



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## „Subjektivierende Bildung oder bildende Subjektivierung?“

Subjekttheoretische Perspektiven in Hans-Christoph Kollers Theorie der  
transformatorischen Bildungsprozesse“

verfasst von/ submitted by  
**Jennifer Stepan, BA**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Arts (MA)**

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Bildungswissenschaft Master

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Henning Schluß

## Inhalt

|          |                                                                                                                                                                    |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung .....</b>                                                                                                                                            | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>Kontext und Frage: Der Zusammenhang von Bildung und Subjekt im (Post)Strukturalismus.....</b>                                                                   | <b>6</b>  |
| 2.1      | Poststrukturalistische Kritik am Subjektbegriff.....                                                                                                               | 7         |
| 2.2      | Relevanz und These .....                                                                                                                                           | 10        |
| 2.3      | Methodisches Vorgehen und Aufbau .....                                                                                                                             | 13        |
| <b>3</b> | <b>Erster Teil: Subjekt als dezentriertes: Anleihen bei Jacques Lacan und Judith Butler .....</b>                                                                  | <b>15</b> |
| 3.1      | Grundpfeiler und Einordnung: Jacques Lacans Denken .....                                                                                                           | 15        |
| 3.1.1    | Die drei Register: <i>Symbolisches</i> , <i>Imaginäres</i> und <i>Reales</i> .....                                                                                 | 16        |
| a)       | Das Symbolische.....                                                                                                                                               | 16        |
| b)       | Das Imaginäre .....                                                                                                                                                | 19        |
| c)       | Das Reale .....                                                                                                                                                    | 20        |
| 3.1.2    | Das Spiegelstadium.....                                                                                                                                            | 21        |
| 3.2      | Grundpfeiler und Einordnung: Judith Butlers Denken .....                                                                                                           | 25        |
| 3.2.1    | Resignifikation: Sprache als innovativ-bedingende Möglichkeit von Transformationen sozialer Praktiken .....                                                        | 26        |
| 3.2.2    | Die frühkindliche Entwicklung der Verwobenheit des Selbst mit der Welt und der Zusammenhang von Macht.....                                                         | 29        |
| <b>4</b> | <b>Zweiter Teil: Subjektivität nach Lacan und Butler als theoretischer sowie methodologischer Bezugsrahmen für transformatorische Bildungsprozesse ..</b>          | <b>34</b> |
| 4.1      | Hinführung und kritische Anmerkungen.....                                                                                                                          | 34        |
| 4.2      | Kollers Lesart und Verwendungsweise der Subjektivierungskonzeptionen für transformatorische Bildungsprozesse .....                                                 | 37        |
| 4.2.1    | Bourdieu's Habitus als Aufweis der Schwierigkeit von Transformationen.....                                                                                         | 39        |
| 4.2.2    | Ricoeurs Narration als Konstitution des sprachlichen Selbst(verhältnisses) .....                                                                                   | 40        |
| 4.2.3    | Lacans sprachliche Subjektkonstitution als Verweis auf die eigene Unzugänglichkeit des Selbst .....                                                                | 42        |
| 4.2.4    | Butlers machtheoretische Subjektivität als lebenslange Bezugnahme auf andere .....                                                                                 | 48        |
| 4.2.5    | Erfahrung und Entstehung des Neuen als Transformationspotenzial des Subjekts.....                                                                                  | 55        |
| 4.2.6    | Kollers Verknüpfung von theoretischer und empirischer Subjektivität .....                                                                                          | 64        |
| <b>5</b> | <b>Dritter Teil: Subjektivitätstheoretisch-kritische Überlegungen und Rückfragen im Anschluss an Hans-Christoph Kollers transformatorische Bildungsprozesse ..</b> | <b>69</b> |
| 5.1      | Sprachliche Selbstthematisierung als Transformation der Subjektivität .....                                                                                        | 70        |

|                                        |                                                                                               |            |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2                                    | Forschungslogisches Verharren auf der Ebene symbolischer und sprachlicher Ordnungsmuster..... | 85         |
| 5.3                                    | Erforschen des Bildungssubjekts anhand der Verhältnistransformation .....                     | 90         |
| 5.4                                    | Selbstthematisierung, Subjektivität und die Welt: <i>Mein Name sei Gantenbein</i>             | 95         |
| <b>Resumé und Ausblick.....</b>        |                                                                                               | <b>107</b> |
| <b>Literaturverzeichnis.....</b>       |                                                                                               | <b>110</b> |
| <b>Kurzfassung/Abstract .....</b>      |                                                                                               | <b>115</b> |
| <b>Eidesstattliche Erklärung .....</b> |                                                                                               | <b>118</b> |

# 1 Einleitung

„Ob er blind sei? – er sagt, er sei, ja, zum ersten Mal sagt er der Welt, er sei blind, jawohl, und sieht sich um, ob man ihm glaubt...“ (Frisch 1964, S. 27)

„Der Sprechakt sagt immer mehr oder sagt es in anderer Weise, als er es sagen will.“ (Butler 1998, S. 22)

„Eine glückliche Zeichensetzung gibt dem Diskurs des Subjekts einen Sinn.“ (Lacan 1991, S. 90)

Bildungstheorien kommen kaum umhin, sich explizit oder zumindest implizit mit einem Verständnis von Subjektivität auseinanderzusetzen. Vom autonomen Subjekt hin zu einer dezentrierten Perspektive, die Subjektivität nicht als souverän interpretiert. Einer dieser ForscherInnen ist Hans-Christoph Koller, der sich eingehend sowohl mit Bildung als auch mit dem Subjekt befasst. Zunächst formuliert Koller eine Bildungstheorie im Sinne des Widerstreits, die er immer weiterentwickelt. Hierbei dachte er Bildungsprozesse eher als ein *Offenhalten der Diskurse* (vgl. Koller 1999). Durch poststrukturalistische Kritiken verschiedener AutorInnen inspiriert, die das Subjekt nicht als selbstbestimmt und autonom interpretieren, befasst sich Koller in jüngeren Arbeiten vermehrt mit der Dezentrierung seines Bildungssubjekts. Bildungsprozesse gehen in Kollers Theorie vonstatten, wenn dem Subjekt eine grundlegende Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse abverlangt wird (vgl. bspw. Koller 2012). Um seinen Subjektbegriff zu explizieren zieht Koller Subjektkonzeptionen heran, die sich zwar nicht explizit mit Bildung auseinandersetzen – nichtsdestominder kann in den Referenzpunkten eine wesentliche Gemeinsamkeit herausgelesen werden: die Bezogenheit auf sowie die Auseinandersetzung mit der Welt. Diese skizziert Koller vorrangig mithilfe der Interpretationen von Subjektivität nach Jacques Lacan und Judith Butler.

Beide AutorInnen räumen dem Subjekt in unterschiedlichen Ausprägungen eine gewisse Selbsthaftigkeit ein, ohne dabei die Bezogenheit auf den anderen sowie unverfügbare Teile im Sinne der Subjektivität unter den Tisch fallen zu lassen. Psychoanalytisch sowie sprachlich wird eine Subjektivität interpretiert, die in Abhängigkeit zu anderen und der Welt gedacht ist. Auf diese Aspekte bezieht sich Koller in weiterer Folge, um seine Bildungstheorie mit einer nie zur Gänze verfügbaren Subjektfigur zu unterfüttern, die sich bei Koller anhand der Verhältnissetzung von Subjekt und Welt manifestiert. Diese Unterfütterung des Subjektbegriffs, dessen Transformation und in weiterer Folge die Untersuchung dessen in autobiographischen Interviews spielt in Kollers Forschungen eine zentrale Rolle. Aus diesem Grundriss zur Theorie von Hans-Christoph Koller hat sich folgende Forschungsfrage

herauskristallisiert, die sich im Konnex von Subjektivität, Sprache und Selbst aufspannt sowie in der Untersuchung dieses Knotenpunktes anhand von autobiographischen Interviews: *Verträgt sich Kollers Subjekttheorie nach Lacan und Butler mit seinem Bemühen um den empirisch-qualitativen Aufweis von Subjekttransformationen?*

Die Frage nach Übertragbarkeit der theoretischen Bezüge auf empirische Analysen bezogen auf die Konzeption von Subjektivität nach Lacan und Butler ist meiner Masterarbeit richtungweisend, da die spezifische Interpretations- und Verwendungsweise von Kollers Zugriff Eingrenzungen bzw. Umdeutungen vornimmt, der möglicherweise den herangezogenen Konzepten etwas abspricht – und dies dadurch, dass der Zuschnitt auf *Empiriefähigkeit* zwangsläufig mit Einbußen der Subjektinterpretationen von Lacan und Butler einhergeht. Ziel dieser Masterarbeit ist es, dem nachzuspüren, welche Einbußen dies sein könnten und zu prüfen, ob Koller die Dezentrierung des Subjektseins offenhalten kann oder diese implizit einer zentrierten Subjektfigur im Sinne eines aktiv-bewussten Selbst weicht, die in Stegreiferzählungen thematisierbar ist.

Anhand der angeführten Zitate zu Beginn der Einleitung möchte ich bereits andeuten, wie dies in meiner Arbeit bewerkstelligt werden soll: Durch eine Analyse der verwendeten Bezugspunkte von Koller bei Lacan und Butler, was wiederum bedeutet, dass dies keine empirische Analyse im Sinne von Interviews oder Ähnlichem ist. Vielmehr besteht meine Arbeit aus einer Theoriearbeit, die sich kritisch mit der Interpretation von Kollers Bildungssubjektbegriff auseinandersetzt. Um diesem Vorhaben nachzugehen, habe ich einen bestimmten Aufbau gewählt, den ich im Folgenden beschreiben werde. Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile, die von einem Kapitel zu poststrukturalistischen Perspektiven auf das Subjekt und Bildung eingeleitet werden. Im darauffolgenden ersten Teil werden die Subjektauffassungen von Judith Butler und Jacques Lacan erläutert, da sich Koller in seiner transformatorischen Bildungstheorie auf diese Interpretationen von Subjektivität bezieht. Es werden bedeutsame Inhalte dargelegt, um einen Nachvollzug der Verwendungsweisen von Koller gewährleisten zu können. Diese Verwendungsweisen und Interpretationen werden im zweiten Teil ausführlich beschrieben und aufgezeigt, wie Koller Subjektivität interpretiert. Das Subjekt bzw. dessen Veränderungen im Interview deuten auf Bildungsprozesse hin, die sich sprachlich zeigen. Auf diesen Zusammenhang des sprachlichen Subjekts wird im dritten Teil eingegangen, der eine kritische Auseinandersetzung beinhaltet. Zum einen wird beleuchtet, inwiefern fruchtbare Aspekte von Butlers und Lacans Theorien von Koller nicht berücksichtigt werden. Zum anderen wird das Kollersche Bildungssubjekt aus subjektivitätstheoretischer

Perspektive betrachtet. Des Weiteren werden die kritischen Überlegungen in Form einer Romaninterpretation diskutiert, wofür *Mein Name sei Gantenbein* von Max Frisch aus dem Jahr 1964 ausgewählt wurde. In diesem Roman gibt die Hauptfigur vor, blind zu sein. Dies manifestiert sich vorrangig in Erzählungen von Gantenbein, in denen die Lebensgeschichten der Protagonisten beschrieben werden. Passagen dieser sprachlichen Thematisierungen dienen der Veranschaulichung, wie weit die sprachliche Tragweite gefasst werden kann – und wo auch ihre möglichen Grenzen liegen.

## **2 Kontext und Frage: Der Zusammenhang von Bildung und Subjekt im (Post)Strukturalismus**

Einleitend wird festgehalten, dass poststrukturalistische Strömungen den Grundgedanken des Strukturalismus aufgreifen, der seinen Beginn mit Ferdinand de Saussure zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm. De Saussure hat als Sprachwissenschaftler eine theoretische Perspektive entwickelt, die auf sprachtheoretischen Überlegungen der Strukturen der Sprache fußen. Sprachliche Strukturen werden hierbei als in Relation zueinander gedacht, die bestimmte Worte, Zeichen, Bedeutungen und Zusammenhänge erst ermöglichen. Sprachliche Äußerungen sind somit mit diesem strukturellen System verwoben und können lediglich aufgrund dessen Bedeutungszusammenhänge etablieren. Ein Individuum kann auf sprachliche Akte zurückgreifen, da diese bereits im Vorfeld bestanden haben und diesen im System durch Relation der Zeichen, den Wörtern, etc. eine Bedeutung beigemessen werden kann. Bedeutungszusammenhänge entstammen somit nicht den Gegenständen der Außenwelt, sondern werden erst sprachlich-diskursiv hergestellt. Dieser Aspekt ist sowohl für den Strukturalismus als auch für den Poststrukturalismus essenziell, da zusammenhängende Strukturen offengelegt, erschlossen und analysiert werden (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 23-25).

Poststrukturalistische Ansätze greifen diese Kernidee auf, befassen sich mit dieser und gehen in weiterer Folge darüber hinaus, indem sie durch Dekonstruktion ebenso darauf verweisen, dass Sprache als Struktur nicht starr bleibt, sondern ebenso Transformationen unterzogen werden kann – was de Saussure in seinen Überlegungen ausklammerte. Des Weiteren kreisen poststrukturalistische Ansätze nicht ausschließlich um de Saussures Sprachtheorie, sondern es werden andere AutorInnen wie bspw. Hegel, Kant oder Freud herangezogen, um diese einer Analyse und Dekonstruktion zu unterziehen oder durch eine Relektüre fruchtbar zu machen. Hierbei sei angemerkt, dass dies nicht als einheitliches Theorem zu verstehen ist, sondern vielmehr als theoretisches Feld, das mit strukturalen Methoden und Ansätzen fungiert. Eine

wesentliche Rolle spielt bspw. die Philosophie der Differenz oder die Dekonstruktion als Verfahren nach Derrida, aber auch diskurstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Widerstreit (vgl. ebd., S. 25f.).

Die Bedeutung für bildungswissenschaftliche Überlegungen zeigt sich hier eher in den thematischen Kreisen, um die sich poststrukturalistische Ansätze drehen: Konstitution des Subjekts, die fragliche Möglichkeit der Entwicklung einer Identität, differenztheoretische Bezugnahmen sowie gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten. In der bildungstheoretischen Beschäftigung spielen diese Themenkreise eine bedeutsame Rolle, da Bildung kaum ohne einen Begriff des Individuums oder Konzepten von Äquivalenzen von diesem gedacht werden kann. Diesen Zusammenhang greift Koller unter anderem auf, worauf ich im folgenden Kapitel näher eingehen werde. Zunächst erscheint essenziell, inwiefern poststrukturalistische Kritiken aus dieser wissenschaftlichen Perspektive den klassischen Subjektbegriff als in der Postmoderne nicht mehr haltbar markieren und die Autonomie bzw. Selbstbestimmbarkeit des Subjekts als illusionär ausgewiesen haben (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 9 oder ausführlich Meyer-Drawe 1990). Diese spezifische Interpretation eines souverän-autonomen Subjekts fungiert in Kollers Interpretation als Basis, auf der seine Argumentationslinie aufbaut. Dies beschreibt Koller anhand seiner Interpretation von Wilhelm von Humboldt und seinem Anspruch, dessen Bildungskonzept sowie Subjektbegriff sozusagen *weiterzuentwickeln* und somit für postmoderne Anforderungen tragfähig machen zu können. Doch war Humboldt der Meinung, dass ein Subjekt jemals auf Dauer souverän und autonom werden könnte?

## 2.1 Poststrukturalistische Kritik am Subjektbegriff

Klassische Bildungstheorien wie unter anderem nach Humboldt befassen sich seit jeher mit dem Verhältnis von Subjekten und deren Bildung, die über das Außen stattfinden kann. Hierbei steht das sich selbst bildende Individuum im Fokus, das sich auf Grundlage seiner *Kräfte*, *Anlagen* und *Interessen* bilden kann, wodurch Bildung als jeder Person verfügbar ausgelegt wird. Zunächst wird das Subjekt erzogen, um sich in weiterer Folge durch Bildung von dieser anfänglichen Fremdbestimmung lösen zu können. Durch die angestrebte Autonomie, die durch Bildsamkeit erreichbar sei, ist diese Auslegung zwar nicht subjektivistisch, postuliert jedoch die Möglichkeit, dass Individuen die Fähigkeit zur eigenen Bildsamkeit und dadurch Selbstbestimmung innehätten, so zumindest in der Lesart von Hans-Christoph Koller (vgl. Koller 2001, S. 35ff.)

Betrachtet man jedoch die Sprachphilosophie von Wilhelm von Humboldt, lässt sich indirekt eine andere Auslegung von Subjektivität herauschälen: „...so wie auch die Sprache selbst immer zugleich mit dem dargestellten Objekt die dadurch hervorgebrachte Empfindung wiedergibt und in immer wiederholten Akten die Welt dem Menschen, oder anders ausgedrückt, seine Selbsttätigkeit mit seiner Empfänglichkeit in sich zusammenknüpft.“ (Humboldt 1973, S. 47) Dieses Zitat lässt darauf schließen, dass Humboldt das Subjekt nicht als autonom oder souverän ausgelegt hat. Vielmehr steht die Bedeutung der Sprache für die fortdauernde Bezogenheit auf die Welt, die den Menschen mit der Welt in lebenslangen Wechselwirkungen aufgehen lässt. Bildung scheint hier eben nicht, wie öfters kritisch angemerkt wird, dem Subjekt die Möglichkeit zu geben, sich der Fremdbestimmung von außen zu entledigen. Humboldt denkt das Subjekt und Bildung lediglich durch Sprache ermöglichend, ohne hierbei eine Souveränität erreichen zu können. Um bilden möglich und Subjekt sein bzw. bleiben denkbar zu machen, bleibt der Mensch stets auf die Welt verwiesen. Hierbei wird Subjektivität und Bildung ebenso als fortwährender Prozess umrissen, obgleich dies in den *Schriften zur Sprache* lediglich implizit mitschwingt (vgl. Humboldt 1974, S. 47-50) Der sprachphilosophischen Interpretation von Bildung(ssubjekt) misst Koller jedoch kaum Wichtigkeit bei, da er die sprachlichen Aspekte von Bildung von anderen AutorInnen entlehnt. Dies scheint jedoch fruchtbar, die Kollersche Interpretation von Subjekt um mögliche erhellende Aspekte zu bereichern, die bereits bei Humboldts Überlegungen zu finden waren. Eine davon ist die doch maßgebliche Abhängigkeit der Subjektivität von der Umwelt, die sich über die Sprache zwangsläufig manifestiert.

Dies wurde in späterer Folge im Sinne des Poststrukturalismus dann auch betont – dass Subjektivität als prozesshaft gedacht wird und unabschließbar auf andere bzw. das Außen angewiesen bleibt, da Identitäten immer wieder durch bestimmte Praktiken des Selbst und bezogen auf andere hergestellt werden müssen. Die eigene Identität ist auf den Anderen angewiesen, um das Selbst überhaupt (re)inszenieren zu können und die Subjektwerdung kann nicht als von sich heraus bestehend gedacht werden. Die Konstitution des Subjekts ist somit veränderlich und in Kontexten eingelassen, die von sozial-situativen Beziehungen zu anderen abhängig bleibt. Das souveräne Subjekt und dessen Autonomie werden dahingehend kritisiert, dass Individuen stets in Erfahrungen, Kontexten, gesellschaftlich-sprachliche Ordnungen und Praktiken eingelassen sind, wodurch wiederum der Subjektstatus erst konstituiert werden kann. Personen können somit nie zur Gänze in den Kategorien der Selbstbestimmung(sfähigkeit) aufgehen und bleiben im Anderen verhaftet (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 29).



Was die poststrukturalistische Kritik am Subjekt für den Bildungsbegriff bedeuten kann, hat Koller unter anderem in seinem Text *Bildung und Dezentrierung des Subjekts* aus dem Jahr 2001 ausführlicher abgehandelt. Er interpretiert zunächst anhand klassischer Auffassungen von Bildung, dass diese Konzeption in der Postmoderne nicht mehr haltbar seien. Des Weiteren zieht er anschließend drei Denker heran, die dem Subjekt als *dezentriertes* Rechnung tragen könnten: Jacques Lacan, Michel Foucault und Jean-François Lyotard. Unter verschiedenen Gesichtspunkten entwickelt Koller hier eine Kritik am Subjekt- und in weiterer Folge am Bildungsbegriff, die er in abschließenden Überlegungen zur transformatorischen Bildungstheorie münden lässt (vgl. Koller 2001). Koller interpretiert demnach Humboldts Subjekt als eines, das zu Souveränität und Eigenbestimmung gelangen könnte.

Hans-Christoph Koller entwickelt in seinem Buch *Bildung anders denken* (2012) eine detaillierte Analyse des klassischen Bildungsbegriffs, wo er sich vorrangig auf Humboldt bezieht, indem er die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Welt aufschlüsselt. In seiner Reformulierung Humboldts geht Koller in seinen Interpretationen so vor, dass er versucht, bildungstheoretische Überlegungen mit empirischer Bildungsforschung in Zusammenhang zu bringen, da Bildung bei Humboldt eher als Zielsetzungen im Sinne einer allgemein höheren Bildung fungierten als in der Empirie erforschbar. Dies versuchte Humboldt eher im Sinne einer Strukturierung der Lehrpläne und fächerspezifische Veränderungen innerhalb des Schulwesens. Kollers Interpretation von Bildung solle jedoch auch in empirischen Analysen erforscht werden können, so zumindest sein expliziter Anspruch. Hierbei unterscheidet Koller grundlegend zwischen Lernen und Bilden. Zweiteres geht über bloße Informationsverarbeitungsmuster dahingehend hinaus, dass Bildung auch diese Erfassungsmuster – somit das Verhältnis zu sich und der Welt – verändert. Kollers Begriff von Bildung widmet sich demnach den Strukturen, mittels derer sich Subjekte mit dem Selbst und dem Außen auseinandersetzen. Werden diese Strukturen durch verschiedene Umstände oder Erfahrungen maßgeblich verändert, spricht Koller von *transformatorischen Bildungsprozessen* (vgl. Koller 2012, S. 11-17).

Um diese Verhältnisse aufschlüsseln zu können, zieht Koller verschiedene theoretische Konzepte heran. In älteren Arbeiten befasste sich Koller vermehrt mit diskurstheoretischen Überlegungen nach Lyotard, was er in seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit – Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post)Moderne* aus dem Jahr 1999 ausführlich beschrieben hat. In jüngeren Arbeiten (vgl. Koller 2001, 2012, 2014 oder Rose/Koller 2012) widmet sich Koller anderen AutorInnen, die er zur Systematisierung seiner transformatorischen

Bildungstheorie heranzieht und beleuchtet, inwiefern deren Konzeptionen von Subjektconstitution möglicherweise fruchtbar für seinen Bildungs(prozess)begriff gedacht werden könnten. Aus diesem Grund wird nun im Folgenden auf Jacques Lacans Reformulierung der Freudschen Psychoanalyse und Judith Butlers subjekttheoretische Überlegungen näher eingegangen, um als Überblick zur forschungsleitenden Fragestellung meiner Masterarbeit zu dienen. Zunächst werde ich auf das Lacansche Theoriegerüst eingehen, da sich Judith Butler unter anderem ebenso wie Koller auf psychoanalytische Aspekte seiner Überlegungen bezieht (vgl. Kapitel 3).

## 2.2 Relevanz und These

Bereits bestehende Abhandlungen, Rezeptionen, Dissertationen und Bezugnahmen auf Kollers Bildungsprozessstheorie werden nun erläutert, die sich unter anderem bereits mit Lacan auseinandersetzen. Der Zusammenhang von Kollers Bildungstheorie und Lacans Psychoanalyse wurde von Valentin Rumpf in seiner Dissertation aus dem Jahr 2017 herausgearbeitet (vgl. Rumpf 2017, S. 149-193). Zur empirisch-qualitativen Bildungsforschung im Sinne von Kollers Bildungsprozessstheorie haben sich Autoren wie Hans-Rüdiger Müller (vgl. 2003, 2009) oder Thorsten Fuchs (vgl. 2012, 2014, 2015) kritisch geäußert. Fuchs hat in seiner Dissertation *Bildung und Biographie* (2011) kritisch zu vier Abhandlungen des Gedankenguts der transformatorischen Bildungstheorie Stellung bezogen. Einer dieser Texte ist Kollers Dissertation *Bildung und Widerstreit*, die beleuchtet wird. Hierbei schlüsselt Fuchs mehrere Kritikpunkte an Kollers Bildungstheorie auf, die bereits von Wigger, Stojanov oder auch Sattler entwickelt wurden. Fuchs interpretiert Wiggers Überlegungen dahingehend, dass sich Koller vorrangig auf die Verwendung des lyotardschen Widerstreits im Sinne von Bildungsprozessen in Interviews stützt und inwiefern hierbei möglicherweise eine Engführung der Begrifflichkeiten vorliegt. Des Weiteren weist Wigger Fuchs folgend auf die Dominanz der Veränderungen von Selbstverhältnissen hin – obwohl die Theorie von Koller die Weltverhältnisse explizit einzubeziehen versucht (vgl. Fuchs 2011, S. 128f.)

In ähnlicher Weise interpretiert Fuchs die Argumentation von Stojanov, der Kollers Bildungstheorie im Sinne des Widerstreits eine verkürzte soziale Bezogenheit unterstellt. Die Weltverhältnisse werden nach Stojanov nicht mitgetragen und subjektivierungstheoretisch sei dies nach Stojanov alleine aus dem Aspekt her zu verkürzt, als das in die sprachliche Selbsttransformation soziale Aspekte stets eingeschrieben sind. Der Fokus auf Selbstbezüge

über die Sprache kann den veränderten Weltverhältnissen aber nicht gerecht werden und das Verändern der Weltverhältnisse im Subjekt findet bei Kollers empirischer Untersuchung in *Bildung und Widerstreit* kaum Beachtung so Fuchs mithilfe von Stojanov. Des Weiteren verweist Stojanov laut Fuchs darauf, dass mittels Kollers Bildungstheorie Inhalte oder Sachverhalte, die in Bezug auf Bildung relevant sein könnten, nicht benennbar oder identifizierbar seien, da die Dominanz des Subjekts und dessen Transformation im Sinne von z.B. Erfinden neuer Sprachspiele oder Diskursarten eine inhaltliche Spezifizierung umgehe (vgl. Fuchs 2011, S. 132f.)

In weiterer Folge weist Elisabeth Sattler in ihrer Argumentation (2003) darauf hin, dass die Übertragung der Begrifflichkeiten von Lyotard diesen in Kollers Theorie möglicherweise nicht gerecht werden, da sie durch den Versuch eines Brückenschlages zwischen Bildungstheorie und -forschung den Widerstreit der Diskurse dennoch zu harmonisieren versucht – anstatt diesen im Sinne Lyotards radikaler zu denken und als bedingende Möglichkeit der Diskursarten zu beschreiben. Die Leerstelle zwischen Theorie und empirischen Untersuchungen wird von Koller demnach nicht offengehalten, sondern – so Sattler – viel mehr als zu überbrückende Gegebenheit behandelt (vgl. Sattler 2003, S. 98-113). Hierbei scheint mir essenziell, dass Koller selbst schreibt, dass sich die von ihm entwickelte theoretische Bildungsperspektive in empirischen Untersuchungen zu bewähren habe. Fuchs verweist hier mit Sattlers Interpretation kritisch auf die Fokussierung auf theoretische Bestandteile, die sich empirisch untersuchen lassen würden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass theoretische Bezüge, die empirisch nicht greifbar sind, als irrelevant oder obsolet ausgewiesen werden müssten – obwohl sie von Koller in seine Theorie miteinbezogen werden (vgl. Fuchs 2011, S. 133f.).

In jüngeren Arbeiten (seit ca. 2001 bis 2014) befasst sich Koller in verschiedenen theoretischen Auseinandersetzungen mit Judith Butler und Jacques Lacan. Die beiden Konzeptionen von Subjektivität nutzt Koller für eine systematische Untermauerung seiner Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse, die implizit und explizit mit einem Begriff von Subjekt einhergehen. Besonders spannend scheint mir beim Bildungs(prozess)begriff der Aspekt, den Koller immer wieder in den Vordergrund rückt: die Bedeutung von Subjektivität (bzw. die Konzeptualisierung dieser im Sinne einer Subjektdezentrierung) für bildungstheoretische Perspektiven. Die getroffene Auswahl der beiden AutorInnen (Lacan und Butler) korrespondiert, neben der Kollerschen Rezeption, auch mit meinem eigenen Interesse an Jacques Lacans und Judith Butlers Denken. Nach längerer Lektüre und Recherche kristallisierte sich heraus, dass eine explizite Zusammenschau dieser beiden AutorInnen im Lichte von

Kollers Theoriegerüst noch nicht aufgeschlüsselt wurde und in weiterer Folge das Spannungsfeld von Subjekt- und Bildungstheorie bei Koller wenig Beachtung gefunden hat. Hierbei scheint mir essenziell zu sein, dass die Verschränkung durchaus fruchtbar gedacht werden kann, diese jedoch von Koller bisher möglicherweise nicht in dem Maße ausgeschöpft wurde, um seinem eigenen Anspruch an empirisch erfassbare Prozesse gerecht werden zu können. Trotz der bereits weiter oben beschriebenen Kritik von Elisabeth Sattler, dass Theorie und Empirie als Verschränkung und gleichbedeutend im Sinne des Widerstreits in Kollers Theorie gedacht werden und zwangsläufig harmonisiert werden müssten, scheint Koller dieses Verhältnis in seinem Buch (2012) nach wie vor in den Vordergrund zu rücken. „Wie bereits mehrfach erwähnt stellt das Programm einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung einen mittlerweile etablierten Versuch dar, die philosophisch orientierte Bildungstheorie mit der empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse zu verknüpfen.“ (Koller 2012, S. 153). Dennoch widerspricht Koller soweit ich sehe bereits hier der eigenen Verwendung des Konzepts des Lyotardschen Widerstreits, indem er schreibt: „Denn einerseits kann die empirische Erforschung von Bildungsprozessen als notwendige Ergänzung oder Erweiterung der philosophisch ausgerichteten Bildungstheorie angesehen werden, insofern bildungstheoretische Überlegungen – insbesondere sofern es sich dabei um Aussagen der im letzten Kapitel beschriebenen normativen bzw. handlungsorientierenden Diskursart handelt – stets Gefahr laufen, auf der Ebene von Postulaten zu verbleiben und die Bedingungen und Verlaufsformen tatsächlicher Bildungsprozesse gar nicht erst in den Blick zu bekommen. Andererseits haben sowohl der Verweis auf den Möglichkeitsstatus des Bildungsbegriffs als auch die Auseinandersetzung mit Adornos Kritik identifizierenden Denkens gezeigt, dass auch qualitative Bildungsforschung vor dem Problem steht, etwas empirisch identifizieren zu wollen, was sich einem solchen Zugriff zumindest partiell entzieht.“ (Koller 2012, S. 153). Hierbei weist Koller klar darauf hin, dass Bildungstheorie um die Untersuchung empirisch erforschbarer Prozesse erweitert werden sollte, um nicht dem Status der Abstraktheit und Verfehlung des eigenen Gegenstandes zum Opfer zu fallen. Koller räumt in weiterer Folge ein, dass der empirisch-qualitative Aufweis von Bildungsprozessen möglicherweise beim eigenen Gegenstand an seine Grenzen stoßen mag. Nichtsdestominder versucht Koller in Kapitel 13 in seinem Buch (2012) diese beiden Überlegungen in Einklang bringen zu können.

Dem Vorwurf, die Weltbezüge theoretisch sowie empirisch zu vernachlässigen, ist Koller mit einer Präzisierung seiner subjekttheoretischen Bezugnahmen nachgekommen. Hierfür hat er bspw. Jacques Lacan und Judith Butler herangezogen, um in seiner Theorie eine Dezentrierung

des Subjekts zu markieren. Mir scheint, dass dies zwar durchaus plausibel in Zusammenhang mit Subjekttransformationen im Sinne von Bildung zu sein scheint. Nichtsdestominder stellt sich die Frage, ob bestimmte Konzeptionen von Lacan und Butler bei der theoretischen Rekonstruktion von Weltbezügen fruchtbar sind und diese in weiterer Folge jedoch durch Kollers empirisch-qualitativen Zugriff und Interpretation von Interviews bzw. Texten einer Engführung unterzogen werden (müssen). In Kollers Buch (2012) *Bildung anders denken - Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zieht der Autor in Kapitel 14 einen literarischen Text heran, um ihn anhand seiner Konzeptionen zu interpretieren. Zunächst werden Selbst- und Weltverhältnisse im Text markiert, um in weiterer Folge herauszuarbeiten, ob oder wie eine Transformation der Erzähler und der Leserschaft stattgefunden haben könnte (vgl. Koller 2012, S. 175-182).

Diese Vorgehensweise findet sich öfters in Kollers Abhandlungen (2001, 2012, 2014), was dazu führte, dass sich die Frage stellte, wie Koller bspw. Jacques Lacans Spiegelstadium oder das Unbewusste als Struktur als Interpretationsrahmen in narrativen Interviews verwendet und sich des Weiteren gesellschaftlicher Machtanalysen von Butler bedient, um die Verwobenheit von Gesellschaft, Individuum und Sprache herauszustellen. Dies scheint mir essenziell, da Koller die Brücke zwischen philosophisch orientierter Theorie der Bildung und empirischen Untersuchungen in der Bildungswissenschaft zu schlagen versucht, ohne dabei eine der beiden Seiten zu vernachlässigen. Aus diesem Grundriss ergibt sich folgende Fragestellung, die in meiner Masterarbeit forschungsleitend sein wird: *Verträgt sich Kollers Subjekttheorie nach Lacan und Butler mit seinem Bemühen um den empirisch-qualitativen Aufweis von Subjekttransformationen?*

## 2.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau

Um diesem Erkenntnisinteresse folgen zu können, wird zunächst der Bildungsbegriff nach Humboldt dargelegt, um die Ausgangslage von Kollers Überlegungen und dem Poststrukturalismus zu skizzieren. Einleitend wird somit die Hintergrundfolie dargestellt, anhand derer Koller den Zusammenhang von Subjekt- und Bildungsbegriff aufschlüsselt. In weiterer Folge werden im ersten Teil der Arbeit wesentliche theoretische Grundpfeiler der beiden ausgewählten AutorInnen (Butler und Lacan) nachgezeichnet, die die Subjektwerdung thematisieren. Dies scheint bedeutsam für die Bearbeitung der Forschungsfrage, da Koller diese subjekttheoretischen Konzeptionen in seinen Entwurf von Bildung einfließen lässt und dadurch

ein Nachvollzug ermöglicht wird. Nach der Rekonstruktion werden deshalb im zweiten Teil die Ergebnisse mit der Rezeption Kollers in Rechnung gestellt und verglichen. Diese subjekt- und sprachtheoretischen sowie psychoanalytischen Bezugspunkte werden eingehend beleuchtet und aufgezeigt, wie diese von Koller für seine eigene Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse interpretiert und als Untermauerung bestimmter Aspekte seiner Theorie herangezogen werden. In weiterer Folge wird ausgeführt, inwieweit dies von Koller in empirischen Analysen angewandt wird. Im dritten Teil werde ich aus subjektivierungstheoretischer Perspektive darauf eingehen, inwiefern die Verwendungs- und Zugriffsweisen von Koller in theoretischer und methodologischer Hinsicht problematisiert werden könnten und das eigentliche Ziel – die Erforschung der Bildungsprozesse als Veränderung der Selbst- und Weltbezüge im Lichte einer dezentrierten Subjekttheorie – auf der Strecke zu bleiben drohen könnte.

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive werde ich vorrangig auf den Argumentationsverlauf in Kollers Buch *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2012) Bezug nehmen und nachzeichnen, wie er ein dezentriert gedachtes Subjekt in seiner Theorie entwickelt. Hierfür werde ich zunächst die Verwendung der Konzepte von Bourdieus Habitus und der narrativen Identität nach Mollenhauer erläutern, da Koller darauf aufbauend den Weltbezug des Selbst und dessen Transformation über Lacans Spiegelstadium sowie die Struktur der Sprache von Selbst und Außen markiert. Koller versucht damit, der Brüchigkeit bzw. Instabilität von Identität und Subjektivität Raum zu geben. Dies kombiniert er in weiterer Folge mit Butlers Überlegungen zur Struktur des Ich, die sich anhand früher Bezugspersonen und Abhängigkeit von diesen etabliert. Koller rollt weiter auf, inwiefern diese frühe Abhängigkeit in spätere Unterwerfung unter gegebene Machtstrukturen und zugleich Ermöglichung von Handlungsfähigkeit von Personen mündet. Soweit ich sehe bezieht sich Koller erneut auf die sprachliche Verwobenheit des Subjekts (Resignifizierung) mit dem Außen, um mit Butlers Denken auf das Transformationspotenzial von Sprechakten hinzuweisen und somit – ähnlich dem Erfinden neuer Diskursarten – die Erschaffung von Noch-Nicht-Dagewesenem zu erläutern. Es wird betont, dass es sich jedoch nicht um Altes und Neues handle, sondern vielmehr stehe die Abwandlung von bereits vorherrschenden Sprechakten im Vordergrund, die durch Bedeutungsverschiebungen veränderbar sind und somit das Subjekt ebenso wie seine Welt- und Selbstverhältnisse verändert werden (vgl. Koller 2012). Um die Bezugspunkte näher beleuchten zu können, werde diese im nachfolgenden Abschnitt eingehender erläutert, um einen Nachvollzug von Kollers Verwendungsweise gewährleisten zu können.

### **3     Erster Teil: Subjekt als dezentriertes: Anleihen bei Jacques Lacan und Judith Butler**

#### **3.1     Grundpfeiler und Einordnung: Jacques Lacans Denken**

Jacques-Marie Émile Lacan wurde 1901 in Paris geboren und wuchs in einer katholischen Familie auf. Er studierte Medizin und spezialisierte sich auf die Psychiatrie und er beendete sein Studium mit einer Dissertation über Paranoia. Danach arbeitete Lacan als Psychiater in Paris und beschäftigte sich zusehends mit psychoanalytischen Überlegungen, indem er die von Freud entwickelten Perspektiven und theoretischen Konzepte heranzog und diese kritisch untersuchte bzw. auf Unklarheiten hin prüfte. Diese Überlegungen sollten ihn Zeit seines Lebens begleiten, obwohl es 1953 zu einem Zerwürfnis mit der Psychoanalytischen Vereinigung Frankreichs kam, aus der Lacan schließlich austrat. Daraufhin gründete Lacan kurze Zeit später eine eigene Institution, die *Ecole Freudienne*. Diese spaltete sich zum Teil in weitere Untergruppierungen, blieb jedoch im Kern bis 1980 bestehen. Seine Lehren und Erkenntnisse beschränkten sich vorerst auf abgehaltene Seminare an Universitäten, die er später ebenso als Bücher veröffentlichte. In diesen Seminaren zeigt Lacan immer wieder auf, inwiefern er die Freudsche Lehre mit den eigenen Erkenntnissen und Konsequenzen dieser konfrontiert und sich in weiterer Folge gegen die zu dieser Zeit vorherrschende Ich-Psychologie wendet, die von einem autonomen und kohärenten Ich-Bewusstsein ausgeht. Dies ist psychoanalytisch kaum denkbar, dazu aber an späterer Stelle in Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 mehr. Des Weiteren bezieht Lacan über Freud hinausgehend Sprachwissenschaft, Philosophie oder auch Psychologie mit ein, die das Subjekt und seine Konstitution verdeutlichen. Hier versucht Lacan dennoch keine bloß definierenden Begriffe zu markieren, sondern vielmehr erschließen sich seine Überlegungen aus den Zusammenhängen der verschiedenen Aspekte innerhalb seiner Theorie (vgl. Widmer 1997, S. 7-11, 16).

Hierbei gibt es in der Lesart von Widmer bei Lacans Auffassung durchaus interpretative Unterschiede zu Freud, wie anhand der biologischen Triebstadien ersichtlich, die nachfolgenden PsychoanalytikerInnen eher auf natürliche Faktoren der Entwicklung reduziert wurden. Hierbei weist Lacan darauf hin, dass selbst diesen Bedingungen gewisse Strukturen vorausgehen müssen, ohne die eine Entwicklung der Triebstruktur nicht ermöglicht werden könnte und spricht sich somit gegen eine reduktionistische Betrachtung aus. Dies zeigt Lacan unter anderem anhand der drei Register auf, die das Subjekt zum einen zwar durchziehen und

eine Identitätsbildung ermöglichen. Zum anderen sind diese Dimensionen nicht in der Lage, Subjekte in ihrer letztgültigen Ganzheit zu erfassen, da sich gewisse Aspekte der Psyche des Menschen nicht begrifflich erfassen oder denken lassen. Ein Beispiel hierfür ist nach Lacan das Unbewusste, was als eine weitere Differenz zu Freud markiert wird. Hierbei hat Freud das Unbewusste zeitlich als im Vergangenen verankert gedacht, das auf das Ich einwirkt und es beeinflusst. Lacan denkt hier weiter, indem er dem Unbewussten eine vorstrukturierende Komponente hinzufügt, die gleichzeitig Vergangenes und Zukünftiges im gegenwärtigen Moment zusammenkommen lässt, indem Bedeutungszusammenhänge hergestellt werden. Hierbei spielt auch das *Reale* eine Rolle, das von Freud nicht beschrieben wurde. Lacan versucht mit dem Register des Realen eine Leerstelle erfahrbar zu machen, die dennoch nicht leer ist – aber eben auch nicht sprachlich-kognitiv erfassbar ist. Bei Freud stand hingegen eher ein sprachliches Subjekt im Vordergrund, das sich in der Realität formiert. Lacan macht hierbei eine Differenz auf, dass das Reale eben nicht der menschlichen Realität zur Gänze entsprechen könnte, sondern die Realität vielmehr als Abbild des Realen gedacht wird. Die Grenzen und Bedingungen dieser geformten Realität durch Sprache werden nach Lacan durch die Psychoanalyse bzw. psychoanalytische Kur erfahrbar so Widmer (vgl. Widmer 1997, S. 15-19). Wie dieses sprachliche geformte Bild im Selbst entsteht und sich dieses im Konnex der drei Register entwickelt, werde ich im kommenden Abschnitt näher erläutern.

### 3.1.1 Die drei Register: *Symbolisches*, *Imaginäres* und *Reales*

#### a) Das Symbolische

Jedes Individuum wird in eine Umgebung hineingeboren, innerhalb der Subjekte und ihre Identitäten entstehen können. Nach Lacan spielt hierbei das Register der symbolischen Ordnung eine essenzielle Rolle, da sie den Rahmen bereitstellt, einer Ich-Entstehung den Raum zu geben. Hierzu zählen unter anderem soziale Beziehungen, emotionale Erfahrungen, Eindrücke und moralische Werte. In diese Ordnung wird ein Kind nach Lacan mittels der Sprache eingeführt, die zunächst dem Säugling die Welt und ihre Zusammenhänge erfahrbar sowie erfassbar macht. Dies meint jedoch nicht, dass die Welt durch Sprache erfasst werden könnte, wo sich die *symbolische* Bedeutung zeigt: Das Außen wird für jedes Individuum durch Worte und Bedeutungszusammenhänge symbolisiert, indem Dinge der umgebenden Bedingungen mit – vereinfacht gesagt – Namen versehen und repräsentiert werden. Diese Namen mit ihren symbolischen Bedeutungen umfasst Lacan mit den *Signifikanten* und



*Signifikanten*, wo er sich an de Saussure anlehnt: Durch die Signifikanten kann erst die Welt entstehen, in die sich jedes Individuum einfügt, indem es sich mit bedeutungsvollen Signifikanten (bspw. weiblich) identifizieren lernt. Durch die Identifikation entsteht in weiterer Folge eine Identität, die von Signifikanten – somit sprachlich determinierten Räumen – beeinflusst ist. Signifikanten kann nach Lacan demzufolge eine identitätskonstitutive Komponente zugeschrieben werden, die Subjekte Positionen innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen ermöglichen und gleichzeitig andere verwerfen, so in der Lesart von Hipfl (vgl. Hipfl 2009, S. 86).

Verwerfung spielt in Lacans Überlegungen eine wesentliche Rolle, dies bezieht sich nicht nur auf die Subjektivität, die dadurch zwangsläufig vorgeformt ist. Die Verwerfung oder auch die Differenz kommt nach Lacan dort zum Tragen, wo sie markieren kann, was ein Selbst in einer Gesellschaft sein kann. Dies ist nur möglich, wenn sich das Selbst von der Umwelt und anderen Subjekten unterscheidet. Indem kurzzeitig eine Identität fixiert wird, wird ersichtlich, was diese in Abgrenzung zu anderen ausmacht und was nicht. Dies zeigt sich jedoch nicht nur, wie Hipfl vorrangig betont, in den gesellschaftlich-diskursiven Subjektpositionen, sondern manifestiert sich ebenso im Sprechen, die nach Antwort des Anderen drängt. „Nachdem dies bemerkt ist, erweist sich das Sagen, und zwar dadurch, dass es dem Gesagten entkommt. Von da an sichert es sich dieses Privileg nur dadurch, dass es sich als „nein sagen“ formuliert, wenn es, um zum Sinn zu gehen, die Haltung ist, die man dabei erfasst, nicht der Widerspruch – die Antwort, nicht die Wiederaufnahme als Negation – die Zurückweisung, nicht die Korrektur. So Antworten suspendiert das, was das Gesagte an Wahrhaftigem an sich hat.“ (Lacan 2020, S. 7f; Hervorhebungen im Original) Lacan schlüsselt hier ein spannendes Moment auf, ohne dies direkt zu nennen: Die Sinnstiftung in Sprechakten, die sich in Abgrenzungen etabliert. Im Moment, wo etwas gesagt wird, schließt es zugleich andere Varianten oder unendlich viele Möglichkeiten aus, die das Selbst hätte wählen können (sei es bewusst oder unbewusst). Die sprachliche Positionierung ist somit in jeglicher Art von Sprechen durch das Andere geprägt, was es eben in diesem Moment nicht sein kann. Dies beansprucht jedoch nicht einen Wahrheitsgehalt, vielmehr wird dadurch möglich, dass eine Sinngebung überhaupt stattfinden kann. „Man kann es, das Sagen, nicht in Wahrheitsterme übersetzen, da es ja von Wahrheit nur Halbgesagtes gibt, wohl Geschnittenes, dass es aber dieses glatte *midit* gibt (es wird konjugiert zurückgehend auf: *tu médites, je médis*), erhält seinen Sinn nur aus diesem Sagen.“ (Lacan 2020, S. 9; Hervorhebungen im Original) Ähnlich verhält sich dies wiederum ebenso mit sozialen Positionen, die mit sinnstiftenden Verwerfungen in Zusammenhang stehen.

Durch diese Positionen innerhalb der Gesellschaft entstehen somit sozial-diskursive Möglichkeiten von Identität, die jedoch stets mit Verlust einhergehen. Indem sich ein Individuum bestimmten Hierarchien fügt, werden andere mögliche Positionen verworfen, die eben nicht über eine bestimmte Zeitspanne hinweg (Lacan nennt sie *Steppunkte*, die Bedeutung für einen Zeitraum fixieren) eingenommen werden können. Die Signifikanten, die gesellschaftliche Markierungen ermöglichen, weisen Bedeutungszuschreibungen auf, die mit mehr oder weniger Anerkennung verbunden sind. Dieser Aspekt scheint essenziell, wenn die subjektivitätsstiftende Bedeutung von Anerkennung der einzelnen Signifikanten in den Fokus genommen wird. Aus diesen bedeutungsvollen Signifikanten und der damit verbundenen Position entstehen Subjekte, die sich eben diesen sprachlich wie gesellschaftlich determinierten Zusammenhängen fügen (vgl. Hipfl 2009, S. 87).

Um bestimmten Positionen überhaupt entsprechen zu können, ist eine Vorstellung darüber nötig. Diese sozialen Vorstellungen werden als Ideal verinnerlicht und dieses *Ideal-Ich* definiert Subjekte über ihre gesamte Lebensspanne hinweg. In weiterer Folge kann diesem Ideal nach Lacan jedoch nie zur Gänze entsprochen werden, wodurch das Individuum darauf angewiesen bleibt, bei sprachlichen Äußerungen die eigene Identität zum Ausdruck zu bringen, um Subjektivität erhalten bzw. bestätigen zu können – die jedoch lediglich in Abgrenzung zu anderen Subjekten gedacht werden kann (ebd.). Durch die sprachliche Konstitution des Subjekts wird ersichtlich, inwiefern intersubjektive Überlegungen zweifach von Bedeutung für die Entstehung einer Identität sind: Zum einen werden Menschen durch ihre Bezugspersonen in der frühesten Kindheit in die Sprache eingeführt, die Kinder aufnehmen, um eigene Bedürfnisse ausdrücken zu können. Nichtsdestominder bleibt das eigene Begehren im sprachlichen Kontext der anderen verhaftet, indem von ihnen sprachliches Wissen erworben wird. Zum anderen bleibt das Individuum im Lauf seines Lebens auf die *Spiegelung* durch den anderen angewiesen, an dem es die eigene Identität sprachlich konstitutiv markiert. Durch den anderen wird es möglich, zugleich ein individuelles Selbst zu haben und dennoch im Begehren des anderen durch Sprache verwoben zu bleiben (vgl. Hipfl 2009, S. 88).

Was Lacan weiterführt, indem er dem Begehren die unbewusste Komponente hinzufügt: Das Unbewusste ist ebenso geprägt von Sprache – somit vom anderen – indem Wünsche, Hoffnungen und Fantasien, die von anderen geäußert wurden, verinnerlicht werden. Diese verinnerlichte Inhalte werden verdrängt, um in Identitäten erneut sprachlich hervorzutreten. Lacan beschreibt dies als zwei *parallel verlaufende Diskursketten*, die einerseits das tatsächlich Gesprochene meinen. Andererseits laufen neben jedem gesprochenen Wort unbewusste Inhalte

nebenher, wodurch ersichtlich wird, weshalb Lacan das Unbewusste mit einer Sprache vergleicht: Die Zusammenhänge der Gedanken ergeben ihre Bedeutung – ebenso wie die Bedeutung der Signifikanten durch ihre Verbindungen untereinander entsteht (ebd.).

## b) Das Imaginäre

Das Unbewusste spielt darüber hinaus im Register des Imaginären eine tragende Rolle für das Selbst, indem ein Bild von sich selbst über die anderen entwickelt wird. Im Imaginären siedelt Lacan in Hipfls Lesart das an, was am ehesten unter einem Ich oder einer Identität verstanden werden kann. Dies geht mit bewussten, selbst-reflexiven Aspekten einher, die mit einer ganzheitlichen Vorstellung über die eigene Körperlichkeit verknüpft sind. Die Entstehung, die dies ermöglicht, versucht Lacan mit dem Spiegelstadium greifbar zu machen. Im Spiegel erkennt sich der Säugling zwischen dem sechsten und 18. Lebensmonat erstmalig selbst und nimmt sich bereits als Einheit wahr. Eine Ganzheit, die jedoch nach Lacan noch nicht gegeben ist und somit eine illusionäre Identität entsteht. Diese Illusion des bereits vorhandenen Selbst ist jedoch nötig, um eine Identifikation mit diesem Ideal überhaupt anzustreben, wodurch ein Selbst entstehen kann (vgl. Hipfl 2009, S. 88). In diesem Prozess spielt das Verkennen eine essenzielle Rolle, da von Bezugspersonen im Spiegel etwas anerkannt wird, was noch nicht gegeben ist: ein Selbst. Diese äußerliche Bezugnahme ermöglicht erst eine Entstehung des Ichs, das jedoch über die gesamte Lebensspanne hinweg vom *Mangel* geprägt sein wird. Durch die unterstellte Ganzheit wird der Mangel zunächst verdeckt und motiviert die Ich-Entwicklung. Nichtsdestominder kann das Selbst eine ganzheitliche (nach Lacan *orthopädische*) Form nie vollends erreichen, wodurch ein lebenslanger Mangel zurückbleibt. Aus diesem Mangel heraus entwickelt sich das Begehren, wodurch das Ich beständig bemüht ist, den Mangel einzuholen (vgl. Hipfl 2009, S. 88f.).

Mit diesen Spiegelungen des Selbst durch die anderen identifiziert sich das Kind zu Beginn und verinnerlicht diese. Im weiteren Verlauf des Lebens bleiben diese unbewussten Vorstellungen über die eigene Identität bestehen und beeinflussen das Selbst. Das Ich ist bestrebt, diesen Bildern zu entsprechen, was sich anhand anderer zeigt: die eigene Identität wird in Interaktion mit anderen hergestellt, indem sprachlich-antizipierend eine Abgrenzung stattfindet. Somit ist die menschliche Subjektivität von anderen dahingehend abhängig, dass zugleich die Identitäten beider Individuen konstituiert, bestätigt und erhalten werden. Zeitgleich kann jedoch nach Lacan in sprachlichen Äußerungen nicht eingeholt werden, was das Subjekt zur Gänze ausmacht und unterliegt immerwährend einer Reduktion. Diese Reduzierung zeigt sich erneut

im anderen, indem lediglich konstitutiv wirksam werden kann, was im anderen gespiegelt werden kann. Aus diesen Überlegungen lässt sich für Hipfl schließen, dass Subjekte über ihr Leben hinweg darauf angewiesen bleiben, ihre Identität an anderen zu markieren und ihren Erhalt sicherzustellen (vgl. Hipfl 2009, S. 89f.).

### c) Das Reale

So essenziell die Register des Symbolischen und Imaginären sein mögen, fehlt ihnen die Grundlage, die überhaupt erst einen Bezugsrahmen herstellbar macht: das Reale. Die Dinge in der Welt, auf die sich Individuen nach und nach beziehen lernen, siedelt Lacan im Register des Realen an. Hierzu zählt Natur, Tod, aber auch jegliche rein physische Existenz von Körpern, Dingen, usw. Das Reale ist sozusagen eine gestaltlose Oberfläche, die von Lacan ohne Bestimmungen und Differenzierungen gedacht wird. Diese markierenden Differenzierungen werden erst durch das Symbolische ermöglicht, indem durch Sprache das Reale denk- und beschreibbar wird. Nichtsdestominder geht Lacan nicht davon aus, dass das Reale zur Gänze erfasst, demnach sprachlich gefasst, werden kann, sondern hierbei stets ein Rest bestehen bleibt, der sprachlich nicht einholbar ist. Die symbolische Ordnung gibt dem Realen lediglich Struktur, um menschliche Realität überhaupt herstellen zu können. Somit werden alle drei Register verknüpft gedacht, wenn nach Lacan Intersubjektivität entsteht (vgl. Hipfl 2009, S. 90).

Das Reale ist nicht nur als Bezugsrahmen der menschlichen Subjektivität essenziell, sondern es lohnt sich darauf auch ein Blick aus sprachphilosophischer Perspektive: Signifikanten ermöglichen zwar eine Beschreibbarkeit der umgebenden Welt, wodurch sie jedoch genau das ausschließen, was unmöglich oder unsagbar ist. Das Reale wird genau an dieser Schnittstelle gestiftet, wo etwas sprachlich erfasst oder beschrieben werden kann und eben hier entzieht sich das Reale dem sprachlichen Subjekt. Dennoch hebt Lacan hervor, dass das Reale zwar keiner sprachlichen Fassbarkeit unterworfen werden kann – nichtsdestominder wirkt es konstitutiv auf Subjekt sowie Sprache ein, indem es die Differenzlinie markiert, die Sagbarkeit überhaupt erst ermöglicht. „Man darf sich gleichwohl nicht darüber täuschen: dafür, dass es die Funktion aus dem Diskurs übernommen hat, ist es zum Signifikanten übergegangen. Ein Signifikant kann, ganz wie ein Organ, zu (AE 457) vielem dienen, aber nicht zum Selben. Für die Kastration zum Beispiel, wenn er Gebrauch macht, hat das (zum Glück im Allgemeinen) nicht die selben (sic!) Folgen wie wenn es das Organ wäre. Für die Funktion als Köder, wenn es das Organ ist, das sich als Angelhaken den Gefräßigkeiten anbietet, die wir vor einem Moment angesiedelt haben, sagen wir: im Ureisprung, ist der Signifikant im Gegenteil der Fisch, der verschlingt, was die

Diskurse zu ihrem Unterhalt brauchen. [...] Der gegenwärtige Zustand der Diskurse, die sich also von diesem Sein nähren, ist aufgrund dieser Tatsache von Inexistenz gekennzeichnet, von jenem Unmöglichen, nicht zu sagen, sondern das sich, eingeschnürt von allen Aussagen, daraus erweist für das Reale.“ (Lacan 2020, S. 13)

### 3.1.2 Das Spiegelstadium

Ein Konzept, in dem die drei Register als zusammenhängend und verflochten beschrieben werden, scheint mir Lacans Spiegelstadium zu sein, das die *Ich*-Entwicklung des Subjekts ermöglicht bzw. einläutet. Hier bezieht er sich ebenso auf Freud, der in seinen theoretischen Überlegungen bereits Spiegelmetaphern (bspw. Narziss in der Wasseroberfläche) beschrieben hat. Diese führt Lacan weiter, indem er andere Aspekte miteinbezieht, die der Psychologe James Mark Baldwin herausstellte: Das Kleinkind erkennt sich zunächst nicht selbst im Spiegel, dies ist erst ab dem sechsten bis 18. Monat möglich. In dieser Phase beginnt das Kind sich selbst im Spiegel zu sehen und zeigt dabei oftmals eine jubelnde Reaktion auf das eigene Spiegelbild. Das Kind erkennt sich im Spiegel selbst und lernt, sich mit seinem *gespiegelten* Bild zu identifizieren. Im Spiegel erlebt sich das Kind bereits als ganz bzw. einheitlich, was jedoch noch nicht gegeben ist, da es noch keine Identität ausgebildet hat. Die Markierung von außen kommt hinzu, die dem Baby sprachlich vermittelt, dass es sich selbst im Spiegel sieht und somit die Identifikation mit dem markierten Bild überhaupt erst die Subjektwerdung einleitet. Die Spiegelung wird somit als Täuschung (dass das Baby bereits ein ganzheitliches Subjekt wäre oder eine kohärente Identität entwickelt hätte) entlarvt, da diese zwar die Subjektwerdung motiviert, indem das Kind unbewusst über die Lebensspanne hinweg versuchen wird, dem Ideal-Ich des Spiegels zu entsprechen (vgl. Althans 2010, S. 56-59).

Dies konstituiert sich in weiterer Folge jedoch nicht mehr über das eigene Spiegelbild, sondern verlagert sich in den anderen im Abgleich der eigenen Realität: „Die jubulatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem *infans*-Stadium ist, wird von nun an – wie uns scheint – in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das *Ich* (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt.[...] Aber von besonderer Wichtigkeit ist gerade, daß (sic!) diese Form vor jeder gesellschaftlichen Determinierung die Instanz des *Ich* (moi) auf einer fiktiven Linie situiert, die das Individuum allein nie mehr auslöschen kann, oder vielmehr:

die nur asymptotisch das Werden des Subjekts erreichen wird, wie erfolgreich immer die dialektischen Synthesen verlaufen mögen, durch die es, als *Ich* (je), seine Nichtübereinstimmung mit der eigenen Realität überwinden muß (sic!).“ (Lacan 1991, S. 64; Hervorhebungen im Original)

Die Struktur, die das Individuum zu sich selbst mittels des Spiegels aufbaut, prägt später ebenso die Verhältnisse zum Außen (bspw. durch Wahrnehmungsmuster) und zu anderen Subjekten. Hierbei spielt nach Lacan eine doppelte Verkenning eine wesentliche Rolle für die Subjektkonstitution: Zum einen bleibt das Subjekt darauf angewiesen, sich im Anderen zu spiegeln, um die eigene Identität bewahren zu können. Hierbei muss jedoch zwangsläufig die *Andersheit* des Anderen negiert sowie die Abhängigkeit von dieser im Außen gelagerten Instanz verleugnet werden. Die Unterschiede werden verleugnet, um eine Identifikation mit dem Selbst überhaupt erst ermöglichen zu können. Gleichzeitig sind jedoch ebenso die Differenzen bedeutsam, da das Andere die eigene Identität lediglich *spiegeln* kann – im philosophischen Sinne gedacht, hierbei sei nicht der entwicklungspsychologische Aspekt der affektiv-emotionalen Spiegelung im Säuglingsalter gemeint – und somit zugleich der eigene und der Subjektstatus des Gegenübers konstitutiv (wieder)hergestellt wird. Durch diese Herstellung bleiben Subjekte aufs Außen als markierten Spiegelungspunkt zur Erhaltung der eigenen Identität angewiesen. Zum anderen müssen sich Subjekte auch voneinander abgrenzen, da ansonsten die jeweiligen Identitäten bedroht würden. Lacan meint hier kein frühkindliches Verhalten, das empirisch erfasst werden kann oder soll. Vielmehr geht es um die Beschreibung einer psychischen Struktur, die das Ich im Subjekt ausbildet und das Verhältnis zu sich und auch dem Außen maßgeblich determiniert (vgl. Koller 2012, S. 46ff.). Dieses Verhältnis speist sich somit aus einem Bedürfnis des Subjekts, das die eigene Identität immer zu fixieren versucht: „... durch die zwei Aspekte ihrer Erscheinungsweise die mentale Permanenz des *Ich* (je) und präfiguriert gleichzeitig dessen entfremdende Bestimmung; sie geht schwanger mit den Entsprechungen, die das *Ich* (je) vereinigen mit dem Standbild, auf das hin der Mensch sich projiziert, wie mit dem Phantomen, die es beherrschen, wie auch schließlich mit dem Automaten, in dem sich, in mehrdeutiger Beziehung, die Welt seiner Produktion zu vollenden sucht.“ (Lacan 1991, S. 65)

Dieses Verhältnis bleibt nicht nur in der identifikatorischen Spiegelung des Subjekts im Anderen präsent, sondern manifestiert sich auch an anderer Stelle: die Sprache bzw. das Sprechen des Subjekts. Lacan hat dies im Sinne der psychoanalytischen Kur veranschaulicht, inwiefern „... jedes Sprechen an eine Antwort [appelliert]. Wir werden zeigen, daß (sic!) es,

solange ein Zuhörer da ist, kein Sprechen ohne Antwort gibt, selbst wenn es nur auf ein Schweigen trifft und daß (sic!) gerade darin die zentrale Bedeutung der Funktion des Sprechens in der Analyse liegt.“ (Lacan 1991, S.84f.) Die Gewichtung, die der Sprache in Interaktion mit anderen zukommt, greift tiefer bei Lacan als dies von Koller aufgegriffen wird. Koller beschränkt sich in seinen Überlegungen eher auf die Ich-Entwicklung sowie die Verwendung von Sprachstilen (z. B. Metaphern) als die Sprachphilosophie miteinzuschließen, die einen impliziten Subjektbegriff beinhaltet. Koller bezieht sich vorrangig auf das Andere und inwiefern dieses eine Subjektwerdung ermöglicht (vgl. Kapitel 4.2.3).

Lacan hat die essenzielle Bedeutung des Anderen für die eigene Subjektkonstitution beschrieben und aufgezeigt, inwiefern Subjekten ein Abschluss der Subjektwerdung als verwehrt bleibend gedacht werden könnte, da die Verhaftung im Außen in seiner Interpretation nicht aufgelöst werden kann. Diese Verwobenheit zeigt sich im folgenden Zitat, in dem Lacan den Bezug von Innen und Außen im Subjekt erläutert, indem eine Imago verinnerlicht wird, die das Individuum prägt:

„Die Funktion des Spiegelstadiums erweist sich nun als ein Spezialfall der *Imago*, die darin besteht, dass sie eine Beziehung herstellt zwischen dem Organismus und seiner Realität – oder, wie man zu sagen pflegt, zwischen der *Innenwelt* und der *Umwelt*. [...] Die Entwicklung wird erlebt als eine zeitliche Dialektik, welche die Bildung des Individuums entscheidend als Geschichte projiziert: das *Spiegelstadium* ist ein Drama, dessen innere Spannung von der Unzulänglichkeit auf die Antizipation überspringt und für das an der lockenden Täuschung der räumlichen Identifikation festgehaltene Subjekt die Phantasmen ausheckt, die, ausgehend von einem zerstückelten Bild des Körpers, in einer Form enden, die wir in ihrer Ganzheit eine orthopädische nennen könnten und in einem Panzer, der aufgenommen wird von einer wahnhaften Identität, deren starre Strukturen die ganze mentale Entwicklung des Subjekts bestimmen werden. So bringt der Bruch des Kreises von der *Innenwelt* zur *Umwelt* die unerschöpfliche Quadratur der *Ich*-Prüfungen (*récolements du moi*) hervor.“ (Lacan 1991, S. 66f.)

Lacan bezieht sich hier auf einen frühkindlichen Prozess, der es dem Subjekt ermöglicht, ein Ich zu entwickeln, das nur über den Umweg der anderen denkbar ist. Das anfängliche Spiegelbild zieht sich als verinnerlichtes Bild weiter, das auf andere projiziert wird und für den Erhalt der eigenen Ich-Identität essenziell ist. „Handelt es sich nicht eher um eine Frustration, die dem Diskurs des Subjekts eigen ist? Betreibt hier nicht das Subjekt eine immer größere Enteignung des Seins seiner selbst, von dem es nach wohlmeinenden Bildern, die dessen Idee nicht weniger inkohärent lassen, nach Richtigstellungen, die es nicht schaffen, sein Wesen freizusetzen, nach Stützen und Verboten, die sein Standbild nicht zu wackeln hindern, nach narzißtischen (sic!) Umarmungen, die einen Hauch von Selbstbeseelung vortäuschen – betreibt also hier nicht das Subjekt, sage ich, eine Enteignung seines Seins, von dem es endlich erkennt, daß (sic!) es nie etwas anderes war als imaginäres Werk und daß (sic!) dieses Werk es um alle

Sicherheit bringt? Denn in der Anstrengung, die das Subjekt unternimmt, es *für einen andern* wiederaufzubauen, findet es die grundlegende Entfremdung wieder, die es jenes Werk *als ein anderes* hat entwerfen lassen und die es schon dazu bestimmt hat, ihm *durch einen anderen* entrissen zu werden.“ (Lacan 1991, S. 87; Hervorhebungen im Original) Im Sprechen ist das Selbst sozusagen zeitgleich sagbares Subjekt und entfremdetes Selbst, indem es auf einen anderen verwiesen bleibt, um das eigene überhaupt kurzzeitig herstellen zu können – das Ich kann sich demnach im Moment des Sprechens nicht als Selbst in seiner Subjektivität haben, sondern bleibt in der Täuschung durch den anderen verhaftet. Das sprachliche Selbst *stellt* sich somit beziehend auf den anderen und in gleichzeitiger Abgrenzung zu diesem selbst *her*, ohne dabei einer Selbstentfremdung entgehen zu können. Aus dieser sprachlichen *Herstellung* ergibt sich zwangsläufig, dass das Ich angetrieben wird, sich auf das Andere zu beziehen als immer wiederkehrenden konstitutiven Prozess. Doch wodurch entsteht dieses Bestreben im Ich?

Als Teil der Subjektwerdung bzw. -konstitution ergeben sich drei Bestrebungen des Ichs, die in der Lacanschen Theorie von besonderer Bedeutung sind, da sie Individuen immer wieder als Motor antreiben, mit dem Außen und anderen Subjekten in Kontakt zu treten. Aus dem ursprünglichen Identifizieren mit der vorgetäuschten Ganzheit im Spiegel erwächst in weiterer Folge das notwendige Scheitern, dieser Ganzheit jemals vollends entsprechen zu können. Hieraus resultieren Lacan folgend drei Bestrebungen des Ichs: das *Bedürfnis*, der *Anspruch* und das *Begehren*. Das Bedürfnis meint Zustände, die temporär beseitigt werden können wie bspw. Hunger oder Müdigkeit. Der Anspruch lässt Subjekte andere adressieren, die seinen Bedürfnissen nachkommen und diese im besten Fall befriedigen sollen. Hierbei spielt darüber hinaus auch die Anwesenheit des Anderen (als nahestehende Bezugspersonen wie die Mutter) eine tragende Rolle, da sie als ermöglichende Bedingung fungiert, die völlige Erfüllung der eigenen Bedürfnisse verspricht. Diese Erwartung muss jedoch zwangsläufig enttäuscht werden, da die andere Person nie zur Gänze verfügbar ist und den Anspruch des Selbst letztendlich nicht ohne Rest erfüllen kann. Lacan nennt dies Liebesanspruch, der sich im Erwachsenenalter in sozialen Beziehungen zeigt. Im Scheitern des Liebesanspruches in der Kindheit entsteht eine der wohl wichtigsten Überlegungen im Lacanschen Denken: durch das Eintreten des Dritten (in der Psychoanalyse oft der Vater als Imago) wird eine symbolische Komponente – das Begehren – verinnerlicht, die für den Rest steht, der nie einlösbar ist und aufrechterhalten bleibt. Das *Begehren* kann nie gestillt werden, sondern vielmehr werden Zustände des Mangels fixiert, ausgeglichen und in weiterer Folge auf andere Objekte verschoben. Das Begehren fungiert als endloser Motor, der Subjekte im Außen verhaftet und diese Verflechtung durch die



Verschiebung bzw. Beseitigung des Mangels an anderen nie erschöpft werden kann – und Individuen somit auf andere über die gesamte Lebensspanne hinweg angewiesen bleiben, um das Selbst aufrechterhalten zu können – da das Andere für Anspruch und Begehren konstitutiv ist (vgl. Hipfl 2009, S. 88ff.). Der Andere und die Verwobenheit von Subjekten in sozialen Ordnungen spielen nicht lediglich in Lacans negativer Subjekttheorie eine wesentliche Rolle, sondern nimmt ebenso einen gravierenden Stellenwert im Denken von Judith Butler ein.

### 3.2 Grundpfeiler und Einordnung: Judith Bulters Denken

„If and when we come into exist as persons, or indeed, as subjects, that is because some language is available through which we can speak, a language in which we have been schooled to speak. And it means as well that some media exist through which we can appear, which means as well that we have been educated to appear in recognizable ways.“ (Butler 2012, S. 15)

Judith Butler wurde 1956 in Ohio in den USA geboren und wuchs dort auf. Sie studierte an der Yale University von 1974 bis 1982 und wurde 1984 mit ihrer Dissertation zum Begriff des Begehrens bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel promoviert. Sie lehrte danach an verschiedenen Universitäten und seit den 1990er Jahren an der University of California in Berkeley, wo sie bis heute tätig ist. Butler hat sich in ihrer Laufbahn mit verschiedenen Themenkomplexen auseinandergesetzt, die oftmals um ähnliche Grundpfeiler kreisen: Machtverhältnisse, gesellschaftliche Normen, soziale Sprachpraktiken und Subjektivationsprozesse. Zum einen befasst sich Butler zu Beginn eher mit den Themenschwerpunkten Geschlechtsidentitäten innerhalb von Kulturen sowie der Aufschlüsselung der Subjektwerdung durch Diskurse und Macht. Zum anderen beschäftigt sie sich in späteren Arbeiten mit anerkennungs- bzw. moralphilosophischen sowie ethisch-politischen Aspekten, die sie anhand von Kriegsgeschehnissen auffächert (vgl. Distelhorst 2009, S. 8-10).

Um diese Themenbereiche aufzeigen zu können, nimmt Butler in der Lesart von Distelhorst Anleihen bei verschiedenen Autoren wie Foucault, de Saussure, Hegel, Austin, Derrida sowie auch Lacan. Es werden hier lediglich ausschnitthaft skizziert, inwiefern sich Butler auf andere Autoren bezieht, um ihren eigenen theoretischen Standpunkt zu erläutern. Zunächst spielt die Sprechakttheorie nach John Austin eine wesentliche Rolle im Denken von Butler, da die Sprache als Schnittstelle von Selbst und Gesellschaft fungiert, an der Subjekte, kulturelle Normen und der Bezug zu anderen aufeinandertreffen. Für Butler spielt der *Diskurs* eine bedeutende Rolle, den sie als Ordnungsmuster begreift, der sprachlich festlegt, was von Bedeutung ist und was aus diesem Muster ausgeschlossen wird. Hierbei scheint mir wesentlich,

dass Butler in der Lesart von Distelhorst den Diskurs nicht als Repräsentationen der Sachverhalte in der Realität versteht, sondern eher als Werkzeug, durch das ein bestimmter gesellschaftlicher Zustand erst hergestellt und als bedeutsam fixiert wird, wodurch eine für Personen einer Kultur verbindliche Realität als gültig markiert wird. Was Menschen und insbesondere Subjekte ausmacht, wird somit erst aktiv durch Diskurse sprachlich hervorgebracht, indem Normen festgeschrieben werden und durch verbindliche Gültigkeit ihre eigene Wiederholung bedingen. Anders gesagt: Menschen werden durch vorherrschende Diskurse zu Subjekten gemacht und zu Handlungsweisen befähigt, indem sie sich den im Diskursiven enthalten Normen der Gesellschaft fügen. Dies muss nach Butler notgedrungen vonstattengehen, da Menschen sonst verwehrt bleiben würde, dass eine Subjektwerdung überhaupt in Gang kommen könnte. Essenziell ist hierbei für Butler, dass somit maßgeblich von Diskursen abhängt, wer als Subjekt gilt, welche Stellungen bezogen werden können, welche (Geschlechts)Identitäten eröffnet werden und wer aus diesen ordnungsstiftenden Rastern hinausfällt. Der Diskurs nach Butler in der Lesart von Distelhorst ist der sprachliche Platzhalter der Norm und ebenso das Instrument, durch das Machtverhältnisse entstehen würden (vgl. Distelhorst 2009, S. 10-13).

### 3.2.1 Resignifikation: Sprache als innovativ-bedingende Möglichkeit von Transformationen sozialer Praktiken

Um diese produktiven Mechanismen von Diskursen näher erläutern zu können, greift Butler auf die Sprechakte nach Austin zurück, die in weiterer Folge durch *Performativität* das Produktive des Diskurses herausstellen. Sprachliche Akte entstehen aufgrund von gesellschaftlichen Normen, die ihnen dadurch wiederum verbindliche Bedeutung verleihen und soziale Strukturen wiederholt werden können. Hierbei unterscheidet bereits Austin sowie in weiterer Folge Butler zwei Arten von Sprechakten: *illokutionär* und *perlokutionär*. Illokutionär meint einen Sprechakt, der bereits zur gleichen Zeit seines Geäußert Werdens eine Handlung setzt. Perlokutionär hingegen sind Äußerungen, die erst im Nachhinein Effekte hervorrufen, die ihre Wirkung später offenbaren. Butler verweist hier kritisch auf einen Aspekt, wo sie nicht mit Austin d'accord geht: dass die Erfassung eines gesamten Sprechaktes über den Kontext der Situation zu erschließen. Butler schreibt hierzu: „Austins Behauptung, daß (sic!) die Kraft der Illokution nur erkennbar ist, wenn sich die »gesamte« Situation des einzelnen Sprechaktes bestimmen läßt (sic!), birgt also eine konstitutive Schwierigkeit. Wenn die Zeitlichkeit der sprachlichen Konvention – als Ritual betrachtet – den einzelnen Fall ihrer Äußerung übersteigt

und wenn dieser Überschuß (sic!) nicht vollständig identifizierbar oder faßbar (sic!) ist (denn über Vergangenes und Zukünftiges läßt (sic!) sich nicht mit Gewißheit (sic!) berichten), dann wird offenbar die »gesamte« Sprechsituation u. a. gerade dadurch konstituiert, daß (sic!) die Totalisierung jedes konkreten Falls scheitern muß (sic!). So genügt es nicht, den entsprechenden Kontext für den fraglichen Sprechakt festzustellen, um seine Effekte einschätzen zu können.“ (Butler 1998, S. 12) Butlers Sprachverständnis deutet hier auf eine Unverfügbarkeit hin, die sich in jeglicher Art von Sprechen manifestiert und nicht im Zusammenhang erschlossen werden kann. Dadurch eröffnet Butler eine uneinholbare Differenz, die eine letztgültige Beurteilung des Sprechens nicht möglich macht.

Austin sowie Butler gehen jedoch beide davon aus, dass eine klare Trennlinie der Sprechaktvarianten undenkbar ist, wohingegen Butler den illokutionären Sprechakten mehr Beachtung zukommen lässt als Austin – da sie unmittelbar mit Produktivität einhergehen, indem Sprechakte durch *Performativität* erst hervorbringen, was sie beschreiben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine sprachliche Äußerung alleine durch die Sprache ihre Wirkungsweise hätte. Vielmehr muss ein sprachlicher Akt immer wieder wiederholt werden und sich dabei auf gesellschaftliche Konventionen stützen, um machtvoll wirksam sein und von Mitgliedern einer Kultur als verbindlich markiert werden zu können. Distelhorst interpretiert Butler dahingehend, dass eine performative, sprachliche Äußerung als wirksame Praktiken fungieren, wenn sie eine gesellschaftlich verankerte Norm zitieren und dadurch gleichzeitig ihren Weiterbestand sichern (vgl. Distelhorst 2009, S. 42f).

Butler selbst interpretiert nicht nur die Wiederholbarkeit als bedeutsam, sondern ebenso die Möglichkeit, dass Handlungen und Sprechakte überhaupt erst *verstanden* werden können – bereits hier setzt ein Machtgefüge ein. Dies schlüsselt Butler anhand der notwendigen Zensierbarkeit auf: „Weil jeder Ausdruck immer schon zu einem gewissen Grad zensiert ist, hat es keinen Sinn, sich der Zensur zu widersetzen, denn das würde bedeuten, sich den Bedingungen der Intelligibilität, der Verständlichkeit, zu widersetzen (und damit gerade den Begriffen, in denen sich Widerstand artikuliert. Die Sicht, die ich vorschlagen möchte, revidiert diese sehr allgemeine These nach folgender Richtung: Die Bedingungen für die Verständlichkeit sind selbst mit Macht und durch sie formuliert, und diese normative Machtausübung wird selten überhaupt als Funktion der Macht erkannt.“ (Butler 1998, S. 190) Die Funktion der Macht und Wirkungsweise von Diskursen wirkt sich somit bereits da aus, wo etwas überhaupt als Sprechen für andere verstehbar wird oder auch aus der Verständlichkeit ausgeschlossen wird. Auf diese machtvollen Bedingungen des Sprechens werden wir an

späterer Stelle zurückkommen, wo Koller mit dieser Butlerschen Interpretation von Diskursen aufzuzeigen versucht, inwiefern dies im Sinne einer biographischen Stegreiferzählung zu einem Transformationsprozess führen könnte (vgl. Kapitel 4.2.4.)

Es wird deutlich, dass Sprechakte einer Wiederholbarkeit unterliegen, um machtvoll bleiben und auf Subjekte wirkungsvoll sein zu können, indem sie verbindliche Gültigkeit der gesellschaftlichen Realität fixieren. Hierbei kommt noch ein weiterer Aspekt ins Spiel, den Butler von Austin entlehnt: die *Iterabilität*. Diese meint, dass Sprechen zwar der Wiederholung bedarf, diese jedoch nie zur Gänze identisch ablaufen *kann*. Nach Austin sowie Butler ist es nicht möglich, eine sprachliche Äußerung zweimal in exakt der gleichen Weise hervorzubringen, da es im Wiederverwenden des Wortes bereits eine Wiederholung der Wiederholung ist. Das bedeutet wiederum, dass Sprechakte mit Verschiebungen einhergehen und für Butler auch die Möglichkeit bergen, eine Veränderung herbeizuführen. Dies beschreibt Distelhorst nach Butler mit dem Begriff der *Resignifikation* (vgl. Distelhorst 2009, S. 42-45). Während Austin hier eher die Veränderung der Struktur der Sprache im Blick hatte, bezieht Butler in der Lesart von Distelhorst einen bedeutsamen Aspekt mit ein, der durch die Veränderungen von sprachlichen Strukturen ermöglicht wird: die gesellschaftlichen Normen, die Sprechakten zugrunde liegen. Butler nutzt somit die Verschiebung innerhalb der Wiederholbarkeit von Sprechen dazu, um es dahingehend zu denken, dass Sprechakte ebenso hervorbringen, was sie sagen. Dies bedeutet für Butler, dass die Kontexte der gesellschaftlichen Ordnungen, die durch Sprechen stabilisiert werden, verschoben werden können. Hierbei können von Menschen bspw. Bezeichnungen für sich selbst oder andere in einem differenten gesellschaftlichen Kontext verwendet werden, als dies ursprünglich der Fall war (vgl. Distelhorst 2009, S. 105f.).

Menschen können Sprechakte wiederholen, die zwar zeitgleich Subjektstatus und gesellschaftliche Ordnungen hervorbringen und weiterführen, jedoch entsteht hier das Potenzial, vorausgegangene Kontexte aufzuweichen, zu verschieben oder in andere Zusammenhänge zu stellen. „Resignifikation ist aus dieser Sicht zum einen die absichtsvolle Verschiebung von Diskursen, um deren performative Kraft umzulenken und zum anderen eine Form widerrechtlicher Aneignung jener Normen, die dem Sprechen in einem bestimmten Kontext performative Kraft verleihen, durch Menschen, die von diesen Normen in ihrer aktuellen Gestalt ausgeschlossen werden.“ (Distelhorst 2009, S. 108). Distelhorst weist hier auf die Bedeutung für gesellschaftliche Veränderungen hin. Butler hat sich nicht nur auf den zeitlichen Aspekt der Wiederholbarkeit von Sprechakten bezogen, sondern auch auf die

Handlungsmacht, die daraus entstehen kann. Butler hat resignifizieren auf eine spezifische Praktik bezogen und wie es möglicherweise vonstattengeht, dass diese verändert werden kann: verletzendes Sprechen und wo die Macht eröffnet wird, den Verletzungen entgegenzutreten. Mir scheint, es geht hier eher um die sprachliche Möglichkeit, dass *verwundendes Sprechen* veränderbar ist und aus welchem Grund. Butler bezieht dies eher weniger auf gesellschaftliche Normen wie Distelhorst dies tut. „Allgemeiner bedeutet dies, daß (sic!) die veränderliche Macht solcher Ausdrücke eine Art diskursive Performativität markiert, die nicht aus diskreten Reihen von Sprechakten, sondern aus einer rituellen Kette von Resignifizierungen besteht, deren Ursprung und Ende nicht feststehen und nicht feststellbar sind. [...] Die Möglichkeit, daß (sic!) ein Sprechakt einen früheren Kontext resignifiziert, hängt ihrerseits von dem Spalt ab, der sich zwischen dem ursprünglichen Kontext bzw. der ursprünglichen Intention einer Äußerung einerseits und den Effekten andererseits auftut, die eine Äußerung hervorruft.“ (Butler 1998, S.27f.)

### 3.2.2 Die frühkindliche Entwicklung der Verwobenheit des Selbst mit der Welt und der Zusammenhang von Macht

Normen und Sprache fließen somit in Butlers Interpretation ineinander, wenn es um Subjekte in einer Gesellschaft geht. Hierbei befasst sie sich darüber hinaus nicht nur mit der Frage, welche Verhältnisse und Ordnungen auf Menschen einwirken, sondern ebenso weshalb sich Menschen diesen machtvollen Strukturen überhaupt fügen. Dies geht bei Butler auf den Subjektbegriff von Foucault zurück, der aufzeigte, inwiefern es Subjekte überhaupt erst dieser Macht verdanken, dass sie in gewissen Maßstäben eigenständig und unabhängig sein können. Es muss sich erst diesen Strukturen unterworfen werden, damit Subjekten ein Status im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglicht werden kann. Menschen werden in symbolische Ordnungen hineingeboren, die bereits vorher von sprachlicher Gefasstheit, gesellschaftlichen Normen und Praktiken geprägt sind. Um in sozialen Ordnungen ebenfalls als Subjekt wahrgenommen und (an)erkannt werden zu können, sind Menschen dazu gezwungen, sich dieser Vielzahl an Strukturen zu unterwerfen, weshalb diese für Butler machtvoll wirksam werden. Das Subjekt ist sozusagen dadurch genötigt, der Unterwerfung immer wieder anheimzufallen, da ansonsten der eigene Status als Subjekt in einer Gesellschaft aufs Spiel gesetzt würde, wenn sich nicht den sozialen Verhältnissen entsprechend verhalten wird. „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner

eigenen Existenz außerhalb seiner selbst – in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist. Soziale Kategorien bezeichnen zugleich Unterordnung und Existenz. Anders gesagt: im Rahmen der Subjektivierung ist Unterordnung der Preis der Existenz. Genau in dem Moment, da die Wahl unmöglich ist, hält sich das Subjekt an die Unterordnung als Existenzversprechen.“ (Butler 2001, S. 25)

Die Macht hat bei Butler somit eine zweifache Bedeutung: Zum einen wird Menschen die Subjektwerdung erst durch vorherrschende Machtgefüge ermöglicht, indem bestimmte Subjektkonventionen und Praktiken eröffnet werden. Durch Unterwerfung wird dem Menschen somit ein Subjektstatus zuerkannt, indem er für andere als in Kategorien denkbar wahrgenommen wird (z.B. weiblich, dunkelhäutig, homosexuell, etc.) – dieser Status kann jedoch zu keinem letztgültigen Abschluss kommen. Da zum anderen das Subjekt darauf angewiesen bleibt, diesen sozialen Machtgefügen der Kategorisierbarkeit unterworfen zu bleiben, da die Konstitution des eigenen Selbst davon abhängig ist, indem die Anerkennung von anderen über die Lebensspanne hinweg von Bedeutung ist. Butler versucht dies durch eine psychoanalytische Deutung des Ichs zu erläutern, die diese fortdauernde Verwobenheit von Subjekten mit Macht, Sprache und Gesellschaft aufzuzeigen ermöglicht (vgl. Distelhorst 2009, S. 50-52).

In der frühen Kindheit werden aus Menschen Subjekte, indem sie zunächst in völliger Abhängigkeit zu ihren Bezugspersonen stehen und an diese in leidenschaftlicher Weise gebunden sind. Die Abhängigkeit ermöglicht die Subjektwerdung als Kleinkind, da dieses darauf angewiesen ist von anderen in die Sprache und gesellschaftlichen Ordnungen eingeführt zu werden sowie eine Ich-Identität entwickeln zu können. Dies spiegelt sich für Butler jedoch nicht nur im Kindesalter wider, sondern verlagert sich mit der Zeit im Erwachsenenalter auf Beziehungen zu anderen Subjekten. Dies greift Butler zufolge aufgrund des gleichen Mechanismus wie in der Kindheit: Das Subjekt hat zwar bereits einen gewissen Status in der gesellschaftlichen Ordnung, dieser kann jedoch nicht so verstanden werden, als wäre dieser quasi einmal angeeignet aus dem Subjekt alleine heraus bestehend. Vielmehr muss das Subjekt immer wieder mit anderen in Beziehung treten, um das eigene Selbst zu konstituieren. Dies zeigt sich bereits im Medium der Sprache, das dem Menschen von außen gegeben wird und auf das er eine Lebenszeit hinweg angewiesen bleibt, um seiner Existenz und seinem Denken Ausdruck verleihen zu können. Das Andere, das den Zugang zur symbolischen Ordnung einer Gesellschaft ermöglicht, ist im Subjekt stets verankert, da der eigene sprachlich-verfasste sowie symbolische Subjektstatus vom Sprechen des Anderen (zuerst im Sinne der frühen

Bezugspersonen und später in Bezug auf andere Personen) abhängig ist (vgl. Distelhorst 2009, S. 52-60).

Der Mensch bleibt somit über die Lebensspanne hinweg darauf angewiesen, den Umweg über andere zu nehmen, um die eigene Konstitution des Selbst gewährleisten zu können. Hierbei bezieht sich Butler auf Lacan, indem sie den Begriff des *Begehrens* aufgreift: Wie bereits in vorangegangenen Teilen beschrieben, entsteht das Begehren ebenso in der Kindheit und verpflichtet Menschen, mit der Außenwelt immer wieder in Kontakt zu treten, da das Begehren nie zur Gänze befriedigt werden kann (wie bspw. ein Bedürfnis wie Hunger oder Schlaf) – sondern die Ziele, Vorstellungen und Wünsche werden zeitlich auf Objekte Bezug nehmend fixiert und diese verschieben sich im weiteren Verlauf. Es wird somit das eigene Begehren auf andere projiziert und fungiert als stetiger Antrieb, da ein Zustand der völligen Befriedigung nicht erreicht werden kann. Diese leidenschaftliche Verhaftung, die das Subjekt an andere bindet, wird von Butler in Verbindung mit Anerkennungstheoretischen Überlegungen gebracht. Da das Begehren mit der Aufrechterhaltung des eigenen Subjektstatus einhergeht, spielt hierbei ebenso der andere eine Rolle, indem Anerkennung ebenso als prozesshaft gedacht wird. Als Subjekt anerkannt worden zu sein, bspw. durch feminines Verhalten als Frau wahrgenommen zu werden, bedeutet jedoch nicht, dass diese Anerkennung stets sozusagen anhält. Vielmehr müssen bestimmte Normen, Verhaltensweisen, Begriffe oder Kategorien wiederholt werden, um die eigene Identität zu sichern. In jeglicher Anerkennung liegt jedoch zugleich eine Verkennung, da eine Person *als Subjekt* anderen Subjekten in ihrem kompletten menschlichen Dasein nie ganz zugänglich sein kann. Das Subjekt kann somit nie zur Gänze anerkannt werden in dem, was es ist, da es dem anderen nie vollständig verfügbar sein kann. Somit verfehlt das Begehren sowie die Anerkennung sozusagen zwangsläufig ihre Erfüllung, die dadurch nicht erlischt und somit die Bezugnahme auf andere mit sich bringt. Hierbei weist Butler noch auf einen weiteren psychoanalytisch geprägten Terminus hin, der zum Tragen kommt: das *Unbewusste* (vgl. Distelhorst 2009, S. 60-66).

Personen bleiben sich durch das Unbewusste bis zu einem gewissen Grad selbst fremd und nicht verfügbar, da Inhalte, die ins Bewusstsein gelangen, nicht mehr unbewusst sind und der Mensch dennoch nicht ohne unbewusste Mechanismen denkbar wäre. Der Mensch kann somit sich selbst und ebenso andere nie zur Gänze verstehen oder über diese verfügen. Das Subjekt kann andere Subjekte lediglich anhand der eigenen gefassten Eigenschaften und Kategorien einordnen – diesen können jedoch andere nie restlos entsprechen, denn im Moment des letztgültigen Verstehens würde der Andere aufhören *anders* zu sein. Dies scheint mir ebenso

spannend, wenn das Subjekt über sich selbst nachdenkt oder spricht. Das Subjekt muss sich zunächst zum Objekt machen, um als Gegenstand der Reflexion greifbar zu sein. In dieser Schnittstelle entgeht sich das Subjekt jedoch selbst, indem es nicht Objekt und Subjekt zugleich sein kann. Es ist Ursprung und gleichzeitig Ziel der Reflexionen des Selbst, wodurch es sich selbst nie ganz verfügbar machen kann. Dies spielt auch bei der sprachlichen *Rechenschaft* eine Rolle, die vor dem anderen abgelegt wird. Denn das Subjekt kann lediglich in seiner zeitlichen Kultur über sich und andere nachdenken und sprechen, was wiederum bedeutet, dass selbst im eigenen Sprechen und Reflektieren der andere automatisch eingelassen ist. Ein Subjekt kann lediglich in den kulturellen Strukturen sowie Praktiken denken und sprechen, die seine Gesellschaft im weitesten Sinne strukturieren – für Butler ist hierbei essenziell, dass dem Subjekt somit bestimmte Inhalte nicht zugänglich sind und sich dieses stets nur in den vorherrschenden Verhältnissen denken bzw. artikulieren kann. Das, was aus diesen vorherrschenden Bedingungen ausgeklammert ist, bleibt sprachlich sowie im Denken unzugänglich. Die Normen, die eine Gesellschaft strukturieren, wirken auf Subjekte maßgeblich ein und diese können sich immer nur im Rahmen der eigenen Zeit denken, sprachlich thematisieren sowie sozial positionieren (vgl. Distelhorst 2009, S. 73-80).

Diese Mechanismen gelten ebenso beim Erzählen über sich und andere. Die Narration gibt dem Subjekt zwar die Möglichkeit über sich selbst zu sprechen, begrenzt dies jedoch zugleich im Sinne der strukturierenden Normen, auf deren Basis Erzählungen überhaupt erst entstehen können. Die Strukturen ermöglichen dem Subjekt einen sprachlichen Bezugszahmen, in dem es sich selbst thematisieren und darstellen kann und somit auch das eigene Selbst anderen sprachlich mitgeteilt werden kann. Hierbei spielen Butler zufolge zwei Mechanismen eine wesentliche Rolle: Zum einen wird die Perspektive des Subjekts auf sich selbst beschränkt, indem es sich lediglich in Kategorien, Beschreibungen, Begriffen, Zuordnungen, usw. der jeweiligen Zeit und Kultur denken kann. Zum anderen werden durch gesellschaftliche Normen bzw. Konventionen die Möglichkeiten vorgegeben, die sprachlich markieren, wie das Subjekt über sich selbst sprechen kann (vgl. Distelhorst 2009, S. 80).

Butler stellt dies in einen radikaleren Zusammenhang, als dies bisher bei Distelhorsts Interpretation deutlich geworden ist, indem sie davon ausgeht, dass Subjektivität stets mit dem Sagbaren und zeitlich unsagbarem Rest in Wechselwirkung verhaftet bleibt. „Der Strukturierungsprozeß (sic!) ist niemals abgeschlossen. Dadurch, daß (sic!) das Subjekt im Handeln seinen Platz in der Sprache einnimmt, sichert es seine Fortdauer, dort, wo diese Fortdauer zugleich durch eine Bedrohung und den Widerstand dagegen aufrechterhalten wird,



eben durch die Bedrohung einer Auflösung des Subjekts. Wenn das Subjekt auf unmögliche Weise spricht, in Formen spricht, die sich nicht als Sprechen oder als das Sprechen eines Subjekts betrachten lassen, dann ist dieses Sprechen entwertet und die Fortdauer des Subjekts in Frage gestellt.“ (Butler 1998, S. 193) Das Sprechen erhebt hier seine Gültigkeit in umfassender Weise, die auch das Selbst betreffen. Die sprachliche Bedeutung von Selbstthematisierungen wird an späterer Stelle nochmals aufgegriffen, da die Erzählung bei Koller einen tragenden Stellenwert einnimmt., die jedoch die Leerstelle des Unsagbaren wenig berücksichtigen. Das Selbst kann sich zwar beschreiben, doch stets nur im Rahmen des Sagbaren, das sich gleichzeitig über die Verwerfung des Unsagbaren manifestiert. Erzählungen über die eigene Autobiographie würden in Kollers Auffassung Aufschluss über die Verhältnisse von Subjekten zu sich sowie anderen und der Welt geben. Subjektivitätstheoretische Überlegungen im Anschluss an Kollers Konzeptionen folgen im nächsten Kapitel und es wird der Dezentrierung des Subjekts nachgespürt, die Koller zu Beginn seines Buches theoretisch sowie methodologisch beschreibt und in seine Überlegungen als wesentlich markiert.

## **4     Zweiter Teil: Subjektivität nach Lacan und Butler als theoretischer sowie methodologischer Bezugsrahmen für transformatorische Bildungsprozesse**

### **4.1 Hinführung und kritische Anmerkungen**

Nach einer überblicksartigen Zusammenschau von Judith Butlers und Jacques Lacans theoretischen Überlegungen zum Subjektbegriff wird nun die Verwendungsweise bzw. die Lesart von Hans-Christoph Koller in den Fokus gerückt. Hierzu werde ich einleitend einige Vorbemerkungen zu den Überlegungen Kollers und ebenso kritische Anmerkungen zu seinen bisherigen Konzeptionen darlegen. In weiterer Folge werde ich Kollers Lesart auf den Subjektivitätsbegriff hin untersuchen und der federführenden Frage nachgehen, inwiefern der Autor seinem eigenen Anspruch einer Bildungstheorie gerecht werden kann, die einem dezentrierten Subjekt Rechnung tragen könnte.

Koller widmet sich in seiner Dissertation einem angespannten Verhältnis, das er zu harmonisieren versucht: Die Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung. Dies folgt einer längeren Tradition und scheint zunächst wenig gemein zu haben, da die beiden wissenschaftlichen Perspektiven unterschiedliche Bereiche von Bildung in den Blick nehmen. Bereits seit den 1980ern wurde daher versucht, bildungstheoretische Überlegungen für empirische Forschung fruchtbar zu machen und sozialwissenschaftliche Studien zu unterfüttern. Diesen Forschungsstrang hat vorrangig Winfried Marotzki geprägt, der sich einer *bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung* widmete, indem er die Schnittstelle der Biographieforschung (1990, 1991) heranzog. Hierbei spielen narrative Autobiographien eine wesentliche Rolle, die nach Fritz Schützes Methoden erhoben und analysiert werden. Der Fokus liegt auf den biographischen Erzählungen der Interviewten, die Möglichkeiten eröffnen, auf Bildungsprozesse hin befragt zu werden. Die bildungsrelevanten Zusammenhänge werden in der Lebensgeschichte analysiert und mit den methodologischen Grundlagen der qualitativen Sozialforschung untersucht. Die erzählten Autobiographien werden hierbei als sprachliche Selbstthematisierungen gefasst, die Aufschluss darüber geben können, wie eine Person individuelle Erlebnisse zur Sprache bringt, in Relation setzt, über kulturell-gesellschaftliche Normen spricht, usw. Demnach wird der Blick auf die Referenzpunkte des Selbst auf sich und die umgebende Welt gerichtet. Der Bildungsprozess kommt in weiterer Folge dann zustande, wenn sich eine Person subjektiv mit

gesellschaftlichen Problemlagen auseinandersetzt, die neue Figuren der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster abverlangen und somit ihre Welt- und Selbstbezüge verändert werden (vgl. Fuchs 2011, S. 12-21).

Koller reiht sich in diesen wissenschaftlichen Zugang ein, indem er 1999 in seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit* eine philosophisch-orientierte Bildungstheorie über die Transformationen des Selbst mithilfe des von Jean-François Lyotard entwickelten Modell des Widerstreits entfaltet. Zunächst baut Koller seine Argumentation auf bildungstheoretischen Überlegungen auf, die sich kritisch mit Humboldt und Adorno auseinandersetzen und in weiterer Folge darauf verweisen, welchen Stellenwert die sprachliche Verwobenheit von Bildung, Subjekt und Welt einnimmt. Subjekte werden als Effekte von sprachlichen Vorgängen ausgewiesen. Hierbei scheint nicht das Bilden der Person im Vordergrund zu stehen, sondern die Subjektivität als Sprachgeschehen, das durch rhetorische Transformationen Bildung hervorbringen könne (vgl. Fuchs 2011, S. 119-124). Hierzu betrachtet Koller autobiographische Interviews mittels des zuvor beschriebenen Konzepts des Widerstreits und dessen Interpretation als Bildungsprozess in Narrationen. Das Subjekt wird hier als dezentriertes gedacht und in weiterer Folge Bildung im Sinne eines transformatorischen Sprachgeschehens, das mit Innovation von Sprachspielen und Offenhalten des Widerstreits einhergeht (vgl. Wlazny 2011, S. 13f.; Fuchs 2011, S. 21f.)

Zu *Bildung und Widerstreit* aus dem Jahr 1999 gab es kritische Anmerkungen, die Koller seitdem immer wieder dazu veranlasst haben, seine theoretischen Überlegungen zu präzisieren und weiterzudenken. Alfred Schäfer äußert bspw. Bedenken, wenn es darum gehe, Bildungsprozesse in einer Lebensgeschichte festzumachen. Hierbei ist für Schäfer essenziell, dass eine autobiographische Erzählung nicht zwangsläufig mit Transformationen der Verhältnisse des Selbst zu sich und der Welt oder anderen einhergehen müsse, da es in Kollers Überlegungen keine Maßstäbe oder Kriterien gebe, die eine Systematisierung erlauben würden – und demnach nicht jedes neue Sprachspiel mit einem Bildungsprozess gleichgesetzt werden kann (vgl. Schäfer 2006, 2007). Mit ähnlicher Perspektive nähert sich auch Nina Wlazny, wenn sie aufzeigt, dass Koller Bildung zu verkürzen scheint, indem er der Transformation durch das Sprachgeschehen erheblichen Wert beimisst und somit die Differenz von Subjekt- und Sprachtransformation zu vernachlässigen scheint (vgl. Wlazny 2011, S. 68f., 88).

Eine weitere kritische Anmerkung von Brandt-Hermann bezieht sich auf diesen Aspekt nicht in sprachlicher Hinsicht, sondern auf die Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse. Inwiefern könnte ein Bildungsprozess von einem bloßen Erweitern der Orientierungs- und Wahrnehmungsmuster in Narrationen unterschieden werden ist die leittragende Frage, auf die

Kollers *Bildung und Widerstreit* noch keine Antworten zu geben vermag. Des Weiteren seien die Weltverhältnisse bzw. Verhältnisse zu anderen zu wenig beleuchtet und in weiterer Folge der Weltbezug, den Bildung unweigerlich beinhalte, verkürzt, indem er lediglich die sprachliche Veränderung von Selbstthematisierungen beschreibe. Der Fokus liege zu sehr auf den sprachlichen Bezugnahmen zum eigenen Leben und inwiefern diese im Sprechen als Widerstreit nach Lyotard interpretiert werden könnte (vgl. Brandt-Hermann 2008, Wigger 2004, S. 489). Der Widerstreit als Modell wird von Koller herangezogen, um zu prüfen, ob differente Diskurarten oder auch Perspektiven in Narrationen nebeneinander bestehen können, ohne dass eine der beiden der anderen vorrangig werden könnte. Hierbei steht für Koller die Subjektivität im Vordergrund, die Transformationen der Verhältnisse unterliegt. Im Vergleich zu Marotzki sieht Koller Bildungsprozesse nicht als Vorgänge des Bewusstseins an, sondern rückt viel mehr die sprachlichen Komponenten von Bildung in den Vordergrund: diese seien *skeptisch* und *innovativ*. Skeptisch meint hier den Aspekt, dass differente Diskurse nicht durch eine übergreifende Instanz geschlichtet werden können, sondern die Differenzen respektiert bzw. anerkannt werden. In weiterer Folge komme es zu Bildungsprozessen, wenn etwas Neues ausgedrückt wird, das bisher auf diese Weise nicht ausgedrückt werden konnte – im Sinne von bspw. rhetorischen Figuren, Sprachspielen, Selbstbezeichnungen, usw. (vgl. Fuchs 2011, S. 123f.).

Es wird ersichtlich, dass Koller Bildung als Erfindung neuer Arten von Diskursen auffasst. Dies bedeutet, dass in autobiographischen Interviews vorrangig auf Sätze und deren Verwendung sowie im Lauf des Interviews als bisher Nicht-Sagbares Bezug genommen wird. Was jedoch dieses *Neue* oder Nicht-Sagbare oder zwei differente Diskurse, die nicht in den jeweils anderen überführt oder übertragen werden können, ausmacht, bleibt offen. Dies setzt außerdem implizit eine gewisse vorstrukturierende wissenschaftliche Perspektive voraus, um Diskursives oder bisher Nicht-Sagbares überhaupt beurteilen und als dieses ausweisen zu können (vgl. Fuchs 2011, S. 124f.) In weiterer Folge stehe dieser Zugriffsweise nicht zur Verfügung, was unter den Weltverhältnissen verstanden wird. Dies bedeutet mit anderen Worten, wie eine Person die Welt wahrnimmt, erschließt oder diese auch für sich anders deutet als bspw. ihr Umfeld komme nicht zur Sprache und gehe bei der Reduzierung auf Diskurse und Sprachspiele verloren, indem die empirischen Analysen vorrangig auf Selbstdarstellungen und konkurrierende Perspektiven einer Person fokussieren – obgleich die Veränderung der Weltbezüge in dieser Bildungstheorie ein wesentliches Moment darstellt (vgl. Fuchs 2011, S. 128f.).

Eine weitere kritische Anmerkung, die Kochinka herausstellt, ist die Undifferenziertheit bezogen auf Transformationen des Selbst durch Bildung. Hierbei fragt Kochinka (2003) bzw. ebenso

Fuchs (2011) danach, ob in Unterschieden zwischen Bezeichnungen oder Perspektiven bereits ein Widerstreit im Sinne von Lyotard gesehen werden kann. Fuchs resümiert, dass es sich möglicherweise nicht um eine grundlegende Veränderung der Verhältnisse zu sich selbst und dem Außen handle, wenn lediglich neue Beschreibungen, Bezeichnungen, Perspektiven oder Einsichten thematisiert werden. Zum einen bezieht sich Koller demnach auf Subjektives im Sinne von Lebensgeschichten und sprachlichen Selbstthematisierungen. Zum anderen stellt Subjektivität bzw. die eigene Biographie lediglich den Rahmen dar, innerhalb dessen Koller Bildungsprozessen nachspürt, indem er in den Blick nimmt, inwiefern Diskursarten aufeinandertreffen und in Konflikt geraten (vgl. Fuchs 2011, S. 130).

Koller hat die kritischen Anmerkungen immer wieder in seine Überlegungen einfließen lassen und versucht, seine Bildungs(prozess)theorie weiterzuentwickeln und verfolgt den Ansatz der Vermittlung zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung weiter. Thorsten Fuchs geht diesem Verhältnis immer wieder nach und analysiert ebenso kritisch, dass normative Implikationen in Kollers Theorie vorhanden sind, ohne diese jedoch explizit zu machen (vgl. Fuchs 2011, 2015). In seinem Buch *Bildung anders denken - Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aus dem Jahr 2012 geht Koller unter anderem auf diese Aspekte näher ein, indem er versucht, das Subjekt weniger sprachlich, sondern ebenso als sozial situiertes zu skizzieren, das in gesellschaftlichen Strukturen stets eingelassen ist und auch bleibt. Hierfür zieht er zum einen unter anderem Judith Butler heran, die in ihren Überlegungen oftmals betont, dass Subjektsein stets mit (sozialer) Abhängigkeit von anderen einhergeht und Personen auf andere verwiesen bleiben, indem Subjektpositionen markiert werden können (vgl. Koller 2012, S. 134f.) Zum anderen präzisiert Koller seine Überlegungen in Hinsicht auf die individuellen Haltungen und Verhältnisse zu sich selbst, indem er durch Lacans sprachlich-psychoanalytische Sichtweise auf Subjektivität hervorhebt, dass Sprache bzw. Narrationen als Schnittstelle von Ich, sozialem Selbst, anderen und den Zusammenhängen dieser Komponenten Aufschluss über Transformationen geben können (vgl. Koller 2012, S. 53f.).

#### 4.2 Kollers Lesart und Verwendungsweise der Subjektivierungskonzeptionen für transformatorische Bildungsprozesse

Einleitend beschreibt Koller in seinem Buch den Bildungsbegriff als ein *Anderswerden*, indem Menschen aus Bildungsprozessen als veränderte hervorgehen. Zunächst bezieht sich der Autor

wie bereits in *Bildung und Widerstreit* auf Humboldt und seine Bildungsidee, die mit der Tragweite von Sprache einhergeht, da Humboldt verschiedene Sprachen als differente Weltanschauungen auffasst. Hierbei sieht Koller das Potenzial in Humboldts Überlegungen: Die Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten eröffnen neue Sprechweisen und damit verbunden ebenso verschiedene Weltbezüge, die sich durch Auseinandersetzung mit der Welt verändern können. Koller geht in weiterer Folge eben diesen Veränderungen und Verläufen von Bildungsprozessen nach, die sich in autobiographischen Interviews untersuchen lassen (vgl. Koller 2012, S. 9-15). Koller zieht hierfür Kokemohrs Unterscheidung von bilden und lernen heran, um aufzuzeigen, dass Bildung keine lediglich informative Aneignung von Wissen ist. Vielmehr werden Personen mit Problemlagen konfrontiert, die mit bisherigen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern nicht bewältigbar sind. Die Beschäftigung mit diesen krisenhaften Erfahrungen ringen Menschen eine maßgebliche Transformation von Denk- sowie Verhaltensweisen, Haltungen und Wahrnehmungen ab, die einer Krise mehr gerecht werden können als die ursprünglichen Verhältnisse des Selbst (vgl. Koller 2012, S. 16).

Koller gliedert sein Buch in vier Teile, die jeweils einen anderen Aspekt seiner Bildungsprozesstheorie behandeln: *Erstens* entwickelt der Autor eine psychische Struktur, die es zulässt, die Selbst- und Weltverhältnisse von Personen aufzuschlüsseln sowie der Versuch, sie empirischen Forschungen zugänglich zu machen, indem individuelle Haltungen, Sichtweisen, etc. theoretisch erfasst werden. *Zweitens* beschreibt Koller den Anlass für krisenhafte Erfahrungen und gleichzeitig den Auslöser für Bildungsprozesse, indem er auf Bucks Begriff der negativen Erfahrung und Waldenfels Erfahrung des Fremden zurückgreift. *Drittens* wird aufgezeigt, inwiefern Bildungsprozesse als diese identifiziert werden können, indem Verlaufsformen und Strukturen des Selbst hergenommen und auf mögliche Veränderungen hin befragt werden. Es werden die Bedingungen und die Frage nach dem *Wie Neues* entsteht beschrieben, indem Grundfiguren der Selbst- und Weltverhältnisse herangezogen werden. *Viertens* erstellt Koller eine Analyse und versucht aufzuzeigen, inwiefern eine Anschlussfähigkeit seiner Theorie an empirische Bildungsforschung gedacht werden könnte und beschreibt das Verhältnis von Theorie und Empirie. Hierzu zieht Koller einen Roman heran, um anhand dessen Bildungsprozesse zu identifizieren und veränderte Selbst- und Weltverhältnisse zu beschreiben (vgl. Koller 2012, S. 17f.).

#### 4.2.1 Bourdieus Habitus als Aufweis der Schwierigkeit von Transformationen

Nach diesem kurzen Überblick beginnt Koller seine Argumentation mit dem Habituskonzept des Soziologen Pierre Bourdieu, um beleuchten zu können, inwiefern Personen individuelle Haltungen und Handlungsweisen entwickeln und sich mittels dieser zu gesellschaftlichen Gegebenheiten verhalten. Der Habitus ist nach Bourdieu ein System von inneren Strukturen, die sich sowohl auf das Denken sowie auf das Handeln auswirken. Durch Prozesse der Sozialisation innerhalb einer Gesellschaft werden bestimmte Strukturen, Handlungsweisen, Denkmuster und Wahrnehmungsschemata über weite Strecken hinweg verinnerlicht und verfestigt. Hierbei werden zwar Möglichkeiten zu denken und handeln eröffnet, wohingegen gleichzeitig andere gesellschaftliche Praktiken ausgeschlossen werden. Durch die Verinnerlichung der Habitusformen der jeweiligen Gesellschaft bleiben diese weiterhin bestehen und werden von Personen im sozialen System weitergeführt. Bourdieu weist hiermit auf die Wirkungsmacht von gesellschaftlich bedingten Normen hin, die jedoch vom Individuum selbst ausgeht, indem der Habitus nicht ohne weiteres bewusst verändert werden kann. Der Habitus fungiert als verbindendes Scharnier, in dem individuelles Denken und Handeln mit sozialen Gegebenheiten aufeinandertrifft (vgl. Koller 2012, S. 23-26).

Koller greift den Habitus auf, um in seiner Theorie darauf hinzuweisen, dass innerliche Strukturen zu sich und anderen relativ stabil sind und Veränderungen dieser nicht von einer Person selbst gesteuert oder herbeigeführt werden können. Dies lässt sich näher erläutern, indem neue Erfahrungen, Erlebnisse oder Handlungen durch den Habitus sozusagen vorpräpariert werden und solange diese Formen ausreichen, ist es unwahrscheinlich, dass sich der Habitus verändert. Die Modi des Verarbeitens, Denkens und Handelns, die durch Sozialisation in der Vergangenheit verinnerlicht wurden, wirken somit auf vielfältige Weise auf Personen ein und strukturieren bzw. selektieren ihre Erlebnisse, Erfahrungen, Wahrnehmungen, usw. Interessant wird es Koller zufolge für seine Theorie an dem Punkt, an dem die Habitusformen in einer gegenwärtigen Situation zur Bewältigung nicht mehr ausreichen und sozusagen der Habitus notgedrungen transformiert werden muss (vgl. Koller 2012, S. 26-28).

Diese Veränderungen können jedoch nicht ungebunden von den umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen geschehen, wie Bourdieu anhand der Kapitalsorten aufzeigt. Der Habitus besteht unter anderem aus verschiedenen Kapitalen (sozial, kulturell, ökonomisch), die eine bestimmte Stellung in der gesellschaftlichen Ordnung bedeuten. Bildung wird hier von Bourdieu angesprochen und dem kulturellen Kapital zugeordnet, was bedeutet, dass bei Konflikten in neuen gesellschaftlichen Problemlagen darauf zurückgegriffen werden kann.

Hierbei kann das Kapital jedoch nicht willkürlich in der Gesellschaft verschoben werden, sondern geht stets mit einer symbolisch bedeutsamen Ordnung durch andere einher und gleichzeitig deren Anerkennung. Hier deutet Koller an, was ihm mit dem Habitus fruchtbar zu machen scheint: Die Auseinandersetzung mit sich und der Welt ist kein individueller Prozess von Personen, sondern ist immer in Zusammenhang mit sozialen Machtgefügen (bei Bourdieu die *Theorie des sozialen Raumes*) zu betrachten. Hierbei werden bestimmte Positionen Individuen zugewiesen und diese hängt mit den verschiedenen Kapitalverteilungen zusammen. Personen können sich von diesen gesellschaftlichen Determinationen kaum lösen, sondern lediglich versuchen, die eigenen Selbst- und Weltsichten im sozialen Raum zu markieren oder *durchzusetzen*. Hierbei wird die individuelle Perspektive eher ausgeklammert und gesellschaftliche Dynamiken von Personen stehen im Vordergrund (vgl. Koller 2012, S. 29-32).

#### 4.2.2 Ricoeurs Narration als Konstitution des sprachlichen Selbst(verhältnisses)

Auf Bourdieus gesellschaftstheoretischen Überlegungen aufbauend führt Koller seine Argumentationslinie dahingehend weiter, indem er den individuellen Aspekt von Selbst- und Weltbezügen erläutert. Hierfür nimmt Koller das Konzept der *narrativen Identität* her. Identität zeigt für Koller den Bezug des Ichs zu sich selbst auf und in welchem Verhältnis das Subjekt sich und andere sieht. Dieser Selbstbezug stellt für Koller einen wesentlichen Aspekt von Bildungsprozessen dar, da sich dieser bei Bildung ebenso verändert wie das Verhältnis zum Außen. Identität wird von Koller als dynamisches Gefüge beschrieben, das ständigen Veränderungen und Erfahrungen unterworfen ist und somit nicht von einer kohärenten oder kontinuierlichen Größe ausgegangen werden kann. Vielmehr stellt Identität ein ständiges Werden dar, dass sich prozesshaft hervorbringt und von immer fortdauernden differenten Prozessen der Entwicklung unterwandert wird. Koller geht näher auf die narrative Identität ein, da diese das Ich als Ergebnis von Erzählungen markiert. Da die Identität instabilen Veränderungen ausgesetzt ist, ist die Narration die Praktik, die dem Ich ermöglicht, die eigene Identität im Sinne von bspw. Selbstthematisierungen zu konstituieren. Hierbei kommen Erfahrungen des eigenen Lebens zum Tragen, die zunächst als einheitlich wahrgenommen und in weiterer Folge sprachlich ausgedrückt werden können. Die narrative Identität baut demnach nicht lediglich auf den gemachten Erfahrungen von Personen, sondern gibt ebenso Hinweise darauf, wie eine Person diese Erlebnisse wahrgenommen hat und in gegenwärtigen Erzählungen verknüpft bzw. diese einfließen lässt (vgl. Koller 2012, S. 34-38).



Die Erfahrungen und Erinnerungen sind somit nicht einfach gegeben, sondern werden von einer Person sozusagen in Erzählungen konstruiert und spiegeln gleichzeitig wider, wie das Selbst sich in Verhältnissen zu sich und seinem Leben sieht und sprachlich ausdrückt. Das Zusammenspiel von Erfahrung und Erzählung sei dadurch als performativ zu bestimmen, da die Thematisierung von bestimmten Erfahrungen in individueller Weise bereits den Teil von Identität hervorbringt, auf den sie sich bezieht. Hierbei markiert Koller in weiterer Folge die Wichtigkeit der gesellschaftlichen Bedeutung von Erzählungen: Strukturen des Erzählens sind durch gesellschaftliche Normen, Bedingungen und Perspektiven vermittelt, wodurch die Möglichkeiten, über das eigene Leben zu sprechen, zumindest bis zu einem gewissen Punkt ermöglicht, aber auch begrenzt werden. Sprachlich gesehen werden somit in Erzählungen über sich und das eigene Leben zeitgleich bestimmte gesellschaftliche Konventionen mitthematisiert bzw. repräsentiert (vgl. Koller 2012, S. 39).

Koller sieht das Potenzial dieses Konzeptes nun darin, dass es Aufschluss über individuelle Bezüge zu sich selbst geben könnte. Da nicht von einer Einheitlichkeit im Selbst ausgegangen werden kann, da Personen diese erst im Erzählvorgang herzustellen versuchen – dies könne jedoch nicht letztgültig gelingen, da das Selbst eine Identität hervorbringt, indem sie von ihren Erfahrungen und Anschauungen erzählt und somit einer Prozesshaftigkeit unterliegt. Koller betont, dass die instabilen Verhältnisse des Selbst ebenso daraus resultieren, dass nicht nur im Erzählen Identität hergestellt wird, sondern in weiterer Folge dieses Erzählen nicht völlig frei gewählt sein kann. Dies bedeutet, dass sie zum einen nicht beliebig sein kann, weil Personen über das eigene Leben zwar erzählen können, aber die Möglichkeiten die Lebensgeschichte auf vorstrukturierende Formen des Sprechens angewiesen bleibt. Die Angewiesenheit auf diese Formen scheint einleuchtend, da sonst den Adressierten eine Erzählung über das eigene Leben im interaktiven Gespräch nicht als solches erkenntlich ist. Koller zufolge seien demnach in dem Konzept der narrativen Identität einerseits Selbstverhältnisse beschrieben, die jedoch andererseits Hinweise auf Weltbezüge von Personen geben können (vgl. Koller 2012, S. 42f.).

In Narrationen spiegeln sich Koller zufolge gleichzeitig Selbstbezüge sowie die Verhältnisse zum Außen wider. In seiner Bildungstheorie nutzt er dieses Scharnier für die Betrachtung und Interpretation von Veränderung der Identität im Erzählprozess, der „selbst als transformatorischer Bildungsprozess verstanden werden kann, wären solche ‚Abweichungen vom Kanonischen‘ ein privilegiertes Beispiel für Problemlagen, die eine Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses erfordern oder zumindest nahe legen.“ (Koller 2012, S. 44; Hervorhebungen im Original). Hierbei spiele eine gewisse Einheitlichkeit von Erzählstilen

eine Rolle, die eine Person verwendet, um sich und das eigene Leben zu beschreiben. Methodisch könne hier Bildung ausgemacht werden, indem in Autobiographien auf gewisse Erzählstrukturen geachtet werde:

„Bildungsprozesse wären demnach zu rekonstruieren, indem man Geschichten, die über das Leben eines Menschen erzählt werden, daraufhin prüft, ob und in welcher Weise darin Transformationen der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses die Rede ist. Transformationen von Welt- und Selbstbezügen sind allerdings nicht nur Gegenstand von Erzählungen, sondern auch etwas, was sich im Erzählen selbst vollziehen bzw. durch das Erzählen bewirkt werden kann.“ (Koller 2012, S. 44)

Wie Koller selbst beschreibt seien somit in Erzählungen zum einen auf die sprachlichen Thematisierungen von Veränderungen der Verhältnisse des Selbst zu achten und zum anderen könne Bildung an sich durch eben diese autobiographische Erzählung zustande kommen. Um diese Überlegungen zu untermauern zieht Koller aufbauend auf der narrativen Identität Jacques Lacan heran, um die Bedeutung der Sprache, der Selbstbezugnahmen und vor allem der Instabilität des Selbst herauszustreichen. Narrationen treten hier eher in den Hintergrund und Sprache bezogen auf das Selbst wird aus einem anderen Blickwinkel erläutert, der im folgenden Kapitel beschrieben wird. Koller bezieht sich nun auf das Ich und dessen Konstitution im Spiegelstadium (vgl. Koller 2012, S.44-47).

#### 4.2.3 Lacans sprachliche Subjektkonstitution als Verweis auf die eigene Unzugänglichkeit des Selbst

Koller verbindet hier die Entwicklung des Ichs in der frühen Kindheit mit bildungstheoretisch wirkungsvollen Mechanismen. Wie in Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit bereits dargelegt, wird die Subjektwerdung durch das Erkennen und Identifizieren im Spiegel nach Lacan mit einer Täuschung eingeleitet, indem sich das Kind bereits als ganzheitlich erlebt. Dieses Idealbild im Spiegel ermöglicht das Entwickeln eines Subjekts, indem das Kleinkind sich mit diesem zu identifizieren versucht. Das Bild im Spiegel eröffnet die Möglichkeit, über das Außen ein Ich entwickeln zu können und in weiterer Folge durch den anderen das Selbst zu markieren. Bezugspersonen beziehen sich im Spiegel auf das Baby und zeigen auf, dass es sich selbst im Spiegel sieht und benennen dieses Bild. Hierbei spielt somit der andere eine wesentliche Rolle für die eigene Ichentwicklung und in weiterer Folge für die Verhältnisse, in denen sich das Selbst zu sich und anderen sieht und verhält. Zum einen müssen sich Subjekte mit anderen identifizieren, um in gesellschaftlichen Verhältnissen existieren zu können. Zum anderen wird die Andersheit verleugnet, um eine Identifikation überhaupt erst zu ermöglichen – ähnlich des Identifikationsprozesses einer Person mit ihrem Idealbild. Beides unterliegt jedoch einer

Verkennung, da dem Idealbild und dem Anderen nie zur Gänze entsprochen werden kann, was Koller als essenziell für die Struktur des Selbst zu sich und anderen markiert (vgl. Koller 2012, S. 46f.).

In weiterer Folge bezieht sich Koller auf Lacans Konzeption des Begehrens. Dies wird von Koller jedoch nur angedeutet und als in die Struktur der Sprache eingelassen dargelegt. Lacan beschreibt die Ichentwicklung durch sprachliche Bezugnahmen der außenstehenden Personen und dadurch die Instanz des Unbewussten, die sich durch Sprache erst konstituieren könne. Um die Struktur von Sprache zu beschreiben, greift Lacan auf Ferdinand de Saussures Theorie zurück, die sich mit dem Konzept des Zeichens auseinandersetzt. Signifikat und Signifikant stellen hierbei für Lacan Größen dar, die erst durch ihre Unterschiedlichkeit Bedeutung gewinnen können. Das System, das Signifikant und Signifikat die jeweiligen Stellungen zuweist, ist lediglich eine gewisse Ordnung, die eines vom anderen unterscheidet. Lacan folgend stehe vielmehr das Bedeutung Schaffen im Vordergrund, was der Sprache erst ihre Wirkungsmacht auf Subjekte verleihe (vgl. Koller 2012, S. 49f.). Verbindungen von Sätzen und Wörtern (Metonymie) sagen noch nichts über ihren Bedeutungsgehalt aus, da dieser erst metaphorisch-konstitutiv in Interaktionen hervorgebracht wird. Die Metapher dient somit zum Bedeutungsstiften im Sprechen, wenn Personen sprachliche Figuren verwenden. Dies kann jedoch lediglich kurzzeitig fixiert werden (Lacan nennt dies *Steppunkte*), da die Verwendung von sprachlichen Stilen verändert werden kann und dennoch gewisse sozial geprägte Formen des Sprechens weiterbestehen (vgl. a. a. O., S. 51).

Das Begehren und die Sprache, genauer die Metonymie, haben dahingehend die gleiche Struktur, als dass sie beide auf der Differenz beruhen: Das Begehren ist eine endlose Verschiebung auf verschiedene Objekte, die nie zur Gänze abgeschlossen werden kann – da das Begehren nicht restlos befriedigt werden kann. Das Metonymische der Sprache setzt diese Verschiedenartigkeit der einzelnen Elemente ebenso voraus und kann lediglich auf Basis der Differenz von Wörtern zu anderen Wörtern verstanden werden. Dies stellt für Koller eine wesentliche Komponente dar, da durch die metonymische Geformtheit von Sprache die Möglichkeit eröffnet wird, dem Begehren Raum zu geben und dieses bis zu einem gewissen Grad zu realisieren, indem durch Metaphern Sprachliches als bedeutungsvoll fixiert wird und verschiedene Objekte als Ziel des Begehrens fungieren (vgl. Koller 2012, S. 51f.). Koller verwendet diesen Zusammenhang nun für seine Bildungsprozessstheorie dahingehend, dass er auf das Subjekt als differenzielles verweist, das lediglich über das hervorgebracht werden kann, was es von anderen unterscheidet.

Im Titel wird zwar „Die Bedeutung dieser Sprachauffassung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2012, S. 53) angekündigt, doch nach meinem Ermessen beschränkt sich Koller hier eher auf die Verhältnisse des Selbst und dessen Entwicklung im Spiegelstadium und spätere Konstitution über die Identifikation mit dem Anderen. Im Fokus scheint zu stehen, dass das Verhältnis zu sich und anderen zunächst auf Illusionen beruht, die zum einen die frühe Ichentwicklung auslösen und zum anderen eine Differenz markieren, da dem Idealbild und später dem anderen nie ganz entsprochen werden kann. Hierbei unterstreicht Koller das brüchige Verhältnis von Subjekten zu sich und ihrer Umwelt und diese theoretische Betrachtung von Subjektivität eigne sich gut, um die Konstitution des Selbst über den anderen theoretisch zu erfassen (vgl. Koller 2012, S. 53).

Diese Konstitution bezieht Koller jedoch eher auf die Subjektivität und das Andere als direkt auf das Subjekt als sprachliches. Im Erzählen einer Geschichte zeigt sich aber auch bereits bei Lacan, dass das erzählende Ich den Zuhörern etwas veranschaulicht, was in Ausrichtung auf den anderen als wesentliche Komponente zugeschnitten ist. „Die Lösung des Rätsels ist, daß (sic!) der Kontrollierte die Rolle eines Filters, ja sogar eines Refraktors des Diskurses des Subjekts spielt und daß (sic!) somit dem Kontrollierenden eine bereits fix und fertige Stereographie präsentiert wird, die schon die drei oder vier Register aufweist, nach denen er die Partitur liest, die durch diesen Diskurs konstituiert wird.“ (Lacan 1991, S. 91) Lacan bezieht sich hier indirekt auf ein Subjekt, das maßgeblich vom Diskurs abhängig ist und somit im Erzählen zwar ein Blick auf Subjektivität erhascht werden kann. Nichtsdestominder verweist Lacan hier auf die bereits vollzogene Zensur, die sich im Sprechen zu anderen manifestiert. Die Art und Weise wie über sich erzählt wird, auch im Sinne des Diskurses nach Lacan spielt bei Koller keine Rolle. „... zu jenem *Epos*, in dem es gegenwärtig von den Ursprüngen seiner Person berichtet. Und es tut dies in einer Sprache, die es erlaubt, daß (sic!) sein Diskurs von seinen Zeitgenossen wahrgenommen wird, und die darüber hinaus deren gegenwärtigen Diskurs voraussetzt. [...] Denn von der Wahrheit dieser Offenbarung zeigt das gegenwärtige Sprechen (*parole présente*) in der aktuellen Wirklichkeit, und es begründet jene Wahrheit im Namen dieser Wirklichkeit. In dieser Wirklichkeit zeugt allein das Sprechen von dem Teil der Mächte der Vergangenheit, der an jedem Scheideweg zurückgewiesen wurde, wo ein Ereignis eine Wahl getroffen hat.“ (Lacan 1991, S. 93f.; Hervorhebungen im Original) Hierbei zeichnet sich die sprachphilosophisch bedeutsame Rolle des anderen ab, indem dieser zwar Zugriff auf Wirklichkeit im Sprechen des Subjekts hat, jedoch konstituiert sich zeitgleich etwas, das von Koller wenig Beachtung findet. Lacan beschreibt dies elaborierter in meiner Lesart, als dies von Koller zum Gegenstand gemacht wird: Im Sprechen handelt es sich „nicht um Realität, sondern

Wahrheit; denn es ist die Wirkung des vollen Sprechens, die Kontingenz des Vergangenen neu zu ordnen, indem es ihr den Sinn einer zukünftigen Notwendigkeit gibt, wie sie konstituiert wird durch das bißchen (sic!) Freiheit, mit dem das Subjekt sie vergegenwärtigt.“ (Lacan 1991, S. 95) Sprachphilosophisch bezieht dies Koller jedoch nicht ein, sondern verweist eher auf die strukturellen Momente von Sprache, die auch unbewusste Teile enthalten und sich anhand bestimmter Strukturen zeigen würde.

Diese Strukturen der Sprache (Metonymie und Metapher) können in empirischen linguistischen Analysen Aufschluss über die Verhältnisse geben, da die Bezüge des Selbst auf sprachlichen Vorgängen beruhen. Hierbei könne das Zusammenspiel von Bedeutung und Verwendung von sprachlichen Stilen Hinweise auf Transformationen der Bezüge des Selbst geben, indem Bedeutungszusammenhänge verschoben oder neue geschaffen werden (vgl. Koller 2012, S. 54). Dies versucht Koller in Kapitel 13 seines Buches näher zu erläutern, indem sein Anspruch der „notwendigen Ergänzung oder Erweiterung der philosophisch ausgerichteten Bildungstheorie“ (Koller 2012, S. 153) durch empirische Analysen weiterverfolgt wird. Bildung wird als prozesshaftes Geschehen aufgefasst, das sich im Kontext von lebensgeschichtlichen Veränderungen vollzieht, weshalb für Koller biographische Interviews und deren Auswertung eine Perspektive auf Bildungsprozesse ermöglichen. Bedeutsam ist hierbei, dass durch fehlende Vorgaben Personen selbst entscheiden müssen, was sie aus ihrem Leben erzählen und somit mit Bedeutung versehen. Dadurch kann bereits ein erster Blick auf die Selbst- und Weltverhältnisse geworfen werden (vgl. Koller 2012, S. 155). Dies klingt durchaus einleuchtend, wenn der interviewten Person die Möglichkeit gegeben wird, die bedeutsamen Etappen des eigenen Lebens durch Narration selbst zu bestimmen.

Fraglich bleibt jedoch hier meines Erachtens, wie durch eine reine Beschreibung des eigenen Lebens bereits eine grundlegende Transformation eines Verhältnisses bestimmbar werden kann. Die Narration und damit verbundene Identitätskonzeption von Ricoeur wird als Entwurf angeboten, die Texte zum einen zu analysieren und interpretieren in Bezug auf Vergangenes bzw. vergangene Transformationen. Zum anderen kann mittels dieser Erzähltheorie auch nach den sprachlichen Figuren gefragt werden, die eine Veränderung der Verhältnisse im Sprechen und somit in der Identität erst entstehen lassen. Dies versucht Koller über die von Lacan verwendeten Begriffe Metonymie und Metapher, die in sprachlichen Vorgängen Bedeutungen herstellen und kurzzeitig fixieren können. Diese Mechanismen können Koller zufolge zur „Erfassung der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen im Rahmen empirischer Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2012, S. 162) genutzt werden.

„Auch wenn mit Lacan davon auszugehen ist, dass Metapher und Metonymie nicht isoliert voneinander auftreten, sondern nur im Zusammenspiel ihre Wirkung entfalten, kann es doch aufschlussreich sein, danach zu fragen, welche der beiden rhetorischen Figuren in einem Text (oder einer bestimmten Textpassage) jeweils vorherrscht und was dies im Blick auf das darin artikulierte Verhältnis zur Welt und sich selber bedeutet. Dabei spricht ein Übergewicht metaphorischer Figuren eher für eine Tendenz zur Festschreibung oder Stabilisierung von Welt- und Selbstbezügen, während eine Dominanz der Metonymie eher die Verschiebung von Bedeutungen und damit eine Verflüssigung von Welt- und Selbstverhältnissen erkennen lässt.“ (Koller 2012, S. 162)

Koller nutzt den theoretischen Rahmen nach Lacan für eine empirische Erprobung, die sprachliche Figuren und deren Veränderung fokussiert. Durch die Betrachtung der Metaphern und Metonymien in Erzählungen, schwingt der Weltbezug zwangsläufig mit, da Sprache dem Subjekt erst ermöglicht, durch andere eine Identität zu entwickeln. Lacan beschreibt die sprachliche Struktur als eine, die sich wie das Unbewusste verhält und Bedeutung kurzzeitig fixieren kann. Koller folgend könne somit einerseits das Erfassen von Verhältnissen und zum anderen mögliche Veränderung im Selbst- und Weltbild bewerkstelligt werden, indem auf die Verwendung und Häufigkeit von Metaphern und Metonymien geachtet werde. Es scheint, als würde Koller erneut einen zentrierten Subjektbegriff in empirischer Weise verwenden, obwohl er dies mittels der Subjekttheorie von Lacan als dezentriert, brüchig und instabil dargelegt hat. Durch die Fokussierung auf die sprachlichen Momente des Subjektstatus und deren Konstitution wirkt das Subjekt verkürzt, indem lediglich die eigene Wahrnehmung der erzählenden Person Aufschluss über Bildung im Sinne von Transformationen geben kann. Der Anspruch zu Beginn des vierten Kapitels liegt darin, die Konstitution des Selbst einzuholen, indem es als radikal dezentriertes skizziert wird. Die weitere Verwendung von Lacans Konzeptionen scheint jedoch diesem Vorhaben nicht gerecht werden zu können, da Koller das Subjekt in seiner Konstitution und Instabilität nicht zu erfassen vermag, wenn er in Narrationen lediglich die Verwendung von Metaphern und Metonymien bzw. *Steppunkte* als Markierung der Selbst- und Weltverhältnisse zur Betrachtung heranzieht. Doch nicht nur die Verhältnisse zeigen sich in narrativen Entwürfen, sondern in diesen könnten sich auch bereits verfestigte Bezüge verändern und eben durch das Vorherrschen von metonymischen Strukturen „...eine Verflüssigung von Welt- und Selbstverhältnissen erkennen lässt.“ (Koller 2012, S. 162)

Koller bezieht sich vorrangig auf die sprachlichen Strukturen, die Lacan in Zusammenhang mit dem Unbewussten ausformuliert hat. Doch das Sprechen an sich in seiner Tragweite findet bei Koller wenig Beachtung, wenn es um die Analyse von Interviews geht. Im Sinne der psychoanalytischen Kur hat Lacan jedoch bereits selbst beschrieben, wie das Sprechen den Diskurs, das Subjekt und das Andere vereint: „Ihre Mittel sind die des Sprechens, insofern dieses den Funktionen des Individuums einen Sinn verleiht; ihr Gegenstandsbereich ist der des

konkreten Diskurses, insofern dieser die überindividuelle Realität des Subjekts darstellt; ihr Vorgehen ist das der Geschichte, insofern diese das Hervortreten der Wahrheit im Realen begründet. [...] Die praktische Prüfung zeigt uns nämlich, daß (sic!) es sich nur in der intersubjektiven Kontinuität des Diskurses erfüllt, in der sich die Geschichte des Subjekts konstituiert.“ (Lacan 1991, S. 96f.) An späterer Stelle macht Lacan auch deutlich, dass ein Bereich des Diskurses, in dem sich das Subjekt konstituiert, nicht verfügbar sein kann. „Das Unbewußte (sic!) als Teil des konkreten Diskurses als eines überindividuellen, der dem Subjekt bei der Wiederherstellung der Kontinuität seines bewußten (sic!) Diskurses nicht zur Verfügung steht.“ (Lacan 1991, S. 97) Lacan schlüsselt hier im Sprechen auf, dass zwar das Selbst eine Geschichte über sich erzählen kann und diese auch im Sinne der Rekonstruktion wahr ist. Dennoch bleibt dem bewusst Sagbaren ein Rest, auf den nicht zugegriffen werden kann, der jedoch im Sinne des Diskurses dennoch mitschwingt.

Lacan bezieht sich des Weiteren auch direkt auf die individuelle Lebensgeschichte, die vom Subjekt mit bedeutenden Ereignissen bestückt wird. Hierbei wird deutlich, dass selbst das Bedeutungstiften nicht frei von Ordnungen und Diskursen sein kann, da sich sogar im Unbewussten Erlebnisse *als* entscheidende Ereignisse manifestieren, die jedoch nicht zugänglich sind. Für Lacan könnte dies in einer psychoanalytischen Kur bewerkstelligt werden: „Wir lehren das Subjekt, sein Unbewußtes (sic!) als seine Geschichte zu erkennen, das heißt, wir helfen ihm, die geschichtliche Aktualisierung der Tatsachen zu vollenden, die im Laufe seines Lebens eine gewisse Zahl an historischen «Wendepunkten» bestimmt haben. Aber wenn sie diese Rolle gespielt haben, so waren sie selbst bereits geschichtliche Tatsachen und das bedeutet: in einem bestimmten Sinn anerkannt oder einer bestimmten Ordnung entsprechend zensiert.“ (Lacan 1991, S. 100f.; Hervorhebungen im Original) Lacan zeigt hier zum einen auf, wie es möglich wird, die eigene Biographie sprachlich mit Bedeutung zu versehen und als eigene zu integrieren. Zum anderen wird betont, dass dies jedoch nicht in der Subjektivität alleine begründet sein kann und das aktiv-bewusste Sprechen zwar Bedeutung fixieren kann – doch diese Thematisierung des Selbst wird durch den Diskurs und das Unbewusste begrenzt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Überlegungen von Lacan dazu genutzt werden, um einerseits das Ich und dessen Entwicklung im Spiegelstadium psychoanalytisch zu umreißen. Andererseits werden die sprachtheoretischen Deutungen in Interviews direkt analysiert und interpretiert – als Hinweise auf das Selbst und dessen Weltverhältnisse, die sich sprachlich zeigen sowie die Veränderungen von sprachlichen Strukturen beinhalten, die ebenso die Subjekttransformation bezeugen würden. Darauf werde ich im dritten Teil dieser Arbeit

nochmals zurückkommen. Im letzten Kapitel des Buches interpretiert Koller einen Roman (dazu unter 4.2.4 mehr) anhand seiner entwickelten Konzepte und versucht transformatorische Bildungsprozesse aufzuzeigen. Bedauerlicherweise bezieht Koller die Überlegungen von Jacques Lacan hier nicht in seine Interpretationen mit ein: „...so sei dabei vorausgeschickt, dass dies nicht in der Weise geschehen kann, dass dabei gleichermaßen auf alle Theorien Bezug genommen werden kann, die in den bisherigen Kapiteln diskutiert wurden.“ (Koller 2012, S. 173)

#### 4.2.4 Butlers machtheoretische Subjektivität als lebenslange Bezugnahme auf andere

Ähnlich wie bei der der Verwendungsweise von Lacans Überlegungen zur Entstehung des Subjekts, zieht Koller ebenso Judith Butler heran, um „...auf die Frage, nach der Struktur und Genese des Verhältnisses, in dem Subjekte zur Welt, zu anderen und sich selbst stehen“ (Koller 2012, S. 55) einzugehen. Zwar interpretiert Widmer, dass der Andere bei Lacan auch eine essenzielle Rolle spielt (vgl. Widmer 1993, S. 12), dies bezieht Koller jedoch hier nicht mit ein wie sich anhand der Lesart von Widmer veranschaulichen lässt: „Eben weil der Mensch im eminentem Maße von Sprache bestimmt ist, ist er für Lacan subiectum, ein der Sprache Unterworfener.“ (Widmer 1993, S. 12). Der Andere wird hier nicht als dem Subjekt gegenüberstehend betrachtet, sondern das Subjekt wird selbst „vom Symbolischen und seinen Wirkungen strukturiert.“ (Widmer 1993, S. 12)

Auch Butler bezieht sich auf Lacan, um das Subjekt und die weitgreifende Bedeutung der Sprache zu unterstreichen. Butler verwendet die Lacansche Interpretation der sprachlichen Begrenzung der Subjektivität, ohne den Teil des Nicht-Sprachlichen unter den Tisch fallen zu lassen: „Wenn ein Subjekt dadurch zum Subjekt wird, daß (sic!) es in die Normativität der Sprache eintritt, dann gehen diese Regeln der Subjektbildung voraus und orchestrieren sie. Obwohl es in die Normativität der Sprache eintritt, existiert das Subjekt vor diesem Eintritt in die Sprache nur als eine grammatikalische Fiktion. Darüber hinaus hat, wie Lacan und die Lacanianer ausgeführt haben, dieser Eintritt in die Sprache seinen Preis: Die Normen, durch die das sprechende Subjekt als solches zu existieren beginnt, differenzieren das Subjekt vom Unsagbaren, d. h. sie schaffen das Unsagbare als die Bedingung der Subjektbildung. [...] Die Bedingung für das Überleben des Subjekts ist gerade die Verwerfung dessen, was das Subjekt fundamental bedroht.“ (Butler 1998, S. 192) Butler zeigt an dieser Stelle mehrere Aspekte auf: Die Konstitution des Subjekts durch die Notwendigkeit, sich der Sprache zu unterwerfen. Dies



kann über andere und die Welt zwar geschehen, nichtsdestominder sind es genau die sprachlichen Bedingungen, die verworfen sind, anhand derer sich Subjektwerdung formiert. Hierbei lässt sich herausstreichen, dass Butler mittels der Lacanschen Interpretation des Eintritts in die Sprache aufzeigt, inwiefern die Entwicklung einer Subjektivität von machtvollen Diskursen geprägt ist, die ebenso von Verworfenem mitbestimmt sind – und macht dies nicht ausschließlich von machtvoll strukturierenden Gesellschaftsnormen abhängig. Dies ist jedoch der Aspekt, den Koller in Butlers Theorie auswählt, um die Bedeutung der Subjektivierungspraktiken für seine Konzeption der Weltverhältnisse auszuformulieren. Wie in Kapitel 3 erläutert, steckt selbst in jedem Sprechakt ein unverfügbarer Rest, der weder in Effekten noch in Zusammenhängen abgeschätzt werden kann. Dies bezieht Koller nicht mit ein, wenn er die Machtgefüge eher als gesellschaftlich-wirksam für seine Theorie interpretiert. Wo Koller hingegen sprachtheoretische Bezüge von Butler heranzieht, ist die Möglichkeit der Resignifikation. Zu dieser an späterer Stelle mehr, denn Koller zieht Butler vorrangig heran, um auf die Bezogenheit des Selbst auf andere Menschen hinzuweisen.

Um dieses Verhältnis vom Subjekt zu anderen näher aufzuschlüsseln, zeigt Koller in seiner Interpretation von Butlers Argumentation auf, inwiefern Personen durch Machtverhältnisse in einer Gesellschaft überhaupt erst subjektiviert werden können. Subjektwerdung ist Butler folgend einerseits die Unterwerfung von Personen, um andererseits dadurch erst einem Subjektstatus entsprechen zu können. Koller streicht dieses ambivalente Verhältnis heraus und betont die Wichtigkeit von Butlers theoretischem Anspruch: theoretische Überlegungen zu soziologisch geprägten Machtkonzeptionen um eine wesentliche Komponente zu erweitern – den psychischen Prozess von Unterwerfung. Dies entwickelt Butler anhand von Foucault und Althusser weiter, indem sie die Abhängigkeit im Sinne einer *leidenschaftlichen Verhaftung* an zuvor bedeutsame machtvolle Verhältnisse weiterdenkt. Dies bedeutet, dass ein Kind von seinen frühen Bezugspersonen in grundlegender Weise abhängig ist, um versorgt zu werden und Bindungen zu ihnen aufzubauen. Diese anfängliche Abhängigkeit wird vom Kind später verleugnet und somit auch die Bindung zu den Personen, um ein Selbst entwickeln zu können. Diese Verleugnung hinterlässt jedoch Spuren in der Psyche und wird Butler folgend unbewusst zu reinszenieren versucht (vgl. Koller 2012, S. 57).

Die Paradoxie des Subjektivitätsstatus ist daher wie folgt: Personen beziehen sich auf Objekte, anhand derer frühe Bindungen reaktiviert werden können. Gleichzeitig wird jedoch die Abhängigkeit von anderen verleugnet, um eine Bindung überhaupt erst zu ermöglichen. Das Subjekt muss sich sozusagen selbst aufgeben und anderen unterwerfen, um überhaupt ein

Subjekt in einer Gesellschaft werden und immer wieder *bleiben* zu können. Mit diesem Subjektivierungsprozessen geht in weiterer Folge auch eine Handlungsmacht einher, die Personen gewisse Spielräume zu handeln überhaupt erst eröffnet (vgl. Koller 2012, S. 56ff.). Koller bestimmt für seine Konzeption zusammenfassend drei Momente als wesentlich: die Bindung und damit verbundene Abhängigkeit von Bezugspersonen, in weiterer Folge das zwangsläufige Verleugnen dieser und die unbewusste Wiederherstellung dieser frühen Muster. Dies spielt für Koller deswegen eine Rolle, da sich diese Mechanismen im Subjekt dem bewussten Zugang verwehren, aber dennoch im Unbewussten wirksam sind und Subjekte an andere binden. Anders formuliert: Für Koller ist in diesem Konzept maßgeblich, dass Subjekte stets in irgendeiner Art von Verhältnis zu anderen verhaftet sind (vgl. Koller 2012, S. 58).

Dieses Verhältnis fasst Butler (und auch Koller) als von ambivalenten Machtgefügen geprägt auf. Wie bereits beschrieben ist eine Person darauf angewiesen, sich unter gewisse Dynamiken, Strukturen, Normen, usw. innerhalb einer Gesellschaft zu unterwerfen, um für andere überhaupt erst als sozial situiertes Subjekt erkennbar und somit anerkannt werden zu können. Dies bedeutet, dass sich Menschen zunächst diesen Mechanismen fügen müssen, um konstitutiv einen Subjektstatus erlangen zu können. Durch das Wahrgenommen werden können von anderen als Subjekt, erlangen Personen erst ihre soziale Existenz. Dieses Existieren für andere Subjekte ermöglicht jedoch zeitgleich eine Handlungsfähigkeit als Subjekt. Butler markiert hier einen essenziellen Punkt, der auch für Koller tragend ist: Subjekte können durch Machtunterwerfung handeln, werden hierbei jedoch auch befähigt, sich gegen diese Macht auszusprechen. Butler weist hier dem Subjektbegriff einen anderen Weg (als den, der lediglich Unterwerfung unter Machtgefüge) indem sie Subjekten ein Potenzial der Veränderung zuspricht. Dies geschieht jedoch nicht entweder in der Unterwerfung oder im Aneignen der Macht und Ausübung dieser. Vielmehr ist das Subjekt für Butler der Ort, an dem diese beiden Aspekte zusammenkommen und oszillieren. Dieses Zusammenspiel eröffnet die Möglichkeit, handlungsfähig sein zu können und in diesem Möglichkeitsraum kann die zuvor ermöglichende Macht auch überschritten werden (vgl. Koller 2012, S. 59f.).

Diese mögliche Überschreitung, die im Subjekt gelagert ist, ermöglicht in Kollers Argumentation einen transformatorischen Bildungsprozess – der sich im sprachlichen Wiederholen manifestiert. Dies bezieht Koller auf die *Reiteration* nach Butler, die sie bei Jacques Derrida entlehnt: In Vorgängen der Wiederholung wie bspw. gesellschaftliche Normen, sprachliche Strukturen oder Handlungsmöglichkeiten ist es nicht möglich, dass das Wiederholte mit dem Zustand davor zu Gänze identisch ist. Eine sprachliche Äußerung kann

von einer Person zwar oft hintereinander wiederholt und ausgesprochen werden, doch hierbei schleicht sich stets eine Differenz ein, die das zuvor Gesagte repliziert – aber zeitlich verschoben. Dadurch enthält jedes Reproduzieren von davor Dagewesenem eine Möglichkeit, verschoben, verändert oder umgekehrt zu werden. Für Koller ist dieser Konnex von Macht, Subjekt und Transformationspotenzial essenziell, wie er in folgendem Zitat verdeutlicht:

„Die Konsequenz dieser Überlegungen Butlers für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und insbesondere für die Analyse der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen ist vor allem darin zu sehen, dass Welt- und Selbstverhältnisse diesen Ausführungen zufolge nicht mit Hilfe einer strikten Entgegensetzung von Subjekt und Macht oder Autonomie und Heteronomie erfasst werden können, da für Butler das eine nicht ohne das andere zu haben ist. Die Untersuchung von Welt- und Selbstverhältnissen hätte sich demzufolge darauf einzustellen, diese als ambivalent und in sich widersprüchlich beschreiben zu müssen. Zugleich eröffnet Butlers Bezug auf einen Begriff der Wiederholung, der diese nicht als identische Reproduktion, sondern als Verzeitlichung, Verschiebung und Veränderung denkt, die Möglichkeit, nach Spielräumen für Transformationsprozesse auch in jenen Handlungsweisen der Subjekte zu suchen, die zunächst als bloß bestärkende Wiederholung der eigenen Unterwerfung erscheinen.“ (Koller 2012, S. 61f.).

Diese Auslegung des Butlerschen Subjektivitätsbegriffs geht dahingehend weiter, indem von Koller die psychoanalytische Erklärung für Unterwerfungsmechanismen von Butler herangezogen werden. Butler geht nicht von einer einfachen Verinnerlichung der gesellschaftlichen äußeren Strukturen aus (wie etwa Bourdieu), vielmehr weist sie darauf hin, dass sich Subjekte im Zuge der *Anerkennbarkeit* für andere Personen von sich heraus den Machtverhältnissen fügen. Hierbei spielen die primären Bezugspersonen eine tragende Rolle, die das Verhältnis zur Macht, zu anderen und sich selbst konstitutiv prägen. Diese ursprünglichen Zusammenhänge werden in späteren Lebensabschnitten unbewusst wiederholt und das Subjekt bleibt darauf verwiesen, sich Begriffen, Handlungsweisen und bestimmten Kategorien zu unterwerfen, um für andere Subjekte immer wieder wahrgenommen und anerkannt werden zu können. Um diese über die Lebensspanne hinweg bestehende Abhängigkeit vom Außen für den eigenen Subjektstatus aufrechterhalten zu können, bleiben Personen daran gebunden, sich zu unterwerfen – oder sie verlieren möglicherweise den Subjektstatus innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Koller 2012, S. 62f.)

Bestimmte Subjektpositionen werden somit als sozial anerkennungsfähig markiert und in weiterer Folge andere Möglichkeiten ausgeklammert. Butler zeigt dies anhand des Verbots der Homosexualität, die mit einer gesellschaftlichen Norm einhergeht, die keine soziale Anerkennung nach sich zieht. Dieses Verweigern des Anerkennens als homosexuelles Subjekt in einer Gesellschaft führt Butler zufolge dazu, dass bestimmte Formen von Begehren verworfen werden – da sie das Risiko bergen, die soziale Anerkennung des Subjektstatus zu

bedrohen. Dies bedeutet, dass Subjekt sein auch heißt, das eigene Begehren an die vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Anerkennungspraktiken anzupassen, um die Anerkennungsfähigkeit nicht aufs Spiel zu setzen. Diese Orientierung ist zwangsläufig notwendig, da gesellschaftliche Strukturen vorgeben, welche Subjektpositionen als sozial anerkenbar markiert und welche ausgeklammert sind (vgl. Koller 2012, S. 64f.).

Koller unterstreicht diesen Aspekt als essenziell in seiner Argumentation für transformatorische Bildung: Die zwangsläufige Bezugnahme auf andere für den eigenen Subjektstatus ist tragend, da das Begehren und sozial-vorgeprägte Anerkennung zum Erhalt eines Subjekts unabdingbar sind und sich dieses somit über andere über die Lebensspanne hinweg als Subjekt konstituiert. Koller zeigt hier die Wichtigkeit vom Verhältnis zu anderen auf, das jedoch stets mit dem Verhältnis zu sich selbst verwoben bleibt. Das Vorhaben, „...die Struktur des Welt- und Selbstverhältnisses zu erfassen, muss deshalb die Bedeutung derjenigen gesellschaftlichen Normen berücksichtigen, die die soziale ‚Anerkennungsfähigkeit‘ von Subjekten regeln und danach fragen, inwiefern ein Subjekt unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen in seinem Verhältnis zu anderen durch soziale Normen reglementiert wird bzw. in seinem Begehren begrenzt wird.“ (Koller 2012, S. 65f.; Hervorhebung im Original) Für das Transformatorische wird demnach die Struktur der Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt der Machtverhältnisse beleuchtet. Hierbei spielt für Koller die Anerkennung innerhalb einer Gesellschaft eine tragende Rolle, indem sie Subjektivität erst herstellen – oder eben auch verweigern kann, was in Kollers Konnex essenziell ist. Die Bedeutung des Nicht-Anerkannt Werdens als Subjekt liegt somit darin, wann und warum sich Personen innerhalb einer Gesellschaft als nicht anerkannt erleben und auch in weiterer Folge wie darauf reagiert wird. Dies bedeutet auch, welche Rahmenbedingungen gegeben sind, um ein widerständiges Potenzial gegen diese und die Verweigerung der sozialen Anerkennung zu eröffnen (vgl. Koller 2012, S. 68).

Dieses mögliche Verändern von gegebenen Bedingungen beschreibt Koller weiter mithilfe von Butlers Konzept der Resignifikation. Einerseits streicht er hierbei die Möglichkeit heraus, dass sich gegen gesellschaftlich etablierte Sprechakte widersetzt werden kann. Andererseits kann dieses Widersetzen nicht nur auf das Subjekt einwirken, sondern in weiterer Folge ebenso auf die soziale Norm, auf die es sich bezieht. Dies schlüsselt Koller anhand Butler mittels einer zeitlichen Differenz auf, die in Sprechakten zwangsläufig enthalten ist: Die Wiederholung einer sprachlichen Praktik kann nie zur Gänze identisch reproduziert werden, sondern birgt durch die Verschiebung stets einen Rest und somit für Butler sowie Koller einen Raum, in dem

Veränderungen möglich werden. Dies geschieht im sprachlichen Sinne, da Sprechakte zwar wiederholt werden, jedoch diese in einen anderen Zusammenhang verschoben werden können und nicht im ursprünglichen Bedeutungssinn wiederverwendet werden (vgl. Koller 2012, S. 130-132).

Das Potenzial für Transformationsprozesse liegt somit hier in der sprachlichen Struktur von sozialen Praktiken, die auf Wiederholbarkeit beruhen. Hierbei wird ein Sprechakt in einen anderen Kontext verschoben und erlangt die Möglichkeit, in diesem neuen Zusammenhang Bedeutung zu etablieren. Für Koller bedeutet dies:

„Für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse erwächst daraus die Möglichkeit, das Transformationsgeschehen selbst als *Resignifizierung* im beschriebenen Sinne zu begreifen. Die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstbezugs vollzöge sich demnach in sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken, die bereits vorhandene Figuren wiederaufführen und dabei zugleich abwandeln. Das Neue wäre demzufolge also nicht das ‚ganz andere‘, völlig Unbekannte, Noch-nie-Dagewesene, sondern vielmehr eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt. [...] Anders als Oevermanns Rede von „inneren Bildern“ verlegt Butler jedoch die Quelle des Neuen nicht in die Innenwelt des Subjekts, sondern in die diskursive Außenwelt, die gleichsam die Stichworte liefert, die in den resignifizierenden Praktiken (fehl-)angeeignet werden. Auf diese Weise eröffnet Butlers Konzept zugleich eine Möglichkeit, transformatorische Bildungsprozesse anhand solcher Materialien zu analysieren, in denen sprachliche Praktiken dokumentiert sind.“ (Koller 2012, S. 135; Hervorhebungen im Original).

Koller beschreibt hier die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse als einen sprachlichen Prozess, der bereits vorhandene Strukturen des Selbst zum einen wiederholt und zum anderen abwandeln kann, indem die Bedeutungszusammenhänge verschoben werden. Diese Prozesshaftigkeit gerät nach Koller in den Blick, wenn über die eigene Lebensgeschichte erzählt wird. Dies geschieht mitunter im Verlauf des Erzählens sowie der Rekonstruktion der eigenen Vergangenheit, da Kontexte selbst gewählt und mit der jeweilig individuellen Bedeutung versehen werden. In weiterer Folge plädiert Koller dafür, einerseits den Inhalt von Erzählungen zu untersuchen und andererseits den sprachlichen Stil, in dem erzählt wird, miteinzubeziehen. Um den bereits angeführten Kritikpunkten der versubjektivierten Perspektive entgegenzuwirken, versucht Koller den Weltbezug stärker zu betonen, indem er mittels des Habitus oder Resignifikation nach Butler die gesellschaftlichen Bedingungen, die abgeändert werden können, miteinzubeziehen (vgl. Koller 2012, S. 154ff.).

Die theoretische Interpretation von Butlers Sprechakten scheint zwar im Sinne einer Veränderbarkeit plausibel, doch könnte hier in Butlers Sprachauffassung das Subjekt vermutlich zwar seinen gesellschaftlichen Status in einer Weise verändern. Nichtsdestominder bezieht Butler dies auf diskursive Praktiken, die sich eher auf *verletzendes* Sprechen in einer

Gesellschaft beziehen und sie dadurch Subjekten die Möglichkeit zuspricht, der *Sprachmacht* bis zu einem gewissen Grad entgegenzutreten. „Die Möglichkeit, daß (sic!) ein Sprechakt einen früheren Kontext resignifiziert, hängt ihrerseits von dem Spalt ab, der sich zwischen dem ursprünglichen Kontext bzw. der ursprünglichen Intention einer Äußerung einerseits und den Effekten andererseits auftut, die die Äußerung hervorruft.“ (Butler 1998, S. 27f.) Dies scheint in der Interpretation von Koller widersprüchlich, der Resignifikation als innovativen Motor ausweist, der dem Selbst in seiner Theorie ermöglicht, bisherige gesellschaftliche Kontexte zu verschieben und somit einen transformatorischen Bildungsprozess in der Person anzuzeigen. In der Kontextverschiebung, so wie Koller diese hier nach Butler interpretiert, würde sich das Selbst sozusagen selbst entgegentreten und mit bisherigen Konventionen brechen, um eine diskursive Praktik überhaupt in einen nie dagewesenen Kontext zu verschieben. „Die Resignifizierung des Sprechens erfordert, daß (sic!) wir neue Kontexte eröffnen, die noch niemals legitimiert wurden, und damit neue und zukünftige Formen der Legitimation hervorbringen.“ (Butler 1998, S. 65) Koller bezieht dieses Resignifizieren nicht wie Butler auf Sprechakte und Handlungsmacht, die mit Legitimation einhergehen, sondern ausschließlich auf das Selbst, indem es sich sprachlich aus bisherigen Kontexten löst und es im Interview über sich in eine bis dato nicht dagewesen Weise spricht. Doch ist die Entstehung des Neuen im Bildungsmoment eines Subjekts auf diese Weise überhaupt denkbar? Und kann dies in weiterer Folge von außen interpretiert werden, obwohl Sprechakte nach Butler selbst in ihrem Kontext nie zur Gänze eingeschätzt werden können?

Butler führt die Sprechakte weiter aus, indem sie sie mit der Notwendigkeit der Anrede des anderen in Verbindung bringt. „Sprache erhält den Körper nicht, indem sie ihn im wörtlichen Sinne ins Dasein bringt oder ernährt. Vielmehr wird eine bestimmte gesellschaftliche Existenz des Körpers dadurch möglich, daß (sic!) er sprachlich angerufen wird.“ (Butler 1998, S. 14) Es geht demnach nicht darum, dass Subjekte und Körper einfach so existieren, sondern mittels „einer Anrufung, die ihn nicht bloß »entdeckt«, sondern allererst konstituiert, zugänglich wird. [...] Die Anrede selbst konstituiert das Subjekt innerhalb des möglichen Kreislaufs der Anerkennung oder umgekehrt, außerhalb dieses Kreislaufs, in der Verworfenheit.“ (Butler 1998, S. 14) Butler beschreibt hier die Notwendigkeit der *Anrede* des Anderen, um Subjektivität aufrechterhalten zu können. Die Verworfenheit findet bei Kollers Interpretation von Butler wenig Beachtung, um herauszustellen, dass auch die Interviewsituation einer konstitutiven Macht unterliegt, die mit Sprechen einhergeht. Die maßgebliche Abhängigkeit des Subjekts wird in Kollers Analysen verschleiert, indem Koller dem Subjekt zuspricht, sich selbst im Erzählen zu verändern und klammert Aspekte der verworfenen Anteile aus. „Kraft dieser

grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des Anderen gelangt das Subjekt zur »Existenz«. [...] Die sprachlichen Bezeichnungen, die Anerkennung ermöglichen, sind ihrerseits konventional, d. h. die Effekte und Instrumente eines gesellschaftlichen Rituals, die oftmals durch Ausschluß (sic!) und Gewalt über die sprachlichen Bedingungen einer Überlebensfähigkeit der Subjekte entscheiden.“ (Butler 1998, S. 15)

Nicht nur die Anerkennbarkeit durch Sprache ist ein wesentlicher Aspekt in Butlers Theorie, sondern auch die Sprache selbst hat eine Macht, derer sich nicht entledigt werden kann. „Gerade weil keine Aussage auf ihr Instrument reduzierbar ist, wird Sprache als »in sich geteiltes« Wesen begründet. Das Scheitern der Sprache daran, ihre eigene Instrumentalität abzuschütteln, d. h. ihre Rhetorizität, ist im genauen Sinn das Unvermögen der Sprache, sich selbst auszulöschen, sei es im Erzählen einer Geschichte oder in der Referenz auf eine existierende Sache oder aber in den flüchtigen Szenarien des Gesprächs.“ (Butler 1998, S. 18) Butler misst der Sprache selbst einen hohen Stellenwert bei, indem sie einerseits die Notwendigkeit für den Subjektstatus hervorhebt. Darüber hinaus besitzt Sprache ähnlich wie bei Humboldt andererseits einen unverfügbaren Rest, der sich nicht einholen lässt. In Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt kommt Sprache zum Tragen, kann jedoch nur als Instrument gedacht werden, die dem Subjekt eine Existenz in der Welt ermöglicht. In Kollers Interpretation der sprachlichen Abhängigkeit der Subjektivität wird dieser Aspekt der Sprache nicht berücksichtigt, sondern weniger radikal im Sinne einer möglichen Subjekttransformation durch Autobiographien gedacht. Die Unverfügbarkeit der Sprache sowie der Transformation wird auf das sagbare Selbst reduziert, das über sich und sein Leben spricht. Dadurch könnte in Interviewsituationen sprachlich Neues vom sprechenden Selbst hervorgebracht werden, obwohl selbst hier die Sprache als Instrument zur Selbstdarstellung genutzt wird. In meiner Lesart wird der Stellenwert, den Butler der Sprache beimisst, untergraben und auf subjektzentrierte Forschungsdesigns zugeschnitten und umgedeutet. Was sprachlich beschrieben wird und nach Koller auf Bildung in weiterer Folge hindeuten könnte seien Erlebnisse, die das Selbst macht und in irgendeiner Form als krisenhaft erlebt oder betitelt werden.

#### 4.2.5 Erfahrung und Entstehung des Neuen als Transformationspotenzial des Subjekts

Widmet sich Koller zuvor den psychischen sowie sozial-diskursiven Aspekten des Subjektbegriffs und Bildung, stehen nun die Anlässe im Fokus, die Bildungsprozesse anstoßen: Krisenhafte Erfahrungen. Hierbei skizziert Koller die Argumentation dahingehend, dass

Personen mit Ereignissen konfrontiert sind, die sich ihrem bisherigen Selbst- und Weltverhältnis entziehen und durch bereits vorhandene Modi nicht verarbeitet werden können. Diese Nicht-Verarbeitung ringt dem Menschen eine Veränderung dieser Modi ab, die voraussetzen, dass sich das Selbst in eine *andere* Art von Verhältnissetzung begibt. Dies beschreibt Koller mit dem Konzept von Günter Buck, der den Begriff Krise beinhaltet. Hierbei geht es um Situationen, „in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird“. (Koller 2012, S. 71) Dies meint Ereignisse, die Personen mit Problemlagen konfrontieren, die die „eingespielten Figuren ihres Welt- und Selbstbezugs als unzulänglich erweisen. Solche Krisenerfahrungen können durch *gesellschaftlich* bedingte Problemlagen verursacht sein, für deren Bearbeitung keine bewährten Strategien zur Verfügung stehen. Anlässe für Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses können allerdings auch individuelle Krisenerfahrungen sein, wie sie z.B. mit der Adoleszenz oder anderen Statuspassagen im Lebenslauf einhergehen. In solchen Fällen ist die Irritation bisher wirksamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen auf körperliche Veränderungen (wie in der Pubertät) und neue soziale Erwartungen zurückzuführen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alters- oder Statusgruppe ergeben.“ (Koller 2012, S. 72; Hervorhebung im Original)

Bucks Begriff der negativen Erfahrung wird hier herangezogen, um einerseits die Komponente des Erfahrenen und andererseits den Aspekt des Verstehens und Auslegens der eigenen Lebensereignisse zu beleuchten. Die Hermeneutik kommt hier zum Tragen, indem sie von Koller mit Bildungsprozessen verglichen wird und die verstehende Komponente des Transformierens betont wird. Die Frage, die zentral ist, ist die nach der Prozesshaftigkeit von Bildung. Koller beschreibt Bildungsprozesse als kumulative Prozesse, die eben nicht einfach ausgelöst werden könnten oder *sprunghaft* auf Personen hereinbrechen. Vielmehr ließe sich der „innerste Kern menschlicher Existenz [...] immer nur im Augenblick realisier[e]n und deshalb dieser keinerlei Stetigkeit kenne. Als Beispiel dafür führt Buck unter Berufung auf Bollnow die „existenzielle Begegnung“ an, die im Unterschied zur „Kontinuitätsmetaphysik“ der hermeneutischen Erfahrung in der erschütternden Erfahrung des ganz Anderen bestehe, gegenüber der jede Kontinuität, jede Einordnung in einen übergreifenden Zusammenhang versage.“ (Koller 2012, S. 75; Hervorhebungen im Original)

Der Bezug dieses Zusammenhangs zeige sich Koller folgend darin, dass eine gewisse Vorprägung unumgänglich ist, die Personen mit unbekannten Gegenständen oder Begebenheiten in Kontakt bringt und dass ohne ein gewisses Vorwissen eine Erfahrung kaum



denkbar wäre. Dies geht mit einem bestimmten Horizont von Erfahrungen und Erwartungen einher, im Konnex derer überhaupt eine Erfahrung im Sinne Bucks möglich ist. Diese Strukturen können aber zugleich nicht bedient werden und Personen werden mit Umständen von außen konfrontiert, die ihnen eine Erweiterung dieses Horizonts abringen. Dies bezeichnet Buck als negative Erfahrung, die nach Koller mit Bildungsprozessen einhergeht: Die Veränderung des vorherrschenden Erfahrungs- und Erwartungshorizont bietet die Möglichkeit, Bildungsmomente zu eröffnen, um dem Unbekannten der Erfahrung einen anderen Verständnisrahmen zu ermöglichen. Buck interpretiert somit die Erfahrungen und Ereignisse im Sinne von Bildung, indem er die Bezugnahmen auf unbekannte Gegebenheiten als hermeneutisch im Sinne des Wandels des Horizonts ausweist. Für Koller ist dieser Zusammenhang dahingehend essenziell, dass sich diese Beschreibung von Horizont auf seine eigene Auslegung von Selbst- und Weltverhältnissen übertragen lasse. „Die Bedeutung von Bucks Überlegungen für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse liegt vor allem darin, dass das Konzept der negativen Erfahrung es erlaubt, den Anlass für Bildungsprozesse begrifflich genauer zu fassen und als Negation einer mit dem jeweils wirksamen Erfahrungshorizont verbundene Erwartung zu bestimmen.“ (Koller 2012, S. 77)

Bucks Theorie kreist um die Negativität der Erfahrung, die Koller mithilfe von Bernhard Waldenfels im Sinne der Fremdenerfahrung weiterdenkt. Erfahrung beschreibt Waldenfels im Sinne einer Bedeutung, die mit Selbst und Auseinandersetzung mit der Welt Hand in Hand geht: Erfahrungen stützen sich als Gegebenheiten nicht bloß auf sozial-diskursive Konstruktionen, sondern ihnen wohne ebenso die *Sache an sich* inne. Diese Umstände gehen mit einer Art von Leid einher, da Personen durch Erfahrungen auch etwas *durchmachen*. Hierbei ist Erfahren vielmehr ein Prozess, in dem Menschen *etwas* widerfährt. In weiterer Folge spielt jedoch eine Rolle, dass die Wahrnehmung des Sachverhalts oder Gegenstands und der Gegenstand selbst nicht getrennt werden können. „Der Gegenstand selbst und die Art, wie er uns erscheint, oder – mit Waldenfels‘ Worten – „Sachverhalt und Zugangsart“ können deshalb nicht voneinander getrennt werden.“ (Koller 2012, S. 80; Hervorhebungen im Original) Somit bedeutet dies, ohne Gegenstände und Wahrnehmungsmuster dieser sind Erfahrungen mit dem Fremden nicht möglich. Diese Muster beziehen sich auf bestimmte etablierte Ordnungen, die eine Bezugnahme auf die Welt ermöglichen und diese zugleich verwehren. Bestimmte Erfahrungen sind somit präfiguriert und andere entziehen sich einem Zugang, indem sie nicht als etwas markiert werden. Die Verschränkung von Selbst, Welt und Erfahrung wird ersichtlich, wenn Koller das Bildungsmoment darin beschreibt, dass sich das Fremde einem Zugriff durch eine bereits bestehende Ordnung verwehrt. Dies jedoch nicht im Sinne Bucks, wo sich

enttäuschte Erwartungshaltungen auf den Horizont auswirken, sondern vielmehr in einer Konstitution des Fremden durch ein Paradoxon, das sich nicht nur im Negativen zeigt. Dies bedeutet, dass durch eine Fremdheitserfahrung zugleich die vorherrschenden Ordnungssysteme ausgehebelt sowie die daraus resultierenden Möglichkeiten nicht beantwortet werden können. Fremd beschreibt daher etwas, was nicht von einem objektiven Standpunkt (wie bspw. das Andere bei Waldenfels, was von einer außenstehenden Perspektive als anders beurteilt werden kann) aus identifiziert werden könnte, sondern es entzieht sich dieser Beurteilung von vornherein. „Inwiefern sich das Fremde uns entzieht, ist nach dem bisher Gesagten leicht zu verstehen: Das Fremde entzieht sich uns insofern, als es sich der jeweils geltenden Ordnung entzieht. [...] Vielleicht lässt sich das Gemeinte durch ein Gegenbeispiel erschließen, bei dem sich etwas einer Ordnung entzieht, ohne sich zu zeigen. [...] In jedem Fall wäre festzuhalten, dass das Sich-Zeigen von Waldenfels als eine *aktive* Bewegung des Fremden verstanden wird, die darin besteht, in unsere Ordnung einzubrechen, uns heimzusuchen und in Unruhe zu versetzen.“ (Koller 2012, S. 83; Hervorhebung im Original) Dies beschreibt Koller zunächst als von außen kommende *Beunruhigung*, diese Fremdheit könne sich jedoch ebenso im oder am Selbst manifestieren, indem etwas als fremd (bspw. Träume) wahrgenommen wird. Dies geschieht ebenso wie bei Erfahrungen, die auf Menschen hereinbrechen dadurch, indem sich Dinge dem Zugriff durch bereits vorhandene Strukturen im Selbst entziehen. Somit können Fremdheitserfahrungen auf das Subjekt hereinbrechen und gleichzeitig durch veränderte Gegebenheiten im Selbst ausgelöst werden (vgl. Koller 2012, S. 83).

Wie sich das Fremde zeigt und Personen darauf reagieren können, beleuchtet Koller lediglich kurz, indem er hervorhebt, dass die Reaktion des Antwortens herangezogen wird. Die Antwort auf etwas Fremdes ist immer schon im Außen gelagert, indem auf etwas zu antworten ist, was bisher nicht da gewesen ist. Dennoch bleibt der Anspruch, der Subjekten abverlangt, auf Fremdheitserfahrungen Bezug zu nehmen, in einem Schwebezustand gelagert – der weder der Subjektivität noch dem Fremden an sich entspringen kann. Koller arbeitet hier mittels Waldenfels' Erfahrung für seine transformatorische Bildungstheorie einige Aspekte als wesentlich heraus: Zunächst sind die Verhältnisse des Selbst durch vorherrschende Ordnungen bestimmt, die gewisse Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen beinhalten. Die irritierende Erfahrung des Fremden wirkt auf diese Ordnungen dahingehend ein, dass sie diese außer Kraft setzt und als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden kann. Diese Bildungsprozesse durch Fremdheitserfahrungen finden an der Schnittstelle von Erfahrung der Personen und deren Umgang mit der Fremdheit, indem sich eine responsive Komponente zeigt, da es eben nicht einfach Objekt in einer Welt ist, das Menschen widerfährt.

Gleichzeitig ist es jedoch auch keine Konstruktion des Selbst basierend auf der sozialen Wirklichkeit, die es umgibt:

„Indem er das Fremde nicht einfach als Objekt oder Konstrukt vom Standpunkt des Selbst aus bestimmt, sondern das Sich-Entziehen als Aktivität des Fremden auffasst, wird deutlich, dass Bildungsprozesse angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrungen nicht einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, deren Zentrum das sich bildende Subjekt selber wäre. Transformatorische Bildungsprozesse sind mit Waldenfels vielmehr als responsives Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht.“ (Koller 2012, S. 86)

Bei Waldenfels' Fremderfahrungsbegriff bleiben für Koller manche Konkretisierungen offen: Es geht bspw. nicht hervor, wie die vorherrschende Ordnung gedacht werden könnte oder inwiefern durch die Antworten auf das Fremde neue Verhältnisse des Selbst entstehen könnten. Des Weiteren versucht Koller die bildende Erfahrung in Rechnung mit einer Kritik am zentrierten Subjektbegriff zu stellen, indem er erneut Lyotards Widerstreit heranzieht, um die Erfahrungen des Subjekts von einem anderen Standpunkt her zu beleuchten, indem Diskursarten die Örtlichkeit der Subjektivität und Bildung ersetzen:

„Begrift man jedoch Bildung nicht als eine aktive Leistung des Subjekts, die von dessen Initiative ausgeht, sondern eher als einen Prozess, der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht, scheint trotz Lyotards Reserve ein Bezug seiner Konzeption auf eine Theorie von Bildungsprozessen möglich.“ (Koller 2012, S. 95)

Koller geht mit dem Rekurs auf Lyotard erneut auf mehrere Aspekte von Bildung ein, die sich auf die Offenhaltung der Diskursarten, Erfindung neuer Sprachspiele oder Verkettung von Satzgefügen beziehen. Die Positionierung von Subjekten erfolge nicht auf einer zuvor dagewesenen Subjektivität, sondern wird von Koller nach wie vor als Effekt von sprachlichen Mechanismen beschrieben, die das Selbst als Resultat diskursiver Äußerungen festlegen. „In diesem Sinne lässt sich das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts also mit Lyotard durch die jeweils vorherrschenden Diskursarten bestimmen, die dem Subjekt einen ganz bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen.“ (Koller 2012, S. 96) Des Weiteren bezieht sich Koller auf die Konflikte, die sich im Widerstreit aufgrund von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ergeben, die eben in einem Rechtsstreit enden können oder als widerstreitende Diskurse offen bleiben müssen, da sie nicht in den jeweilig anderen überführt werden können. Diese Konflikte können gesellschaftlicher, politischer oder ethischer Natur sein, ihnen gemein ist jedoch, dass sie entstehen, wenn „miteinander unvereinbare Sprachspiele oder Diskursarten“ (Koller 2012, S. 96) der beiden Konfliktparteien aufeinandertreffen und diese eben keine übergeordnete Instanz haben, die den Konflikt zugunsten einer Seite schlichten könnte.

Aus ethischer Perspektive spielen hier zweierlei Komponenten eine wesentliche Rolle: Zum einen soll der Konflikt im Sinne des Widerstreits offengehalten werden, anstatt ihn auf die Ebene des Rechtsstreits zu übertragen, die eine Schlichtung nach sich ziehen würde. Konflikte dieser Art drängen zum anderen in weiterer Folge danach, eine andere oder neue Art von *Idiom* zu befördern, die davor nicht artikulierbar war. Aus diesen Überlegungen, die bereits in seiner Habilitationsschrift (1999) nachzulesen sind, resultiert in diesem Buch eine weitere Komponente: die der normativen Implikationen, die Kollers Transformationen weitestgehend ausklammern. In einer Fußnote beschreibt Koller kurz, dass eben nicht jede Transformation des Verhältnisses als Bildungsprozess ausgewiesen werden kann. Die normative Richtschnur solle hier erneut Lyotards Widerstreit sein, der nur gegeben ist, wenn zuvor Nicht-Artikulierbares ‚erfunden‘ oder gefunden wird. Transformationen, die demnach nicht mit dem Anerkennen und Offenhalten des Widerstreits einhergehen, seien keine Bildungsprozesse – da die „radikale Pluralität von Diskursarten und Orientierungsmustern verleugnet oder unterdrückt werden“ (Koller 2012, S. 97)

Wie diese neuen Sprachstrukturen entstehen können, ist bei Lyotard nicht ausgeführt. Hierfür bezieht Koller die Entstehung von Wissen, Erkenntnis und Neuem über andere Autoren mit ein. Zunächst wissenschaftstheoretisch eingelassen, erörtert Koller verschiedene Konzepte nach Popper, Pierce oder Kuhn, um die Bedeutung herausstreichen zu können, wenn die Verhältnisse von Menschen durch bspw. Krisen an ihre Grenzen gelangen und somit danach veränderte sind. Die Falsifikation nach Popper sowie Kuhns Struktur wissenschaftlicher Revolutionen werden lediglich kurz angerissen, um bestimmte Aspekte in die Bildungs(prozess)theorie einzubringen. Das Wissen entsteht bspw. nach Popper dadurch, dass Hypothesen widerlegt werden und durch das Falsifizieren neue Erkenntnisse möglich sind, sich einem Gegenstand anzunähern. Ähnlich wie bei Popper geht es bei Kuhn ebenso um die Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Fokus liegt hier eher auf der Entstehung. Kuhn bezieht sich auf die Veränderung bzw. Veränderbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die in einem Wissenssystem geordnet und aufeinander bezogen sind. Koller legt diese Veränderbarkeit von Wissen nun auf die Verhältnistransformationen von Subjektivität um, indem er die revolutionäre Weise der Wissensgewinnung als individuelle Veränderung des Selbst auslegt. Wissenschaftliche Revolutionen beschreibt Kuhn anhand eines Beispiels der Physik: Der Übergang von der Darlegung von Aristoteles hin zur Newtonschen Lehre, die im Kontext des eigenen angesiedelt ist. Dies bedeutet, dass eher danach gefragt wird, weshalb Personen, die Newton nachvollzogen, erschwerten Zugang zu den früheren Arbeiten von Aristoteles fanden. Diese Erkenntnis beschreibt Kuhn als Wandel im Denken, Bewusstsein und Wahrnehmen.

Diesen Zusammenhang zieht Koller heran, um die Veränderungen des Selbst einerseits als normale zu denken und andererseits von radikalen Subjekttransformationen abzugrenzen (vgl. Koller 2012, S. 101-107).

Anhand dieser Beschreibung von Wissensgewinnung, die das Selbst verändere, skizziert Koller die Struktur, die transformatorischen Bildungsprozessen zugrunde liegt:

„Transformatorische Bildungsprozesse betreffen dementsprechend nicht nur einzelne Aspekte oder Momente des Welt- und Selbstverhältnisses, sondern dessen gesamte Struktur und schliessen Veränderungen des referentiellen Bezugs eines Subjekts auf die Welt ebenso ein wie Veränderungen der Sprache, mittels derer dieses Subjekt auf die Welt und auf sich selbst Bezug nimmt. Überdies wäre dieser Parallele ein Hinweis auf die Zeitstruktur solcher Bildungsprozesse zu entnehmen, nämlich dass ‚revolutionäre‘ Transformationen nicht allmählich und schrittweise, sondern schlagartig erfolgen.“ (Koller 2012, S. 107; Hervorhebung im Original)

Koller verbindet dies mit der Erfahrung einer Krise, die eben auch eine schlagartige Veränderung des Subjekts und dessen Verhältnisse nach sich ziehe und mit davor dagewesenen Inhalten und Begrifflichkeiten nicht in Einklang gebracht werden könne. Um die Möglichkeit, auf Erkenntnisse und Schlüsse aus umgebenden Gegebenheiten näher zu beleuchten, wählt Koller den Begriff der Abduktion von Pierce. Dieser leitet eben nicht aus vorhandenen Regeln, Strukturen, Zusammenhängen, usw. bestimmte Erkenntnisse ab, sondern bezieht sich auf Phänomene, die sich eben nicht aus bereits Vorhandenem ableiten lassen. Diese Umstände bieten demnach die Möglichkeit, etwas Neues hervorzubringen, im Sinne einer Regel oder Erkenntnis, die nicht aus vorherigen Erkenntnissen gewonnen werden kann. Hierbei wird von Pierce somit das Zustandekommen von neuen Hypothesen, Vermutungen, Annahmen und Wissensformen beschrieben. Hierbei sieht Koller die Analogie zum Bildungsprozess, der neue „Welt- und Selbstentwürfe“ entstehen lässt und von plötzlichem Eintreten geprägt ist, aber dennoch nicht – wie von Pierce beschrieben – etwas Neues aus etwas Zuvor-Nicht-Dagewesenem entspringt. Koller räumt ein, dass davor ‚etwas‘ bestanden haben muss, da es eben nicht einfach aus dem Nichts entstehen kann (vgl. Koller 2012, S. 108-111).

Um die Wissensgewinnung bezogen auf das Neue zu überwinden, geht Koller darauffolgend auf die Entstehung neuer Kontexte ein, indem er bspw. Interaktionsmuster oder Lesarten heranzieht. Hierbei beleuchtet er einerseits die gesellschaftliche Möglichkeit des Wandels sowie die Entstehung von neuen Figuren im Selbst, die für Bildung unabdingbar sind. Hierfür beschreibt zunächst das Konzept von Ulrich Oevermann, das sich mit Neuem im Kontext von zwischenmenschlichen Interaktionen auseinandersetzt. Dies bedeutet, dass soziologisch beleuchtet wird, inwiefern Neues in Gesellschaften überhaupt zustande kommen kann. Oevermann beschreibt hier die objektive Hermeneutik einerseits als Theorie, aber auch als

methodisches Vorgehen, die zugleich ermögliche, die Gesellschaftsstrukturen aufzuspüren und diese auch zu rekonstruieren. Diese Überlegungen baut Oevermann auf Interaktionen und das Handeln in diesen auf, indem jeder Handlung, Äußerung oder Kontakt zu anderen eine Wahl zugrunde liegt, die andere Möglichkeiten in diesem konstitutiven Moment ausschließen – was von Oevermann als Selektionsabfolge beschrieben wird. Methodisch stehen diese Entscheidungsabfolgen im Fokus, die anhand einer „Fallstruktur“ ausgearbeitet werden. „Hier geht es also um die jeweils fallspezifische Regelhaftigkeit oder Gesetzmäßigkeit, mit der im konkreten Fall Selektionsentscheidungen getroffen werden, die von den allgemeingültigen Regeln offen gelassen wurden. [...] Bezeichnenderweise bezeichnet Oevermann selbst die zu rekonstruierende Fallstruktur an der zuletzt zitierten Stelle auch als „Identität“, womit freilich nicht nur die Identität von Personen, sondern auch die einer sozialen Gruppe bzw. eines Interaktionszusammenhangs gemeint sein kann.“ (Koller 2012, S. 114; Hervorhebung im Original)

Das Neue kommt hierbei ins Spiel, wenn eine gewisse Struktur reproduziert wird und ähnlich wie Bourdieus Habitus denken und handeln formt. Wird diese gleichbleibende Handlungsstruktur verändert, kommt die Möglichkeit zur Entstehung des Neuen zum Vorschein, indem auf eine Gegebenheit nicht im herkömmlichen Handlungsschemata reagiert werden kann, sondern die individuelle Struktur der Selektionen und Interaktionen einer Veränderung unterzogen werden muss, um handeln zu können. „Das Neue ist, anders formuliert, die Wahl einer objektiven Möglichkeit, die im alten Zustand nicht realisiert wurde, nun aber – nach ihrer Realisierung – notwendigerweise eine Veränderung der Reproduktionsgesetzmäßigkeit, also die Herausbildung einer neuen Fallstruktur nach sich zieht.“ (Koller 2012, S. 115) Für Oevermann ist die bedingende Möglichkeit solcher Veränderungen eine Krise, die mit den bisherigen Selektionsmechanismen des Subjekts nicht mehr bewältigbar ist und somit die ursprünglichen Handlungsschemata transformiert werden, woraus wiederum neue Handlungsmöglichkeiten resultieren. Die Krisenerfahrung, die das Selbst dazu bringt, neue Spielräume in Bezug auf das Handeln zu entwickeln, stellt somit den Auslöser für Bildungsprozesse dar, die sich in Handlungen zeigen. „Das Neue als innovatives Moment des Handelns, das eine veränderte Fallstruktur oder – bildungstheoretisch gewendet – neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zur Folge hat, wäre demzufolge zwar nicht aus dem Alten (dem etablierten Welt- und Selbstverhältnis) abzuleiten und insofern tatsächlich emergent im Sinne Oevermanns. Doch zugleich wäre es in diesem Alten auf eine verborgene Weise enthalten als nicht verwirklichte Möglichkeit, als utopisches Potential oder, anders

formuliert, als Wunsch oder Begehren, die aber unter den Bedingungen des Alten nicht realisiert werden konnten.“ (Koller 2012, S. 117f.)

Diese Überlegungen von Oevermann verwendet Koller nun im Sinne seiner Bildungstheorie dahingehend, um sowohl die Verläufe von Bildungsprozessen zu erläutern als auch die soziale Determiniertheit von „individuellen Welt- und Selbstentwürfen“ abermals aufzugreifen. „Im Unterschied zu Bourdieu, der die Möglichkeit individueller Ausprägungen eines kollektiven Habitus zwar theoretisch zugesteht, ihnen aber keinen systematischen Stellenwert innerhalb seiner Theorie einräumt, eröffnet Oevermanns Frage nach der je fallspezifischen Strukturgesetzmäßigkeit einer konkreten „Lebenspraxis“ jedoch auch eine systematische Perspektive zur Untersuchung individueller Welt- und Selbstverhältnisse, die überdies (wie der Verweis auf Freuds Traumtheorie zeigt) die Einbeziehung psychoanalytischer Konzepte erlaubt.“ (Koller 2012, S. 118; Hervorhebung im Original) In weiterer Folge geht es um praktische Möglichkeiten zu handeln, denen Personen in Interaktionen verpflichtet sind, sich für eine zu entscheiden und somit gewisse Optionen zwangsläufig ausgeschlossen werden. Eine Krise wird ausgelöst, wenn keine der vorherrschenden Handlungsmöglichkeiten einem Umstand gerecht zu werden scheint. Daraus folgt für Personen „(2) die Produktion „innerer Bilder“, die das, was zur Bewältigung der Krise fehlt, in noch unartikulierter Form vorwegnehmen, und (3) die Ausarbeitung oder Übersetzung dieser Bilder in realitätstaugliche Mittel der Krisenbewältigung.“ (Koller 2012, S. 119) Diesen Aspekt erläutert Koller in Bezug auf die plötzlich eintretende Erkenntnisgewinnung nach Kuhn, die er nun zu revidieren versucht. Dies nimmt er vor, indem er das Aufkommen eines inneren Bildes durch eine Krisenerfahrung zwar als *plötzlich* und *unwillkürlich* markiert, aber diesem Aufpoppen ein weiter andauernder Prozess folgt, der diese Bilder sozusagen in *Krisenlösungen* umspielt. Der transformatorische Bildungsprozess (im Unterschied zum Transformationsprozess) setzt implizit eine Zeitlichkeit voraus, die eine bestimmte Dauer benötigt, um in der *Realität* eine Handlungsveränderung nach sich ziehen zu können (vgl. Koller 2012, S. 119f.)

Da jedoch Oevermanns Konzeption für Koller keinen Aufschluss darüber gibt, wie neue Handlungsweisen entstehen, sich zur Welt und sich selbst zu verhalten, bezieht sich Koller hier auf Butler Resignifizierung. Die neuen *Figuren*, die im Selbst entstehen, beschreibt er mittels verschiedener Theorien, die sich auf neue *Lesarten* beziehen wie bspw. die hermeneutische Erfahrung nach Gadamer oder Derridas Dekonstruktion. Mit der hermeneutischen Erfahrung führt Koller seine Überlegung des Horizontwandels von Buck weiter, um auf die Struktur des Verstehens bezogen auf einen Gegenstand näher einzugehen. Hierbei betont Koller die

unabschließbare Bewegung des Verstehens, die dem Subjekt ermöglicht, sich den zu verstehenden Sachverhalten oder Gegenständen immer wieder anzunähern, ohne dass diese Annäherung zu einem letztgültigen sinnhaften Abschluss kommen könnte. Die Prozesshaftigkeit des Verstehens wird betont, die auf einer Differenz des Subjekts und Objekts basiert, die nie zur Gänze durch Verständnis geschlossen werden könnte. Koller räumt jedoch ein, dass Gadamer in seiner Hermeneutik „am Ende doch auf die Herstellung oder Wiedergewinnung einer immer schon vorausgesetzten Einheit abziele.“ (Koller 2012, S. 127) Koller geht hier weiter in seiner Argumentation, indem er die dekonstruktive Lektüre von Derrida anführt:

„Mit dem hermeneutischen Verstehen wäre im Anschluss an Derrida also auch ein Verständnis von Bildung problematisch geworden, das Bildungsprozesse in Analogie zum Prozess des hermeneutischen Verstehens bzw. der hermeneutischen Erfahrung zu fassen versucht. [...] Die Entstehung neuer Lesarten erfolgt im Prozess dekonstruktiver Lektüre nicht durch das immer tiefere „Eindringen in den Sinn“ wie bei Gadamer, sondern durch den Nachvollzug der potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes bzw. – übertragen auf Bildungsprozesse – einer Erfahrung. Eine solche Vieldeutigkeit respektierende Lektüre wäre dabei weniger als strikter Gegensatz zur Hermeneutik zu begreifen, sondern eher als eine Radikalisierung bestimmter Momente des hermeneutischen Verstehens.“ (Koller 2012, S. 129; Hervorhebung im Original)

Die Lektüre von Texten, die Derrida beschreibt, kommt nach Koller da zum Tragen, wo neue Figuren der Verhältnisse des Subjekts im zwangsläufigen Scheitern münden, das mit einer versuchten Vereinheitlichung von Welt- und Selbstverhältnissen einhergeht. Vielmehr steht im Vordergrund, dass verschiedenartige Deutungen, Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsschemata hervorgebracht werden können. Wie eine Veränderung des Selbst durch performative Sprechakte nach Butler gedacht werden könnte, wurde bereits an vorangegangener Stelle eingehend beleuchtet, die die Möglichkeitsbedingung birgt, gesellschaftlich-diskursive Praktiken in andere Zusammenhänge zu verschieben. Darin zeigt sich für Koller (bspw. auch in autobiographischen Interviews) eine bedeutsame Verschiebung der Zusammenhänge, die dem Medium Sprache ein Transformationspotenzial der Subjektivität zusprechen, über das Koller die Brücke zur empirischen Erforschbarkeit schlägt.

#### 4.2.6 Kollers Verknüpfung von theoretischer und empirischer Subjektivität

Diese Überlegung konkretisiert Koller zunächst im Sinne einer Forschungslogik, die auf Bildung als gesellschaftlich konstruiert verweist und gleichzeitig können sich Bildungsprozesse nicht gelöst von den Sinnzuschreibungen der Personen ereignen. Somit kann Bildung im Sinne der rekonstruktiven Forschung erfasst werden, dass sich anhand von autobiographischen



Bedeutungszusammenhängen zeigt und sich nicht anders als ein längerfristiger Prozess auffassen lasse, da die Veränderung der Verhältnisse nicht schlagartig vonstattengehen kann. „Für transformatorische Bildungsprozesse in dem hier vorgestellten Sinne gilt dies in besonderer Weise, da deren empirische Erforschung es notwendig macht, die biographischen Bedingungen und den zeitlichen Verlauf zu rekonstruieren, die für die Infragestellung und Umgestaltung eines eingespielten Welt- und Selbstverhältnisses charakteristisch sind.“ (Koller 2012, 154)

Koller räumt ein, dass bei autobiographische Interviews zwei problematische Aspekte in den Vordergrund treten: Einerseits kann der/die Erzählende immer nur vergangene Ereignisse, Erlebnisse oder Erfahrungen nacherzählen, wodurch ein direkter Blick auf die in der Vergangenheit geschehenen Bildungsprozesse nicht möglich ist. Zum anderen birgt die Narration die Gefahr, den Fokus zu sehr auf die individuellen Sichtweisen einer Person zu legen, die immer nur in eigenen Kontexten über das eigene Leben berichten kann. Diesen Überlegungen stellt Koller einen Vorschlag entgegen, der auf die kritischen Anmerkungen antworten soll: Koller versucht den wissenschaftlichen Blick zu erweitern, indem er die Erzählung selbst als transformatorischen Bildungsprozess auffasst. Der Gewichtsetzung von individuellen Perspektiven entgegnet Koller, dass mittels dem zuvor erörterten Habituskonzept nach Bourdieu oder ebenso der Subjekttheorie von Butler sowie Lacan mehr Bezug zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden kann und diese in empirische Analysen von Autobiographien eingelassen werden können (vgl. Koller 2012, S. 155f.)

Die inhaltliche sowie sprachliche Struktur von Erzählungen spielt für Koller die entscheidende Rolle, die er in der *rhetorischen Textanalyse* zu kanalisieren versucht: Diese kann einerseits zur Interpretation von Schriftstücken genutzt werden, aber auch andererseits selbst als Produktion von Verschriftlichungen fungieren. Empirisch kann die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen dadurch ersichtlich werden, dass rhetorische Figuren verwendet werden, die jedem Sprechen innewohnen. Die rhetorische Textanalyse zielt hierbei darauf ab, die Bedeutung von Figuren zu unterstreichen. Dies bedeutet, ein bestimmter Sinn wird analysiert, der über eine lediglich sprachliche Äußerung hinausgeht. In Kollers Kontext spielt dies ebenso eine Rolle wie die Wichtigkeit von Erzählstilen, die einen Entwurf der eigenen Lebensgeschichte überhaupt erst sprachlich ermöglichen und somit einer gewissen gesellschaftlich-diskursiven Vorstrukturierung unterliegen, in der sich Subjekte selbst entwerfen können. Hierbei werden zugleich das Selbst, sein Bezug zu anderen und der Welt verdeutlicht, indem eine Person das eigene Leben beschreibt. Darüber hinaus bietet die

rhetoische Textanalyse nicht nur die Möglichkeit, durch Äußerungen auf Welt- und Selbstverhältnisse zu schließen, sondern darüber hinaus wird auch denkbar, dies im Kontext einer Transformation zu fassen. Koller sieht hier das Potenzial darin, dass sich eine Person *durch* den Vorgang des Erzählens *verändern* kann (vgl. Koller 2012, S. 159-161).

Diese Erzählvorgänge bezieht Koller auf das Resignifikationskonzept von Judith Butler, das ermöglicht, dass bereits vorhandene Strukturen von Selbst- und Weltverhältnissen in ihrer Bedeutung durch einen sprachlichen Prozess verschoben werden und nach Koller gleichzeitig eine Subjekttransformation auslösen können:

„Butler zufolge enthält eine solche Wiederholung aber das Potenzial zur Veränderung, indem dabei die Bedeutung der jeweiligen sprachlichen Äußerung verschoben oder – wie es bei Butler heißt – *resignifiziert* wird (etwa indem diese Äußerung in einen anderen Kontext gestellt wird). Methodisch folgt daraus, dass es darauf ankommt, zu untersuchen, inwiefern Sprecherinnen und Sprecher in einem jeweils bestimmten Kontext (wie z.B. einem biographischen Interview) kulturell bereitliegende Muster aufgreifen, aber durch die Art und Weise der Kontextualisierung in ihrer Bedeutung verändern und so neue Bedeutungen hervorbringen.“ (Koller 2012, S. 165; Hervorhebung im Original)

Die Transformation des Subjekts über den sprachlichen Umweg der Äußerung ist somit nicht nur in Retrospektive auf vergangene Erlebnisse denkbar, sondern kann nach Koller auch durch die lebensgeschichtliche Erzählung selbst ermöglicht werden. Eine erzählende Person, die über sich und ihre Denkweisen spricht, entwirft die Verhältnisse im Erzählvorgang, indem vergangene Erlebnisse, Ereignisse und Erfahrungen in einem aktuellen Kontext des Erzählens rekonstruiert werden müssen. Koller erläutert, dass hier zwei zeitliche Dimensionen miteinander verbunden werden und dadurch beim Subjekt ein Transformationsprozess entstehen kann. Hierbei stellt das Subjekt das eigene Leben in Frage oder verschiebt die ursprünglichen Bedeutungen in einen anderen sprachlichen Zusammenhang. Die Narration ist somit eine mögliche Form, die Transformationsprozesse auslösen kann, indem sie Irritationen oder Ähnliches in der eigenen Biographie mit einer Verschiebung oder in Beziehung setzen zusammenführen kann. Koller beschreibt hier selbst, dass das Bildende in diesen Prozessen nicht erfasst werden kann, da vielmehr ein markierter Punkt im Vordergrund steht, der die Transformation in vor der Bildung und nach der Bildung einteilt. Koller merkt in seinem Abschlussplädoyer an, dass möglicherweise Bildung „...ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbarem Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang [besteht].“ (Koller 2012, S. 169; Hervorhebungen im Original)

Um die zuvor erläuterten Überlegungen im Sinne einer Interpretation *an Material zu erproben*, zieht Koller den Roman *Die Selbstmord-Schwestern* von Jeffrey Eugenides heran. „Die theoretischen und methodologischen Überlegungen sollen nun im Sinne eines Ausblicks mit einem Beispiel konfrontiert werden, um so deutlich zu machen, dass (und wie) diese Überlegungen prinzipiell an empirische Fragestellungen anschlussfähig sind.“ (Koller 2012, S. 170). Koller stellt sozusagen seine eigenen Konzeptionen von Subjektivität in Rechnung mit einer Erzählung eines Ereignisses in einem Roman, die er im Sinne eines transformatorischen Bildungsprozesses in verschiedener Hinsicht deutet. Hierbei geht es Koller zum einen um die inhaltliche Darstellung der Geschehnisse – die Selbstmorde der Schwestern. Der Roman wird nicht aus der Ich-Perspektive erzählt, sondern von einer Gruppe von jugendlichen Burschen, die die Selbstmorde miterlebt haben. Die Erzählung findet jedoch zum anderen viel später statt, indem die Männer darüber berichten, wie sie diese einschneidenden Erlebnisse empfinden und zu erklären versuchen. Die Wahrnehmungen der Jugendlichen steht hierbei im Vordergrund und keines der Mädchen gibt selbst Aufschluss über die Selbstmordabsicht oder die Beweggründe. Hierbei wird von Koller demnach überprüft, ob bei den Burschen möglicherweise *durch die Erzählung über die Suizide* ein transformatorischer Bildungsprozess angestoßen wird. Zunächst interpretiert Koller die Selbst- und Weltverhältnisse der Jungen mit dem Habitus von Bourdieu und schlüsselt das soziale Milieu auf, in dem diese anhand ihrer Erzählungen aufzuwachsen scheinen. Koller beschreibt die soziale Ordnung, in die die jungen Männer eingebettet sind – in Mittelschichtsverhältnisse, im Sinne von Ökonomie und Wahrnehmungsmustern. Darauf kommt Koller eingehender zu sprechen, da die Wertvorstellungen und Denkweisen der Erzähler von Bedeutung sind. Dies wird als von Höflichkeit und Etikette geprägt beschrieben, wobei jedoch in Bezug auf den ersten Selbstmord keine Möglichkeit zu bestehen scheint, dies ins eigene Selbst- und Weltverhältnis zu integrieren oder mit bereits vorhandenen Erfahrungswerten darüber zu denken, zu sprechen oder sich gar zu verhalten (vgl. Koller 2012, S. 173-176).

Koller unterstreicht zwei wesentliche Thematiken des Romans, die in die Erfahrungen der Jungen hereinbrechen: „An zwei Phänomenen wird besonders deutlich, welcher Art von Ordnung es ist, in der die Jungen aufwachsen und die ihr Welt- und Selbstverhältnis prägt: am Umgang mit Tod und mit Sexualität.“ (Koller 2012, S. 177) Das Erleben von Erfahrungen mit dem Tod scheint in den Biographien bis zu diesem Zeitpunkt keine Rolle gespielt zu haben und die Konfrontation mit den Selbstmorden ringt dem Erzähler-Wir ab, sich mit einem bis dato völlig fremden Umstand auseinanderzusetzen. Ebenso spielt das Erleben von sexuellem Interesse an den Schwestern eine Rolle, indem darauf eingegangen wird, wie eine der

Schwestern regen Verkehr mit anderen Männern hat, den die Jungen sogar beobachten und der sich in Fantasien widerspiegelt, die jedoch nie selbst erfahren werden. Somit entzieht es sich dem Zugang der Erzähler und die Vorstadtidylle der Jungen gerät durch die Selbstmorde ins Wanken, auf die nicht nur die Jungen, sondern auch Ärzte, Therapeuten usw. versuchen, eine erklärende Antwort zu finden. Im Roman werden einige Vorschläge zur Erklärung aufgezählt (z.B. Serotoninmangel, verschmähte Liebe oder ein Selbstopferungsritual) und erörtert, doch letztendlich scheitern diese Versuche, den Geschehnissen in ihrer Tragweite zu entsprechen (vgl. Koller 2012, S. 177-181).

„Alle Versuche einer Aneignung des Fremden durch dessen Integration in geltende diskursive Ordnungen scheitern auf der ganzen Linie.“ (Koller 2012, S. 181) Koller begreift dies im Sinne eines Resignifizierens nach Butler, indem die Beschreibungen wiederholt und mit anderer Bedeutung versehen werden. Dies führt Koller lediglich kurz in der Fußnote auf Seite 181 des Buchs an. In weiterer Folge bezieht er sich auf die Ebenen, die den Roman durchziehen: die Vergangenheit, mit ihren schmerzlichen Erfahrungen mit den Schwestern und deren Tod. Darüber hinaus erzählen die Jungen im Erwachsenenalter über die Erlebnisse und versuchen durch die Erzählungen die Erfahrung ins Selbst zu integrieren. Die Bemühungen der älteren Erzähler, die Vorkommnisse in eine chronologische und sinnhafte Ordnung zu bringen, scheinen zu scheitern, da Koller resümiert: „Das Erzählen erscheint so selbst als Versuch einer Bewältigung der irritierenden Erfahrungen, von denen die Rede ist, als Versuch mit erzählerischen Mitteln eine Ordnung wiederherzustellen, in welche die Selbstmorde der Mädchen so fremd und verstörend eingebrochen sind.“ (Koller 2012, S. 182)

Koller beschreibt weiter, dass das Misslingen der Einordnung und Erklärung der Suizide in eine bestehende Ordnung möglicherweise die Quintessenz von Bildungsprozessen ausmacht. In diesem Sinne sei hier nicht die Rede von Bildung, die sich als abgeschlossener Vorgang zeigen oder verstehen lassen würde, „...der von der Infragestellung des alten zur Etablierung eines neuen, stabilen Welt- und Selbstverhältnisses führen würde.“ (Koller 2012, S. 183) Koller verweist hier auf eine zweifache Bedeutung, die Bildungsprozessen zuzukommen hätte: „Die doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt.“ (Koller 2012, S. 184f.; Hervorhebung im Original)

## 5 **Dritter Teil: Subjektivitätstheoretisch-kritische**

### **Überlegungen und Rückfragen im Anschluss an Hans-Christoph Kollers transformatorische Bildungsprozesse**

Wie in vorangegangenen Kapiteln erörtert, macht Hans-Christoph Koller seine Bildungstheorie daran fest, dass bildende Prozesse mit krisenhaften Ereignissen oder Problemlagen einhergehen. Mittels des Habitus wird aufgezeigt, wie das Selbst bestrebt ist, die eigenen Dispositionen, die durch die Gesellschaft verinnerlicht wurden, nicht zu verändern. Dies sei ein schwerwiegender Prozess, der vom Subjekt selbst nicht ausgelöst werden könnte, sondern einen Umstand erfordere. Dieser Umstand bricht auf den Menschen herein und er wird mit einer ihm unbekannten Begebenheit konfrontiert, die mit bisherigen Mustern des Denkens, Verarbeitens und Handelns nicht bewältigt werden kann. Das Subjekt wird gezwungen, die Modi zu verändern, um das Neue/Unbekannte einordnen und verarbeiten zu können. Diese Ausführungen über den Habitus legen die Vermutung nahe, dass Bildung an Situationen, Umstände, Krisen oder Problemlagen gebunden zu sein scheint. Bildende Prozesse kämen demnach zustande, wenn von außen eine Begebenheit der Person neue Denk- und Handlungsstrukturen abverlangt. Man könnte hier kritisch anmerken, ob die Subjektivierungspraktiken, auf die sich Koller hier bezieht (Bourdieu), einer bildungstheoretisch fundierten Überlegung bezogen auf den Habitus überhaupt Rechnung tragen können. Das Subjekt wird als von gesellschaftlichen Verhältnissen bestimmt nachgezeichnet, die jedoch nicht differenziert werden. Koller bezieht sich zum einen auf die Praktiken, die einen Subjektstatus ermöglichen. Dies geschieht im Sinne der Verinnerlichung und Anpassung an kulturelle Sozialgefüge, die den Habitus herausbilden. Zum anderen verwendet Koller für die Überlegungen von Bildung nicht ebendiese Praktiken. Vielmehr rückt er die relative Steifheit des Habitus in den Vordergrund, der eine Subjektivität voraussetzen scheint, die zwar mit Brüchen und Krisen konfrontiert sein kann – nichtsdestominder müssen gewisse Bedingungen der Existenz eines Subjekts dennoch gegeben sein, um sich überhaupt zu einer Krise *anders* verhalten oder äußern zu können als zuvor. Hierbei scheint Koller einige wesentliche Aspekte des Subjektbegriffs auszuklammern: Einerseits bezieht sich Koller auf die Praktiken, die eine Subjektivität überhaupt erst im Sinne der Dispositionen des Habitus und der Kapitalsorten von Bourdieu ermöglichen. Zugleich betrachtet Koller andererseits für Bildungsprozesse hier den Vorgang, der auf Wiederholung beruht, um einen Subjektstatus immer wieder zu gewährleisten (vgl. Liebsch 2019, S. 14). Koller scheint hier markieren zu wollen, dass sich Veränderungen des Subjekts nicht willkürlich oder zufällig ereignen, sondern

eine gewisse Subjektivierbarkeit muss hier zugrunde gelegt werden. Ohne die Möglichkeit, dass das Selbst (in welcher Hinsicht auch immer) einer Transformation unterzogen werden kann, ist auch Bildung nicht denkbar. Bildende Momente scheinen bei Koller demnach nur vonstattengehen zu können, wenn eine bestimmte Selbsthaftigkeit vorausgesetzt werden kann. Denn ohne Selbst könne es auch kein Subjekt geben, das überhaupt subjektiviert werden könnte und sich in irgendeiner Form zu den Bedingungen oder zuvor dagewesenen Zuständen anders verhalten könnte (vgl. Liebsch 2019, S. 16).

## 5.1 Sprachliche Selbstthematisierung als Transformation der Subjektivität

Dieses implizite Selbst bzw. die individuelle Perspektive des Selbst beschreibt Koller auch, wenn er mit Ricoeur auf die Wichtigkeit von Narrationen im Hinblick auf die Identität verweist. Hier schwingt jedoch implizit eine Annahme mit, die sich durch viele Überlegungen bei Koller zu ziehen scheint: Das Selbst und Verknüpfung von Subjekttransformation und Bildungsgeschehen über sprachliche Prozesse des Selbst. Hierbei sind drei komplexe Theoriegerüste verschränkt, die meines Erachtens einem dezentrierten Subjektbegriff nicht in dem Maße genügen kann, wie dies Koller in seinem Buch angestrebt hat.

Zunächst werde ich auf den Aspekt eingehen, der mit Bildung und Subjekt in empirischer Hinsicht in Zusammenhang steht. Koller beschreibt die Erzählung (über die eigene Biographie) als Scharnier, das ermöglicht, Aufschluss über die Person zu geben, indem sie im Sinne von Autobiographien *über sich selbst* spricht. Über das eigene Leben zu berichten, zeige durch die Wahl der bedeutsamen Inhalte die Selbstbezüge eines Subjekts sowie die gesellschaftlichen Subjektivierungspraktiken, die sich (bei Koller) in Weltverhältnissen des Selbst manifestieren. Bildung kommt hier eher als Muster ins Spiel, das bestimmte Wahrnehmungen, Vorerfahrungen, Denkweisen und Deutungen anleitet. Bildungstheoretisch scheint sich Bilden hier auf die Subjektivität und Veränderung dieser zu beziehen – in eine Richtung, die jedoch kein Ziel zu haben scheint. Dies hat bereits Fuchs veranschaulicht, indem ohne normative oder ethische Bezugspunkte kein Aufschluss über die Richtung der Entwicklungen im Bildungsprozess gegeben werden kann. Nicht nur die bildungstheoretisch-normative Seite der Medaille spielt hier meines Erachtens eine Rolle, wenn Koller das Bildungsgeschehen auf ein Verändern der grundlegenden Muster des Selbst bezieht. Letztlich bricht Koller Bildungsprozesse auf einen Subjektivitätsstatus herunter, der nicht mehr neu, sondern *anders*

geworden ist. Hierbei scheint somit eine teleologische Perspektive im Vordergrund zu stehen, die auf Veränderungen des Selbst abzielt. Wie bereits Norbert Ricken angemerkt hat, gehen hier bildungstheoretische Inhalte verloren, auf die Kollers (Er)Fassung des Bildungssubjekts keinen Zugriff erlaubt – wie bspw. Lernen oder wie sich das Subjekt durch Lernen im schulischen Kontext ebenso *verändern* könnte, da Koller lernen und transformatorische Subjektbildung in seinen Ausführungen trennt (vgl. Ricken 2019, S. 108).

Hierbei gehen jedoch meines Erachtens nicht nur die von Ricken und Fuchs angesprochenen Wissensformen oder ethischen Zielsetzungen von Bildung verloren, sondern auch der Bedeutungsgehalt vom Subjekt im Bildungsgeschehen. Koller zufolge seien Identität, Selbst sowie Subjektivität in sich brüchig, können jedoch mithilfe der Narration kurzzeitig fixiert werden. Essenziell scheint mir hier zu sein, dass Erzählen Hinweise auf die Bezugnahmen einer Person zu sich *und* anderen liefern könne. In weiterer Folge sei die Erzählung bzw. Thematisierung des eigenen Lebens auch in der Lage, eine Transformation des Subjekts und somit Bildungsmomente auszulösen. Die Ereignisse des Lebens (oder genauer Subjektivierungspraktiken) werden von der Person selbst mit Bedeutung versehen und eine gewisse Art von (narrativer) Identität hergestellt. Es macht den Anschein, als würde Koller hier dem Erzählvorgang eine Macht zusprechen, die er zuvor selbst mithilfe des Habituskonzepts zu widerlegen versucht hat – und eine Transformation oder eine Veränderung des Habitus nicht *einfach ausgelöst* werden kann. Dies erscheint widersprüchlich, wenn man die Schnittstelle Narration näher betrachtet. Lediglich die Wahl einer bedeutungsvollen Zusammenschau des eigenen Lebens, scheint mir weder im Sinne Lacans Aufschluss über die Bezüge des Ichs noch in Anbetracht von Butlers Überlegung, dass Sprechen als Zusammenspiel vom Selbst und anderen betrachtet wird, geben zu können. Notgedrungen muss hier sowohl Subjektivität als auch Bildungsgeschehen verkürzt werden, um den Konnex in Narrationen denkbar zu machen. Denn lediglich Veränderungen im Sprachstil oder neue Verwendungsweisen von Satzgefügen scheint noch nicht dem gerecht zu werden, was Koller darin zu finden sucht: Das Subjekt mit seinen Subjektivierungspraktiken sowie die Figur von Bildung im Selbst identifizieren zu können, die hier dahingehend gedeutet wird, dass sich im Erzählen ein Perspektivenwechsel ereignet, der die Transformation der Subjektivität markiere. Hierbei scheint sich Koller selbst zu widersprechen, indem das erzählende Ich mit dem Bildungssubjekt gleichgesetzt wird. Dies könnte mit der *Problematisierung* nach Foucault verglichen werden, da diskurstheoretisch die Welt und ihre Inhalte mit dem Verstand erfasst werden und diese durch eine sprachliche Praktik hervorgebracht werden. Da Koller die mit alten Mustern nicht zu bewältigenden Problemlagen als Bildungsprozessauslöser markiert, die andere Verstehens- oder Sichtweisen hervorbringen

müssen, könnte man kritisch einwenden, dass dies eher wie eine Problematisierung als ein Bildungsmoment wirkt. Die Problematisierung macht die Welt in anderer Weise verständlich und verschiebt Zusammenhänge oder Bedeutungen (vgl. Wrana 2019, S. 53). „Die Problematisierung ist immer eingebunden in soziohistorische Kontexte und in Machtverhältnisse, sie operiert mit dem jeweils verfügbaren Repertoire des Denkbaren, hat aber zugleich das Potential, über dieses hinauszuweisen; sie kann auch eine Praxis der Kritik und Hervorbringung sein.“ (Wrana 2019, S.53)

Das Problematisieren scheint im Kern dies zu sein, was Koller als Bildungssubjekttransformation ausweist. Die Bezugnahmen auf eine Welt, die erläuternd, kritisierend, Kontext verschiebend, usw. sein können, zählen zu den Praktiken, die eben diese Welt mitunter auch diskursiv hervorbringen. Als Figur wird hier ein Deutungsmuster beschrieben, das Koller als verhältnisverändernd denkt: „Wenn man eine ‚Figur‘ analysiert, beschreibt man eine Konstellation diskursiver Elemente, mit der eine Problematisierung vollzogen wird sowie ihre Transformationen und Kontextualisierungen. [...] Eine Figur ist kein Prägestempel für die diskursive soziale Wirklichkeit, sondern eine Maschine zur Produktion von Sinn.“ (Wrana 2019, S. 54) Mir scheint, dass hier dieser Prozess des Problematisierens dem zu ähneln scheint, was Koller als grundlegende Transformation beschreibt, ohne dies explizit zu machen. Die Transformation von Subjektivität ist diesem Mechanismus jedoch meines Erachtens nicht eingeschrieben, wenn durch eine autobiographische Erzählung sprachlich Bedeutung gestiftet wird. Koller scheint der problematisierenden Haltung zu Verhältnissen im diskursiven Sinne zu viel Gehalt zuzusprechen, indem auf Kontextverschiebungen, Perspektivenwechsel oder Bedeutungsveränderungen im Interview geachtet und *als* grundlegende Verhältnistransformation von Subjektivität interpretiert werden. Die Veränderung der Figuren deute auf einen Bildungsprozess hin, der eine andere Sicht, Deutung oder Wahrnehmung auf sich und die Welt erfordere. Die Hervorbringung neuer sprachlicher Figuren wird mit Bildung gleichgesetzt, was sowohl Subjektivität sowie Bildung auf einen diskursiv-sprachlichen Prozess reduziert. Die Differenzlinie bzw. der *Rest*, der zwischen Sprechen, Bilden und Subjektivität bestehen bleibt, scheint durch den methodologischen Zugriff der Narration nicht als unverfügbare Leerstelle offen gehalten werden zu können. Auf diese Leerstelle, die sich aufgrund der Verbindung von empirischem und theoretischem Zugang ergibt, werde ich an spätere Stelle noch einmal zu sprechen kommen. Zunächst möchte ich aber nun die theoretische Perspektive dieser Leerstelle näher betrachten, die sich im Anschluss an Lacan ergibt.



Diese lässt sich anhand der Verwendungsweise von Lacans Subjektivität sowie Sprachverständnis nachzeichnen. Koller verweist auf die unhintergehbare Beziehung zum anderen, indem durch Sprache und Spiegeln im Kindesalter eine unbewusste Struktur verinnerlicht wird, die Personen über die Lebensspanne hinweg prägt und auf andere im Begehren Bezug nehmen lässt. Doch können diese Strukturen des Unbewussten sowie der sprachlich-differenziellen symbolischen Ordnung in bewussten Erzählungen von Menschen analysiert werden? Koller bejaht dies in meiner Lesart, mir scheint jedoch der Konnex zu eng gefasst, wenn Metonymie und Metapher als bedeutungsschaffende Werkzeuge von Personen als Bildungsprozess ausgewiesen werden. Koller geht hier noch weiter, indem er der Metonymie (der Verkettung von Satzstrukturen, Wörtern, usw.) die Möglichkeit zuspricht, in Narrationen auf eine *Verflüssigung von vorherrschenden Verhältnissen* hinweisen zu können. Die sprachliche Verwendung von Strukturen scheint hier mit der Struktur von Subjektivität gleichgesetzt zu werden, indem dem Subjekt zum einen das Werden als Prozesshaftigkeit auferlegt wird, um die Instabilität und Unzugänglichkeit des Selbst zu markieren. Zum anderen werden Lacans Überlegungen jedoch im gegenteiligen Kontext verwendet: Das (Bildungs)Subjekt könne durch die Verwendung von rhetorischen Figuren Bildungsmomente selbst auslösen und die Subjektivität scheint als Dreh- und Angelpunkt dieser Veränderung zu dienen. Dies bedeutet implizit, dass dem Selbst eine sich *aktiv* bildende Möglichkeit zugesprochen wird, die sich im Erzählen manifestieren könne. Lacans Ausführungen folgend bleibt das Subjekt und sein Status jedoch der Sprache des Anderen unterworfen. Mit anderen Worten: Das Selbst hat nicht in dem Sinne auf sich und seine sprachlichen Strukturen Zugriff, als dass es sich selbst und die Welt gleichzeitig zum Gegenstand seiner Erzählung machen könnte. Valentin Rumpf beschreibt dies im folgenden Zitat, wenn er den Status des Subjekts nach Lacan darlegt, wo ersichtlich wird, dass sich das Subjekt im Sein nie selbst haben kann:

„Konkret handelt es sich dabei um ein disjunktives Ausschlussverhältnis von *Sein* und *Sinn* des Subjekts: Das *Sein* beschreibt Lacan als die (im Gegensatz zum bewussten Bedürfnis) unbewusst bleibende Triebstruktur mit dem Impuls des Begehrens, das immer schon um das verlorene s.g. *objet a* kreist, ohne es zu erreichen, während dem *Sinn* ein bewusstes Autonomiebestreben, sozusagen verstanden als bewusster ‚Lebensentwurf‘ entspricht. [...] Konsequent weiter gedacht heißt das, dass das ‚eigentliche‘ Subjekt in der Konfrontation mit dem Anderen (und in der vorherig illusionären Abbildung am anderen) in der symbolischen Ordnung ‚untergeht‘ Das Zentrum des Subjekts wie sein Unbewusstes ist im Außen, im großen Anderen lokalisiert – es ist ex-sistent bzw. ex-tim strukturiert, wie Lacan es nennt.“ (Rumpf 2019, S. 208; Hervorhebungen im Original).

Was Koller in seiner Theorie als Bildungsprozess ausweist, scheint somit zwar durch die Bezugnahme auf eine mögliche Interpretation der Verhältnisse zu anderen (nach Lacan in diesem Fall) im Anderen gelagert zu sein und Koller hebt diese Perspektive auf das Subjekt

immer wieder hervor. Nichtsdestominder scheint der empirisch-qualitative Zuschnitt auf einer implizit gegenteiligen Annahme zu fußen: Subjektivität als Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft, jedoch kann hier lediglich der souverän-aktive Aspekt der Selbstveränderung bzw. -bildung oder *-thematisierung* im Erzählen analysiert werden. Die sprachliche Subjektstruktur von Lacan wird mit dem Bedeutungsstiften der Steppunkte auf eine Ebene gebracht, die weder der sprach- noch der subjektivitätstheoretischen Gehalte Rechnung zu tragen scheint. Den Prozess, den Lacan als der Subjektivität grundlegend ausweist, wird bei Koller zur Bildung umgemünzt:

„Lacan kommt zu dem Schluss, dass das Unbewusste (und damit das Begehren) *wie*, oder besser gesagt, *durch* eine Sprache strukturiert ist. Man könnte sagen, die Signifikantenkette der Sprache strebt wie das Begehren nach einer Einheit (bei der Sprache nach dem vollendeten Satz, beim Subjekt nach der Symbiose mit dem anderen und damit ‚Identität‘), verändert aber durch ihr stetes, metonymisches Hinzufügen neuer Signifikanten das ganze vorherige System – und kommt somit nie zu einem definitiven Sinn(ende). Das Sein von Satz und Subjekt ist somit nur um den Preis des ‚Nicht-Sinns‘, der Sinnlosigkeit zu haben.“ (Rumpf 2019, S. 210; Hervorhebungen im Original)

Das Subjekt zeigt sich im Lichte dieser Überlegung genau da, wo es nach Koller nicht untersucht wird: da wo eben kein Sinn gestiftet werden kann, selbst keine Bedeutung gestiftet werden kann, usw. Dies scheint gegenteilig zur Identifikation und Analyse es Erzählens, wo durch Steppunkte oder narrative Identität kurzzeitig Subjektivität markiert werden könnte. Hier spielt jedoch nicht nur das Subjekt eine wesentliche Rolle, sondern die sprachliche Selbstthematisierung nach Koller wirkt ebenso zu starr und auf das aktive Ich bezogen, als dies bei Lacans Ausführungen gedacht wird. Die Sprache, die vom Anderen gegeben ist und dennoch zeitgleich das Subjekt konstituieren kann, scheint bei Koller seiner Unmöglichkeit des Zugriffs beraubt. Sprache wird hier als Medium gedacht, in dessen Rahmen Bildung selbsttätig erfolgen könne. Die Subjektivität wird auf sprachliche Erzählungen begrenzt, indem Bedeutungsschaffen oder Sinnstiften sowohl bei der eigenen Lebensgeschichte sowie beim Erzählvorgang im Vordergrund stehen. „Das Lacansche Subjekt situiert sich also genau an jenem Zwischen-Ort, (...) wo sich das Ich selbst im Antworten auf den Anderen entzogen ist.“ (Rumpf 2019, S. 212) Diesem Subjektbegriff scheint Koller mit seinem empirischen Zugriff kaum Rechnung tragen zu können, da sich das Subjekt in Momenten des Bildens eben *nicht selbst haben kann* – dies setzt Koller jedoch in seiner Verwendungsweise von Narration implizit voraus, indem durch Narrationen Bildungsprozesse angestoßen werden könnten. „Das Subjekt der Bildung kommt dem es entfremdenden und ‚sich‘ dadurch erst konstituierenden Widerfahrnis des Anderen gegenüber immer schon zu spät – es ist nur als ‚Anderer im Selben‘ denkbar. Vielmehr würde Bildung zur Ermöglichung eines unmöglichen Grundes bzw. Verhältnisses von und zu sich selbst und zum Prozessieren dieses Sich-immer-wieder-Öffnens,

zur metonymischen Kurve eines Immer-wieder-anders-Werdens, in der ein ‚Lebensentwurf‘ nicht als Signifikat stillgelegt werden kann, sondern stets unter den Signifikanten dieses Entwurfs gleitet.“ (Rumpf 2019, S. 214)

Dieses *Immer-wieder-anders-Werden* spielt in Kollers Überlegungen jedoch an anderer Stelle eine wesentliche Rolle: Die Bedeutung der (wie Koller es nennt) Verflüssigung der bestehenden Verhältnisse wird nun in den Mittelpunkt gerückt. Bedenkt man in Kollers Ausführungen den Umstand, dass sich *Anderswerden* als Ziel der Bildung herauskristallisiert, scheint das Bildungsgeschehen obsolet zu werden. Es solle nicht mehr um die Ersetzung des alten Verhältnisses durch ein neues gehen, sondern vielmehr ist die Verhältnisveränderung einer Prozesshaftigkeit unterworfen, die einen *offenen Ausgang* (wie Koller selbst schreibt) habe. Hierbei muss jedoch zwangsläufig eine Konstante (zumindest implizit) angenommen werden, da das Selbst sich zwar auf sich und das Außen beruft, sich in diesem Berufen jedoch nicht ohne die eigene Wahrnehmung auf sich selbst und die Umwelt verändern kann. Das Selbstverhältnis wirkt in Kollers Ausführungen übermächtig, obgleich Weltverhältnisse explizit miteinbezogen werden (dazu an späterer Stelle mehr). Dass sich das Selbst überhaupt zu *etwas* in Relation setzen kann, setzt eine gewisse Selbstreferenz voraus, auf die sich bezogen werden kann. Das Etwas, das vom Selbst benannt, kritisiert, verändert, in andere Kontexte verschoben, umgedeutet usw. wird, setzt stets ein gewisses Bewusstsein über vergangene Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke, usw. voraus, die eben Wahrnehmungen und Interpretationen des Selbst erlauben. Diese Wahrnehmungen und Deutungsmuster beruhen auf einem Selbstbezugspunkt, der überhaupt erst ermöglicht, über das eigene Leben zu sprechen (vgl. Redecker 2019, S. 144). Hier scheint sich Kollers Verwendung des Subjektbegriffs in narrativen Interviews einzureihen, indem zwar eine Dezentrierung des Subjekts fokussiert wird – in seinem analytischen Zugriff jedoch notgedrungen die Zentrierung des Subjekts in den Vordergrund rückt. Dies geschieht, indem Koller das Selbst und dessen Verhältnissetzungen als Bezugspunkt für das Andere, die Welt und das Subjekt selbst annimmt. Kann jedoch von diesem Punkt aus Selbst- und Weltverhältnis überhaupt getrennt werden, wenn es in der individuellen Subjektivität begründet ist und legitimiert wird?

Ähnlich wie bei Lacan setzt Koller auch bei Butler zunächst theoretisch an, um ihren machtvoll verwobenen Subjektivitätsbegriff zu erläutern. Das Subjekt entwickelt sich in bestimmten Machtverhältnissen, die es prägen und denen es sich unterwerfen muss, um überhaupt eine Position in einer Gesellschaft einnehmen zu können. Butler verweist hier auf die leidenschaftliche Verhaftung mit dem Anderen, die über die Lebensspanne hinweg bestehen

bleibt. Um für andere als Subjekt wahrgenommen werden zu können, müssen sich Personen gewissen Mechanismen, Kategorien, Benennungen, usw. unterordnen, um die soziale Existenz für andere nicht aufs Spiel zu setzen. Dies bezieht Koller auf die sozialen Praktiken, die den Subjektstatus formen. Hierbei scheint jedoch weniger bedeutsam zu sein, inwiefern Subjektivierungsmechanismen greifen, auf eine Person einwirken sowie verändern oder wie die umgebenden Strukturen vom Selbst erlebt werden. Vielmehr steht die Resignifikation im Vordergrund, die den Konnex von diskursiv-sozialen Praktiken und individueller Veränderung dieser über Sprechakte zum Gegenstand hat. Personen können durch Wiederholen von (sprachlichen) Subjektivierungspraktiken diese in einen anderen Zusammenhang verschieben, indem sie bspw. eine ursprüngliche Beschimpfung zu einer Selbstbezeichnung ummünzen – wie es von Butler beschrieben wird, indem verletzendes Sprechen ermächtigend wirksam werden kann. So können nach Butler gesellschaftliche Strukturen und Praktiken von Subjekten abgeändert werden und sie sind diesen Gefügen nicht völlig machtlos ausgeliefert. Diesen transformativen Mechanismus wendet Koller nun, um ihn als aktiv bildendes Moment herauszustellen, indem es Möglichkeiten birgt, nicht da gewesene Figuren des Weltverhältnisses im Selbst sprachlich entstehen zu lassen.

Doch ist dies so denkbar? Die bewusste Verschiebung von verletzenden Sprechpraktiken, die auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge einwirken können, ist beim Sprechakt bei Butler durchaus plausibel, doch es wird in meiner Lesart undurchsichtiger, wenn Koller hierin eine gleichzeitige Transformation der Subjektivität sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse analysiert, zu denen sich das Subjekt (sprachlich) selbst positioniert. Das Erzählen ermögliche sozusagen das Schlagen von zwei Fliegen mit einer Klappe: Erstens wird das Selbst(verhältnis) durch eine Narration zwangsläufig thematisiert, indem eine Person über ihre Geschichte und individuell empfundene Subjektivierungspraktiken ihrer Entwicklung spricht und dadurch Stellung bezieht. Zweitens werden in Erzählungen zeitgleich die umgebenden gesellschaftlichen Strukturen (mit)thematisiert, indem sie in gewisser Hinsicht Inhalte, Sprachstile, Lebensentwürfe, usw. vorgeben, die eine Bezugnahme auf das eigene Leben ermöglichen. Wird durch diese Bezugnahme eine neue Bedeutung hergestellt, ist in der Subjektivität für Koller ein Bildungsgeschehen möglich. Mir scheint, dass Koller hier zwei wesentliche Aspekte vermengt: Die aktive Bildung des Selbst durch sprachliche Thematisierung und die Selbstbildung, die mit anderen Subjektivierungsformen außerhalb der Sprache einhergeht. Bildung scheint hierbei von Koller zu einer spezifischen Form von Subjektivierung abgestuft zu werden, indem Subjektivität instabil und brüchig sowie

vorherrschend auftritt und die Veränderung dieser eben dann Bildung sei (vgl. Knobloch 2019, S. 161).

Bildung als Transformationsgeschehen der eigenen Verhältnisse zu sich und der Welt zeige somit im Erzählen an, dass eine Änderung der Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen des Vorherigen ausgesprochen oder angedeutet wird. Der Fokus liegt hier auf den vorherrschenden Mustern der Verarbeitung, die nicht ausreichen, um krisenhafte Ereignisse zu verarbeiten. Doch kann eine veränderte Wahrnehmung der Welt, die selbst aktiv so empfunden wird, bereits als Weltverhältnisveränderung in der Subjektivität beschrieben werden? Folgt man Koller, könnte hier interpretiert werden, dass dem Selbst eine aktiv-ermächtigende Tragweite zugesprochen wird, die die eigene Subjekttransformation durch Sprache auslösen könnte. Dies scheint mir widersprüchlich in Anbetracht der Subjekttheorien, die Koller zur theoretischen Aufbereitung anführt. Lacan sowie Butler beziehen sich nicht explizit auf Bildung, dennoch nutzt Koller den Subjektivitätsrahmen, den die beiden AutorInnen zeichnen. Doch um Kollers qualitativ-empirischen Zugriff auf diese vermeintliche Subjektivität zu ermöglichen, wird Bildung als Deutungsmuster herangezogen, die Wahrnehmungen und Interpretationen von Erfahrungen anleitet und auch Handeln sowie Verhaltensweisen beeinflusst. Hierbei scheint für Koller eine Selbststeigerung im Vordergrund zu stehen, die ständigem Wandel und irgendeiner Art von *anderem Sich-selbst-in-Beziehung-Setzen* untergeordnet zu sein scheint. Die Ersetzung des Bildungsbegriffs, wie dies bei Koller den Anschein macht, scheint jedoch problematisch: Das Bilden selbst als Subjektivierungspraktik aufzufassen, was Koller in meiner Lesart durch seinen empirischen Zugriff tut, lässt Bildung sowie die Bildsamkeit des Menschen in ihrer gesamten Tragweite unter den Tisch fallen. Dies bedeutet, dass sich Bilden und Subjektwerdung nicht zur Deckung bringen lassen, ohne das notgedrungen verkürzt werden muss, was beiden Theorien eingeschrieben ist. Interessant scheint mir hierbei die wissenschaftliche Perspektive der Subjektivierung, die ihre problematischen Ereignisse und Bildungsprozesse erst hervorrufen, um sie als Subjekttransformation untersuchen zu können. Die Narration als sprachlich soziale Praktik, die zum einen nur teilweise Auskunft über Subjektivität geben kann und zum anderen dem Bildungsgeschehen nicht gerecht werden kann, indem sein normativer Gehalt sowie verschiedene Bedeutungen von bilden nicht greifbar sind.

Das bedeutet in weiterer Folge, dass Veränderungsprozesse nicht ausschließlich darauf reduziert werden, ob sie nun in einer Momentaufnahme des Interviews Bildung *abbilden* oder andeuten oder eben nicht. Diese Momentaufnahme kann nur in einer Interaktion erforscht und repräsentiert werden. Das Bildungsgeschehen wird hier als Selbstwerdungsprozess in der

momentanen Interaktion dargestellt, was wiederum bedeutet, dass sich längerfristige Transformationen im Selbstverhältnis dem Zugriff entziehen. Es lässt sich nichts darüber aussagen, „wie sich in und aus aktuellen Interaktionsformen Muster bilden und sich als übergreifende(re) Subjektivierungsfiguren ‚sedimentieren‘ (und dadurch dann weitere Interaktionen mitstrukturieren), kurz: wie also jemand zu einem ‚Subjekt‘ gemacht wird [...]. Darüber hinaus – und das wiegt durchaus schwerer – wird mit ‚Subjektivierung‘ auch nur ein Teilaspekt bildungstheoretischer Fragestellungen, nämlich die Frage der Selbstverhältnisse, problematisiert, so dass das, was in ‚Bildung‘ an Wissensdimensionen, -formen und -inhalten mitthematisiert wird, doch weitgehend aus dem Fokus gerutscht zu sein scheint.“ (Ricken 2019, S. 108).

Diese Diagnose von Norbert Ricken scheint mir in Kollers Ausführungen bezüglich Bildungsaspekten, die sich nicht sprachlich manifestieren, anzutreffen zu sein. Wie bereits Sanders und Rieger-Ladich ausgewiesen haben, lässt sich mittels Koller nicht beschreiben, wie und wohin sich verändert wird oder werden soll (vgl. Sanders 2014, Rieger-Ladich 2016). Hierbei wird die Verkürzung des Bildungsbegriffs ersichtlich, indem die Veränderung der Hauptfigur in krimineller Hinsicht gedeutet wird. Walter White verändert sich aufgrund seiner Krebserkrankung in umfassender Weise und wird vom Familienvater zu einem Drogenboss, der ganze Drogenkartelle mit seiner Intelligenz und erlangten Macht verdrängt. Dies müsste mit Kollers Theorie als Bildungsprozess gedeutet werden, da etwas auf eine Person hereinbricht und ihr eine Transformation der Verhältnisse abverlangt wird und neue Handlungsweisen sowie Denkmuster hervorbringt, die Walter White zu einem anderen als davor werden lassen. In der Kollerschen Variante der Bildungstheorie kann hier kein Aufschluss darüber gegeben werden, inwiefern die kriminelle Laufbahn moralisch oder in anderer Weise keine Bildung sein sollte oder könnte. In umgekehrter Weise verkürzt Koller nicht nur den Bildungsbegriff, sondern ebenso den Subjektbegriff, wie auch Ricken selbst in Bezug auf den Machtaspekt des Bildungssubjekts bei Koller als verkürzt ausweist:

„Denn wer ‚Bildung‘ subjektivierungstheoretisch liest, kann sich kaum mit der exemplarisch bei Hans-Christoph Koller immer wieder hervorgehobenen Kennzeichnung zufrieden geben, dass ‚Bildung‘ im Kern eine „Transformation“ des Welt- und Selbstverhältnisses sei und insofern auf – befreiendes, selbstbestimmteres, authentischeres oder noch anders gedachtes – „Anderswerden“ ziele.“ (Ricken 2019, S. 108; Hervorhebungen im Original)

Hierbei könnten zwar die Verhältnisse des Selbst aufgeschlüsselt und analysiert bzw. interpretiert werden, die Praktiken der Unterwerfung, machtvollen Dynamiken in Gesellschaften, die Formationen von Subjekten bleiben jedoch außen vor, obgleich Koller dies

explizit einbezogen hat, indem die Verwobenheit von Macht und Subjektivität von Butler entlehnt wird. Für empirische Analysen zieht Koller die Resignifikation heran, in der sich zum einen die Selbstbezüglichkeit sowie die gesellschaftlichen Praktiken zeigen würden, in denen das Selbst subjektiviert wurde und nach wie vor wird, indem es gewissen Gesellschaftsstrukturen des Erzählens folgt. Die sozial ausgeklammerten Praktiken sowie konstituierenden Momente der Subjektwerdung bleiben in der eigenen Wahrnehmung verhaftet und können lediglich aus den eigenen Verhältnissen heraus *thematisiert* werden. Der/die Erzählende wählt in der Narration selbst die Bezugspunkte, die als wichtig erachtet werden. Hierbei werden keine bildungstheoretisch interessanten Aspekte eingebracht oder zusätzlich leitfadengestützte Interviews zu Bildungsinhalten oder Ähnlichem geführt, was den Zugriff von Koller weiter auf den individualtheoretisch geprägten Bildungssubjektbegriff zuschneidet. Dies bedeutet, dass sich Personen im Erzählvorgang auf sich selbst beziehen, die Bedeutungsinhalte selbst wählen, die Selbstthematisierung somit nicht auf Bildung als Bezugspunkt abzielen kann. Mir scheint, dass dies die Butlersche Perspektive des Subjekts zu verkürzen droht, indem Bildung einerseits zu neutral positioniert (im Sinne der Selbstermächtigung durch Resignifikation) wirkt und andererseits der Subjektivitätsbegriff mittels Subjektivierungspraktiken einer Verkürzung unterzogen wird. Kritisch anzumerken ist hier demnach, dass Koller Subjektsein auf eine bestimmte Form von sprachlicher Selbstbildung (entweder in der Vergangenheit durch bedeutungsvolle Rekonstruktion oder durch Nicht-Einordnen-Können im Erzählvorgang) reduziert, obwohl dies eben seinem Anspruch von Subjektivität im Sinne Lacans und Butlers nicht entspricht.

Ein Aspekt, der hier implizit anknüpft, scheint die Annahme, dass Bildsamkeit mit Subjektivierbarkeit gleichgesetzt werden muss, um im Subjekttransformationsgeschehen eine bildende Erfahrung markieren zu können. Hierbei meint Koller die *Abweichung vom Kanonischen*, indem man sich kritisch zu sozial-sprachlichen Ordnungen oder Praktiken positioniert. Dieses Positionieren können setzt eine gewisse Selbstreferenz voraus, die es erlaubt, sich zu etwas in ein anderes Verhältnis als zuvor zu setzen und somit Bildung anzustoßen. Doch ist die bloße Abweichung bereits kritisch? Koller bezieht sich auf Subjekttheorien, die dies negieren würden und dies dahingehend, dass Verhältnistransformation einer Veränderung verpflichtet bleibt, ohne die Bildung nicht stattfinden kann. Die zentrierten Subjektivierungsaspekte bleiben in Kollers Theorie vorherrschend, obwohl eine Dezentrierung angestrebt wird. Doch dies scheint kaum haltbar, wenn die bildende Erfahrung auf einem *doppelten Entzug* fußt:

“An solchen irritierenden, fremdbleibenden Gegenständen, wie sie Adorno in den großen Werken der Geisteskultur sieht, kann man Erfahrungen über die Grenzen der eigenen (begrifflichen) Verfügungslogik machen – und damit über sich selbst. Diese Erfahrung des eigenen Selbst ist dabei diejenige des Scheiterns einer verfügenden Subjektfigur.” (Schäfer 2019, S. 119)

Wie Koller bildende Erfahrung beschreibt, scheint diese zwar den Anspruch der Dezentrierung des Subjekts zu haben, der jedoch beim genaueren Betrachten in sich zusammenfällt: Die Auseinandersetzung ermöglicht die Bildung des Subjekts sowie der Praktiken, die Subjekte erst hervorbringen. Die Beschäftigung ist hierbei eine begriffliche (wie bereits bei Humboldt), die zum einen den Dingen und Gegenständen der Welt einen Namen gibt, um sie begreifbar zu machen. Zum anderen kann dies nur stattfinden, indem sich bildende Erfahrungen sowie die umgebende Welt als etwas gedacht wird, dass sich eben genau diesen Begrifflichkeiten zwangsläufig mit einem uneinholbaren Rest entziehen muss und das Subjekt somit darüber nicht verfügen kann. Bei Humboldt ist Bildung einerseits die kritische Haltung und Inanspruchnahme der Welt und andererseits zeichnet sich ein uneinlösbarer Kern ab, der dem Subjekt nicht zugänglich ist. Bildung wird somit als Entgegensetzen zur Gesellschaft verstanden, zu der man sich kritisch verhalten sollte und anhand individueller Haltungen selbst abschätzen kann, in welchem Kontext dies vonstattengeht. Bildungsprozesse finden somit ihren Begründungszusammenhang im Individuum selbst, das sich anhand gesellschaftlich-symbolischer Linien formiere (vgl. Schäfer 2019, S. 119-121).

Schäfers Interpretation des Humboldtschen Bildungsbegriffs scheint durchaus plausibel, wobei Humboldt in seinen sprachphilosophischen Überlegungen ein etwas differentes Bild zeichnet, indem er die Sprache, die das Denken selbst und somit Bilden überhaupt erst ermöglicht, als in der Welt verwoben auffasst. Sprache, die zugleich dem menschlichen Verstand die Objekte dieser Welt erst zugänglich macht und sich somit Subjektivität nicht aus ihrer Eigentümlichkeit heraus legitimieren lässt. Anhand der fortdauernden Wechselwirkung von Subjekt und Objekt, die durch Sprache zwangsläufig eingeschrieben ist, bleibt der Mensch selbst in seinem Denken auf das Andere verwiesen. „Die Sprache ist aber durchaus kein bloßes Verständigungsmittel, sondern der Abdruck des Geistes und der Weltansicht der Redenden, die Geselligkeit ist das unentbehrliche Hilfsmittel (sic!) zu ihrer Entfaltung, aber bei weitem nicht der einzige Zweck, auf den sie hinarbeitet, der vielmehr seinen Endpunkt doch in dem einzelnen findet, insofern der einzelne von der Menschheit getrennt werden kann.“ (Humboldt 1973, S. 21f.) Hierbei kann interpretiert werden, dass Humboldt den Anderen und die Erfahrungen in der Welt implizit miteinbezogen hat, was als Prozess ebenso auf Individualität beruht, aber nicht im Selbst zu einem Abschluss kommen könnte – ohne hier direkt von Bildung zu sprechen. Koller bezieht die Erfahrungen des Subjekts direkt auf Bildung, da sie diese einleiten könnten.



Der individuelle Erfahrungsprozess, der bei Koller Bildung anstößt, scheint sich auf einen Bezugspunkt zu stützen, der ohne Metaphysik nicht denkbar ist: eben diesen identitären Kern. Bei Koller bricht die Erfahrung auf Personen herein (vgl. seine Interpretation des Romans), die ihnen abverlangen, sich in ein neues Verhältnis zu sich und/oder der Welt zu setzen – zumindest sprachlich. Ähnlich wie bei Humboldt geht auch Koller in meiner Lesart davon aus, dass die Auseinandersetzung mit der Welt unendlich viele Möglichkeiten eröffnet, die jede Person für sich individuell aushandeln solle. Wie oder in welcher Form wird bei Kollers Theorie thematisiert, indem sie frei von bisherigen gesellschaftlichen Konventionen eine sprachliche Umdeutung hervorbringt und in weiterer Folge *Neues* erschaffen soll, was darauf hindeutet, dass eine Veränderung im Selbstverständnis vonstattengegangen ist. Dies lässt sich mit der Auseinandersetzung im kritischen oder problematisierenden Sinne von Humboldt verstehen und markiert dennoch einen Punkt, er ohne metaphysische Grundannahmen nicht auskommt: sowohl die individuelle Identitätsbildung (mithilfe der narrativen Identität) als auch die vermeintlich selbstverständliche Grenzlinie zwischen Selbst- und Weltverhältnis (oder manchmal Anderen-Verhältnis, wie Koller es auch an anderen Stellen nennt). Der Raum von Bildung ist somit eine Art Schwellenzustand, der Unterscheidungen im Verhältnissetzungsprozess eines Subjekts als naturalistisch markiert. Diese Trennlinien ziehen sich bei Koller durch seine theoretischen und empirischen Analysen, die die Notwendigkeit des Transformativen in den Verhältnissen erst ermöglicht. Koller gibt an, dass Bildung gegeben sei, wenn sich kritisch anhand von vorgegebenen symbolischen Ordnungen positioniert wird, sie diese Kriterien jedoch nicht daraus ziehen soll – da ohne Neues oder Anderes (bzw. Nicht-da-Gewesenes) keine Bildung im Subjekt angestoßen werden kann. Hierbei steht die In-Verhältnis-Setzung des Bildungssubjekts im Vordergrund, ohne dass dieser Ort der Verhältnisse anders als von sich selbst her bestimmbar wäre. Weder vom Individuum aus noch von den sozialen Strukturen vermag Koller dem Subjekt der Bildung einen definierbaren Ort sowie Grund zur Bildung geben zu können. Ohne diesen Ort und Sinn der Bildung bleibt jedoch letztlich nur der selbstreferenzielle Bezug im Subjekt, um diese Prozesse überhaupt untersuchen zu können, obwohl Koller die individualistische Perspektive zurückzuweisen versucht. Das Bildungssubjekt zeige sich demnach an dieser Stelle, wo es einerseits als Signifikant symbolischer Ordnungen zum Tragen kommt und andererseits an sich selbst im Prozess der Verhältnissetzung, die Bedeutung und somit das Selbstverhältnis markiert. Doch genau an dieser Schnittstelle ist der Zugriff auf das Selbst und Welt problematisch, da das Subjekt *verschwindet*, indem es sich zu Verhältnissen positioniert und einen gewissen Status einnimmt. Die Trennung der Selbst-, Welt- oder Anderenverhältnisse verschleiert die Undefinierbarkeit

eines Ortes, von dem aus sich das Subjekt (im Bildungsprozess) überhaupt erst in irgendeine Art von Verhältnis setzen *kann*. Diese Positionierung ist jedoch zugleich nur als Repräsentation jener Metaphysik zu haben, die eine Identität als Bezugspunkt voraussetzt, indem sich empirisch auf so etwas wie einen Kern bezogen wird (vgl. Schäfer 2019, S. 122f.). Alfred Schäfer fasst dies in folgendem Zitat zusammen:

„Mit Hilfe sakralisierter Bezugspunkte geht es darum, die Logik solcher Unterscheidungen zu unterlaufen, um sich zu ihr noch einmal in ein Verhältnis setzen zu können, das nicht selbst schon durch diese Unterscheidungen bestimmt ist. Der Preis für diese Möglichkeit besteht in der Grundlosigkeit und Ortlosigkeit des ‚Subjekts‘ der Verhältnissetzung. Bildungsprozesse finden dann dort statt, wo das Subjekt sowohl Träger der symbolischen und sozialen Ordnungen, zu denen es sich in ein Verhältnis setzt, verschwindet wie auch als Repräsentant jenes metaphysischen Bezugspunktes, der empirisch nicht ohne Verluste zu repräsentieren ist.“ (Schäfer 2019, S. 123)

Bildung steht zum einen nicht lediglich für die Aneignung und Einpassung in eine umgebende Welt in Auseinandersetzung mit dieser und zum anderen ihre Uneinholbarkeit, die an ein Ergebnis oder gar ein Gelingen geknüpft werden könnte. Schäfer sieht hierbei das Potenzial eben (ähnlich wie auch Valentin Rumpf) in einer nicht einlösbaren Subjektivität, die mit einer problematisierenden und immer wieder neu abwägenden Haltung einhergeht (vgl. Schäfer 2019, S. 129). Bilden könnte eben nicht im Sinne einer Selbstformierung verstanden werden, nur um in der Empirie auffindbar zu sein – wie Hans-Christoph Koller dies tut, indem er autobiographische Interviews heranzieht und letztendlich eine bestimmte Form von Subjektvierungspraktik untersucht wird. Das Offenhalten einer Kluft, die der Unzugänglichkeit von Bildung Rechnung tragen könnte, scheint in Kollers Ausführungen nicht denkbar, wenn der Fokus theoretisch sowie methodologisch auf das Selbst und seine Verhältnisse verengt wird. Schäfer würde hier in meiner Lesart die Selbstthematisierung, die als Bildungsprozess ausgewiesen wird, zurückweisen, da dies mit einer uneinholbaren Subjektfigur nicht einzulösen ist. Schäfer hat sich ebenso wie Koller kurz zu den Subjekttheorien von Lacan und Butler im Sinne von Bildung geäußert, indem er dieser kritischen Bildungs(subjekt)figur meines Erachtens den Raum der Alterität lässt, den Koller vergebens zu skizzieren versucht:

„Vielleicht bedarf es dazu – und damit auch, um die Differenz von autonomisierender Unterwerfung und Praktiken der Entunterwerfung schärfer zu stellen – (zu übersetzender) Anleihen bei anderen Herangehensweisen, die ebenfalls die Subjektivität als ‚selbstbezügliche Negativität‘ in den Mittelpunkt rücken. Judith Butlers Rückgriff auf die Derrida’sche Dekonstruktion und damit auf einen nicht fixierbaren und daher vielleicht auch subversiv verschiebbaren Sinn, versucht sich dieser Problematik zu nähern. Man könnte auch an die Figur des um eine unmögliche Identität konfigurierten Subjekts bei Lacan denken, die diesen Mangel durch ein Begehren zu beheben versucht, das sich an immer neue Objekte bindet, die die ‚Fülle‘ des Subjekts versprechen, ohne sie einlösen zu können.“ (Schäfer 2019, S. 133f.; Hervorhebung im Original)

Schäfer nimmt auf diesen Zugang in einer Fußnote ebenso Bezug, die sich in meinem Ermessen differenzierter als Koller mit einem Verständnis von Subjekt und Veränderungen auseinandersetzt: mit dem Begriff der *Liminalität*. Dies beschreibt er, indem er den Vorgang von veränderten Bezügen zu verdeutlichen versucht:

„Mit ihm wird die mittlere Phase von Initiationen und Übergangsritualen bezeichnet, in der die Betroffenen aus der Selbstverständlichkeit ihrer Lebensentwürfe herausgenommen und mit den fremden, unzugänglichen, unheimlichen und dennoch konstitutiven Grundlagen dieser Selbstverständnisse konfrontiert werden. Die Schwellenphase bezeichnet eine Zwischenwelt, die als solche identitätskonstitutiv gedacht wird für eine dezentrierte Subjektivität.“ (Schäfer 2019, S. 122)

Koller scheint dies in seiner Interpretation des Romans *Die Selbstmord-Schwestern* von Jeffrey Eugenides anzustreben, doch legt er den Fokus hier vorrangig auf den Erzählstil des Romans. Hierbei geht es hauptsächlich um die interpretative Erprobung der eigenen theoretischen Bezüge an einem Material und anhand der theoretischen Linien werden die Handlungsstränge analysiert und interpretiert. Zunächst geht Koller auf den Habitus ein, den er als Mittelschicht beschreibt und anhand der Erzählungen der Burschen analysiert. Das Erzählen wird in der Wir-Form beschrieben und entlang dieses Erzähler-Wirs rekonstruiert Koller einen Bildungsprozess, der sich im Erzählvorgang manifestiert. Im Roman ist nie die Rede davon, dass die Suizide einen Bildungsprozess ausgelöst haben könnten. Koller nimmt dies aufgrund des Umstandes an, dass die Erzähler das Geschehene nicht einordnen können und keine erklärenden Muster greifen, die eine Verarbeitung ermöglichen könnten. Doch dies scheint in Anbetracht zweierlei Überlegungen problematisch: *Erstens* scheint der Umstand von Koller ausgeklammert zu werden, dass hier eine Gruppe von Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit den Mädchen berichten. Würde man Kollers Argumentationslogik dahingehend folgen, dass eine Transformation des Subjekts und seiner Verhältnisse durch die Rekonstruktion vergangener Ereignisse sowie durch das Sich-in-ein-Verhältnis-setzen in einen anderen Kontext zu vorherigen Mustern möglich sei, die eben andere Muster verlangen, kann dies bei einer Gruppe von Erzählenden bei jedem eine Transformation der eigenen Subjektivität befördern? Kann durch fehlende Erklärungen und mangelndes Verstehen der Erzähler, weshalb sich die Mädchen selbst umbrachten, ein Bildungsprozess identifiziert und qualifiziert werden? Durch die Erfahrung mit Selbstmord in ihrer Jugend beschreiben die älteren Erzähler in Retrospektive, inwiefern sie diese Erlebnisse nicht zu- oder einordnen konnten und ihnen dies ebenso im Moment der Erzählung schwerzufallen scheint. Dies wirkt bei Kollers Interpretation verkürzt, da er seine Argumentation bezüglich des Romans lediglich auf den unbehaglichen Selbstmorden und die Wahrnehmung dieser als seltsames Ereignis zu stützen versucht.

Koller fragt hier nach den Welt- und Selbstverhältnissen der Jungen, die sich möglicherweise noch in dem gemeinsamen sozialen Milieu begründen ließe. Meines Erachtens geben jedoch die gemeinsame Erzählung noch keinen Aufschluss über die Selbstbezugnahmen der einzelnen Personen, nur indem sie über das gemeinsame Erlebnis der Selbstmorde sprechen, was sie eben erschüttert hat. Doch werden hier die Erzählungen von mehreren Personen so behandelt, als wäre es eine Narration mit den Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einer Person. *Erstens* geht Koller davon aus, dass die Selbstmorde einen transformatorischen Bildungsprozess ausgelöst haben, da die Erzähler selbst Jahre später bemüht sind, die Geschehnisse zu verarbeiten und sich somit im Erzählvorgang ein Bildungsprozess abzeichne. Zum anderen sei aber denkbar, dass die Schilderungen als für das Selbst krisenhaft erlebt werden, indem die Jugendlichen sowie die LeserInnen mit zwei Thematiken konfrontiert werden: Sexualität und die Suizide. *Zweitens* ist somit einerseits die Erzählung selbst für die Männer und die Leserschaft als auch die Erfahrung der Selbstmorde als Bildung denkbar. Bildung bricht hier im Sinne der Selbstmorde auf die Jungen herein, die ihnen *andere* Deutungs- oder Sprechweisen abverlangen, da dies in ihren bisherigen Verhältnissen nicht dagewesen ist. Die Selbstmorde der Nachbarsmädchen sind bestimmt keine alltägliche Erfahrung und scheint mit einer Art von Transformation einherzugehen, zumal die Erzähler selbst in späterer Perspektive keine ‚adäquaten‘ Modi zur Verfügung haben, die Erlebnisse zu verarbeiten, da sie die Ereignisse nicht verstehen und sich ihrer Fremdheit auch Jahre später nicht entziehen zu können. Dies scheint mir jedoch bei der Thematik der Sexualität zu weit gegriffen, wenn die doch noch jungen Buben bisher keine Berührungspunkte mit Sex oder Kontakt zu Mädchen hatten. Es wirkt, als würde die Bezeichnung *ausdenken* Koller hier irrtümlich auf die Spur von gravierender Transformation des Subjekts bringen, die er auf Seite 177 in seinem Buch zitiert: „Wir lernten eine Menge über die Techniken der Liebe, und weil wir die Wörter nicht kannten, um zu benennen, was wir sahen, mussten wir uns unsere eigenen Bezeichnungen ausdenken.“ (Koller 2012, S. 177)

Hierbei scheint Koller lediglich auf den neuen Erfahrungen der Jungen eine Subjekttransformation zu stützen, indem sie erste Annäherungen an Sexualität hatten und diese als noch nicht benennbar beschreiben. Dies erinnert an die rhetorische Hervorbringung in *Bildung und Widerstreit*, die auf neuen Sprachspiele oder -figuren als Subjektivitätstransformationen beruhen. In meiner Lesart ist dies jedoch nicht eine Diskursart, die davor in dieser Weise nicht gegeben war, zumindest lässt sich darauf anhand der zitierten Passage nicht schließen, da diese ‚Bezeichnungen‘ im gesellschaftlichen Gefüge sehr wohl zu finden sein könnten, aber die Jungen womöglich schlicht und ergreifend zu jung waren, um

damit bisher sprachlich in Kontakt gekommen zu sein. Man könnte hier kritisch anmerken, dass die ersten Berührungspunkte mit Sexualität, die sich im Beobachten eines der Mädchen beim Sex mit anderen Männern ergeben, als Bildungsprozess deklariert werden – obwohl möglicherweise hier lediglich erste pubertäre Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht beschrieben werden. Diese Berührungspunkte unterstreichen vermutlich das Mysterium der Suizide, dennoch scheint mir die Passage nicht als Bildungsprozess denkbar, die mit dem Erfinden der Bezeichnungen des Gesehenen begründet wird. Die ‚neuen‘ Bezeichnungen für sexuelle Handlungen scheinen nicht der umfassenden Transformation gleichzukommen, die Koller als Bildungsprozess ausgewiesen hat, indem das Beobachten als Erfahrung betrachtet werden müsste, die auf die Jungen hereinbricht und ihnen nicht da gewesene Muster des Verarbeitens abringen würde. Es scheint, als würde Koller hier selbst die hereinbrechende Erfahrung mit einer Selbstthematisierung gleichsetzen. Die bildende Bedeutung, die dem Geschlechtsverkehr des Mädchens mit anderen von den Jungen beigemessen wird, fußt hier auf dem Wort ‚erfinden‘ im Roman, was Koller als neues Verarbeitungs- oder Deutungsmuster auslegt. Doch kann in der Interpretation von Subjektbildung gesprochen werden? Sollte hier nicht eher Selbstbildung oder Selbsttransformation angedacht werden? Vorrangig bezieht sich Koller hier erneut auf die Sprachspiele und -stile, die von den Erzählern gewählt werden, um die Erlebnisse zu beschreiben und die Hinweise auf *Anderes* oder *Neues* in den Verhältnissen der Subjekte geben. Doch verlässt sich Koller hier nicht allzu sehr auf die aktive Erzählung und Selbstbeschreibung? Kann eine ‚hereinbrechende Erfahrung‘ auf die Subjektivität überhaupt vom Selbst aktiv und objektiv benannt und qualifiziert werden, ohne dass sie dadurch in die vorhandenen Muster eingefügt wird?

## 5.2 Forschungslogisches Verharren auf der Ebene symbolischer und sprachlicher Ordnungsmuster

Koller geht davon aus, dass die erzählenden Männer des Romans über Bildungsmomente sprechen, da sie Erfahrungen als fremd und nicht kategorisierbar beschreiben. Die Identifikation der Subjekttransformation scheint offensichtlich, indem für die Vorkommnisse keine Verarbeitungsmuster oder Modi zur Verfügung stehen, die den Erzählern selbst Jahrzehnte später nicht zu erlauben scheinen, über das Erlebte als *integriert* zu sprechen und dies verständlich zu beschreiben. Doch kann die Identifikation von Bildungsprozessen hier dem eigenen Subjektverständnis standhalten, indem durch eine Erzählung eine bildende Transformation der umfassenden Subjektivität in ihrer Unzugänglichkeit ausgelöst werden

kann? Alfred Schäfer würde dies verneinen, indem er aufschlüsselt, wie der *Möglichkeitsstatus* von Pädagogik ihr selbst zum Verhängnis wird. Sie kann weder Aufschluss über die Geltungskriterien geben noch vermag sie die Zielsetzungen zu offenbaren, die pädagogischen Perspektiven zugrunde liegen könnten. Die Möglichkeiten von pädagogischen Perspektiven können sich jedoch nicht auf den Verweis auf die Empirie und deren vermeintliche Objektivität verlassen. Wissenschaftstheoretisch bedeutet dies, dass auf das Subjekt als moralische Komponente zugegriffen wird, die jedoch einen „Rückfall in metaphysische Weltanschauungsperspektiven, als unkritische Vermengung von Ist- und Sollaussagen“ (Schäfer 2007, S. 139) bedeuten würde. Das unkritische Verhältnis zu einem empirischen Verständnis, das von einer grundsätzlichen Erforsch- und Identifizierbarkeit von Subjektivität und somit auch Bildung ausgeht, ja ausgehen muss, um überhaupt ihren Gegenstand konstituieren zu können. Dies verschleiert jedoch den Begründungszusammenhang, der mit einer objektivierten Subjektfigur einhergeht. Schäfer zieht Bucks Identitätsbegriff heran, um diesen als metaphysischen Bezugspunkt auszuweisen. Hierbei steht nicht im Fokus zu stehen, dass eine Ontologie des Menschseins oder Ähnliches angestrebt wird, vielmehr bezieht Buck das identitäre Ich auf das eigene Selbst. Identität stellt somit eine Art von Selbstverhältnis dar, das zwar einerseits nicht aufgehoben werden kann. Andererseits scheint jedoch in empirischen Analysen von Bedeutung zu sein, wie das Selbst sich in Forschungen darstellt. Doch Schäfer markiert hier eine wesentliche Differenz, die bei Koller durch seinen empirisch-qualitativen Zugriff verdeckt zu werden scheint: Die Objektivierungen, die das Selbst über sich anstellt und Krisen oder Problemlagen in der Biographie beschreibt (bei Koller sprachlich in Narrationen), lassen sich nie zur Gänze mit dem Subjekt, das über sich spricht, zur Deckung bringen – es bleibt eine Differenz bestehen, die kennzeichnend für das Selbstverhältnis ist (vgl. Schäfer 2007, S. 139f.).

Diese Differenz kann jedoch nicht aufgehoben werden und ergibt bei genauerem Hinsehen zwei problematische Aspekte: *Erstens* wird das Selbst durch dieses Verhältnis dahingehend gefasst, dass durch ein Sprechen, Handeln oder Nachdenken über das Selbst das Subjekt nie zur Gänze aufgehen kann und die Aussagen bzw. Selbstthematisierung nicht automatisch mit Objektivierbarkeit einhergehen. Da die Erkenntnis vom Selbst über sich selbst nicht in der gleichen Subjektivität ihren Begründungszusammenhang etablieren kann. Das Selbst kann sich somit nicht zeitgleich zum Subjekt und Objekt seines eigenen Handelns, Denkens, Sprechens oder Erkennens machen und sprachliche Objektivierungen können hierbei lediglich markiert werden, wenn von einem metaphysischen Bezugspunkt ausgegangen wird, der das Gegenstück markiert. *Zweitens* kann der Mensch sich eben nur als Mensch selbst erfassen und eine objektive

Subjektivität ist nicht denkbar, wenn das Subjekt zugleich Perspektive auf einen Gegenstand sowie der Gegenstand ist. Empirisch ist hier ein Untersuchen nur denkbar, wenn „die Differenz von unsagbarem Ich und seiner symbolisch-objektivierenden Thematisierung, [...] die (ein) konstitutives Spannungsfeld von reflektierten metaphysischen Bezugspunkten und empirischer Möglichkeitsanalyse spannt“ (Schäfer 2007, S. 140), verschleiert wird.

Dieser Bezugspunkt ist oftmals die umgebende Welt, der durchaus problematisch zu sein scheint, indem vom Menschen aus zugleich das Individuum sowie die Gesellschaft gedacht wird. Beide Pole werden im Subjekt und dessen Bezug zur Gesellschaft begründet, was jedoch nicht ohne eine gewisse Selbsthaftigkeit gedacht werden kann. Um die menschliche Erkenntnis legitimieren zu können und sicher zu gehen, dass erkennen nicht nur imaginär ist, wird das Soziale, Gesellschaft, Gott oder Kultur in die Position als Gegenhalt zum menschlichen Subjekt manövriert. Die Teilung in Welt und Subjekt wirkt selbstverständlich und führt zur Verschleierung des Verhältnisses, das diesen Bezugspunkt überhaupt ermöglicht: die vermeintliche Objektivierbarkeit, die aber der Subjektivität entspringt (vgl. Schäfer 2007, S. 141). Betrachtet man nun Kollers Überlegungen zu Subjekt- und Weltverhältnis(setzungen) in Narrationen, scheint dieser Bezugspunkt ebenso zum Tragen zu kommen. Koller schreibt der Erzählung einen innovativen Charakter zu, der die Macht und Möglichkeit innehat, das Subjekt in seinen grundlegenden Mustern zu verändern. Das sprechende Selbst, das sich in eine Art von Verhältnis setzt, wird in diesem Forschungszugriff mit einem souveränen Subjekt gleichgesetzt, das die Möglichkeit hat, sich durch Sprache bilden zu können und Bildungsprozesse selbst auszulösen, indem über eigene Erlebnisse berichtet wird. Die narrative Identität spielt hier eine wesentliche Rolle, die Koller anführt, um die Hervorbringung vom Selbst im Erzählen zu beschreiben. Die Differenz der „symbolisch-objektivierenden Thematisierung“ (Schäfer 2007, S. 140) des Selbst und den Aspekten, die unaussprechlich sind, werden bei Koller zwar explizit in theoretischen Überlegungen dargelegt – fallen jedoch unter den Tisch, indem die Differenz anderswo eröffnet wird: im Welt- oder Anderenverhältnis, Weltbezug oder ähnliche Bezeichnungen, die Koller wie selbstverständlich vermengt. Die nicht einholbare Differenz ergibt sich jedoch nicht nur zwischen sprechendem Ich und Subjektivität, sondern auch wenn der Gegenstand bei Koller ins Licht gerückt wird: das Selbst spricht, urteilt, usw. über sich selbst. Es kann nicht ausschließlich im Erzählen ein Bildungsprozess angestoßen werden, sondern auch, indem man über vergangene Erlebnisse und Erfahrungen spricht.

Das Selbst als Bezugspunkt für Verhältnisse zu sich und dem Anderen scheint jedoch auch aus der Perspektive der Erfahrung problematisch: Die Referenz auf das Verhältnis zur Welt, was

auf die gesellschaftlichen Strukturen des Subjekts hindeuten soll, fällt in sich zusammen, wenn eine Person spricht und ihre Lebensgeschichte in irgendeine Art von bedeutungsvollem Zusammenhang bringt. Die Erkenntnisse und Erfahrungen fußen auf dem metaphysischen Punkt des Weltverhältnisses, doch dieses setzt implizit eben das voraus, was Koller zu umgehen versucht: ein Selbstbewusstsein im Subjekt, das sich auf die eigene Biographie bezieht und überhaupt etwas als Krise im eigenen Leben befinden kann. Koller weicht dies zwar theoretisch bspw. mit dem Spiegelstadium und der lebenslangen machtvollen Bezugnahme auf andere als Subjektconstitution auf, dennoch scheint dies durch die Narration nicht analysierbar oder benennbar. Diese Annahme lässt sich anhand der Einheitlichkeit veranschaulichen, die jede Art von Erzählung zumindest in irgendeiner Form voraussetzt: Eine Person erzählt über sich selbst und bringt die eigene Geschichte in einen für die Interviewenden logisch nachvollziehbaren Zusammenhang, um überhaupt als Autobiographie deklariert werden zu können. Dieses In-eine-Einheit-bringen setzt jedoch implizit das Bewusstsein des Selbst voraus, das alle Erfahrungen überhaupt als diese aktiv ins Ich integrieren kann. Die aktive Komponente, die Erlebnisse als krisenhaft oder in ähnlicher Weise markieren zu können, scheint nicht dem dezentrierten Subjekt gerecht werden zu können, was Koller zumindest theoretisch umreißt. Denn diese sich seiner Erfahrungen und Selbst bewusste und aktiv sprechende Ich kann nur über die eigene Wahrnehmung referieren, ohne dass dabei bereits etwas über das denkende Selbst an sich ausgesagt wäre. Koller versucht diese Erfahrungen objektiv zu erforschen und identifiziert anhand verschiedener Aspekte im Sprachstil Bildung und somit gleichzeitig Subjekttransformation. Bedenkt man jedoch die Differenz zwischen sprechendem Selbst und unsagbarem Subjekt, bleibt die Subjektivität dem Selbst verborgen, da im Erkennen und Beschreiben bereits eingeschrieben ist, was subjektivitätstheoretisch verloren geht:

„Das erkennende Ich fällt mit dem erkannten Ich niemals zusammen: Jede Perspektive auf das erkennende, praktisch urteilende und handelnde Ich bleibt in ihrer Gültigkeit an ein erkennendes und urteilendes Ich gebunden, das, sollen die Perspektiven selbst Gültigkeit haben, unzugänglich bleiben muss. Anders formuliert: Das erkennende Ich kann nur solange als letzter Grund des Erkennens gelten, solange es selbst unerkennbar ist. [...] Die Konzentration auf methodische Verfahren macht das Nachdenken über das Selbstverhältnis des erkennenden Subjekts als Möglichkeitsbedingung und Grenze seiner Erkenntnis überflüssig – ebenso wie die Frage nach einem Verhältnis zur erkannten Welt, das sich mit dem Problem von Adäquanz, Illusion und Projektion herumschlägt. Die Methodenrelativität und der Paradigmenwechsel als ateleologisches Veränderungsmodell ersetzen dann die Probleme des erkennenden Subjekts im Verhältnis zur Welt und zu sich selbst.“ (Schäfer 2007, S. 143f.)

In Kollers Bildungsprozessstheorie würde dies bedeuten, dass sich der eigentliche Gegenstand seiner empirischen Forschung – nämlich eben diese Verhältnisbestimmung des Subjekts – dem Zugriff entzieht und hintenrum sich genau das einschleicht, was Koller nicht anstrebt: die zentrierte Subjektfigur, die auf einem aktiven Selbstbewusstsein einer Identität fußt. Diese



Überlegung lässt sich weiterdenken, indem man auch den Gegenstand des Selbst hernimmt. Das Selbst spricht über sich selbst und lässt Aussagen über *mögliche* bildende Momente zu. Doch die Methodendominanz bei Koller schneidet den Gegenstand bereits in eine Richtung zu, die der Subjektivität in ihrer Unverfügbarkeit den Raum nimmt. „Methodisch kontrolliert können Selbst- und Weltverhältnisse, theoretische und praktische Orientierungen von Menschen objektiviert werden, ohne dass es notwendig erscheint, sich einerseits die Frage einer möglichen erkenntnistheoretischen Naivität und andererseits dem Problem jenes ‚Risses im Subjekt‘ auf der Gegenstandsseite zu stellen.“ (Schäfer 2007, S. 144; Hervorhebung im Original)

Diese *Gegenstandsseite* scheint bei Koller durchaus interessant, wenn man die Kluft von Subjektivität und Objektivierung näher betrachtet: Koller geht davon, dass sich in autobiographischen Erzählungen das Subjekt, die umgebende Welt sowie die Transformation zeigen könne und untersuchen lasse. Jeder Äußerung liegt die Annahme zugrunde, die die Thematisierung von Verhältnissen überhaupt erst ermöglicht: *das denkende Ich*. Dieses Ich ist jedoch in seiner Unbestimmbarkeit nicht greifbar, sondern dient letztlich nur der Subjektkonstitution, die Koller über Lacan und Butler einholen will. Dies scheitert jedoch, wenn man bedenkt, dass dem Subjektstatus zwar eine Konstitution zugeschrieben werden kann. Diese kann sich jedoch nur in ihrer Objektivierbarkeit manifestieren, da über Subjektivität mit der impliziten Annahme des denkenden oder erkennenden Ichs noch nichts ausgesagt ist. Dies könnte in weiterer Folge auch kritisch in Bezug auf das Sozialgefüge hinterfragt werden, was sich bei Koller automatisch in Narrationen über die sprachliche Verwobenheit zeigen würde. Der Ausgangspunkt im Subjekt verhindert jedoch genau diesen Zugang, da von Koller die Gesellschaft implizit als *subjektive Objektivationen* im Interview angenommen wird. Doch hierbei hängt nicht der Subjektstatus von diskursiv-symbolischen Ordnungen ab (wie bei Butlers Ausführungen), sondern die sozialen Ordnungen finden ihren Gründungspunkt in der Subjektivität. Das wiederum bedeutet, dass das Subjekt dem Anderen oder der Welt vorausgehen muss. „Wenn Subjektivität als Grund von Konstitution und Reproduktion sozialer Ordnungen verstanden wird, dann ergibt sich das Problem, dass diese Ordnungen letztlich von etwas abhängen, das eben diesen Ordnungen nicht unterliegt.“ (Schäfer 2007, S. 145)

Denkt man Subjektivität in dieser Weise, wie Koller dies durch seinen empirischen Anspruch zu tun scheint, kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu. Das Subjekt ist somit zugleich Grundlage und Grund für den Bezugspunkt von gesellschaftlichen Ordnungsschemata, was wiederum dazu führt, dass Subjektsein nicht zur Gänze in Gesellschaft aufgehen kann und

zeitgleich bleibt im Subjekt etwas vorhanden, was über gesellschaftliche Strukturen nicht einzuholen ist. Dieser Zugriff impliziert, dass sich Subjektivität immer schon als bereits subjektivierte zeigen kann. Es kann sich selbst beschreiben, in Beziehung setzen, über sich und andere in neuer Weise nachdenken sowie sich auf andere beziehen, was jedoch eine objektive Interpretation implizit voraussetzt, um das Subjekt überhaupt als Subjekt markieren zu können:

„Es kann Regeln befolgen oder nicht, in ihrem Rahmen Veränderungen initiieren; es kann sich im Rahmen der symbolischen Ordnung unterschiedlich und auf neue Weise verstehen. Dass das Soziale, die geschichtlich gewordenen Ordnungen und Rahmungen, den Horizont bilden, aus dem heraus die sich objektivierende Subjektivität überhaupt erst als eine solche verstehen kann, scheint darauf hinaus zu laufen, dass die Subjektivität immer schon ein soziales Wesen zu sein scheint. Sie scheint zu besagen, dass das Soziale immer schon die von der subjektivierten Selbstvorstellung her nicht mehr einholbare Grundlage abgibt. Das subjektivierte Selbst bleibt sich selbst intransparent, weil es seine historisch-sozialen Voraussetzungen nicht einzuholen vermag.“ (Schäfer 2007, S. 145)

Kollers Verwendung von Subjektivität scheint diesem Trugschluss auf den Leim zu gehen, da einerseits die theoretischen Abhandlungen eine komplexe Subjektfigur skizzieren, dieser jedoch durch den empirischen Zugriff andererseits nicht genügen kann. Indem Koller in Interviews dem Selbst die Möglichkeit zuspricht, dass es über sich selbst und die sozialen Ordnungsmuster in der Sprache Rechenschaft ablegen könnte, geht Koller implizit davon aus, dass sich in der Subjektkonstitution im Interview stets das Selbst- und Weltverhältnis zeige. Zur Subjektivität hat dieser Zugriff jedoch keinen Zugang, da mit Koller davon ausgegangen werden muss, dass lediglich eine *Prozessfigur* konstruiert wird: „Der Witz dieser Betrachtung liegt darin, dass dann die Vermittlung, die Entäußerung des Inneren und die Verinnerlichung des Äußeren, zum punktuellen Ereignis wird, das sofort wieder zerfällt. Konstruiert wird auf diese Weise kein sozialisiertes Ich, keine besondere Repräsentanz des allgemeinen Geistes, sondern eine ‚Prozessfigur‘ in der Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem nur ereignishaft und für keine Analyse der subjektivierten Struktur mehr tauglich erscheint.“ (Schäfer 2007, S. 146; Hervorhebung im Original)

### 5.3 Erforschen des Bildungssubjekts anhand der Verhältnistransformation

Schäfer beschreibt anhand der Identitätskonzeption nach Mead die Problematik, die sich in Wechselwirkung von ‚I‘ und ‚Me‘ ergibt (vgl. Schäfer 2007, S. 146f.). Dies scheint sich ebenso auf Kollers Zusammenhang von Selbst- und Weltverhältnis anwenden zu lassen. Das Subjekt kann weder durch reine Beobachtungen oder Verhaltensweisen beschrieben werden noch hat es selbst letztgültigen Zugriff auf seine eigene Subjektivität oder gar deren Transformation. Das

Selbstverhältnis kann sich ereignishaft in Interaktionen zeigen, wo über sich und andere gesprochen wird. Was hier nicht greifbar oder gar erforschbar scheint, ist das Selbst in seiner Subjektivitätstransformation, was jedoch der ausgewiesene Anspruch von Kollers Theorie ist. Diesem Subjekt, was nicht einholbar ist, wird in weiterer Folge zugesprochen, dass es sich selbst in seinem Subjektsein so gravierend verändern könnte, wie dies bei Koller theoretisch gedacht wird. Dies erscheint durchaus widersprüchlich, wenn Koller Selbst, Subjektivität, Identität, Ich sowie Bildung in einer aktiv-bewussten Erzählung über das eigene Leben zu finden hofft. Denn im Sprechen über die Autobiographie und somit gewissen Aspekten des Selbst, verschwindet die Subjektfigur zwangsläufig. Dies geht vonstatten, indem eine Person über sich nachdenkt und erzählt sowie ihr Weltverständnis darlegt. Durch dieses Nachdenken bleibt der Zugriff auf Subjektivität in ihrer Unverfügbarkeit versperrt, da das, worüber nicht nachgedacht und gesprochen wird (oder werden kann) automatisch in den Bereich des Unzugänglichen abrutscht. Letztendlich bleibt für Koller nur das Selbstverhältnis zur Analyse übrig, das ebenso seines Grundes beraubt ist.

Es kann nichts darüber ausgesagt werden, da für Kollers Zugriff eine Paradoxie zum Tragen kommt: *Zum einen* geht man davon aus, dass über Erzählungen einer Person gewisse Aussagen über gesellschaftliche Strukturen oder (wie in Kollers Theorie) über Bildung getroffen werden könnte oder zumindest Hinweise darauf in Interviews zu finden sind. Das Zusammenwirken von erzählen und daraus entstehender Transformation der Subjektivität kann zwar nicht empirisch erfasst werden, muss jedoch zwangsläufig angenommen werden, um in der Forschungslogik überhaupt einen Bildungsprozess in Narrationen thematisierbar machen zu können. Dies verschleierte jedoch, dass der Mensch selbst zu diesen Erzählungen bereits in einem Verhältnis steht und dies anhand eigener Denk- und Erzählstrukturen mitschwingt, ohne dass diese *Zersplittertheit* im Subjekt thematisierbar wäre, da das Subjekt mit den Äußerungen über Verhältnisse diese nie zur Gänze beschreiben oder in diesen identisch aufgehen könnte (vgl. Schäfer 2007, S. 147) *Zum anderen* gibt es einen Widerspruch, der bei Kollers methodischem Zugriff mitschwingen scheint. Geht man davon aus, dass Narrationen die individuelle Selbst- und Weltsicht thematisieren, ist zwar die Subjektivität im Fokus. Die implizite Annahme scheint zu sein, dass sich das Erzählen des Selbst und die interpretative Analyse der Interviews nicht zu einer Deckung bringen lassen und hierbei ein Unterschied oder Rest bestehen bleibt. Man kann jedoch lediglich wissenschaftliche Aussagen über die Interpretation anhand der Erzählung treffen, ohne sich dabei dieser Kluft widmen zu können, die sich im Subjekt (auch durch das Sprechen in Interaktionen) konstituiert. „Sie respektiert quasi methodisch die Grenze der Identifizierbarkeit von Subjektivität, indem sie nur deren

Thematisierbarkeit im Rahmen symbolischer Ordnungen annimmt.“ (Schäfer 2007, S. 149)

Koller scheint sich hier einzureihen, indem er durch die narrative Identität sowie die rhetorische Textanalyse auf die Erzählung zugreift und diese auch sprachlich interpretiert. Er geht davon aus, dass sich durch sprachliche Mittel auf die Subjektivität bzw. deren Veränderung schließen lasse. Durch bestimmte stilistische Mittel der Sprache würde sich zeigen, ob das Subjekt Bildungsmomente in der Vergangenheit erlebt habe oder sich diese womöglich direkt in der Beschreibung des eigenen Lebens zeigen. Hierbei scheint zwar eingeräumt, dass durch das Offenhalten der Perspektiven oder Erfinden neue Worte, Satzgefüge oder Ähnlichem ein Bildungsprozess interpretiert werden könnte. Dennoch setzt Koller dies nicht gleich mit dem Subjekt, das auch ohne direkte Benennung von Bildung bestimmten Transformationsprozessen unterliegen kann. Koller reduziert hier zwar Bildung und Subjektivität nicht auf die sprachliche Thematisierbarkeit, da ja Bildung eben auch da aufzufinden ist, wo etwas nicht benannt oder verarbeitet werden kann – und dennoch braucht es einen symbolischen Ordnungsrahmen, der eine Identifizierung, Analyse und Interpretation durch qualitative Methodik überhaupt zulässt. Hierbei stellt sich in weiterer Folge die Frage, ob das Verharren auf symbolischen Ordnungen den Zugriff auf Bildung in seiner Unverfügbarkeit ermöglicht. Schäfer beschreibt dies anhand des pädagogischen Raumes, der zwischen Individuum und Gesellschaft eröffnet wird. Dieser Schwebezustand kann einerseits nicht als bloße objektive Wirklichkeit angenommen werden und andererseits sich eben dennoch genau zwischen Selbst und Welt manifestieren (vgl. Schäfer 2007, S. 151). Kollers Bildungsbegriff scheint hier ebenso auf einem metaphysischen Bezugspunkt aufzubauen, der als gegeben angenommen werden muss: die Selbstverständlichkeit der Trennung des Selbst zu seinen Weltverhältnissen. Innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und in Berührung mit dem Subjekt könne sich Bildung manifestieren. Doch an welchem Ort das Bildungsmoment auf die Subjektivität hereinbricht, scheint kaum angegeben werden zu können, indem die Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt als selbstverständlich angenommen werden muss – da sonst keine krisenhaften Erfahrungen auf Subjekte einwirken würden. Doch die Transformation der Subjektivität und deren Untersuchung in Autobiographien ist nicht zwangsläufig automatisch bildungstheoretisch. Durch den empirischen Zugriff lassen sich das sprechende Selbst und seine Sichten thematisieren, markieren und auch analysieren. Doch ist hierbei nicht explizit ersichtlich, was eine Veränderung der grundlegenden Verhältnisse im Selbst zur Bildung macht. Diese Bildung und die Bedeutung für die Biographien erschließen sich erst durch den Gehalt von Selbst und Welt, der die Subjekttransformation immer wieder ereignishaft auslösen würde:

„Der qualitative Forscher wird auch hier davon ausgehen, dass das transkribierte Interview zunächst einmal als eine Selbstinszenierung anzusehen ist und dass in einer objektivierenden Zugangsweise nur die Konsistenz, Figuren oder Brüche der Inszenierung des textualisierten Ich zu untersuchen sind, dass also die Frage nach dem Ich, welches sich als Text-Ich inszeniert, eine unbeantwortbare Frage ist. Qualitative Sozialforschung legt den Finger auf die Differenz im Subjekt, aber sie macht diese nicht als Differenz zu ihrem Gegenstand, sondern verbleibt auf der Ebene symbolischer Ordnungsmuster. [...] Sie zielen auf eine methodisch kontrollierte Untersuchung der symbolischen Ordnungen, in denen sich Menschen der Welt wie auch ihres Selbst vergewissern. [...] Dass sich in subjektiven Selbstinszenierungen etwas inszeniert, was nicht in diesen Inszenierungen aufgeht, diese gleichsam noch einmal durchkreuzt, bildet nicht ihren Gegenstand. Und doch läuft diese Frage als Grenzbewusstsein (von Methode und Gegenstand) mit: Auch bestätigte Hypothesen bleiben Hypothesen, Möglicheitsaussagen.“ (Schäfer 2007, S. 153f.)

Betrachtet man Kollers Vorgehensweise in diesem Licht, scheint das Bildungssubjekt aus dem Fokus zu rutschen. Die einerseits inhaltliche Analyse von thematisierten Sachverhalten in einer Autobiographie und andererseits die Dominanz der sprachlichen Strukturen scheint ebenso auf den symbolischen Ordnungen zu bleiben, indem zwar die Unerreichbarkeit bzw. Unzugänglichkeit von Bildung und Subjektivität zumindest theoretisch angenommen wird, diese jedoch durch die implizit naturalistische Verhältnistrennlinie von Selbst und Welt auf den diskursiven Möglichkeitsstatus von Aussagen über das Bildungssubjekt hindeuten – die einem symbolisch-sprachlichen Ordnungsrahmen durch die Forschung verpflichtet bleiben (vgl. Schäfer 2007, S. 154). Ohne den metaphysischen Bezugspunkt des Selbst- und Weltverhältnisses, für den keine Bestimmung oder Sinngebung möglich ist, wäre Kollers Bildungssubjekt nicht denkbar, obwohl es eben nicht in diesen Verhältnissen aufgehen kann. Durch das Verhältnis ist die Trennung von Selbst und Subjektivität implizit vorgenommen, obwohl Koller eben dieser Subjektivität auf Basis von Lyotards Widerstreit oder Lacans Analogie von Unbewusstem und sprachlichen Mustern (wie Metapher oder Metonymie) in seinen Forschungen nachspürt. Durch die Dominanz der Sprache (genauer: der sprachlichen Inszenierung im Interview) kann dem Bildungssubjekt in seiner Unverfügbarkeit kaum Rechnung getragen werden, indem von Sprachspielen, Perspektivenvielfalt, Resignifikation oder Metonymie auf Bildungsprozesse geschlossen wird, die das Selbst in seiner Subjektivität gravierend verändern. Das Selbst setzt sich in andere Verhältnisse und dies deutet einen Subjektveränderungsprozess und somit Bildung an, ohne über dieses Etwas, zu dem sich in Beziehung gesetzt wird, Aufschluss geben zu können. Das Andere als zuvor ist im Vordergrund, demnach inszeniert die Prozessfigur des Zusammenspiels von Selbst und Welt erst den Gegenstand, den Koller ins Auge fassen will: Bildungsprozesse, die anhand der sprachlichen Thematisierung und Relevanzsetzung des Selbst erforscht werden.

Meines Erachtens kann jedoch nicht von einer unangenehmen Erfahrung in der Biographie auf ein Bildungsmoment in seiner Unverfügbarkeit geschlossen bzw. eine Trennlinie gezogen werden. Man kann hier kritisch interpretieren, dass möglicherweise jegliche Art von Trauma auf das Subjekt hereinbricht, es in grundlegender Weise verändert, sein Denken, Handeln und Wahrnehmen der Welt und sich selbst bis hin zu einem Punkt verändert, der in dieser Form in der Subjektivität zuvor nicht dagewesen ist. Eine Frau, die bspw. Opfer einer Vergewaltigung wird, könnte hier in Kollers Theorie ebenso als Bildungssubjekt gedacht werden. Dieses krisenhafte Erlebnis, das vom Außen hereinbricht, kann vorerst nicht in Worte gefasst werden, es benötigt mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit andere Modi der Verarbeitung und Beschreibung des Selbstverhältnisses danach sowie die Wahrnehmung der Welt könnte sich möglicherweise grundlegend verändert haben (indem die Frau bspw. Angst in dunklen Gassen oder Ablehnung gegenüber Männern, usw. empfindet). Das Erlebnis der Frau könnte vermutlich mit ziemlicher Gewissheit als ein Anderswerden im Subjekt beschrieben werden, da ohne den Grund oder Ort von transformativen Bildungsprozessen über deren Sinnbestimmung keine Auskunft gegeben werden kann und somit jegliche Art von lebensverändernden Umständen als Bildungsprozess deklariert werden müsste.

Dies entsteht zum einen durch das Vermeiden von angegebenen Bildungsinhalten, die als normative Richtschnur fungieren würden. Zum anderen speist sich dies aus dem Zugriff auf Bildung über die Veränderung des Selbst, die noch nicht mit Veränderung der Subjektivität gleichgesetzt werden kann, denn nur was sich sprachlich in irgendeiner Weise zeigt, kann als Bildungsmoment markiert werden. Durch die metaphysischen Bezugnahmen auf die Veränderung der Verhältnisse und die rhetorischen Mittel, die Koller zufolge auf eine veränderte Subjektfigur hindeuten, scheinen einer Sakralisierung als strategisches Mittel zur Legitimierung der Trennlinie von Selbst- und Weltverhältnissen aufzusitzen sowie Bildungsgeschehen mit Subjektivitätstransformation zur Deckung zu bringen. Es scheint fraglich, ob der empirische Maßstab ausreicht, der die grundlegende Veränderung der Muster der Verhältnisse eines Individuums markiert, um aussagen zu können, ob oder wie Bildung vonstattengehen kann oder gegangen ist. Der Spalt, der zwischen Subjekt der Bildung und Subjektivität bzw. deren Veränderungen aufklafft, indem dem erzählenden Selbst der Möglichkeitsstatus zugesprochen wird, dass Subjektivität sich durch Sprache verändern kann und dadurch Bildung identifiziert werden könnte. Der Möglichkeitsstatus, der hier Bildung implizit zugewiesen wird, scheint „besonders problematisch, weil sich dann der Verdacht einer alten, unkritischen Metaphysik, die noch hinter den wissenschaftlich-methodisch konstituierten Möglichkeitshorizont zurückfällt, unabweisbar aufdrängt.“ (Schäfer 2007, S. 157)

#### 5.4 Selbstthematisierung, Subjektivität und die Welt: *Mein Name sei Gantenbein*

Die Kluft, die zwischen Subjektivitätsveränderung und Bildungssubjekt bestehen bleibt, scheint bei Kollers Auslegung von Bildung somit nicht als offen gehalten denkbar. Um dies besser veranschaulichen zu können, werde ich im Folgenden, ähnlich wie Koller dies tut, einen Roman heranziehen, um anhand der Hauptfigur die Bedeutung von Subjekt und Sprache herauszuarbeiten und dabei den uneinholbaren Rest mitzudenken, der in Kollers Romaninterpretation auf sprachlich Neues oder Anderes beschränkt bleibt. Hierzu werde ich meine kritischen Anmerkungen zu Kollers Bildungsbegriff anhand des Romans *Mein Name sei Gantenbein* von Max Frisch aus dem Jahr 1964 abermals aufzeigen und versuchen, die Bedeutungszusammenhänge zu unterstreichen. Die implizite Annahme, dass ein bewusstes Selbst gegeben sein muss, um überhaupt ein Anderswerden zu ermöglichen, spielt in der Interpretation von Koller eine wesentliche Rolle. Diese Selbsthaftigkeit macht die Narration der eigenen Biographie überhaupt als Bildungsprozess denkbar. Denn selbst wenn sich das Subjekt zu seinem Selbst im sprachlichen Sinne anders verhält, bleibt der Bildungsprozess im aktiv-bewussten Bereich des Selbst verhaftet.

Um die aktiv-sprachlich getragene Konflikthaftigkeit von Kollers Interpretation vom Bildungssubjekt besser herausstreichen zu können, werde ich mich nun den oben erwähnten Roman heranziehen. Zwei wesentliche Punkte tragen diesen Abschnitt: Zum einen möchte ich meine eigenen kritischen Überlegungen zu Kollers Bildungsbegriff nochmal reflektieren und Passagen des Romans nutzen, um wesentliche Punkte meiner Arbeit abermals zusammenzufassen. Zum anderen werde ich Rückfragen an Kollers Bildungssubjektbegriff durch die Romanfiguren zu formulieren versuchen. Zunächst jedoch soll vorangestellt werden, weshalb zeitgenössische Literatur überhaupt dazu genutzt werden könnte, mit wissenschaftlichem Fokus darauf zu blicken. Die Fiktion eines Romans mag möglicherweise dazu verleiten, dem Ausgedachten den Bezug zur Wirklichkeit abzusprechen und dies als nicht real abzutun. Doch betrachtet man die Kompaktheit, mit der in Romanen ein Blick auf Themenkreise der umgebenden Wirklichkeit möglich wird, auf die möglicherweise empirische Forschungsdesigns keinen Zugriff hätten. Somit könnte mithilfe von Romanen ein Blick eröffnet werden, der in der Untersuchung der ‚realen‘ empirischen Welt kaum denkbar ist. Dies lässt sich in der Bildungswissenschaft anhand der Themenbereiche verdeutlichen, die sowohl in zeitgenössischer Literatur als auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung eine tragende Rolle spielen: Die Bedeutung des Subjekts und dessen Verwobenheit mit der

gesellschaftlichen Welt, Bildungsmomente oder -erfahrungen, die Menschen und Gesellschaft verändern und immer wieder auch die *Rückseite der Medaille* (vgl. Schluß/Vincentini 2017, S. 103f.).

Hiermit meine ich Themenbereiche, die in der Forschung in so einer Betrachtungsweise nicht möglich wären wie bspw. das Scheitern in jeglicher Form, Suizide, charakterliche Veränderungen der Figuren, kriminelle Laufbahnen, usw., die das Potenzial bergen, Rückschlüsse auf essenzielle Fragestellungen in der bildungswissenschaftlichen Reflexion ziehen zu können. Hierbei könnte auch auf Differenzlinien und theoretische Grenzen von Begriffskonzeptionen wie Bildung, Subjekt oder Welt hingedeutet werden – und zwar genau anhand der ‚Erfindungen‘ in einem Roman, die einen erweiterten Blick ermöglichen. Diese fiktiven Charaktere und Handlungen bieten demnach die Möglichkeit, etwas zum Gegenstand bildungswissenschaftlicher Reflexion zu machen, was ohne die Verdichtung der Fiktion in Handlungssträngen nicht zu erkennen oder in seiner komplexen Struktur nicht auf diese Weise thematisier- oder analysierbar wäre. Dies kommt unter anderem zum Tragen, weil Romanerzählungen die Handlungsverläufe, Personenentwicklungen oder verheerende Geschehnisse zwar überspitzter zeigen – sich jedoch genau daraus ein potenzielles Momentum im wissenschaftlichen Betrachten und Analysieren ergeben kann, das in empirischer Forschung nicht möglich wäre. „In der Wissenschaft – angesichts ihres Anspruches auf Genauigkeit in der Abbildung der Komplexität, der vielfältigen Verweiszusammenhänge, Pfadabhängigkeiten und in der Pluralität von konkurrierenden Deutungen – droht eine solche Verdichtung unsichtbar zu bleiben. Kunst, Theater, Literatur kann vielleicht diese Konzentration von Wirklichkeit leisten, die Wissenschaft selbst nicht leisten kann, ohne ihren Selbstanspruch aufzugeben. Allerdings kann sich Wissenschaft auf diese künstlerischen Verdichtungen von Welt analysierend beziehen.“ (Schluß/Vincentini 2017, S. 106) Diese Verdichtungen sind es, die im Roman von Max Frisch im Zusammenhang von Wirklichkeit, Sprache und Veränderungen des Subjekts oder des Anderen als besonders spannend herausgestrichen werden können. Die Hauptfigur erzählt vorrangig Geschichten über sich und ihr Leben.

Die Geschichten, die das Selbst sprachlich hervorbringt, spielen bei dem Schriftsteller Max Frisch eine bedeutende Rolle in vielen seiner Romane. Ich möchte mich auf einen im Speziellen beziehen, der sprachliche Identität, Subjektivität und gesellschaftliche Verwobenheit explizit thematisiert: *Mein Name sei Gantenbein* aus dem Jahr 1964. Max Frisch wurde am 15. Mai 1911 in Zürich geboren und reiste Zeit seines Lebens viel. Zu Beginn arbeitete Frisch als Architekt, reiste nach Kuba, die USA oder auch Mexiko. Frisch hatte insgesamt mehrere



Beziehungen, darunter auch eine Ehe. Teilweise sind die Texte und Theaterstücke von Max Frisch autobiographisch und auch Geschlechterrollen werden in den Büchern immer wieder thematisiert wie bspw. die Ehe und deren Verlauf. Im Roman von Max Frisch spielt die sprachliche Selbstthematisierung des Protagonisten eine tragende Rolle. Die Erzählung folgt vorrangig dem Erzähler Gantenbein, der vorgibt, nach einem Unfall blind zu sein. Er beschreibt sich und sein Leben als Blinder in verschiedenen Varianten und bezieht auch andere Personen mit ein, z.B. seine Ehefrau Lila oder Bekannte wie Enderlin oder Camilla Huber. Inhaltlich gibt es mehrere Personen, die in verschiedenen Ausprägungen über sich und ihr Leben erzählen oder über die durch Gantenbeins Beschreibungen erzählt wird. Die zentrale Thematik des Romans ist die *Erfindung* eines Selbst, indem es durch Geschichten sprachlich hervorgebracht wird. Max Frisch spielt mit diesem Aspekt den ganzen Roman über, indem die erzählenden Personen über sich oder auch andere immer wieder Geschichten erzählen, die unterschiedlich sind. Besonders spannend scheint mir die Hauptfigur Gantenbein zu sein, die stetig in relativ ähnlicher Weise erzählt oder auch beschrieben wird. Gantenbein gibt sprachlich vor, blind zu sein und verhält sich auch dementsprechend, indem er eine Brille sowie Blindenschleife trägt und sogar einen ausgebildeten Blindenhund an seiner Seite hat (vgl. Frisch 1964).

Zu Beginn wächst er in diese Rolle hinein und scheint immer mehr Gefallen daran zu finden, für Menschen anders wahrgenommen zu werden als er wirklich ist. Die vorgetäuschte Blindheit ermöglicht Gantenbein einen differenten Blick auf die Menschen sowie ihre Geschichten, die im Roman immer wieder beschrieben werden. Der Roman beschreibt willkürlich in Episoden verschiedene Identitätsentwürfe oder Wirklichkeitsmöglichkeiten, die von den einzelnen Personen wie Enderlin oder Frantisek Svoboda selbst sprachlich inszeniert werden. Obwohl Gantenbein sich während des gesamten Romans über als Blinder beschreibt, beginnt er zum Ende hin immer mehr, die eingenommene Rolle des blinden Mannes zusammenbrechen zu lassen, indem er bspw. Dinge tut, die nur möglich sind, weil er sehen kann. Er hält einem Mann z.B. Streichhölzer hin, da er sieht, wie dieser eine Zigarette im Mund hat und sein Feuerzeug sucht, ohne etwas zu sagen. Solche Situationen gibt es im weiteren Verlauf auch mit Ehefrau Lila, die ihn zwar betrügt, doch glaubt, dass er dies nicht bemerken würde. Zwischendurch beginnt er, sprachlich zu äußern, dass er z.B. etwas in der Zeitung gelesen habe, worüber er dann mit Lila spricht. Es wirkt, als wolle er zum Ende hin immer mehr herausfordern, dass seine seiner Ehefrau die vorgetäuschte Blindheit auffällt. Sie wird dabei jedoch nie misstrauisch und geht wie selbstverständlich davon aus, dass Gantenbein blind sei. Die Geschichte spinnt sich dann weiter, indem die beiden eine Tochter namens Beatrice bekommen. Auch hier spielt Gantenbein die Rolle des blinden Ehemanns und nun Vaters weiter, indem er seine Tochter

nicht zurechtweist, da er vermeintlich nicht sehen kann, was sie tut. Wie sich episodenhaft verschiedene Möglichkeiten und Identitäten durch den Roman ziehen, ist dies bei Gantenbein zwar auch so, dennoch bleibt er bis zum Ende in der Rolle des Blinden verhaftet (vgl. Frisch 1964). Vorrangig werde ich mich im Folgenden auf die Figur von Gantenbein beziehen und verschiedene Passagen des Romans heranziehen, um die Tragweite von Sprache, Bildungssubjekt und Subjektivität abermals herauszustreichen.

Das verbindende Glied ist ebenso wie bei Kollers Interpretation von Bildung die Stegreiferzählung über sich und das eigene Leben. Koller folgend sei das Subjekt mittels Narrationen in der Lage, eine zumindest kurzzeitig eine fixierte Identität (oder Subjektivität?) herzustellen.

„Ob er blind sei? – er sagt, er sei, ja, zum ersten Mal sagt er der Welt, er sei blind, jawohl und sieht sich um, ob man ihm glaubt... Zum Glück war keine Polizei zur Stelle. Die Lemuren stritten untereinander, wem er sein Leben verdanke, und waren mit der erregten Karmann-Dame darin einig, daß (sic!) er eine gelbe Armbinde zu tragen verpflichtet wäre. Daran hatte Gantenbein nicht gedacht.“ (Frisch 1964, S. 27)

Gantenbein spricht hier nach seinem Unfall das erste Mal verbal aus, dass er blind sei. Verwickelt in einen Verkehrsunfall, da er die rote Ampel missachtet, zeigt sich die sprachliche Selbstthematisierung und die Bedeutung der anderen Beteiligten im Straßenverkehr (hier Lemuren genannt) im Sinne des *Abgleichs* mit der eigenen Beschreibung. Gantenbein spricht aus, dass er blind ist und versucht sich auch nach außen hin dementsprechend zu verhalten. Dies gelingt ihm nicht durchwegs, da er gewisse Dinge tut, die ein erblindeter Mann nicht ohne weiteres könnte: Bspw. hebt er ohne am Boden tasten zu müssen seinen Hut auf, als die Autos zum Stehen gekommen sind und die Menschen um ihn herum sorgenvoll stehen bleiben, um ihm gegebenenfalls zu helfen. Hierbei fällt Gantenbein auf, dass niemand an seiner Blindheit zweifelt, obwohl er keine Armbinde trägt. Vielmehr zweifelt er selbst daran, ob er den blinden Mann authentisch genug *mimen* würde, um nicht ertappt zu werden. Hierbei kann angemerkt werden, dass die einfache Erzählung über sich als blinden Mann eine gewisse Art von Selbsthaftigkeit voraussetzt, da er sich zu dem Selbst davor, als er vermeintlich noch nicht blind war, in anderer Weise verhält. Die aktiv-sprachliche Inszenierung der körperlichen Blindheit und in weiterer Folge auch die Veränderung der Verhaltensweisen wirken auf Gantenbein ein. Obwohl die Selbstbeschreibung des blinden Mannes ihn nicht erblinden lässt, verändern sich für ihn die Wahrnehmungen bzw. Deutungen von sich und der Welt, indem Gantenbein immer mehr darauf bedacht ist, als Sehender nicht entlarvt zu werden. Die sprachliche Inszenierung hat eine erhebliche Tragweite und beeinflusst ebenso die Menschen, von denen Gantenbein umgeben ist. Gantenbein thematisiert sich als eine Person mit neuer Facette, die davor nicht da

gewesen ist. Ein ‚neues‘ Selbst sozusagen, das tiefgreifende Folgen für ihn und seine Umwelt hat.

Koller folgend könnte dies als Bildungsprozess gedacht werden, da die Aussage Gantenbein in seinen Wahrnehmungen der Welt und bezogen auf sich selbst verändert. Mir scheint jedoch die bewusst-aktive Selbstthematisierung hier sowie auch in Kollers empirischen Analysen zu viel Unverfügbarkeit zugesprochen zu werden. Denn ähnlich wie Gantenbein, der sich auf andere Weise denkt, sprachlich äußert und auch verhält, scheint mir im empirischen Zugriff von Koller eine implizite Annahme verschleiert zu werden: dass diese Veränderungen im sprachlich analysierbaren Sinne stets vom Bewusstsein des Selbst herrühren und von diesem kaum trennbar scheinen. Erst das Selbst kann sich zu sich selbst in Relation setzen und sich sprachlich so inszenieren, dass eine andere Denkweise als davor ermöglicht werden kann. Ähnlich wie Gantenbein, der selbst auch den Punkt markiert, an dem er *anders* sein wird. Über Gantenbeins Subjektivität und deren Transformation ist jedoch durch die Veränderung und das verbale in Beziehung setzen noch nichts ausgesagt. Die starke Gewichtung auf der Selbstbeschreibung scheint durch Kollers empirischen Zugriff genauso wenig über das Subjekt aussagen zu können wie Gantenbein sich selbst durch den Ausruf der Blindheit erblinden lassen könnte – kurz gesagt, auf das Unverfügbare in der Subjektivität bleibt der Zugriff verwehrt, auch wenn diese bis zum einem gewissen Grad stets sprachlich hervorgebracht wird. Dies lässt sich ebenso anhand des folgenden Zitats interpretieren, wo Gantenbein versucht, seiner Umwelt ‚ausreichend‘ glauben zu machen, dass er blind ist:

„Er war nicht nur unverletzt, sondern gewann plötzlich seine Geistesgegenwart wieder: Gantenbein erkundigte sich jetzt, was geschehen sei. Während man ihm schilderte, daß (sic!) er ebensogut tot sein könnte, setzte er sich seinen Hut, nachdem er ihn eben vor allen Augenzeugen eigenhändig vom Pflaster genommen hatte, auf den Kopf. An seiner Blindnis, er sah's, wurde nicht gezweifelt.“ (Frisch 1964, S. 27f.)

Hierbei versucht Gantenbein bei dem Autounfall, den er selbst verschuldet hat, nicht als Sehender entlarvt zu werden. Um diesen Eindruck zu verstärken, fragt er nach, warum überhaupt gehupt wurde oder was passiert war. Die sprachliche Darstellung als Blinder im Affekt der Geschehnisse lassen Gantenbein weiterhin seine Rolle einnehmen, obwohl er bei seinem Verhalten zahlreiche ‚Fehler‘ begeht. Die aktiv-bewusst sprachliche Inszenierung des Selbst scheint mehr zu wiegen als die tatsächlichen Vorkommnisse und Verhaltensweisen. Dies lässt sich nicht nur anhand des Verkehrsunfalls interpretieren, sondern wird auch an späterer Stelle immer wieder von Frisch skizziert, wenn Gantenbein mit Ehefrau Lila im Gespräch ist:

„»Hast du das gelesen?« »Ja, sagte ich«, »— habe ich gelesen«. Pause. »Nein«, sagt sie, »wie ist das möglich.« Sie meinte den Mord. »Kannst du dir vorstellen«, fragte sie, »wieso einer das tut? Ich finde es

schauerlich.« »Ja, sagte ich«, »habe ich gelesen.« »Du«, fragte sie, »ist da noch Whisky?« »Lila«, sagte ich, »ich habe etwas gesagt.« »Entschuldige!« sagte sie und ich sah ihr Gesicht, als sie fragte: »Was hast du gesagt?« »Ich habe gesagt«, sagte ich, »ich habe gesagt, daß (sic!) ich's gelesen habe.« »Findest du's nicht schauerlich?« »Ja —« Seither haben wir geschwiegen. »Ja«, sagt Lila jetzt, »gehn (sic!) wir schlafen!« Ich bleibe Gantenbein.“ (Frisch 1964, S. 180)

Obwohl Gantenbein hier sogar sprachlich deutlich äußert, nicht blind zu sein und lesen zu können, wird dies von Lila einfach übergangen und sie scheint nicht wahrzunehmen, was Gantenbein sagt. Lila scheint der festen Überzeugung, dass ihr Ehemann blind ist. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass zwar sprachlich ein Selbst hergestellt wird, dies jedoch dennoch noch keinen Subjektstatus oder Bildungsprozess markieren kann und sprachliche Akte in ihrer Tragweite kaum abzuschätzen sind. Koller beschreibt in seinem Buch jedoch genau diese Narrationen über sich selbst als Möglichkeit, einen transformatorischen Bildungsprozess auszulösen. Hierbei scheint jedoch der unverfügbare Rest im Subjekt und in Sprechakten, der hier von Lila dargestellt wird, nicht einholbar. Gantenbein versucht zwar zum Romanende hin immer öfter, auch sprachlich festzulegen, dass er eigentlich nicht blind ist. Dennoch spielt dieses Narrativ für Lila in dieser Sequenz keine Rolle, da sie nicht zu *hören* scheint, was hier eigentlich thematisiert wird. Am Schluss dieses Zitat *Ich bleibe Gantenbein* wird deutlich, dass Gantenbein zwar eine Veränderung oder ein Anderssein einleiten will, indem er ausspricht, was davor als Blinder nicht denkbar war. Nichtsdestominder wird er gezwungen, in seiner zuvor gewählten Rolle zu verharren, da ihm sprachlich keine Möglichkeit eröffnet wird, seine Blindheit nun zu revidieren und es zeigt sich seine Abhängigkeit von der Welt zur Bestätigung seines Blind seins. Ähnlich verhält sich dies in meiner Lesart mit der theoretischen Brille von Koller, wenn er die Stegreiferzählung als Selbstthematisierung zwar als möglichen Bildungsprozess auslegt, dies hängt jedoch von weiteren Faktoren ab als der bloßen Selbstbeschreibung einer Veränderung. Man kann hier kritisch fragen, ist die eigene Beurteilung eines *Anderswerdens* somit automatisch der allumfassende Transformationsprozess, den Koller aufzufinden sucht? Theoretisch kann dies zurückgewiesen werden, da sich das bewusste aktive Selbst als in Veränderungen befindlich markiert, doch wie bereits Valentin Rumpf erläutert hat, könne sich das Subjekt im Sprechakt der Bedeutungsstiftung *nie selbst haben*. Durch die Beschreibung bzw. das Bedeutung beimessen wird zwar eine Art von individueller Subjektivität hergestellt, diese kann jedoch noch keinen Aufschluss über die Unverfügbarkeit der eigenen Subjektivität geben, der ebenso jedes aktive Selbstverhältnis ausgesetzt ist. Hierbei bleibt ebenso das Weltverhältnis im Selbst verhaftet, indem Gantenbein bspw. zwar durch sein Verhalten versucht, sich als blind zu kategorisieren, dies kann er jedoch wiederum lediglich auf der eigenen Interpretation und Auffassung von *blind*

sein tun. Die Verhaltensweisen und Deutungsmuster bleiben zwangsläufig in ihm verhaftet, da er nie zur Gänze abschätzen kann, worin andere seine Blindheit als glaubwürdig empfinden oder nicht. Zwar spielt die gesellschaftliche Konzeption eines blinden Mannes eine Rolle, nichtsdestominder kann sich Gantenbein lediglich auf so eine Weise *blind* verhalten und äußern, wie er selbst über blind sein denkt. Ohne Zweifel kann hier angemerkt werden, dass Konstruktionen von blinden Menschen eine gewisse Ähnlichkeit aufgrund der körperlichen Gegebenheit haben, nichts sehen zu können und gesellschaftlich Blindheit mit ähnlichen Vorstellungen einhergeht. Nichtsdestominder kann Gantenbein verbal nicht mehr beeinflussen, welches Bild seine Ehefrau Lila von ihm hat und sich in ihrer Vorstellung seine Blindheit weiterhin manifestiert. Hierbei wird deutlich, dass Gantenbein sich zwar sprachlich und aus Erfahrungswerten als blinder Mann darstellen kann, der unverfügbare Teil seiner eigenen Subjektivität kann jedoch dadurch nicht eingeholt werden. Die Erfahrungen lehren ihn zwar gewisse Dinge zu tun oder zu unterlassen, nichtsdestominder bleibt dies im Anderen als ungreifbare Komponente fortbestehen. Dies kann mit dem empirischen Zugang von Hans-Christoph Koller zu Bildungsprozesshaftigkeit in der Subjektivitätstransformation jedoch keine Beachtung finden. Hierbei möchte ich ebenso herausstreichen, dass die Problematisierung als zur Herstellung von Sinn sowie Veränderung im Kern das zu sein scheint, was Kollers Bildungsprozessstheorie ausmacht. Eine Art von Problematisierung könnte man in der folgenden Sequenz interpretieren, in der Gantenbein mehrere Möglichkeiten und Handlungsstrategien überlegt, die sich auf seine vermeintliche Blindheit beziehen:

„Es ist nicht das erste Mal, daß (sic!) Lila, von Verspätung gehetzt, die Dusche abzustellen vergessen hat; aber zum ersten Mal hat Gantenbein es nicht zeitig genug bemerkt... Also ich schlurfe in Wasser, während Lila auf der Bühne steht. [...] Oder besser: ich stelle die Dusche ab. Das hat Gantenbein schon öfter getan. Ohne je ein Wort. Aber diesmal kommt Gantenbein zu spät. Diesmal wird Lila merken, wer ihr die Dusche abgestellt hat, und ich werde mich verraten. Was tun? In Mantel und Hut, allein, stehe ich ratlos in der bewässerten Wohnung. Das kommt davon, daß (sic!) Gantenbein, um seine Rolle zu wahren, nie ein Wort gesagt hat. Oder soll ich mich, indem ich die Dusche weiterrieseln lasse, in den Schaukelstuhl setzen, Füße auf das Tischlein, um glaubhaft zu machen, daß (sic!) Gantenbein, blind wie er ist, die Überschwemmung nicht wahrgenommen hat? Eine kostspielige Lösung: das Parkett wird schwellen.“  
(Frisch 1964, S. 261)

Es wird deutlich, dass Gantenbein in dieser Szene mit einem Umstand konfrontiert ist, der ihn zu einem Denk- und Reflexionsprozess anregt. Er wägt verschiedene Handlungsstrategien ab und malt sich aus, wie diese auf Lila wirken würden oder auch wie sich gewisse Verhaltensweisen auf das Konstrukt seiner Blindheit auswirken könnten. Obwohl er die Dusche schon des Öfteren abstellen musste, ist es diesmal anders, da bereits zu viel Wasser in die Wohnung gelaufen ist. Hierbei könnte man interpretieren, dass Gantenbein neue Perspektiven und Handlungsmuster durchspielt, um auf die Überschwemmung in der Wohnung zu reagieren,

da die bisherigen Figuren dafür nicht mehr ausreichend sind. Diese Sequenz macht ebenso erneut deutlich, wie groß der Druck und auch die Angst vor einer Enttarnung ist und dies eine gravierende Veränderung hervorrufen könnte. Spannend an dieser Passage ist auch, dass in der Erzählform zwischen einer Ich-Formulierung und der dritten Person als Gantenbein direkt aufeinanderfolgend gewechselt wird. Hier könnte sich die Kluft interpretieren lassen, die zwischen sagbarem Ich und unverfügbaren Teilen der Subjektivität bestehen. Gantenbein spielt die Handlungen durch und versucht durchzudenken, wie diese als *blinder Gantebein* auf Lila wirken würden. Dennoch wird ersichtlich, dass die Ich-Form Dinge in der Passage zu beschreiben scheint, die Gantenbein nicht einholen kann wie bspw. *ich werde mich verraten*. Die problematisierende Haltung von Gantenbein zieht sich auch an späterer Stelle fort:

„Wie kann ein Blinder so handeln? Das Abstellen der Dusche ließe sich noch erklären: auch Gantenbein spürt, wenn er nasse Füße bekommt, und hört, wo es rieselt. Aber die Rettung der Bücher und Platten? So stehe ich nun, nachdem ich die Bücher und Platten in Sicherheit gebracht habe, barfuß in der Erkenntnis, daß (sic!) ich auch das Wasser aus der Welt schaffen muß (sic!), damit es mich nicht verrät, und zwar sofort, damit die Böden wirklich trocken sind, bis Lila heimkehrt. [...] Ich bin neuerdings ratlos. Das Parkett wird mich verraten. Es hilft alles nichts. Nur eins: – ich ziehe meine Krawatte wieder an, zuerst ein frisches Hemd, dann die Krawatte, dann lasse ich die Dusche laufen und zwar so, daß (sic!) es über die Wanne hinaus regnet, ich lege die Bücher und Platten wieder hin, nachdem die Überschwemmung eingeleitet ist, und dann nehme ich meine Jacke, das schwarze Stöcklein, um auszugehen. Und? Lila kann nicht glauben, daß (sic!) sie die Dusche abzustellen vergessen hat, trotz Überschwemmung. Das kann nur ich verschuldet haben. Das mit der Dusche, sagt sie, sei ihr noch nie widerfahren. Gantenbein kann nicht widersprechen. Ist Gantenbein ein Narr?“ (Frisch 1964, S. 263f.)

Hierbei scheint die Produktion von Sinn und die Bedeutungsstiftung maßgeblich, die zwar vom Selbst hergestellt werden kann. Nichtsdestominder ist dies noch nicht ausreichend, um eine diskursiv-soziale Wirklichkeit abzubilden. In Gantenbeins Fall zeigt sich seine Interpretation im Umgang mit der Überschwemmung, der an Lila und seiner Blindheit ausgerichtet wird. Hans-Christoph Koller weist jedoch Narrative, die auf Veränderungen im Denken und Handeln im Sinne von anders als zuvor hindeuten, bereits als transformatorischen Bildungsprozess aus. Die allumfassende Veränderung einer Subjektivität scheint hier auf eine sprachlich-problematisierende Gesprächsführung im Interview zu fußen. Hierbei bleiben die Analysen dieser Narrative jedoch im aktiv-beschreibenden Selbst verhaftet, das sich ebenso aktiv selbst bilden könnte im Sinnstiften der Sprache. Doch Gantenbein kann hier zwar überlegen und abwägen, was er am besten tun sollte und er die Schuld der Überschwemmung nicht zurückweisen kann. Nichtsdestominder bleibt der Fokus auf dem denkenden Ich, das jedoch nicht deckungsgleich mit der Subjektivität ist. Und über die Selbstverhältnisse zwar etwas ausgesagt werden kann, die Welt- oder *Anderenverhältnisse* lassen sich hierbei selbst als Lila

davon ausgeht, dass Gantenbein den Duschkopf nicht zur Gänze abgestellt hat, jedoch anhand von Gantenbeins Beschreibung nicht miteinschließen. Es bleibt mit seiner Interpretation, wie er Lila und ihr Verhalten wahrnimmt und interpretiert, verwoben. Und dennoch bleibt er auch auf andere verwiesen, um den eigenen Status überhaupt aufrechterhalten zu können, indem er ihr nicht widersprechen kann, als sie wie selbstverständlich davon ausgeht, dass Gantenbein Grund für die Überschwemmung ist.

Die Verhältnisse zu sich und anderen fußen auf einer Selbstreferenz des Subjekts, dass ein Anderswerden des Selbst überhaupt erst ermöglichen. Der Bezugspunkt des Selbst und der Welt wird in der Subjektivität begründet und auch legitimiert mit dem Forschungszugriff von Hans-Christoph Koller. Die Resignifikation und ihr diskursives Potenzial wird umgedeutet im Sinne eines Bildungsprozess, der im Subjekt *Nichtdagewesenes* hervorbringen kann, somit Aufschluss über vorherrschende Strukturen geben kann sowie einen innovativen Grundzug enthält. Anhand der folgenden Passage zu Beginn des Romans möchte ich dies näher erläutern:

„Ich sitze in einer Bar, Nachmittag, daher allein mit dem Barmann, der mir sein Leben erzählt. Warum eigentlich? Er tut's und ich höre zu, während ich trinke und rauche; [...] So war das! sagt er, während er die Gläser spült. Eine wahre Geschichte also. Ich glaub's! sage ich. Er trocknet die gespülten Gläser. Ja, sagt er nochmals, so war das! Ich trinke – ich denke: Ein Mann hat eine Erfahrung gemacht, jetzt sucht er die Geschichte seiner Erfahrung...“ (Frisch 1964, S. 8)

Hier sitzt das erzählende Ich in einer Bar, um etwas zu trinken. Der Kellner im Lokal erzählt von eigenen Erlebnissen, wobei jedoch nicht näher beschrieben wird, was der Mann direkt erlebt hat. Durch den Ausruf „So war das!“ wirkt es so, als würde die Person durch die sprachliche Thematisierung von bestimmten Erfahrungen zeitweilig eine Kohärenz herstellen und durch den Zuhörer würde dies bestätigt. Hierbei erzählt der Kellner in der Bar eine „wahre Geschichte also“. Ähnlichkeiten können hier zu Kollers Auffassung von sprachlicher Selbstthematisierung gesehen werden, indem die Geschichten über das eigene Leben erzählt und anschließend analysiert werden. Zum einen werden Erfahrungen in das Selbst integriert, indem darüber gesprochen und mit Bedeutung versehen wird. Zum anderen scheint hier durch die Benennung und ‚Erfindung‘ der Geschichte zur gemachten Erfahrung ein Moment zu entstehen, dass auf die Fragilität des Selbst hindeutet, indem der Zuhörer hier im Beispiel als bestätigende Komponente fungiert. Doch kann ein Bildungsmoment im Sinne einer grundlegenden und tiefgreifenden Subjektivitätstransformation als resignifizierender Sprechakt aufgefasst werden, lediglich auf der Grundlage, dass er noch nicht Dagewesenes zu beschreiben scheint? Die bedeutsamen Momente der Resignifikation nach Butler werden zwar eingebunden, indem machtvoll strukturierende Praktiken zugestanden werden, doch Hans-Christoph Koller

setzt die mögliche Veränderbarkeit von Sprechakten bzw. diskursiven Praktiken in seiner Bildungstheorie mit einer Subjekttransformation gleich. Die gesellschaftlich bedeutsame Komponente von Resignifikation wird ähnlich wie der Bildungsbegriff auf ein aktiv erzählendes Selbst heruntergebrochen – das in anderen Weisen und Möglichkeiten über sich selbst sprechen kann als zuvor. Die Kontextverschiebung von Sprechakten, wie sie bei Butler beschrieben wird, wird bei Koller auf die Bildsamkeit des Selbst umgemünzt, um im qualitativ-empirischen Zugriff als sprachliche Subjekttransformation interpretiert werden zu können, die Neues hervorbringt.

Des Weiteren spielt die Momentaufnahme der Interaktion eine wesentliche Rolle. Die Stegreiferzählung des Selbst aus individueller Perspektive über das eigene Leben wird in Kollers Überlegungen dafür herangezogen, um sprachlich ‚Anderes‘ aufzuspüren, das auf ein Bildungsgeschehen hindeuten könnte. Hierbei spielt die eigene Biographie und die Beschreibung dieser die entscheidende Rolle, die zwar auf gewissen Strukturen (Erzählweisen, Auffassung von Bildung, gesellschaftlichen Konventionen, usw.) fußen und somit auf die umgebenden gesellschaftlichen Gegebenheiten hindeuten. Nichtsdestominder scheint es so wie im Szenario in der Bar, wo der Erzähler auf einen Zuhörer verwiesen bleibt, um seine eignen Erfahrungen mit Bedeutung versehen zu können, indem er davon erzählt und ‚neue‘ Figuren in der Sprache hervorgebracht werden. Dies bedeutet, dass Kollers Bildungsgeschehen auf die interviewende Person verwiesen bleibt, die die Möglichkeit eröffnet, über das eigene Leben zu berichten. Doch kann das Bildungsmoment in umfassender Weise eingefangen werden, das auf Veränderungen im Subjekt basiert, wenn dies verbal geäußert wird? Im folgenden Zitat scheint es möglich, dass Gantenbein einen Bildungsprozess durchlaufen könnte, ohne direkt über gravierende Veränderungen im Subjekt zu sprechen, die sich anhand eines ‚Davors‘ und eines ‚Danachs‘ ablesen lassen würden:

„Er muss sich tatsächlich besinnen; er wirft die Brille nicht weg, die sich fortan erübrigt, und steckt sie auch nicht ein, sondern hält sie und betrachtet sie wie ein Überbleibsel, ein Souvenir, und wenn er sich an das eine und andere erinnert, was ihn dann und dann erregt hat, sind's Bagatellen, eigentlich nicht des Sagens wert... Nun ja – eigentlich ist es eine Liebeserklärung, meint er, was er ausspricht gleichmütig-belustigt: daß (sic!) er wohl gesehen hat und so und wohl nicht alles weiß, was seit Jahr und Tag gespielt worden ist, doch ziemlich viel und übrigens nichts Genaueres, wobei er Genaueres auch nicht mehr wissen will, und daß (sic!) er nämlich auch gespielt hat...“ (Frisch 1964, S. 281f.)

In dieser Passage gibt sich Gantenbein seiner Frau Lila seine vorgetäuschte Blindheit zu erkennen, weil er es nicht mehr ertragen zu können scheint, dass diese ihn betrügt und aufgrund seiner Blindheit vermutet, er ahne davon nichts. Gantenbein hat bestimmte Dinge über die Ehejahre gesehen – diese anzusprechen war ihm jedoch durch seine vorgespielte Blindheit nicht



möglich. Beispielsweise als er Lila vom Flughafen abholt und sie sich dort küssend von einem anderen Mann verabschiedet, bevor sie zu ihm kommt. Um seine Rolle jedoch nicht aufgeben zu müssen, ist Gantenbein zu stillschweigendem Hinnehmen verpflichtet, selbst als er Liebesbriefe von anderen Männern im Eigenheim auffindet. Doch in der obigen Passage scheint sich etwas verändert zu haben. Er gibt keinen Vorwand an, dass ihm z.B. Bekannte oder Freunde erzählt hätten, dass sie von Lilas Affäre wüssten, wodurch er sie zumindest zur Rede stellen hätte können. Gantenbein begibt sich jedoch stattdessen zurück in die Rolle des Sehenden und macht deutlich, dass er all die Jahre Dinge beobachtet hat. Im weiteren Verlauf ist Lila jedoch nicht reumütig über ihren Betrug, sondern sie wird wütend sowie enttäuscht über die jahrelange Fassade, die Gantenbein wissentlich aufrechterhalten hat. Man könnte hier interpretieren, dass ihn das Beobachten und Mitbekommen des Ehebruchs dahingehend verändert hat, dass er vorzieht, die eigene Täuschung zu enthüllen, um zu untermauern, dass er Bescheid weiß und dies bereits über Jahre. Mit Kollers Interpretation könnte hier kein Bildungsprozess markiert werden, da keine grundlegende Transformation des Subjekts im Sinne eines völligen „Anderswerdens“ sprachlich beobachtet werden kann. Da er seine Blindheit lediglich vorgetäuscht hat und sich somit nicht in seinen grundlegenden Figuren verändert, ändert der jahrelange Betrug der Ehefrau dennoch etwas an seiner aktiv-bewussten Selbstinszenierung oder -thematisierung, indem er seine Rolle als blinder Mann vor ihr aufgibt. Hierbei kann ein weiterer wesentlicher Bestandteil von Kollers Theorien sowie Forschung unterstrichen werden: Die Fokussierung auf das aktiv-sprachliche Selbst, dass über sich berichtet.

Dies tut Gantenbein hier ebenso, er integriert einen Teil seines Lebens in seine Biographie, die er vor Lila sprachlich äußert und dieser nicht nur für ihn einiges verändert. Vielmehr verändern sich für Lila und die Ehe hier grundlegende Aspekte, die durch das Miteinander entstanden sind. Was sich jedoch für die Ehe und Lila wirklich ändert, kann lediglich interpretiert werden. Dennoch wird im weiteren Verlauf ersichtlich, dass sie das Vertrauen verloren hat und sich ebenso betrogen fühlt wie er. Der sprachliche Akt von Gantenbein, der hier die Verhältnisse verändert, lässt jedoch keine Rückschlüsse darauf zu, ob sich die Weltverhältnisse für beide letztlich doch nicht komplett verändern. Ähnlich wie in Kollers Interpretationen kann die gesamte Tragweite von Sprechakten und Verhältnissen, in denen das sprechende Subjekt eingewoben ist, nicht erfasst werden. Durch die Fokussierung und die Beschreibung des eigenen Lebens wird die naturalistische Komponente der Selbst-Weltverhältnissetzung verschleiert. Die Selbstformierung, die in der Theorie sowie Forschung von Koller maßgeblich ist, scheint vom aktiv-kohärenten Bewusstsein des Selbst auszugehen und wieder dort zu

münden – ohne einen Blick auf unverfügbare Anteile, Subjektivierungspraktiken im Sinne Judith Butlers machttheoretischen Überlegungen oder unbewussten Mechanismen, die Lacan unter anderem beschrieben hat, werfen zu können. Die unverfügbare Differenz im Beispiel von Gantenbein, die zwischen erzählendem Selbst und unsagbarer Subjekttransformation liegt, wird ausgeklammert, obgleich der Sprechakt einen verändernden Prozess für beide auszulösen scheint – dessen Ausgang jedoch nicht anhand des Geständnisses von Gantenbein absehbar ist, dass er gar nicht blind ist oder jemals war.

Gantenbein konfrontiert sich immer wieder mit Überlegungen, die seine Blindheit betreffen. Inwiefern Bekannte und Freunde oder seine eigene Tochter hinter das Rollenspiel kommen könnten oder auch, wie er seine Rolle in physischen und sprachlichen Gesten weiter perfektionieren könnte. Und deshalb möchte ich hier abschließend Gantenbeins Gedankengang zu sich und seinem Leben festhalten, worin in meiner Lesart das konfliktreiche Scharnier der Erzählung in der Verhältnissetzung des Subjekts zur Welt verdichtet wird:

„Ich bin blind. Ich weiß es nicht immer, aber manchmal. Dann wieder zweifle ich, ob die Geschichten, die ich mir vorstellen kann, nicht doch mein Leben sind. Ich glaub's nicht. Ich kann nicht glauben, daß (sic!) das, was ich sehe, schon der Lauf der Welt ist.“ (Frisch 1964, S. 283)

So könnte vielleicht nicht nur gefragt werden, welche Umstände und Beschreibung dieser auf Menschen in subjektivitätsverändernder Weise einwirken, wie dies bereits Henning Schluß anhand einzelner Romanfiguren aufgezeigt hat (vgl. Schluß 2017). Schluß fragt danach, wo inhaltlich Bildungsprozesse einsetzen, dass derselbe Umstand auf unterschiedliche Personen verschiedene Auswirkungen haben kann sowie dass eine gleiche Handlung (z.B. Suizid) in manchen Biographien als Bildungsprozess gedeutet werden könnte und in manchen nicht. Darüber hinaus zeigt das letzte Zitat von Gantenbeins Gedanken einen anderen Aspekt dieser Perspektiven: *Müssen* gravierende Ereignisse auf Menschen *hereinbrechen*, um sie grundlegend zu verändern? Oder könnte Bildung womöglich auch wie in Gantenbeins Beispiel ein subtiler, schleichender Prozess sein, der einen Knotenpunkt von Subjektivität, Gesellschaft und Welt zwar im Selbst markiert – diesen jedoch nie zur Gänze in der aktiven Reflexion der sprachlichen Tragweite aufzulösen vermag.

## Resumé und Ausblick

Zusammenfassend werden nun die wesentlichen Ergebnisse meiner Theoriearbeit dargestellt, die sich in Auseinandersetzung mit Kollers Interpretation der Subjektkonzeptionen von Judith Butler und Jacques Lacan herauskristallisieren. Koller bezieht sich auf das sprachliche Subjekt nach Lacan und legt hier den Fokus auf die psychisch-sprachliche Entwicklung sowie die strukturellen Komponenten von Sprache. Koller verweist hier jedoch auf die sprachliche Identität nach Ricoeur als auf Lacans Sprachverständnis. Dieses Verständnis bezieht sich zwar auf das Subjekt, indem es vergangene Erlebnisse rekontextualisieren kann, geht jedoch gleichzeitig weiter, indem jedes Sprechen bereits einer sozial-diskursiven Zensur unterzogen sowie einem unbewussten Teil mittragend gedacht wird. Durch Kollers Zugriff auf Metapher oder Metonymie nach Lacan kann diesem Anspruch jedoch nicht in ausschöpfendem Maß nachgekommen werden, denn selbst im Sagbaren verbleibt ein unverfügbarer Rest, der vom Subjekt nicht sprachlich eingeholt werden kann.

Was sagbar ist, wird zeitgleich darüber konstituiert, was unsagbar und somit verworfen ist. Die Verwerfung spielt bei Butler in Sprechakten sowie der Subjektivität eine wesentliche Rolle. Die möglichen Subjektpositionen bezieht Koller jedoch eher sozial als sprachlich mit ein. Dies lässt sich mithilfe der Verwendungsweise von Resignifizieren nach Butler veranschaulichen: Butler bezieht dies auf eine Praktik, die mit verletzendem Sprechen einhergeht. Der ursprüngliche Kontext der Verletzung kann umgedeutet und in andere Zusammenhänge verschoben werden, die dem verwundenden Sprechakt entgegentreten. Koller bezieht Resignifikation jedoch auf die Möglichkeit, dass sich das Subjekt Kontexte aneignen und in ihren Bedeutungen verschieben könnte, was in meiner Lesart mit einer sprachlichen Verletzung nicht in Zusammenhang steht. Vielmehr verwendet Koller hier die Veränderbarkeit von Sprechakten dafür, die sprachlichen Veränderungen im Subjekt zu unterstreichen, die Nichtdagewesenes hervorbringen. Das Selbst resignifiziert sozusagen seinen eigenen Kontext und verschiebt diesen sprachlich. In dieser Interpretation kann die Unverfügbarkeit der sprachlichen Subjektivität nicht offengehalten werden, da sie Sprache *nicht* als Instrument für die Existenz des Subjektstatus in der Welt versteht – wie Butler dies in meiner Lesart tut.

Die Veränderbarkeit von Sprechakten spielt bei Koller nur in der Selbstthematisierung im Sinne der Biographieforschung eine Rolle, wodurch das erzählende Selbst mit Subjektivität in der Forschung gleichgesetzt wird. Eine sich-aktiv-bildende Grundannahme unterwandert Kollers Bildungssubjektbegriff, obwohl die Unverfügbarkeit bereits beim Subjekt ansetzt und sich über Bildung weiterspinn. Indem gesprochen wird, worüber bewusst gesprochen wird, gehen bereits

unweigerlich Teile des Subjekts verloren, da es sich im Moment des Sprechens *nicht selbst haben kann*. Genau genommen zeigt sich das Subjekt eben dort, wo es nicht sprachlich thematisierbar ist – und in weiterer Folge auch Bildung. Koller verfehlt dies jedoch, indem er der veränderlichen Thematisierbarkeit des Selbst diese Komponente zuspricht und sich Verhältnisse, Sprechakte, Bildung und Subjekttransformation in der Selbstbeschreibung zeigen würden. In Kollers Analysen setzt sich das Selbst lediglich zu sich in ein anderes Verhältnis als dies davor da war, indem das Zusammenspiel von persönlichen Ereignissen und individueller Beschreibung empirisch interpretiert wird. Somit kann dieser Zugriff nur Bildungsprozesse gewährleisten, die sich sprachlich und bewusst thematisieren lassen.

Koller interpretiert Bildung eher als Subjektivierungspraktik, die stetigem Anderswerden unterworfen bleibt. Wenn jedoch Anders als zuvor die Prämisse des Bildungsmoments ist, verschränkt sich dieser automatisch ausgehend vom Selbst mit sich selbst. Diese Verschränkung wird bei Koller jedoch durch einen wesentlichen Aspekt verdeckt: Die Selbstverständlichkeit, mit der in Selbst- und Weltverhältnisse eingeteilt wird. Diese Verhältnissetzung wird von Koller nicht näher beleuchtet, indem auf die Veränderung dieser fokussiert wird – wodurch eine Legitimierung der Verhältnisse eintritt. Der Ort, von dem aus sich Subjektsein und Bildungssubjekt manifestieren, ist nicht definiert. Hierbei könnten weiterführende Überlegungen ein erhellendes Licht auf die bisherige Unbestimmtheit der Verhältnissetzung werfen und einer metaphysischen Legitimation der Subjektivität aus dem Selbst heraus entgegengewirkt werden.

Aus der Undefinierbarkeit des Ortes ergibt sich eine empirische Betrachtungsweise, die zwangsläufig von einer Möglichkeit ausgeht, dass das Bildungssubjekt im sprachlich-aktiven bewussten Selbst identifiziert und sogar erforscht werden kann. Koller operiert somit mit einer objektivierten Subjektfigur, die ihren Ursprung, Grund sowie ihr Transformationspotenzial in der sprachlichen Thematisierbarkeit des Selbst begründet hat, indem auch bspw. die Theorien von Butler und Lacan auf den sprachlich-greifbaren Teil reduziert werden, um der empirischen Forschungslogik zugänglich zu sein. Die Unverfügbarkeit, die Butler und Lacan sowohl in Sprache als auch Subjektivität betonen, fand bei Kollers Analysen bisher wenig Beachtung. Weiterführend könnte darüber nachgedacht werden, inwiefern auch das erzählende Selbst sich bereits zu seinen eigenen Erzählungen in ein Verhältnis setzt und dies möglicherweise erhellende Aspekte zur Weltauffassung des Individuums geben könnte – ohne direkt gesagt werden zu müssen.

Abschließend möchte ich meine eigene Diskussion der Ergebnisse anhand des Romans von Max Frisch resümieren, um darzulegen, dass sprachliche Selbstbeschreibungen einer Unverfügbarkeit unterliegen, die in Korrelation mit anderen, der Welt und sich selbst stehen und Bildung sich möglicherweise eben nicht da zeigt, wo es ein *Davor* und *Danach* gibt. Mithilfe von Gantenbein lässt sich die sprachliche Inszenierung als blinder Mann dahingehend interpretieren, dass er damit etwas artikuliert, was auf diese Weise nicht dagewesen ist – aufgrund der Tatsache, dass er nicht blind war. Er löst durch seine Thematisierung als Blinder Veränderungen aus, die sowohl ihn als auch seine Umwelt betreffen. Nichtsdestominder bleibt Gantenbein in der Abhängigkeit von den andern verhaftet, indem er immer wieder *überprüft*, ob diese ihm den Status als Blinder anerkennen. Ein Anderswerden wird zwar sprachlich beschrieben, dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass ihm durch den Sprechakt etwas zugestanden wird. Er ist gezwungen, sich auch so zu verhalten und zu handeln, als wäre er erblindet.

Die Abhängigkeit von der Welt bezieht sich jedoch trotz allem auf Gantenbein und sein Selbst, in dem er aktiv-bewusst verwoben bleibt. Er bleibt darauf angewiesen, die Transformation entlang des eigenen Deutungs-, Denk- und Wahrnehmungsmusters zu vollziehen, indem er sich so verhält, wie er glaubt, dass andere ihn als blind wahrnehmen würden. Die transformatorische Blindheit vollzieht sich aber dennoch im Selbst von Gantenbein, auch wenn sich die Figuren des Handelns, Denkens und Verhaltens maßgeblich ändern mögen. Im Gegensatz dazu, stoßen Ereignisse wie bspw. der Betrug von Ehefrau Lila, der sich über längere Zeitperioden erstreckt, Denkprozesse an, die zum Ende des Romans immer mehr verdeutlichen, dass Gantenbein riskiert oder sogar beabsichtigt, dass die Wahrheit ans Licht kommt. Ohne eine sprachlich gravierende Veränderung im Sinne des Nichtdagewesenen zu artikulieren, möchte Gantenbein zusehends, dass seine Ehefrau das Geheimnis kennt. Lila hingegen nimmt dies über weite Strecken nicht wahr und gesteht Gantenbein somit sprachlich nicht zu, dass er *wieder sehen* kann. Die Sprechakte, die Blindheit aufzulösen und eine Veränderung herbeizuführen, scheitern lange. Erst am Ende macht sein Verhalten glasklar, dass er sehen können *muss*. Hierbei zeigt sich, dass selbst der Sprechakt in seiner Tragweite bezogen auf die Verhältnisse, in denen sich ein Selbst sieht, nicht eingeholt werden kann. Und ein möglicher transformatorischer Bildungsprozess hier genau da einsetzt, wo eben nicht Neues artikuliert wird – sondern vielmehr die Verhältnisse der Welt das Subjekt verändern, ohne das diesen zur Gänze sprachlich Rechnung getragen werden könnte.

## Literaturverzeichnis

- Althans, B. (2010): Zur anthropologischen Notwendigkeit des Verkennens. Jacques Lacans „Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion“. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 55-67.
- Butler, J. (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin Verlag: Berlin.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2012): Subjects of Desire. Hegelian Reflections in Twentieth-Century France. Columbia University Press: New York.
- Distelhorst, L. (2009): Judith Butler. UTB: Stuttgart, 1. Auflage.
- Ehrenspeck, I. (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Leske + Budrich: Opladen, S. 21-34.
- Frisch, M. (1964): Mein Name sei Gantenbein. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. transcript Verlag: Bielefeld.
- Fuchs, T. (2012). Bildungstheorie und Bildungsforschung - Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung. In I. Miethe und R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Budrich: Opladen, S. 129-149.
- Fuchs, T. (2014). "Das war das bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe". Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel - Der 'Bildungsweg' Hakans. Oder: Ist jede Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses sogleich bildungsbedeutsam? In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. transcript Verlag: Bielefeld, S. 127-151.

- Fuchs, T. (2015). 'Hauptsache anders', 'Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91, S. 14-37.
- Hipfl, B. (2009): Jacques Lacan: Subjekt, Sprache, Bilder, Begehren und Fantasien. In: Hepp et al. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, S. 83-93.
- Humboldt, W. v. (1973): Schriften zur Sprache. Herausgegeben von Böhler, M., Philipp Reclam jun. S: Stuttgart
- Kochinka, A. (2003): Der Widerstreit im Scheitern einer Begegnung. In: Liebsch, B./Straub, J (Hrsg.): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Campus: Frankfurt a. Main, S. 180-216.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post)Moderne. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2001): Bildung und Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Leske + Budrich: Opladen, S. 35-48.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, S. 288-300.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken - Einführung in die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse. Kohlhammer: Stuttgart.
- Koller, H.-C. (2014): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leske + Budrich: Opladen, S. 21-33.
- Lacan, J. (1949/1991): Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Ders.: Schriften I. Quadriga: Weinheim/Berlin, S. 61-70.

- Lacan, J. (1949/1991): Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In: Ders.: Schriften I. Quadriga: Weinheim/Berlin, S.73-105.
- Lacan, J. (1972/2020): L'écrit. Autres écrits. Le Seuil: Paris, S. 449-495, übersetzt von Max Kleiner.
- Liebsch, B. (2019): Von Theorien der Subjektivität zu Praktiken politischer Subjektivierung. Responsivität, Dissens und die prekäre Lebbarkeit menschlichen Lebens. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 11-48.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Marotzki, W. (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. Peter Kirchheim Verlag: Münschen.
- Müller, H.-R. (2003). Rezension zu „Hans-Christoph Koller: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Prozesse in der Postmoderne“. In W. Bauer, W. Lippitz, W. Marotzki et al. (Hrsg.), Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 264-272.
- Müller, H.-R. (2009). Bildungsprozesse in biografischer Erfahrung. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich: Opladen, S. 252-254.
- Redecker, A. (2019): Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 137-158.
- Ricken, N. (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 95-118.



- Rose, N./Koller, H.-C. (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, N./ Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Springer Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 75-94.
- Rumpf, V. (2017): Bildung und Alterität in der Psychoanalyse. Studien im transdisziplinären Spannungsfeld von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft. Dissertation, Wien.
- Rumpf, V. (2019): Bildung als produktive Alienation? Subjektivierungstheoretische Linien zwischen Psychoanalyse und postmoderner Bildungsphilosophie. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 199-216.
- Sattler, E. (2003): Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. Wien: Facultas WUV.
- Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Janus Presse: Bielefeld, S. 86-108.
- Schäfer, A. (2007): Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.
- Schäfer, A. (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 119-136.
- Schluß, H./Vincentini, C. (2017): Umbrüche als Bildungsanlässe? Bildungstheoretische Analysen zum Wesen von Friktionen und Transformationen anhand zeitgenössischer Gesellschaftsromane, In: Krause, S./Proyer, M./Koenig, O. (Hrsg.): Gesellschaften/Welten/Selbst im [Um]bruch, Onlinepublikation: Wien, S. 103-134.
- Widmer, P. (1997): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Turia + Kant: Wien.
- Wlazny, N. (2011): Widerständige Veränderung? Hinweise auf Potentiale einer Re-Lektüre Jean- François Lyotards für Hans-Christoph Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Dissertation: Wien.

Wrana, D. (2019): Odysseus und Antigone. Zur Genealogie der Subjektivierung. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Beltz Juventa: Weinheim, S. 49-74.

## Kurzfassung/Abstract

Subjektkonzeptionen spielen eine wesentliche Rolle, wenn es um bildungswissenschaftliche Theoretisierungen sowie Forschung geht. So auch in der Bildungstheorie von Hans-Christoph Koller, die sich zum Ziel gesetzt hat, einerseits ein dezentriertes Subjekt theoretisch einzubinden sowie andererseits dieses in der Bildungsforschung thematisierbar zu machen. Hierzu ist es notwendig, zunächst Bildung nach Koller zu erläutern und in weiterer Folge Kollers Bildungssubjektverständnis in der Empirie nachzuzeichnen. Ziel dieser Masterarbeit ist es, dieses Verständnis anhand der Subjekttheorien von Judith Butler und Jacques Lacan aufzuschlüsseln, um daraus Rückfragen an Kollers Bildungstheorie formulieren zu können. Dazu wird die folgende Forschungsfrage richtungsweisend sein: *Verträgt sich Kollers Subjekttheorie nach Lacan und Butler mit seinem Bemühen um den empirisch-qualitativen Aufweis von Subjekttransformationen?*

Um dieser Frage nachzugehen, werden zunächst die Subjektkonzeptionen von Lacan und Butler nachempfunden und dargelegt, wie dort Subjektivität interpretiert wird. In einem weiteren Schritt wird skizziert, wie Koller diese in seine Bildungstheorie einfließen lässt, d. h. welche Referenzpunkte er auswählt, um seinen Subjektbegriff zu entwerfen und diesen in biographischen Interviews interpretiert. Im letzten Teil dieser Arbeit wird diese Verwendungsweise aus subjektivitätsphilosophischer Perspektive kritisch betrachtet und nachgespürt, ob Koller seinen eigenen Anspruch der Erforschbarkeit eines dezentrierten sprachlichen Subjekts einlösen kann. Im letzten Abschnitt wird die kritische Auseinandersetzung mit dem Roman *Mein Name sei Gantenbein* von Max Frisch in Verbindung gebracht, da sich anhand der Figur Gantenbein die sprachliche Selbstthematisierung wie in Kollers Analysen zeigt – aber ebenso ihre Grenzen spürbar werden.

Die sprachlich-subjektive Tragweite von Stegreiferzählungen, anhand derer Koller transformatorische Bildungsprozesse interpretiert, verkürzt unweigerlich die Konzeptionen von Butler sowie Lacan, da beide einen uneinholbaren, unverfügbaren Rest in der Sprache des Subjekts offenlassen. Dieser ist jedoch mit Kollers empirischem Zugriff auf Subjektivität nicht gegeben oder zwangsläufig so umgedeutet ist, dass er sich sprachlich im Interview zeigen könnte. Eines der Ergebnisse zeigt sich am Beispiel der Resignifikation nach Butler, die dem Subjekt nach Koller die Möglichkeit eröffnet, das Selbst in umfassender Weise zu transformieren. Ein weiteres ist die Kluft zwischen sagbarer Selbsthaftigkeit und Subjektivität, die durch die Setzung des Selbst- und Weltverhältnisses verschleiert wird, indem auf dessen

Veränderung fokussiert wird. Weiterführende Überlegungen könnten sein, inwiefern sich Hans-Christoph Kollers Bildungssubjekt, das sich in Transformationen des Selbst zeigt, ein wenig von der sprachlichen Dominanz der Thematisierbarkeit des eigenen *Anderswerdens* in Interviews lösen könnte.

Subject conceptions play an essential role when it comes to both educational science theorisations and research. This also holds true for Hans-Christoph's educational theory, which aims to, on the one hand, integrate a decentered subject into the theory and, on the other hand, make it a subject of discussion in educational research. To this end it is necessary to first explain education (*Bildung*) according to Koller and to then outline Koller's empirical understanding of the educational subject. The goal of this master's thesis is to break down this understanding on the basis of Judith Butler's and Jacques Lacan's subject theories, in order to be able to then formulate questions about Koller's educational theory. For this purpose the following research question will be pointing the way: *Is Koller's subject theory according to Lacan and Butler compatible with his efforts to empirically-qualitatively demonstrate subject transformations?*

In order to examine this question, first Lacan's and Butler's subject conceptions are explained and their interpretations of subjectivity are exhibited. In a further step it is outlined how Koller includes this into his educational theory, that is to say, which reference points he selects in order to design his subject concept and his interpretation of it in biographical interviews. In the last part of this thesis, this usage is critically looked at from the standpoint of subject-philosophy and it is explored whether Koller can meet his claim of the researchability of the decentered linguistic subject. In the last section, the critical examination is connected with the novel *Mein Name sei Gantenbein* by Max Frisch, since by means of Gantenbein the linguistic self-thematization like in Koller's analyses is shown - but at the same it's limits become tangible.

The linguistic-subjective scope of narrative interviews, on the basis of which Koller interprets transformational education processes, inevitably shortens the conceptions of Butler and Lacan, since they both leave open an unattainable and unavailable remainder in the subject's language. This, however, does not exist in Koller's empirical access to subjectivity or inevitably has to be reinterpreted in a way that it can linguistically show in the interview - as in the example of resignification by Butler, which according to Koller grants the subject the possibility to transform the self in a comprehensive way. The gap between expressible self-adherence and subjectivity is concealed by the setting of relation to the self and the world, through focusing on its change. Further considerations could be, in how far Hans-Christoph Koller's educational

subject, which shows itself in transformations of the self, could detach itself ever so slightly from the linguistic dominance of the thematization of *becoming different* in interviews.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Diplomarbeit/Dissertation selbstständig ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen sind als solche einzeln kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden und auch nicht veröffentlicht worden.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

---

Ort, Datum, Unterschrift