



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Aktuelle Bildungskonzeptionen im Vergleich

Ein Vergleich des
transformatorischen Bildungsverständnisses und
eines psychoanalytischen Bildungskonzepts
anhand ausgewählter Literatur.

Verfasserin

Hermine Johanna Hofmarcher

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuerin:

A 297

Diplomstudium Pädagogik

Dr. Gabriele Weiß M.A.

Für Alfred.

*„Bildende Beziehungen sind solche,
in denen sich Menschen wechselseitig
positionieren und damit zugleich wandeln.“*

(Bittner 2011, 173)

Mein Dank gilt allen, die mich
auf diesem Weg
begleitet und beflügelt haben.

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Ausgangspunkt	8
1.1.1	Transformatorisches Bildungsverständnis	8
1.1.1.1	Das gegenwärtige Umfeld	9
1.1.1.2	Der Versuch einer (Neu-)Bestimmung des Bildungsbegriffs	11
1.1.2	Psychoanalytisches Bildungsverständnis	15
1.2	Forschungsfrage	17
1.3	Methode	19
1.4	Vergleichsmittel	19
2	Das transformatorische Bildungsverständnis dargestellt an Koller	23
2.1	Anthropologische Grundannahmen	23
2.1.1	Die Rede über den Menschen als <i>Subjekt</i>	23
2.1.2	Über die Bedeutung von Sprachlichkeit	27
2.1.3	Das Subjekt und das Fremde	30
2.1.4	Resümee	31
2.2	Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung	32
2.2.1	Den veränderten Perspektiven gerecht werden	32
2.2.2	Bildung, die auf Transformation abzielt	33
2.2.3	Resümee	35
2.3	Das Verhältnis zur Normativität	36
2.3.1	Ablehnung von modernen, normativen Einheitsphantasien	36
2.3.2	Distanz zu gesellschaftlichen Vorgaben	37
2.3.3	Das ethisch-normative Moment der Gerechtigkeit	38
2.3.4	Resümee	38
2.4	Der Stellenwert der Kritik	39
2.4.1	(Post-)Moderne als Selbstkritik der Moderne	39
2.4.2	Kritische Distanz zu gesellschaftlichen Anforderungen	40
2.4.3	Das Verhältnis Bildungstheorie – empirische Bildungsforschung	41
2.4.4	Resümee	42
2.5	Bildung als Kompetenz oder Prozess?	42
2.5.1	Bildung als Prozess	42
2.5.2	Bildung als sprachlicher Prozess der Transformation	44

2.5.3	Resümee	45
2.6	Die Hinzuziehung von empirischem Material	45
2.6.1	Die empirische Perspektive als konstitutives Element.....	46
2.6.2	Die Art des empirischen Materials.....	47
2.6.3	Zum konkreten Vorgehen der Analyse	49
2.6.3.1	Biographische Erzählungen	49
2.6.3.2	Literarische Erzählungen	52
2.6.4	Resümee	54
3	Ein psychoanalytisches Bildungsverständnis dargestellt an Bittner	55
3.1	Anthropologische Grundannahmen	55
3.1.1	Die Bildung des <i>Proto-Subjekts</i>	56
3.1.2	Über die menschliche Identität.....	60
3.1.3	Der Menschen als <i>multiples Ich</i>	62
3.1.4	Das erinnernde Ich und die autobiographische Erzählung.....	63
3.1.5	Resümee	65
3.2	Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung	65
3.2.1	Fokus auf Veränderung	65
3.2.2	Resümee	66
3.3	Das Verhältnis zur Normativität	66
3.3.1	Normativitätsdebatten in der Psychoanalytischen Pädagogik.....	66
3.3.2	Normativität bei Bittner	67
3.3.3	Resümee	68
3.4	Der Stellenwert der Kritik.....	69
3.4.1	Kritik in der Psychoanalytischen Pädagogik.....	69
3.4.2	Bittners Verhältnis zur Kritik.....	70
3.4.3	Resümee	71
3.5	Bildung als Kompetenz oder Prozess?	71
3.5.1	Der individuelle Lebensverlauf als Bildungsprozess	72
3.5.2	Resümee	73
3.6	Die Hinzuziehung von empirischem Material	73
3.6.1	Qualitativ-empirische Perspektive als zentraler Aspekt	73
3.6.2	Fallbeispiele speziell bei Bittner	74
3.6.3	Art des empirischen Materials	77

3.6.4	Konkretes Vorgehen	78
3.6.4.1	Die autobiographische Erzählung der Frau P.	79
3.6.4.2	Die biographische Erzählung der unwürdigen Greisin.....	80
3.6.5	Resümee.....	81
4	Vergleich der entwickelten Untersuchungsfragen.....	83
4.1	Anthropologische Grundannahmen	83
4.2	Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung.....	84
4.3	Das Verhältnis zur Normativität.....	85
4.4	Der Stellenwert der Kritik	85
4.5	Bildung als Kompetenz oder Prozess?	86
4.6	Die Hinzuziehung von empirischem Material.....	87
5	Bearbeitung der zentralen Fragestellung.....	91
6	Resümee.....	93
7	Anhang.....	95
7.1	Literaturverzeichnis	95
7.2	Abstract.....	101
7.3	Zur Autorin	101

1 Einleitung

Einer der bedeutendsten und grundlegenden Begriffe innerhalb der deutschsprachigen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist wohl ohne Zweifel jener der Bildung. Der Begriff wird vom Hamburger Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller wie vom emeritierten Würzburger Erziehungswissenschaftler und Psychoanalytiker Günther Bittner als eine, vielleicht sogar *die* „zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ (Koller 1999a, 11) ausgewiesen (vgl. Koller 2004, 19; Koller 2007, 69 und Bittner 2011, 10). ‚Bildung‘ würde den Ort bieten, „über Aufgaben, Ziele und Zwecke der pädagogischen Praxis“ (Koller 1999a, 11) kritisch nachzudenken.

Gleichzeitig gilt ‚Bildung‘ nicht nur innerhalb der Disziplin als einer der umstrittensten pädagogischen Grundbegriffe, vor allem durch postmoderne Überlegungen. Die Vielzahl von unterschiedlichen Konzeptionen zur Postmoderne brachte mit sich, dass kaum mehr klar scheint, was denn darunter zu verstehen sei (vgl. ebd., 23). Wenn nun also die Gegenwartsdiagnose schon so vielfältig ausfällt, hat dies auch Auswirkungen auf den Bildungsbegriff unter postmodernen Perspektiven. Denn wie später noch deutlich wird, kann der Bildungsbegriff nicht unabhängig von der gegenwärtigen Gesellschaft verhandelt werden. ‚Bildung‘ wurde mit Bedeutungen überladen, wodurch der Begriff ungenau wurde und schließlich an Ansehen verlor. So schreiben exemplarisch Volker Fröhlich und Rolf Göppel, beide als Vorstände der Kommission *Psychoanalytische Pädagogik* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* tätig, über diese Schwierigkeit und bezeichnen den Bildungsbegriff als ein „typisch deutsches ‚Container-Wort‘“ (Fröhlich/Göppel 2006, 8), das eine Vielzahl an Bedeutungszuschreibungen aufgenommen oder selbst hergestellt habe (vgl. ebd.). Bittner spricht gar von einem „Begriffswirrwarr“ (Bittner 2011, 10). Die Situation, in die der Bildungsbegriff unter postmodernen Bedingungen geraten ist, muss wohl als prekär beschrieben werden: Können und sollen die Konstruktionen der bildungstheoretischen Tradition an die Veränderungen der letzten Jahrzehnte angepasst werden? Genügen kleinere Veränderungen am Begriff um ihn adaptieren zu können oder soll gänzlich auf den Bildungsbegriff zugunsten anderer Begriffe wie dem der Kompetenz verzichtet werden?

Mit Jenny Lüders, ehemalige Postdoktorandin an der Universität Hamburg mit Fokus auf Bildungsgangforschung, kann in den letzten 15 Jahren eine Tendenz beschrieben werden, in welche der Bildungsbegriff wieder zusehends an disziplinärem Gewicht zulegte (vgl. Lüders

2007, 23). In der vorliegenden Diplomarbeit werden bildungstheoretische Ausführungen bearbeitet, die nicht nur trotz, sondern vielleicht gerade wegen seines krisenhaften Zustandes nicht auf den Begriff ‚Bildung‘ verzichten.

1.1 Ausgangspunkt

In der vorliegenden Arbeit werden Bildungskonzeptionen aus zwei unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen untersucht und verglichen. Auf der einen Seite stehen postmoderne, bildungstheoretische Theoriebemühungen, die sich als ‚transformatorisches Bildungsverständnis‘ zusammenfassen lassen. Exemplarisch wird dieses vorrangig anhand ausgewählter Texte von Hans-Christoph Koller ausgelegt. Auf der anderen Seite positioniert sich eine psychoanalytisch orientierte Bildungstheorielinie, die mit Ausführungen von Günther Bittner dargestellt wird. Beide Autoren publizieren regelmäßig zum Thema Bildung und tragen so bedeutend zur theoretischen Erweiterung und Erneuerung ihre jeweiligen Teildisziplinen bei. Hinter dem Vergleich zwischen diesen Bildungstheorien aus jeweils unterschiedlichen Theorieströmungen steht die Frage, was denn sichtbar werden kann, wenn diese unterschiedlichen Konzeptionen aufeinander bezogen werden. Kann es sein, dass Nähen und Ähnlichkeiten trotz der vielen Unterschiede zwischen diesen Teildisziplinen erkennbar werden? Im Folgenden werden die beiden dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien vorgestellt und daran anschließend die zentrale Forschungsfrage formuliert. Gleichzeitig wird auch der Rahmen der vorliegenden Arbeit eingegrenzt.

1.1.1 Transformatorisches Bildungsverständnis

Koller führt in *Bildung und Widerstreit* aus, weshalb das Bildungsverständnis der Moderne unter (post-)modernen Perspektiven in die Krise gerät. Dabei bezieht er sich auf die Schriften des französischen Philosophen Jean-François Lyotard, dessen Studien zur Postmoderne Koller, im Gegensatz zu anderen Entwürfen, als besonders gründlich und prominent anerkennt (vgl. Koller 1999a, 23). Das Umfeld, in das Koller seine Bildungskonzeption setzt, wird im Folgenden nachgezeichnet. Im Anschluss an seine Gegenwartsdiagnose wird, wieder mit Lyotard aber auch mit Wilhelm v. Humboldt¹ und

¹ Wilhelm v. Humboldt war ein deutscher Gelehrter des ausklingenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts und gilt als Bildungsreformer.

Theodor W. Adorno², sein Vorschlag einer (Neu-)Bestimmung des Bildungsbegriffs wiedergegeben.

1.1.1.1 Das gegenwärtige Umfeld

Konträr zur konventionellen Annahme, die Postmoderne wäre eine der Moderne nachfolgende Epoche, versucht Koller mit Lyotard die Postmoderne als einen Teil der Moderne zu konzipieren, sozusagen als *(Post-)Moderne*. Koller weist darauf hin, dass schon Lyotard bemüht war, der Unterstellung, Postmoderne verstehe sich als Nach- oder Anti-Moderne, entgegenzuwirken (vgl. Koller 1999a, 28).³ Koller analysiert dazu zwei Autoren, deren bildungstheoretische Konzeptionen der Moderne zugeordnet werden: Humboldt und Adorno. Sein Ergebnis lautet, dass sich in den Texten beider Schriftsteller Momente ausmachen ließen, „die über die vereinheitlichende Struktur der großen Erzählungen hinausdrängen“ (ebd., 144). So kann Koller belegen, dass (post-)moderne Momente schon in zumindest diesen beiden modernen Bildungskonzeptionen aufzufinden sind.

Die Spannung zwischen Einheit und Pluralität, die Koller in den von ihm untersuchten Texten aufspürt, verweist bereits auf einen zentralen Unterschied zwischen Moderne und (Post-)Moderne. Koller zufolge beschreibe Lyotard als Charakteristikum der Moderne ein orientieren an überzeitlichen und einheitlichen Prinzipien. Koller führt Lyotard weiter aus: Nicht jedes Wissen sei auf eine wissenschaftliche Legitimation zurückzuführen. Manche würden sich in den großen geschichtsphilosophischen Bildern des 18. und 19. Jahrhunderts begründen. (Vgl. ebd., 24f.)⁴ Diese würden „unterschiedliche Arten des Wissens aus einem einheitlichen Prinzip heraus“ (ebd., 25) legitimieren. Koller greift auf Lyotards Begriffe zurück und nennt diese im Weiteren „’große’ oder ‚Meta-Erzählungen’“ (ebd.). Lyotard nehme dabei Bezug auf Erzählungen wie die von der Emanzipation oder vom Fortschrittsglauben, expliziert Koller. Für die (Post-)Moderne wäre nun kennzeichnend, dass das Verhältnis zu diesen Meta-Erzählungen problematisch wurde, so Koller. Lyotard begründe dies vor allem mit der Einsicht in die innere Widersprüchlichkeit dieser geschichtsphilosophischen Konstruktionen. Durch die wissenschaftlichen

² Theodor W. Adorno war deutscher Philosoph des letzten Jahrhunderts, und gilt als Mitbegründer der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule.

³ Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf die Diktion ‚(post-)moderne’ bevorzugt.

⁴ Ein Literaturverweis in dieser Form bezieht sich auf mindestens zwei vorgängige Sätze.

Weiterentwicklungen seien diese Hypothesen der Einheit und Homogenität grundsätzlich in eine prekäre Lage geraten, wodurch viel mehr die radikale Pluralität anerkannt werden müsste. (Vgl. ebd., 25f.) In diesem Verständnis ist keine externe oder übergeordnete Position mehr glaubwürdig und Meta-Erzählungen werden hinfällig.

Koller lenkt mit Lyotard den Fokus auf das sprachliche Geschehen. Lyotard stelle fest, so Koller, dass sich beispielsweise zwischen dem Sprachspiel der Wissenschaft und dem Sprachspiel der politischen Entscheidungen eine unüberwindbare Kluft befände, die Homogenität unmöglich mache (vgl. ebd., 26). Als ‚Sprachspiel‘ kann hier im Sinne Kollers eine Verkettung von Sätzen, zu einer „Diskursart“ (ebd., 35) verstanden werden, die ein und denselben Zweck verfolge (vgl. ebd.). Folgen wissenschaftliche Sätze eher dem Zweck der Wahrheitsgewinnung, verfolgen politische Sätze andere Zwecke, beispielsweise jenen der Ökonomie. Einen Meta-Diskurs anzunehmen ist in diesem Verständnis unmöglich, wodurch andere Formen der Legitimation gefunden werden müssten. Da nun auch die Bildungskonzeptionen der modernen Tradition von diesen Meta-Erzählungen leben, gerät der zentrale Begriff ‚Bildung‘ durch den Zweifel an den Meta-Erzählungen in eine zweifelhafte Lage.

Prägend für das 20. Jahrhundert war aber neben der oben behandelten Wende auch der „*linguistic turn*“⁵ (ebd., 33). Die Hinwendung auf das Phänomen der Sprache habe Lyotard veranlasst, als „die kleinste Einheit seines Philosophierens (...) nicht das Subjekt oder dessen Bewusstsein, sondern de[n] Satz“ (ebd.) zu begreifen. Koller zeigt die Bedeutung dieser Kategorie auf, wenn er mit Olaf Sanders, Pädagoge an der Universität Köln, hervorhebt, dass für Lyotard „*Und ein Satz geschieht*“ (ebd.) das einzige Faktum wäre, das nicht bezweifelt werden könne (vgl. ebd.). Eine genaue Definition Lyotards bezüglich seines Verständnisses von ‚Satz‘ müsse aber laut Koller ausbleiben, da es „keine Instanz außerhalb von Sätzen“ (ebd.) gebe, die dazu Kategorien bieten könne (vgl. ebd., 33f.). Keine Meta-Ebene und auch kein Subjekt im modernen, emanzipatorischen Sinne wären demnach in der Lage, solche Kategorien begründet einzubringen. Durch die Unbestimmtheit des Satzes aber, so stellt Koller fest, wäre es möglich Schweigen zu analysieren. Schweigen könnte so als das Fehlen eines Satzes ausgelegt werden. (Vgl. ebd., 34) Nach der Beschreibung des Umfeldes, in das Koller seine Bildungskonzeption setzt, wird im

⁵ Hervorhebung im Original. Im weiteren Verlauf werden nur eigene Hervorhebungen gekennzeichnet.

folgenden Abschnitt der Ausgangspunkt für seine weiteren bildungstheoretischen Überlegungen und sein Bildungsverständnis wiedergegeben.

1.1.1.2 Der Versuch einer (Neu-)Bestimmung des Bildungsbegriffs

Koller baut nicht nur sein (Post-)Modernerverständnis auf Lyotard auf, sondern nutzt auch dessen sprachtheoretische Überlegungen als Fundament für sein Bildungsverständnis. Zusätzlich fundiert Koller seinen Bildungsbegriff mit Humboldt und Adorno. Wie oben schon angedeutet wurde, kann Koller mit diesen beiden Autoren zeigen, dass es an modernen Bildungskonzeptionen Facetten gibt, die nicht von Einheitsphantasien gespeist werden. Begonnen wird mit den Ausführungen zu Lyotard, da diese das zentrale Fundament für Kollers weitere Ausführungen bilden, bevor Kollers Rückgriff auf Humboldt und Adorno weiter ausgeführt wird.

Da Meta-Erzählungen nicht mehr zur Legitimierung von wissenschaftlichem Wissen herangezogen werden können, wurde nach anderen Formen der Legitimation gesucht. In der Interpretation von Koller stelle Lyotard fest, dass vor allem die Legitimation durch „Performativität“ (Koller 1999a, 26) üblich geworden sei. Wissen werde hierbei vor allem durch seine praktische Relevanz und deren Effizienzsteigerung legitimiert (vgl. ebd., 26f.). Koller bezweifelt dieses Vorgehen: Weder der kritischen Dimension von Wissen noch der wissenschaftlichen Grundlagenforschung werde darin Rechnung getragen, konstatiert er. Als Alternative stellt Koller Lyotards Paralogiekonzept vor, welches davon ausgehe, dass absichtlich und bewusst gegen konventionelle Sprachregeln verstoßen werde, um neue Regeln zu entdecken und vorzuschlagen. Die Legitimität dieser Regelverstöße bestehe Koller zufolge einzig darin, neue Sätze zu kreieren und das bisher Unbekannte in Worte zu fassen. (Vgl. ebd., 27) Koller sieht in diesem Vorgehen zwei Vorteile im Gegensatz zur performativen Legitimationsweise: Einerseits könne diese Art der Wissensbegründung Systeme offen halten, was eher dem Forschen der Wissenschaft entspräche, anstatt diese Systeme bloß zu stabilisieren. Andererseits schaffe dieses Konzept durch seinen Gerechtigkeitsmoment eine Verbindung zum gesellschaftlichen Miteinander. Das Moment der Gerechtigkeit erkenne Koller mit Lyotard in der Achtung der Vielgestaltigkeit von sprachlichen Spielen. (Vgl. ebd.) Dies bedeute die Anerkennung des Umstandes, dass es eben keine universell gültigen Sprachspielregeln zur Autorisierung von (wissenschaftlichem) Wissen gebe, sondern vorhandene, gleichberechtigte Pluralität (vgl. ebd., 28).

Koller verweist mit Lyotard darauf, dass die Krise, in welche die Meta-Erzählungen geraten wären, sich nicht nur auf das wissenschaftliche Sprachspiel der Wissensbegründung auswirke, sondern grundsätzlich auf jede Art von Diskurs zuträfe. Sobald zwei unterschiedliche „*Diskursarten*“ (ebd., 35), die sich durch jeweils unterschiedliche Zwecksetzungen auszeichnen (vgl. ebd.), in Konflikt miteinander geraten, könne eben keine mehr gerechtfertigt von sich behaupten, die Oberhand über diesen Konflikt beanspruchen zu können (vgl. ebd., 31). So kann Koller formulieren, dass eben „jeder Metadiskurs obsolet geworden“ (ebd., 26) sei. Jede Diskursart, die universalistisch Geltung beansprucht, gerät in die Krise. Koller legt die Kernthese der sprachphilosophischen Ausführungen Lyotards dar: Geraten zwei unterschiedliche Diskursarten in einen Konflikt, könne dieser grundsätzlich nicht gelöst werden, da es keine übergeordnete Urteilskraft gebe (vgl. ebd., 36). Sie geraten in einen „*Widerstreit*“ (ebd.). Befindet sich nun eine dieser Diskursarten in einer stärkeren oder machtvolleren Position, so komme es Lyotard zufolge häufig vor, dass diese als ein übergeordnetes Urteilssystem gehandhabt werde, erörtert Koller. Dabei verpuppe sich der eigentlich unlösbare Widerstreit als ein Rechtsstreit, der eigentlich einen Streit innerhalb einer Diskursart darstelle und damit zumindest prinzipiell gelöst werden könne. (Vgl. ebd., 37) Ein deutliches Indiz für einen verpuppten Widerstreit erkennt Koller mit Lyotard im „Schweigen einer unterlegenen Konfliktpartei“ (ebd., 38). Durch eine Verpuppung erscheint diesem Verständnis der Widerstreit als ein Rechtsstreit und übrig bleibt eine etablierte Spielregel, die vorgibt, welche Diskursart als die mächtigere anzuerkennen wäre. Die übergeordnete Urteilsregel wird aber, wie bereits festgestellt werden konnte, bloß vorgetäuscht. An diesem Punkt setzt das Lyotard'sche Paralogiekonzept an: Der absichtliche Verstoß gegen herkömmliche ‚Sprachspielregeln‘, um „[d]em Widerstreit gerecht zu werden“ (Lyotard 1983, 32f.). Zwei Forderungen sind nach Koller für Lyotard diesem Gedanken implizit: Erstens gehe es ihm darum, einen als Widerstreit identifizierten Konflikt offen zu halten. Zweitens bedeute dies, die Möglichkeit eines Widerstreites auch dort angemessen zu behandeln, wo noch gar kein Konflikt identifiziert wurde, sondern beispielsweise das Gefühl vernommen werden könne, dass in dieser Diskursart nicht alles gesagt werden könne (vgl. Koller 1999a, 39).

Wenn nun auch Koller mit Lyotards Widerstreitkonzept den Ausgangspunkt seines Bildungsverständnisses formiert, so kann er aber nicht mit Lyotard am Bildungsbegriff arbeiten. Denn Koller erkenne bei Lyotard eine kritische Distanz zu diesem. So sucht Koller stattdessen bei Humboldt und Adorno nach Momenten, die Lyotards Konzeption nahe

kommen. Als Resultat dieser Analyse geht hervor, dass sowohl Humboldt als auch Adorno in ihren Theorien Aspekte verankern würden, an die eine (post-)moderne pädagogische Diskussion anschließen könne (vgl. ebd., 143f.). Humboldt weise in seinen sprachtheoretischen Schriften auf die Bedeutung unterschiedlicher Sprachen bei der Vermittlung von Weltanschauungen hin und erkenne das Potential der „unabschließbaren Erweiterung und Vervielfältigung der ‚Weltansichten‘“ (ebd., 144). Mit Humboldt könne Bildung als „sprachlicher Prozeß“ (ebd., 145)⁶ eines Subjekts verstanden werden, das durch die Aneignung neuer Sprachen oder anderen Ausdrucksweisen sein eigenes Weltverständnis und, wie Koller ergänzt, auch sein eigenes Selbstverständnis ausbauen und vielfach erweitern könne (vgl. ebd.). Adornos Konzept der Emanzipation weise Koller zufolge dort über die Einbettung in die großen Erzählungen hinaus, wo er ‚Emanzipation‘ nicht als Ziel, sondern als Moment eines Prozesses sehe (vgl. ebd., 144). Für Adorno stelle Emanzipation eine Bewegung gegen eine „identifizierende und vereinheitlichende“ (ebd., 145) Denkweise, dar, die gegen totalitäre Identitäten wirke (vgl. ebd., 144f.) Eine Bewegung, die das „Nichtidentische[]“ (ebd., 145)⁷ bezeuge und die Unterschiedlichkeit, ja sogar die Widersprüchlichkeit von dem erkennenden Subjekt und dem zu erkennenden Objekt sichere. (Vgl. ebd., 144f.) Kollers Untersuchungsergebnis bietet demnach die Möglichkeit, eine Bildungstheorie, die sich den (post-)modernen Bedingungen bewusst ist, an Humboldts sprachtheoretischer Annäherung an die Bildungsproblematik und an Adornos Ausführungen zum Nichtidentischen anzuknüpfen. Zudem beschreibt Koller mit Adorno einen solchen Bildungsprozess als widersprüchlich und nicht harmonisch. ‚Bildung‘ sei dann nicht mehr nur all jenes, das zu einem vollständigeren Verständnis führe, sondern gerade das, was sich dieser Vollständigkeitsphantasie entgegenstelle (vgl. ebd., 145).

Weitere Parallelen erkennt Koller, wenn Lyotard bei den Ausführungen zur Paralogie nach ‚dem Neuen‘ fragt. Koller erkennt darin eine Nähe zu Humboldt, der Bildung auch danach beurteile, in welchem Maße sie dem Menschen zu einer eigenen und neuen Sicht über die Welt und damit auch zu einem eigenen und neuen Bezug zu sich selbst bringe. Koller ergänzt, dass auch Adorno besonderen Wert auf das Neue lege und sich dadurch auch zu ihm Analogien ergeben. (Vgl. ebd., 148f.) Koller veranschaulicht aber auch, dass es vielleicht nicht ausreichen könnte, pädagogische Maßnahmen einzig durch ihre Fähigkeit

⁶ Zitate werden im Weiteren in der alten Rechtschreibung belassen, und nicht extra ausgewiesen.

⁷ Die Formatierung weist Abweichungen des Zitates vom Originaltest aus, die aufgrund veränderter Fallendungen auftreten.

Neues hervorbringen zu können zu legitimieren, womit er auf die ethisch-politische Seite der Pädagogik anspielt. Im Zusammenhang mit ethischem Handeln sei das Kriterium des Neuen nicht allein ausschlaggebend, meint Koller und verweist damit auf das präskriptive, ethische Moment und die Frage nach der Gerechtigkeit bei Lyotard (vgl. ebd., 149). Wird ein Konflikt zwischen zwei Diskursarten als Widerstreit erkannt und gleichzeitig versucht zum Ausdruck zu bringen, was bisher Schweigen oder ein vages Gefühl war, verberge sich dahinter eben auch ein ethisches Moment (vgl. ebd., 150). Aus dieser Perspektive und all seinen Untermauerungen, die im Ansatz wiedergegeben wurden, steht für Koller nichts mehr im Wege, am Bildungsbegriff festzuhalten. Er beschreibt Bildung als das Erfinden und Hervorbringen von neuen Sprachmöglichkeiten, von neuen Diskursarten und das Offenhalten des Widerstreits zwischen unterschiedlichen Diskursarten (vgl. ebd.). Durch die sprachliche ‚Neuerschaffung‘ würde sich aber eben auch die eigene Subjektivität transformieren und neu konstituieren (vgl. ebd., 151). An dieser Stelle greift nun Koller auf einen Gedanken von Winfried Marotzki, Professor für Allgemeine Pädagogik in Magdeburg mit Fokus auf qualitative Biographieforschung, zurück. Dieser würde Prozesse von Bildung dort verorten, wo „kategoriale[] Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen“ (ebd., 153) stattfänden. An dieses Verständnis knüpft Koller nun seine bisherigen Ausführungen an und schreibt schließlich:

„Die von mir vorgeschlagene Reformulierung des Bildungsgedankens ließe sich als Versuch verstehen, diesen Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluß an Lyotard sprachtheoretisch zu reinterpretieren und als sprachliches Geschehen (...) zu fassen“ (ebd.).

Koller schnürt seine bisherige Untersuchung zusammen und bindet diese an eine Bildungsidee, die „Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen“ (ebd.) versteht. Dieses Bildungsverständnis stehe in einer Tradition, die wesentlich von Rainer Kokemohr, Professor für Allgemeine Pädagogik in Hamburg, beeinflusst wurde (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7). Koller sieht im Vergleich zum bildungstheoretischen Konzept der modernen Tradition einen sprachtheoretisch ausgeführten Bildungsbegriff frei von „metaphysische[n] Implikationen“ (Koller 1999a, 155). Außerdem, wie Koller hervorhebt, erlaube die sprachtheoretische Grundlage seiner Bildungskonzeption empirische Bildungsprozesse zu untersuchen bzw. die Bildungskonzeption durch empirische Unterlagen zu prüfen (vgl. ebd.). So arbeitet Koller in seiner Habilitationsschrift mit biographischen Interviews oder an anderer Stelle mit einem literarischen Text des

Schriftstellers Imre Kertész, um die empirische Tragweite seines entwickelten Bildungsbegriffs zu prüfen, auszuloten und anzureichern.

Im Weiteren erfolgt eine vorerst bescheidenere Auseinandersetzung mit Bittners Literatur. Dahinter steht die Frage, ob nicht eine gewisse Nähe zu dem bisher Geschilderten vorgefunden werden kann. Denn Bittner führt eine Erzählung des Literaten Bertolt Brechts an, um sein Bildungsverständnis darzulegen. Diese Erzählung weckte den Verdacht einer gewissen Nähe zu Kollers bildungstheoretischen Ausführungen und führt so zur Forschungsfrage. Eine ausführliche Bearbeitung Bittners Bildungsverständnisses erfolgt im Zuge der Vergleichsvorbereitungen.

1.1.2 Psychoanalytisches Bildungsverständnis

Bittner strebt in seiner Monographie *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt* an, die unbewussten Hintergrundstrukturen von Lebenserfahrungen wie dem Ich-Erleben oder dem Älterwerden auszuleuchten und zu veranschaulichen (vgl. Bittner 2001, 9). Bittner versucht eine „hermeneutische[] Entwicklungspsychologie des Erwachsenenlebens“ (ebd., 11) zu entwickeln. ‚Bildung‘ wird dabei von Bittner als ‚Individuation‘ verstanden, die all das einschließt, „was mein Leben aus mir und was ich aus meinem Leben gemacht habe“ (ebd., 12). Das bedeutet, sich selbst sowohl als eigene Individualität zu empfinden (vgl. ebd., 8), als auch die innere Zerrissenheit in widersprüchliche Ich-Anteile zu bejahen (vgl. Bittner 1996, 92) und deren beständige Wandelbarkeit durch Grenzerfahrungen anzunehmen (vgl. Bittner 2011, 65). Im Kapitel *Älter werden* untersucht er zuerst ausgewählte philosophische Texte über das Altern und bewertet sie in kritisch-polemischer Manier als unaufrichtig und antizipatorisch (vgl. Bittner 2001, 208 ff.). Seine Überprüfung von empirischen Forschungsergebnissen fällt nicht minder streng aus. Sie wären geprägt von einer programmatischen Positivität und Verharmlosung und würden kaum narrative Elemente enthalten (vgl. ebd., 210 ff.). So sieht sich Bittner veranlasst, eine nicht antizipatorische und auf Lebenserzählungen beruhende Entwicklungspsychologie des Alters zu entwerfen. Dazu nutzt er als Lehrstück die Erzählung Brechts *Die unwürdige Greisin*, die kurz wiedergegeben werden soll.

Die Erzählung, 1939 entstanden, schildert aus der Erinnerungsperspektive des Enkels eine Veränderung der Lebensweise seiner Großmutter, einer nunmehr verwitweten Frau im Alter von 72 Jahren. Ihr ganzes Leben war von den Aufgaben als Ehefrau und Mutter geprägt. Als

ihr Mann stirbt, beginnt für sie ein Leben ohne weitere Verpflichtungen. Unter der Missbilligung ihrer erwachsenen Kinder besucht sie das Kino, trinkt Wein und geht ins Gasthaus essen. Sie pflegt ein soziales Netzwerk außerhalb ihrer Familie, was einem Sohn besonders zuwider ist. Ohne weitere Verpflichtungen kostet die nun alleinstehende Frau ihre gewonnene Freiheit aus und tut was ihr Freude bereitet. Dieses zweite Leben dauert ganze zwei Jahre, dann stirbt sie. (Vgl. Brecht 1990, 167-172)

Bittner beschreibt die Erzählung der *unwürdigen Greisin* als erstrebenswerte Art zu altern: „leben, was eben gelebt sein will, ob es die Umgebung nun passend findet oder nicht“ (Bittner 2001, 220). Insofern kann diese Erzählung als ein für ihn gelungener Entwicklungsschritt verstanden werden. Wie er anmerkt, wäre am Handeln der Frau nichts unwürdiges, aber sie verstoße gegen gesellschaftlich tradierte Normen. Sie entgleite den Erwartungen ihrer Umgebung, die vorgeben, wie alte, verwitwete Frauen zu leben hätten. Auch schenke sie ihre Zeit und Gunst einem selbst gewählten sozialen Umfeld und genieße sie lieber deren Gegenwart anstatt bei ihrer Familie zu sein. Losgelöst von unterschiedlichen Mechanismen innerpsychischer und sozialpsychischer Art, lebe sie ein kurzes Stück Leben, mit einem Hauch jugendlicher Freiheit. (Vgl. ebd., 212f.)

Selbst wenn Bittner in diesem Kapitel nicht explizit von Bildungsprozessen spricht, so kann hier dennoch von einem Beispiel für einen Bildungsprozess gesprochen werden. Denn an anderer Stelle formuliert Bittner, dass ‚Bildung‘ der Gang des Lebens sei (vgl. Bittner 1996, 63). Bittner schaut dabei aus einem speziellen Blickwinkel auf eine persönliche Biographie. Dieser Blick fokussiert einerseits wie der Mensch schöpferisch sein Leben gestaltet, erkennt aber andererseits den Menschen auch als Geschöpf seiner eigenen Lebensgeschichte an. Im Zentrum liege eine persönliche Biographie, eine individuelle Lebensgeschichte, welche sich thematisch nicht eingrenzen lasse, und aufzeigen könne, was jemand aus seinem Leben gemacht, bzw. was das Leben aus einem gemacht habe (vgl. ebd., 64). Diese Perspektive auf Bildung erlaubt Brechts Erzählung als ein Beispiel eines Bildungsprozesses bei Bittner zu verstehen. Daraus ergibt sich jedoch folgende Schwierigkeit: Wie ein *theoretisches Konstrukt* einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin mit einem *praktischen Prozessbeispiel* einer anderen Teildisziplin vergleichen? Da hier zwei unterschiedliche Bereiche aufeinander treffen, werden auf beiden Seiten sowohl Bildungstheorie als auch beschreibende Beispiele für Bildungsprozesse untersucht.

1.2 Forschungsfrage

Bisher wurden zwei unterschiedliche Theoriekonzepte vorgestellt. Einerseits die theoretischen Ausführungen zum Begriff ‚Bildung‘ von Koller, der sich der allgemeinen Erziehungswissenschaft verpflichtet sieht. Andererseits Bittners psychoanalytisch-pädagogisches Bildungsverständnis in Zusammenhang mit einer literarischen Erzählung. Die Forschungsfrage, die aus zwei Teilen besteht, wird im Weiteren hergeleitet, wobei mit dem zweiten Teil der Frage begonnen wird.

Aus den bisherigen Texten und deren Zusammenschau ergibt sich der Teil der forschungsleitenden Frage, der darüber diskutiert, ob bei der Verwendung von empirischen Beispielen eine gemeinsame Nahtstelle gefunden werden kann. Ob das Lehrstück Bittners gewissermaßen auch bei Kollers Bildungskonzept als Beispiel für einen Bildungsprozess herangezogen werden könnte. Denn kann das Ausleben eines bisher unterdrückten Lebensgefühls nicht als der Versuch gesehen werden, einer bisher unterdrückten Diskursart Ausdruck zu verleihen? Bisher konzentrierte sich das Leben dieser Frau auf die Rollenerfüllung als Tochter, Ehefrau und Mutter. In der neu zu Wort gekommenen Diskursart vertritt die Frau nun *nur* sich selbst, abseits aller Rollenzuschreibungen. Wenn sich die verschiedenen Diskursarten bei Koller durch die jeweils unterschiedlichen Zwecksetzungen differenzieren, weist dies eine gewisse Parallele mit der Reflexion eines einzelnen Menschen auf, der um (das Recht auf) ein neues Leben ringt. Blieb hier nicht auch eine Diskursart seit langer Zeit ungehört? Wenn der Vorrang eines Zweckes, einer bisher gewohnten Lebenshaltung, innerhalb der Diskursart ins Wanken gerät, kommt eine bisher unterdrückt gehaltene Position zum Vorschein. Somit könnte die neu gewählte Art zu leben als eine zum Ausdruck gebrachte Ungerechtigkeit verstanden werden. Sozusagen als Resultat eines Aufschreis einer bislang ungehörten Diskursart, die zur Transformation des bisher gelebten Welt- und Selbstbildes führt. Wenn durch die von Bittner verwendete Erzählung eine Nähe zu Kollers transformatorischem Bildungsverständnis besteht, stehen dann vielleicht die Bildungskonzeptionen beider Denker selbst in einer Nähe zueinander? Dies bildet einen ersten und umfangreicheren Teil der Forschungsfrage.

Um herauszufinden, ob diese zwei Annahmen berechtigt sind und um gegebenenfalls aufzuzeigen, wo solche punktuellen Nähen entdeckt werden, wird das Bildungsverständnis der unterschiedlichen Denkrichtungen genauer untersucht. Durch die geplante Textanalyse und das Vergleichen werden Unterschiede und auch Ähnlichkeiten in Inhalt und Struktur

dieser Theorieströme herausgearbeitet, wodurch die Konturen der einzelnen Denkrichtungen deutlicher werden. So gewinnen nicht nur beide Seiten an Profil indem Differentes deutlicher gemacht wird, sondern eventuell verdeckte Gemeinsamkeiten können zum Vorschein kommen und beschrieben werden. Der Vergleich wird zeigen, ob sich die Hypothese einer Nähe bewahrheitet und Brechts Erzählung, als zweiter Teil der Forschungsfrage, bei Koller als ein Beispiel für einen Bildungsprozess verwendet werden kann. Es wird im Laufe der Untersuchung deutlich werden, dass die unterschiedlichen Theorien eher willkürliche Überschneidungen einzelner Themen aufweisen. Beide Theorien konzipieren beispielsweise das Subjekt als vielseitig und wandelbar, tun dies jedoch aus unterschiedlichen Anlässen. Für beide ist die Verbindung zwischen Theoriebildung und Bildungsforschung wesentlich, um am Bildungsbegriff zu arbeiten, sie begründen dies allerdings wiederum mit unterschiedlichen Beweggründen. So konzipieren die Autoren auch ungleiche Vorgehensweisen um ihre Analysen durchzuführen, um - jedoch - ähnliches in den Blick zu bekommen. Hier aber liegt vielleicht auch das größte Potential eines Zusammenwirkens beider Theorien: Beide versuchen Aussagen über die Beschaffenheit menschlicher Grundfiguren zu treffen, in denen das menschliche zur-Welt-sein und zu-sich-Selbst-sein strukturiert wäre, wozu sie auf ähnliches Material zurückgreifen. Beide untersuchen biographische Erzählungen, unter anderem auch zeitgenössische Romane.

Die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage kann aus zweierlei Hinsicht als relevant angesehen werden: Einerseits setzt sie die Tradition fort, sich um den Bildungsbegriff zu bemühen (vgl. Lüders 2007, 23). Andererseits kann sie an die Initiative Bittners anschließen, den Dialog zwischen einzelnen Subdisziplinen, konkret der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Psychoanalytischen Pädagogik, aufrecht zu halten (vgl. Bittner 2010, 7-22). Im Folgenden wird die zweiteilige Forschungsfrage vorgestellt, bevor im nächsten Kapitel die Auseinandersetzung im konkreten methodisch ausgeführt wird.

Können anhand ausgewählter Texte zwischen dem transformatorischen Bildungsverständnis und einem psychoanalytischen Bildungsverständnis inhaltliche Berührungspunkte gefunden werden? Können weiters Parallelen bei der Verwendung von empirischen Beispielen gefunden werden, die darauf Rückschlüsse ermöglichen, ob das Lehrstück Bittners exemplarisch auch in Kollers Bildungskonzept als empirisches Material dienen kann?

1.3 Methode

Da als Ausgangspunkt der Bildungsentwurf von Koller dient, von welchem der Text Bittners gelesen wurde, soll dies auch für die weitere Arbeit beibehalten werden. Kollers Bildungsverständnis wird dabei eingebettet bzw. mit einer Bildungsidee in Kontext gebracht, welche als transformatorisches Bildungsverständnis beschrieben werden kann. Zusätzliche Texte, die ebenso dem transformatorischen Bildungsverständnis zugeordnet werden können werden herangezogen und ergänzen Kollers Ausführungen. Im Anschluss daran werden die bildungstheoretischen Ausführungen der psychoanalytischen Denktradition Bittners vorgestellt und analysiert. Diese beiden Ausführungen werden in hermeneutischer Manier verglichen und zumindest ansatzweise dahingehend interpretiert, ob zu Momenten des transformatorischen Bildungsverständnisses Anschlussstellen in der ausgewählten psychoanalytisch orientierten Bildungstheorie vorgefunden werden können. Verglichen werden somit auf beiden Seiten die bildungstheoretischen Ausführungen, was den Schwerpunkt des vorliegenden Projekts darstellt. Zusätzlich werden aber auch Beispiele aus der empirischen Forschung, die von den beiden Theorieansätzen herangezogen werden, untersucht und verglichen. Wie dieser Vergleich angelegt wurde um die zentralen Fragen diskutieren zu können, wird im nächsten Kapitel vorgestellt. Es werden die Untersuchungsfragen angeführt und begründet, die als Vergleichsinstrument diesem Vergleich dienen sollen.

1.4 Vergleichsmittel

Die im Folgenden vorgestellten und begründeten sechs Unterfragen gleichen einem Instrument und dienen der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage. Sie heben einzelne, vergleichbare Elemente einer Bildungstheorie hervor.

1. Welche anthropologischen Grundannahmen können in den verwendeten Texten vorgefunden werden?

Die Frage nach Facetten eines anthropologischen Bildes, nach Beschreibungen des Menschen, zentral an erste Stelle zu setzen, kann mit Lüders bekräftigt werden. Auf der Suche nach Deckungsgleichheiten der Bestimmung des Bildungsbegriffs in unterschiedlichen aktuellen bildungstheoretischen Entwürfen, identifiziert sie als erste Dimension „das ‚Bildungssubjekt‘“ (Lüders 2007, 26).

2. Was lässt sich über das jeweilige Verhältnis zu Veränderung bzw. Beständigkeit feststellen und beschreiben?

Die Rolle von Begriffen wie ‚Beständigkeit‘ und ‚Veränderung‘ innerhalb der jeweiligen Theorie werden anhand der ausgewählten Texte untersucht. Als zentral kann Veränderung wohl in einem bildungstheoretischen Verständnis angenommen werden, das sich selbst als transformatorisch betitelt. Mit dieser Untersuchungsfrage werden die in beiden Theorieströmungen wirkenden beständigen Momente sichtbar gemacht bzw. der jeweiligen Bedeutung von Veränderbarkeit nachgegangen.

3. Wie kann das Verhältnis der unterschiedlichen pädagogischen Theorien zur Normativität beschrieben werden?

Die Frage nach normativen Facetten in den jeweiligen Bildungstheorien kann angelehnt an ein Zitat Kollers „Bildung *soll* sein“ (Koller 1999a, 154) als gerechtfertigt anerkannt werden. Denn Lüders zufolge lasse eine solche Zusage an Bildung diesen als normativen Begriff erscheinen (vgl. Lüders 2007, 43). So identifiziert auch sie Normativität als Thema.

4. Welchen Stellenwert hat die Kritik innerhalb der jeweiligen Bildungstheorie?

Die Frage nach dem Stellenwert der Kritik innerhalb der Bildungstheorien muss als wesentlich anerkannt werden. Lüders weist in den von ihr identifizierten und beschriebenen Dimensionen von Bildung immer wieder darauf hin, leitende Grundannahmen zu hinterfragen (vgl. Lüders 2007, 26) oder gesellschaftliche Vorgaben kritisch zu durchleuchten (vgl. ebd., 42).

5. Wird Bildung eher als Kompetenz oder Zustand beschrieben, den es zu erreichen und aufrecht zu erhalten gelte, oder als Prozess, als etwas Bewegliches und weswegen?

Lüders hält als Konsens der von ihr untersuchten bildungstheoretischen Konzeptionen die Beschreibung von Bildung als „*Prozess* der Veränderung“ (Lüders 2007, 51) fest. Diese Beschreibung würde auf die „enge Verbindung [von Bildung] zu Zeitlichkeit“ (ebd., Einfügung H. H.) verweisen. Lüders zeigt aber weiters, dass Bildung auch als Zustand beschrieben werde, der einträte, wenn dieser Prozess positiv abgeschlossen würde (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage wird zeigen, wie die ausgewählten Theorien dazu Stellung nehmen.

6. Wie sehen Beispiele von empirischen Bildungsprozessen aus und welche Aufgabe erfüllen sie, wenn sie in den Bildungskonzeptionen angeführt werden?

Diese letzte Frage diskutiert speziell den zweiten Teil der Forschungsfrage, die jeweilige Verwendung von empirischem Material. Auch Lüders befasst sich mit dem „Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung“ (Lüders 2007, 57) als eine Dimension auf dem Weg einer Bestimmung des Bildungsbegriffs. Dabei hält sie aber fest, dass bislang die Verbindung zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie in der Disziplin keineswegs als grundsätzlich notwendig anerkannt werde (vgl. ebd., 57f.).

Mit der Bestimmung dieser Fragen wird versucht, den Bezugsrahmen des Bildungsbegriffs fassbar und vergleichbar zu machen. Durch deren hermeneutische Beantwortung werden die unterschiedlichen Theorien dargestellt und voneinander abgegrenzt. Im Anschluss werden diese Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen. So kann beschrieben werden, was bei einem direkten Vergleich der Bildungstheorien sichtbar wird. Diese Art der Untersuchung ergab sich forschungslogisch aus einem ersten Einarbeiten in die Texte und erhebt nicht den Anspruch, die einzig richtige oder eine allumfassende Herangehensweise an die Thematik zu sein. Es ist bloß eine Perspektive, unter der man sich unterschiedlicher Bildungsauffassungen nähern kann. Natürlich muss auch angenommen werden, nicht zu jeder Frage bei jeder Autorin bzw. bei jedem Autor eine umfassende Antwort zu finden, sei es aus inhaltlichen Differenzen aber auch durch das einfache Fehlen von übereinstimmenden Vergleichsstücken. Aber nachzuforschen, warum etwas nicht beantwortet werden kann, könnte so manchen Gedankengang unterstützen.

2 Das transformatorische Bildungsverständnis dargestellt an Koller

Die unterschiedlichen Publikationen rund um das Thema des transformatorischen Bildungsverständnisses setzen ihre jeweilige Arbeit nicht in einen deutlich abgrenzbaren Theoriezusammenhang. Sönke Ahrens, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft in Hamburg, beschreibt in ähnlichen Worten die theoretische Verortung dieser disziplinären Denkrichtung. In seinem Vorwort zu *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung* bietet er einen kurzen Überblick über die Literaturlandschaft, die dem transformatorischen Bildungsverständnis zugeordnet werden kann. Er zeigt darin, dass dies „verschiedene Versuche der Neufassung des Bildungsbegriffs mit jeweils unterschiedlichen Bezugstheorien“ (Ahrens 2011, 11) wären. Im Folgenden werden exemplarisch vorrangig die Publikationen von Hans-Christoph Koller untersucht, um eine inhaltliche Überschaubarkeit sicherzustellen. Dazu werden die dem Vergleich dienlichen sechs Untersuchungsfragen jeweils anhand der beiden im ersten Kapitel auszugsweise vorgestellten Texte Kollers erörtert und mit weiteren Texten ergänzt. Da der Vergleich Mittel der Beantwortung einer zentralen Frage dient, wird verständlich, dass die einzelnen Kapitel gegenseitig Bezug aufeinander nehmen. Punktuelle Wiederholungen sind jedoch unumgänglich.

2.1 Anthropologische Grundannahmen

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, welche anthropologischen Grundannahmen in den verwendeten Texten vorgefunden werden können. Vorab kann festgehalten werden, dass das transformatorische Bildungsverständnis aus anthropologischer Sicht vor allem über das Bildungssubjekt reflektiert. In den folgenden drei Kapiteln werden zentrale Themen des Subjekts diskutiert. Neben den Subjektbeschreibungen werden dabei die Bedeutung der Sprache und das Fremde behandelt. Das letzte Kapitel bietet eine kurze Zusammenstellung der anthropologischen Grundannahmen des transformatorischen Bildungsverständnisses.

2.1.1 Die Rede über den Menschen als *Subjekt*

Im Folgenden wird ausgeführt, weshalb das Subjekt innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses eine so markante Stellung einnimmt. Ebenso werden

Denkmöglichkeiten vorgestellt, wie ‚Subjekt‘ abseits moderner Einheitsphantasien gedacht werden kann.

Akzeptiert man den von Koller gefassten und im ersten Kapitel ausgeführten (post-)modernen Rahmen, bringt der Verlust von Meta-Erzählungen Zweifel an homogenen Selbstbeschreibungen mit sich. Durch die Ausführungen Kollers zur (post-)modernen Perspektive gerät vor allem die menschliche Beschreibung als Subjekt in eine prekäre Lage. Ein der Aufklärung und der Moderne verpflichtetes, *selbstreferenzielles Subjekt* (vgl. Kokemohr 2007, 21), wie Kokemohr es nennt, zehrt eben von den Meta-Erzählungen und müsse zugunsten der Beschreibung des Subjekts als „Moment eines Prozesses“ (ebd., 21) aufgegeben werden. Mit Koller und Lyotard wurde bereits angedeutet, dass ein der Moderne verpflichtetes Subjekt sich als eine der Sprache vorausgehende Instanz verstehe, die sich ihrer ermächtigen könne und von der aus sich Sätze ereignen würden. Dieses Bild kann nun nicht mehr halten und müsse durch ein Bild ersetzt werden, in dem das Subjekt sich in sprachlichen Prozessen „immer wieder neu konstituiert [sic!]“ (Koller 1999a, 151). Die Möglichkeit über den Menschen als Subjekt zu sprechen, beschreibt Koller mit Lyotard als überhaupt erst durch Sprache und die Verknüpfung von Sätzen entstanden (vgl. ebd.). Wenn keine Instanz einem Satz vorausgesetzt werden könne, sondern einem Satz immer nur „schon andere Sätze vorausgegangen“ (ebd., 33) wären, folgt eben auch die eigene Selbstbeschreibung den Sätzen nach (vgl. ebd.) und wohl erst recht die Beschreibung seiner Beziehung zur Welt. Koller kann dieses von Lyotard hergeleitete Subjektverständnis auch mit Aspekten von Humboldts Bildungsbegriff untermauern. Nach Kollers Interpretation verstehe er das menschliche Bewusstsein, welches das Subjekt ausmache, und sein Denken zumindest gleichursprünglich wie die Sprache (vgl. ebd., 148). Der Prozess der Formung von Subjekten kann mit Koller als Effekt von sprachlichen Vorgängen verstanden werden, wobei Sprache ein allem vorgängiges Faktum darstelle (vgl. ebd., 150f.).

Lüders führt das „Subjekt der Bildung“ (Lüders 2007, 26) als erste und wichtigste Dimension des Bildungsbegriffs an, da das Ergebnis der Suche nach Gemeinsamkeiten bei verschiedenen bildungstheoretischen Artikeln dieses als häufiges und durchgängiges Thema ergab (vgl. ebd., 24f.). In der modernen bildungstheoretischen Diskussion hänge aber das Verständnis von Bildung als menschliche Selbstbestimmung eng mit einem selbsttransparenten Bildungssubjekt im Sinne einer autonomen Instanz zusammen (vgl. ebd., 26f.), die unter (post-)modernen Perspektiven aufgegeben werden müsste. Aber anstatt

den Begriff des ‚Subjekts‘ gänzlich zu verwerfen, findet Lüders innerhalb der von ihr untersuchten aktuellen bildungstheoretischen Überlegungen Tendenzen, die prekäre Situation des Subjekts als Theoriedefizit zu bestimmen. In der Revision des Bildungsbegriffs und seinem zentralen Moment, dem Subjekt, sieht Lüders den Versuch „bestimmte Probleme aufzugreifen und in eine neue, bildungstheoretisch angemessenere Subjektkonzeption zu integrieren“ (ebd., 29).

Kokemohr, der ebenso Einspruch gegen die Position des „selbstreferenziellen Subjekts“ (Kokemohr 2007, 21) erhebt, beschreibt, dass die Beschaffenheit eines Subjekts immer schon durch soziale interaktive Prozesse zustande komme (vgl. ebd., 17). Ein Subjekt sei eben nicht von vorne herein gegeben, sondern eine geschaffene und damit veränderbare Figuration, ein Moment, innerhalb eines Prozesses (vgl. ebd., 21). Kokemohr begründet den Versuch das Subjekt als immer nur vorläufiges zu sehen auch mit Ergebnissen einer Untersuchung fremder Sprachen. In unterschiedlichen außereuropäischen Kulturen sei das „*ich*-Pronomen“ (ebd., 22) in ihren symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten nicht als selbstreferenzielles Subjekt ausgebildet. In der japanischen und der bamiléké’schen Kultur und deren Sprachegebrauch werde das jeweilige *ich* immer als Figur dargestellt welche die sozialen Bündnisse, in denen das sprechende *Ich* eingebunden sei, und deren Qualität mit einbeziehe. (Vgl. ebd.) Kokemohr veranschaulicht damit die gesellschaftliche Konstruiertheit des Umstandes, sich auf ein selbstreferenzielles Ich beziehen zu können, wodurch sich das traditionelle Konstrukt ‚Subjekt‘ wesentlich wandelt. Der veränderten Subjektperspektive wird Kokemohr insofern gerecht, als er nun vorschlägt, anstatt von einem selbstreferenziellen von einem sich prozesshaft konstituierenden „sozialreferenziellen Subjekt“ (ebd.) zu reden.

Folgt man den bisherigen Ausführungen, entstehe das Subjekt innerhalb eines Prozesses immer wieder neu. Dies bedeute, dass das Individuum in einer „Wechselwirkung‘ zwischen Ich und Welt“ (Koller 2004, 80) verortet werden müsse, in dem sich dieser Prozess vollzieht. Koller greift hierbei auf Humboldt zurück, demzufolge der Mensch für seine Entwicklung „einer Welt ausser sich“ (Humboldt zit. nach ebd.) bedürfe. Er brauche einen „Gegenstand“ (ebd.), damit die Entwicklung aller seiner Kräfte überhaupt möglich sei (vgl. ebd.). Koller führt weiter aus, dass Humboldt zufolge dieses Wechselverhältnis „*rege*“ (ebd., 82) sein solle. Damit würde in der Interpretation von Koller schon Humboldt beiden Seiten, also der Welt und dem Ich, eine „aktive Rolle zuschreiben“ (ebd.). Wie das Ich sich

aktiv und tätig die Welt aneigne, so aktiv sei die Welt auch selbst in der sich das Ich übe (vgl. ebd., 82f.).

Für Kokemohr ergibt sich die Frage nach der aktiven oder passiven Beteiligung des Menschen an seinen Bildungsprozessen aus eine „cartesische Neigung“ (Kokemohr 2007, 15), Welt und Subjekt als feststehende Realitäten zu sehen, welche es aber unter (post-)modernen Perspektiven zu überwinden gelte (vgl. ebd.). Er fasst Bildung als „qualitativ spezifischen Prozess auf, der (...) die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert“ (ebd., 16). In einem Bildungsprozess, so Kokemohr, würden die „je gegebenen symbolisch typisierenden Konfigurationen“ (ebd.) von ‚Welt‘ und ‚Subjekt‘ durch eine Begegnung mit dem Fremden (vgl. ebd., 27) geöffnet und anders zusammengesetzt (vgl. ebd., 16). Kokemohr beschreibt als Vorteil dieses Bildungsbegriffs, dass damit die generell prekäre Lage aller Welt- und Selbstentwürfe deutlich und „das Krisenhafte von Bildungsprozessen“ (ebd.) betont werde (vgl. ebd.). Da die Konstellation von Verhältnissen zur Welt und sich selbst die Qualität präge, in der ein Subjekt zu den „Objekten der Erfahrung“ (ebd., 17) in Beziehung treten könne, dürfe Kokemohrs Ansicht nach eines nicht übersehen werden: „[D]ass in dieser Beziehung sowohl die Subjekte als auch die Objekte als figurierte, als ‚Subjekte‘ und ‚Objekte‘ erscheinen, deren Konstitution sich immer schon Prozessen sozialer Interaktion verdankt, in denen, was ist, nur im Spiegel des Anderen auftritt“ (ebd.). In diesem Sinne stellt sich für Kokemohr nicht die Frage, ob das Bildungssubjekt eher aktiv und selbsttätig oder eher als passiv und durch die Welt bestimmt beschrieben werden müsse.

Es wurde ausgeführt, weswegen das Subjekt eine zentrale Rolle innerhalb der transformatorischen Bildungsausführungen einnimmt. Ein modernes Subjektkonzept müsste unter (post-)modernen Verhältnissen zugunsten eines Subjekts, das erst durch sprachliche Prozesse entsteht, aufgegeben werden. Subjekte werden in diesem Verständnis vielmehr erst sozial vermittelt produziert. Mit Lüders wurde eine Tendenz beschrieben, problematische Implikationen des Subjektverständnisses generell in den Blick zu nehmen, während Kokemohr den Blick speziell auf den prozesshaften Entstehungscharakter von Subjektivität lenkt. Die Wechselwirkung, in dem dieser Prozess stattfindet, bietet die Überleitung zum nächsten Kapitel: Die Bedeutung der Sprachlichkeit.

2.1.2 Über die Bedeutung von Sprachlichkeit

Da das Subjekt im transformatorischen Bildungsverständnis erst aus sprachlichen Prozessen hervorgeht, wird offensichtlich, dass Sprache eine wichtige Dimension innerhalb der Theoriebemühungen darstellt. Im Folgenden wird das sprachliche Geschehen so dargestellt, dass es in sich die Möglichkeit einer Transformation des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses trägt.

Denkt man über das Subjekt und sein Wechselverhältnis zur Welt nach, würde dies unweigerlich zum Thema der Sprachlichkeit führen. Lüders hebt hervor, dass aktuelle bildungstheoretische Subjektüberlegungen, sich schwerpunktmäßig mit Sprache auseinandersetzen würden (vgl. Lüders 2007, 34). Sie beschreibt mit Koller die Auswirkungen des „*linguistic turn*“⁸ (ebd.) innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften für das Subjektverständnis: Subjekte würden als Effekte von sprachlichen Verfahren gesehen (vgl. ebd.). Diese sprachlichen bzw. semiotischen Akte würden „alle Denk- und Artikulationsmöglichkeiten überhaupt erst hervorbringen“ (ebd., 35). Das Subjekt wird in diesem Sinn nicht mehr als Ausgangspunkt für die Möglichkeit einer Erkenntnis gesehen, das Sprache und Zeichen nutzt, um sich zu repräsentieren.

Koller kann mit der Untersuchung von Humboldts sprachphilosophischen Studien diese Annahmen untermauern. Er fasst als Kern dieser Ausführungen die Darstellung der Sprache als eigenständige Sphäre zusammen (vgl. Koller 2009, 40), die „sowohl zwischen Ich und Welt als auch zwischen Ich und Du“ (Koller 2004, 85) vermittele. Gleichzeitig, so Koller, werde Sprache bei Humboldt untrennbar mit dem Denken verbunden und diene nicht nur als Instrument dem Vermitteln. Koller verweist dabei auf eine Passage bei Humboldt, bei der er Sprache „als das ‚bildende Organ des Gedanken‘“ (Humboldt zit. nach ebd.) ausweist. Koller spricht aber mit Humboldt nicht nur der Sprache im Allgemeinen, sondern auch der Unterschiedlichkeit der Sprachen eine besondere Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit der „Vielfalt der Sprachen [bereichert] die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Koller 2009, 43, Einfügung H. H.) insofern, als durch sie die Möglichkeit geboten werde, „neue Welt- und Selbstverhältnisse“ (ebd.) zu kreieren (vgl. ebd.). Sprache als „selbständige[] ‚Zwischenwelt‘“ (ebd., 40) sei eine komplexe Zusammensetzung, die nach

⁸ Wird von Lüders mit Peukert als die fokussierte Reflexion der semiotischen Vermitteltheit jeder Kognition und aller Aufwendungen des Bewusstseins beschrieben (vgl. Lüders 2007, 34).

aparten Regeln funktioniere und das menschliche Denk- und Empfindungsvermögen strukturiere (vgl. ebd.). Nun findet Koller aber bei Humboldt Anlass, die Unterschiedlichkeit der Sprachen soweit auszudehnen, dass darunter jede individuelle Ausdrucksweise verstanden werden könnte. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Sprachen, aber auch mit jeder individuellen oder gruppenspezifischen Ausdrucksweise ermöglicht in diesem Verständnis eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses. Denn jedes Sprechen mit einem anderen Menschen berge in Kollers Humboldtinterpretation die Möglichkeit, sich auf eine fremde Redeweise einzulassen, wodurch sich für jeden Menschen ein unterschiedlicher Zugang zur Welt ergebe (vgl. ebd., 43). In diesem Sinn kann sich aus jedem Gespräch eine Erweiterung der bisherigen Verhältnisgrenzen ergeben. „[D]ie bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst“ (Koller 1997, 60), die sich eben sprachlich vollziehe, werde durch die Verschiedenartigkeit der Sprachen ausdehnt und bereichert. Koller weist darauf hin, dass gerade die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung der Multikulturalität mit Humboldt in ihrem positiven Verständnis bestärkt werden könne (vgl. Koller 2004, 88.). Zu kulturellen Bildungsherausforderungen lassen sich auch Anknüpfungspunkte zu Kokemohr herstellen. Kommunizierende in seinem Verständnis seien sozialisatorisch stark an die jeweils eigene kulturelle Ordnung gebunden (vgl. Kokemohr 2007, 22). Darum sei einem eine fremde Kultur nur durch die Perspektive der eigenen kulturellen Ordnung zugänglich (vgl. ebd., 23). Insofern sieht Kokemohr Bildung als den „Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung (...), in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“ (ebd., 21). Das Fremde werde von Kokemohr durch die Zuhilfenahme von Bernhard Waldenfels, einem deutschen Philosophen, als Anlass eines möglichen Bildungsprozesses verstanden, da es die bisherigen Selbst- und Weltentwürfe herausfordere (vgl. ebd., 27f.). Die Anerkennung der positiven Auswirkungen der Vielfalt an Sprachen auf die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, ergibt für Koller zwei Themen, die über Humboldt hinausreichen. Einerseits müsse die „radikale Transformation des je eigenen Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2009, 44) als Bildungsprozess in den Fokus kommen. Andererseits müsse dem Rechnung getragen werden, dass Bildung nicht nur auf den Erhalt von Sprache, sondern auch auf das Erfinden neuer Ausdrucksweisen angewiesen sei (vgl. ebd.). Diesem Anspruch folgt Koller, wenn er versucht, Bildung im Anschluss an Lyotard als das „Finden oder Erfinden neuer Sätze und Diskursarten“ (Koller 1997, 62) zu verstehen. So könne entweder „bislang unartikulierte Unrecht“ (ebd.) ans Licht treten oder

eine Antwort auf „neuartige Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd.) gefunden werden.

Auf diese Weise halte Koller die Erweiterung und Transformation der je eigenen Welt- und Selbstansicht durch die Beschäftigung mit der Vielfalt an Sprachen als eine „Grundstruktur von Bildungsprozessen“ (Koller 2004, 86) fest, wodurch individuelle oder gruppenspezifische Ausdrucksweisen als bildungsrelevant zur Geltung kommen (vgl. ebd.). Koller konzipiert damit einen Bildungsbegriff der auch in den individuellen Ausdrucksweisen und somit im Grunde in jeder zwischenmenschlichen Auseinandersetzung die Möglichkeit einer Überschreitung der bisherigen Weltansicht erkennt. Denn jedes Sprechen, das in Kollers Auslegung im Grunde auf eine Erwiderung abziele, biete insofern die Möglichkeit sein Selbst- und Weltbild zu überwinden. (Vgl. ebd., 87) Dass jede Form von Sprache auf Erwiderung abziele, kann Koller mit Lyotard und ebenso mit Humboldt bestätigen. Sprache bezwecke eine Erwiderung und bedürfe der *Wechselrede* (vgl. Koller 1997, 57). Ein Ich braucht demnach ein Du, das erwidert. Hierin erkennt Koller eine Nähe zwischen Humboldt und Lyotard. Denn auch Lyotard gehe Koller zufolge davon aus, dass jeder Satz darauf abziele, mit anderen Sätzen *verkettet* zu werden (vgl. ebd.). Dies erklärt eine Formulierung in der Einleitung: „*Und ein Satz geschieht*“ (Koller 1999a, 33, Hervorhebung H. H.). Koller macht darauf aufmerksam, dass jedem Satz schon ein anderer vorausgegangen sei und keiner der erste sein könne (vgl. ebd.). Nun birgt aber eine Erwiderung nicht nur die Möglichkeit einer Übereinstimmung, sondern auch die des Missverständnisses. Koller kann mit Humboldt darauf hinweisen, dass jeder Erwiderung auch die Möglichkeit einer „Nicht-Übereinstimmung“ (Koller 2009, 43) inhärent sei. Koller zufolge könne demnach auch in Humboldts Verständnis jedes Sprechen zu einem unauflösbaren „Nicht-Verstehen“ (ebd.) führen. Der Dissens sei laut Koller in jedem Gespräch potentiell gegeben (vgl. ebd., 42f.).

Als Folge der Hinwendung zu sprachlichen Abläufen wurde das veränderte Subjektverständnis dargestellt: Subjekte und alle weiteren Denk- und Sprachleistungen werden erst durch Sprache hervorgebracht. Sprache wird im transformatorischen Verständnis von Koller also nicht nur als Vermittlerin zwischen Ich und Welt verstanden, sondern auch als etwas, das humane Denk- und Empfindungspotentiale erst strukturiert. Das Einlassen auf fremde Sprechweisen bietet in diesem Verständnis die Gelegenheit, die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse zu transformieren. Koller schlägt vor, Prozesse dieser

Transformation in den Blick zu nehmen und dem (Er-)Finden neuer sprachlichen Möglichkeiten bildungstheoretisch große Bedeutung zuzusprechen. Das Moment der Unverständlichkeit, der Verweis auf ein Nicht-Verstehen, leitet bereits das dritte Kapitel ein.

2.1.3 Das Subjekt und das Fremde

Wenn Koller nun versucht, Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen (vgl. Koller 2009, 44) in den Blick zu bekommen, erkennt er diesbezüglich eine theoretische Schwierigkeit bei Kokemohrs Konzeption. Kokemohr, der mit Waldenfels *das Fremde* als Anlass eines möglichen Bildungsprozesses angebe, setze Koller zufolge, dieses gleich mit „*dem Anderen* im Sinne einer anderen Person“ (Koller 2007, 72). So sei seine empirische Suche nach herausfordernden „Fremdheitserfahrungen“ (ebd.) darauf beschränkt, Dialoge zwischen sich aufeinander beziehenden Subjekten auszuforschen. In Kollers Interpretation wären für Kokemohr *intrakulturelle* und *intrasubjektive* Fremdheitsmomente von vornherein ausgeschlossen. Koller kann aber mit Waldenfels, auf den sich Kokemohr bezieht, ausdrücklich darauf hinweisen, dass uns das Fremde nicht nur im Anderen begegne, sondern diese Fremdheit auch in uns selbst existiere (vgl. ebd., 71f.). Mit Rückgriff auf Lyotards Ausführungen des Widerstreits weist Koller darauf hin, dass sich Fremdheitsmomente nicht wie in Kokemohrs Verständnis zwischen Menschen ergeben, sondern in seinem Verständnis von den unterschiedlichen Diskursarten her rühren. So sieht Koller die Möglichkeit, Fremdheit auch in einem Selbst zu finden, ohne dabei auf einen zweiten Menschen angewiesen zu sein. Mit dem Sprachkonzept des Widerstreits schlägt Koller vor die unterschiedlichen Diskurse zu untersuchen, anstatt die Erfahrungen von Subjekten im Fokus zu haben (vgl. ebd., 72f.). Herausfordernde Fremdheitsmomente, als Anstoß für Bildungsprozesse, zwischen Diskursarten zu verorten, bietet Koller die Möglichkeit Erfahrungen der Fremdheit nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb einer Kultur und vor allem auch innerhalb eines Subjektes suchen zu können. Fremdheit in sich selbst zu erleben, ist auch bei Lüders Thema, wenn sie über die Subjektentwürfe aktueller bildungstheoretischer Texte reflektiert. Bildungstheoretisch von „Identitätsbildung“ (Lüders 2007, 29) zu sprechen, bleibe mit Rückgriff auf die Analyse Lüders fraglich, da der Entwurf einer beständigen, zusammenhängenden und widerspruchsfreien Identität unter (post-)modernen Bedingungen prekär sei (vgl. ebd.). Lüders beschreibt, wie darum aktuell mehr über Differenzen im Individuum nachgedacht würde. Die Annahme eines differenten Subjekts weist Nähen zu Koller auf, der Adornos Ausführungen zum „Nichtidentischen“

(Koller 1999a, 145) für sich interpretiert. Emanzipation könne keine Identität stiften, sondern bloß Widerspruch erheben „gegen das identifizierende, vereinheitlichende Denken“ (ebd.). In (post-)modernen Verhältnissen könne die pädagogische Reflexion vielmehr an Adorno anknüpfen, um mit ihm Einspruch zu erheben gegen jegliche Verhärtung von Kategorien, die sich Menschen bilden, um das Verhältnis zu sich als Subjekt und zur Welt überhaupt zu verstehen. Wie Koller bekräftigt, könne durch diesen Einspruch eine sprachliche Innovation hervorgebracht und der Horizont der Weltansichten erweitert werden. (Vgl. ebd.)

Wie dargestellt wurde, bietet Kokemohr als Auslöser für einen möglichen Bildungsprozess *das Fremde* an. Koller kritisiert aber seine Tendenz, dieses Fremde im Sinne eines *anderen Menschen* zu verstehen. Er schlägt deshalb vor, das Fremde in seinem Verständnis zwischen den Diskursarten auszumachen, wodurch Fremdheitsmomente auch innerhalb eines Subjekts ausgemacht werden können. Bildung kann insofern als Bewegung gegen vereinheitlichendes Denken verstanden werden, um *Nichtidentisches* in den Blick zu bekommen. Im Anschluss folgt eine kurze Zusammenfassung der ersten Untersuchung.

2.1.4 Resümee

Ein transformatorisches Bildungsverständnis hat, wie aus der bisherigen Untersuchung festgestellt werden kann, aus anthropologischer Sicht vor allem das Subjekt im Visier. Dieses kann aber unter (post-)modernen Perspektiven und der Ablehnung der Legitimation durch Meta-Erzählungen nicht mehr als zentrale Instanz und Souveränität des Bildungsgeschehens verstanden werden. Das Subjekt wird vielmehr als Teil innerhalb eines sprachlichen Prozesses verstanden, aus dem es immer wieder neu konstituiert hervorgeht. Insofern wird das Subjekt als immer bloß vorläufig und der Sprache bzw. Semiotik nachgereiht dargestellt. In dieser bildenden Wechselwirkung zwischen dem jeweiligen Ich und der Welt kommt der Sprache eine markante Rolle zu. Sie vermittelt nicht nur, sie birgt in sich das innovative Potential, bisher unartikulierte zum Ausdruck zu bringen. Mit Koller kann die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Sprechweisen als eine Erweiterung und Transformation von eigenen Verhältnissen zur Welt beschrieben werden. Denn fremde Sprechweisen fänden nicht in den bisherigen Beschreibungen Platz, wodurch eine Transformation denkbar wird. Mit Koller wurde weiters betont, dass diese fremden Momente aber auch innerhalb eines Subjekts gedacht werden können. Demnach wird ein (post-)modernes Subjekt im transformatorischen Bildungsverständnis als dezentriert und als

nicht mit sich identisch beschrieben. Die bisherigen Ausführungen zum transformatorischen Bildungsverständnis, beispielhaft vor allem an Koller dargelegt, führen zu der Annahme, dass scheinbar ‚Transformation‘ den zentralen Impetus eines (post-)modern reformulierten Bildungsbegriff darstellt. Dass dieses Bildungsverständnis aber durchaus beständige Anteile in sich birgt, soll mit der folgenden zweiten Untersuchungsfrage diskutiert werden.

2.2 Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung

Im Fokus dieses Kapitels liegt die Bearbeitung der Frage, wie das Verhältnis des transformatorischen Bildungsverständnisses, mit einem exemplarischen Blick auf Koller, zu Begriffen wie Veränderung und Beständigkeit beschrieben werden kann. Wie im Kapitel über die anthropologischen Grundannahmen schon angedeutet wurde, kann ein transformatorisches Bildungsverständnis eine Nähe zu Veränderung nicht abstreiten. Dieser Zusammenhang wird in zweifacher Weise dargestellt: Zum einen müssen bildungstheoretische Entwürfe den veränderten (post-)modernen Bedingungen Rechnung tragen, zum anderen zielt Bildung in einem *transformatorischen* Verständnis gerade auf Veränderung ab. Aber auch eine punktuelle, dennoch gewichtige Nähe zur Beständigkeit kann ausgemacht werden.

2.2.1 Den veränderten Perspektiven gerecht werden

Wie bereits vielfach dargestellt wurde, müssen beständige Momente der Einheit aus (post-)moderner Sicht aufgegeben werden. Mit Koller konnte darauf hingewiesen werden, dass einem Wissen, welches sich „aus einem einheitlichen Prinzip“ (Koller 1999a, 25) herleitet, nicht vertraut werden könne (vgl. ebd., 25f.). Vor allem das Bildungssubjekt, das in seiner vertrauten Konzeption ein Projekt der Moderne darstelle, gerate dadurch ins Wanken (vgl. Kokemohr 2007, 21). Mit Lüders wurde die Tendenz festgehalten, vermehrte bildungstheoretische Ausführungen zum Subjekt unter einem bestimmten Fokus zu setzen. Man stelle sich diesen speziellen Problemlagen des Subjekts, um sie in ein entsprechend adäquates Subjektkonzept einzuarbeiten (vgl. Lüders 2007, 28f.). Damit werde aber auch deutlich, dass die veränderte Subjektkonzeption, als wichtigste Bildungsdimension wiederum eine Neufassung des Bildungsbegriffs nach sich ziehen müsse (vgl. ebd., 36). Koller, der seinen Fokus auf das sprachliche Geschehen und die dort herrschende „unhintergehbare[] Pluralität und Heterogenität der Diskursarten“ (Koller 1997, 47) setzt, lehnt die Annahme eines beständigen Bildungsbegriffs wohl generell ab. Er kritisiert

Bildungskonzeptionen die sich auf eine „einheitliche und universale Grundlage von Bildung“ (Koller 1999a, 155) berufen und stellt ein zusammenhaltendes übergreifendes Allgemeines, in einer sich durch Pluralität auszeichnenden (post-)modernen Gesellschaft, in Frage (vgl. ebd.). Dementsprechend versucht Koller auch nicht, durch seine Bildungskonzeption *ein* Bildungsverständnis vorzugeben, sondern einen „theoretischen Rahmen“ (ebd.) zu schaffen, in dem unterschiedliche, je veränderbare Definitionen von Bildung sich darstellen könnten (vgl. ebd.). Pädagogische Sätze könnten somit auch nicht mehr von einem beständigen gemeinsamen Konsens ausgehen, sondern müssten als Ausgangspunkt den unhintergehbaren Dissens annehmen (vgl. ebd., 152). Wie Eingangs aber schon angekündigt wurde, zielt das Bildungsverständnis im transformatorischen Sinne selbst auf Veränderung ab. Darauf wird im nächsten Kapitel speziell eingegangen.

2.2.2 Bildung, die auf Transformation abzielt

Koller, Marotzki und Sanders beschreiben in einer gemeinsam verfassten Einleitung „Bildung als Transformationsprozess“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7) nach einem Konzept, das nach ihren Angaben vor allem von Kokemohr inspiriert wurde. Dabei würden „grundlegende[] Figuren des Welt- und Selbstbezugs“ (ebd.) eines Menschen, durch die krisenhafte Konfrontation mit „neuartigen Problemlagen“ (ebd.), respektive durch Erfahrungen mit der Fremdheit, einer umfassenden Veränderung ausgesetzt (vgl. ebd.).

„Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grund legenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfes einschließt“ (Kokemohr 2007, 21).

Kokemohr sieht Bildung als den Be- und Verarbeitungsprozess von widerständigen, fremden Erfahrungen, durch den es zu einer grundlegenden Transformation bisheriger Welt- und Selbstentwürfen kommt. In anderen Worten sei Bildung, in der Tradition von Kokemohr, das Bezug nehmen eines Subjekts auf Fremdes abseits der Denk- und Redeordnung, in der ihm jeweils die Welt zugänglich sei (vgl. ebd.). Kokemohr begreift Bildungsprozesse als Denkprozesse, in denen erlebte Erfahrungen den Betroffenen nötigen würden, die jeweils eigenen Formen von Welt- und Selbstverhältnissen aufzubrechen und sie zu widerrufen.

Ähnlich kann auch Norbert Ricken, Professor an der Universität Bremen, gelesen werden, wenn er Bildung als eine „Bewegung der Dezentrierung“ (Ricken 2006, 348) versteht. Die individuelle Bereitschaft zur Bildung erkenne er darin, sich als Subjekt verändern zu wollen (vgl. ebd.). Er setzt den Entschluss voraus, ein anderes Subjekt werden zu wollen. In diesem Sinne kann die Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen bei Ahrens verstanden werden. Während das erstere hier deutlich für einen Prozess der Veränderung stehe, zielen Lernen in der Auslegung von Ahrens auf die Bestätigung und Ausdifferenzierung bereits bestehender Strukturen ab (vgl. Ahrens 2011, 9). Ahrens liegt aber daran, die beiden Begriffe nicht in ein wertendes Verhältnis zu stellen. Er versteht beide Begriffe als zentrale erziehungswissenschaftliche Themen, denn sie stellen für ihn unterschiedliche Weisen dar, wie sich der Mensch die Welt aneigne (vgl. ebd., 12f.).

Koller folgt diesem Bildungsverständnis weitgehend, bringt aber eine neue Perspektive ein. Kokemohr bleibe, zumindest in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Text, bei der Annahme, dass transformatorische Bildungsprozesse empirisch innerhalb kognitiver Ordnungen, im Sinne von im Laufe des Lebens gebildeten Verständnisschemas, auszumachen seien. Dabei bleibe er allerdings immer auf ein Gegenüber angewiesen, wie Koller darlegt. (Vgl. Koller 2007, 72 und Lüders 2007, 56) Hingegen erlaube sein Bildungsverständnis, durch das von ihm herbeigezogene Lyotard'sche Sprachkonzept, „Fremdheitserfahrungen“ (Koller 2007, 72) zwischen unterschiedlichen Diskursarten zu beschreiben, deren Regelsysteme die Aussagen der jeweiligen Gesprächspartner strukturieren (vgl. ebd.). So könne auch empirisch erforscht werden, was nur „indirekt (etwa in Intonation und Sprechgeschwindigkeit)“ (ebd.) ausgedrückt wird. Insofern verortet Koller bildungsrelevante Transformationsprozesse in sprachlichen Vorgängen zwischen unterschiedlichen und äußerst vielfältigen Diskursarten.

„Die von mir vorgeschlagene Reformulierung des Bildungsgedankens ließe sich als Versuch verstehen, diesen Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluß an Lyotard sprachtheoretisch zu reinterpretieren und als sprachliches Geschehen (statt als Transformation kognitiver Strukturen) zu fassen“ (Koller 1999a, 153).

Das Verhältnis von Bildung und Veränderungen in Kollers Konzeption kann aus der bisherigen Untersuchung als zwingend und notwendig verstanden werden. Zwingend insofern, als Koller Bildungsprozesse als ein einzigartiges sprachliches Geschehen denkt, das unendlich viele Variationen zulässt, wodurch es immer etwas abenteuerlich bleibt. So

konzipiert Koller Bildung, angesichts der sich je verändernden, situativen Bedingungen, als einen immer riskanten Vorgang, der stets scheitern könne (vgl. ebd., 155). Notwendig aber ist die Veränderung in Kollers Bildungskonzeption insofern, als sein Bildungsbegriff gerade auf eine solche sprachliche Transformation abzielt. In Kollers Verständnis wird im Bildungsprozess versucht, Neues oder bisher nicht gesagtes hervorzubringen, um ein vorherrschendes, vielleicht auch ungerechtes Verhältnis zu verändern. Neue Instanzen, neue Sätze, neue Satzverkettungen, neue Satzfamilien *sollen* erfunden werden, um das Anliegen einer unterlegenen Konfliktpartei auszudrücken (vgl. ebd., 150). So kann seine Bildungskonzeption einerseits als beständiger Ansporn zur Veränderung und Innovation verstanden werden. Andererseits drückt aber die Formulierung ‚sollen‘ ein deutliches Moment der Beständigkeit aus, wodurch eine politisch-ethische Dimension sichtbar wird. Diese spiegelt sich in der Forderung, Bildung „als Anerkennung, Offenhalten und Ermöglichen des Widerstreits“ (ebd., 154) zu verstehen. Eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dieser „normative[n] Funktion“ (ebd.) des Koller’schen Bildungsverständnisses, folgt in der Diskussion der nachfolgenden dritten Untersuchungsfrage. Dort wird das Verhältnis zur Normativität beleuchtet. Vorab folgt aber noch eine Zusammenschau der zweiten Frage.

2.2.3 Resümee

Der Veränderung kann im transformatorischen Bildungsverständnis eine besondere Rolle zugesprochen werden. Wie ausgeführt wurde, stehen die Auseinandersetzungen mit dem transformatorischen Bildungsverständnis vor der Aufgabe, die durch (post-)moderne Überlegungen veränderten Perspektiven in ihren Ausführungen aufzugreifen und voranzutreiben. Bildung wird dabei von Koller als einzigartiger sprachlicher Prozess verstanden, der sich in jeder Situation verändert darstellt und darauf abzielt, sprachliche Novitäten zu erzeugen, um vorherrschende Ordnungen und Strukturen aufzurütteln. Beständigkeit repräsentiert sich in Kollers Bildungskonzeption durch die normative Ausrichtung seiner Konzeption, dem Widerstreit zu entsprechen. Wie das transformatorische Bildungsverständnis nun generell zu normativen Momenten steht, ist Frage des nächsten Kapitels.

2.3 Das Verhältnis zur Normativität

In diesem Kapitel wird die Rolle der Normativität innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses speziell beleuchtet und herausgearbeitet wie das Verhältnis zur ihr dargestellt wird. Es wird deutlich, dass ein transformatorisches Bildungsdenken Abstand nimmt zu normativen Momenten, die aus modernen Einheitsphantasien resultieren. Mit Koller kann aber eine bildungstheoretische Ausführung nachgezeichnet werden, die an einem Punkt an normativen Aspekten festhält.

2.3.1 Ablehnung von modernen, normativen Einheitsphantasien

Im Grunde kann Koller in einem kritischen Verhältnis zur Normativität verortet werden. Vereinheitlichendes Denken schreibe er der modernen Gesellschaft zu, wovon er sich, wie schon dargestellt wurde, deutlich distanzieren (vgl. Koller 1999a, 24 ff.). Exemplarisch werden einige Aspekte seiner und anderer Arbeiten angeführt, um nachzuzeichnen, wie ein transformatorisches Bildungsverständnis über Grenzen von einheitlichen Regeln hinwegsteigt.

Koller suche nach Momenten innerhalb moderner bildungstheoretischer Literatur, die über „vereinheitlichende Strukturen der großen Erzählungen hinausdrängen“ (ebd., 144). Die von ihm ausgemachten Elemente bei Adorno und Humboldt bieten ihm so Gelegenheit, am Begriff der Bildung festzuhalten (vgl. ebd., 145) und ihn kritisch neu zu bestimmen. So entwirft er als Bildung das „(wieder) in Kraft setzen“ (ebd., 153) des Widerstreits, um die „Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten“ (ebd., 39) zu verfolgen. Koller stellt damit die Hegemonie einer Diskursart inmitten unterschiedlicher Diskursarten infrage. Jede Diskursart folge ihrer eigenen „Regelhaftigkeit und Zweckgerichtetheit der Verkettung“ (ebd., 36), eine übergeordnete Urteilsregel könne nicht angenommen werden (vgl. ebd.). Ein auf alle Arten wirkendes normatives Regelsystem einer überlegenen Diskursart muss in dieser Denktradition zugunsten eines neu auflebenden Widerstreits abgelehnt werden. Auch ein Subjekt, das sich als ursprünglich gegeben und als zentrale Instanz versteht, gibt Koller auf. In seiner Konzeption entstehe Subjektivität durch die „Verkettung von Sätzen“ (ebd., 151) immer wieder neu (vgl. ebd.). Gegen normative Aspekte, die das Konzept des selbstreferenziellen Subjekts in sich bergen, kann auch Kokemohr angeführt werden. Wenn Bildungsprozesse immer dem Risiko des Misslingens ausgeliefert seien, zwingt dies in seiner Interpretation dazu, „den Bildungsprozessbegriff

gegen seine Vereinnahmung durch solche normativen Interpretationen zu schützen, die ihn in der Figur eines selbstreferenziell-transzendentalen Subjekts an das Phantasma einer metakulturellen Position binden“ (Kokemohr 2007, 23). Kokemohr verwendet den Begriff der Normativität in Verbindung mit Momenten der Moderne, zu der er bekanntlich eine kritische Haltung einnimmt. So gebe er die im Bildungsbegriff oftmals wirkende „Norm eines identischen Verstehens“ (ebd., 25) auf und ersetze sie durch ein Bild, in dem Partner an konkreten Problemen zusammenarbeiten, ohne dabei das Problem tief greifend als dasselbe verstehen zu müssen (vgl. ebd.). Auf dieses Problem weist auch Koller hin. Er verstehe Wörter „nicht nur [als] Zeichen für etwas“ (Koller 1997, 60, Einfügung H. H.), für ihn seien diese zusätzlich „untereinander in komplexen Beziehungen“ (ebd.). Insofern ist keine Sprache völlig in eine andere Sprache zu übersetzen. Eben weil innerhalb einer Sprache ein Wort immer auf ein anderes Wort verweise und nie nur Zeichen für das zu Bezeichnende sei, könne eine Sprache nie völlig ident in eine andere übersetzt werden (vgl. ebd.). Der volle Gehalt des Gemeinten kann demnach nie erfasst werden.

An anderer Stelle geht Koller auf das Moment einer Einheitsphantasie innerhalb der pädagogischen Disziplin ein. Ein einheitliches Bildungsideal verfolgen zu wollen, stellt seiner Auffassung nach ein normatives Element dar. Koller versucht daher mit seiner Bildungskonzeption nicht *ein* Bildungsverständnis vorzugeben, sondern wie bereits beschrieben wurde, einen Rahmen zu schaffen, „der eine Vielzahl von Bildungen als möglich und wünschenswert erscheinen läßt“ (Koller 1999a, 155). Denn seinen Angaben zufolge, könne in Anbetracht der „unhintergehbaren Pluralität und Heterogenität der Diskursarten“ (Koller 1997, 47) nicht mehr von *einem* Bildungsbegriff oder *einer* allüberspannenden Bildungstheorie ausgegangen werden (vgl. ebd.). Wenn nun Koller sein Konzept als Rahmen entwirft, rücke er dadurch unterschiedliche Varianten von Bildung ins Licht (vgl. Koller 1999a, 155).

2.3.2 Distanz zu gesellschaftlichen Vorgaben

Eine Distanzierung zu gewissen gesellschaftlichen Normen kann noch mit Lüders angeführt werden. In ihrer Untersuchung ausgewählter bildungstheoretischer Literatur stößt sie auf das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft. Ihrer Auslegung nach gelte es, den gesellschaftlichen Anforderungen innovativ zu begegnen, gepaart mit einer gewissen Skepsis der Problemstellungen gegenüber (vgl. Lüders 2007, 40). Um sich „von gesellschaftlichen Vorgaben“ (ebd., 41) distanzieren zu können, wäre es nötig, sowohl die

Lösungen als auch das Problem selbst, kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., 40). Dennoch stelle, wie Lüders aber auch hervorhebt, das Thema der Normativität ein unhintergebares Moment des bildungstheoretischen Denkens dar (vgl. ebd., 43). Sie beschreibt, dass dabei normativ wirkende Bedingungen abgelehnt und entweder durch eine kritische Größe oder einer „minimalen Ethik“ (ebd., 48) ersetzt werden (vgl. ebd., 43). Mit dem Begriff der minimalen Ethik, nimmt Lüders dabei direkt Bezug auf Koller (vgl. ebd., 48).

2.3.3 Das ethisch-normative Moment der Gerechtigkeit

Koller halte ausdrücklich an einem normativen Aspekt fest, indem er der innovativen Dimension seines vorgeschlagenen Bildungsbegriffs zwei Funktionen zuschreibt. Neben der empirisch-analytischen nennt Koller auch die normative Funktion, auf die nicht verzichtet werden könne, denn „Bildung *soll* sein“ (Koller 1999a, 154). Wie er ausführt, reicht ihm die Legitimierung von pädagogischen Handlungen alleine am Maßstab des Hervorbringens von neuen Sätzen nicht aus. Vor allem die Legitimierung von pädagogischem Handeln macht für Koller den präskriptiven Zug des Gerechtigkeitsaspekts notwendig. Denn hier sei es kaum ausreichend, ihre Aufgabe in der Vermittlung von Wissen allein zu sehen und eine ethisch-politische Seite auszusparen (vgl. ebd., 149). Daher binde Koller sein Bildungsverständnis an eine Theorie der Gerechtigkeit. Dieses ethische Moment, den er bei Lyotard aufgreift, bestehe in der Forderung nach „Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten“ (ebd., 39) und darin, dem bisher nicht sagbaren zum Ausdruck zu verhelfen (vgl. ebd.). Insofern solle Bildung sein, aber nicht mehr als der Versuch, Einheit in der Vielfalt zu schaffen, sondern dieser Vielfalt gerecht zu werden und den Widerstreit zu ermöglichen (vgl. ebd., 154). Die Normativität des Koller’schen Bildungskonzepts drückt sich in der Aufforderung aus, den Widerstreit offen zu halten und das Übergreifen eines Meta-Diskurses, der unweigerlich „zur Unterdrückung oder Nichtbeachtung einer der beiden Konfliktparteien“ (ebd., 149f.) führen würde, zu verhindern. Ansonsten, so Koller, würde sein Bildungsbegriff durch die sprachtheoretische Fassung „metaphysische[] Implikationen“ (ebd., 155) vermeiden.

2.3.4 Resümee

Obwohl ein transformatorisches Bildungsverständnis, wie es nicht nur mit Koller dargestellt wurde, sich im Grunde als nicht normativ versteht, bindet Koller seine Konzeption an ein Moment der Gerechtigkeit. Insofern kann mit Lüders, Kollers Theoriearbeit als eine Form

des bildungstheoretischen Bildungsansatzes beschrieben werden, die sich dem Thema kritisch widmen, aber mit einer minimalen Ethik einen normativen Aspekt bewahrt. Die kritische Arbeitsweise innerhalb des transformatorischen Bildungsbegriffs verweist bereits auf das nachfolgende Kapitel, in dem der Stellenwert der Kritik in Augenschein genommen wird.

2.4 Der Stellenwert der Kritik

Im folgenden Kapitel wird der Stellenwert der Kritik innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses veranschaulicht. Die Frage nach der Stellung der Kritik kann mit Lüders' Konsenssuche innerhalb aktueller Bildungskonzeptionen bekräftigt werden. So beschreibt sie das Verhältnis von Bildung zu den gesellschaftlichen Anforderungen neben innovativ auch noch als kritisch (vgl. Lüders 2007, 41f.). Sie erkennt in gegenwärtigen Bildungskonzeptionen die Tendenz, tradierte Grundannahmen, wie sie am Beispiel des Bildungssubjekts ausgeführt wurden, als fragwürdig zu bezeichnen (vgl. ebd., 26). Es wird deutlich, dass die Kritik in Kollers Bildungsverständnis auf zumindest drei verschiedenen Ebenen beschrieben werden kann. Die ersten beiden beziehen sich auf die inhaltliche Bestimmung von Bildung, während die dritte Ebene vorerst auf die empirische Ausrichtung des Bildungsbegriffs Bezug nimmt, um dann wiederum auf die inhaltliche Bestimmung rückzuwirken.

2.4.1 (Post-)Moderne als Selbstkritik der Moderne

Schon der Rahmen in den Koller seine Bildungskonzeption setzt, birgt eine kritische Dimension. Denn für Koller könne mit Lyotard die (Post-)Moderne als der Moderne immanent bezeichnet werden, weil dieser als (post-)modern die Infragestellung der Moderne als die Kritik ihrer selbst bezeichne (vgl. Koller 1999a, 28). Ein Teil der Kritik beziehe sich damit auf eine Art der „Selbstkritik der Moderne“ (ebd.), während ein anderer Teil der Kritik auf die These der Glaubwürdigkeit der großen Erzählungen abziele (vgl. ebd., 29). Kollers entworfenes Bildungskonzept berge insofern neben der innovativen Dimension auch eine skeptische Dimension, die eine „Zurückweisung aller totalisierenden und vereinheitlichenden Versuche einzelner Diskursarten“ (ebd., 152) einfordere. In diesem Sinn werde Bildung als die Anerkennung des Widerstreits und als Achtung der Unterschiedlichkeit von Diskursarten verstanden (vgl. ebd.). Denn wie schon an anderer Stelle zitiert wurde, sei für Koller jede Art von Metadiskurs hinfällig geworden (vgl. ebd.,

26). Ebenso versteht Kokemohr, dessen Ausführungen für den transformatorischen Bildungsbegriff als wesentlich erkannt werden können (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7), seine Arbeit als Kritik an modernen Voraussetzungen. Er sehe das Subjekt nicht als eine konstante Instanz außerhalb, sondern als Teil innerhalb eines Prozesses, indem es „symbolisch-imaginär“ (Kokemohr 2007, 21) konstruiert werde (vgl. ebd.). Er gebe die „Figur des selbstreferenziellen Subjekts“ (ebd.) auf, da er dieses als modernes Projekt erkenne, wodurch es bekanntlich unter (post-)modernen Bedingungen der Kritik ausgeliefert sei (vgl. ebd.). Auf die Kritik des modernen autonomen Subjekts wurde aber schon ausführlich hingewiesen.

2.4.2 Kritische Distanz zu gesellschaftlichen Anforderungen

Lüders fasst in ihrer Untersuchung von gegenwärtigen theoretischen Konzeptionen zum Bildungsbegriff zusammen, dass diese übereinstimmend das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft behandeln würden (vgl. Lüders 2007, 37). Sie beschreibt daher diese Verbindung als eine zentrale Dimension des Bildungsbegriffs. Lüders stellt den aktuellen soziokulturellen Zustand der jeweiligen Gesellschaft als unumgänglichen Hintergrund dar, von dem aus Bildung bestimmt werden müsse. Eine Analyse dieses derzeitigen gesellschaftlichen Zustandes müsse aber als erster Schritt durchgeführt werden, um als weiterer Ausgangspunkt einer Neubestimmung zu dienen, so Lüders weiter. Sie hebt aber hervor, dass diese Erhebung nicht mehr zeige als das was Bildung derzeit *sei*. Was Bildung aber sein *könne* und *solle*, müsse in einem zweiten Schritt vor dem analysierten Hintergrund bestimmt werden. (Vgl. ebd.) Lüders identifiziert zwei unterschiedliche Bezüge von Bildung auf Gesellschaft. Der erste Bezug und gleichzeitig in ihrem Sinn eine Aufgabe von Bildung solle demnach das innovative Entwickeln und Erfinden von neuen Formen sein, um mit den oben genannten Herausforderungen umzugehen (vgl. ebd., 40). Wie oben schon mehrfach angeführt wurde, ist diese innovative Dimension unter anderem auch bei Koller beschrieben worden (vgl. Koller 1999a, 150f.). Da aber Bildung mehr umfassen müsse als das praktische Lösen von Problemstellungen, so Lüders, beschreibt sie als weitere Aufgabe von Bildung, somit als zweiten Bezugspunkt, nicht nur das kritische Prüfen von Lösungen, sondern auch die kritische Untersuchung der Problemstellung selbst (vgl. Lüders 2007, 40).

Wie Koller an einer Stelle hervorhebt, versuche schon Humboldts Bildungsbegriff eine kritische Distanz zu gegebenen gesellschaftlichen Ansprüchen zu schaffen. Auch wenn Humboldt diesen Abstand durch die Fokussierung auf „innere[]“

Entwicklungspotenziale[]“ (Koller 2004, 88) zu erreichen versuche (vgl. ebd.), was deutliche Differenzen zu Kollers Diskurs- und Widerstreits-theorie aufweist, stimmen Kollers theoretische Ausführungen zumindest mit der angestrebten Distanz zu gesellschaftlichen Ansprüchen überein (vgl. ebd.). So kann Koller in einer langen Tradition der kritischen Distanz zu gesellschaftlichen Vorgaben einreih-t werden.

Dass sich aber die Kritik, trotz ihrer Dringlichkeit, in einer prekären Situation befände, wird beispielsweise von Ricken beschrieben. Das Dilemma der Kritik sei, dass diese längst vom pädagogischen System aufgenommen wurde, um jedes mögliche Versagen dieses Systems aufzufinden (vgl. Ricken 2006, 343). Es stelle sich für Ricken die Frage, wie Kritik dann noch gefasst werden könne (vgl. ebd., 344). So versucht er Kritik „kontingenztheoretisch“ (ebd.) mit Zuhilfenahme von Foucault zu reformulieren. Den Wunsch des Ausstieges aus Machtverhältnissen sehe Ricken als Traum und Moment der Führungstechnik selbst (vgl. ebd., 345). Kritik bei Foucault sei ein Symbol der praktischen Haltung und die Tugend der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, 15). In diesem Sinne ist Kritik die „Kunst[,] nicht dermaßen“ (ebd., 12), „nicht so und nicht dafür und nicht von denen da“ (ebd.) und „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (ebd.). Kritik kann so als eine Haltung beschrieben werden, die nach den Umständen von Macht fragt.

2.4.3 Das Verhältnis Bildungstheorie – empirische Bildungsforschung

Der Kritik kommt aber innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses nicht nur eine inhaltliche Funktion zu. Dieser neu gefasste Bildungsbegriff enthalte ausdrücklich einen empirischen Aspekt (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7). Koller stellt klar, dass seine sprachlich verfasste Bildungsperspektive „prinzipiell empirischen Untersuchungen zugänglich“ (Koller 1999a, 156) sei. Die Untersuchung von empirischen Dokumenten könne in seinem Verständnis nicht nur der Veranschaulichung von bildungstheoretischen Ausführungen dienen, sondern einen Beitrag dazu leisten, die Brauchbarkeit des entworfenen Bildungsverständnisses zu klären (vgl. ebd.). Koller versuche seinen entworfenen Bildungsbegriff empirisch zu prüfen, um zu erkennen, inwieweit sein Konzept sich eignet, einen bildungstheoretischen Blick auf Entwicklungs- und Lernprozesse zu werfen (vgl. ebd., 161). Die Untersuchung wirke insofern auf die Theorie zurück, als die Untersuchungsergebnisse zur Abwandlung, Verfeinerung oder Berichtigung veranlassen würden (vgl. ebd., 165). Durch die empirische Untersuchung wird somit die bildungstheoretische Konzeption kritisch auf ihre eigene Tauglichkeit und hinsichtlich ihrer

inhaltlichen Bestimmung von Bildung untersucht. So kann auch das Verhältnis von empirischer Untersuchung zur theoretischen Konzeptarbeit durchaus als kritisch bezeichnet werden.

2.4.4 Resümee

Abschließend kann Kritik im transformatorischen Bildungsverständnis als zumindest auf dreifache Weise wirksam beschrieben werden. Sie wird beschrieben als die Kritik an der Moderne und ihren Implikationen, an den gegebenen gesellschaftlichen Herausforderungen und deren Bedingungen, sowie als Kritik an ihr selbst, durch ihre empirische Anschlussfähigkeit. Es wird dadurch evident, dass das transformatorische Bildungsverständnis in einer Tradition der Kritik verortet werden kann.

2.5 Bildung als Kompetenz oder Prozess?

Dieses Kapitel wird der Frage gewidmet, ob Bildung im transformatorischen Bildungsverständnis eher als Kompetenz und Zustand beschrieben werden kann, welche sich nach erfolgreicher Bewältigung von entsprechenden Prozessschritten einstellen. Oder ob Bildung in diesem Verständnis doch als Prozess zu sehen wäre. Lüders macht darauf aufmerksam, dass in den von ihr ausgewählten bildungstheoretischen Ausführungen Bildung sowohl als Prozess, wie auch als Ergebnis dieses Prozesses verstanden sei (vgl. Lüders 2007, 51). Ihren Angaben nach werde aber die Bedeutung von Bildung als Resultat zunehmend als „problematisch und unangemessen“ (ebd.) beschrieben, wodurch die Prozesshaftigkeit von Bildung zusehends an Ansehen gewinne (vgl. ebd.). Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass Bildung innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses als sprachlicher figurierter Prozess verhandelt wird. Ausgelöst werde dieser durch ein aufstörendes Moment, wodurch sich die Möglichkeit biete je eigene Grundfiguren des Welt- und Selbstverständnisses zu transformieren. Der Bildungsprozess selbst könne aber nur über Umwege gefasst werden.

2.5.1 Bildung als Prozess

Bildung als Kompetenz oder Ergebnis zu beschreiben, auf das abgezielt werden könne, erscheint Lüders Untersuchung zufolge immer schwieriger (vgl. Lüders 2007, 51). Mit Peukert beschreibt sie, Bildung als „Zielformel“ (ebd.) zu verstehen, sei einfach nicht

ausreichend (vgl. ebd.). Angesichts der Abwendung von einem Subjekt im Sinne einer konsistenten Identität (vgl. Koller 1999a, 145) und der Verabschiedung von normativ wirkenden Vorgaben durch Metapositionen zugunsten einer kritischen Bewegung (vgl. ebd., 152), kann Bildung nur mehr schwer „im Sinne eines herstellbaren ‚Produktes‘“ (Lüders 2007, 51) verhandelt werden. So entwirft auch Kokemohr ein Bildungsverständnis, dass sich als „Bildungsprozesstheorie“ (Kokemohr 2007, 13, Hervorhebung H. H.) verstehe.

Koller beschreibt Kokemohrs Bildungsprozessverständnis, an das er in weiten Teilen anschließt, als einen sprachlich gestalteten Prozess der Veränderung. Dabei werde der Typus in dem das jeweilige Subjekt sich selbst und die Welt versteht, zentral gewandelt (vgl. Koller 2007, 69). Solche Prozesse der Transformation in der realen Welt zu fassen, birgt aber gewisse Schwierigkeiten, die mit Koller ausgeführt werden. Er geht davon aus, dass ein Bildungsprozess nicht einfach beobachtet werden könne (vgl. Koller 1999a, 161). Koller begründet dies auf zweifache Weise. Erstens sei ein wie auch immer bestimmter Bildungsbegriff eine theoretische Konstruktion die in der dinghaften Welt keine reale Analogie besitze (vgl. ebd.). In diesem Verständnis könnten nur durch eine interpretative Darstellung empirisch interessanter Gegebenheiten Parallelen zur theoretischen Ausführung gefunden werden. Zweitens geht Koller davon aus, dass es sich bei Bildungsprozessen nicht um sich sofort vollziehende Vorgänge handle (vgl. ebd.). Dadurch ergäbe sich die Schwierigkeit, Bildungsprozesse zu erfassen. Wie auch Kokemohr am Beispiel der transkulturellen Bezugnahme aufzeigt, könnten Bildungsprozesse nicht nur innerhalb zeitlich begrenzter Situationen bewertet werden. Vielmehr biete gerade das empfundene Scheitern einer Situation das Potential einer späteren Transformation von eingepprägten Grundfiguren des Welt- und Selbstverständnisses (vgl. Kokemohr 2007, 24). Ihm zufolge greife ein Bildungsprozess in „lebensgeschichtliche Tiefenschichten“ (ebd.) ein, die ihrerseits weit über zeitlich und situativ eingeschränkte Beobachtungsräume hinausweisen (vgl. ebd.). Insofern beschreibt Koller Bildungsprozesse als „längerfristige Vorgänge“ (Koller 1999a, 161), weswegen teils nur über entstandene Effekte auf den Prozess selbst geschlossen werden könne (vgl. ebd.). Bildungsprozesse können so mit Koller als langfristige Prozesse beschrieben werden, denen man sich nur interpretativ annähern könnte. Wie ein solches Verständnis von Bildungsprozessen theoretisch umrissen wird, soll im Weiteren gezeigt werden.

2.5.2 Bildung als sprachlicher Prozess der Transformation

Bildung im Sinne der Veränderung von Grundfiguren eines Welt- und Selbstverständnisses (vgl. Kokemohr 2007, 21) wird von Kokemohr als rhetorischer Prozess verhandelt (vgl. ebd., 15). So beschreiben auch Koller et al. als Gegenstand von transformatorischen Bildungsprozessen im Sinne Kokemohrs „die narrativen Welt- und Selbstentwürfe der Subjekte“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, 9). Mit Lüders kann das sprachliche Geschehen bei Kokemohr und Koller als ‚rhetorische Praxis‘ verstanden werden. Ein Bildungsprozess sei demnach als stets riskanter Versuch zu verstehen, neue sprachliche Veränderungen zu erzeugen (vgl. Lüders 2007, 55f.), der eine Transformation des Subjekts mit sich bringe (vgl. Koller 1999a, 151).

Solche Veränderungen seien in Kokemohrs Verständnis durch Irritationen von Außen, durch fremde, widerständige Momente veranlasst (vgl. Kokemohr 2007, 14). Diese würden den sprachlichen Prozess herausfordern (vgl. ebd., 15), indem sie in die bisher gefasste Ordnung von Welt und Selbst nicht ohne Weiteres integriert werden können (vgl. ebd., 21). „Fremdheitserfahrungen“ (Koller 1999a, 72) würden in Kokemohrs Verständnis „der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, 21). Nur wenn in der Bearbeitung dieser Fremdheitsmomente die Grundfiguren des eigenen Welt- und Selbstverständnisses verändert würden, wäre es demnach gerechtfertigt, von einem Bildungsprozess zu sprechen. Denn, wie Kokemohr klarstellt, mündet nicht jede fremde Erfahrung in einen Bildungsprozess. Eine eingeübte Figur könne durch unterschiedliche Mechanismen wie der „Abwehr“ (ebd.) aufrechterhalten werden (vgl. ebd.).

Kokemohr stellt sich dieser Frage mit Bernhard Waldenfels’ Ausführungen über die Herausforderungen der Fremde (vgl. ebd., 23). Mit ihm beschreibt er das Fremde als etwas das sich anzeige, indem es sich verberge (vgl. ebd., 28). In Kollers Interpretation fasse Kokemohr „subsumtionsresistente Erfahrung“ (ebd., 21) als ein fremdes Moment, welches sich der Ordnung bisheriger Wahrnehmungen entziehe, aber sich gleichzeitig dadurch zeige, indem es störend auf diese Grundformen einwirke und diese beunruhige (vgl. Koller 2007, 71). Ein Prozess, an dessen Beginn ein solch aufrührerisches Moment steht, kann in weiterer Sicht wohl kaum mehr als ein friedlicher und ausgeglichener Prozess verstanden werden. Insofern kann die Haltung Kollers, sich selbst gegen jegliche Harmonisierung auszusprechen (vgl. Koller 1999a, 145), neu zur Geltung kommen. Etwas, das über

Grundformen von Selbst- und Weltverständnissen hereinbricht, kann schwerlich als harmonisch beschrieben werden. Koller erkennt in Kokemohrs Rückgriff auf Waldenfels aber einen doppelten Gewinn. Zum einen werde eben erkennbar, dass Bildung keinen „harmonisch-naturwüchsige[n] Reifungsprozess“ (Koller 2007, 71) darstelle, sondern durch eine krisenhafte Erfahrung, durch eine Störung der gewohnten Ordnungsstruktur, die „einem gewaltsamen Einbruch“ (ebd.) gleiche, ausgelöst werde. Zum anderen werde aber auch deutlich, dass der Anstoß für eine Transformation immer von anderswo herkomme und Bildung ein „’responsives’ Geschehen“ (ebd.) darstelle. In diesem Sinn sei Bildung als eine Art Antwort eines Subjekts auf eine Erfahrung der Fremdheit zu verstehen (vgl. ebd.). Dass dieser andere Standort aber mit Koller durchaus auch in einem Selbst, also intrasubjektiv, verortet werden könne, wurde bereits ausgeführt (vgl. ebd., 72).

2.5.3 Resümee

Bildung wird im transformatorischen Bildungsverständnis als rhetorischer Prozess verstanden, der nicht nur aufgrund seiner Langfristigkeit nur auf Umwegen erschlossen werden könne. Ausgelöst durch widerständige Momente würden in diesem Verlauf grundlegende Figuren eines je eigenen Welt- und Selbstverständnisses umgeworfen und anders wieder aufgebaut. Als Neuheit des von Kokemohrs entwickelten Bildungsprozessverständnisses sieht Koller aber neben dem bereits angeführten theoretischen Entwurf auch sein besonderes methodisches Vorgehen: Er nutzt sowohl Elemente von der philosophisch orientierten Bildungstheorie als auch von der empirischen Bildungsforschung. Sein Vorgehen verbindet demnach beide Bereiche. In diesem Verständnis kann auch Koller gelesen werden, wenn er ankündigt, dass empirische Untersuchungen in seinen Arbeiten zur Bestimmung seines Bildungsverständnisses dienen (vgl. Koller 1999a, 156). Die Beziehung zwischen Theorie und empirischen Exemplaren ist Thema des folgenden Abschnitts.

2.6 Die Hinzuziehung von empirischem Material

Der Fokus dieses Kapitels zielt auf die Beantwortung der Frage, ob und welche Rolle empirische Beispiele innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses spielen. Wie Eingangs bereits mit Lüders erwähnt wurde, gelte die Hinzuziehung von empirischem Material für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff innerhalb der Disziplin als nicht unbedingt notwendig (vgl. Lüders 2007, 57f.). Lüders zufolge werde aber

in jüngerer Zeit vermehrt über die Verbindung von theoretischen Bildungsüberlegungen und empirischer Bildungsforschung reflektiert (vgl. ebd., 58). Es wird sich zeigen, dass ein transformatorisches Bildungsverständnis zu jener Gruppe zugeordnet werden kann, die eine Verbindung zu empirischem Material als wesentlich bestimmen. Im Folgenden wird nachgezeichnet, weshalb die Verknüpfung als essentiell erachtet werden kann, bevor der Fokus auf die Sorte des empirischen Materials gelenkt wird. Daran im Anschluss folgen Ausführungen über konkrete Vorgehensweisen.

2.6.1 Die empirische Perspektive als konstitutives Element

Werner Friedrichs, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, beschreibt gemeinsam mit Sanders als Herausgeber im Vorwort zu *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive* die Verschränkung von bildungstheoretischer Begriffsarbeit mit der Empirie sogar als notwendig.⁹ Nach Ansicht der Herausgeber gebe die Annahme der Aktualität gesellschaftlicher Transformationsprozesse einen sozialwissenschaftlichen Fokus vor, der zur Verschränkung zwingt (vgl. Friedrichs/Sanders 2002, 9). Vor diesem Hintergrund sehe sich ein transformatorisches Bildungsverständnis der empirischen Perspektive verpflichtet. So heben auch Koller et al. als Besonderheit des von Kokemohrs entwickelten transformatorischen Bildungsbegriffs die empirische Dimension hervor. Sein theoretisches Bildungsverständnis erlaube vor allem Anschlussstellen zu qualitativen empirischen Untersuchungen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7). So arbeitet Kokemohr an der theoretischen Frage, „ob und in welcher Weise Erfahrung von Fremdheit Bildungsprozesse herausfordert“ (Kokemohr 2007, 13) nicht nur anhand unterschiedlicher Anschlusstheorien (vgl. ebd., 15). Vielmehr führt er seine Gedanken anhand eines Transkriptes aus, das eine Diskussion über rassistisches Verhalten nachzeichnet (vgl. ebd., 38-67). Kollers Bildungsverständnis, das in wesentlichen Zügen an Kokemohrs Arbeit anschließt, verstehe sich in dieser Tradition als der empirischen Analyse zugänglich (vgl. Koller 1999a, 155). Konkret schlägt Koller vor, den je entworfenen Bildungsbegriff als „theoretische Leitlinie“ (ebd., 164) zu verwenden, um empirische Untersuchungen durchzuführen (vgl. ebd.). Die empirische Analyse ermöglicht im Gegenzug, wie schon ausgeführt wurde, eine kritische Prüfung der Theorie. Ausdifferenzierungen und Verfeinerungen des Ansatzes aber auch Korrekturen bis hin zur Revidierung der Theorie seien vorstellbar (vgl. ebd., 165). Koller versuche so den Abstand

⁹ Der von ihnen herausgegebene Sammelband enthält unter anderen auch Artikel von Kokemohr und Koller.

zwischen philosophisch orientierter Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu verringern (vgl. ebd., 164) und beide Seiten in ein gleichrangiges Wechselverhältnis zu bringen (vgl. ebd., 165). Koller entwirft so ein Verständnis von bildungstheoretischer Begriffsarbeit, welches die „Formulierung und Weiterentwicklung von Hypothesen“ (ebd.) durch empirische Materialarbeit als integrales Element erkenne (vgl. ebd., 164f.). Dabei werde das empirische Material nicht nur zur illustrativen Untermalung oder zum Prüfen von davon unabhängig hergeleiteten Hypothesen genutzt (vgl. ebd., 164).

Demnach kann für transformatorische Bildungskonzeptionen die Verbindung von bildungstheoretischer Begriffsarbeit und empirischer Bildungsforschung als konstitutiv verstanden werden. Exemplarisch konnte mit Kokemohr und Koller auf eine Theoriearbeit verwiesen werden, die an ihren theoretischen Konzeptionen unter Zuhilfenahme von empirischem Fallmaterial arbeiten, auch wenn der jeweilige Fokus Unterschiede aufweist. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, um welche Art von Material es sich bei diesen Ausführungen handelt.

2.6.2 Die Art des empirischen Materials

Es wird ausgeführt dass die Zuhilfenahme von empirischem Material recht unterschiedlich ausfällt. So greift Koller beispielsweise auf Biographien aber auch auf literarische Texte zurück, Kokemohr auf Transkripte eines Streitgespräches oder Lüders auf Eintragungen im Internet.

Wie schon erwähnt wurde, bietet das transformatorische Bildungsverständnis eine empirische Perspektive, die vor allem mit der qualitativ-empirischen Untersuchung verbunden werden kann. Koller führt diesen Gedanken in seinem Bildungsverständnis detaillierter aus. Er beschreibt Bildungsprozesse als sprachliche und längerfristige Abläufe, die nur über interpretative Zugänge zu erschließen seien (vgl. Koller 1999a, 161). Als Forschungsansatz, der diesen Anforderungen gerecht werde, nennt Koller den methodologischen Ansatz der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, der sich als eigener Zweig der qualitativen Forschungsmethoden etabliert habe (vgl. ebd., 162). In seiner Habilitation greift Koller auf den biographischen Ansatz und sein Konzept des „narrativen Interviews“ (ebd., 163) zurück. Gerade dieser Zugang gestatte ihm, Lern- und Entwicklungsprozesse auf mögliche bildungsrelevante Aspekte hin zu untersuchen, denn diese Methode trage dem Umstand Rechnung, dass Bildungsprozesse nur interpretativ

zugänglich seien (vgl. ebd., 162f.). Gleichzeitig verweise dieser Ansatz auf den „umfassenderen lebensgeschichtlichen Kontext“ (ebd., 162) der Vorgänge. Als empirisches Material verwendet Koller seinen Angaben nach lebensgeschichtliche Erzählungen, die angelehnt an einem Konzept von Fritz Schütze, Sozialforscher an der Universität Magdeburg, untersucht wurden. Demzufolge werden Menschen veranlasst, spontan ihre Lebensgeschichte oder spezielle Sequenzen daraus zu erzählen, wobei ihnen selbst überlassen werde, welche Erfahrungen die erzählenden Personen dabei Preis gebe (vgl. ebd., 167). Nach sorgfältiger Untersuchung habe er sich aus rund 60 transkribierten Erzählungen für zwei Interviews entschieden, in denen die oben aufgeworfenen Herausforderungen der (Post-)Moderne im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd., 169).

Die Arbeit mit Biographien stellt aber nur eine Variante der Arbeit Kollers mit empirischem Material dar. Koller befasst sich auch mit literarischen Texten, um an seinem Bildungsverständnis zu arbeiten. Als Mitherausgeber schafft er eine Plattform für Artikel, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung unter Zuhilfenahme zeitgenössischer literarischer Texte versuchen. Wie die Herausgeber ausführen, behandeln literarische Texte oft Themen, die ebenso von pädagogischem Interesse seien, nur diese aber völlig unterschiedlich zu wissenschaftlichen Ausführungen darstellen (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 8). Sie würden individuelle Erfahrungen äußerst konkret, differenziert und ausdrucksvoll wiedergegeben. Eine literarische Erzählung bringe so Bereiche der Erziehungswirklichkeit in den Blick, die ansonsten kaum zugänglich seien (vgl. ebd., 9). Die individuelle Perspektive eines literarischen Textes erlaube demnach neben gemeinsamen Themen auch differente Momente, d. h. Erfahrungen, die der pädagogischen Grundabsicht zuwider laufen würden, in den Blick zu nehmen. Während moderne Pädagogik die Entstehung einer Subjektivität befördere, erzähle die moderne Literatur eher vom Zerfall und dem Scheitern von Subjektivität (vgl. ebd., 9f.). Durch die Untersuchung von literarischen Texten könnte demnach eine bildungswissenschaftliche Theoriearbeit weiterentwickelt und vervollkommen, aber genauso Skepsis den pädagogischen Ansprüchen gegenüber entwickelt werden. Koller verfasst selbst einen Artikel zu Kertész' *Roman eines Schicksallosen*. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Erzählung versuche er sein Bildungsverständnis weiterzudenken und anzureichern (vgl. Koller 2005, 93). Er erhoffe sich, mehr über „Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen solcher Bildungsprozesse“ (ebd.) zu erfahren. Dabei habe er aber nicht nur den Inhalt des Textes, sondern auch die formale Seite im Auge (vgl. ebd., 96). Nicht nur die erzählte Geschichte

sei von Bedeutung, sondern auch die „literarische Form, seine Sprache und sein Erzählverfahren“ (ebd.).

Mit Koller können bisher zwei Textsorten als hilfreich für die bildungstheoretische Begriffarbeit beschrieben werden: narrative biographische Interviews und literarische Texte. Mit Kokemohr wurde zusätzlich auf Transkripte verwiesen und mit Lüders auf Weblogeintragen. Eine recht unterschiedliche Palette an empirischem Material, auf die transformatorische Theoriebemühungen in qualitativen Untersuchungen Bezug nehmen, kann daher angenommen werden. Im nächsten Kapitel werden zwei von Koller durchgeführte Analysen und ihre Verläufe wiedergegeben.

2.6.3 Zum konkreten Vorgehen der Analyse

Wie schon festgestellt werden konnte, kommt der innovativen Dimension des Koller'schen Bildungsverständnisses neben der normativen auch eine empirisch-analytische Funktion zu. Möglich sei dies dadurch, dass er seine Konzeption zentral auf den sprachtheoretischen Ausführungen Lyotards aufbaut (vgl. Koller 1999a, 154). Im Folgenden wird zuerst Kollers Vorgehen bei der Untersuchung von biographischen Interviews wiedergegeben, bevor seine Maßnahmen bezüglich literarischer Texte dargestellt werden.

2.6.3.1 Biographische Erzählungen

Im Verlauf dieses Kapitels wird Kollers Fokus zusammengefasst und seine Forschungsmethode im Anschluss an eine „bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung“ (Koller 1999a, 163) dargestellt. Daran anschließend werden seine Untersuchungsfragen aufgezeigt und sein Auswertungsverfahren wiedergegeben. Den Abschluss bildet die Formulierung seines Untersuchungsziels.

„Bildung“ wird im ersten theoretischen Teil Kollers Habilitationsschrift als ein im weitesten Sinn sprachlicher Vorgang beschrieben, „der vor allem darin besteht, dem Widerstreit durch das (Er-)Finden neuer Sätze und Diskursarten gerecht zu werden“ (ebd., 161). Im zweiten Teil prüfe er nun, ob sein entworfenes Bildungskonzept sich tatsächlich dafür eigne, empirische Lern- und Entwicklungsprozesse bildungstheoretisch zu beschreiben und zu beurteilen (vgl. ebd.). Dazu untersucht er solche Prozesse in autobiographischen Erzählungen. Er prüft dabei, ob es sich um mögliche Fälle des Widerstreits handle und

inwiefern dabei dem Bildungsprozess im vorgeschlagenen Sinn Bedeutung zugesprochen werden könne (vgl. ebd., 155). Koller lenkt den Fokus seiner Untersuchung auf die unterschiedlichen Diskursarten (vgl. Koller 2007, 72). Die von ihm gewählten Erzählungen seien seinen Angaben nach in narrativen Interviews erhoben und anschließend transkribiert worden (vgl. Koller 1999a, 155f.). Koller, der lebensgeschichtliche Lernprozesse mit Lyotard als eine gewisse Art der Satzverkettung verstehe, könne so in seiner Analyse das dem transkribierten Interview zugrunde liegende Regelsystem seiner Verkettungen nach möglichen Widerstreitsfällen durchsuchen (vgl. ebd., 156). Seine entscheidende Frage dabei lautet, wie es dabei dem Widerstreit ergeht. Zwei unterschiedliche Schicksale könnten ihm widerfahren, die unterschiedliche Vorgehensweisen mit sich bringen: Entweder wird der Konflikt offen ausgetragen oder der Widerstreit wird unterdrückt und als Rechtsstreit gehandhabt. Im ersten Fall bestimme Koller die Diskursarten und beschreibe den zum Ausdruck kommenden Widerstreit. Wird aber ein Widerstreit unterdrückt, prüfe er zuerst worauf die überlegene Diskursart ihre Autorität begründe, bevor er danach frage, ob es Momente gebe, die in diesem Diskurs nicht (mehr) zur Sprache kommen. Zusätzlich sei im Text zu recherchieren, ob gegebenenfalls neue sprachliche Möglichkeiten, die den Widerstreit wieder als solches in Kraft setzen würden, ausgemacht werden können. Denn diese innovativen Bestandteile seien im Sinne Kollers als Bildungsprozesse zu verstehen. (Vgl. ebd.) Kollers zentraler Fokus liegt demnach auf den Regeln der unterschiedlichen Diskursarten, wobei er nach möglichen Fällen des Widerstreits sucht.

Bei der Wahl seiner konkreten Forschungsmethode greift Koller auf den von Marotzki beschriebenen „bildungstheoretisch orientierte[n] Biographieforschung“ (ebd., 163) ¹⁰ zurück. In wesentlichen Grundzügen schließt Koller seine Untersuchung an dessen Konzept an. Denn neben den inhaltlichen und methodischen Überschneidungen (Gesellschaftsdiagnose, Neuformulierung des Bildungsbegriffs im lebensgeschichtlichen Zusammenhang, Verbindung von Empirie und Theorie) könne lediglich die vorgeschlagene Version von ‚Bildung‘ zwischen Koller und Marotzki unterschieden werden (vgl. ebd., 164). In Anbetracht seiner Gegenwartsdiagnose laute die erste der vier zentralen Fragen seiner Untersuchung, in welcher Weise sich die (post-)modernen Herausforderungen in den ausgewählten Biographien darstellen. Koller frage danach, welche Gestalt darin die Pluralität der Diskursarten annehme und wie lebensgeschichtliche Entwicklungsprozesse

¹⁰ Genaue Ausführungen zum Konzept der Biographieforschung aus bildungstheoretischer Perspektive bei Marotzki 1999 nachzulesen.

davon betroffen seien (vgl. ebd., 165f.). Mit der zweiten Frage versuche er herauszufinden, wie die Individuen mit dieser Herausforderung im Rahmen ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung umgehen, bevor er in der folgenden dritten Frage den bildungstheoretischen Fokus zur Geltung kommen lasse (vgl. ebd., 166). Dabei untersucht er, ob und wie die Modi der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen nach seinem Bildungsentwurf verstanden werden können. Sowohl die skeptische Dimension, als auch die innovative Dimension kämen dabei zur Wirkung (vgl. ebd.). Mit der abschließenden vierten Frage nimmt Koller die besonderen Bedingungen in den Blick, unter denen sich Bildungsprozesse vollziehen. Er frage nach fördernden Voraussetzungen und versuche deren Formen zu bestimmen (vgl. ebd., 166f.).

Sein Auswertungsverfahren entwickelt Koller in kritischer Auseinandersetzung mit Schützes Auswertungsmethode für narrative Interviews und der erzähltheoretischen Begründung von Paul Ricoeur, französischer Philosoph. Das von Koller weiterentwickelte Verfahren erlaube einerseits einen bildungstheoretischen Fokus in dem von ihm entwickelten Sinn zu setzen, andererseits die aktuellen Erzählvorgänge des Interviews auf der formalen Seite zu untersuchen (vgl. ebd., 182). Koller gibt an, bei seiner Analyse in folgenden vier Schritten vorzugehen. Zu Beginn unterteile er den transkribierten Interviewtext in überschaubare Abschnitte (vgl. ebd.). Als nächster Schritt arbeite Koller die charakteristischen Strukturen aller einzelnen Segmente heraus (vgl. ebd., 183). Mit der von ihm entwickelten bildungstheoretischen Untersuchungsfrage ergründe er hier auf der inhaltlichen Seite nach Ausdrücken von biographisch gewichtigen Konflikten zwischen unterschiedlichen „Lebensformen oder Sinnwelten“ (ebd.). Zuerst reformuliere er diese Konflikte nahe an der originalen Sprache, um zu klären, ob es sich hierbei um Fälle des Widerstreits handle (vgl. ebd.). Dazu untersuche Koller „Satz-Regelsysteme“ (ebd.) und übergeordnete Zwecke der an den Konflikten beteiligten Diskursarten. Der weitere Verlauf des angenommenen Widerstreits werde weiterverfolgt (vgl. ebd.). Als dritten Schritt verallgemeinere Koller die bisherigen Ergebnisse behutsam, um typische Formen des Umgangs mit Fällen des Widerstreits auf größere Lebensabschnitte umzulegen, und bewerte, inwieweit es sich hierbei um Bildungsprozesse in seinem Sinne handle (vgl. ebd., 184). Als letzten Schritt nehme Koller den Prozess des Erzählens in den Blick, um nicht nur vergangene Fälle, sondern vielleicht auch aktuelle Fälle von Widerstreit ausmachen zu können. Koller bestimme in diesem Schritt die für die autobiographische Darstellung kennzeichnenden Diskursarten und führe auf dieser Ebene die oben skizzierte Befragung

noch einmal auf der formalen Seite durch. (Vgl. ebd., 184f.) So versucht Koller sowohl die inhaltliche als auch die formale Dimension des jeweiligen Textes für bildungstheoretische Überlegungen zugänglich zu machen. Als Ziel dieser Analyse versucht Koller strukturelle Aussagen mit „möglichst ausnahmslose[r] Geltung“ (ebd., 167) für diesen einen Fall zu gewinnen. Denn dann sei diese als grundsätzlich „*gesellschaftlich möglich*“ (ebd.) anzuerkennen, womit sie als „potentiell verallgemeinerbar[]“ (ebd.) gelte. Sein Ziel, das stellt Koller klar, wäre nicht die Gewinnung von repräsentativen Angaben. Er verfolge vielmehr eine „möglichst genaue Entschlüsselung fallspezifischer Strukturen“ (ebd., 169). Die Anzahl der untersuchten Fälle spielt damit keine Rolle.

Kollers Fokus liegt auf den Satzverkettungen von Diskursarten. Seine Forschungsmethode übernimmt er großteils von Marotzkis Vorgehen einer „bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung“ (ebd., 163). Die vorgestellten Untersuchungsfragen bilden die Perspektive, mit der Koller sein Auswertungsverfahren durchführen kann, um zu strukturellen Aussagen über den Bildungsprozess zu gelangen. Vor diesem Hintergrund wird eine literarische Analyse Kollers vorgestellt.

2.6.3.2 Literarische Erzählungen

Auch bei der Analyse von literarischen Texten wird der Fokus sowohl auf die inhaltliche als auch auf die formale Seite gelegt. Um nach neuen bildungsrelevanten Perspektiven zu forschen, müsse wie Koller und Rieger-Ladich beschreiben, nicht nur in Augenschein genommen werde *wovon* hier die Rede sei, sondern auch der Stil und die Art *wie* etwas erzählt wird, untersucht werden (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 9). So werde auch das spezifisch literarische, deren ästhetische Fiktionalität, in den Fokus der Untersuchung gerückt (vgl. Koller 2005, 95f.). Im Unterschied zu den biographischen Erzählungen, wo es bei der formalen Analyse darum gehe, potentielle aktuelle Konflikte im Erzählvorgang aufzufinden (vgl. Koller 1999a, 185), gehe es bei der formalen Seite der Literaturanalyse darum, jene Bildungsprozesse in den Blick zu bekommen, die möglicherweise *durch* den Text entstehen (vgl. ebd., 96). Koller verweist damit auf Prozesse des Schreibens oder Lesens. Kollers zentrale Frage an den Text sei, inwiefern dieser Roman für das Nachdenken über Bildung relevant sein könnte (vgl. Koller 2005, 95).

Im Weiteren wird Kollers Analyse nachgezeichnet. Es wird offensichtlich, dass er im Großen und Ganzen an der oben beschriebenen Vorgehensweise festhält. Kertész' Roman

wird von einem 15jährigen jüdischen Burschen erzählt, der über seine Deportation, seine Zeit in den Konzentrationslagern und schließlich von seiner Rückkehr in die Heimat berichtet (vgl. Wunderlich 2003/2009). Koller sucht vorerst in diesem Roman nach Verhaltensstrategien des Protagonisten und analysiert deren (potentielle) Transformation. Koller kommt in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der Protagonist in weiten Teilen des Romans an seinen vertrauten Weltansichten festhalte. Koller schließt daraus, dass in derartigen Gewaltverhältnissen Bildungsprozesse kaum möglich seien. An diesem Punkt versucht Koller sein Ergebnis zu verallgemeinern. Erst am Ende des Romans, wo der Junge wieder in seine Heimat zurückkehrt und durch seine Erfahrung sich von der Umwelt abgrenzt, würden bisherige Figuren der Wahrnehmung ins Wanken geraten (vgl. Koller 2005, 102f.). Dies veranlasst Koller wiederum zu einer Verallgemeinerung: Die Möglichkeit von bildungsrelevanten Transformationsprozessen sei dort zu verorten, wo Menschen aus extrem bedrohlichen Verhältnissen wieder in normale Verhältnisse zurückkehren würden. Während der jugendliche Protagonist sein aufgezwungenes Leben als *normal* erlebte (oder als möglichst normal erleben musste, um zu überleben), beginne diese Normalität zu bröckeln, als er befreit wieder in seine Heimat zurückkehrt. Er erkenne die Anormalität seines Überlebens und seiner Heimkehr. (Vgl. ebd., 103)

Abschließend folgt die formale Analyse, wodurch Koller auf die Möglichkeit weiterer Bildungsprozesse Bezug nehmen kann. Diese Bildungsprozesse seien aber nicht *innerhalb* der Geschichte aufzufinden (vgl. ebd., 104). Eine Möglichkeit sieht Koller auf der Seite des Autors. Auf der Erzählebene vollziehe sich ein Prozess der darin bestehe, Worte zu finden um das Unvorstellbare auszudrücken. Eine Erzählweise zu finden, die Vermögen wäre das in Worte zu fassen, wofür der Autor selbst lange Zeit keine Sprache gehabt hätte. (Vgl. ebd., 104f.) Ebenso auf der formalen Ebene löse die eigentümliche und emotionskarge Art des Erzählens (vgl. ebd., 94) Koller zufolge eine Irritation bei den Leserinnen und Leser aus, die wiederum Anlass eines Bildungsprozesses sein könne. Die Erzählung nage an den Grundformen des bisherigen Normalitätsverständnisses. (Vgl. ebd., 104) Wie Koller allerdings festhält, stelle die Erzählung nur den Ausgangspunkt eines solchen Bildungsprozesses dar. Über den weiteren Verlauf eines möglichen Transformationsprozesses könne diese nichts aussagen. Bloß der Anstoß, die Infragestellung des herkömmlichen Normalitätsverständnisses als Teil des Selbst- und Weltverhältnisses könne in dem Text aufgefunden werden. Insofern schlägt Koller am Ende seiner Analyse vor, sein Bildungsverständnis dahingehend zu korrigieren und zu verfeinern, als dass

Bildung in Anbetracht solcher bedrohlicher Erfahrungen bloß ein Aufbrechen beschreiben könne, dessen Ziel aber nicht vorweg genommen werden könne. (Vgl. ebd., 106)

2.6.4 Resümee

Innerhalb des transformatorischen Bildungsverständnisses kann die Verbindung zwischen Theoriearbeit und empirisch-qualitativer Forschung als konstitutiv verstanden werden. Dabei werden Bildungsprozesse interpretativ erschlossen. Das Material, auf das zurückgegriffen wird, ist an sich recht unterschiedlich, stellt aber im Grunde biographische Erlebnisse dar. Die Untersuchungsergebnisse bieten Gelegenheit, die theoretischen Überlegungen zu prüfen, zu verwerfen oder zu verfeinern. Kollers Vorgehen folgt dabei einer bildungswissenschaftlichen Fragestellung, die er mit abgeänderten soziologischen Untersuchungsmethoden prüft.

3 Ein psychoanalytisches Bildungsverständnis dargestellt an Bittner

Ähnlich wie das transformatorische Bildungsverständnis nicht als eine einheitliche Theoriekonstruktion verstanden werden könne (vgl. Ahrens 2011, 11), kann auch nicht von *einer* Psychoanalytischen Pädagogik gesprochen werden. Auch hier werde auf unterschiedliche theoretische Traditionen zurückgegriffen und der Bildungsbegriff unterschiedlich verhandelt (vgl. Datler 2001, 108). Wilfried Datler, Erziehungswissenschaftler an der Universität Wien und Leiter der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik und Psychoanalytiker, gibt an, dass eben nicht vernetzt, sondern nur vereinzelt nach einer psychoanalytischen Bildungstheorie gefragt werde. Eine umfassende und weit ausholende Ausführung zu einem psychoanalytischen Bildungsbegriff sei ihm zufolge, vom Stande 2001 aus, auch nicht in Sichtweite. (Vgl. ebd., 111) Die Ausführungen zum Bildungsverständnis auf Seiten der Psychoanalytischen Pädagogik konzentrieren sich in der vorliegenden Arbeit vorwiegend auf die Überlegungen von Günther Bittner. Daher soll davor gewarnt werden, die folgenden Ausführungen allgemein als psychoanalytisches-pädagogisches Verständnis zu begreifen. Denn gerade seine theoretischen Überlegungen bieten die Möglichkeit, Anschlussmöglichkeiten zu einem transformatorischen Bildungsverständnis aufzufinden.

3.1 Anthropologische Grundannahmen

Das folgende Kapitel widmet sich den anthropologischen Grundansichten des psychoanalytischen Bildungsverständnisses bei Bittner. Zu Beginn wird sein Umgang mit unterschiedlichen Ich-Fassungen thematisiert, wodurch deutlich werden wird, dass er den Menschen multipel konzipiert. Denn in seiner Argumentation wandeln sich Ich-Anteile innerhalb des Proto-Subjekts durch außergewöhnliche Erfahrungen auf vorsprachlicher Ebene immer wieder. Ebenso werden die Rolle des ‚Nicht-Identischen‘ bei Bittner thematisiert und seine Ausführungen über den ‚erinnernden Menschen‘ wiedergegeben.

Vorab scheint es notwendig zu betonen, dass Bittner von einem gänzlich anderen Subjektverständnis ausgeht als es bisher ausgeführt wurde. Bittner äußert sich in seiner Monographie *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe* zur Wahl seiner Ich-Beschreibungen. Er verwende den Subjektbegriff aus dem Grund, da er ihm inhaltlich am wenigsten bestimmt scheint (vgl.

Bittner 1996, 73). In seinem Begriffverständnis bedeute Subjektsein zunächst lediglich, sich als Originalität bewusst zu sein und ein Ich-Bewusstsein ausgeprägt zu haben (vgl. ebd., 72f.). Begriffe wie das Subjekt, das Individuum, die Person oder das Selbst seien in diesem Sinne nahezu äquivalent zu verwenden, da er sie vorerst als Ausdruck des Gedankens „ich bin da, und ich weiß, daß ich da bin“ (ebd., 73) versteht.

3.1.1 Die Bildung des *Proto-Subjekts*

Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit Freuds¹¹ Persönlichkeitsmodell, beschreibt Bittner zwei Pole innerhalb eines Menschen, die miteinander in Streit lägen (vgl. Bittner 2011, 13). Diese beiden Ichs nannte er lange Zeit „Alltags-Ich und (...) Grund-Ich“ (ebd.). Das „Alltags-Ich“ (Bittner 1996, 94) beschreibt in Bittners Verwendung das reflexive Ich, eine Identität, die sich als ‚selbstgefunden‘ verstehe (vgl. ebd.). Dem gegenüber bestimmt Bittner das „Grund-Ich“ (ebd.). Dieses verweise auf die nicht festlegbare psychische Basis eines Ichs (vgl. ebd., 92). Diese unbewusste Seite würde das bewusste „Alltags-Ich“ (ebd., 94) schließlich zerreißen, weswegen Bittner vom ‚multiplen Ich‘ und vom „doppelten Menschen“ (Bittner zit. nach ebd., 92) spricht. Bittner entwickelte dieses Modell im Laufe der Zeit weiter, so dass er den unbewussten Ich-Anteil mittlerweile nicht mehr „Grund-Ich“ (ebd., 94), sondern „Proto-Subjekt“ (Bittner 2011, 14) nennt. Diesen psychischen Anteil des Ichs erfasst Bittner als etwas, das sich im Laufe des Lebens ständig neu gestalte (vgl. ebd.). Er geht davon aus, dass anlässlich außergewöhnlicher und radikaler Erfahrungen des gelebten Lebens, sich ein Subjekt verändere (vgl. ebd.). Bittner nennt diese „Schlüsselerlebnis[se]“ (ebd., 43) oder „Grenzerlebnisse[.]“ (ebd., 65). Diese Erfahrungen lassen in Bittners Verständnis *ein* Ich in bewusste und unbewusste Anteile zerfallen (vgl. ebd.). Die jeweilige Individualität, das jeweilige Ich, welches sich dabei neu positioniert (vgl. ebd., 43), kristallisiere sich durch diese neuartigen Erfahrungen (vgl. ebd., 14), die Bittner als Bildungsprozesse versteht (vgl. ebd., 43). Nach seinen Angaben laufen diese Prozesse vor allem subliminal ab, d. h. dass die Schwelle zum Bewussten dabei nicht überschritten werde (vgl. ebd., 15). Die subliminale Verarbeitung von autobiographischen Erlebnissen schaffe eine vorsprachliche „Sinn-Entnahme“ (ebd., 30). Bittner kritisiert, dass eben diesen Bildungsprozessen disziplinär zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde und sie bloß als Sozialisationsprozesse verstanden würden. (Vgl. ebd., 15) Bittner führt aus, dass Bildung im Vergleich zu Sozialisation herkömmlich eher die reiferen und reflexiven

¹¹ Sigmund Freud gilt als Begründer der Psychoanalyse.

„Prozesse der ‚Menschwerdung des Menschen‘“ (Bittner 1996, 56) beschreibe und nicht fundamentale oder basale Verläufe (vgl. ebd.). Bittner möchte diesen Themenkomplex bildungstheoretisch zurückgewinnen und plädiert dafür, die psychoanalytischen Fallgeschichten seit Freud als „individuelle[] Bildungsgeschichten solcher Proto-Subjekte“ (Bittner 2011, 15) zu verstehen. Denn seiner Ansicht nach könne durch die psychoanalytische Perspektive die pädagogische Biographieforschung ihre Interpretationsmöglichkeiten ausbauen (vgl. ebd., 135).

So schlägt Bittner vor, innerhalb der pädagogischen Disziplin anstatt von Sozialisation von Subjektkonstitution zu sprechen. In einem gewissen Maße würde der Fokus auf die Konstitution des Subjekts auch eine Alternative zum Bildungsbegriff darstellen, so Bittner. (Vgl. Bittner 1996, 56f.) Denn Bittner sieht sich in einem dreifachen Bedrängnis, würde er ohne weiteres am Bildungsbegriff festhalten. Erstens würde der Bildungsbegriff gerne auf seine präskriptive Verwendung reduziert, zweitens zerfalle der Begriff zwischen einer breiten Spanne in der er verwendet würde (vgl. ebd., 63). Drittens habe dies schließlich zur Folge, dass „konkrete, lebensgeschichtlich erfahrbare, psychologisch beschreibbare“ (ebd.) Bildungsprozesse aus dem Blick geraten würden (vgl. ebd.). Die Lebenslaufperspektive würde so außer Acht geraten. Bittner verzichtet aber nicht auf den Bildungsbegriff. Angesichts der Annahme, dass ‚Bildung‘ abseits der präskriptiven Verwendung einen Überschwung an Bedeutungszuschreibungen in sich trage, bleibe Bittner seiner Ansicht nach nur ein Ausweg: Um weiter an ‚Bildung‘ festhalten zu können, müsse er aus der Vielzahl dieser deskriptiven Diskurslinien die zu seiner Konzeption passenden Theorien herausarbeiten (vgl. ebd.). So kommt Bittner zu seiner Bildungskonzeption:

„Bildung – das ist der Gang meines Lebens, meine persönliche Biographie, unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was ich aus meinem Leben gemacht habe bzw. was mein Leben aus mir gemacht hat“ (ebd., 63f.).

Dieses Bildungsverständnis sei in Bittners Verständnis weder normativ noch präskriptiv, noch enge er ihn auf ein spezielles Thema ein (vgl. ebd., 64). Er verstehe den Mensch als „Schöpfer und als Geschöpf“ (ebd.) seiner Vita, oder wie er 15 Jahre später zum Ausdruck bringt: „Das Proto-Selbst positioniert sich nicht nur der Welt und den Menschen gegenüber – es wird auch von dort positioniert“ (Bittner 2011, 173). Das Subjekt ist demnach sowohl aktiv als auch passiv am Bildungsprozess beteiligt.

Im Zentrum von Bittners bildungstheoretischen Überlegungen steht das Leben mit seinen informellen Bildungsprozessen, die Bittner wieder verstärkt ins Licht zu rücken versucht (vgl. ebd., 22). ‚Leben‘ stellt sich in Bittners Verständnis als „*vita*“ (ebd., 7) dar, d. h. als der individuelle Lebensverlauf, geschildert in einer biographischen Erzählung (vgl. ebd.). Zweierlei Bedeutungen spricht Bittner der Vita zu: Einerseits zeige sie auf das Leben, durch dessen wechselseitige Verbindung sich das „Proto-Subjekt“ (ebd., 11) bestimme, andererseits auf die reflexive Leistung einer Erzählung einer Biographie. Bittner widmet seine Arbeit der ersten Bedeutung, dem individuell gelebten Leben, welches einer Reflexion vorausgehe. (Vgl. ebd.) Hier muss festgehalten werden, dass Bittner über Bildungsprozesse schreibt, die dem betroffenen Proto-Subjekt selbst gegebenenfalls so noch nicht bewusst seien (vgl. ebd., 59). Denn Bittners Theorie nach müsse der an oben angelehnte Satz ‚ich bin ich‘ selbst nicht in Worte gefasst werden. Das Proto-Subjekt sei eben der vorsprachliche und vorreflexive Teil eines Ichs. (Vgl. ebd.) Insofern ist das Subjekt sowohl bewusst als auch unbewusst diesen aktiven und passiven Bildungsprozessen zugehörig.

Mit der oben zitierten Bildungsdefinition und dem Fokus auf die Vita findet Bittner schließlich nur wenige theoretische Ausführungen, an die er anzuknüpfen vermag (vgl. Bittner 1996, 64). Mit Romano Guardini, einem Priester und Religionsphilosophen des letzten Jahrhunderts, sieht Bittner das menschliche Werden im Laufe der Zeit als ein Werden des Selbst. Bildung stelle etwas an diesem Prozess dar. Während Guardini aber im bildungsoptimistischen Einheitsdenken verhaftet bleibe, erlaube der Rückgriff auf Ludwig J. Pongratz, deutscher Psychologe und Psychoanalytiker, kritisch an die Bildungstheorie heranzugehen. Pongratz verweise auf den Verfall des Subjektes, dem es durch die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs auf die Spur zu kommen gelte, so Bittner. Pongratz selbst versuche dies, indem er die Krise des Subjektverständnisses am lebensgeschichtlichen Thema der Adoleszenz darstelle. In Bittners Verständnis bringe Pongratz so konkrete Lebenserfahrungen in seinem Bildungsverständnis ein. Dadurch könne Bittner auch an seinen Ausführungen anschließen und die Fragwürdigkeit der Art zu leben betonen. (Vgl. ebd., 65) Bittner kann mit ihm abseits der naiven Affirmation, Leben gleich als bildend zu verstehen, das Leben auch als deformiertes und bedingtes Dasein begreifen. Insofern lasse eine Vita auch „Nicht-Leben“ (ebd., 66) und „Nicht-Bildung“ (ebd.) zum Vorschein kommen. Bittner sieht in Guardinis Perspektive, „Bildung sei (...) Selbstwerden“ (ebd., 67) und in Pongratz’ „dialektische Infragestellung“ (ebd.) Bezüge, die seiner Bildungstheorie als Ausgangspunkte dienen können (vgl. ebd., 67f.). Zugleich greift Bittner auf

Ausführungen von Alexander Mitscherlich, einem deutschen Mediziner, Psychoanalytiker und Schriftsteller zurück. Er habe unter Bildung das Erreichen der Kontrolle über eigene Gefühlsregungen verstanden, aber auch das Bewusstwerden über sich selbst und den anderen. So gehe es Mitscherlich darum, eine innere Toleranz auszubilden, welche den Umgang mit den Konflikten zwischen innerem Drang und gelernten sozialen Vorgaben mildere. Bildung in Mitscherlichs Sinne sei ein Brechen mit Gehorsam und Befangenheiten und schließlich eine suchende Bewegung. (Vgl. ebd., 68) Bittner nimmt dieses psychoanalytisch orientierte Bildungsverständnis von Mitscherlich auf und konkretisiert es bezüglich spezifischer Lebenslagen (vgl. ebd., 68f.). Dabei bezieht er sich exemplarisch auf die in den 1990er Jahren entstandenen Fragen rund um die unterschiedlichen biographischen Erfahrungen und Bildungsprozesse der Menschen östlich und westlich des damals gefallenen Eisernen Vorhangs. Bittner lenkt dabei den Blick auf markante Erfahrungen, die für die aktuelle Lebensweise bestimmend seien (vgl. ebd., 69). Aus der Sicht, die Bittner 1996 einnehmen kann, beklagt er, dass eine Bildungstheorie, die solche Prozesse in den Blick bringen könne, bislang kaum bzw. nur in Ansätzen existiere (vgl. ebd., 70). Es müsse ein normfreier Ansatz sein, der hermeneutisch auf je konkrete Lebensgänge bezogen werden könne (vgl. ebd., 69). Um Bildungsprozesse, die mit dem „Zusammenhang des Lebens“ (ebd., 70) in Verbindung stehen aus pädagogischer Perspektive untersuchen zu können, fehle es an geeigneten Bedingungen (vgl. ebd.). Angesichts dieses Umstandes sehe sich Bittner dazu veranlasst, sich vorläufig in der Psychoanalyse, bei soziologischen Modellen und kognitionspsychologischen Konzepten, in seiner kritischen Manier, nach geeigneten Konzepten umzusehen (vgl. ebd.).

Da für Bittner der Bildungsbegriff nur mit erheblichen Schwierigkeiten in der Lage wäre, lebenslange Prozesse der Umbestimmung und Neuschaffung zu thematisieren (vgl. ebd., 71), schlägt er vor, dass die pädagogische Wissenschaft Prozesse der „Selbst- bzw. Subjektkonstitution“ (ebd., 72) in den Blick zu nehmen habe. Die pädagogische Perspektive könne in Bittners Verständnis dazu beitragen, mehr über die Bedingungen zu erfahren, wie ein Subjekt oder das Bewusstsein über Individualität entstehe. (Vgl. ebd.) So begibt sich Bittner auf die Suche nach „ermöglichenden Bedingungen“ (ebd., 74), auf die ein Subjekt am Weg zur Mündigkeit, Autonomie oder zum Bewusstsein über sich selbst verwiesen sei (vgl. ebd.). Der Begriff der Subjektkonstitution steht bei Bittner nur vorerst für das menschliche Bemühen um eine innere Festigkeit (vgl. ebd., 83). So zeigt er mit Jungs kritischen Nachfolgerinnen und Nachfolgern auf, dass der Auflösungs- und Zerfallsprozess

eines Individuums ebenso wertvoll sei, wie dessen Vereinheitlichungsbestreben. Vielmehr solle die Vielfalt an Stimmen anerkannt werden, ohne diese wiederum in einer Figur zusammenführen und harmonisieren zu wollen. (Vgl. ebd., 90) In Bittners Ausführungen zum Individualitätsbegriff, abseits der von ihm verorteten einseitigen Reduktion auf den Umstand, dass zwei identische Leben einfach nicht möglich wären, weist Bittner wiederum auf das prekäre Innenleben des Subjekts hin (vgl. Bittner 2011, 8). Er zeigt auf, dass Individualität vor allem eine empfundene und wahrgenommene Dimension in sich berge. Ein Mensch fühle und erlebe sich als Individuum. Dieses Gefühl könne er ausprägen, bis hin zum sich schmerzlich abgeschnitten und getrennt fühlen von allem und jedem. (Vgl. ebd., 8f.) Die Bezugnahme auf Emotionen in einer Vita könne Bereiche der Gefühlswelt zum Vorschein kommen lassen, die zutiefst verletzende und schmerzliche Facetten enthalten. Bittner verweist so auf ein konfliktreiches Innenleben der Menschen, das durch freie biographische Reden in den Blick kommen könne. (Vgl. ebd., 9). Insofern müsse eingesehen werden, dass die Identität mit dem Ich-Bewusstsein nicht übereinstimmt. Bittner greift auf den Philosophen, Pädagogen und Psychologen Wilhelm Dilthey zurück, wenn er formuliert, dass bedeutsame Aspekte des Lebens niemals völlig dem Bewusstsein zugänglich sein können. Das eigene Bewusstsein hinke dem je gelebten Leben immer hinterher. Eine ‚Identität‘ berge Nicht-Wissbares, wozu eine psychoanalytische Perspektive einiges zu sagen habe, so Bittner. (Vgl. Bittner 1996, 70) Den disziplinären Gewinn sehe Bittner in der Anreicherung des Bildungsverständnisses mit einem Konzept der Subjektkonstituierung (vgl. ebd., 83), in dem das Subjekt als uneindeutiges und sich selbst fremdes zur Geltung komme (vgl. ebd., 92f.).

3.1.2 Über die menschliche Identität

Als eine weitere Form der Selbstbeschreibung spricht Bittner über die Identität. Mit Eriksons Ich-Identitätskonzept und dessen Weiterentwicklung im symbolischen Interaktionismus zeigt Bittner, wie der Identitätsbegriff zeitweise nahezu den Bildungsbegriff ablöse (vgl. Bittner 1996, 85). Erik H. Erikson war ein deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker und bedeutender Theoretiker. In der Interpretation von Bittner, sei Eriksons Ich-Konzept als Identität die gewisse persönliche Reife, den Aufgaben des Erwachsenseins begegnen zu können. Erikson verweise auf ein wechselseitiges Verhältnis innerhalb eines Individuums, zwischen einem andauernden mit sich selbst in Berührung sein und einem andauernden Teilhaben an der Gesellschaft und deren jeweiligen gruppenspezifischen Merkmalen. So sei die Bildung von Identität mit Erikson als

schöpferischer Akt zu verstehen, indem bisherige Identifikationsteile mit neu gewonnenen Fragmenten kombiniert würden. (Vgl. ebd., 84 f.) Bittner greift im Weiteren die Kritik an diesem Identitätsverständnis auf, die er als zu harmonisch beschreibe, und verstärkt diese. Dieses Identitätskonzept sei Ausdruck einer Sehnsucht nach „Einheit und Harmonie“ (ebd., 86) nicht nur mit dem gesellschaftlichen Umfeld, sondern auch mit sich selbst. (Vgl. ebd.) Bittner führt diese Kritik an und distanziert sich dadurch von der Idee der Einheit einer Identität.

Mit dem Individuationskonzept von Carl Gustav Jung, einem Schweizer Psychologen und Psychiater, bereitet Bittner sein Ich-Verständnis vor. Wie er hervorhebt, sei Jungs Identitätskonzept bisher pädagogisch kaum beachtet worden (vgl. ebd., 89). Dabei biete dieses eine Alternative zu bisherigen Einheitsmodellen, so Bittner. Die Ausprägung einer Individualität wäre in Jungs Verständnis nämlich gerade die Abweichung von den eigenen und fremden Einschätzungen des Selbst. (Vgl. ebd., 90) Das besonders Essentielle sehe Bittner aber in Jungs Beschreibung des Auslösers eines solchen Prozesses. Demnach kennzeichne Jung als Ausgangspunkt eine Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen eines Ichs. Mit kritischen Auseinandersetzungen von Post-Jungianern beschreibt Bittner den Auflösungsprozess einer Identität als mindestens genauso wichtig wie den Prozess der Identitätsbildung selbst. In diesem Sinne solle den multiplen Stimmen Gehör verschafft werden, ohne zu beabsichtigen, deren Vielfalt gleich wieder in eine Gestalt zu vereinen. (Vgl. ebd.) Wie Bittner ausführt, könne in der Tradition von Jung die Subjektbildung als Bewegung auf „das Andere, das Fremde, das Inkompatible“ (ebd., 91) verstanden werden. In ihrer Weiterentwicklung zum Modell der „Nicht-Identität“ (ebd.), stelle dieses einen Gegenpol zu gängigen Identitäts- und Selbstkonzepten dar (vgl. ebd., 90f.). Nicht identisch sei in dieser Beschreibung ein Selbst mit seinem „sozialen Ich“ (ebd., 91).

Während Bittner Eriksons Modell als tautologisches Subjektmodell im Sinne des Verständnisses „ich bin ich“ (ebd.) beschreibe, sei Jungs Individuationskonzept diffiziler, so Bittner. In seinem Verständnis beschreibe Jung analog zu Erikson die Aufgabe, seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen und sich als „Persona“ (ebd.) zu entwickeln. Aber über Erikson hinaus würde Jung darauf verweisen, als Ich zu diesem Selbstentwurf in Verhältnis zu treten. (Vgl. ebd.) Bittner spricht hier von Entwicklungsaufgaben, die ein Mensch zu bewerkstelligen habe. Insofern kann er die Subjektconstitution entlang des Identitätsmodells als Entwicklungsauftrag an das kindliche Lebensalter darstellen. Hinsichtlich des gesamten

Lebensverlaufes wäre aber ein tautologisches Selbstkonzept zu kurz gefasst und müsse relativiert werden. Dies wäre durch ein Selbstmodell zu erweitern, in dem die „Nicht-Identität“ (ebd.) zum Ausdruck komme. Ein Verständnis über sich selbst, das die vorher gefasste Beschreibung Bittners Subjekt-, Individuum-, Selbst- und Personenverständnis als Ausdruck des Gedankens „ich bin da, und ich weiß, daß ich da bin“ (ebd., 73) überschreitet, indem es das Fremde in einem Selbst markiere: „[I]ch bin *nicht* ich“ (ebd., 91, Hervorhebung H. H.).

3.1.3 Der Menschen als *multiples Ich*

Wie der Titel Bittners 2001 erschienene Monographie *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt* ankündigt, sieht er ein Ich nicht als eine einheitliche Figur: „[E]in Ich ist kein kompaktes, einheitliches Gebilde“ (Bittner 2001, 9). Bittner betont die Widersprüchlichkeit die innerhalb eines Ichs aufzufinden wäre und beschreibt zumindest zwei Pole die miteinander im Widerspruch liegen. Diese unterschiedlichen Ich-Facetten konstituieren sich für Bittner durch den Umstand, dass sie in unterschiedlichen Situationen und verschiedenen Welten leben, wie im Folgenden ausgeführt wird. Dabei setzt er sich kritisch mit Freuds Ich-Begriff auseinander. Bittner beschreibt, ein Ich stehe in erster Linie für das bewusste Ich, für das „logisch-grammatikalische Subjekt“ (Bittner 1996, 91). Aber ein Ich bedeute noch mehr, denn es verweise auf die nicht absolut festmachbaren Dimensionen aus dem „Grund-Ich“ (ebd.) bzw. dem „Proto-Subjekt“ (Bittner 2011, 14). Bittner bedenkt dabei den Leib, ein magisches und hierarchisches Ich oder ein fiktives Ich in einer Erzählung (vgl. Bittner 1996, 91). So fasst Bittner das Individuum als ein Doppeltes. Die vermutete Eindeutigkeit des bewussten Ich gerate durch den nicht festlegbaren psychischen Grund ins Wanken und stelle sich als bloß vorgespielt dar. Durch die unmögliche Festlegung des Wortes ‚ich‘ gerate nun Bittner zufolge jede Identitäts- oder Selbstfindung ins problematische, wodurch sie als pädagogische Zielformel ungeeignet sei. So kommt Bittner zu seinem Ich-Verständnis: Das beweglich und keinesfalls ständig identisch mit sich sei, entgegen dem Freud’schen Ich-Verständnis. (Vgl. ebd., 92)

„Ich bin nicht ich – nicht identisch mit dem, was ich von mir weiß oder zu wissen meine; schon gar nicht identisch mit dem Ich des Freudschen Seelenapparats; in ähnlichem Sinne, wie Lacan das Freudsche Ich kritisiert“ (ebd.).

Jacques Lacan, ein französischer Schriftsteller, Psychoanalytiker und Psychiater, habe Bittner zufolge das Ich als Illusion beschrieben und warne davor, sich als Analytikerin oder Analytiker mit diesem zu Verbünden. Dies verfestige die „Entfremdung des Subjekts“ (ebd., 93). Vielmehr solle in der Psychoanalyse nach Lacans Auffassung auf alle schöpferischen Leistungen des Unbewussten geachtet werden. Allen „Fehlleistungen, Brüche in der Erzählung, Metaphern und Metonymien“ (ebd.) solle Beachtung geschenkt werden. Denn in Lacans Verständnis, so Bittner, komme darin der unbewusste Anteil eines Subjekts zum Ausdruck (vgl. ebd.). Insofern könnte diese Empfehlung nicht nur für Analytikerinnen und Analytiker gelten, sondern für alle, die den unbewussten Facetten eines Subjekts Aufmerksamkeit schenken wollen.

Identitätsfindung als Bildungsakt würde in Bittners Verständnis von der Lebenserfahrung ausgehen, dass die Identität immer wieder zerbrechen und verloren gehen müsse. Ständig auf der Suche, von einem Versuch zum nächsten in dem das Subjekt nicht mehr darauf ziele, eins mit sich zu werden. Identitätsfindung laufe auf das Zulassen und Vertiefen von Gegensätzlichem hinaus. (Vgl. ebd., 94) Kein Ich-Anteil habe einem anderen gegenüber Vorrang. Mit dem Rückgriff auf Heinrich Rombach, Philosoph an der Universität Würzburg, zeigt Bittner auf, dass jede Situation ein eigenes Ich konstituiere (vgl. ebd., 222). In die „*Pluralität von Situationen oder Welten*“ (Bittner 2001, 231), die ebenso eine Vielzahl an gleichberechtigten Ich-Anteilen erzeuge (vgl. Bittner 1996, 95), könne ein Mensch aus eigenem Antrieb aber auch unfreiwillig verwickelt werden (vgl. Bittner 2001, 231). In einem Subjekt sind demnach multiple, unterschiedliche Ich-Anteile versammelt, die jederzeit einer möglichen Veränderung ausgesetzt wären. Bildung bewirke, so Bittner mit Rückgriff auf den Kölner Erziehungswissenschaftler Gerd E. Schäfer, dass alte Muster neu überarbeitet und so ein neuer Selbstentwurf entstehe (vgl. Bittner 2011, 23). So schließt Bittner sein Kapitel *Sozialisation, Bildung, Subjektconstitution* mit einem Zitat des Schriftstellers Elias Canetti, in dem der Sprecher den Entschluss kundgibt, sich selbst so lange zerbrechen zu wollen, bis er ganz selbst sei (vgl. Bittner 1996, 95). Bittner betont damit wiederum die Flüchtigkeit und fortwährende Wandelbarkeit der Ich-Gebilde.

3.1.4 Das erinnernde Ich und die autobiographische Erzählung

Um einen Einblick in die Prozesshaftigkeit des von ihm gefassten Ich-Gebildes zu erhalten und so an seinem Bildungsverständnis arbeiten zu können, sieht Bittner vorrangig einen Weg. Er sei vor allem auf autobiographische Erzählungen angewiesen, auch wenn

angenommen werden müsse, dass das erzählende Subjekt bei weitem nicht über all seine vorsprachlichen Bildungsprozesse bescheidwissen könne (vgl. Bittner 2011, 15). Als grundlegendes Material, das einer solchen erzählten Biographie zur Verfügung stehe, nennt Bittner die Erinnerungen des jeweiligen Menschen (vgl. ebd., 33). Für Bittner wirft das die Frage auf, was denn nun Erinnerungen sind. In seinem Verständnis sind Erinnerungen weder als rein konstruktive Gedächtnisleistung, noch als faktengetreue Abbildung zu sehen. Bittner verortet Erinnerungen zwischen diesen beiden Positionen. Ein erinnerndes Ich komponiere und bearbeite die Wirklichkeit aus dem aktuellen Standpunkt seines Ich-Konzeptes (vgl. ebd., 36). Selektierte Erinnerungen würden im Gedächtnis bereitgestellt, um sie in der geeigneten Situation als autobiographische Erzählung reproduzieren zu können.

Bittner geht davon aus, dass eine autobiographische Erzählung demnach auch Ich-Bezüge zu diesen Erinnerungen enthalte (vgl. ebd., 51). Er untersucht zwei unterschiedliche Weisen dieser Ich-Bezüglichkeit und erweitert diese mit einer dritten. Erstens weise ein ‚ich‘ in einer Erzählung auf ein „grammatische[s] *ich*“ (ebd., 54). Jemand der von sich erzählt, verweise damit auf den, der sich erinnert: sich selbst. Aber gerade in einer autobiographischen Erzählung gewinne dieses ‚ich‘ an Inhalt und Form, wodurch es zum ‚Ich‘ werde. (Vgl. ebd., 54f.) Einen zweiten Ich-Bezug erkennt Bittner in der Tradition der Gleichsetzung von „Ich und Bewusstsein“ (ebd., 58). Dabei werde das Ich nur durch Momente gefasst, welche die Schwelle zum Bewusstsein überschreiten. Subliminale Abläufe werden dabei nur gering geschätzt. Diesen zweiten Bezug kritisiert Bittner scharf, da seinem Verständnis nach dem Unbewussten weit mehr Bedeutung zugemessen werden müsse. So fasst Bittner den dritten Ich-Bezug als das erweiterte oder doppelte Ich (vgl. ebd., 61). Dieses umfasst sowohl das bewusste und reflexive Ich als auch das unbewusste Grund-Ich bzw. Proto-Subjekt. Der Ich-Bezug einer Erinnerung in diesem Verständnis inkludiere neben den Gedanken noch Gefühle, die nicht notwendigerweise ins Bewusstsein zu treten haben (vgl. ebd., 59). Folgt man diesem Gedanken, werde eine Autobiographie somit nicht nur von faktischen Erinnerungen gespeist, sondern auch vom jeweiligen unbewussten Bezug zu den je besonderen emotionalen Stimmungen in der erinnerten Vergangenheit (vgl. ebd., 61f.).

3.1.5 Resümee

Wie auch immer eine Ich-Beschreibung festgelegt wird, sei es als Subjekt, Individuum, als Selbst oder Ich, als absolute Instanz oder Einheit wäre sie in Bittners bildungstheoretischem Verständnis verloren. Wie aufgezeigt wurde, zeichnet Bittner vielmehr eine Anthropologie des multiplen Ichs, dessen unbewusste Basis, in womöglich nachträglich als Schlüsselmomente bezeichneten Erlebnissen, immer wieder neu geformt werden könne. Aufklärung über diese Veränderungsprozesse erwartet sich Bittner vor allem in der Analyse von biographischen Erzählungen.

3.2 Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung

Dieser Abschnitt fragt nach der Bedeutung von Beständigkeit bzw. Veränderung innerhalb des Bildungsverständnisses. Es wird deutlich, dass in Bittners Konzeption Abweichungen und Wandel eine zentrale Stellung einnehmen. Beständigkeit im Sinne von harmonischer Kontinuität oder normativen Elementen lehnt er dabei grundsätzlich ab.

3.2.1 Fokus auf Veränderung

Veränderung kann in Bittners Verständnis als wesentliches Moment des Bildungsprozesses verstanden werden. Bittner, der seinen Fokus auf die Bildungsprozesse eines Proto-Subjekts legt, sieht dieses in einem fortwährenden Veränderungsprozess eingebunden (vgl. Bittner 2011, 14). Durch extreme Erlebnisse werde eine Reihe von subliminalen biographischen Prozessen ausgelöst, aus denen ihrerseits die jeweils vorläufige Identität eines Menschen hervorgehe (vgl. ebd., 14f.), indem „Arbeitsmodelle“ (ebd., 47) ausgebildet werden. Diese würden als unbewusste Schablonen neben dem Zugang zum eigenen Ich-Verständnis wohl auch das Verhältnis zur Welt bestimmen. Bittner versteht unter ‚Bildung‘ einen Prozess der Neupositionierung eines Ichs oder genauer, die Neupositionierung eines vorsprachlichen und vorreflexiven Proto-Subjekts (ebd., 43).

„Identitätsfindung nach diesem Verständnis (...) würde von der Erfahrung ausgehen, daß Identität immer wieder verloren gehen, daß es zu permanenten Suchbewegungen, Probeläufen kommen muß, die gerade nicht auf das Einswerden mit sich, sondern auf das Zulassen, ja Vertiefen der Gegensätze hinauslaufen (Bittner 1996, 94).

Die fortwährende Wandelbarkeit und die Ausprägung von Differentem werden insofern von Bittner als wesentliche Faktoren eines Menschen auf dem Weg zur Identität verstanden. Die Schaffung eines harmonischen und beständigen Ichs und die Herstellung eines einheitlichen und widerspruchsfreien Selbst, seien in diesem Verständnis nur für die frühen Entwicklungsstufen eines Kindes von Bedeutung (vgl. ebd., 91). Nur hier, im Bezug auf die frühe Kindheit, hält Bittner an einem einheitlichen und beständigen Identitätsbild fest. Später müsse dieses jedoch durch die Einsicht in die eigene Widersprüchlichkeit relativiert werden, so Bittner (vgl. ebd.).

3.2.2 Resümee

Bittners Bildungsverständnis baut auf Veränderung auf. Er sieht den Menschen ein Leben lang immer wieder basalen Veränderungsprozessen ausgesetzt, die auf seine bloß vorläufige Identität wirken. Die von Veränderung betroffenen basalen Elemente strukturieren den jeweiligen Umgang mit Leben. Insofern blickt Bittner auf deren Veränderungsprozesse, die er als Bildungsprozesse beschreibt.

3.3 Das Verhältnis zur Normativität

Dieser Abschnitt behandelt das Verhältnis zwischen psychoanalytischen Bildungstheorien und normativen Ansprüchen. Das erste Kapitel bietet mit Datler einen allgemeinen Einblick in das Verhältnis Normativität und psychoanalytisch-pädagogisches Denken. Das zweite geht konkret auf Bittners Ausführungen ein, der sich grundsätzlich gegen ein normatives und präskriptives Bildungsverständnis ausspricht.

3.3.1 Normativitätsdebatten in der Psychoanalytischen Pädagogik

Datler weist darauf hin, dass das Thema der Normativität innerhalb psychoanalytisch-pädagogischer Theoriearbeiten generell zu kurz komme (vgl. Datler 2001, 114). Wie er zeigt, werde das Schema der Phasen und Entwicklungsstufen unhinterfragt als „Norm für menschliche Entwicklung“ (ebd.) verstanden. Ebenso erwecke psychoanalytische Literatur den Eindruck, absichtslos Prozesse der Bewusstwerdung zu befördern, lediglich um dem Klienten „Entscheidungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., 115) zu ermöglichen. Beide Tendenzen führt Datler als Grund für eine nur spärliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Normativität innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur an (vgl.

ebd., 114f.). Er hingegen plädiere für eine verstärkte Reflexion des Normativitätsproblems (vgl. ebd., 117). Menschliche Entwicklung werde, wie er betont, nur in der westlichen Welt in diesem Phasenschema verstanden (vgl. ebd., 114). Ebenso täusche die Umsetzung eines analytischen Anspruches in der pädagogischen Praxis vor, dem „Norm- und Fremdbestimmungsproblem“ (ebd., 115) zu entkommen. Datler sieht gerade bei psychoanalytisch-pädagogischen Ausführungen zum Bildungsbegriff als die „Entfaltung von Ich-Stärke“ (ebd., 117) Anlass, diese auf ihren normativen Gehalt hin zu prüfen. Diese ‚Ich-Stärke‘ meine die Ausprägung von Emanzipation, Selbständigkeit und Mündigkeit (vgl. ebd.).

3.3.2 Normativität bei Bittner

Wie oben bereits ausgeführt wurde, problematisiere Bittner den präskriptiven Gebrauch von Bildung (vgl. Bittner 1996, 63). Bittner beschreibt Bildung vielmehr in Anlehnung an Johann Heinrich Pestalozzi¹² als die eigene Biographie, als das gelebte Leben (vgl. ebd., 63). Dabei wird betrachtet, was ein jeweiliges Ich aus seinem Leben und was dieses Leben aus dem Ich gemacht habe. Bittner versuche mit seiner Bildungsdefinition ein weder normatives noch präskriptives Bildungsverständnis bereit zu stellen. Sein Bildungsbegriff biete vielmehr die Möglichkeit, abseits von thematischen Einschränkungen, den Lebenslauf mit all seinen Themen bildungstheoretisch zu untersuchen. (Vgl. ebd., 64) An anderer Stelle geht Bittner noch mal auf die Norm-Problematik ein. Mit Winfried Böhm, emeritierter Pädagoge an der Universität Würzburg, beschreibt Bittner Bildung als etwas, das sich in den jeweiligen „Selbst- und Weltverständnis des Menschen“ (Böhm zit. nach Bittner 2011, 10) wieder finde. Bittner betont hier nicht nur die zeitliche Bedingtheit von Bildung. Der Begriff könne dadurch nicht im Sinne eines feststehenden und endgültig geltenden normativen Verständnisses bestimmt werden, sondern einzig in seiner komplexen und beziehungsreichen „historisch-systematisch-dynamischen“ (ebd.) Dimensionalität erforscht werden (vgl. ebd.). So kritisiert Bittner auch pädagogische Charakterisierungen von scheinbar ‚gebildeten‘ Erwachsenen wie „‚Mündigkeit‘ und ‚Reife‘“ (Bittner 1996, 216). Auch ihnen hafte eine normative Größe an, auf die Bittner verzichten möchte (vgl. ebd.).

¹² Johann Heinrich Pestalozzi war ein Schweizer Pädagoge des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, und gilt als Vorläufer der Reformpädagogik.

Bittners Bildungskonzeption beinhaltet auch keine ethische Norm. Er sieht es vielmehr als Vorzug seines an der Biographie orientierten Bildungsverständnisses, in Texten von bzw. über Intellektuelle (vgl. Bittner 2011, 64f. und ebd., 77 ff.) und psychotische Charaktere (vgl. ebd., 162) gleichermaßen Bildungsprozesse auszumachen. All diesen Biographien müsse von Seiten der Biographieforschung gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ebd., 21). Bittner sieht die Biographieforschung als eine qualitativ-empirische Methode, weshalb eine Bewertung der zu untersuchenden Prozesse nicht angebracht sei (vgl. ebd., 121). Ethik in Bittners Verständnis beschreibt demnach lediglich das ‚Gewünschte‘ oder ‚Normale‘.

Exemplarisch soll aber auch auf einen Abschnitt bei Bittner eingegangen werden, an dem er nur vorerst den Eindruck erweckt, unter der Hand selbst normative Momente anzuführen. Bittner hält fest, dass er das jeweilige Subjekt, das seinen Lebenslauf preisgibt, als Richter seines eigenen Werdens erkenne (vgl. Bittner 1996, 135). Es scheint, als erhebe Bittner dieses Subjekt zu einer absoluten Instanz wenn er ihm die Richterposition zuspricht. Doch Bittners Intention ist eine andere. Er hebt damit vielmehr die Bedeutung der Erzählperspektive einer Biographie hervor (vgl. ebd., 134). Er betont damit, dass pädagogische Theoriebemühungen die Perspektive der jeweiligen Subjekte berücksichtigen müsse, anstatt unabhängig davon die theoretischen Konzepte zu entwerfen (vgl. ebd., 135). Bittner fasst die Richterinstanz auch nicht als eine unbestreitbare und doktrinäre Position. Einerseits könne sich im Laufe der Zeit die eigene Sicht auf das gelebte Leben immer wieder ändern, wodurch sich auch Bewertungen umformen würden. Andererseits gebe es immer die Gelegenheit, eine fremde Biographie auch anders zu verstehen als der Betroffene selbst. (Vgl. ebd.) Aber die Person die ihre Vita preisgibt, bleibe in dem Sinne die „letzte Instanz“ (ebd.), als ihr es obliege, ein solches Fremdurteil für sich zu übernehmen oder eben auch nicht (vgl. ebd.). Insofern erhebt Bittner das Subjekt nicht grundsätzlich zu einer absoluten und normgebenden Instanz.

3.3.3 Resümee

Bittner lehnt ein normatives Bildungsverständnis oder die Annahme eines Subjektverständnisses als normgebende Instanz seiner eigenen Bildungsprozesse generell ab. Der Bildungsbegriff könnte aufgrund seiner komplexen strukturellen, zeitlichen und dynamischen Dimensionalität nur immer wieder erforscht, letztendlich aber nicht endgültig bestimmt werden. Das Subjekt wiederum wäre zusätzlich aufgrund seiner unbewussten

Anteile und der daraus resultierenden Nicht-Übereinstimmung mit sich selbst, nicht in der Lage, apodiktische Aussagen über seine Bildungsverläufe zu produzieren. Generell muss aber darauf hingewiesen werden, dass sich Aussagen zur Normativität nur punktuell finden lassen und eine ausführliche Theoriearbeit, im Sinne Datlers, auch hier nicht ausgemacht werden kann.

3.4 Der Stellenwert der Kritik

Dieses Kapitel fokussiert auf die Bedeutung der Kritik innerhalb der dargestellten Bildungskonzeption. Die Rolle der Kritik in Bittners Bildungsverständnis ist marginal. Im Grunde befassen sich seine hier untersuchten Bildungsausführungen kaum mit diesem Thema. Im Folgenden wird aber mit Hans Füchtner, Sozialpsychologe an der Universität Kassel, aufgezeigt, dass die Psychoanalytische Pädagogik generell auf kritischen Wurzeln aufbaut, bevor konkret auf Bittner eingegangen wird.

3.4.1 Kritik in der Psychoanalytischen Pädagogik

Hans Füchtner verfasste 2001 den Artikel *Psychoanalytische Pädagogik als kritische Pädagogik*. Er beschreibt, wie Freud und seine ersten Vertrauten sich „aufklärerisch und kritisch“ (Füchtner 2001, 148) mit Erziehungsfragen auseinander gesetzt haben (vgl. ebd.). Psychoanalyse könne in Freuds Verständnis als Erziehungskritik wirken, dürfe aber keine Erziehungsziele abseits jener psychologischen, welche die Gesundheit des betroffenen angehen, selbst formulieren. In einem Konflikt eine Entscheidung zu treffen oder zu werten, sei schon für Freud, so Füchtner, keine Aufgabe der Analyse. Normative Bestimmungen beispielsweise gesellschaftlicher Art habe Freud nicht verfolgt, so Füchtner. (Vgl. ebd., 148f.) Füchtner beschreibt die Psychoanalytische Pädagogik in ihren Wurzeln als eine kritische Pädagogik, die sich nach seiner Untersuchung vor allem an dreierlei orientiert habe: Der aufklärerischen Absicht der Psychoanalyse, dem erneuernden Antrieb der Reformpädagogik und der sozialistischen Kritik der bürgerlichen Gemeinschaft (vgl. ebd., 153).

„Psychoanalytische Pädagogik war damals aufklärerisch, kritisch und politisch bewußt. Erziehung und Gesellschaft wurden in ihren globalen Zusammenhängen gesehen und im Detail kritisiert.“ (ebd.)

Füchtner bemängelt aber, dass die politische Dimension gegenwärtig innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik kaum mehr eine Rolle spiele, wodurch die kritische Tradition mehr und mehr zu einem marginalisierten Beiwerk werde (vgl. ebd., 163). Wohl einzig das kritische Moment gegenüber unbewussten Aspekten innerhalb einer Biographie bleibt aufrecht. Denn als Forschungsmethode nehme die psychoanalytisch-methodische Untersuchung gemäß Füchtner eine spezielle Beziehung zu dem von ihm zu untersuchenden Gegenstand auf. Dabei werde in tiefenhermeneutischer Manier vorgegangen, wodurch die kritische Dimension zur Geltung komme. (Vgl. ebd., 157)

„Gleichschwebende Aufmerksamkeit, Analyse der Gegenübertragung, szenisches Verstehen mit dem Einsetzen lebenspraktischer Vorannahmen und schließlich, in dem Maße, in dem die unbewußten, nicht zugelassenen Sinnbezüge, die zu unterdrückten Handlungs- und Lebensentwürfen gehören, deutlich werden, die ständige kritische Konfrontation des bewußten Sinnes mit dem unterschlagenen unbewußten Sinn“ (ebd.).

Ein solch methodisches Vorgehen kann in diesem Verständnis einen Zugang zu speziellen innerpsychischen Fremdheitsmomenten eröffnen.

3.4.2 Bittners Verhältnis zur Kritik

In diesem Lichte können wohl auch Bittners Ausführungen gesehen werden. Er beschreibt das Fremde innerpsychisch als etwas, das vor einem reflexiven selbst verborgen wirke und in Erinnerungen sich vergegenwärtige (vgl. Bittner 2011, 147). In seinem Verständnis komme eben auch der Zerfallprozess von Identitätsbildern eine bedeutende Rolle zu (vgl. Bittner 1996, 90f.) Insofern kann Bittner kritisch gegenüber einem mit sich selbst identischen Subjekt gesehen werden. Wo Bittner explizit von ‚Kritik‘ schreibt, bezieht er sich auf Pongratz. Er sehe Bittner zufolge das Subjekt in einer Krise, da ihm *ein* sinnstiftender Zusammenhalt für all seine unterschiedlichen und gegensätzlichen Lebensweisen abhanden gekommen sei (vgl. ebd., 65). Dennoch halte aber Pongratz auch an einem Einheitsstreben fest, wenn er, wie Bittner ausführt, im Lichte dieser Zerbrochenheit des Subjektes nach einem Zustand der Versöhnung suche (vgl. ebd., 66). Bittner geht aber auch an dieser Stelle nicht weiter auf einen kritischen Aspekt seines Bildungsverständnisses ein. Die von Füchtner diagnostizierte Marginalisierung der politischen Dimension innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik trifft aus dieser Perspektive wohl auch auf Bittner zu. Eine Stelle soll aber genannt sein, an der eine kritische Haltung zum Ausdruck kommt, auch wenn Bittner hier allgemeiner über

Erziehung nachdenkt. Wenn es Aufgabe der Pädagogik sei, Subjekte zu konstituieren, so müsse beachtet werden, dass diese Erziehung aus unbewussten, oft selbstsüchtigen Motiven heraus geschehe. Diese gelte es zu untersuchen und zu beschreiben, um ihnen nicht ausgeliefert zu sein. (Vgl. ebd., 18) Diese Aufforderung könnte als Andeutung einer kritische Haltung gegenüber der Subjektkonstitution und ihrer Bedingungen gelesen werden.

Generell kann aber vermutet werden, dass eine kritische Auseinandersetzung, zu welchem Inhalt auch immer, in Bittners Verständnis zu sehr an die Versprachlichung und Reflexion gebunden sei. Bekanntlich setzt er seinen Fokus eben nicht auf den reflexiven Anteil einer Lebenserzählung, sondern auf dessen vorgängig gelebtes Leben (vgl. Bittner 2011, 11). Beispielsweise sehe er das Hinterfragen von aufoktroierten Ordnungen und Bedeutungen durch das Proto-Subjekt als Aufgabe der Reflexion (vgl. ebd., 42). Diese sprachliche und reflexive Leistung sei in Bittners Verständnis aber erst der letzte Schritt der Bearbeitung von Lebenserfahrungen (vgl. ebd., 25).

3.4.3 Resümee

Während die Psychoanalytische Pädagogik, wie mit Füchtner dargelegt werden kann, im Grunde auf kritischen Wurzeln aufbaut, spielen diese bei Bittner explizit kaum eine Rolle. Er weist nur immer wieder darauf hin, dass der bewusste Anteil eines Subjektes sich selbst gegenüber, aufgrund des starken Drängens der unbewussten Ich-Anteile, durchaus kritisch sein müsse.

3.5 Bildung als Kompetenz oder Prozess?

Der folgende Abschnitt bearbeitet die Frage, ob Bildung in Bittners Verständnis als Prozess oder eher als eine dadurch erreichte Kompetenz zu verstehen wäre. Es wird deutlich, dass er den individuellen Lebenslauf als fortwährenden Bildungsprozess versteht, in dem sich Deutungsschablonen, beispielsweise für das eigene Selbstverständnis, immer wieder neu formieren. Weiters wird aufgezeigt, dass innerhalb eines Bildungsprozesses in Bittners Sinne der Sprache nur eine Hilfsfunktion zugesprochen wird.

3.5.1 Der individuelle Lebensverlauf als Bildungsprozess

In Bittners Verständnis ist der Lebenslauf selbst der „grundlegende Bildungsprozess“ (Bittner 2011, 18). Seiner Ansicht nach müsse dieser Prozess nicht erst reflektiert und in Worte gefasst werden, um als ‚Bildung‘ zu gelten (vgl. ebd.). Bittner grenzt sich an dieser Stelle von psychoanalytisch-pädagogischen Überlegungen ab, die seinen Angaben nach unter anderem auf Marotzki zurückgreifen (vgl. ebd.) und Bildung als die reflexive Betrachtung des gelebten Lebens beschreiben (vgl. ebd., 17). Bittner hingegen interessiert sich für die Verarbeitung von lebensgeschichtlichen Ereignissen, abseits der Sprache, auf der „proto-symbolische[r]“ (ebd., 30) Ebene. Das gelebte Leben biete eine Fülle an formellen wie auch möglichen informellen Bildungsprozessen, welche auf die betroffenen Subjekte individuell einwirken, bzw. auf die diese Subjekte einwirken (vgl. ebd., 19). Denn an diesem Bildungsprozess sei das Subjekt, wie schon gezeigt wurde, bei Bittner sowohl aktiv als auch passiv beteiligt (vgl. Bittner 1996, 64). Bildung ist für Bittner hierbei nicht die Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Laufe ihres Lebens. Ihr Kern liege vielmehr in den „selbstbezüglichen Erlebens- und Tuns-Erfahrungen“ (Bittner 2011, 23), die durch eine Entnahme von Sinn dem Leben eine Richtung verleihen (vgl. ebd., 30). Für Bittner werden dabei alte Muster immer wieder umgeworfen und neu hergestellt, wodurch sich auch der jeweilige Selbstentwurf mitverändere (vgl. ebd., 23). Ein großer Teil dieser Prozesse laufe Bittner zufolge nun außerhalb des bewussten, sprachlichen und reflexiven „Alltags-Ich“ (ebd., 13) ab und wirke auf das „Proto-Subjekt“ (ebd., 14). Dieses sei in Bittners Ausführungen für unbewusste und grundlegende Orientierungs- und Positionierungsaufgaben zuständige (vgl. ebd.). In diesem unbewussten Ich-Anteil sind demnach Deutungsschablonen für Erlebnisse abgelegt, die sich in entsprechenden Situationen dem Subjekt aufdrängen und worauf dieses gewöhnlich zurückgreift. Bittner entwirft dieses vorsprachliche Proto-Subjekt als eines, das sich in einem Prozess fortwährender „Um- und Neugestaltung“ (ebd.) befinde. Bittner verfolgt also nicht die Idee eines gewissen Zustandes, den ein Subjekt zu erreichen hätte. Vielmehr geht es Bittner um diese basalen Veränderungsprozesse, denen ein Subjekt immer wieder ausgesetzt sei bzw. sich aussetze, und darum, diese bildungstheoretisch verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. Bittner 1996, 56).

Um nun tatsächlich Einblick auf potentiell bildende Veränderungsprozesse zu bekommen, sieht Bittner sich auf autobiographische Erzählungen verwiesen (vgl. Bittner 2011, 15). Die Sprachlichkeit selbst diene aber wie schon ausgeführt wurde nur als Hilfsmittel zum

Verstehen dieser Prozesse und sei nicht primär für einen Bildungsprozess notwendig (vgl. ebd., 223). In dieser freien Rede könne Bittner zufolge die konfliktreiche und gespaltene Innenperspektive des erzählenden Subjekts zum Ausdruck kommen und Bildungsprozesse ausgemacht werden (vgl. ebd., 9).

3.5.2 Resümee

Bittner entwirft ein Konzept von Bildung, in dem der Lebensverlauf mit all seinen fremden Momenten und Ereignissen, im wechselseitigen Verhältnis zum betroffenen Subjekt, den grundlegenden Bildungsprozess darstellt. Folgt man seiner Theorie, bilden sich in diesen Prozessen unbewusste Vorlagen, der Welt und sich selbst zu begegnen, immer wieder neu. Solche Prozesse zu versprachlichen ist in seinem Verständnis für den Bildungsprozess selbst nicht von Nöten, aber von zentraler Bedeutung, wenn man Einblick in diese Vorgänge bekommen will.

3.6 Die Hinzuziehung von empirischem Material

Dieser nächste Abschnitt beleuchtet das Verhältnis von psychoanalytisch-pädagogischer Theoriearbeit und empirischer Forschung. Mit Datler wird das gängige Verhältnis zwischen psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung und den Fallbeispielen wiedergegeben. Daran anschließend wird in drei Kapiteln speziell auf Bittners Konzeption eingegangen.

3.6.1 Qualitativ-empirische Perspektive als zentraler Aspekt

Dass die Thematisierung von Fallbeispielen einen besonderen Raum in der Psychoanalytischen Pädagogik einnimmt, kann mit Datler bekräftigt werden. Da sehr häufig sich psychoanalytisch-pädagogische Fachartikel auf empirische Dokumente beziehen würden, sei diese Verbindung kennzeichnend, so Datler (vgl. Datler 2004, 12). Das Fallbeispiel in der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik diene Datler zufolge derzeit in erster Linie zur Erläuterung, aber auch zur Begründung und Weiterentwicklung von gewonnenen Überlegungen (vgl. ebd., 13). Datler zeigt anhand von verschiedenen Fallstudien, d. h. ein Forscher exploriert den Untersuchungsgegenstand, die Bedeutung von Fallmaterial auf. Durch die Verwebung von Beispielen mit wissenschaftlichen Überlegungen, könne die Leserin oder der Leser schrittweise die Gedankengänge des Autors und so die Innenperspektive des betroffenen Subjektes besser

nachvollziehen. Der Einsatz von Fallmaterial aber zur bloßen Darstellungen von bereits bestehenden Theorien, ohne eine Neu- und Weiterentwicklung von Theorien zu beabsichtigen, bleibt für Datler aber fragwürdig. (Vgl. ebd., 37) Selbst stehe er diesem Gebrauch kritisch gegenüber (vgl. ebd., 38). Wird aber eine Fallgeschichte in den Prozess der Theoriebildung mit eingebunden, brächte das unterschiedlich weit reichende Konsequenzen mit sich. So hält Datler fest, die Weiterentwicklung einer Theorie sei dabei genauso denkbar wie die Infragestellung, die Verwerfung und auch die Neuentwicklung von basalen, paradigmatischen Grundannahmen (vgl. ebd., 37f.).

3.6.2 Fallbeispiele speziell bei Bittner

Ähnlich kritisiert auch Bittner 1996 die Verbindung von Erziehungswissenschaft und biographischen Texten trotz gesteigertem Interesse als zu lose. Der systematische Anspruch der durch diese Perspektive gewonnenen Überlegungen werde außer Acht gelassen, indem Theorieentwürfe abseits dieser Untersuchungen entstehen. Eine Erziehungswissenschaft, welche die Subjektwerdung eines Heranwachsenden und die Schritte dahin untersuche, sei in Bittners Verständnis aber auf die Auskunft des betroffenen Subjektes zentral angewiesen. (Vgl. Bittner 1996, 125)

Wie schon dargelegt wurde, steht im Zentrum von Bittners Bildungsverständnis der individuelle Lebenslauf. Er versteht diesen in erster Linie als gelebtes Leben (vgl. Bittner 2011, 18), wie dieses das Subjekt in seiner Vielseitigkeit forme und wie eben dieses Subjekt auf das Leben einwirke (vgl. Bittner 1996, 64). Die Einmaligkeit der unterschiedlichen Lebensgänge könne in Bittners Verständnis aber nur in biographischen Erzählungen rekonstruiert werden (vgl. Bittner 2011, 19).¹³ Eine freie biographische Erzählung entstehe durch den Rückgriff auf erlebtes, das je durch entstandene „Deutungsmuster[]“ (ebd., 20) bearbeitet werde (vgl. ebd., 19f.). Bittner sieht aber deutlich, dass eine biographische Erzählung weder reine Konstruktion noch unmöglich mit dem gelebten Leben identisch sein könne (vgl. ebd., 24). Er geht davon aus, dass die Erzählung, selbst Teil des biographischen Verlaufes, sich an dem „Strukturgitter psychischer Knotenpunkte“ (ebd.) orientiere, an dem sich auch das gelebte Leben orientiere (vgl. ebd.). Damit kann Bittner wiederum auf den Vorzug des Lebens im Vergleich zur Reflexion hinweisen.

¹³ Bittner kritisiert an dieser Stelle die eben bei Datler erwähnte Expertenbefragung, bei welcher der Fragehorizont seitens der Forscherinnen und Forscher festgelegt werde (vgl. Bittner 2011, 9).

Bittner arbeitet anhand dieser Texte zu einer Thematik, die von den erzählenden Subjekten selbst aber nicht in Worten gefasst werden müsse, um als Bildung verstanden werden zu können (vgl. ebd., 59). So entsteht für Bittner eine autobiographische Erzählung auch durch das Zusammenwirken von bewussten und unbewussten Ich-Anteilen wie Gefühlslagen. Denn sowohl das reflexive Alltags-Ich als auch das präreflexive Proto-Subjekt würden eine Autobiographie gestalten (vgl. ebd., 61). Bei der Biographieforschung käme es daher darauf an, sowohl den Inhalt als auch den „affektiven Subtext“ (ebd., 62) der Erzählung in den Blick zu bekommen (vgl. ebd.). Insofern müsse eine bildungstheoretisch interessierte Interpretation von Biographien Bittner zufolge versuchen, nach nicht unmittelbar durch den Inhalt gegebenen unbewussten Anteilen suchen (vgl. ebd., 48f.). Es geht ihm also darum, die unbewussten Erzählstrategien, Modelle des Erzählablaufes wie beispielsweise die Positionierung des ‚Ich‘ in den Blick zu bekommen. Diese Elemente einer autobiographischen Erzählung seien Bittners Auffassung nach nämlich nur zum Teil bewusst gesetzt und würden so Einblick auf das Proto-Subjekt geben (vgl. ebd., 49).

Theoretische Möglichkeiten das Interesse an Biographien pädagogisch zu fundieren findet Bittner beim frühen Dilthey. Bittner beschreibt mit ihm den Lebenslauf als Ansatzpunkt eines jeden Verstehens (vgl. Bittner 1996, 132). Dies sei in Bittners Verständnis vor allem für die Pädagogik von Bedeutung (vgl. ebd., 133). Ein pädagogisch Handelnder, der die ihm anvertrauten Kinder verstehen wolle, müsse zuerst sein eigenes „Zur-Welt-Gekommen-Sein“ (ebd.) grundlegend verstanden haben. In dieser Ausführung Diltheys sieht Bittner eine Nähe zu Freud, für den Erwachsene nicht in der Lage wären, Kinder zu verstehen, solange sie nicht ihre eigene Kindheit verstanden hätten (vgl. ebd.). Bittner kritisiert, dass disziplinäre Bemühungen, die subjektive Perspektive für die Pädagogik zugänglich zu machen, großteils auf die sorgfältigen biographietheoretischen Ausführungen Diltheys verzichteten. Der Zusammenhang des Lebensganzen sei so als Bezugspunkt für pädagogische Akte und Reflexionen aus dem Blick geraten (vgl. ebd., 134).

Bittner versucht mit dem Leipziger Historiker und Pädagogen Werner Loch, der seine Überlegungen an Dilthey anknüpfe, den ‚individuellen Lebenslauf‘ als einheitlichen theoretischen Bezugspunkt für die fortschreitende Differenzierung der pädagogischen Disziplin zu denken. Bittner betont den emanzipatorischen Charakter von Lochs Interesse an der Biographie. Nicht nur, dass die zu Erziehenden möglichst zu dem vom Lebenslauf

vorgesehenen Termin zu kompetenten, mündigen und sozialen Menschen werden, sondern nur der jeweils Betroffene könne in der biographischen Reflexion seinen Werdegang und die auf ihn wirkenden Anordnungen bewerten (vgl. ebd.). Darauf wurde im Abschnitt über das Verhältnis zu normativen Momenten schon hingewiesen. Das betroffene Subjekt wird hier zum „Richter seiner Erziehung“ (Loch zit. nach ebd., 135). Die Metapher eines ‚Richters‘ ruft, wie Bittner weiter ausführt, aber nicht nur erwünschte Assoziationen hervor. Unzutreffend sei, das Urteil der bewertenden Subjekte als unumstößlich und einzig wahr zu halten. Während vielleicht der Betroffene selbst sein vorläufiges Urteil im Laufe des Lebens immer wieder anders darlege, bestehe auch auf der Seite der Interpretation die Möglichkeit, den Lebensverlauf abweichend vom betroffenen Erzähler zu deuten. Dadurch würde sich aber der Interpret nicht über den Betroffenen erheben. (Vgl. ebd.) In Bittners Verständnis bleibt der betroffene Erzähler die „letzte Instanz“ (ebd.). Denn dieser treffe letztlich die Entscheidung, ob er fremde Überlegungen zu seiner Lebensgeschichte ablehne oder annehme (vgl. ebd.).

Bittner hebt mit Loch das pädagogische Interesse an Biographien hervor. Denn für Bittner verliere eine Pädagogik, die ihre Biographiearbeit sozialwissenschaftlich begründe, ihr Interesse an Abstraktion und gebe sich den Banalitäten des „Konkreten und Alltäglichen“ (ebd.) hin (vgl. ebd.). Bittner kritisiert dabei Bemühungen, die sich auf Schützes Konzept des narrativen Interviews stützen. Bittners Ausführungen machen deutlich, dass er vor allem auf den psychoanalytisch-pädagogischen Zugang zu biographischen Erzählungen setzt. Dort ginge es darum, behutsam „zwischen den Zeilen“ (ebd., 136) einer Erzählung zu lesen. Dort werde nach latenten und unbewussten Anteilen der Darstellung gesucht, in dem „Erzählbrüche, logische Unstimmigkeiten, Deckerinnerungen etc.“ (ebd.) in den Blick genommen würden (vgl. ebd.).

Bittner zeichnet nach, wie aus einem ursprünglich pädagogischen Interesse an Biographien, mit speziellem Blick auf das biographische Subjekt, zusehends eine sozialwissenschaftliche Perspektive wurde, die den Zugang zu historischen oder problematischen Lebensbereichen ermögliche (vgl. ebd.). Ein tatsächlich pädagogischer Zugang müsse verstärkt auf die Innenperspektive der Betroffenen fokussieren und identitätstheoretisch verankert sein. Nur so könne durch biographische Untersuchungen das pädagogische Denken nicht nur fallspezifisch, sondern auch systematisch weitergeführt werden. (Vgl. ebd., 137) Mit Ulrich

Herrmann, emeritierter Professor für Pädagogik in Potsdam, bringt Bittner sein Anliegen auf den Punkt. Eine identitätstheoretisch fundierte pädagogische Perspektive müsse

„die subjektiven Deutungssysteme und die realen Lebenssysteme so miteinander in Beziehung (...) setzen, daß das mehrseitige Bedingungs- und Wechselwirkungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, Person und Institution, Selbstentwurf und Fremdbestimmung/Konsistenzerwartung bzw. -bedürfnis und Kontingenzerfahrung, das Verhältnis von Zeitlichkeit des individuellen Lebens und von Geschichtlichkeit der Lebenswelt so entschlüsselt werden kann, daß daraus auch für das pädagogische Denken und Handeln kasuistisch und systematisch gelernt werden kann“ (Herrmann zit. nach ebd.).

So schließt Bittner diese Überlegungen mit der Formulierung von vier Punkten, die eine theoretische Begründung des pädagogischen Interesses an Biographien enthalten müsse. Erziehung ist Teil des „Lebenszusammenhangs“ (ebd., 139) des Betroffenen, der in der autobiographischen Lebenserzählung zur Besinnung gebracht werde. Dabei komme dem erzählenden Subjekt im dargestellten emanzipatorischen Sinn die Richterposition über seine Erziehung zu. Die Innenperspektiven dürften von der Erziehungswissenschaft nicht länger übergangen werden. Ebenso seien Prozesse innerhalb einer Biographie, in denen Subjekte unterschiedliche Dimensionen des Innenlebens sowie der Umwelt zu „subjektiven Entwürfen“ (ebd.) zusammenfassen, als Bildungserfahrungen zu verstehen. Schließlich müsse das pädagogische Interesse vor allem den in der Erzählung aufzufindenden Deutungsmustern gelten, in denen sich das Subjekt ausdrücke. Darin könne sich das jeweilige Subjekt sowohl als Multiplizität als auch als Einheit erleben. (Vgl. ebd.)

3.6.3 Art des empirischen Materials

Wie schon mehrfach dargestellt wurde, greift Bittner zur Bearbeitung seines Bildungsverständnisses auf biographische Erzählungen zurück. Dabei handelt es sich entweder um Ausschnitte autobiographischer Texte wie beispielsweise die Erzählung von Frau P. (vgl. Bittner 2011, 224 ff.) oder um biographische Romane wie die Erzählung *Die unwürdige Greisin* von Brecht (vgl. ebd., 212). Nur in solchen freien, nicht abgefragten Reden und Texten würde das betroffene Subjekt als Expertin und Experte der eigenen Lebensgeschichte zu Wort kommen (vgl. ebd., 9). Solche freien biographischen Erzählungen bergen für Bittner insofern einen systematischen Gehalt für die Pädagogik (vgl. Bittner 1996, 125), als die Reflexion über das eigene Selbst sich als Ausgangspunkt weiterer pädagogischer Überlegungen darstelle (vgl. ebd., 131). Innerhalb dieser Erzählungen legt Bittner seinen Fokus aber weniger auf die berichteten inhaltlichen Fakten,

sondern auf die „Deutungsmuster“ (ebd.) unter denen der Inhalt gesehen werden könne (vgl. ebd.).

Eine Nähe zwischen einer autobiographischen Erzählung und einem Bildungsroman ist für Bittner insofern gegeben, als beide darstellen würden, wie jemand zu dem wurde, was er heute sei (vgl. Bittner 2011, 109). Insofern ist beiden der weitläufige Bildungsbegriff im Sinne Bittners gemein. Bittner hebt aber hervor, dass der Bildungsroman zweierlei Vorteile der autobiographischen Erzählung gegenüber hätte. Ein Roman erlaube der Verfasserin oder dem Verfasser eine größere Distanz zur Geschichte einzunehmen, wodurch das betroffene Subjekt sich weniger veranlasst sehe, das Geschehene als „Heldenepos“ (ebd.) zu verfassen. Weiters könne in Romanen die Lebensgeschichte von Menschen erzählt werden, die selber nicht in der Lage sind oder nicht die notwendige Mühe aufbringen, ihre Geschichte zu erzählen (vgl. ebd.). Bittner betont allerdings bei der Interpretation von Romanen darauf zu achten, wirkliche Lebensereignisse feinsäuberlich von dichterischen Phantasien zu trennen (vgl. ebd., 110).

Generell gilt allerdings für Bittner, dass die von ihm bevorzugten Forschungsmaterialien durchaus auch Probleme mit sich bringen. Wenn Bildungsprozesse großteils vorsprachlich seien, könne eine biographische Erzählung auch nicht lückenlos alle Bildungsprozesse in Worte fassen (vgl. ebd., 15). Trotz dieser Begrenzung scheint das durch eine freie Rede gewonnene biographische Material die einzige Auskunftsmöglichkeit über biographische Bildungsprozesse darzustellen.

3.6.4 Konkretes Vorgehen

Bittners Herangehensweise an die Analyse von biographischen Erzählungen folge nach seinen Angaben inhaltlich einer pädagogischen Fragestellung und methodologisch dem psychoanalytischen Vorgehen (vgl. Bittner 2011, 220). Seinen Blickwinkel als Zugangsweise zum Verstehen biographischer Texte leite er aus seinen klinischen Interviewerfahrungen ab (vgl. ebd., 222). Im Bewusstsein, ein solches methodisches Vorgehen nur schwer als disziplinierte wissenschaftliche Methode im herkömmlichen Sinn vertreten zu können, fasst Bittner fünf Aspekte auf die eine solche Biographieforschung zu achten hätte. Es muss aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass seine methodologischen Ausführungen generell schwer festzulegen sind.

Erstens komme es darauf an, beim Lesen das Aufeinandertreffen von zwei Biographien zu bedenken: Die Erfahrungen der je eigenen Biographie treffen auf die im Text dargestellte Biographie (vgl. ebd.). Die eigene schafft in diesem Sinne den Zugang zu der fremden Lebenserzählung. Insofern sei jemand, der biographisch forscht sogleich als autobiographisch tätig zu verstehen (vgl. ebd.). Weiters zeigt Bittner auf, dass der Absender ein persönliches Anliegen verfolge in dem er eine Biographie fasst. Den zweiten Aspekt sieht Bittner folglich in der Auseinandersetzung mit der Frage welches dieses Anliegen sei (vgl. ebd., 222f.). An dieser Stelle kritisiert Bittner die Heranziehung von narrativ gefassten Interviews wie bei Schütze und Marotzki. In diesen Texten sei das vorrangige Anliegen der erzählenden Figur den interviewenden Personen gefällig zu sein (vgl. ebd., 223). Das Anliegen gestaltet sich in Bittners Vorgehen als zentrales Thema, denn (nicht nur) der dritte Aspekt steht mit diesem in Bezug. Zu seinem Anliegen gruppiere ein Erzähler nämlich die von ihm für relevant erachteten „Schlüsselerlebnisse“ (ebd.) seiner Biographie (vgl. ebd.). Als vierten Punkt nennt Bittner das Bemühen, hinter die erzählten Erlebnisse zu schauen. Es gehe ihm um ein Auskundschaften des „primär-symbolischen Kosmos von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen“ (ebd.). Diese durchziehe den gesamten offensichtlichen Text als Grundstimmung (vgl. ebd.) und komme vor allem in der freien Rede über das eigene Leben zum Ausdruck (vgl. ebd., 9). Bittner lenkt hier seinen Blick auf unbewusst gesetzte Erzählstrategien innerhalb einer individuellen Lebensgeschichte, die seiner Ansicht nach Einblick auf das zugrunde liegende Proto-Subjekt geben können (vgl. ebd., 48f.). In Anlehnung an Lacan zeigt Bittner darauf hin, dass „Fehlleistungen, Brüche in der Erzählung, Metaphern und Metonymien“ (Bittner 1996, 93) besondere Beachtung geschenkt werden solle (vgl. ebd.). Folgt man diesem Verständnis, erhalten gerade solche Redefiguren entscheidende Informationen zum tiefgründigeren Verstehen. Als abschließend letzten Aspekt weist Bittner noch einmal auf das Anliegen einer Erzählung. Nur wenn ein solches Bedürfnis auszumachen sei, könne der Versuch eines umfassenderen Verstehens gelingen (vgl. Bittner 2011, 223). Diese Aspekte versucht Bittner im Auge zu behalten, wenn er sich an eine biographische Erzählung annähert. Im Folgenden wird exemplarisch eine autobiographische Erzählung vorgestellt und mit Bittners Überlegungen ergänzt.

3.6.4.1 Die autobiographische Erzählung der Frau P.

Frau P. ist im Alter von 19 Jahren als sie ihre Geschichte erzählt. Zu diesem Zeitpunkt bezeichnet sie sich selbst als ‚Psycho‘. Sie erzählt, wie sie sich schon als kleines rothaariges Mädchen ausgeschlossen fühlte. Später fühlte sie sich abgesondert, weil sie rauchte oder als

Streberin galt. Als sie mit fünfzehn von Zuhause weg lief, landete sie krank auf der Straße. In einem Schutzhaus fand sie einige Monate Unterkunft, kam aber mit Drogen in Kontakt und wurde depressiv. So sei sie schließlich in die Kinder- und Jugendpsychiatrie gekommen. Nach vielen Monaten, als sie zu ihren Eltern zurück ging und wieder die Schule besuchte, sahen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sie aufgrund zweifelhafter Informationen und wohl wilden Gerüchten als ‚Psycho‘. In den folgenden eineinhalb Jahren lief sie wohl auch deswegen immer wieder weg. Als sie irgendwann keinen anderen Ausweg mehr sah, beschloss sie sich von einer Brücke zu stürzen. Auf der Brücke jedoch viel sie in einen tranceartigen Zustand, sie blickte nur in die Tiefe, konnte aber nicht mehr springen. (Vgl. Bittner 2011, 224 ff.)¹⁴

Da Bittner kein explizites Anliegen der Erzählerin ausmachen kann, unterstellt er das Anliegen: Frau P. nutze die Rede um selber ein Stück weit mehr Klarheit über ihren abstrusen Lebensgang zu bekommen (vgl. ebd., 226). Als bedeutende Erlebnisse um dieses Anliegen beschreibe Frau P. Momente des abgesondert seins bis hin zum Gefühl ein ‚Psycho‘ zu sein. In Bittners Verständnis *bilde* nun das Leben die junge Frau zum ‚Psycho‘ (vgl. ebd., 227). Bittner kritisiert im Weiteren andere Untersuchungsergebnisse derselben Erzählung. Während andere psychoanalytische Interpretationen seines Erachtens ihre Aussagen vor allem über eine zu Hilfe genommenen Theorie begründen, würden qualitativ-empirische Zugänge vor allem von Seiten einer korrekt angewendeten Methode legitimieren. Bittners Interesse bei dieser Untersuchung liege aber vorrangig auf der menschlichen Seite. (Vgl. ebd., 233) So hebt er abschließend hervor, dass es sich lohne, sich selbst offen zu halten für all das, was einem durch die zu interpretierende Erzählung entgegenkomme (vgl. ebd., 235).

3.6.4.2 Die biographische Erzählung der unwürdigen Greisin

Abschließend komme ich noch einmal auf Bittners Einsatz von Brechts Erzählung zurück. Diese kann mit Bittner als Beispiel einer möglichen Sinnperspektive im Alter gelesen werden. Denn Bittner hebt an der Erzählung der unwürdigen Greisin vor allem die

¹⁴ Bedauernswerterweise leidet die Erzählung darunter, nicht wie bei Bittner als transkribierter Dialog dargestellt zu sein. Das Original erlaubt einen weit deutlicheren Zugang zum Text und zur Person. Da die Ausführungen aber nur zur Verdeutlichung von Bittners Theorie genutzt werden, soll diese Darstellungsform genügen.

Lebensweisheit hervor, so zu leben, wie es einem gefalle, auch wenn dabei die Umgebung vor den Kopf gestoßen werde (vgl. Bittner 2001, 220). In Bittners Verständnis rührt dieser Entschluss aus einer wieder gefundenen Freiheit. Die Protagonistin sehe sich nicht weiter von sozialen oder innerpsychischen Mechanismen festgehalten. Bittner nennt dabei die Kontrolle der gesellschaftlichen Meinung oder des Über-Ichs. (Vgl. ebd., 213) Über Bildungsprozesse spricht er dabei nicht explizit. Vielmehr deutet er nur an, dass dieser Erzählung ein bildender Veränderungsprozess der Protagonistin vorausgeht, indem sie bisherige Deutungsmuster zugunsten ihrer persönlichen Freiheit verändert. Auf Bildungsprozesse seitens des Verfassers geht er dabei nicht ein.

3.6.5 Resümee

Die Psychoanalytische Pädagogik weist eine starke Bindung zu Fallmaterial auf. Diese dienen nicht nur der Erläuterung, sondern zur Begründung und Weiterentwicklung von gewonnener Theoriearbeit. Bittner im Speziellen greift diesbezüglich auf biographische Erzählungen zurück. Sein Analysefokus liegt dabei nicht auf dem bewusst vermittelten Inhalt, sondern vor allem auf dem unbewusst mitgelieferten Subtext, der einen Einblick in die Innenperspektive des betroffenen Subjekts erlaubt. Exemplarisch wurden eine autobiographische Erzählung und ein biographischer Kurzroman gewählt, um Bittners Vorgehen, soweit überhaupt möglich, zu präzisieren.

4 Vergleich der entwickelten Untersuchungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die bisherigen Ergebnisse der Untersuchungsfragen beider pädagogischer Teildisziplinen verglichen. Es wird deutlich, dass, neben zahlreichen teils grundlegenden Unterschieden, sich verschiedene thematische Nähen bewahrheiten. Beide Theorien versuchen fundamentale Veränderungsprozesse innerhalb der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses eines vielfältigen Subjekts zu untersuchen, oder zeichnen die Verbindung von Empirie und Theorie als zentral aus.

4.1 Anthropologische Grundannahmen

Es wurde festgestellt, dass das transformatorische Bildungsverständnis vor allem das ‚Subjekt‘ als menschliche Ich-Beschreibung kritisiert. Nicht nur mit Koller wurde beschrieben, dass unter (post-)modernen Perspektiven die Idee eines modernen, selbstreferenziellen Subjekts aufgegeben werden muss, da Meta-Erzählungen generell nicht mehr als Legitimation dienen können. In Kollers Verständnis ist das Subjekt vielmehr teil eines sprachlichen Prozesses, durch den es immer wieder neu konstituiert wird. Sprachliche Prozesse bergen demnach die Möglichkeit, die Grundformen bisherige Selbst- und Weltbeschreibungen eines Subjekts zu transformieren. So wird der Sprache eine bedeutende Rolle zugesprochen. Auch Bittner distanziert sich von der Idee eines modernen Subjekts im Sinne einer reflexiven, einheitlichen Instanz, jedoch aus anderen Motiven. Er verwendet unterschiedliche Ich-Beschreibungen nahezu äquivalent (vgl. Bittner 1996, 73) und sieht in einem Individuum bewusste und unbewusste Anteile in einem konfliktreichen Verhältnis (vgl. Bittner 2011, 13). So konzipiert Bittner auch ‚Identität‘ nicht als eine in sich beständige und widerspruchsfreie Ich-Beschreibung, wie Lüders dies generell problematisiert (vgl. Lüders 2007, 29). Vielmehr beschreibt Bittner Identität als etwas, das auch die eigene „Nicht-Identität“ (Bittner 1996, 91) und Differenz zulässt, ohne diese in einer harmonischen Figur vereinen zu wollen (vgl. ebd., 90). Die unbewussten Ich-Anteile, die er im „Proto-Subjekt“ (Bittner 2011, 14) beheimatet sieht, gestalten sich seiner Konzeption nach im Laufe des Lebens ständig neu (vgl. ebd.). Insofern gibt auch Bittner das Subjekt als einheitliche und harmonische Instanz auf und ersetzt es durch ein wandelbares, multiples Subjekt. Der Prozess, der auf das Proto-Subjekt wirke, laufe aber, wie Bittner festhält, auf einer subliminalen Ebene ab, d. h. Sprache spiele dabei keine Rolle (vgl. ebd., 15). Bei Koller hingegen wird die Idee eines der Sprache vorgelagerten Subjekts aufgegeben

und ersetzt durch ein Verständnis, in dem das Subjekt überhaupt erst durch Sprache immer wieder neu entstehe (vgl. Koller 1999a, 151). Bildung kann demnach als sprachliche Auseinandersetzung mit fremden Ereignissen beschrieben werden, infolge dessen sich das Subjekt neu konstituiert. Noch deutlicher wird dieser Unterschied an der Stelle, wo Koller auf Humboldt zurückgreift. Mit ihm beschreibt Koller die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins und die der Sprache als gleich ursprünglich (vgl. ebd., 148). Bittner hat demgegenüber vor allem das unbewusste, vorsprachliche und präreflexive Proto-Subjekt im Visier, dass in seinem Verständnis schon vor aller Sprachlichkeit und vor dem Bewusstsein gebildet wird (vgl. Bittner 2011, 59). Die Versprachlichung von Erlebnissen, die gegebenenfalls Bildungsprozesse mit sich bringen, ist für Bittner nur aus der Forschungsperspektive relevant. Denn nur so könne ein Einblick in diese Vorgänge geschaffen werden (vgl. ebd., 15). Einig wären sich aber beide Autoren wohl darüber, als Anlass eines möglichen bildenden Veränderungsprozesses einen aufrührerischen fremden Moment festzustellen, der auf den Betroffenen einwirkt.

Während Bittners Konzept nun nahe an den Erlebnisberichten betroffener Subjekte verortet werden kann, um von da aus auf unbewusste oder vorsprachliche Veränderungen innerhalb des Proto-Subjekts zu schließen (vgl. ebd.), schlägt Koller mit seinen diskurstheoretischen Ausführungen einen völlig anderen Weg ein. Mit dem Sprachkonzept des Widerstreits schlägt Koller vor, Diskurse anstatt subjektive Erfahrungen zu untersuchen (vgl. Koller 2007, 72). Das Fremde im Sinne Kollers entziehe sich den Regeln einer dominierenden Diskursart (vgl. ebd., 73) und sei nicht etwas, das an innerpsychischen Strukturen rüttelt. Der Einsatz von Kollers Diskurskonzept erlaubt ihm aber, gegensätzlich zu Kokemohr, aufrüttelnde Momente auch innerhalb eines Subjekts zu beschreiben (vgl. ebd.). Hier treten Koller und Bittner wieder näher zusammen, denn beide beziehen sich auf intrasubjektive Anlässe für Veränderung, wenn auch durch jeweils andere Hintergründe. Auch sehen beide das betroffene Subjekt sowohl als aktiv als auch passiv an diesem Veränderungsprozess beteiligt (vgl. Koller 2004, 82f. und Bittner 2011, 173).

4.2 Das Verhältnis zu Beständigkeit und Veränderung

Koller beschreibt, dass (post-)moderne Perspektiven ein festhalten an einheitlichen und universalen Grundlagen innerhalb der Disziplin unmöglich machen (vgl. Koller 1999a, 155). Dem versucht Koller Rechnung zu tragen, indem er mit seinem Bildungsverständnis

nicht eine Bildungskonzeption vorgibt, sondern einen Rahmen entwirft, in dem unterschiedliche Varianten von Bildung zur Geltung kommen können (vgl. ebd.). Insofern hat das transformatorische Bildungsverständnis bei Koller ‚Veränderung‘ als Thema ihrer formalen Theoriearbeit. Aber auch inhaltlich spielt die Veränderung eine tragende Rolle. Bildung stellt sich bei Koller als das sprachliche Geschehen einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses eines betroffenen Subjekts dar (vgl. ebd., 153). Es kann aber auch ein wesentliches Moment der Beständigkeit ausgemacht werden. Die ethisch-normative Dimension den Widerstreit anzuerkennen, bildet die zentrale Forderung des Koller’schen Bildungsverständnisses (vgl. ebd., 154).

In Bittners Bildungskonzeption nimmt die Veränderung ebenso eine tragende Position ein, jedoch thematisiert er diese vor allem auf der inhaltlichen Seite. Denn Bittner verstehe als Bildungsprozess die Neupositionierung des vorsprachlichen Proto-Subjekts (vgl. Bittner 2011, 43). In dieser Auslegung bietet das Leben selbst dazu immer wieder Anlass, durch aufrührerische Erfahrungen, die auf unbewusste Deutungsmuster treffen und das Potential haben, diese zu verändern.

4.3 Das Verhältnis zur Normativität

Es konnte aufgezeigt werden, dass Koller im Grunde alle modernen Einheitsvorstellungen in Frage stellt. Speziell von Bedeutung ist die Abwendung von einer modernen Subjektvorstellung im Sinne einer ursprünglichen und zentralen Instanz, die er in seiner Konzeption aufgrund der Annahme, dass Subjektivität erst durch Sprache entstehe, aufgibt (vgl. Koller 1999a, 151). Auch Bittner gibt in seiner Bildungskonzeption das moderne Subjekt auf, doch wie dargelegt wurde aus anderen Gründen. Während Bittner jedoch jegliche normativ oder präskriptiv wirkenden Vorgaben innerhalb seiner Theorie ablehnt (vgl. Bittner 1996, 64), besteht Koller in einer Hinsicht auf einen normativen Aspekt: Der minimale ethische Anspruch, dem Widerstreit gerecht zu werden und der radikalen Verschiedenartigkeit der Diskursarten Ausdruck zu verleihen (vgl. Koller 1999a, 39).

4.4 Der Stellenwert der Kritik

Kritik bildet für Koller ein fundamentales Element seines Bildungsverständnisses. Durch seine (post-)moderne Perspektive stellt sich Koller in ein kritisches Verhältnis zu jeder Art von Konzeptionen, die sich durch so genannte Meta-Erzählungen legitimieren (vgl. Koller

1999a, 29). Dies wurde in der vorliegenden Arbeit am modernen Subjekt ausgeführt und mit Kollers Rückgriff auf Lyotards Paralogiekonzept, als Abwendung von der gängigen Legitimationsart durch Performativität, angedeutet (vgl. ebd., 26f.). Schließlich sieht Koller auch die gleichwertige Beziehung zwischen empirischer Analyse und konzeptueller Theoriearbeit als eine kritische, indem durch die Analyse die Theorie geprüft werde (vgl. ebd., 165). Aufgrund der markanten Stellung von Kritik innerhalb seiner Konzeption, befasst sich Koller auch ausführlich damit. Bittner hingegen befasst sich mit Kritik nur punktuell und bei weitem nicht so ausführlich wie Koller. Mit Füchtner kann dennoch darauf hingewiesen werden, dass die Beziehung zum Forschungsgegenstand in einem psychoanalytisch orientierten Forschungsvorgehen eine kritische Dimension aufweist. Es werde kritisch nach unbewusst unterschlagenen Sinndeutungen innerhalb des zu untersuchenden Materials gefragt (vgl. Füchtner 2001, 157). So weist auch Bittner immer wieder darauf hin, dass die Annahme eines Subjekts als harmonische und einheitliche Identität kritisch infrage gestellt werden müsse, um sich selbst als „Nicht-Identität“ (Bittner 1996, 91) verstehen zu können (vgl. ebd.). Generell könnte allerdings angenommen werden, dass ein Bildungsverständnis, das auf basale, vorsprachliche und vorreflexive Veränderungsprozesse in unbewussten Ich-Anteilen setzt (vgl. Bittner 2011, 43), kaum Grund hat, speziell versprachlichte kritisch-reflexive Denkprozesse in den Blick zu bringen. Es wird deutlich dass Bittner und Koller zwei unterschiedliche Qualitäten von Kritik beschreiben.

4.5 Bildung als Kompetenz oder Prozess?

Koller fasst Bildung wie Kokemohr als einen sprachlichen Veränderungsprozess, bei dem sich die bisher ausgeprägten Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses erneuern würden (vgl. Kokemohr 2007, 24). Dabei transformiere sich das Subjekt selbst (vgl. Koller 1999a, 151). Ein fremdes, aufstörendes Moment bricht über ein Subjekt herein und irritiert dessen Verständnis. Dieses Fremde finde in den bisherigen Grundfiguren nämlich nicht Platz (vgl. ebd., 21) und fordere in dieser Hinsicht einen sprachlichen Prozess heraus (vgl. ebd., 15). Koller im speziellen suche aber nicht wie Kokemohr nach kognitiven Ordnungen, um an ihnen das Bildungsverständnis auszuführen, sondern nach Ordnungen im diskurstheoretischen Sinne (vgl. Koller 2007, 72). Es kristallisiert sich ein weiterer markanter Unterschied, auch wenn Bittner sein Bildungsprozesskonzept ebenso nicht kognitionstheoretisch anlegt. Er tut dies aus einem anderen Anlass. Bittner habe eben vor

allem die Um- und Neugestaltungsprozesse des Proto-Subjekts im Auge, indem Bildungsprozesse vorsprachlich ablaufen (vgl. Bittner 2011, 59). Bittner bewegt sich hier großteils in unbewussten Sphären eines Individuums in der die Versprachlichung und Kognition der bildenden Vorgänge keine zentrale Rolle spielen, sondern der individuelle Lebensverlauf. Die sprachliche Rekonstruktion einer Erfahrung bietet in Bittners Verständnis bloß die Möglichkeit, einen Einblick auf Bildungsprozesse zu erhalten.

In einer Hinsicht lässt sich allerdings eine Brücke von Kokemohrs Bildungsprozessüberlegungen zu psychoanalytischen Denktraditionen herstellen. Kokemohr hält fest, dass nicht jedes fremde Moment, das in die Grundfiguren eines Subjekts einbricht, gewissermaßen automatisch einen Bildungsprozess auslöst (vgl. Bittner 1996, 21). Eingeeübte Grundfiguren von Subjekten sind demnach auch recht hartnäckig. Denn unterschiedliche innerpsychische Mechanismen wie die Abwehr oder Verdunkelung, würden die ausgeprägten Figuren vor Veränderungsprozessen abschirmen (vgl. Kokemohr 2007, 21). Hier verweist Kokemohr auf Phänomene, die einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik nicht fremd sein können und wozu diese wohl etwas zu sagen hat. So weist auch Datler darauf hin, wenn Subjekte von Angstgefühlen überwältigt werden, würden sie verstärkt auf unbewusste Abwehrreaktionen zurückgreifen (vgl. Datler 2001, 10).

4.6 Die Hinzuziehung von empirischem Material

Mit Friedrichs und Sanders wird die Verbindung durch einen sozialwissenschaftlichen Fokus vorgegeben, der sich durch die Aktualität gesellschaftlicher Veränderungsprozesse aufdränge (vgl. Friedrichs/Sanders 2002, 9). So greift auch Koller auf den methodologischen Ansatz der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, als Zweig der qualitativen Forschung zurück, um den bisher formulierten Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Koller 1999a, 162). Das dort entwickelte Konzept des narrativen Interviews scheint ihm besonders vielversprechend. Koller nutzt die Verbindung von theoretischen Ausführungen und empirischen Beispielen, um seine theoretischen Überlegungen zu prüfen. Während der theoretische Entwurf als Forschungsperspektive für das konkrete Beispiel diene (vgl. ebd., 164), nutze er die empirische Untersuchung, um die theoretischen Überlegungen auszuarbeiten, zu präzisieren oder sie gar zu revidieren (vgl. ebd., 165). Beide Seiten wären in diesem Verständnis gleichrangig an diesem Wechselverhältnis beteiligt. Koller nütze demnach empirische Anschlüsse weder bloß zur Illustration noch zur

Prüfung von unabhängig hergeleiteten Theorien (vgl. ebd., 164). Vielmehr versucht Koller die theoretischen Überlegungen durch die empirische Perspektive zu entwickeln.

Nun sieht auch Bittner die Verbindung von theoretischen Überlegungen und empirischen Studien als wesentlich und zentral. Die Nähe seines Bildungsverständnisses zu individuellen Lebensverläufen bedinge eine Untersuchung von konkretem Material (vgl. Bittner 2011, 15). Eine Erziehungswissenschaft sei wesentlich auf die Berichte des betroffenen Subjekts verwiesen, wenn die Subjektwerdung Heranwachsender und ihre Wandlungsprozesse untersucht werden wollen (vgl. Bittner 1996, 125). Somit kann festgehalten werden, dass auch diese Nähe zwischen Bittner und Koller auf unterschiedlichen Annahmen beruht. Während Bittner sein Bildungsverständnis „lebensphilosophisch“ (ebd., 63) und pädagogisch begründe, greift Koller auf Theorien mit sozialwissenschaftlichen Wurzeln zurück (vgl. Koller 1999a, 162f.) Konkret nutzt Koller Marotzkis Ausführungen zur „bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“ (ebd., 163) und übernimmt dieses Konzept großteils (vgl. ebd., 164). Marotzki wird aber von Bittner mehrmals kritisiert. Nicht nur weil dieser bekanntlich den Fokus auf die sprachliche Tätigkeit legt und Bildung als die „reflexive Verortung des Menschen in der Welt“ (Marotzki zit. nach Bittner 2011, 27) darstellt. Bittner sieht auch Marotzkis Rückgriff auf biographisches Material fragwürdig. Er nutze den Einsatz einer Lebensgeschichte eher um eine davon weitgehend unabhängig entwickelte Theorie argumentativ zu bekräftigen (vgl. ebd., 218f.). Es konnte aber gezeigt werden, dass Koller (in seiner Adaption von Marotzkis Vorgehen) versucht, seine theoretischen Überlegungen gemeinsam mit dem empirischen Material zu erarbeiten. Insofern könnte ein Naheverhältnis bezüglich der Qualität der Verbindung von Theorie und Empirie zwischen Bittner und Koller ausgemacht werden.

Wie gezeigt werden konnte, arbeitet Koller auch mit zeitgenössischen Romanen. Diese würden individuelle Erfahrungen in einer besonders konkreten und ausdrucksvollen Qualität darstellen und so einen Zugang zu ansonsten kaum fassbaren Facetten von Erfahrungen bieten (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 9). Beide Materialarten, sowohl biographisches Fallmaterial wie Romane, werden von Koller aber nicht nur auf der inhaltlichen Seite analysiert. Vielmehr untersuche er bei beiden auch die formale Seite der Erzählung (vgl. Koller 1999a, 184f. und Koller 2005, 96). So hat Koller das Erzähl- bzw. Schreibverfahren mit der jeweiligen Sprachwahl und ihre Erzählgeschwindigkeit im Blick oder sucht nach markanten Brüchen. Ein ähnliches Vorgehen kann nun auch bei Bittner gefunden werden.

Seinem Verständnis nach sei gerade die Biographieforschung darauf angewiesen, den Subtext einer Erzählung in den Blick zu bekommen (vgl. Bittner 2011, 62). Dies gehe seines Erachtens eben nur, indem man nach unbewussten Erzählstrategien sucht (vgl. ebd., 48f.) Wenn Koller nun auch in seinen Texten nach unbewussten Erzählelementen sucht, kann es vielleicht nur von Vorteil sein, sich in einer Psychoanalytischen Pädagogik nach möglichen Anschluss-theorien umzusehen, wenn auch die jeweiligen Theorietraditionen ansonsten recht heterogen sind. Die Frage nach der Grundstimmung einer Erzählung, wie Bittner es vorschlägt, hat Koller bereits ähnlich im Blick, wenn er bei Kertesz' Roman festhält, dass die Form des Erzählens bei den Leserinnen und Lesern eine Irritation auslöse. Es könnte aber auch von Vorteil sein, das Anliegen einer Erzählung in den Blick zu nehmen, wie Bittner es vorschlägt, um auf mögliche aktuelle Fälle des Widerstreits im Koller'schen Sinne aufmerksam zu werden.

5 Bearbeitung der zentralen Fragestellung

Das Ergebnis des Vergleiches wird in diesem Kapitel herangezogen, um die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage zu beantworten. Dazu soll die Forschungsfrage wiederholt werden.

Können anhand ausgewählter Texte zwischen dem transformatorischen Bildungsverständnis und einem psychoanalytischen Bildungsverständnis inhaltliche Berührungspunkte gefunden werden? Können weiters Parallelen bei der Verwendung von empirischen Beispielen gefunden werden, die darauf Rückschlüsse ermöglichen, ob das Lehrstück Bittners exemplarisch auch in Kollers Bildungskonzept als empirisches Material dienen kann?

Beide Autoren, Koller wie Bittner, geben ein modernes, autonomes und emanzipiertes Subjekt auf und entwerfen es als wandelbares und vielfältiges Subjekt neu. Details allerdings unterscheiden sich gravierend. Ähnlich verhält es sich mit dem Fokus auf biographisches Material. Der Verbindung von Theoriearbeit und empirischer Forschungsarbeit wird in beiden Theorien eine zentrale Rolle zugeschrieben. Doch während Bittner seine Begründung pädagogisch anlegt, greift Koller auf sozialwissenschaftliche Argumente zurück. Über die Verwendung des empirischen Materials kann deutlich festgehalten werden, dass beide auf biographische Erzählungen zurückgreifen, sowohl Interviews wie auch Romane. Während Koller aber eine sozialwissenschaftlich-pädagogische Analyse versucht, arrangiert Bittner vielmehr seine Untersuchung psychoanalytisch-pädagogisch. Dessen ungeachtet spräche aber nach bisherigen Untersuchungen nichts dagegen, Brechts Erzählung *Die unwürdige Greisin* als zeitgenössischen Roman im Sinne Kollers nach bildungsrelevanten Aspekten zu untersuchen. Dass die Untersuchungsergebnisse wohl weit auseinander liegen würden, müsste wohl angenommen werden.

Wenn auch offensichtlich wurde, dass das transformatorische Bildungsverständnis im Sinne Kollers und Bittners Bildungskonzeption sich aus grundlegend unterschiedlichen Theorieströmungen heraus entwickeln, werden dennoch Schnittpunkte sichtbar. Gewisse Themen decken sich: Die Veränderung von eingepägten Grundfiguren, der Fokus auf bedeutende und fremde Lebensereignisse, Fremdheit in einem selbst, die Verabschiedung vom autonomen Subjekt im Sinne einer harmonischen und allwissenden Instanz, etc. Der

wesentliche Unterschied zwischen den Theorien liegt aber in den detaillierten Begründungsversuchen dieser Themen.

Füchtner schreibt an einer Stelle über den Bezug von Psychoanalyse und Pädagogik, die hier abschließend erwähnt werden kann. Unter anderem schlägt er vor, die psychoanalytische Methode innerhalb der Pädagogik zur wissenschaftlichen Forschung zu nutzen (vgl. Füchtner 2001, 157). Dieser Bezug scheint hier an dieser Stelle am aussichtsreichsten. Wenn psychoanalytisch vorzugehen meint, „[g]leichschwebende Aufmerksamkeit“ (ebd.) innerpsychisch nach fremden Momenten im Sinne von unbewussten Lebensentwürfen zu fragen (vgl. ebd.), so kann dies vielleicht ein vielversprechendes Instrument und Verstehenskonzept für ein transformatorisches Bildungsverständnis darstellen, um innere Konflikte eines Subjekts zu erforschen.

6 Resümee

Offensichtlich wird, dass nur aufgrund thematischer Überschneidungen und ähnlicher Vorgänge unterschiedlicher Theorietraditionen nicht auch automatisch auf inhaltliche Übereinstimmung geschlossen werden kann. Aber mindestens genauso deutlich kann festgehalten werden, dass es sich lohnt dieser Frage nachzugehen. Wesentliche Aspekte einer Diskussion über die Verbindung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Psychoanalytischer Pädagogik, (die seitens der Psychoanalytischen Pädagogik verstärkt geführt wird), konnten aufgezeigt und verdeutlicht werden. Offen bleibt die Frage, ob und falls ja wie die unterschiedlichen Theorien konkret voneinander profitieren könnten, auch wenn sie in grundsätzlichen Annahmen stark voneinander abweichen. Denn wie Koller sich auch unter (post-)modernen Bedingungen an einzelnen Facetten von Humboldt anzuknüpfen vermag, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch die beiden der Arbeit zugrunde liegenden Konzeptionen Facetten bergen, die nach penibler und fokussierter Untersuchung verknüpft werden könnten.

7 Anhang

7.1 Literaturverzeichnis

Ahrens, S. (2011): Vorwort. In: Ders.: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld, Transcript Verlag, 7-13.

Bittner, G. (1996): Einleitung. In: Ders.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 11-19.

Bittner, G. (1996): Sozialisation, Bildung, Subjektkonstitution. In: Ders.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 56-95.

Bittner, G. (1996): Die autobiographische Perspektive: Lebens- und Erziehungsschicksale vor dem Richterstuhl betroffener Subjekte. In: Ders.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 125-139.

Bittner, G. (1996): Der Erwachsene: multiples Ich in multipler Welt. In: Ders.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 216-226.

Bittner, G. (2001): Einleitung. In: Ders.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 8-12.

Bittner, G. (2001): Krankheit als biographisches Ereignis. In: Ders.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 201-207.

Bittner, G. (2001): Älter werden. In: Ders.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 208-220.

Bittner, G. (2001): Erwachsenenbildung. In: Ders.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart/Berlin/Köln, Verlag Kohlhammer, 221-233.

Bittner, G. (2006): „Das Leben bildet!“ Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen, Psychosozial-Verlag, 17-27.

Bittner, G. (2010): Einleitung. In: Ders., Dörr, M., Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 7-22.

Bittner, G. (2010): Eisbär und Walfisch – Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Ders., Dörr, M., Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 23-39.

Bittner, G. (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Brecht, B. (1949): Die unwürdige Greisin. In: Jeske, W. (Hrsg.): Die unwürdige Greisin und andere Geschichten. Frankfurt/M, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1990, 167-172.

Datler, W. (1995): Ausblicke. Zur Frage nach dem praxisleitenden Begriff von Bildung, der Entfaltung einer psychoanalytischen Bildungstheorie und der Konzeption einer psychoanalytischen Erziehungswissenschaft. In: Ders.: Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz, Grünewald-Verlag, 2. Auflage 1997, 233-258.

Datler, W. (2001): Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial-Verlag, 100-129.

Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial-Verlag, 9-41.

Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (2009): Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Dies. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Gießen, Psychosozial-Verlag, 9-18.

Foucault, M. (1978/1990): Was ist Kritik? Berlin, Merve Verlag, 1992, 7-41.

Friedrichs, W., Sanders, O.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildung/Transformation – Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, Transcript Verlag, 2002, 7-13.

Fröhlich, V., Göppel, R. (2006): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen, Psychosozial-Verlag, 7-13.

Füchtner, H. (2001): Psychoanalytische Pädagogik als kritische Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial-Verlag, 148-166.

Heyting, F. (1999): Erziehung zwischen Kunst und Liebe. Überlegungen zu einer ‚postsubjektischen‘ Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 1999, Heft 4, 557-568.

Kokemohr R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C., Marotzki, W., Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, Transcript Verlag, 13-68.

Koller, H.-C. (1997): Bildung in der Vielfalt der Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L., Marotzki, W., Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 45-64.

Koller, H.-C. (1999a): Einleitung. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München, Wilhelm Fink Verlag, 11-20.

Koller, H.-C. (1999a): Der Bildungsbegriff und die Herausforderungen der (Post-)Moderne. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München, Wilhelm Fink Verlag, 23-49.

Koller, H.-C. (1999a): Zur Reformulierung des Bildungsbegriffs unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München, Wilhelm Fink Verlag, 143-157.

Koller, H.-C. (1999a): Zur Methodologie einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München, Wilhelm Fink Verlag, 161-186.

Koller, H.-C. (1999b): Lesearten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 1999, Heft 2, 195-209.

Koller, H.-C. (2004): Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus: Humboldt. In: Ders.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 70-92.

Koller, H.-C. (2004): Der hermeneutische Ansatz in der Erziehungswissenschaft. In: Ders.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 200-226.

Koller, H.-C. (2005): Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*. In: Ders., Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld, Transcript Verlag, 93-108.

Koller, H.-C. (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Ders., Marotzki, W., Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung.

Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, Transcript Verlag, 69-81.

Koller, H.-C. (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L.: Wie ist Bildung möglich? Bad Heiligenbrunn, Klinkhardt Verlag, 34-51.

Koller, H.-C., Marotzki, W., Sanders, O. (2007): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, Transcript Verlag, 7-11.

Koller, H.-C., Rieger-Ladich, M. (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld, Transcript Verlag, 7-17.

Koller, H.-C., Rieger-Ladich, M. (2009): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld, Transcript Verlag, 7-14.

Lüders, J. (2007): Dimensionen des Bildungsbegriffs. In: Dies.: Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld, Transcript Verlag, 23-67.

Lyotard, J.-F. (1983): Der Widerstreit. München, Wilhelm Fink Verlag, 2. Auflage 1989.

Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 1999, Heft 3, 325-341.

Meder, N. (1996): Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1996, Heft 1, 145-162.

Peukert, (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2000, Heft 4, 507-524.

Ricken, N. (2006): Einleitung: Vom Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Diskurs der Bildung. In: Ders.: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 9-29.

Ricken, N. (2006): Bildung und Subjektivierung – Eine machttheoretische Bilanz in kritischer Absicht. In: Ders.: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 337-348.

Thompson, C. (2007): Rezension. Von: Lüders, J.: Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld, Transcript Verlag, 2007. In: EWR 6 (2007), Nr. 4 (Veröffentlicht am 26.07.2007),
URL: <http://klinkhardt.de/ewr/89942599.html>, 15. 5. 2011

Wunderlich, D. (2003/2009): Inhaltsangabe. Von: Kertész, I.: Roman eines Schicksallosen. Berlin, Verlag Coron bei Kindler, [1975 im ung. Original].
URL: http://www.dieterwunderlich.de/Kertesz_roman.htm; 27. 11. 2011

7.2 Abstract

Die Diplomarbeit *Aktuelle Bildungskonzeptionen im Vergleich. Ein Vergleich des transformatorischen Bildungsverständnisses und eines psychoanalytischen Bildungskonzepts anhand ausgewählter Literatur* geht der Frage nach, ob zwischen den gewählten Bildungstheorien eine Nähe ausgemacht werden kann. Anhand sechs entwickelter Fragen werden die verschiedenen Theorien untersucht. Es werden die anthropologischen Grundannahmen erarbeitet und die jeweilige Verbindung zu Beständigkeit und Veränderung untersucht. Ebenso wird das jeweilige Verhältnis zu Normativität bzw. Kritik geprüft und erörtert, wie in diesen Konzeptionen Bildungsprozesse angelegt sind. Zusätzlich bietet diese Arbeit einen Einblick in das jeweilige Verständnis des Verhältnisses zwischen theoretischen Bemühungen und empirischen Untersuchungen. Der Vergleich des Erarbeiteten zeigt punktuell thematische Nähen und Überschneidungen, die jedoch mit unterschiedlichen Hintergründen legitimiert werden. Ein Zusammenwirken beider Theoriebestände könnte jedoch dort als aussichtsreich gesehen werden, wo es um die konkrete Analyse von formalen Merkmalen einer biographischen Erzählung geht. Denn diese könnten Aufschluss geben über innere Konflikte eines Subjekts.

7.3 Zur Autorin

Hermine Johanna Hofmarcher, geboren 1977 in Scheibbs (Niederösterreich), lebt derzeit in Wien und Steinakirchen. Schwerpunkte ihres Pädagogikstudiums sind Allgemeine Erziehungswissenschaft und Psychoanalytische Pädagogik.

Formelle Abschlüsse:

- 1992 Hauptschule Purgstall
- 1996 Handelsschule Ybbs
- 1999 JugendleiterInnenausbildung der Kath. Jugend Österreich
- 2003 Erlebnispädagogische Ausbildung
- 2004 Studienberechtigungsprüfung für Pädagogik und
Bakkalaureatsstudium Sportmanagement

