

1. Bildungsideen im zeitgenössischen Diskurs – drei Problematisierungen

An drei zeitgenössisch bedeutsamen bildungstheoretischen Konzepten im deutschsprachigen Raum sei im Folgenden ein Problem vorgetragen, das als die »artikulationstheoretische Lücke« im Bildungsdiskurs bezeichnet werden kann. Es geht dabei weniger darum, die drei Positionen im Einzelnen einer Kritik zu unterwerfen, als vielmehr darum, mit dieser problematisierenden Diskussion zu begründen, warum es fruchtbar sein könnte, Bildungstheorie auch aus genetischer Perspektive zu betrachten (vgl. Kapitel 4) und die anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen einer solchen Betrachtungsweise (vgl. Kapitel 3 bis 5) zu explizieren. »Genetisch« betrachten soll hier so viel heissen wie: den *Prozess* der Bildung zu verstehen versuchen.

Die drei bildungstheoretischen Positionen werden anhand der Autoren und Autorinnen Hans-Christoph Koller (Perspektive 1), Krassimir Stojanov (Perspektive 2) und Alfred Schäfer sowie Christiane Thompson und Gabriele Weiss (Perspektive 3) erläutert. Die erste Perspektive betrifft das derzeit viel diskutierte *transformativ*e Bildungsverständnis, die zweite kann als *argumentationstheoretisch orientiertes* Bildungsverständnis und die dritte als *paradoxales* oder *widerspruchstheoretisches* Bildungsverständnis bezeichnet werden. Ziel der Darstellung und Diskussion ist es, bedeutsame Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Perspektiven im Hinblick auf drei Gesichtspunkte hervorzuheben. Diese beziehen sich auf das jeweilige Modell des Bildungsprozesses (1), auf die anthropologischen Grundannahmen (2) und auf die Bedeutung der Sprache und des Ausdrucks von Erfahrung (3) (vgl. Kapitel 1.4).

- (1) Zur bildungstheoretischen Arbeit gehört es m.E., ein (mehr oder weniger konkretes) Modell des Bildungsprozesses vorzustellen. Erstaunlicherweise scheint aber keines der drei Verständnisse, die im Folgenden diskutiert werden, tatsächlich zu explizieren, *wie* sich – aus der jeweiligen theoretischen Perspektive – der Prozess von Zustand A (einer konkreten Variante des Selbst- und Weltverhältnisses) nach Zustand B (einer *veränderten* konkreten Variante dieses Selbst- und Weltverhältnisses) vorstellen lässt.

- (2) Zudem werden die anthropologischen Grundannahmen oder Fokussierungen des Bildungssubjekts in den drei bildungstheoretischen Perspektivierungen wenig expliziert oder problematisiert. Sie sind aber bedeutsam. In der transformatorischen Perspektive ist der Mensch primär *Bewältiger* biografisch bedeutsamer Probleme und Ereignisse. In der argumentationstheoretischen Perspektive ist das Bildungssubjekt primär ein der *rationalen Argumentation* fähiges Wesen, das sich im »Raum der Gründe« zu verorten sucht. In der widerspruchstheoretischen Perspektive ist der Mensch ein *Grenzgänger*, der seine Erfahrungen als letztlich nicht benennbare ertragen lernen muss. Jeder dieser Aspekte scheint mehr oder weniger überzeugend zu sein.
- (3) Dabei stellt sich die Frage, ob trotz der unterschiedlichen Deutungsmuster ein gemeinsames »minimalanthropologisches« Moment erkennbar ist, vor dessen Hintergrund diese Aspekte verstanden und gedeutet werden können. Dieses besteht darin, dass der Mensch in allen drei bildungstheoretischen Perspektiven (mehr oder weniger implizit) als *Ausdruckswesen* aufgefasst wird. Seine Bildsamkeit scheint dabei wesentlich in den Möglichkeiten (und Grenzen) zu liegen, *artikulieren* zu können.

Bildungsprozesse bedürfen der *Artikulation* und fallen mit ihr sogar zusammen. Dass es fruchtbar ist, diese These – also die *artikulationstheoretische* Interpretation des Bildungsprozesses – zu vertiefen, soll zunächst anhand der Probleme und Lücken, aber auch der Stärken und Einsichten der drei Perspektiven deutlich gemacht werden.

1.1 Bildung als Transformation? (Hans-Christoph Koller)

Hans-Christoph Koller will Bildung »anders denken« (2012) indem er das Konzept eines transformationstheoretischen Verständnisses von Bildungsprozessen expliziert. Inspiriert ist seine Theorie von Rainer Kokemohrs Arbeiten, in denen die Bedeutung der Erfahrung des Fremden im Zentrum steht. Die erschütternde Kraft von Fremdheitserfahrung verunsichert Kokemohr zufolge das bisher Selbstverständliche und kann Anlass zu einer Veränderung bestehender Selbst- und Weltdeutungen sein. Die Aufgabe und Bemühungen, mit solchen Erfahrungen umzugehen, erfordern Prozesse des Umlernens, die eine Transformation des bisherigen Selbst- und Weltverständnisses überhaupt wahrscheinlich und denkbar machen (vgl. Kokemohr 2007). Kokemohr schlägt vor, Bildung auf diesen Erfahrungsbegriff zu beziehen, d.h. die damit verbundenen Transformationsprozesse als Bildungsprozesse zu verstehen. Kollers transformatorische Bildungsprozess-theorie situiert sich vor dem Hintergrund dieses Erfahrungsbegriffs:

»Bildung (also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll) kann als Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. Dabei ist davon auszugehen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen *kann*), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen.« (Koller 2007, S. 50)

Im Folgenden seien einige problematisierende Fragen an dieses zentrale Zitat gerichtet. Es besteht aus drei Sätzen, die Kollers Verständnis von Bildung als Transformation gut zusammenfassen.

»Bildung (also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll) kann als Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten.«

Abgesehen von der Frage, ob pädagogisches Handeln Bildungsprozesse als »grundlegende« Transformationen zu *ermöglichen* imstande sei, was durchaus skeptisch zu beurteilen ist, interessieren an diesem Satz zwei Formulierungen und damit verbundene Unklarheiten:

Erstens: was bedeutet das Wort »grundlegend« in diesem Zusammenhang? Ist diese Bestimmung, dieses Adjektiv, eine Spezifikation? Wird damit impliziert, dass es auch »nicht grundlegende« Transformationen gibt? Und wenn ja, sind dieselben dann nicht als Bildungsprozesse zu qualifizieren? Koller scheint genau davon auszugehen. Im Sinne Piagets könnte man also vermuten, nur *Akkommodationsprozesse* (Veränderungen der Struktur des Verstehens) würden das Attribut »Bildungsprozess« verdienen, während »blosse« Assimilationsprozesse nicht in diese Gunst kommen (vgl. Piaget 2003). Diese Hierarchisierung erscheint so problematisch wie unnötig. Es stellt sich wiederholt die Frage, was »grundlegend« heisst: Wie grundlegend ist »grundlegend«? Geht es um eine Art Metamorphose so, wie am Schmetterling letztlich kaum noch zu erkennen ist, dass er einmal Raupe war? Sind »grundlegende« Transformationen als massive Identitätsbrüche zu verstehen?

Zweitens fasst Koller Bildungsprozesse als Transformationen der Art und Weise auf, wie sich Menschen zur Welt und zu sich selbst *verhalten*. Immer wieder wird mit Humboldt auf Selbst- und Weltverhältnisse verwiesen. Diese Terminologie, so weit verbreitet sie mittlerweile ist, wird in der vorliegenden Arbeit kritisch betrachtet; sie scheint ungenau zu sein. Genauer wäre es, zu sagen, dass sich das *Verständnis* der Selbst- und Weltverhältnisse verändert. Die sozialen, räumlichen, ökonomischen und auch viele andere Verhältnisse mögen sogar so stabil sein, dass

sie vorerst gar nicht zu verändern sind; aber unser Verständnis von diesen Verhältnissen, in denen wir leben, unsere Deutung und Distanz dazu mögen sich in einer Weise verändern, die man zu Recht als Bildungsprozess bezeichnet. In diesem Zusammenhang erscheint es allgemein problematisch, überhaupt von »Verhalten« zu sprechen und nicht eher von Verstehen, Deuten oder Interpretieren.

Nun sei der zweite Satz dieser Passage betrachtet:

»Dabei ist davon auszugehen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen kann), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen.«

Auch diese konsenserheischende Formulierung ist kritisch zu kommentieren. Die Formulierung, wonach »sich« Bildung »vollziehe«, ist der erste Punkt. Dies entspricht der gleichen Art von Rede, die Koch (2002) und Reichenbach (2014) kritisieren, wenn es um das »neue« Verständnis des Lernens aus der Perspektive der Hirnforschung geht. Bildung, die »sich vollzieht«, scheint hier plötzlich einem natürlichen Vorgang zu entsprechen. Dies mag aus sozialisationstheoretischer Perspektive eher wenig irritieren, ist aber aus bildungstheoretischer Sicht durchaus zu problematisieren. Wie bei der Rede von »kognitiven Prozessen«, die irgendwie »ablaufen«, wird hier, um es mit Lutz Koch zu sagen, »der Täter eliminiert«, das »Tun« in ein »Geschehen« verwandelt (Koch 2002, S. 85).¹ Dass Bildung immer als Selbstbildung verstanden werden soll, bedeutet nun aber nicht, dass sie sich wie »von selbst« ereignet. In dieser Arbeit wird daher nicht von einem quasi-anonymen Geschehen ausgegangen, sondern es wird vielmehr versucht, den Spuren der Täterschaft zu folgen. Bildungsprozesse haben wahrscheinlich mehr mit *Anstrengung*, *Bemühen* und *Verstehenwollen* zu tun als mit blossen Geschehnissen. Daher der Titel der vorliegenden Untersuchung: *Die Arbeit am Ausdruck*.

Der zweite Punkt betrifft die »Bewältigung von Erfahrungen«, die Menschen »machen« würden. Doch was heisst das, eine »Erfahrung machen«? Und was bedeutet es, dieselbe zu »bewältigen«? Auch hier bleiben viele Fragen offen, die Koller zwar an anderen Orten (z.B. Koller 2012) angeht, etwa indem er auf den Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels (1990) rekurriert. Dennoch erfährt die Leserin nicht, was »Bewältigung von Erfahrung« bedeuten soll. Angemerkt sei an dieser Stelle nur, dass der Ausdruck »Bewältigung« zwar im Sinne eines psychologischen Copings durchaus Sinn macht, aber bildungstheoretisch dennoch zu befragen wäre.

1 »Der Psychologismus der Lerntheorie und Lernforschung besteht darin, dass der Täter eliminiert wird und das Tun in ein Geschehen verwandelt wird[...]« (Koch 2002, S. 85).

Im dritten Satz kommt nun das »Neue« ins Spiel, ohne welches ein – überspitzt formuliert – Pathos der Transformation offensichtlich nicht zu überzeugen vermag:

»Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen.«

Interessant ist auch hier die scheinbar naturalistische Redewendung bzw. passive Formulierung: »Entstehung«. Doch woher kommt nun das »Neue« in den Menschen, die »neuen Formen« und »neuen Figuren« seines Welt- und Selbstverhältnisses? Wenn doch die bisherigen Mittel offenbar nicht ausgereicht haben? Auch hier erfährt die Leserin leider nicht viel über diesen Prozess.

Wie bereits erwähnt, möchte Koller Bildung als Transformation und nicht bloss als »Aneignung neuen Wissens oder neuer Informationen« verstanden wissen, sondern als »grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie solche Informationen bzw. solches Wissen verarbeitet werden« (Koller 2007, S. 50). Dieses Verständnis, Bildung und Lernen einander derart entgegenzusetzen, ist der Problematisierung würdig (vgl. dazu z.B. Meyer-Drawe 2008). Etwas salopp könnte an Richard Rorty erinnert werden, der das Hirn einmal mit der *Hardware* und die Kultur mit der *Software* verglichen hat (vgl. Rorty 2004). Koller scheint es vor allem um die Veränderungen der »Hardware« zu gehen. Landläufig würde man Bildung aber auch mit »Software« (Aneignung von Kultur) in Verbindung bringen wollen. Nun ist klar, dass Computer ohne Software wenig brauchbar sind, gewissermassen inhaltslos, *weltlos*. Diesen Eindruck macht auch die Rede von Bildung als Transformation: Es fehlen die Inhalte, das Material.

In menschlichen Transformations- und Anpassungsprozessen geht es aber immer um konkrete Inhalte, Widerfahrnisse, Gegenstände und Sachverhalte: Von einem Bild irritiert zu sein, von einem Aufenthalt in einem fremden Land fasziniert zu sein, von seinem Partner verlassen zu werden, in einer Körperfunktion beeinträchtigt zu sein, einen Gerichtsprozess zu verlieren, zum ersten Mal von der Systemtheorie zu hören. Das scheinen ganz unterschiedlich gelagerte Situationen zu sein. Man würde wohl kaum bestreiten wollen, dass sie alle Anlass zu Bildungsprozessen sein können (aber natürlich nicht müssen). Doch ist es überzeugend, die damit verbundenen und möglicherweise notwendigen Lernprozesse, die vielleicht noch keine grundlegende Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses bedeuten, *nicht* als Bestandteil des Bildungsprozesses aufzufassen? Die scheinbar nicht »grundlegenden« Lernprozesse sind meist so zentral für den Bildungsprozess, dass sie im Grunde nicht als »blosse« Aneignung, »blosses« Material oder »blosse« Voraussetzung zu denken sind – vielmehr scheinen sie zur *Substanz* jener Prozesse des menschlichen Lernens und Erfahrens zu gehören, denen wir

die Qualität der Bildung zuschreiben. Zwar vermag die *analytische* Differenz von Prozess und Produkt, Bildung und Lernen, Aneignung und Transformation unter bestimmten theoretischen Prämissen zu überzeugen. Doch wenn es um das Verstehen von Bildungsprozessen geht, kann die Gesamtkonstellation, die Gemengelage des menschlichen Lebens, nicht ohne Weiteres in ihre einzelnen Momente aufgeteilt oder zergliedert werden. Koller betont aber geradezu, dass Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses eine »höherstufige« Art von Lernprozessen darstellen würden, da es – dies sei wiederholt – nicht wie bei Lernprozessen »um die *Aneignung* neuen Wissens oder neuer Informationen geht, sondern um eine grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie solche Informationen bzw. solches Wissen *verarbeitet* werden« (Koller 2007, S. 50).

1.1.1 Transformation: Ein angemessenes Verständnis des Bildungsprozesses?

Koller versteht den so skizzierten Begriff von Bildung als rein *deskriptiv*, insofern er nur besage, »dass Bildungsprozesse transformatorischen bzw. innovatorischen Charakter haben, also dass in ihnen Welt- und Selbstverhältnisse sich grundlegend ändern und *neue* Figuren, *neue* Welt- und Selbstentwürfe hervorgebracht werden«, aber keine Kriterien darüber »enthalte«, »welcher Art diese Transformationen sein bzw. welche Richtung die Veränderung einschlagen sollen« (Koller 2007, S. 51). Ob diese fehlende oder reichlich »schwache« Normativität ausreicht, könnte diskutiert werden. Koller weist aber darauf hin, »dass angesichts des immer rascheren gesellschaftlichen Wandels und einer immer komplexer werdenden Welt Menschen immer häufiger mit Problemen konfrontiert werden, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Möglichkeiten nicht mehr ausreichen, und dass deshalb Bildungsprozesse im skizzierten Sinne notwendig sind« (ebd.). Damit wird zumindest implizit eine *Normativität des Faktischen* beansprucht und Bildungsprozesse sowie Bildungstheorie werden umstandslos an einen behaupteten allgemeingesellschaftlichen Wandel gekoppelt. Allerdings verzichtet Koller auch darauf, diese Gesellschaft des Wandels näher zu beschreiben und daraus beispielsweise pädagogisch oder bildungstheoretisch relevante Aspekte und Argumente hinsichtlich einer transformatorischen Bildungstheorie herzuleiten. Auch im 2012 erschienenen Buch *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* wird dieser Punkt nicht angesprochen. Vielmehr geht es hier – nun normativ auf wissenschaftsstrategische Weise – darum, dass diese bildungstheoretischen Überlegungen »auch anschlussfähig an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen sein sollten« (Koller 2012, S. 17). »Eine solche Konzeption müsste«, so schreibt Koller, »erstens eine *Theorie der Struktur jener Welt- und Selbstverhältnisse* enthalten, die den *Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse darstellen*« (ebd.). Zweitens sei

»eine Theorie jener Problemlagen oder Krisenerfahrungen erforderlich, die dem skizzierten Grundgedanken zufolge den Anlass für transformatorische Bildungsprozesse darstellen« (ebd.). Und drittens sei die Frage zu untersuchen, »wie im Zuge von Transformationen Neues entsteht, wie also neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind« (S. 18). Es geht Koller also darum, theoretische Konzepte ausfindig zu machen, die es ermöglichen sollen, Bildung diesem (seinem) Verständnis nach zu beschreiben. Die Perspektive, dass transformatorische Bildungsprozesse als wahrnehmbar neue und grundlegend andere Figurationen von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden sein sollen, bestimmt dabei das Vorgehen.

Diese starke These, fast könnte man sagen: dieser Imperativ des »Neuen« und »grundlegend Anderen« scheint das Hauptproblem dieser gegenwärtig breit rezipierten Bildungsidee zu sein. Dies zeigt sich u.a. im Umgang mit den jeweils diskutierten Theorien, welche das Buch entsprechend den oben genannten drei Leitfragen strukturieren. Ausgewählte Theorieansätze werden jeweils kurz skizziert und dann auf ihre Eignung hinsichtlich des Modells der transformatorischen Bildungstheorie verarbeitet: Das geht von Pierre Bourdieu über Jacques Lacan zu Judith Butler (mit denen die »Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen« beleuchtet wird), von Günther Buck und Bernhard Waldenfels zu Jean-François Lyotard (mit denen Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert werden) und schliesslich zu Karl R. Popper, Thomas Kuhn, Charles S. Peirce, Ulrich Oevermann, Hans-Georg Gadamer und Jacques Derrida (mit denen die »Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen« aus wissenschaftstheoretischen, interaktionstheoretischen, hermeneutischen und/oder dekonstruktivistischen Perspektiven erhellt werden soll). Dabei stehen die jeweiligen Konzepte, beispielsweise zur Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen, eher wie allgemeine Vorschläge losgelöst nebeneinander. Eine übergeordnete kritische Diskussion oder Synthese einer theoretischen Fassung von Welt- und Selbstverhältnissen hinsichtlich einer dezidiert transformatorischen Bildungstheorie wird am Ende hingegen nicht geleistet.

Für diese vielfältigen Perspektiven bzw. diese eklektische Vorgehensweise könnte sprechen, dass die transformatorische Bildungstheorie eben einen hohen Allgemeinheitsgrad beanspruchen müsse, was sogar als attraktiv erscheinen könne. Dabei ist m.E. aber gerade dieser Aspekt besonders problematisch. Macht eine Bildungstheorie (auch eine transformatorische) nur derart allgemeine Angaben über das zu Transformierende sowie über den Prozess der Transformation selbst, so bleibt der charakteristische Zusammenhang von Transformation und Bildung – eben das Spezifische einer Transformation, die sich als Bildungsprozess auszeichnet – unklar; es könnte sich auch um Transformationen handeln, die man gerade so gut oder sogar noch überzeugender aus sozialisations- und/oder ent-

wicklungstheoretischer bzw. entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchten kann. Was hier »Bildung« meinen könnte, scheint sich in einem entsprechend unbestimmt konzipierten Transformationsbegriff geradezu aufzulösen. Eine so allgemeine Vorstellung, welche die Selbst- und Weltverhältnisse derart unspezifisch fasst und letztlich zum beliebigen Gegenstand von Transformation macht, lässt am Ende auch die Rede von »allgemeiner« Bildung überflüssig werden.

Koller selbst würde diesem Argument vielleicht entgegenhalten, dass Bildungstheorie und Bildungsforschung unterschiedliche Formen des pädagogischen Wissens darstellen. Im Unterschied zur Bildungstheorie, innerhalb derselben Koller in eine reflexive und eine handlungsorientierte Version unterscheidet und mit Lyotard als unterschiedliche wissenschaftliche Diskursarten versteht, werde in der empirischen Bildungsforschung »Bildung nicht mehr als hypothetischer Gegenstand bzw. als Möglichkeitskategorie behandelt [...], sondern vielmehr als empirisch identifizierbarer und d.h. prinzipiell in der Wirklichkeit auffindbarer Sachverhalt« (Koller 2012, S. 146). Im Unterschied zur empirischen Forschung mit quantitativer Methodik, die durch ein identifizierendes Denken gekennzeichnet sei, erhebe die qualitative Bildungsforschung den Anspruch, das quantitativ Nicht-Identifizierbare, also »die interaktiven Prozesse und diskursiven Vorgänge zu rekonstruieren, d.h. interpretativ zu erschliessen« (S. 147). Dennoch zielt auch die Diskursart der qualitativen Bildungsforschung auf empirisch vorgefundene Wissensformen und erhebt den Anspruch, Bildungsprozesse oder ihre Resultate empirisch zu erfassen. Damit steht sie potenziell im Widerstreit zu den bildungstheoretischen Diskursarten des handlungsorientierenden und des reflexiven Wissens.

Kollers sorgfältige Differenzierung der Diskursarten des bildungstheoretischen Zugangs einerseits und der Bildungsforschung andererseits erhellen seinen eigenen Text m.E. dennoch nur teilweise. Sind transformatorische Bildungsprozesse als Gegenstand einer »anderen« oder »neuen« Bildungstheorie zu verstehen? Oder handelt es sich eher um ein Konzept transformatorischer Bildungsforschung in bildungstheoretischem Gewand? Möglicherweise ist dieser Punkt nicht so bedeutsam. Es sollte damit dem möglichen Vorwurf begegnet werden, hier würde ein *Rechtsstreit* praktiziert, wo tatsächlich ein *Widerstreit* vorliegen könnte (um gemäss Koller und seiner Lyotard-Lektüre zu argumentieren). Dennoch: Legitimiert das Motiv der empirischen Anschlussfähigkeit, hinter bildungstheoretische Reflexionen und Diskursbestände zurückzufallen, ohne zumindest ein Problembewusstsein für die (vielleicht übergangene) Komplexität anzuzeigen? Die Frage scheint berechtigt, da Koller mit der transformatorischen Bildungstheorie explizit beansprucht, an bildungstheoretische Traditionen anzuknüpfen und diese zugleich gegenwartstauglich, d.h. empirisch anschlussfähig zu machen. Das scheint attraktiv zu sein, jedenfalls ist die Rezeption der transformatorischen Bildungstheorie nach Koller innerhalb der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zurzeit ganz beachtlich.

1.1.2 Kollers Selbstkritik

Eine fundamentale Kritik an Kollers Bildungsidee ist an dieser Stelle weder vorgesehen noch wäre sie insgesamt angemessen. Das Konzept von Koller dient hier vielmehr als eine von drei theoretischen Ausgangslagen für die weitere bildungstheoretische Reflexion. Zudem bietet der Autor im Kapitel »Probleme und Perspektiven der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse« selbst ein kritisches Weiterdenken an. Er stellt fest, dass es bisher kaum gelungen sei, transformatorische Bildungsprozesse zu rekonstruieren:

»Abschließend soll eine besondere Schwierigkeit bei den bislang unternommenen Versuchen der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse erörtert werden, die darin besteht, dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt der bisherigen empirischen Studien zu Bildungsprozessen standen vielmehr eher Phänomene, die als Bildungsprobleme oder Bildungspotentiale gefasst werden können. Mit *Bildungsproblemen* sind solche Situationen gemeint, in denen etablierte Welt- und Selbstverhältnisse in Frage gestellt werden, während der Begriff *Bildungspotentiale* Ressourcen bezeichnet, auf die in Transformationsprozessen zurückgegriffen werden kann.« (Koller 2012, S. 168.)

Es scheint, dass Koller auf Kritik vorbereitet war, denn forschungspraktisch vertritt er die Haltung,

»dass eine empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand Bildung gerecht werden will, selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein – d.h. in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben sollte für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern.« (Koller 2012, S. 152)

Die Irritation oder Enttäuschung seinerseits besteht in der Feststellung, dass selbst dort, wo Transformation in einem starken Sinne aufgezeigt werden konnte, über das Transformationsgeschehen selbst, d.h. über den Bildungsprozess als solchen, nichts gesagt werden kann:

»Und selbst dort, wo es möglich war, grundlegende Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen empirisch aufzuzeigen, beschränkte sich der Nachweis auf den Vergleich einer bestimmten Konfiguration des Welt- und Selbstverhältnisses *vor* und *nach* der Transformation, während das Transformationsgeschehen selbst (also die Frage, *wie* sich die Veränderung vollzog) im Dunkeln blieb.« (Koller 2012, S. 168f.)

Hier zeigt sich m.E. jene Leerstelle, die Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse insgesamt hinterlässt und die auch nicht leicht mittels konzeptueller oder methodologischer Modifikationen behoben werden kann. Angezeigt wird sie von Koller selbst, allerdings als Klammerbemerkung: Transformatorische Bildungsforschung kann Transformation erstens selten nachweisen, und wenn, dann kann sie diese zweitens nur feststellen (vgl. Koller 2012, S. 169). Für das Verständnis aber, *wie* Bildungsprozesse vollzogen werden, ist damit wenig bis nichts gewonnen. Angesichts dieses Befundes stellt Koller nun folgende Überlegungen an: Möglicherweise seien zu hohe theoretische Ansprüche an die Qualität von Bildungsprozessen formuliert worden, »die nur in Ausnahmefällen erfüllt werden können« (ebd.). Das Konzept müsse dann möglicherweise modifiziert werden, sodass Bildung nicht weiter wie ein insgesamt unwahrscheinlicher Vorgang erscheine. Oder es liege an den Mitteln der qualitativen biografischen Forschung, die noch unzureichend sein könnten, um transformatorische Bildungsprozesse verlässlich zu erfassen, d.h. andere methodische Verfahrensweisen wären gefragt (vgl. ebd.). Überraschenderweise (und auch sympathischerweise) relativiert Koller mit dieser Überlegung seine bisherigen Ausführungen in erstaunlichem Ausmass. »Vielleicht«, so schreibt er, »besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschliessbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang« (ebd.). Damit zeigt Koller die Möglichkeit an, dass mit der Zurücknahme eines radikalen Transformationsbegriffs Bildung möglicherweise angemessener gefasst werden kann. Allerdings finden sich bei Koller selbst keine theoretischen Ansätze, um diese Überlegungen weiterzuführen.

Das *Wie*, obwohl als eine der drei zentralen Fragen angekündigt – »[...] wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind« (Koller 2012, S. 18) –, kann Koller am Ende nicht zeigen. Wohl hatte er sich von seinen Untersuchungen mehr versprochen, als sie leisten können. Erstaunlich ist dies m.E. nicht, ist doch die Anlage von Fragestellung und Methode darauf ausgerichtet, Transformation aufzuzeigen und nachzuweisen, und nicht darauf, den damit verbundenen Prozess zu verstehen und nachzuvollziehen. Vielmehr wurde von bereits »abgeschlossenen« (Bildungs-)Prozessen ausgegangen, die anhand narrativer biografischer Interviews rekonstruiert und als je vollzogene identifiziert werden sollten. Als Auswertungskriterien dienten beispielsweise sprachliche Eigenheiten, die auf ein mögliches Transformationsmoment hinweisen würden und anhand derer eine Transformation vermutet oder sogar identifiziert werden könne. Solche empirischen »Ergebnisse« sind daher eher als performative Konstruktionen zu sehen, die als Transformationen gedeutet werden.

1.1.3 Lücken und Fragen

Die hier festgestellten Lücken sind jedoch nicht allein der empirischen Ausrichtung dieser Bildungstheorie zuzuschreiben. So hat sich Krassimir Stojanov (vgl. 1.2) der Aufgabe verschrieben, den Begriff der Bildung – die Frage nach dem Eintritt des Neuen – argumentationstheoretisch zu klären. Auch hier ähnelt die Rede von Transformation am Ende einer vergleichsweise leeren Formel. Diese Befürchtung und damit die hier vertretene Einschätzung scheinen nicht so leicht zu entkräften zu sein, weder bei Koller noch bei anderen Vorschlägen, mit denen Bildung letztlich als eine Art Innovation verstanden und – so scheint es – gewissermaßen popularisiert, jedenfalls aber anschlussfähig gemacht werden soll. Diese kritische Anmerkung zielt hier aber weniger auf konkrete bildungstheoretische Modelle; vielmehr soll damit an Fragen erinnert werden, die für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung m.E. zentral sind und auch bleiben sollen:

- Wie sind Bildungsprozesse zu *verstehen*? (Und nicht primär: zu »erfassen«...)
- Was *tut* der Mensch, der sich bildet? (Und nicht: Was »geschieht« mit ihm/in ihm...)
- Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung, um diesen Prozess voranzubringen?
- Was motiviert ihn überhaupt dazu? (Erfahrungen müssen vielleicht weniger »bewältigt« als zunächst »ausgedrückt« werden...)

Bildungstheorie, auch (und gerade) jene in der Fassung »grundlegender Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen«, bedarf der Reflexion und Diskussion des *Prozesses* der Bildung und womöglich seiner individuellen, sozialen und situativen Ermöglichungsbedingungen. Bedeutsam ist allein schon eine grundlegende Klärung der Frage, was denn gemeint ist, wenn so selbstverständlich von »Welt- und Selbstverhältnissen« die Rede ist. Es geht m.E. darum, begrifflich konsistente und anschaulich überzeugende Vorstellungen zu entwickeln, die es überhaupt erlauben, auf eine differenzierte und auf Unterschiede abzielende Weise von Bildung als Prozess oder Transformation zu sprechen. Von Bildung auf eine bestimmte – *bildungstheoretische* – Art und Weise zu sprechen, verlangt, diesen Prozess oder diese Transformation nicht als ein allgemeines Geschehen, sondern als eine *spezifische* menschliche *Praxis* zu verstehen. Ohne diese vorgängige (bildungs-)theoretische Selbstverständigung gerät dasjenige, was den Prozess charakterisieren könnte, von Anfang an zur Blackbox, deren Inneres auch dann nicht beleuchtet würde, wenn (empirisch) gezeigt werden könnte, dass sich ein Verhältnis A offenbar in ein Verhältnis B gewandelt hat. Das *Wie* des Vollzugs lässt sich am Ende in einer qualitativen Untersuchung und Beurteilung nicht ermitteln, es zeigt sich nicht einfach. Wenn aber die Genese und Veränderung von Verhältnissen in bildungstheoretischer Hinsicht interessiert, dann ist es entscheidend, mit kohärenten Begrifflich-

keiten ein differenziertes und angemessenes Verständnis jener Praxen zu explizieren, die den Verlauf solcher Entwicklungsgänge, die als Bildungsprozesse gedeutet werden, strukturieren. Dass das »Transformationsgeschehen« selbst bzw. der Entwicklungsvollzug auf qualitativ-empirische Weise nicht gezeigt werden kann, impliziert möglicherweise, dass sich Bildungsprozesse sowie ihre Beschreibung den Kriterien empirischer Bildungsforschung gänzlich oder weitgehend entziehen. Damit wäre aber keineswegs auch impliziert, dass sich über den Prozess der Bildung nichts sagen liesse.

1.1.4 Die Bedeutung des Prinzips der Selbsttätigkeit

Bildungstheoretisch enthält der Topos »Selbst- und Weltverhältnis« eine Auffassung des Menschen, die zunächst allgemein mit »Selbstbestimmung« bzw. »Selbsttätigkeit« bezeichnet werden kann. Idealerweise bestimmt der Mensch die Regeln der Orientierung für sich selbst und schafft damit die Struktur seines Selbst- und Weltverhältnisses. Durch die Orientierung an bestimmten Regeln ergeben sich Standpunkte, die wiederum die Perspektiven auf Sachverhalte strukturieren. Bezeichnet man mit »Horizont« das Spektrum der Möglichkeiten des Selbst- und Weltbezugs, erweist sich der eingenommene Standpunkt sowohl als eröffnend als auch als begrenzend (sowie begrenzt). Um neue Möglichkeiten des Selbst- und Weltverhältnisses zu erschliessen, ist es aus dieser Sicht also notwendig, den eigenen Standpunkt zu verändern. Wäre es in diesem Fall überzeugend, von »grundlegender Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses« zu sprechen? Hier sind Zweifel angebracht.

Die Vorstellung, dass die grundlegenden Regeln der Orientierung *in toto* ersetzt werden (können/sollen), kommt dem dramatischen Bild einer Persönlichkeitsstörung relativ nahe. Ein *sach-* bzw. *domänenspezifisches* Verständnis hinsichtlich der Prozesse der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses scheint dagegen überzeugender zu sein. Menschen stehen, wenn es um Bildungsprozesse geht, vielleicht in Situationen grundlegender Transformationen in einem bestimmten *Bereich* ihres Lebens (z.B. Beziehung, Glaube, Beruf, Ausbildung, Politik etc.). Das würde bedeuten, dass wesentliche (»grundlegende«) Regeln der Orientierung – und damit ihre strukturierende Kraft – trotz veränderter Verhältnisbestimmung nicht notwendigerweise aufgelöst oder überwunden werden (müssen). So erörtert Thoms Rucker in seiner komplexitätsanalytischen Untersuchung von zeitgenössischen Bildungstheorien einleuchtend:

»Dies können Regeln sein, die von grundlegender Art sind, so dass sie von der Transformation einer Regel nicht erfasst werden. Oder es handelt sich um Regeln, die andere Sachverhalte betreffen. So muss sich beispielsweise eine veränderte

religiöse Orientierung nicht zugleich verändernd auf das politische Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen auswirken und umgekehrt. Jede Entstehung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses ist eingebettet in Strukturen, die selbst nicht transformiert werden.« (Rucker 2014, S. 70)

Es kommt hinzu, dass das Aufzeigen oder Nachweisen von grundlegenden Transformationsprozessen und der Entstehung neuer Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen kein eindeutiges Indiz für Bildung darstellt. Es ist diesbezüglich in gewisser Weise sogar unerheblich, wie »grundlegend« Veränderungen sind, denn »der Umstand, dass in Bildungsprozessen Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses entstehen, aufrechterhalten und verändert werden, ist letztlich kein hinreichendes Kriterium zur Unterscheidung von Bildung und anderen Sachverhalten« (ebd.). Mit Bezug auf Alfred Schäfer argumentiert Rucker, dass Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses entstehen, erhalten und sich verändern können, auch *ohne* durch *Stellungnahmen* der Person vermittelt zu sein. In diesen Fällen handelt es sich nicht um selbsttätige Auseinandersetzungsprozesse (im bildungstheoretischen Sinne), sondern um nicht-reflektierte Sozialisationswirkungen oder der Person nicht transparente psychologische und biologische Entwicklungsprozesse.

Bildungstheoretisch ist demzufolge das Prinzip der *Selbsttätigkeit* grundlegend. Dasselbe ist konstitutiv für die Qualifizierung von Transformationen als Bildungsprozesse. »Selbsttätigkeit mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex meint nicht nur, dass der einzelne Mensch im Prozess der Bildung nicht hintergebar und insofern nicht ersetzbar ist, sondern auch, dass ein Mensch sich im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt selbst bestimmt.« (Rucker 2014, S. 66) »Selbsttätig« ist der Mensch, wenn er von den ihm verfügbaren Möglichkeiten Gebrauch macht, um sich *explizit* und *explizierend*, d.h. reflexiv auf seine Lebensverhältnisse zu beziehen, und sich damit bemüht, die Verhältnishaftigkeit seines Selbst zu artikulieren. Im Zentrum steht weniger eine grundlegende Transformation, sondern das bewusste Selbstbemühen um eine reflektierte Relationalität: Selbsttätigkeit in Bezug auf die Gestaltung seiner Selbst- und Weltverhältnisse als individuelle Akte oder Bemühungen der Selbstbestimmung bei gleichzeitig vielfachem, relationalem Eingebundensein in das Leben. Bildungstheoretisches Denken, das sich für diese Vollzüge – für den Bildungsprozess – interessiert, kommt daher ohne eine explizite Verständigung über die Möglichkeiten des »Tätigseins« nicht aus. Es verbleibt sonst in der allgemeinen Rede von Geschehnissen, wie die transformatorische Bildungstheorie Kollers.

1.1.5 Die Bedeutung und Schwierigkeit des Verstehens von Welt- und Selbstverhältnissen

Ohne ein theoretisch expliziertes Verständnis der Struktur und Genese des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses vermag die Transformationsthese letztlich nicht zu überzeugen, da sie nicht zum Verstehen von Bildungsprozessen beiträgt. Kurz: Es ist m.E. unzureichend, Bildungsprozesse mit Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen gleichzusetzen bzw. als ebensolche zu bestimmen. Der hohe Allgemeinheitsgrad von Kollers Bildungstheorie führt dazu, dass die aufgerufenen theoretischen Konzepte, welche das Modell weiter unterfüttern sollen, letztlich wenig diskutiert werden. Exemplarisch zeigt sich dieses Vorgehen in der Auffassung von und im Umgang mit Günther Bucks hermeneutischem Verstehens- und Erfahrungsbegriff.

Koller rezipiert Buck im Zusammenhang mit der Frage nach den Anlässen transformatorischer Bildungsprozesse. Bucks leitende Fragestellung, nämlich »inwiefern die Hermeneutik, d.h. die Theorie des kunstmäßig geübten Verstehens, als eine Theorie der Bildung gelten kann« (1981, S. 19), interpretiert Koller so, dass es Buck darum ginge, »herauszufinden, inwiefern das Verstehen selbst eine Vollzugsform von Bildung ist« (2012, S. 73). Buck seinerseits bezieht sich auf Wilhelm Dilthey, der den Prozess des »kunstmässigen« Auslegens und Verstehens von Lebensäußerungen als die geisteswissenschaftliche Form der Erkenntnisgewinnung beschreibt. Hermeneutik als Methode und elaborierte Form des Verstehens meint aber nicht (nur) ein wissenschaftliches Privileg. Sie basiert vielmehr auf grundlegenden Erfahrungen des Menschen im täglichen Lebenszusammenhang.

Die Radikalisierung dieser Position (u.a. durch Heidegger und Gadamer), die darin besteht, das Verstehen als die spezifische Weise menschlichen In-der-Welt-Seins überhaupt zu begreifen, legt es nahe, Verstehen intentional auf menschliche Lebensäußerungen insgesamt zu beziehen. Aus diesem Grund erschöpft sich Koller zufolge die Bedeutung der Hermeneutik für die Bildungstheorie auch nicht darin, Einsichten über wissenschaftliche Erkenntnisvorgänge per Analogieschluss auf Bildungsprozesse zu übertragen. Denn mit der Ausweitung ihres Gegenstandsreichs bezieht sich, so Koller, »die Hermeneutik sozusagen direkt auf den menschlichen Welt- und Selbstbezug selber, als dessen wesentlichen Modus sie das Verstehen bestimmt« (ebd.).

Koller fragt nun, was die hermeneutische Beschreibung von Verstehensprozessen zur Einsicht in die Struktur transformatorischer Bildungsprozesse und zu deren theoretischer Erfassung beitragen kann (ebd.). Allerdings steht für ihn die Möglichkeit der *Transformation* bestehender Selbst- und Weltverhältnisse bereits fest. Man könnte umformulieren: Ihn interessiert, ob und wie sich die Veränderung nachweisen lässt, denn vollzogene Transformation begreift er ja als Ausdruck des Bildungsprozesses. Wie bereits gesagt ist sein Verständnis vom Anspruch und

der Intention geleitet, eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse für sozialwissenschaftliche Methoden anschlussfähig zu machen. Kollers allgemeine Einsichten und Bemerkungen zum hermeneutischen Verstehensbegriff zeigen zwar den Ansatz an, führen ihn jedoch nicht aus.

Folgte man hingegen der Überlegung, dass Verstehensprozesse konstitutiv für menschliche Selbst- und Weltbezüge sind und die Formation (Gestaltung, Bewusstheit, Reflexivität) dieser Bezüge (und nicht primär deren Transformation) für Bildungsprozesse zentral ist, wäre es folgerichtig, dem *Prozess des Verstehens* nachzugehen. Diesen besser zu verstehen, so kann vermutet werden, würde es erlauben, zumindest besser über die Möglichkeit von Bildungsprozessen informiert zu sein. An dieser Stelle wäre es dann angebracht, mit der Transformationsthese noch zurückhaltend zu sein. Denn vor der These der Transformation und Konversion der (Selbst- und Welt-)Verhältnisse wäre dann die Frage nach der *Möglichkeit* eines *verstehenden* Umgangs (des Selbst- und Weltverhältnisses) zu erörtern.

Diese bildungstheoretisch bedeutsame *Lücke*, die hier stellvertretend auch für andere Autoren bei Koller identifiziert worden ist, soll im Verlauf der vorliegenden Arbeit mit Rekurs auf die einschlägigen Analysen und Vorschläge von Autoren wie Otto F. Bollnow, Georg Misch oder Matthias Jung wenigstens ein Stück weit geschlossen werden. Insofern geht es weniger um die Arbeit am Bildungsbegriff, auch nicht um die Beschreibung oder gar Erfassung von Bildungsprozessen, als vielmehr um das Verstehen der *Möglichkeit* von Bildsamkeit und Bildungsprozessen. Dazu reicht es nicht aus, erneut festzuhalten, dass Menschen offenbar bildungsbedürftig und bildungsfähig sind. Vielmehr soll gezeigt werden, dass es gewinnbringend ist, die Möglichkeit der Bildsamkeit im Zusammenhang mit der Notwendigkeit und Fähigkeit des Menschen, *Erfahrungen auszudrücken, um sie zu verstehen zu versuchen*, zu betrachten.

Diese anthropologische Prämisse ist weniger selbstverständlich, als sie zunächst klingen mag. Bildung wird aus dieser Perspektive bescheidener zu verstehen sein, nämlich als Bemühung, unterschiedliche Zugänge zu den Selbst- und Welt-Verhältnissen zu finden und ihnen Ausdruck zu verleihen. Dazu müssen die Möglichkeit und potenzielle Fähigkeit unterstellt werden, sich überhaupt in ein Verhältnis zu seinen Verhältnissen setzen zu können. Die *Arbeit am Ausdruck* als Bemühung um die Deutung, Bedeutung und das Verstehen der Lebensverhältnisse erweist sich vielleicht als Voraussetzung und Ergebnis bildender Prozesse, die eben – und dies im Unterschied zu Kollers Vorstellung – ganz unterschiedlich starke oder eben schwache *transformatorische Momente* aufweisen können.

1.2 Den Bildungsbegriff klar definieren? (Krassimir Stojanov)

Krassimir Stojanov legte im »Forum für Erwägungskultur«, der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*, eine analytische Rekonstruktion der Bedeutungsdimensionen des Bildungsbegriffs vor (Stojanov 2014).² Die Rekonstruktion dieses aus der Perspektive der analytischen Philosophie verfassten Bildungsbegriffs sei hier dargestellt und kritisch kommentiert. Stojanovs Position steht exemplarisch für ein bestimmtes Verständnis von Wissen und Wissenschaft, mit welchem der Bildungsbegriff m.E. in enge logozentrische Schranken verwiesen wird. Mit der Kritik dieser Perspektive lassen sich hingegen die Komplexität eines angemessen erscheinenden Bildungsbegriffs aufzeigen und Aspekte beleuchten, die für die vorliegende Arbeit als bedeutungsvolle Prämissen diskutiert werden können.

Stojanov stellt seiner Rekonstruktion, die den Titel »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften« trägt, eine scharfe Kritik am gegenwärtigen humanwissenschaftlichen Diskurs im Umgang mit der Kategorie der Bildung voran. Er behauptet eine marginale Stellung der Bildungskategorie im humanwissenschaftlichen Diskurs, die der überwiegenden Zuordnung zur Erziehungswissenschaft geschuldet sei, was die Kategorie der Bildung »von anderen humanwissenschaftlichen Fächern und vor allem der Philosophie [separiere]« (Stojanov 2014, S. 204). Das sei problematisch, weil der Bildungsbegriff damit »in ein Wissenschaftsgebiet abgedrängt wird, das in einem hohen Masse inkompatibel mit seinem spezifischen Charakter ist« (ebd.). Die Diagnose lautet insgesamt, dass eine Trivialisierung des Bildungsbegriffs in und mit der Erziehungswissenschaft zu beobachten sei; teilweise werde die Kategorie an und in diesem Ort sogar abgelehnt: Selbst Erziehungswissenschaftler (die in der Disziplin tatsächlich »Bildungstheoretiker« genannt werden), »die grundsätzlich positiv gegenüber der Bildungskategorie stehen, buchstabieren diese oft in einer trivialisierenden, nicht hinreichend differenzierten Art und Weise aus, ohne dabei notwendige analytische Distinktionen zwischen unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen von Bildung vorzunehmen« (S. 205). Eine solche Beschreibung stelle daher ein Desiderat dar und sei vornehmlich die Aufgabe der (Bildungs-)Philosophie. Denn die »Rekonstruktion des reichhaltigen und sehr komplexen Bedeutungsgehalts der Bildungskategorie erfordert den Einsatz von feinjustierten begriffsanalytischen Mitteln, die ein Fremdkörper in der Erziehungswissenschaft geblieben sind« (S. 206).

2 In dieser halbjährlich erscheinenden Zeitschrift erscheint jeweils ein Hauptartikel, der von zahlreichen eingeladenen Kritikern diskutiert wird. Der Autor des Hauptartikels hat dann unter der Rubrik »Replik« auf die Kritik einzugehen. Im vorliegenden Fall (Heft 2 aus dem Jahre 2014) nahmen über 50 Erziehungswissenschaftler/innen, Sozialwissenschaftler/innen und Philosoph/innen Stellung.

Es verwundert wenig, dass Stojanovs Generalkritik innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Reflexion umgekehrt als polemische Trivialisierung des Problembewusstseins der Disziplin kritisiert wurde. Dies ist einer Vielzahl der kritischen Repliken auf Stojanovs Entwurf zu entnehmen. So weist Thomas Rucker darauf hin, dass Stojanovs Versuch, die benannte Trivialisierung exemplarisch bei Wolfgang Klafki vorzuführen, tatsächlich etwas Anderes zeige:

»Er selbst nämlich trivialisiert pädagogische Beschreibung von Bildung. Hierdurch wird ein bildungstheoretisches Problembewusstsein innerhalb der Erziehungswissenschaft suggeriert, das so minimal ist, dass es ein leichtes ist, dieses philosophisch zu überbieten.« (Rucker 2014, S. 316)

Auf eine ausführliche Darstellung dieser Diskussion wird an dieser Stelle verzichtet, da die Befragung von Stojanovs Analyse des Bildungsbegriffs im Zentrum stehen soll. Diese kritische Nachfrage ist bildungstheoretisch und -philosophisch positioniert und sieht sich zugleich einer pädagogischen Perspektive verpflichtet. Grundsätzlich teilt sie den Zugang der philosophischen Theorie- und Begriffsbildung, kritisiert aber methodisch den ausschliesslich sprachanalytischen Zugriff, weil ihm zentrale pädagogische Problemstellungen deutlich zu entgehen scheinen. Damit wird infrage gestellt, ob ein rein analytisch-sprachphilosophisches Verständnis von Bildung tatsächlich beanspruchen kann, den »komplexen Bedeutungsgehalt der Bildungskategorie« zu erfassen.

1.2.1 Ein »essentially contested concept«

Bildung sei, so Stojanov, ein allgegenwärtiges Wort in der Alltagssprache und »jeder Mensch hat Erfahrungen mit Bildung und jeder Mensch hat Meinungen oder zumindest Intuitionen dazu, was Bildung ist und wie sie sein soll« (Stojanov 2014, S. 206). Bildung sollte daher als ein »essentially contested concept« aufgefasst werden. Solche »essentially contested concepts« sind »leidenschaftlich und hart umkämpft, weil sie eine zentrale Orientierungsfunktion für das Handeln jedes Einzelnen sowie für das gesellschaftliche Zusammenleben haben« (ebd.). In dieser Lagebeschreibung sieht Stojanov den Ausgangspunkt und die Herausforderung der Definition von Bildung. Es gelte, die alltäglichen Intuitionen in einer begrifflich-propositionalen Form zu artikulieren und zu prüfen, ob die diesen Intuitionen zugrundeliegenden Annahmen begründet seien (vgl. ebd.). Im Lichte einschlägiger Theorien müsse gezeigt werden, welche Aussagen Allgemeingültigkeit beanspruchen könnten. Die Plausibilität der Theorien sei dann gegeben, »wenn sie Alltagsintuitionen zum thematisierten Begriff in sich aufnehmen und verarbeiten« (ebd.). Als Methode nennt Stojanov das »reflexive equilibrium«, das in den Humanwissenschaften durch die Sprachtheorie von Noam Chomsky und die Gerechtigkeits-theorie von John Rawls bekannt geworden ist (ebd.). »Das Kernstück dieser Metho-

de ist das »Equilibrieren« zwischen Intuitionen und Theorien, das darauf abzielt, einen Begriff (wie etwa denjenigen der Gerechtigkeit bei Rawls, oder denjenigen der Bildung in diesem Aufsatz) widerspruchsfrei, möglichst vollständig und allgemeingültig zu fassen.« (Ebd.)

Dazu erste kritische Überlegungen: Stojanov charakterisiert den Bildungsbegriff als ein »essentially contested concept«. Die von Stojanov selbst attestierte Charakterisierung der Bildungskategorie als »leidenschaftlich und hart umkämpft« könnte die Überlegung nahelegen, dass diese Umstrittenheit wesentlich zum Gehalt des Begriffs bzw. der Idee von Bildung gehört. Zumindest könnte diese »Tatsachenfeststellung« in Teilen in die analytische Rekonstruktion selbst eingehen. Dies würde dem genannten Kriterium der Theoriebildung entsprechen, die dann plausibel sei, »wenn sie Alltagsintuitionen zum thematisierten Begriff in sich aufnehmen und verarbeiten« könne (Stojanov 2014, S. 206). Stojanov berührt aber diese Frage nicht, wohl da er die begriffliche Unschärfe bzw. Umstrittenheit durch das »bloss« alltägliche, das »bloss« intuitive Verständnis von Bildung verursacht sieht. Die Methode des »Equilibrierens« verspricht nach Stojanov hingegen, dass sich der Begriff der Bildung auf alle Fälle »wissenschaftlich« bzw. »theoretisch«, d.h. begrifflich-propositional, beschreiben und allgemeingültig fassen lasse.

Wissenschaftstheoretisch scheint aber einiges dafür zu sprechen, die erkenntnistheoretische Dimension von »essentially contested concepts« zu beachten und den Anspruch einer (unstrittigen) Begriffsbestimmung mit Allgemeingültigkeitsanspruch infrage zu stellen. Stojanovs analytische Rekonstruktion, so Schäfer, sei »eher als eine performative Konstruktion zu betrachten, die die Vorgängigkeit des Konstruierten vor eben dieser Konstruktion als Begründung nachträglich postuliert« (Schäfer 2014, S. 320f.). Mit Gallie wären derartige Rekonstruktionsbemühungen essentiell umstrittener Konzepte allenfalls als »Grenzbestimmung philosophischer Vergewisserungen, die einen Allgemeingültigkeitsanspruch behaupten wollen«, zu verstehen (ebd., Hervorh. A.P.). Ähnlich kritisiert auch Elmar Anhalt Stojanovs Anspruch und Verfahren. Anhalt sieht im Argumentationsgang Stojanovs sogar schon exemplarisch das Vorgehen einer *petitio principii*, »weil dieser durchgängig die Voraussetzungen schafft, die er für seine Begründungen vorzufinden meint« (Anhalt 2014, S. 213). Das bedeutet, dass »grundlegende Einsichten aus Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung in z.B. erkenntnis-, begriffs-, disziplin- und gegenstandstheoretischen Problemstellungen unberücksichtigt bleiben« (ebd.).

Es scheint, als nehme Stojanov die Feststellung, dass Bildung ein umkämpfter Begriff ist, in der analytischen Rekonstruktion theoretisch nicht auf. Es handelt sich ihm zufolge bei dieser Umstrittenheit des Begriffs lediglich um ein alltagstheoretisches Problem, das sich durch diszipliniertes Nachdenken auflösen lässt. Nimmt man sie aber ernst, so muss man fragen: »Wie soll ein fundamental strittiges Konzept widerspruchsfrei, vollständig und allgemeingültig gefasst werden?«

(Reichenbach & Park 2014, S. 309) Schäfer plädiert sogar dezidiert dafür, die Umstrittenheit solcher Konzepte in ihre Definition aufzunehmen: »Ihre soziale Bedeutsamkeit, d.h. nicht zuletzt auch ihr Anspruch auf Verbindlichkeit hängt nicht zuletzt daran, dass sie eben gerade nicht eindeutig bestimmt werden können.« (2014, S. 321)

1.2.2 Bildung versus Erziehung, Sozialisation und Lernen

Stojanov anerkennt die alltagsweltliche Differenzierung, die darin besteht, Erziehung von Bildung zu unterscheiden:

»Werden Menschen in der Regel nur während ihrer Kindheit und ihrer Jugend erzogen, ist ihre Bildung hingegen ein nicht-abschließbarer, lebenslanger Prozess. Nicht von ungefähr spricht man von ›Erwachsenenbildung‹, nicht aber von ›Erwachsenenerziehung‹. In diesem Sinne deckt sich Bildung mit dem gesamten Prozess der *Persönlichkeitsentwicklung* des menschlichen Individuums, die lebenslang stattfindet.« (Stojanov 2014, S. 206)

Der Unterscheidung von Erziehung und Bildung ordnet Stojanov zudem zwei Formen von Wissenserwerb zu: »Verbindet man Erziehung vor allem mit der Kultivierung von Charaktereigenschaften und Tugenden beim Zögling, wird Bildung meist mit dem Erwerb von Wissen assoziiert.« (Ebd.) Dies kommt ebenso in der folgenden Passage zum Ausdruck:

»Delegiert man die Aufgabe der Kultivierung von solchen verhaltensformenden Charaktereigenschaften ausschließlich an die Erziehung, so ordnet man Bildung im Umkehrschluss lediglich dem Bereich der Aneignung von ›abstrakten‹ Kenntnissen (zu), die keine *unmittelbare* und *direkte* Relevanz für das Verhalten und das Handeln des Einzelnen haben, und deshalb oft (und oft genug abwertend) als ›Bücherwissen‹ bezeichnet werden. Das ›Bücherwissen‹, das hier als der eigentliche Gegenstand von Bildung angesehen wird, stammt nicht aus den Erkenntnissen und Erfordernissen des ›praktischen Lebens‹, so wie es durch die aktuelle soziale Umgebung des Educanden bestimmt wird, sondern aus Wissenschaft, Literatur und Kunst.« (Stojanov 2014, S. 206f.)

Damit werde auch ersichtlich, so Stojanov, dass der Bildung »immer ein Moment der Überschreitung der sozialen Umwelt« innewohne, d.h., dass die Einflüsse des Sozialen auf die Entwicklung des Individuums relativiert werden müssten oder – anders formuliert – Bildung von Sozialisation zu unterscheiden sei (Stojanov 2014, S. 207).

Im Unterschied dazu sei die Differenz von Bildung als Wissenserwerb und Lernen weniger leicht ersichtlich, da der »Erwerb von Wissen (...) ohne Zweifel eine zentrale Domäne auch des Begriffs des Lernens« sei (ebd.). Man könne aber zwi-

schen einem »lernbezogenen und einem bildungsbezogenen Wissenserwerb« unterscheiden (ebd.). Bildung sei dann eine bestimmte Form von Wissenserwerb, der Erwerb von ausgezeichnetem Wissen, das einen Einfluss auf die eigene Lebensführung habe, indem es deren Horizont erweitere, also der sogenannten Persönlichkeitsentwicklung diene (vgl. ebd.).

Die Frage bleibt bestehen, ob es sich bei der Unterscheidung von Bildung und Lernen um analytisch sinnvolle Unterscheidungen handelt oder eher um die Setzung einer vielleicht problematischen Dichotomie. Dass die Trennung von Lernen und Bildung als problematisch erachtet werden kann (und muss), wurde bereits in der Auseinandersetzung mit Hans-Christoph Kollers Bildungstheorie thematisiert (vgl. Kapitel 1.1). Wie bei Koller gewinnt man auch bei Stojanov den Eindruck, dass »blosses« Lernen (im Unterschied zur »wahren« Bildung) letztlich als weniger bedeutsam betrachtet, stellenweise fast etwas negativ konnotiert wird. So diskutiert Stojanov Lernen im Rahmen dieser Unterscheidung u.a. am Beispiel der Situation, in welcher »umfangreiche Kenntnisse mit dem ausschließlichen Ziel angeeignet werden, eine Prüfung zu bestehen, ohne sie mit persönlichem Sinn zu verbinden« (Stojanov 2014, S. 207). Die »Kenntnisse werden nach der Prüfung sofort herausgeworfen, ohne dass sie irgendwelche Spuren in den Persönlichkeiten der Studierenden hinterlassen« (ebd.).

Auch das Verständnis von Sozialisation erleidet mit Stojanovs Bemühung, einen gehaltvollen Begriff von Bildung zu postulieren, gewisse Deformationen. So ist zu fragen, ob es so etwas wie eine unmittelbare bzw. direkte Vermittlung oder Prägung durch die soziale Umgebung überhaupt geben kann. Schäfer wendet dazu ein, dass ein solches Determinationskonzept der Vergesellschaftung fragwürdig sei, insbesondere, wenn man auf Figuren der problematischen Perspektivenübernahme zurückgreife oder sich der Problematik des hermeneutischen Zugangs bewusst sei: »Es scheint immer eine Differenz zwischen der eigenen und der ›anderen‹ Perspektive zu geben, zu der man sich verhalten muss, will man überhaupt als kommunikationsfähig gelten.« (Schäfer 2014, S. 321) Die Vorstellung einer »unmittelbaren« Kultivierung mit »direkter« Relevanz für das Handeln sei nicht überzeugend. Zum Sozialisationsprozess gehöre,

»dass in diesem immer ein Verhältnis des Individuums zu den eingeübten Denk-, Urteils- und Handlungsmustern eingeübt wird. Dass dieses zu überschreiten selbst wiederum sozial erfordert ist, wenn sich soziale Konstellationen verändern, dass dafür wiederum Begründungen und Rechtfertigungen zu erzeugen sind, dürfte auch sozialisationstheoretisch noch verarbeitbar sein.« (Schäfer 2014, S. 321)

Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Kultivierung von verhaltensformenden Charaktereigenschaften, die Stojanov der Erziehung zuordnet, und die sogenannte Persönlichkeitsentwicklung, die vornehmlich Bildung auszeichnet, überzeugend

unterschieden werden können. Unterscheidungen, die keinen gehaltvollen Unterschied nach sich ziehen, könnten, so liesse sich einwenden, als hinfällig erachtet werden.

1.2.3 Bildung als Selbsttransformation

Von »blosser« Sozialisation möchte Stojanov seinen Bildungsbegriff sicher zu Recht abgrenzen, um einen »starken« Begriff von Bildung als Selbsttransformation zu gewinnen. Dabei ist für Stojanov die Unterscheidung von sozialisatorisch vermittelter (bei ihm zu verstehen als »verursachter«) Entwicklung und bildungsbezogener selbsttransformierender Persönlichkeitsentwicklung zentral. Dies versucht er über die Signifikanten »vernünftige und/oder individuelle Autonomie« zu realisieren, die er korrelativ zur Möglichkeit »begrifflich-objektivierender Selbst-Artikulation« konzipiert (Stojanov 2014, S. 211). Die Objektivität des Begrifflichen sei dabei durch den »Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände« (S. 208) gegeben. An dieser Stelle wird Stojanovs Hervorhebung des »Bücherwissens« verständlich. Die Möglichkeit zur Selbsttransformation bedarf der Befassung mit ideellen und überindividuellen Inhalten, die einem transkulturellen Wahrheitsanspruch entsprechen. Im Sinne der »Methode« des »Überlegungs-Gleichgewichts« (reflective equilibrium) will Stojanov »die Bedeutungszuschreibung ›Persönlichkeitsentwicklung‹« mit den (bildungstheoretisch relevanten) Bedeutungszuschreibungen wie »sinnstiftender Wissenserwerb«, »Überschreitung des unmittelbar Gegebenen« und »individuelle Autonomie« in Einklang bringen (S. 207). Aspekte wie biologische Reifung oder Sozialisation, also Determination durch externe natürliche oder soziale Faktoren, entzögen sich der Freiheit und Autonomie des Einzelnen (S. 207f.). Denn:

»Es ist ja offensichtlich, dass vereinzelte Gegebenheiten und Gegenstände, die nur hier und jetzt, in der unmittelbaren Umwelt des Einzelnen gegeben sind, und nur für sich gelten, diesen Anforderungen nicht genügen. Vielmehr besteht die ›objektive Seite‹ der Bildung aus begrifflichen Inhalten, die nicht in partikularen Umwelten, sondern in der Welt als übergreifenden Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände beheimatet sind.« (Stojanov 2014, S. 209)

Die subjektive Erfahrung habe sich an der *begrifflichen Begründung* zu bewähren, die sich dadurch auszeichne, dass sie eine allgemeine Gültigkeit zu beanspruchen imstande sei. Stojanov bezieht sich mit diesem Kriterium besonders auf Robert Brandom:

»Robert Brandom hat in den letzten zwei Dekaden auf eine bahnbrechende Art und Weise gezeigt, dass man dann (und nur dann) begriffliche Inhalte wahrnimmt und mit ihnen interagiert, wenn man sich an den Begründungspraktiken beteiligt,

in welchen diese Inhalte eingebettet sind. Generell gesprochen vollzieht sich die ›Kontaktaufnahme‹ mit und das Verstehen von begrifflichen Inhalten seitens des menschlichen Individuums im Rahmen seiner Teilnahme am Spiel des Gebens von und Verlangens nach Gründen.« (Stojanov 2014, S. 209)

Erfahrungen, die einen Bildungsprozess hervorrufen, zeichnen sich Stojanov zufolge dadurch aus, dass sie in das Selbst-Bewusstsein des Individuums gelangen:

»Solche Erfahrungen lösen nur dann eine *Selbst*-Transformation aus, wenn ich mir Rechenschaft darüber gebe, was sie für mich *bedeuten*, d.h. welche Bedürfnisse sie von mir ausdrücken und welche Konsequenzen sie für mein weiteres Handeln haben. (...) Dies bedeutet jedoch nichts anderes, als dass solche bildungsstiftenden Erfahrungen inferentiell, d.h. als begriffliche Inhalte artikuliert werden, die auf bestimmte Prämissen zurückverweisen und als Gründe für weitere begriffliche Inhalte in der Gestalt von bewussten, propositional ausdifferenzierten Handlungsentscheidungen dienen.« (Stojanov 2014, S. 210)

Stojanov meint den kantischen Dualismus zwischen subjektiven Neigungen und universellen Vernunftprinzipien auflösen zu können, wenn er mit Hegel argumentiert, dass der subjektive Wille in sich Objektivität gewinne, indem

»das Subjekt diese Neigungen und Ideale allgemein-verständlich artikuliert und sie vor dem Hintergrund von sittlichen Normen reflektiert, die selbst zu einer begrifflichen Form gebracht sind. Der sich-bildende Mensch artikuliert (und modifiziert) begrifflich seine Begierde, Wünsche und Ideale, indem er oder sie sich an Reflexions- und Argumentationsdiskursen über zentrale Werte- und Weltdeutungsmuster beteiligt.« (Stojanov 2014, S. 211)

Und er präzisiert:

»Damit ist gemeint, dass der Einzelne seine lebensweltlichen Ideale und die dahintersteckenden Weltbilder und Wertevorstellungen propositional ausdifferenziert, sie nach ihrer intersubjektiven Begründbarkeit befragt, und ihre Konsequenzen für sich selbst und für die Mitmenschen expliziert. Voraussetzung dafür ist, dass das bildende Subjekt sich mit überindividuellen Wissensbeständen befasst und sie in ihren inferentiellen Zusammenhängen untereinander versteht – und dieses Verstehen setzt wiederum voraus, dass das Individuum diese Wissensbestände, die normalerweise in sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen beheimatet sind, mit seinen lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen in Verbindung setzt.« (Stojanov 2014, S. 211)

1.2.4 Ein logozentrisches Verständnis von »bildenden Erfahrungen«

Soll von »bildender« Erfahrung bzw. selbstbewusster bildungsrelevanter Erfahrung nur gesprochen werden, wenn ihre Bedeutung für die Person von dieser auf ihre zugrundeliegenden Prämissen hin expliziert werden kann? Kann von Bildung nur gesprochen werden, wenn die Person den gläsernen »Raum der Gründe« betritt? Oder ist auch von Bildungserfahrungen auszugehen, deren Artikulations- und Erscheinungsformen sich der Logik der Gründe entziehen? Gibt es bildungsrelevante Erfahrungen, die vielleicht »am besten« oder gar überhaupt nur in der Poesie, der Malerei, der Musik oder anderen Artikulationsformen ausgedrückt werden können? Und wäre der damit verbundene Einsatz der Person ohne Selbstbewusstsein?

Natürlich ist die logozentrische Verengung des Stojanov'schen Bildungsdenkens auch Thema etlicher Kritiker. So schreibt beispielsweise Wolfgang Sander emphatisch:

»So einleuchtend die Metapher der ›Augenöffnung für den Raum der Gründe‹ zunächst auch ist, man gerät mit ihr in Schwierigkeiten, wenn man das Feld (oder den Raum) der ausschließlich logischen Argumentation verlässt, ja sogar bereits, wenn man in diesem Raum durch die Fenster nach draußen blickt. Allein schon der hohe Stellenwert von Emotionen für die Urteilsfindung von Menschen in konkreten Entscheidungssituationen (...) bereitet hier die ersten Schwierigkeiten, denn er führt unweigerlich zu der Frage, ob es auch so etwas wie Bildung im Sinne der Kultivierung der Emotionen geben kann. Weiter gefragt: Wie verhält es sich mit dem potenziellen Bildungswert von Inhalten aus Musik und Kunst, Literatur und Film? Stojanov würde ihn wohl nicht bestreiten – aber sind diese Inhalte dann in jedem Fall *begriffliche* Inhalte, mit denen man sich im ›Raum der Gründe‹ auseinandersetzt? Selbst wenn man die Worte ›begrifflich‹ und ›Gründe‹ so weit fassen wollte, dass sie auch den sprachlichen Ausdruck von persönlich berührender Leseerfahrung und ästhetische Urteile über ein Kunstwerk umfassen – wäre das dann noch der gleiche Raum der Gründe wie der, in dem man über den Geltungsanspruch der Evolutionstheorie oder über ein mathematisches Problem verhandelt? Muss nicht der Bildungsbegriff gerade den multiperspektivischen Umgang mit sehr verschiedenen Formen von Rationalität er- und umfassen?« (Sander 2014, S. 319)

Die kognitiv-rationalistische Normativität korreliert bei Stojanov mit der ebenfalls nicht weiter problematisierten Annahme eines zur vernünftigen Autonomie fähigen Wesens des Menschen. Dies entspricht einer traditionellen idealistischen und politisch geforderten Unterstellung, die aber pädagogisch und bildungstheoretisch seit Langem und profund kritisch diskutiert wird. In diesem kritischen Diskurs steht Bildung eher für eine historische Problemfassung als für ein tatsächlich positiv einlösbares Versprechen und eine entsprechend einlösbare Norm (vgl. Schäfer

2014, S. 321). Bei Stojanov ist von einem problematisierenden Vernunftgebrauch jedoch nichts zu lesen, vielmehr ist hier der »objektive Geist« das »dialektische Medium«, das zwischen subjektiven Bedürfnissen und Leidenschaften erfolgreich vermittelt. Dass der Vernunftgebrauch sich gerade vor die Schwierigkeit gestellt sieht, eine solche Vermittlung zu denken bzw. zu leisten, wird nicht beleuchtet.

Stojanov sieht Persönlichkeitsentwicklung als Bildung ganz »klassisch« im Zusammenhang mit dem Ideal der (vernünftigen) Autonomie. Diese meint bei ihm so viel wie ein souveräner Umgang mit den lebensweltlichen, sozialisationsbedingten (individuellen) Verhältnissen, die es zu überwinden bzw. zu transformieren gilt. Wirklich und vernünftig kann dies nur geschehen, wenn das Wirre und womöglich Irrationale der Alltagsintuitionen überwunden wird, d.h. »Klarheit« geschaffen wird. Die Fähigkeit zu diesem »klaren Denken« liegt in der Aneignung ausgezeichneten wissenschaftlichen, literarischen und künstlerischen Wissens begründet. Der Prozess der Bildung, den Stojanov zu beschreiben oder fassen versucht, gleicht im Grunde seinem Vorgehen bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs selbst.

Stojanovs gleichwohl interessante Begriffsdefinition ist so abstrakt wie logozentrisch bzw. kognitivistisch (vgl. Reichenbach & Park 2014, S. 309ff.). Auch erfährt die Leserin an keiner Stelle etwas über die Domänenspezifität: Bildung der Gefühle, politische Bildung, religiöse Bildung, ästhetische Bildung, moralische Bildung, technische Bildung, ökonomische Bildung – sind sie alle am Schluss einer hegelianischen Perspektive zu unterwerfen? Gerade an der ästhetischen Dimension der Bildung, die Stojanov nur implizit mit seinem schönen Bergsteigen-Beispiel erörtert, zeigt sich, wie schwierig es ist, Bildung »als die Entwicklung der spezifisch menschlichen Fähigkeit zur Selbst-Transformation durch begrifflich-objektivierende Artikulation der Wünsche, Bedürfnisse, Werte und Ideale der Person im Zuge ihrer verstehenden Befassung mit überindividuellen wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensinhalten zu verstehen [...]« (Stojanov 2014, S. 211). Während dieses scheinbar umfassende Verständnis zunächst gleich bejaht werden möchte, verweist die Orientierung an der »begrifflich-objektivierenden Artikulation« vielmehr auf das generelle Problem der Logozentrität und der Begrenztheit dieser Sichtweise – es fehlt bezeichnenderweise jede (theoretische) Sicht auf »romantische« Motive und Kritikpunkte an der rein vernunftorientierten Interpretation von Bildung und Bildungsprozessen.

1.2.5 Bemerkungen zum Konzept der Selbsttransformation

Zwischen »eine Erfahrung machen« oder »Erfahrung haben« und dem Artikulieren der damit verbundenen Bedeutungen, der darauf zurückzuführenden Prämissen sowie deren Implikationen für weitere Handlungsentscheidungen – alles im Massstab begrifflich-propositionaler Begründungslogik – drängen sich viele Fragen auf.

Erfahrungen werden gemäss Stojanov ermöglicht, wenn die Person zunächst etwas aus einem Bedürfnis oder einer Neigung heraus anstrebt und praktisch umsetzt (Stojanov nennt für seine eigene Person die Tätigkeiten des Wanderns, Bergsteigens und Alpinkletterns). Erfahrungen liegen mit solchen oder anderen Tätigkeiten »irgendwie« vor – Genauerer führt Stojanov dazu nicht aus –, sie haben aber das Potenzial, »bildungsstiftend« zu sein: nämlich dann, wenn sie als begriffliche Inhalte artikuliert werden können, die erstens auf bestimmte (bzw. bestimmbar) Prämissen zurückverweisen und zweitens als Gründe für weitere begriffliche Inhalte in Gestalt von bewusstem, propositional ausdifferenziertem Wissen für Handlungsentscheidungen zu dienen imstande sind. Stojanov spricht davon, dass diese Erfahrungen Selbsttransformation »auslösen« können. Es drängt sich u.a. die Frage auf, welcher Stellenwert dem »Bücherwissen« respektive dem wissenschaftlichen Wissen bei diesen »Auslöseprozessen« zukommt. Welche Funktion oder Rolle spielt die »wissenschaftliche« Methode der rationalen Argumentation bei der Artikulation der Alltagserfahrung? Stellt objektives Wissen – beispielsweise alpinwissenschaftliches oder risikothoretisches – die Grundlage der konkreten Handlungsentscheidung dar?

Der Begriff der Transformation ist schon in der Auseinandersetzung mit Koller ausführlicher problematisiert worden (vgl. Kapitel 1.1). Bei Stojanov zeigen sich die Probleme ähnlich und überdies verschärft, da er mit dem Präfix *Selbst* die Verfügbarkeit über das Transformationsgeschehen dem »Bildungssubjekt« zuordnet und klar anzugeben können meint, wann von dieser Verfügbarkeit die Rede sein kann: nämlich immer dann, wenn Erfahrung im »Raum der Gründe« objektiviert wird. Der Gebrauch der Metapher des Raumes impliziert bei Stojanov klare Grenzen. Bildung wird denn auch als eine Art positiver Selbstvermittlung vorgestellt. Dazu argumentiert Stojanov ganz »hegelianisch«: »Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, dass der subjektive Wille selbst in sich Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein.« (Stojanov 2014, S. 210) Schäfer kritisiert diesen Punkt, indem er moniert, dass die »Wirklichkeit der Idee« eine Geltungsebene einziehe, »die als solche nicht nur eine Differenz zur zu bearbeitenden Subjektivität, sondern auch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit markiert« (Schäfer 2014, S. 321). Stellte man die Möglichkeit eines solchen Standpunkts (des absoluten Wissens der *Phänomenologie des Geistes*) infrage,

»dann ergibt sich nicht nur die Perspektive auf einen endlosen Prozess der Selbsttransformation, sondern auch jene der unmöglichen Verfügung über diesen Prozess. Eine Selbsttransformation zu konstatieren, ist – unabhängig davon, ob man sie als Entwicklung oder als Bruch erzählt – nur als nachträgliche Rekonstruktion möglich, die das vorgängige Ich von einem Standpunkt aus stilisiert, der gerade nicht mit diesem identisch ist.« (Schäfer 2014, S. 322)

Die für den transformationstheoretischen Ansatz bereits konstatierten Probleme eines starken Transformationsverständnisses kommen auch bei Stojanovs Konzeption zum Vorschein.

Die Idee der Transformation, auch der Selbsttransformation, bezeichnet zunächst ein abstraktes Prozessgeschehen. Ob sich dieser Prozess über das Konzept der Selbst-Artikulation konkretisieren lässt, ist infrage zu stellen. Gleichwohl scheint Stojanov diesen Weg zu wählen, wenn er das Transformationsgeschehen in der Praxis der Selbst-Artikulation realisiert sieht. Diese Version von Artikulation versteht er ausdrücklich in Abgrenzung zum Artikulationsverständnis von »einschlägigen Autoren«, die »diesen Aspekt des Bildungsbegriffs ›Selbst-Transformation‹ wohl kaum mit Argumentationspraktiken, sondern eher mit narrativen und poetischen Praktiken des Sich-selbst-neuerfindens und Sich-selbst-neubeschreibens« verbinden (Stojanov 2014, S. 209). Das Selbst artikuliert sich bei Stojanov also – explizit im Gegensatz zu Kollers Vorstellung – »argumentativ« und »begrifflich-objektivierend«. In dieser Form der Artikulation sieht er den direkten Bezug zur Selbst-Transformation.

Allerdings ist auch bei Stojanov die Beziehung von Artikulation und Transformation keineswegs geklärt. Mit der zusätzlichen Emphase auf das »Selbst« wird zwar die bei Koller als fehlend monierte Dimension der selbsttätigen Praxis berücksichtigt (oder eher behauptet), allerdings auf eine problembehaftete Weise, die auf einen im weitesten Sinne transzendentalen Subjektbegriff zurückzuführen ist. Insgesamt erweist sich die Emphase auf »Selbst-Artikulation« in Kombination mit einem starken Transformationsbegriff als wenig überzeugend. Das zeigt sich auch in folgender Passage:

»Durch den so umrissenen Bildungsprozess einer dynamischen begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation werden zentrale identitätsstiftende Elemente der Persönlichkeit wie Ideale, Werte, Wünsche und Bedürfnisse einer permanenten Transformation unterzogen. In gewissem Sinne erfindet sich das menschliche Individuum durch diese Transformation stets neu, was heißt, dass es sich über die sozialisatorischen Prägungen der unmittelbaren Umwelt, in der es aufwächst, oder in der es aufgewachsen ist, hinwegsetzt, bzw. die Prägungen kritisch reflektiert, und dadurch seine Autonomie und Freiheit verwirklicht.« (Stojanov 2014, S. 211)

Es wird in dieser Passage nicht klar, ob die Transformation bloss ein »Nebenprodukt« der begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation darstellt. Dann wäre aber die dominante Rede von Selbst-Transformation wenig plausibel, da das Transformationsgeschehen eher als Wirkung der Artikulation verstanden werden müsste. Die Problematik lässt sich an einem Beispiel der Selbst-Thematisierung Stojanovs verdeutlichen:

»So zum Beispiel entwickelte ich durch die Tätigkeit des Bergwanderns nach und nach ein Selbst-Verständnis von mir als ›Gipfelstürmer‹, der gleichwohl nicht verbissen ist und um jeden Preis seine Ziele erreichen möchte, wenn die Umstände dies nicht erlauben. Zudem entwickelte ich durch diese Tätigkeit ein differenziertes Gefühl für meinen Körper und insbesondere für die Art und Weise, wie dieser auf die andauernde physische Belastung reagiert. Und es war ein richtiger biographischer Sprung für mich und ein wirklicher Akt der Selbst-Transformation von mir, als ich vor einigen Jahren vom Bergwandern zum Bergsteigen und Alpinklettern übergegangen bin. Denn dadurch konnte ich mich allmählich als jemand erfassen, der bewusst Risiken kalkulieren und mit komplexer Technik umgehen kann – und dies war wahrlich eine komplett neue Selbst-Eigenschaft von mir.« (Stojanov 2014, S. 210)

Schäfer sieht m.E. richtig, dass es sich bei den Begriffen »richtig«, »wirklich«, »wahrlich« um »Authentifizierungsstrategien« für ein Selbst handelt, dessen Transformation nachträglich rekonstruiert wird (vgl. Schäfer 2014, S. 322). Für die Frage nach der Selbst-Transformation bedeutet dies, dass »zwischen einer rhetorischen Rationalisierung und Wahrheit kaum zu unterscheiden ist« (ebd.). Aber genau auf diese Auffassung von Artikulation, die er als bloss poetische und narrative Praktiken ablehnt, zielt Stojanov ja gerade nicht; vielmehr müssten es Argumentationspraktiken sein, die sich an der Rationalität begrifflich-analytisch rekonstruierbarer Prämissen orientieren, damit sie die Objektivität der Bildung garantieren.

Der Fokus auf »inferentielle« Artikulation und Begrifflichkeit von bildungsstiftenden Erfahrungen ist zwar nicht abwegig, aber in seiner Ausschliesslichkeit insgesamt nicht überzeugend. Warum soll Bildung ausschliesslich als argumentative Begründungspraxis verstanden werden? Und wie könnte begründet oder gezeigt werden, dass dies immer oder meistens möglich ist? Die Bedeutsamkeiten des individuellen Erlebens und der direkten Interaktion können womöglich nicht einfach argumentativ begründet bzw. symbolisch »verflüssigt« werden, vielmehr gehen sie »wohl in symbolischen Sprachgebrauch konstitutiv ein und werden umgekehrt von ihm geformt. Dennoch markieren sie harte Grenzen symbolischer Transparenz und Bestimmbarkeit.« (Jung 2009, S. 480) Jung, der sich in seiner Anthropologie der Artikulation (vgl. Kapitel 4) wie Stojanov ebenfalls und ausführlich auf Brandom bezieht, schreibt pointiert: »Expressive Vollständigkeit im Sinne Brandoms ist (...) zwar eine logische, aber keine anthropologische Möglichkeit.« (Ebd.)

Bildungstheoretisch bedeutsam bleibt m.E. – und hier lässt sich (im weitesten Sinne) an Stojanov anschliessen –, dass Erfahrung immer der – selbsttätigen – Artikulation bedarf, um als solche für die Person selbst und für andere überhaupt bewusstseinsfähig zu werden. An dieser Stelle deutet sich die Notwendigkeit eines komplexen Artikulationsbegriffs an, der die anthropologisch fundamentalen Mög-

lichkeiten und Grenzen der Ausdruckspraxis untersucht und bildungstheoretisch zu deuten versucht.

1.3 Die Beschwörung des Unverfügbaren

Nach der kritischen Auseinandersetzung mit den im deutschsprachigen Raum derzeit oft rezipierten bildungstheoretischen Positionen von Hans-Christoph Koller (Kapitel 1.1) und Krassimir Stojanov (Kapitel 1.2) sei nun eine dritte Position betrachtet und kommentiert, die von unterschiedlichen Protagonisten, mehrheitlich aus dem bildungsphilosophischen Bereich, mehr oder weniger dezidiert vertreten wird. Diese Vertreterinnen und Vertreter nehmen innerhalb der Erziehungswissenschaft bildungstheoretische Positionen ein, die insbesondere das Verhältnis des pädagogischen und philosophischen Nachdenkens systematisch zum Ausgangspunkt nehmen, um die Kategorie der Bildung grundsätzlich kritisch zu diskutieren. Mit der Orientierung an der These, dass Pädagogik immer auch mit ihren eigenen Grenzen konfrontiert sei, wird ein Motiv fokussiert, das unter dem Stichwort der »Negativität« ein konstitutives Moment in der geisteswissenschaftlichen Tradition des pädagogischen Denkens darstellt. Die entsprechende »Einsicht« besteht darin, dass pädagogischen Prozessen immer eine *Widerständigkeit* innewohne, »welche durch die Grenzen der Machbarkeit, der Verfügbarkeit, der Steuerung und ihrer Bestimmung greifbar wird« (Thompson & Weiss 2008, S. 8). Aus dieser Perspektive verfehlen Konzepte – seien sie pädagogischer, philosophischer oder sozialwissenschaftlicher Provenienz –, in denen die Widerständigkeit als Topos keine Aufnahme findet, eine für die pädagogischen Kategorien entscheidende Dimension. Diese Nichtberücksichtigung bedeute eine theoretisch nicht angemessene Verkürzung und Ignoranz gegenüber der Komplexität des Pädagogischen. Es gelte aber, die Aufmerksamkeit auf Zusammenhänge und Voraussetzungen zu richten, »auf deren Basis beispielsweise ›Bildung‹ zuallererst zu einer Frage, zu einer Herausforderung oder vielleicht sogar zu einem Problem wird« (S. 7f.).

Im Folgenden seien zentrale Momente dieser Positionen dargestellt. Diese interessieren aus zwei Gründen: einerseits, weil die Positionen wichtige Problemstellungen artikulieren, die jede bildungstheoretische Arbeit zu beachten hat; andererseits, um die darin enthaltenen Schlussfolgerungen kritisch zu befragen und vielleicht darüber hinauszugehen. Auch hier sollen die Ausführungen keinesfalls als Generalkritik an der Position oder gar an ihren Vertreterinnen und Vertretern missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, die zugrundeliegenden Vorannahmen dieser Positionen und ihrer charakteristischen Argumentationen hervorzuheben und sie auf ihre systematischen Grenzen hin zu befragen. Über die verschiedenen bildungstheoretischen und philosophisch orientierten Ansätze hinweg

interessiert hier vor allem die grundlegende Weichenstellung, die mit dem Topos der »Unverfügbarkeit« einherzugehen scheint.

1.3.1 Das Paradigma der kategorialen Unverfügbarkeit

In ihrem Sammelband *Bildende Widerstände – Widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie* skizzieren Christiane Thompson und Gabriele Weiss (2008) im einführenden Beitrag die systematischen Grundannahmen einer solchen bildungsphilosophischen Perspektive, die sowohl dem idealistischen Bildungsdenken alter Schule als auch der Verwissenschaftlichung und Objektivierung von Bildung zu entrinnen versucht. Die Autorinnen postulieren:

»Die kategoriale Unverfügbarkeit von ›Bildung‹ ist aus moderner Sicht Programm: denn mit dem Bestreben durch ›Bildung‹ einen Gehalt gegen die Versuche sozialer Normierung anzugeben, einen Gehalt, der selbst keinen Referenzpunkt jenseits der sozialen Ordnung besitzt, ergab sich die Frage nach der Möglichkeit, diesen Gedanken zu fassen, ohne einer naiven Metaphysik anheim zu fallen.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10.)

Und weiter:

»Die vielerorts dominierende Gegenüberstellung einer Bildungsrhetorik im ›Jargon der Eigentlichkeit‹ gegenüber einem Bildungsbegriff, der den Ansprüchen von Empirizität und Operationalisierbarkeit genügt, trägt dem Gedanken der Widerständigkeit, wie er im modernen Bildungsgedanken präsent ist und gegenwärtig weiter verfolgt wird, nicht Rechnung; denn sowohl in der subjektivistisch-idealistischen Überhöhung als auch in der objektivierenden Erhebung von ›Bildung‹ erscheint der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit ungebrochen, während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmtheit als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10f.)

Die Bildungsphilosophinnen berufen sich u.a. mit Alfred Schäfer – ganz normativ – auf eine fundamentale Andersheit des Menschen gegenüber der ihn definierenden sozialen Ordnung:

»Der Pädagogik geht es also aus moderner Sicht um einen Widerstand gegen soziale Integrationsbemühungen. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität, Autonomie etc. konstituiert sie einen gegenüber sozialen Normierungen transzendenten Raum, der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z.B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme.« (Thompson & Weiss 2008, S. 14)

Die Möglichkeit bildender Erfahrung wird insgesamt infrage gestellt, d.h. rein negativ als Grenzerfahrung betrachtet:

»Bildende Erfahrungen sind, anders gesagt, Erfahrungen, bei denen das Ich an die Grenze seiner Erfahrungsfähigkeit geführt wird. Angesichts dieser Grenzen der Erfahrung und der Erfahrungsfähigkeit stellt sich die Frage, inwiefern bildende Erfahrungen überhaupt als möglich verstanden werden können. Der bildende Charakter erscheint in der Widerständigkeit gegen die Wirklichkeit dieser Erfahrung verbürgt, da es sich eben um Erfahrungen handelt, die das Ich über seine Perspektiven hinaus verweisen.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10)

Die ethische Bedeutsamkeit eines starken Votums für ein Denken der Alterität hinsichtlich eines humanen Subjektbegriffs, und sei es über die Konzepte der Widerständigkeit und Unverfügbarkeit, ist m.E. anzuerkennen. Allerdings kann gefragt werden, ob die aus dieser Perspektive gezogenen Schlussfolgerungen nicht auch zu radikal ausfallen können. Dies scheint mit einer Konzeption »bildender Erfahrung«, die sich ganz im begrifflichen Denkspiel der Grenzziehung à la Derrida verfängt, der Fall zu sein.³ Während damit reduktionistische oder auch triviale Auffassungen von Erfahrung sowie rein pragmatisch-funktionale Erfahrungskonzepte überzeugend problematisiert werden, kann die im Umkehrschluss postulierte »bildende Erfahrung« als »unverfügbare Erfahrung« theoretisch als eine allzu deutliche (und nicht überzeugende) Engführung kritisiert werden. Das Problem dieser Engführung möchte ich hier als »Beschwörung des Unverfügbaren« bezeichnen.

Zunächst seien das Problembewusstsein und die theoretischen Grundelemente der kritischen Bildungstheorie exemplarisch und eher deskriptiv dargestellt.

1.3.2 Grenzen der Autonomie (Alfred Schäfer)

Ein differenziertes Problembewusstsein gegenüber der »Nichtherstellbarkeit« einer pädagogisch vermittelten Autonomie und die Kritik an naiven Vorstellungen eines souveränen Subjekts sind sicherlich zwei zentrale und bedeutsame Einsichten spätmoderner Bildungsphilosophie und ihrer Theoriebildung. Zu diesen hat im deutschsprachigen Raum Alfred Schäfer mit seinen Arbeiten besonders beigetragen. Ausgehend von Schäfers *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (Schäfer 2017) seien zentrale Elemente seiner kritisch-systematischen und poststrukturalistisch informierten Bildungsphilosophie hervorgehoben, welche für die damit verbundenen und daran anschliessenden Diskurspositionen und Schlussfolgerungen grundlegend sind und die es im Anschluss kritisch zu diskutieren gilt.

3 Vgl. etwa den Vortrag »Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen« (Derrida 2003).

Schäfers Hauptkritik richtet sich gegen ein frühneuzeitliches Selbstverständnis in der Philosophie, welches in der Periode der Aufklärung die Idee der Selbstbestimmung zur zentralen Figur gemacht habe. Im Anschluss daran formierte und legitimierte sich die Pädagogik als (zunächst geistes-)wissenschaftliche Disziplin und bis heute legitimiere sich pädagogische Praxis durch die Vorstellung, dass sie die Entwicklung der Autonomie des Subjekts ermöglichen solle und vor allem auch könne. Die Dekonstruktion der Figur autonomer Subjektivität und der Nachweis der Grenzen menschlicher Selbstbestimmung sind Schäfers Anlass und Grundlage, die an der Leitidee ›Autonomie‹ orientierten Konzepte von Erziehung, Bildung und Sozialisation kritisch zu befragen.

Anhand ethnografischer Beobachtungen sozialer Praxen der Bevölkerungsgruppe der Dogon in Mali und der Batemi in Tansania, insbesondere im Umgang mit Kindern und der Kinder untereinander, beschreibt Schäfer, dass darin ein implizites Verständnis für die Differenz von sozial artikulierbarem und damit zu erwartendem Wissen und Verhalten einerseits und einem Sein jedes Menschen, das der Artikulation entzogen bleibe, andererseits zum Ausdruck komme (vgl. Schäfer 2017, S. 32ff.). Das zeige sich bei den Dogon etwa daran, dass diese viel Wert darauf legen würden, die Formen zu vermitteln, wie die verschiedenen Personen ihrer sozialen Position und Rolle gemäss anzusprechen und zu behandeln seien. Zugleich gebe es Hinweise darauf, dass durchaus ein Bewusstsein für die Existenz eines Bereichs jenseits der »sozialen Identität« vorliege. Dies zeige sich in einer übergeordneten Form des Respekts, der darin bestehe, den Anderen nicht mit Erwartungen zu konfrontieren, die über dessen soziale Position hinausgehen und ihn unter Begründungs- und Rechtfertigungszwang setzen würden. Das sei die Art und Weise, mittels welcher die Dogon mit dem Problem umgingen, dass es für das »Innere« der Person keine soziale Ausdrucksform gebe oder sie sich nicht als geschlossene Einheit gegenüber dem Sozialen begreifen lasse (S. 36). »Das ›Innere‹ ist kein Gegenstand sozial artikulierbaren Wissens«, so Schäfer (ebd.), der damit darauf aufmerksam machen will, dass man die Bedeutung dessen, was über die soziale Identität hinausgeht und was wir in unseren Kulturkreisen mit »Individualität« und »Persönlichkeit« bezeichnen, auch anders verstehen kann. An den Beispielen der Dogon und Batemi zeige sich die Möglichkeit, »Individualität, die ›persönliche Identität‹ als etwas (...) [anzunehmen], was letztlich nicht erfassbar ist – auch für den über sich Nachdenkenden nicht« (S. 42).

Diese Unverfügbarkeit und Unzugänglichkeit des eigenen Selbst bezeichnet Schäfer als eine »Logik der Nachträglichkeit« (ebd.). Sie besagt, »dass man über die eigene Identität, über das[,] was man jenseits sozial definierter Positionen ist, nur sehr begrenzt verfügen kann, weil man nicht über alle Bestimmungsgründe des eigenen Selbst, über das, was den Menschen zu etwas veranlasst, Bescheid weiß« (Schäfer 2017, S. 42f.). Zwar könne man durchaus Gründe für all die Dinge, die man tut, angeben, diese Gründe glichen aber Standardbegründungen, die

man angebe und die in bestimmten sozialen Bezügen akzeptiert würden, »aber über den ›letzten Grund‹, über das, was einen ›im Innersten‹ motiviert, verfügt man nicht. Man bleibt sich letztlich ein Rätsel.« (S. 43) Unser von der Aufklärung geprägtes Selbstverständnis sei – so Schäfer – dieser »Logik der Nachträglichkeit« diametral entgegengesetzt: »Es geht nicht nur von der Möglichkeit der Transparenz, der Erfassbarkeit des eigenen Selbst aus, sondern zusätzlich davon, dass wir uns auf dieser Grundlage auch mithilfe der Vernunft selbst bestimmen können.« (Ebd.)

Während das Individuum in archaischen Gemeinschaften nicht zu beschreiben war und primär oder gar ausschliesslich in seiner Bedeutung und Funktion im sozialen Zusammenleben wahrgenommen werden konnte, ist die Idee eines selbstbestimmten bzw. -bestimmbaren Subjekts konstitutiv für funktional differenzierte (moderne) Gesellschaften und ihre Institutionen. Damit geht eine fundamentale Veränderung der Selbst- und Fremdauffassung des Individuums einher. Individuum und Gesellschaft werden nun als essenziell unterschiedlich konzipiert, einander sozusagen entgegengestellt (anders als die Beziehung zwischen Gemeinschaftsmitglied und Gemeinschaft). Die Selbstauffassung des Menschen als ein autonomes Individuum vervollständigt in der Lesart Schäfers die Funktionslogik und Mechanismen moderner Gesellschaft. Derselben geht es um die Selbst- bzw. Systemerhaltung und nicht etwa darum, ob die zugrundeliegenden Annahmen auch jenseits ihrer Funktionalität überzeugen, bzw. ob sie begründet sind. Konzepte wie »Freiheit«, »Gleichheit« und »Individualität« werden hauptsächlich zugeschrieben, unterstellt und sollen beansprucht werden. Jede Kritik, die sich auf »Autonomie«, eine Freiheit von der Gesellschaft und ihren Verpflichtungen beruft (was im Funktionssystem der Dogon kaum denkbar ist, weil dazu auch keine Begrifflichkeiten zu existieren scheinen), erweist sich dabei gerade als *funktionale* Voraussetzung von moderner Gesellschaft. Denn

»[...] was man mit seiner erweiterten Autonomisierung fordert, lässt sich durchaus verstehen als Anspruch, noch besser in das Selbstverständnis dieser Gesellschaft eingepasst zu werden. In diesem Selbstverständnis wäre also der Anspruch auf die Autonomie des freien und gleichen Individuums nichts anderes als der Anspruch auf die Unterwerfung unter die idealisierten Funktionsbedingungen dieser Gesellschaft.« (Schäfer 2017, S. 64)

Gesellschaftskritik und die Forderungen nach Freiheit und Gleichheit richten sich damit nur scheinbar gegen die Gesellschaft und ihre Funktionsbedingungen. Tatsächlich weisen sie sich aber als innergesellschaftliche Verhaltensweisen aus. Am Ende könne so kaum unterschieden werden, was Forderungen des Individuums und was die Erwartungen der Gesellschaft seien. »Wo ist«, so fragt Schäfer, »die Grenzlinie zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen dem Standpunkt des Kritikers und dem Erfüllungsgehilfen eines sozialen Erwartungsraumes?« (Schäfer

2017, S. 65) Kritik entpuppe sich als performativ-affirmative Herstellung dessen, was gesellschaftlich von Individuen gefordert wird: »Sie ist Darstellung jener Autonomie, die vertragsfähige Subjekte auszeichnet. Kritik kann dann als eine ausgezeichnete soziale Verhaltensweise angesehen werden.« (Ebd.) Der Kritiker bleibt, solange er an der Voraussetzung von Gleichheit und Freiheit festhält, in die gesellschaftlichen Erfordernisse verstrickt. Er muss sich immer unsicher sein, ob er mit seiner Kritik nun einen tatsächlich autonomen, eigenverantwortlichen Standpunkt einnimmt – also einen jenseits der kritisierten Gesellschaft – oder damit gerade besonders gut mit dem gesellschaftlichen Standpunkt übereinstimmt (vgl. S. 66). »Diese Unsicherheit«, so Schäfer, »lässt die Betonung jener Autonomie gegenüber der Gesellschaft, jene ausschließliche Selbstbestimmung, wie sie die Aufklärung fordert, äußerst fragwürdig erscheinen.« (Ebd.)

1.3.3 Erkenntniskritik und Selbstkritik

Nicht mit Sicherheit klären zu können, ob eine sich als selbstbestimmt verstehende Kritik der Verhältnisse tatsächlich einen autonomen Akt darstellt oder doch nur einem gesellschaftlich-normativen Selbstverständnis entspricht, verweist den Menschen auf Fragen erkenntniskritischer Qualität. Die Erfahrung der Instabilität gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten im Spannungsverhältnis von Autonomie und sozialer Integration stellt das Individuum vor die Aufgabe, »für diese Wahrnehmung eine Sprache zu finden, die das Auseinandergebrochene nicht wiederum nur entproblematisiert dadurch, dass man es als selbstverständliche Normalität ausdrückt« (Schäfer 2017, S. 70). Es muss mit dem Dilemma umgehen, dass eine einfache Kritik der »Falschheit« der Verhältnisse die Funktionslogik der Verhältnisse gerade stabilisieren könnte, da es nicht sicher wissen kann, welchen Standort es innerhalb der Verhältnisse genau einnimmt und ob es seine Kritik von einem »wahreren« Bezugspunkt aus artikuliert. Daher hat der Kritiker selbstkritisch zu sein, d.h. »kritisch auch noch bezogen auf die Inhalte seiner Kritik, weil er seinen eigenen Standpunkt gegenüber der ›Wahrheit‹ nicht angeben kann« (S. 71).

Einen exemplarischen Umgang mit dem Dilemma des Kritikers sieht Schäfer bei Adorno realisiert. Dessen mittlerweile geflügelte Sentenz, wonach es *kein richtiges Leben im falschen* geben könne, drücke aus, dass sich auch der Kritiker nicht sicher sein könne, ob seine Annahme der »Falschheit« gesellschaftlicher Verhältnisse »wahr« sei. Adorno gehe es aber darum, so Schäfer, die gesellschaftliche Abhängigkeit der Menschen zu kritisieren, während sie sich gerade für autonom halten würden (vgl. S. 72). Dieser Zug Adornos sei strategisch motiviert:

»Er hofft auf den provokativen Effekt seiner Behauptung von der Ohnmacht der Kritik, auf eine Auseinandersetzung mit seiner Kritik der Gesellschaft, von der er weiß, dass es für sie keinen anderen Grund gibt als die selbstkritische Fortset-

zung der Kritik, die vielleicht endlose Auseinandersetzung mit der Verstrickung in soziale Verhältnisse, die man vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Selbstverständnisses nicht akzeptieren kann.« (Schäfer 2017, S. 72f.)

Angesichts dieser Befunde fragt Schäfer: Wo »[...] ist unter dieser Voraussetzung, dass das autonomisierte Individuum wichtiger Bestandteil der Gesellschaft ist, noch ein Ort für jene Autonomie, die jenseits und zugleich in der Gesellschaft sein soll?« (Schäfer 2017, S. 73f.)

Adornos immanente Kritik zeige, dass die vermeintliche Autonomie des kritischen Subjekts immer schon gesellschaftlich vermittelt sei, wobei der die gesellschaftliche Funktionalität sprengende Bezugspunkt dieser Kritik darin bestehe, sichtbar zu machen, »dass die Gesellschaft ihre eigenen Massstäbe nicht erfüllt« (S. 74). Eine solche Kritik verlässt den gesellschaftlichen Erwartungshorizont nicht, aber sie nehme »das in ihm postulierte Versprechen von Freiheit und Gleichheit ernster, als es der gesellschaftlichen Wirklichkeit lieb ist« (ebd.). Schäfer, so könnte man vermuten, scheint die Idee einer radikal verstandenen Autonomie in gewisser Weise auch gegen die skeptische Argumentation Adornos nicht aufgeben zu wollen und nagelt »die Gesellschaft« quasi auf ihr »falsches« Versprechen fest. Dieses gesellschaftliche Versprechen ist letztlich auch das Versprechen der Bildung, dass nämlich ein individuelles Leben in Freiheit und Autonomie möglich sei. Vor diesem Hintergrund adressiert Schäfer seine Kritik an die Pädagogik insgesamt und spezifisch an das Konzept der Bildung.

1.3.4 Kritik I: Autonomiepädagogik

Das theoretische Problem, dem sich Schäfer zu stellen sucht, ist die »pädagogische Steuerung der Menschwerdung des Menschen als eines autonomen Wesens, die Ermöglichung eines Menschen, der, obwohl (nachträgliches) Ergebnis von Fremdbestimmung, dennoch als Ursprung seiner selbst angenommen werden kann [...]« (Schäfer 2017, S. 133). Schäfer geht es darum, zu zeigen, dass eine »Autonomiepädagogik«, wie etwa Kant sie artikuliere, gegen sich selbst argumentieren müsse. Die Legitimität ihres pädagogischen Handelns werde von der von ihr beanspruchten Begründungsfigur der autonomen Subjektivität grundlegend infrage gestellt. Pädagogik sehe sich der »Illusion von Autonomie« verpflichtet; statt sich aufklärerisch in ein kritisches Verhältnis zu den modernen Disziplinierungs- und Normalisierungsprozessen zu setzen, »hält (...) das moderne pädagogische Selbstverständnis an seiner Verpflichtung auf das Ideal eines autonomen Subjekts fest« (S. 108). Damit habe Pädagogik am gesellschaftlichen Disziplinierungs- und Normalisierungsprozess, der im Namen der Selbstverantwortlichkeit erfolge, erheblichen Anteil (S. 106). Schäfer folgt hier der Argumentation Foucaults, welcher die pädagogische Praxis primär als Moment eines gesellschaftlichen Disziplinierungsprozesses

sieht, der auf die Autonomie eines für sich selbst verantwortlichen Subjekts ausgerichtet ist: Die Pädagogik

»achtet im Namen der Selbstverantwortlichkeit und Eigenständigkeit, die als ›normaler Zielpunkt‹ menschlicher Entwicklung in entstehenden psychologischen Entwicklungstheorien angesetzt werden, darauf, dass das von ihr in seiner Eigenart beobachtete und beurteilte Individuum Fortschritte auf diesem Weg macht. Wissenschaft schafft Vorgaben für Normalität und Abweichung, für richtige Zeitpunkte und Verzögerungen von Entwicklungsschritten – und dies immer schon vor dem Hintergrund jener imaginären Vorstellung ›des Täters hinter dem Tun‹.« (Schäfer 2017, S. 106)

Die unter diesen »Normalvorgaben« unterstellte Selbstständigkeit sei aber die »(kantische) Autonomie eines reinen Vernunftsubjekts, das die Maßstäbe des Richtigen jenseits jeden sozialen Einflusses nur in sich selbst findet« (Schäfer 2017, S. 107). Pädagogik behauptet dennoch, diese kritische Subjektivität befördern zu können, während sie nur an den Disziplinierungsprozessen einer kritischen Haltung beteiligt sein kann. Mit Schäfer ausgedrückt: »Die kritische Haltung ist das, was gesellschaftlich gewollt und mithilfe von Disziplinierungsprozessen hervorgebracht wird.« (Ebd.) Diese kritische Haltung wird dann als *blosse* Haltung verdächtig, da es sein kann, dass sie sich entsprechend der sozialen Erwartung als kritische inszeniert und nicht wirklich im Individuum begründet ist. Sie kann dann »ein blosses Mittel einer ästhetischen Selbstdarstellung sein – Theater« (ebd.).

Ursprünglich, so beanstandet und mahnt Schäfer, habe Pädagogik mit ihrem in der Aufklärung verwurzelten Selbstverständnis nicht auf eine kritische Haltung, sondern auf ein »kritisches Subjekt« gezielt. Im Rahmen ihrer aufklärerischen Ambitionen ist sie aber konstitutiver Teil moderner Disziplinierungs- und Normalisierungsprozesse geworden und hat dennoch am Ideal eines autonomen Subjekts festgehalten. Dies mündet in die Paradoxie, dass das erklärte Ziel der Pädagogik – die Ermöglichung des selbstbestimmten Subjekts – gegen Pädagogik selbst argumentieren müsste. Denn »auch eine pädagogisch ermöglichte Selbstbestimmung ist keine Selbstbestimmung. Auch eine pädagogisch ermöglichte Selbstbestimmung kann als disziplinierende Hervorbringung einer bloss kritischen Haltung verstanden werden.« (S. 108) Schäfer konstatiert: »Eine im Licht des neuzeitlichen Selbstverständnisses ›wahre‹ Pädagogik kann es dann nur dort geben, wo es keine Pädagogik gibt.« (Ebd.) Die pädagogische Wirklichkeit basiert Schäfer zufolge auf einer imaginären Konstruktion.

Neben dem Nachweis der Vergesellschaftung des pädagogisch nur vermeintlich autonomen Subjekts betrachtet Schäfer die Individualgenese des Menschen zusätzlich aus einer ansatzweise ontogenetischen Perspektive. So zeige der individuelle Entwicklungsprozess, dass die gesellschaftliche Ordnung zwar einen allge-

meinen Rahmen für das individuelle Selbstverständnis abgebe, Individualität aber nicht in der gesellschaftlichen Ordnung aufgehe (Schäfer 2017, S. 75). Er expliziert das an der Genese des Ich-Bewusstseins, dem ein ursprünglich ungeschiedenes »In-der-Welt-Sein« zugrunde liege. Voraussetzung des Ich-Bewusstseins ist ein Distanzierungsprozess, der diesem vorgelagert ist. Schäfer sieht die Sprache als das Mittel, mit dem der Mensch einen Begriff für sich als »Ich« in Differenz zur »Welt« gewinnt. Zwei Punkte werden dabei von ihm hervorgehoben.

Erstens werde eine Unterscheidung geschaffen, die vorher nicht da war, denn »Ich« und »Welt« seien vor der sprachlichen Benennung nicht gegeben, die Unterscheidung selbst werde also mithilfe der Sprache hervorgebracht (Schäfer 2017, S. 80f.). »Ich« und »Welt« sind daher sprachlich vermittelte Momente. Nach ihrer Einführung lässt sich ein »Davor« als eine unvermittelte Einheit von Selbst und Welt zwar denken, aber nicht mehr erfahren. Die Möglichkeit, diesen Unterschied überhaupt zum Thema zu machen, verdankt sich eigentlich nur der Markierung, welche die Sprache als Unterschied zu dieser Einheit einträgt. Wir können unseren »ausser uns liegenden« Grund, die unserem »Ich« vorausliegende Einheit von Selbst und Welt, zwar thematisieren, aber nicht erreichen (S. 83f.). Unser Grund bleibt uns entzogen.

Zweitens ist diese Unterscheidung Teil eines allgemein geteilten symbolischen Ordnungssystems und das sprachliche Ordnungssystem ist daher gerade nicht individuell: »Man kann die individuelle Situation in ihm nur mithilfe allgemeiner, von allen in ihrer Bedeutung geteilter Begriffe ausdrücken.« (Schäfer 2017, S. 81) Damit werde insgesamt fragwürdig, ob ein »Ich«, das von sich durch Sprache einen Begriff gewinne, überhaupt Individualität auszudrücken vermöge, da es sich ja einer (symbolischen) Ordnung bedienen müsse, die nicht die eigene sei: »Man kann sich also fragen, ob unter diesen Voraussetzungen eine authentische Identität mit sich selbst, in der ›Ich‹ im Verhältnis mit sich und nicht mit sozialen Erwartungsmustern identisch ist, überhaupt möglich ist.« (S. 84)

Dennoch habe das Individuum so etwas wie einen privilegierten Zugang zu sich selbst. Aber, so der Einwand Schäfers, der lässt sich nur schwer fassen, weil dazu eben Sprache, also allgemeine Begriffe vorausgesetzt seien (vgl. ebd. S. 86). Daher hat er grösste Zweifel an der Ausdrucksmöglichkeit des Individuums, das sich immer in einer nicht-individuellen Sprache ausdrücken muss. Der Zugang bestehe höchstens »darin, dass das Individuum merkt, dass es in seinen sprachlichen Äußerungen nicht aufgeht, dass es sich selbst und anderen gegenüber in der Sprache nicht hinreichend fassen kann« (S. 86). Wie zeigt sich dem Individuum, dass es »merkt«? Es sind die Begriffe, Adjektive und Typisierungen, die Schäfer zu Folge immer zu allgemein bleiben und die subjektiv-intuitiv erfasste Bedeutung nicht genügend ausdrücken (vgl. ebd.). Nie könne man sagen, was man meine, und »die je individuell-konkrete Bedeutsamkeit des Gesagten ergibt sich gleichsam

als negativer Effekt aus der wahrgenommenen Unmöglichkeit ihrer Mittelbarkeit« (S. 86f.).

Während Schäfer hier natürlich zu Recht bemerkt, dass die sprachlichen Begriffe immer oder oft nur annäherungsweise subjektiv Empfundenes und Gemeintes auszusagen vermögen, geht er nicht darauf ein, dass dieses »Merken« nicht nur »bemerkt«, sondern auch artikuliert werden kann. In derartigen Artikulationsbemühungen zeigt sich der Mensch als ein Wesen, dem dies merkwürdig erscheint; und wenn er auch keinen Begriff dafür hat, was in der sprachlichen Mitteilung eben nicht auf einen Begriff zu bringen ist, so vermag er diesen Umstand sehr wohl – »bemerkend« – auszudrücken, und zwar sprachlich oder mit andersweitigen Artikulationsmitteln. Die Aussage, dass sich das »wirklich« Gemeinte nur als negativer Effekt der wahrgenommenen Unmöglichkeit seiner Mittelbarkeit zeigt, ist aus der Perspektive des Artikulationsbegriffs, wie an späterer Stelle herausgearbeitet werden soll, weit weniger negativ bzw. »tragisch« zu bewerten, und zwar auch ohne die von Schäfer geäußerte Problematik zu ignorieren. Dabei geht es besonders darum, den Umstand der »Unmöglichkeit der Mittelbarkeit« für den Zusammenhang von Bildung und Artikulation anders zu gewichten.

1.3.5 Kritik II: Bildung und Erfahrung

Die zweite Kritik, die hier diskutiert sei, bezieht sich auf die Thematik der Bildung. Ganz im Lichte seiner Analysen zur (Un-)Möglichkeit von Autonomie, erläutert Schäfer: »[...] während pädagogische Theorien eher den paradoxen Charakter von sich verleugnenden technologischen Konzepten haben, sind Bildungstheorien eher als Möglichkeitstheorien für Selbstbildung zu verstehen« (Schäfer 2017, S. 164). Orientiert am Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts führt Schäfer aus, dass die Idee der Bildung eine freie und selbstgestaltete Auseinandersetzung mit der Welt mit dem Ziel der Ausprägung der Individualität jedes einzelnen Menschen beinhalte. Dies sei – zumindest im Sinne Humboldts – nur in der freien Auseinandersetzung mit einer Mannigfaltigkeit von Situationen und Gegenständen möglich: »Die Zielvorstellung ist die Einheit der individuellen Person, die Totalität einer bestimmten Individualität, zu der diese über Auseinandersetzung mit der Welt gekommen ist und die sich als Einheit in ihrem Umgang mit der Welt ausdrückt.« (S. 166) Am Duktus dieser Passage deutet sich an, dass sich Schäfer an der scheinbar harmonischen Bildungsidee Humboldts stösst und auch daran, dass Selbstkonstitution über aneignende Auseinandersetzung mit Welt möglich sein soll (vgl. S. 167).

Es ist an dieser Stelle weder möglich noch notwendig, vertieft der Frage nachzugehen, ob Schäfer Humboldt etwas einseitig liest. Folgende Aussage weist in diese Richtung: »Individualität, die individuelle Bewältigung der Welt bedeutet – für Humboldt wie schon für Leibniz – nicht Konflikt« (ebd.). Hier muss der

Hinweis genügen, dass das Vollkommenheitsideal bei Humboldt in eine grössere, menscheits- und kulturgeschichtliche Entwicklungsperspektive gestellt ist, interessiert er sich doch für den Zusammenhang zwischen der »Idee der Menschheit« (Gesellschaft) und der Bildung und Entwicklung des einzelnen Menschen. Den individuellen Auseinandersetzungsprozess zwischen »Ich« und »Welt« beschreibt er keineswegs als reibungslos, sondern als widerständige Auseinandersetzung, im Laufe derer die individuellen Kräfte Ausdruck finden.⁴

Schäfer intensiviert seine Kritik anhand der Interpretation von Hegels Erfahrungsbegriff, der eine Nähe zu Humboldts Bildungskonzept aufweise. Hegels Erfahrungsbegriff konstituiert sich durch »deviante« Formen des Umgangs mit der Welt, welche eigentliche Erfahrung gerade verhindern würden. Im ersten Fall wird subjektivistisch vorgegangen: »Man hält sich die Welt dadurch vom Hals, dass man sie in die eigene bisherige Weltsicht zwingt.« (Schäfer 2017, S. 170) Im zweiten Fall verfährt man objektivistisch: »Alles, was man über die Welt sagt, mag ja stimmen, aber es hat doch mit der eigenen subjektiven Wirklichkeit nichts zu tun.« (Ebd.) Damit wird ex negativo definiert, was – nach Hegel – gelingende Erfahrung ausmacht. Es gehe darum, »dass das Individuum bereit ist, seine Sicht der Dinge und damit sich selbst in Frage zu stellen angesichts einer neuen Situation« (ebd.). Hegel bezeichnet diesen Prozess als *Entfremdung*; sie ist die Voraussetzung von Erfahrung, d.h. die Bedingung der Möglichkeit, sich und die Welt *neu* und *anders* wahrzunehmen. Lässt sich das Individuum auf diesen Prozess ein, erfährt es sich und die Welt (möglicherweise) anders als bisher. Es verlässt die Situation als »veränderter Mensch« und kehrt zu sich selbst als einem anderen zurück (ebd.). Dieses Konzept beschreibt Bildung als einen gelingenden Prozess und als ein am Ende souveränes Unterfangen. Zwar ist die Entfremdung gegenüber sich selbst Voraussetzung für Erfahrung und damit für Bildung, sie ist aber nur vorübergehend, denn schliesslich kehrt das Individuum sozusagen gestärkt zu sich selbst zurück:

»Die zeitweise Unterwerfung unter die Fremdheit der Welt dient in diesem Modell dazu, die eigene Autonomie zu steigern. [...] Das Modell sieht keine Situation vor, in der man aus der Fremdheit bzw. der Selbstfremdheit nicht wieder als strahlender Sieger hervorgeht. Das Individuum behält hier immer die Kontrolle darüber, ob und wie weit es sich Fremdheit zumutet.« (Schäfer 2017, S. 171)

Die Konzepte einer sich sukzessive entfaltenden Individualität durch die Verknüpfung von Ich und Welt bei Humboldt und/oder der Erweiterung der Subjektivität bei Hegel verführen nach Schäfer dazu, den Verfügungsfantasien eines souveränen, sich selbst und die Welt kontrollierenden Subjekts zu verfallen (Schäfer 2017, S. 174).

4 Siehe bspw. Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.

Diesem affirmativen, neuhumanistischen Bildungs- und Erfahrungsbegriff stellt Schäfer Adornos Figur der doppelten Differenz von Erfahrung, die eigentlich Bildung auszeichnen würde, entgegen: »Nur wenn in einer Erfahrung diese doppelte Differenz wahrnehmbar ist, handelt es sich [...] um Bildung« (ebd.). Der Hintergrund dieses Denkens ist die von Adorno und Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* formulierte Dekonstruktion des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses. Das von Adorno so genannte »identifizierende Denken« trete mit dem Anspruch der Selbst- und Weltbeherrschung auf. Diese Einstellung setze voraus, dass Wirklichkeit nur beanspruchen könne, was objektiv beschreibbar sei. Das, was die Welt nicht rational errechenbar und damit verfügbar mache, müsse als störend empfunden werden (vgl. Schäfer 2017, S. 175). »Damit«, so Schäfer, »sind auch Verpflichtungen für das sich dieser Wirklichkeit nähernde Subjekt angegeben. Es muss jede andere Einstellung zur Wirklichkeit als diejenige, sie sich im Begriff verfügbar machen zu wollen, in sich ausschliessen.« (Ebd.)

Der Erfahrungsbegriff, welcher der negativen Dialektik entspreche, enthält das Konzept der doppelten Differenz. Schäfer bezeichnet diese mit Adorno als den zweifachen Vorrang des Objekts (vgl. Schäfer 2017, S. 176). Der erste Vorrang des Objekts meint die unhintergehbare Nachträglichkeit des Subjekts. Diese Figur wurde von Schäfer schon für die Individualgenese von Ich und Welt beansprucht. Dasselbe gelte auch für die Erfahrungen des Subjekts, welche immer nur in der symbolischen Ordnung der Sprache erfasst werden und somit nur im gesellschaftlichen Rahmen erfolgen können. Dieser Rahmen ist nie ganz präsent zu machen; er liegt dem Subjekt als symbolischer Horizont gesellschaftlicher Verständigung immer schon voraus. »Der ›Vorrang des Objekts‹ meint also in diesem Fall die Unmöglichkeit für das Subjekt, hinter die es ermöglichenden (›objektiven‹) Bedingungen zurückgehen zu können.« (Ebd.)

Der zweite Vorrang des Objekts bezieht sich auf die Nichtidentität des Objekts mit seiner im Rahmen der symbolischen Ordnung erfolgten Bestimmung.

»Die Identität, unter die man die Welt begrifflich zu bringen versucht, ist unseiner, von Menschen unter kulturellen Vorgaben hergestellt: ›die‹ Welt aber hat immer noch andere Seiten, sie bleibt jedem Versuch ihrer Identifikation zugleich ein Nichtidentisches. Nie geht sie in den Begriffen, mit denen wir sie erfassen wollen, auf. Sie bleibt uns ebenso fremd, ein Rätsel, wie wir uns selbst jenseits unserer Selbstbestimmung mithilfe sozialer Kategorien immer fremd bleiben werden. Das – und damit ein anderes Verhältnis zur Welt wie zu uns selbst in ihr, ein Verhältnis, das nicht auf einer Selbst und Welt verdinglichenden Selbstbehauptung beruhen würde – wäre für Adorno das Kennzeichen einer gelingenden, einer bildenden Erfahrung.« (Schäfer 2017, S. 177)

Die Kritische Theorie hat in Schäfers Bildungskritik eine zweifache Funktion. Einerseits dient sie als Hintergrund, um das neuzeitliche Subjektverständnis und

damit die idealistischen Bildungsvorstellungen gelingender Erfahrung zu kritisieren. Andererseits sieht Schäfer im Erfahrungsbegriff Adornos das moderne Bildungsdenken an die Grenze geführt. Er sieht darin eine bildungstheoretische Auffassung formuliert, die eine kritische Einschätzung der Möglichkeit von Bildung und Erfahrung bedeutet. Insgesamt werden die Erziehungs- und Bildungskonzepte nach Schäfers Dekonstruktion zu höchst problematischen Kategorien, d.h. Kategorien, die auf dem Gerüst des frühneuzeitlichen Subjektverständnisses errichtet worden sind, welches sich als »untragbar« erwiesen habe. Mit Adorno versucht Schäfer aufzuzeigen, was diesem Verständnis entgehe: ein Sinn für das Andere, das Nichtbegriffliche. Genau dies sei es aber, was unter Bildung »eigentlich« verhandelt werden solle und diesen Begriff überhaupt verdiene. Alles andere sei blosser Ausdruck von Vergesellschaftungsprozessen, von Unterwerfung unter rationale Kontrolle und Herrschaft.

In seiner Schlussbetrachtung macht Schäfer deutlich, was nach seiner Kritik noch unter dem Stichwort »Bildung« verhandelt werden könne. Immer noch stehe das »Subjekt« im Zentrum des Nachdenkens. Allerdings gehe es um jene Aspekte des Subjekts, welche die Möglichkeiten des Symbolischen sprengen. Bildung beginnt (und endet?) mit Schäfer an der Grenze der symbolischen Ordnung unserer für selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Weltverständnisse (vgl. Schäfer 2017, S. 217). »Diese muss als Grenze des Symbolischen, des Fassbaren, respektiert werden, wenn man der Singularität des Einzelnen gerecht werden will.« (ebd.) In dieser Diskussion des Bildungsbegriffs wird deutlich, dass es scheinbar kein affirmatives Verständnis von Bildung geben kann, da dieses letztlich auf einem »idealistischen Bildungssubjekt« beruhe. Es handelt sich um ein Subjekt das sich hauptsächlich für eine Welt als funktional erweise, deren Beschaffenheit und gesellschaftliche Bedingungen auf idealistischen Versprechungen beruhen würden, die aber nicht haltbar seien und daher insgesamt als unmenschlich gelten könnten. Individualität, Autonomie und Freiheit seien hier Versprechungen unter falschen Voraussetzungen.

Ein solcher Ansatz operiert mit einem fundamental oppositionellen Verständnis der Begriffe Gesellschaft und Individuum. Allerdings behält sich Schäfer vor, jenseits dieser Verhältnisse durchaus vom Individuum auszugehen, allerdings nur im Modus einer unwahrscheinlichen Möglichkeit. Bildungssubjekte haben es also doppelt schwer, soll heissen: Ihnen bleibt nicht nur der Zugriff auf sich selbst und die Welt verwehrt, auch ihre vermeintliche Subjektivität erweist sich als blosser Wirkung sozialer Mächte. Verständlicherweise kann dann von Bildung nur »jenseits« oder »abseits« dieser Verhältnisse gesprochen werden, ja, Bildung ermögliche und/oder erfordere deren Überschreitung. Das Problem, das sich aus dieser radikalen und letztlich ausgeweglosen Perspektive ergibt, ist m.E., dass Bildung dann zwar noch *denkbar*, aber nicht oder kaum *beschreibbar* ist, geschweige denn als *realisierbarer* Prozess erscheint. Im Gegenteil: Jeder »positive« Ausdruck von Bil-

dung steht unter dem Verdacht des Motivs, das Unverfügbare verfügbar machen zu wollen, und verfehlt aus dieser Sicht die entscheidende »Pointe der Bildung«, wie Schäfer sie verstanden haben möchte.

Die Kategorie des Unverfügbaren dient dabei zur Kritik an einer bestimmten Rationalität, der es sich zu entziehen gelte. Zugleich erweist sich aber diese Rationalität als konstitutiv für diese Grenzziehung, da jeglicher symbolische Ausdruck mit ebendieser Rationalität identifiziert wird. Es drängt sich der Gedanke auf, dass hier möglicherweise ein performatives Moment negativer Affirmation vorliegt. Ein so starker Unergründlichkeitsbegriff konstituiert möglicherweise gerade das, wogegen er sich abgrenzen will, und verleiht ihm dadurch eine zusätzliche, wahrscheinlich nicht intendierte Bedeutungsmacht. Das Vorgehen kann auch als eine Strategie normativer Sprachregelung beurteilt werden, wobei diese unter anderem mit der Ethik eines Alteritätsdiskurses zu überzeugen versucht. Exemplarisch soll dieses Vorgehen an einer bildungsphilosophischen Reflexion des Begriffs der Erfahrung gezeigt werden, die in ihren theoretischen Grundannahmen auf den Argumentationen Schäfers beruht.

1.3.6 Verabsolutierung der Grenzen der Erfahrung?

Christiane Thompson, die Bildung als einen zu spezifizierenden »Erfahrungsprozess« (Thompson 2009, S. 16) versteht, greift mit »Erfahrung« auf einen sowohl für die neuzeitliche als auch für die nachmetaphysische Moderne zentralen Begriff zurück, mit dem das komplexe Verhältnis von Ich und Welt reflektiert werden könne. Exemplarisch soll anhand zentraler Momente dieser bildungstheoretischen Argumentation gezeigt werden, was als »Beschwörung des Unverfügbaren« bezeichnet und problematisiert werden kann.

Thompsons Anliegen ist es, mit Rekurs auf die basalen »Grenzen der Erfahrung« zu zeigen, dass auch das Konzept der Bildung durch tiefgreifende, »unüberwindbare« Grenzen geprägt sei (ebd.). Dieser Ansatz, der »das Thema der Grenze bis in das Innerste der Bildung« (Thompson 2009, S. 21) hineintrage, liefere so am Ende die Prämissen für eine Bildungstheorie, die weder den Bildungsbegriff generell verabschieden noch am klassischen Bildungsbegriff festhalten wolle. Vielmehr gehe es darum, die konstitutive »Widerständigkeit der Bildung« (ebd.) zu entfalten.

Mit der Betonung des Unbestimmten und der Grenzen von Verfügbarkeit und Erfahrung wird, ganz allgemein gesagt, aus der Perspektive einer *Ethik der Alterität* argumentiert. Diese bezieht ihre Argumente im vorliegenden Fall vornehmlich aus der Dialektik der Kritischen Theorie, und es geht ihr darum, die Nichtidentität von Ich und Welt als regulative Einsicht für die Bildungskategorie zu nutzen. Die Vehemenz, mit der die Unverfügbarkeit und Grenzbestimmungen postuliert werden, richtet sich dabei gegen »die gesellschaftliche Funktionalität des neuzeitlichen

menschlichen Selbstverständnisses als allgemeinen, tätigen und selbsttransparenten Subjekts« (Thompson 2009, S. 140). Da Bildung die »Erfahrung einer Entzogenheit von Selbst und Welt fest[hält], die nicht überwunden werden kann«, werde sie zur »Rätselkategorie für unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst« (S. 144). Damit gehe keine Absage an das Denken einher, sondern es bestehe die Möglichkeit der verstehensmässigen Auseinandersetzung mit den Grenzen der Rationalität und ihren imperialistischen Zügen (vgl. S. 145). Die Aufmerksamkeit gilt hier insgesamt der Etablierung des sich selbst entzogenen und für Erfahrung nicht verfügbaren Subjekts.

Die »Selbstentzogenheit« dieses Subjekts plausibel zu machen und zu verteidigen, darauf richtet sich, ähnlich wie bei Schäfer, die gesamte Energie der Stossrichtung von Thompsons Ansatz. Die Idee des Selbstentzugs bei Adorno (der zweifache Vorrang des Objekts) scheint insofern noch überboten (bzw. auch subversiv unterwandert) zu werden, da Subjektivität mit Foucault als blosser Wirkung sozialer Macht konzipiert und das (klassische) Bildungsmotiv der Selbstwerdung damit letztlich als Farce entlarvt wird. Die Argumentation Thompsons ist dabei sehr differenziert; so analysiert sie ihre Rekonstruktionsbemühung zur Möglichkeit von Erfahrung wie folgt:

»Eine Grenzerfahrung, die das Subjekt von sich selbst losreißt, wurde mit einer Umkehr der Machtverhältnisse in Verbindung gebracht. Foucault ist jedoch weit davon entfernt, diese Erfahrung als Realität zu behaupten. Die Aura einer – für ein Subjekt verbindlichen – Erfahrung wird dort als massiv entlarvt oder zerstört, wo Foucault die Realität der Erfahrung einklammert. Es ist vorliegend argumentiert worden, dass es sich bei der Grenzerfahrung um eine Leerstelle handelt, einen nicht-identifizierbaren Übergang; denn auf welcher Grundlage sollte ein solcher Übergang identifiziert werden?« (Thompson 2009, S. 211)

Und weiter:

»Wenn nun die Erfahrung im Hinblick auf das sich auf diese Erfahrung verstehende Subjekt in Bewegung gerät, dann lässt sich die bildende Erfahrung kaum noch im Sinne von Identifikation und Zuschreibung verstehen. Der Versuch, ein Geschehen zu identifizieren, durch das ein Individuum sein Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis wandelnd hindurchgegangen sein soll, scheitert an der Unmittelbarkeit der Selbstbeziehung, die bei diesem Geschehen vorausgesetzt werden müsste. Wenn das Subjekt der Bildung auch und gerade der Effekt von Machtverhältnissen ist und wenn Macht keine reine Identifikationsarbeit, sondern ein Herausarbeiten der widerständigen, fluktuierenden Machtverhältnisse darstellt, ist es sinnlos, vom Subjekt als Ausgangspunkt bildender Erfahrung auszugehen.« (Thompson 2009, S. 211)

Auch wenn es nicht Thompsons Anliegen sein mag, stellt sich angesichts dieser Schlussfolgerungen die Frage, inwiefern überhaupt noch auf sinnvolle Weise am Bildungsbegriff festgehalten werden kann oder soll. Jedenfalls scheint die Idee eines zur Erfahrung und damit zu Bildung fähigen Menschen nur noch einer utopischen Kategorie anzugehören.

Ralf Beuthan stellt in seiner Besprechung von Thompsons Arbeit fest:

»Der Gedankenfigur von ›Selbstentzug‹ [...] und ›Selbstüberschreitung‹ verpflichtet, stellt Thompson mit Adorno die ›Erfahrung des Scheiterns unserer verstehensmäßigen Zugriffe‹ [...] heraus und konzipiert Bildung als einen ›subversiven Begriff, der Unsicherheit in unser Verhältnis zur Welt und uns selbst bringt‹ [...] – eine Subversivität, die mit Foucault zu Ende gedacht wird: Bildung wird von dem klassischen Motiv der ›Selbstwerdung‹ [...] auf der Basis einer Theorie, die Subjektivität als Machteffekte konzipiert und pluralisiert, abgelöst. Die Diagnose des ›Selbstentzugs‹ wird zum Programm einer ›Entsubjektivierung‹ [...] erhoben.« (Beuthan 2010, S. 2)

Das Motiv, diesen radikalen Schritt zu gehen, sei bei Thompson – wie auch anderen Bildungstheoretikerinnen und -theoretikern, die mit dem zeitgenössischen Bildungsdiskurs hadern – einerseits nachvollziehbar. Es folge der verständlichen Beobachtung, dass Bildung heute oft auf instrumentelle, funktionale Verhältnisse verkürzt werde. Doch so vertraut das Motiv auch sein möge, so führe dieser Schritt doch nur zu einer negativen Bestimmung von Bildung. Sie wird vor allem in scharfem Kontrast zu instrumentell-funktionalen Vorstellungen gedacht. Mit der Prämisse der stets zu überschreitenden Machtverhältnisse und der aufdringlichen Logik des Entweder-Oder (z.B. funktional vs. dysfunktional) werde Bildung am Ende trotz der zunächst vielversprechenden Erweiterung zur »bildenden Erfahrung« vor allem als das thematisiert, was sie nicht sein dürfe (vgl. ebd.).⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die skizzierten bildungsphilosophischen Konzepte idealistische Bildungsverständnisse kritisieren, die – scheinbar – auf der Möglichkeit einer souveränen, sich selbst verfügbaren Subjektivität basieren. Die entsprechende Dekonstruktion basiert auf erkenntniskritischen Prämissen einerseits sowie auf gesellschaftskritischen Annahmen andererseits, wobei vornehmlich der Argumentation der Kritischen Theorie Adornos und den Machtana-

5 »Wenn es ein Volk von Göttern gäbe, würde es sich demokratisch regieren. Eine so vollkommene Regierung passt für Menschen nicht«, schrieb Rousseau im *Contrat Social* (Rousseau 2008, S. 74).

Das Problem des hier kritisierten Bildungsbegriffs lässt sich analog zu Rousseaus kritischer Feststellung gegenüber der Möglichkeit einer (ideal gedachten) Demokratie beschreiben und damit vergleichen: Wären wir von Göttern als Bildungssubjekte vorgesehen, so würden wir uns bilden können. Doch ein so vollkommenes Konzept der Selbstgestaltung ist uns Menschen nicht gegeben.

lysen Foucaults gefolgt wird. Zudem geht es ihnen darum, einem (rein) funktionalistischen und positiv-empirischen Bildungsverständnis Widerstand zu leisten. Bildung soll mehr sein als etwas, das gesellschaftlichen Ansprüchen oder wissenschaftlichen (eigentlich: empirisch-quantitativen) Kriterien genügt. Gesellschaftliche und wissenschaftliche Brauchbarkeit des Bildungsdenkens scheint störend zu sein, weil darin »der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit [als] ungebrochen [erscheint], während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmung als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt« (Thompson & Weiss 2008, S. 11).

Die überzeugende und ernst zu nehmende Kritik der Selbstverfügbarkeit des Subjekts erteilt der Rede von Autonomie eine klare Absage, denn der Handlungsraum des Bildungssubjekts ist ja immer schon konventionell geordnet und bestimmt, in symbolischer und sozialer Hinsicht.⁶ Bildung sei daher von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bestimmungen und Funktionen abzuheben, ja sogar als Kategorie des Widerstands gegen die soziale Ordnung zu charakterisieren. Zugleich wird aber auch die Möglichkeit solchen Agierens infrage gestellt. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität und Autonomie werde hingegen – so der Vorschlag der sich als modern verstehenden Pädagogik – »ein[] gegenüber sozialen Normierungen transzendente[r] Raum [konstituiert], der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z. B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme« (Thompson & Weiss 2008, S. 14).

Die Frage drängt sich auf: Wird mit solchen dramatischen Schlussfolgerungen nicht das »Kind der Bildung« mit dem Badewasser der Kritik ausgeschüttet? Während die Kritik an der Bestimmbarkeit eines idealistischen wie auch rein operativ-funktionalistischen Bildungsverständnisses in vielerlei Hinsicht überzeugt und vor allem grundlegend erscheint, ist die Aufgabe jedes Realitätsbezugs zugunsten eines rein diskursiven und ästhetisch-transzendenten »Möglichkeitsraumes« kritisch zu befragen. Ist dieser Raum letztlich nichts anderes als ein imaginärer Ort, an dem genau jene essenzielle Idee der Bildung doch noch verhandelt werden soll, die ja abgelehnt wird? Handelt es sich um einen Raum, in welchem von den Attributen des starken Subjekts und dem unaussprechlichen und nicht benennbaren »ganz Anderen« geträumt werden kann? Ist man in diesem Raum von den mühsamen Bezügen der Realität des menschlichen Alltags endlich befreit? Soll in diesem Raum

6 Hier ist auf Käte Meyer-Drawes Analyse *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* hinzuweisen. Die Absage an ein absolut souveränes Verständnis des autonom verstandenen Subjekts impliziert umgekehrt nicht eine absolute Ohnmacht des Menschen (Meyer-Drawe 1990).

die Eigentlichkeit des Selbst und der Bildung, wenn sie schon nicht gerettet werden kann, wenigstens aufbewahrt werden? Zu welchem Preis soll dies geschehen? Wie gut sind die Gründe für die Annahme, es sei sinnlos oder nicht mehr möglich, vom Subjekt als Ort bildender Erfahrung auszugehen? Die alltäglichen Bemühungen persönlicher, biografischer, aber auch pädagogischer Praxis können aus der Perspektive dieses Raumes wohl nur belächelt werden. Das normale »Bildungs-subjekt« ist allenfalls noch zur Halbbildung à la Adorno fähig, doch die »wahre« Bildung hat mit unserer Welt offenbar nichts zu tun.

Ganz abgesehen davon könnte gefragt werden, ob es strategisch geschickt und theoretisch überzeugend ist, eine derart radikale Einschätzung zu vertreten. Die bildungsphilosophische Perspektive ist ja hauptsächlich durch die Kritik an einem (nicht *dem!*) sogenannten »neuzeitlichen Selbstverständnis« motiviert und stark subjektphilosophisch geprägt. Die (postmoderne?) Einsicht in die Grenzen der Selbstbestimmung und die Absage an das (neuzeitliche) Ideal einer souveränen Selbstbegründung sind mittlerweile ja unbestritten zentrale und konstitutive Momente spätmoderner bildungsphilosophischer Reflexion und Theoriebildung. Dennoch: Subjektphilosophie und Bildungsphilosophie fallen nicht einfach zusammen. Die subjektkritische Perspektive führt die bildungsphilosophische Theoriebildung an eine zweifelhafte Grenze, wenn mit ihr argumentiert wird, dass das Individuum, die Person als das schlicht »ineffable« (Unaussprechbare) verstanden werden müsse. Bei Thompson (2009), Thompson & Weiss (2008) sowie Schäfer (2017), so wurde aufzuzeigen versucht, wird diese Grenze zu einer ethisch-normativen Sprachregelung, die in die Restriktion mündet, über bildende Erfahrungen des Subjekts liesse sich nichts sagen, da diese unverfügbar seien. Dies kann als Beschwörung des Unverfügbaren bezeichnet werden.

Auch wenn man die »Unmöglichkeit von Bestimmtheit als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens« (Thompson & Weiss 2008, S. 10) ernst nimmt und ihr im Grundgedanken zustimmt, kann die Frage gestellt werden, ob die Unmöglichkeit »bildender Erfahrung« aufgrund der »Unmöglichkeit einer identifikatorischen Selbstbestimmung oder objektivierenden Vereinnahmung« (Thompson 2009, S. 220) eine solche Grenzziehung notwendig macht. Führt »Bildung« in Anbetracht ihrer konstitutiven Grenzen in ein »informiertes« Schweigen, in welchem die Grenzen der Erfahrung und des Wissens bzw. Nicht-Wissens zwar vorbehalten werden, aber nicht weiter auszuformulieren sind?

1.4 Resümee und Zwischenbilanz

Die drei exemplarisch skizzierten und kritisch kommentierten bildungstheoretischen Konzepte sollten das Problembewusstsein für die Fragestellung dieser Ar-

beit schärfen, aber auch der Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen. Die Befragungen zeigten Folgendes:

Mit der transformatorischen Bildungstheorie versucht Koller Bildung als Prozess*geschehen* zu begreifen. Das Konzept einer starken Transformation, in und mit welcher sich die Selbst- und Weltverhältnisse *grundlegend* verändern, überzeugt dabei bildungstheoretisch nicht. Es stellt sich die Frage, ob es sich dabei überhaupt um einen bildungstheoretischen und nicht vielmehr sozialisationstheoretischen Ansatz der Transformation handelt. Allerdings sensibilisieren die kritische Rezeption und Analyse sowie Kollers Selbstkritik dafür, dass der Frage nach den »Vollzugsformen« nachzugehen ist, wenn man Bildungsprozesse verstehen möchte. Damit rückt die Frage nach den konkreten Praxen, d.h. nach den Möglichkeiten von Bildungsprozessen, überhaupt erst in den Blick.

Stojanov versteht diesen Prozess als eine (positive) Dialektik vernünftiger Artikulation zwischen subjektiver Erfahrung und objektivierender Begründungspraxis. Dieses enge, eher wissenschaftlich orientierte »klassisch-idealistische« Verständnis des gelingenden Artikulationsprozesses erweist sich als ebenso logozentrisch und reduktionistisch wie auch normativ geschlossen. Dies wird spätestens dann deutlich, wenn es mit Fragen eines nicht-souveränen menschlichen Selbst- und Weltbezugs konfrontiert wird bzw. mit Fragen nach dem Verhältnis von Erfahrung und sprachlich-diskursiven Artikulationsformen sowie überhaupt mit nicht primär begriffssprachlich-diskursiven Artikulationsformen. Wie bei Kollers Vorschlag stellt sich auch hier die offene bzw. kaum behandelte Frage nach den Vollzugsformen menschlicher Bildungsprozesse. So zeigt die kritische Befragung des von Stojanov eingeführten Begriffs der Artikulation, dass für eine Verständigung über die Struktur des menschlichen Selbst- und Weltbezugs eine möglichst sorgfältige Beschreibung der charakteristischen Momente eben dieses Artikulationsprozesses theoretisch gefordert ist.

Im Unterschied zu den ersten beiden Perspektiven steht die dritte Position einer positiven Bestimmbarkeit der Kategorie Bildung grundlegend kritisch gegenüber. Gegen einen starken Transformationsbegriff oder den souveränen Umgang mit Erfahrung hat sie unbedingte Vorbehalte. Diese gründen vornehmlich in der Hinterfragung individualtheoretisch justierter pädagogischer Grundbegriffe (vgl. Thompson & Weiss 2008, S. 14). Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Perspektive stellen das Konzept eines transparenten und souveränen Subjektbegriffs und damit ein unmittelbar validierbares Selbstverhältnis infrage und betonen die intersubjektive Struktur menschlicher Existenz. Zudem betonen sie die notwendige Unbestimmtheit modernen pädagogischen Denkens, das sie mit zwei Momenten des Widerständigen identifizieren, die als konstitutiv für ihre pädagogische Perspektive zu verstehen sind. Das erste Moment betrifft die Form der Erfahrung, die dann als bildungstheoretisch bedeutsam erachtet wird, wenn sie mit Irritation, mit Verunsicherung verbunden, im weitesten Sinne widerständig ist und den Menschen

mit seinem Nicht-Wissen, seinen Vorurteilen und blossen Meinungen konfrontiert. Hierbei steht nicht ein bestimmter Inhalt im Vordergrund, sondern vielmehr die Erfahrung des Verlusts des Bestimmbaren.⁷ Das zweite Moment schliesst an diese Einsicht an: Die Erfahrung der Negativität kann nur in einem »unbestimmten« Sinne relevant sein; was als Bildung gelten könne, sei daher auch etwas Unbestimmtes (vgl. S. 13).

Unter drei Gesichtspunkten sollen nun etwas systematischer zusammengefasst bedeutsame Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Positionen verdeutlicht sowie ihre spezifischen Eigenheiten hervorgehoben werden:

1) *Modell des Bildungsprozesses*: Die drei dargestellten und diskutierten Positionen zeichnen sich m.E. durch eine (negative) Gemeinsamkeit aus: das Fehlen eines Modells des Bildungsprozesses, man könnte auch sagen: das Fehlen einer *genetischen* Perspektive. Keines der drei Verständnisse expliziert, wie man sich den Prozess von Zustand A (eine konkrete Variation des Selbst- und Weltverhältnisses) nach B (eine *veränderte* konkrete Variation dieses Selbst- und Weltverhältnisses) aus der jeweiligen theoretischen Perspektive vorzustellen hat bzw. vorstellen könnte.

2) *Anthropologische Grundannahmen*: Keine der drei Positionen – eine weitere, hier negativ formulierte Gemeinsamkeit – expliziert auf problematisierende Weise die *anthropologischen Prämissen* oder Grundannahmen der favorisierten Perspektive. Dabei ist es natürlich nicht so, dass das jeweilige Bild des Bildungssubjektes in den drei Positionen sozusagen »anthropologisch neutral« ausfällt.

In der transformatorischen Perspektive ist der Mensch als Subjekt seiner Bildung primär ein *Bewältiger* biografisch bedeutsamer Probleme und Ereignisse. Als solcher ist er von einem »blossen« Sozialisationssubjekt kaum zu unterscheiden.

In der argumentationstheoretischen Perspektive ist das Bildungssubjekt primär ein der *rationalen Argumentation* fähiges Wesen, das sich im »Raum der Gründe« zu verorten sucht.

In der widerspruchstheoretischen Perspektive ist der Mensch ein *Grenzgänger*, der seine Erfahrungen als letztlich nicht benennbare ertragen lernen muss.

Die drei »Menschenbilder« – Bewältiger, rationaler Argumentierer und Grenzgänger – treffen sicherlich einen je zentralen Aspekt der bildungstheoretischen Möglichkeiten und Anliegen. Was aber zu fehlen scheint, ist jeweils eine Selbstverständigung der impliziten anthropologischen Grundannahmen. Dies würde eine Perspektive ermöglichen, aus welcher diese Aspekte verstanden bzw. vergleichend gedeutet werden können. Diese Perspektive fehlt allerdings in keiner der drei Positionen vollständig, vielmehr taucht sie an manchen Stellen auf: die Perspektive

7 Dieses Moment erinnert natürlich ganz an die Bedeutung der Negativität mancher sokratisch bzw. platonisch inspirierter Ideen zur Bildung.

des Menschen als *Ausdruckswesen*, dessen Bildungsprozesse der Artikulation nicht nur bedürfen, sondern im Grunde mit den Artikulationsbemühungen zusammenzufallen scheinen. Aber keine der drei Positionen expliziert ein jeweils in Anspruch genommenes anthropologisches Konzept von Artikulation und Artikulierbarkeit. Dieses zeigt sich vielmehr jeweils implizit als Differenz in der Beurteilung dessen, wie die Möglichkeiten der Artikulation normativ bestimmt werden.

3) *Bedeutung der Sprache und des Ausdrucks von Erfahrung*: In allen diskutierten Positionen ist der sprachliche Ausdruck (von Erfahrung) zentral, was bildungstheoretisch natürlich nicht verwunderlich ist.

In der transformatorischen Perspektive geht es primär um die biografische Rekonstruktion von – im weitesten Sinne – Lebensbewältigung. Diese Perspektive könnte *narrationstheoretisch* vertieft werden.

In der argumentationstheoretischen Perspektive wird die bildungstheoretische Bedeutung der Sprache bzw. des Ausdrucks von Erfahrung letztlich ausschliesslich *diskursiv-logisch* verstanden. Dieses Bemühen um Klarheit muss mit dem hohen Preis der logozentrischen Verengung des Bildungsverständnisses bezahlt werden; was nicht der Logik der Gründe unterzogen werden kann, fällt aus der Betrachtung weg.

In der widerspruchstheoretischen Perspektive schliesslich wird diese Engführung abgelehnt, da hier der Sinn für das diskursiv nicht Einholbare bzw. für die Grenzen des Diskursiven, sofern es um Ausdruck und Artikulation von Erfahrung geht, sehr ausgeprägt ist. Allerdings wirkt die Grenze zwischen dem Aussagbaren und dem Nicht-Aussagbaren in dieser Perspektive nahezu absolut gesetzt. Sie ist eine Folge der begrifflichen Kritik an subjektphilosophischen Vorstellungen, welche in ihrer »Unmöglichkeit« sowohl als nicht haltbar als auch als nicht hintergebar markiert werden sollen.

In der widerspruchstheoretischen Sicht soll die Idee der Bildung in ihrer Unaussprechbarkeit oder Unaussagbarkeit gegen funktionalistische und rationalistische Vorstellungen bewahrt werden. Daher kann diese Perspektive als eine Art verkappte Romantik betrachtet werden, denn das Eigentliche der Bildung bleibt dem Subjekt verborgen und ist auch bildungstheoretisch nicht benennbar. Bildung und Bildungstheorie haben mit einer negativen Transzendenz zu tun, »positiv« ausgedrückt mit der Entwicklung des Sinns für die Unverfügbarkeit über das, was im Zentrum der Bildung steht. Diese Probleme kennt die argumentationstheoretische Perspektive nicht, da sie sich ganz dem rationalen Diskurs verpflichtet sieht. Die transformatorische Perspektive kennt das Problem der Grenzen des Aussagbaren und/oder Ausdrückbaren, aber nimmt es nicht als theoretisch konstitutives Moment in ihre Reflexion auf. Insofern hat sie kein Problem.

Die dritte Perspektive, verdeutlicht mit Alfred Schäfer sowie Christiane Thompson und Gabriele Weiss, scheint mir daher jene zu sein, deren Problembewusstsein von den hier diskutierten Positionen am grössten ist. Es wird aber zu zeigen sein, dass auf eine Beschwörung und »Verabsolutierung« der Grenze des Erfahr- und Aus-sagbaren verzichtet werden kann, ohne zugleich das »Unergründlichkeitsmoment« von Bildung aufzugeben. Dazu sollen der Zugriff auf anthropologische Grundeinsichten Helmuth Plessners (vgl. Kapitel 3) und ein artikulationstheoretisches Verständnis des Menschen und seiner Bildung (vgl. Kapitel 4 und 5) beitragen.

