

10 Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs

„Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ – so ist ein Aufsatz Helmut Peukerts aus dem Jahr 1998 betitelt, in dem er den Versuch unternimmt, den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemlagen zu reformulieren. Hiermit sind zwei Implikationen verbunden: Einerseits scheint der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff auch angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemlagen seine Funktion als „zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ (Koller 1999, 11) beizubehalten; andererseits aber ist es offensichtlich nötig, vor dem Hintergrund solcher zeitdiagnostischen Einsichten den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff neu zu bestimmen. Beiden Perspektiven fühle ich mich in meinen Überlegungen verpflichtet. Der Versuch einer Neubestimmung bedarf jedoch zunächst einer Bestimmung dessen, was neu bestimmt werden soll.

„Bildung“ ist ein Begriff der deutschen Sprache, dem ein Äquivalent in anderen Sprachen weitgehend fehlt.¹ Etymologisch besteht eine große Nähe zwischen „Bildung“ und „Bild“, somit können Wurzeln des Bildungsbegriffs bis zu theologischen Überlegungen des Mystikers Meister Eckart zur Gottes Ebenbildlichkeit des Menschen aus dem 14. Jahrhundert zurückverfolgt werden (vgl. Koller 2004, 73). Das klassische Wörterbuch der Deutschen Sprache der Gebrüder Grimm gibt dem Begriff „Bildung“ unter Rückgriff auf die lateinischen Wendungen *imago*, *forma*, *formatio*, *institutio* und *cultus animi*,

1 Wird von „Bildung“ gesprochen, so wird in anderen Sprachen zumeist der deutsche Begriff eingesetzt (vgl. bspw. Gur-Ze’ev 2002; Løvlie & Standish 2002; Nordenbro 2002). Bei Versuchen, den deutschen Bildungsbegriff in andere Sprachen zu übersetzen, droht eine Sinnentstellung, wie die Übersetzung von Adornos *Theorie der Halbbildung* (1972) in das englische *Theorie of Half-Education* deutlich macht (vgl. Løvlie & Standish 2002, 317). In diesem Artikel Adornos ist von „Erziehung“ nicht die Rede; „Erziehung“ und „Bildung“ sind zwei unterschiedliche Konzepte (vgl. Koller 2004).

humanitas die Bedeutungen Bild, Gestalt, Gestaltung sowie Kultivierung der Seele (vgl. Nordenbro 2002, 341). Der Hinweis auf „Gestalt“ und „Gestaltung“ zeigt, dass „Bildung“ sowohl einen Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses bezeichnet (vgl. ebd.; ebenso Peukert 1998, 24).

Lexikalisch wird der zeitgenössische Bildungsbegriff definiert als „Entfaltung der intellektuellen, sittlichen, körperlichen und praktischen Anlagen des Menschen zu einer individuellen Ganzheit“ (Precht & Burghard 1996, 75). Betrachtet man allerdings die aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatte, so kann von einer einheitlichen oder konsistenten Begriffsbestimmung oder -verwendung kaum die Rede sein. So identifiziert beispielsweise Elisabeth Sattler (2003) in ihren Überlegungen zur *Bildung, die an der Zeit ist* sechs aktuelle erziehungswissenschaftliche Konzeptionen von Bildung, die in der Zusammenschau ein derart heterogenes Bild abgeben, dass sie gar nicht erst den Versuch unternimmt, eine Synthese dieser Konzeptionen zu leisten oder einer bestimmten Konzeption eine privilegierte Stellung einzuräumen.²

Tenorth, Lenzen, Hansmann und Marotzki werfen ein je eigenes Licht auf die Vielgestaltigkeit der Debatten über Bildung. Tenorth (1997, 970) ist hinsichtlich einer „klaren und distinkten Bestimmung des Begriffs“ ausgesprochen skeptisch. Vielmehr sei die „Rede von Bildung [...] immer noch diffus, versammelt Unvereinbares, bietet methodisch Differentes, manchmal auch nur dunkles Gerede oder nur ein politisch ambitioniertes kritisches Raisonement“ (ebd.). Das Problem sieht er darin, dass die Thematisierungsweisen von Bildung nicht nur durch eine systematisch bearbeitbare Heterogenität gekennzeichnet seien. Vielmehr konstatiert er eine „*Heteronomie* von Betrachtungsweisen“, ein „Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit“, welches „den Diskurs über Bildung innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft so problematisch und konflikthaft erscheinen lässt“ (ebd., 971). Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion identifiziert er vier Thematisierungsformen von Bildung: als „*Klassikerpflege und -exergese*“, in „*geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung*“ (ebd., 976), als „*Platzhalter für das Unsagbare*“ (ebd., 977) und als „*Grundbegriff der Erziehungswissenschaft*“ (ebd., 979). Lenzen (1997) systematisiert die bildungstheoretische Debatte, indem er vier „*Dimensionen des Bildungsbegriffs*“ (ebd., 951) anführt: Bildung als „*individueller Bestand*“ (ebd.), als „*individuelles Vermögen*“ (ebd., 953), als „*individueller Prozess*“ (ebd.) sowie als „*individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*“ (ebd., 954). Hansmann und Marotzki (1988) schließlich gehen davon aus, dass sys-

2 Den Hinweis auf diesen und viele weitere Texte und Textstellen zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff verdanke ich Jenny Lüders. Hierfür und für ihr stets kritisch-konstruktives und ausgesprochen hilfreiches Feedback sowie die vielen anregenden Diskussionen bin ich ihr zu großem Dank verpflichtet.

tematische Formulierungsversuche des Bildungsbegriffs immer vor einem spezifischen Kontext erfolgen. Ihre Zusammenstellung bildungstheoretischer Entwürfe gliedern sie deshalb anhand folgender Kontexte: „Arbeit“, „Wissenschaft und Politik“ (ebd., 14), „Subjektivitätskonstitution und Wirklichkeitsverarbeitung“ sowie „Werteorientierung, Ethik und Religion“ (ebd., 15).

Bemerkenswert an diesen Zusammenstellungen ist, dass nicht nur die Verwendungs- und Thematisierungsformen von Bildung einer gewissen Heterogenität (oder Heteronomie) zu unterliegen scheinen, sondern dass auch die Versuche einer Systematisierung zu recht unterschiedlichen und wenig kompatiblen Ergebnissen führen. Aus diesem Grund möchte ich weder den Versuch einer weiteren Systematisierung unternehmen, noch einem bildungstheoretischen Eklektizismus Vorschub leisten, indem ich ohne systematische Grundlage einen oder mehrere bildungstheoretische Ansätze privilegiere. Im Rahmen meiner Überlegungen scheint vielmehr ratsam, die theoretischen Ansatzpunkte aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung als Ausgangspunkte für die Suche nach Aspekten einer Neubestimmung des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs unter den Bedingungen einer postfordistischen Arbeitswelt zu wählen. Nach einer Rekonstruktion von Grundlagen und Entwicklungen des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs werde ich daher Konzeptionen eines solchen Begriffs diskutieren, die Spuren von oder explizite Bezüge zu Butlers Denken von Unterwerfung, Honneths Denken von Anerkennung und Lyotards Denken einer radikalen Pluralität aufweisen.

Der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff

Wenn ich die Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs mit einer Darstellung der Überlegungen Wilhelm von Humboldts beginne, so ist damit nicht impliziert, dass nicht schon früher von Bildung die Rede war. Jeder Privilegierung eines Anfangs oder Ursprungs ist etwas Gewaltförmiges inhärent, insofern andere Entwicklungslinien notwendigerweise ausgeblendet werden. Zum Verständnis einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs scheinen Humboldts Gedanken jedoch aus zweierlei Gründen unverzichtbar zu sein: Einerseits sind Werk und Wirken Humboldts für Status und Formulierungsweisen des Bildungsbegriffs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte als besonders „folgenreich“ anzusehen (Koller 2004, 73). Andererseits lassen sich bereits innerhalb seiner Konzeption auch Keime einer Entwicklung ausweisen, in deren Folge „die ‚klassische‘ Konzeption von Bildung im 19. Jahrhundert in sozialen und kulturpolitischen Auseinandersetzungen soweit entschärft wurde, bis sie zur Legitimation des Gegenteils dessen geeignet schien, was sie angestrebt hatte“ (Peukert 1998, 18).

Als Ausgangspunkt seiner Darstellung der Humboldt'schen Vorstellung von Bildung wählt Koller folgende viel zitierte Textstelle: „Der wahre Zweck

des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1980 [1792], 64, zitiert nach Koller 2004, 74)³ Dieser Textstelle entnimmt Koller sowohl den Ausgangspunkt als auch die vier Bestimmungen von Humboldts Bildungsbegriff.

Als *Ausgangspunkt* begreift er die Frage nach dem *Zweck* des Menschen, und zwar nicht im Hinblick auf wechselnde äußere Anforderungen oder individuelle Neigungen, sondern hinsichtlich seiner ewig unveränderlichen Natur. Humboldts Blick ist dabei auf die „Kräfte“, das heißt die „Anlagen“ oder „Potenziale“ gerichtet, die dem Menschen eben „nur als Möglichkeit zukommen“, und die es deshalb zu entfalten – zu *bilden* – gelte (ebd., 75).

Als *erste* der vier *Bestimmungen* von Humboldts Bildungsverständnis ist der Aspekt anzusehen, dass in seiner Formulierung die Entfaltung von *Kräften* im Zentrum steht. Mit Koller ließe sich diese Bestimmung dahingehend interpretieren, dass Bildung darin bestehe, „die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten, sein Menschsein, möglichst umfassend zu verwirklichen“ (ebd., 76). Bildung in diesem Sinne lässt sich als *formale* Bildung kennzeichnen, geht es doch um die Bildung von Kräften, Potenzialen oder Möglichkeiten und nicht im Sinne einer *materialen* Bildung um die Aufnahme und den Besitz von Inhalten und Wissen (vgl. Schaub & Zenke 1995, 134f., 237f.). Als *zweite* Bestimmung sieht Koller den Umstand an, dass Bildung nach Humboldt auf die „*höchste Entfaltung*“ der menschlichen Kräfte zielt, dass, anders gesagt, die „menschlichen Anlagen so hoch bzw. so weit wie möglich entwickelt werden sollen“ (Koller 2004, 76). Humboldts Formulierungen legen das Vorhandensein einer Vielzahl verschiedener Kräfte des Menschen

3 Koller zitiert hier aus: Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gänze der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flittner und Klaus Giel, Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, 56-233. Daneben zieht er zur weiteren Vertiefung seiner Diskussion des Bildungsverständnisses Humboldts besonders dessen folgende Schrift heran: Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flittner und Klaus Giel, Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, 234-240. Neben den Ausarbeitungen Kollers liegen eine Reihe weiterer erziehungswissenschaftlicher Abhandlungen zu Humboldts Bildungsbegriff vor. Für meine Untersuchung hätte sich über die Rekonstruktion von „Klassikern“ der Humboldt-Rezeption (Benner 1990, Menze 1965, 1975) und der von mir nur zur Ergänzung herangezogenen Zusammenfassung Blankertz' (1982, 116ff.) hinaus insbesondere die Berücksichtigung von Benner (1989) hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildung und Politik sowie Spranger (1973) [1923] hinsichtlich des Zusammenhangs von Allgemeinbildung und Berufsbildung angeboten. Neben der Aktualität und Übersichtlichkeit ist es insbesondere der Explikation des Stellenwerts der Sprache in Humboldts Werk geschuldet, dass ich mich im Folgenden auf Koller 2004 beziehe.

nahe, deshalb kann bei deren höchster Entfaltung zumindest potenziell ein Konkurrenzverhältnis zwischen ihnen angenommen werden. Diesem Aspekt begegnet Humboldt mit einer *dritten* Bestimmung: Bildung begreift er als „*proportionierlichste*“, also möglichst ausgewogene Entfaltung der menschlichen Kräfte (ebd.). Wie Koller herausstellt, bezieht sich diese Ausgewogenheit bei Humboldt auf die „Entfaltung *aller* menschlichen Kräfte, nicht nur des ‚Verstandes‘, sondern auch der ‚Einbildungskraft‘ oder Phantasie und auch der sinnlichen Anschauung bzw. Wahrnehmungsfähigkeit“ (ebd., 77). Nun könnte man annehmen, zwischen der höchsten Entfaltung einer oder mehrerer Kräfte einerseits und der ausgewogenen Entfaltung aller Kräfte andererseits bestehe ein gewisser Widerspruch. Koller zufolge antwortet Humboldts *vierte* Bestimmung von Bildung auf dieses Problem: Bildung ist bei Humboldt als Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem „*Ganzen*“, das heißt, zu einem „harmonischen Gesamteindruck“ zu verstehen (ebd.).

Auch wenn diese vier Bestimmungen von Bildung zunächst eher auf das einzelne Individuum bezogen erscheinen: Sie enthalten eine genuin gesellschaftliche Komponente. Koller zufolge birgt die Humboldt'sche Bildungstheorie, wenn man sie nur auf das Individuum bezieht, nämlich einen Widerspruch: Einerseits soll das Individuum sich in einer Weise bilden, dass es „seine menschlichen Potenziale“, also das, „was ihn als Menschen ausmacht“, in seiner Person verwirklicht (ebd., 78). Andererseits soll auch die Verschiedenheit, also die Individualität des Einzelnen gebildet werden (vgl. ebd.). Humboldts Lösungsvorschlag besteht darin, Bildung als „*gesellschaftliche Verwirklichung des Ideals*“ aufzufassen (ebd., 79): Im Zusammenspiel der Höherbildung der Individualität jedes Einzelnen entfalte die Gemeinschaft das menschliche Potenzial als Ganzes.

Das Humboldt'sche Bildungsverständnis verstand sich als Gegenpol zu einer utilitaristischen Pädagogik im Sinne der sogenannten *Philantropen*, die sich die „*Erziehung zur Brauchbarkeit*“ auf die Fahnen geschrieben hatte (ebd., 72) – ich hatte dies bereits in Kapitel 4 meiner Untersuchung skizziert. Humboldts Bildungsbegriff war Bestandteil einer Gegenbewegung gegen eine durch die Aufklärung entfachte Orientierung an Nützlichkeit und Rationalität. Diese Gegenbewegung ist unter dem Namen *Neuhumanismus* bekannt geworden; eines ihrer zentralen Kennzeichen war die Orientierung an Kultur und Sprache des antiken Griechenland (vgl. Blankertz 1982, 89ff.).

Ausgehend hiervon kann neben dem Ziel nun auch Humboldts Verständnis des *Prozesses* von Bildung genauer bestimmt werden. Auch wenn Bildung in seinem Verständnis formale Bildung ist – die Bildung von *Kräften* –, so bedarf es aus seiner Sicht doch der Materialität: eines Gegenstands, anhand dessen die Kräfte sich bilden. Für Humboldt ist dieser Gegenstand schlicht die *Welt*. Und den Prozess der Bildung versteht er als *Wechselwirkung* zwischen Individuum und Welt (vgl. Koller 2004, 80f.). Diese Wechselwirkung zerlegt

Koller in drei Bestimmungen: Sie solle *frei* sein, das heißt, alle Menschen sollten unabhängig von Stand, Status und Vorgaben in diese Wechselwirkung eintreten können, sie solle *rege* sein, das heißt, es handle sich um eine tätige Aneignung der Welt, nicht um ein lediglich rezeptives Geschehen, und sie solle *allgemein* sein, das heißt, kein Aspekt von Welt dürfe von dieser Wechselwirkung ausgeschlossen werden (vgl. ebd., 81ff.).

Hinsichtlich der Spezifizierung und Interpretation des Begriffs „Welt“ – also des Gegenstands der Wechselwirkung mit dem Individuum im Prozess der Bildung – gibt es in der Humboldt-Rezeption unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Der Umstand, dass Humboldt auch Sprachenforscher war, dient Koller als Grundlage für seine Interpretation, der zufolge die *Sprache*, oder genauer: verschiedene *Sprachen* als Medium und Gegenstand von Bildung anzusehen sind. Denn Sprache begreift Humboldt in der Interpretation Kollers keineswegs nur als Medium der Repräsentation von Welt. Vielmehr müsse Sprache als das „bildende Organ des Denkens“ verstanden werden (Humboldt 1960-81, Bd. III, 426; zitiert nach Koller 2004, 85).⁴ Jede Sprache stelle somit eine „eigene Ansicht der Welt“ dar (Koller 2004, 85). Deshalb bezeichne Humboldt zufolge „die Vielfalt der Sprachen die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert“ (ebd., 86). Diese Wechselwirkung sei dabei keineswegs nur auf das Erlernen von Fremdsprachen bezogen, sondern meine „jeden Dialog mit anderen Menschen, in dem sich ein Subjekt auf die fremde ‚Weltansicht‘ seines Gegenübers einlässt und auf diese Weise seine eigene ‚Weltansicht‘ erweitert oder sogar überschreitet“ (ebd., 87).⁵

Blankertz' Interpretation nimmt ihren Ausgang bei Humboldt als Protagonisten des Neuhumanismus. Für Blankertz ist in erster Linie das antike Griechenland als derjenige Gegenstand im Sinne Humboldts anzusehen, anhand dessen Bildung statt hat, denn im antiken Griechenland hätte sich laut Humboldt „Humanität in reiner Form verwirklichen“ können (Blankertz 1982, 104): „Das Studium der Griechen sollte ein Studium des Menschen überhaupt sein.“ (Ebd.) Und auch Blankertz wirft einen Blick auf den Sprachenforscher Humboldt, nur hebt er nicht die Vielgestaltigkeit unterschiedlicher, sondern die Bedeutung der griechischen Sprache hervor: Da Humboldt „die Sprache als sinnfälligsten Ausdruck einer Nation verstand, musste in der

4 Koller zitiert hier: Humboldt, Wilhelm von 1960-81: Werke in fünf Bänden, herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt.

5 Koller hat diesen Gedanken an anderer Stelle (1997; 1999, 51ff.) ausführlich ausgearbeitet und zu einem der Ausgangspunkte seiner eigenen Bildungskonzeption gemacht; vgl. dazu den betreffenden Abschnitt des vorliegenden Kapitels meiner Untersuchung.

Sprache eines so zur Norm erhobenen Volkes wie des griechischen das inhaltliche Zentrum aller Bildungsmöglichkeiten vermutet werden“ (ebd.).

Für Blankertz ist Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache ein wichtiger Aspekt der „Trennung der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (ebd., 94). In genau dieser Trennung sieht Blankertz den Keim für eine Entwicklung angelegt, in deren Folge ein gegen die Nutzbarmachung des Menschen in Stellung gebrachter Bildungsbegriff selbst zur Stabilisierung einer Gesellschaft beitrug, die die Fixierung einer hierarchischen Ordnung zum Zwecke der Nutzbarmachung von Menschen zum Ziel hatte: Eine von der Sphäre der Arbeitswelt abgekoppelte Beschäftigung mit Bildungsinhalten wie der griechischen Sprache sei nur für das privilegierte Bürgertum überhaupt möglich gewesen. Daher habe der Bildungsbegriff mit seiner Fixierung auf von der Arbeitswelt losgelöste Inhalte die Vormachtstellung des Bürgertums zementiert und somit der Stabilisierung der hierarchischen Gesellschaftsordnung gedient (vgl. ebd., 135ff., 155ff., 181ff.). Der formale Bildungsbegriff Humboldts, der die Bildung von Kräften zum Ziel von Bildung erklärt hatte und Inhalte nur als Mittel zum Erreichen dieses Zwecks ansah, hatte sich in einen materialen Bildungsbegriff gewandelt, der den Besitz von Wissensbeständen (beispielsweise die Beherrschung der griechischen Sprache oder die Kenntnis griechischer Dramen) selbst zum Ziel von Bildung erklärte.⁶ Und der Besitz von Wissensbeständen dieser Art diene der Festigung und Sichtbarmachung gesellschaftlicher Privilegien.

Ausgehend von dieser Kritik hat Blankertz mittels einer dialektischen Denkfigur gerade spezielle, auf die Arbeitswelt bezogene Inhalte zu denjenigen Gegenständen erklärt, anhand derer die Bildung von Kräften im Sinne Humboldts statt hat.⁷ Kritik am Bildungsbegriff ist seither jedoch weiterhin

6 Ebendieses Verständnis von Bildung kritisiert Adorno in seinem pointierten Aufsatz aus dem Jahre 1959 (1972) als *Halbbildung*. Wie aktuell diese Kritik heute noch ist, lässt sich nicht nur an der wiederholt aufflammenden Diskussion in der Presse um einen „Bildungskanon“ ablesen, sondern auch und vor allem an Veröffentlichungen wie derjenigen von Dietrich Schwanitz (1999), die schon im Titel verrät, welches Verständnis von Bildung hier vorherrscht: *Bildung: alles, was man wissen muss*.

7 Wie bereits in Kapitel 4 meiner Arbeit skizziert, vertritt Blankertz in seiner Habilitationsschrift *Berufsbildung und Utilitarismus* aus dem Jahre 1963 die These, „die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung“ sei heute „in der beruflichen Bildung aufzuheben“ (Blankertz 1986, I). Um diese These zu entfalten, bedient er sich der Denkfigur der Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft, die Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* formuliert. Blankertz begreift diese Dialektik als Dialektik von Allgemeinem und Besonderem und meint gerade dieser Denkfigur die Bildungskraft von Arbeit entnehmen zu können: „Während der Knecht im Dienste des Herrn die Sache meistert und so mit der Bildungskraft der Arbeit zum Meister wird, zeigt die Bildungssohnmacht des bloßen Genusses, dass das Wesen der Herrschaft, das verkehrte dessen ist, was sie sein will: die

und in verschiedener Hinsicht geübt worden, so kritisiert in ähnlicher Argumentationsrichtung wie Blankertz Peter Euler noch im Jahre 2003 die „idealistische Abgehobenheit“ des Bildungsbegriffs verbunden mit „der Ausblendung seiner ihm eigenen Herrschaftsfunktion“ (ebd., 413).

Dieser letzte Aspekt wird in ähnlicher Weise auch aus einer theoretisch gänzlich anders ausgerichteten Position kritisch vorgebracht: Jenny Lüders (2007) rekonstruiert diesbezügliche Ausführungen von Jan Masschelein und Norbert Ricken⁸, die mittels theoretischer Annahmen Foucaults die Verstrickungen von Bildung und Macht herleiten. Auf Grundlage der bereits in Kapitel 2 meiner Untersuchung diskutierten Vorstellungen Foucaults über „Macht“, „Pastoralmacht“ und „Gouvernementalität“ führen die Autoren die „Bildungsidee als grundlegende Struktur einer historisch neuen Machtform vor: eine Macht durch ‚Führung der Führungen‘“ (ebd., 12). Bildung als individuelle Selbstvervollkommenung sei von vornherein an den Gedanken der Ingebrauchnahme der Individuen gekoppelt gewesen. Auf dem Hintergrund des Wirkens einer „Pastoralmacht“ werde das Individuum mittels pädagogischer Maßnahmen „in seinen individuellen Versuchen der vervollkommnenden Selbstführung geführt“ (ebd.). Die im Bildungsbegriff aufgehobene gegen gesellschaftliche Zwänge gerichtete Idee von Freiheit werde somit korrumpiert

Wahrheit des selbstständigen Bewusstseins ist das knechtische Bewusstsein.“ (Blankertz 1982, 140; die Herkunft der von Blankertz zitierten Passage wird leider nicht kenntlich gemacht, es erscheint aber plausibel, dass es sich hier um ein Zitat aus Hegels *Phänomenologie des Geistes* handelt.) Und weiter: „Die unerlässliche Bedingung der Bildung, die beides in sich aufzuheben vermag, nämlich dass Allgemeine im Besonderen, war damit erwiesen im Prinzip der Sachlichkeit.“ (Ebd., 141) Leider wirft die fünfseitige Zusammenfassung Blankertz' (1982, 137ff.), aus der diese Zitate stammen, aus meiner Sicht mehr Fragen auf als sie zu beantworten vermag. Zum tieferen Verständnis dessen wäre eine eingehende Diskussion der Habilitationsschrift Blankertz' vor dem Hintergrund einer Relektüre von Hegels *Phänomenologie des Geistes* angebracht. Dies kann im Rahmen meiner Untersuchung nicht geleistet werden. Dass es letztlich weniger Blankertz dialektische Denkfigur war, die die Umsetzung der Verbindung allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge im Rahmen der Kollegschule NRW prägte, sondern der Gedanke einer beruflichen Identität, hatte ich ebenfalls in Kapitel 4 ausgeführt (vgl. zusammenfassend zu Blankertz Lüth 1989). In ganz anderer Weise hat Wolfgang Klafki das Problem des Verhältnisses von Allgemeinem und Speziellem und die Frage nach den Gegenständen, anhand derer Bildung von Kräften im Sinne Humboldts statt hat, beantwortet: Für ihn stellen „Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen wie individuellen Existenz“ Gegenstände in diesem Sinne dar (Klafki, 1986, 466). Klafki stellt hier seine Überlegungen explizit in die Tradition des Humboldt'schen Bildungsbegriffs und widmet seine Gedanken zugleich Herwig Blankertz (vgl. zu Klafki auch Koller 2004, 104ff. und Tenorth 2003, 429).

- 8 Lüders bezieht sich auf: Masschelein, Jan & Ricken, Norbert 2003: Do We (still) Need the Concept of *Bildung*? In: Educational Philosophy and Theorie 2003, Vol. 35, No. 2, S. 139-154.

durch die ebenfalls im Bildungsbegriff aufgehobene Führung durch individuelle Selbstvervollkommenung. Mit dieser „Komplizenschaft von ‚Bildung‘ und ‚Macht‘“ begründeten Masschelein und Ricken ihre Ablehnung des Bildungskonzepts (ebd. 13).

Als „theoretische Konsequenz“ aus der vielstimmigen Kritik am Bildungsbegriff „traten – zumeist versuchsweise – andere Begriffe an seine Stelle, zunächst der der Qualifikation, dann auch der des Lernens und in neuerer Zeit solche wie Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiesis“ (Euler 2003, 413).⁹ Ich stimme Euler jedoch zu, dass schon der Versuch der Substitution des Bildungsbegriffs auf dessen „Unverzichtbarkeit“ verweist: Die „vom Begriff der Bildung eingenommene Position“ können wir somit „als irreduziblen Ort eines systematischen Problems der Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ begreifen (ebd.). In diesem Sinne also scheint der Bildungsbegriff als „zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ (Koller 1999, 11) unverzichtbar zu sein. Wie aber ist eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs vorzunehmen, die sich nicht erneut mit den genannten Kritikpunkten konfrontiert sieht?

Auch wenn sie deren Kritik teilt: Lüders zieht hieraus eine andere Schlussfolgerung als Masschelein und Ricken. Während diese das Bildungskonzept als Konsequenz ihrer Kritik ablehnen, bemerkt Lüders, dass mit Foucault „jedes Wissenskonzept notwendig mit Ausschlussprozeduren und Machteffekten“ einhergeht (Lüders 2007, 13). Es sei daher gar nicht möglich, „aus diesem Feld herauszutreten, um ‚neutrale‘, nicht von Macht kontaminierte Begriffe zu schaffen“ (ebd.). Deshalb habe Foucaults „Kritik“ an den mit bestimmten Begriffen und Ideen aufgerufenen Wissensformationen und Machtmechanismen“ auch nie „auf die verwerfende Negation dieser Konzepte“ gezielt (ebd., 14). Mit Foucault gehe es vielmehr darum, die mit solchen Begriffen, Ideen und Konzepten verbundenen Machtmechanismen sichtbar zu machen, um diese Begriffe und Konzepte „anders zu denken“ (ebd.).

Zur Formulierung von Aspekten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs, der es darum geht, diesen anders zu denken, werde ich in den nächsten drei Abschnitten dieses Kapitels dem in Teil II meiner Überlegungen herausgearbeiteten Denken von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe nachspüren. Die so gewonnenen Aspekte gilt es dann im darauffolgenden Kapitel in zweierlei Hinsicht auf den Arbeitskraftunternehmer zu beziehen: Einerseits werde ich von den Anforderungen ausgehen, die an den Arbeitskraftunternehmer gestellt werden: Finden sich diese Anforderungen in den rekonstruierten Aspek-

9 Dass insbesondere aus berufspädagogischer Perspektive diese Aufzählung durch den Begriff der Kompetenz zu ergänzen wäre, sollte im Durchgang durch meine Überlegungen deutlich geworden sein.

ten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs wieder? Und inwieweit ist dem von Voß und Pongratz behaupteten Nexus zwischen diesen Anforderungen und dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff zuzustimmen? Andererseits werde ich von einer Kritik an den Machtwirkungen von Bildung ausgehen: Liefern die in den folgenden drei Abschnitten herausgearbeiteten Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs eine aussichtsreiche Strategie, solche Machtwirkungen zu umgehen (oder besser: anzugehen; zumindest aber: sichtbar zu machen)? Und sind nicht gerade die von Voß und Pongratz herausgestellten Aspekte von „Ichstabilisierung“, „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“ als Gegenstand einer solchen Kritik anzusehen? Um diese Perspektive auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zu entwickeln, ist im Folgenden zunächst dem Denken von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe nachzuspüren.

Bildung und Unterwerfung (Bildung als Gabe)

Idealtypisch gesehen könnte man sagen, der Unterschied zwischen den Konzepten von Erziehung und Bildung bestehe darin, dass bei Erziehung ein intentionales Einwirken eines Erziehers auf einen „Zögling“ im Mittelpunkt steht, bei Bildung hingegen das, „*was der Zu-Erziehende selber tut* (nämlich sich zu bilden – und zwar in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zu der ja auch andere und anderes gehören als nur Erzieher)“ (Koller 2004, 71). Auch wenn deutlich geworden sein sollte, dass Bildung im Sinne Humboldts keinesfalls als solipsistisches Geschehen aufgefasst werden kann, wird Bildung vielfach als *Selbstbildung* begriffen. Einen Gipfelpunkt dieser Auffassung stellt sicherlich der Versuch dar, Bildung als Autopoiesis im Sinne der Systemtheorie zu reformulieren (vgl. zu diesem Konzept Lenzen 1997; Tenorth 2003). Autopoiesis steht in der Sprache der Systemtheorie für *Selbsterschaffung*.¹⁰ Aus der Perspektive Butlers betrachtet muss diese Vorstellung kritisch-würdig erscheinen, denn Butler stellt gerade die Unterwerfung als Vorbedingung von Existenz und Handlungsfähigkeit des Subjekts ins Zentrum ihrer Überlegungen.¹¹

10 „Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre Strukturen, sondern auch die Elemente, aus denen sie bestehen, im Netzwerk ebendieser Elemente selbst erzeugen.“ (Luhmann 1997, 65)

11 Butler selbst hat keine Überlegungen hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs angestellt. Es gibt aber Konzeptionen, die diese Verbindung explizit herstellen, so beispielsweise diejenige von Gesa Heinrichs (2001). Heinrichs stellt jedoch Butlers Kritik am Begriff der (geschlechtlichen) Identität ins Zentrum ihrer Ausführungen. Butlers Subjektkonzeption, so wie ich sie rekonstruiert habe, ist meines Wissens noch nicht direkt mit dem erziehungswis-

Michael Wimmer steht einer Vorstellung von Bildung als Selbstbildung ebenfalls ausgesprochen skeptisch gegenüber. Wenn ich deshalb hier seine Konzeption einer *Gabe der Bildung* (Wimmer 1996a) als Versuch diskutiere, im Sinne Butlers jener Vorstellung ein anderes Denken von Bildung entgegenzusetzen, so muss ich dem zwei Einschränkungen vorwegschicken: *Ers-tens* ist der Bildungsbegriff nicht zentraler Fokus der Schriften Wimmers. Sein dekonstruktivistischer Zugang ist umfassender und auf die Pädagogik und den pädagogischen Diskurs insgesamt gerichtet. In diesem Sinne zielt sein Denken auf die Frage, „wie die stets erhobenen und auf Eindeutigkeit zielenden Wahrheits- und Geltungsansprüche des pädagogischen Diskurses die pädagogische Frage selbst verkennen und verstellen“ (Masschelein & Wimmer 1996, 9). Dabei ist sein Blick insbesondere darauf gerichtet, in der pädagogischen Begegnung ebenso wie im pädagogischen Diskurs den Anderen nicht auf dasselbe zu reduzieren, beispielsweise im Sinne einer universalistischen Vorstellung des Subjekts, sondern in seiner Alterität anzuerkennen (vgl. dazu Wimmer 1996b, 1996c). In seiner Vorstellung von einer *Gabe der Bildung* verknüpft er diese Perspektiven explizit mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff, sie wird deshalb im Zentrum meiner Überlegungen stehen. Als *zweite Einschränkung* ist anzumerken, dass Wimmer sich nicht auf Butler bezieht. Seinem Konzept der *Gabe der Bildung* liegt jedoch insofern ein ähnliches Gedankengebäude zugrunde wie ihren subjekttheoretischen Überlegungen, als beide Autoren die Erlangung von Handlungsfähigkeit als heteronomen Prozess begreifen. Und auch einige der theoretischen Referenzen überschneiden sich: Hier wie dort wird auf Derrida und Lévinas Bezug genommen, wenn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Wimmer schließt in seinem Aufsatz zur *Gabe der Bildung* an die im vorigen Abschnitt diskutierte Kritik an den Machtwirkungen von Bildung an. Auch Wimmer konstatiert, dass „Bildung nicht mehr eine Sache von Doktrinen und inhaltlichen Festschreibungen dessen sein kann, was und wie eine Person sein oder werden soll“ (Wimmer 1996a, 129). Vielmehr ginge es darum, „den Bildungsbegriff gegen seine Festschreibungen in Weltanschauungen und Menschenbildern zu wenden, die solche Bildungsgedanken mumifizieren und zu recht der Kritik verfallen lassen haben“ (ebd.). In gewisser Weise ähnelt seine Argumentationsrichtung hier Lyotards Versuch, die den großen Erzählungen *innewohnenden* „Keime der ‚Delegitimierung‘“ aufzuspüren (PW 113). Auch Wimmer sucht nach einer dem Bildungsbegriff *innewohnenden* „Spur dessen, was im Bildungsgedanken seiner eigenen kritischen Absicht einen Widerstand entgegensetzt, der ihn zu einer Affirmation drängt, die er ja gerade vermeiden will“ (Wimmer 1996a, 130).

senschaftlichen Begriff von Bildung in einen systematischen Zusammenhang gebracht worden.

Sein zentrales Argument ist hierbei demjenigen Butlers nicht unähnlich: Wie bereits zitiert, erscheint ihr zufolge die „Handlungsfähigkeit des Subjekts [...] als Wirkung seiner Unterordnung“ (PdM 16). Und das bedeute, jeder „Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendigerweise voraus und ruft sie erneut hervor“ (ebd.). Ein Widerstand gegen „Macht“ und deren Wirkungen, der sich der eigenen Verstricktheit in diese „Macht“ nicht eingesteht, wird deshalb notwendigerweise durch ebendiese Machtwirkungen von vornherein korrumpiert. Ähnliches konstatiert Wimmer für ein Konzept von Bildung, die diese weitgehend als Selbstbildung versteht: „Wenn also Bildung, als Selbst-Bildung verstanden, die Heteronomie einer Gabe verstellt, die als Gesetz eine Zustimmung erzwingt, dann wird die kritische Kraft der so verstandenen Bildung stets durch die in jedem Akt sich wiederholende Affirmation kontaminiert.“ (Wimmer 1996a, 161) Um jedoch von Wimmers Verständnis der „Heteronomie einer Gabe“ eine Brücke zu Butlers Überlegungen und meinem Argumentationsgang herstellen zu können, ist sein Gedankengang detaillierter zu rekonstruieren.

Wimmer selbst gibt zwei Ausgangspunkte seiner Argumentation an: erstens eine „existenzielle[.] und diskursive[.] Pluralität“ komplexer und ausdifferenzierter „Gesellschaften modernen westlichen Typs“ (ebd., 131). Als Konsequenz daraus seien die „begegnenden Anderen“ nicht als „Besonderungen eines Allgemeinen“ anzusehen, sondern als „singulare Existenzen, deren Erfahrung nicht a priori geordnet ist durch universell gültige Kriterien, Urteilsmaßstäbe etc.“ (ebd., 133). Sein zweiter Ausgangspunkt umfasst ein Verständnis, das unter Rückgriff auf Lévinas das Verhältnis zu diesem „singularen Anderen in seiner Unverfügbarkeit“ als „grundsätzlich bedeutsam für die Pädagogik“ zu akzeptieren und die „Spur“ dieses Verhältnisses „auch und vor allem im Bildungsgedanken zu entziffern“ sucht (ebd., 136).

In einem nächsten Schritt systematisiert Wimmer die „Tradition des Bildungsdenkens“, indem er zwei „Grundströmungen“ identifiziert (ebd., 141): eine, die „in einer relativ radikalen Abgrenzung von jeder Vorstellung einer Gabe die Idee der Selbstbildung artikuliert“, ¹² und eine zweite, die „einem Denken der Gabe gegenüber aufgeschlossener erscheint“ (ebd.). Anklänge an ein Denken der Gabe findet er unter anderem bei Ballauf, Frailing, Kant und Dilthey, bezüglich der – zeitlichen wie logischen – Struktur der Gabe konstatiert Wimmer hier jedoch eine gewisse Unschärfe:

„Die mit dem Begriff der Gabe immer schon unterstellte formale Struktur des ABC, d.h. dass ein Geber A ein Objekt B einem Gabenempfänger C gibt, wobei A und C nicht unbedingt Einzelpersonen sein müssen und B nicht unbedingt ein materielles

12 Als Protagonisten dieser Denkrichtung führt Wimmer unter anderem Hegel, W. v. Humboldt und W. Böhm an.

Ding, scheint bei einigen Aussagen, die man unmittelbar zu verstehen glaubt, nicht zu genügen, um den Sinn des Gesagten genau verstehen zu können.“ (Ebd., 146)

Erste Hinweise für eine Konkretisierung dieser Struktur findet Wimmer besonders bei Scheler, der Bildung mit einer spezifischen Form von *Vergessen* verknüpft habe: Es sei „ein Vergessen, das für die Bildung wesentlich ist, das Vergessen eines ‚Gewinns‘, eines Empfangens oder Aneignens, einer Gabe vielleicht“ (ebd., 146f.). – Erinnern wir uns, Ähnliches hatte Butler bezüglich der gründenden Unterwerfung postuliert:

„Noch bevor ich ein ‚Ich‘ erwerbe, war ich ein Etwas, das berührt wurde, bewegt, gefüttert, zu Bett gebracht, angesprochen wurde, in dessen Umgebung gesprochen wurde. Alle diese Eindrücke sind Zeichen einer bestimmten Art, Zeichen, die auf der Ebene meiner Ich-Bildung etwas verzeichnen, Zeichen, die zu einer Sprache gehören, die sich nicht auf Vokalisierung reduzieren lässt. Es sind Zeichen eines Anderen, aber es sind auch Spuren, aus denen schließlich ein ‚Ich‘ hervorgehen wird, das niemals imstande sein wird, diese Zeichen vollständig wieder zu finden oder zu lesen, ein ‚Ich‘, für das diese Zeichen zum Teil überwältigend und unlesbar, rätselhaft und prägend bleiben.“ (Butler 2003, 85)

Wimmer greift zur Erläuterung seines Verständnisses der Struktur einer *Gabe der Bildung* auf Überlegungen Derridas zurück, in denen die Gabe als Gegenentwurf zu einer Ökonomie des Tausches beschrieben werde.¹³ Im Unterschied zu einer solchen Ökonomie sei die Gabe nicht durch Reziprozität, Intentionalität und Bewusstsein gekennzeichnet. Die Rückgabe annulliere die Gabe, denn sie impliziere eine durch die Gabe mitgegebene Schuld, die der Ökonomie des Tausches gehorche (vgl. Wimmer 1996a, 155). Intentionalität zerstöre die Gabe, denn eine mit der Gabe verbundene Absicht gehorche ebenfalls der Logik des Tausches (vgl. ebd.). Und auch das Erinnern der Gabe binde sie „in die symbolische Struktur der Ökonomie“ ein (ebd., 156). Was Wimmer hier beschreibt, ist das genaue Gegenteil einer ökonomischen Diskursart im Sinne Lyotards, die ich in Kapitel 8 meiner Untersuchung dargestellt hatte. Jedoch begreift Wimmer die Gabe mit Bezug auf Derrida nicht als „das absolute Außen“ einer Ökonomie des Tausches (ebd., 158), die Gabe gehe dieser vielmehr voraus und stoße sie an.

Was aber wird in der Bildung gegeben? Und was wird angestoßen? Wimmer schreibt, gegeben werde „die Gabe selbst“ und „mit ihr das Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ (ebd., 159). Wie ist das zu verstehen? Es geht Wimmer nicht im Sinne eines Werkzeugs um „eine Gabe, mit der das Subjekt seine Selbst-Bildung bewerkstelligen kann, z.B. mit Wissen, Werten, Normen“ (ebd.). Er beschreibt vielmehr eine Struktur, die sich analog zu Lévinas’

13 Wimmer bezieht sich auf: Derrida, J.: Falschgeld. Zeit geben I. München 1993.

Unterscheidung zwischen dem Sagen und dem Gesagten verstehen lässt. Ich hatte dies im Zuge meiner Diskussion der Überlegungen Butlers bereits skizziert: Lévinas (1992, 29ff.) unterscheidet das „Gesagte“, den Inhalt des Gesprochenen, von dem „Sagen“, einer Zuwendung zum Adressaten, die jeder Informationsweitergabe vorhergehe, sie ermögliche und anstoße. In diesem Sinne wäre auch Bildung als Gabe selbst zu verstehen, die jedem Gegebenen vorhergeht, jedoch zugleich die Bedingung der Möglichkeit des Gebens ist, indem sie eine grundsätzliche Zuwendung zum Anderen bedeutet. Und ähnlich wie bei Lévinas dieses vorgängige „Sagen“ zugleich die unbedingte Anerkennung des und die Verantwortung für den Anderen in seiner Singularität bedeutet, ist nach Wimmer „Bildung [...] selbst die Gabe, die sich im Bezug zum Anderen ereignet“ (Wimmer 1996a, 159).

Eine so verstandene Gabe der Bildung erlaube es *erstens*, im Begriff der Bildung „die Einzigartigkeit des Ich und die Sozialität nicht als Gegensatz“ anzusehen, sondern als „Pluralität der Singularitäten [...], die durch ein Band verbunden sind, das aus lauter Unterbrechungen besteht, die ebenso viele (Gaben-)Ereignisse darstellen“ (ebd.). Bildung als Selbst-Bildung zu verstehen hieße demgegenüber die Reduzierung des Anderen auf dasselbe – beispielsweise auf eine universelle Vorstellung des Subjekts – und damit die „Nivellierung der Singularität im Bildungsdenken“ (ebd., 160).

Zweitens ermögliche es erst das Denken der Gabe, einen kritischen Anspruch von Bildung nicht von vornherein durch das Vergessen einer erzwungenen Affirmation zu kontaminieren. Wimmer macht dies anhand des Spracherwerbs deutlich; er zeigt, dass jeder Gedanke oder Einwand gegen die Sprache *in* der Sprache formuliert wird, und deshalb eine vorgängige Affirmation an die Sprache voraussetzt (vgl. ebd., 160f.). Ebenso verkenne jedes Verständnis von Bildung als „Selbst-Bildung“, dass „die kritische Kraft der so verstandenen Bildung stets durch die in jedem Akt sich wiederholende Affirmation kontaminiert“ werde (ebd., 161).

Schließlich: „Bildung kann man nicht herstellen, und will man *Bildung*, kann man sie nicht einmal *wollen*.“ (Ebd., 149) Diese von Wimmer mit Bezug auf Pestalozzi und Ballauf formulierte, grundsätzlich paradoxe Grundstruktur von Bildung – ja von Pädagogik generell¹⁴ – macht das Denken einer Gabe der Bildung sichtbar: Wenn jede Intentionalität die Gabe zerstört, dann kann Bildung, als Gabe verstanden, nicht gewollt werden.

Die Parallelen zwischen Butlers Subjektverständnis und Wimmers Denken einer *Gabe der Bildung* liegen auf der Hand: Ebenso wie Wimmer stellt

14 Wimmer formuliert mit Bezug auf Pestalozzi, dass die „unaufhebbare Aporie der Pädagogik“ darin bestehe, „als Pädagoge etwas nicht Methodisierbares methodisieren zu wollen, etwas bewirken zu wollen, was nicht von außen zu bewirken ist“ (ebd.). Wimmer geht es gerade darum, diese Struktur nicht zu überwinden, sondern als konstitutiv für die Pädagogik anzuerkennen.

sie einer Vorstellung von Autonomie die Idee einer vorgängigen und vergessenen Heteronomie und Affirmation gegenüber, welche die Alterität des Anderen und die Kontaminierung kritischen Denkens durch die vorgängige Affirmation ins Denken ruft. Umso wichtiger ist es, auch auf die Unterschiede zwischen beiden Konzeptionen zu achten:

Erstens hatte ich in meiner Auseinandersetzung mit Butler bereits darauf hingewiesen, dass sie dem recht absoluten Denken von Singularität und Alterität bei Lévinas, auf das sich auch Wimmer beruft, eine Relativierung entgegenstellt: Sie richtet ihren Fokus auf diejenige „Macht“, die als Konstitutionsbedingung jedem Anderen ebenso wie mir vorausgehe, weshalb eine absolute Singularität oder Alterität eben nicht gedacht werden könne. Andererseits spricht sie auch nicht von einer Determination durch die „Macht“, da diese durch eine konstitutive Unbestimmtheit (bedingt durch das Wirken der *différance*) gekennzeichnet sei, weshalb sie Prozesse der Richtungsumkehr, Resignifizierung und Bedeutungsverschiebung in Rechnung stellt.

Zweitens versteht Butler Unterwerfung als Einnahme einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz, deswegen konnten wir Prozesse der Unterwerfung (aus der Perspektive von *Ego*) auch als Prozesse von *Anerkennung* (aus der Perspektive von *Alter*) begreifen. Wimmer hingegen schreibt unter Rückgriff auf Derrida, dass weder der Geber einer Gabe auf Anerkennung spekulieren, noch der Empfänger die Gabe anerkennen dürfe, „da die Anerkennung bereits ein symbolisches Äquivalent zurückgibt“ (ebd., 155). Ich hatte es oben bereits ausgeführt: Wimmer (und Derrida) zufolge zerstört jede Form von Reziprozität oder Tausch die Gabe.

Drittens schließlich sprechen zwar sowohl Butler als auch Wimmer davon, dass die ursprüngliche Unterwerfung beziehungsweise Affirmation vergessen werden müsse. Während Butler jedoch dieses Vergessen im Sinne der Psychoanalyse als Verdrängung der Unterwerfung ins Unbewusste darstellt, schreibt Wimmer (wieder unter Rückgriff auf Derrida): „Aber nicht nur für ein intentionales Wahrnehmungsbewusstsein kann es die Gabe nicht geben, sondern auch die Ökonomie des Unbewussten annulliert die Gabe, obwohl die Bedingungen der Nicht-Bewahrung, des Nicht-Bewusstseins, des Vergessens erfüllt wären, denn für das Subjekt des Unbewussten stellte sich die Schuld und der Kreis des Symbolischen wieder her.“ (Ebd., 156)

Für meine Überlegungen hinsichtlich der Bildung des Arbeitskraftunternehmers können wir als Resultat meiner Wimmer-Lektüre zunächst zweierlei festhalten: In gleicher Argumentationsrichtung wie Butler beschreibt Wimmer *erstens*, dass ein kritischer Impuls von Bildung, der die vorgängige Affirmation einer Gabe nicht in Rechnung stellt, durch ebendiese vorgängige Affirmation von vornherein kontaminiert ist. Wollte man der Bildung des Arbeitskraftunternehmers kritische oder emanzipatorische Aspekte abgewinnen, so wäre dies zumindest zu bedenken.

Zweitens ist zu beachten, dass Bildung im Sinne Wimmers etwas anderes meint als die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit, die ausgehend von Butlers Überlegungen als Resultat von Unterwerfung zu verstehen ist. Zwar werden beide Prozesse als heteronome Prozesse beschrieben. Einerlei aber, ob man die Entwicklung subjektiver Handlungsfähigkeit nun als Resultat von Kompetenzentwicklung begreift (wie ich es als dominantes Paradigma der Berufspädagogik dargestellt hatte), als Resultat der Anerkennung individueller Leistungen in Juniorenfirmen (anhand Kriterien unternehmerischer Rationalität), als Resultat der Schaffung von Arenen der Anerkennung (mittels der Installierung von Teamarbeit oder der Schaffung einer Unternehmensidentität) oder als Resultat der Wertschätzung als fähige Arbeiter (wie es die Studie des MIT fordert): In all diesen Fällen kann nicht von Bildung im Sinne Wimmers gesprochen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit hier mit genau jener Intentionalität verknüpft ist, die die Gabe im Sinne Wimmers zerstört. Das heißt, es ist eher von einer Ingebrauchnahme der individuellen Selbstvervollkommenung zu sprechen, wie sie von Masschelein und Ricken als Machtwirkung von Bildung bezeichnet und kritisiert wird.

Man kann also – so Wimmer – Bildung nicht wollen. Wie wäre dann aber aus seiner Sicht jene Dynamik der *Wiederholung nicht-mechanistischer Art* zu beschreiben, die Butler in den Prozess der Subjektivation einschreibt? Aus ihrer Sicht muss die Unterwerfung unter die „Macht“, die nur *in actu* existiert, fortwährend wiederholt werden, um fortwährende Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Diesen Prozess fasst sie nicht als mechanistische Wiederholung auf, vielmehr sieht sie in der Richtungsumkehr, Bedeutungsverschiebung und Resignifikation der unterwerfenden „Macht“ die Möglichkeit, genau über jene „Macht“ hinauszugehen, an die das Subjekt zugleich in ambivalenter Weise konstitutiv gebunden sei. Könnte zwar nicht die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit allein, vielleicht aber der Prozess der Richtungsumkehr, Bedeutungsverschiebung und Resignifikation der unterwerfenden „Macht“ als Bildung interpretiert werden?

Da es nach Butler bei der fortwährenden Wiederholung der Unterwerfung um das Weiterleben als anerkanntes soziales Wesen geht, hatte ich diese Unterwerfung mit Prozessen von Anerkennung in Beziehung gesetzt. Allerdings sind hier – idealtypisch gesehen – *zwei Weisen von Anerkennung* denkbar: Man kann erstens – wie Honneth – Anerkennung anhand eines bestehenden Kriterienkatalogs denken – oder in einer pluralisierten Gesellschaft anhand vieler, unterschiedlicher Kriterienkataloge. Eine solche Anerkennung legt ihren Schwerpunkt auf die Anerkennung ausgehend von bestehenden Formen von „Macht“, das heißt, ausgehend von bestehenden gesellschaftlichen Normen und Werten. Diese Form der Anerkennung stünde Wimmers Vorstellung von Bildung diametral entgegen. Es ließe sich jedoch auch eine

zweite Form von Anerkennung denken. Ich hatte es in meiner Kritik an den Überlegungen Honneths bereits skizziert: Es ließe sich auch eine Form von Anerkennung denken, die die Alterität und Singularität des Anderen anerkennt und damit Anerkennungskriterien bestehender gesellschaftlicher Normen und Werte übersteigt. Eine solche Form von Anerkennung ist dem Denken Wimmers inhärent. Ließen sich vom Begriff der Anerkennung aus weitere Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff herstellen?

Bildung und Anerkennung

Helmut Peukert und Krassimir Stojanov werfen einen je eigenen Blick auf das Verhältnis von Bildung und Anerkennung. Während Stojanov sich explizit mit Honneths Konzeption von Anerkennung auseinandersetzt, beruhen die inhaltlichen Parallelen zwischen Honneth und Peukert nicht auf einer direkten Bezugnahme aufeinander.¹⁵ Zudem umreißt Stojanov in den hier herangezogenen Schriften ein zukünftiges Projekt, während Peukert ein Lebenswerk resümiert. In der Tendenz weisen die Überlegungen beider Autoren jedoch in eine recht ähnliche und an Wimmers Überlegungen anschlussfähige Richtung. Und von der Argumentation beider Autoren ausgehend lässt sich eine Kritik an – oder besser: Ergänzung von – Honneths Konzeption formulieren, wie ich sie oben bereits angedeutet hatte.

Stojanov (2001, 73) zufolge verdankt der Bildungsbegriff „seinen spezifischen Bedeutungsgehalt zum großen Teil einem ihm implizierten normativen Universalismus“. Dieser fuße auf zwei „Grundsäulen“: einerseits auf der „Idee der Selbstbestimmung des Subjekts“, andererseits auf der „Idee eines ‚objektiv guten Lebens‘, das als solches von allen vernünftigen menschlichen Wesen – unabhängig von ihrer jeweiligen kontextuell-kulturellen Situiertheit – anerkannt werden muss“ (ebd.). Stojanov sieht einen so verstandenen Bildungsbegriff mit einer bestimmten Problemkonstellation konfrontiert: Die „als bildungsstiftend verstandene Dialektik zwischen Individuum und Welt“ müsse „als *immanente* Dimension der sozialen Verhältnisse“ aufgefasst werden (ders. 2004, 51). Deshalb sei „die Erfassung von Sozialität als zentraler Referenzpunkt des Bildungsbegriffs“ anzusehen (ebd.). Wenn man Bildung aber derart mit dem Sozialen verknüpft, befinden sich laut Stojanov beide Grundsäulen des Bildungsbegriffs „in einem Spannungsverhältnis zur kontextuellen Abhängigkeit der Bildung“: Die Vorstellungen über ein objektiv gutes Leben seien als „kulturspezifisch“ und die Herausbildung eines Selbst als „determiniert durch die Verinnerlichung der ihm vorgegebenen symbolischen

15 An einer einzigen Stelle (1994, 11) nennt Peukert Honneths *Kampf um Anerkennung* als Referenz für den Begriff der Anerkennung; eine systematische Auseinandersetzung mit dessen Konzeption findet sich jedoch weder hier noch anderswo in Peukerts Schriften.

Strukturen der partikularen Lebensformen“ anzusehen (ders. 2001, 73). Eine „Lösung dieses Dilemmas“ verspricht sich Stojanov von einer Konzeption, die „diese universellen Prinzipien als dynamische Integrationsmechanismen“ auffasst, „die sich durch die kontextuellen Differenzen hindurch reproduzieren, anstatt von den letzteren zu abstrahieren“ (ebd.). Anders gesagt: Da dem Konzept der Bildung einerseits eine universalistisch-normative Dimension inhärent sei, es sich andererseits aber auf die faktisch vorhandene(n) soziale(n) Welt(en) abstützen müsse, ließe sich als Grundlage des Denkens von Bildung nur eine Konzeption heranziehen, die ihre universalistisch-normative Ausrichtung direkt aus den faktisch vorhandenen sozialen Gegebenheiten ableitet. Als eine solche Konzeption begreift Stojanov Honneths Theorie der Anerkennung – allerdings nur, wenn man sie um eine weitere Dimension von Anerkennung erweitert.

Ich hatte einleitend und in Kapitel 7 meiner Untersuchung dargestellt, dass Honneth die soziale Anerkennung des Individuums als Voraussetzung für dessen Identitätsentwicklung begreift und Kämpfe um Anerkennung als Hinweise auf die Missachtung sozialer Anerkennungsansprüche deutet. Kämpfe um Anerkennung versteht er deshalb in linkshegelianischer Tradition als *innerweltliche Instanz der Transzendenz*, denn er begreift sie als empirische Hinweise innerhalb des Gegebenen, die im Dienste der Erweiterung von Anerkennungsformen oder -modalitäten zu dessen Überschreitung aufrufen. Diese Denkfigur macht sich Stojanov zu eigen, denn gegenüber konkurrierenden Ansätzen¹⁶ erlaube sie es, beide Grundsäulen des dem Bildungsbegriff in-

16 So stehe beispielsweise ein *ontologisch-substantialistischer Universalismus* vor dem Problem, dass das „Individuum seine Autonomie“ mittels einer „Identifikation mit dem Guten“ erreiche, welches als „außerhalb von Raum und Zeit“ stehend gedacht werde, zugleich jedoch keine „absolute Beobachterposition“ existiere, von der aus die „absoluten Wahrheiten und Werte beschrieben“ werden könnten (Stojanov 2001, 74). Ein *formal-prozeduralistischer Universalismus* im Sinne Habermas' kopple zwar „universalistische Prinzipien“ von „jeder Art weltanschaulicher Prinzipien“ ab, indem er sie als „grundlegende Verfahrensregeln der verständigungsorientierten Argumentationspraxis“ postuliere (ebd., 75), das Problem sieht Stojanov jedoch darin, dass Habermas ein „Umschaltverfahren“ (ebd., 76) zwischen einer rollengebundenen Ich-Identität, die sich im Verlaufe der Sozialisation und Enkulturation bilde, und einer abstrakten Ich-Identität, „bei der sich das Subjekt von den Inhalten des kulturell-kontextuellen Wissens löst“ (ebd., 75), postulieren muss, dieses „Umschalten“ jedoch nicht „identitätstheoretisch“ befriedigend auffangen kann (ebd., 76). Von Stojanov als „dekonstruktivistisch[...]“ titulierte Argumente „Foucaultscher Prägung“, die das Prinzip der „Subjektautonomie“ durch die „Umdeutung von Subjektivität als ein Moment der Reproduktion von Machtdiskursen“ entkräfteten, hält er mit dem Begriff der Bildung, der ohne das „Prinzip der Subjektautonomie“ nicht gedacht werden könne, für „kaum kompatibel“ (ders. 2004, 51). Die *Kritische Bildungstheorie* betrachtet Stojanov in erster Linie als „Anwendung der neomarxistischen Analyse der gesellschaftlich verankerten Rationalitäts-

härennten normativen Universalismus intersubjektivitätstheoretisch zu reformulieren und damit aus den gegebenen sozialen Verhältnisse heraus zu begründen. Indem Honneth die Entwicklung des Subjekts auf reziproke Anerkennung gründe, werde die *erste* Grundsäule – das „Prinzip der Subjektautonomie“ – „intersubjektivitätstheoretisch übersetzt“ (Stojanov 2004, 61). Hinsichtlich der *zweiten* Grundsäule – der Vorstellung eines objektiv guten Lebens – sieht Stojanov hingegen den Bedarf, die Überlegungen Honneths zu ergänzen. Warum?

Bildungsprozesse begreift Stojanov nicht nur als „rein interpersonell“, vielmehr umfassten sie auch „die Bezüge des Individuums zu einer objektiven, kulturell vorgeformten Welt“ (ebd.). Deshalb sei im Rahmen einer bildungstheoretischen Aneignung von Honneths Theorie der Anerkennung die Frage zu beantworten, „welche Rolle im Prozess der Identitätsformung und -entwicklung lebensweltliche, primär narrativ strukturierte und sich kulturell artikulierende und transformierende Weltbilder spielen“ (ebd.). Stojanov zufolge berücksichtigt Honneth diesen Punkt in seinen ausgearbeiteten Konzepten bisher nicht, erst innerhalb der auch von mir diskutierten Auseinandersetzung zwischen Honneth und Nancy Fraser identifiziert Stojanov eine Analyse der „hypothetische[n] Möglichkeit einer vierten Anerkennungsform, nämlich einer kulturellen Anerkennung“ (ebd., 62).¹⁷ Wie bereits in Kapitel 7 meiner Untersuchung dargelegt, verwirft Honneth jedoch die Möglichkeit dieser vierten Form von Anerkennung. Den Grund hierfür sieht Stojanov darin, dass Honneth „stillschweigend den statischen Kulturbegriff aus dem Paradigma der ‚identity politics‘, den Fraser vertritt“, übernimmt (ebd.). Kultur werde hier verstanden als „distinktives Kollektivbewusstsein, als fest definierte Gruppenzugehörigkeit[.]“ (ebd.). Stojanov räumt ein, dass im Rahmen eines Konzepts wie demjenigen Honneths, das „in seinem Kern an der Idee der individuellen Selbstverwirklichung festhält“ (ebd.), ein solches Verständnis von Kultur keine Grundlage für eine weitere Form von Anerkennung biete.

Stojanov zieht aus dieser Erkenntnis jedoch einen anderen Schluss als Honneth. Er verwirft die Idee einer vierten Form von Anerkennung – einer kulturellen Anerkennung – nicht, vielmehr sieht er die Aufgabe, „kulturelle Horizonte (die das Verhältnis zwischen Ich und Welt fundieren) nicht primär durch die Optik von kollektiven Identitäten zu sehen, sondern sie auf den individuellen Prozess der Selbstbildung zu beziehen“ (ebd.). Bezugspunkt die-

strukturen auf Bildung“ (ebd., 52f.). Und auch die *Kritischen Erziehungswissenschaften* hätten laut Stojanov die „immer stärkere Herausbildung eines intersubjektivitätstheoretischen Kerns des Habermasschen Paradigmas“ nicht nachvollzogen (ebd., 53).

17 Zur Erinnerung: Honneth postuliert in seinem Konzept eines *Kampfes um Anerkennung* drei Formen von Anerkennung: Liebe, Recht, soziale Wertschätzung; vgl. hierzu Kapitel 7 meiner Untersuchung.

ser kulturellen Anerkennung wäre „das Verhältnis ‚Ich-Welt‘ bzw. ‚Ich-Kultur‘“; ihr Gegenstand bestünde in „biographisch verankerten und kulturell vermittelten Weltbilder[n], die im Zuge der Anerkennungsverhältnisse in die Dynamik einer sie transzendierenden, personale Identitäten stiftenden Transformation eingezogen werden“; sie würde eine Form der Selbstbeziehung initiieren, „die sich auf den Prozess der eigenen Sozialisation bzw. Enkulturation fokussiert“ (ebd., 63).

In der Tat ist Stojanov darin zuzustimmen, dass diese Formulierungen recht „spekulativ“ erscheinen; sie stellen ihm zufolge auch eher „eine Intuition als ein herausgearbeitetes Konzept“ dar (ebd.). Dennoch können wir einen für meine Untersuchung entscheidenden Aspekt erkennen: Im Gegensatz zur sozialen Wertschätzung, die nach Honneth zwar die individuelle Besonderheit des Subjekt anerkennt, diese jedoch anhand eines gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizonts bemisst, und die er in seiner Auseinandersetzung mit Fraser sogar auf das „institutionalisierte[.] Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“ engführt, das andere Kulturen oder Lebensformen „so in ihren besonderen Eigenschaften zur Kenntnis“ nehmen solle, „dass sie überhaupt erst auf ihren Wert hin überprüft werden können“ (Honneth 2003a, 199), entwirft Stojanov sein Konstrukt der kulturellen Anerkennung deutlich dynamischer und offener:

„Allerdings unterscheidet sich die Form der kulturellen Anerkennung von dieser der sozialen Wertschätzung in einem wichtigen Punkt: Die letztere Form setzt einen gemeinsamen Wertehorizont voraus, der als Maßstab dafür dient, was als Verdienst bzw. als gesellschaftlicher Beitrag gilt und was nicht (vgl. Honneth 1992, S. 196 f.). Hingegen lässt sich die Kommunikationsform des interkulturellen Diskurses über das Gute als Bestimmungsprozess ebendieses Wertehorizonts bezeichnen; daher scheint mir, dass diese Kommunikationsform eine andere Anerkennungsdimension als diese der sozialen Wertschätzung begründet.“ (Stojanov 2001, 83)¹⁸

Damit wäre Anerkennung nicht auf einen bestehenden Horizont aus Normen und Werten bezogen, wie es bei Honneth der Fall ist, sondern könnte diesen Horizont grundsätzlich immer infrage stellen und überschreiten. Stojanovs Skizze dieser kulturellen Anerkennung befindet sich in den beiden herangezogenen Texten jedoch im Entwurfsstadium, deshalb kann hier nicht abschließend geklärt werden, inwieweit sie die Anerkennung der Singularität und Alterität des Anderen impliziert. Deutlicher lässt sich der Bezug einer solchen Form von Anerkennung zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff aus den Schriften Helmut Peukerts herausarbeiten.

18 Der Literaturhinweis bezieht sich auf Honneths Kampf um Anerkennung (KuA).

Peukert richtet seinen Blick auf den *Prozesscharakter* von Bildung;¹⁹ wiederholt stellt er den Begriff der *Transformation* in den Mittelpunkt seiner bildungstheoretischen Überlegungen.²⁰ Hierbei verwebt er die individuelle mit der gesellschaftlichen Ebene: Einerseits entwickle sich eine „eigene Lebensform“ und ein „individuelles Selbstverständnis“ nur in „Auseinandersetzung mit einer überlieferten Kultur und mit der bestehenden Gesellschaft“ (Peukert 1998, 17). Andererseits werde diese Lebensform nicht einfach übernommen, sondern auf dem Wege der „Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion“ transformiert (ebd.). So gesehen bezeichnet Bildung zusammengefasst eine „Transformation gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie den Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses“ der Individuen (ebd., 18).

Diesen Bildungsbegriff sieht Peukert als kennzeichnend für die Zeit „seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts“ an; er hält ihn für „hilfreich“, auch aktuelle gesellschaftliche Problemlagen analysieren und bewältigen zu können (ebd.). Jedoch vertritt Peukert die These, dass „die Erziehungswissenschaft sich bei ihrem *Begriff von Bildung* nicht mit einer historischen Rekonstruktion begnügen kann, sondern dass sie die Aufgabe hat, diesen Begriff *neu zu bestimmen*, und zwar aus einer interdisziplinär betriebenen Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, ihrer bestimmenden inneren Tendenzen und der Lage der einzelnen in ihr.“ (Ders. 2000, 509)

Schon die „klassische“ Konzeption von Bildung“ (ders. 1998, 18) versteht er als Reaktionen auf Neuerungen der Neuzeit – auf die modernen Wissenschaften, die kapitalistische Marktwirtschaft und den demokratischen Verfassungsstaat –, um den hieraus resultierenden Objektivierungstendenzen ein „sich selbst bestimmendes *Subjekt*“ entgegenzustellen (ebd., 19; vgl. dazu auch ders. 2003, 12ff.).²¹ Für die derzeitige Verfasstheit westlicher Gesell-

19 Den Begriff der Anerkennung fokussiert er insbesondere in seinem 1998 erschienen Aufsatz „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ – ich werde deshalb seinen Argumentationsgang anhand dieser Schrift rekonstruieren und andere Texte nur insoweit heranziehen, als es für meine Überlegungen sinnvoll erscheint.

20 So spricht er bereits im Titel zweier Aufsätze zum Thema Bildung (1999, 2003) von der *Logik transformatorischer Lernprozesse*. Und auch die Konklusion des 2000 erschienenen Essays zu *Reflexionen über die Zukunft von Bildung* ist mit „*Transformatorische Lernprozesse*“ (ebd., 519) überschrieben.

21 Hier wird erkennbar, dass Peukert ähnlich wie Stojanov Bildung als subjektzentriertes Konzept entwirft. Während dieser jedoch subjektkritische Argumente recht pauschal und undifferenziert zurückweist (vgl. zu Foucault Stojanov 2004, 51; zu Butler ebd., 56), setzt Peukert sich ausführlich und konstruktiv mit entsprechenden Sichtweisen auseinander, übernimmt sie jedoch nicht (vgl. Peukert 2000, 515ff.). Anhand seiner Auseinandersetzung mit Nietzsche wird vielmehr deutlich, dass er das Subjekt als Instanz versteht, die zu den es konstituierenden Rahmenbedingungen und Strukturen immer nochmals reflexiv Stellung bezie-

schaften konstatiert Peukert jedoch „Steigerungstendenzen“, die das „Handeln“ in modernen gesellschaftlichen Handlungssystemen „auf paradoxe Weise selbstdestruktiv“ werden ließen (ders. 1998, 21).²² Genau aus diesem Grund müsse das klassische Konzept von Bildung neu bestimmt werden.

hen kann: „Für ihn [Nietzsche; F.E.] ist auch das Ich des Denkens, des Sprechens und des Sich-zu-etwas-Verhaltens eine Fiktion, das Produkt des Spiels der Differenzen in ihrer ewigen Wiederkehr. Der einzige Ausweg besteht für ihn darin, dieses Spiel nicht nur zu ertragen, sondern ‚man soll es lieben ... *Amor fati*‘ (Nietzsche 1980, Bd. 6, S. 436; vgl. Bd. 13, S. 492; vgl. Schäfer 1997, S. 40). Die Frage, die hier entsteht, stellt ein systematisches Zentralproblem der Philosophie Nietzsches dar: Wer ist das Subjekt, das diese Bejahung eines unausweichlichen Schicksals ausspricht? Taucht hier nicht das eben verabschiedete Ich als das wieder auf, das noch einmal zu seiner Situation [...] Stellung nehmen kann, ja nehmen muss? Zeigt sich hier nicht, dass das Ich, das radikal kontingente, dezentrierte, zeitliche, ins Ungreifbare sich entziehende *Subjekt* gerade in der zum äußersten getriebenen dekonstruktiven Reflexion als solches *nicht eliminierbar* ist?“ Meines Erachtens steht diese Position jedoch subjektstheoretischen Sichtweisen wie beispielsweise derjenigen Foucaults nicht diametral entgegen; auch dieser hatte in seinem Spätwerk *Selbsttechniken* herausgearbeitet, die als Sich-Verhalten zu den das Subjekt konstituierenden Machtmechanismen und Wissenssystemen zu verstehen sind. Es ist die Schwerpunktsetzung – oder vielleicht genauer: die Perspektive –, die den entscheidenden Unterschied markiert: Während Peukert die Möglichkeit des Sich-zu-etwas-Verhaltens fokussiert, stellt beispielsweise Foucault (und ebenso Butler) diejenigen Machtmechanismen und Wissenssysteme ins Zentrum seiner Überlegungen, die diesem Sich-zu-etwas-Verhalten vorausgehen und es ermöglichen. Vgl. hierzu auch meine Auseinandersetzung mit der Position Meuelers in Kapitel 3 meiner Untersuchung. Die Literaturhinweise im Zitat oben beziehen sich auf: Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. München/Bern/New York 1980; Schäfer, A.: Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: L. Koch/W. Marotzki/A. Schäfer (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, S. 29–44.

- 22 In seinen verschiedenen Texten stellt Peukert unterschiedliche Steigerungstendenzen ins Zentrum seiner Ausführungen: *Erstens* konstatiert er sie im Bereich der *kapitalistischen Ökonomie* beziehungsweise der *Marktwirtschaft*. Er erkennt „riesige Gewinnchancen ebenso wie neuartige Ausbeutungsmöglichkeiten“ (ders., 1998, 19), weshalb die These Adam Smiths, „das Verfolgen des individuellen Interesses fördere automatisch das Gemeinwohl“, infrage gestellt sei (ebd., 20). Auf die hieraus resultierenden ökologischen Folgen weist Peukert an anderer Stelle (2000, 510; 2003, 19f.) ausführlich hin. Als ebenso entscheidende Herausforderung für gelingende Bildungsprozesse begreift er die in den Steigerungstendenzen des Kapitalismus begründete Verschärfung der Spaltung in arm und reich sowohl in den sogenannten Entwicklungsländern als auch in den westlichen Industrienationen (vgl. ders. 2000, 510f.; 2003, 20ff.). *Zweitens* sieht Peukert im Bereich der *Wissenschaft* sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Herausforderungen für Bildungsprozesse: So hätten „humanwissenschaftliche Innovationen seit dem 19. Jahrhundert“ (er nennt hier Schelling, Kierkegaard, Nietzsche, Freud) einen „distanzierten Blick des Subjekts auf sich von außen“ zur Folge gehabt, der das einzelne Individuum als „völlig zufälliges Produkt der Evolution“ einhergehend mit der Erfahrung, dass „dieses Indi-

Mit seinen Formulierungen zur *Neubestimmung des Bildungsbegriffs* möchte Peukert jedoch keineswegs die klassische Konzeption verabschieden, auch legt er keine ausgearbeitete Alternative vor, ihm geht es vielmehr darum, „einige der zentralen Probleme [zu] benennen, die bei einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs geklärt werden müssen“ (ebd., 24). Zu diesem Zweck knüpft er an fundamentale menschliche Erfahrungen an – Peukert schreibt: „Die elementare Erfahrung, die pädagogisches Denken und Handeln bestimmt, ist eine doppelte.“ (Ebd.)

Erstens greift Peukert auf Hannah Arendt zurück, der zufolge das menschliche Dasein durch dessen „Natalität“, also durch dessen „Geburtlichkeit“ gekennzeichnet sei (ebd.):²³ „Das Kind ist *ein unabhängiger, neuer Anfang*. Es ist ein schlechthin Anderes, das als Anderes anerkannt werden will, mit eigener spontaner Kreativität und Originalität. Zugleich erfahren wir die sinnliche Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines solchen offenen Anfangs menschlicher Existenz.“ (Ebd.) Die emphatische Beschreibung der Alterität, mit der Peukert hier den „neuen Anfang“ kennzeichnet, macht deutlich, dass er Arendts Vorstellung von der „Natalität“ des Menschen mit Lévinas' Konzeption der Alterität des Anderen in Beziehung zu setzen sucht (vgl. ebd., 27f.). An anderer Stelle (1994, 10f.) geht Peukert ausführlicher auf die Vorstellungen Lévinas' ein; er diskutiert hier die von mir in Kapitel 6 meiner Untersuchung bereits angesprochenen Aspekte der unbedingten Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen sowie die Vorstellung, das Subjekt sei in der Verantwortung für den Anderen gegründet. Entscheidend an dieser Stelle ist jedoch, dass er unter Bezug auf diese Argumente den Begriff des *Horizonts* problematisiert. Peukert problematisiert damit genau jenen Horizont, den Honneth

viduum ich selbst bin und unausweichlich zu sein habe“, erscheinen lasse (ders. 1998, 23; mit Bezug auf den Poststrukturalismus: 2000, 515f.). Naturwissenschaftliche Innovationen wie die Quantenmechanik begreift Peukert in erster Linie als Motor der weiteren Steigerung der genannten ökonomischen und humanwissenschaftlichen Tendenzen (vgl. ders. 2000, 513f.; 2003, 22f.). *Drittens* erkennt er eine zunehmende soziale Heterogenität als Folge zunehmender Migration von „Angehörigen anderer Kulturen“, die wiederum Resultat der genannten ökonomischen Tendenzen sei (ders. 1994, 1). Die hierdurch verstärkte Spaltung zwischen arm und reich sowie der im ökonomischen System begründete Konkurrenzkampf verunsicherten, weshalb es „auf der Suche nach innerer Sicherheit [...] zu Regressionen auf fundamentalistische Orientierungen an Verhaltensmustern“ kommen könne (ebd., 2). Als Folge sowohl moderner, das Subjekt als kontingentes beleuchtender Wissenschaften als auch von Tendenzen zur sozialen Heterogenität und Disparität erscheine die „mir vertraute eigene Existenz als [...] fremd [...], ja meine unsausweichliche Faktizität erhält Züge des Absurden“ (ders., 1998, 23). Deshalb scheine „eine innovatorische, transformatorische Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion [...] heute vor fast unlösbare Probleme zu stellen“ (ebd., 22).

23 Den Begriff „Natalität“ zitiert Peukert aus H. Arendt: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich 1976, 176.

als Hort der Kriterien sozialer Wertschätzung voraussetzt und den Stojanov zwar als Ergebnis interkultureller Diskurse veränderbar und offen konzeptualisiert, den er aber als grundsätzliches Konzept nicht infrage stellt: „Der Horizont ist der Gesichtskreis, innerhalb dessen ich mich bewege und dessen Mittelpunkt ich bin. Nur in ihm kann das erscheinen, was überhaupt für mich sichtbar wird. Das Verständnis alles Seienden weist so auf das Subjekt zurück, dessen intentionaler Blick die Totalität möglicher Gegenstände abgrenzt.“ (Ebd., 10) Mit Lévinas argumentiert Peukert, dass innerhalb eines so gedachten Horizonts der Andere *nicht als Anderer*, sondern nur als von mir Konstruierter erscheinen könne: „Für Lévinas kann innerhalb eines so gedachten Horizonts aber der Andere nicht als Anderer erscheinen. Wird der Andere wiederum nur als Subjekt konzipiert, das seinen eigenen Horizont möglicher Gegenstände entwirft, dann ist ein Gespräch nicht denkbar. Deshalb ist das Urphänomen das Auftauchen des Anderen, der meinen Horizont durchbricht.“ (Ebd.)

Das bedeutet: Wenn der Anerkennung innerhalb bildungstheoretischer Überlegungen ein systematischer Ort zukommt, und wenn Bildung auf die Singularität und Alterität des Einzelnen bezogen ist, dann darf ein bildungstheoretisch tragfähiger Anerkennungsbegriff die Kriterien der Anerkennung nicht innerhalb eines wie auch immer konzipierten Horizontes verorten. Inwieweit aber kommt dem Begriff der Anerkennung innerhalb Peukerts Überlegungen ein systematischer Ort zu?

Kommen wir zur *zweiten* elementaren Erfahrung, die nach Peukert das pädagogische Denken und Handeln bestimmt: Das „neu anfangende Werden“, das Peukert mit Bezug auf Arendt ins Zentrum pädagogischer Erfahrungen ebenso wie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung rückt, sei „*angewiesen [...] auf eine Kommunikation*, die den neuen Anfang schützt und in seiner Unabhängigkeit und Andersheit achtet und fördert“ (ders. 1998, 24). Diesen Punkt konkretisiert er unter Bezug auf Ergebnisse der Entwicklungspsychologie:²⁴ Erstens konstruiere das Kind aktiv in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und in Kooperation mit anderen Individuen seine eigene Wirklichkeit und erhöhe auf diesem Weg zugleich seine eigene Unabhängigkeit, zweitens sei diese Entwicklung jedoch nicht als stetige anzusehen, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit „kritischen Phasen struktureller Transformation“ (ebd., 25). Peukert geht es darum, „die Interaktionsweisen zu klären, die gerade die krisenhaften Übergänge ermöglichen“ (ebd.). Den „Beginn solcher Umstrukturierungen“ verortet er in der „Erfahrung, dass die bisher erworbene

24 Peukert rekurriert auf kognitivistische Entwicklungstheorien „in der Tradition von Piaget“, konkretisiert diesbezüglich seinen Theorierahmen an dieser Stelle jedoch nicht (ebd.). An anderer Stelle bezieht er sich neben Piaget auf den US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Robert Kegan (vgl. Peukert 2003, 25) sowie auf G.H. Mead und J. Dunn (vgl. Peukert 2000, 519f.).

Handlungsfähigkeit bei der Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen nicht mehr ausreicht“ (ebd.). Angesichts solcher Erfahrungen gehe es darum, sich „wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen und die aufgegebene Freiheit zu realisieren“ (ebd.).²⁵ Genau diesen Prozess bezeichnet Peukert als *Bildungsprozess*. Und das *Gelingen* solcher Bildungsprozesse verknüpft er systematisch mit dem Begriff der *Anerkennung*:

„Von besonderem Gewicht für das Gelingen solcher Übergänge scheint zu sein, ob Personen und Institutionen bei der unter Umständen auch für andere schmerzlichen Selbstüberschreitung nicht die prinzipielle Anerkennung versagen, sondern vielmehr auf Basis einer elementaren Solidarität Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben und paradigmatisch vorführen.“ (Ebd.)

Peukert umschreibt die Anerkennung von Alterität auch mit den Formulierungen „Anerkennung kreativer Freiheit“ und „*Ethik intersubjektiver Kreativität*“ (ebd. 27). Diese Umschreibungen lassen sich als Versuch interpretieren, nicht nur die mir aktuell begegnende Alterität und Singularität eines Anderen zum Gegenstand von Anerkennung zu erheben, sondern auch die dem Begriff der Bildung konstitutiv eingeschriebene Dynamik und Zukunftsoffenheit möglicher Entwicklungslinien des Anderen. Aus einer bildungstheoretischer Perspektive ginge es so gesehen darum, transformatorische Prozesse des Aufbaus eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses von Individuen *als solche* durch eine *unbedingte Anerkennung* zu ermöglichen und zu stützen.

Zusammengefasst: Während Honneth die Anerkennung von Individualität zum Gegenstand einer Form von Anerkennung macht, die er soziale Wertschätzung nennt, und deren Kriterien er in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont verortet, entwerfen Stojanov und Peukert (wie auch Wimmer; vgl. den vorigen Abschnitt) ein Verständnis von Anerkennung, das jeden bestehenden Horizont infrage stellt. Mit dem Bezug zu Lévinas schreiben Peukert und Wimmer darüber hinaus die Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen in den Bildungsbegriff ein. Dass ein solches Verständnis von Anerkennung entscheidende Auswirkungen auf eine Vorstellung von der *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* haben muss, werde ich im anschließenden Kapitel entwickeln.

Zuvor ist aber noch ein Blick auf das Verhältnis zwischen Bildung und radikaler Pluralität zu richten, denn einerseits hatten wir in Teil II meiner Untersuchung gesehen, dass die Diagnose einer radikal pluralisierten, postmodernen Gesellschaft einschneidende Auswirkungen auf die Subjektivität des

25 An dieser Stelle bezieht Peukert sich auf Platon: *Der Staat*. Übers. und hrsg. von K. Veretska, Stuttgart, 1983, 332 (518d).

Arbeitskraftunternehmers hat, andererseits werden Konzepte von Bildung durch die Auffassung einer radikalen Pluralität in ihren Fundamenten berührt.

Bildung und radikale Pluralität (Bildung und Widerstreit)

Ich hatte es in meiner Auseinandersetzung mit Lyotards Konzeption bereits angesprochen: Die postmoderne Vorstellung einer radikalen Pluralität negiert eine gesamtgesellschaftlich geteilte Vorstellung über Telos und Gehalt von Bildungsprozessen. Vielmehr ließe sich fragen, ob beispielsweise Bildung im Sinne Humboldts oder der kritische Bildungsbegriff der sogenannten „Frankfurter Schule“ nicht Bestandteile genau jener gesellschaftlichen Diskursformationen sind, die Lyotard als *spekulative* und *emanzipatorische Erzählung* bezeichnet, und die ihm zufolge als so genannte *Metaerzählungen* der Legitimation wissenschaftlichen Wissens in der Moderne dienten. So gesehen würde die postmoderne „Skepsis gegenüber den Metaerzählungen“ (PW 14) die Skepsis gegenüber den genannten Konzepten von Bildung implizieren.

Auf der anderen Seite verknüpft Peukert seine Vorstellung von Bildung als transformatorische Lernprozesse produktiv mit Lyotards Konzeption des Widerstreits: Das Erfinden neuer sprachlicher Formationen, um „dem durch den Widerstreit Ausgeschlossenen eine Möglichkeit der Artikulation zu schaffen“, wie er im Anschluss an Lyotard schreibt, wird von Peukert (1999, 188) als ein transformatorischer Lernprozess und damit als Bildung interpretiert. Offen bleibe bei Lyotard indes das *Wie* einer solcher Erfindung (vgl. ebd.).²⁶

Genau diese Punkte stellt Hans-Christoph Koller (1999) in den Mittelpunkt seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit*: Er unterzieht die bildungstheoretischen Überlegungen W. v. Humboldts und Adornos einer eingehenden Relektüre, um herauszuarbeiten, inwieweit sie tatsächlich als Bestandteile der von Lyotard angeführten Metaerzählungen anzusehen sind; er entwirft auf Basis der Überlegungen Lyotards ein zweidimensionales Konstrukt von Bildung, in dem neben der skeptischen Dimension der Anerkennung von Widerstreit die innovative Dimension der Erfindung neuer sprachlicher Formationen eine zentrale Rolle einnimmt; und er versucht, dem bei Lyotard offen gebliebenen *Wie* dieses Prozesses mit empirischen Methoden der

26 Hinsichtlich des *Wie* transformatorischer Lernprozesse bietet für Peukert vor allem die moderne Literatur das „Laboratorium [...], in dem paradigmatisch und handlungsentlastend im Medium des Ästhetischen solche innovatorischen Transformationsprozesse je neu erprobt und vorgeführt werden“ (ebd., 191). Der Aufsatz Peukerts, aus dem diese Zitate stammen, bezieht sich direkt auf eine Auseinandersetzung mit der Literaturwissenschaft und ist ein Co-Referat und Kommentar zu: Homann, Renate: Rationalität und Literaturwissenschaft: Die Rationalität der Literatur. In: Pies, I. & Leschke, M. (Hg.): Karl Poppers kritischer Rationalismus. Tübingen, 147-181.

erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung auf die Spur zu kommen. Seine Argumentation läuft dabei keineswegs darauf hinaus, klassische oder emanzipatorische Konzepte von Bildung mit Lyotard zu verabschieden, vielmehr findet er in Humboldts und Adornos Schriften produktive Anknüpfungspunkte für sein Verständnis von *Bildung und Widerstreit*.²⁷

Für Koller besteht die besondere Herausforderung der Philosophie Lyotards darin, dass sie jede Vorstellung über einen „verbindlichen Bildungskanon“ ebenso in Zweifel zieht wie andere, „für das pädagogische Denken so zentrale Begriffe wie ‚Subjekt‘, ‚Vernunft‘ oder ‚Wirklichkeit‘“ (ebd., 46). Das Denken Lyotards stelle damit die „begrifflichen Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ grundsätzlich infrage. „Besonders betroffen davon ist der Bildungsbegriff, sofern er den Versuch darstellt, eine einheitliche Begründung und einen letzten Bezugspunkt für die Gesamtheit pädagogischer Maßnahmen zu liefern [...]“ (Ebd., 47)

Eine „vorschnelle Verabschiedung des Bildungsbegriffs“ erscheint Koller jedoch „fragwürdig“ (ebd.); wie bereits erwähnt, hält er den „Bildungsbegriff“ im Sinne einer zentralen „Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ für „unverzichtbar“ (ebd., 11). Trotzdem möchte er sich der „postmodernen Herausforderung“ stellen (ebd., 47). Da jedoch „explizite Bezüge auf den Bildungsbegriff“ in Lyotards Werk „viel zu spärlich“ seien, „um von einer konsistenten Stellung seines Denkens zu pädagogischen Fragen ausgehen zu können“, erscheint es Koller unmöglich, einen Bildungsbegriff „unmittelbar aus Lyotards Werk abzuleiten“ (ebd., 48). Vielmehr wählt er den Weg einer kritischen Relektüre der Schriften W. v. Humboldts und Adornos, die er als exemplarische Vertreter der zwei von Lyotard angeführten Metaerzählungen auffasst. Das Ziel dieser Relektüre ist ein zweifaches: Einerseits sei zu prüfen, „ob die Bildungstheorie tatsächlich als pädagogische Variante der ‚großen Erzählungen‘ aufzufassen ist oder ob darin nicht auch Elemente enthalten sind, die über jene universalistischen Legitimationskonstruktionen hinausgehen“ (ebd., 49). Andererseits gehe es um die Frage, „welche Bedeutung im jeweiligen Zusammenhang dem von Lyotard aufgeworfenen Problem der Heterogenität und Pluralität der Diskursarten zukommt“ (ebd.).

Die Ergebnisse dieser Relektüre lassen sich ebenfalls in zwei Schritte gliedern: In einem ersten Schritt konstatiert Koller, dass sich beide Bildungskonzeptionen in den Rahmen der von Lyotard beschriebenen Metaerzählungen einschreiben lassen: die Konzeption Humboldts, insofern dieser die „möglichst vielseitige Entwicklung der Kräfte des Menschen“ in eine „ge-

27 In seiner Habilitationsschrift spielt die Literatur hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsprozessen keine Rolle. An anderer Stelle räumt er aber ähnlich wie Peukert der Literatur eine besondere Bedeutung ein, wenn es darum geht, die mögliche Struktur innovatorischer Lernprozesse zu ergründen (vgl. Koller 2004, 2005).

schichtsphilosophische Konstruktion“ einbette, „die ihren Ursprung wie ihren Telos in einer harmonischen Einheit aller Kräfte und Individualitäten hat“ (ebd., 143), die Entwürfe Adornos, insofern sie „die gesamte Menschheitsgeschichte bzw. die Geschichte der Bildung aus *einem* (wenn auch dialektischen) Modell der Aufklärung und ihres Scheiterns heraus zu erklären beanspruchen“ (ebd., 144).

In einem zweiten Schritt macht Koller indes deutlich, dass sich innerhalb der Schriften beider Autoren – insbesondere, wenn man auch die nicht im engeren Sinne bildungstheoretischen Texte berücksichtigt – ebenso Momente ausweisen lassen, die den Rahmen der von Lyotard beschriebenen Metaerzählungen sprengen. Vielmehr ließen sich diese Momente sogar produktiv an dessen Konzeption des Widerstreits anschließen. Bei Humboldt legt Koller – wie bereits im ersten Abschnitt des vorliegenden Kapitels meiner Untersuchung skizziert – seinen Schwerpunkt auf dessen sprachtheoretische Ausführungen. Koller interpretiert diese dergestalt, dass die „Vielfalt der durch unterschiedliche Sprachen vermittelten ‚Weltansichten‘“ nicht zwingend in Richtung einer harmonischen Einheit aller Kräfte und Individualitäten weise (ebd.). „Mindestens implizit“ (ebd.) sieht Koller auch eine andere Richtung in den sprachtheoretischen Ausführungen Humboldts angelegt: „Ausschlaggebend darin wäre nicht mehr die Einbettung von Bildungsprozessen in die große Erzählung von der Selbstverwirklichung des ursprünglich *einen* Geistes, sondern vielmehr die Möglichkeit einer prinzipiell unabschließbaren Erweiterung und Vervielfältigung der ‚Weltansichten‘ durch den Dia- oder Polylog der vielen verschiedenen Sprachen und Sprechweisen.“ (Ebd.) Bei Adorno legt Koller seinen Schwerpunkt auf den Begriff des *Nichtidentischen*, den Adorno in seiner *Negativen Dialektik* entwickelt hat: „Bildung“ bestehe hier „im Geltendmachen dessen, was jeder Identität oder Totalität notwendigerweise entgeht“ (ebd., 145).

Für Koller ergänzen sich somit beide Ansätze: Während er die Stärke des Humboldt'schen Ansatzes in dessen Fokussierung der Sprache sieht, deren Konzept bei Adorno über „gelegentliche Andeutungen“ nicht hinausgehe, überwinde dessen Denken „die metaphysischen Schranken der klassischen Bildungstheorie, indem es erlaubt, die Vielfalt und Verschiedenheit von Subjekt und Objekt, ja deren Widersprüchlichkeit ohne Rückbindung an eine als Ursprung und Telos verstandene Einheit zu denken“ (ebd.).

Aus der so entwickelten Perspektive nähert sich Koller nun der Philosophie Lyotards. Parallel dazu entnimmt er aber auch dieser selbst Berührungspunkte zur bildungstheoretischen Tradition. Solche Berührungspunkte sieht er einerseits in der „Frage nach der Entstehung von Neuem“ (ebd., 148), andererseits in der „Frage nach Gerechtigkeit“ (ebd., 149). Beide Fragen sieht er sowohl für die Geschichte des Bildungsdenkens als auch für die Philosophie

Lyotards als zentral an; sie dienen ihm zugleich als Heuristik, um sein eigenes Bildungsdenken zu entwickeln.

Wir hatten in Kapitel 8 meiner Untersuchung gesehen, dass der Begriff der Gerechtigkeit im Mittelpunkt von Lyotards Philosophie des Widerstreits steht. Den Ausgangspunkt seiner Philosophie bildet die Behauptung einer grundlegenden Heterogenität der Sprache. Lyotard spricht von „Sprachinseln“, die er in seinem philosophischen Hauptwerk *Der Widerstreit* systematisch als „Diskursarten“ herausarbeitet. Diskursarten seien durch je eigene Formationsregeln definiert, die durch je eigene Zwecke bestimmt würden. Das bedeute, dass Diskursarten eine je eigene Wirklichkeit beziehungsweise Wahrheit artikulierten. Diskursarten seien somit grundsätzlich nicht ineinander übersetzbar. Wenn aber jede Diskursart ihre „eigene“ Wahrheit oder Wirklichkeit artikuliert und Diskursarten nicht ineinander übersetzbar sind, wie Lyotard schreibt, dann kann nicht entschieden werden, welche Wahrheit die „wahre“ Wahrheit, welche Wirklichkeit die „wirkliche“ Wirklichkeit ist – die Verneinung des Vorhandenseins einer übergeordneten Diskursart (einer Metadiskursart), die eine übergeordnete Wirklichkeit oder Wahrheit artikulieren könnte, macht den Kern seiner Philosophie aus. Genau diese Situation nennt Lyotard *Widerstreit*: Verschiedene Diskursarten mit ihren je eigenen Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen stehen einander unvereinbar gegenüber. Und es ist genau diese Situation, die anzuerkennen Lyotard als Gerechtigkeit bezeichnet. Denn würde man einer Diskursart eine hervorgehobene Stellung einräumen und davon ausgehen, sie würde eine „wahre“ Wahrheit, eine „wirkliche“ Wirklichkeit artikulieren, könnten andere Diskursarten *ihre* Wahrheit oder Wirklichkeit nicht mehr zur Geltung bringen. Das Resultat: *Schweigen*. Schweigen appelliere daher an prinzipiell mögliche Sätze, um den unterlegenen Diskursarten Ausdruck zu verschaffen, den Widerstreit anzuerkennen und somit Gerechtigkeit herzustellen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Kollers Relektüre Humboldts und Adornos und angesichts der Berührungspunkte, die Koller zwischen Lyotards Philosophie und der bildungstheoretischen Tradition herausgestellt hat (die Fragen nach Gerechtigkeit und der Entstehung von Neuem), fällt es nunmehr nicht schwer, sich vorzustellen, wie Koller im Anschluss an Lyotard den Bildungsbegriff zu fassen versucht. Aus dieser Perspektive heraus besteht für Koller Bildung aus zwei Dimensionen: einer *skeptischen* Dimension, die die *Anerkennung von Widerstreit* umfasst, und einer *innovativen* Dimension, die in der *Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten* besteht (vgl. ebd., 150ff.).

Ein solcher Bildungsbegriff knüpfe insofern an die Überlegungen Adornos an, als er das Geltendmachen von „etwas“ umfasse, „das dem begrifflich-identifizierenden Denken (mit Lyotard: der kognitiven Diskursart) notwendigerweise entgeht und das sich nur auf indirektem Wege ankündigt – wie z.B.

im somatischen Leiden (Lyotard würde vielleicht sagen: im ‚Gefühl‘)“ (ebd., 154). Er gehe allerdings über das Denken Adornos hinaus, da er „dieses Geltendmachen des Nicht-Identischen nicht so sehr als Bewusstseinsakt, sondern vielmehr als sprachlichen Vorgang begreift“ (ebd.). An dieser Stelle wiederum knüpfe der so gefasste Bildungsbegriff an die Überlegungen Humboldts an, insofern es „von Humboldts Programm einer Erweiterung der eigenen Weltansicht durch das Erlernen fremder Sprachen kein großer Schritt zur Forderung Lyotards nach dem Erfinden neuer Diskursarten als Mittel zur Bezeugung des Widerstreits“ sei (ebd., 155).

Auch wenn Koller mit den Fragen nach Gerechtigkeit und der Entstehung von Neuem mit seinem neu gefassten Bildungsbegriff direkt an dessen Tradition anknüpft, fallen zwei entscheidende Neuerungen sofort ins Auge. *Erstens* vermeide er „metaphysische Einheits- und Totalitätsvorstellungen“ (ebd.):

„Er postuliert kein Allgemeines als einheitliche und universale Grundlage von Bildung, sondern geht von der unhintergehbaren Pluralität und Heterogenität der Welt- und Selbstansichten, der Lebensformen und Wertorientierungen aus, die sich mit Lyotard als differente Diskursarten begreifen lassen. In diesem Sinn ist ein solcher Bildungsbegriff nicht als neues einheitliches Bildungsideal zu verstehen, sondern eher als ein theoretischer Rahmen, der eine Vielzahl von *Bildungen* möglich und wünschenswert erscheinen lässt.“ (Ebd.)

Es ist nur konsequent, dass ein derartiges Verständnis von Bildung, das jegliche einheitliche und universale Grundlage verneint, Bildung auch nicht mehr auf ein Subjekt bezieht. Als *zweite* entscheidende Neuerung gegenüber der Tradition des Bildungsdenkens fasst Koller deshalb Bildung konsequent als *sprachlichen Prozess* auf:

„Bildung meint hier [...] einen Prozess, der sich immer schon *in* Sprache und d.h. in der Verkettung von Sätzen ereignet. Die Subjekte, die traditionellerweise im Mittelpunkt des Bildungsgedankens stehen, sind aus diesem Prozess keineswegs ausgeschlossen; sie werden dabei aber nicht als ursprüngliche Gegebenheiten verstanden, sondern eher als Effekt sprachlicher Vorgänge. Subjektivität ist also nicht etwas, was der Sprache logisch vorausginge in dem Sinne, dass die Subjekte sich zum Zwecke ihrer Bildung der Sprache als eines Mittels oder Werkzeugs bedienen würden; Subjektivität wird in dieser Perspektive vielmehr auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert.“ (Ebd., 151)²⁸

28 Aus meiner Sicht geht Koller an dieser Stelle über die Konzeption Lyotards hinaus: Subjektivität als etwas zu betrachten, das auf dem Wege der Verkettung von Sätzen hervorgebracht wird, wie Koller schreibt, ist eine andere Vorstellung als diejenige Lyotards, der zufolge das Subjekt den Ort einer der vier *Instanzen* im Satz einnehmen kann. Gerade aus diesem Grunde erschien mir die Ergän-

Eine gewisse Nähe dieser Überlegungen zu Butlers Vorstellung des Subjekts liegt auf der Hand, denn auch sie fasst das Subjekt als Effekt von Sprache, genauer: einer sprachlich gefassten „Macht“ auf. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten darf jedoch nicht übersehen werden: Während Koller seinen Blick auf den sprachlichen Prozess der Hervorbringung neuer Diskursarten richtet, und daher konsequenterweise nur an dieser einen Stelle den Begriff der Subjektivität überhaupt in sein Konzept einschreibt, legt Butler ihren Schwerpunkt auf die Konstitution eines reflexiven und handlungsfähigen Subjekts als Resultat der Umwendung der sprachlich gefassten „Macht“.

Meines Erachtens lässt sich dennoch ein gewinnbringender Bezug beider Konzepte aufeinander herstellen: Wir hatten bereits gesehen, dass die Frage, *wie* die Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu denken ist, bei Lyotard ungeklärt bleibt, mit Butler hingegen als Prozess der Resignifizierung, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr der unterwerfenden „Macht“ (und das hieße in der Terminologie Lyotards: bereits bestehender Sätze und Diskursarten) begriffen werden kann. Wenn man nun wie Koller genau diesen Prozess der Hervorbringung oder Erfindung neuer Sätze und Diskursarten als Bildung interpretiert, dann kann man meine in der vorliegenden Untersuchung mehrfach gestellte Frage bejahen: Der Prozess der Resignifizierung, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr einer bestehenden, unterwerfenden „Macht“ im Sinne Butlers kann als Bildungsprozess interpretiert werden.

Koller sucht die Frage nach dem *Wie* der Hervorbringung neuer Diskursarten auf anderem Wege zu beantworten und stellt sie in den Mittelpunkt des zweiten Teils seiner Untersuchung, der seine theoretischen Überlegungen um zwei empirische Fallstudien ergänzt.²⁹ Jedoch bereits innerhalb seiner umfangreichen methodologischen Überlegungen finden sich Ansätze, das *Wie*

zung der Konzeption Lyotards um diejenige Butlers angebracht. Koller hat seine Vorstellung von Bildung in Bezug auf die Problematisierung des Subjektbegriffs unter Rückgriff auf weitere Autoren (Lacan, Foucault) an anderer Stelle weiter ausgearbeitet (vgl. Koller 2001).

- 29 Genau genommen ist es eine vierfache Fragestellung, die Koller in seinen empirischen Fallstudien zu bearbeiten sucht: Es geht ihm um die Fragen, wie sich erstens die postmoderne Gesellschaftsformation als Herausforderung in individuellen Biographien zeigt, wie zweitens die Individuen mit dieser Herausforderung umgehen, wie drittens die Modi dieses Umgangs mit den postmodernen Herausforderungen bildungstheoretisch begriffen werden können und wie viertens die Voraussetzungen für das Gelingen oder Verhindern solcher Bildungsprozesse beschaffen sind (vgl. ebd., 165ff.).

der Entstehung neuer sprachlicher Formationen theoretisch zu umreißen.³⁰ Da sowohl sein anhand Lyotards Konzeption herausgearbeiteter Bildungsbegriff

- 30 Koller sieht eine Stärke seines Bildungsbegriffs darin, ihn konsequent sprachzentriert zu denken, denn damit öffne er sich dem empirischen Zugriff, gerade weil Bildung ein theoretisches Konstrukt und daher nur auf interpretativem Wege erfassbar sei. Da er Bildung jedoch andererseits nicht als einmaligen, sondern als längerfristigen Prozess denkt, richtet er seinen Fokus auf die Biographieforschung. Um eine Verbindung dieser beiden an sich einander widersprechenden empirischen Sichtweisen (subjektzentriert wie die Biographieforschung und subjektkritisch wie die Konzeption Lyotards) herzustellen, schickt Koller seiner empirischen Untersuchung umfangreiche methodologische Überlegungen voraus (vgl. ebd., 161 ff.). Einen zentralen Stellenwert hierbei nimmt seine Auseinandersetzung mit Fritz Schütze und dessen Konzeption des narrativen Interviews ein. Dabei erstaunt es aus meiner Sicht, dass sich Kollers kritische Auseinandersetzung in erster Linie auf die *Datenauswertung* bezieht, er den Prozess der *Datengewinnung* jedoch kaum problematisiert. Im Zentrum der Datengewinnung nach Schütze steht die spontane mündliche Erzählung der eigenen Lebensgeschichte ausgewählter Informanten (vgl. ebd., 167). Eine solche Konzeption legt jedoch genau jene Vorstellung eines Ichs zugrunde, die Lyotard im Widerstreit zurückweist: eines Ichs, das seine Erfahrungen mittels einer zeitlichen Synthese ordnet und so seine Wirklichkeit konstruiert, das also der Sprache zeitlich und logisch vorausgeht (vgl. WS 86/71 und passim sowie Kapitel 8 meiner Untersuchung und auch Koller 1999, 147). Koller problematisiert diesen Punkt erst in seiner Auseinandersetzung mit Schützes Verfahren der *Datenauswertung* – und hier in zweierlei Hinsicht: Erstens problematisiert Koller die sogenannte Homologietheorie Schützes, der zufolge Erzählungen ein „mehr oder minder getreues Abbild tatsächlicher vergangener Erfahrungen liefern“ (Koller 1999, 172). Für Koller erscheint die autobiographische Narration hingegen als „Konstruktion einer Lebensgeschichte, die stets einen Prozess der Sinnstiftung darstellt und den Versuch einschließt, das vergangene Lebensgeschehen mit einer Bedeutung zu versehen, indem es so und nicht anders erzählt wird“ (ebd., 176; zu einem ähnlichen Ergebnis kommen aus interdisziplinärer – sozialwissenschaftlicher und neurobiologischer – Perspektive Markowitsch & Welzer 2005). Um das Verhältnis von Erfahrung und Erzählung anders zu fassen, bedient Koller sich Aspekten der Erzähltheorie Paul Ricoeurs. Dieser zufolge lasse sich „das Vergangene nur über die Vermittlung einer Präfiguration durch rhetorische Figuren erfassen“ (ebd., 179). „Erzählungen gelten hier vielmehr als immer schon strukturiert durch bestimmte Figuren, die den Schatz kultureller Muster oder Modelle bilden, kraft derer wir erst imstande sind, unsere Erfahrungen überhaupt zu formulieren.“ (Ebd., 180) Das bedeutet, dass Koller seinen Fokus insbesondere auf die „sprachlichen Formen“ richtet, „in denen diese Ereignisse vorstrukturiert und dadurch erzählbar gemacht werden“ (ebd.). Wenn man diese Überlegungen ernst nimmt, muss das Auswertungsverfahren Schützes noch in einer zweiten Hinsicht problematisiert werden: Geht man davon aus, dass eine Erzählung als Konstruktion einer Lebensgeschichte auf Basis rhetorischer Figuren aufzufassen ist, dann ist auch der *Prozess des Erzählens selbst* in den Blick zu nehmen. Auf dieser Ebene geht es Koller um die formale Analyse der jeweils auftretenden Sätze und Diskursarten (vgl. ebd., 184f.). Sein Auswertungsverfahren lebensgeschichtlicher Erzählungen beinhaltet also zwei Dimensionen: erstens die *inhaltliche* Analyse *vergänger* (erzählter) Formen von Widerstreit, zwei-

als auch seine methodologischen Überlegungen die Sprache fokussieren, ist es nicht verwunderlich, dass Koller auch hinsichtlich des *Wie* der Hervorbringung oder Erfindung neuer Sätze und Diskursarten die Sprache selbst (und nicht etwa ein Subjekt, das sich der Sprache bedient) ins Zentrum seiner Überlegungen stellt.

Um diesen Punkt zu konkretisieren, knüpft Koller an den französischen Sprachwissenschaftler Gérard Genette an. Diesem zufolge sei die Rhetorizität der Sprache als eines ihrer konstitutiven Momente anzusehen. Rhetorische Figuren erzeugten einen „Surplus‘ an Sinn [...], das über die denotative Bedeutung des tatsächlich Gesagten hinausgeht“ (ebd., 182). Fasst man diesen Gedanken mit der aus Kollers methodologischer Diskussion resultierenden Erkenntnis zusammen, der zufolge rhetorische Figuren jeden darzustellenden Sachverhalt überhaupt erst erzählbar machen, und die darauf hinweisen, dass Lebensgeschichten immer auch anders erzählt werden können, so überrascht Kollers Resümee nicht: „Vielleicht sind es deshalb gerade rhetorische Figuren, die jene Leistung der Sprache ermöglichen, auf die Lyotard setzt, wenn er die Erfindung neuer sprachlicher Möglichkeiten einfordert, um dem Widerstreit gerecht zu werden.“ (Ebd.)

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung Kollers bestätigen und präzisieren seine theoretischen Überlegungen. Im Fallvergleich der zwei von ihm herangezogenen lebensgeschichtlichen Interviews macht er deutlich, dass bei der Hervorbringung neuer sprachlicher Formationen „der rhetorischen Form der autobiographischen Darstellung“ eine besondere Bedeutung zukommt (ebd., 277). Es hat aber nach Koller den Anschein, als ginge es hierbei nicht um rhetorische Figuren generell: „Entscheidend dafür scheinen vielmehr bestimmte Qualitäten rhetorischer Figuren zu sein, die man als ironische Distanzierung bzw. als metonymische Kontextbildung beschreiben kann.“ (Ebd.) Offenbar ist es gerade eine multiperspektivische, assoziative und distanziert-ironische Sicht auf die eigene Lebensgeschichte, die es ermöglicht, hier bislang nicht zur Geltung Gebrachtes artikulieren zu können. Koller resümiert:

„Im metonymisch-assoziativen Fluss der Bilder und der Ironisierung endgültiger Aussagen [...] könnte eine Möglichkeit liegen, in Anerkennung der unhintergehbaren Pluralität der Diskursarten neue Sätze und Diskursarten hervorzubringen, die bisher unbekannten Sinn erschließen. Wenn sich diese Hypothese über die rhetorische Struktur von Bildungsprozessen in weiteren Fallstudien erhärten ließe, so könn-

tens die *formale* Analyse *aktueller* (im Prozess des Erzählens auftretender) Formen von Widerstreit. (Vorüberlegungen zu dieser Konzeption hat Koller bereits früher angestellt: so in Koller 1994, wo er unter Bezug auf den Literaturwissenschaftler Paul de Man die Homologietheese Schützes infrage stellt, oder in Kolemohr & Koller 1996, wo neben seinem eigenen Beitrag eine ganze Reihe weiterer Versuche versammelt sind, die die Sprachkonzeption Lyotards auf ein empirisches Beispiel – hier einen interkulturellen Dialog – beziehen.)

te man sagen, dass vor allem die Figuren der Metonymie und der Ironie jene innovativen sprachlichen Akte ermöglichen, die ‚Bildung‘ im hier vorgeschlagenen Sinn ausmachen.“ (Ebd., 277f.)³¹

Es sind zusammengefasst drei Aspekte des Bildungsbegriffs Kollers, die sich für die Bildung des Arbeitskraftunternehmers als besonders relevant erweisen werden: die skeptische Dimension der Anerkennung von Widerstreit, die innovative Dimension der Erfindung neuer Diskursarten und die besondere Rolle der rhetorischen Figur der Ironie. Inwieweit, das wird das folgende Kapitel zeigen.

31 Selbstverständlich hat seine empirische Untersuchung weitere Ergebnisse hervorgebracht. Diese können hier nur in Ausschnitten dargestellt werden, zumal sie weniger als die oben zitierten auf meine Argumentation bezogen werden können. Koller untersucht und kontrastiert die Ergebnisse zweier lebensgeschichtlicher Interviews und deren jeweilige bildungstheoretische Interpretation: In beiden Interviews identifiziert er Momente, in denen Herausforderungen für die jeweilige Lebensgeschichte als Widerstreit interpretiert werden können. Beispielsweise wird in beiden Interviews die Geschichte der Kindheit mit der „Figur des Gegensatzes zweier Welten“ beschrieben (ebd., 267). Unterschiede sieht Koller vor allem in der Art und Weise des Umgangs mit den verschiedenen Fällen von Widerstreit: Während er in dem einen Interview sowohl hinsichtlich der Ebene der erzählten Lebensgeschichte als auch der des aktuellen Erzählens von einer „Tendenz zur Verleugnung des Widerstreits“ spricht (ebd., 268), sei das andere Interview „auf der Ebene der erzählten Lebensgeschichte überwiegend von einer Tendenz gekennzeichnet, die als Anerkennung des Widerstreits zu begreifen ist“ (ebd., 269). Und die assoziative Weise des Erzählens in Form „der Verknüpfung narrativer, deskriptiver und argumentierender Sätze“ interpretiert er als Bildung im innovativen Sinne (ebd., 270): Sie erlaube es, die „Lebensgeschichte in einer neuen Weise zu betrachten und dabei Aspekte zur Sprache zu bringen, die in anderen Diskursarten (wie z.B. einer linearen Erzählung) nicht artikulierbar wären“ (ebd.).