werden (vgl. Koller 1999, 152 und Müller 2003, 270)

Über die Anerkennung des Widerstreits hinaus akzentuiert die *innovative* Dimension des Bildungsbegriffs die Notwendigkeit, dem Widerstreit gerecht zu werden, indem nach neuen Artikulationsmöglichkeiten für ein bisher nicht-idiomatisierbares (und daher schweigendes) Unrecht gesucht wird. *Bildung* in diesem zweiten, innovativen Sinn findet in Kollers Verständnis statt, „wo immer sich sprachliche Innovationen ereignen, die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt erst (wieder) in Kraft setzen.“ (Koller 1999, 153) Unter Bildung sind „die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierten ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen.“ (ebd., 150) Im Gebot der Innovation als zweitem konzeptionellen Anspruch an *Bildung* bestehen Bezüge zur Rezeption postmoderner Gegenwartsanalysen in der Pädagogik, wie sie beispielsweise Winfried Marotzki vorgelegt hat (vgl. Koller 1999, 153 und Müller 2003, 270).

Die innovative Dimension von Bildung ist für Kollers Bildungsbegriff – abgesehen von ihrer ethisch-politischen Bedeutung – insofern bedeutsamer als die skeptische, als er den Bildungsprozess *als* dieses „innovatorische Sprachgeschehen“ (Koller 2005, 60) versteht *in dem* eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen stattfindet (oder stattfinden kann).

„Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit als Signum postmoderner Gesellschaften gerecht zu werden.“ (Koller 2005, 60).

Wenn Bildung – von Koller zunächst als rein sprachlicher Prozess introduziert – also auch Momente der *Transformation von Subjektivität* bzw. *von Welt- und Selbstverhältnissen* impliziert, muss gefragt werden, wodurch diese Momente

charakterisiert sind und wie sie von Koller beschrieben werden. Wie lässt sich ein solches Transformationsgeschehen denken?

Zunächst sei daran erinnert, dass Lyotard das Subjekt als sprachlichen Strukturen nachgeordnet, als im Vergleich zu klassischen Subjektvorstellungen dezentriert und als vom metaphysischen Überschuss eines Anthropozentrismus befreit ansetzt (vgl. Kap. 2.4 der Diplomarbeit). Koller vollzieht diese Wende von einem bewusstseins- zu einem sprachphilosophischen Paradigma insofern mit, als auch er im Anschluss an Lyotard Sprache als Konstitutionsbedingung jener Selbst- und Weltverhältnisse begreift, auf deren Veränderung der Bildungsbegriff abzielt:

„Eine Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse lässt sich aus Lyotards Philosophie insofern ableiten, als seine Sprach- und Diskurstheorie es erlaubt, die Positionierung von Subjekten in Relation zur Welt und zu sich selber als Effekt sprachlicher Prozeduren zu begreifen, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln. [...] In diesem Sinne lässt sich das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts also mit Lyotard durch die jeweils vorherrschenden Diskursarten bestimmen, die dem Subjekt bestimmte Plätze innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen.“ (Koller 2005, 59)

Die *Transformation* des durch vorherrschende Diskursarten immer schon sprachlich präfigurierten Verhältnisses des Subjekts zur Welt und zu sich selbst findet in Kollers Bildungsverständnis daher konsequenterweise innerhalb von Sprache bzw. als sprachlicher Prozess statt. Dementsprechend können Subjekte sich der Sprache „als eines Mittels oder Werkzeugs zum Zwecke ihrer Bildung“ (Koller 1999, 151) nicht einfach bedienen. Transformation von Subjektivität kann im Sinne Lyotards nur als *Effekt* sprachlicher Veränderung verstanden werden und nicht umgekehrt. Daher hat Bildungstheorie diese sprachlichen Veränderungen zum Thema. Koller formuliert dies so:

„Subjektivität wird in dieser Perspektive vielmehr auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert. Im Zuge dieser sprachlichen Konstituierung und Transformierung von Subjektivität ereignet sich ‚Bildung‘, indem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um bislang Unartikulierbares in Sätze zu fassen.“ (Koller 1999, 151)

Diesem Passus zufolge scheint es, als *ereigne* sich Bildung im Akt des (Er-)Findens neuer diskursiver Regeln *notwendigerweise*, andernfalls müsste der Möglichkeitscharakter des Bildungs-Ereignisses in der Formulierung stärker akzentuiert sein. Es scheint des weiteren so, als ereigne sich Bildung *im Akt*

*sprachlicher Innovation* aufgrund der Annahme, dass die neue, ‚innovative‘ Form der Verkettung von Sätzen das Subjekt an neuen Plätzen des Satz-Universums positioniert und daher gewissermaßen ‚sprachlich transformiert‘. Unter *Bildung* versteht Koller den beiden zitierten Textpassagen zufolge die *Trans-Formation* des durch herrschende Diskursarten insofern *formierten* Selbst- und Weltverhältnisses eines Subjekts, als *herrschende* Verkettungslogiken von Sätzen dem Subjekt Positionen innerhalb einer diskursiven Ordnung zuweisen, die seinen Selbst- und Weltbezug bestimmen. Zustande kommt diese Trans-Formation sprachlich formierter Selbst- und Weltverhältnisse durch die Verschiebung der herrschenden Fortsetzungslogik(en) von Sätzen im Akt des Erfindens neuer Regeln ihrer Verkettung. Koller geht offenbar davon aus, dass die Neu-Positionierung des Subjekts (z.B. als SenderIn oder ReferentIn) in einem Satz-Universum den Bezug dieses Subjekts zu sich selbst und zur Welt verändert. Ob diese durch sprachliche Prozesse bedingte Verschiebung der Subjektposition, die bei Koller eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses bewirkt oder ist, auch als eine Transformation von *Subjektivität* bezeichnet werden kann – anders: ob eine Gleichsetzung von ‚Selbst- und Weltverhältnissen von Subjekten‘ und ‚Subjektivität‘ ihre Berechtigung hat, und wenn ja, worin sie besteht – soll an dieser Stelle als Frage offen gelassen werden. Die von größerem Gewicht erscheinende Frage nach dem konkreten Verhältnis von Sprachinnovation und Subjekttransformation, die sich vor dem Hintergrund der angeführten Erörterungen aufdrängt, wird am Ende dieses Kapitels wieder aufgegriffen werden.

Dass *Bildung* sozusagen als Folge-Ereignis der Interdependenz sprachlicher Innovation und Subjektconstitution verstanden wird, ist *eine* Lesart von Kollers Bildungsbegriff, die den zitierten Textpassagen entnommen werden kann. Eine andere Lesart ergibt sich aus differenten Textpassagen in *Bildung und Widerstreit*, die nahelegen, den ‚innovativen‘ Prozess der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten *selbst* bereits als Bildung zu begreifen: „Bildung‘ im hier vorgeschlagenen Sinn meint [...] zunächst einmal nichts anderes als einen sprachlichen Vorgang, bei dem neue Sätze und Satzverkettungen hervorgebracht werden – und zwar ganz unabhängig davon, wer in diesen Sätzen als Sender in Erscheinung tritt.“ (Koller 1999, 151)

Im Folgenden soll das Moment der Subjekttransformation im Bildungsgeschehen – und das heißt die erste oben skizzierte Lesart – weiter auszuloten versucht werden.<sup>42</sup> Um einer Klärung der Frage näherzukommen, *wie* sich die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses eines Subjekts im Prozess der Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten konkreter vollzieht, bedarf es zunächst eines Rückgangs auf Winfried Marotzkis Fassung von Bildung als grundlegende Veränderung des Verhältnisses des Menschen zu sich und zur Welt. Koller stellt seine Reformulierung des Bildungsgedankens nämlich (auch) als Versuch dar, „Marotzkis Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluß an Lyotard sprachtheoretisch zu reinterpretieren und als sprachliches Geschehen (statt als Transformation kognitiver Strukturen) zu fassen.“ (Koller 1999, 153) Im Anschluss daran wird im Unterkapitel 5.1.2 eine kurze Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriffs Wilhelm von Humboldts folgen, von dem Koller die Figur des Welt- und Selbstbezugs des Subjekts übernimmt.

### 5.1.1 Kollers Rekurs auf Winfried Marotzki

Kollers Rekurs auf Winfried Marotzkis Konzept einer „bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“ (Marotzki 1991) liegen vor allem drei Motive zugrunde:

Erstens und vor allem schließt Koller an das von Winfried Marotzki und Rainer Kokemohr seit Beginn der 1990er-Jahre für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen adaptierte Konzept sozialwissenschaftlicher Biographieforschung an, indem er deren *methodologische* Überlegungen in seine qualitativ-empirischen Untersuchungen aufnimmt (vgl. Koller 1999, 14, 17). Zweitens ist die *zeitdiagnostische* Dimension in Marotzkis Konzeption für Kollers bildungstheoretische Reflexionen relevant – an mehreren Stellen in *Bildung und Widerstreit* sowie in anderen Texten Kollers wird die Notwendigkeit

---

<sup>42</sup> Die Interpretation von Kollers Bildungsbegriff als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, die eine genauere Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff in seiner Bildungskonzeption nahelegt, kann gestützt werden durch eine Vielzahl an Texten, die der Autor seit seiner Studie *Bildung und Widerstreit* publiziert hat. Einige dieser Texte fokussieren im speziellen den Zusammenhang von Bildung und Subjektivität, v.a. Koller 2001. Seit ca. Mitte der 2000er-Jahre arbeitet Koller explizit an einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* weiter, welche „Bildung als Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen versteht“ (Koller 2010, 288), vgl. dazu insbesondere die zum Zeitpunkt der Finalisierung der Diplomarbeit leider noch nicht erschienene Monographie *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Koller 2011).

(soziologischer) Analysen gegenwärtiger gesellschaftlicher Problemlagen für eine ‚zeitgemäße‘ Reformulierung von Bildung ausdrücklich hervorgehoben (vgl. z.B. Koller 1999, 12ff., 81f.; ders 2005, 57; ders 2010, 289ff.). Drittens stellt die von Marotzki im Anschluss an Gregory Bateson durchdeklinierte *Differenzierung von Lern- und Bildungsprozessen* einen Ausgangspunkt von Kollers Reformulierung von Bildung dar (vgl. Koller 1999, 153; ders. 2005, 57). Jeden der drei skizzierten, in Marotzkis *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (Marotzki 1990) enthaltenen Aspekte nimmt Hans-Christoph Koller als für eine zeitgemäße Bildungstheorie notwendig erachtete Probleme auf, um sie in Auseinandersetzung mit der Sprachphilosophie Jean-François Lyotards weiterzuentwickeln. Für die nun folgende Skizze zentraler Annahmen von Winfried Marotzkis bildungstheoretischem Entwurf wird ein Text mit dem Titel *Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* herangezogen, in dem diese drei Aspekte gebündelt dargestellt sind (vgl. Marotzki 1991).

Einer „langen Tradition unseres Faches“ (ebd., 119) folgend leitet Marotzki seine bildungstheoretischen Erörterungen mit der „Thematisierung zeitdiagnostischer Tendenzen“ (ebd.) ein. Als angemessene (und im Vergleich zu alternativen Positionen wie denjenigen von Habermas oder Baudrillard „moderatere“ [ebd.]) Form der Beschreibung gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer empirischen Manifestationen erscheinen ihm soziologische Analysen, wie sie beispielsweise bei Ulrich Beck<sup>43</sup> zu finden sind: Einer Perspektive wie der Becks folgend stellen sich jüngere gesellschaftliche Entwicklungen als „Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen und Lebenswelten“ (ebd.) dar, durch die „traditionale Formen der Vergemeinschaftung tendentiell durch vielgestaltige, selbst gewählte Beziehungsnetzwerke abgelöst werden.“ (ebd., 119f.)

Eine andere Hintergrundfolie der Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklungen stellt für Marotzki der *Bericht für die achtziger Jahre* über die *Zukunftschance Lernen* des *Club of Rome* dar (Club of Rome 1981). Darin wird unter Aussparung der Angabe von Theoriebezügen oder Quellen empirischer Forschungsarbeiten eine „schwere, weltweite[...] Krankheit“ (ebd., 19), eine immer stärker zunehmende „generelle Krise“ (ebd., 18) heraufbeschworen, welche die

---

<sup>43</sup> Marotzki bezieht sich hier auf Beck 1986.

Menschen mit einer unerwarteten Komplexität konfrontiere und in das „menschliche Dilemma“ (ebd., z.B. 11, 25) der „Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (ebd., 25) führe. Diese „kulturelle, geistige und ethische, wenn nicht gar existenzbedrohende Phase des Abstiegs“ (ebd., 13) der Menschheit umfasst in dem Bericht globale Probleme wie „Überbevölkerung der Welt“ (ebd., 19), „Spaltung zwischen Norden und Süden“ (ebd.) oder die unharmonische Koexistenz von Mensch und Natur (vgl. ebd., 20). Dass apokalyptische Zeitdiagnosen wie diese dem *Club of Rome* weniger als inhaltliche, denn als programmatische Ausgangsbasis für weitere Erwägungen bzw. Postulate fungieren, wird bald offenkundig, wenn die bereits im Titel *Zukunftschance Lernen* sich ankündigende produktive Wendung der Misere mit der Frage eingeleitet wird: „Taucht am Horizont kein Hoffnungsschimmer für eine Richtungsänderung auf?“ (ebd., 21) Das Angebot eines Auswegs aus der proklamierten Krise hat der *Club of Rome* sich zur Aufgabe gemacht: Die „Lösungen zur Überwindung des menschlichen Dilemmas und die Garantien für die Zukunft des Menschen [sind] einzig in uns selbst zu suchen.“ (ebd., 12) Um die sich anbahnende Katastrophe rechtzeitig abzuwenden – im Vorwort ist von einem „tragischen und grotesken Schicksal“ (ebd., 11) die Rede, das es zu vermeiden gelte – sei es geboten, „den Menschen wieder in den Mittelpunkt weltweiter Themen zu rücken“ (ebd., 21) und das bedeutet, dass es jene „visionäre[n] und kreative[n] Fähigkeiten [...] [und jene, NW] moralische Kraft“ (ebd., 11) freizusetzen gelte, mit der jeder „Durchschnittsmensch [...] von Natur aus [ausgestattet sei, NW], selbst wenn er arm und unbedeutend ist“ (ebd., 11f.). Beschworen wird damit die „Lernfähigkeit“ (ebd., 12) des Menschen, die – über Muster tradierten Lernens hinaus – zu *innovativem Lernen* entwickelt werden soll, welches als besonders bedeutsam für „das langfristige Überleben einer Gesellschaft, und zwar besonders in Zeiten der Unruhe, der Veränderungen und Diskontinuität“ (ebd. 31) erachtet wird. Es wird als jene Art des Lernens verstanden, „die Veränderung, Erneuerung, Umstrukturierung und *Transformation* hervorbringen kann.“ (ebd., Hervorh. NW)

Winfried Marotzki beschreibt die Ausführungen des *Club of Rome* knapp und neutral, erklärt sich aber offenbar mit deren Forderung nach neuen, innovativen Formen des Lernens zum „angemessen[en]“ (Marotzki 1991, 122) Umgang mit globalen Herausforderungen einverstanden. So entwickelt er aus den

Ausführungen des *Club of Rome* und der Auseinandersetzung mit soziologischen Analysen (wie derjenigen Ulrich Becks) eine Aufgabenbestimmung für Bildung und Erziehung, die für ihn darin besteht,

„daß die Fähigkeit verstärkt werden müsste, mit offenen Sinnhorizonten, mit Zonen der Unbestimmtheit zu leben, so daß heteromorphe Lebensentwürfe, kulturell andersartige Wertorientierungen als *kreative Bereicherung* des eignen Lebens und nicht als Bedrohung empfunden werden können. [...] Folgt man dieser Perspektive, dann geht es um die Frage, wie Lern- und Bildungsprozesse *flexibilisiert* werden können, um solche pluralen Orientierungen bei gleichzeitiger Stabilisierung psychodynamischer (und persönlichkeitsstruktureller) Merkmale zu ermöglichen.“ (Marotzki 1991, 120, Hervorh. NW)

Für eine Beantwortung der Frage, wie Menschen einen solchen ‚ kreativen ‘ Umgang mit pluralen und heterogenen Lebensentwürfen und Wertorientierungen entwickeln können, erscheint ihm das Studium von Bildungsprozessen aussichtsreich – höherstufige Lernmodi sind seiner Auffassung nach aufgrund der gesteigerten gesellschaftlichen Komplexität nämlich „dringlich gefordert“ (Marotzki 1991, 124). An diesem Punkt konvergiert er mit einer zentralen Annahme des *Club of Rome* ebenso wie mit Gregory Bateson<sup>44</sup>, indem er sich auf dessen hierarchisches Lernebenenmodell bezieht und dessen lerntheoretische Erwägungen auf folgende Weise bildungstheoretisch re-interpretiert:

Von Batesons Grundannahme ausgehend, dass sich verschiedene Niveaus der Entwicklung von Problembearbeitungsfähigkeiten differenzieren lassen, unterscheidet Marotzki Lern- von Bildungsprozessen. Während in (einfachen) Lernprozessen auf der Basis stabiler Schemata, Rahmen und Muster Wissen akkumuliert werde, würden in Bildungsprozessen diese genannten Lernvoraussetzung selbst transformiert, wodurch sich ein neues Selbst- und Weltverhältnis ausbilde. Als Spezifikum dieser bei Bateson angelegten Differenzierung stellt Marotzki folgenden Aspekt heraus: „Geht es auf den ersten Lernstufen nämlich – vereinfacht gesprochen – um ein differenziertes *Weltverhältnis*, so geht es auf den höheren Lernniveaus, eben dort, wo man von Bildungsprozessen sprechen kann, um ein differenziertes, gesteigertes und reflektiertes *Selbstverhältnis*.“ (Marotzki 1991, 123, Hervorh. NW) Obwohl das nicht bedeute, dass die Figur der Welt- und Selbstreferenz vereinseitigt werden soll (da es auf allen Ebenen immer um eine Ausdifferenzierung des Welt- und

---

<sup>44</sup> Vgl. z.B. Bateson 1983.

Selbstverhältnisses gehe), könne dennoch konstatiert werden, dass niedrigere Lernniveaus sich durch ein unflexibles, höhere durch ein *flexibleres Selbstverhältnis* auszeichnen (vgl. ebd., 122, 124). Dieses flexible Selbstverhältnis versteht Marotzki als eines,

„in dem das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann; sich selbst als denjenigen kennenlernt, der die Welt immer schon in einer bestimmten Weise aufordnet. [...] Ein kreatives, verantwortbares, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt und Selbst setzt somit [...] höherstufige Lern- und damit Bildungsprozesse voraus.“ (Marotzki 1991, 123f.)

Das in Bildungsprozessen sich ausbildende (Welt- und) Selbstverhältnis scheint auf Grundlage dieses Textes somit in aller Kürze durch die Schlagworte Differenziertheit, Flexibilität, Kreativität und Fähigkeit zur Selbstreflexion charakterisierbar zu sein. Der springende Punkt von Marotzkis Bestimmung von Bildungsprozessen als solche höherstufigen Lernprozesse, in denen es zu einer grundlegenden „Änderung des elementaren Selbst- und Weltverhältnisses“ (ebd., 123) kommt, ist die Annahme, dass diese zur *kreativen* Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse *unverzichtbar* seien. Den Zumutungen durch die gesteigerte Pluralität und Differenzierung (Beck), der aus einer zunehmenden Komplexität von Gesellschaft folgenden Krise (Club of Rome) kann und soll also mit einer derart verstandenen Form von Bildung begegnet werden.

Theoretisch gestützt wird diese These neben den Postulaten des *Club of Rome* durch Batesons Argument des Wechselverhältnisses von Lernmustern und gesellschaftlicher Transformation: „Batesons Vorstellung von differenziertem Selbstbezug ist angelehnt an die Vorstellung einer Struktur ökologischer Kreisläufe; je stärker Gesellschaften nämlich eine Komplexitätssteigerung erfahren, desto mehr sind höherstufige Lernebenen gefordert.“ (ebd., 124) Eine solche bildungstheoretische Perspektive ist Marotzki zufolge traditionell insofern, als sie die Relation von Individuum und Gesellschaft (bzw. von Selbst- und Weltverhältnissen) thematisiere und eigne sich gerade deshalb für die Untersuchung biographischer Bildungsprozesse im lebensgeschichtlichen Kontext, weil dadurch „Objekt- und Subjektoption als Vermittlungsfigur“ (ebd., 125), gedacht werden können. Die aus der Zusammenführung des sozialwissenschaftlichen Biographiekonzepts und des in Anschluss an Bateson reformulierten Bildungs(prozess)begriffs emergierende *bildungstheoretisch*

*orientierte Biographieforschung*, wie Marotzki sie entwirft, ist von zwei forschungslogischen Prinzipien geleitet:

Erstens ist „das *Subjekt* grundsätzlich als interpretierendes, weltentwerfendes, Wirklichkeit erst konstituierendes“ (ebd., Hervorh. NW) angesetzt, sodass Prozesse der Biographisierung (als Prozesse der Bedeutungszuweisung von Ereignissen im eigenen Lebenslauf) als durch steigende Komplexität veranlasste Lern- und Bildungsprozesse verstanden werden können. „Biographie, so könnte man auch sagen, ist das Projekt, in dem die Gesellschaftsmitglieder angesichts der Schwächung konventioneller Orientierungsrahmen ihre Fähigkeiten im Dienst der Orientierung, der Selbstbehauptung und des Identitätsaufbaus steigern müssen.“ (ebd., 128)

Zweitens wird *Sprache* im Gegensatz zu instrumentalistischen Sprachauffassungen als „Form von sozialem Handeln“ (ebd.) verstanden, wodurch die Analyse sprachlicher Selbst- und Weltbezüge auf Grundlage narrativer Interviews „Aufschluß über die Welt- und Selbstreferenz der Subjekte und damit einer Gesellschaft“ (ebd.) gewähre.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Winfried Marotzki auf einer *praktischen Ebene* dazu auffordert, den (post-)modernen Anforderungen mit einem zeitgemäßen Bildungsprojekt zu begegnen, wofür es einer *theoretischen* Rekonzeptualisierung des Bildungsbegriffs bedarf. Dieser Bildungsbegriff nimmt die klassische Subjekt-Objekt-Dialektik auf und entwickelt sie insofern weiter, als Bildung nicht mehr als wechselseitiger Prozess der Entfaltung von Kräften, sondern als Transformationsgeschehen in den Blick kommt, in dem sich ein durch Flexibilität, Kreativität und Differenziertheit charakterisiertes Selbst- (und Weltverhältnis) ausprägt. Zur empirischen Erforschung solcher Bildungsprozesse schlägt er auf einer *methodologischen Ebene* das Konzept der Biographieforschung vor, welches auf Grundlage individueller Formen der Versprachlichung des eigenen Lebens die Qualität des Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft und das heißt dessen Angemessenheit für (post-)moderne Herausforderungen zu erfassen erlaubt.

### **5.1.2 Kollers Rekurs auf Wilhelm von Humboldt**

Mit der Festlegung des Bildungsbegriffs auf Prozesse der *Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen* (insbesondere in seinen späteren Texten) knüpft

Hans-Christoph Koller ebenso wie Winfried Marotzki an eine klassische Formulierung von Bildung an: das Verhältnis von Mensch und Welt, welches Wilhelm von Humboldt als wechselseitigen Prozess der Höherentwicklung gefasst hat (vgl. Humboldt 1960a, 235; Wigger 2007, 171). Daher soll der an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft angesetzte klassische Bildungsbegriff Humboldts an dieser Stelle kurz in Erinnerung gerufen werden.

Wenn Humboldt bereits in den 1792 verfassten *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* schreibt, dass „[d]er wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, 64) ist, so erschließt sich daraus ein erster, zentraler Grundgedanke seiner Bildungstheorie: Er denkt Bildung als selbstbestimmte Tätigkeit – und nicht als Erfüllung gesellschaftlicher Erfordernisse, – die zu einer möglichst weitreichenden und ausgewogenen Entfaltung individueller Anlagen und Potentiale führen soll (vgl. Koller 1999, 51f. u. auch Wigger 2007, 174). „Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“ (Humboldt 1960a, 235) Durch die Betonung von *Welt* als Bedingung für Bildung wird deutlich, dass Humboldts Bildungsbegriff nicht subjektivistisch misszuverstehen ist, also nicht als bloße „Selbstschöpfung des Menschen“ (Benner 1995, 77) verstanden werden kann, sondern dass eine möglichst umfassende Auseinandersetzung mit Welt, d.h. mit „Natur, Kultur und den anderen Menschen“ (Wigger 2007, 174) als dessen Voraussetzung angenommen wird (vgl. ebd.).

Diese zweite Seite des Bildungsbegriffs steht ebenso wenig für sich alleine wie die erste, vielmehr ist das Verhältnis von Mensch und Welt, von Individuum und Gesellschaft als das einer Wechselwirkung gefasst. So ist in dem oft zitierten Passus aus dem Fragment *Theorie der Bildung des Menschen* zu lesen: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, [...] durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (Humboldt 1960a, 235f.) Dietrich Benner weist auf die Gleichursprünglichkeit von Mensch und Welt und das damit vorausgesetzte Eigengewicht der Welt im Selbstbestimmungsprozess des Menschen hin. Diese

Auffassung Humboldts unterscheide sich von subjektivistischen Annahmen wie der Johann Gottlieb Fichtes, derzufolge die Bestimmung des Ich nur vom Ich her gedacht und vorgenommen werden dürfe (Benner 1995, 102f.). Bei Humboldt hingegen könne der Mensch nur in Wechselwirkung mit der Welt an seiner Bestimmung arbeiten und daher „kann der Maßstab seiner Bildung weder seinem inneren Wesen noch einer äußeren Welt entnommen werden, sondern nur aus der Wechselwirkung selbst hervorgehen.“ (ebd., 106) Menschliche Selbstbestimmung und Vervollkommnung kann Benners Interpretation zufolge nur dadurch entstehen, dass Mensch und Welt eine Verknüpfung eingehen, die zwar vom Menschen induziert wird, die aber nicht ohne Mitwirkung der Welt willkürlich erzeugt werden kann, weil Welt sich nie zur Gänze und ohne Widerstand menschlicher Herrschaft fügt (vgl. ebd., 103f.). Die Zweckbestimmung oder Aufgabe der ‚höchsten und proportionierlichsten Bildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen‘ – das „Ideal menschlicher Vollkommenheit“ (Humboldt 1960c, 417) – ist Benner zufolge im neuzeitlichen Sinn als eine *unabschließbare* Aufgabe zu verstehen, „die wir nie ganz und nie endgültig erfüllen können, sondern mit Notwendigkeit immer auch wieder verfehlen.“ (Benner 1995, 52)

„Fortschreitende Bildung ist überhaupt nur möglich, weil wir nie endgültig mit uns identisch sind, sondern stets von neuem an unserer Bestimmung arbeiten können. An unserer Bestimmung aber können wir nur arbeiten, wenn wir eine Identität anstreben, in der wir weder mit uns selbst, noch mit bestimmten Weltinhalten identisch sind, sondern unsere Bestimmung aus unserer nicht abschließbaren Arbeit an unserer Bestimmung gewinnen.“ (Benner 1995, 52f.)

Gerade aufgrund der nicht immer schon von Außen gegebenen, inhaltlichen Bestimmung des Menschen habe dieser selbst an seiner Bestimmung zu arbeiten, und zwar in *mannigfaltiger* Art und Weise (vgl. ebd., 55). Das bedeutet, dass es die *vielfältigen* Vermögen des Menschen, welche „ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor Augen führen“ (Humboldt 1960a, 237) in Auseinandersetzung mit der Welt zur Entfaltung der Kräfte zu nutzen und zu entwickeln gilt. Die gleichmäßige Entwicklung der mannigfaltigen menschlichen Kräfte erfordere nebst Freiheit „Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt,

bildet sich minder aus.“ (Humboldt 1792, 64) Und im *Plan einer vergleichenden Anthropologie* ist zu lesen:

„Der Mensch kann wohl vielleicht in einzelnen Fällen und Perioden seines Lebens, nie aber im Ganzen Stoff genug sammeln. Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit aber giebt ihm der Einfluss vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt, desto reger muss seine innere Thätigkeit seyn, dieselben einzeln auszubilden, und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden.“ (Humboldt 1960b, 346)

Der durch vielfältige Vermögen charakterisierte Mensch sammelt dieser Textpassage zufolge ‚Stoff‘, den er aus der Vielgestaltigkeit der Welt bezieht und in seinem Inneren zu einer Einheit verwandelt.

Hans-Christoph Koller widmet in seinem Humboldt-Kapitel dem Motiv der *Mannigfaltigkeit* in Humboldts Bildungskonzeption deswegen besonderes Augenmerk, weil es ihm an der Suche nach solchen darin enthaltenen Momenten gelegen ist, die über universalistische Legitimationskonstruktionen (wie Lyotard sie – als ‚große Erzählungen‘ – im Blick hatte) hinausweisen und an denen pädagogische Reflexionen unter postmodernen Bedingungen anknüpfen könnten. Koller argumentiert, dass die Humboldt’sche Bestimmung und Forderung der Entfaltung der individuellen Kräfte in Wechselwirkung mit der Welt zunächst insofern für eine Pluralität möglicher menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse offen sei, als Humboldt an zahlreichen Stellen in den bildungstheoretischen und anthropologischen Schriften die Unverzichtbarkeit der Vielfalt und Verschiedenheit der Kräfte des Individuums und der individuellen Charaktere innerhalb der gesamten Menschheit ebenso betone wie die Mannigfaltigkeit der Welt (vgl. Koller 1999, 53f.). Diese Vielfalt werde dann aber in eine harmonische Einheit überführt, welche für Humboldt sowohl den Ursprung als auch die regulative Idee aller Kraftentwicklung darstelle. Die Auffassung von Einheit als Ursprung und Ziel aller Kraftentfaltung, von der Humboldt in logischer sowie in normativer Hinsicht ausgehe, bestätige letztlich Lyotards These, dass dessen Bildungsbegriff dazu diene, Differentes in eine höhere Einheit zu überführen, in der die Verschiedenheit des Differenten ihrerseits aufgehoben sei (vgl. Koller 1999, 55f.; 69; Kap. 1.1 der Diplomarbeit).<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Koller gelingt es, an einigen Stellen seines Humboldt-Kapitels zu zeigen, inwiefern das *Telos* des individuellen Bildungsprozesses – die Einheit der verschiedenen individuellen Kräfte

Die Auseinandersetzung mit Humboldts *sprachtheoretischen* Schriften erlaubt es Hans-Christoph Koller jedoch, Modifizierungen der Einschätzung von Humboldts Umgang mit Pluralität und Heterogenität vorzunehmen und schließlich den von Lyotard im *Postmodernen Wissen* geäußerten Verdacht, Humboldts Bildungsphilosophie sei lediglich Teil der großen Erzählung von der Vervollkommenheit der Menschheit, ein Stück weit zu korrigieren.

Koller zufolge setzen Humboldts Sprachstudien im Zentrum der bildungstheoretischen Reflexionen ein; sein Interesse gelte ab circa 1800 der Frage nach der Funktion der Sprache innerhalb der bildenden Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt. In Abkehr von einer repräsentationistischen Sprachauffassung, wonach *vor* oder *außerhalb* der Sprache angesetzte Gegenstände oder Entitäten von dieser bloß begrifflich dargestellt werden, stellt Humboldt ihre ermöglichende bzw. konstitutive Bedeutung für die bildende Wechselwirkung heraus, wie Koller betont: „Sie [die Sprache, Anm. NW] ist es, die diese Wechselwirkung erst ermöglicht, indem sie dem Menschen erlaubt, die Welt zum Gegenstand seines Denkens zu machen und so zugleich seiner selbst bewußt zu werden. Sprache ist so gesehen konstitutiv für den Welt- und Selbstbezug des Menschen.“ (Koller 1999, 72) Indem Sprache im Humboldt'schen Verständnis die Gedanken, das Denken allererst erzeuge, bringe sie auch die Gegenstände des Denkens allererst hervor (vgl. ebd., 71-74).

Im Prozess der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt nimmt die Sprache, zwischen der Außenwelt (der Gegenstände und anderer Menschen) und der Innenwelt (des Ich) liegend, die Funktion einer Vermittlerin ein. Den Vorgang

---

untereinander bzw. zwischen Individualität und Ideal – immer schon in dessen *Ursprung*, in der je besonderen Individualität selbst enthalten ist, indem das „Streben nach Einheit jeweils den differenten Elementen als deren ursprüngliches Wesen zugeschrieben [wird]: [...] den individuell verschiedenen Charakteren als immer schon innewohnende Vernunft, die die Übereinstimmung mit der Allgemeinheit moralischer Forderungen gewährleistet; und den scheinbar einander widerstreitenden Individualitäten als ‚Ahndung‘ ihrer Zugehörigkeit zur großen Ganzheit der Natur.“ (Koller 1999, 69)

Als *Telos* sei die durch Bildung zu bewirkende Einheit der verschiedenen Kräfte sowohl für einzelne Individuen, als auch für die Menschheit als ganze angesetzt. Wenn „[d]ie letzte Aufgabe unsres Daseyns“ darin besteht, „dem *Begriff der Menschheit* in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt 1960a, 235, Hervorh. NW), impliziere dieses Ideal, dass das Individuum anhand der Frage beurteilt wird, inwieweit es die Gesamtheit der menschlichen Potentiale zu realisieren bzw. zu repräsentieren in der Lage ist (vgl. ebd., 236; Koller 1999, 57). Der Einzelne solle also die Menschheit als Ganze verkörpern und gleichzeitig seine individuelle Eigentümlichkeit ausbilden. Humboldt biete für diesen Widerspruch die Lösung der „*gesellschaftlichen Darstellung des Ideals*“ (Koller 1999, 58) an, denn „was der einzelne Mensch für sich nicht vermag, das kann durch die Vereinigung aller gesellschaftlich bewirkt werden.“ (Humboldt 1960c, 417; vgl. Koller 1999, 58f.)

der bildenden, sprachlich vermittelten Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und der Rückwirkung der Welt auf den Menschen skizziert Koller mit Rekurs auf Humboldts Sprachstudien wie folgt: Ein denkendes Subjekt vergegenständlicht seine Gedanken durch sprachliche Artikulation. Der Gedanke tritt ihm nun als etwas Objektiviertes gegenüber und kehrt durch die selbe Artikulation wieder ins Subjekt zurück, wo er als objektivierte Größe mit anderen Gedanken in Beziehung gesetzt werden kann (vgl. Koller 1999, 74f.). An einigen Stellen wird deutlich, so Koller, dass dieser Vorgang sich nicht in solipsistischer Weise in einem isolierten Individuum vollziehe (das selbst das von ihm ausgesprochene Wort vernimmt), sondern auf Erwidern durch andere Subjekte angewiesen sei. Die Objektivität des Begriffs (erzeugt durch die Artikulation einer Vorstellung, die sich dem Subjekt gegenüber zum Objekt bildet), erscheint „noch vollendeter, wenn diese Spaltung nicht in dem Subject allein vorgeht, sondern der Vorstellende den Gedanken wirklich ausser sich erblickt, was nur in einem andren, gleich ihm vorstellenden und denkenden Wesen möglich ist.“ (Humboldt 1827, 139) Sprache hat also immer dialogischen, intersubjektiven Charakter; sie kann „[...] nicht vom Einzelnen, sie kann nur gesellschaftlich, nur indem an einen gewagten Versuch ein neuer sich anknüpft, zur Wirklichkeit gebracht werden.“ (ebd.; vgl. Koller 1999, 81f.)

Als einen entscheidenden Aspekt für ein genaueres Verständnis der konstitutiven Bedeutung von Sprache für das Denken und Empfinden des Menschen zum einen und die Ausgestaltung der Welt zum anderen hebt Koller Humboldts Begriff der Sprache als *Weltansicht* hervor: Da *Begriffe*, so Humboldt, als Objektivierungen *subjektiver* Wahrnehmungsweisen verstanden werden können,

„kann man, schon unabhängig von der Sprache, jede menschliche Individualität als einen eigenen Standpunkt der Weltansicht betrachten. Sie wird aber noch viel mehr dazu durch die Sprache, da das Wort sich der Seele gegenüber auch wieder [...] mit einem Zusatz von Selbstbedeutung zum Object macht und eine neue Eigenthümlichkeit hinzubringt. [...] [U]nd da auch auf die Sprache in derselben Nation eine gleichartige Subjectivität einwirkt, so liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht. [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von seinen Vorstellungen abhängen, sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herauspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt.“ (Humboldt 1830-1835, 433f.)

Die Sprache, die dem Subjekt die Artikulation und Ausgestaltung seiner Vorstellungen allererst erlaubt, stellt sich in diesem Passus zugleich – als Sprachliches an sich – als ein dem Subjekt fremdes Objekt dar, das dessen bewusste Möglichkeiten übersteigt. Da die Menschen die Worte, in denen sich ihr Denken allererst konstituiert, nicht jedes Mal völlig neu erfinden, sondern sich dazu vielmehr der Sprache bedienen, die sie immer schon vorfinden, gewinnt sie auch einen die gesamte Gedanken-, Vorstellungs- und Empfindungswelt der Menschen prägenden und strukturierenden Charakter, der sich überdies je nach einzelner Nationalsprache unterscheidet (vgl. Koller 1999, 75; 79). Wie geht Humboldt nun mit dem Spannungsverhältnis – dem „Widerstreit“ (Humboldt 1830-1835, 438) – zwischen dem schöpferischen Subjekt auf der einen und der es bestimmenden Sprache auf der anderen Seite um?

Kollers Deutung zufolge bietet Humboldt zunächst eine metaphysische Lösung für den Widerspruch an, indem beide Seiten auf „die Einheit der menschlichen Natur“ (ebd.) rückbezogen werden: „Die Sprache ist das Resultat des Sprechens aller vergangenen Generationen und gehört damit ebenso wie das sprechende Subjekt zur großen Einheit der Menschen, ihrer ‚ursprünglichen wahren Natur‘, in der es keinen Gegensatz von Subjekt und Objekt, von Fremdem und Eigenem, von Selbständigkeit und Determiniertheit gibt.“ (Koller 1999, 80) Über diese, auch aus den bildungstheoretischen und anthropologischen Schriften bekannte metaphysische Annahme hinaus reformuliere Humboldt den Widerspruch in seinen sprachtheoretischen Schriften jedoch auf einer empirischen Ebene, wodurch der Widerspruch insofern eher zugespitzt als aufgehoben werde, als *beide Pole* eines Sprachverständnisses möglich und notwendig erscheinen, nämlich: „die Auffassung der Sprache als eine dem Einzelnen gegenüber fremde, weil allgemeine Instanz ebenso wie die umgekehrte Sichtweise, daß die Individuen, die sich dieser Sprache bedienen, ihr in ihrem je individuellen Sprechen so viele Modifikationen mitteilen, daß man sagen kann, daß jedes von ihnen letztlich eine eigene Sprache spricht.“ (ebd., 80f.) Koller betont seinem Erkenntnisinteresse gemäß vor allem den zweiten Pol, den Humboldt als das zur unendlichen Vervielfältigung der Sprachen beitragende „individualisierende Princip“ (Humboldt 1827-1829, 228) bezeichnet: Die für das einzelne Individuum und die Gesamtheit der SprecherInnen gleichermaßen geltende „Gewalt [...] über die Sprache“ (ebd., 229) bestehe darin, dass der faktische Sprachgebrauch der jeweils lebenden Generationen zu Veränderungen, ja sogar

zu einem grundlegenden Wandel der Sprache führen könne (vgl. Koller 1999, 80f.).

Wenngleich also zwar kein Denken und kein Bezug zur Welt unabhängig von Sprache angenommen werden kann, so sind die Individuen dennoch nicht auf denjenigen Weltbezug festgelegt, der ihnen durch die jeweils vorgegebenen sprachlichen Strukturen eröffnet wird. Um über die Beschränkung durch die vorgefundene Sprache hinauszugelangen, plädiert Humboldt für das Erlernen fremder Sprachen:<sup>46</sup> „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält.“ (Humboldt 1830-1835, 434)

In diesen Aspekten liegt Koller zufolge die Bedeutung der Humboldt'schen Sprachtheorie für den Bildungsbegriff zum einen und deren Aktualität für die gegenwärtige bildungstheoretische Diskussion zum anderen. Anschlussfähig für Kollers eigenen Versuch der Reformulierung des Bildungsbegriffs unter postmodernen Bedingungen sei die empirisch bestärkte Tendenz der Pluralisierung in Humboldts Sprachphilosophie – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie aus der „idealistischen Rahmung“ (Müller 2003, 268) gelöst werde, welche die „Pluralität und Heterogenität der Individualitäten und der Sprachen nur anerkennt, um sie auf eine ursprüngliche Einheit zurück- oder in eine höhere Ganzheit hinüberzuführen.“ (Koller 1999, 93) Die plurale Tendenz in Humboldts Denken erlaube es dann, „die innovative und transformatorische Funktion sprachlicher Differenz in den Blick zu bekommen.“ (ebd.) Sie besteht laut Koller zum einen in dem Postulat der Vervielfältigung der Sprachen respektive Hervorbringung neuer Weltansichten und zum anderen in der Forderung nach Entwicklung neuer Weltansichten durch Erlernen „(und vielleicht sogar durch das Erfinden)“ (ebd., 92) neuer Sprachen. Denn Humboldt zufolge bereichere die Vielfalt der Sprachen die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließe und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitere (vgl. Koller 2005, 56). Indem die Vielfalt der Weltansichten nicht nur empirisch

---

<sup>46</sup> Koller weist darauf hin, dass es dabei um mehr gehe, als um die Bedeutung von Fremdsprachen im Schulunterricht. Sofern nämlich, gemäß dem ‚individualisierenden Prinzip‘ Humboldts, letztlich jeder Mensch seine eigene Sprache spricht, bezieht sich die Tatsache der Verschiedenheit der Sprachen nicht nur auf nationale, sondern auch auf regionale, soziale und individuelle Differenzen (vgl. Koller 1999, 91).

ernstgenommen, sondern auch theoretisch als Mittel zur Bildung anerkannt werde, zeichne sich bei Humboldt zumindest implizit ein Legitimationsmodell für pädagogisches Handeln ab, in dem die „Möglichkeit einer prinzipiell unabschließbaren Erweiterung und Vervielfältigung der ‚Weltansichten‘ durch den Dia- oder Polylog der verschiedenen Sprachen und Sprechweisen“ (Koller 1999, 144) ausschlaggebend wäre. Bildung könne in dieser Perspektive nicht nur als ‚proportionierliche Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen‘, sondern auch als sprachlicher Prozess verstanden werden, „in dem die Welt- (und ich ergänze: die Selbst-) Ansichten eines Subjekts durch das Erlernen neuer Sprachen und Sprechweisen erweitert und vervielfältigt werden.“ (ebd., 145)

### **5.1.3 Der Status des Subjekts im Bildungsgeschehen als offene Frage**

Koller stellt sein Verständnis von Bildung als das Erfinden neuer Regeln des Sprachspiels an zahlreichen Stellen in *Bildung und Widerstreit* explizit nicht als „Bewußtseinsakt“ (Koller 1999, 154), sondern als *sprachlichen Vorgang* heraus. Diese sprachzentrierende und subjekt-dezentrierende Perspektive kann als Resultat einer konsequenten Rezeption der Sprachphilosophie Jean-François Lyotards bzw. der Implikationen der (auch von diesem auf spezifischer Art vollzogenen) linguistischen Wende gedeutet werden. Der Rekurs auf Humboldts Bildungsbegriff erscheint aus dieser Perspektive auf den ersten Blick antiquiert; so ist bei Koller selbst zu lesen, dass es in den anthropologischen und bildungstheoretischen Schriften Humboldts gerade den Anschein habe, „als gehe das Menschsein der Sprache als einem Medium, in dem Bildung geschieht, immer schon voraus.“ (Koller 1999, 148) Da durch seine Lektüre von Humboldts *sprachtheoretischen* Arbeiten jedoch die Gleichursprünglichkeit von Sprache und Denken (bzw. Bewusstsein) und ein dahingehend modifiziertes Verständnis von „Bildung als ein sich immer schon in und als Sprache vollziehender Vorgang“ (ebd.) herausgearbeitet werden konnte, sei (wie bereits am Ende des vierten Kapitels gezeigt wurde) ein Festhalten am Bildungsbegriff im Allgemeinen und an demjenigen Humboldts im Besonderen auch unter den Bedingungen der Postmoderne möglich:

„ [G]erade bei Humboldt ist ein Denken angelegt, das es erlaubt, Bildung nicht als einen Prozeß der Formung von Subjekten zu verstehen, der sich

letztlich jenseits der Sprache vollziehen würde, sondern vielmehr als ein immer schon sprachliches Geschehen – und d.h. mit Lyotard gesprochen: als eine bestimmte Art der Verkettung von Sätzen.“ (Koller 1999, 148)

Genau an diesem Punkt sieht Koller die Möglichkeit eines Rekurses auf Humboldts Begriff von Bildung als „sprachliche Erschließung neuer Weltansichten durch den Dia- oder Polylog mit fremden Sprachen und Sprechweisen“ (ebd., 155) gegeben. Denn „[s]o gesehen ist es von Humboldts Programm einer Erweiterung der eigenen Weltansicht durch das Erlernen fremder Sprachen *kein großer Schritt* zur Forderung Lyotards nach dem Erfinden neuer Diskursarten als Mittel zur Bezeugung des Widerstreits.“ (ebd., Hervorh. NW)

An dieser Stelle sollen in aller Kürze Kollers Erwägungen über den Status des Subjekts im innovativen Prozess der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten noch einmal rekapituliert werden: Der Begriff der *Bildung*, wie er im Anschluss an Lyotards sprachphilosophische Ausführungen und ethisch-politische Forderungen im *Widerstreit* reformuliert werden könne, bezeichnet in Kollers Wortlaut

„einen Prozeß, der sich immer schon *in* Sprache und d.h. in der Verkettung von Sätzen ereignet. Die Subjekte, die traditionellerweise im Mittelpunkt des Bildungsgedankens stehen, sind aus diesem Prozeß keineswegs ausgeschlossen; sie werden dabei aber nicht als ursprüngliche Gegebenheiten verstanden, sondern eher als Effekte sprachlicher Vorgänge. Subjektivität ist also nicht etwas, was der Sprache logisch vorausginge in dem Sinne, daß die Subjekte sich zum Zwecke ihrer Bildung der Sprache als eines Mittels oder Werkzeugs bedienen würden; Subjektivität wird in dieser Perspektive vielmehr auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert. Im Zuge dieser sprachlichen Konstituierung und Transformierung von Subjektivität ereignet sich ‚Bildung‘, indem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um bislang Unartikulierbares in Sätze zu fassen.“ (Koller 1999, 150f.)

Vor diesem Hintergrund lässt sich verdeutlichen, dass *Subjekte* in Kollers Begriff von Bildung – trotz seiner Abkehr von einer subjektzentrierten- und zentrierenden Perspektive – aufgehoben sind, mit anderen Worten: dass ihnen darin ein Ort zugewiesen wird. Die Ausführungen in diesem Kapitel der Diplomarbeit waren und sind von dem Interesse getragen, wenn nicht die Koordinaten dieses Ortes im Bildungsbegriff zu bestimmen, so doch dessen Grenzbereiche auszuloten. Im Anschluss an Kollers *Relationierung von Bildung und Subjektivität* – wie sie in dem eben zitierten Passus in verdichteter Weise

zum Ausdruck kommt und zuvor im Kapitel 5.1 zu rekonstruieren versucht wurde – eröffnen sich *drei Fragen*, mit denen dieser Abschnitt fürs Erste einen offenen Abschluss finden soll:

Die *erste* Frage bezieht sich auf Kollers Parallelisierung bzw. Verbindung seiner Lyotard- und seiner Humboldt-Lektüre. Nicht unter sprach- sondern unter subjekttheoretischen Gesichtspunkten müsste m.E. der Frage nachgegangen werden, ob von Humboldts Diktum einer Erweiterung der eigenen Weltansicht durch das Erlernen fremder Sprachen tatsächlich *kein großer Schritt* zu Lyotards ethisch-politisch motivierter Forderung nach dem Erfinden neuer Diskursarten zu machen ist. In Kapitel 2.4 der Diplomarbeit wurde Lyotards (implizit) subjekttheoretische Position als *radikaler Immanentismus* bezeichnet, womit die Unmöglichkeit zum Ausdruck gebracht wurde, Subjektivität als eine von Sprache unabhängige, ihr vorgängige oder ursprüngliche Kategorie zu denken. Dementsprechend erscheinen Subjekte im *Widerstreit* nie als sprechende, sondern als in einem Satz „markierte oder nicht-markierte Instanzen“ (Lyotard 1989, 30). Aus Kollers eigenen Interpretationen der sprachtheoretischen Studien Humboldts kann, soweit ich sehe, jedoch kein derartiger radikaler Immanentismus gefolgert werden: Dort erschien das Subjekt, das Ich, zwar als eine in ihrem Selbst- und Weltbezug durch die (national-)sprachlich vorgegebene Weltansicht eingeschränkte, also von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen nicht vollkommen unabhängige Instanz; ihm werde aber dennoch die Möglichkeit eingeräumt, durch das die eigene Weltansicht erweiternde Erlernen fremder Sprachen gewissermaßen aktiv über die Beschränkung durch vorgegebenen sprachlichen Bedingungen hinauszugelangen. Die von Koller herausgearbeitete pluralisierende Tendenz in Humboldts Sprachtheorie widerlegt zwar zumindest partiell die – als nur vermeintlich notwendig erkannte – Einbettung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs in metaphysische Einheits- und Ganzheitsvorstellungen; ob sie für eine Weiterentwicklung durch Lyotards radikal subjektkritische Perspektive tauglich ist, muss m.E. jedoch mit einem Fragezeichen versehen werden, da das *Erlernen* oder *Erfinden* neuer Sprachen zur Erweiterung der Weltansicht des ‚Ich‘ bei Humboldt – trotz Betonung der sprachlichen Vermitteltheit des Selbst- und Weltbezugs – als intentionaler Akt eines Subjekts erscheint, dem eine gewisse „Gewalt [...] über die Sprache“ (Humboldt 1827-1829) zuerkannt wird. Selbst die aus diesem Akt erwachsende

Vervielfältigung der Sprachen scheint letztlich insofern auf dieses Subjekts bezogen zu bleiben, als sie sowohl ihren Ausgangs- als auch ihren Endpunkt im ‚Ich‘ findet, dem neue Weisen des Denkens und Empfindens erschlossen werden sollen (vgl. dazu auch Koller 2005, 56). Eine solche Auffassung scheint auf gänzlich unterschiedlichen subjekttheoretischen Grundannahmen zu beruhen als Lyotards Denken, das den Subjekten jede Form von Intentionalität zugunsten der Vorgängigkeit und Eigentendenz des Satz-Ereignisses abspricht und das Hervorbringen von Neuem als Potenzial heterogener Diskursarten begreift.

Eine weiterführende und differenzierende Bearbeitung des Verhältnisses von Bildung und Subjektivität in Kollers Bildungsverständnis, wie er es im Anschluss an Lyotard und Humboldt im Blick hat, hätte die am Ende des 2. Kapitels der Diplomarbeit offen gebliebene Frage aufzugreifen, wie der Prozess der Entstehung von Neuem bei Lyotard gedacht werden kann und unter welchen Voraussetzungen er möglich ist.

Die *zweite* Frage ist auf Kollers Rekurs auf Winfried Marotzkis Begriff transformatorischer Bildungsprozesse gerichtet: Im Exkurs über Marotzkis programmatischen Vorschlag einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* wurden drei Gesichtspunkte genannt, unter denen Koller sich auf diesen Entwurf bezieht: Neben den methodologischen Erwägungen und der zeitdiagnostischen Dimension in Marotzkis Konzeption (auf die im Kapitel 5.2 noch zurückzukommen sein wird) rekurriert Koller auf die darin vorgenommene Differenzierung von Lern- und Bildungsprozessen im Anschluss an Gregory Batesons hierarchisches Lernebenenmodell. Die Betonung des *innovativen* Charakters von Bildungsprozessen, so Koller, *verbinde* seinen Vorschlag mit Marotzkis Begriff von Bildungsprozessen, welche sich

„von einfachen Lernprozessen dadurch [unterscheiden], daß in ihnen nicht nur neue Inhalte angeeignet werden, sondern auch die Lernvoraussetzungen, d.h. die Schemata, Muster oder Rahmen, innerhalb derer solche neuen Inhalte interpretiert werden, einer Transformation unterliegen. [...] Die von mir vorgeschlagene Reformulierung des Bildungsgedankens ließe sich als Versuch verstehen, diesen Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluß an Lyotard sprachtheoretisch zu reinterpretieren und als sprachliches Geschehen (statt als Transformation kognitiver Strukturen) zu fassen.“ (Koller 1999, 153)

Ob tatsächlich ausschließlich der *innovative* Charakter die Verbindung zwischen Kollers und Marotzkis Bildungsprozessbegriff stiftet, geht aus Kollers Ausführungen m.E. nicht ganz klar hervor. Denn wenn er nicht nur Marotzkis *Begriff von Bildung*, sondern dessen „*Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen*“ (Koller 1999, 153, Hervorh. NW) sprachtheoretisch zu interpretieren beabsichtigt, teilt er mit diesem, soweit ich sehe, auch den subjekttransformatorischen Charakter von Bildungsprozessen. Wenn das aber der Fall ist, bleibt Koller – ähnlich wie im Zusammenhang mit seinen Schlussfolgerungen aus der Humboldt-Lektüre – eine Antwort auf die Frage schuldig, *wie* er konkret Marotzkis Begriff von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sprachtheoretisch re-interpretiert. Darüber hinaus könnte – just mit Lyotard – die Zulässigkeit des argumentativen Verfahrens in Frage gestellt werden, ein zentrales Element eines Begriffs von Bildung (hier: die kategoriale Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses) zu einem zentralen Bestandteil eines anderen Begriffs von Bildung (hier: als sprachliches Geschehen) zu erklären, obwohl der erste auf völlig anderen (subjekt-)theoretischen Grundlagen beruht als der zweite – denn Marotzkis Subjekt ist Akteur und Kollers Subjekt ist Effekt von Sprache.<sup>47</sup> Koller merkt selbst in einer Fußnote an, dass zwischen Marotzkis und seiner Auffassung des Verhältnisses von Subjektivität und Sprache eine „wesentliche Differenz“ (Koller 1999, 153, Fn. 2) bestehe: „Auch wenn Marotzki die ‚Unhintergebarkeit von Sprache‘ programmatisch einklagt, bleibt der Status sprachlicher Prozesse im Blick auf die Konstituierung von Subjektivität letztlich unreflektiert. Sprache erscheint dabei als Ausdruck oder Indikator von subjektiven Vorgängen, nicht aber als deren Medium oder Ermöglichungsgrund.“ (ebd.) Anders gewendet ließe sich – in Anlehnung an eine Rückfrage an Hans-Christoph Kollers Relationierung von bildungsphilosophischer Theoriearbeit und empirischer Analyse, wie sie Elisabeth Sattler (2003) formuliert hat – vielleicht fragen, ob sich in der *Verbindung*, die Koller zwischen seiner und Marotzkis Fassung von Bildung herstellt, nicht eine Synthetisierung oder Aufhebung von

---

<sup>47</sup> In Kapitel 5.1.1 wurde gezeigt, dass ein forschungslogisches Prinzip der *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* nach Marotzki darin besteht, das Subjekt grundsätzlich als „interpretierendes, weltentwerfendes, Wirklichkeit erst konstituierendes“ (Marotzki 1991, 127) anzusetzen, und dass das durch Bildungsprozesse hervorzubringende *flexible Selbstverhältnis* als eines verstanden wird, „in dem das Subjekt [...] sich selbst als Akteur begreifen kann; sich selbst als denjenigen kennenlernt, der die Welt immer schon in einer bestimmten Weise aufordnet.“ (ebd., 123)

Gegensätzlichem vermuten lässt, „mit der alles andere als der Widerstreit bezeugt würde“ (Sattler 2003, 108; vgl. ebd., 118-123).

Festzuhalten ist, dass Koller das Verhältnis von *Sprache und Subjektivität* (mit Rekurs auf Lyotard) in seiner Bedeutung für den Bildungsbegriff reflektiert und ausarbeitet (vgl. Koller 1999, 34; 147f.; 150f.) Wie er aber das Verhältnis von *Bildung und Subjektivität* in seiner Konzeption bestimmt, soll nun als *dritte* und letzte Frage exponiert werden:

Im Mittelpunkt von Kollers Bildungsbegriff steht, seiner eigenen Beschreibung nach, nicht ein sich bildendes Subjekt, das als ursprünglich bzw. der Sprache logisch vorhergehend aufzufassen wäre, sondern sprachliche Prozesse. Bildung in dieser Perspektive ist somit (zunächst) als Mobilisierung kreativer Potentiale der Sprache zu verstehen, die es erlauben, angesichts bislang nicht artikulierbarer Problemlagen neue Sätze oder Diskursarten freizulegen (vgl. Koller 1999, 17). Zugleich führt Koller Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen ein. Dieses sprachliche Transformationsgeschehen beruht nicht, wie bei Humboldt und Marotzki auf je spezifische Weise, auf einer bewussten Tätigkeit eines Subjekts; vielmehr „*ereignet* sich ‚Bildung‘, indem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden“ (Koller 1999, 151, Hervorh. NW). Der Effekt dieses Ereignisses ist, dass das Subjekt im Akt des (Er-)Findens neuer sprachlicher Regeln von einem Satz an andere „Orte oder Positionen [innerhalb eines Satz-Universums]“ (ebd., 34) platziert und dadurch gewissermaßen transformiert wird. Das Subjekt wird in Kollers Verständnis jedoch nicht nur innerhalb sprachlicher Strukturen an einen anderen Ort verschoben; *Bildung* scheint vielmehr darüber hinaus dadurch charakterisiert zu sein, dass sich durch diese sprachlichen Innovationen das – durch jeweils vorherrschende Diskursarten präformierte – Selbst- und Weltverhältnis eines Subjekts verändert. Zwischen der Verschiebung eines *innersprachlichen Subjekts* und der Veränderung des Welt- und Selbstbezugs eines *lebenden Subjekts* besteht meines Erachtens jedoch eine Differenz, die bei Koller nicht zur Sprache kommt. Mit anderen Worten: Sprachinnovation ist nicht das gleiche wie Subjekttransformation.

Hans-Christoph Koller entkommt durch die Aufnahme der dezentrierten Subjektvorstellung Lyotards zwar dem gängigen Anthropozentrismus klassischen Bildungsdenkens; seine Annahme der Interdependenz von sprachlicher

Innovation und Subjekttransformation bedarf m.E. jedoch weiterer differenzierender Bearbeitungen bezüglich der Frage, ob der Akt des Hervorbringens neuer sprachlicher Möglichkeiten nun mit *Notwendigkeit* oder nur der *Möglichkeit* nach subjekttransformatorische Effekte zeitigt: Falls es sich um eine Notwendigkeit handelt, worin genau liegt der logische, sprachtheoretische oder bildungstheoretische Zusammenhang beider begründet, und falls wir nur vor einer Möglichkeit stehen: Wie könnte ein durch sprachliche Prozesse eröffneter Möglichkeitsraum für ein ‚Anders-Werden‘ mit Lyotard genauer gedacht werden (eine Frage mit einer gewissen Dringlichkeit angesichts der Herausforderungen der Postmoderne)? Oder lassen sich über ein mögliches ‚anderes‘ oder ‚neues‘ Welt- und Selbstverhältnis keine konkreteren Angaben mehr machen, weil sie sich als zukünftig mögliches ‚Neues‘ dem gegenwärtig Artikulierbaren entziehen? (Vgl. dazu auch Sattler 2003, 114)

Über diese Probleme des Verhältnisses von Subjektivität, Sprache und Bildung hinaus weist Hans-Christoph Koller in dem 2005 erschienenen Text *Bildung und Biographie* (Koller 2005) darauf hin, dass Lyotards Werk keine Theorie des Prozesscharakters des innovatorischen Sprachgeschehens selbst beinhalte und die Neubestimmung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotard daher insbesondere entlang derjenigen Frage weiterer theoretischer Bemühungen bedürfe, wie und unter welchen Bedingungen es zu solchen transformatorischen Sprachereignissen kommt (vgl. Koller 2005, 60). Den 2001 publizierten Beitrag *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts* beendet er mit dem Ausblick auf die Ausarbeitung der paradoxalen Struktur von Bildung als ‚Gabe‘ im Sinne Michael Wimmers<sup>48</sup>, die erforderlich sei um den Ort des dezentrierten Subjekts im Bildungsgeschehen genauer bestimmen zu können (vgl. Koller 2001, 48).

## **5.2 Gesellschaft – Zur Bedeutung gegenwartsorientierter bildungstheoretischer Reflexion**

Ein wesentliches Verdienst von Kollers Studie *Bildung und Widerstreit* stellt zweifelsohne der Umstand dar, dass sie sich die systematische Neuformulierung von Bildung vor einem bildungstheoretisch herausfordernden philosophischen Hintergrund zur Aufgabe gemacht hat und dabei zugleich beansprucht, auf

---

<sup>48</sup> Vgl. Wimmer 1996.

bestimmte Momente der bildungstheoretischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Theoriegeschichte bezogen zu bleiben, indem sie auf spezifische Weise auf diese reagiert. In dieser Hinsicht verfolgt der Autor unter anderem den Anspruch, zentrale Einsprüche gegen den geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsbegriff, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Debatte der 1960er- und 70er-Jahre vorgebracht wurden, in seine Konzeption aufzunehmen und ihnen auf spezifische Art gerecht zu werden. Diese kritischen Einwände lassen sich zwei differenten erziehungswissenschaftlichen Strömungen zuordnen: Der erste Einspruch gegen traditionelle wissenschaftlich-pädagogischen Positionen kann mit einer empirisch-sozialwissenschaftlich orientierten Strömung in Verbindung gebracht werden, die eine wissenschaftstheoretisch und methodisch verstandene ‚realistische Wende‘ von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer empirisch forschenden und begründeten Erziehungswissenschaft eingefordert hat (vgl. Brezinka 1971, Roth 1967 und illustrierend Pongratz 2004, 16). Eine zweite (das Modell der Pädagogik als strenger Erfahrungswissenschaft ablehnende) Form von Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Dominanz der hermeneutischen Methode wurde von Seiten der sogenannten kritischen Erziehungswissenschaft bzw. emanzipatorischen Pädagogik vorgebracht, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Verkennung bzw. Missachtung objektiver gesellschaftlicher Verhältnisse vorgeworfen hat (vgl. dazu auch Pongratz 2004, 16f.): Da die geisteswissenschaftliche Pädagogik – so lautet ein bekannter Einwand Herwig Blankertz’ – die „Zwänge, die objektiv die emanzipative Tendenz der Erziehung unterdrückten, in Bewußtseinsphänomene aufgelöst“ (Blankertz 1971, 29) habe und „ihren Praxisbezug nur nachgängig und affirmativ, nicht vorgängig und kritisch zu bewältigen vermochte“ (ebd., 28) stehe sie heute (1971) „am Ausgang ihrer Epoche“ (ebd.). Klaus Mollenhauer, der neben Blankertz und Wolfgang Klafki immer wieder als wichtiger Repräsentant der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft genannt wird, kritisiert unter anderem, dass die Konzentration auf die hermeneutische Auslegung von Texten den ideologischen Charakter und die Funktion von *Sprache* missachte:

„Würde [...] die Erziehungswissenschaft sich ausschließlich hermeneutisch verstehen, sich in der Analyse von ‚Sprach-Spielen‘ erschöpfen, in denen das Erziehungshandeln sich orientiert, dann bliebe gerade auch die Abhängigkeit der Sprache von sozialen Gewalten undurchsichtig, ihr ideologischer Charakter ungeklärt, ihre Funktion als Vehikel materieller Interessen verborgen. Die Analyse eines

pädagogischen Erfahrungsberichtes, sei er nun von einem der sogenannten pädagogischen Klassiker oder einem Erzieher unserer Tage verfaßt, würde zwar das dort geltende Sprach-Spiel zum Vorschein bringen können, sie würde aber zur Kritik des Textes nur beschränkt fähig sein.“ (Mollenhauer 1970, 17)

Um dem ersten Einwand an der mangelnden empirischen Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs Rechnung zu tragen, verfolgt Koller den Anspruch, den neuinterpretierten Begriff von Bildung auch „für qualitativ-empirische Untersuchungen fruchtbar zu machen“ (ebd., 14).<sup>49</sup> Unter Berücksichtigung des zweiten Einwandes schließt er mit seinem Vorhaben explizit an Ansätze innerhalb der „neueren bildungstheoretischen Diskussion“ (ebd., 13, Fn. 1) an, die versuchen, „die Funktion des Bildungsbegriffs als zentrale Orientierungskategorie zu wahren, indem sie ihn zwar in Anknüpfung an die bildungstheoretische Tradition, *aber im Kontext veränderter gesellschaftlicher Bedingungen* modifizieren oder neu formulieren.“ (ebd., 13, Hervorh. NW)<sup>50</sup>

Im Folgenden soll diese, von den Einsprüchen einer kritischen Erziehungswissenschaft inspirierte, Achse von Kollers Konzeption ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Dies wird zunächst entlang der Frage erfolgen, was der Autor unter „gegenwartsorientierter bildungstheoretischer Reflexion“ (Koller 1999, 14) in zeit- bzw. gesellschaftsdiagnostischer Hinsicht versteht (5.2.1) In einem zweiten Schritt folgt eine Beschreibung der Koller'schen Rezeption der gesellschaftstheoretischen Erwägungen im *Postmodernen Wissen* und im *Widerstreit* und das heißt eine Darstellung seiner sprachtheoretischen Re-Interpretation dessen, was er unter „aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen“ (ebd.) versteht (5.2.2), bevor in einem letzten Abschnitt zu zeigen versucht wird, inwiefern eine *inhaltliche* Präzisierung der gesellschaftlichen Analysen Lyotards den Bildungsbegriff vor einem funktionalistischen Abgleiten bewahren könnte (5.2.3).

### **5.2.1 Pluralisierung und Komplexitätszuwachs als gesellschaftliche *Problemlagen* der Gegenwart**

---

<sup>49</sup> Wie eingangs bereits erwähnt, können Kollers methodologische Erwägungen zu so einem Programm einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* in der Diplomarbeit leider nicht berücksichtigt werden.

<sup>50</sup> Als prominente Beispiele für diese Tendenz führt Koller Arbeiten Wolfgang Klafkis und Helmut Peukerts an (vgl. z.B. Klafki 1985 und Peukert 1987).

In Kapitel 5.1 wurde gezeigt, dass Koller sich der Dimension der *Subjektivität* (respektive des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten) in seinem Bildungsbegriff ausgehend von Wilhelm von Humboldts und Winfried Marotzkis Bildungsdenken annähert, indem er die dort begrifflich jeweils spezifisch gefasste Figur der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen aufgreift und mit Lyotard sprachtheoretisch re-interpretiert. In einem ähnlichen Modus wendet er sich der Dimension *Gesellschaft* zu:

Die von Koller konstatierte Notwendigkeit einer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingtheit von Bildungsprozessen entspringt grundsätzlich der in den 1960er- und 70er-Jahren aufkommenden Kritik an der gesellschaftlichen Blindheit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Seiten der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, wobei die in diesem theoretischen Zusammenhang vorgebrachten Argumente inhaltlich von ihm nicht weiter verfolgt oder entfaltet werden. Vielmehr erklärt Koller „die in den 80er-Jahren einsetzende Debatte über das Verhältnis von Moderne und Postmoderne“ (Koller 1993, 81) zum Ausgangspunkt seiner Reflexionen über „aktuelle[n] gesellschaftliche[n] Problemlagen“ (Koller 1999, 14). Innerhalb dieser Debatte wird von „der Auflösung traditioneller soziokultureller Milieus und der damit verbundenen Pluralisierung von Lebensformen, Wertvorstellungen und Orientierungsmustern“ (Koller 1993, 81) als dem entscheidenden „Strukturmerkmal gegenwärtiger Modernisierungsprozesse“ (ebd.) ausgegangen. Winfried Marotzki habe, so Koller, als Erziehungswissenschaftler an dieser Debatte insofern auf seine Weise teil, als er zur empirischen Untersuchung dieses Problemzusammenhangs das Programm einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* entworfen habe, welches ihm die Analyse und Deskription solcher Bildungsprozesse gestatte, „die einen kreativen Umgang mit pluralen Lebensentwürfen und Sinnhorizonten hervorzubringen vermögen.“ (ebd.; vgl. Kap. 5.1.1; vgl. Marotzki 1990 u. 1991) Koller teilt mit Marotzki den Anspruch, komplexe Lern- und Bildungsprozesse dieser Art empirisch zu erfassen und bezieht sich dafür auf das – bildungstheoretisch fundierte – sozialwissenschaftliche Konzept der Biographie. Seine Arbeit versteht er als Beitrag zur *Weiterentwicklung* des Programms der Biographieforschung in bildungstheoretischer und methodologischer Hinsicht (vgl. Koller 1993, 81f.; ders. 1999, 153; ders. 2005, 57). Konkret folgt diese Weiterentwicklung einer Argumentationslogik, die Marotzkis zentrale Thesen

gewissermaßen als akzeptierte Eckpfeiler aufnimmt und unter einem anderen, hier sprachphilosophischen, Blickwinkel aktualisiert.

Marotzkis Beschreibung gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse wurde in Kapitel 5.1.1 bereits skizziert und soll daher an dieser Stelle nur knapp rekapituliert werden:

Mit Bezug auf soziologische Arbeiten wie diejenigen Ulrich Becks (1986) zum einen und auf Gegenwartsdiagnosen des *Club of Rome* (1981) zum anderen kommen bei Marotzki gesellschaftliche Entwicklungen als solche der „Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen und Lebenswelten“ (Marotzki 1991, 119) in den Blick. Es könne von dem Sachverhalt ausgegangen werden, „daß geschlossene Sinn- und Wertehorizonte auseinanderbrechen [und, NW] daß im Zuge des Übergangs in eine informationstechnologische Gesellschaft die Tendenz der Pluralisierung von Sinnwelten gesteigert wird.“ (ebd., 120) Die Frage, was aus dem Sachverhalt der „offenen Sinnhorizonte[...] [und, NW] Zonen der Unbestimmtheit“ (ebd.) in bildungstheoretischer Hinsicht geschlossen werden kann, beantwortet Marotzki in Anlehnung an die individualisierenden und normativen Argumente des *Club of Rome*: Nicht als *Bedrohung*, sondern als *kreative Bereicherung des eigenen Lebens* soll die „Herausforderung“ (ebd., 122) der wachsenden gesellschaftlichen Pluralität empfunden werden (vgl. ebd., 120). Da Marotzki aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Ermöglichung von „pluralen Orientierungen bei gleichzeitiger Stabilisierung psychodynamischer (und persönlichkeitsstruktureller) Merkmale“ (ebd.) als angemessene Reaktion auf die strukturelle Beschaffenheit der Informationsgesellschaft konstatiert, richtet sich sein Forschungsinteresse auf die Frage, wie Lern- und Bildungsprozesse so „flexibilisiert“ (ebd.) werden können, dass diese unverzichtbar gewordenen Fähigkeiten sich im Individuum ausprägen können. Marotzkis Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen wirft unter gesellschaftstheoretischen Gesichtspunkten m.E. vor allem ein Problem auf:

Wenn Bildungsprozesse zu einem flexibleren (Welt- und) Selbstverhältnis führen sollen, sodass ein kreativer Umgang mit empirischer Pluralität möglich wird, besteht kein Unterschied zwischen der bildungstheoretisch begründeten und jener Norm, die gerade der „informationstechnologischen Gesellschaft“ (ebd.) entspringt, die Marotzki in „zeitdiagnostischer“ (ebd., 119) Hinsicht beschreibt.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Zur strategischen Funktion von Schlagwörtern wie Kreativität, Flexibilität, Mobilität etc. im Kontext zeitgenössischer soziopolitischer- und ökonomischer Steuerungsmechanismen vgl. z.B. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006 und Bröckling/Krasmann/Lemke 2004.

Das heißt, dass sein Bildungsbegriff und die gesellschaftlichen Anforderungen konvergieren, dass dessen Zweck sich mit ihren Zumutungen deckt, denn Marotzki nennt ja kein Differenzkriterium, das kreative Bereicherung und schlichte Anpassung voneinander zu unterscheiden erlaubt, und so drängt sich die Vermutung auf, dass seiner *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* ein funktionales Bildungsverständnis zugrunde liegt.

Hans-Christoph Koller knüpft an die Annahme der zunehmenden Unverzichtbarkeit von Bildungsprozessen im Sinne kategorialer Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen angesichts der wachsenden Pluralität und Komplexität (post-)moderner Gesellschaften an (vgl. Koller 1999, 153). In seinem Wortlaut ist mit Marotzki „davon auszugehen, dass solche Bildungsprozesse unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen aufgrund des zunehmend raschen sozialen, ökonomischen und technischen Wandels zugleich *notwendiger* und aufgrund der zunehmenden Pluralität kultureller, ethischer und religiöser Orientierungen auch *schwieriger* geworden sind.“ (Koller 2005, 57) Diese gesellschaftlichen „Problemlagen“ (ebd.) stellen in seinem Verständnis „den Anlass oder die Herausforderung für Bildungsprozesse [dar]“ (ebd.), die im Anschluss an Lyotard jedoch „theoretisch und empirisch genauer zu fassen“ (ebd.) wären.

### **5.2.2 Lyotards Zeitdiagnose in Kollers Lesart**

Eine Weiterentwicklung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung mit Lyotard erscheint Koller somit auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension von Bildungsprozessen möglich. Bereits in dem 1993 erschienenen Text *Bildung im Widerstreit* betont er den „zeitdiagnostischen Aspekt“ (Koller 1993, 82), unter dem sich Lyotards Œuvre (trotz seiner philosophischen Ausrichtung) als eine „gesellschafts- und kulturkritische Gegenwartsanalyse“ (ebd.) lesen lasse. So wird Koller zufolge im *Postmodernen Wissen* die „gegenwärtige Situation der westlichen Kultur“ (ebd., 85) durch die Analyse innerscientifischer Entwicklungen als eine durch Pluralität von Wissensformen, Lebensentwürfen, Handlungsmustern und Vernunftarten gekennzeichnete verständlich (vgl. ebd.). Obwohl *Der Widerstreit* von dieser „soziologisch-zeitdiagnostische[n]“ (ebd., 86) Perspektive zu einer sprachphilosophischen wechsele, „bewahrt das Buch von Anfang bis Ende eine

bestimmbare historische Position, die den Widerstreit als Signum der Gegenwart behauptet.“ (ebd.)

Für die zeitdiagnostische Verortung des Bildungsbegriffs rückt Koller vor allem die sprachphilosophische Perspektive des *Widerstreits* ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit, da der Begriff des Widerstreits als Kennzeichen postmoderner Gesellschaften es erlaube, „politische, gesellschaftliche oder kulturelle Krisenphänomene als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen“ (Koller 2005, 58). Die „unhintergehbare Pluralität und Heterogenität der Welt- und Selbstansichten, der Lebensformen und der Wertorientierungen“ (Koller 1999, 155), die die gegenwärtige Gesellschaft charakterisiere, lasse sich aus der Perspektive des *Widerstreits* als Pluralität differenter Diskursarten beschreiben und analysieren, die notwendigerweise in Konflikte miteinander geraten, ohne dass eine übergeordnete Urteilsinstanz zu ihrer Schlichtung verfügbar wäre. Eine so verstandene ‚pluralistische‘, durch Konflikte vom Typ des Widerstreits charakterisierte Gesellschaft stelle Heranwachsende und Erwachsene vor Herausforderungen, die Koller als „Bildungsproblem“ (Koller 1999, 18) beschreibt, d.h. als „die Herausforderung, ihr Leben unter den Bedingungen einer radikalen Pluralität von Lebensstilen, Sinnwelten und Orientierungsmustern zu gestalten, die mit Lyotard als radikale Pluralität heterogener Diskursarten zu verstehen ist.“ (ebd.)

In dieser Hinsicht sei Lyotards Philosophie eine „Theorie der[jenigen, NW] Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können“ (Koller 2005, 58).

### **5.2.3 Zum Potential einer inhaltlichen Präzisierung des gesellschaftlichen Hintergrunds von *Bildung* mit Lyotard**

In der Konfrontation von Kollers Lesart der zeit- und gesellschaftsdiagnostischen Thesen Lyotards mit der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Rekapitulation der entscheidenden Motive bei Lyotard selbst zeigen sich sowohl konvergierende als auch divergierende Momente.

Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit, das einer *Hinführung* zu Lyotards Denken ausgehend von seiner Studie *Das postmoderne Wissen* gewidmet war,

herausgestellt, kann *radikale Pluralität* insofern als postmoderne ‚Grundstruktur‘ bezeichnet werden, als durch den Glaubwürdigkeitsverlust der Metaerzählungen sich kein universelles Kriterium mehr angeben lässt, das eine Einheit differenter Sprachspiele gewährleisten könnte. Ausgehend von Lyotards Untersuchung der „Lage des Wissens“ (Lyotard 2005, 13) in den „postindustriellen“ (ebd., 19) Gesellschaften und durch den methodischen Bezug auf Wittgensteins Sprachspieltheorie kommt sowohl Wissenschaft als auch Gesellschaft als Feld pluraler und heterogener Sprachspiele in den Blick, das insbesondere durch seine agonistische Beschaffenheit gekennzeichnet ist: Den *sozialen Zusammenhang* versteht Lyotard im *Postmodernen Wissen* in *struktureller* Hinsicht als bewegliches Geflecht heterogener und konfligierender Sprachspiele (vgl. Kapitel 1.2). Der Rekurs auf sein Hauptwerk *Der Widerstreit* ermöglichte ein sprachphilosophisch fundiertes und radikalisiertes Verständnis der postmodernen Pluralität und Heterogenität von Lebens-, Handlungs- und Denkformen in ihrer unhintergehbaren Konfliktivität (vgl. auch Welsch 1991, 230f.): Zeitgenössische Gesellschaften sind dort in struktureller Hinsicht durch Konflikte zwischen Diskursarten vom Typ des *intergenerischen Widerstreits* (vgl. ebd., 233) charakterisiert, der aufgrund der Notwendigkeit der Verkettung von Sätzen und der Unmöglichkeit, mehr als einen Satz auf einmal zu aktualisieren, unvermeidbar zustande kommt und mangels universeller Urteilskriterien von keinem übergeordneten ‚gerechten‘ Standpunkt aus geschlichtet, sondern nur *bezeugt* werden kann.

Diesem ethisch-politischen Anspruch des Bezeugens des Widerstreits liegt, wie in Kapitel 2.3 ausgeführt wurde, ein anti-totalitäres Motiv zugrunde, gemäß dem es die beschriebene und als faktisch konstatierte gesellschaftliche Pluralität und Heterogenität nicht nur anzuerkennen, sondern geradewegs zu befördern gilt; anders formuliert: Lyotards ethisch-politisches Denken ist auf das Entgegenwirken der Verhinderung von Widerstreit und Heterogenität bzw. der Vorwegnahme eines noch nicht *als etwas* artikulierbaren Satz-Ereignisses gerichtet und plädiert für die Empfänglichkeit „für die heterogenen Zwecke, die von den verschiedenen bekannten und unbekannten Diskursarten impliziert werden“ (Lyotard 1989, 294). Dementsprechend tritt eine *philosophische Politik* Übergriffen einer Diskursart auf andere Bereiche und Totalisierungen notwendig beschränkter Geltungsbereiche durch *Kritik* und die *Suche nach neuen Regeln*

*des Sprachspiels* entgegen (vgl. Kapitel 2.3 und Welsch 1991, 238; Reese-Schäfer 1995, 8ff.).

Aber in mehreren Abschnitten des ersten Teils dieser Diplomarbeit wurde darauf hingewiesen, dass Lyotards Zeitdiagnosen im *Postmodernen Wissen* ebenso wie im *Widerstreit* nicht nur Hinweise auf die *strukturelle* Verfasstheit von Gesellschaft enthalten, sondern auch inhaltliche Bestimmungen von deren gegenwärtiger Konstitution zulassen: So ist im *Postmodernen Wissen* von Veränderungen zu lesen, von denen Wissen im *postindustriellen Kapitalismus* durch den zunehmenden Einfluss neuer Technologien betroffen ist. Mit dem Prinzip der Paralogie zur Legitimierung von Wissen und Gerechtigkeit avisiert Lyotard ausdrücklich die Etablierung eines anti-universalistischen Kriteriums als Alternative zu dem *dominanten und ökonomisch geforderten* Effizienzdogma (vgl. Kapitel 1.3). Im *Widerstreit* wird anhand zahlreicher, im zweiten Kapitel rekonstruierter Passagen deutlich, dass Lyotard gegen die *Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart in den kapitalistischen Gesellschaften* anschreibt (vgl. Kapitel 2.1). Gesellschaft erscheint in Lyotards Denken insofern auch als eine *historisch bestimmte*: als kapitalistische Gesellschaft, die in ihrer gegenwärtigen Form durch die restlose Dominanz des ökonomischen Paradigmas über alle anderen Bereiche und die daraus folgende Unterdrückung alles Inkommensurablen gekennzeichnet ist. Dementsprechend richtet sich Lyotards Gesellschaftskritik nicht nur *formal* auf jede (potenzielle) Form von Totalität, sondern *auch inhaltlich* auf die gegenwärtige (d.h. für *Der Widerstreit* 1983) *Hegemonie der ökonomischen Diskursart des Kapitals*. In beiden Schriften wird die Vorherrschaft einer ökonomischen bzw. technologischen Rationalität als gegenwärtig wirkmächtige Art der Tilgung von Widerstreit und der Exklusion von Andersartigem und Inkommensurablen beschrieben, durch die Wissen und Sprache in eine produktive Ware transformiert werden: „Wirkt mit, seid kommensurabel, oder verschwindet!“ (Lyotard 2005, 15; siehe S. 28 der Diplomarbeit) Das heißt, der anti-totalitäre Zug Lyotards liegt in der Kritik an der Universalisierung nicht irgendeines, sondern eines bestimmten, nämlich des ökonomischen Paradigmas.

Vor diesem Hintergrund kann zunächst festgehalten werden, dass Hans-Christoph Koller jenen Strang von Lyotards zeitdiagnostischen Analysen in seine Bildungskonzeption aufnimmt, der in meiner Lesart als *strukturell* bezeichnet

wurde: Koller liest Lyotards „Beschreibung und Analyse gesellschaftlicher Problemlagen“ (Koller 1999, 32) und der „soziokulturelle[n] Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften“ (ebd., 44) als „Zustand der radikalen Pluralität heterogener Diskursarten“ (ebd.). Im Unterschied zu Winfried Marotzki, bei dem die strukturelle Konstitution zeitgenössischer Gesellschaft ebenfalls durch Prozesse der „Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen und Lebenswelten“ (Marotzki 1991, 119) charakterisiert ist, bestimmt Koller mit Lyotard den gesellschaftlichen Kontext von Bildung deshalb nicht soziologisch, sondern sprachtheoretisch, weil er dem – der Unterbestimmtheit dieses Aspektes bei Marotzki entspringenden – Problem eines instrumentellen Sprachverständnisses entgehen will und sich der Lyotard'sche Hintergrund dafür als hilfreich erweist.<sup>52</sup>

Koller teilt die Annahme, dass diese postmoderne, gesellschaftliche ‚Grundstruktur‘ als *Bildungsproblem* verstanden werden kann – welches bei ihm in der Herausforderung besteht, dass „Heranwachsende wie Erwachsene [...] ihr Leben unter den Bedingungen einer radikalen Pluralität von Lebensstilen, Sinnwelten und Orientierungsmustern zu *gestalten*“ (Koller 1999, 18, Hervorh. NW) haben – mit Marotzki: Ausgehend von dieser „begrifflichen Fassung des Bildungsproblems“ (ebd.) fragt Koller im empirischen Teil seiner Studie „in welcher Weise diese (post-)moderne Herausforderung in individuellen Lebensgeschichten wirksam wird, wie die Individuen damit *umgehen* und welche Bedeutung dabei Lern- und Entwicklungsprozessen zukommt.“ (ebd., 18f., Hervorh. NW) Nicht in dieser Annahme der Abbildung des Gesellschaftlichen im Individuellen zwar, jedoch im Erkenntnisinteresse, das den Analysefragen der narrativen Interviews zugrunde liegt, besteht eine weitere Differenz zu Marotzkis Ansatz: Während der Letztgenannte seinen Untersuchungen bereits vorab eine normative Stoßrichtung zu verleihen scheint, indem er die Frage verfolgt, wie Bildungsprozesse so *flexibilisiert* werden können, dass Heterogenität und Pluralität als *kreative Bereicherung* des eigenen Lebens empfunden werden, ist

---

<sup>52</sup> Den Vorteil eines derartigen Vorgehens beschreibt Koller so: „Zum einen erlaubt es der *Widerstreit*, die diagnostizierte Vielheit sprachtheoretisch als eine Pluralität *von Diskursarten* zu bestimmen; auch die Untersuchung gesellschaftlicher, politischer oder pädagogischer Phänomene wäre aus der Perspektive Lyotards deshalb sprach- bzw. diskursanalytisch anzulegen. Zum andern begreift Lyotard die Vielheit der Diskursarten als eine *radikale* Pluralität, wobei die Radikalität darin besteht, daß mangels einer Meta-Diskursart keine Instanz existiert, die eine übergreifende Einheit oder Totalität der pluralen Elemente gewährleisten könnte.“ (Koller 1999, 44)

Koller zunächst lediglich an der Frage interessiert, wie Einzelne mit der radikalen Pluralität von Lebens- und Denkformen *umgehen*.

Die radikale Pluralität von Diskursarten, die in der Diplomarbeit als *strukturelles* Charakteristikum gegenwärtiger (postmoderner) Gesellschaften bezeichnet wird, findet sich in Kollers Entwurf somit in bildungstheoretisch re-interpretierter Form als Problemhintergrund von Bildungsprozessen wieder. Diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die in der vorliegenden Arbeit der *inhaltlichen, historisch spezifizierten*, Seite von Lyotards zeitdiagnostischen Analysen zugeordnet wurden, bleiben bei Koller jedoch unterbelichtet. Einigen Passagen in seinen Arbeiten kann zwar entnommen werden, dass ihm auch an einer Berücksichtigung der von Lyotard beschriebenen Dominanz der ökonomischen Diskursart gelegen ist – in dem 2005 erschienenen Text *Bildung und Biographie* argumentiert er beispielsweise, dass durch den Rekurs auf Lyotards Philosophie das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts „durch die jeweils *vorherrschenden* Diskursarten“ (Koller 2005, 59, Hervorh. NW) bestimmt werden könne, die „dem Subjekt bestimmte Plätze innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen.“ (ebd.) Welche Diskursart in Lyotards Denken als die gegenwärtig vorherrschende erscheint, wird jedoch nicht weiter ausgeführt.

Eine inhaltliche Präzisierung der Gesellschaftsanalyse könnte sich m.E. aber, gerade aufgrund Kollers Anspruch einer „gegenwartsorientierte[n] bildungstheoretische[n] Reflexion“ (Koller 1999, 14), hinsichtlich eines Problemzusammenhangs als fruchtbar erweisen, auf den auch Hans-Rüdiger Müller in seiner Rezension von *Bildung und Widerstreit* aufmerksam gemacht hat. Müller gibt dort zu bedenken, dass die innovative Dimension des Bildungsbegriff, die (in Anlehnung an Lyotards ethisch-politische Forderung) auf das Hervorbringen von Neuem abzielt, „nicht zu einer Norm der Originalität hypostasiert werden [darf], die sich affirmativ allen Innovationsansprüchen unterwirft, denen wir gegenwärtig innerhalb und außerhalb unserer Bildungsmilieus begegnen.“ (Müller 2003, 271) Durch einen stärkere Rückbindung an Lyotards Kritik an der gegenwärtig wirkmächtigen, ökonomisch geforderten Universalisierung des Effizienzkriteriums könnte ebenso diese Mahnung ernstgenommen, wie der Frage begründet begegnet werden, „nach welchen Kriterien wir zwischen berechtigten und unberechtigten Innovationszumutungen unterscheiden können“ (ebd.), da Lyotard im

*Postmodernen Wissen* eine eindeutige Differenzierung von Paralogie und Innovation vornimmt: Während Innovation „vom [vorherrschenden, kapitalistischen, Anm. NW] System bestimmt oder jedenfalls benutzt [wird], um seine Effizienz zu verbessern“ (Lyotard 2005, 176), zielt Paralogie gerade auf das Aufbrechen dieser gängigen Logik, die vorschreibt, „von welcher Art die Züge der Sprachspiele sein müssen, um annehmbar zu sein.“ (ebd., 187)

Die Gefahr eines funktionalistischen Abgleitens des Bildungsbegriff, das durch Müllers Einwand m.E. angesprochen ist, drängt sich auch durch den tendenziell uneindeutigen Bezug auf Winfried Marotzkis Konzept einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* auf. Trotz der oben genannten Differenzen zwischen Kollers und Marotzkis Entwurf (die unterschiedliche Perspektive auf die historische Gegenwart von Bildung zum einen und die unterschiedliche Ausrichtung der Analysefragen bei der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen zum anderen) ist Kollers Rekurs auf Marotzkis Konzept grundsätzlich von dem Anspruch getragen, dieses *weiterzuentwickeln*. Wenn nun aber die These zutrifft, dass Marotzkis Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ein funktionales Bildungsverständnis zugrunde liegt (vgl. dazu Kap. 5.1.1), hätte Koller sich im Sinne Lyotards von diesem explizit abzugrenzen, was durch eine inhaltliche Präzisierung des gesellschaftlichen Hintergrunds mit Lyotard möglich wäre.

### **5.3 Ethik/Politik – Bildung: skeptisch, Bildung: innovativ**

Wie im ersten Teil der Diplomarbeit bereits illustriert wurde, kann Lyotards Schrift *Der Widerstreit* als Ausführung der Schlussperspektive des *Postmodernen Wissens* verstanden werden, in der eine „Politik“ antizipiert wird, „in der der Wunsch nach Gerechtigkeit und der nach Unbekanntem gleichermaßen respektiert sein werden.“ (Lyotard 2005, 193; vgl. dazu auch Welsch 1991, 230)

Lyotards weites Verständnis des *Politischen* kann folgendermaßen hergeleitet werden: Mit dem Ereignis eines Satzes als „[d]as einzige, was unzweifelhaft ist“ (Lyotard 1989, 9) verbindet sich unvermeidbar die Frage nach dessen Fortsetzung: „Wie wird sein Schicksal sein, welchem Zweck wird er untergeordnet werden, in welcher Diskursart wird er Platz finden?“ (ebd., 227)

Denn ein Satz, der geschieht, muss weiterverkettet werden (vgl. ebd., 58); die Möglichkeiten der Verkettung sind aufgrund der strukturellen Beschaffenheit der Sprache jedoch heterogen und kontingent. Da ein Satz, der geschieht, „innerhalb eines Konflikts zwischen Diskursarten ins Spiel gebracht wird“ (ebd.) – weshalb um die Fortsetzung von Sätzen also immer ein Streit besteht –, gleichzeitig jedoch nur mit *einer* Möglichkeit auf einmal fortgesetzt werden kann, gibt es notwendigerweise „ungenutzte, vergessene, verdrängte Möglichkeiten“ (ebd.). Die Verkettungen „[i]nnerhalb einer Diskursart gehorchen [...] Regeln, die Einsätze und Zwecke festlegen. Aber im Übergang von einer Diskursart zur anderen kennt man weder derartige Regeln, noch einen allgemeinen Zweck.“ (ebd., 60) Genau deshalb tritt *zwischen den Diskursarten* ein Widerstreit auf, der nicht lösbar ist, weil für die Wahl der Verkettung nur diskursartenspezifische Regeln und Zweckbestimmungen geltend gemacht werden können, die also nur intradiskursiv gültig und legitim und daher mit denen anderer Diskursarten unvereinbar sind. Aus der Einsicht in die radikale Heterogenität von Diskursarten erwachsen daher zwei Probleme, nämlich dass sich weder für die Wahl der ‚richtigen‘ Verkettung, noch für die ‚gerechte‘ Auflösung eines ausdrücklich ausgetragenen Konflikts positive, universell gültige Kriterien angeben lassen (vgl. dazu auch Welsch 1991, 230-234). Dementsprechend scheint Lyotard von zwei Arten von Unrecht auszugehen: während die sozusagen elementarste Form von Unrecht in der Nicht-Aktualisierung grundsätzlich möglicher Wege der Weiterverkettung von Sätzen besteht, entspringt die andere der juristischen Anwendung einer (nur beschränkt gültigen) Urteilsregel auf einen Bereich, der anderen Regeln unterliegt, wodurch in einem derart ausgetragenen Konflikt „der Kläger seiner Beweismittel beraubt ist und dadurch zum Opfer wird.“ (Lyotard 1989, 27) In diesem Fall wird ein Widerstreit als Rechtsstreit beigelegt. Dies sind die sprachlichen Voraussetzungen für Lyotards Begriff des Politischen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Lyotard die LeserInnen seines Buches zu „überzeugen [beabsichtigt, Einfüg. NW], daß das Denken, die Erkenntnis, die Ethik, die Politik, die Geschichte, das Sein von Fall zu Fall an den Nahtstellen zwischen den Sätzen auf dem Spiel steht“ (ebd., 11): Mit Welsch stehen dort „die Differenzen und Reibungen von Lebensformen und Weltkonzepten zur Debatte [...] Welche Verknüpfungen werden zugelassen, negiert, realisiert, verdrängt? Darin entscheiden sich Kontur und

Gerechtigkeitsprofil der Welten.“ (Welsch 1991, 234) Die Sphäre des Politischen – und letztlich die der *Politik* – beginnt somit nicht erst dort, wo gesellschaftlich relevante Themen oder Konflikte Gegenstand von Ausverhandlungsprozessen ‚politischer‘ Akteure werden, sondern bereits an der Nahtstelle oder „Leere“ (Lyotard 1989, 229) zwischen den Sätzen, in denen sich zwischen den auf Aktualisierung drängenden Möglichkeiten ein Konflikt entfaltet oder entfalten kann (vgl. ebd., 231). Wolfgang Welschs Lesart zufolge liegt die „spezifisch postmoderne Dimension von Politik“ (Welsch 1991, 242) im Problem der „*Gerechtigkeit* zwischen heterogenen Ansprüchen, wo unweigerlich die Legitimität des einen die Verletzung der Legitimität des anderen zur Kehrseite hat.“ (ebd.) Wie aber ist mit dem unvermeidbaren Widerstreit zwischen heterogenen Anliegen umzugehen und worauf gründet eine *Politik*, wenn sich kein inhaltliches Kriterium der ‚gerechten‘ Entscheidung von Konflikten zwischen Diskursarten angeben lässt?<sup>53</sup>

Eine Lösungsperspektive ist zunächst in Lyotards Formel „[d]en Widerstreit bezeugen“ (Lyotard 1989, 12) bzw. „[d]em Widerstreit gerecht zu werden“ (ebd., 32f.) zu finden. Welsch zufolge geschieht dies in zweifacher Weise:

„*Theoretisch*, indem man (wie Lyotard in diesem Buch) die Maschinerie des Unrechts attackiert und ihre Fehler aufdeckt, also darlegt, daß es eine umfassende Metasprache nicht gibt, daß die Hegemonie eines Diskurstyps gegenüber den anderen notwendigerweise Unrecht erzeugt, daß genau dergleichen Übergriffe und Totalisierungen das Grundübel sind und daß es demgegenüber die Unterschiede der Satz-Regelsysteme und Diskursarten zu achten und ihre Grenzen zu wahren gilt.“ (Welsch 1991, 238, Hervorh. NW)

*Praktisch* sei in Welschs Diktion dem Widerstreit zu begegnen, indem *in konkreten Fällen* neue „Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze [...] [gefunden werden, Einf. NW], die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können“ (Lyotard 1989, 33). Denn die „Verantwortung hinsichtlich des Denkens [besteht] darin, die Fälle von Widerstreit aufzudecken und das (unmögliche) Idiom zu ihrer ‚Setzung‘ in Sätze zu finden. Was ein Philosoph tut. Ein Intellektueller trägt zu dessen Vergessen

---

<sup>53</sup> In der Skizze des ‚Programms‘ der philosophischen Politik Lyotards folge ich, wie bereits im ersten Teil der Diplomarbeit, über weite Strecken der Darstellung Wolfgang Welschs (vgl. Welsch 1991, 237-242).

bei, indem er eine dieser Diskursarten [...] für die politische Vorherrschaft empfiehlt.“ (ebd., 237)<sup>54</sup>

Wie in Kapitel 2.3 mit Wolfgang Iser gezeigt wurde, geht Lyotard über die praktische Strategie der Idiomfindung aber noch hinaus, da „die neuen Diskursarten andere Ungerechtigkeiten zur Kehrseite haben und die Ungerechtigkeit prinzipiell nicht eliminierbar ist“ (Iser 1991, 243). Die Heterogenität von Satz-Regelsystemen und Diskursarten bilde Iser zufolge nur den „positiven Aspekt der Sprachverfassung“ (Iser 1991, 248, Hervorh. NW), während dessen „mindestens gleichermaßen wichtige Kehrseite“ der „*Abgrund* zwischen diesen Sprachformationen und schon zwischen den einzelnen Sätzen“ (ebd.) sei. Insofern liege Lyotards Denken vor allem auf der Zone zwischen den Sätzen bzw. auf dem „Moment der Unsicherheit, der Unentschiedenheit, der vom nächsten Satz überwunden wird.“ (Bedorf 1995, 14) Dieser Moment könne zu einer „Erfahrung des Augenblicks“ werden, in dem „man erfährt, daß, was faktisch eintritt, in einem sehr elementaren Sinn keineswegs vorausbestimmt ist.“ (Iser 1991, 248) In dieser Erfahrung könne der *Möglichkeitscharakter* von Momenten wieder in den Blick kommen und „das Begegnende [...] in seiner *Unvorwegnehmbarkeit*“ (ebd., Hervorh. NW) hervortreten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Lyotard auf eine *Empfänglichkeit* für das Ereignis drängt bzw. für „die heterogenen Zwecke, die von den verschiedenen bekannten und unbekannten Diskursarten impliziert werden“ (Lyotard 1989, 294).

Trotz Lyotards kritischer Distanz gegenüber dem Bildungsbegriff (siehe S. 62 der Diplomarbeit) nimmt Koller die ethisch-politische Dimension des Widerstreits zum Ausgangspunkt für die Reformulierung des Begriffs von Bildung. Den „entscheidenden Ansatzpunkt“ (Koller 1999, 150) für die Entwicklung eines Bildungsbegriffs, der den Bedingungen der Postmoderne „angemessen“ (ebd.) ist, sieht er in concreto in Lyotards Forderung „dem Widerstreit gerecht zu werden“ (Lyotard 1989, 32f.), d.h. im Erfinden solcher neuer Sätze, Satz-Regelsysteme und Diskursarten, „die das bisher Nicht-Sagbare zum Ausdruck bringen.“ (Koller 1999, 150) Obwohl bei Lyotard offen bleibe, wie dieser Prozess des Hervorbringens neuer Ausdrucksmöglichkeiten genau beschrieben werden

---

<sup>54</sup> Zu Lyotards Unterscheidung von Philosophinnen/Philosophen und Intellektuellen siehe Fußnote 31 in dieser Arbeit.

kann und unter welchen Bedingungen er möglich ist, spricht für Koller in einem ersten Schritt

„nichts dagegen [...], den innovativen Prozeß der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten als *Bildung* zu bezeichnen. Unter ‚Bildung‘ in diesem Sinn wären Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierbaren ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen.“ (Koller 1999, 150)

Nachdem Hans-Christoph Koller dann daran erinnert, dass Lyotards Maxime *dem Widerstreit gerecht zu werden* ja zwei Forderungen impliziere – „zum einen die Anerkennung des Widerstreits und der Heterogenität der Diskursarten als einer unvermeidlichen Gegebenheit, zum anderen die Suche nach neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für das bisher Nicht-Artikulierbare“ (ebd., 151) – spezifiziert er den zunächst als innovativen sprachlichen Prozess eingeführten Bildungsbegriff, indem er ihm neben dem Moment der *Innovation* auch das Moment der *Skepsis* zuschreibt (siehe Kapitel 5.1).<sup>55</sup> Während Bildung *in innovativer Hinsicht* (gemäß der soeben zitierten Passage) dort stattfinde „wo immer sich sprachliche Innovationen ereignen, die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt erst (wieder) in Kraft setzen“ (Koller 1999, 153), bestehe sie Lyotards erster Forderung entsprechend darüber hinaus *in skeptischer Hinsicht* in der „Respektierung von Differenzen zwischen den Diskursarten“, der „Beachtung ihrer Inkommensurabilität“ sowie der „Zurückweisung aller totalisierenden und vereinheitlichenden Versuche einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-Diskurses einzunehmen.“ (ebd., 152)

### **5.3.1 Für eine nicht-fundamentalistische, ethisch-politische Begründung<sup>56</sup> von Bildung und pädagogischer Praxis**

---

<sup>55</sup> Koller folgt damit (wenn auch nicht in explizierter Weise) der Welsch'schen Unterscheidung zwischen einer theoretischen und einer praktischen Seite philosophischer Politik.

<sup>56</sup> Hans-Christoph Koller schreibt zwar von der ethischen Dimension des *Widerstreits* als *Ausgangspunkt* (und nicht als Begründung) einer postmodernen Reformulierung von Bildung; die Verwendung des Terminus *Begründung* erscheint mir in jener spezifizierten Bedeutung dennoch zulässig, mit der Koller selbst den prekären Versuch Lyotards versieht, angesichts der Unmöglichkeit eines metadiskursiven Urteilkriteriums dennoch eine politische Philosophie bzw. eine Theorie der Gerechtigkeit zu formulieren. Lyotard suche im Wortlaut Kollers nach einer „nicht-fundamentalistischen Begründung für politisches Handeln“ (Koller 1999, 43), die zwar widersprüchlich bleibe, aber angesichts der (post-)modernen „Unmöglichkeit widerspruchsfreier Selbst- oder Letztbegründungen“ (ebd., 42f.) ihre innere Widersprüchlichkeit konsequenterweise nicht umgehen oder einfach überwinden kann:

Warum gründet Hans-Christoph Koller den Bildungsbegriff gerade auf Lyotards ethisch-politischem Denken?

Wie in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit bereits expliziert wurde, hält Koller *Bildungstheorie* auch oder gerade abseits universalistischer Legitimationsdiskurse nicht nur für möglich, sondern insofern sogar für *notwendig*, als auch unter postmodernen Bedingungen die Frage nach der *Legitimation bzw. Legitimierbarkeit pädagogischen Handelns* unverzichtbar sei (vgl. Koller 1999, 11ff., 145). So sieht er in der von ihm Ende der 1990er-Jahre beobachteten „Renaissance des Bildungsbegriffs“ (ebd., 11) den Ausdruck einer „systematischen Notwendigkeit pädagogischen Denkens“ (ebd.) und der Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs. Dieser ist nicht nur Beiwerk, sondern gilt speziell in kategorialer Hinsicht in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend als unentbehrlich, „sofern er (bzw. die Bildungstheorie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin) nicht nur in historischer, sondern auch in systematischer Hinsicht als der Ort ausgewiesen ist, an dem die Diskussion über *Aufgaben, Ziele und Zwecke* der pädagogischen Praxis bzw. über *Begründung, Rechtfertigung und kritische Beurteilung* pädagogischen Handelns geführt werden kann und soll.“ (ebd., 11f., Hervorh. NW) Der Bildungsbegriff hat in Kollers Verständnis also immer auch eine *normative* Funktion, indem er eine „zentrale *Orientierungskategorie* für die pädagogische Reflexion“ (ebd., 11, Hervorh. NW) markiert. Die Annahme der *Unverzichtbarkeit* einer Diskussion über Legitimität und Legitimierbarkeit pädagogischen Handelns könnte mit Elisabeth Sattler darauf zurückgeführt werden, dass Koller – vor seinem Lyotard’schen Hintergrund – nur in dieser immer aufs Neue geführten Diskussion die Möglichkeit gegeben sieht, den Widerstreit zu bezeugen und offenzuhalten. Vielleicht, so Sattler, halte Koller

---

„Diese ethisch-normative Dimension muß dabei, so scheint es, in Widerspruch zur Diagnose einer unhintergehbaren Pluralität der Diskursarten geraten. Denn entweder handelt es sich bei der Verpflichtung, die von dieser ethischen Dimension ausgeht, um einen Satz, der in einer bestimmten (etwa der ethischen) Diskursart formuliert wäre – dann jedoch käme ihm keinerlei Vorrecht gegenüber den Sätzen anderer Diskursarten zu. Oder aber diese Verpflichtung ergeht an uns von einem Ort aus, der jenseits von Sätzen und Diskursarten angesiedelt wäre, für den aber innerhalb der Theorie Lyotards kein Ort mehr angegeben werden kann. Lyotards Theorie des Widerstreits kommt das Verdienst zu, dieses Dilemma offenzulegen, ohne dafür eine Lösung anbieten zu können.“ (ebd., 43)

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir möglich, auch Kollers Argumentationsfigur hinsichtlich des Konnex von Ethik/Politik und Bildung (die im folgenden Unterkapitel avisiert werden soll) als Versuch einer ‚nicht-fundamentalistischen Begründung‘ des Bildungsbegriffs bzw. pädagogischen Handelns zu sprechen.

diesen offenen Diskurs deswegen für buchstäblich not-wendend, weil nur durch diesen und in diesem Diskurs ‚Neues‘ zur Sprache kommen kann (vgl. Sattler 2003, 113): „Vielleicht, weil sonst die Gefahr von (eigentlich nicht zu begründenden) Herrschaftsgesten, Hierarchisierungen und Vereinnahmungen bestimmter Diskurse über andere virulent wird.“ (ebd.)

Ausgehend von dem Anspruch einer Aufrechterhaltung der normativen Dimension des Bildungsbegriffs findet Hans-Christoph Koller in Lyotards ethisch-politischem Denken schließlich auch *Kriterien* für eine „zeitgemäße[...] Legitimierung pädagogischen Handelns“ (Koller 1999, 149). Seine These scheint darin zu bestehen, dass im Anschluss an Lyotards „kleine oder schwache Ethik“ (ebd., 39) ein Bildungsbegriff formuliert werden kann, aus dem sich Kriterien für die Legitimität pädagogischer Maßnahmen (bzw. pädagogischer Sätze) entwickeln (oder vielleicht sogar deduzieren?) lassen (vgl. ebd. 149, 151): Im Falle der skeptischen Dimension des Bildungsbegriffs wären Sätze des pädagogischen Diskurses dann legitim, wenn sie die Differenz der Diskursarten und den jederzeit möglichen Widerstreit oder Dissens zwischen ihnen anerkennen (vgl. ebd., 152). In innovativer Hinsicht bemisst sich die Legitimität pädagogischer Sätze an der Frage, was diese zur Suche bzw. zum (Er)finden neuer Sätze und Diskursarten beitragen können (vgl. ebd., 153).

### **5.3.2 Möglichkeiten einer bildungstheoretischen Rezeption der *Empfänglichkeit für das Ereignis***

Im Vergleich zwischen der Lyotard-Lektüre Kollers und der Wolfgang Welschs fällt auf, dass Koller die von Welsch betonte ‚negative‘ Seite der Sprachverfassung weniger in den Blick nimmt und in der Formulierung des Bildungsbegriffs sein Augenmerk dementsprechend eher auf das Moment des (Er-)Findens neuer Diskursarten als innovativen Akt legt. Ein Mitvollziehen der im *Widerstreit* zu beobachtenden Blick-Verschiebung vom Appell des *Bezeugens des Widerstreits* zur Forderung, *vom Ereignis Zeugnis abzulegen*, könnte unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten vielleicht neue, spannende Fragen aufwerfen und möglicherweise etwas zeigen, was sich in der Konzentration auf die Frage nach der Prozessstruktur und der Möglichkeit der Artikulation von Neuem nicht zeigen lässt. So könnte zum Beispiel gefragt werden, was eine genaue Beschreibung der ästhetischen *Erfahrung des Augenblicks* der

Unvorwegnehmbarkeit und das heißt der *Offenheit* des Kommenden für *Bildung* bedeuten kann – vielleicht just für ein Verständnis von Bildung, dem auch ein subjekt-transformatorisches Moment bzw. die Möglichkeit des *Anders-Werdens*<sup>57</sup> eingeschrieben ist.

## 6 Zusammenführung

Hans-Christoph Kollers Projekt ist von dem Anspruch getragen, philosophische und zeitdiagnostische Implikationen und Konsequenzen postmoderner Philosophie für bildungstheoretische Reflexion ernst- und in eine systematische Reformulierung des Bildungsbegriffs aufzunehmen. Die Hintergrundfolie dieses neujustierten Bildungsbegriffs stellt die im *Widerstreit* entwickelte Sprachphilosophie Jean-François Lyotards dar. Da Koller den ‚postmodernen‘ Begriff von Bildung aus Lyotards Œuvre jedoch nicht einfach deduziert, greift er bestimmte Momente der Geschichte des Bildungsdenkens auf, um diese in Lyotards sprachtheoretischer Perspektive zu re-interpretieren und schließlich in redigierter Form in seinen systematisch-theoretischen Entwurf einzutragen. Seiner Auswahl *bestimmter* historischer Bezüge liegen jeweils *unterschiedliche Motive* und *Erkenntnis-Interessen* zugrunde, die wie folgt zusammengefasst und differenziert werden können:

Die Konfrontation von Lyotards Philosophie des Widerstreits mit ausgewählten und bildungstheoretisch bedeutsamen Schriften *Wilhelm von Humboldts* und *Theodor W. Adornos*, die Koller im zweiten und dritten Kapitel von *Bildung und Widerstreit* vornimmt, ist einem doppeltem Interesse geschuldet: Zum einen verpflichtet sich der Autor der Perspektive Lyotards, indem er solche Momente in Humboldts und Adornos Denken freilegt, die ein Fortschreiben des Bildungsgedankens auch in einem postmodernen Begriffsrahmen ermöglichen. Umgekehrt ermöglicht ein derartiges Vorgehen die Korrektur der Lyotard’schen These, dass der Bildungsbegriff sowohl in klassischem als auch in emanzipatorischem Gewand notwendigerweise einer der ‚großen Erzählungen‘ eingeschrieben sei.

---

<sup>57</sup> *Anders-Werden* lautete der Titel, den Hans-Christoph Koller anlässlich eines in Wien im Dezember 2010 stattfindenden Symposions seinem Vortrag über die *Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse* gegeben hat.

Ein weiterer Impuls für Hans-Christoph Kollers bildungstheoretischen Entwurf ist die von Seiten der sogenannten *kritischen Erziehungswissenschaft* in den 1960er Jahren geäußerte, gesellschaftstheoretisch begründete Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Berücksichtigung dieser Zäsur in der erziehungswissenschaftlichen Theoriegeschichte kommt in Kollers Anspruch zum Tragen, den Bildungsbegriff nicht nur theorieimmanent, sondern als notwendig mit kritischer Reflexion auf gesellschaftliche Probleme der Gegenwart verbunden zu bestimmen. Über die Betonung dieser zeitdiagnostischen bzw. gesellschaftskritischen Dimension von Pädagogik hinaus markiert eine andere, ebenfalls in den 1960er und 70er Jahren aufkommende, aber von einer *sozialwissenschaftlich-empirischen* Wissenschaftsauffassung geprägte Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik insofern einen weiteren Bezugspunkt von Kollers Projekt, als er dieser durch die Verbindung seiner bildungsphilosophischen Theoriearbeit mit der empirischen Analyse von Bildungsprozessen gerecht zu werden sucht. Konkret rekurriert er in dieser Hinsicht auf einen bereits entwickelten Ansatz zur empirischen Erforschung von Bildungsprozessen: Auf Winfried Marotzkis Programm einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*, das sich die Beschreibung und Analyse solcher Bildungsprozesse zur Aufgabe macht, die einen kreativen Umgang mit pluralen Lebens-, Handlungs- und Denkformen hervorzubringen vermögen.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit wurde Kollers bildungstheoretischer Entwurf auf jenen heuristischen Begriffsrahmen hin geordnet, der aus der Annahme gewonnen wurde, dass seinem Bildungsbegriff durch den Bezug auf das klassische „bildungstheoretische Reflexionsformat“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 167) der Selbst- und Weltreferenz des Subjekts die Dimensionen *Subjektivität*, *Gesellschaft* und *Politik/Ethik* immanent sind. Konkret wurde in jedem Kapitel ein Zwischenschritt unternommen:

Zuerst wurde nach Kollers Explikation und begrifflicher Entfaltung der jeweiligen Dimension in Hinblick auf den Bildungsbegriff gefragt. Sowohl in Kapitel 5.1, das der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Subjektivität gewidmet war, als auch in Kapitel 5.2, in dem die gesellschafts- und zeitdiagnostischen Erwägungen Kollers in den Blick kamen, wurde zunächst nachgezeichnet, welche Bezüge Hans-Christoph Koller zu spezifischen Aspekten Wilhelm von Humboldts bzw. Winfried Marotzkis herstellt, um sodann zeigen zu

können, wie er diejenigen Aspekte dieser Entwürfe, die er sich jeweils zu eigen macht, vor dem Hintergrund von Lyotards Sprachphilosophie re-interpretiert. In Kapitel 5.3 wurde die politisch-ethische Dimension von Kollers Bildungsbegriff nicht über den Weg eines anderen Theoriebezugs zu erschließen versucht, weil Koller, wie oben dargestellt, Lyotards Theorie der Gerechtigkeit gewissermaßen direkt in seinen bildungstheoretischen Entwurf überträgt, indem er sie zum Ausgangspunkt der Reformulierung von Bildung erklärt.

In einem zweiten Schritt wurde dann in jedem Kapitel versucht, ein solcherart sprachtheoretisch modifiziertes Verständnis der jeweiligen Dimension bei Koller mit den Ergebnissen meiner eigenen Lyotard-Lektüre, die den ersten Teil meiner Diplomarbeit ausmacht, zu verbinden, um sichtbar zu machen, welche Momente des Lyotard'schen Denkens bei Koller zur Sprache kommen und welche Aspekte unberücksichtigt bleiben. Mittels dieses kontrastierenden Vergleichs konnten am Ende jedes Kapitels entweder Rückfragen an Hans-Christoph Kollers Arbeit formuliert oder Möglichkeiten einer Modifizierung seines Bildungsbegriffs durch die Berücksichtigung unterbelichteter Aspekte des Lyotard'schen Denkens angedeutet werden. Die vorläufigen Ergebnisse des Vergleichs meiner Lyotard-Lektüre mit derjenigen Kollers entlang der drei vorgeschlagenen Dimensionen sollen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

In Kapitel 5.1 wurde die Frage verfolgt, wie Koller Bildung in Anschluss an Humboldt und Lyotard rekonzeptualisiert und welcher Status dem Subjekt in seinem Bildungsbegriff zukommt. An zahlreichen Stellen in *Bildung und Widerstreit* wird betont, dass vor dem Hintergrund von Lyotards radikalem sprachtheoretischen Immanentismus Bildung nicht als intentionaler Vorgang, der sich in oder an Subjekten vollzieht – sei es als Entfaltung der im Individuum angelegten Potentiale (Humboldt) oder als Transformation kognitiver Strukturen (Marotzki) – verstanden werden kann. Zwar greift Koller die klassische Figur der Welt- und Selbstreferenz von Subjekten als bildungstheoretisches Reflexionsformat auf, re-interpretiert diese aber mit Lyotard derart, dass Bildung als ein Prozess gilt, der sich ausschließlich *in* Sprache und d.h. in der Verkettung von Sätzen ereignet. Subjekte erscheinen aus dieser Perspektive als Effekte von Sprache; Transformation von Subjektivität (und damit Bildung) als Effekt sprachlicher Veränderung und nicht umgekehrt.

Dass durch Kollers Rekurs auf Humboldts Bildungsbergriff zum einen und Marotzkis Bildungs(prozess)begriff zum anderen der Prozessstruktur von Bildung auch ein subjekttransformatorisches Moment eingeschrieben ist, wirft m.E. aber Probleme auf, die gerade der Diskrepanz zwischen Humboldt bzw. Marotzki und Lyotard entspringen. So bleibt erstens die Frage offen, ob der als Bildung verstandene Prozess des Hervorbringens neuer Idiome mit (logischer, sprachtheoretischer und/oder bildungstheoretischer) Notwendigkeit oder nur der Möglichkeit nach subjekttransformatorische Effekte zeitigt. Nebst diesem aus der Verbindung von Humboldts Bildungstheorie mit Lyotards Sprachphilosophie resultierenden Unklarheiten bezüglich des Zusammenhangs zwischen Sprachinnovation (der Verschiebung eines *innersprachlichen Subjekts*) auf der einen und Subjekttransformation (der Veränderung des Welt- und Selbstbezugs eines *lebenden Subjekts*) auf der anderen Seite steht zweitens die Zulässigkeit dieser Verbindung selbst in Frage, weil sie eine Vereinheitlichung subjekttheoretisch differenter Grundannahmen vermuten lässt, mit der Koller hinter Lyotard zurückfallen würde.

In Kapitel 5.2 wurde gezeigt, dass Hans-Christoph Koller einem zentralen Motiv der in den 1960er-Jahren aufkommenden *kritischen Erziehungswissenschaft* dadurch Rechnung zu tragen sucht, dass er seinen Begriff von Bildung als mit *aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen* verbunden konzipiert. Bei der Bestimmung der gegenwärtigen Konstitution von Gesellschaft und ihrer individuellen wie gesellschaftlichen Herausforderungen knüpft er zunächst an Winfried Marotzkis soziologische Perspektive an, in der jüngere gesellschaftliche Entwicklungen durch Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen, Sinnhorizonten, Wertorientierungen und Welt- und Selbstansichten charakterisiert sind. Diese Strukturmerkmale rezenter Gesellschaften interpretiert Koller in der Sprache des *Widerstreits* als radikale Pluralität heterogener Diskursarten, die notwendigerweise in Konflikte miteinander geraten, ohne dass eine übergeordnete Urteilsinstanz zu ihrer Schlichtung zur Verfügung stünde. Da Individuen, so Koller, vor die Herausforderung gestellt sind, ihr Leben unter den Bedingungen dieser radikalen Pluralität zu gestalten und mit dieser umzugehen, teilt er mit Marotzki die Annahme einer zunehmenden Unverzichtbarkeit von Bildungsprozessen.

Da Marotzkis Bildungskonzept jedoch, wie gezeigt wurde, insofern ein funktionalistisches Verständnis von Bildung zugrunde zu liegen scheint, als er

kein Differenzkriterium anführt, das eine Unterscheidung zwischen der Zweckbestimmung von Bildung (die er in einer kreativen Bereicherung durch Pluralität sieht) und schlichter Anpassung erlaubt, hätte Koller sich – gerade im Sinne Lyotards – von solch einem Verständnis m.E. jedoch abzugrenzen. Dies könnte durch das Einbeziehen jener Seite der Gesellschaftsanalyse Lyotards gelingen, die im ersten Teil der Diplomarbeit als historische Spezifizierung seiner gesellschaftstheoretischen Erörterungen exponiert wurde: Würde Koller Lyotards explizite Analyse und Kritik an der gegenwärtigen Form des postindustriellen Kapitalismus, die durch die Vorherrschaft des ökonomischen Paradigmas und seines Effizienzkriteriums über alle anderen Bereiche gekennzeichnet ist, in seine Bildungskonzeption mit aufnehmen, so könnte, soweit ich sehe, die Gefahr eines funktionalistischen Abgleitens des Bildungsbegriffs dadurch verhindert werden, dass sich gerade mit Lyotard eine Unterscheidung zwischen system-stabilisierenden Innovationsanforderungen und dem Prinzip der Paralogie einziehen ließe, das mit der innovativen Dimension von Bildung bei Koller ja angesprochen ist.

Angesichts des Problems der *Gerechtigkeit* zwischen heterogenen Diskursarten, das in Lyotards Perspektive in der Unlösbarkeit von Konflikten, d.i. die Unvermeidbarkeit von Unrecht unter der Bedingung radikaler Pluralität, besteht, ist seine Schrift *Der Widerstreit* der Frage gewidmet, wie mit dem unvermeidbaren Widerstreit heterogener Ansprüche dennoch im Sinne von Gerechtigkeit umgegangen werden kann. Im ersten Teil dieser Diplomarbeit wurde jene Lösungsperspektive skizziert, die Lyotard als *philosophische Politik* vorschlägt, welche abseits von der Durchsetzung einzelner inhaltlicher Entscheidungen dem Widerstreit zu begegnen erlaubt: *Dem Widerstreit gerecht zu werden* bedeutet erstens die (theoretische) Achtung der Unterschiede zwischen Diskursarten und die Anerkennung ihrer beschränkten Geltungsbereiche, zweitens das (praktische) Beheben von Unrecht durch Sprach(er)findung für Widerstreitendes in konkreten Fällen und drittens eine (ästhetische) Sensibilität und Empfänglichkeit für das *Ereignis* als das Andere des Diskurses, das Unmarkierbare schlechthin. Wie in Kapitel 5.3 der vorliegenden Arbeit illustriert, stellt diese ethisch-politische Dimension in Lyotards Denken – Kollers eigenem Wortlaut zufolge – den *Ausgangspunkt* für die Reformulierung des Bildungsbegriffs dar. Sein Bildungsprojekt ist also von allem Anfang an mit der (widersprüchlichen?) Aufgabe, dem Widerstreit gerecht

zu werden, verknüpft. Konkret schreibt er dem Begriff von Bildung eine skeptische und eine innovative Seite ein: Während Bildung in *skeptischer* Hinsicht (der von Wolfgang Welsch ‚theoretisch‘ genannten Seite philosophischer Politik entsprechend) in der Respektierung von Differenzen zwischen den Diskursarten und in der Verhinderung von Universalisierungsbestrebungen einzelner Diskursarten gegenüber anderen besteht, bezeichnet Bildung in *innovativer* Hinsicht (der praktischen Seite philosophischer Politik entsprechend) den Prozess des Hervorbringens neuer Artikulationsmöglichkeiten für ein bisher schweigendes Unrecht.

Mit seiner Übernahme der ethisch-politischen Reflexionen des *Widerstreits* trägt Koller seiner Annahme der Unverzichtbarkeit einer *normativen* Funktion des Bildungsbegriffs nicht zuletzt dadurch Rechnung, dass er Kriterien für eine *zeitgemäße Legitimierung pädagogischen Handelns* vorschlägt, die als Ausgangspunkt für eine – auch abseits universalistischer Legitimationskonstruktionen nicht nur mögliche, sondern sogar notwendige – Diskussion über *Begründung*, *Rechtfertigung* und *kritische Beurteilung* pädagogischen Handelns verstanden werden sollen. Die Empfänglichkeit für das Andere aber, auf die Lyotard mit seiner Forderung *vom Ereignis Zeugnis abzulegen* drängt, bleibt in Kollers Rekonstruktion von Lyotards ethisch-politischen Erwägungen, soweit ich sehe, unberücksichtigt, was vielleicht seinem Vorhaben der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen im zweiten Teil seiner Studie geschuldet ist, weil sich das Ereignis nicht mit den Mitteln der empirischen Forschung fassen lässt.

## NACHSATZ

Die in der Diplomarbeit formulierten Rückfragen an Hans-Christoph Kollers systematisch-theoretische Reformulierung von Bildung beziehen sich zum einen entweder auf unberücksichtigte Aspekte seiner Lyotard-Rezeption oder auf die unklare oder problematische Verknüpfung differenter Theorieperspektiven in seiner Arbeit. Zum anderen weisen manche dieser Fragen wohl auf ungeklärte, beziehungsweise erst in einer noch detaillierteren Lektüre als sie in der Diplomarbeit vorgenommen werden konnte, zu erschließende Momente bei Lyotard selbst zurück. So lässt sich die schwierige Relation zwischen Sprachinnovation und Subjekttransformation im Bildungsbegriff möglicherweise auf die im Lyotard-Teil offen gebliebene Frage danach zurückführen, ob die Möglichkeitsbedingungen des Hervorbringens von Neuem alleine in der Sprachverfassung selbst liegen können, oder ob das *Bezeugen des Widerstreits* nicht doch Akteure braucht.

Für ein bildungstheoretisches- und philosophisches Weiter-Denken mit Lyotard könnten somit jene Aspekte in den Blick genommen werden, die in der Diplomarbeit in der Auseinandersetzung mit Lyotard entweder unklar geblieben sind oder nicht im Detail ausgeführt werden konnten, die in Kollers Bildungsbegriff aber dennoch zu nicht-intendierten Spannungen führen. Gerade eine Präzisierung des Verhältnisses von sprachlicher Prädetermination des Subjekts und dessen gleichzeitiger Nicht-Machtlosigkeit gegenüber Sprache bei Lyotard (vgl. z.B. S. 28 und S. 54 der Diplomarbeit) könnte für jeden Versuch entscheidend sein, sein Denken und bildungstheoretische Überlegungen fruchtbar miteinander zu verbinden.

Darüber hinaus erscheint es vor allem aus zwei Gründen lohnenswert, die in den Kapiteln 5.2 und 5.3 zur Sprache gebrachten, bei Koller unberücksichtigt bleibenden Momente im Denken Jean-François Lyotards in bildungstheoretischer Perspektive aufzugreifen und weiterer differenzierender Bearbeitungen zuzuführen:

Erstens kann eine inhaltliche Präzisierung der Analyse der *historischen Gegenwart* (vgl. Casale 2011) mit Lyotard den Bildungsbegriff vor dem funktionalistischen Abgleiten bewahren: einer Gefahr, die nicht nur durch Kollers Anlehnung an Winfried Marotzkis funktional erscheinende Zweckbestimmung von Bildung gegeben ist, sondern auch aus dem Fehlen von

Kriterien zur Unterscheidung von (ethisch-politisch) berechtigten und (in gesellschaftskritischer Perspektive) problematischen Innovationsanforderungen bei Koller resultiert (vgl. Müller 2003). Anders gewendet: Das *gesellschaftskritische Potential* des Bildungsbegriffs kann – der expliziten Intention Kollers entsprechend – durch die Berücksichtigung der (sprachphilosophisch fundierten) Kapitalismuskritik Lyotards stärker zur Geltung gebracht werden, als dies bei Koller der Fall ist: Denn, so wurde im ersten Teil der Diplomarbeit gezeigt, der anti-totalitäre Zug Lyotards liegt in der Kritik an der Universalisierung und Hegemonie nicht irgendeines, sondern eines bestimmten, nämlich des ökonomischen Paradigmas.

Zweitens läßt sich durch eine Rückbindung des Bildungsbegriffs an Lyotards Begriff des Ereignisses und die darin implizierte Erfahrung von Andersmöglichkeit das *möglichkeiterschließende Potential* bzw. *ein antizipatorisches Moment von Bildung* stärker betonen, als es bei Kollers Konzentration auf die Frage nach der Prozessstruktur von Bildung der Fall ist.

So ließe sich durch eine erneute Auseinandersetzung mit dem Denken Lyotards eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse weiterentwickeln, die, durch die theoretische Analyse des aktuellen gesellschaftlichen Kontexts von Bildung präzisiert, nicht zuletzt deshalb der Frage nach einem *Wozu* der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen nachspürt, weil sie eine Reduktion auf ihre *Funktion* (z.B. zur bloßen Bewältigung von Pluralität oder zur schlichten Anpassung an Gegebenes) wohlbegründet auszuschließen sucht. Eine solche Reflexion auf das *widerständige* Potential einer Reformulierung von Bildung vor dem Hintergrund der Philosophie des Widerstreits kann, soweit ich sehe, insbesondere durch den Rückbezug auf Lyotards explizite Kritik an der Hegemonie der ökonomischen Diskursart und seine ethisch-politischen Erwägungen erfolgen: Das Sichtbar-Machen jener gesellschaftlichen Verhältnisse, die Bildungsprozessen vorausliegen und Selbst- und Weltverhältnisse immer schon präfigurieren, ermöglicht zum einen, diese zu kritisieren und zum anderen, Bildung insofern eine normative Funktion zukommen zu lassen, als Veränderung beschränkter Subjektivität nicht als bloße, richtungslose Transformation, sondern als Veränderung in Richtung eines Möglichen ausgehend vom Gegebenen verständlich wird. Somit könnte eine Analyse der aktuellen Form gesellschaftlicher Verhältnisse (die in der Sprache des *Widerstreit* Inkommensurables unterdrückt) und die Rezeption der ethisch-

politisch motivierten Forderung Lyotards, vom *Ereignis Zeugnis abzulegen*, einen entgrenzenden Blick auf das über Gegebenes, Selbstverständliches hinausgehende Mögliche zulassen.



## LITERATURVERZEICHNIS

Anmerkung zu den bibliographischen Angaben:

Die Jahreszahl in der runden Klammer entspricht der in der Diplomarbeit herangezogenen Werkausgabe; handelt es sich nicht um die Erstausgabe, steht die hochgestellte Ziffer für die verwendete Auflagennummer. Ist das Erscheinungsjahr des *fremdsprachigen* Originals bekannt, wird dieses in der eckigen Klammer angeführt.

BATESON, Gregory (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BAUM, Patrick (2010): Jean-François Lyotard. In: Ders./Höltgen, Stefan (Hrsg.): Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Žižek. Begriffe und Personen. Bochum/Freiburg: projekt verlag, 125-130.

BECK, Ulrich: Risikogesellschaft (1986). Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEDORF, Thomas (1995): Comme le grand prescripteur lui-même... (rires) Wie der große Gesetzgeber persönlich... (Lachen) Jean-François Lyotard über das Ethische. In: Keicher, Peter (Hrsg.): tacho. Zeitschrift für Perspektivenwechsel N°5. Karlsruhe: Wolfgang Höhne Verlag, 6-38.

BENNER, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München: Juventa Verlag.

BLANKERTZ, Herwig (1971): Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal/Ratingen: Alois Henn Verlag, 20-33.

BREZINKA, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Meta-Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

BRÖCKLING, Ulrich/KRASMANN, Susanne/LEMKE, Thomas (2004) (Hrsg.<sup>Innen</sup>): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

CASALE, Rita (2011): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 87. Jg., Heft 2/2011. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 322-332.

CLUB OF ROME (<sup>2</sup>1981): Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Hgg. von Aurelio Peccei, Wilhelm Goldmann Verlag.

DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (2006) (Hrsg.<sup>Innen</sup>): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker.

ENGELMANN, Peter (2005): Vorwort. In: Lyotard, Jean-François (<sup>5</sup>2005) [1979]: Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen Verlag, 9-11.

FOUCAULT, Michel (1994) [1982]: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz, 243-261.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1960) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 56-233.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (<sup>3</sup>1982) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 255-266.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1827): Ueber den Dualis. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1963) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 113-143.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1827-1829): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1963) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 144-367.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1830-1835): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des

Menschengeschlechts. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1963) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 368-756.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1960a): Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1960) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234-240.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1960b): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1960) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 337-375.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1960c): Das achtzehnte Jahrhundert. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1960) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 376-505.

KLAFKI, Wolfgang (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 12-30.

KOLLER, Hans-Christoph (1993): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 80-104.

KOLLER, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink Verlag.

KOLLER, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.<sup>innen</sup>): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, 35-48.

KOLLER, Hans-Christoph (2005): Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: Schenk, Barbara (Hrsg.<sup>in</sup>): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 47-66.

KOLLER, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

KOLLER, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.<sup>innen</sup>): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 288-300.

KOLLER, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer (noch nicht erschienen).

KOKEMOHR, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. – In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (1988/89) (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Bd. 2. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 327-373.

KUBAC, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der *condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LYOTARD, Jean-François (1986): Grundlagenkrise. In: Neue Hefte für Philosophie. Heft 26 (Argumentation in der Philosophie). Göttingen, 1-33.

LYOTARD, Jean-François (21989) [1983]: Der Widerstreit. München: Wilhelm Fink Verlag.

LYOTARD, Jean-François (1989a) [1985]: Das Erhabene und die Avantgarde. In: Ders.: Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit. Wien: Passagen Verlag, 159-187.

LYOTARD, Jean-François (31995): Die Aufklärung, das Erhabene, Philosophie, Ästhetik. Interview mit W. van Reijen und D. Veerman. In: Reese-Schäfer, Walter: Lyotard zur Einführung. Hamburg: Junius, 121-165.

LYOTARD, Jean-François (52005) [1979]: Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen Verlag.

LYOTARD, Jean-François (22007) [1982]: Rasche Bemerkungen zur Frage der Postmoderne. In: Ders.: Grabmal des Intellektuellen. Wien: Passagen Verlag, 75-82.

LYOTARD, Jean-François (32009a) [1982]: Antwort auf die Frage: Was ist postmodern? In: Ders. (32009): Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985. Wien: Passagen Verlag, 13-32.

LYOTARD, Jean-François (32009b) [1984]: Randbemerkung zu den Erzählungen. In: Ders. (32009): Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985. Wien: Passagen Verlag, 33-38.

MAROTZKI, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MAROTZKI, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 119-134.

MAROTZKI, Winfried/NOHL, Arnd-Michael/ORTLEPP, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

MERSCH, Dieter (o.J.): ‚Geschicht es?‘ Ereignisdenken bei Derrida und Lyotard. (Stand: August 2011), URL: [http://www.momo-berlin.de/mersch\\_ereignis.html](http://www.momo-berlin.de/mersch_ereignis.html)

MOLLENHAUER, Klaus (41970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.

MÜLLER, Hans-Rüdiger (2003): Rezension von: Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink Verlag. In: Bauer, Walter et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 264-272.

PEUKERT, Helmut (1987): Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie- Würzburg: Königshausen und Neumann, 69-88.

PONGRATZ, Ludwig (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Ders./Nieke,

Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske & Budrich, 9-28.

PONGRATZ, Ludwig/WIMMER, Michael/NIEKE, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus.

REESE-SCHÄFER, Walter (31995): Lyotard zur Einführung. Hamburg: Junius.

RECKWITZ, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.

ROTH, Heinrich (1967): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hgg. von Hans Thiersch und Hans Tütken, Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

SATTLER, Elisabeth (2003): Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. Wien: WUV.

SATTLER, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

WELSCH, Wolfgang (31991): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.

WIGGER, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 171-192.

WIMMER, Michael (1996): Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag, 127-162.

# CURRICULUM VITÆ

**Nina Wlazny**

geboren am 1. November 1983 in Wien

## Schule

|             |                                                               |
|-------------|---------------------------------------------------------------|
| 1990 - 1994 | Volksschule Herderplatz, 1110 Wien                            |
| 1994 - 1997 | Bundesgymnasium Gottschalkgasse,<br>1110 Wien                 |
| 1997 - 2002 | Bundesgymnasium und<br>Bundesrealgymnasium<br>2020 Hollabrunn |

## Universität

|                     |                                                                                                                                                               |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Seit 2002           | Studium der Pädagogik an der Universität Wien<br>(Diplomstudium) mit den<br>Studienschwerpunkten<br>Theoretische Erziehungswissenschaft<br>und Schulpädagogik |
| Sommersemester 2008 | Erasmussemester an der Humboldt Universität<br>zu Berlin                                                                                                      |
| 2007 - 2011         | Tutorien im Fachbereich<br>Allgemeine Erziehungswissenschaft<br>am Institut für Bildungswissenschaft, Uni Wien                                                |



## DANKSAGUNG

Dass diese Arbeit entstehen konnte, verdanke ich all jenen Menschen, die mich während meiner Studienzeit begleitet, bereichert, abgelenkt und herausgefordert haben, mit denen ich eingeschlagene Pfade verlassen und neue erkundet habe und die mich keine Sekunde daran zweifeln lassen, ob ich mein Studium *zielstrebig* absolvieren hätte sollen.

Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei

*Elisabeth Sattler*: für die Betreuung meiner Diplomarbeit unter besonderen Bedingungen und die stets unterstützenden Rückmeldungen;

meinen Eltern *Susanna* und *Michael Wlazny*, ohne deren allseitige Unterstützung ich mein Studium weder beginnen noch abschließen hätte können, für ihre große Zuversicht und Lebensfreude;

*Richard Kubac*: für klare Worte zum richtigen Zeitpunkt, überzeugende Ermutigungen, seine Umsichtigkeit und Großzügigkeit;

*Marion Eisenhut*: für das große Einverständnis beim gemeinsamen Wohnen und Leben und unzählige lustige Stunden;

*Michaela Aspalter*: für schöne und spannende Zeiten an der Uni und weit darüber hinaus; für ihre Verlässlichkeit und Stärke;

*Anna Wintersteller*: für Berlin, Jena, Wien, Adnet und kommende (Städte-)Reisen; für ihren fantastischen Humor und viele kluge Worte, die ich sehr zu schätzen weiß;

*Ani Antonova Hristova*, dafür, dass sie mich stets wissen lässt, dass meine Vorhaben gelingen werden; für die lustigsten Mailbox-Nachrichten, ihren Optimismus und ihr großes Herz;

*Andi Harrer*: für die geteilte Freude an der Subversion, brillante Analysen, ihre überwältigende Freundlichkeit und sensible Ehrlichkeit

und nicht zuletzt bei *Martin Stefanov*, dem ich mehr zu verdanken habe, als sich hier sagen lässt.