

einen Seite gibt es zu kritisierende identitätslogische Selbstkonstruktionen, Subjektivierungszumutungen, Diskurse und Ordnungen, die unter dem Titel »Selbstwerden« zusammengefasst werden können (SuK, 311). Auf der anderen Seite steht oder erarbeitet Ricken eine relationale, contingente und dreidimensionale Subjektivität, die sich mit dem Begriff »Anderswerden« markieren lässt (ebd.). Ricken scheint im Anschluss an Foucault eine »allgemeinpädagogische Kritik« erarbeitet zu haben, welche auf der »Grundfigur menschlicher Subjektivierung« gegründet wird: »Anderswerden statt Selbstwerden« (SuK, 248, 311). Diese gründende Opposition und deren Kopplung mit dem »statt« durchzieht auch die verschiedenen Humboldtrezeptronen. Die frühere Rezeption kann als teilweise zustimmend in Bezug auf die Differenztheoretischen Momente bei Humboldt markiert werden (Anderswerden) und die spätere Rezeption ablehnend und kritisch in Bezug auf die Selbst-Bildung als politisches Mittel (Selbstwerden; vgl. Kapitel 2.2). Doch die beiden Humboldtrezeptronen sind nicht gleichwertig zu behandeln und ohne weiteres in die Formel »Anderswerden statt Selbstwerden« zu integrieren, da die spätere Rezeption die erste zu negieren scheint und Humboldt als Referenzgeber für ein Anderswerden in *Die Ordnung der Bildung* disqualifiziert wird.

3.3 Linguistic Turn, Widerstreit und Anderswerden

Christoph Koller schließt mit *Bildung und Widerstreit* (1999, im Folgenden BW) an die »Renaissance des Bildungsbegriffs« in den 1980er Jahren an (ebd., 11), indem er das Bildungsdenken Humboldts und Adornos rekonstruiert und diese Bildungsdiskurse im Rückgriff auf den französischen Philosophen Jean-François Lyotard, vor allem unter Bezugnahme auf dessen zentrales Werk *Der Widerstreit* fortfaschreibt. Wie bereits deutlich geworden ist, lässt sich Lyotard dem Poststrukturalismus zuordnen, im Zuge dessen der Begriff des Subjekts einer radikalen Kritik unterzogen wurde: Das Subjekt wurde aus seiner zentralen Stellung im philosophischen sowie sozial- und kulturwissenschaftlichen Denken vertrieben oder diese zentrale Stellung wurde zumindest nachhaltig infrage gestellt. Im Anschluss an die poststrukturalistischen Kritiken lassen sich mit Koller die bildungstheoretischen Fragen stellen: Welche »Konsequenzen [wären] aus der poststrukturalistischen Kritik des Subjektbegriffs für die Bildungstheorie zu ziehen« (2001, 35) und wie wäre »Bildung ausgehend von der Diagnose eines dezentrierten Subjekts zu denken« (ebd.)?

Schon in der Koller'schen Rezeption der bildungs- und sprachtheoretischen Schriften Humboldts wurde deutlich, dass das Ich nach Humboldt durch Welt und Sprache dezentriert ist und das Selbst und dessen Aufwachsens- wie Veränderungs-

prozesse nur im Verhältnis zu diesen Dezentrierungen gedacht werden können.¹ Die schon bei Humboldt stattfindende Dezentrierung des Subjekts führt Koller in *Bildung und Widerstreit* unter anderem mit Lyotard sprachtheoretisch fort. Ganz dem *postmodernen linguistic turn* entsprechend verliert das Subjekt mit Lyotard seine zentrale und vorgängige Positionierung: »Lyotard verzichtet [darauf], Instanzen [wie das Subjekt] anzunehmen, die dem Sich-Ereignen von Sätzen vorausgehen« (Koller Bad, 90) und selbstbestimmt »die widerstreitenden Sprachspiele oder Diskursarten beherrschen« könnten (Koller 2001, 42). Vielmehr wird das Subjekt »Lyotard zufolge realiter von diesen [Sprachspielen] beherrscht« (ebd.) und zu einem »Effekt sprachlicher Prozeduren« (Bad, 96). Mit dieser Subjekt-Dezentrierung gehe es Lyotard jedoch nicht darum, »dass in seiner Theorie Subjekte überhaupt keinen Platz fänden« und auch gehe es nicht darum, dass »schlechthin *alles Sprache wäre*« (ebd., 93). Das Subjekt löst sich nicht in Sprache auf. Das Subjekt ist mit Lyotard, ähnlich wie schon bei beispielsweise Lacan oder auch Humboldt, nur nicht gänzlich jenseits der Sprache zu verorten, sondern immer mit ihr verschränkt und auf sie angewiesen (vgl. Bad, 96).

Nach Lyotard ist »die Postmoderne als soziokulturelle Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« nicht durch eine oder wenige große Erzählungen geprägt, sondern die Postmoderne sei durch eine »Vielzahl unterschiedlicher und konkurrierender Begründungsweisen«² gekennzeichnet – Begründungsweisen, »die er [Lyotard] im Anschluss an Wittgenstein als ›Sprachspiele‹ bezeichnet« (ebd., 88). Diese konkurrierenden Sprachspiele lassen sich ausgehend von der Rezeption Kollers als das zentrale Moment in *Das postmoderne Wissen* (Lyotard 1986) markieren, wobei der

-
- 1 Neben dem mit Humboldt vollzogenen *linguistic turn* und dem damit verbundenem Primat der Sprachen führt Koller auch den Humboldt an, der die »Rückwirkung des Einzelnen auf die Sprache« anführt (Humboldt 1827–1829a, 227, 439; zit.n. BW, 80). Der Mensch habe auch »Gewalt [...] über die Sprache« (Humboldt 1827–1829a, 229; zit.n. BW, 80), jedoch nur in dem Sinne, »daß der tatsächliche Sprachgebrauch der jeweils lebenden Generation Veränderungen und Modifikationen der Sprache mit sich bringt, die im Laufe der Zeit einen grundlegenden Wandel der Sprache bewirken können« (BW, 80; vgl. Humboldt 1827–1829a, 227). Die verschiedenen empirischen und individuellen Sprechweisen (und nach Humboldt spricht jede:r seine bzw. ihre eigene Sprache) wirken auf die allgemeine Sprache (vgl. BW, 80f.). Im Rahmen des bereits angeführten Differenztyps des individuellen Allgemeinen und der damit verbundenen Kontingenz hat das Subjekt hier somit als Einzelnes einen Effekt auf das Allgemeine und kann indirekt über seine Generation auf die allgemeine Sprache wirken. Das Selbst bleibt in dieser Humboldtrezeption weiterhin ein schwaches, das keine direkte Gewalt über die das Subjekt bedingende Sprache hat (vgl. hingegen eine andere Humboldtrezeption, in der die außerordentlichen und deutschen Menschen einen deutlicheren Einfluss auf die Menschheit und Sprache haben: Kapitel 2.4, 2.9).
 - 2 Auf die Nähe zu der von Alfred Schäfer bemühten und angeführten Hegemonietheorie Laclau & Mouffes sei an dieser Stelle kurz hingewiesen.

»theoretische [...] Ausgangspunkt« (ebd., 90) oder die Prämisse der Lyotard'schen Argumentation der Satz ist.

Der Satz wird als ein »nicht weiter reduzierbares sprachliches Geschehen« verstanden, »durch das jeweils ein sprachliches Universum mit den vier Instanzen Sender, Empfänger, Referent und Bedeutung konstruiert wird« (ebd., 96). Der Satz klärt, »worum es geht« (Referent), was gemeint ist (Bedeutung), »an wessen Adresse« der Satz gerichtet ist (Empfänger) und »in wessen Namen« der Satz geäußert wird (Sender) (ebd., 90). Diese vier Instanzen und deren jeweilige Relation zueinander bilden ein »sprachliches Universum« (ebd.) und es existieren »ebenso viele Universen wie Sätze« (Lyotard 1989, 135; zit.n. Bad, 90).

Auf dieser Ebene der Satz-Universen wird eine »grundlegende« Heterogenität behauptet, die nicht wie bei Humboldt an ein Allgemeines rückgebunden wird. Und diese »radikale Verschiedenheit der Sätze« pflanzt sich quasi auf der nächsten Ebene der Satzfamilien fort (Bad, 91). Es gibt bestimmte Satz-Formationsregeln und Regelsysteme, die einander ähnliche Sätze oder Satz-Universen betreffen und diese ähnlichen Sätze verweisen auf eine Satzfamilie, die radikal von anderen Satzfamilien verschieden ist, was auch zur Folge hat, dass die Sätze verschiedener Satzfamilien »nicht ineinander übersetzt werden« können (Lyotard 1989, 92; zit.n. Bad, 91). Beispiele für solche Satzfamilien sind »u.a. deskriptive, präskriptive, evaluative, interrogative und ostensive Sätze« (Bad, 90). Die Verkettung der verschiedenen Sätze innerhalb einer Satzfamilie ist notwendig, in der Weise, dass auf eine Frage eine Antwort folgt. Aber wie diese Antwort erfolgt, ist offen und kontingent. Auf eine Frage ließe sich beispielsweise mit Schweigen, aber auch mit »Gelächter« oder einer »Gegenfrage« reagieren (ebd., 91).

Neben den Ebenen der Sätze und Satzfamilien gibt es zudem »Regelsysteme >höherer Ordnung, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien betreffen, und zwar jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks« (ebd., 92). Diese Regelsysteme werden von Lyotard als Diskursarten bezeichnet. Innerhalb dieser Diskursart existieren Regeln, die »eine bestimmte Verkettung [von Sätzen aus verschiedenen Satzfamilien] als ›passend‹ oder ›trifftig‹ erscheinen lassen« (ebd.). Beispielsweise ließe sich mit aller Verkennung der Komplexität und Realität der Bildungstheorie diese als eine Diskursart verstehen, in welcher der »Geltungsanspruch« »pädagogischer Aussagen« kritisch geprüft wird (ebd., 142). Bildungstheorie würde in dieser Verknappung einer reflexiven Diskursart³ folgen, in welcher Sätze aus den Satzfamilien der Deskription, Definition und Evaluation in einer bestimmten Art und Weise verkettet werden, mit dem Zweck oder Ziel, »den Geltungsanspruch vorliegender pädagogischer Aussagen zu prüfen« (ebd., 142).

3 Bildungstheorie ließe sich aber auch als handlungsorientierte Diskursart verstehen, in der definitorische, normative und präskriptive Sätze miteinander verkettet werden (vgl. Bad, 143).

Mithilfe der deskriptiven Sätze wird pädagogisches Wissen referiert und zitiert. Diese werden dann mit »defitorischen Sätzen verkettet«, wodurch Kriterien erarbeitet werden können, mit denen »das fragliche Wissen geprüft werden soll« (ebd.) und mithilfe der evaluativen Sätze wird abschließend die Prüfung und Evaluation vollzogen (ebd.).

Die unzähligen »politische[n], gesellschaftliche[n] oder kulturelle[n] Auseinandersetzungen« und »Konflikte« der Postmoderne zeichnen sich durch das »Aufeinandertreffen« dieser Diskursarten oder von »miteinander unvereinbarer Sprachspiele« aus (ebd., 96). So folgen beispielsweise Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung unterschiedlichen Diskursarten und es gibt keine »übergeordnete Urteilsregel oder eine »Schiedsinstanz«, die den nun schon tradierten Konflikt »schlichten« oder lösen könnte (ebd.; vgl. Kapitel 4.3). Ähnlich wie bei den Sätzen untereinander oder zwischen den Satzfamilien, besteht auch zwischen den Diskursarten eine radikale Verschiedenheit, genau genommen ein radikaler Dissens oder mit Lyotard ein Widerstreit (vgl. Bad, 95).

In diesem verknüpften Schnelldurchlauf der Koller'schen Rezeption Lyotards entsteht ein sprachtheoretisches Vokabular, welches mit dem Satz als kleinster Einheit beginnt und der Diskursart als »Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien« (ebd., 92) endet, wobei jede Ebene von einer radikalen und unübersetzbaren Heterogenität gekennzeichnet ist. Diese verschiedenen Heterogenitäten durchziehen und situieren das Subjekt. So lassen sich beispielsweise auf der ersten Ebene die verschiedenen Satz-Instanzen (Referent, Sender, Empfänger, Adressat) als durch Sprache vorgegebene »Positionen verstehen«, die das Subjekt »situieren« können. Das Subjekt kann somit der Sender eines Satzes sein, wobei dies »von einem Satz und nicht von den Subjekten selbst bewirkt wird« (ebd., 90).

Neben der sprach- und differenztheoretischen Dezentrierung des Subjekts und der Reformulierung der Bildung als eines sprachlichen Prozesses der Transformation von Figuren der Selbst-, Anderen und Weltverhältnisse, steht außerdem die Frage nach dem Anstoß der Transformationsprozesse im Zentrum von Kollers bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. Was gibt den Anstoß für die Transformation der Figuren der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse?

Wenn das Subjekt durch Sprache situiert und erzeugt wird und es bei Bildung um den grundlegenden Wandel der das Subjekt situierenden Sprache geht, reicht es dann, wenn ein Subjekt mehr oder weniger gewollt oder zufällig mit einer anderen Sprache konfrontiert wird? Reicht es, wenn ich eine andere Sprache wie Französisch oder einen anderen Dialekt wie Plattdeutsch, eine Sprache einer anderen Institution (Behörde, Universität, Schule etc.), die »Fachsprache einer bisher unbekannten Wissenschaft« oder die Sprache eines anderen Subjekts (un-)bewusst lerne? Was führt dazu, dass ich mich auf eine andere »Sprache und Weltansicht« einlasse? Und was veranlasst die Leute, »ihre eigene Weltansicht infrage zu stellen und sich einer neuen zu öffnen« oder zu »verschließen« (ebd., 14)?

Für mögliche Antworten schließt Koller an die bildungstheoretischen Überlegungen von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki an: »Demnach handelt es sich bei Bildung um einen Prozess der Transformation grundlegender Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten, die mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Kategorien oder Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen« (Koller 2005, 136). Es ist nun diese ›Problemlage‹, die zu für das Subjekt neuen Kategorien oder Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses führen. Koller durchquert in *Bildung anders denken* Arbeiten von unter anderem Günther Buck, Bernhard Waldenfels und Lyotard und die damit verbundenen Konzepte der negativen bzw. heteronormen Erfahrung und des Widerstreits, um diese ›Problemlage‹ zu konkretisieren. Wichtig ist hier, dass Bildung bei Koller nicht mehr an ein intentional⁴ zu erreichendes »abstraktes, idealistisches, transzendentes Ziel« gekoppelt ist, »sondern als ein Geschehen [gedacht wird], das an das Ereignis der Erfahrung eines Anderen [...] gebunden ist« (Wimmer 1996, 150), wobei der Erfahrungsbegriff von Koller mit Lyotard problematisiert wird, da er auf eine vorgängige Rolle des Bildungssubjekts verweise (Bad, 95) oder zumindest geschieht in diesen alteritätstheoretischen Perspektiven einem Subjekt die Erfahrung, was mit Lyotards sprachtheoretischer Dezentrierung des Subjekts nicht mehr der Fall ist (ebd.).

Mit Lyotard lassen sich die »Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können« in Bezug auf seine Widerstreitkonzeption und Gesellschaftsdiagnose einer pluralen und konflikthaften Postmoderne konkretisieren. Die Problemlagen wären die unzähligen nicht auflösbaren sozialen und politischen Konflikte, die auf den Widerstreit verschiedener Diskursarten verweisen (Bad, 95). Das Subjekt wäre somit in der Postmoderne fortwährend mit Problemlagen konfrontiert, die zu grundlegenden Transformationen oder zu Bildung führen können (auf die deutliche Nähe zu Schäfer sei hier verwiesen). Darüber hinaus enthalte »Lyotards Werk [...] keine genauere Beschreibung« der Erzeugung von neuen Diskursarten und es werden auch keine »konkreten Bedingungen« genannt, wie »es zu solchen transformatorischen Sprachereignissen kommt« (ebd., 97), die zudem dazu führen, dass der Bruch oder der Widerstreit bejaht und nicht verdrängt oder verdeckt wird.⁵

-
- 4 Die Intentionen (vom Subjekt anvisierte Zwecke) gehen gerade nicht vom Subjekt aus, sie seien eher als »Strategien von der Art, wie sie ein Spiel den Spielern auferlegt« zu verstehen (Lyotard 1989, 227f, zit.n. Bad, 91).
- 5 Diesen Fragen geht Koller in *Bildung anders denken* u.a. in Bezug auf die »wissenschaftstheoretischen Konzepte [...] von Karl R. Popper, Thomas Kuhn und Charles S. Peirce« nach (Bad, 101). Außerdem wird unter anderem mit Butler die machtheoretische Frage diskutiert, warum und ob ein Subjekt sich auch gegen die Normen (ebd., 55–68) und gegen hegemoniale Figuren der Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse transformieren kann.

Bisher ist den Fragen nachgegangen worden, wie Koller die neuhumanistische Bildung sprachtheoretisch, differenztheoretisch und alteritätstheoretisch forschreibt, was der Auslöser von Bildungsprozessen sein kann und was sich im/am/beim Subjekt ändert. Vor dem hier nur angerissenen, verknüpften und skizzierten Hintergrund einer mindestens dreifachen Dezentrierung des Subjekts (Linguistic turn, Widerstreit, Anstoß durch »Andere/s«) ist es bemerkenswert, dass Koller immer wieder um die damit verbundene politisch-ethische Dimension beschnitten wird. Nach Bünger lässt sich bei Koller »eine Verschiebung der Thematisierung von Bildung entlang einer Akzentuierung von ›Bildungsprozessen als formale Prozesse‹ markieren (Bünger 2018, 21f.). Nach Daniel Burghardt ist »Kollers Ansatz [...] unpolitisch« und die ganze Theorie wird nach Burghardt individualisiert, wenn »die Krise der Einzelnen« zum »grundlegenden Bildungsanlass« wird (Burghardt 2021, 86). Nach Sattler wird »sich [...] [bei Koller] einer positiven Setzung von Bildung bzw. Gerechtigkeit [...] enthalten«. Und diese Enthaltung ließe sich bei Sattler sogar mit Lyotard begründen. Die Formalisierung bei Koller sei ein Effekt oder eine »Konsequenz der anerkannten Unverfügbarkeit universeller Legitimationsinstanzen und der damit verbundenen Freisetzung radikaler diskursiver Pluralität« (Sattler 2009, 97). Ausführlich kritisiert wird diese attestierte Formalisierung bei Koller von Olaf Sanders, der mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in der Verschränkung mit empirischer Bildungsforschung die »Transformation von philosophischen Konzepten in wissenschaftliche Begriffe und Formeln [erzwungen sieht] [...], die durch den Wegfall dessen begleitet wird, was sich der Transformation sperrt« (Sanders 2013, 90).

Abseits der sehr unterschiedlichen Ausblendung der normativen und politischen Dimensionen der Koller'schen Arbeiten und neben den diskutablen Kritiken an Kollers Reformulierung der neuhumanistischen Bildung gibt es eine für diese Arbeit relevantere Kollerrezeption in einem jüngeren Text Ricken. Nach Ricken markiert der Bildungsbegriff (nach Kollers Bildungsverständnis) »immer wieder [...] im Kern eine ›Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses‹, die ›insofern auf [ein] – befreidendes, selbstbestimmteres, authentischeres oder noch anders gedachtes – ›Anderswerden‹ [...] ziele« (Ricken 2019, 108). Auch an anderer Stelle wird Koller teils so rezipiert, als ob er von »Selbstbildung« redet (Koller 2016a, 33f.; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 249).

Doch wie bei Ricken stammt Kollers »Anderswerden« aus einem Foucaultzitat. Wie noch gezeigt werden wird, lässt sich über den Begriff des Anderswerdens eher auf die Nähe zwischen Koller und Ricken verweisen. Denn Kollers grundlegendes Vorgehen lässt sich ähnlich wie bei Ricken mit Blick auf ein doppeltes »Anderswerden« lesen. Koller geht es einerseits um eine andere Perspektive auf ein immer schon dezentriertes, der Sprache nachrangig verortetes Subjekt, welches nie es selbst war oder nie ein souveränes Selbst wurde, und andererseits erzeugt Koller theoretisch und sucht empirisch ein grundlegend anderes, ein kreatives und paralogisches (Bil-

dungs-)Subjekt, das dem Widerstreit gerecht wird. Koller stimmt zudem Ricken's Analyse in Bezug auf die hegemonialen Verwendungsweisen der Bildung zu, er versucht jedoch, einerseits die mit Bildung verbundene subjektive Handlungsfähigkeit (in einer Spur Butlers) gegen Ricken ins Feld zu führen (ebd., vgl. Koller 2012, 55–68) und hält andererseits aufgrund disziplinpolitischer Gründe und für die Erarbeitung der Maßstäbe von Kritik wie für die pädagogische Orientierung den Bildungsbegriff und das Bildungsdenken für unverzichtbar (vgl. ebd., 10); wobei bei Letzterem Ricken ihm wohl teilweise zustimmen würde (vgl. Ricken 2019, 107).

Die Koller'sche Verwendung Foucaults für das Eingangszitat und die Bezugnahme auf Foucaults ›Anderswerden‹ lässt sich weniger an die Begriffe der Selbstbestimmung und Authentizität, als an eine machttheoretische oder machtkritische Spur bei Koller anknüpfen. Diese Spur verweist auf Kollers ausführliche Auseinandersetzung mit einer ähnlichen Erzählung über das Subjekt wie bei Foucault – der *Dialektik der Aufklärung* – und auf die daran anschließende Problematisierung dieser Erzählung Adornos und Horkheimers mit Lyotard. Koller fasst Bildung in *Bildung und Widerstreit* in der Auseinandersetzung mit beiden als ein wichtiges Moment in der »Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität« auf (BW, 111).

Als Archetyp der modernen Selbstverdung dient Adorno und Horkheimer die Irrfahrt von Odysseus. Auf seiner Rückreise nach Ithaka liefert Odysseus sich den Naturgewalten aus, gibt sich den mythischen Göttern preis, misst sich mit diesen unerbittlichen Gewalten und Autoritäten. Wie ein kleines Kind »überlässt [er] sich [...] immer wieder aufs Neue [diesen Gewalten], probiert es als unbelehrbar Lernender, ja zuweilen als töricht Neugieriger« immer wieder aus (Adorno und Horkheimer 2008, 53). Ähnlich wie in der Freud'schen Psychoanalyse, in der das Ich als Abwehrmechanismus gegenüber dem zerstörerischen *Realen* entsteht, scheint diese Wiederholung »der Erfahrung des Vielfältigen, Ablenkenden, Auflösenden« bei Odysseus (paradoxe Weise) ein einheitliches Selbst zu erzeugen. Und »der wissend Überlebende ist zugleich der, welcher der Todesdrohung am verwegsten sich überlässt, an der er zum Leben hart und stark wird« (ebd., 54).

Die »Entfremdung von der [unerbittlichen] Natur, die er leistet, vollzieht sich in der Preisgabe an die Natur, mit der er in jedem Abenteuer sich mißt, und ironisch triumphiert die Unerbittliche, der er befiehlt, indem er als Unerbittlicher nach Hause kommt, als Richter und Rächer der Erbe der Gewalten, denen er entrann« (ebd., 55).

Ähnlich wie in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen führt die Entfremdung von der Natur (Selbstverdung) nicht einfach zu einem selbstbestimmten und freien Selbst, sondern sie schlägt in Barbarei um (vgl. Adorno 1996). Das (scheinbar) emanzipierte und entfremdete Subjekt wird von der Tyrannie der Natur heimgesucht; es wird zwar stark, aber auch wie die Naturgewalt hart und un-

erbittlich. Odysseus befreit sich (scheinbar) nach und nach von den Naturgewalten, seinen eigenen Affekten und Trieben wie von »den dämonischen Gestalten der alten Mythen« und bilde »dabei ein starkes, einheitliches Selbst« aus (BW, 113). Intentional, wissend und auch listenreich scheint Odysseus die Schwächen der Autoritäten und des eigenen Selbst auszutricksen (Adorno und Horkheimer 2008, 56). Naturbeherrschung, Selbstkontrolle und Götterbezwigung lassen das (scheinbar) emanzipierte Helden-Subjekt entstehen.

Die Götter beherrschen nicht mehr, beispielsweise wie bei der Ödipus-Tragödie, das Selbst und jede Flucht treibt den Helden nicht noch tiefer in das vorgegebene Schicksal. Odysseus siegt (zumindest auf den ersten Blick) gegen die Götter, die Natur und gegen das eigene Andere, wird jedoch ähnlich wie bei Ödipus für seinen Sieg mit Selbstverlust bestraft.

Die Irrfahrt Odysseus ließe sich als die erste widerständige Bildungsreise überhaupt beschreiben (vgl. Koller BW, 143), in der Odysseus mit der Zeit in der Fremde das andere erfährt, dadurch sich (auch als ein einheitlich wirkendes jedoch ambivalentes Selbst) bildet und letztendlich sich als gebildetes und ambivalentes Subjekt von den vormals fremdbestimmenden Autoritäten (Götter und Natur) emanzipiert. Doch für Adorno und Horkheimer ist diese Bildungsreise keine einfach emanzipative Geschichte, sondern im Gegenteil eine Verfallsgeschichte. Bei seiner Heimkehr wird Odysseus kaum wiedererkannt, und als Bezwinger der Natur und der Götter ist er selbst ›unerbittlich‹ geworden; kalt wie zornig tritt er am Ende sogar selbst an die Stelle der Götter als »Richter und Rächer«, der die Unterworfenen emotionslos in den Hades schickt (Adorno und Horkheimer 2008, 55).

Koller liest mit Adorno und Horkheimer die »Bildungsgeschichte neuzeitlicher Subjektivität« in dem Sinne, dass Bildung dem »Leitgedanken der Emanzipation [folgt], der die fortschreitende Naturbeherrschung in den Dienst menschlicher Selbsterhaltung, Selbstbehauptung und Selbstbestimmung stellt« (BW, 114). Diese Geschichte der Konstituierung des modernen (Bildungs-)Subjekt steht in deutlicher Nähe zu Humboldts Wechselwirkungskonzept, in der Bildung »als Ausbildung einer inneren Einheit des Subjekts in der Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit der inneren und äußeren Natur verstanden« wird (ebd.).

Jedoch anders als die »letztlich harmonistische Konzeption der bildenden Wechselwirkung von Ich und Welt betont die Dialektik der Aufklärung die Gewaltförderigkeit im Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, die sowohl in der herrschaftlichen Beziehung des Ich zur inneren und äußeren Natur als auch im Haß des männlichen Selbst gegenüber der Frau als Repräsentantin der unterdrückten Natur zum Ausdruck kommt.« (ebd., 120)

Die moderne Emanzipation und ihr Subjekt verkehrt sich (bei Koller in einer eher undialektischen Lesart von Adorno und Horkheimer) in ihr Gegenteil. Die Emanzi-

pationsgeschichte wird zu einer Verfallsgeschichte, die mit der Unterdrückung der Frau (BW, 116f.), Antisemitismus (ebd. 118f.), Selbstverleugnung (ebd., 114-116) und am Ende mit dem völligen Verschwinden des Subjekts (ebd. 115) einhergehe. So stellt in dieser Perspektive auch der Faschismus weder eine Ausnahme noch einen historischen Zufall dar, sondern der Faschismus wird als Konsequenz der modernen Irrfahrt und modernen Bildungsreise in die Heimat des Eigenen gefasst. Die moderne Subjektivität verweise somit auf kein Subjekt, welches einfach frei und selbstbestimmt wäre, sondern es ist gegenüber sich, anderen und anderem unerbittlich, gewalttätig und unmenschlich geworden.

»Die These vom Umschlag der Aufklärung in Barbarei und die Hervorhebung der Opfer im Prozeß der Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität unterstreichen die Skepsis gegenüber der Möglichkeit von Bildung im emphatischen Sinne« (BW, 120; vgl. ebd., 144).

Diesen Zweifel und auch eine ähnliche Rhetorik teilen Ricken und der frühe Koller gleichermaßen, nur dass Ricken diesen Zweifel vor dem Hintergrund anderer Referenzautor:innen formulierte (vgl. 2006, 341) und Koller trotz dieses Zweifels es für sinnvoll erachtet, an dem Bildungsbegriff festzuhalten. Wie kommt Koller dazu?

Zunächst liest er die *Theorie der Halbbildung und Dialektik der Aufklärung* »als pessimistische Variante oder Umkehrung der Emanzipationserzählung«: Beide Texte »bleiben [...] dem Grundmuster der großen Erzählungen verpflichtet, sofern sie nämlich die gesamte Menschheitsgeschichte bzw. die Geschichte der Bildung aus dem einen (wenn auch dialektischen) Modell der Aufklärung und ihres Scheiterns heraus zu erklären beanspruchen« (BW, 144). Adorno und Horkheimer werden so wie Humboldt mit einem Bildungsbegriff verbunden, der in »die großen Erzählungen von der Selbstverwirklichung des Geistes bzw. von der Emanzipation des Menschen« eingeschrieben ist (ebd., 143), bei Humboldt in affirmativer und bei Adorno und Horkheimer in ablehnend-kritischer Weise. Auch eine kritische Bildungstheorie im Anschluss an Adorno und Horkheimer bleibt demnach »eine pädagogische Variante von Lyotards ›großen Erzählungen‹« (ebd., 16).

Wie bereits ausgeführt, markiert mit Lyotard die Postmoderne jedoch keinen Bruch mit der Moderne in dem Sinne, dass eine moderne Bildungstheorie für Identitätsdenken steht und die postmoderne Variante für Differenzdenken. Sondern die gegen jede Totalität gerichteten alteritäts- und differenztheoretischen Momente haben die Moderne immer schon begleitet, und fanden oder finden erst nach und nach ihren Weg in den hegemonialen Raum (vgl. Koller 1997). Die Ablehnung des Identitätsdenken durchzieht jedoch Kollers Arbeiten trotzdem deutlich. Anders als bei Rickens Diagnose einer Vertiefung der problematischen modernen Subjektivität im 20. Jahrhundert und der damit einhergehenden Unwichtigkeit der differenz- und sprachtheoretischen Momente der Humboldt'schen Schriften

(Ricken 2006, 265) lässt sich Kollers politische Strategie so formulieren, dass er mit seinen Arbeiten versucht, die dezentrierenden und anti-totalitären Momente in den hegemonialen Raum zu bringen.

In diesem Sinne existieren auch im Bildungsdenken der Moderne, bei Humboldt oder auch Adorno und Horkheimer »Momente [...], an denen die pädagogische Reflexion unter (post-)modernen Bedingungen anzuknüpfen vermag« (BW, 143); Momente, die »über die vereinheitlichende Struktur der großen Erzählungen hinausdrängen« (ebd., 144). Diese Momente wurden bei Humboldt bereits markiert; bei Adorno werden von Koller die grenzüberschreitende Selbstreflexion (ebd., 122) und die »unabschließbare Bewegung des Widerspruchs gegen das identifizierend vereinheitlichende Denken« markiert (ebd., 145).

Bildung wird an ein schwaches, widersprüchliches, gespaltenes und dezentriertes Subjekt sowie an den Bruch und die Heterogenität verschiedener Regelsysteme gebunden. Das gebildete Subjekt wäre nicht das selbstbestimmte, männliche, weiße und unerbittliche Subjekt Odysseus, das nach einer langen Bildungsreise ins Heim des Eigenen einkehrt und die Anderen in den Hades schickt, sondern eine Subjektivität, welche zwar wie Odysseus die (göttlichen) Regeln verletzt, Neues hervorbringt, auch gegen die hegemonialen Normen (Bad, 63-67), aber welches auch die Heterogenität der Regelsysteme bejaht, erzeugt und dieser Heterogenität »Geltung verschafft« (2001, 47). Dabei ist diese Bildung nicht als »Leistung des Subjekts« zu verstehen, vielmehr als ein »sprachlicher Prozeß« (BW, 17), der »weder pädagogisch hergestellt werden« kann noch »in der Verfügungsgewalt des sich bildenden Subjekts« liegt (2001, 48f.). Diese Koller'sche Fassung von Bildung entzieht dem Bildungssubjekt den Akteursstatus und fasst Bildung als einen sprachlichen Prozess, durch den der Widerstreit bezeugt und neue Regelsysteme entstehen, mit denen sich »bislang nicht artikulierbare [...] individuelle [...] oder gesellschaftliche [...] Problemlagen« bewältigen lassen (BW, 17).

Gerade die Rekonstruktion des Koller'schen Bildungsdenkens in Bezug auf das dezentrierte Subjekt verdeutlicht dessen normative und politische Dimension. In strukturell ähnlicher Weise wie bei Ricken lässt sich Kollers differenztheoretische Relektüre Humboldts und Adornos, wie die Reformulierung des Bildungsbegriffs auch gegen das identitätslogische Denken der Moderne und dessen Bildung und gegen eine Bildungstheorie als pädagogische Variante der großen Erzählungen positionieren (vgl. z.B. 2001, 36). Es lässt sich ein umfangreiches Programm verdeutlichen, mit dem gegen ein einheitliches und identitätslogisches Subjektverständnis vorgegangen wird.

Mensch mag einwenden, dass diese von Koller formulierten Bildungsprozesse eher eine Seltenheit darstellen (Bad, 169), sofern sie überhaupt existieren und es lässt sich auch einwenden, dass die Gegenwartsdiagnose postmoderner und pluraler Gesellschaft viel zu optimistisch ist und Meta-Diskurse des Kapitals und der Nation deutlich unterschätzt oder sogar ausgeblendet werden. Auch kann Koller in späte-

ren Texten selbst eine Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht unterstellt werden (beispielsweise 2016a). Aber diese an Lyotard anknüpfende Bildungstheorie ist trotzdem mindestens eine bildungstheoretische Intervention für eine »radikal [plurale] Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« und gegen jegliche vereinheitlichende und totalitäre Tendenz gerichtet (Bad, 89).

3.4 Das ortlose und zerrissene Subjekt

In *Die Ordnung der Bildung* Rickens geht es vorrangig um eine subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung. Der Bildungsbegriff wird mit bestimmten modernen Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen – »Selbstwerden« – verknüpft und es bleibt in der Ricken'schen Perspektive fraglich, ob sich der Bildungsbegriff und die Bildungssemantik von diesen Verhältnissen lösen lässt (vgl. Ricken 2006, 347). Für ein gegen das Selbstwerden gerichtetes Anderswerden spielen bei Ricken vor allem alteritätstheoretische Denkfiguren für das Subjektivitäts- und Kritikverständnis eine entscheidende Rolle: Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit. Es sei der Begriff des Entzogenen, mit dem sich Subjektivität neu »differenzieren« (2007, 171) ließe und es gehe darum, über das »Kritikpotential von Entzogenheit« neu nachzudenken (ebd., 172; vgl. 2006, 337-349).

Anders als Ricken verwendet Koller alteritätstheoretische Denkfiguren für die Reformulierung und Ergänzung des Humboldt'schen Bildungsverständnisses, beispielsweise für die Klärung der Frage nach dem »Anstoß zu Bildungsprozessen« (Koller 2012, 14). Ausgehend von dem Bildungsverständnis Kokemohrs zieht Koller für eine Antwort die »negative Erfahrung« Günther Bucks, Waldenfels Konzept der Fremderfahrung und Lyotards Widerstreitkonzept heran (Koller 2012). Bei beiden, Koller und Ricken, dient Alteritätstheorie vorrangig der Lösungs- oder Reformulierungsperspektive und beide Verwendungen lassen sich als Abgrenzungsbewegungen von den totalisierenden Tendenzen in Humboldts Bildungsdenken verstehen, wobei Ricken die Möglichkeit einer alteritätstheoretischen und kritischen Wendung des Bildungsbegriffs bezweifelt. Der frühe Ricken hatte den Fokus auf Relationalität, Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit noch mit einer affirmativen Humboldtzeption verschränkt. So war die widerständige und mannigfaltige Welt schon bei Humboldt »dem (totalen) Zugriff des Menschen entzogen« und es geht schon bei Humboldt um »Passivität und Erleiden« (Ricken 1999, 112). Der spätere Ricken liest Humboldt dann rein machttheoretisch (2006) und sieht seine kritische und subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung mit der Lektüre der staatstheoretischen Texte Humboldts bestätigt.

Auf die »gouvernementalitätstheoretische« Problematisierung der klassischen Bildung Rickens (VdB, 137) antwortet Alfred Schäfer ausführlich und mit »erhöhtem Begründungsaufwand« (VdB, 70), einer eigenen kleinen Genealogie der Bildung