

Bildung (an) der Universität?

Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform

Im Zuge der aktuellen Diskussionen über die Universität ist viel von Humboldt die Rede. Humboldts Universitätsmodell gilt dabei den einen immer noch als Ideal, an dem auch heutige Hochschulpolitik sich orientieren sollte, den anderen als längst überholter Entwurf, der in Zeiten der Massenuniversität bestenfalls von historischem Interesse sei. Zu den wichtigen Bezugspunkten der – zustimmenden oder ablehnenden – Berufung auf Humboldt gehört dabei dessen Vorstellung, dass auch der „Universitätsunterricht“ (ähnlich wie die früheren Stufen des Elementar- und des Gymnasialunterrichts) nicht der Vorbereitung auf die „Bedürfnisse des Lebens“ bzw. der Ausbildung für einen bestimmten Beruf dienen solle, sondern ausschließlich der *Bildung des Menschen* (Humboldt 1960-81, Bd. IV: 187-195).

Weniger klar ist, was in diesem Zusammenhang genauer unter „Bildung des Menschen“ zu verstehen ist und inwiefern Humboldts Verständnis von Bildung heute noch als Leitkategorie für die Hochschulpolitik und die Gestaltung akademischer Lehre gelten kann. Meine Ausgangsthese lautet, dass Humboldts Bildungsbegriff prinzipiell dazu geeignet ist, der aktuellen Diskussion über die Universität Anstöße zu geben, dass er aber zu diesem Zweck reformuliert werden muss, um den veränderten soziokulturellen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen, durch die sich gegenwärtige Gesellschaften von der Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts unterscheiden.

Im folgenden Beitrag wird zunächst Humboldts Bildungstheorie knapp skizziert (1), um daran anknüpfend zwei aktuelle Ansätze einer Neufassung des Bildungsbegriffs vorzustellen (2) und die Bedeutung einer solchen Neufassung für die aktuelle Debatte über Hochschulpolitik und Universitätsreform zu erörtern (3). Abschließend soll ein Beispiel herangezogen werden, um die vorgetragenen Thesen daran zu verdeutlichen und gleichzeitig einer Art Bewährungsprobe zu unterziehen (4).

1. Humboldts Theorie der Bildung

Die Grundzüge von Humboldts Bildungstheorie dürften bekannt sein und sollen deshalb hier nur kurz resümiert werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. Koller 1999: 51-93). Seine in verschiedenen Schriften entwickelte Auffassung von Bildung lässt sich vor allem durch zwei zentrale Theoreme kennzeichnen. Das erste besteht in der Auffassung von Bildung als Kräftebildung, die besonders prägnant in einer berühmten Formulierung zum Ausdruck kommt, die aus Humboldts Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* stammt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1960-81, Bd. I: 64).

Bildung ist für Humboldt also zunächst nicht *Ausbildung* im Sinne der Vorbereitung für bestimmte, von außen vorgegebene Zwecke, seien sie nun politischer, wirtschaftlicher oder sonstiger Art, sondern die möglichst umfassende und zugleich möglichst ausgewogene Entfaltung der in der menschlichen Natur angelegten Potentiale.

Das zweite Theorem betrifft die Frage, wie diese Entwicklung menschlicher Anlagen sich vollzieht. Entscheidend dabei ist Humboldts Überzeugung, dass Bildung als Entfaltung von „Kräften“ nicht im solipsistischen Bezug des Menschen auf sich selber möglich ist, sondern einen äußeren Gegenstand zur Bedingung hat, an dem die Kräfte einen Widerpart finden. Diesen äußeren Gegenstand nennt Humboldt „Welt“:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960-81, Bd. I: 235 f.).

Bildung im Sinne der „höchsten und proportionirlichsten“ Entfaltung derjenigen Anlagen, die den Menschen als Menschen ausmachen, vollzieht sich Humboldt zufolge also in der möglichst umfassenden und ungehindernten „Wechselwirkung“ von „Ich“ und „Welt“.

Weniger bekannt und deshalb hier etwas genauer zu erläutern ist, dass Humboldts Bildungstheorie in einem engen Zusammenhang mit einem anderen Schwerpunkt seines Werks steht, nämlich mit seinen sprachphilosophischen und sprachwissenschaftlichen Arbeiten. Die Sprachtheorie, mit

der sich Humboldt seit etwa 1800 beschäftigte und die nach seinem Ausscheiden aus dem Staatsdienst 1819 zum Mittelpunkt seiner letzten 15 Schaffensjahre wurde, setzt genau bei jenem zweiten Theorem seines Bildungsdenkens an, der Auffassung von Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt. Ein zentrales Moment dieser Sprachtheorie besteht in der These, dass die Sprache das entscheidende Medium jener bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt darstellt. Das betrifft sowohl das Verhältnis des Menschen zu den Dingen, d.h. die *welterschließende* Aufgabe der Sprache, als auch das Verhältnis zu anderen Menschen, also die Sprache in ihrer *kommunikativen* Funktion.

Entscheidend dabei ist, dass Humboldt Sprache nicht abbildtheoretisch bzw. repräsentationistisch begreift, d.h. nicht als Repräsentation von etwas, was vor bzw. außerhalb der Sprache existieren würde, sondern vielmehr „konstitutionistisch“, d.h. als Medium der Hervorbringung bzw. der Konstitution von Gegenständen und Gedanken. Auf treffende Weise wird diese Auffassung in einer Formulierung zum Ausdruck gebracht, in der Humboldt Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ bezeichnet (Humboldt 1960-81, Bd. III: 426). Die Sprache ist für ihn also kein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken, sondern vielmehr ein „Organ“, in bzw. mit dem diese Gedanken überhaupt erst hervorgebracht werden. Die prägende Kraft, die Humboldt der Sprache im Blick auf das Denken zuschreibt, zeigt sich darüber hinaus in seiner Auffassung der Sprache als „Weltansicht“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 434), der zufolge jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt darstellt, die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt ihrer Sprecher nachhaltig prägt.

Die Aktualität von Humboldts Sprachtheorie rührt nicht zuletzt daher, dass sein Interesse dabei nicht einfach *der* Sprache als solcher gilt, sondern vielmehr *den* Sprachen im Plural. Als Sprachforscher hat sich Humboldt mit einer Vielzahl unterschiedlicher, auch außereuropäischer Sprachen beschäftigt und dabei insbesondere die Verschiedenheit der Sprachen in den Mittelpunkt gestellt. Diese Pluralität der Sprachen hat im Blick auf die welterschließende Funktion der Sprache eine irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten“ zur Folge (Humboldt 1960-81, Bd. III: 20), die Probleme, aber auch Chancen mit sich bringt. Die Probleme zeigen sich z.B. dort, wo es um das Übersetzen von einer Sprache in eine andere geht, sofern kein Wort einer Sprache völlig dem einer anderen entspricht, aber auch im Blick auf das Verstehen zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen, von

dem es einmal bei Humboldt heißt „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 439; vgl. dazu Koller 2003).

Auf der anderen Seite liegen in der Verschiedenheit der Sprachen auch Chancen, die vor allem dann zum Vorschein kommen, wenn man Humboldts Sprachtheorie mit seiner Bildungstheorie in Zusammenhang bringt. Denn sofern Sprache das entscheidende Medium jener bildenden „Wechselwirkung“ von Ich und Welt darstellt, die Humboldt als Vollzugsform von Bildung begreift, kommt der Verschiedenheit und Vielfalt der sprachlichen Weltansichten eine zentrale Bedeutung für die bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt zu:

„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschen-daseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da“ (Humboldt 1960-81, Bd. V: 111).

Humboldt zufolge bereichert also die Vielfalt der Sprachen die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert. Vor diesem Hintergrund stellt das Erlernen fremder Sprachen für ihn einen, wenn nicht sogar *den* Grundmodus von Bildung dar, der in der „Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ besteht (Humboldt 1960-81, Bd. III: 225). Entscheidend dabei ist freilich, bei dem Wort „Sprachen“ nicht nur an Nationalsprachen zu denken, sondern auch andere Formen sprachlicher Verschiedenheit in Betracht zu ziehen. Humboldt schreibt:

„Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr [...] ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 228).

Neben den Nationalsprachen tragen deshalb auch regionale Dialekte, Fachsprachen (wie sie z.B. für die Universität kennzeichnend sind) sowie Sozio- und Idiolekte zu jener Verschiedenheit der Art und Weise bei, in der Menschen mit der Welt in Wechselwirkung treten. Diese Verschiedenheit nun lässt sich vor dem Hintergrund von Humboldts Bildungstheorie als eine Herausforderung zu Bildungsprozessen begreifen, sofern Bildung nicht nur in der Entfaltung der menschlichen Kräfte, sondern auch in der Erweiterung

und Veränderung der je eigenen Weltansicht durch die Konfrontation mit neuen Sprachen besteht.

Dabei bleiben aus heutiger Sicht aber mindestens zwei Fragen offen. Ungeklärt ist bei Humboldt zum einen, wer oder was eigentlich den Anstoß zu Bildungsprozessen in diesem Sinn gibt. Genügt dafür bereits die mehr oder minder zufällige Konfrontation mit einer fremden Sprache, sei es nun eine fremde Nationalsprache, die Fachsprache einer bisher unbekannten Wissenschaft oder der Idiolekt eines anderen Individuums? Oder bedarf es besonderer Gründe, sich auf eine fremde Sprache und Weltansicht einzulassen? Zum andern ist zu fragen, in welchem Verhältnis die verschiedenartigen Sprachen, aus deren Begegnung Bildungsprozesse hervorgehen sollen, eigentlich zueinander stehen. Bei Humboldt erscheint dieses Verhältnis trotz aller Betonung der Differenz (z.B. im Blick auf die Übersetzungs- und Verstehensproblematik) letztlich als wechselseitige Ergänzung innerhalb eines harmonischen Ganzen. Die Frage aber ist, ob das Verhältnis sprachlich verfasster Weltansichten heute noch so harmonisierend gedacht werden kann – oder ob angesichts postmoderner Pluralitätsdiagnosen und interkultureller Konflikte nicht ein anderes, stärker am Dissens als an harmonischer Ergänzung orientiertes theoretisches Modell für das Verhältnis der Sprachen und Weltansichten zueinander erforderlich ist.

Genau an diesen beiden Fragen setzen zwei Versuche einer zeitgenössischen Reformulierung von Humboldts Bildungsbegriff an, von denen im nächsten Abschnitt die Rede sein soll.

2. Aktuelle Versuche einer Neufassung von Humboldts Bildungsbegriff

2.1 Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen

In einer Reihe bislang leider nur verstreut oder gar nicht publizierter Arbeiten hat Rainer Kokemohr versucht, den Bildungsbegriff in ausdrücklicher Anknüpfung an Humboldts Sprachtheorie neu zu bestimmen (Kokemohr 1989, 1992 und 1995). Kokemohrs Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen Lernprozessen und Bildungsprozessen. Informationstheoretisch gesprochen lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse begreift Kokemohr demgegenüber als Lernprozesse höherer Ordnung, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung

sich grundlegend ändert (Marotzki 1990: 32 ff.). In einer anderen Formulierung, die weniger informations- als vielmehr sprachtheoretisch argumentiert und an Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie anschließt, beschreibt Kokemohr Bildung als Transformation der grundlegenden Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen. Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung solcher Probleme hervorbringen, die es ihnen erlauben, ihnen besser als bisher gerecht zu werden.

Diese Konzeption knüpft in zweifacher Weise an Humboldt an. Zum einen wird Bildung darin wie bei Humboldt als eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt gedacht. Was bei Humboldt als Erweiterung der Weltansicht in der Begegnung mit neuen Sprachen erscheint, wird bei Kokemohr als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses beschrieben. Und zweitens werden dieser Veränderungsprozess und das Verhältnis zur Welt von Kokemohr ähnlich wie bei Humboldt sprachtheoretisch gefasst. Bei ihm kommt dies etwa im Begriff der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses zum Ausdruck, der auf die Tradition der Rhetorik verweist und andeutet, dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als *sprachlich* konstituierte aufzufassen sind. Kokemohrs Neubestimmung des Bildungsbegriffs geht jedoch über Humboldt in zweifacher Weise hinaus. Zum einen gibt sie eine Antwort auf die Frage, was eigentlich den Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellt. Kokemohr zufolge bildet diesen Anlass eine bestimmte Krisenerfahrung, nämlich die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist. Ein Beispiel für eine solche Krisenerfahrung sind etwa Konflikte und Probleme, die im Kontext interkultureller Kooperation auftreten und die Welt- und Selbstverhältnisse der Beteiligten radikal in Frage stellen können (Kokemohr 2000). Und zum andern umfasst diese Neufassung des Bildungsbegriffs im Unterschied zu Humboldt ausdrücklich eine empirische Perspektive, der zufolge bildungstheoretische Überlegungen auch anschlussfähig an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen sein sollten (Kokemohr 1989: 343 ff.).

Kokemohr hat diese Neufassung des Bildungsbegriffs allerdings bislang nicht systematisch ausgearbeitet. Ohne einer solchen Ausarbeitung vorgreifen zu wollen, lässt sich danach fragen, welche Anforderungen an eine Konzeption von Bildungsprozessen zu stellen wären, die dem vorgestellten Grundgedanken folgt. Eine systematische Theorie, die Bildung als (a) Prozess der Transformation von (b) grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts (c) der Konfrontation mit neuen Problemlagen begreift, müsste vor allem die folgenden drei Dimensionen umfassen. Eine solche Konzeption müsste erstens eine Theorie jener Problemlagen enthalten, die den Anlass für Bildungsprozesse darstellen (c). Geht man davon aus, dass es sich bei solchen Krisenerfahrungen in erster Linie um neuartige *gesellschaftliche* Problemlagen handelt, so bieten sich als Kandidaten für diese Position vor allem *Gesellschaftstheorien* bzw. Theorien des gesellschaftlichen Wandels an. Sofern die Infragestellung des Welt- und Selbstbezugs auch durch individuell-biographische Erfahrungen wie z.B. den Tod nahe stehender Menschen ausgelöst werden kann, wäre hier allerdings auch an *psychologische Theorien* individueller Entwicklung bzw. kritischer Lebensereignisse zu denken.

Zu einer solchen Bildungstheorie wäre zweitens eine Theorie jener Welt- und Selbstverhältnisse erforderlich, die in Bildungsprozessen transformiert werden (b). In der klassischen Tradition der Bildungstheorie, die Bildung als Auseinandersetzung eines Subjekts mit der Welt und sich selbst begreift, kämen dafür in erster Linie *Theorien des Subjekts* in Betracht; geht man dagegen von der sprachtheoretischen Perspektive Humboldts aus, so wären hier vor allem *Sprachtheorien*, d.h. linguistische bzw. semiotische Konzeptionen der sprachlichen Konstitution subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse heranzuziehen.

Schließlich bedürfte eine Ausarbeitung dieser Konzeption von Bildung einer Theorie der Transformationsprozesse selber, denen Welt- und Selbstverhältnisse bei der Konfrontation mit neuen Problemlagen unterliegen (a). Eine solche Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hätte u.a. die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen zu untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen zu klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen.

2.2 Bildung als Entstehung neuer Diskursarten

Angeregt von Kokemohrs Überlegungen und anderen Ansätzen zu einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs (Peukert 1998) habe ich selbst den Versuch unternommen, in Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Humboldts sowie in Anlehnung an die „postmoderne“ Position Jean-François Lyotards eine Konzeption von Bildung zu entwickeln, welche die nach wie vor aktuellen Momente von Humboldts Bildungsdenken bewahrt, aber zugleich den veränderten soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart gerecht wird (Koller 1999: 23-157). Meine These ist nun, dass dieser Versuch, ausgehend von Lyotards Philosophie des Widerstreits eine der „Postmoderne“ angemessene Konzeption von Bildung zu entwickeln, alle drei zuletzt genannten Anforderungen erfüllt. Denn auch wenn in Lyotards Arbeiten der Bildungsbegriff selbst keine Rolle spielt, lässt sich ausgehend von seinem Hauptwerk „Der Widerstreit“ (Lyotard 1989) eine Konzeption von Bildung formulieren, die sowohl eine Theorie jener Problemlagen umfasst, die zum Anlass für Bildungsprozesse werden, als auch eine Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse sowie ihrer Transformationen.

Eine *Theorie der Problemlagen*, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können, bietet Lyotards Philosophie insofern, als der Begriff des Widerstreits es erlaubt, politische, gesellschaftliche oder kulturelle Krisenphänomene als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen. Entscheidend ist dabei, dass Lyotard zufolge für Konflikte vom Typ des Widerstreits (die er als Kennzeichen postmoderner Gesellschaften beschreibt), keine übergeordneten Urteilsregeln existieren. Denn im Unterschied zu einem *Rechtsstreit*, bei dem ein Konflikt innerhalb ein und derselben Diskursart ausgetragen wird, ist bei einem *Widerstreit* keine Schiedsinstanz vorhanden, die es erlauben würde, den Konflikt zu schlichten. Von Humboldts letztlich harmonischer Auffassung der Sprachenvielfalt unterscheidet sich Lyotards Konzeption des Widerstreits also vor allem durch den Gedanken einer radikalen Pluralität der Diskursarten, für deren konflikthafte Grundstruktur es keine diskursartübergreifenden Lösungsmodelle gibt.

Eine *Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse* lässt sich aus Lyotards Philosophie ableiten, sofern seine Sprach- und Diskurstheorie ermöglicht, die Positionierung von Subjekten in Relation zur Welt und zu

sich selber als Effekt sprachlicher Prozeduren zu begreifen, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln. Den Ausgangspunkt von Lyotards Sprachphilosophie bildet dabei der Satz als nicht weiter reduzierbares sprachliches Geschehen. Durch einen Satz wird ihm zufolge jeweils ein sprachliches Universum konstruiert, das aus vier Instanzen besteht: dem Sender (wer spricht?), dem Empfänger (an wen richtet sich der Satz?), dem Referenten (wovon ist die Rede?) und der Bedeutung (was wird gesagt?). Ein Subjekt wird also durch Sätze in einer dieser Positionen verortet, und zwar je nach Diskursart, d.h. dem jeweils geltenden Regelsystem zur Verkettung von Sätzen, in unterschiedlicher Weise, also z.B. als Sender einer Erzählung, als Empfänger einer Vorschrift oder als Referent deskriptiver, kognitiver bzw. wissenschaftlicher Sätze. In diesem Sinne lässt sich das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts mit Lyotard durch die jeweils vorherrschende(n) Diskursart(en) bestimmen, die dem Subjekt einen ganz bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen.

Eine Theorie der *Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse schließlich ist aus Lyotards Philosophie des Widerstreits zu gewinnen, wenn man der darin enthaltenen ethischen Dimension nachgeht. Lyotard zufolge stellt ein Widerstreit als Konflikt zwischen zwei unvereinbaren Diskursarten eine ethische Herausforderung dar, für deren Bewältigung vor allem zweierlei erforderlich ist: zum einen das Offenhalten des Widerstreits (d.h. der Versuch zu verhindern, dass er in einen Rechtsstreit verwandelt wird) und zum andern die Anstrengung, ein Idiom zu finden, in dem der Widerstreit angemessen artikuliert werden kann. Das Letztere gilt insbesondere für den Fall eines Widerstreits, der darin besteht, dass eine der Konfliktparteien gar nicht über die Möglichkeiten zur Artikulation ihres Anliegens verfügt und der Widerstreit deshalb von Anfang an als Rechtsstreit behandelt wird. Meine bildungstheoretische Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen läuft nun auf den Vorschlag hinaus, die ethische Dimension bei Lyotard als Ausgangspunkt für eine Neufassung des Bildungsbegriffs zu nehmen und Bildung als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist. Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.

Lyotards Werk enthält allerdings keine Theorie des Prozesscharakters dieses Geschehens. Bei ihm bleibt vielmehr offen, wie und unter welchen Bedingungen es zu solchen transformatorischen Sprachereignissen kommt. Insbesondere an dieser Stelle bedarf eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotard noch weiterer theoretischer Anstrengungen. Dieser Gedanke kann allerdings an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Stattdessen gilt es im Folgenden, das Gesagte auf die eingangs skizzierte Debatte über Hochschulpolitik und Universitätsreform zu beziehen.

3. Die Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Diskussion über Hochschulpolitik und Universitätsreform

Grundsätzlich gibt es zwei Perspektiven, unter denen diese Frage erörtert werden kann. Man kann die bislang entwickelten bildungstheoretischen Überlegungen auf die Frage nach Bildung *an* der Universität beziehen, d.h. auf individuelle Bildungsprozesse von Studierenden, man kann sie aber auch als Frage nach der Bildung *der Universität* verstehen, d.h. nach Bildungsprozessen der Institution Universität fragen.

Im Blick auf die letztgenannte Perspektive scheint der Bezug recht einfach herstellbar zu sein. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen könnte man die umlaufenden Diagnosen einer Krise der Universitäten reformulieren, indem man sagt, die Universität als Institution stehe derzeit vor neuen Problemlagen, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses, ihre eingespielten Problembearbeitungsmuster oder Diskursarten nicht mehr ausreichen. Die von verschiedener Seite (in Hamburg z.B. von der in diesem Band bereits erwähnten Kommission unter Vorsitz des ehemaligen Bürgermeisters Dohnanyi) empfohlenen Reformen wären dann als Aufforderung zu einem Bildungsprozess zu verstehen, den die Universität als Institution vollziehen müsste, indem sie ein neues Welt- und Selbstverhältnis bzw. neue Diskursarten und Handlungsweisen entwickelt, die zur Bewältigung der diagnostizierten Probleme besser geeignet sind als die bisherigen.

Vor diesem Hintergrund scheint zunächst eine Klarstellung darüber nötig, wie sich der skizzierte Begriff von Bildung von den geläufigen Konzepten hochschulpolitischer Innovationen, Reformen und Modernisierungsmaßnahmen unterscheidet. Der entscheidende Gedanke dabei ist, dass Bildung sowohl im Sinne Humboldts als auch im hier vorgestellten Verständnis ein Prozess ist, der sich der Planung, der intentionalen Verfügung oder gar der technologischen Herstellung mindestens teilweise entzieht.

Reformen oder Modernisierungsmaßnahmen werden in der hochschulpolitischen Debatte in der Regel als Prozesse konzipiert, die sich durch drei Merkmale auszeichnen. Das erste Merkmal besteht in der Annahme, die notwendigen Erneuerungsschritte und Reformen ließen sich aus einer Zielvorgabe gleichsam deduktiv ableiten. So bildet z.B. den Ausgangspunkt der Empfehlungen der Dohnanyi-Kommission eine Berechnung des Absolventenbedarfs der Stadt Hamburg im Jahre 2012, und alle Maßnahmen (wie z.B. die Erhöhung der Absolventenzahlen durch eine Verbesserung der Betreuung der Studierenden) werden aus dieser Vorgabe abgeleitet (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 48 ff.). Zum zweiten werden Reformmaßnahmen in der Regel so konzipiert, dass sie in einer Zweck-Mittel-Relation zu den zuvor festgelegten Zielvorgaben stehen. Und drittens wird angenommen, dass die empfohlenen Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung im Rahmen von „Evaluationen“ exakt identifiziert und gemessen werden können.

Ich will nun gar nicht behaupten, dass diese Annahmen pauschal abzulehnen seien, weil es unzulässig oder unmöglich wäre, so zu argumentieren. Eine solche Position wäre nicht nur unrealistisch, da Reformen und Evaluationen unabhängig davon, was Bildungstheoretiker dazu sagen, vorangetrieben werden und die genannten Annahmen sich insofern als wirksam erweisen. Eine pauschale Verdammung von Reformen wäre vielmehr auch deshalb unangemessen, weil politisches Handeln (ähnlich wie pädagogisches Handeln) unvermeidlich auf eine Bestimmung von Zielen und eine Beratungslage der dafür notwendigen Schritte („Mittel“) angewiesen ist und sich deshalb einem quasi-technologischen Zweck-Mittel-Denken nicht völlig wird entziehen können.

Wichtig aber scheint mir dennoch, zu thematisieren, was einer Form der politischen Beratschlagung entgeht, die das, was an der Universität stattfindet oder stattfinden soll, ausschließlich in den eben beschriebenen Kategorien fasst. Genau darin liegt eine Chance des Bildungsbegriffs in der oben vorgestellten Fassung. Im Blick auf diesen Begriff von Bildung wäre aber zuallererst festzuhalten, dass alle drei genannten Merkmale hochschulpolitischer Reformen für ihn *nicht* gelten.

Bildungstheoretisches Denken ist, um mit dem letzten Punkt, der empirischen Identifizier- und Messbarkeit zu beginnen, ein „Möglichkeitsdenken“, wie Alfred Schäfer es treffend formuliert hat (Schäfer 2004). Der Bildungsbegriff bezieht sich also zunächst gerade nicht auf eine empirisch fassbare Wirklichkeit, sondern bezeichnet eine Möglichkeit, ein Potential, in gewis-

ser Hinsicht sogar eine Utopie. Das gilt auch und gerade im Blick auf den Versuch, Bildung im Anschluss an Lyotard als jenes sprachliche Geschehen zu bestimmen, das geeignet ist, dem Widerstreit gerecht zu werden. Von daher ist im Blick auf die angestrebte empirische Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs Vorsicht geboten. Anders formuliert: Eine empirische Erforschung von Bildungsprozessen ist nur in erst noch genauer zu bestimmenden Grenzen sinnvoll und möglich.

Bildung ist zweitens zumindest im klassischen Verständnis kein Mittel zum Zweck, sondern vielmehr Selbstzweck, oder, wie es bei Humboldt heißt, der „wahre Zweck des Menschen“ bzw. „die letzte Aufgabe unseres Daseyns“ (vgl. die beiden eingangs zitierten Passagen aus Humboldts bildungstheoretischen Schriften). Diese Auffassung kommt allerdings in Schwierigkeiten, wenn man sich die vorgeschlagenen Reformulierungen von Humboldts Bildungsbegriff noch einmal in Erinnerung ruft. Denn sowohl bei Koke-mohr als auch in der von mir vorgeschlagenen Neufassung im Anschluss an Lyotard wird Bildung als Reaktion auf eine Herausforderung aufgefasst – nämlich als Versuch, eine neue Problemlage angemessener zu bewältigen, als es im Rahmen des alten Welt- und Selbstverhältnisses möglich war, bzw. als Versuch, einem Fall von Widerstreit gerecht zu werden.

Auch wenn man vor diesem Hintergrund Bildung also wohl kaum mehr im klassischen Sinne als reinen Selbstzweck beschreiben kann, bleibt dennoch eine Differenz zu jenem Verständnis von Bildung als technologisch kontrollierbarer Zweck-Mittel-Relation. Das hat vor allem mit dem dritten Merkmal zu tun, durch das Bildung im vorgestellten Sinn sich von Reform, Innovation oder Modernisierung unterscheidet. Das Neue, was in Bildungsprozessen entsteht, ist nämlich weder aus dem bereits Vorhandenen (dem „Alten“) noch aus einer Zielvorgabe deduzierbar. Das gilt bereits für Humboldts Bildungsverständnis, denn die neue Weltansicht einer fremden Sprache folgt eben gerade nicht aus der Weltansicht der bereits bekannten Sprache(n) und kann aus dieser nicht auf logischem Wege erschlossen werden. Noch deutlicher wird dieser Gedanke bei Kokemohr, der Bildung als emergenten Prozess charakterisiert und sich dabei auf ein Verständnis von Emergenz beruft, das darunter die Entstehung eines Neuen begreift, das gerade nicht aus dem Schon-Vorhandenen abgeleitet werden kann (Kokemohr 1992: 20). Und das gilt schließlich auch für Lyotard, für den die Entstehung neuer Idiome den Charakter eines unvorhersehbaren Vorkommnisses hat, das er in Form der Frage „Geschieht es?“ zu fassen sucht. Dem Widerstreit

gerecht zu werden bedeutet für ihn deshalb auch, sich für solche Vorkommnisse offen zu halten und dem *Geschieht es?* nicht vorzugreifen:

„Die Reflexion verlangt Aufmerksamkeit gegenüber dem Vorkommnis, verlangt, daß man nicht bereits weiß, was geschieht. Sie läßt die Frage offen: *Geschieht es?*“ (Lyotard 1989: 16).

Nach dieser Abgrenzung des Bildungsbegriffs von Konzepten der Reform und der Modernisierung bleibt freilich immer noch die Frage, was *Bildung der Universität* oder *an der Universität* im positiven Sinne bedeuten könnte. Inwiefern ist die Universität ein Ort, an dem Bildungsprozesse stattfinden oder eine Instanz, die selbst Bildungsprozesse zu vollziehen vermag? Was ist oder wäre notwendig, damit sie ein solcher Ort bleiben bzw. werden kann? Und was hindert sie daran, ein solcher Ort oder eine solche Instanz zu sein? Um nicht selbst deduktiv zu verfahren, soll diese Frage nun im Folgenden nicht abstrakt-allgemein, sondern exemplarisch an einem Beispiel aus dem universitären Alltag erörtert werden.

4. Diskussion eines Beispiels: Ein Streit über Rassismus

Bei dem von mir ausgewählten Beispiel handelt es sich um einen Konflikt auf einer wissenschaftlichen Tagung, die 2001 in Hamburg stattgefunden hat. Den Hintergrund dieser Tagung bildete ein Forschungsprojekt über die Frage, wie afrikanische Studierende in Deutschland Umbruchserfahrungen, die sie im Zuge ihrer Migration nach Europa machen, biographisch verarbeiten. Gegenstand der Tagung war ein exemplarischer Fall aus diesem Projekt, nämlich das biographische Interview mit „Bernard“, einem Studenten aus Kamerun, das auf der Tagung von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen und verschiedener kultureller Herkunft analysiert und interpretiert wurde (Koller/Kokemohr/Richter 2003).

Zum Streit, der nun genauer erörtert werden soll, kam es, als auf der Tagung die Erfahrungen diskutiert wurden, die Bernard in Deutschland mit rassistischer (bzw. von ihm als rassistisch empfundener) Diskriminierung gesammelt hat. Obwohl im Folgenden nicht davon, sondern nur vom Streit darüber die Rede sein wird, soll eine dieser Erfahrungen kurz skizziert werden, um eine Vorstellung davon zu vermitteln, worum es bei dem Streit ging. Eine der von Bernard berichteten Szenen spielt in einem Schnellrestaurant, das er als Kunde besuchte. Als er das Restaurant betreten habe, seien dort zwei Kassen geöffnet gewesen. An einer davon sei ein Kunde bedient worden, an der anderen hätten er, Bernard, und hinter ihm ein weiterer Kunde gewartet. Als der Kunde an der ersten Kasse fertig war, habe

der Verkäufer den hinter Bernard wartenden deutschen Kunden aufgefordert, doch zu ihm an die Kasse zu kommen, was Bernard, der noch immer nicht bedient wurde, als Diskriminierung empfunden und sich darüber beim Filialleiter beschwert habe.

Auf der Tagung kam es nun zu einer Diskussion darüber, inwiefern diese Szene als rassistisch einzustufen sei. Der eigentliche Streit entspann sich jedoch erst, als ein deutscher Teilnehmer in einem längeren Beitrag grundlegende Reflexionen über die Möglichkeitsbedingungen und den epistemologischen Status der Rede von Rassismus anstellte und Rassismus als ein spezifisches Konstrukt ohne ontologischen Referenzpunkt bezeichnete. Dem widersprach ein afrikanischer Teilnehmer, indem er darauf verwies, dass es beim Thema Rassismus nicht um „Wahrheit“, sondern um „Erfahrung“ gehe und dass der Versuch, die Position eines Dritten anzunehmen und sich spekulativ über die „Erfahrung“ der Betroffenen hinwegzusetzen, der Negation dieser Erfahrung gleichkomme und folglich zu einer Verdopplung der Gewalt gegen die Opfer beitrage.

Der Streit war trotz aller formeller Höflichkeit, wie sie für wissenschaftliche Tagungen kennzeichnend ist, äußerst erbittert und setzte sich nicht nur in den folgenden Pausengesprächen, sondern in dem betreffenden Forschungsprojekt selbst auch noch weit über die Tagung hinaus fort. In unserem Kontext ist an diesem Beispiel nun vor allem die Frage interessant, wie sich dieser Konflikt vor dem Hintergrund der vorgestellten bildungstheoretischen Überlegungen angemessen interpretieren lässt. Inwiefern kann er als Anlass für einen Bildungsprozess im skizzierten Sinn verstanden werden und was wäre daraus an Einsichten über die Bildung der Universität oder an der Universität zu gewinnen?

Als exemplarisch kann der Disput insofern gelten, als der spezifische Beitrag der Universität zu Bildungsprozessen schon von Humboldt in der Eröffnung eines Zugangs zur Wissenschaft als einer spezifischen Denk- und Sprachform gesehen wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass der geschilderte Konflikt etwas mit dem Verhältnis der Wissenschaft zu anderen Diskursarten zu tun haben könnte. Daneben könnte das Beispiel zugleich auch exemplarischen Charakter im Blick auf die Konfrontation kulturell verschiedener Welt- und Selbstverhältnisse haben, sofern es sich dabei möglicherweise auch um einen interkulturellen Konflikt handelt.

Um zu erörtern, inwiefern der geschilderte Konflikt einen möglichen Anlass für Bildungsprozesse darstellt, sollen im Folgenden zwei Ausschnitte aus der transkribierten Tonbandaufzeichnung der Diskussion analysiert werden,

und zwar jeweils ein Ausschnitt aus dem Beitrag des deutschen (= A.) bzw. aus dem des afrikanischen Teilnehmers (= B.). Zunächst die Passage, in der der deutsche Wissenschaftler die Möglichkeitsbedingungen der Rede von Rassismus erörtert:¹

A: „Ich versuche eigentlich darauf zu antworten, auf diesen Streit über die Plausibilität der Interpretation von Situationen als rassistisch oder nicht-rassistisch. [...] Mein Problem ist, dass ich das nicht entscheiden kann. [...] Ich möchte jetzt einen Vorschlag machen. Ich habe da am ersten Tag schon einmal darauf hingewiesen, möchte es jetzt aber in dieser (?) von *appartenance* und *inclusion* versuchen. Was mich fasziniert hat eben, war die Anmerkung, dass die *inclusion* auf der Ebene des Symbolischen liegt. Das heißt, dass die *appartenance* und das heißt auch die Hautfarbe auf der Ebene des Präsymbolischen liegt, des nicht symbolisch wirklich Konnotierbaren liegt. Und das tut sie sowohl für denjenigen, der diese Hautfarbe hat, wie auch für denjenigen, der sich ihm gegenüber verhält. Das aber heißt, dass die Zurechnung zwischen *inclusion*, symbolischer Verortung, Selbstverortung sowie Verortung durch Fremde, sich auf einen Gegenstand bezieht, die Haut in dem Fall, die Hautfarbe, der sich beiden Seiten letztlich, bezogen auf symbolische Repräsentierbarkeit, entzieht. Und das bedeutet, dass es eigentlich ein Thema einer Auseinandersetzung ist, für die es keinen, ich würde jetzt einfach mal so platt sagen, ontologischen Referenzpunkt gibt. Aber dieser Referenzpunkt ist immer mehr als nur symbolisch. Und ich glaube, wenn man das so versteht, ist für mich plausibel, warum es jetzt eine Diskussion gegeben hat über das Vorliegen von Rassismus in diesen Situationen oder nicht, also dass da ein Problem ist, was ich als Problem ansprechen kann, ich kann darauf referieren, also was für mich dann auch wirklich eins ist, ohne dass ich wirklich definieren kann, ob es sich wirklich um ein solches handelt.“

Inhaltlich gesehen läuft diese Passage auf die These hinaus, dass der Streit, ob es sich bei einer konkreten Situation um Rassismus handelt, nicht entschieden werden könne, weil es keinen objektiven, ontologischen Referenzpunkt dafür gebe. Der Grund für diese Unentscheidbarkeit liege darin, dass dieser Streit sich auf das körperliche Merkmal der Hautfarbe beziehe, und damit auf etwas, was sich der vollständigen Symbolisierung, also einer umfassenden sprachlichen Erfassung entziehe, da es dem Präsymbolischen angehöre. Rassismus als Selbst- oder Fremdverortung auf der Basis eines körperlichen Merkmals sei also ein besonderes soziales oder diskursives

Konstrukt, weil er sozusagen auf der Grenze zwischen Präsymbolischem und Symbolischem operiere.

Es geht mir bei der Analyse dieser Passage *nicht* um die Frage, wie diese Argumentation inhaltlich einzuschätzen ist, ob man ihr zustimmt oder nicht, sondern vielmehr darum, welcher Diskursart sie folgt. Geht man von Lyotards Bestimmung des wissenschaftlichen Diskurses als einer Verkettung von definitiven, deskriptiven und ostensiven Sätzen aus, die dem Zweck dient, die Realität eines Referenten zu ermitteln (Lyotard 1989: 78 ff.), so könnte man sagen, die vorliegende Passage gehöre einer bestimmten Spielart des wissenschaftlichen Diskurses an. Mit Lyotards Definition stimmt überein, dass in der zitierten Passage ebenfalls deskriptive Sätze (wie z.B. *die Verortung aufgrund der Hautfarbe entzieht sich der symbolischen Repräsentierbarkeit*) mit einer Ostension verknüpft werden, die auf einen konkreten Fall verweist, auf den die Deskriptionen zutreffen (*warum es jetzt eine Diskussion gegeben hat über das Vorliegen von Rassismus in diesen Situationen*). Im vorliegenden Fall dient dieser Verkettungsmodus allerdings einem anderen Zweck als in Lyotards Definition, nämlich nicht der Ermittlung der Realität eines Referenten, sondern vielmehr dem Ziel, die Bedingungen der Möglichkeit bzw. den epistemologischen Status der Rede von Rassismus zu bestimmen. Etwas verkürzt könnte man das Sprachspiel, dem diese Äußerung zuzurechnen wäre, deshalb als epistemologische Diskursart bezeichnen.

Welcher Diskursart folgt nun die Auffassung des Rassismus als Erfahrung, die von dem afrikanischen Wissenschaftler in seiner Gegenrede zu A.s Beitrag vertreten wurde? Betrachten wir dazu einen Ausschnitt aus der längeren Äußerung dieses Diskussionsteilnehmers:

B.: „Lorsque vous me parlez, vous faites votre réflexion sur le racisme comme n'existant pas, comme étant peut-être une représentation de celui qui est en train de / de la personne qui peut-être en se posant comme noir, en interprétant tout dans cette catégorie, il invente ce mot racisme. Je vous dis, le racisme n'est pas une spéculation, ce n'est pas du symbolique uniquement, le racisme c'est une réalité. Et la personne, vous ne pourrez pas à partir de votre position en parler. Vous ne pourrez que vous le ferez à partir de la position de la personne qui la vit. Vous ne pouvez partir que du point de vue de l'expérience et c'est ça le danger justement. Parce que quand on essaie d'abstraire l'expérience, on essaie de s'occuper de ce que la victime raconte. Cette dénégation du vécu de la victime est une double violence à ce dernier. Vous allez me demander pourquoi ce sujet soulève tant d'émotions. C'est

justement à cause de cette tendance à vouloir faire des abstractions sur du vécu. [...] Mais il y a un composant, le concept du racisme, on le situe dans un contexte historique. Pour se rendre compte que ce n'est pas les distinctions qui ont été biologiques, ont été matérialisées par des/ une domination historique, qui s'est caractérisée à travers les mécanismes historiques de domination sur d'autres peuples, de répression d'autres peuples. Et c'est ça le problème, le phénomène. Et quand ces gens font (?), ils vivent cela aujourd'hui. Les représentations qui sont associées à ma personne aujourd'hui comme moi, que je le veuille ou non, moi, quand j'arrive ici, je ne viens pas en tant que noir dans la société blanche, mais que je le veuille ou non, je suis situé. Et cette représentation, je ne peux pas m'en débarrasser. Donc, moi je suis un peu vraiment surpris que vous soyez en train de faire ces abstractions sur des réalités que les gens vivent comme cela. Et qu'à partir de ce texte nous avons dit nous partons de l'expérience du sujet qui se sent victime et comment est-ce qu'il exprime cela. Vous [...] faites des interprétations qui ne rentrent pas justement dans la possibilité, dans ce que le sujet il dit, mais vous partez de ce que vous, vous pensez du racisme et c'est ça le problème."²

Inhaltlich lässt sich diese Aussage dahin gehend zusammenfassen, dass Rassismus B. zufolge nicht nur etwas Symbolisches ist, sondern eine Realität, die vor allem von denen, die Opfer rassistischer Diskriminierung sind, *erlebt* bzw. *erfahren* werde. Diese Realität sei zudem in einem historischen Kontext angesiedelt, der durch Herrschaftsverhältnisse zwischen Völkern geprägt ist. Schließlich sei deshalb eine angemessene Thematisierung des Rassismus nur möglich, wenn man von der Erfahrung der Opfer ausgehe, während eine Thematisierung, die davon absieht, nur die Gewalt verdopple, der die Opfer ausgesetzt seien.

Auch hier geht es nun wiederum nicht um die Frage, wie diese Thesen inhaltlich zu beurteilen sind, sondern zunächst allein darum, welcher Diskursart diese Rede angehört. Auch hier handelt es sich vor allem um deskriptive Sätze, die versuchen, den Referenten „Rassismus“ näher zu beschreiben (*Le racisme, c'est une réalité, Le concept du racisme, on le situe dans un contexte historique*) und daraus logische Schlussfolgerungen zu ziehen (*Vous ne pourrez partir que du point de vue de l'expérience etc.*). Und auch hier werden diese Sätze schließlich mit einer Ostension verbunden, die auf den Fall verweist, der als Beleg der vorgetragenen Auffassung dient (nämlich das Interview mit Bernard und dessen zuvor erörterte Interpretation durch eine Arbeitsgruppe, der B. angehörte: (*à partir de ce texte nous avons dit que nous*

partons de l'expérience du sujet qui se sent victime et comment est-ce qu' il exprime cela). Auch der Zweck schließlich, den diese Verkettung verfolgt, scheint ähnlich wie bei A.s Beitrag darin zu liegen, die Bedingungen der Möglichkeit der Rede über das Phänomen Rassismus zu klären. Nur das Ergebnis ist ein anderes, denn B.s Argumentation läuft auf die These hinaus, man könne über Rassismus nur ausgehend von der Perspektive der Opfer und unter Berücksichtigung des historischen Kontexts sinnvoll sprechen. So gesehen wäre auch B.s Beitrag der wissenschaftlichen bzw. der epistemologischen Diskursart im oben skizzierten Sinn zuzurechnen.

Unter dieser Prämisse handelt es sich bei dem Konflikt zwischen A. und B. im Sinne Lyotards um einen *Rechtsstreit*, d.h. um einen Konflikt, der innerhalb einer gemeinsamen Diskursart ausgetragen wird. Der Konflikt wäre dann zumindest prinzipiell zu schlichten – z.B. durch Rekurs auf eine Theorie des Rassismus, die beiden angesprochenen Aspekten gerecht zu werden versucht. Eine solche Theorie könnte z.B. den Rassismus aus der Perspektive A.s als soziales Konstrukt begreifen (da vieles dafür spricht, dass es kein unmittelbares und voraussetzungsloses Erleben gibt, sondern dass sich Erfahrung stets im Horizont bestimmter Interpretationsweisen vollzieht), aber zugleich aus der Position von B. die Auffassung übernehmen, dass solche Konstrukte unter bestimmten gesellschaftlich-geschichtlichen Machtverhältnissen entstehen und mit Gewalt gegenüber den „Opfern“ solcher Konstrukte einhergehen können. Der Konflikt wäre also im Sinne Kokemohrs durch Lernprozesse zu lösen, d.h. ohne die grundlegenden Figuren des jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. die Diskursart verändern zu müssen.

Das Beispiel enthält aber mindestens zwei Hinweise darauf, dass es sich bei dem Konflikt im Sinne Lyotards nicht nur um einen Rechtsstreit, sondern vielmehr auch und vor allem um einen Widerstreit handeln könnte. Den ersten dieser Hinweise markiert der Umstand, dass im Beitrag B.s neben deskriptiven auch Sätze einer anderen Satzfamilie enthalten sind. So stellt etwa der Satz *Cette dénégarion du vécu de la victime est une double violence à ce dernier* nicht so sehr eine deskriptive als vielmehr eine evaluative bzw. bewertende Äußerung dar, die implizit auf die Norm verweist, wonach Gewalt gegenüber Menschen abzulehnen ist. Daraus könnte man auf einen Widerstreit zwischen der epistemologischen und einer normativ verfahrenenden politisch-moralischen Diskursart schließen. Ein zweiter Hinweis in Richtung auf einen Fall von Widerstreit ist schließlich der Reaktion von A. auf den Beitrag von B. zu entnehmen:

A.: „Nur ein Wort. Wenn man auf der Ebene argumentiert, dass etwas Realität ist, mit vier Ausrufezeichen, kann man nicht mehr miteinander reden. Dann ist es vorbei. Dann kann nur jemand, der eine Sache etwas anders versteht, das böswillig anders verstehen.“

A.s Androhung des Kommunikationsabbruchs enthält zugleich einen Hinweis auf etwas, was in der Transkription der Beiträge nur indirekt anklingt: die „emotions“, von denen B. selbst spricht bzw. die „Ausrufezeichen“, auf die A. anspielt. Diese emotionale Dimension des Beitrags von B. kann mit Lyotard als Indiz eines Widerstreits verstanden werden, der darin besteht, dass in der gemeinsam benutzten Diskursart „etwas“ nicht gesagt werden kann, was aber darauf wartet, in Sätze gebracht zu werden:

„Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw.“ (Lyotard 1989: 33).

In diesem Sinn könnte der vorliegende Konflikt als ein solcher Fall von Widerstreit verstanden werden – und damit als Anlass für einen Bildungsprozess, der darin bestünde, ein Idiom bzw. eine Diskursart hervorzubringen, um diesem „etwas“ bzw. diesem „Gefühl“ Ausdruck zu verschaffen. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass es Dinge gibt (wie z.B. „Erfahrungen“), die im wissenschaftlichen Diskurs nicht angemessen artikuliert werden können und für die deshalb nach anderen (z.B. ästhetisch-literarischen) Ausdrucksformen zu suchen wäre.

Bildung an der Universität, so könnte man das Beispiel verallgemeinern, hat es mit der Konfrontation unterschiedlicher Diskurse bzw. Diskursarten zu tun: z.B. der Konfrontation der wissenschaftlichen Diskursart(en) mit der politisch-moralischen und mit der narrativen Diskursart alltäglichen Erzählens, in der sich individuelle „Erfahrungen“ artikulieren. Bildung an der Universität im hier vorgestellten Sinne würde darin bestehen, den Widerstreit zwischen diesen Diskursarten anzuerkennen, ihn also nicht einzuebenen bzw. in einen Rechtsstreit zu verwandeln – und d.h. weder mit Kommunikationsabbruch zu drohen, weil der andere sich nicht an die Regeln des wissenschaftlichen Diskurses hält, noch umgekehrt die epistemologische Diskursart mit Hilfe des politisch-moralischen Diskurses zum Schweigen zu bringen oder die Differenzen der unterschiedlichen Diskursarten in einem *Anything goes* der großen Beliebigkeit zu verwischen. In diesem Sinne

enthält der hier analysierte Konflikt eine Herausforderung zu Bildungsprozessen *an der Universität*, und zwar für beide Diskussionspartner. Darüber hinaus ist ihm aber auch der Hinweis auf eine Aufgabe zu entnehmen, die die Universität als Institution auszufüllen hätte: die Aufgabe nämlich, solche Bildungsprozesse zu ermöglichen und neue Sprachspiele zuzulassen, die das, was in der wissenschaftlichen Diskursart nicht artikulierbar ist, zum Ausdruck bringen können. In diesem Sinne geht es in dem Beispiel also auch um die Bildung *der Universität*.

Solche Bildungsprozesse (an) der Universität sind freilich nicht voraussetzungslos zu haben. Zu ihren Bedingungen gehören mindestens die Anerkennung der Verschiedenheit und der grundsätzlichen Berechtigung unterschiedlicher Diskursarten sowie ein gewisses Maß an verfügbarer Zeit (Diskussionen wie die im vorliegenden Beispiel lassen sich nicht im Dreiviertelstundentakt führen) und an institutionellen Freiräumen, die (noch) nicht völlig durch Prüfungs- und Studienordnungen, Module und *Credit points* verregelt sind. So gesehen besteht die Bedeutung des Bildungsbegriffs für die aktuelle Diskussion um Hochschulpolitik und Universitätsreform nicht zuletzt darin, an solche Voraussetzungen zu erinnern.

Anmerkungen

- 1 Die Wiedergabe folgt der Transkription des Tonbandmitschnitts. Dabei wird allerdings im Interesse der Lesbarkeit die auf der Tagung durch einen Dolmetscher Satz für Satz vorgenommene Übersetzung der Äußerungen A.s ins Französische weggelassen. Fragezeichen in Klammern (?) stehen für eine unverständliche Äußerung von ca. einer Sekunde. Die Begriffe *appartenance* und *inclusion* beziehen sich auf einen Beitrag von Charles-Henry Pradelles de Latour, der zuvor auf der Tagung diskutiert worden war (vgl. Koller, Kokemohr & Richter 2003, S. 93-112).
- 2 „Wenn Sie zu mir sprechen, stellen Sie Ihre Reflexion an über den Rassismus als etwas, das nicht existiert, das vielleicht eine Vorstellung desjenigen ist, der im Begriff ist/ der Person, die vielleicht, indem sie als Schwarzer auftritt, indem sie alles in dieser Kategorie interpretiert, das Wort Rassismus erfindet. Ich sage Ihnen, der Rassismus ist keine Spekulation, das ist nicht nur symbolisch, das ist eine Realität. Und von der Person werden Sie von Ihrer Position aus nicht sprechen können. Das werden Sie nur tun können ausgehend von der Position der Person, die sie erlebt. Sie werden es nur vom Gesichtspunkt der Erfahrung aus können, und genau das ist die Gefahr. Denn wenn man versucht, die Erfahrung zu abstrahieren, versucht man sich mit dem zu beschäftigen, was das Opfer erzählt. Diese Leugnung des Erlebten des Opfers ist eine doppelte Gewalt diesem gegenüber. Sie werden mich fragen, warum dieses Thema soviel Emotionen erregt. Das liegt genau an dieser Tendenz, vom Erlebten abstrahieren zu wollen. [...] Aber es gibt eine Komponente, das Konzept des Rassismus, man situiert es in einem historischen Kontext, um sich Rechenschaft davon abzulegen, dass es nicht nur um biologische Unterscheidungen geht, (sondern) um solche, die sich materialisiert haben durch eine geschichtliche Dominanz, die sich durch geschichtliche Mechanismen der Herrschaft über andere Völker, der Unterdrückung anderer Völker auszeichnet. Und hier liegt das Problem, das Phänomen. Und wenn diese Leute (?) tun, erleben Sie das heute. Die Vorstellungen, die mit meiner Person heute als Ich assoziiert sind, ob ich es will oder nicht/ wenn ich hier ankomme, nicht als Schwarzer in die weiße Gesellschaft komme, aber ob ich es will oder nicht, situiert bin. Und von dieser Vorstellung kann ich mich nicht befreien. Also ich bin wirklich ein wenig überrascht, dass Sie im Begriff sind, von den Realitäten abzusehen, die die Leute als dies erleben. Und ausgehend von diesem Text haben wir gesagt, dass wir von der Erfahrung des Subjekts ausgehen, das sich als Opfer fühlt, und wie es dies ausdrückt. Sie [...] machen Interpretationen, die nicht mit der Möglichkeit zusammenpassen, mit dem, was das Subjekt sagt, sondern Sie gehen von dem aus, was Sie, Sie über Rassismus denken, und das ist das Problem.“ (Übersetzung HCK)

Literatur

- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf.property=source.pdf>
- Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 1960-81. Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt.
- Kokemohr, Rainer. 1989. „Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart.“ In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.). Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Bd. 2. Weinheim: 327-373.
- Kokemohr, Rainer. 1992. Zur „Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem.“ In: Hartmut Entrich/Lothar Staack (Hg.). Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach: 16-30.
- Kokemohr, Rainer. 1995. Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Teil II. Vorlesung an der Universität Hamburg im Sommersemester 1995. Unveröffentlichtes Typskript.
- Kokemohr, Rainer. 2000. „Bildung in interkultureller Kooperation.“ In: Sönke Abeldt u.a. (Hg.). „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: 421-436.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Koller, Hans-Christoph. 2003. „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 515-531.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/Richter, Rainer (Hg.). 2003. „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster.
- Lyotard, Jean-François. 1989. Der Widerstreit. 2. Aufl. München.
- Marotzki, Winfried. 1990. Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Peukert, Helmut. 1998. „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs.“ In: Meinert Meyer/Andrea Reinertz (Hg.). Bildungsgangdidaktik. Opladen: 17-29.
- Schäfer, Alfred. 2004. „Bildende Fremdheit.“ In: Lothar Wigger (Hg.). Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn/Obb. im Erscheinen).