

4.3 Widerstreit und Nicht-Identität

Kollers Theoriearchitektur wird in diesem iterierenden Zugriff mit Fokus auf die Verschränkung spezifischer Theorieelemente der Kritischen Theorie Adornos, der Sprachphilosophie Humboldts und Lyotards sowie der Bildungsphilosophie Humboldts systematisiert. Gerade die Verbindung der Differenzfigur des Nicht-Identischen Adornos und der Widerstreitfigur Lyotards bedingen die *Wirklichkeitskonzeption* und das Repräsentationsmodell, entlang welcher Kollers Theorie transformatorischer Bildung, das Verhältnis von Theorie und Empirie sowie die methodologischen Überlegungen Kollers verlaufen.

Koller greift »Momente« von Humboldts und »Adornos Bildungsdenken« auf und reformuliert diese unter den »Bedingungen der (Post-)Moderne« und entwickelt diese mit dem »theoretischen Rahmen« der Sprachphilosophie Lyotards weiter (1999, 146). Die aus dieser Kopplung resultierende und für die Theoriearchitektur Kollers zentrale Verschränkung ist die zwischen dem »Geltend-Machen des Nicht-Identischen« Adornos und dem »Bezeugen des Widerstreits« Lyotards (Koller 2006, 117).

»Im Sinne Lyotards wäre dieses Geltend-Machen des Nicht-Identischen als Bezeugen des Widerstreits zu verstehen, nämlich als Aufgabe, den Widerstreit *als Widerstreit* anzuerkennen, ihn offen zu halten und gegebenenfalls Idiome zu finden für das, was in der jeweils vorherrschenden Diskursart nicht gesagt werden kann.« (Ebd.)

Das identifizierende Denken der jeweiligen wissenschaftlichen Zugriffe auf ihre Gegenstände (Qualitative und quantitative Forschung sowie Bildungsphilosophie) benötigt »im Sinne von Adornos negativer Dialektik eine Korrektur, die darauf abzielt, das Nichtidentische des Gegenstandes, d.h. das, was sich dem identifizierenden Zugriff entzieht, zur Geltung zu bringen.« (2006, 146) Der Begriff Korrektur ist dabei entscheidend: Der identifizierende Zugriff auf den Gegenstand scheint möglich zu sein, er müsse jedoch korrigiert werden, um »diejenigen Momente oder Aspekte von Bildungsprozessen, die sich [beispielsweise] der empirischen Identifizierung widersetzen und in ihrer interpretativen Erschließung mit Hilfe narrativer Interviews oder anderer Dokumente nicht aufgehen« (Bad, 146). So kann die qualitative Bildungsforschung im Vergleich zur quantitativen Bildungsforschung »als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen« (Koller 2006, 118). Gleichzeitig entziehen sich auch der qualitativen Bildungsforschung »Momente von Bildung oder von Bildungsprozessen« (ebd.), sodass in dieser Koller'schen Perspektive eine Heterogenität an Identifizierungsweisen notwendig werden und quantitative und qualitative Bildungsforschung wie Bildungsphi-

losophie sowie Kollers bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Romanen (beispielsweise Koller 2021b) gleichermaßen daran beteiligt sind, den Widerstreit oder das Nicht-Identische der Bildung zur Geltung zu bringen. Und in aller Konsequenz durchkreuzt diese Figur des Nicht-Identischen selbst Kollers empirische Identifizierungsversuche des ‚Transformationsgeschehens‘, welches nach Koller und trotz Kollers empirischen Untersuchungen weiterhin »im Dunkeln blieb« (Bad, 169). Koller stellt in *Bildung anders denken* fest, dass der nur schwer zu repräsentierende Bezugspunkt der Bildung als Forschungsgegenstand sich selbst dem identifizierenden Zugriff (weiterhin) entzieht, worauf Koller mit theoretischer Nachbeserung des eigenen Bildungskonzepts und der Suche nach neuen identifizierenden Zugriffsmöglichkeiten reagiert (vgl. Bad, 168f.).

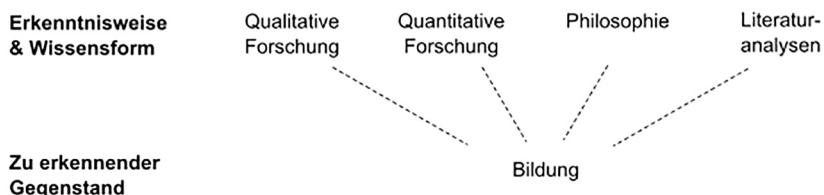
Das Repräsentationsmodell Kollers lässt sich anhand zweier Differenzen lesbarer machen. Als Erstes gibt es die Differenz zwischen dem zu erkennenden Gegenstand auf der einen Seite und begrifflichem Denken und empirischer Wissenschaft auf der anderen. Diese Differenz umfasst radikale und relative Differenzmomente zugleich. Diese Differenz ist zunächst keine radikale Differenz in dem Sinne, dass es zwischen dem Forschungsgegenstand Bildung und dem begrifflichen und empirischen Zugriff keine Verbindung gäbe. Denn das identifizierende Denken läuft nur »Gefahr, seinem Gegenstand Gewalt anzutun, sofern nämlich stets damit zu rechnen sei, dass etwas an diesem Gegenstand dem erkennenden Zugriff entgeht, dass also bestimmte Aspekte des Gegenstandes in seiner Identifizierung als X nicht aufgehen« (ebd., 146). Doch auch wenn mensch das nicht in der Identifizierung Aufgehende oder Nicht-Identische zur Geltung bringt, bleibt der direkte identifizierende Zugriff auf den Forschungsgegenstand unmöglich und jeder identifizierende Zugriff und jedes Zur-Geltung-Bringen des Nicht-identischen bringt kein Ding an sich hervor, sondern das Nicht-Identische insistiert. Mit Humboldt formuliert: »Alles Verstehen ist [...] immer zugleich ein Nicht-Verstehen« (Humboldt 1827b, 228; zit.n. Koller 1997, 58). Diese erste Differenz ist keine bloß relative Differenz. Sie lässt sich vielleicht eher als eine ambivalente Mixtur aus einer relativen und radikalen Differenzform fixieren.

Die zweite zentrale Differenz betrifft (ähnlich wie schon bei Ruhloff (1991, 178) den Widerstreit zwischen verschiedenen Erkenntnisformen. Bei Koller sind dies verschiedene »Wissensformen oder Diskursarten«, beispielsweise die bildungsphilosophische Diskursart und ihre reflexiven wie handlungsorientierenden Momente oder Bildungsforschung als empirische Diskursart (Koller 2006, 111-114). Die Wissensformen oder Diskursarten existieren nebeneinander, ohne dass eine Meta-Diskursart vorhanden wäre, die es erlauben würde, sie zu vereinheitlichen bzw. mögliche Konflikte zwischen ihnen zu schlichten (ebd., 115), sodass sich diese Differenz als radikale Differenz ausweisen lässt.

Bildungsphilosophie wird zwar nicht als empirische Diskursart ausgewiesen, deren ‚begriffliches Denken‘ wird mit Adorno jedoch dem ‚identifizierenden Den-

ken zugewiesen (ebd., 116) und damit als eine eigenständige Wissensform oder Diskursart markiert, die auf den Gegenstand Bildung partiell zugreift.

(Abb. 19:)



Mit Bezug auf Kollers Vorgehensweisen und Stile lässt sich dieses vereinfachende Schema ausdifferenzieren. Neben Kollers Positionierung verschiedener Diskursarten finden sich verschiedene Vorgehens-Modi. Es findet sich der Modus der Kritik in Bezug auf die handlungsorientierte Diskursart, wenn Koller Bildung mit dem Widerstreitkonzept gegen jegliches Totalitätsdenken positioniert (vgl. Koller 2016b). Außerdem gibt es in Bezug auf die handlungsorientierte Diskursart dekonstruktive Bewegungen, indem Koller die differenztheoretischen Momente in Humboldts Bildungs- und Sprachphilosophie gegen Humboldts totalisierende Einheitskonzeption wendet. Werden im Modus der Kritik die Kriterien eher von *außen*, beispielsweise von Lyotard, bezogen, so werden die Kriterien der Kritik im dekonstruktiven Modus von *innen* her erarbeitet. Zur reflexiven Diskursart gehören die »Reformulierung« und Umschreibung der Humboldt'schen Bildungstheorie (Bad, 15). Zur empirischen Diskursart zählen Kollers empirische Biografieforschung und Auseinandersetzung mit literarischen Medien, wobei die Interviews und Romane selbst teilweise die bildungswissenschaftliche Diskursart beeinflussen. So führt beispielsweise die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Roman *Die Selbstmord-Schwestern* von Jeffrey Eugenides zur Umformulierung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse: Bildung wird zu einem grundlegend offenen und nicht abschließbaren Prozess (vgl. Bad).

Es lässt sich somit eine Gleichzeitigkeit verschiedener Diskursarten bei Koller nachzeichnen, die sich in Bezug auf die erste und ambivalente Differenz zum Forschungsgegenstand gegenseitig beeinflussen, jedoch in eine radikale Differenz, dem Widerstreit, eingeschrieben bleiben.

Die radikale Trennung bedeutet bei Koller nämlich nicht, dass die verschiedenen Diskursarten sich voneinander abschotten müssen und beispielsweise Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung unfähig sind, miteinander zu kommunizieren. Vielmehr impliziert nach Koller die Widerstreitfigur Lyotards die »Aufforderung«, dass beispielsweise qualitative Bildungsforschung »von anderen

Diskursarten [...] lernen, gegebenenfalls die Diskursart [...] wechseln oder nach neuen Diskursarten [...] suchen [muss], die es erlauben, das bisher nicht Artikulierbare zur Sprache zu bringen« (2006, 123).³

Bei Koller lässt sich ein deutliches Sprachapriori und ein linguistic turn nachzeichnen (siehe Kapitel 3.3). Doch gerade die differenz- und sprachtheoretische Wendung Humboldts erzeugt hier zunächst eine Irritation und ermöglicht es, die Frage zu stellen, wie das Verhältnis zwischen der mit Lyotard radikalisierten oder fortgeschriebenen Sprachtheorie Humboldts und der Figur des Nicht-Identischen bei Adorno zu denken ist.

Die Kopplung Adorno-Lyotard (Nicht-Identisches und Widerstreit) erzeugt ein Repräsentationsmodell, in dem der Zugriff zum Gegenstand partiell möglich zu sein scheint. Der Gewalt des identifizierenden Denkens begegnet Koller mithilfe der Erzeugung und Bejahung des Widerstreits der verschiedenen partiell-identifizierenden Zugriffe. Die Kopplung Humboldt-Lyotard (Sprachapriori) bringt hingegen ein Repräsentationsmodell hervor, bei dem es bei Bildung um die Veränderung sprachlicher Figuren geht, bei dem das Subjekt von Sprachspielen ›beherrscht‹ wird und schon bei Humboldt die Gegenstände der Welt durch Sprache als Erkenntnisobjekte (mindestens) miterzeugt werden. Die Forschenden als Subjekte, der Forschungsgegenstand und die Forschungsmethodik sind mit dem begrifflichen oder mit Sprache arbeitenden identifizierenden Denken verschränkt. Dadurch läuft das identifizierende Denken nicht nur Gefahr, den Gegenstand zu verkennen, sondern das begriffliche Denken (welches auch in der empirischen Forschung grundlegend ist) bringt selbst Gegenstände hervor oder reproduziert entsprechende Hervorbringungen.

Es lässt sich zudem feststellen, dass die Widerstreitfigur in der Lyotard-Humboldt-Kopplung (Sprachapriori) eine andere theoretische Position als in der Adorno-Lyotard-Kopplung zugewiesen bekommt; sie dient als normativer und ethischer Rahmen (Koller 2016b) und nicht als wissenschaftstheoretische Grundlage.

Es scheint sich ein Bruch und Widerstreit zwischen der handlungsorientierten und reflexiven Diskursart (Humboldt-Lyotard) auf der einen Seite und der empirischen Diskursart (Adorno-Lyotard) auf der anderen Seite aufzutun, wobei die Humboldt-Lyotard-Kopplung vorrangig auf das Subjekt- und Bildungsverständnis und die Adorno-Lyotard-Kopplung auf das für die empirische Forschung entscheidende Repräsentationsmodell bezogen wird. Dieser Bruch ist jedoch asymmetrisch und nicht radikal, da die handlungsorientierte und reflexive Diskursart (Humboldt-Lyotard) der empirischen Diskursart (Adorno-Lyotard) untergeordnet wird, was sich daraus ergibt, dass das Repräsentationsmodell der partiellen Identifizie-

3 Inwiefern jedoch radikal differente und widerstreitende Diskursarten miteinander ohne gemeinsame Grundlage überhaupt ins Gespräch kommen und voneinander lernen können, wird meines Erachtens theoretisch bei Koller nicht erörtert.

rung auch für die handlungsorientierte und reflexive Diskursart gilt (vgl. krit. d. Wimmer 2014e, 421).

Diese Theorieentscheidungen, die eine bestimmte Forschung und Theorie und ein bestimmtes Verhältnis zwischen Theorie und Empirie erzeugen, lassen sich jedoch gerade mit Blick auf die Figur des Widerstreits problematisieren und fortschreiben. Inwiefern passen eine konstitutionistische Sprachauffassung und ein Sprach-Apriori, nach dem selbst die (Forschungs-)Subjekte von der Sprache »beherrscht« werden mit einem Repräsentationsmodell zusammen, dem zufolge der Gegenstand Bildung (partiell) von Forschungssubjekten identifiziert werden kann?

Die eigentlich aus diesem Widerspruch entstehende Frage: Warum wird die Figur radikaler Heterogenität nicht auch auf die wissenschaftstheoretische Grundlegung und die Repräsentationsmodelle bezogen? Bei den bestehenden Theorieentscheidungen entsteht der Eindruck, als ob Koller allen Diskursarten die gleiche Wissenschaftstheorie (d.h. einen Meta-Diskurs) zu Grunde legt, was einer radikalen Differenz der Diskursarten (beispielsweise zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung) widerspräche.

4.4 Ein hegemonialer Kampf um Bildung

Zwar finden sich bei Koller kritische und machttheoretische Reflexionen, auch lässt sich Kollers Bildungsdenken als eine strategische Intervention gegen vereinheitlichende und totalisierende Diskurse rekonstruieren, doch in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen *Grundlegungen* und Meta-Diskurse des Kapitals oder der Nation werden bei Koller die Machtverhältnisse nicht erörtert, was bereits auch teilweise von Olaf Sanders (2013) und in Kapitel 2.9 im Kontext der Verschränkung zwischen Bildung und Nation problematisiert wurde. Sanders kritisiert die auf eine Diagnose einer pluralen Postmoderne und Fokussierung der Widerstreitkonzeption verknüpften Lyotardrezeption bei Koller und rückt unter anderem die Ökonomisierungsdiskurse und den Kapitalismus in den Fokus, die schon bei Lyotard als ein vereinheitlichender Metadiskurs des Kapitals dem angeblichen Pluralismus der Postmoderne und dem Widerstreit der Diskursarten entgegenstehen. Eine deutlichere Thematisierung der Machtproblematik in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen *Grundlegungen*, eine Stärkung des Bildungsdenkens »in ihrem strategischen Differenzpotential zum Markt« (Schäfer 2016, 25) und eine stärkere Berücksichtigung von »performativen, strategischen oder rhetorischen« Momenten der »Wirklichkeit« findet sich oder lässt sich hingegen mit der Perspektive Alfred Schäfers anführen (IF, 14).

Um das mit Schäfers Ansatz verbundene Repräsentationsmodell zu systematisieren, lassen sich ähnlich wie im Kapitel 3.4 (Das ortlose und zerrissene Subjekt)