



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Bildung als Transformationsprozess?

**Eine philosophische Auseinandersetzung mit
den Grundzügen *bildender* Transformations-
prozesse im Problemhorizont ihrer theorie-
immanenten Geltungsbegründung**

Verfasser:

Christoph Gusel

angestrebter akademischer Grad:

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Bildung als Transformationsprozess?

**Eine philosophische Auseinandersetzung mit
den Grundzügen *bildender* Transformations-
prozesse im Problemhorizont ihrer theorie-
immanenten Geltungsbegründung**

„Dringender denn je brauchen wir Begrifflichkeiten, die – ohne falsch verstandene Hinwendung zu dem ewig alten Neuen, voller Abschiedsschmerzen und mit guten Beziehungen zu den ungehobenen Schatzkammern der Tradition – das uns überrollende Neue neu denken und uns mit ihm leben und handeln lassen. Neuen Begriffen auf die Spur zu kommen, die sich unter dem Zerfall der alten bereits heute zeigen, ist ein schwieriges Unterfangen.“ (Beck 1986, S. 16)¹

¹ Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1986.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	6
2. PROBLEME MIT DEM TRANSFORMATIONSBEGRIFF	11
2.1 TRANSFORMATION ALS <i>BEGRIFFSIMPORT</i>	11
2.2 TRANSFORMATION ZWISCHEN ALLGEMEINEM UND EINER <i>RELATIVEN</i> VERORTUNG	12
3. FRAGESTELLUNG	16
4. METHODISCHES VORGEHEN, AUFBAU DER ARBEIT.....	18
5. ZUSAMMENHÄNGE VON TRANSFORMATION UND BILDUNG.....	20
5.1 RAINER KOKEMOHR: BILDUNG ALS WELT- UND SELBSTENTWURF IM ANSPRUCH DES FREMDEN	20
5.1.1 <i>Einleitung</i>	20
5.1.2 <i>Spiegelstadium, Angst und Sprachentwicklung</i>	22
5.1.3 <i>Bildungstheoretische Konsequenzen aus dem Spiegelstadium</i>	27
5.1.4 <i>Fremdes und Bildung</i>	28
5.1.5 <i>Kritik an Kokemohrs Konzeption</i>	32
5.1.6 <i>Gründe und Probleme der These von der „bildenden“ Transformation</i>	33
5.2. WINFRIED MAROTZKI: STRUKTURALE BILDUNG ALS TRANSFORMATION?	37
5.2.1 <i>Einleitung</i>	37
5.2.2 <i>Individualisierung als neuer Modus der Vergesellschaftung</i>	40
5.2.3 <i>Flexibilisierung als Emergenz von Subjektivität</i>	45
5.2.5 <i>Die strukturelle Dimension von Bildung als Negation von Inhalt</i>	47
5.2.6 <i>Die Negation der Negation</i>	49
5.2.7 <i>Die transformatorische Dimension von Bildungsprozessen</i>	51
5.2.7.1 <i>Marotzkis Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsbegriff</i>	51
5.2.7.2 <i>Kompliziertheit und Komplexität</i>	53
5.3 HANS-CHRISTOPH KOLLER: BILDENDE TRANSFORMATION ALS INNOVATION?	57
5.3.1 <i>Einleitung</i>	57
5.3.2 <i>Kollers Lyotard-Rezeption</i>	61
5.3.2.1 <i>Die Paralogie</i>	61
5.3.2.2 <i>Widerstreit und Paralogie</i>	65
5.3.3 <i>Die bildende Transformation und die Entstehung des Neuen</i>	69
5.3.4 <i>Wilhelm von Humboldts Sprachphilosophie</i>	72
5.3.5 <i>Selbst- und Weltverhältnisse</i>	75
6. ZUSAMMENFASSUNG	78
7. LITERATURVERZEICHNIS.....	87
8. ANHANG.....	92
8.1 ABSTRACT	92
8.2 LEBENSLAUF.....	93

Danksagung

Danken möchte ich Frau Professor Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer für ihr Vertrauen in diese Arbeit und ihre anregenden und sinnstiftenden Gespräche und Diskussionen. Weiteren Dank möchte ich aussprechen für ihre aussagekräftigen Bemerkungen und Anmerkungen während der Entstehungsphase dieser Arbeit, welche auch nach vielen wiederholten Versuchen, sie aufzugreifen und umzusetzen, nichts an Relevanz für mein wissenschaftliches Verständnis verloren haben.

Danken möchte ich weiters Herrn Mag. Richard Kubac für sein Engagement, mit dem er mich thematisch, formal und disziplinar auf den richtigen Pfad gebracht hat. Ohne ihn hätte diese Arbeit vermutlich niemals einen Anfang gefunden.

1. Einleitung

Hans-Christoph Koller zufolge ist seit etwa 15 Jahren eine Renaissance der Bildungstheorie zu verzeichnen (vgl. Koller 2009, S. 35). Der Bildungsbegriff gelte nun, nach einer Phase der Kritik in den 1960er und 70er Jahren, wieder als unverzichtbarer Ort, „an dem über Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll (vgl. z. B. Klafki 1994 und Ruhloff 1991)“ (ebd.).² „Innerhalb der geisteswissenschaftlichen Tradition [...]“, so Koller, sei dem Bildungsbegriff „die Funktion einer *normativen* Leitkategorie zur Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns“ (ebd.; Hervorhebung C. G.) zugekommen, welche im Laufe der 1960er Jahre aber nachhaltig in Frage gestellt wurde. Begründet wurde die Kritik am Bildungsbegriff damals durch seine ideologischen Verwurzelungen im 18. Jahrhundert, da sich gezeigt habe, dass die normative Ausrichtung des Bildungsbegriffs „weder den Anforderungen moderner Gesellschaften angemessen noch in methodologischer Hinsicht anschlussfähig an empirische Forschungen [ist]“ (Koller 2009, S. 35). Die gegenwärtige Diskussion³ des Bildungsbegriffs setze zwar an der Kritik der 1960er und 70er Jahre an, führe allerdings nicht hinter den damaligen Diskussionsstand zurück, sondern habe zu Bemühungen geführt, den Bildungsbegriff auf Grundlage seiner „Funktion [...] als zentraler Ordnungsbegriff [...] in Anknüpfung an die bildungstheoretische Tradition, aber im Kontext veränderter gesellschaftlicher Problemlagen“ (Koller 1999, S. 13) zu rekonzeptualisieren.

Angesichts dieser neuartigen Ansprüche an eine zeitgemäße Bildungstheorie scheint sich auch eine begriffliche Erneuerung angekündigt zu haben: Der Bildungsbegriff wird von bildungstheoretischer Seite gegenwärtig immer wieder als *Transformation* oder als *transformativ-scher Prozess* gefasst, und das, ohne gleich die argumentativen Gründe für dieses Verständnis mitzuliefern. Es mag vorerst im Dunkeln bleiben, ob diese neuartigen begrifflichen Konzepte auf direktem Wege einhergehen mit der Absicht, Bildung an die gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und Bildung zu rekonzeptualisieren, oder ob sich dahinter eventuell nur ein Jargon, eine gewisse *Art zu reden* verbirgt, die zur Vereinfachung der wissenschaftlichen Ver-

² Hans-Christoph Koller: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Lothar Wigger (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 34-51.

³ Das Stellen der Frage, wann konkret sich diese Veränderungen im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ergeben haben, würde eine geschichtliche Aufarbeitung des bildungstheoretischen Diskurses zur Folge haben. Da dies aber nicht die Intention der vorliegenden Arbeit ist, kann ich diesem wohl interessanten Aspekt nicht nachgehen. Zur Vereinfachung spreche ich hier bewusst von der *gegenwärtigen* Diskussion und spreche damit in etwa die bildungstheoretische Verständigung der letzten 20 Jahre an.

ständigung über Bildung beitragen soll.⁴ Eine Auseinandersetzung mit den Gründen für diese neuartige, technologisch anmutende Sichtweise von der *Bildung als eines Transformationsprozesses* scheint daher angebracht zu sein.

Die Formulierung einer *Bildungstheorie der transformatorischen Bildungsprozesse* liegt anscheinend im Trend der gegenwärtigen wissenschaftlichen Verständigung über Bildung. Beispielsweise schreibt Hans-Christoph Koller im Jahr 2010 vom „Konzept *transformatorischer Bildungsprozesse*“ (Koller 2010a, S. 60; Hervorhebung C. G.) und verweist auf Rainer Kokemohr, der im Jahr 2007⁵ eine *Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie* dargelegt und den Anspruch verfolgt habe, Anlass, Gegenstand und *Transformationspotentiale* von Bildungsprozessen zu analysieren (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, S. 9). Trotz kritischer Rückfragen von Hans-Christoph Koller in Bezug auf diese Arbeit Kokemohrs bleibe evident, dass vor allem Rainer Kokemohr zur Vorstellung beigetragen habe, Bildung als *Transformationsprozess* zu begreifen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, S. 7; Hervorhebung C. G.). Auch Winfried Marotzki, so Koller, habe versucht, „Bildungsprozesse im Sinne grundlegender *Transformationen* des Welt- und Selbstbezuges mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung zu analysieren [...]“ (Koller 1999, S. 14; Hervorhebung C. G.).⁶ Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die transformatorische Auffassung von Bildung nicht ohne Probleme legitimiert werden kann: Hans-Christoph Koller selbst hat im Jahr 2007 in einem Aufsatz auf „Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“⁷ hingewiesen, in dem er Rainer Kokemohrs Entwurf einer Bildungsprozessstheorie im Detail einer kritischen Analyse unterzogen hat. Mit diesem Versuch Kollers wird eine Problemverortung von transformatorisch gedachter Bildung angesprochen, die bislang ungelöst er-

⁴ Bernd Stiegler etwa schreibt in einem Beitrag zu den Diskursstilen der Geisteswissenschaften von der Möglichkeit, dass begriffliche Instrumente der (geistes)wissenschaftlichen Verständigung nicht mehr hinterfragt, sondern der bloßen Vereinfachung halber angewendet werden: „Diskursstile, die Diskursgemeinschaften mit eigenen begriffszentrierten ‚Ideolekten‘ bilden und in Gestalt von Begriffsmarkern auch zur Vereinfachung wissenschaftlicher Kommunikation maßgeblich beitragen, laufen Gefahr, zum reinen Stil, zum Jargon zu werden“ (Stiegler 2008, S. 218f). Für weiterführende Analysen zum Verständnis des wissenschaftlichen Diskursverhaltens siehe: Bernd Stiegler: Diskursstile in den Geisteswissenschaften. IN: What the hell is Quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2008, S. 215-229.

⁵ Siehe dazu: Rainer Kokemohr: Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript 2007, S. 13-68.

⁶ Hans-Christoph Koller schreibt: „Bildung wird darin verstanden als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, die dadurch ausgelöst wird, dass Menschen auf Probleme stoßen, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Welt- und Selbstbezüge nicht ausreichen“ (Koller 2010a, S. 60). Siehe dazu: Hans-Christoph Koller: „Schwierigkeiten mit Identität“. Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010a, S. 59-78.

⁷ Hans-Christoph Koller: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller/Marotzki/Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript 2007, S. 69-81.

scheint. Der Versuch, so Koller, einen Bildungsbegriff aus transformatorischer Sicht (im Sinne Kokemohrs) zu reformulieren, müsse an der Beantwortung dreier Fragen gemessen werden (vgl. Koller 2007, S. 70): Zum einen müsse eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten, wie Erfahrungen theoretisch und empirisch genau bestimmt werden könnten, die eine *bildende* Transformation in Gang setzen können (vgl. ebd.). Zum anderen müsse eine solche Theorie darüber Auskunft geben, in welcher Weise eine Beschreibung der Selbst- und Weltverhältnisse als sinnvoll erachtet werden kann, wenn diese sich in einer *bildenden* Transformation befinden (vgl. ebd.). Und schließlich müsse eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Frage beantworten können, wie „*Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch und empirisch näher zu beschreiben [...]“ (ebd.) sein könnten.⁸ Dabei wäre Koller zufolge vor allem zu beantworten, welche Verlaufsformen transformatorischer Prozesse zum Tragen kommen, sowie auch „wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also *neue* Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind“ (ebd.).

Die Anforderungen an einen transformatorischen Bildungsbegriff scheinen mit Kollers Kritik an Kokemohrs Text vielschichtig zu sein: Koller fordert nicht nur, dass transformatorische Bildung als Arbeit am Begriff weiterverfolgt und näher expliziert wird. Er fordert auch, dass dies theoretisch und empirisch zu leisten ist. Zusätzlich fordert er, dass transformatorisch gedachte Bildung mit einem Beschreiben von Verlaufsformen zu tun hat – also auch mit dem Behandeln von zeitlichen Fragen innerhalb von Veränderungen des Subjekts.

Die von Koller aufgeworfenen Fragen bezüglich der möglichen Legitimierung einer transformatorischen Bildungstheorie werden von ihm allerdings nicht beantwortet. Damit macht sich eine gewisse Skepsis gegenüber einem transformatorischen Bildungsbegriff breit, die ebenso innerhalb der gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussion aufzufinden ist.

Theodor Schulze etwa sieht den gegenwärtigen transformatorisch verorteten Bildungsbegriff skeptisch. In einem Beitrag von 2007 zeigt er auf, dass die Auffassung, Bildung sei als Transformationsprozess zu fassen, in ihren Konnotationen nicht hinreichend geklärt erscheint. Der Bildungsbegriff sei für ihn gegenwärtig eher als „Joker-Begriff“ (Schulze 2007, S. 143) charakterisiert: Man sei eben dazu berechtigt, den Bildungsbegriff innerhalb einer wissenschaftlichen Diskussion für alle möglichen Sachverhalte einzusetzen, wenn jeweils zuvor gesagt werde, wofür er gerade gelten solle (vgl. ebd.). Die versuchten Definitionen von

⁸ Koller schreibt dazu: „Wenn geklärt ist, welche Erfahrungen geeignet sind, diese Transformationen hervorzu-rufen, müsste eine solche Theorie in einem zweiten Schritt erklären, wie die Welt- und Selbstverhältnisse, die Gegenstand dieser Transformationen sind, theoretisch erfasst und empirisch analysiert werden können“ (Koller 2007, S. 73).

(post)moderner Bildung lassen, Schulze zufolge, nicht nur offen, wie sich konnotative Zusammenhänge rund um den Bildungsbegriff zu anderen bildungsrelevanten Bedeutungen verhalten sollen. Darüber hinaus bleibe völlig unklar, wo ein Transformationsprozess „im biographischen Prozess insgesamt platziert ist“ (Schulze 2007, S. 143).⁹

Ein möglicher Grund für die Skepsis bezüglich der transformatorischen Fassung von Bildung könnte sein, dass die Zusammenhänge von Bildung und Transformation nicht nur aus bildungstheoretischer Sicht, sondern auch aus soziologischer Sicht diskutiert werden, bzw. wurden.¹⁰ Es lässt sich nämlich eine ganze Palette an deutschsprachiger Literatur finden, die sich mit den Begriffen *Bildung* und *Transformation* befasst. Allerdings handelt sich es dabei nicht um eine explizite bildungstheoretische Perspektive auf das Subjekt, sondern um soziologische Analysen der Konsequenzen aus der Vereinigung Deutschlands mit der ehemaligen DDR. Die bildungstheoretischen Konnotationen des Transformationsgedankens werden damit nicht explizit herausgestellt, bzw. analysiert. Zur Veranschaulichung der diskursiven Unterschiede seien hier in aller Kürze einige Beispiele erwähnt: Im Jahrbuch für Pädagogik 2002 „Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland“¹¹ findet sich ein Abschnitt mit verschiedenen Aufsätzen zur *Transformation*. Allerdings befinden sich die neuen deutschen Bundesländer im Fokus der Aufmerksamkeit, deren politische Umgestaltung als *Transformation* begriffen und in ihren Konsequenzen beleuchtet wird. Auch das Werk von Hans-Werner Fuchs „Bildung und Wissenschaft seit der Wende“¹² widmet sich explizit den Konsequenzen der *Transformation* des ostdeutschen Bildungssystems. Insofern geht es bei Fuchs zwar auch um eine bildungstheoretische Perspektive im weitesten Sinne; der Transformationsgedanke wird allerdings innerhalb einer Veränderung eines sozialen und politischen Systems fokussiert. Schließlich findet sich noch ein weiterer Sammelband zur Transformation Deutschlands: Michael Thomas Sammelband „Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß“¹³. Der Herausgeber schreibt allerdings einleitend, dass sich der

⁹ Diese Unklarheiten betreffen, Schulzes Ansicht zufolge, die „moderne“ Bildungstheorie, wie sie etwa Rainer Kokemohr begreift, in ihren Fundamenten (vgl. Schulze 2007, S. 143). Schulze bezieht sich hierbei konkret auf die Arbeit von Rainer Kokemohr: *Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie*. In: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript 2007, S. 13-68.

¹⁰ Das hat vor allem auch mit dem Import des Transformationsgedankens in den Bildungsdiskurs zu tun (vgl. Sattler/Schluss 2001). Auf die Gründe und Probleme dieser Fassung gehe ich in Kapitel 2.1 genauer ein.

¹¹ *Jahrbuch für Pädagogik 2002: Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2003. IN: Jan H. Olbertz (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich 1997, S. 191-264.

¹² Hans-Werner Fuchs: *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems*. Opladen: Leske + Budrich 1997.

¹³ Michael Thomas (Hg.): *Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß*. Berlin: Akademie Verlag 1992.

soziologische Transformationsbegriff zwar schnell ausgebreitet habe, der Beitrag zur kommunikativen Verständigung allerdings dürftig ausgefallen sei (vgl. Thomas 1992, S. 7):

„Transformation’ – ,Transformationsprozeß’ – partizipiert bereits wenige Monate nach seinem signalisierenden Einzug in die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion an diesem Schicksal [der Wiedervereinigung]. Wurde Ende 1989/Anfang 1990, als vor dem Hintergrund der gravierenden Umbruchs- und Wendeprozesse im Osten (Deutschlands) erste konzeptionelle Überlegungen zum hier veröffentlichen Diskussionsprojekt gereift waren, noch kaum über die Prozesse im Osten als *Transformationsprozesse* nachgedacht und geforscht, so fällt es mit dem Blick auf das Ende des Jahres 1991 schon schwer, *noch* diesen begrifflichen Bezug für ein solches Nachdenken und Forschen zu wählen. Die Etikettierungen sind vorgenommen, der Austausch ist geläufig“ (Thomas 1992, S. 7).

Diesem Zitat zufolge scheint der Transformationsgedanke zumindest im soziologischen Diskurs eine gewisse Dynamik ins Rollen gebracht zu haben: So wie Michael Thomas schreibt, scheint der Transformationsbegriff sich innerhalb soziologischer Beschreibungen so ausgebreitet zu haben, dass er mittlerweile eher als eine Etikettierung und weniger als reflektierter Begriff erscheint. Wie stellt sich dieser Sachverhalt nun unter bildungstheoretischer Perspektive dar?

Bevor ich mich der Beantwortung dieser Frage widmen kann, habe ich die Absicht, prinzipielle Probleme des Transformationsbegriffs durch den Rückgriff auf Arbeiten von Sattler/Schluß und Friedrichs so darzulegen, dass mögliche *problematische* Konnotationen des Transformationsbegriffs ersichtlich werden, die die Bildungstheorie aber durch seine Verwendung in ihren Diskurs mit einbeziehen könnte. Zum einen heben die Bildungswissenschaftler Elisabeth Sattler und Henning Schluß die Probleme hervor, die aus dem *Import* des Transformationsbegriffs in die Bildungstheorie für die bildungstheoretische Verständigung selbst folgen könnten. Zum anderen stellt Werner Friedrichs kritisch heraus, dass der implizite Allgemeinheitsanspruch des Bildungsbegriffs durch seine transformatorische Verortung in eine paradoxe Situation gedrängt werden könnte, welche die Legitimation des Bildungsbegriffs erheblich erschwert. Im folgenden Kapitel werde ich jene Arbeiten näher vorstellen.

2. Probleme mit dem Transformationsbegriff

2.1 Transformation als *Begriffsimport*

Eine Arbeit, die die Verwendung des Transformationsgedankens im Bildungsdenken problematisiert, ist der Aufsatz der Bildungswissenschaftler Elisabeth Sattler und Henning Schluß: „Transformation – Einige Gedanken zur Adaption eines nicht-einheimischen Begriffs“¹⁴. Der Transformationsbegriff im Bildungsdenken, so resümieren die Autoren, sei nicht uneingeschränkt als Mittel zur Beschreibung von Bildung geeignet (vgl. Sattler/Schluß 2001, S. 173). Der Begriff *Transformation* stamme aus der Elektrotechnik und sei in den Sozialwissenschaften zunächst für soziologische Beschreibungen herangezogen worden (vgl. ebd.). Für die Bildungstheorie stelle dieser Begriffsimport ein Problem dar, da das Ziel einer pädagogischen Transformationsbewegung (Bildung oder das, was nach einem Bildungsprozess folgt) nicht *automatisch* als vorhanden (als Zustand B) vorgestellt werden könne, worauf aber die technizistische Konnotation des Transformationsbegriffs verweise. Ein irgendwie geartetes Ziel eines Bildungsprozesses, ein Entwicklungsschritt, müsse im Bildungsprozess selbst erarbeitet werden (vgl. ebd.). Somit sei auch die Annahme einer Transformationsbewegung innerhalb der Bildungswissenschaft zumindest auf verstehendes Verarbeiten oder hermeneutisches Vorgehen angewiesen (vgl. ebd.). Für eine erste, problemzentrierte Verortung des Transformationsbegriffs ist meines Erachtens nach relevant, was Elisabeth Sattler und Henning Schluß zusammenfassend über die Transformationsbewegung konstatieren. Mit dem Transformationsbegriff in der Bildungstheorie sei mitgemeint,

„1. daß es eine zeitliche Komponente gibt, die jeder Transformation eignet.

2. daß eine Transformation nur von kreativ handelnden Wesen vollzogen werden kann. Sie ist ein Akt produktiver Freiheit und sie bedarf insofern handelnder Subjekte. Ginge es um mechanische Überführungen, würden auch ‚triviale Maschinen‘ ausreichen, bei denen die Summe der Ausgangszustände den Endzustand determiniert.

3. daß Ausgangs- und Endzustände beschreibbar und beide klar voneinander zu unterscheiden sind. Dies gilt unbeschadet der Einsicht, daß der Endzustand einer Transformation nicht schon durch den Ausgangszustand determiniert ist.“

(Sattler/Schluß 2001, S. 185.)

¹⁴ Elisabeth Sattler/Henning Schluß: Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. IN: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2/2001, S. 173-188.

Wird von Bildung aus *transformatorischer* Sicht gesprochen, dann müsste es, mit Sattler/Schluß gesprochen, auch möglich sein, Anfangs- und Endzustand von Bildung präzise beschreiben zu können; das hieße, die Beschreibung von Verhältnissen eines Individuums vor einem transformatorischen Bildungsprozess und deren Beschreibung nach einem Bildungsprozess. Die Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit an Relevanz gewinnen, wären folgende: Beschreiben gegenwärtige Entwürfe transformatorischer Bildungstheorien Anfangs- und Endzustände von Bildungsprozessen und werden innerhalb transformatorischer bildungstheoretischer Konzepte, Dimensionen des Verstehens thematisiert?

Für die Autoren Sattler/Schluß bleibt schließlich offen, wie eine *bildende* Transformation tatsächlich zu denken ist.¹⁵ Es scheint, als verschließe die technizistische Konnotation des Transformationsbegriffs sich selbst pädagogischen Fragestellungen, da pädagogische Zustandsänderungen im Allgemeinen auf das Denken einer *offenen* Zukunft angewiesen sind und sich gedanklich nicht mit vorab festgelegten Dimensionen (eines Zustands B) vereinbaren lassen (vgl. ebd. S. 175).

2.2 Transformation zwischen Allgemeinem und einer *relativen* Verortung

Generell verweise die Rede von der Transformation, einem Urteil von Werner Friedrichs¹⁶ zufolge, auf die Veränderung einer Gesellschaft, die durch Konflikte, Krisen oder Anpassungsprobleme eine tief greifende und umfassende Umwandlung erfährt (vgl. Friedrichs 2002, S. 17).¹⁷ Für Werner Friedrichs stellt die Rede von der bildenden Transformation keinen Jargon, keine bloße Konnotation des Bildungsbegriffs dar. Für ihn ist *systematisch* relevant, wie der Transformationsbegriff theorieimmanent belegt wird (vgl. ebd., S. 25, Fn.).¹⁸ Ein

¹⁵ Diese Einsicht begründen die Autoren des Aufsatzes so: „Die erste Frage, ob der soziologische Transformationsbegriff einer nachholenden Modernisierung überhaupt angemessen ist, um die gesellschaftlichen Prozesse zu beschreiben, die sich seit 1989 in Deutschland abspielen, kann hier bestenfalls gestellt, keinesfalls aber beantwortet werden. Die Einsicht in die Offenheit der Zukunft jedoch lässt begründete Zweifel aufkommen, auf die allerdings in der Soziologie selbst eingegangen werden muß. [...] Für uns dringlicher ist die Frage: was einen Transformationsbegriff ausmachen müßte, der bildungs- und erziehungstheoretischen Einsichten von der prinzipiellen Offenheit von Lehr-Lernprozessen zumindest korrespondiert?“ (Sattler/Schluß 2001, S. 175).

¹⁶ Werner Friedrichs: Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. IN: Werner Friedrichs/Olaf Sanders (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript 2002, S. 17-28.

¹⁷ Diese Bedeutung des Transformationsgedankens hat vermutlich implizit mit dem vormalig vorrangigen Verwendungsgebiet des Transformationsbegriffs in der Soziologie zu tun.

¹⁸ Werner Friedrichs schreibt: „Ich weiche mit dieser Definition bewusst von der Praxis ab, Transformation als einen speziellen Typ von Wandel zu bestimmen. Wiewohl man umgangssprachlich natürlich von ‚Wandel‘ sprechen kann und damit die Wahrnehmung von Wandel meint, möchte ich doch systematisch einen Unterschied

Problem bleibe aber signifikant, solange angenommen werde, dass eine Gesellschaft sich in einer Transformation befinde:

„Eine Kultur [...], die Selbstbeobachtungen kommuniziert, müsste schon vor ihrem Anfang da sein, um über ihren Anfang reden zu können, und nach ihrem Ende, um von ihrem Ende reden zu können.“ (Friedrichs 2002, S. 17).

Das Problem, von dem Werner Friedrichs auszugehen scheint, ist ein paradoxes: Findet eine Selbstbeobachtung statt, um gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse als Transformation ausweisen zu können, müssten diese Selbstbeobachtung und ihre Ergebnisse ja selbst auch einer Transformation unterliegen – was Aussagen schwierig bis unmöglich machen dürfte. Und sollte diese beobachtete Transformation gar radikal ausfallen, indem sie als solche „begriffen“ wird, dann stellt sich die Frage, woran eine Transformation einer Gesellschaft überhaupt festgemacht werden kann, wenn Verhältnisse sich (anscheinend ständig) transformieren und somit auch der Beobachtungsstandpunkt einer Transformation überantwortet werden muss.

Zusätzlich ergebe sich, so Friedrichs, ein weiteres Problem im Hinblick auf das bildungstheoretische Transformationsdenken: Die Rede von der Transformation bedeute nicht, dass einfach *alles* verändert werde, sondern die Transformation verweise auf einen Rest, der durch die Transformation hindurch bestehen bleibe (vgl. ebd., S. 18). Die Vorstellung einer Transformation hebt ja ab auf Bedingungen, die sich einerseits verändern (Form), andererseits gleich bleiben (inhaltliche Dimension). Ein Transformator – um einen technischen Vergleich anzuführen – transformiert ja auch nur eine Spannung, während er beispielsweise die Stromstärke verringert, allerdings aus Strom nichts anderes macht als eben Strom. So gesehen müsste die Vorstellung einer *bildenden* Transformation auf ein Transformat verweisen, auf einen Gegenstand, einen Aspekt, der sich eben transformiert, während „anderes“ unverändert bleibt. Und dieses Transformat müsste dann auch beschrieben werden können. Auf diese Weise sind, nach den kritischen Anmerkungen von Sattler/Schluß, anscheinend weitere Ansprüche an die Formulierung einer *transformatorischen* Bildungstheorie zu stellen: Müsste eine Bildungstheorie, die sich als transformatorisch versteht, im Sinne von Sattler/Schluß angeben, welche Qualitäten Zustand A und Zustand B voneinander unterscheidet, dann müsste, wenn man die These von Werner Friedrichs ernst nimmt, eine transformatorische Bildungstheorie zusätzlich noch angeben, was nun durch die bildende Transformation hindurch *erhalten* wurde – sozusagen, was von der Transformation *nicht* beeinflusst wurde.

zwischen Wandel als einem in der Außenwelt stattfindenden Prozess und Transformation als der Wahrnehmung eines bestimmten Verlaufs machen“ (Friedrichs 2002, S. 25).

Werner Friedrichs beschreibt in diesem Zusammenhang die Qualität einer Transformationsbewegung, die sich zwischen Veränderung und Konservierung vollzieht:

„In der Topographie einer Transformation zeigen sich dann nicht Lücken, Nischen oder Ränder, in denen Untransformiertes konserviert wird, sondern durch das Medium hindurch artikuliert sich die Transformation“ (Friedrichs 2002, S. 18).

Damit müsste sich eine Transformation, die sich als *bildend* versteht, durch das Subjekt oder durch eine Gesellschaft hindurch bemerkbar machen, ohne Beeinflussung dessen, was nicht transformiert wurde. Die bloße Beschreibung von Bildung als einer unspezifischen Transformation scheint an dieser Stelle bei weitem nicht auszureichen, da sich verschiedene Verallgemeinerungen (Bildung *und* Transformation) zu vermischen scheinen. Das Problem scheint somit in der unspezifischen Verbindung aus Bildung und Transformation zu bestehen. Werner Friedrichs stellt in weiterer Folge eine Hypothese auf, die auf die Auflösung dieser Problematik drängt:

„Je weiter das Allgemeine vom Bezug auf die Stiftung eines fixen Ordnungszusammenhanges entfernt wird, je weiter das Allgemeine medialisiert wird, desto weniger drängt sich das Verhältnis von Transformation und Allgemeinen als ein antagonistisches auf“ (Friedrichs 2002, S. 19).¹⁹

Projiziert man diese Gedanken auf eine bildungstheoretische Fragestellung, so müsste diese hypothetisch lauten: Je *weniger* eine Bildungstheorie eine allgemeine und damit totale subjektive Veränderung als *Bildung* konzeptioniert, desto *eher* könnte sie als eine Transformation zu fassen sein, da die Transformation dann nicht das gesamte Subjekt, seine gesamte Einbindung in eine soziales, allgemeines Geschehen umfassen muss. Eine theorieimmanente Legitimation von transformatorischer Bildung müsste diese zumindest möglich machen – drängt allerdings auch zu spezifischen Angaben über das Transformat. Umgekehrt formuliert: Sollte eine Bildungstheorie ihre Produktivität in einen starren oder totalen Ordnungszusammenhang stellen, indem eine Transformation *unweigerlich* zu Bildung führt (transformatorische Bildung sich somit funktionell, ohne Zutun durch das Subjekt vollzieht), würde sich das Denken von Allgemeinem (Bildung) und der Transformation als antagonistisch erweisen müssen, da – glaubt man der These Friedrichs – „Qualitäten des Allgemeinen“ (ebd.) eben über die Transformati-

¹⁹ In weiterer Folge sprechen Friedrichs/Sanders dem *transformatorischen* Bildungsbegriff sogar seine Legitimation ab: „Transformation kann nicht mehr das Maß geben, die Änderung gegenüber dem Ausgangszustand zu indizieren, noch kann sie Fluchtlinie sein, an der sich die Vorstellungen zur Reformulierung des Bildungsbegriffs ausrichten. Transformationsprozesse lassen sich damit weder ausgehend von bestimmten Zukunftsentwürfen noch von vereinzelten Zuständen, zwischen denen Transformationsprozesse vermitteln, verstehen“ (Friedrichs/Sanders 2002, S. 11).

on hinaus wirksam bleiben und das Allgemeine (Bildung) damit in seinem Allgemeinheitsgrad beschnitten werden müsste, da es sich durch die Transformation disseminiert.²⁰ Der ohnehin „fragile“ (Friedrichs 2002, S. 26) Zusammenhang zwischen Bildung als Meta-Begriff und dem Allgemeinen wäre so – durch die Hinzunahme des Transformationsbegriffs – weiter problematisiert (vgl. ebd.). Ohne spezifische Beschreibungen einer bildenden Transformation scheint vor diesem Hintergrund eine Auseinandersetzung mit einem transformatorischen Bildungsbegriff nicht hinreichend möglich zu sein.

Somit stellen sich weitere Fragen an die Möglichkeit einer transformatorischen Bildungstheorie²¹: Von welchem Standpunkt aus, aus welcher Perspektive, kann unter diesen Umständen die Auseinandersetzung mit einem transformatorischen Bildungsbegriff legitimiert werden, wenn keine Außenperspektive möglich bzw. bezogen worden ist? Nochmals anders formuliert: Inwiefern kann angesichts dieser Probleme ein transformatorischer Bildungsbegriff überhaupt noch allgemein sein, wenn er relativ zu seinem Allgemeinheitscharakter verortet werden müsste?

²⁰ Wahrzunehmen ist dieser Aspekt für Werner Friedrichs, da gerade die allgemeine Erziehungswissenschaft den Eintritt der postmodernen Thesen in die Pädagogik als Krisenszenario erlebt habe (vgl. Friedrichs 2002, S. 19). Mit Oelkers schreibt er: „Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen“ (Oelkers 1997, S. 237; zit. nach Friedrichs 2002, S. 19).

²¹ Mir ist klar, dass die Bezeichnung „transformatorische Bildungstheorie“ abzielt auf die Möglichkeit einer disziplinären Verortung von Bildungstheorie, die aber in der Form (noch) nicht existiert. Zusätzlich soll klargestellt werden, dass diese begriffliche Konstruktion die jeweiligen Unterschiede bildungstheoretischer Konzepte nicht unter den Tisch kehren soll, sondern dass sie von mir an dieser Stelle lediglich zur Vereinfachung der Argumentation herangezogen wird.

3. Fragestellung

Nach einer ersten Sichtung der bildungstheoretischen Literatur entsteht der Eindruck, dass es sich bei der transformatorischen Fassung von Bildung um Versuche der Reaktion auf gesellschaftliche Problemlagen handelt, die auf Grund von Komplexitätssteigerungen, Individualisierungsschübe und Glaubwürdigkeitsverluste zu Legitimitätsproblemen klassischer Bildungstheorien geführt haben (vgl. Friedrichs/Sanders 2002, S. 8). Die Reformulierung führt in diesen Konzepten zu einem Bildungsbegriff, der, trotz möglicher Probleme in Verbindung mit dem Transformationsgedanken, Bildung konsequent als *transformatorisches Prozessgeschehen* auffasst. Die von mir angeführten Problembestände rund um den transformatorischen Bildungsbegriff scheinen allerdings eine Legitimation dieses Bildungsbegriffs schwierig zu machen. Den kritischen Ausführungen von Sattler/Schluß ist zu entnehmen, dass die Wahrnehmung einer bildenden Transformationsbewegung selbst nicht darum herumkommen könnte, auf Prozessen des Verstehens zu insistieren. Diesen Aspekt weitergedacht müsste dann auf eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zutreffen, dass sie sich explizit oder implizit einer Theorie des Verstehens widmen müsste. Anzugeben wäre auf bildungstheoretischer Seite jedoch, worin der innovative Charakter von *transformatorischer* Bildung bestehen könnte und warum diese Fassung *gegenwärtig* als adäquat erscheint, um Bildung beschreiben zu können.

Zusätzlich zu diesen Überlegungen habe ich auch auf Basis der Kritik am Transformationsbegriff von Werner Friedrichs und Olaf Sanders versucht, den möglichen problematischen Gehalt von transformatorischer Bildung herauszustellen. Zwei Argumente würden vor diesem Hintergrund gegen die Verwendung des Transformationsgedankens sprechen:

Zum einen könnte zutreffen, dass der transformatorische Bildungsbegriff seine Legitimation einbüßt, wenn er, als Begriff mit implizitem Allgemeinheitspostulat als Antwort auf eine sich in Transformation befindlichen Gesellschaft verstanden wird. Denn schon die Perspektive der Identifizierung einer Transformation verweist ja auf eine Position, die sich eben selbst *nicht* in Transformation befindet, um sie zumindest *fest*-stellen zu können. Zum anderen würden Allgemeines und Transformation sich generell nicht ohne Probleme zusammendenken lassen, da eine Transformationsbewegung ja nicht alles verändert – sondern nur auf die Veränderung einer *Form* anspricht. Das wiederum bringt das Allgemeine – ergo einen Bildungsbegriff, der Bildung allgemein definieren möchte – in einen gewissen legitimatorischen Erklärungsnotstand, solange er keine genaue Auskunft gibt über den Zusammenhang von Veränderung und

Konservierung *innerhalb* der Transformation. Denn dann müsste angegeben werden, *was* sich transformiert, um diesen Prozess spezifisch *im Kontext* von anderen bestehenden Phänomenen als Bildung ausweisen zu können.

Bislang ist mir keine Publikation bekannt, die sich explizit mit den Gründen und Konsequenzen des Transformationsdenkens innerhalb der Bildungstheorie hinreichend befasst. Deswegen soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht werden, diese anscheinenden Leerstellen der bildungstheoretischen Verständigung aufzudecken und sie auf ihre Gründe und Konsequenzen hin zu untersuchen. Auf diese Weise soll sichtbar gemacht werden, warum im gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs verstärkt auf transformative Prozesse gesetzt wird und worauf diese Konzepte jeweils ihre Legitimation gründen. Die vorrangige Forschungsfrage lautet somit:

Auf welche Probleme versuchen transformatorische Bildungs(prozess)theorien zu antworten, und welche Rückschlüsse lassen sich aus dieser Analyse für die Qualität *bildender* Transformationen ziehen?

Aus dieser Perspektive wird schließlich auf die Beantwortung weiterer offener Fragen gedrängt, die interpretativ zu erschließen sein werden:

Mit welchen Argumenten begründen die jeweiligen Konzepte transformatorischer Bildungstheorie ihre Geltung, und wie wird die Qualität jener *bildenden* Transformation(en) jeweils theorieimmanent legitimiert? Lassen sich in bestehenden Konzepten transformatorischer Bildungstheorie überhaupt Kriterien finden, die Aufschluss über die *Qualität* von Bildung als *Transformation* geben können? Sind Differenzierungsmöglichkeiten zwischen *bildender* und nicht-*bildender* Transformation erkennbar?

4. Methodisches Vorgehen, Aufbau der Arbeit

Die grundsätzliche Herangehensweise an den Forschungsgegenstand soll sich für jede rekursive Bezugnahme in zwei Analyseschritte gliedern: Zum einen soll zunächst, um den Fokus und die Perspektive der jeweiligen Positionen hervorzuheben, eine *deskriptive Form* der Darlegung erfolgen. Diese bleibt frei von Wertungen oder Beurteilungen. Zum anderen soll auf Grundlage dieser deskriptiven Fundamente ein *kritischer Ansatz* verfolgt werden, der – vor allem vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsfragen – auf die schrittweise Durchdringung der jeweiligen fundamentalen Grundlagen der exemplarisch ausgewählten Bildungstheorien abzielt. Hinsichtlich der Absicht, die Spezifik von transformatorischer Bildung anhand dreier bestehender Konzepte transformatorischer Bildungstheorien herauszuarbeiten, muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Analyse zwar unter anderem an diesen Konzepten orientiert sein wird, die forschungsmethodologische Herangehensweise allerdings explizit *nicht* vergleichend ausfallen wird. Da das Aufstellen von Kategorien für einen möglichen Maßstab, der einen Vergleich zulassen würde, gerade vor dem Hintergrund der komplexen Inhalte der jeweiligen Bildungstheorien, nicht – oder nur unter großem Risiko – möglich wäre, werde ich mich diesen Risiken hier nicht stellen, sondern lediglich versuchen, die Beantwortung der oben genannten Fragestellungen streng im Fokus zu behalten, und die dargestellten Inhalte der jeweiligen Bildungstheorien *jeweils*, im Lichte ihres *eigenen* Geltungsbereichs darstellen. So werde ich den Gründen der jeweiligen Thesen über transformatorische Bildung nachgehen, Spezifika, Qualitäten und metaphysische Vorannahmen der zu untersuchenden Werke darlegen und sie abschließend im Hinblick auf den Kontext dieser Arbeit interpretieren.

Ein erster Modus der gegenwärtigen Verständigung über Bildung wird durch die Bezugnahme auf einen umfangreichen Aufsatz von Rainer Kokemohr dargelegt. Rainer Kokemohrs „Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie“²², versucht, Bildung als Transformation zu konzipieren; als eine Transformation, welche durch ein rhetorisch-innovatives Sprachgeschehen vollzogen wird und sich im Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts festsetzt. Rainer Kokemohr wird darüber hinaus von Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki als derjenige Bildungstheoretiker genannt, der maßgeblich zur Idee beigetragen haben soll, Bildung über-

²² Rainer Kokemohr gilt als akademischer Vorreiter der Positionen von Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller. Siehe dazu: Rainer Kokemohr: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller/Marotzki/Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript 2007, S. 13-68.

haupt als Transformation aufzufassen. Worauf Rainer Kokemohrs Entwurf einer Bildungsprozesstheorie antwortet, worauf er sich explizit oder implizit bezieht und seine Legitimation gründet, wird in diesem Kapitel im Fokus der Analyse stehen.

Ein weiterer, nicht minder relevanter Beitrag wurde von Winfried Marotzki im Jahre 1990 verfasst. Winfried Marotzkis Habilitationsschrift „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“²³ versucht, Bildung als eine Transformation zu fassen, welche durch Negationen prozessualisiert wird und sich schließlich als Steigerung der Komplexität der jeweiligen Selbst- und Weltverhältnisse denken lässt. Im Unterschied zu Kokemohr nimmt Marotzki für seine Argumentationen unter anderem Bezug auf eine Theorie der Logik, um damit eine gewisse Gesetzmäßigkeit von Bildung herauszustreichen.

Schließlich wird Hans-Christoph Kollers Habilitationsschrift „Bildung und Widerstreit“²⁴ in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt. Hans-Christoph Kollers Arbeit stellt ein bildungstheoretisches Konzept dar, welches – anknüpfend an die Theorien Jean-François Lyotards – transformatorische Momente als innovatives, widerstreitendes und vor allem emanzipatorisches Geschehen zu fassen versucht. Welche legitimatorische Grundlagen Koller innerhalb seines Entwurfes einbezieht, wird sich im Verlauf dieses Kapitels mittels Hinzuziehung weiterer Literatur Kollers herausstellen.

Eine Sichtung der Erträge und eine Interpretation dieser Erträge im Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Diplomarbeit sollen diese abschließen.

²³ Winfried Marotzkis Bildungstheorie steht dem Werk Kokemohrs und dem Werk Kollers meines Erachtens nahe: Jeder von ihnen verweist einerseits auf gesellschaftliche Umbruchprozesse als Gründe für die versuchte Neuformulierung des Bildungsbegriffs, und andererseits vereint sie der Versuch, Bildung auf Grundlage von Gesprächsprotokollen empirisch belegen zu wollen. Siehe dazu: Winfried Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.

²⁴ Hans-Christoph Koller kann unbestritten als einflussreicher deutschsprachiger Bildungstheoretiker bezeichnet werden. Seit 1993 befasst er sich mit Bildungstheorie im Zusammenhang mit den Einflüssen, die das postmoderne Denken auf sie hat. Hans-Christoph Koller spricht schon im 1993 publizierten Aufsatz *Bildung im Widerstreit* von der „Transformation des grundlegenden Welt- und Selbstverhältnisses der Subjekte“ (Koller 1993, S. 82) und bezieht sich dabei auf Rainer Kokemohrs Text *Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren* von 1991. Fast 20 Jahre später hat die *Transformation* für das bildungstheoretische Denken Kollers immer noch Bedeutung. Er schreibt im Jahr 2010 vom „Konzept transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2010a, S. 60), ohne aber konkret darauf einzugehen, warum nun die spezifisch *transformatorische* Fassung von Bildung eine adäquate Denkform für gegenwärtiges bildungstheoretisches Denken sein soll.

5. Zusammenhänge von Transformation und Bildung

5.1 Rainer Kokemohr: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden

5.1.1 Einleitung

Rainer Kokemohr geht es um die Entwicklung einer Bildungstheorie, die kulturelle Probleme in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellt. Er möchte durch Analysen von Gesprächsprotokollen „Widerspruchspotentiale“ als Probleme von Kultur-spezifischer Kommunikation deuten, die von prinzipieller Fremdheit gekennzeichnet sind. Mit Bezugnahmen auf Waldenfels, Ricœur und Lacan, versucht er, diese Potentiale als Anlässe für Bildungsprozesse zu interpretieren (vgl. Kokemohr 2007, S. 26). Im Rahmen seines Entwurfes einer „Bildungsprozessstheorie“ zieht er schließlich das Rassismusproblem heran, um damit exemplarisch die „Struktur des gesuchten Bildungsprozessbegriffs“ (ebd.) zeigen zu können. Damit rückt er in seinem Entwurf einer Bildungstheorie das *Krisenhafte* an Bildung in den Mittelpunkt – und verortet Bildung außerhalb einer institutionellen Verankerung. So wird es ihm durch seine Interpretation von Bildung möglich, die Bandbreite bildungsrelevanter Inhalte auszudehnen und Bildung im Sinne eines Modus zur *Problembearbeitung* zu fassen, die allerdings – zumindest auf den ersten Blick – nicht *inhaltlich* bestimmt wird.

Von Hans-Christoph Koller wird in Bezug darauf hervorgehoben, dass es mittels Kokemohrs Auffassung einer Bildungsprozessstheorie möglich werde zu verstehen, dass Bildung „nicht die bloße Entfaltung immer schon vorhandener ‚innerer‘ Kräfte“ (Koller 2007, S. 71) sei, sondern dass der Anspruch für Bildungsprozesse von außen her auf das Subjekt einwirke – das Subjekt sich einem äußeren Gegenüber, einem Problem, nicht verschließen, sondern es als Bildungsanreiz nutzen könne (vgl. ebd.). Der von Kokemohr konzipierte Bildungsbegriff sieht Bildung als eine grundlegende *Transformation eines Selbst- und Weltverhältnisses*, die dann vom Subjekt vollzogen wird, wenn „auf neue Problemerkahrungen in schon erworbenen Orientierungen nicht mehr angemessen geantwortet werden kann [...]“ (Kokemohr 2000, S. 421). Durch eine *Transformation* von Selbst- und Umweltbezügen „soll“ oder „muss“²⁵ sich das Subjekt nun in die Lage bringen können, einen Lösungsversuch eines Problems zu voll-

²⁵ Kokemohr geht nicht darauf ein, zu welchem Zweck das Subjekt sich bilden kann, soll oder muss. Die Unsicherheit meiner Wortwahl soll diese Leerstelle der kokemohr'schen Bildungstheorie bezeichnen.

ziehen. Zu einem Bildungsprozess kommt es demnach, so Kokemohr, wenn „widerständige Erfahrung den Entwurf eines *anderen* Welt- und Selbstverhältnisses evoziert“ (Kokemohr 2007, S. 48; Hervorh. C. G.). Die Deutung, die zu einem Verständnis über die Art und Weise, wie dieses Fremde beschaffen ist, führt, kann auf Grund einer „Erschütterung“ oder Störung (Koller) der gegebenen Verhältnisse zum Selbst und zur Welt nicht stattfinden – das Subjekt sieht sich vor die Aufgabe gestellt, eine neue Ordnung „erfinden“ (ebd., S. 32) zu müssen.²⁶

Bildung wird von Kokemohr als ein *innovativer* Prozess interpretiert, der für die Initiierung seines Potentials und seiner Funktion auf eine Beziehung des Subjekts mit einem „Fremden“²⁷ angewiesen ist. Kokemohr betont außerdem, dass mit dem Terminus *Bildungsprozess* ein anderes Verständnis von Bildung gemeint sei als mit dem Begriff *Bildung*.²⁸ *Bildung* würde auf das Individuum als ihren Träger verweisen. Der Ausdruck *Bildungsprozess* hingegen spreche auf eine (transformatorische) Veränderung in der Zeit und im situativen Kontext an und transportiere zugleich, dass nicht nur das Verhältnis des Subjekts zur Welt, sondern auch das Subjekt selbst einer Veränderung seiner Ordnungskategorien unterliege (vgl. ebd., S. 64). Bildung ist aus dieser Sicht *nicht* daran orientiert, einen Ziel- oder Endpunkt zu erreichen (vgl. ebd., S. 65), sondern stellt eben – wie schon oben formuliert – einen Modus zur Problemverarbeitung dar. Eine Frage, die sich nun aufdrängt ist, wie es Kokemohr möglich wird, eine *Transformation* als ein Bildungsgeschehen deuten zu können. Warum soll gerade eine „widerständige“ Erfahrung es ermöglichen, produktiv zu einem transformatorischen Bildungsprozess beizutragen, und nicht beispielsweise eine Erfahrung, die in Analogie zu einem bestehenden Selbst- und Weltverhältnis steht?

Es wird nun meine Absicht sein, auf diese Fragen einzugehen, indem ich mich wie o. a. im Wesentlichen an die Arbeit Kokemohrs „Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden“ halte, die meines Erachtens Kokemohrs gründlichsten und am stringentesten

²⁶ Dieser Gedanke Kokemohrs steht unbezweifelbar in Analogie zu Jean-François Lyotards Begriff der „Paralogie“. In seinem Bericht „Das postmoderne Wissen“ schreibt Lyotard, dass der Status des Wissens in der Postmoderne auf der „Paralogie“ beruhen müsse: Das postmoderne Wissen verfeinere die Sensibilität für Heterogenität und helfe, die Inkommensurabilität zu ertragen (vgl. Lyotard 2009, S. 26). „Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder“ (ebd.). Lyotard zufolge müsse Wissen in der Postmoderne auf Experiment, Erprobung und Innovation beruhen, damit es seine Legitimation aufrechterhalten könne (vgl. Lyotard 2009, S. 131). „Und die Erfindung entsteht immer in der Meinungsverschiedenheit“, schreibt Lyotard (ebd., S. 26) in Anlehnung an die Diskussion mit Habermas' Konsensstheorie. Der kokemohr'schen Rezeptionslinie über das Denken Lyotards kann ich mich allerdings hier nicht weiter widmen.

²⁷ Die Darlegung des kokemohr'schen „Fremden“ erfolgt in Kapitel 5.1.4.

²⁸ Damit bezeugt Kokemohr m. E. ein Bewusstsein um die Auswirkungen und Konsequenzen der konkreten Begriffsverwendung und -anwendung. Es muss sich allerdings erst zeigen, ob er auch im Hinblick auf seine Verwendung des Transformationsgedankens eine konkrete Begründung angibt.

ausgearbeiteten konzeptuellen Entwurf einer Bildungstheorie darstellt.²⁹ Darüber hinaus erscheint diese Arbeit Kokemohrs geeignet, die Gründe für den Transformationsgedanken von Bildung ein Stück weit herauszuarbeiten, um in weiterer Folge zu einem Begriff von *transformatorischer* Bildungsqualität gelangen zu können.

Der Analyse werde ich mich nun über zwei Denkachsen nähern³⁰: Zum einen werde ich interpretativ darzustellen versuchen, wie Kokemohr die „Störung“ durch das Fremde auf einem symbolisch-rhetorischen Niveau zu fassen versucht. Zum anderen werde ich herausarbeiten, wie die Auffassung Kokemohrs möglich wird, dass vom radikal „Fremden“ ein Impuls für Bildung ausgehen kann. Dazu werde ich gleich im Anschluss Kokemohrs Rezeption des Spiegelstadiums darlegen und im nächsten Arbeitsschritt seine Bezugnahme auf Waldenfelds Theorie des Fremden nachgehen, bevor ich interpretative Schlüsse zur Beantwortung der oben dargestellten Fragen ziehe.

5.1.2 Spiegelstadium, Angst und Sprachentwicklung

Kokemohr greift auf Jacques Lacans psychoanalytische Theorien zurück, „um diskursives Bildungsprozesspotenzial sichtbar zu machen, das in einer Analyse verborgen bleibt, die sich auf manifeste Äußerungsfiguren beschränkt“ (Kokemohr 2007, S. 25). Damit spricht Kokemohr die empirische Verortung von Bildung an, die er unter anderem mit Lacans Begriffssystem rund um das Objekt „a“ versucht.³¹ Für die Herleitung von Kokemohrs *theoretischem* Bildungsbegriff erachte ich allerdings ein anderes, von ihm rezipiertes lacan'sches Phänomen

²⁹ Der Beitrag erschien im Jahr 2007 im Sammelband *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Den Herausgebern des Sammelbandes zufolge präsentiert Rainer Kokemohr in seinem Beitrag „sein Verständnis transformatorischer Bildungsprozesse auf seinem heutigen Stand“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, S. 7), weswegen diese Arbeit Kokemohrs, so die Herausgeber, als Fundament seiner bildungstheoretischen Überlegungen angesehen werden könne (vgl. ebd.). Die bildungstheoretische Relevanz dieser Arbeit zur Diskussion des gegenwärtigen Bildungsbegriffs sehe ich daher als bestätigt an.

³⁰ Rainer Kokemohr geht es auch um die empirische Verortung seines Bildungsbegriffs. Für eine textanalytische und narratologische Untersuchung greift er auf Paul Ricœur und Wilhelm von Humboldt zurück. Diesen Bezugnahmen Kokemohrs kann ich aufgrund ihrer – meiner Meinung nach – geringen Relevanz im Hinblick auf seine *theoretische* Verortung von Bildung – nicht nachgehen.

³¹ Im Rekurs auf das Lacan'sche Objekt „a“ macht Kokemohr deutlich, dass durch das differenzielle System Sprache das Subjekt niemals vollständig „zu sich selbst“ kommen kann, dass sich immer Differenzen einschleichen, die mit dem offenen Signifikantensystem von Sprache zusammenhängen. Für das Subjekt erschwerend komme hinzu (Kokemohr im Rekurs auf Lyotard), dass das Subjekt nicht einmal als Verursacher seiner Suche und Problembearbeitung angesehen werden könne, sondern es sprachlich einem symbolischen Feld (vgl. Kokemohr 2007, S. 18) ausgesetzt sei und über Sinn oder Unsinn von Aussagen oder Problemen nur aus der Perspektive des herrschenden Diskurses entscheiden könne bzw. von ihm abhängig sei (vgl. ebd.) und nur durch *Innovationen* aus ihm ausbrechen könne. Auf diese Weise bleibe das Subjekt im herrschenden Anderen, im Signifikantensystem, ‚eingebunden‘ (vgl. ebd.).

als wesentlich – das Spiegelstadium, welches Lacan in seinem berühmten Aufsatz „Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion“³² bereits 1936 erstmals beschrieben hat.³³

Das Spiegelstadium stellt einen Versuch dar, die frühkindliche Entstehung des Bewusstseins durch die Erfahrung eines Blicks in den Spiegel zu erklären.³⁴ Es bezeichnet eine Phase der kindlichen Entwicklung zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat. Das Kleinkind nimmt die Welt durch einen „Riss“ (Kokemohr 2007, S. 52) wahr. Dieser entstehe, so Kokemohr, durch einen „Umschlag“ (nach Lacan 1975, S. 64f – zitiert nach ebd., S. 53) aus der Unsagbarkeit in die imaginär symbolische „Gestalt“ (ebd.), ausgelöst durch die Betrachtung des eigenen Spiegelbilds und die Deutung desselben durch die Mutter. Das Kind werde beim Prozess des Betrachtens von der Mutter angesprochen, die im Kosmos ihrer eigenen Kultur eingebunden ist und als imaginiertes Ideal des Kindes prägenden Einfluss auf es nimmt (vgl. Kokemohr 2007, S. 56).³⁵ Der Andere, die Mutter, erlangt somit die zentrale Bedeutung für die menschliche Entwicklung, indem sie im Kind bewirkt, dass die erstmalige kindliche Wahrnehmung des „Ich“ sich der Wahrnehmung der „Differenz“ zwischen Kind und Mutter verdankt. Das Spiegelstadium leistet also für Kokemohr nicht nur die Initiation des Sprachvollzugs. Auch bezüglich der Funktion, die Verwobenheit des Menschen mit seiner Umwelt zu begründen, kann es klärenden Einfluss nehmen. Michael Zichy beschreibt die Grundlegung der Differenz von Selbst und Welt (in Anlehnung an Lacan S III, S. 59; S I, S. 66) im Prozess der Objektdarstellung – einen Vorgang, der dem Kind erstmals ermöglicht, zwischen sich und seiner Umwelt zu unterscheiden. Zichy verweist damit auf die Initiation einer Differenzierungsleistung des Kindes durch das Spiegelstadium:

„Über den Körper, der in gewisser Weise das Modell aller Objekte darstellt, wird ein Zugang zur Realität gewonnen; [...] durch das Ich stellt sich die Beziehung zwischen Organismus und Realität, bzw. zwischen Innenwelt und Umwelt her und beginnen Ich und Nicht-Ich sich zu un-

³² Jacques Lacan: Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: ders: Schriften I. Suhrkamp 1975. S. 61-70.

³³ Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurs herrscht Übereinstimmung darüber, dass das Spiegelstadium sich nicht empirisch nachweisen lasse (vgl. dazu: <http://de.wikipedia.org/wiki/Spiegelstadium> [6.9.2011]). Dieser Aspekt hindert Kokemohr allerdings nicht daran, seinen theoretisch entwickelten Bildungsprozessbegriff auch empirisch nachweisen zu wollen. Insofern versucht Kokemohr, Bildung auf Grundlage von nicht empirisch belegbaren Phänomenen empirisch nachzuweisen.

³⁴ Es kann nun nicht darum gehen, das Spiegelstadium in seiner Gesamtheit zu referieren. Vielmehr möchte ich darstellen, wie Kokemohr das Spiegelstadium interpretiert, damit daraus auf die Gründe für sein transformatorisches Verständnis von Bildung geschlossen werden kann.

³⁵ Rainer Kokemohr schreibt: „Indem die Mutter dem Kind vor dem Spiegel sein Bild zuspreche, werde dieses Kind als ein Subjekt angesprochen: durchherrscht von der Idealisierung des mütterlichen Blicks und den signifikanten Potenzialen der Sprache, kraft derer sich der mütterliche Blick artikuliere. Sofern das Subjekt an diese Grundstruktur gebunden bleibe [interpretierbar auch als Grundprinzipien von Deutungen, Anm. C. G.], sei seine Anwesenheit in der symbolischen Rundung der Signifikanten doppelt von der Differenz von An- und Abwesenheit gezeichnet: gezeichnet durch seinen Ursprung aus dem Realen in die Signifikanz und gezeichnet durch Signifikanten, Bedeutung und Sinn, die sein Sprechen nicht einholen können“ (Kokemohr 2007, S. 56).

terscheiden, wodurch es schließlich möglich wird, den anderen als anderen wahrzunehmen“ (Zichy 2006, S. 43).

Die Generierung des „Ich“, das besagt die Theorie des Spiegelstadiums, verweist auf die Referenz eines Sozialen und bewirkt schließlich die sozial-kulturelle Eingebundenheit des Kindes in seine Umwelt. Diese „Bildung“ des Ich fordert allerdings auch einen hohen Zoll: Die Selbsterfahrung und die Ausprägung der Identität können nur über den Umweg einer Identifikation mit einem anderen gelingen (vgl. Zichy 2006, S. 43). Das Kind nimmt sich bei der Betrachtung des eigenen Spiegelbildes entgegen seiner gewohnten Selbsterfahrung, die bis dahin zerstückelt oder zerteilt (vgl. ebd., S. 41)³⁶ an es herantritt, plötzlich als Gesamtheit wahr – es kommt, mit Lacan gesprochen, zu einer „jubilatorischen Geste“ (Lacan 1975, S. 64).³⁷ Gerade aus der Angst vor der Zerstückelung (das Kind hat sich ja durch den Spiegel als Ganzheit erlebt und ist bestrebt, die Ordnung aufrechtzuerhalten) wird das Kind angetrieben, sich dieser Identifikation immer wieder zu stellen. Die erlebte Gesamtheit im Spiegel erlaubt es, sie als „Ich“ zu bezeichnen, sie erlaubt dem Kind, sein „Ich“ zu betrachten und es wahrzunehmen – ein Prozess, der die Sprachentwicklung des Kindes so lange vorantreibt, bis „das unsagbar Reale, das weder imaginär noch symbolisch Artikulierte in die Gestalt des dargestellten und gesagten Ich [...] umschlage“ (Kokemohr 2007, S. 53). Die spiegelbildliche Wahrnehmung des Ich führt somit zu dessen Sagbarkeit, indem das Ich prinzipiell als solches bezeichnet werden kann. Allerdings ergeben sich dadurch nicht nur Vorteile für die kindliche Entwicklung: Durch die Sagbarkeit von „Ich“ und „Welt“ ergibt sich auch ein Verlust, da „Ich“ und „Welt“ nie zur Gänze durch Sprache artikulierbar sind (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit der sprachlichen Subjektkonstitution beschreibt Kokemohr selbst den Vorgang so:

„Die Gestalt werde im Blick in den Spiegel in der Weise konstituiert, dass dem Kind durch den Erwachsenen, der ihm das Spiegelbild deutet, auf der Schwelle zur Sprache seine Gestalt zugeprochen werde. Kraft des Risses kon- und refiguriere sich [...] nicht nur die Welt als ‚Welt‘ sondern ebenso das kindliche Subjekt als ausgesagtes Ich, das von seinem Beginn an unhintergebar sozial konstituiert sei“ (ebd.).

³⁶ Michael Zichy hat eine detaillierte Analyse des Spiegelstadiums durchgeführt. Seine Ausführungen ziehe ich für dessen vertiefende Darstellung heran. Siehe dazu: Michael Zichy: Ich im Spiegel. Subjektivität bei Jacques Lacan und Jacques Derrida. Freiburg/München: Verlag Karl Alber 2006.

³⁷ Es kommt zu einer jubilatorischen Geste, die Lacan wie folgt beschreibt: „Die jubilatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem *infans*-Stadium ist, wird von nun an – wie uns scheint – in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das *Ich* (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjekts wiedergibt“ (Lacan 1975, S. 64).

Der Nutzen des Spiegelstadiums liegt für das kindliche Subjekt nun darin, dass „der Mensch um den Preis des uneinholbaren Verlustes eines freilich nie artikulierbaren Ganzen die sagbare ‚Welt‘ gewinne“ (ebd.). Die Kraft, die diesen Prozess nun antreibe, sei die *Angst* (vgl. ebd., S. 54). Diese könne nur überwunden werden, „indem der abwesende oder von Abwesenheit bedrohte Phallus als Ort des körperlich Realen in eine symbolische Funktion umschlage“ (ebd.). Anders formuliert: Die Angst vor einer Kastration oder dem Verlust eines wesentlichen Körperteiles zwingt also das kindliche Subjekt dazu, diese Angst zu verarbeiten, indem es sie in eine symbolische Ebene transferiert, damit sie innerhalb dieser Ebene bearbeitet und überwunden werden kann. Es ergebe sich damit, so Kokemohr, eine Struktur, in welcher das Subjekt unveränderbar in die imaginär-symbolische Welt gebunden sei (vgl. ebd.). Diese Welt sei ebenso wie das Selbst im „differenziellen Verweisungsspiel der Signifikanten“³⁸ (ebd.) gründend,

„das seinerseits Bedeutung und Sinn nur zu entwerfen erlaubt, weil es über jenem Abgrund von Unsagbarkeit aufgeführt wird, den der im Phallusmotiv primordial vollzogene Umschlag der Angst in deren imaginär-symbolische Fassung überbrückt“ (ebd.).

Die Angst vor dem Verlust eines zentralen Körperteils bringt das Subjekt dazu, sich der symbolischen Ordnung zuzuwenden, damit es seine Angst überwinden kann. Es wendet sich also unabwendbar zur Sprache hin.³⁹

Das Spiegelstadium fordert somit zur Generierung einer gespaltenen Struktur des Subjekts heraus, welche einerseits die Möglichkeit einer imaginiert-symbolischen Deutung von „Ich“ und „Welt“ durch Sprache ermöglicht und dadurch überhaupt erst die Generierung von Sinn und Bedeutung erlaubt, andererseits aber auch durch die Unmöglichkeit der Erfahrung einer „Gesamtheit“ hinausführt in ein Angstmotiv, welches schließlich in der Begründung des primordialen *Begehrens* endet. Hat das kindliche Subjekt nun diese Angst in eine symbolische Angst transferiert, kann es keinen *unmittelbaren* Bezug zu „Ich“ und „Welt“ mehr herstellen, da es ab nun für die Wahrnehmung des Selbst, wie für die Wahrnehmung der Welt, dem System Sprache überantwortet ist. Der Vorteil liegt für das kindliche Subjekt aber darin, dass Sprache die Möglichkeit einer *verstehenden* Vorgehensweise initiiert und somit Interpretationen (von Kokemohr verstanden als Selbst- und Weltentwürfe) zulässt. Hat das Kind diesen Entwicklungsschritt vollzogen, kann es seine Wahrnehmung je nach eigenem Standpunkt

³⁸ Die Theorie der Getrenntheit von Signifikant und Signifikat hat im Wesentlichen ihren Ursprung in Ferdinand de Saussures Werk: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter 2001.

³⁹ Eine Arbeit, die sich der bildungstheoretischen Funktion der Angst aus der Perspektive Lacans widmet, ist die Arbeit von Tim Schmidt/Tanja Trede-Schicker/Gereon Wulftange: Angst – Augen – Blick. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: Transcript 2007, S. 219-238.

verstehend verarbeiten – ohne dass eine Interpretation einer zwingenden Verbindung mit dem, *was* sie in Worte fassen soll, unterliegt. Mit Blick auf das Spiegelstadium ist es Kokemohr zufolge aussichtsreich, Bildung als

„[...] rhetorischen Prozess aufzufassen, der von widerständigen Erfahrungen angetrieben wird und sich aus dem figurativen Überschusspotenzial symbolischer Systeme und ihrer imaginären Aufladung speist“ (Kokemohr 2007, S. 14f).

Durch das Überschusspotential von sprachlichen Bedeutungen werden für das Subjekt auch „konkurrierende [...] Welt- und Selbstentwürfe denkbar“ (Kokemohr 2007, S. 18); ein Aspekt, welcher als ein stetiges Ringen des Subjekts um „Authentizität“ interpretiert werden könne (vgl. ebd.) – insofern sich Entwürfe von Selbst und Welt bewähren müssen. Ein Entwurf eines Welt- und Selbstverhältnisses könne somit nur um „den Preis neuer Verschattung ins Licht setz[en], was vorausgehende Entwürfe verdeckten“ (ebd. S. 26).

Erste Ansätze einer Bedeutung des Transformationsgedankens in Kokemohrs Bildungstheorie werden hier ersichtlich. Denn eine Bewegung zum „Guten“ oder eine „Entwicklungs“-Bewegung im Allgemeinen werden hier für nicht mehr denkmöglich erklärt, da im Signifikantensystem Sprache prinzipiell jedes Wort von dem, was es bezeichnet, getrennt erscheint. Damit herrscht – um dem Bild Kokemohrs noch etwas zu folgen – eine ständige Auseinandersetzung um den adäquatesten Entwurf von Selbst und Welt, solange einer davon das Leben eines Menschen gerade eben produktiv macht oder machen könnte. Jeder neue Entwurf enthält aber auch Leerstellen (durch seinen Sprachbezug), und Bildung – unter dieser Perspektive – trotz allem eine gewisse qualitative „Konstante“, da, ob der primordialen Nicht-Adäquatheit eines jeweilig gültigen Entwurfs, Prädikate wie „besser“, „passender“ ausgeschlossen werden und in jedem „Positivum“ prinzipiell ein „Negativum“ mitschwingen muss. Eine transformatorische Bewegung findet hier meiner Meinung nach ihren Denkansatz. Allerdings muss die Frage gestellt werden, inwiefern nicht die Auseinandersetzung um den jeweilig und (kurz)fristig gültigen Entwurf auf einem Vorwissen oder auf bestehenden Prinzipien des Verstehens beruhen muss. Denn irgend eine Instanz (das Subjekt selbst) muss ja entscheiden, welcher Entwurf von Selbst und Welt gerade gelten soll. Rainer Kokemohrs Entwurf verweist somit zum einen auf ein Vorverständnis des Subjekts und damit wiederum auf eine Theorie des Verstehens, die Auskunft darüber gibt, *wie* das Subjekt zu einer Entscheidung durch *welche!* Deutung kommen kann. Zum anderen verweist die Theorie Kokemohrs auf den Vollzug einer Urteilsbildung durch das Subjekt, welche aber von Kokemohr weder thematisiert, noch ausgewiesen wird.

5.1.3 Bildungstheoretische Konsequenzen aus dem Spiegelstadium

Mit den Konsequenzen, die für das Subjekt aus dem Spiegelstadium entstehen, begründet Kokemohr innerhalb seines bildungstheoretischen Entwurfs zum einen, dass Sprache und Handlung aufs Engste zusammenhängen, und zum anderen, dass erst die Möglichkeit zum Sprachvollzug die Möglichkeit für Bildung schafft; Bildung sich also zuallererst einem Verlust eines unmittelbaren Verhältnisses des Subjekts zu seiner Umwelt verdankt. Gerade die Schaffung der symbolischen „Welt“ als gespaltenes Bewusstsein des Kindes wird zur Grundlage seines Bildungsbegriffs. Denn die Trennung von „Ding“ und „Symbol“ durch die Entstehung des ersten Signifikanten des „Ich“ belädt Sinn und Bedeutung mit einem Überschusspotential, da prinzipiell auch andere Deutungen möglich sind. So bringt Kokemohr die „transformatorische“ Kraft von Bildung durch seine Rezeption des Spiegelstadiums in Verbindung sowohl mit dem Eintreten des Subjekts in die symbolische Ebene⁴⁰ als auch mit der erstmaligen Generierung der Differenzierungsleistung des Subjekts, indem das Kind durch das Spiegelstadium erfährt, dass Ich und Umwelt getrennt vorkommen. Somit wäre die erste Erfahrung des Subjekts im Spiegelstadium als eine erste Transformation der Selbst- und Weltverhältnisses im Sinne Kokemohrs fassbar. Ebenso, und das wird in Winfried Marotzkis Entwurf⁴¹ noch relevant werden, kann die Möglichkeit des Subjekts zur Differenzierung als Bedingung der Möglichkeit für weitere Transformationen gefasst werden. Das durch das Angstmotiv begründete Begehren gilt dabei als ein unstillbarer Antrieb, sich Problemen immer wieder zu stellen.⁴²

Die Theorie des Spiegelstadiums versucht abschließend gesagt zu erklären, welche Wirkung beim kindlichen Anblick des Spiegelbildes von der Wahrnehmung seiner Ähnlichkeit ausgeht (vgl. Zichy 2006, S. 47). Ungeklärt bleibt allerdings, wie das Kind den anderen im Spiegel selbst wahrnehmen und erkennen kann (vgl. ebd.) „Nachdem es sich laut Lacan ja erst über sein Spiegelbild kennen lernt“, schreibt Michael Zichy, „kann es nicht schon ein vorgängiges Wissen über sich selbst besitzen. Mithin fehlt ihm aber auch das Kriterium für die Ähnlichkeit des Bildes im Spiegel“ (ebd.). Diese Leerstelle übernimmt auch Kokemohr in seine Bildungs-

⁴⁰ Dieser Eintritt steht auch in Verbindung mit der Spaltung des Subjekts in eine JE und ein MOI. Dieser Theorie, die ebenso auf Jacques Lacan zurückgeht, hat in Kokemohrs Entwurf allerdings nur eine untergeordnete Bedeutung, weswegen ich nicht weiter darauf eingehen möchte. Für eine detaillierte Analyse dieser Theorie siehe: Michael Zichy: Ich im Spiegel. Subjektivität bei Jacques Lacan und Jacques Derrida. Freiburg/München: Verlag Karl Alber 2006.

⁴¹ Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.

⁴² Einen Einblick in die komplexen Vorgänge bei der Entstehung des Begehrens siehe: Michael Zichy 2006.

prozesstheorie, wenn er das Spiegelstadium heranzieht, um die Entstehung von Sprache und Begehren erklären zu wollen.

5.1.4 Fremdes und Bildung

Da es Rainer Kokemohr im Speziellen um die Konzeption eines Bildungsbegriffs geht, der innerhalb eines interkulturellen oder „trans“kulturellen Umfelds konfiguriert werden soll, versucht er, einen begrifflichen Rahmen für eine Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu finden. Unter einer interkulturellen Kommunikation werde gewöhnlich, so Kokemohr, eine Kommunikation zwischen mehr oder weniger fremden Individuen oder Kulturen verstanden (vgl. Kokemohr 2007, S. 27). Das Problem dabei sei, dass gemeinhin gedacht werde, der andere, ein Mensch aus einer „fremden“ Kultur, würde unmissverständlich verstanden werden (vgl. ebd.). Vielmehr sei aber relevant, dass versucht werde, das Fremde vom „Standpunkt“ eines Bewusstseins aus zu verstehen, obwohl die jeweiligen Ordnungskategorien beider Entitäten (Fremdes und Eigenes) inkommensurabel seien (vgl. ebd.). Erklärt wird diese Inkommensurabilität von Kulturen von Kokemohr in Anlehnung an Waldenfels' Theorie der Fremdheitserfahrung damit, dass die Gesamtordnung, welche eine Kultur insgesamt strukturiert habe, in der Neuzeit entmystifiziert worden sei (vgl. ebd., S. 28).

„Mit dem Verlust der Gesamtordnung sei ‚das Fremde ausdrücklich und unwiderruflich in den Kern der Vernunft und in den Kern des Eigenen‘ eingedrungen [...]. Das Fremde sei jedoch in der paradoxen Weise in den Kern des Eigenen eingedrungen, dass es sich zeige, indem es sich uns entziehe [...]“ (Kokemohr 2007, S. 28).

Damit folgt Kokemohr nun der Beschreibung der Spezifik des Fremden nach Waldenfels, ohne explizit darauf einzugehen, warum es zu einer „Entmystifizierung“ und dem Verlust einer „Gesamtordnung“ gekommen sein soll. Stattdessen wendet Kokemohr sich der Spezifik des Begriffs des waldenfels'schen Fremden zu.

Festzuhalten gilt zunächst einmal, dass eine Erfahrung, durch die Art bestimmt werde, wie auf sie zugegangen werde. Kokemohr bezieht sich auf „Husserls Formel der ‚bewährbaren Zugänglichkeit des Fremden in der Form des original Unzugänglichen‘ (Waldenfels 1997: 25)“ (ebd.). Er schreibt:

„Da ein Sachverhalt für uns durch die Art des Zugangs zu ihm bestimmt sei, seien Sachverhalt und Zugangsart nicht zu scheiden. Da also die Zugangsart entscheide, als was uns ein Sachver-

halt erscheint, sei alle Erfahrung auf ‚Ordnungen‘ [...] verwiesen, die mögliche Zugangsarten festlegen. Der Umstand, dass verschiedene Ordnungen und mit ihnen verschiedene Zugangsarten spezifische Erfahrungen ermöglichen und andere ausschließen, so dass alle Wahrnehmung ein Zugleich von In- und Exklusion sei, bedeute, dass es je bestimmte Ordnungen gebe, dass es aber die ‚eine einzige Ordnung‘ [...] nicht geben könne“ (ebd.).

Für Kokemohr bedeutet dies in Anlehnung an Waldenfels, dass eine Wahrnehmung stets nur eine des Subjekts selbst sein kann. Zum anderen streicht er im Zitat heraus, dass die Wahrnehmung einer Ordnung „an die symbolisch figurierte Ordnung meines Hier und Jetzt gebunden“ (ebd.) und somit von allen anderen Ordnungen unterschieden sei (vgl. ebd.).⁴³ Eine Meta-Ordnung sei eben nicht mehr denkbar (vgl. ebd.).

Kokemohr argumentiert nun mit Waldenfels‘ Konzeption des Fremden, dass ein fremder Anlass dann auftritt, wenn das Subjekt einer spezifischen Erfahrung ausgesetzt wird, „die der Subsumption unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widersteh[t]“ (ebd., S. 21), Erfahrung also nicht im Subjekt⁴⁴ verstehend verarbeitet werden kann und ein uninterpretierbarer Rest zurückbleibt. Das Fremde sei eben eine interpretationsresistente Erfahrung; eine Erfahrung, welche „nicht *einfach* zugänglich sei (vgl. Waldenfels 1997, S. 16ff)“ (ebd., S. 27; Hervorhebung C. G.), sondern eher als Störung zu fassen sei.⁴⁵ Wesentlich bleibt für Kokemohr, dass das Fremde sich innerhalb einer symbolischen Ordnung konstituiere. Diese Ebene sei eine, die von der Ordnung einer anderen radikal verschieden ist. Das Eigene und das Fremde seien, so Kokemohr, durch eine „Schwelle“ getrennt (vgl. ebd., S. 28). Beide bleiben als Kategorien radikal different. Das Fremde bleibt für das Subjekt unzugänglich, solange es dafür keine Sprache findet. Kokemohr fasst diesen Sachverhalt anschaulich zusammen, deshalb möchte ich ihn hier ausführlich zitieren:

„Wichtiger noch ist, dass Wahrnehmung nur in einer semiotisch figurierten Ordnung bewusst werden kann. Keine Wahrnehmung ist an die symbolisch figurierte Ordnung meines Hier und Jetzt gebunden, so dass sie von der Ordnung eines Anderen unterschieden ist, ohne dass es eine beide vereinende Meta-Ordnung gibt. Waldenfels‘ Vorstellung von Eigenem und Fremden folgt keiner von außen auf beide projizierenden Identitätslogik $a = \text{nicht } b$. [...] Vielmehr stehe Fremdes dem Eigenen kraft seiner anderen Ordnungsfiguren entgegen. Indem es aus einer ‚gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung‘ hervorgehe, sei es vom Eigenen ähnlich wie das Schlafen vom Wachen durch eine Schwelle getrennt (Waldenfels 1997, S. 21). In meinen Ordnungsfiguren

⁴³ Dieser Gedanke steht in Analogie zur primordialen „Leerstelle“ eines Selbst- und Weltentwurfs, die das Denken der Transformation m. E. erst möglich macht.

⁴⁴ Der genaue Ort der verstehenden Verarbeitung von Erfahrung wird von Kokemohr nicht klar definiert. Kokemohr geht davon aus, dass Bildungsprozesse in die „Tiefenschichten der Subjekts“ eindringen bzw. in ihnen verankert sind. Auf die Probleme dieser Interpretation verweist Schäfer 2007, S. 99ff.

⁴⁵ Hans-Christoph Koller etwa fasst die Spezifik dieser Störung bei Kokemohr so zusammen: „Zum einen wird dadurch hervorgehoben, dass der Anstoß für Transformationen stets von anderswoher kommt. Bildung ist nicht die bloße Entfaltung immer schon vorhandener ‚innerer‘ Kräfte, die der Außenwelt allenfalls im Sinne eines Übungsfeldes bedürfen. Bildung ist vielmehr ein ‚responsives‘ Geschehen, bei dem das Subjekt auf einen Anspruch antwortet, der von einem anderen Ort aus ergeht und dem es sich nicht oder nur um den Preis einer Verhärtung seines Welt- und Selbstverhältnisses entziehen kann“ (Koller 2007, S. 71).

zugänglich gemacht bleibe unzugänglich, was in meinen Ordnungsfiguren keine symbolische Gestalt findet“ (Kokemohr 2007, S. 28).

Kokemohr beschäftigt sich mit der Frage, wie auf das hereinbrechende Fremde (Problem) vom eigenen Standpunkt aus reagiert werden kann, wenn es keine Meta-Ebene (vgl. Kokemohr 2007, S. 28) gibt, auf der das eigene Ich mit dem fremden Problem koinzidieren und eine Interpretation in Gang setzen kann. Kokemohr folgert aus dem Stellen dieser Frage, dass „das Fremde, das sich den Gestaltungsfiguren des Eigenen nicht fügt, [...] nur als ein Anspruch aufzunehmen [sei] [...]“ (ebd. S. 31). Als Anspruch wofür? Für einen Bildungsprozess? Dann wäre aber noch immer nicht geklärt, was ein transformatorischer Bildungsprozess nun genau sein soll, wenn das Fremde nur einen *Anspruch* darauf einlösen könnte. Doch Kokemohr versucht selbst, auf dieses Problem einzugehen:

Nach seiner Deutung der waldenfels'schen Theorie des Fremden kommt er zu dem Schluss, dass vom fremden Anspruch eine „Beunruhigung“ (ebd.) ausgehe, die das Ich zu einer Antwort dränge, indem ihm etwas in einer anderen Ordnung widerfahre und das Ich dazu „gezwungen“ (ebd., S. 32) werde, diesem Fremden „eine andere Gestalt“ zu geben, sodass es zu einer „für den Anderen und für mich lebbare[n] Ordnung [...]“ (ebd.) komme. Die Ordnung, die dieses Unzulängliche zugänglich machen könne, müsse vom Subjekt selbst „erfunden“ werden (ebd.) – so stellt sich die *Möglichkeit* des Bildungsprozesses nach Kokemohrs Deutung dar. Nochmals und vereinfacht formuliert: Das Fremde kann nur dadurch zu einem „Hinterfragen“ und zu einer „Transformation“ der bestehenden Ordnung des Subjektes beitragen, indem das Subjekt sich dem Fremden hinwendet und sich dem Blick des Anderen (also auch dem Wissen um die Konstituierung der eigenen Existenz durch das soziale andere) fügt – sich quasi vom Unverstehbaren inspirieren lässt und sich für einen möglichen neuen Entwurf eines Selbst- und Weltverhältnisses öffnet. Wichtig erscheint, diesen Gedanken fortführend, dass diese Erfindung initiiert wird aus einer „Angst vor dem ungefasst Gestaltlosen [...]“ (ebd.).⁴⁶ Das heißt, das anfänglich Gestaltlose erhält durch eine „Neuerfindung“ einer symbolischen Figuration eine Bedeutung für das Subjekt, eine Bedeutung, die das Problem überhaupt erst zu einem Problem machen kann. Erst die Erfindung einer möglichen Deutung durch symbo-

⁴⁶ Das ist wiederum eine Anspielung auf die Funktion und Konsequenz aus dem Spiegelstadium: Die Angst vor dem Verlust eines Körperteiles ließe sich auch als Angst vor einem Gestaltlosen interpretieren. So gesehen würde die waldenfels'sche Theorie der Fremdheitserfahrung mit Lacans Theorie des Spiegelstadiums an diesem Punkt konvergieren. Auch Kokemohr beschreibt eine Analogie zum Spiegelstadium, allerdings auf eine andere Weise. Er schreibt, dass das Fremde nicht zu integrieren sei, sondern nur als ein Anspruch für ein Antwortgeschehen zu fassen sei (vgl. Kokemohr 2007, S. 31). Dieser Gedanke sei als analog zum Spiegelstadium zu sehen: „Vielleicht ist dieser Vorgang [des Anspruches durch das Fremde, C. G.] in Anlehnung an die Spiegelerfahrung zu denken, für die Lacan argumentiert, dass das Spiegelbild (moi) kein Abbild meiner selbst, sondern eine vom Abbild systematisch abweichende Gestalt sei, die sich dem Anderen verdanke, der meinen Blick kreuze“ (ebd.).

lisch-figuratives Bezugnehmen, um mit Kokemohr selbst zu sprechen, ermöglicht somit den transformatorischen Bildungsprozess. Mittels Signifikanten kann das Fremde vom Subjekt ausgelegt und (nicht zur Gänze) erschlossen werden. Damit unterliegt diese Deutung allerdings auch dem individuellen Möglichkeitshorizont des Subjekts und verweist nach meinem Befinden scheinbar – und entgegen Kollers Ansicht⁴⁷ – doch auf „innere Kräfte“, welche dem Subjekt die „Erfindung“ vor dem Hintergrund einer fremdartig erscheinenden Erfahrungsmöglichkeit erlauben. Kokemohr allerdings versucht, die Auseinandersetzung für oder gegen „innere“ Kräfte zu umgehen. Es schreibt, dass das Fremde den Menschen einfach beunruhige (vgl. Kokemohr 2007, S. 32). Versucht das Subjekt auf diese Beunruhigung durch das Fremde zu antworten, dann erfährt es das Fremde als einen „erregenden Eingriff“ (ebd.) in die je konstituierte Ordnung des Subjekts, der es dazu zwingt, dem Fremden eine andere Gestaltung zu geben, wohl wissend, dass der Anspruch durch das Fremde niemals zur Gänze zugänglich sein kann (vgl. ebd.). Kokemohr schreibt, das Subjekt wisse um die Unzugänglichkeit des Fremden:

„Auf die Beunruhigung durch das Fremde antworten heißt hier, das mich ansprechende Fremde als erregenden Eingriff in meine Ordnung zu erfahren und jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses zu entwerfen, in dem ich dem, was sich den Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche“ (Kokemohr 2007, S. 32).

Diese Ausführungen Kokemohrs klingen trotz ihrer Nachvollziehbarkeit idealisierend: Wissen Menschen, wenn sie einem fremden Problem, einem fremden Menschen begegnen, tatsächlich um die originale Unzugänglichkeit dieser jener fremden Ordnungskategorien? Oder glauben Menschen nicht viel eher, sie würden die Zugänglichkeit unter allen Umständen erreichen (können)? Beispielsweise mit Blick auf die Methoden der Werbeindustrie könnten provokante Rezipienten Kokemohrs Rede ungeachtet ihrer sprachlich ansprechenden Form als äußerst spekulativ bezeichnen. Einleuchtend ist aber viel eher, dass Kokemohr davon ausgeht, dass die Unzugänglichkeit des Fremden einen innovativen Prozess in Gang bringen *kann!*, der schließlich erlaubt, den „Anspruch des Fremden aus[zu]legen“ (ebd.), ihn also *verstehend* zu verarbeiten.

⁴⁷ Siehe Fn. 45.

5.1.5 Kritik an Kokemohrs Konzeption

Wie oben schon dargestellt hat Hans-Christoph Koller in seinem Aufsatz „Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ auf Leerstellen und Probleme der Bildungstheorie Kokemohrs hingewiesen. Im folgenden kurzen Abschnitt fasse ich deswegen lediglich die Kritik Alfred Schäfers⁴⁸ an der Konzeption Kokemohrs zusammen, die im Vergleich zu Kollers Aufarbeitung, an fundamentalen Gesichtspunkten orientiert ist. Grundsätzlicher Kritikpunkt Schäfers ist die Formulierungsweise der Thesen Kokemohrs: Seine Bildungstheorie sei klar im *Modus der Möglichkeit* formuliert (vgl. Schäfer 2007, S. 99).⁴⁹ Damit kritisiert Schäfer auch implizit die wissenschaftliche Arbeitshaltung Kokemohrs. Denn für Schäfer geht der Entwurf Kokemohrs nicht weit genug – für ihn müsste eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse definitiver gestaltet sein (vgl. ebd.). Kokemohr umgeht in eleganter Weise, Schäfer zufolge, das Problem, nachweisen zu müssen, dass sich die Selbst- und Weltverhältnisse des Subjekts tatsächlich dauerhaft geändert hätten (vgl. ebd.). Das ist vermutlich ein äußerst gewichtiger Einwand Schäfers. Ein noch wichtigerer Vorteil dieser „Möglichkeitsformulierung“ liege allerdings darin, dass Kokemohr *kein* Subjekt definieren müsse (vgl. ebd.). Denn wenn Kokemohr intendiere, Bildung als eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen zu verstehen und zugleich davon ausgehe, dass diese Veränderungen in ihren Grundfiguren auch empirisch zugänglich sein müssten, dann handele er sich erst recht das

„Problem der Identifikation einer sich bildenden Subjektivität ein. Man muss sagen können, inwiefern diese Veränderung nicht nur ein aktuelles (und beliebiges) Einschwenken auf eine bestimmte Meinung ist, sondern eine Veränderung der ‚Grundfiguren‘; und man muss, da es sich ja um ‚Grundfiguren‘, das heißt: Habitualisierungen, konstante Formen der Welt- und Selbstvergewisserung handelt, die Frage beantworten, inwiefern es sich dabei nicht um Identifikationsmerkmale eines ‚Subjekts‘ handelt. Die letzte Frage ist nicht einfach damit abzutun, dass man das ‚Subjekt‘ als Moment eines Prozesses begreift, in dem es sich ‚medial‘ reproduziert und verändert“ (Schäfer 2007, S. 100).

⁴⁸ Siehe dazu: Alfred Schäfer: Bildungsprozesse – Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: Transcript 2007, S. 95-108.

⁴⁹ Kokemohr legt diesen Aspekt klar dar: „Sprechen kann man hier [im Bezug zum Bildungsgeschehen] – einem musikalischen Vorhalt ähnlich – vom Vorhalt eines Bildungsprozesses in dem doppelten Sinn, dass dieser in einer Kon- und Refiguration als möglicher Entwurf vorgehalten, als verwirklichter Entwurf aber (noch) *vorbe-*halten bleibt. In solchem Vorhalt kündigt sich die Zugänglichkeit eines original Unzugänglichen an. Dessen kon- und refigurierende Artikulation könnte der Vorhalt auflösen, in einen anderen Welt- und Selbstentwurf einmünden und einen Bildungsprozess wirklich werden lassen“ (Kokemohr 2007, S. 47; Hervorh. i. Orig.).

Die von Schäfer angeführte Kritik an Kokemohr ist meines Erachtens nachvollziehbar: Sie beschreibt das Problem, dass Kokemohr mit seiner Formulierung des „Bildungsvorhaltes“ (Kokemohr 2007, S. 64ff) und der Formulierung, dass ein Entwurf eines Selbst- und Weltverhältnisses zur „Konfiguration einer anderen Praxis führen“ (ebd. S. 66) *kann*, umgeht, wie Bildung nun nach seinem Befinden tatsächlich zu verorten sein müsste, indem er nicht konkret einen Bildungsprozess begrifflich im Auge hat, sondern nur die *Möglichkeit* zum Bildungsprozess. Ebenso ist an der Kritik Schäfers abzulesen, dass Kokemohr eben keine konkrete Beschreibung eines Subjekts oder einer Subjektkonstellation leistet, die sich durch Bildung im Prozess durch Transformationen *wie?* verändert, sondern Subjektivität als *Moment* im Bildungsprozess fasst. Was dieses *Moment* nun für Kokemohr genau bedeutet, und welche Rolle es im Bildungsprozess einnehmen soll, wird aus seinen Thesen nicht ganz klar.⁵⁰

5.1.6 Gründe und Probleme der These von der „bildenden“ Transformation

„Wenig entwickelte Gesellschaften [...]“, so schreibt Kokemohr in einer Arbeit von 1989, „führen tendenziell zur Homöostase von sozialen und psychischen Systemen“ (Kokemohr 1989, S. 327).⁵¹ Jene sozialen Systeme würden ihre Mitglieder zwingen, „ihr Fühlen und Denken in hohem Maße auf den Kosmos der Gruppe oder des Stammes einzustellen“ (ebd.). In entwickelten Gesellschaften dagegen sei diese Verflechtung von Umwelt und psychischem System gelockert, was bewirke, dass das Subjekt in den entwickelten Gesellschaften vermehrt mit der Aufgabe einer Rekonstruktion seiner subjektiven Welt konfrontiert sei (vgl. ebd.). Die Biographie werde dann zu einem „Dauerprojekt“ (ebd.).⁵² Da Kokemohr diese These scheinbar ernst nimmt, wird es für ihn wichtig, Bildungsprozesse in Gang zu bringen, für die nicht auf den „Wissensvorrat vorausgehender Generationen“ (ebd., S. 328) zurückgegriffen werden

⁵⁰ Dem Verfolgen der kokemohr'schen Subjektkonstitution kann ich mich hier nicht weiter widmen. Für weiterführende Analysen siehe: Rainer Kokemohr 2007, S. 16.

⁵¹ Siehe dazu: Rainer Kokemohr: Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. IN: Otto Hansmann/Winfried Marotzki: Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327-373.

⁵² Diese Diagnose Kokemohrs klingt recht mutig, zumal erstens die „entwickelte“ Gesellschaft durch den Vergleich mit einem „Stamm“ oder einer „Gruppe“ eindeutig in ein beschönigendes Licht gerückt wird, zweitens er darüber hinwegsieht, dass Mitglieder einer „entwickelten“ Gesellschaft mithilfe aggressiver Medien genauso versuchen, mit zielgruppenangepassten Werbemethoden Menschen in ihrem Denken und Fühlen auf den Kosmos ihrer eigenen Konstruktion von Welt einzustellen. Aber die Diskussion der Diagnose Kokemohrs soll hier nicht im Zentrum meiner Arbeit stehen.

müsse.⁵³ Durch den Zerfall von Traditionen innerhalb von „entwickelten“ Gesellschaften müssen Information und Erfahrung also selbst „entworfen“ und auf ihre Legitimation hin geprüft werden, da die Bindung zwischen Information und sozialem System nicht mehr konsistent gedacht werden könne. Diese Auffassung macht natürlich die Annahme einer transformatorischen Bildung aussichtsreich: Durch die fehlende Verbindung von Individuum und Tradition innerhalb der Gesellschaft muss jedes Individuum sein Selbst, seine „Bildung“ *selbst* entwerfen und kann – laut Kokemohr – nicht auf bestehende Überlieferungen und Problembestände zugreifen. Somit entwickelt sich ein Individuum nicht, indem es sich an sein soziales Umfeld anpasst. Das Fehlen von sozialen Verflechtungen (hervorgerufen durch technologische Umwälzungen) bringt jedes Subjekt dazu, immer wieder neue Versuche und Entwürfe seines Selbst- und Weltbezuges zu initiieren. Ein Erfolg, im Sinne eines *Erreichens* eines Zieles, wird damit allerdings auch nicht ermöglicht. Das Bewusstsein darüber, etwas „geschafft“ zu haben und mit diesem Bewusstsein gestärkt in die Welt zu gehen, allerdings auch. Transformatorische Bildung breitet sich in Kokemohrs Darstellung radikal in den subjektiven Möglichkeiten des Individuums aus – und wird schließlich radikal von dessen Fähigkeiten beeinflusst. Analog dazu hält Kokemohr in einer Arbeit aus dem Jahr 2003 die These einer transformatorischen Bildung deswegen für relevant, da sie die „Vorstellung *problematisch* macht, Bildung vollziehe sich stets als Prozess konsistenter Selbstreflexion“ (Kokemohr 2003, S. 31; Hervorhebung C. G.).⁵⁴ Gerade die Nicht-Ableitbarkeit als Bedingung für Bildung führe in bildungstheoretisches Neuland (vgl. ebd.), insofern Bildungsprozesse unter dieser Perspektive auf etwas beruhen würden, das sich dem Bewusstsein entziehe (vgl. ebd., S. 32).⁵⁵ Kokemohr leitet in weiterer Folge auf die Theorien Sigmund Freuds über, um zu argumentieren, dass die These einer *transformatorischen* Bildung auf schmerzlichen, aber notwendigen Momenten beruhen könne, welche nicht in einer syntaktisch-semantischen Ord-

⁵³ Kokemohr schreibt: „Daneben werden Strukturen innovativen, genauer: transformationellen Lernens wichtiger, in denen die grundlegenden Kategorien und Konzepte unserer Wirklichkeitskonstruktionen ohne die Möglichkeit, auf den Wissensvorrat vorausgehender Generationen zurückzugreifen, transformiert und handlungsleitend interpretiert werden müssen“ (Kokemohr 1989, S. 328). Nicht weiter ausgeführt wird aber, warum er das „innovative“ Lernen zu Gunsten des „transformierenden Lernens“ abwertet. Ebenso wird von Kokemohr nicht weiter kommentiert, warum er an dieser Stelle den Lernbegriff diskutiert, wenngleich es ihm um „Bildung als Begegnung“ gehen müsste. Obwohl Kokemohr den Begriff der „bildenden Konstruktion“ häufig verwendet, findet sich im gesamten Beitrag keine relevante Aussage über ihre Qualität oder die Möglichkeit ihrer Verortung.

⁵⁴ Siehe dazu: Rainer Kokemohr: Entwurf und Verdeckung eines Bildungsprozesses in autobiographischer Erzählung. IN: Hans-Christoph Koller/ Rainer Kokemohr/Rainer Richter (Hg.): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag 2003, S. 29-38.

⁵⁵ Kokemohr schreibt: „Wenn wir nun Bildungsprozesse im Sinne der Verarbeitung neuartiger Erfahrungen als radikale, nämlich die Wurzeln, die *radices* unseres Bewusstseins betreffende Transformation verstehen dürfen, dann tun wir gut daran, jene Überlegungen aufzugreifen und die Vermutung zu erproben, dass auch Bildungsprozesse auf etwas beruhen, das sich dem Bewusstsein entzieht und durch keine Selbstreflexion eingeholt werden kann“ (Kokemohr 2003, S. 32).

nung, also nicht innerhalb eines bewussten Bezugs zur Sprache, fassbar wären (vgl. ebd., S. 38).

Ein weiterer Grund für die These der Transformation wird ersichtlich, wenn, wie schon oben dargestellt, für Kokemohr grundsätzlich „konkurrierende [...] Welt- und Selbstentwürfe denkbar“ (Kokemohr 2007, S.18) sind. Wenn ein Welt- und Selbstverhältnis nur um „den Preis neuer Verschattung ins Licht setz[en kann], was vorausgehende Entwürfe verdeckten“ (ebd., S. 26), rückt keine Entwicklung einer „Fähigkeit“ ins Licht, welche Selbst- und Weltverhältnisse immer „besser“ entwerfen kann – sondern jeder Entwurf trägt Leerstellen in sich, die sich verschieben und an Orten auftreten, die vom Subjekt nicht vorhergesehen werden können. Mit der Erfindung jedes neuen Wortes ergibt sich ein weiterer „Riss“, der schon im Spiegelstadium sich zu bilden begonnen hat. Jede Neuerfindung auf sprachlicher Ebene erwirkt eine Transformation der Verhältnisse zum Selbst und zur Welt in der Weise, dass der Riss sich nicht schließt, sondern nur „verschoben“ wird, sodass sich damit auch andere individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge ergeben, die das Selbst- und Weltverhältnis weiter strukturieren. Die Rede von „Bildung durch Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ gewinnt durch diese Interpretation an Nachvollziehbarkeit und Bedeutung. Allerdings ergeben sich auch Probleme bei der Legitimierung dieses Bildungsbegriffs:

Bildung als Transformation bezieht sich auf eine Veränderung in der Biographie des Menschen. Wann sich ein solcher Prozess vollzieht oder wie lange er dauern könnte, wird von Kokemohr auch in seiner empirischen Analyse nicht konkret erläutert. Die Transformation bezieht sich auf eine Veränderung oder Umgestaltung von Ordnungsprinzipien. Theodor Schulze sieht Analogien zwischen den Konzepten von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki: Bei dem von ihnen entwickelten Bildungsbegriff gehe es um eine Analyse von Vorgängen, „einer tiefgreifenden Wandlung und Veränderung der Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweise in einem individuellen biographischen Prozess“ (Schulze 2007, S. 142). Allerdings bezeichne man dieser kurzen Tradition zufolge, so Schulze weiter, als eine Wandlung nicht den gesamten Lebenslauf,

„[...] sondern eine bestimmte Prozessstruktur, die nicht zwangsläufig in jedem Lebenslauf in Erscheinung treten muss, die aber da, wo sie auftritt, eine tief greifende Veränderung im Selbst- und Weltverständnis anzeigt [...]. Verunsichernde oder herausfordernde Erlebnisse, Begegnungen, Konfrontationen oder Konflikte führen zu einer Umorientierung und Umstrukturierung des bisher gewohnten Seh-, Denk- und Verhaltensweisen. Das meint Bildung im Kontext biographischen Lernens“ (Schulze 2007, S. 156).

Nach der Untersuchung des Texts von Kokemohr hat man allerdings den Eindruck, dass er weder Kategorien angibt, nach welchen eine Krise als solche identifiziert oder begrifflich

gefasst werden könnte, noch auf eine spezifische *Qualität* einer transformatorischen Veränderung verweist, die einen bildungsrelevanten Sachverhalt als solchen erkennbar macht.⁵⁶ Besteht so nicht die Gefahr, prinzipiell jegliche Probleme menschlichen Lebens als bildungsrelevant einordnen zu müssen und damit die wichtigste Frage, was eine *Transformation* nun zu einem Bildungsgeschehen machen könnte, zu übergehen? Ohne Angabe einer „Spezifik“ eines bildungsrelevanten Problems können aber auch keine Angaben zur „Qualität“ einer *transformatorischen* Bildung gemacht werden, da keine Abgrenzungsmöglichkeiten zwischen „Bildung“ und „Nicht-Bildung“ genannt werden.

⁵⁶ Diesem Aspekt nähert sich Kokemohr allerdings selbst, wenn er schreibt, dass mit seinem Verständnis von Bildung als einem transformatorischen Geschehen zwei Aspekte angesprochen seien. Einerseits könne mit dieser Perspektive das Krisenhafte von Bildung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, andererseits könne aber auch das Problem damit verbunden sein, Subjekt und Welt vor einem *beliebigen* Interpretationshorizont zu erfassen, welcher sich schlussendlich der begrifflichen Bestimmung von Bildung entziehe (vgl. Kokemohr 2007, S. 16). Auch Koller konstatiert, dass die Beschreibung der widerständigen Erfahrung, die nach Kokemohr als Anlass für einen Bildungsprozess anzusehen ist, zu wenig detailliert sei (vgl. Koller 2007, S. 69-81).

5.2. Winfried Marotzki: Strukturelle Bildung als Transformation?

5.2.1 Einleitung

Winfried Marotzkis Überlegungen zum Bildungsbegriff gehen auf ein Forschungsprojekt zurück, welches in Zusammenarbeit mit Otto Hansmann zwischen 1986 und 1989 durchgeführt wurde und sich mit der Rekonstruktion des Bildungsbegriffs unter den Bedingungen von komplexen Gesellschaften befasste (vgl. Marotzki 1990, S. 16).⁵⁷ Der Fokus des Forschungsprojekts („Diskurs Bildungstheorie I und II“)⁵⁸ zur Reformulierung des Bildungsbegriffs habe hauptsächlich auf den bildungstheoretischen Konsequenzen von neuartigen Problemen gelegen, mit denen die Individuen in einer Gesellschaft konfrontiert seien, ausgelöst vor allem durch technologische Umwälzungen und die damit verbundenen Spezialisierungen und die Vervielfachung von Informationen (vgl. ebd., S. 17). Hinzu komme, dass das Individuum in komplexen Gesellschaften mit Gefühlen von Ohnmacht und Verunsicherung konfrontiert sei, da generell die „Handlungsfähigkeit in bezug auf die Lösung dringender praktischer Probleme (Ökologie, Arbeitslosigkeit, intergenerationeller Wertewandel, Geschlechterverhältnis, internationale Verflechtungen und Konflikte etc.)“ (ebd.) im Abnehmen begriffen sei. Man könne, so Marotzki, zwar meinen, dass die neuartige gesellschaftliche Umbruchsituation neue institutionelle Abhängigkeiten produzieren würde und die Bildungstheorie sich verstärkt mit institutionellen Bedingungen von Bildung befassen müsse (vgl. ebd., S. 115). Auf bildungstheoretischer Ebene allerdings sei es keine aussichtsreiche Position, nur „Phasen intentionaler handlungsschematischer Kontrolle“ (ebd., S. 116) in den Blick zu nehmen, da unter dieser Voraussetzung ausschließlich Phasen von „relativer *Stabilität* von Selbst- und Weltreferenz“ (ebd.; Hervorhebung C. G.) zum Tragen kämen. Diese Ansicht sei zudem eine zentrale „Schwach-

⁵⁷ Die Ausgangsfragen im Rahmen dieses Forschungsprojekts seien zum einen gewesen, wie der Mensch in komplexen Gesellschaften trotz dieser neuartigen Entwicklungen noch fähig bleiben könne, die auf ihn hereinbrechenden Informationen kritisch verarbeiten zu können. Zum anderen sei bislang offen geblieben, wie unter diesen Umständen eine Persönlichkeitsentwicklung stattfinden könne, die humanitäres Leben ermögliche und bewahre (vgl. Marotzki 1990, S. 17). Ein zusätzlicher Anspruch habe innerhalb des Forschungsprojekts darin bestanden, den theoretisch entwickelten Bildungsbegriff durch empirische Untersuchungen zu festigen. Dabei sei wichtig, so Marotzki, „daß bildungstheoretische Überlegungen so weit getrieben werden müssen, daß sie empirisch anschlussfähig werden, oder umgekehrt: Es gilt, empirische Materialien so weit zu durchdringen, daß an ihnen die konkrete Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen entfaltet werden kann“ (Marotzki 1990, S. 18). Marotzki bleibt an dieser Stelle allerdings die Erklärung schuldig, weshalb er den theoretischen Rahmen seines Bildungsbegriffs auch empirisch untermauern möchte.

⁵⁸ Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988.

ders: Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

stelle traditioneller bildungstheoretischer Reflexion und Argumentation“ (ebd.) gewesen, da auch außerhalb institutioneller Zusammenhänge Bildungsprozesse nachgewiesen werden könnten (vgl. ebd.).

Zwei Jahre zuvor⁵⁹ fasste Marotzki in Anlehnung an den Arzt und Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich⁶⁰ den Bildungsbegriff so auf, dass Bildung einerseits dazu befähigen müsse, in der Gesellschaft zu leben, und andererseits ermöglichen müsse, „gegen sie zu immunisieren“ (Mitscherlich 1963, S. 33 – zit. nach Marotzki 1988, S. 312), damit sie der Herstellung von „Bestimmtheit“ (ebd.) kritisch entgegenstehe. Marotzki nennt diese Paradoxie mit Mitscherlich die „Dialektik von Anpassung und Widerstand“ (ebd., S. 313). Das Subjekt in hochkomplexen Gesellschaften müsse eine Fähigkeit entwickeln, „sich in bestimmten Situationen den Handlungsanweisungen seiner Kultur widersetzen, ‚nein‘ sagen und diese Entscheidung vernünftig begründen“ (ebd.) können. Diese Sichtweise, so könnte nun einleitend eingewendet werden, verweist allerdings radikal auf *Fähigkeiten* des Subjekts⁶¹, kritische Urteile bilden zu können und bezieht sich somit schon auf ein *gebildetes* Subjekt. Die Plausibilität seiner Bildungstheorie wird von Marotzki an dieser Stelle stark strapaziert, da das zu erklärende Phänomen (Bildung) zur Erklärung ihrer Entstehung schon vorausgesetzt wird.

Einigen Problemen dieser Arbeit hat sich Marotzki in seinem zwei Jahre später erschienenen, bildungstheoretischen Hauptwerk „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“⁶² gewidmet. Er unternahm damit den Versuch einer Weiterentwicklung seines Bildungsbegriffs von 1988. Dabei gewinnt dieser erneuerte Entwurf nicht nur durch die Diskussion der radikalen Freiheit des Subjekts nach Jean-Paul Sartre an Bedeutung. Durch den Rückgriff auf den Logiker Gottfried Günther versucht Marotzki, eine „gerichtete“ Prozessualität von Bildung als *Transformation* zu begreifen und eine implizite bildungstheoretische Theorie der Negation zu entwickeln, die Bildung konsequent auf die Bedingungen der postmodernen Gesellschaft bezieht. Auf dieser Basis ist Marotzki bestrebt, eine bildungstheoretische Reformulierung des Bildungsbegriffs vorzunehmen. Bildung, das legt Marotzki nun auf Grundlage dieses Verständnisses von Gesellschaft mit Hilfe von Günthers Theorie der Logik anschaulich dar, beruht auf einer

⁵⁹ Siehe dazu: Winfried Marotzki: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. IN: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988, S. 311-333.

⁶⁰ Für weiterführende Studien siehe: Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper 1963.

⁶¹ Marotzki hat versucht, sich dieser Thematik zu nähern, indem er Bildung als eine „Herstellung“ von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit im Hinblick auf die Frage diskutiert hat, „[...] welche Fähigkeiten der einzelne in einer [...] Informationsgesellschaft zum Aufbau einer persönlich, sozial und politisch verantwortlichen Existenz benötigt“ (Marotzki 1988, S. 311).

⁶² Winfried Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.

Differenzierungsleistung des Subjekts, welche den Komplexitätsgrad von Entscheidungsleistungen erhöht⁶³ und dazu beiträgt, eine umfassendere Erfahrungsverarbeitung zu ermöglichen.

Ich möchte nun anschließend detaillierter auf Marotzkis Thesen zur transformatorischen Bildung eingehen. In den Blick kommen wird Marotzkis theoretische Verortung des Bildungsbegriffs.⁶⁴ Dazu wird es zu Beginn um die Interpretation der Zusammenhänge zwischen seinem Bildungsbegriff und seiner Gesellschaftskritik gehen. Zwei Thesen sind hier von Bedeutung:

- (1) die These der Individualisierung und
- (2) die These der Flexibilisierung von Subjektivität.

Beide Bewegungen sind für Marotzki empirisch festzustellen und üben einen direkten oder indirekten Einfluss auf seinen Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie aus. Die o. g. Thesen sollen u. a. anhand der Auseinandersetzung Marotzkis mit Arbeiten von Alexander Mitscherlich⁶⁵ und Ulrich Beck⁶⁶ analysiert werden. In einem zweiten Schritt werde ich Marotzkis Mikrostrukturen von Bildung als Momente der Negation des Inhalts und der Negation der Negation zu interpretieren versuchen. Ein letzter Arbeitsschritt zielt schließlich (vor dem Hintergrund des dargestellten Problembereichs) darauf ab, die transformatorischen Momente in Marotzkis Bildungsbegriff herauszuarbeiten, um so Rückschlüsse auf die Qualität *bildender* Transformationsprozesse bei Marotzki ziehen zu können.

⁶³ Vgl. dazu das Kapitel 5.2.7.2 der vorliegenden Arbeit!

⁶⁴ Marotzki hat, wie auch Kokemohr und Koller, Versuche unternommen, den Bildungsbegriff *empirisch* zu verorten. Diesen Konzeptionen kann ich nur am Rande nachgehen, da deren Analyse den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde. Zur empirischen Verortung von Bildung bei Marotzki siehe Marotzki 1990, S. 234-352.

⁶⁵ Alexander Mitscherlich: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper, 1963.

⁶⁶ Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

5.2.2 Individualisierung als neuer Modus der Vergesellschaftung

Bildung, so Marotzki in einem Aufsatz von 1988⁶⁷, müsse Menschen in modernen Gesellschaften verstärkt befähigen, mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten kritisch umgehen zu können, da mit der Umwandlung der Industriegesellschaft in eine Informationsgesellschaft *Orientierungslücken* entstehen würden (vgl. Marotzki 1988, S. 321f). Die Folge sei ein *Stabilitätsverlust* der Gesellschaft für das Individuum, welcher bewirke, dass die Individualisierung in der Gesellschaft stetig voranschreite (vgl. ebd.).⁶⁸ Die These der *Individualisierung der Gesellschaft* könne gestützt werden durch statistische Daten aus der Arbeitsmarktforschung. 1975 hätten erstmals mehr Erwerbstätige im Dienstleistungssektor als in Industrie, Bergbau und Handwerk zusammen gearbeitet (vgl. Marotzki 1990, S. 355). Dazu komme, dass auch die Produktionsarbeiter selbst seither immer mehr Dienstleistungen erbringen würden. Diese Tendenzen hätten dazu geführt, dass der klassische Industriearbeiter zum Informationsarbeiter geworden sei, da die Gesellschaft mittlerweile „mehr als die Hälfte ihres Nationaleinkommens aus der Verarbeitung von Informationen“ (ebd.) beziehe. Damit verbunden (Marotzki nimmt hierfür Bezug auf Scheuten 1987) seien zunehmendes Wissen, eine wachsende Komplexität technischer Geräte, ständige Veränderungen von Arbeitsbedingungen, vermehrte Kommunikation und gestiegene „technische“ Rationalität „als Folge von zunehmendem Technik-Einsatz und unter dem wirtschaftlichen Druck eines harten internationalen Wettbewerbs [...]“ (Scheuten 1987, S. 20f, zit. n. Marotzki 1990, S. 355). Marotzki begreift diese noch nie da gewesene gesamtgesellschaftliche Veränderung durch technische Errungenschaften als eine „Transformation gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungsprinzipien von einer Industrie- zu einer Informationsgesellschaft“ (Marotzki 1990, S. 19) und sieht diesen Umbruch als einen gesamtgesellschaftlichen Prozess der Fragmentierung und Individualisierung (ebd., S. 19f). Die Individualisierung schreitet damit auf Grundlage der Verbreitung von Information voran, da Informationen durch die Möglichkeit des offenen Zugangs (etwa auf Grundlage von „Personal“-Computern) nicht mehr nur für eine Minderheit Verwendung finden. Information in der Informationsgesellschaft ist prinzipiell allen in der Gesellschaft le-

⁶⁷ Winfried Marotzki: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Marotzki/Hansmann (Hg.): Diskurs Bildungstheorie. Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988, S. 311-333.

⁶⁸ Marotzki beschreibt das so: „Man könnte auch auf der Ebene der Wissenstypen so formulieren, daß in der modernen Gesellschaft das faktische Wissen um ein vielfaches rascher ansteige als das Orientierungswissen. (vgl. hierzu Marotzki 1985). In dem Maße, in dem das faktische Wissen naturwissenschaftlich-technischer Provenienz dominiert und die klassische Ware der kapitalistischen Gesellschaft durch Information ersetzt wird, das besagt ja gerade das Schlagwort, daß wir auf dem Weg in die Informationsgesellschaft seien, in dem Maße wird auch ein weltanschauliches Vakuum, ein Sinndefizit, eine Orientierungslücke sichtbar“ (Marotzki 1988, S. 317).

benden Menschen zugänglich. Das bringt Vorteile für jedes Individuum (etwa größere räumliche und zeitliche Freiheit), aber auch Nachteile – die Subjekte werden von der Gesellschaft quasi genötigt, sich diesen Veränderungen anzupassen, damit ihr Überleben in der Gesellschaft gesichert erscheint. Die „Dialektik von Freiheit und Notwendigkeit“ (ebd., S. 24), so Marotzki, sei die „existenzielle Signatur moderner Subjektivität“ (ebd.). Die gesteigerten Möglichkeiten zur Selbsterfüllung der eigenen Biographie würden einhergehen mit einer Verdichtung der individuellen Anstrengungen und *damit notgedrungen* zu Individualisierungstendenzen in einer komplexen Gesellschaft führen. Anders gesagt: Marotzki sieht die Gründe für den Individualisierungsschub vor allem darin, dass die gesteigerten Möglichkeitshorizonte im Leben von Menschen – ausgelöst durch technologischen Errungenschaften – dazu führen, dass sich die Subjekte einer Gesellschaft verstärkt damit auseinandersetzen müssen, was den (Entscheidungs-)Druck steigen lässt. Das hat auch Auswirkungen auf den biographischen Verlauf des menschlichen Lebens, die Marotzki so beschreibt:

„Der zunehmende Druck auf das Subjekt nötigt in immer mehr Bereichen, auf dauerhafte, ein ganzes Leben umfassende Planungen und Festlegungen zu verzichten und immer mehr Unbestimmtheiten ins Kalkül einzubeziehen“ (Marotzki 1988, S. 323).

Marotzkis Fassung der Grundzüge der Individualisierungsthese wird von ihm allerdings nicht begründet, was einige Fragen aufwirft: Worin besteht der normative Anspruch, den Marotzki hier zu vertreten scheint? Warum, oder besser: wodurch wird das Subjekt genötigt? Wer oder was erzeugt den Druck dazu? Ist es die Angst vor dem Verlust des sozio-ökonomischen Status, oder der nackte Kampf ums Überleben? Muss tatsächlich jedes Individuum am individuell gestaltbaren Lebensstil mitwirken, oder gibt es auch die Möglichkeit, sich davon (kritisch) zu distanzieren?⁶⁹

An dieser Stelle werden die Thesen von Alexander Mitscherlich relevant, auf die Marotzki (wie schon oben kurz dargestellt) des Öfteren verweist. Mit Mitscherlich kann Marotzki die gesellschaftlichen Bedingungen als Bedingungen fassen, von denen eine Normativität für das menschliche Leben ausgeht, Bedingungen, denen sich Menschen innerhalb der Gesellschaft nicht entziehen können. Mitscherlich selbst ist es u. a. darum gegangen, das Wesen der öffentlichen Meinung zu durchleuchten. Die öffentliche Meinung könne „zerstörerisch“ wirken:

„Die öffentliche Meinung gibt sich aufgeklärt, aber in Wahrheit übt sie eine andere Funktion aus (wie seit je): Über die Abgründe hinwegzutäuschen, aber doch zugleich soviel Angst zu erwecken, daß sich das Individuum zur Masse hält“ (Mitscherlich 1963, S. 29).

⁶⁹ Diese Frage möchte ich an dieser Stelle nicht weiter diskutieren, sondern werde sie abschließend im Kapitel Zusammenfassung nochmals implizt aufgreifen.

Mitscherlich sieht in der Gesellschaft also ein Normativ wirken, das Menschen auf sie selbst, auf ihr eigenes Verhalten einstimmt. Das Problem dabei ist in der Möglichkeit der Verunmöglichung einer kritischen Haltung zu sehen, die es dem Subjekt erlauben würde, sich *dagegen* zu positionieren. Aus diesen Ansprüchen heraus nimmt auch die dialektische Form von Bildung Gestalt an: Bildung müsse in die Gesellschaft einüben und gleichzeitig gegen sie immunisieren (vgl. Mitscherlich 1963, S. 29).

Auf diese konzeptuelle Forderung Mitscherlichs, die Marotzki nun übernimmt, antwortet er mit Lyotards These der Postmoderne: Lyotard zufolge sei das Experimentieren als eine *Kraft* der (Post-)Moderne zu verstehen, da die Wirklichkeit mittlerweile so destabilisiert sei (vgl. Marotzki 1990, S. 144), „daß sie keinen Stoff mehr für Erfahrung gewährt, wohl aber für Erkundung und Experiment“ (Lyotard 1987, S. 16, zit. n. Marotzki 1990, S. 145). Gerade die experimentelle Perspektive, so Marotzki, führe zu einem neuen Begriff von Subjektivität der (Post-)Moderne, denn sie nehme eine die Natur wie auch die soziale Welt *befragende* Haltung ein (vgl. ebd.)⁷⁰, die auf Grund der komplexeren gesellschaftlichen Problemlagen von immer stärkerer Relevanz sei (vgl. ebd., S. 30). Die Wirklichkeit werde, so Marotzki in Anlehnung an eine Arbeit von Rainer Kokemohr⁷¹, *tentativ* ausgelegt. Darunter verstehe Kokemohr, so Marotzki, die Generierung von subjektivem Wissen, „dessen intersubjektive Anerkennung nicht von vornherein gegeben ist“ (Marotzki 1990, S. 145). Dieser Sachverhalt, die Unmöglichkeit einer intersubjektiven Bestätigung eines jeweiligen biographischen Verlaufs innerhalb des sozialen Zusammenlebens von Menschen bringt Marotzki zur Sichtweise, dass Bildung nur als Transformation zu fassen ist:

„Aktiviert man die Perspektive, Bildungsprozesse als Transformation des Selbstbezuges zu sehen, dann bedeutet das, daß das Subjekt in die Lage versetzt wird, den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen. Das ist nur möglich, wenn das Subjekt über die Prämissen der eigenen Weltaufordnung *und mögliche andere* verfügt, wenn es in diesem Sinne die Flexibilität gesteigert hat“ (Marotzki 1990, S. 48; Hervorh. C. G.).

⁷⁰ Vereinfacht gesagt markiert Marotzki in seiner strukturalen Bildungstheorie zwei Problematiken, denen er sich im Laufe seiner Explikation widmet: Das Individualisierungsproblem in modernen Gesellschaften besage, dass „Subjektivität nicht aus den Allgemeinen deduzierbar ist und mehr darstellt als ein bloßer Schnittpunkt allgemeiner Schemata“ (Marotzki 1990, S. 185). Auf der anderen Seite gehe es ihm darum, die Phasen von Vermittlung, den Umschlag von ontologisch gegebener Welt in subjektiv konstituierte Welt als Vermittlungsoption zu begreifen. Der Begriff *Vermittlungsoption* als Analyseperspektive von Bildungsprozessen solle auf die Konstitutionsproblematik von Subjektivität vor dem Hintergrund einer gesellschaftlich gegebenen Struktur in komplexen Gesellschaften hinweisen (vgl. ebd., S. 186).

⁷¹ Siehe dazu Kokemohr: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. IN: Rainer Kokemohr/ Winfried Marotzki (Hg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 1985, S. 177-235.

Marotzki sagt damit, dass die Möglichkeit, Bildung als Transformation aufzufassen abhebt auf dem Denken eines freien Subjekts, dessen Handlungsspektrum so flexibel gestaltet ist, dass es gleichsam aus verschiedenen Möglichkeiten frei wählen kann. Nur unter dieser Bedingung – und nimmt man diese These Marotzkis ernst – kann also vom transformatorischen Bildungsprozess gesprochen werden. Dieser Sachverhalt steht damit im Zusammenhang mit der Individualisierung der Gesellschaft: Diese besagt ja, dass Menschen in komplexen Gesellschaften über mehr Handlungsspektrum verfügen, da prinzipiell Information u. A. auf Basis von Datensätzen öffentlich zugänglich ist. Die Lockerung der Selbst- und Weltverhältnisse des Subjekts gehe so einher mit einer Lockerung (sozial) validierter und gesellschaftlicher Etikettierung (vgl. ebd., S. 148f). Der Überschusscharakter, der, so Marotzki, in jeder Handlung, in jeder Aussage mitschwinge, bewirke, dass jegliches symbolische Wissen einen experimentellen, „erprobenden“ (ebd., S. 153) Charakter annehme. Dies sei eine Voraussetzung dafür, dass dieser tentative Charakter des symbolischen Wissens auf den Identitätsentwurf des Selbst einwirke, insofern auch die Identität einen tentativen und experimentellen Charakter annehme (vgl. ebd.). Nochmals anders formuliert: Der neue Modus der Vergesellschaftung als neue Ordnungsstruktur des Sozialen wird von Marotzki also, unter Verwendung von Alexander Mitscherlichs These der „normativen“ Gesellschaft und Lyotards postmodernem Wissensbegriff in eine neue bildungstheoretische Perspektive gerückt: Einerseits kann Marotzki nun die gesellschaftlichen Bedingungen als *bestimmend* für die Subjekte konstruieren, andererseits kann er mit Lyotards Thesen zum experimentellen Status von Wissen die Verlaufsformen von bildenen Prozessen als *tentativ* und *entwurfsorientiert* ausweisen. Diese Sichtweise – die Rezeption von „unsicherem“ und experimentellem Wissen in biographietheoretischen Zusammenhängen des Menschen – bringt allerdings auch Risiken für den Menschen: Durch den „lockeren Verbund“ von experimenteller Erfahrungsverarbeitung stellt sich die Gefahr einer Krisenerfahrung ein, die dann entsteht, wenn prinzipiell *jeder* biographische Zusammenhang bezweifelbar erscheint und nur vorübergehend Geltung erlangt:

„Reaktions- und Verarbeitungsformen sind [...] nicht einheitlich, sondern weisen plurale und polymorphe Strukturen auf. [...] Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden“ (Marotzki 1990, S. 29).

Der Mensch werde demzufolge in hochkomplexen Gesellschaften genötigt, immer mehr *zukünftige* Unbestimmtheiten in seine Lebensplanung mit einzubeziehen und sich somit auf eine unbestimmte Zukunft einzulassen. Das bedeutet, Möglichkeiten der Daseinsgestaltung werden

für Menschen immer notwendiger zwecks Konstruktion der eigenen Biographie. Gerade wegen Lyotards Ausrichtung auf Experimente, in welchen Menschen ihre Selbst- und Weltentwürfe erproben müssen, müssen sich Menschen mit einer unbestimmten Zukunft befassen. Zu tun habe dieses Phänomen mit den neuartigen Entwicklungen der Gesellschaftsstruktur, wie sie Ulrich Beck in seinem zum Klassiker avancierten Buch „Risikogesellschaft“ entworfen hat: Durch den Abschied von der Industriegesellschaft und den immensen Zuwachs an Einkommen habe sich eine Gesellschaft entwickelt, die sich auf eine demokratisierte Art und Weise Konsumgüter wie Radio, Fernsehen, Kühlschrank oder Automobil leisten könne (vgl. Beck 1986, S. 123). Das Mehr an Geld habe einen Möglichkeitshorizont erschaffen, der es Menschen erlaubt habe, verschiedene Möglichkeiten überhaupt erst ins Auge fassen zu können (vgl. ebd.). Diese Entwicklung sei nun so weit fortgeschritten, dass es Menschen gar nicht mehr möglich sei, sich *nicht* zu entscheiden (Beck argumentiert hier mit Blick auf die These der Individualisierung; vgl. ebd., S. 190).⁷² Die Gründe dafür lägen in einem Verschwinden traditioneller Lebensformen bei gleichzeitiger *Steigerung* der finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten von Menschen in einer Gesellschaft (vgl. ebd., S. 124). Allerdings bliebe dies nicht ohne Konsequenzen:

„Dies heißt aber zweitens, daß die zu durchdenkenden Entscheidungen [der Subjekte, C. G.] *zum Bewußtmacher der in ihnen aufbrechenden Ungleichheiten und sich daran entzündender Konflikte und Lösungsbemühungen werden*“ (ebd., S. 191; Hervorh. i. Orig.).

Das neue Bewusstsein um das Konfliktpotential innerhalb der Gesellschaft berge so einen gesteigerten und neuartigen Konfliktstoff in sich, was den „Fahrstuhleffekt“⁷³ (ebd., S. 124)

⁷² Ulrich Beck, auf den Marotzki nun Bezug nimmt, beschreibt das Wesen des Individualisierungsschubs wie folgt: „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu. Individualisierung von Lebenslagen und -verläufen heißt also: Biographien werden ‚selbstreflexiv‘; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert“ (Beck 1986, S. 216 – zit. n. Marotzki 1988, S. 322). Becks Schlagwort heißt also „Selbstreflexion“. Eine Biographie wird durch die Steigerung der Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft nicht mehr „vorgelebt“ und „imitiert“, sondern „selbst hergestellt“. Der Freiheitsgedanke tritt hier implizit stark in den Vordergrund. Denn nur durch die Möglichkeit zur Freiheit können Erfahrungsmöglichkeiten überhaupt erst genutzt werden.

⁷³ „Lebenszeit, Arbeitszeit, Arbeitseinkommen – diese drei Komponenten haben sich mit der Entwicklung der Bundesrepublik grundlegend zu Gunsten einer Entfaltung der Lebenschancen verschoben: Die durchschnittliche Lebenserwartung ist *um mehrere Jahre gestiegen* (im Laufe des vergangenen Jahrhunderts bei Männern um 10, bei Frauen sogar um 13 Jahre), die durchschnittliche Erwerbsarbeitszeit wurde *um mehr als ein Viertel* gesenkt (nicht mitgerechnet der im Durchschnitt zwei Jahr spätere Eintritt in das Erwerbsleben und der um drei Jahre frühere Gang in die Rente), gleichzeitig haben sich die *Reallöhne vervielfacht* (s. o.). Mit einem kräftigen historischen Ruck wurde so das Leben der Menschen in der Lohnarbeitsgesellschaft ein gutes Stück aus dem Joch der Lohnarbeit herausgelöst (bei Intensivierung der Arbeit). Mehr Lebenszeit insgesamt, weniger Erwerbsarbeitszeit und mehr finanzieller Spielraum – dies sind die Eckpfeiler, in denen sich der ‚Fahrstuhl-Effekt‘ im biographischen Lebenszuschnitt der Menschen ausdrückt. [...] Die neuen materiellen und zeitlichen Entfaltungsmöglich-

der Individualisierung unterstütze, da sich darin generell Trennungstendenzen auffinden ließen. „Das Marktsubjekt“, so Beck weiter, „ist in letzter Konsequenz das alleinstehende, nicht partnerschafts-, ehe-, oder familienbehinderte Individuum“ (ebd., S. 191). Das Suchen, Entscheiden und Trennen wird so zum Modus des modernen gesellschaftlichen Lebens. Allerdings ist die These der Individualisierung nicht die einzige Konsequenz aus dem neuen Modus der Vergesellschaftung, die für bildungstheoretische Überlegungen von Bedeutung ist. Ein weiterer Aspekt erlangt durch die Individualisierung Bedeutung: Marotzki nennt ihn die „Flexibilisierung von Subjektivität“ – ein wesentliches Moment für das Denken von transformatorischer Bildung.

5.2.3 Flexibilisierung als Emergenz von Subjektivität

Marotzki sieht Subjektivität, Individualität und schließlich Bildung in Verbindung stehend mit einer *Flexibilisierung der Umweltbezüge* des Subjekts. Der Vollzug von Bildungsprozessen liege demnach im Subjekt selbst, in seiner Freiheit, über die Modi seiner Weltaufordnung (selbst) entscheiden zu können (vgl. Marotzki 1990, S. 48). Die Flexibilisierung wird von Marotzki auch als „Entkoppelung“⁷⁴ bezeichnet, welche auf Grundlage von gesteigerten Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft die Subjekte dazu veranlasst, eine Entscheidungsleistung zu erbringen. Diese Leistung wiederum verweist auf kreative Akte, die Subjekte vollziehen müssen, solange sie sich flexibel an ihre Umweltbedingungen anpassen:

„Eine Individualisierung bedeutet eine zunehmende Entkoppelung der Subjekt-Umwelt-Relation. Mit steigender Stufe wird der Freiheitsgrad in der Gestaltung der Umweltbeziehungen größer“ (ebd., S. 53).

Damit bezeichnet Marotzki „Freiheit“ in Anlehnung an die Anthropologie Sartres implizit als eine *Bedingung* für Lern- und Bildungsprozesse:

„Freiheit ist, so könnte man emphatisch sagen, Freiheit von Determination fremdaufgelegter Lernvoraussetzungen und Freiheit dazu, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen. Dadurch wird allererst eine produktive und kreative Freiheit möglich“ (ebd., S. 48).

Der zentrale Freiheitsgedanke in Marotzkis Entwurf verweist also als *kreativer Akt* des menschlichen Umgangs mit der Welt auf die *Ermöglichung* von Bildungsprozessen (vgl. ebd.,

keiten treffen zusammen mit den Verlockungen des Massenkonsums und lassen die Konturen traditionaler Lebensformen und Sozialmilieus verschwinden“ (Beck 1986, S. 124).

⁷⁴ Siehe Marotzki 1990, S. 53f.

S. 49). Innovation und Kreativität hängen aufs Engste mit der prinzipiellen Möglichkeit zur Freiheit zusammen, damit Subjektivität und die mit ihr einher gehende Individualität *tentativ* entworfen werden können. So gesehen könnte Marotzkis Konzept von Bildung durchaus als *emanzipatorisch* interpretiert werden, da es eine *Entkoppelung* des Menschen aus seinen Bezügen zur Welt anspricht und so auf eine „Subversion“ von bestehenden Entitäten oder Autoritäten abzielt.

Die Entkoppelung des Subjekts von Umweltbezügen – von Marotzki im Anschluss auch als *Emergenz von Subjektivität* bezeichnet – bringe dem Subjekt eine Steigerung seines Handlungs- und Orientierungspotentials, ohne dass diese willentlich herbeigeführt worden wäre⁷⁵ (vgl. Marotzki 1990, S. 110). Die Emergenz unterlaufe ein Abschätzen von Handlungs- und Verhaltensweisen und bezeichne schließlich eine Erweiterung von Möglichkeiten, denen ein Subjekt sich gegenübersehe (vgl. ebd.). Die *Emergenz von Subjektivität*, vollzogen durch Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses, gehe einher mit einer

„Freisetzung und Entfesselung der Aktivität [...] – und zwar im Unterschied zur handlungsschematischen Orientierung – für das Subjekt selbst überraschend. Wandlungsprozesse [das besagt auch die etymologische Herkunft des Begriffs Emergenz⁷⁶, Anm. C. G.] können somit kaum antizipiert werden, ‚der Biographieträger kann sie aber nachträglich, nachdem sie bereits ihre Wirksamkeit entfaltet haben, als Ausschöpfung seines Spontanitäts- und Kreativitätspotentials begreifen‘ (Schütze 1984, 94)“ (Marotzki 1990, S. 128).

Durch Transformationsprozesse fallen den Subjekten also neue Möglichkeiten *schlagartig*⁷⁷ zu, die unter gewissen Umständen eine „gerichtete“ Änderung der Selbst- und Weltsicht initiieren können (vgl. ebd., S. 129f). Diese sei nicht in die Zukunft hinein kalkulierbar, wohl aber nachträglich, beispielsweise durch eine autobiographische Erzählung für das Subjekt zugänglich. Insofern verweist Marotzkis Versuch, das Wesen einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu fassen, auf einen Effekt, der vom Subjekt zum einen nicht vorhergesehen werden kann, zum anderen während er vonstatten geht, nicht wahrgenommen werden kann. Erst mittels nachträglicher Analyse (bspw. in Form eines Interviews) *kann* das Subjekt

⁷⁵ Marotzki räumt allerdings ein, dass nicht jede nicht-intentionale Wandlung eine Steigerung von Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten verursache: „Wenn also jemand in einer biographischen Phase ins Trudeln gerät und seine Orientierungs- und Handlungspotentiale zusammenbrechen, liegt selbstverständlich eine drastische Änderung vor, die aber per definitionem im Verlaufskurvenmodell diskutiert werden muß und nicht im Wandlungsmodell“ (Marotzki 1990, S. 110).

⁷⁶ Im Metzler Philosophie Lexikon ist über den Begriff Emergenz Folgendes vermerkt: „Die etymologische Wurzel von E. ist das überraschende ‚Auftauchen‘ neuer Qualitäten in den Stufen der Evolution der Natur. [...] E. ist durch Neuheit und Unableitbarkeit aus tieferen Schichten der Realität gekennzeichnet. Gegenwärtig spielt E. vor allem bei der Erklärung komplexer Systeme eine Rolle. Oft heißen solche Systemeigenschaften und Gesetze e. [emergent], die man nicht aus den Gesetzen der isolierten Komponenten und ihrer Anordnung vorhersehen und ableiten kann. [...]“ (Metzler Philosophie Lexikon 1999, S. 129).

⁷⁷ Auch diese Bedeutung kann dem Begriff Emergenz vor dem Hintergrund seiner etymologischen Herkunft zugesprochen werden.

diesen transformatorischen Prozess als solchen begreifen. Marotzkis Überlegungen verweisen so zumindest auf eine Reflexions- und Erinnerungsleistung, die den Bildungsprozess als solchen überhaupt erst identifizierbar macht. Damit bleiben sie aber auch ungewiss mit inhärenten Kompetenzen oder Fähigkeiten des Subjekts in Verbindung.⁷⁸

5.2.5 Die strukturelle Dimension von Bildung als Negation von Inhalt

Für die Explikation seiner Thesen zur Mikrostruktur von Bildungsprozessen greift Marotzki auf die Untersuchungen des Logikers Gotthard Günther zurück. Grundlegend für Günthers Überlegungen sei Hegels Theorie der Negation.⁷⁹ Negatives und Positives würden keiner symmetrischen Wechselbeziehung unterliegen, vielmehr herrsche eine Asymmetrie vor, die das *Positive* als das Einmalige, Unmittelbare verstehe, während die *Negativität* das prinzipiell Wiederkehrende, das sich Wiederholende sei (vgl. Marotzki 1990, S. 192f):

„Während die Positivität vergehe (sie ist ja das Einmalige, nicht Wiederholbare), werde dagegen die Negativität zum Agens von Prozessualität [...]“ (ebd., S. 193) .

Das Positive ist damit das, wofür das Subjekt sich entscheidet. Es ist eine Sache, ein Umstand, der ein Subjekt zu einer Entscheidung drängt. Diese Entscheidung stellt für Marotzki das Einmalige dar (vgl. Marotzki 1990, S. 193). Hat das Subjekt sich zwischen zwei Möglichkeiten entschieden, wird – das sagt Marotzki implizit – die negierte Möglichkeit verworfen, die positivierte Sache vollzogen. Somit ist die Negativität eine Dimension, die immer wieder zum Vorschein kommt (vgl. ebd.). Damit komme der Negation, so Marotzki, auch die Funktion zu, Intelligibilität zu erschaffen (vgl. ebd., S. 202), da sie das Subjekt dazu veranlasst, sich immer wieder den Umständen der umliegenden Welt zuzuwenden. Damit aber geht ein struktureller Gedanke einher: Durch die Entscheidung nimmt das Subjekt eine Sache, einen Sachverhalt an, alles andere bringt es auf Distanz. Damit ist von Marotzki ein Absehen-Können von möglichen Möglichkeiten angesprochen (vgl. ebd., S. 194). Durch seine „Willensaktivität“ (ebd.) wird das Subjekt angetrieben, sich den Umständen seiner Umwelt immer

⁷⁸ Wie das Subjekt sich dieses Prozesses rückblickend vergewissern kann, wird von Marotzki anhand seines empirischen Zugangs zu transformatorischen Bildungsprozessen vorgeführt. Allerdings wird in seiner Vorgehensweise auf einen Interviewer verwiesen, der das Subjekt zu einer Erzählung auffordert. Kritisch zu bedenken ist nach meinem Befinden, dass *der Bildungswissenschaftler Marotzki* im Rahmen seiner wissenschaftlichen Analyse schließlich einen Bildungsprozess als solchen ausweisen möchte – nicht das Subjekt einen solchen wissentlich für sich beansprucht hätte. Das sich bildende Subjekt selbst bekommt hier innerhalb der Analyse Marotzkis nur die Rolle eines Mediums zugesprochen, an dem sich ein Bildungsprozess zeigen lasse.

⁷⁹ Günther selbst hat ebenso viel komplexere Negationssystematiken verfasst (vgl. Marotzki 1990, S. 200). Der Einfachheit halber beziehe ich mich ausschließlich auf die binäre Negationsthematik, um die strukturellen Aspekte von Bildung herauszuheben.

wieder zu stellen. Die Willensaktivität des Subjekt leistet aber auch, dass es sich von der Abhängigkeit von den Bedingungen seiner Umwelt ablösen kann (vgl. ebd.). Dazu ist allerdings, so Marotzki in Anlehnung an Günther, auch eine kognitive Leistung des Subjekts nötig – ohne sie wäre keine Distanzierung möglich, da mit einer Entscheidung auch das Wissen um Welt verbunden sei (ebd.). Demnach würden Kognition und Negativität in einem nicht differenzierbaren Wechselverhältnis stehen.⁸⁰ Von äußerster bildungstheoretischer Relevanz ist dabei, dass sich das Subjekt unter dieser Perspektive *in die Zukunft hinein* entwirft, weil in der Zukunft die Möglichkeitsdimension liegt, die prinzipiell einen Entwurf – und damit eine Entscheidung – überhaupt erst erlaubt.⁸¹ Die Zukunft wird somit bildungsrelevant und Zukünftigkeit als Bedingung für Negationen konzipiert. Nochmals formuliert: Marotzki bezeichnet also jene Entscheidungsvorgänge des Subjekts, welche ihm erlauben, aus dem Feld von möglichen Deutungen und Interaktionen auszuwählen, als die *Negation des Inhalts* (vgl. ebd., S. 188). Der Aspekt der *Distanz durch Negation* wird hier bildungsrelevant, insofern sich durch diese Vorgänge erst die Möglichkeit zu einer Aneignung von Welt ergibt:

„Dadurch, daß sich hier Subjektivität negationsstark zur Geltung bringen kann, besteht auch die Möglichkeit der Transformation des aktuellen Modus der Weltaneignung. Diese Möglichkeit besteht deshalb, weil hier Welt zwar auf Distanz gebracht, diese jedoch über Negationen auch angeeignet werden kann. Aneignung, um ein paradoxes Bild zu verwenden, bedeutet, sich die auf Distanz gebrachte Welt negatorisch auf Nähe zu bringen, d. h. einige Aspekte bzw. Momente zu verwerfen, andere sich zu eigen zu machen. Nur im Modus der Aneignung können Selbst und Weltauslegungsmodi transformiert werden. Subjektivität, die nach Sartre im Haben das Sein erstrebt, kann nur im Modus der Aneignung Bildung bewirken“ (Marotzki 1990, S. 185).

Entscheidungen tragen also zur Konstituierung des Subjekts bei. Das paradoxe Bild besteht darin, dass in einer Entscheidung *etwas* angeeignet und „alles andere“ auf Distanz gebracht wird. Nur durch diesen Prozess der Aneignung kann das Subjekt die Möglichkeit erlangen, seine Sicht der Dinge zu verändern – sie zu *transformieren*. Subjektivität, dann als Bedingung der Möglichkeit von Bildung verstanden, kann allerdings nur in der Gegenwart und für die Zukunft eine Entscheidung vollziehen und die Aneignung für sich nutzbar machen. Die Struktur, der strukturelle Gedanke von Bildung, den Marotzki verfolgt, liegt hier in der Unterscheidungsmöglichkeit zwischen *Aneignung* und *Scheidung*. Damit ist allerdings erst die erste strukturelle Dimension einer bildungsrelevanten Negation angesprochen. Es gelte für das Subjekt jedoch auch, eine Negation zu negieren.

⁸⁰ Marotzki schreibt: „Kognition und Negativität sind in strukturtheoretischer Hinsicht die Grundqualitäten von Subjektivität“ (Marotzki 1990, S. 194).

⁸¹ Marotzki schreibt: „Zukünftigkeit des Entwurfs ist für Sartre in existenzieller Blickrichtung wie auch für Günther in dialektisch-logischer Blickrichtung die condition sine qua non für Subjektivität“ (Marotzki 1990, S. 199).

5.2.6 Die Negation der Negation

Steht das Subjekt vor einer Entscheidung, dann gibt es noch eine weitere Möglichkeit, nämlich die Entscheidung für die radikal unbestimmte Zukunft:

In diesem Sinne, [...] erhält der dritte Wert bei Günther die radikale Möglichkeitsoption, durch die Subjektivität sich als solche überhaupt erst zu erkennen gibt. [Dieser Wert, C. G.] erhält die Option, sich auf Zukunft zu entwerfen“ (Marotzki 1990, S. 198).

Dieser Sachverhalt lässt sich detaillierter durch ein Zitat von Günther selbst veranschaulichen:

„Die zweiwertige Logik, in der der Satz vom ausgeschlossenen Dritten unbeschränkt gilt, ist der Formalismus dessen, was ist; d. h. des gesamten Bereiches einer daseienden Objektivität. Die Frage nach der Zukunft aber, an der das Tertium non datur problematisch zu werden scheint, ist die eines abbildenden Systems, das sich ein Bild macht, nicht nur von dem, das da ist, sondern auch von dem, das da sein könnte. (Günther III, 77)“ (Günther, zit. n. Marotzki 1990, S. 199).

Der Bildungsprozess besteht damit also in der Entwicklung von noch-nicht-existenten Kontexten, in denen sich das Subjekt bewegt und von denen es durch die subjektive Deutung selbst eine existierende Realität aufbaut. Der Prozess als Bildungsprozess ist somit in seiner Gerichtetheit als nicht-inhaltsorientierte, formale Bewegung zu denken, die sich von der Generierung einfacher Kontexturen zu komplexeren Kontexten der Weltauslegung bewegt und *vorab* auf der Bedingung einer inhaltlichen Negation beruht. Insofern kann dieser Prozess als eine gerichtete Aufeinanderfolge von Vorgängen (von einfachen zu komplexen) gedeutet werden, welche für das Subjekt deswegen von Relevanz sind, da sie den Blick auf das Noch-nicht-Bestimmte richten. Für Marotzki ist dieser Sachverhalt so relevant, dass er folgert: „Nur wenn dies gelingt, kann vermieden werden was Adorno ‚Halbbildung‘ nannte (vgl. Adorno 1959)“ (Marotzki 1989, S. 149).

Die Vorstellung, die Welt sei eine durch eine zweiwertige Logik verstehbare, kann, folgt man Günthers Theorie, nicht mehr aufrechterhalten werden (vgl. Marotzki 1990, S. 200). Nur die Negation der Negation ermögliche die strukturelle Sicht auf die Dimensionen nicht-festgelegter zukünftiger Möglichkeiten. Diese Sichtweise bewirke weiters, dass die Welt nicht mehr im simplen Dualismus im Sinne eines „Freund-Feind-Denken[s]“ (ebd.) gefasst werden könne, sondern die Dimension der *Inkommensurabilität* von Information und Bedeutung an Wert gewannen (vgl. ebd.).

Mit dem Bezug auf Günthers logischen Entwurf lässt Marotzki den zukünftigen Verlauf von Biographien also radikal offen. Zugleich betont er damit den nicht-teleologischen Charakter von Bildung. Es gebe, so Marotzki, keine „höhere Einheit [...], in der die distribuierten Subjektivitäten sich aufgehoben fühlen könnten. Kontingenz und Geworfenheit seien gerade eine

Signatur von Subjektivität in der Moderne“ (ebd., S. 223). Bildungsprozesse als Negation des Inhalts und Negation der Negation zeichnen sich nun als subjektive, innovative und vor allem aktive Leistungen des Subjekts aus. Der strukturelle Bildungsprozess fußt somit auf der Negation des Inhaltes und der Negation der Negation als einem struktural-negationsdifferenten Vorgang, welchen das Subjekt willentlich zu gehen hat.

Strukturelle Bildungstheorie besteht damit auf Grundlage von Marotzkis Arbeit also nicht etwa in der Identifikation von bildungsrelevanten Inhalten oder in der Beschreibung von Bildungszielen. Strukturelle Bildungstheorie meint viel mehr, dass Bildung sich prinzipiell im praktischen Handlungsvollzug des Entscheidens vollzieht. Die im Handlungsvollzug auftretende Struktur besteht in der Entscheidung, im Modus von Entscheidung *für* und Negierung *von* Möglichkeiten. Die Struktur – so könnte das vielleicht metaphorisch beschrieben werden, besteht dann in der Produktion von Entscheidungen, die analog zur Produktion von Schriftzeichen erst dann Bedeutung erlangen können, wenn ihnen auch eine Negation – also auf die Schrift bezogen, ein Leerzeichen folgt. Ohne Leerzeichen, ohne Negation wäre eine Schrift nicht identifizierbar – und bildungstheoretisch gesprochen, eine Entscheidung *für* einen Sachverhalt nicht als solche zu bezeichnen, wenn sie nicht mit einer Negation einher geht. Ansonsten könnte kein Zeichen, keine Entscheidung als solche identifiziert werden. Die Interpretation dieses Aspekts des strukturalen Gedankens bleibt hier zugegeben vage, da Marotzki weder darauf eingeht, woran er den Strukturgedanken von Bildung erkennen kann, noch, was die strukturelle Fassung von Bildung etwa von einer nicht-strukturalen unterscheiden könnte.

Mit Marotzkis strukturaler Sicht auf den Bildungsprozess ist allerdings, genau genommen, noch kein *transformatorischer* Bildungsprozess bezeichnet worden, da sich dieser, wie sich im Anschluss zeigen wird, sprunghaft und unwillentlich verhält und nur unter gewissen Gesichtspunkten als *Transformation* eines Selbst- und Weltverhältnisses verstanden werden kann. Diese Gesichtspunkte nun zu explizieren, wird das Vorhaben des nächsten Abschnitts sein.

5.2.7 Die transformatorische Dimension von Bildungsprozessen

Die Herausarbeitung von Marotzkis transformatorischem Verständnis von Bildungsprozessen möchte ich nun anhand zweier Schritte vornehmen und weiter präzisieren, da dies auch den Kern seines bildungstheoretischen Entwurfes im Sinne meines Fragehorizontes ausmacht. So wird nun eine erste Herangehensweise sein, Marotzkis Verständnis der „bildenden“ Transformation auf Grundlage seines Lernbegriffs⁸² nachzuvollziehen, um im nächsten Schritt auf Gotthard Günthers Unterscheidung zwischen Kompliziertheit und Komplexität eingehen zu können. So wird die Spezifik der *transformatorischen* Bewegung von Bildung präziser bestimmt werden können. So wird auch ermöglicht, weiterführende Aussagen zur Qualität *bildender* Transformationsprozesse bei Marotzki treffen zu können.

5.2.7.1 Marotzkis Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsbegriff

Marotzki sieht Bildungsprozesse generell als Lernprozesse mit spezifischem Charakter: Während es beim Lernen um eine Akkumulierung von möglichen Ordnungsmustern mit dem Ziel gehe, sich einen größeren Erfahrungshorizont anzueignen, gehe es bei Bildungsprozessen darum, die Ordnungsmuster, in denen Wissen Geltung erlangt, in der Weise umzugestalten, dass eine *Umstrukturierung* von Erfahrung initiiert werden kann. Diese Umstrukturierung von

⁸² Im Entwurf zur strukturalen Bildungstheorie stellt Marotzki vier Grundsätze auf, die kognitive Prozesse, also Lern- und Bildungsprozesse gleichermaßen auszeichnen:

1. *Das Lernen ist prinzipiell interaktionsgebunden* (vgl. Marotzki 1990, S. 52).

Wenngleich Marotzki mit Sartre folgert, dass Subjektivität nur durch ein Wissen hervorgebracht werden könne, aus welchem das Subjekt nicht „ausgetrieben“ (ebd., S. 61) werde, so könne das Lernen und somit Bildung seiner Meinung nach dennoch nur durch die Auseinandersetzung mit dem Kontext erfolgen. Lern- und Bildungsprozessen liege stets ein Rahmen zugrunde, welcher als interaktiver Kon-Text gefasst werden müsse (vgl. ebd., S. 52).

2. *Lernen ist als Prozess der Problemverarbeitung zu verstehen* (vgl. ebd.).

3. *Die Analyse von Bildungsprozessen kann nicht mittels einer binären Rationalität erfolgen. Lernprozesse umgreifen prinzipiell auch primärprozesshafte und unbewusste Bereiche* (ebd., S. 51). Das war schon bei der Analyse der strukturalen Aspekte von Marotzkis Bildungstheorie zu lesen. Erst die Eröffnung einer polytextuellen Sicht auf Kon-Texte ermögliche eine Fassung von Bildung, welche den komplexen gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden könne (vgl. ebd., S. 213).

4. *Lernprozesse und damit Bildungsprozesse zeichnen sich durch eine nicht-teleologische Struktur aus* (vgl. ebd., S. 53). Aus der Lektüre von Lyotards Bericht „Das Postmoderne Wissen“ gehe hervor, dass die bildungstheoretische Konsequenz daraus nur sein könne, „[...] daß die Annahme eines Telos, auf das hin die Geschichte verstanden und gedacht werden könne, immer weniger plausibel wird. Immer weniger werden der Ansicht zustimmen, daß der Gang der Geschichte ein Gang zum Besseren, zu immer höherer Vervollkommenung der Menschengattung darstellt“ (Marotzki 1990, S. 58).

Ordnungsmustern wird nun von Marotzki als *Transformation* verstanden (vgl. Marotzki 1990, S. 33)⁸³:

„Lernen innerhalb eines Rahmens hat akkumulierende Funktion: es vermehrt in quantitativer Weise das Wissen. Umgekehrt betrachtet: Dieses Wissen hat nur innerhalb solcher Rahmen einen bedeutungsmäßigen und sinnhaften Gehalt. [...] Lernprozesse, die diese Rahmen transformieren, habe ich Bildungsprozesse genannt“ (Marotzki 1990, S. 52).

Zwei Dimensionen sind hier implizit enthalten: zum einen die Möglichkeit, Wissen zu vermehren und Informationen kognitiv anzuhäufen. Die schlichte Vermehrung von Bezügen zur Welt und zum Selbst kann allerdings nicht als Bildung bezeichnet werden, da es sich bei einer Aneignung von Wissen um die bloße Vergrößerung von Informationen innerhalb *eines* Ordnungsrahmens und deshalb um eine *Stabilisierung* dessen handelt. Das wäre, mit Marotzki gesprochen, eine Festlegung und *Verfestigung* vom *Bestimmten*.⁸⁴ In diesem Sinne würde das Anhäufen von Faktenwissen nur ein „Lernen in bestimmten Bahnen“ (Marotzki 1990, S. 158) ermöglichen, welches Modalisierungen und somit die Lockerung der Verhältnisse zur Welt und zum Selbst behindern würde. Zum anderen, und das ist bildungstheoretisch ebenso relevant, besteht für das Subjekt die Möglichkeit, den Ordnungsrahmen, in welchem Wissen gilt, so umzugestalten, dass das „gewusste“ Wissen gleichsam in einem anderen Licht erscheint und der umstrukturierte Ordnungsrahmen auf diesem Wege eine neue Weltsicht zulässt.⁸⁵ Der transformatorische Rahmenwechsel müsse, so Marotzki, durch Erprobung, sozusagen durch Bewährung einander ausschließender konkurrierender (Ordnungs-)Rahmen festgelegt werden (vgl. ebd., S. 221). Darüber hinaus würde ihm eine tentative Qualität zukommen (vgl. ebd.). Bildung als Transformation folgt hier wiederum einer paradoxalen Spur: Zum einen muss ein Ordnungsrahmen als solcher für das Subjekt oder im Subjekt Geltung erlangen (die Frage ist: wie lange?) und muss dafür in gewisser Weise wahrgenommen werden, zum anderen *darf* ein

⁸³ Marotzki greift für diese Argumentation auf das Lernebenenmodell von Gregory Bateson zurück, der überzeugend dargestellt habe, dass es beim Lernen generell um eine „Erfahrungsstrukturierung“ (Marotzki 1990, S. 33) gehe, also um das subjektive Arrangieren von Wahrnehmung, damit diese für das Individuum zugänglich werde (vgl. ebd.). Nach Marotzki nennt Bateson diesen Sachverhalt auch die Interpunktionsweise von Erfahrung: „Eine Interpunktionsweise von Erfahrung, die sich in sozialisatorischer Interaktion herausgebildet habe, bilde dann für eine gewisse Zeit einen Rahmen [...] innerhalb dessen [...] dann Lernprozesse stattfinden“ (ebd.)

⁸⁴ Marotzki stellt in seinem Aufsatz von 1988 mit Blick auf das Verhältnis von Unbestimmtheit und Bestimmtheit die These auf, dass Bildung verhindert werde, sobald sie sich an der Produktion von Bestimmtheit orientiere, da dann die kritisch-reflexive Dimension nicht mehr gegeben sei. Mit Mitscherlich (1963) betont Marotzki diesen Aspekt: „Die dynamische Definition von Bildung sagt uns, daß sie Suchbewegung und zunehmend koordiniertes Suchen ist. [Wenn] [...] Bildung in ein der Befragung durch das Subjekt unzugängliches, selbstgewisses ‚Wissen‘ umschlägt, hebt sie sich selbst auf. Alles dogmatisch Gewisse ist das Ende der Bildung (Mitscherlich 1963, 31)“ (Marotzki 1988, S. 312).

⁸⁵ Eine Bedingung allerdings dafür ist, dass ein durch verschiedene Erfahrungen generierter Ordnungsrahmen verfügbar ist. Das würde ebenso implizieren, dass Informationen oder „Wissen“ in irgendeiner Art *geordnet* auftritt, es in einem Rahmen überhaupt *fassbar* ist.

Ordnungsrahmen nicht „im Übermaß“⁸⁶ oder zeitlich intensiv, wie immer man dies nennen möchte, als definitiv angenommen werden. Ansonsten könnte eintreten, was Marotzki aus Mitscherlichs These folgert: Bildung würde durch eine Festlegung eines Ordnungsrahmens, *einer* Weltsicht verunmöglicht, insofern sie dogmatisch gefärbt auftreten würde.⁸⁷ Wenn gleich Marotzkis Entwurf an dieser Stelle komplex und durchdacht erscheint, so klafft doch auch eine große Leerstelle auf, wenn dieses Bildungsverständnis auf einen konkreten praktischen Handlungsvollzug bezogen wird: Wie soll ein Mensch vorab wissen, wann sich ein Entwurf seiner Weltsicht verhärtet? Wenn davon ausgegangen wird, dass Handlungen irgendwie geartete Konsequenzen für das Subjekt und die Gesellschaft haben und diese Konsequenzen über den konkreten Handlungsvollzug hinaus zeitlich weiter existent sind, dann könnten diese Konsequenzen (wahrgenommen als Ordnungsrahmen) nicht weiterverfolgt werden, da ein Unbehagen besteht, ob eine weitere Auseinandersetzung mit einer Sache, mit einer Konsequenz, schlussendlich nicht Bildung verunmöglichen könnte. Inwiefern ließe dieses Verständnis eine tiefgründige Auseinandersetzung mit einer Sache zu?

5.2.7.2 Kompliziertheit und Komplexität

Mithilfe von Günthers Unterscheidung zwischen den Begriffen Kompliziertheit und Komplexität wird es Marotzki möglich, den Transformationsgedanken von Bildung als *strukturelle* Bestimmung in Bezug zu einem, von Günther dargelegten, *radikal Neuen* genauer herauszuarbeiten. Wie schon oben beschrieben, zielt die totale Negation (also die Negation der Negation nach Hegel) implizit auf eine transkontexturale Funktion ab, während eine inhaltliche Negation sich additiv verhält (vgl. Marotzki 1990, S. 214). Die additive Dimension würde, so Marotzki nun in Anlehnung an Günther, eine Steigerung der Kompliziertheit innerhalb eines (Ordnungs-)Rahmens bedeuten:

„Subsumtive Erfahrungsverarbeitung ist dann eine Subsumtion unter eine Kontextur, genauer: die kognitiven Verarbeitungsoperationen werden innerhalb einer bestimmten Kontextur abgewickelt. Innovative Erfahrungsverarbeitung im Sinne eines Bildungsprozesses ist dann Transformation der Kontextur“ (Marotzki 1990, S. 221).

⁸⁶ Wenngleich ich nicht zu beschreiben fähig bin, *was* dieses Wort tatsächlich ausdrücken soll, versuche ich hier, Marotzkis Argumentation nachzuvollziehen. Tatsächlich geht er auf dieses Problem nicht näher ein, weshalb es mir an diesem Punkt nicht möglich ist, eine nachvollziehbare Konzeption des marotzki'schen Bildungsdenkens zu entwerfen.

⁸⁷ Ich verweise nochmals auf Fn. 89.

Eine Kontextur meint hier ein Prinzip, mit dem ein Subjekt seine Erfahrung in bestehende Ordnungsmuster einordnet. Diese Kontextur wird aber nicht als unveränderliches Prinzip verstanden, sondern eher als eben zum Zeitpunkt der Erfahrungsverarbeitung gültiges Muster. Die Kontextur verfügt aber über weitere Spezifika. Innerhalb einer Kontextur könne prinzipiell nichts Neues entstehen (vgl. ebd., S. 216). Auf jeder Komplexitätsstufe könne das Lernen, so Marotzki, nur bis zu einem gewissen Grad gesteigert werden, da die kombinatorische Vielfalt der Inhalte irgendwann erschöpft sei (vgl. ebd., S. 217).⁸⁸ Mit einer lediglich *inhaltlichen* Ausrichtung, so viel dürfte schon deutlich geworden sein, kann nun noch nicht von Bildung gesprochen werden. Erst, so Marotzki wiederum in Bezug auf Günther

„die Transformation einer bestimmten Kontextur in eine andere sei dagegen prinzipiell mit der Entstehung von Neuem verbunden, es liege dann eine Veränderung des Komplexitätsgrades vor. Ein solcher Übergang sei nicht nach dem Muster eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses zu denken, sondern stelle einen dialektischen Sprung dar“ (Marotzki 1990, S. 216).

Um tatsächlich von Bildung sprechen zu können,

„muss gezeigt werden können, daß auch das der alten Stufe zugrundeliegende Strukturprinzip negiert wurde. Es muß also gezeigt werden, daß sich die Grundprinzipien der Bedeutungsproduktion, daß sich also der Modus der Erfahrungsverarbeitung und damit die grundlegende Welt- und Selbstsicht verändert haben. M.a.W.: Neue Inhalte sind noch nicht Ausweis für eine neue Bildungsstufe“ (ebd., S. 219).

Die Welt, so Marotzki, sei keine abgeschlossene Kontextur, welche alle möglichen Inhalte umfasse, sondern sie sei vielmehr ein System von sich unendlich erweiterbaren Zusammenhängen, von beständig sich veränderndem strukturellem Reichtum (vgl. ebd., S. 220).⁸⁹ Die Welt sei eine *polytexturale Wirklichkeit* (vgl. ebd.)⁹⁰, für die kontextuelle Brüche konstitutiv seien, die vom Subjekt mitvollzogen werden müssten (vgl. ebd., S. 221). Der dialektische Sprung meint dann, dass die Komplexitätssteigerung durch die Veränderung von Ordnungsprinzipien gleichsam auch eine Komplexitätssteigerung jener Ordnungsprinzipien mitvollzieht. Eine bildende Transformation entsteht, so gefasst, im willentlichen Akt. Zur Trans-

⁸⁸ Marotzki schreibt: „Kompliziertheit bezieht sich auf den kombinatorischen Reichtum innerhalb einer Kontextur. Der Grad der Kompliziertheit könne gesteigert werden durch die Vermehrung von Variablen, nicht aber der Grad der Komplexität (vgl. Günther III, 174). Eine Steigerung des Grades der Kompliziertheit bedeute nicht, daß hier etwas Neues entstehen würde“ (Marotzki 1990, S. 214).

⁸⁹ Dieser Gedanke erinnert auch an das Signifikantensystem von Lacan, nach welchem jeder Signifikant auf einen anderen verweise und die Anzahl und die Komplexität an möglichen Zusammenhängen unendlich und von den Bedeutungszusammenhängen her offen angelegt sind.

⁹⁰ Hierzu schreibt Marotzki: „Wirklichkeit (= Welt) enthalte kontextuelle Brüche, sei letzten Endes ein polymorphes Gebilde gegenseitig sich ausschließender Kontexturen“ (ebd., S. 220). Auf diese Weise werde es möglich zu verstehen, warum der Bildungsprozess nicht kontinuierlich von einer Stufe auf eine andere verlaufe, sondern sich bruchhaft transformatorisch verhalte. Die Modalisierung könne dafür als Bedingung angesehen werden.

formation kommt es aber erst, wenn nicht nur eine veränderte Sichtweise des Subjekts beispielsweise durch eine neue Erfahrung zum Tragen kommt, sondern wenn auch das Prinzip, welches diese neue Erfahrung in ein bestehendes Denk- und Handlungsmuster einordnet, negiert wurde. Die grundlegende Selbstsicht, als auch die grundlegende Sicht auf die Welt wird dadurch verändert: Die Transformation kann erst dann als Bildung verstanden werden, wenn die fundamentalen Ordnungsprinzipien des Subjekts verändern werden, welche die Erfahrung überhaupt erst verstehbar machen. Es geht bei Bildung aus transformatorischer Sicht also nicht um die Negation von Inhalten, sondern um die Negation von Kontexturprinzipien, die radikal Neues hervorbringen können, indem *eine* Kontextur *andere* Kontexturen ausschließt⁹¹:

„Eine dialektische Struktur entsteht, wenn zu bloßen Inhaltsrelationen die spezifischen Strukturbedingungen einer Kontextur hinzukommen, die andere Kontexturverhältnisse ausschließt“ (Günther III, S. 196, zit. n. ebd., S. 219).

Damit wird eine Erneuerung als *radikale* Erneuerung angesprochen. Nicht eine Erneuerung, die sich inhaltsbezogen verhält ist gemeint, sondern eine, die auf die Erneuerung des Rahmens aller mit dem Inhalt in Verbindung stehenden Kontexte abzielt. Das bedeutet aber weitergedacht auch, dass im Falle einer Kontexturtransformation der Übergang vom Alten zum Neuen nicht umkehrbar sein kann (vgl. ebd.). Der Prozess, als Transformation gedacht, wird somit gerichtet. Er strebt von niederen Graden von Komplexität zu höheren und bleibt mit dem Gedanken eines Telos unvereinbar, da die *Tentativität* oberstes Prinzip bleibt. So betrachtet zeichnet sich eine Richtung eines möglichen Bildungsprozesses ab – nämlich von niederen Komplexitätsgraden der Weltauslegung zu höheren Graden von Komplexität (vgl. ebd., S. 226). Marotzki selbst erörtert diesen Gedanken folgendermaßen:

„Der Verzicht auf Teleologie bei der Bestimmung von Prozessen führt zu der Annahme der Offenheit, Indeterminiertheit, Emergenz und Kontingenz als zentraler Bestimmungsmomente. Es gibt also kein vorher irgendwie festgelegtes Ziel solcher Prozesse. Es liegt nun der Einwand nahe, daß daraus eine gewisse Richtungslosigkeit und Beliebigkeit von Bildungsprozessen resultiert. Um diesen Einwand zu entkräften, sei darauf verwiesen, daß im Prozeßbegriff selbst eine Gerichtetheit impliziert ist. In diesem Fall, also im Falle von Bildungsprozessen, geht es um Kontexturtransformation, um über eine Komplexitätssteigerung neue Möglichkeiten von Welt- und Selbstauslegungen zu eröffnen, und zwar vor allen Dingen dann, wenn eine durch (gesellschaftliche) Umwelt auferlegte, im Komplexitätsgrad gesteigerte Problemlage zu verarbeiten ist. Ich halte es also für erforderlich, den Bezug von Bildungsprozessen auf gesellschaftliche Problemlagen, auf den Klafki ja auch immer wieder verwiesen hat (vgl. z. B. Klafki 1985), hier als grundlegend heranzuziehen“ (Marotzki 1990, S. 226).

⁹¹ Das wäre wiederum als Widerstreit von Kontexturen zu verstehen, die sich einander ausschließend um eine Bewährung ihrer Funktion bemühen. Welche gedanklichen Zusammenhänge hier mit Lyotards Denken des Widerstreits bestehen, müsste aber in einer weiteren Analyse geklärt werden.

Nochmals formuliert: Der Bildungsbegriff, das wird bei Marotzki klar, ist unvereinbar mit einem Telos; dies aufgrund der prinzipiellen Tentativität der Bedeutungsgenerierung, ausgelöst durch die gesteigerten Unsicherheitstendenzen innerhalb der Gesellschaft, so wie Ulrich Beck sie im Sinne der Risikogesellschaft beschrieben hat.⁹² Die gesellschaftlich gesteigerte Komplexität führt zu einer Erhöhung von Möglichkeitshorizonten von Entscheidungen, die das Subjekt selbst vollziehen muss. Die Umwelt erhält aus dieser Sicht einen normativen Status, die das Subjekt dazu bringt, sich im Modus von Entscheidungen zu ihnen verhalten zu müssen. Bildung erhält unter dieser Perspektive selbst einen prekären Status, da sie am Scheitelpunkt zwischen ihrer Möglichkeit und ihrer eigenen Verunmöglichung steht. Und ohne qualitative Angabe, wann Bildung durch die Verfestigung eines Ordnungsrahmens (bspw. durch die Auseinandersetzung mit einer Sache) zur Stagnation kommt und wann nicht, kann dieser Scheitelpunkt auch nicht definiert werden – die Bildungstheorie Marotzkis verbleibt in diesem Punkt also vage und verweist auf mögliche Lücken in ihrer Legitimation.⁹³

Winfried Marotzkis Anspruch war es, Bildung aus *strukturnaler* Perspektive zu beschreiben. U. a. mit seiner bildungstheoretischen Interpretation der günther'schen Logik scheint ihm, eine eindrucksvolle und nachvollziehbare Argumentation einer Bildungstheorie gelungen zu sein, die als Transformation fassbar ist, da sie generell Negationsprozesse als strukturelle Dimensionen für die Entstehung von neuen Kontexturen, für Veränderung verantwortlich macht. Diese Vorstellung ist zusätzlich auf konkrete Handlungsbez ge anwendbar, da das Entscheiden, das Trennen zwischen gewünschten und ungewünschten Bezügen einen Status des menschlichen Handelns anspricht, der vermutlich mehrere subjektive Kontexte umfasst, als bspw. reine Verhaltensaspekte. Die radikal neue Dimension erhält damit bei Marotzki als Modus und Möglichkeit der Selbstgestaltung des Menschen Bedeutung.

⁹² Beck schreibt: „Der einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle *traditionaler* Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten *sekundäre* Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewusstseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen“ (Beck 1986, S. 211; Hervorh. i. Orig.).

⁹³ Als Beispiel sei ein Sammelband erwähnt, der sich einer Beschreibung dessen widmet, wie Bildung möglich wird, ohne vorab zu bestimmen, was Bildung inhaltlich bedeuten könnte: Lothar Wigger (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.

5.3 Hans-Christoph Koller: Bildende Transformation als Innovation?

5.3.1 Einleitung

Der Versuch, Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu fassen, so Hans-Christoph Koller, knüpfe an die Tradition des Bildungsdenkens an, wie sie von Wilhelm von Humboldt um das Jahr 1800 konzipiert wurde, führe allerdings insofern über seine damaligen Entwürfe hinaus, als Bildung aus gegenwärtiger Sicht konsequent auf ihre gesellschaftliche Bedingtheit hin gefasst werde (vgl. Koller 2010b, S. 288).⁹⁴ Als Innovation bei dem Versuch der Re-Konzeptualisierung der Bildungsidee könne laut Koller gelten, dass das von Humboldt angenommene natürliche Bestreben des Menschen nach der Entfaltung seiner Kräfte re-interpretiert wird, um auch die Erfahrung von Krisen bildungstheoretisch in den Fokus nehmen zu können (vgl. ebd., S. 289).⁹⁵ Koller führt zwei Bedingungen an, die zu einem derartigen Verständnis von Bildung und zu einer weiteren perspektivisch veränderten Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff geführt hätten: die Beschleunigung des sozialen Wandels sowie die damit in Verbindung stehende Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. ebd., S. 289f).⁹⁶ Dieser Befund hat Konsequenzen für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs: Wenn die Erfahrungsumwelt sich im Laufe des individuellen Lebens von Menschen mehrfach radikal ändert, „kann Bildung nicht mehr als fortschreitende Aneignung dieser Welt im Zuge der Entfaltung menschlicher ‚Kräfte‘ gedacht“ (ebd.) werden, sondern muss aufgrund der zunehmenden „Verfallsgeschwindigkeit kultureller Selbstverständlichkeiten“ (ebd.) reformuliert werden (vgl. ebd.). Bildungsprozesse, so Koller, können demnach als Transformation aufgefasst werden, wenn durch ihren Vollzug nicht nur neue Inhalte (Koller hält sich bei diesem Aspekt an Marotzki 1990, S. 19ff) angeeignet würden, sondern wenn sich auch die Verhältnisse des

⁹⁴ Hans-Christoph Koller: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2010b, S. 288-300.

⁹⁵ Zu fragen bleibt allerdings, warum Koller der Krisenerfahrung eine so große Relevanz beimisst, nämlich in der Weise, dass Bildung *prinzipiell* auf einer Krisenerfahrung beruhe. Dieser Konnex aus Krisenerfahrung und Bildung wird von Koller nicht hinreichend begründet. Dieser Bildungsbegriff wirft folgende Fragen auf: Sind die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen so krisenhaft, dass Bildung (als kategorialer Begriff, der pädagogisches Handeln zu legitimieren fähig sei – siehe Koller 1999, S. 35) in der Bewältigung von Krisenerfahrungen alleine schon hinreichend gefasst werden kann? Oder besteht die Krisenerfahrung in der Differenz zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen und der radikalen Heterogenität der Subjekte und/oder in den eventuellen Störungen der Anpassung der Subjekte an die gesellschaftliche Wirklichkeit? Koller gibt darauf keine Antworten.

⁹⁶ Der Zeitraum für Erfahrung sei nämlich generell im Schrumpfen begriffen (vgl. Koller 2010b, S. 290): „Während ‚Gegenwart‘ in früheren Zeiten noch einer oder sogar mehreren Generationen Erwartungssicherheit bot, hat sich der soziale Wandel in der Spätmoderne so beschleunigt, dass ‚Gegenwart‘ kürzer ist als das Leben einer Generation [...]“ (ebd., S. 290).

Subjekts zum Selbst und zur Welt geändert hätten (vgl. ebd.). Das sei allerdings nicht mit einem Automatismus zu vergleichen: Herausforderungen können auch „verleugnet bzw. undefiniert werden“ (ebd., S. 291). Das bedeutet, dass bspw. nicht *jede* Konfrontation mit einer problematischen Erfahrung eine Transformation in Gang setzen kann.

In neueren Publikationen wird Bildung von Hans-Christoph Koller explizit als Transformation gefasst.⁹⁷ Aber auch im Laufe seiner zurückliegenden bildungstheoretischen Arbeiten wurden immer wieder Kurzdefinitionen einer transformatorischen Bildung in unterschiedlichen Kontexten vorgelegt, die die Spezifik einer *bildenden* Transformationsbewegung zu fassen versuchen und dabei gewisse Ähnlichkeiten aufweisen.⁹⁸

Eine Definition Kollers möchte ich nun einleitend exemplarisch anführen, um sie für weiterführende Fragen und Analysen heranzuziehen. Die Frage nach dem transformatorischen Gehalt des koller'schen Bildungsbegriffs ist damit allerdings noch nicht gestellt. Intendiert ist an dieser Stelle vielmehr, in aller Kürze aufzuzeigen, auf welchen Bedingungen und Vorannahmen Kollers Rekonzeptionalisierungsversuche von Bildung in der Gegenwart beruhen. Detailliertere Betrachtungen sollen in einem nächsten Arbeitsschritt erfolgen.

Das Konzept transformatorischer Bildung, so Koller im Jahr 2005, sei begreifbar als ein Prozess

„der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, der ausgelöst wird durch die Konfrontation mit Problemen, für deren Bearbeitung oder Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen nicht ausreicht“ (Koller 2005, S. 93).⁹⁹

Wie zu sehen ist, werden von Koller innerhalb dieser kurzen Definition von transformatorischer Bildung unterschiedliche Konnotationen angesprochen, die ich auszugsweise näher analysieren möchte. Zunächst geht Koller (wie auch Winfried Marotzki und Rainer Kokemohr) davon aus, dass die Konstitution eines Verhältnisses eines Menschen zu seiner Umwelt auch

⁹⁷ Kollers Werk „Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ versucht, transformatorische Bildung als zentrale Kategorie zur Legitimation pädagogischen Handelns festzulegen (vgl. Koller 2011, Klappentext). Der Buchtitel lag zum Abgabetermin der Diplomarbeit noch nicht vor. Quelle: Hans-Christoph Koller: Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

⁹⁸ Nur als Beispiel ein weiterer Versuch einer Kurzdefinition von Koller vom Jahre 2010. Die Ähnlichkeit mit der o. g. Formulierung springt ins Auge und gibt Anlass zu weiteren Untersuchungen: „Bildung wird darin verstanden als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, die dadurch ausgelöst wird, dass Menschen auf Probleme stoßen, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Welt- und Selbstbezüge nicht ausreichen“ (Koller 2010a, S. 60). Es scheint, als versuche Koller, trotz unterschiedlicher Kontexte seiner Arbeiten (bspw. zur Narrativen Identität), eine ganz bestimmte Idee von Bildung zu verfolgen und festzulegen.

⁹⁹ Hans-Christoph Koller: Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' Roman eines Schicksallosen. IN: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript Verlag 2005, S. 93-108. Bielefeld: Transcript Verlag 2005, S. 93-108.

sein Selbstverständnis betrifft, oder, anders formuliert: Dadurch, dass sich durch eine Transformation eines Verhältnisses zu sich selbst ein Bildungsprozess ergibt, ist gleichsam auch das subjektive Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt davon betroffen. Das scheint, das möchte ich betonen, eine riskante These zu sein, denn woran könnte erkannt werden, dass sich gleichsam Selbst- UND Weltverhältnisse konstant dialektisch aufeinander beziehen und sich bei Ansprüchen von außen gemeinsam ändern?¹⁰⁰ Möglicherweise hat Koller hier sehr hohe Ansprüche an die Fähigkeiten des Subjekts gestellt. Denn zu erkennen, wie Umweltbedingungen beschaffen sind, und gleichzeitig zu reflektieren, welches Verhältnis man zu diesen Bedingungen haben könnte, vereint viele und vor allem unterschiedliche Ansprüche: erkenntnistheoretische, subjekttheoretische und soziologische Komponenten scheinen hier alle gemeinsam innerhalb einer Bildungstheorie aufzutreten. Überforderungstendenzen scheinen sich innerhalb dieses Verständnisses abzuzeichnen.

Die Formulierung Kollers bleibt nicht (wie etwa bei Rainer Kokemohrs Entwurf) in der Diskussion einer *Möglichkeit* für einen Bildungsprozess verhaftet (ein Modus, in dem Kokemohr, wie gezeigt, seine Thesen gerne aufbereitet). Koller spricht davon, dass ein Bildungsprozess „ausgelöst wird“ (ebd.) durch eine Konfrontation mit Problemen. Die Frage, die ob dieser konsequenten Formulierung Kollers riskant zu werden scheint ist diese: WELCHE ART von Problem kann die Transformation überhaupt auslösen? Die Formulierung verweist also auf die *Beschreibung eines Problems*. Aber an dieser Stelle scheint sich (außer dem Aspekt der fehlenden Problembeschreibung) ein weiterer Anspruch anzukündigen: Für WEN soll das Problem überhaupt zum Tragen kommen? Oder anders formuliert: WER macht das Problem zu einem Problem? Gesellschaftliche Bedingungen oder das Subjekt selbst? Für WEN soll ein Problem, das gelöst werden muss, gelten? Für eine Schulklasse? Für alle Menschen in einem Staat? Für das subjektive Wohlempfinden? Sind damit Probleme gemeint, die gesellschaftlich, gemeinschaftlich oder familiär verortet werden? Koller selbst hat zwar in seinem kritischen Aufsatz „Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2007a) gefordert, dass eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Frage beantworten müsse, wie die Probleme, die zum Bildungsprozess führen, genau beschrieben werden können (vgl. Koller 2007a, S. 70). Diese Frage wurde aber meines Erachtens noch nicht hinreichend geklärt.¹⁰¹

¹⁰⁰ Es scheint, dass der Passus über das „Selbst- und Weltverhältnis“ auf den bildungstheoretischen Ansatz von Winfried Marotzki zurückgeht, der in Anlehnung an Paul Ricœurs Erzähltheorie dieses begriffliche Konzept entwickelt hat. Für eine weiterführende Analyse siehe: Marotzki 1990.

¹⁰¹ Im genauen Wortlaut lautet die Stelle: „Wie lassen sich die widerständigen *Erfahrungen*, die Kokemohr als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse auffasst, theoretisch und empirisch genauer bestimmen?“ (Koller 2007a, S. 70).

Bevor ich nun zur weiterführenden Analyse des Koller'schen Bildungsdenken vordringen kann, sei noch eine weitere gewichtige Annahme Kollers angeführt: In der von mir exemplarisch angeführten Definition scheint er davon auszugehen, dass ein Mensch sich einem Problem von selbst stellt und einer Konfrontation mit dem Problem *nicht* ausweicht. Denn wenn ein Mensch von einer Auseinandersetzung mit einem Problem insofern distanziert ist, dass sein „bisherige[s] Selbst- und Weltverhältnis“ (Koller 2005, S. 93) nicht ausreicht, das Problem zu lösen, scheint die Annahme Kollers im TROTZ liegen zu müssen: Dass ein Mensch *trotz* seines Mangels, dass sein Selbst- und Weltverhältnis sich nicht auf dem Anspruchsniveau eines Problems befindet, die Konfrontation mit dem Problem eingeht. Das TROTZ wird so von Koller gewichtet – allerdings wird nicht weiter ausgeführt, wie diese „Trotzhaltung“ eines Menschen (die ja, wie ich eben exemplarisch gezeigt habe, für das Durchdenken von Kollers versuchter Definition von transformatorischer Bildung eine Grundlage bildet) begründet oder zumindest näher beschrieben werden könnte. Eine letzte Bemerkung sei mir noch gestattet: Bildungstheoretisch gesehen wäre es doch interessanter, wenn nicht gar bildungstheoretisch relevanter, wenn Koller angegeben hätte, was *nach* dem Bewältigen des Problems, was *durch* das Bewältigen des Problems für das Subjekt *folgt*. Zusätzlich kommt dem Subjekt in der Formulierung Kollers nur eine passive, abhängige Komponente zu, da es vom Problem und den mit ihm im Zusammenhang stehenden Kontexten abhängt, ob es sich bilden kann oder nicht. Wo liegt hier der aktive und eventuell sogar produktive Anteil des Subjekts? Worin liegt die legitimatorische Grundlage eines derart gefassten Bildungsverständnisses, wenn Bildung als „Problemlösungsphänomen“ konstruiert wird, zu dessen Bedingung unbezweifelbar ein Problem gehört, das ja vom Subjekt erst zum Problem gemacht werden muss?

Diese kritischen Einwände gegenüber Kollers Bildungsidee sollen nun aber nicht ohne weiterführende Prüfungen seines Bildungsbegriffs bestehen bleiben. Denn die Kontexte, in denen diese exemplarisch angeführte Definition Kollers¹⁰² mit Gewissheit stand, wurden hier nicht berücksichtigt. Deswegen möchte ich im Anschluss u. a. Kollers bildungstheoretisches Hauptwerk „Bildung und Widerstreit“ einer weitergehenden Analyse in Bezug auf die Grundlagen des transformatorischen Denkens unterziehen, um auch die Kontexte seiner Arbeiten und Rezeptionen berücksichtigen zu können. Zusätzlich sollen weitere Arbeiten Kollers, die zum Verständnis der Grundzüge einer *bildenden* Transformation beitragen können, analysiert werden. Der Analyseversuch wird zunächst im Aufzeigen der Position Kollers bestehen, im

¹⁰² Siehe dazu: Koller 2005, S. 93.

Anschluss daran soll eine Interpretation der möglichen Gründe und Konsequenzen des transformatorischen Denkens von Bildung vorgenommen werden.

5.3.2 Kollers Lyotard-Rezeption

5.3.2.1 Die Paralogie

Koller geht es in seinem Entwurf „Bildung und Widerstreit“¹⁰³ um eine Reformulierung des Bildungsbegriffs angesichts veränderter gesellschaftlicher Problemlagen. Für ihn geht der Diskurs über Bildung seit Jean-François Lyotards Postmodernebegriff mit einer grundlegenden Skepsis einher. Das Problem für die Bildungstheorie bestehe nämlich nach Lyotard darin, dass sich gezeigt habe, dass mit dem Ende der großen Erzählungen auch der Bildungsbegriff in seiner Gesamtheit auf dem Spiel stehe.¹⁰⁴ Denn auch der Bildungsbegriff stellte eine Art Metadiskurs dar, der pädagogisches Denken und Handeln legitimieren kann (vgl. Koller 2009, S. 35). Mit Jean-François Lyotard fragt Koller nun,

„ob die Bildungstheorie tatsächlich als pädagogische Variante der ‚großen Erzählungen‘ aufzufassen ist oder ob darin nicht auch Elemente enthalten sind, die über jene universalistischen Legitimitätskonstruktionen hinausgehen“ (Koller 1999, S. 49).

Aus der These der Postmoderne folgt für Koller der entscheidende Ansatz, dass sich eine *Metaerzählung*¹⁰⁵ nicht mehr für die Legitimation von Wissen „von einer externen, dem Einzelwissen übergeordneten Position aus verbürgen könnte“ (ebd., S. 26), da die Versuche einer universalistischen Legitimierung von Wissen mit der aufkommenden Skepsis gegen Religion

¹⁰³ Hans-Christoph Koller: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink 1999.

¹⁰⁴ Koller schreibt: „Geht man von dem im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierten Verständnis von ‚Bildung‘ aus, so wäre z. B. zu fragen, ob es angesichts postmoderner Pluralitätsdiagnosen noch einen einheitlichen, für alle verbindlichen Bildungskanon geben kann, auf den sich ein zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung stützen könnte – oder ab man nicht vielmehr mangels eines gesellschaftlichen Allgemeinen auf den Begriff (und den Anspruch) *allgemeiner* Bildung ganz verzichten müßte“ (Koller 1999, S. 46).

¹⁰⁵ Dieser Metaerzählung schreibt Lyotard selbst eine präzise Bedeutung zu (vgl. Kubac 2005, S. 40). Metaerzählungen hätten zwar das Ziel, soziale oder politische Praktiken zu legitimieren, „[a]ber im Unterschied zu den Mythen suchen sie die Legitimität nicht in einem ursprünglichen, begründenden Akt, sondern in einer einzulösenden Zukunft, das heißt in einer noch zu verwirklichenden Idee. Diese Idee (der Freiheit, der ‚Aufklärung‘, des Sozialismus usw.) hat legitimierenden Wert, weil sie allgemeine Gültigkeit besitzt. Sie ist richtungsweisend für alle menschlichen Realitäten. Sie verleiht der Moderne ihren charakteristischen Modus“ (Lyotard 1996, S. 32f; zit. nach Kubac 2005, S. 40). Postmodern sei dagegen, so Lyotard, die Skepsis gegenüber diesen Metaerzählungen (vgl. ebd.). Siehe dazu: Richard Kubac: *Notwendige Illusionen. solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der "condition postmoderne"*. Universität Wien: Diplomarbeit 2005.

und Wissenschaft gescheitert seien und die *Dogmatik* jeglicher Universalität ins Bewusstsein gerufen wurde.¹⁰⁶

Mit der Philosophie Lyotards versucht Koller nun, den klassisch-idealistischen Universalismus des traditionellen Bildungsdenkens abzulegen und dem Bildungsbegriff eine neue Legitimationsbasis zu verschaffen. Es könne aber, so Koller, weder darum gehen, sich von der Idee des *zeitgemäßen* Bildungsbegriffs ganz zu distanzieren, noch darum, einen Bildungsbegriff aus dem Denken einer Position wie etwa der Bildungsidee Humboldts abzuleiten (vgl. Koller 1999, S. 48). Koller schlägt deswegen einen Mittelweg vor, indem er *aus der Perspektive* von Lyotards sprachtheoretischen Ausarbeitungen eine Reformulierung von Bildung versucht, die sich *nicht* vom Denken der Postmoderne¹⁰⁷ radikal abhebt, aber Bildung als Meta-Begriff zur Legitimation pädagogischen Handelns (vgl. Koller 2009, S. 35) trotz aller damit in Verbindung stehenden Problemen legitimieren kann (vgl. Koller 1999, S. 48).¹⁰⁸ Kollers

¹⁰⁶ In diesem Zusammenhang schreibt etwa auch Jörg Ruhloff von der weiterentwickelten bildungstheoretischen Ausrichtung durch die Wahrnehmung der Welt als ein postmoderne. Der Begriff *postmodern* stehe weniger für eine neue Epoche als vielmehr für die Anzettelung eines Widerstreits innerhalb der Moderne (vgl. Ruhloff 1993, S. 43). Die Pluralität werde diesem Konzept zufolge bejaht und Heterogenität erstmals radikal geduldet (vgl. ebd.). Umstritten sei der Rechtsstatus der Vielförmigkeit und Heterogenität, unumstritten allerdings, dass ihr in der Gegenwart eine Berechtigung zukomme (vgl. ebd.). Siehe Jörg Ruhloff: Widerstrebende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts. IN: Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff (Hg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia-Verlag 1993, S. 43-56.

¹⁰⁷ Zwei Dimensionen würden mit dem Postmoderne-Begriff Lyotards einhergehen: Die Bestimmung der Gesellschaft als eine Verfasstheit radikal pluraler Sprachspiele, und die Annahme, dass der Schritt von Denken der Postmoderne im Verhältnis zur Moderne nicht bruchhaft verlaufe, sondern die Postmoderne lediglich eine „Zuspitzung von Tendenzen sei, welche „der wissenschaftlichen und ästhetischen Moderne des 20. Jahrhunderts von Anfang an innewohnten, aber erst im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einer dominanten Struktur geworden sind“ (Koller 1999, S. 15). Das Bildungsproblem entstehe in der heutigen Gesellschaft gerade durch die postmoderne Auffassung von Welt: Durch die radikale Pluralität¹⁰⁷ von Lebenswelten und Orientierungsmustern sind Menschen neuartigen Ansprüchen in Bezug auf ihre Lebensgestaltung ausgesetzt (vgl. ebd., S. 18). Das sei aber nicht immer so gewesen: Die Entwicklung hin zur Postmoderne sei (Koller argumentiert mit Lyotard) in drei historischen Phasen fassbar: Die Vormoderne sei gekennzeichnet gewesen von der Weitergabe des Wissens durch Erzählungen, welche von Generation zu Generation überliefert wurden und in ihrem Wahrheitsgehalt weder befragt, noch angezweifelt wurden (vgl. ebd., S. 24). Noch in der Moderne hätten die großen Erzählungen die Fähigkeit besessen, Wissen zu legitimieren. Es sei diesen möglich gewesen, „unterschiedliche Arten des Wissens aus einem einheitlichen Prinzip heraus zu begründen“ (ebd., S. 25). In der Postmoderne sei nun „die Legitimation des Wissens in eine Krise geraten, weil der Rückgriff auf die ‚großen Erzählungen‘ in beiden Versionen zunehmend problematisch geworden ist“ (ebd., S. 26), da diese auf eine einheitliche „Begründung und Autorisierung des gesamten wissenschaftlichen Wissens durch dessen Einordnung in einen jeweils umfassenden Prozeß“ (ebd.) verweisen würden. Ein entscheidender Aspekt hätte dazu beigetragen, die Legitimation von Wissen, mit der nun auch der Bildungsbegriff auf dem Spiel stehe, zu verunmöglichen: Durch Hypothesen der Mathematik und Physik sei die Idee der Einheit und Geschlossenheit von wissenschaftlicher Erkenntnis insgesamt obsolet geworden (vgl. ebd.). Koller schreibt in Anlehnung an Lyotard: „Lyotard zufolge hat jedoch die Entwicklung von Wissenschaften wie Mathematik und Physik die Hypothese von der Einheit und Geschlossenheit der wissenschaftlichen Erkenntnis widerlegt, wovon u. a. die Entdeckungen Gödels, Einsteins und Heisenbergs sowie die moderne Katastrophen- und Chaostheorie Zeugnis ablegen (vgl. Lyotard 1986b und Welsch 1986: 185ff)“ (ebd.).

¹⁰⁸ Indem Koller Kritik an neueren bildungstheoretischen Arbeiten übt, die seiner Ansicht nach die Herausforderungen der Postmoderne an einen Bildungsbegriff nur wenig zufriedenstellend bearbeitet hätten, versucht er, diese Herausforderungen für die Bildungstheorie am Beispiel *einer* Konzeption der Postmoderne zu rekonstruieren (vgl. Koller 1999, S. 14): „Die besondere Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus der These, daß in den jüngeren Beiträgen zur Bildungstheorie eine neue Herausforderung noch zuwenig Beachtung

Denken ist unter Bezugnahme auf Lyotards Thesen nun *nicht* gegen die Versuche, Wissen universalistisch oder allgemeingültig zu legitimieren gerichtet, sondern stellt die „Betonung des delegitimierenden Effekts von Wissen in Bezug auf jene als *vermeintlich allgemein anerkannten* Regeln [dar], denen es seine Entstehung verdankt“ (Kubac 2005, S. 41). Ob sich auf Grund des Befundes der Delegitimation von Wissen schon die Gründe für die explizit transformatorische Fassung von Bildung erahnen lassen, möge an dieser Stelle dahingestellt sein. Das wird sich vermutlich im Laufe der weiteren Arbeit klären können.

Koller nennt mit Lyotard nun die Möglichkeit der Legitimation von Wissen (und damit auch für einen Bildungsbegriff) durch die *Paralogie*. Diese Paralogie wird von Koller eingesetzt, um die scheinbar abhanden gekommene Legitimierung von Bildung leisten zu können. Sie verfügt – wie von Koller konzeptioniert – über eine innovative Spezifik, die meines Erachtens nach auch in eine *subversive* Richtung interpretiert werden könnte, da sie implizit das Ablehnen von Normen oder das Ablehnen von Altem im Generellen anspricht:

„ ‚Paralogie‘ meint dabei den bewußten Verstoß gegen die bisher etablierten Regeln wissenschaftlicher Sprachspiele mit dem Ziel, neue Spielzüge zu (er)finden und neue Regeln vorzuschlagen. Das einzige Kriterium für die Legitimität solcher Regelverletzungen besteht darin, daß dies Ideen, das heißt neue Aussagen hervorbringen wird‘ (PW 187)“ (Koller 1999, S. 27).

„Legitim ist ein Wissen dieser Perspektive zufolge in erster Linie dadurch, daß es *neu* ist, bzw. daß mit Hilfe von entsprechenden Regelverletzungen *neue* Erkenntnisse hervorgebracht werden“ (ebd., S. 149).

Regelverletzungen sind also dann legitim, wenn sie neue Ideen, neue Aussagen hervorbringen. Die Destabilisierung einer Ordnung, einer Norm, ist relevant, um neue Ideen, neue Inhalte generieren zu können. Erst der Verstoß gegen das Übliche kann – mit Koller gesprochen – dazu beitragen, Wissen und in weiterer Folge Bildung zu legitimieren. Die Paralogie drängt somit auf die Beendigung des Alten und Konservierten. Das allerdings bedürfe aber auch einer Macht, die die Strukturen von Wissen destabilisieren *kann*. Koller konstatiert in Anlehnung an Lyotard: „Man muß eine Macht voraussetzen, die die Erklärungsfähigkeiten destabilisiert und sich in der Verordnung neuer Normen des Begreifens manifestiert [...]“ (PW 177;

gefunden hat: die Herausforderung, die mit der Bestimmung der soziokulturellen Verfaßtheit der Gegenwart als ‚Postmoderne‘ verbunden ist“ (ebd.). Im weiteren Verlauf seiner Analyse unter diesen Ansprüchen nimmt Koller Bezug auf Humboldts klassische Bildungstheorie und Adornos Kritische Theorie. Als Begründung für die Auswahl dieser Theorien gibt Koller an, dass Lyotard selbst Humboldts Denkschrift als große spekulative Erzählung begriffen und exemplarisch herangezogen habe, während er Adornos Schriften als große aufklärerische Erzählung begriffen habe (vgl. ebd., S. 48): „Während Humboldts Bildungstheorie für Lyotard ein Beispiel der ‚Spekulativen Erzählung‘ darstellt, gilt ihm Adorno (bzw. die Frankfurter Schule) als Vertreter(in) der anderen großen Erzählung, der Erzählung der Emanzipation. Wie oben dargestellt, beruht die Legitimation des Wissens in dieser Erzählung auf der Konzeption eines praktischen Subjekts, das danach strebt, seine volle Selbstbestimmung zu erlangen. Legitim ist das Wissen hier insofern, als es diesem Subjekt (der Menschheit bzw. dem Volk) zu solcher Selbstbestimmung verhilft“ (ebd., S. 95).

zit. nach Koller 1999, S. 27).¹⁰⁹ Ziel könne nur sein, so Koller, die Paralogie, also die Hervorbringung von Neuem, als einzig möglichen Weg zu einer Legitimierung von Wissen anzuerkennen (vgl. ebd.).¹¹⁰ Somit bestünde das Bildungsziel bzw. das Ziel einer bildenden Transformation – sofern ein Ziel von Bildung anzugeben möglich ist – im Erfinden neuer Regeln der Kommunikation, damit neue Aussagen, neue Ideen und Möglichkeiten hervorgebracht werden können.¹¹¹

Anders als etwa bei Winfried Marotzki ist bei Koller durch die Rezeption der lyotard'schen Paralogie ersichtlich, dass er seine Neu-Formulierung des Bildungsbegriffs nicht vordergründig auf die gesellschaftlichen Veränderungen (etwa mit Ulrich Beck) bezieht und damit soziologisch gewichtet, sondern mit dem veränderten Status von Wissen in Zusammenhang bringt. Koller geht es damit stärker um den veränderten legitimatorischen Status von *Wissen* und *Information* innerhalb einer Gesellschaft.

Somit kann mit Blick auf Kollers Rezeption der *Paralogie* festgehalten werden, dass ein Aspekt der Qualität einer *bildenden* Transformationsbewegung geprägt sein könnte durch die Spezifik der *Neuheit* von Wissen und der *Neuheit* von gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese Neuheit verweist auf den bewussten oder unbewussten Verstoß gegen Regeln und somit implizit auf den Umsturz von Normen oder Autoritäten. Als Problem beim Durchdenken der Paralogie könnte sich allerdings herausstellen, dass prinzipiell nicht gewusst werden kann, wann Wissen oder *Selbst- und Weltverhältnisse*, um mit Koller zu sprechen, tatsächlich NEU sind. Denn nach der Kategorisierung des Wissens als *neu* könnte es wiederum auch als *altes* Wissen bezeichnet werden, da es zur Bedingung der Möglichkeit seines Erkennens, schon existieren muss und damit – interpretationsabhängig – bereits wieder altes Wissen ist. Das Problem könnte somit in der rückblickenden Identifikation des Neuen liegen, die aber notwendig sein muss, um die Paralogie aufrechtzuerhalten. Auf das Problem wurde von Koller allerdings an dieser Stelle nicht verwiesen.

¹⁰⁹ Wobei an dieser Stelle meines Erachtens offenbleiben muss, woher nun diese *Macht* ihre Legitimation erhält. Dieser Aspekt ist meiner Meinung nach ein möglicher Gegenstand einer radikalen Kritik an Lyotards und somit auch an Kollers Konzept.

¹¹⁰ Das ist deswegen so zu verstehen, da Lyotard im Gegensatz zu Habermas den Konsens nur als „vorübergehenden Zustand von Diskussionen“ (Koller 1999, S. 27) begreift, der einer Heteronomie von Sprachspielen entstammt (vgl. ebd.).

¹¹¹ Die Frage, die an dieser Stelle eingebracht werden könnte, lautet: Wie legitimiert sich das Neue aus sich selbst heraus? Dass eine Legitimierung von Neuem möglich ist, erscheint dann einleuchtend, wenn es strukturell als vom Alten getrennt betrachtet wird, so wie auch Koller dies zu tun scheint. Wie aber generiert das Neue unabhängig vom Alten Legitimität?

5.3.2.2 Widerstreit und Paralogie

Mit der mathematischen Logik Gödels und mit der Sprachphilosophie Wittgensteins sei jeder Versuch, die Möglichkeit eines Zusammenhangs „des Ganzen“ (Ruhloff 1993, S. 52) denkbar zu machen, zum Scheitern verurteilt, analog der Suche nach dem *perpetuum mobile* (vgl. ebd.). Jedes Regelsystem müsse, das sei die Einsicht Lyotards gewesen, auf Axiome zurückgreifen, welche kontinuierlich die impliziten Legitimierungsmittel überfordern (vgl. ebd.). Und durch die Annahme, dass alles, die Welt, das Selbst, das Schweigen, durch Sprache konstituiert werde, „stürzen zugleich sämtliche bereichsübergreifende [...] Vorstellungen von Harmonie, Einheit, Ganzheitsintegration ins Bodenlose ab“ (ebd.). Der Widerstreit stelle einen neuartigen Modus der Legitimation von Pluralität dar, die *nicht* in Abhängigkeit von oder im Gegensatz zu Einheitsvorstellungen einsetze (vgl. ebd., S. 51). Vielmehr seien Pluralität und Heteronomie aus sich selbst heraus begründet, ohne eine metaphysische Grundlage einer irgendwie gearteten Einheit vorab annehmen zu müssen (vgl. ebd.).

Der Ausgangspunkt für die Konzeption des Widerstreits ist der Satz (vgl. Koller 1999, S. 33). Er gelte als die „kleinste Einheit des Philosophierens“ (ebd.) und könne Sachverhalte bezeichnen oder ausdrücken (vgl. ebd.). Allerdings ergebe sich bei der Definition eines Satzes ein Problem: Der Satz als kleinste Einheit könne nicht durch einen anderen Satz definiert werden, da dazu wiederum ein Satz nötig wäre, der ebenso wenig um seine legitimatorische Begründung herumkomme (vgl. ebd.).¹¹² Koller zielt vor dem Hintergrund dieses paradoxalen Problems mit Lyotard auf eine pragmatische Lösung ab: Das grundlegende Problem der logischen Aporie, so Koller, könne im bildungstheoretischen Fokus außer Acht gelassen werden, da sich angeben lasse, was ein Satz tue, oder was er bewirke (vgl. ebd., S. 34).¹¹³ Der Satz führe einen Sinn mit sich, der analysiert werden könne (vgl. ebd.). Es gehe, so Koller, um die *Verkettung von Sätzen*, die Regeln folgen müssen, um Sinn und Bedeutung transportieren zu können, und – zusammenfassend betrachtet – einen Diskurs festlegen können. Für den Diskurs sei zwar eine Verkettung von Sätzen notwendig, nicht aber die Art und Weise der Verkettung vorgeschrieben (vgl. ebd., S. 25).¹¹⁴ Verschiedene Diskurse sind also nicht durch ge-

¹¹² Koller schreibt vom Problem der logischen Aporie: „Weil keine Instanz außerhalb von Sätzen vorausgesetzt werden kann, läßt sich auch nicht definieren, was ein Satz ist. Jede Definition von *Satz* nämlich wäre selbst ein Satz und liefe Gefahr, sich in den Fallstricken der logischen Aporie zu verfangen [...]“ (Koller 1999, S. 33).

¹¹³ Koller schreibt in Anlehnung an Lyotard: „Unabhängig von der Frage, was ein Satz ist, läßt sich nämlich bestimmen, was ein Satz *bewirkt*: ‚Ein Satz stellt zumindest ein Universum dar. Er führt ein ES gibt mit [...]. Es gibt das, was bedeutet wird, wovon, für wen und durch wen dies bedeutet wird: Ein Universum.‘ (WS 125)“ (Koller 1996, S. 187).

¹¹⁴ Werde eine Art von Satzverkettung nun als adäquat oder notwendig empfunden, dann konstituiere sich *eine* Art von Diskurs (vgl. Koller 1999, S. 35). Koller schreibt: „Unter *Diskursarten* (*genres de discours*) versteht Lyotard Regelsysteme ‚höherer‘ Ordnung, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien betref-

meinsame Regeln der Satzverkettungen parallelisierbar. Der Lyotard'sche Widerstreit entstehe beim Aufeinandertreffen zweier *unterschiedlicher* Diskursarten (vgl. Koller 1999, S. 36). Dieser Widerstreit sei prinzipiell nicht zu beruhigen, da eine verbindliche meta-diskursive Urteilsregel fehle, welche zu einer Schlichtung des Konflikts in der Lage wäre (vgl. ebd.). Somit bestehen Diskurse unabhängig voneinander und legitimieren sich über je unterschiedliche Regeln, welche nicht unbedingt übersetzt oder durch andere Diskurse legitimiert werden können.¹¹⁵

Jörg Ruhloff etwa hat für seine Erklärung des Widerstreits einen Vergleich verwendet, den ich kurz anführen möchte, da er m. E. zum Verständnis des Widerstreits beitragen kann: Ruhloff sieht den Widerstreit als eine *Praxis* des Prüfens an, in der „das spezifische Gewicht, die spezifische Härte von Sachverhalten und menschlichen Verhältnissen zum Vorschein kommen können, ohne daß für solche Prüfungen *geeichte* Skalen zur Verfügung stünden“ (Ruhloff 1993, S. 53; Hervorhebung C. G.). Die Prüfung vollziehe sich in der Explikation der Eigenlogik von heterogenen Diskursarten, indem ihre Prinzipien gewahrt werden und „das Überwechseln vom einen in den anderen sprachlogischen Kompetenzbereich als Rätsel aufscheinen kann [...]“ (ebd.). Das Aufscheinen des Rätsels hat auch mit der geschichtlichen Entwicklung der These des Widerstreits zu tun. Der Widerstreit ist aus der Forderung hervorgegangen, die Gaskammern des Holocaust wissenschaftlich beweisen zu wollen (Koller 2003, S. 186). Augenzeugenberichte seien für einen Beweis eines unvorstellbaren Unrechts nicht von Nutzen, da das Schweigen der Überlebenden nicht überwunden werden könne (vgl. ebd.). Das Schweigen bewiese eben *nicht*, „daß es keine Gaskammern gegeben habe, sondern zeigt nur an, daß das Unrecht, das man ihnen zugefügt hat, in der Diskursart des wissenschaftlichen Beweises nicht artikuliert werden kann (vgl. WS 17ff.)“ (ebd.). Die Frage sei also nicht, ob die Existenz von Gaskammern bewiesen werden könne, sondern „ob der wissenschaftliche

fen, und zwar jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks. [...] Die kognitive bzw. wissenschaftliche Diskursart [...] gilt Lyotard als Verkettung einer Benennung, einer Beschreibung und einer Ostension, die den Zweck verfolgt, die Wirklichkeit eines Referenten zu ermitteln (vgl. WS 38 und 78ff)“ (ebd., S. 35f).

¹¹⁵ Koller bezieht sich auf Lyotards Unterscheidung zwischen politischen und anderen Diskursarten und unterstreicht damit die Heterogenität jeder Diskursart: „Dabei wird allerdings deutlich, daß der Widerstreit keineswegs immer als Aufeinandertreffen von zwei tatsächlich artikulierten Diskursarten in Erscheinung treten muß. Im Gegenteil: weitaus häufiger scheint der Fall zu sein, daß der Widerstreit als Rechtsstreit erscheint, weil eine gemeinsame Urteilsregel unterstellt wird oder weil eine der beiden Diskursarten sich gegenüber der anderen durchgesetzt hat“ (Koller 1999, S. 37). Zur weiteren Analyse der Konzeption des Widerstreits durch Koller et al. aus der Perspektive der interkulturellen Kommunikation siehe den Aufsatz: Hans-Christoph Koller, Peter Stoffers: Interkulturelle Kommunikation als Widerstreit? Zur Analyse eines Konflikts aus der Perspektive Jean-François Lyotards. IN: Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr/Rainer Richter (Hg.): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2003, S. 179-213.

Beweis die dem Ereignis des Holocaust angemessene Diskursart ist“ (ebd.).¹¹⁶ Insofern sei Auschwitz für Lyotards Thesen deswegen bedeutsam „weil dort gerade kein Widerstreit, ja nicht einmal ein Rechtsstreit ausgetragen, sondern vielmehr ein ganzes Volk gewaltsam seiner Möglichkeiten zu sprechen beraubt wurde“ (ebd., S. 189). Somit besage die Forderung, die Koller gleichsam mit Lyotards These stellt, dass die implizite ethische Dimension¹¹⁷ darin bestehe, den Widerstreit offenzuhalten (vgl. ebd.):

„Die Aufgabe, dem Widerstreit gerecht zu werden, indem man ihm ‚Idiome verschafft‘, impliziert [...] die Forderung, eine Sprache zu (er)finden, die dem Anliegen der unterlegenen Konfliktpartei Ausdruck verleiht. [...] ‚Jedes Unrecht muß in Sätze gebracht werden. Eine neue Kompetenz (oder ‚Klugheit‘) muß gefunden werden“ (WS 32f; zit. nach Koller 1999, S. 150).

Es scheint, als hätte sich an dieser Stelle die These des Widerstreits mit der These der Paralogie vereint. Man müsse also, dem Zitat von Koller zufolge, dem Widerstreit gerecht werden, indem man Unrecht und Unterdrückung in (diskursiv geeignete) Sätze bringe (vgl. ebd.). Gleichzeitig sei gerade das Kriterium der Neuheit dieser Sätze das Kriterium ihrer Legitimation in der Postmoderne (vgl. ebd., S. 27). Die Paralogie müsse auf Grundlage einer subjektiven Kompetenz ermöglichen, neue Diskursarten zu erfinden, damit Unrecht in Sätze gebracht werden könne (vgl. ebd., S. 17). Klugheit erscheint dann allerdings nicht als anzustrebende oder erlernbare Fähigkeit des Menschen, sondern sie äußert sich im Wirken der Sprache selbst, in ihrem Potential, durch überschießende Bedeutungen neuen Sinn und neue Bedeutungsebenen ausdrückbar zu machen (vgl. ebd.).¹¹⁸ Koller benennt somit radikal die Qualität und Spezifik von Sprache als Grundlagen der bildenden Transformation. Eine bildende Transformation ist bei Koller damit eine, die sich auf den Grundsätzen der lyotard'schen Paralogie ausbreitet, indem die Transformation dann zu Stande kommt, wenn die Paralogie in Erscheinung tritt und sich Neues im Alten konstituiert. Zusätzlich kommt ihr ein emanzipatorischer

¹¹⁶ Dieses extreme Beispiel zeige im Bezug zur radikalen Heterogenität des Diskurses vielmehr: Die Vernichtung von Millionen von Menschen im Rahmen einer Einheitsidee könne nach Lyotard „die auf schreckliche Weise perfekte Realisierung des modernen Traumes von der Einheit der Diskurse“ (Koller 2003, S. 186) bezeugen.

¹¹⁷ Koller schreibt: „Um ihren prekären Status angesichts der Unmöglichkeit einer metadiskursiven Begründung zu kennzeichnen, könnte man diese ethische Perspektive eine ‚kleine‘ oder ‚schwache‘ Ethik nennen (vgl. dazu Sanders 1992: 16ff)“ (Koller 1999, S. 39). Dadurch, dass eine Diskursart eventuell über eine andere Macht ausübt und verhindert, dass etwas nicht artikuliert werden kann, bedürfe es, so Koller, in ethischer Hinsicht des Neuen, neuer Sätze und Sprachspiele (vgl. ebd., S. 150).

¹¹⁸ „Diese ‚Kompetenz‘, die bei Lyotard allerdings nicht als eine anzustrebende oder gar zu erlernende Eigenschaft von Subjekten aufgefaßt wird, sondern als ein *Potential der Sprache* erscheint, das es zu mobilisieren oder freizulegen gilt, stellt den entscheidenden Anknüpfungspunkt meiner bildungstheoretischen Überlegungen im Anschluß an den *Widerstreit* dar. Im Mittelpunkt dieses Bildungsbegriffs stünde so nicht länger ein sich bildendes Subjekt, das als ‚ursprünglich‘ bzw. der Sprache logisch vorhergehende aufzufassen wäre; Bildung wäre mit Lyotard vielmehr als ein *sprachlicher* Prozeß zu verstehen, als Mobilisierung und Freilegung kreativer Potentiale der Sprache, die es erlauben, angesichts neuer, bislang nicht artikulierbarer individueller oder gesellschaftlicher Problemlagen neue Diskursarten zu erfinden“ (Koller 1999, S. 17).

Status zu, da durch die Wahrnehmung der Offenhaltung des Widerstreits ihre ethische Komponente transportiert wird.

Das Neue bringt IM Alten einen subversiven Akt hervor – und führt – im koller'schen Sinne – zur Emanzipation des Subjekts durch Innovation. Die bildende Transformation hätte dann den Grundzug, auf Bestehendes angewiesen zu sein, um aus der Perspektive des Alten, *Neues* aufzuspüren (erkenntnistheoretische Komponente) und dieses Neue unter Bedachtnahme der ethischen Dimension dem Widerstreit zu übertragen, damit innovative Emanzipation ermöglicht werden kann. Allerdings bleibt auch hier ein entscheidender Aspekt unklar: Wie kann sich das Neue in den Vollzug einer Transformation einordnen, wenn die Transformation (nach Elisabeth Sattler und Henning Schluß)¹¹⁹ auf eine Deutung durch das Subjekt angewiesen ist? Denn wenn das Neue als *radikal Neues* gedacht wird, kann es m. E. nicht verstehend verarbeitet werden. Denn zum Zeitpunkt des Verstehens kann noch nicht gleichzeitig das Kriterium der Neuheit für den verstandenen Inhalt gelten. Zwei Möglichkeiten könnten sich hier anbieten: Entweder das Neue wird auf den sprachlichen Vollzug aufgefropft – dann kann das Neue aber immer nur *relativ* neu sein, da Sprache implizit über eine Regelhaftigkeit verfügen muss, um verstanden zu werden, und unter dieser Voraussetzung nur ein *Anteil* des Neuen tatsächlich neu sein kann. Oder das Aufkommen des Neuen wird als *radikal* neu gefasst – dann aber könnte das Problem zum Tragen kommen, dass eine *bildende* Transformation prinzipiell nicht mit einem hermeneutischen Vorgehen vereinbar ist, da das radikal Neue nicht ad hoc im Verstehen Platz findet, sondern in Dimensionen von Dauer oder Zeitlichkeit fokussiert und formuliert werden müsste. In seinem Aufsatz „Bildung als Entstehung neuen Wissens“¹²⁰ von 2007 hat Koller versucht, die Entstehung des Neuen in das Denken der bildenden Transformation einfließen zu lassen.

¹¹⁹ Vgl. dazu Sattler/Schluß 2001, S. 185.

¹²⁰ Hans-Christoph Koller: Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007b, S. 49-66.

5.3.3 Die bildende Transformation und die Entstehung des Neuen

Ausgangspunkt von Kollers Überlegungen bezüglich der Entstehung neuen Wissens im Bildungsprozess stellt die mittlerweile vertraute These dar, dass gegenwärtig gesellschaftliche Bedingungen sich nicht über die Produktion von Gütern vollziehen und weiterentwickeln, sondern über die Produktion und den Zugang zu Wissen (vgl. Koller 2007b, S. 49). Im bildungstheoretischen Kontext geht es Koller nicht darum, darzulegen, welches Ziel von Bildung als der gesellschaftlichen Situation angemessen betrachtet werden könnte, sondern darum, wie die Entstehung von neuem Wissen vor dem Hintergrund der verstärkten Relevanz von Wissen im Generellen beschrieben werden könnte (vgl. ebd., S. 50). Bildungsprozesse, so Koller in Anlehnung an die definitorische Grundlage des Bildungsbegriffs von Rainer Koke-mohr¹²¹, seien gekennzeichnet durch das Entstehen „neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (ebd.). Der skizzierte Bildungsbegriff besage, dass Bildungsprozesse „transformatorischen bzw. innovatorischen Charakter haben“ (ebd., S. 51; Hervorhebung C. G.).

Hinsichtlich seiner Wortwahl ist Koller sich an dieser Stelle anscheinend nicht ganz klar, welche Ausrichtung Bildungsprozesse nun haben, solange den Begriffen *Transformation* und *Innovation* verschiedene Bedeutungen zukommen sollen. Gestützt wird diese Vermutung durch eine weitere Formulierung Kollers, welche zwar eine geringe Relevanz in seinem Aufsatz besitzt, die aber meines Erachtens wiederum zeigen kann, dass der Status und die Verortung der *bildenden Transformation* im bildungstheoretischen Diskurs keinesfalls in ihrer Bedeutung freigelegt erscheint: Da es in der Bildungstheorie selbst kaum Ansätze gebe, „transformatorische oder innovatorische Prozesse dieser Art begrifflich zu fassen“ (Koller 2007b, S. 51; Hervorhebung C. G.) scheine es geboten, in anderen disziplinären Feldern Anregungen dafür zu suchen (vgl. ebd.). Zur Veranschaulichung eine weitere Formulierung Kollers: „Die zugrunde liegende Hypothese dabei lautet, dass sich aus diesen Ansätzen auch Einsichten über den transformatorischen oder [sic!] innovatorischen Charakter von Bildungsprozessen gewinnen lassen“ (Koller 2007b, S. 52).

Koller gibt einleitend an, dass es seiner Meinung nach strukturelle Ähnlichkeiten gebe zwischen Bildungsprozessen und den Prozessen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (vgl. ebd.). Die Entstehung neuen Wissens sieht Koller damit als ein heuristisches Modell an,

¹²¹ Siehe dazu Rainer Kokemohr: Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript 2007, S. 13-68.

um die Beschreibung von Verlaufsformen von Bildungsprozessen leisten zu können (vgl. ebd.). In weiterer Folge versucht er u. a. unter Bezugnahme auf Hans-Georg Gadamer, Prozesse des Verstehens im Hinblick auf die Entstehung von neuem Wissen zu interpretieren. Die Hermeneutik insgesamt sei für bildungstheoretische Überlegungen interessant, da Verstehensaspekte auch auf *alle* menschlichen Äußerungen ausgedehnt werden können (vgl. ebd., S. 58). Ausgegangen werden könne allerdings davon, dass das Verstehen nur innerhalb eines gewissen vorhandenen Sinnhorizontes stattfinden könne (vgl. ebd.). Durch die Erfüllung einer Erwartung (Koller in Anlehnung an Buck 1981)¹²² als auch durch eine Enttäuschung könne ein subjektiver Horizontwandel eingeleitet werden, der die Sicht auf die Welt verändern könne (vgl. ebd.). Die negative Erfahrung, also die, die durch die Enttäuschung negiert worden sei, führe dazu, dass gleichsam ein neuer Horizont im alten integriert werde (vgl. ebd.).¹²³ Es komme damit zu einem veränderten oder erweiterten Selbst- und Weltverhältnis (vgl. ebd.). Das radikal Neue findet in dieser Deutung der Hermeneutik Gadamers allerdings keinen Platz – der *alte* Horizont, das Bestehende, scheint in seiner Bedeutung für transformatorische Bildungsprozesse bestehen zu bleiben und drängt die Bildungstheorie auf das Eingehen auf zeitliche Zusammenhänge (vgl. ebd.).

Im letzten Abschnitt des Aufsatzes versucht Koller mit Jacques Derridas Dekonstruktion die Entstehung neuer Lesarten als Entstehung neuen Wissens bildungstheoretisch zu interpretieren. Die Übermittlung von Sinn, so Koller, sei immer an die Begrenztheit des Kontextes selbst gebunden, in welchem ein Wort oder ein Begriff stehe (vgl. ebd., S. 62). Die These Derridas sei gewesen, dass dieser Kontext niemals vollständig bestimmt und eingegrenzt werden könne (vgl. ebd.). Der Schrift als eine mögliche Art der Kommunikation wohnten verschiedene Dimensionen inne: Die Anwesenheit der Kommunikationspartner sei nicht gegeben, damit gelte die Unbegrenztheit des Raumes (vgl. ebd.). Weiters gelte die Iterierbarkeit von Schriftzeichen, die radikale Ablösung des Sinns des Textes von den Absichten des Autors und die Aufgabe der Vorstellung von der Geschlossenheit und Eindeutigkeit des Sinns (vgl. ebd.). Diese Geltungsbereiche seien nun von Derrida auf alle Kommunikationsformen, sogar auf die Totalität von Erfahrung überhaupt, ausgedehnt worden (vgl. ebd.). Die Ablösung des Sinns von jedem Zeichen habe Derrida unter Verweis auf widersinnige Äußerungen demonstriert, zum Beispiel: „der Kreis ist viereckig“ (Derrida 1972, S. 302f, zit. nach Koller, ebd.). Ein eventuell widersinniger Sachverhalt lasse sich demzufolge zwar schwerlich interpretieren,

¹²² Siehe dazu: Günther Buck: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink 1981.

¹²³ Mit Hegel könne dieser Vorgang auch als zweite oder absolute Negation bezeichnet werden (vgl. Koller 2007b, S. 59). Auch Winfried Marotzki hat, wie oben dargestellt, die Negation der Negation bildungstheoretisch interpretiert.

wohl aber zitieren und damit wiederholen, was wiederum die Möglichkeit eines performativen Aktes eröffne¹²⁴, weshalb jede bewusste Intention nicht vom bestimmenden Mittelpunkt des Kontextes her bestimmt werden könne (vgl. ebd., S. 63). Damit folge mit Derrida, dass Kommunikation in ihrer Gesamtheit nicht als Übermittlung von Sinn (i.w.S.) verstanden werden und damit nicht Gegenstand eines hermeneutischen Vorgehens sein könne, sondern nur auf das Erfassen eines Sinnes *abziele* (vgl. ebd., S. 63f). Damit komme es unweigerlich und automatisch zur Zerstreuung und Vervielfältigung von Sinn (vgl. ebd., S. 64), was in der Folge auch jedes hermeneutische Vorgehen problematisch mache, da Sinn dann nicht eindeutig bestimmbar auftrete (vgl. ebd.).

Koller kommt mit Derrida zu dem Befund, dass die Entstehung neuer Lesarten bzw. die Entstehung neuen Wissens nicht durch ein tieferes Eindringen in das, was Kommunikation transportiere, stattfinden könne, sondern nur durch den Nachvollzug der potentiellen Vieldeutigkeit eines Textes bzw. – übertragen auf Bildungsprozesse – durch den Nachvollzug einer komplexen Erfahrung (vgl. ebd., S. 64). Das Konzept der dekonstruktiven Lektüre halte damit zunächst am hermeneutischen Ansatz fest (indem das Neue durch hermeneutisches Vorgehen in unablässiger Auseinandersetzung mit den Gegenständen entstehen könne) und an der Notwendigkeit der Infragestellung der Position des Lesers bzw. des- oder derjenigen, der oder die einen Sinne erfassen möchte (vgl. ebd.). Damit werde das Verstehen als hermeneutische Praxis zwar nicht abgelehnt, aber radikalisiert, indem

„an die Stelle der Einheit des (zu erschließenden) Sinns die Vieldeutigkeit dieses Sinns und die Nichtbeherrschbarkeit des Kontextes sowie an die Stelle der Kontinuität des ‚Überlieferungsge-
schehens‘ bzw. der Kontinuität zwischen den Horizonten des Lesers und des Textes die Diskontinuität, den Bruch und die radikale Differenz [ge]setzt [wird]“ (Koller 2007b, S. 64).

Der bildungstheoretische Schluss, den Koller aus dem eben Gesagten zieht, ist nun, dass Bildung ein unbeherrschbares und unvorhersehbares Geschehen ist, wobei ihr Zustandekommen allerdings über die Bedingungen des hermeneutischen Zirkels hinaus mit Blick auf die Offenheit für die Vieldeutigkeit möglicher Erfahrungsbestände und durch die Anerkennung der Nichtbeherrschbarkeit der Kontexte beschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 65). Die Entstehung neuen Wissens – bildungstheoretisch betrachtet – nimmt so ihren Ausgangspunkt im Scheitern des Versuchs einer einheitlichen Selbst- und Weltdeutung und zielt ab auf die Anerkennung von differierenden und einander widersprechenden Deutungen (vgl. ebd., S. 65). Die Vorstellung eines absoluten Wissens als letzten Telos von Bildungsprozessen müsse auf

¹²⁴ Wie schon ausgeführt, kann ein Satz unter der Prämisse der lyotard'schen Argumentation zwar nicht in seinem WAS bestimmt werden, wohl kann aber gesagt werden, was ein Satz bewirke.

diese Weise aufgegeben werden und die absolute Differenz zwischen Subjekt und Objekt des Wissens damit anerkannt werden (vgl. ebd.).

5.3.4 Wilhelm von Humboldts Sprachphilosophie¹²⁵

In Humboldts bildungstheoretischen Schriften findet Koller Anhaltspunkte für eine Neuinterpretation seiner Ideen auf Grundlage von Jean-François Lyotards Konzeptionen der Paralogie und des Widerstreits. Koller sieht in Humboldts sprachtheoretischen Schriften Analogien zu den Vorstellungen von postmoderner Pluralität und Heteronomie. Die Sprache verfüge, Koller zufolge, aufgrund ihrer immanenten Differenzen und ihres Potentials zur Paralogie, über eine *transformatorische Funktion* (vgl. Koller 1999, S. 93). Sprache nämlich sei nach Humboldt nicht ein bloßes Instrument, um die Welt oder generell außersprachliche Gegenstände zu bezeichnen (vgl. 2009, S. 40). Sprache bei Humboldt sei vielmehr eine Welt im Da-Zwischen, welche eigenen Regeln folge und das Denken und Handeln von Menschen strukturiere (vgl. ebd.). Sprache sei somit kein Werkzeug, um Gedanken auszudrücken, sondern Sprache könne vielmehr als ein Ort angesehen werden, an dem Gedanken überhaupt erst hervorgebracht werden können (vgl. ebd.).

Die Verschiedenheit der Sprachen bringe die „Verschiedenheit der Weltsichten“ (Humboldt 1822/1960-81, S. 20, zit. nach ebd.) mit sich. Und das betreffe nicht nur die Verschiedenheit der jeweiligen National- oder Regionalsprachen, sondern auch die Unterschiede zwischen den zwischenmenschlichen Sprachweisen (vgl. ebd.). Damit, so Koller, müsse auch als gegeben hingenommen werden, dass jeder Mensch prinzipiell seine eigene Sprache spreche – die Möglichkeit der Nicht-Übereinstimmung von sprachlichen Ausdrücken in Akten des Verstehens sei damit prinzipiell immer gegeben (vgl. ebd., S. 42f). Durch den Reichtum von Sprache(n) ist für Menschen die Komplexität und die unerschöpfliche Reichhaltigkeit der Welt erfahrbar und, bildungstheoretisch relevant, durch Sprache lassen sich Standpunkte einnehmen und andersartige Weltsichten gewinnen (vgl. ebd., S. 43):

„Die Grundstruktur von Bildungsprozessen lässt sich mit Humboldt deshalb als Erweiterung der je eigenen ‚Weltansicht‘ durch die dialogische Auseinandersetzung mit fremden Sprachen oder Sprechweisen begreifen“ (Koller 2009, S. 43).

Der Grund dafür liegt einerseits in der losen Verbindung von Subjekt und Sprache (vgl. Koller 1999, S. 91). Andererseits kann das Subjekt auch nicht aus der Sprache, in welche es hin-

¹²⁵ Es kann hier nicht Humboldts Sprachphilosophie in ihrer Gesamtheit referiert werden, sondern es werden lediglich die Grundzüge von Kollers Blick auf Humboldts Sprachphilosophie erläutert.

eingeboren wurde, ausbrechen (vgl. ebd.). Deswegen sei das Erlernen einer fremden Sprache eine Möglichkeit, sich neue Weltsichten (die in weiterer Folge auch neue Selbstsichten zulassen) anzueignen:

„Das Erlernen einer fremden Sprache stellt also [...] die Chance, aber auch die Herausforderung dar, sich in eine fremde, neue Weltansicht ‚hineinzuspinnen‘, die freilich nicht an die Stelle der bisherigen, aber doch neben sie treten kann: als neuer ‚Standpunkt‘, der es dem Individuum erlaubt, mehr als eine Perspektive einzunehmen und mit der Welt auf mehr als eine Weise in Wechselwirkung zu treten. [...] Bedenkt man die dia- oder polylogische Struktur der Sprache, wonach jedes Sprechen eine ‚Wechselrede‘ darstellt und auf Erwiderung, ja auf Widerspruch zielt, dann fordert im Grunde jedes Gespräch das Erlernen einer fremden Sprache heraus, denn der andere, das *Du*, spricht nie genau dieselbe Sprache wie das *Ich*. In diesem Sinn ist jedes Sprechen damit verbunden, in den Kreis einer anderen Sprache hinüberzutreten bzw. sich in eine fremde Weltansicht ‚hineinzuspinnen‘, neue Denkweisen und Empfindungsarten auszuprobieren“ (Koller 1999, S. 91f).

Die Analogie mit der Paralogie Lyotards ist hier insofern ersichtlich, als das „Sich-Hineinspinnen“ in neue Denkweisen und das Erfinden oder Ausprobieren neuer Weltsichten von Koller für bildungsrelevant erklärt wird. Die Frage ist, ob diese Vorgänge (das gedankliche Anpassen von unterschiedlichen zwischenmenschlichen Sprechweisen) nicht ohnehin ständig von Subjekten vollzogen werden, damit sie etwa Kommunikation aufrecht erhalten können. Dann hätte das Ausweisen dieser Spezifik menschlichen Verhaltens als bildungsrelevantes Geschehen allerdings eine gewisse allgemeine und gar triviale Komponente. Wenn grundsätzlich jede Wechselrede eine neue Weltsicht generieren kann, da in ihr ein Fremdes mitzuschwingen scheint (ein Aspekt, der scheinbar im Zusammenhang mit Waldenfels‘ Theorie der Fremdheitserfahrung steht), dann würde für das Individuum grundsätzlich in jedem Gespräch, in jeder Äußerung eines Mitmenschen ein Bildungsanreiz bestehen. Dann aber würde daraus ebenso folgen, dass grundsätzlich jede sprachliche Äußerung als bildungsrelevant eingestuft werden *müsste*. Darüber hinaus scheint eine so aufgefasste bildende Transformation durch eine (wie immer geartete!) Wechselrede im Verdacht zu stehen, sich mit den gegenwärtigen Prinzipien der gesellschaftlichen Verständigung ohne eine kritische oder ethische Grundhaltung zu versöhnen.

Koller dagegen versucht nicht, die Möglichkeit anzusprechen, dass dieses Problem bestehen könnte, sondern nimmt die These Humboldts als Anlass, seinen Bildungsbegriff weiter zu präzisieren. Für ihn ist die bildungstheoretische Relevanz der humboldt’schen Bildungstheorie in der Gegenwart ungebrochen – die Bildungstheorie Humboldts gar *modern* (vgl. Koller

2009, S. 43)¹²⁶. Das Problem einer kompromisslosen Reformulierung des Bildungsbegriffs im Geiste Humboldts bestehe allerdings, so Koller, in ihrer immer schon vorausgesetzten harmonischen Ganzheit, welche als Ideal von Bildung Beachtung finde (vgl. ebd., S. 44). Diese Ganzheitsvorstellung ist in der Postmoderne nicht mehr zur Legitimation fähig, weshalb es nun, bildungstheoretisch gesprochen, gelten müsse, den

„potentiell konflikthaften Charakter von Bildungsprozessen deutlicher in den Blick zu nehmen, um etwa zu begreifen, dass radikale Pluralität unter Umständen anstelle einer bloßen *Erweiterung* auch eine radikale *Transformation* des je eigenen Welt- und Selbstverhältnisses erforderlich machen kann“ (ebd.).

Koller bleibt allerdings eine Erklärung schuldig, warum Bildungsprozesse überhaupt einen konflikthaften Charakter haben (sollen/können/müssen). Interpretativ zu erschließen ist dieser Sachverhalt allerdings insofern, als die Gründe dieser Formulierung Kollers im Wahrnehmen Lyotards „Widerstreit“ zu sehen sein könnten. Solange ein Widerstreit von Diskursen, Ideen oder Auffassungen als Konflikt gefasst wird, erscheint dieses bildungstheoretische Verständnis Kollers plausibel.

An dieser Stelle auffällig ist allerdings auch die Gegenüberstellung der Begriffe *Erweiterung* und *Transformation*. Hier ist meines Erachtens nicht klar, warum Koller diese Gegenüberstellung vollzieht. Die Frage bleibt bestehen: Was unterscheidet eine *Erweiterung* von Selbst- und Weltverhältnissen von einer *Transformation* derselben? Steht die Transformation für Koller im Zusammenhang mit der Auffassung, dass auch die Erfahrungen von Krisen oder Konflikten als bildungsrelevant eingestuft werden können, da die *implizite* Annahme in der Rezeption Lyotards Widerstreit zu sehen ist? Oder stellt die mit der Postmoderne aufkommende Radikalität der Auffassung von Pluralität den Anstoß dar, subjektive Änderungen in den Verhältnisebenen von Selbst- und Weltverhältnis als Transformation aufzufassen? Auf Grundlage dieser Leerstelle möchte ich mich nun der detaillierteren Klärung des koller'schen Begriffs der Selbst- und Weltverhältnisse widmen.

¹²⁶ Koller schreibt: „In seiner Anerkennung der tatsächlichen Vielfalt humaner Möglichkeiten – menschlicher ‚Kräfte‘, individueller Charaktere und verschiedener Sprachen oder Sprechweisen – erweist sich Humboldts Bildungs- und Sprachdenken als erstaunlich modern“ (Koller 2009, S. 43f).

5.3.5 Selbst- und Weltverhältnisse

Koller geht in seiner im Jahr 2010 erschienenen Arbeit „Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“¹²⁷ unter anderem genauer auf die Spezifik der Selbst- und Weltverhältnisse ein, die er für die Formulierungsversuche seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse immer wieder verwendet. Schon 2007, in seiner Kritik der kokemohr'schen Arbeit „Entwurf einer Bildungsprozessstheorie“¹²⁸, hat Koller gefordert, dass eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Frage beantworten müsse, wie die Selbst- und Weltverhältnisse, die sich beim Denken von Bildung in einer Transformation befinden, genau beschrieben werden können. Damals aber hat er selbst diesen Formulierungsversuch nicht geleistet. Im genannten Aufsatz von 2010 stellt Koller sich selbst dieser Aufgabe.

Koller zieht in dieser jüngeren Arbeit das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu¹²⁹ heran, um den Versuch zu unternehmen, das Wesen der Selbst- und Weltverhältnisse zu bestimmen. „Die Art und Weise, in der ein Mensch sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält“, so Koller, „ist keineswegs ein bloß individuelles Phänomen, sondern vielfach gesellschaftlich vermittelt“ (Koller 2010, S. 291). Der von Bourdieu geprägte Begriff des *Habitus* bezeichne ein System relativ stabiler Veranlagungen des menschlichen Denkens und Handelns (vgl. ebd., S. 292). Diese Veranlagungen aber seien den Menschen nicht unbedingt bewusst (vgl. ebd.). Strukturen des Denkens und Handelns würden im Laufe von Erfahrungsverarbeitungen verinnerlicht werden und Menschen in Relation zu ihrer „gesellschaftlichen Klasse“ (ebd.) zu ähnlichen Resultaten ihres Wirkens führen (vgl. ebd.). Unterschiede zwischen den individuellen Habitusformen seien zwar möglich, „doch handle es sich dabei nur um individuelle Varianten eines Grundmusters, die sich aus der Vielzahl möglicher Kombinationen derselben Elemente ergeben“ (ebd.). So komme dem Habitus-Konzept die Funktion zu, zwischen der objektiven Wirklichkeit und dem subjektiven Handeln von Menschen zu vermitteln, indem Menschen ihrer gesellschaftlichen Klasse entsprechend die Welt unterschiedlich deuten, verstehen oder verarbeiten – was im Laufe der Zeit dazu führe, dass sich der Habitus weiter ausforme und entwickle (vgl. ebd.). Der Habitus wirke somit strukturierend auf das individuelle und kollektive Handeln insofern, als er das Tun der Menschen nicht in allen Einzelheiten fest-

¹²⁷ Hans-Christoph Koller: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2010b, S. 288-300.

¹²⁸ Rainer Kokemohr: Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript 2007, S. 13-68.

¹²⁹ Für nähere Studien siehe Pierre Bourdieu: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987, S. 97-121.

lege, sondern „nur bestimmte, mit den objektiven Existenzbedingungen unvereinbare Handlungsweisen“ (ebd.) *ausschlieÙe*. Das Selbst- und Weltverhältnis wäre damit zu verstehen als eine im Laufe der Zeit gewachsene Erfahrungsstrukturierung, die es Menschen je nach ihren unterschiedlichen Lebensumständen gestattet, sich selbst in *Relation* zu ihrer Umwelt zu reflektieren. Das Habitus-Konzept¹³⁰ erlaubt damit weiters, die relative Konstanz sozialer Praktik zu erklären (vgl. ebd.). Der Vorgang der Sozialisation des Menschen rückt so in den Mittelpunkt der bildungstheoretischen Betrachtung.¹³¹

Die bildungstheoretische Bedeutung des Habitus-Konzepts liegt vor allem darin, dass es nicht nur die sozialen Bedingungen hervorhebt, auf Grund derer Menschen ihre Erfahrungen strukturieren, sondern auch die „Trägheit individueller Welt- und Selbstverhältnisse und damit die Schwierigkeiten betont, die deren Veränderung im Wege stehen“ (ebd., S. 293). Frühere Erfahrungen wirken Koller zufolge als „Selektionsinstanz“ (ebd.) im Hinblick auf nachfolgende Erfahrungen, da der Habitus „nur solche Wahrnehmungen zulässt, die im Einklang mit seinem Verarbeitungsmodus stehen [...]“ (ebd.). Damit kann mit dem Habitus-Konzept auch auf die mögliche Unmöglichkeit von Bildungsprozessen verwiesen werden, da der Habitus den Menschen auch „vor krisenhaften Erfahrungen und daraus potentiell resultierenden Veränderungen [...]“ (ebd.) bewahren könne. Der bewussten oder unbewussten Selektionsleistung des Subjekts kommt damit die Funktion zu, darüber zu entscheiden, ob diese oder jene Erfahrung zu einem Bildungsprozess führen kann oder nicht. Neue und alte Strukturen würden sich dabei gegenseitig ergänzen oder zu neuen Strukturierungen führen (vgl. ebd.).

Mit dem Habitus-Konzept Bourdieus lassen sich für Koller also menschliche Krisenbewältigungsversuche als *relativ* zur gesellschaftlichen Gesamtsituation begreifen, da es die Unterschiedlichkeit der menschlichen Erfahrungsverarbeitungen betont. Angewiesen bleibt die Ausprägung des Selbst- und Weltverhältnisses – so viel könnte klar geworden sein – trotz allem auf eine hermeneutische Herangehensweise. Denn egal, wie nun die Selbst- und Weltverhältnisse gefasst werden – und was sie möglicherweise auf subjektiver Seite umschließen

¹³⁰ Koller versucht eine Definition der Funktion und der Bedingung des Habitus-Konzepts: „Welt- und Selbstverhältnisse sich bildender Subjekte sind – wie gezeigt – als Habitusformen aufzufassen, die auf dem Wege der Verinnerlichung objektiver Existenzbedingungen erworben werden und sich in lebensgeschichtlich eingeschliffenen Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns niederschlagen“ (Koller 2010b, S. 294).

¹³¹ Allerdings ergibt sich durch die Annahme der Gültigkeit des Habitus-Konzepts meines Erachtens dann ein Problem, wenn über DIE Gesellschaft als metaphysisch-ideelle Gesamtheit gesprochen wird. Im Habitus-Konzept kann m. E. nach deswegen nicht mehr über DIE Gesellschaft gesprochen werden, da Menschen nur *in Abhängigkeit* von ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld ihren Habitus ausprägen. DIE Gesellschaft, DIE postmoderne Gesellschaft, DIE hochkomplexe Gesellschaft, DIE Wissensgesellschaft, wären dann Verallgemeinerungen, die auf Grund ihrer Unreflektiertheit in Bezug auf relative Unterschiede innerhalb ihrer Zusammenhänge, nicht mehr zulässig wären. Meines Erachtens nach untergräbt des Habitus-Konzept die Möglichkeit, von Gesellschaft als homogenes Konstrukt zu sprechen – die Möglichkeit, Bildungstheorien auf Grundlage von „Gesellschaft“ zu formulieren, stellt dann ebenso ein riskantes Unterfangen dar.

oder nicht umschließen – das Verhältnis konstituiert sich – nach Kollers Angaben – durch das *verstehende* Verarbeiten von eigenen Dispositionen *und* Umweltbedingungen. Zu fragen wäre dann, welche Bedeutung ein *Vorverständnis* für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse haben könnte. Damit wäre allerdings umso weniger beantwortet, wie nun die Selbst- und Weltverhältnisse tatsächlich beschrieben werden könnten, um zur Legitimation des von Koller vorgelegten Konzeptes *transformatorischer Bildung* beizutragen.

Einen letzten Aspekt möchte ich nun anführen, der mir in Bezug zur Auffassung, dass die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen Bildung hervorbringen kann, als wichtig erscheint: Die Fassung der Selbst- und Weltverhältnisse spricht an auf ein *Verhalten* – auf menschliches Verhalten in Bezug zu seinem Selbst bzw. zu seiner Umwelt. Nun scheint an der sozialwissenschaftlichen Rezeption der letzten 50 Jahre nicht vorbei gegangen zu sein, dass der Verhaltensaspekt *alleine* zu wenig Erklärungskraft für menschliche Phänomene (zu denen ja auch Bildung zu zählen wäre) insgesamt haben könnte. Auch die Verhaltenstherapie, nur um ein Beispiel zu nennen, hebt nicht zwingend ab auf der bewussten Einsicht in die Gründe von handelnden Menschen. Ihr – um es provokant zu formulieren – „reicht“ es, wenn menschliches Verhalten durch Trainingsmethoden in die je gewünschte Richtung gedrängt wird. Reflektierte oder reflektierende Willensaspekte, Aspekte des Denkens, des Beurteilens von Welt treten hier tendenziell in den Hintergrund. In den Vordergrund rückt allerdings ein Reaktionsprozess, der menschliches Handeln *in Abhängigkeit* von eigenen Dispositionen und Umweltbedingungen anspricht. Somit scheint auch die Rede von der bildenen Transformation durch die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen insgesamt zu kurz gegriffen zu sein, da der Verhaltensaspekt alleine noch nicht darüber Auskunft gibt, inwiefern dieses oder jenes Verhalten auf reflexiver Ebene! verarbeitet, oder in den biographischen Verlauf integriert werden kann. Ich denke – und das hat Alfred Petzelt meines Erachtens nach herausgearbeitet, dass erst der persönliche und wissentliche Bezug zum jeweiligen Verhältnis – also die reflektierte Ebene zu jenem Verhalten – möglich macht, von Bildung zu sprechen, da erst dann vom Subjekt *verstanden* werden kann, was diese oder jene Erfahrung bedeutet um daraufhin die Gründe für oder gegen ein jeweiliges Handeln abzuwägen.

Insgesamt erscheint Kollers Konzeption von Bildung allerdings – trotz vieler Leerstellen – auf dem Kern des Passus der Selbst- und Weltverhältnisse geradezu aufzusitzen. Eine Auseinandersetzung um einen Bildungsbegriff, der auf das gesellschaftliche Geschehen respondiert, erscheint vor diesem Hintergrund aber nur verkürzt möglich zu sein.

6. Zusammenfassung

Ich habe mich mit den Gründen und Konsequenzen des transformatorischen Denkens von Bildung über den Umweg einer Analyse von bestehenden transformatorischen Bildungskonzepten genähert. Nach der Herausarbeitung von möglichen Problembeständen¹³² rund um die Einsetzung der Transformation als *bildendes* Prozessgeschehen stellte sich heraus, dass der Grad der „Reflexionsfreudigkeit“ auf diese möglichen Probleme des Transformationsbegriffs in gegenwärtigen deutschsprachigen bildungstheoretischen Konzepten nicht gerade ausgeprägt erscheint. Es scheint eher, als werde der Transformationsbegriff in die wissenschaftliche Rhetorik implementiert, ohne die Gründe seiner Verwendung, seine Konnotationen oder seine Funktion innerhalb der Diskussion um Bildung konkret anzusprechen.¹³³ Trotz allem aber haben sich im Zuge dieses Forschungsvorhabens unterschiedlichste Aspekte herausgestellt, die ich unter der Voraussetzung anführen möchte, dass die Rede von der Bildung als Transformationsprozess, so wie Werner Friedrichs ausgeführt hat, kein bloßer Jargon, keine einfache Redensart ist, sondern für etwas steht, für eine Position im Bildungsdenken eingesetzt wird.

Hauptachse der Gründe für die Rede von der Transformation bei Rainer Kokemohr ist die Einsicht in die Pluralität und Heterogenität der menschlichen Lebensformen, die vor allem dann zu Problemen führen können, wenn unterschiedliche subjektive Deutungen beispielsweise in einem Gespräch oder in einer verbalen Auseinandersetzung aneinander stoßen. Diese Einsicht macht Rainer Kokemohr auch deutlich, wenn er das Rassismusproblem auf der Plattform eines rhetorischen Vorgehens untersucht, das zum einen Sprache und Handlung als gemeinsam strukturiert konzeptioniert und darüber hinaus, das Fremde, das Denken des Unbekannten als Anreiz oder Beunruhigung ansieht, von der aus ein *möglicher!* Bildungsprozess vollzogen werden kann, indem aus rhetorisch verarbeiteten Problembeständen durch innovativ-rhetorisches Vorgehen eine neue Deutung eines bestehenden Problems hervorgehen kann und dieses neue Verständnis eine Lösung des Problems ermöglicht.

¹³² Siehe Kapitel 2.1 und 2.2.

¹³³ Am gegenwärtigen Diskurs innerhalb der Bildungstheorie ist für Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravrovadis auffallend, dass sich im Laufe der Diskussion zum Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Gesellschaft die Vokabulare geändert hätten (vgl. Müller/Stravrovadis 2007, S. 9). Die Herausgeber des Sammelbands sprechen von einer „Renaissance von bildungstechnologischen Ambitionen“ (ebd., S. 10) und bringen damit zum Ausdruck, dass die Begriffe, mit denen gegenwärtig Diskurse über Bildung geführt werden, nicht nur die Öffnung des pädagogischen Disurses selbst anzeigen würden, sondern das Problem dabei sei, dass diese Neuakzentuierung auf begrifflichem Niveau in ihren Folgen, Perspektiven und Risiken bislang noch nicht überschaut werden, bzw. wurden (vgl. ebd.).

Kokemohrs Bildungsdenken stellt also biographisch verortete Lebenskrisen oder Probleme in den Mittelpunkt der Betrachtung. Auffällig ist, und das wurde auch von Hans-Christoph Koller herausgehoben, dass Kokemohr keinen einzigen Absatz dafür aufwendet, eine spezifische Beschreibung von möglichen Problemen, die zu Bildung führen können, auch nur ansatzweise zu leisten. Über die Gründe dieses Fehlens lässt sich gleichsam nur spekulieren: In positiver Formulierung könnte dieses Fehlen von qualitativen Zuschreibungen auch signalisieren, dass der von Kokemohr verfolgte Bildungsbegriff so allgemein gefasst ist, dass er prinzipiell auf *jedes* Problem, das Menschen gegenüberstehen könnte, eine bildungsrelevante Antwort geben kann. Es gelten dann jene Selbst- und Weltentwürfe für das Subjekt, die sich im unmittelbaren Handlungsfeld bewährt haben. Neue Entwürfe kommen (nach Kokemohr) dann zum Vorschein, wenn das Subjekt sich neuen Auseinandersetzungen aussetzt und diese „Beunruhigung“ als Anreize für weitere Transformationen nützt.

Ein möglicher fundamentaler Kritikpunkt am kokemohr'schen Entwurf zeigt sich beispielsweise, wenn er durch seine Fokussierung von Bildung innerhalb eines nicht näher ausgeführten Problembestandes einen Allgemeinheitsgrad von Bildung in der Weise verfolgt, dass eine zusammenhangsgeleitete Unterscheidung zwischen *bildungsrelevanten Problemen* und *nicht-bildungsrelevanten Problemen* auf Grundlage seiner eigenen Theorie verunmöglicht wird. Durch diese Leerstelle kann somit auch nicht entschieden werden, *wann* das Subjekt durch *welche* Auseinandersetzung zu Bildung kommt und *wann nicht*. Ein letzter relevanter Gesichtspunkt bei Kokemohr ist meines Erachtens nach der Verweis seines bildungstheoretischen Entwurfs auf das *Verstehen* als hermeneutische Praxis. Der innovativ-rhetorische Prozess, der von Kokemohr als Bildung angesehen wird, kann nur durch die Erfindung von sprachlichen Neuformulierungen vollzogen werden, indem die Sprache des Subjekts ein Problem als solches *deutet*. Es scheint somit genau der Aspekt bei Kokemohr zu fehlen, auf den die Autoren Elisabeth Sattler und Henning Schluß¹³⁴ hingewiesen haben: Dass nämlich Transformationen von handelnden Subjekten selbst vollzogen werden müssen. Ansonsten würden auch trivial-respondierende Lebewesen genügen, die diese Transformationen eben leisten könnten. Ein weiterer Punkt wird m. E. nach relevant, wenn der kokemohr'sche Entwurf konkret im praktischen Handlungsvollzug nachvollzogen wird: Bildung wird von Kokemohr als Modus zur Problembearbeitung gesehen, damit das Subjekt sein problematisch gewordenen Leben *wieder* in den Status Quo versetzen kann. Bildung wird so zu keinem Gut, mit dem ein Subjekt sozusagen etwas produktiv in eine Richtung lenken kann. Bildung wird unter dieser Perspektive eher ein Schlüssel, ein Instrument, um auf problematische Bestände der Gegen-

¹³⁴ Siehe dazu: Sattler/Schluß 2001, S. 185.

wart angemessen *reagieren* zu können. Eine kritische Haltung gegenüber den viel zitierten problematischen Beständen innerhalb einer Gesellschaft wird mit diesem Bildungsbegriff allerdings weder thematisiert, noch konkret verfolgt.

In der bildungstheoretischen Konzeption Winfried Marotzkis geht es darum, Bildung durch die Erfahrung der *Differenz* von Möglichkeit und Wirklichkeit als *Emergenz* von Subjektivität zu fassen (vgl. Marotzki 1989, S. 158). Die bildende Transformation definiert sich in dieser Sichtweise in der Dialektik zwischen der zukünftigen Möglichkeit und dem gegenwärtigen Umweltbezug des Subjekts als Produkt eines mehrdimensionalen Negationsprozesses, welchen das Subjekt sich selbst gesetzt hat und aktiv durchlebt, obwohl es den Ansprüchen einer hochkomplexen Gesellschaft mit all ihren Labilitätsfaktoren gegenübersteht. Das Positive – das, wofür sich das Subjekt sodann entschieden hat – kann nur tentativ, also versuchs- und entwurfsweise gelten und ermöglicht so durch seinen Bedeutungsüberschuss eine Wiederholung eines Negationsprozesses, der schlussendlich nie zur Ruhe kommen kann. Bildung als „momentaner Status“ der je geltenden Selbst- und Weltsicht wird hier allerdings auch tentativ. Zwar, so könnte dies interpretiert werden, schwingen in ihr Momente der Innovation und Emanzipation mit, da die Loslösung (mit Mitscherlich) von Dogmen und schließlich auch von Autoritäten in die Programmatik des Bildungsbegriffs mit einbezogen werden. Allerdings kann Bildung im Sinne Marotzkis auch keine *Dauer* in den Blick nehmen, da Bildung durch ihre prinzipielle Tentativität (bspw. schon durch den Begriff der Negation) als labil und zerbrechlich gelten muss. Die Zeit, gedacht als Dauer scheint somit den marotzki'schen Entwurf einer Bildungstheorie vor gehörige Probleme zu stellen, da Bildung immer nur versuchsweise gelten kann.¹³⁵ Die Unsicherheitsfaktoren bspw. des biographischen Verlaufs eines Subjekts scheinen diesem Verständnis zufolge und entgegen der ursprünglichen bildungstheoretischen Intention Marotzkis¹³⁶ eher größer, statt aufgelöst zu werden, da dauerhafte Deutungen von

¹³⁵ Die Konsequenz daraus kann recht anschaulich mit einem Zitat von Horkheimer illustriert werden. Auch Horkheimer vollführt eine Denkbewegung, die von den gesellschaftlichen Bedingungen auf einen Begriff von Bildung schließt. Anders allerdings als Marotzki thematisiert er die Zeit in konkreter Verbindung mit dem Bildungsbegriff. Für Horkheimer steht die Liebe für die Dauer – die Gewalt sei rasch: „Nicht bloß werden Verkäuferinnen im Lächeln ausgebildet und der Betriebsleiter in Menschenbehandlung, sondern es wird gang und gäbe, das mühsam gelernte, wohl gar durch Psychotherapie bewirkte, unverpflichtende, neutrale Wesen, das durch Bekundung von Affekten sich keine Schwierigkeiten schafft und mit den Spielregeln der Gesellschaft auf gutem Fuße steht, als das natürliche anzusehen – und das natürliche in seiner Befangenheit als unnormale. In all dem kündigt sich ein Zustand an, in dem Natur von der Gesellschaft nicht bloß aufgesogen, sondern zunichte gemacht, nicht gehegt, sondern negiert, nicht als Wertvolles gepflegt, sondern als Material verwertet wird. Es ist gegenüber dem früheren Wesen der Arbeit der durch die Technisierung, den Industrialismus gesetzte Unterschied. Der Prozeß der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung – und darin liegt das Wesen des Unterschieds – läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber steht für die Liebe; der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch“ (Horkheimer S. 411).

Welt, in der Fassung Marotzkis, eher darauf hindeuten, dass Bildung schlussendlich verunmöglicht, denn vollzogen wird.

Ein weiterer Punkt scheint in Marotzkis Entwurf einer Bildungstheorie äußert fraglich, wenn er das Subjekt mit Sartre als radikal frei in seinen Möglichkeiten konturiert: Welche Konsequenzen können Veränderungen in der Problemstruktur einer Gesellschaft im Sinne einer Komplexerwerdung ihrer Zusammenhänge für das Subjekt haben? Wenn das Subjekt (mit Sartre) radikal frei ist, dann muss es auch *nicht* zwingend auf die Grundlagen oder Grundhaltungen in einer Gesellschaft eingehen – dann hätte auch der Grad an Komplexität keine Auswirkungen, wenn der Mensch sein Leben so lebt, wie er eben frei-willig *möchte*.¹³⁷ Entweder wird das Subjekt radikal frei gedacht – dann hätten aber veränderte gesellschaftliche Problemlagen keine Auswirkungen auf das Leben der Menschen – oder aber das Subjekt erhält seine Freiheit zurück: dann aber kann keine *Qualität* von Bildung mehr angegeben werden, da prinzipiell *alles* für Bildungsanreize nutzbar gemacht werden kann und der Bildungsbegriff sich so u. U. in einer Trivialität verfängt.

Ein weiterer Kritikpunkt sei noch angebracht: Nach meiner Interpretation von Marotzkis Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen versetzt er mit seiner spezifischen bildungstheoretischen Konzeption das Subjekt in eine tendenziell belastende Situation auf Grundlage zweier Achsen: Einerseits ist das Subjekt radikal auf sich selbst verwiesen (die Umwelt wird von Marotzki nicht als stabilisierend thematisiert!), indem die Umwelt nur Anreize durch etwaige Möglichkeitshorizonte bieten kann. Andererseits muss das Subjekt durch das Absehen von möglichen Negationen (die Negation der Negation) radikal neue Möglichkeitshorizonte definieren, um dadurch eine neue Weltsicht transformativ generieren zu können. So verstandene Bildung verweist auf gewisse Fähigkeiten (oder Kompetenzen) des Subjekts, welche von Marotzki allerdings in seinem gesamten Entwurf nicht diskutiert werden.

¹³⁶ Siehe dazu S. 38f der vorliegenden Arbeit.

¹³⁷ Vor diesem Hintergrund einer kritischen Betrachtung der marotzki'schen Bildungstheorie lässt sich auch Alfred Schäfer anführen, der in seiner Analyse des Bildungsproblems „nach der humanistischen Illusion“¹³⁷ u. a. auf das Problem eingeht, das entsteht, wenn die Freiheit des Subjekts und die Konsequenzen von veränderten Modi der Vergesellschaftung – wie bei Marotzki – miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die gedankliche Verbindung von einer als radikal angenommenen Freiheit des Subjekts und den Folgen einer gewissen Vergesellschaftungsform, mit Auswirkungen für dieses freie Subjekt, hält Schäfer sogar für undenkbar: „Da nun aber eine Individuierung auch als Bildungsprozeß für Humboldt (im Unterschied zu Rousseau) nicht jenseits der Gesellschaft möglich ist, gerät der kritische Ansatz in ein Dilemma: Entweder hält er an der Radikalität des Freiheitsbegriffs als Grundlage der Kritik fest, womit dann aber auch die Möglichkeit *jeder* Bildung als Selbst-Bestimmung in sozialen Zusammenhängen – und damit letztlich jede Form der relativen Selbst-Bestimmung getroffen wäre; oder aber die Radikalität dieses Freiheitsbegriffs muß zurückgenommen werden, womit dann eine Theorie der Bildung als die einer *relativen* Selbst-Bestimmung unter gesellschaftlichen Bedingungen denkbar wird. Dann allerdings bedarf die Kritik der Vergesellschaftung eines anderen Bezugspunktes als der radikalen Freiheit. Sie kann sich dann nicht mehr gegen eine Vergesellschaftung überhaupt richten, sondern nur noch gegen bestimmte Formen der Vergesellschaftung“ (Schäfer 1996, S. 30; Hervorhebungen C. G.).

Noch ein weiterer Aspekt bedarf einer kritischen Beleuchtung: Bildung wird bei Marotzki durch ihre implizite strukturelle Verortung (bspw. durch den Negationsbegriff) keine Qualität zugeordnet. Es wird von Marotzki eben nicht thematisiert, welche Inhalte mit welchen Kontexten (vor allem auch wodurch!) in Verbindung gebracht werden müssen (oder können).¹³⁸

Die Frage eines Ordnungszusammenhangs wird hier von Marotzki nicht gestellt. Demzufolge wäre es möglich, einen Bildungsprozess zu vollziehen, indem Ordnungen *transformiert* werden, *ohne dass diese selbst eine Ordnung ergeben*. Die Fragerichtung müsste dann lauten: In welche Ordnung muss die Ordnung gerückt werden, damit sie Sinn ergibt?

Einen letzten Analyseversuch habe ich mit Hans-Christoph Kollers transformatorischen Bildungsbegriff verfolgt, indem ich seinen Bildungsbegriff aus transformatorischer Sicht auf seine Bedingungen und legitimatorischen Grundlagen hin befragt habe. Zum einen war dazu notwendig, Kollers Bezugnahmen in ihrer Bedeutung für seinen Bildungsbegriff zu analysieren; zum anderen habe ich versucht, durch Hinzuziehen anderer, kleinerer Arbeiten und Aufsätze Kollers, sein Bildungsverständnis schrittweise weiter zu konturieren. Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassend aus Kollers Arbeiten im Hinblick auf die leitenden Fragestellungen anführen:

Zwei Konsequenzen scheinen aus Kollers Analyse der Konsequenzen des lyotard'schen Denkens deutlich zu werden: Zum einen verunmöglicht das Fehlen von Meta-Erzählungen und die Unkontrollierbarkeit des Kontextes (mit Derrida) einen Bildungsbegriff, der mit einer irgendwie gearteten Höherentwicklung vereinbar ist, da nicht mehr anzugeben ist, worin ein allgemein gültiges Ziel von Bildung bestehen könnte. Zum anderen wird bei Koller aus seiner Rezeption des Widerstreits nach Lyotard deutlich, dass das jeweilige Selbst- und Weltverhältnis, in welchem sich bildende Subjekte befinden, nur vorübergehend und versuchsweise von Statten gehen kann, da der Konsens nur als ein vorübergehender Zustand der Stabilität aufgefasst werden kann.¹³⁹ Koller geht es u. A. durch die Rezeption des Widerstreits und durch die Anerkennung der „kleinen Ethik“ auch darum, das Subjekt zum subversiven Durchdringen

¹³⁸ Marotzki verweist natürlich auf eine methodische Art der Zusammenhangsgenerierung: die Erzählung. Er schreibt: „Ein Mensch, der eine Konversion vollzogen hat, muß enorme Anstrengungen der Biographisierung vollziehen, wenn er seine Vergangenheit nicht verlieren und von sich abspalten will. Versuche des Aufeinanderabstimmens von neuer Wirklichkeit mit dem Vergangenen der eigenen Biographie sind Versuche, Zusammenhänge herzustellen, Linien in das disparate Material zu treiben, um Zusammenhänge zu ermöglichen und/oder zu sichern“ (Marotzki 1990, S. 121). Dieser Prozess der Biographisierung kann allerdings nur rückwirkend (als Erzählung) sichtbar und verstehbar gemacht werden und bezieht sich auf die nachträgliche Erarbeitung und Bewusstmachung des jeweiligen *vergangenen* Ordnungszusammenhangs. Diesen Prozess allerdings habe ich mit dem von mir oben angeführten Argument nicht im Blick. Mir geht es hier um die konkrete und aktive, handlungsbezogene Gestaltung von geordneten Zusammenhängen im menschlichen Leben, wofür Marotzki, so mein kritischer Einwand, keine Vorschläge bereithält.

¹³⁹ Das ist wiederum der Tentativitätsgedanke, der scheinbar eine Konstante in der Diskussion um den transformatorischen Bildungsbegriff darstellt.

von Machtstrukturen zu bewegen. Der emanzipatorische Gedanke im Moment der Paralogie kann dahingehend als in Analogie stehend angesehen werden. So betrachtet sind bei Koller zwei bildungstheoretische Dimensionen leitend: die skeptische¹⁴⁰ und die innovative Dimension. Bildung aus der Sicht Kollers impliziert die Anerkennung von (radikalen) Differenzen zwischen einzelnen Diskursarten unter Beachtung ihrer Inkommensurabilität (vgl. Koller 1999, S. 152). Damit ist die Zurückweisung eines totalisierenden Versuchs, einen Metadiskurs begründen zu können implizit verbunden. Pädagogisches Handeln insgesamt müsse nach Lyotards Postmoderne-Begriff von der Unhintergebarkeit des Dissenses ausgehen (vgl. ebd.). Ein Diskurs, so Koller in Anlehnung an Lyotard, könne auch die Gestalt eines scheinbaren Konsenses annehmen, „in dem das Anliegen der einen ‚Partei‘ ganz zu verschwinden droht, weil es keinen Ausdruck mehr findet und sich nur noch als ‚Schweigen‘ geltend machen kann“ (ebd.). Deswegen müsse die skeptische Dimension um eine innovative ergänzt werden: Sie betont die Notwendigkeit, „über die Anerkennung die Widerstreits hinaus nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann“ (ebd., S. 153). Bildung würde sich dann ereignen, wenn sich sprachliche Innovationen einstellen, die wiederum den Widerstreit in Kraft setzen (vgl. ebd.). Die Legitimität pädagogischen Handelns bemesse sich dann daran, was es zum Erfinden neuer Diskursarten oder Satzverkettungen beitragen könne (vgl. ebd.).

Mit der Sprachphilosophie Humboldts versucht Koller weiters, die Relevanz von Sprache und die Heteronomie der unterschiedlichen subjektiven Sprechweisen bildungstheoretisch zu rekonzeptualisieren, indem er ihre Relevanz für die Generierung einer je eigenen Weltsicht herausstreicht und die unterschiedlichen Sprechweisen von Menschen als Anreize für ein Durchdringen des Sinns der jeweiligen Rede als *bildungsrelevant* versteht. Allerdings verweist diese Auffassung wiederum auf die Unmöglichkeit einer Unterscheidung zwischen bildungsrelevanten und bildungsunrelevanten Sprechweisen, was m. E. dem *prinzipiellen* Zusammenkommen von Bildungsrelevanz *jeglicher* menschlichen Rede geschuldet ist. Damit wäre vermutlich auch ein Analogieschluss zu den Problemen von Rainer Kokemohrs Entwurf einer

¹⁴⁰ Koller schreibt: „Die skeptische Dimension betont das, was eben als Anerkennung des Widerstreits bezeichnet wurde. Bildung in diesem Sinne meint die Respektierung von Differenzen zwischen den Diskursarten, die Beachtung ihrer Inkommensurabilität und die Zurückweisung aller totalisierenden und vereinheitlichenden Versuche einzelner Diskursarten, die Rolle eines Metadiskurses einzunehmen.“ (Koller 1999, S. 152) Und nochmals: „Die innovative Dimension des Bildungsbegriffs betont die Notwendigkeit, über die Anerkennung des Widerstreits hinaus nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann. ‚Bildung‘ findet in dieser Perspektive statt, wo immer sich sprachliche Innovationen ereignen, die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt (wieder) in Kraft setzen. Die Legitimität pädagogischen Handelns aber bemißt sich so gesehen daran, was es zur Suche bzw. zum (Er-)Finden neuer Sätze und Diskursarten beitragen kann.“ (Koller 1999, S. 152f).

Bildungsprozessstheorie zulässig, insofern Kollers Entwurf vor diesem Hintergrund mit Trivialitätsvorwürfen konfrontiert werden könnte.

Das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu leistet für Koller schließlich den Anspruch, die Verwobenheit der Selbst- und Weltverhältnisse innerhalb der je herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen herauszustellen. Die Vermittlung von objektiver Wirklichkeit und individueller Handlung kann diesem Konzept zufolge gelingen, wenn angenommen wird, dass Menschen ihrer gesellschaftsbezogenen „Spezifik“ entsprechend, die Welt unterschiedlich deuten, verstehen oder verarbeiten. Selbst- und Weltverhältnisse zeigen sich, diesem Verständnis zufolge, als *relativ* stabile Ausprägungen von Deutungen von Selbst und Welt, die durch Ansprüche einer je-eigenen Weltsicht und einer je-eigenen Lebensweise ausgeprägt werden und damit auf eine *relative Individualität* innerhalb einer Gesellschaft verweisen. Dimensionen wie die *Beurteilung der jeweiligen Verhältnisse* oder das *Einsehen in Gründe* dieser Deutungen wurden mit diesem Konzept von Koller allerdings nicht angesprochen – was seinen Entwurf damit in legitimatorischer Hinsicht, zumindest scheinbar offen lässt.

Abschließend lässt sich sagen, dass es den Anschein hat, dass in gegenwärtigen bildungstheoretischen Entwürfen gewisse Reflexionsebenen bewusst oder unbewusst nicht angetastet werden. Nennen möchte ich hier als Beispiel die Konsequenzen aus der Annahme, dass auf gegenwärtige gesellschaftliche Veränderungen nur durch Flexibilisierungsmöglichkeiten des Subjekts geantwortet werden kann (bspw. wie von Marotzki eingehend beschrieben). Diskutiert wurde vor diesem Hintergrund allerdings nicht, was hinter diesen veränderten gesellschaftlichen Problemlagen schlummern könnte: Nämlich, dass sich bei aller Möglichkeit zur flexiblen Übernahme von äußeren Ansprüchen auch verstärkt die Verpflichtung zu einer Auseinandersetzung mit diesen gesteigerten Möglichkeitsdimensionen einstellen könnte. Und dann wäre mit Bildung nicht nur eine Flexibilisierung angesprochen, sondern ebenso die Fähigkeit des Subjekts, mit fremd auferlegtem Zwang (der unter dem Deckmantel der Flexibilisierung erscheint) umgehen zu können.¹⁴¹ An dieser Stelle scheint die unhinterfragte Annahme der transformatorischen Bildungstheorie zu sein, dass Menschen sich mit flexiblen Problemen auch flexibel auseinandersetzen *wollen*, dass sie sich gleichsam mit beschleunigten

¹⁴¹ In diesem Zusammenhang schreibt etwa auch Andreas Dörpinghaus, dass die Spezifik der modernen Gesellschaft der stete Wandel sei, diese Annahme allerdings nicht auf ihre Gründe hin untersucht werde: „Bildung meint dann die ‚Kompetenz‘, sich dem beschleunigten Wandel anzupassen. Die Behauptung, eine Gesellschaft sei heute eine Wissensgesellschaft, wird in diesen Kontexten zumeist unbefragt vorausgesetzt.“ (Dörpinghaus 2007, S. 35). Analog dazu scheint es, als setzen die von mir beleuchteten Konzepte gegenwärtiger Bildungstheorie unhinterfragt voraus, dass sich die Gesellschaft eben in einer tiefgreifenden problematischen Bewegung befindet.

Problemhorizonten der Gesellschaft auseinandersetzen wollen, um *was?* zu erreichen.¹⁴² Gegenwärtige bildungstheoretische Konzepte scheinen damit allerdings, auf einer gewissen oberflächlichen Reflexionsebene zu verbleiben und Bildung eben „bloß“ im vergrößerten Möglichkeitsspektrum von gesellschaftlichen und eigenen Dispositionen zu verorten. Zusätzlich scheint in gegenwärtigen Konzepten eine Diskussion zu fehlen, wozu Bildung überhaupt noch relevant sein soll. Es lassen sich auf Grundlage der von mir untersuchten Konzepte wenige lebenspraktische Aussagen zur *Aufgabe* von Bildung im Menschen tätigen. Vielleicht tritt damit auch das ein, was etwa Andreas Dörpinghaus über den Aspekt geschrieben hat, dass mit dem Fehlen von Beschreibungen über den Wert von transformatorischer Bildung auch offen bleiben muss, was Menschen tatsächlich mit solchen Beschreibungen *tun* sollen (vgl. Dörpinghaus 2007, S. 43). Menschen würden sich eben nicht als Wesen beschreiben lassen, die auf Reiz und Reaktion reduzierbar seien (vgl. ebd.). Gerade ein solches Verständnis scheint allerdings zumindest bei Winfried Marotzki im bildungstheoretischen Fokus gewesen zu sein, wenn gesellschaftliche Ansprüche so thematisiert werden, dass sich Transformationen „ganz einfach“ – ohne einem ausgewiesenen willentlichen Zutun des Subjekts – ergeben.

Nochmals zurück zu Dörpinghaus: Er argumentiert, dass der Mensch sich nicht als Wesen verstehen wolle, dem ein Reiz-Reaktions-Schema zu Grunde liege (vgl. ebd.). „Als solche Wesen wollen sie sich nicht verstehen, erst recht nicht, wenn sie einen Spielraum der Gestaltung der Lebensführung und der Lebenszeit annehmen, der mit dem Begriff ‚Bildung‘ intendiert ist“ (ebd.). Erst mit der Möglichkeit, die zeitlichen Zusammenhänge zumindest für einen Moment lang zu verzögern (indem bspw. Beschreibungen oder Urteile über den Zustand der Gesellschaft vollzogen werden) würden sich Menschen selbst als Wesen darstellen, „die für ihr Handeln *Gründe* haben und nicht bloße Reize, die in der Lage sind, zu antworten und nicht nur zu reagieren“ (ebd.; – Hervorhebung C. G.).

So gesehen kann die transformatorische Bildungstheorie nicht übersehen, dass es immer auch *Gründe* gibt, die Menschen leiten, ganz egal, wie nun die Gesellschaft als Ganzes, das familiäre Umfeld oder die zwischenmenschliche Basis strukturiert erscheint. Vor diesem Hintergrund erscheint es überaus fragwürdig, wenn die Grundlage der von mir dargelegten bildungstheoretischen Diskussion, die Veränderungen *der* Gesellschaft sein sollen. Dies meine ich vor allem mit Blick auf die *kulturelle* und *räumliche* Unabgeschlossenheit und Heteronomie innerhalb einer Gesellschaft, die ja angesichts der Multikulturalitätsdebatte nicht mehr verleugnet werden kann. „Bildung“ so beschließt Andreas Dörpinghaus seinen Aufsatz, „ist eine Antwort auf die Frage nach der Gestaltung einer endlichen Lebenszeit, und zwar vor dem

¹⁴² Dieses *Was?* soll anzeigen, dass in Konzepten transformatorischer Bildungstheorie radikal zu fehlen scheint, was Subjekte, dadurch, dass sie sich bilden „gewinnen“, oder „verlieren“ können.

Hintergrund einer Skepsis für große Sinnkonzepte, die den Himmel auf Erden versprechen. Sie steht nicht für die Verfügbarkeit der Lebenszeit, sondern für die Unhintergebarkeit menschlicher Endlichkeit.“ (Dörpinghaus 2007, S. 45). Insofern versprechen – so könnten transformatorische Bildungstheorien auch provokativ interpretiert werden – transformatorische Konzepte den Himmel auf Erden, indem sie Denkmöglichkeiten dafür zu eröffnen scheinen, dass die Welt als Ganze – ohne Beschränkungen, ohne Limits, ohne ethisch-moralische Grundsätze aneignbar ist. Es scheint, keine Grenzen in der flexiblen Aneignung von Welt zu geben.¹⁴³ Damit könnte allerdings auch zutreffen, dass der kritische Wert von Bildung in Auflösung begriffen ist.

¹⁴³ Siehe in diesem Kontext auch Gerhard de Haan 1996, S. 182.

7. Literaturverzeichnis

Bauer, Walter: Bildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne. IN: Lutz Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1997**, S. 101-120.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag **1986**.

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp **1987**, S. 97-121.

Breinbauer, Ines Maria: Pädagogisches Handeln in der Vorzukunft. IN: Breinbauer, Ines Maria (Hg.): Bildung für die Zukunft – Die Zukunft der Bildung. Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag **1991**, S. 41-69.

Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink **1981**.

De Haan, Gerhard: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlung zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim: Beltz **1996**.

Dörpinghaus, Andreas: Bildungszeiten. Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft. IN: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag **2007**, S. 35-48.

Friedrichs, Werner: Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. IN: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript **2002**, S. 17-28.

Friedrichs Werner/Sanders, Olaf (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript **2002**.

Fuchs, Hans-Werner: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems. Opladen: Leske + Budrich **1997**.

Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1988**.

Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1989**.

Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften. Band 8. Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt am Main: Fischer Verlag **1985**.

Keim, Wolfgang (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2002: Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang **2003**.

Kokemohr, Rainer: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. IN: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang **1985**, S. 177-235.

Kokemohr, Rainer: Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. IN: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried: Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1989**, S. 327-373.

Kokemohr, Rainer: Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. Manuskript zum Vortrag auf der 8. Internationalen Arbeitstagung der Sektion Fachdidaktik Biologie im Verband Deutscher Biologen, Bad Zwischenahn: **1991**.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hg.): „Jeder Deutsche kann das verstehen. Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1996**, S. 7-24.

Kokemohr, Rainer: Bildung in kultureller Kooperation. IN: Abelt, Söhke/Bauer, Walter (Hg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz: Grünewald-Verlag **2000**, S. 421-436.

Kokemohr, Rainer: Entwurf und Verdeckung eines Bildungsprozesses in autobiographischer Erzählung. IN: Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/ Richter, Rainer (Hg.): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann Verlag **2003**, S. 29-38.

Kokemohr, Rainer: Bildung im Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. IN: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript **2007**, S. 13-68.

Koller, Hans-Christoph: Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. IN: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1993**, S. 80-104.

Koller, Hans-Christoph/Stoffers, Peter: Interkulturelle Kommunikation als Widerstreit? Zur Analyse eines Konflikts aus der Perspektive Jean-François Lyotards. IN: Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hg.): „Jeder Deutsche kann das verstehen“. Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1996**, S. 179-213.

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

Koller, Hans-Christoph: Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' Roman eines Schicksallosen. IN: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript Verlag **2005**, S. 93-108.

Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Koller/Marotzki/Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript **2007a**, S. 69-81.

Koller, Hans-Christoph: Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. IN: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften **2007b**, S. 49-66.

Koller, Hans-Christoph: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. IN: Wigger, Lothar (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt **2009**, S. 34-51.

Koller, Hans-Christoph: „Schwierigkeiten mit Identität“. Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn **2010a**, S. 59-78

Koller, Hans-Christoph: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. IN: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer **2010b**, S. 288-300.

Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript **2007**, S. 13-68.

Kubac, Richard: Notwendige Illusionen. solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der "condition postmoderne". Universität Wien: Diplomarbeit **2005**.

Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. IN: ders: Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp **1975**. S. 61-70.

Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. 6. Auflage. Wien: Passagen Verlag **2009**.

Marotzki, Winfried: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. IN: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1988**, S. 311-333.

Marotzki, Winfried: Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G. W. F. Hegels. IN: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der

Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1989**, S. 147-180.

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

Marotzki, Winfried: Herausforderungen für die Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. IN: Marotzki, Winfried/Sünker (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1992**, S. 193–217.

Marotzki, Winfried: Qualitative Bildungsforschung. Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. IN: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Software Projekte **2006**, S. 125-137.

Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. Prechtel, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hg.). 2. Auflage. Stuttgart: Metzler **1999**.

Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper **1963**.

Nassehi, Armin/Weber, Georg: Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung. Opladen: VS Verlag **1989**.

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 21. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta **2004**.

Rohde-Dachser, Christa: Fiktionen der Unsterblichkeit – Soziologische und psychoanalytische Perspektiven. IN: King, Vera/Gerisch, Benigna (Hg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt/New York: Campus Verlag **2009**, S. 144-163.

Ruhloff, Jörg: Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts. IN: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia-Verlag **1993**, S. 43-56.

Sattler, Elisabeth/Schluß, Henning: Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2/**2001**, S. 173-188.

Saussure, Ferdinand de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter **1967**.

Schäfer, Alfred: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag **1996**.

Schäfer, Alfred: Bildungsprozesse – Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: Transcript **2007**, S. 95-108.

Schmidt, Tim/Trede-Schicker, Tanja/Wulftange, Gereon: Angst – Augen – Blick. IN: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: Transcript **2007**, S. 219-238.

Schulze, Theodor: Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. IN: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript **2007**, S. 141-159.

Stiegler, Bernd: Diskursstile in den Geisteswissenschaften. IN: What the hell is Quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Campus Verlag **2008**, S. 215-229.

Thomas, Michael (Hg.): Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß. Berlin: Akademie Verlag **1992**.

Olbertz, Jan (Hg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich **1997**, S. 191-264

Zichy, Michael: Ich im Spiegel. Subjektivität bei Jacques Lacan und Jacques Derrida. Freiburg/München: Verlag Karl Alber **2006**.

Internetquellen

<http://de.wikipedia.org/wiki/Spiegelstadium> [6.9.2011].

8. Anhang

8.1 Abstract

Die Diplomarbeit untersucht Gründe für die gegenwärtig diskutierte Auffassung, Bildung sei als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu verstehen. Im Verlauf der Arbeit kommen unterschiedliche Konzepte transformatorischer Bildungstheorien ins Blickfeld: Arbeiten von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller werden rekursiv herangezogen, um die Spezifik des untersuchten „bildenden“ Transformationsbegriffs zeigen und kritisch darlegen zu können. Herausgearbeitet werden u. a. folgende Thesen: Die Fassung, Bildung könne als Transformation verstanden werden, spielt an auf neuartige gesellschaftliche Veränderungen, die mit der rasanten digitalen und globalen Verbreitung von Informationen zu tun haben. Einerseits ergeben sich dadurch Individualisierungsschübe, durch die Subjekte verstärkt gezwungen werden, ihre Biographien selbstreflexiv zu entwerfen. Zum anderen erhalten Subjekte durch beschleunigte gesellschaftliche Umbruchsprozesse erweiterte Handlungsspielräume, welche zur Herausbildung von neuen Selbst- und Weltverhältnissen beitragen können. Des weiteren wird die These herausgearbeitet, dass Bildung, wenn sie transformatorisch gefasst wird, weder mit dem Gedanken einer Höherbewegung des Subjekts vereinbar ist, noch mit der Vorstellung, Bildung könnte telosorientiert sein. Bildung, das scheint eine gängige Auffassung namhafter gegenwärtiger Bildungstheoretiker zu sein, erscheint aus transformatorischer Sicht als Modus zur Problemverarbeitung. Diese Perspektive auf den Bildungsbegriff wird in der Diplomarbeit allerdings differenziert gesehen: Der Vorteil des transformatorischen Bildungsverständnisses liegt möglicherweise in der Fähigkeit, Bildung für jedes Subjekt einer Gesellschaft geltend machen zu können, indem Hierarchisierungen vermieden werden. Ein Nachteil erweist sich aber im theorieimmanenten Fehlen von konkreten Angaben zu Problemen, die Bildungsrelevanz für sich beanspruchen können. Darauf wird in bestehenden Konzepten transformatorischer Bildungstheorie aber nicht hinreichend eingegangen. Der legitimatorische Status transformatorischer Bildungstheorie bleibt damit notgedrungen offen.

8.2 Lebenslauf

Christoph Gusel

Personalien:	geboren am 11.04.1977 in St.Pölten Staatsbürgerschaft: Österreich Familienstand: verheiratet, 1 Sohn geb. 2005
Studium:	Studium der Pädagogik nach Studienplan 2002 seit September 2006 Schwerpunkte: Theoretische Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik <u>Diplomarbeitsthema:</u> Bildung als Transformationsprozess? Eine philosophische Auseinandersetzung mit den Grundzügen bildender Transformationsprozesse im Problemhorizont ihrer theorieimmanenten Geltungsbegründung.
Berufserfahrung:	Seit 01.01. 2010 Leitung des Halbinternat Antonigasse 2008-2009 Erzieher im Halbinternat Antonigasse 2007-2010 Berufsassistentz/Nachhilfelehrer bei Jugend am Werk 2007-2008 Pädagoge im LOS 2006-2008 Karenz 2002-2006 Pädagoge im August Aichhorn Haus 1998-2002 Vermessungstechniker im Vermessungsbüro Schubert 1997-1998 Getränkelieferant 1996-1997 Elektriker, Bauarbeiter 1995-1996 Wehrdienst
Schulbildung:	2005 Studienberechtigungsprüfung 1991-1995 Bundesfachschule für Flugtechnik, Langenlebarn 1983-1991 Pflichtschule in Kirchberg an der Pielach
Publikationen:	Demokratiemessung und ihre Hürden. Ein Gespräch unter Freunden. IN: Ehrenhauser, Martin (Hg.): Demokratie in Gefahr? Brüssel: Eigenverlag 2010, S. 216-232.
Interessen:	Kolonialismus, Demokratie, Dekonstruktion