



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Bildung und Ökonomie

Eine exemplarische Analyse postmoderner Bildungstheorien anhand ausgewählter Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach als mögliche Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses

Verfasserin

Verena Bräuer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Elisabeth Sattler



# Inhaltsverzeichnis

1 Zur Hegemonie eines Diskurses in der Postmoderne.....	4
1.1 Einführende Bemerkungen zur Hegemonie des ökonomischen Diskurses .....	6
1.2 Grundzüge der Postmoderne .....	11
1.2.1 Postmoderne vs. Spätmoderne? Zur Begriffswahl.....	13
1.2.2 Postmoderne Bildungstheorie.....	16
1.3 Fragestellung der Arbeit.....	17
1.4 Methode der Arbeit.....	18
1.5 Gliederung der Arbeit .....	19
2 Über die Unvereinbarkeit der Diskurse und den Widerstreit.....	21
2.1 Voraussetzungen für die Theorie des Widerstreits.....	22
2.1.1 Der Verlust der Autonomie in der Postmoderne .....	23
2.1.1.1 Selbst und Subjekt bei Reichenbach.....	23
2.1.1.2 Zum Subjektbegriff bei Koller.....	28
2.1.2 Wahrheit.....	29
2.1.3 Pluralität .....	31
2.2 Folgen des Wandels.....	34
2.2.1 Der Widerstreit .....	34
2.2.2 Ist eine Homogenisierung widerstreitender Diskurse denkbar? .....	37
2.3 Diskursvielfalt als Chance .....	38
3 Konsequenzen des Widerstreits für postmoderne Bildungstheorie.....	41
3.1 Roland Reichenbach: Demokratische Bildung.....	42
3.1.1 Das demokratische Selbst .....	44
3.1.1.1 Die Tugend der Dissenstauglichkeit.....	45
3.1.1.2 Ethnos und Demos.....	46
3.1.2 Bildung als Transformation.....	47
3.1.3 Bildung als Anti-Kitsch: dem Pluralismus gerecht werden.....	49
3.1.4 Moral und Verantwortung unter den Bedingungen der Postmoderne.....	51
3.1.4.1 Bildung und Moral.....	53

3.1.4.2 Die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos.....	55
3.1.5 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit.....	57
3.2 Hans-Christoph Kollers Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs.....	59
3.2.1 Ausgangspunkt von Humboldt und Adorno.....	61
3.2.1.1 Humboldt .....	62
3.2.1.2 Adorno .....	67
3.2.2 Kollers Bildungsbegriff.....	71
3.2.2.1 Der Widerstreit als Anlass für Bildungsprozesse.....	73
3.2.2.2 Dem Widerstreit gerecht werden.....	76
3.2.3 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit .....	78
4 Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses.....	81
4.1 Ausgangspunkt von der radikalen Pluralität der Diskurse.....	82
4.2 Bildungstheorie als nicht-ökonomische Diskursart.....	85
4.3 Diskursvielfalt und Gerechtigkeit.....	87
4.5 Abschließende Bemerkungen.....	89
Literatur.....	91

# 1 Zur Hegemonie eines Diskurses in der Postmoderne

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im weitesten Sinne mit dem Verhältnis von Bildung und Ökonomie und geht der Frage nach, ob postmoderne Bildungstheorie (exemplarisch anhand ausgewählter Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach) dazu geeignet ist, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten. In der Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird häufig von *dem* ökonomischen Diskurs die Rede, als gäbe es nur *einen*. Dies dient der Vereinfachung und soll nicht darüber hinweg täuschen, dass es innerhalb der Ökonomie eine Vielzahl von Diskursen gibt. Als ökonomischen Diskurs wird in dieser Arbeit ein neoliberaler Diskurs verstanden, welcher alle Lebensbereiche ökonomisch zu deuten sucht (siehe dazu 1.1).

Der ökonomische Diskurs scheint aktuell alle Bereiche, und damit auch die Bildung, zu vereinnahmen. Das „Gesetz des Marktes“ wird zur „leitenden Erzählung des Wissenschafts- und Bildungsbereiches“ (Kubac 2005, S. 73). Dass dem so ist, wird im Abschnitt 1.1, wenngleich ohne Anspruch auf Vollständigkeit, exemplarisch ausgeführt und kann zudem in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Publikationen nachgelesen werden.<sup>1</sup>

Eine zentrale These dieser Arbeit lautet, dass mit der Hegemonie eines Diskurses – hier des ökonomischen – andere Diskurse verdrängt werden und folglich jede Interpretation von Bildung, die nicht ökonomischen Zielen folgt, innerhalb des vorherrschenden Diskurses ihre Legitimität verliert. Es ist jedoch ein Grundproblem der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, dass sie dem ökonomischen Diskurs nur schwer etwas entgegen halten kann, da eine Letztbegründung für eine Bildung jenseits von Verwertbarkeit schlussendlich nicht gegeben werden kann.<sup>2</sup> Warum ist es aber dennoch notwendig, dem

---

1 Aus der Perspektive kritischer Bildungswissenschaft sei hier auf zwei Sammelbände hingewiesen, die sich mit der Frage nach den Implikationen der Ökonomisierung von Bildung für Bildungstheorie einerseits, für den Universitätsbetrieb konkret an der Universität Wien andererseits auseinandersetzen: „Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen“ herausgegeben 2005 von A. Dzierzbicka, R. Kubac und E. Sattler, sowie „Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur“, herausgegeben 2009 von A. Liesner und I. Lohmann.

2 Richard Kubac schreibt zu dieser Thematik: „Der Bildungsbegriff ist wohl nicht zuletzt auch deshalb von prinzipieller Bedeutung für die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, weil die spätestens seit Wilhelm von Humboldt geführte Diskussion um die Stellung von Bildung zwischen Allgemeinbegriff

ökonomischen Diskurs etwas entgegen zu halten? Eine mögliche Antwort wurde bereits angedeutet, nämlich dass Vieles im ökonomischen Diskurs nicht artikuliert werden kann und folglich der Anerkennung anderer Diskurse bedarf, um überhaupt ausgedrückt und gehört zu werden. Dies betrifft beispielsweise jedwede Bildungstheorie, die sich – entsprechend ihrem eigenen Selbstverständnis – gerade nicht an ökonomischen Maximen (wie Kosten-Nutzen-Rechnungen) orientiert, sondern kritisch-reflexiv nach den theoretischen Voraussetzungen und Bedingungen von Bildung fragt. Die hier angedeutete These, dass jene Aspekte eines Bereiches, die im vorherrschenden Diskurs (beispielsweise im ökonomischen Diskurs) keine Entsprechung finden, in weiterer Folge nicht mehr ausgedrückt und gehört werden können, weist bereits in die Richtung, in die die Argumentation der vorliegenden Arbeit führt.

Das erste Kapitel versteht sich als inhaltliche Einführung sowie Hinführung zur Fragestellung der Arbeit. Wie bereits angedeutet gehe ich davon aus, dass es aktuell eine Tendenz zur Ökonomisierung von Bildung gibt, die darin zum Ausdruck kommt, dass dem ökonomischen Diskurs eine scheinbar allumfassende Geltung zugesprochen wird. Der folgende Abschnitt (1.1) widmet sich der Darlegung und Stärkung dieser These. Dabei wird zuerst der Diskursbegriff erläutert um die Rede von verschiedenen Diskursen nachvollziehbar zu gestalten. Schließlich wird ebenfalls unter 1.1 ein kritischer Blick auf den ökonomischen Diskurs des Neoliberalismus geworfen und aus verschiedenen Perspektiven gezeigt, dass aktuell von einer Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses gesprochen werden kann.

Die vorliegende Arbeit baut auf der Annahme auf, dass postmoderne Bildungstheorie<sup>3</sup> die Möglichkeit beheimatet, der Hegemonie des ökonomischen Denkens etwas entgegen zu halten. Was unter postmoderner Bildungstheorie zu verstehen ist, wird bereits unter 1.2 eine erste Klärung erfahren und in der gesamten Arbeit – insbesondere

---

und [...] Individualisierbarkeit mit ihrer Ambivalenz zwischen Zweckfreiheit und sozialer Funktionalisierung eben genau die Schwierigkeit der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft widerspiegelt: nämlich als nichtaxiomatisierbare Disziplin einer systematischen Architektonik zu bedürfen“ (ebd. 2005, S. 74). Damit verweist er darauf, dass Grundannahmen der Bildungswissenschaft, wie eben die Frage nach der Bildung selbst, nicht letztgültig begründbar, wohl aber widerlegbar sind.

3 Auch hier ist die Rede von *der* postmodernen Bildungstheorie lediglich eine Vereinfachung. Demgegenüber gilt vielmehr, dass es nicht nur eine, sondern verschiedene postmoderne Bildungstheorien gibt. In der vorliegenden Arbeit werden zwei davon näher betrachtet, wobei als gemeinsame Grundlage von geteilten postmodernen Annahmen ausgegangen wird.

in der Analyse der beiden als postmodern zu beschreibenden bildungstheoretischen Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach – immer wieder thematisiert und reflektiert werden. Ebenfalls noch im ersten Kapitel werden Fragestellung (1.3) und Methode (1.4) erörtert sowie ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben (1.5).

## **1.1 Einführende Bemerkungen zur Hegemonie des ökonomischen Diskurses**

Dieses Kapitel dient der Klärung zentraler Begriffe sowie der Einführung in einen Bereich, der unter den Schlagwörtern „Ökonomisierung von Bildung“ verhandelt wird. Was bedeutet es, wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Diskursen allgemein und der Hegemonie eines Diskurses im Besonderen gesprochen wird?

Von einem *Diskurs* ist dann die Rede, wenn die Produktion von Deutungszusammenhängen thematisiert wird: „Der Bezug auf den Begriff 'Diskurs' erfolgt dann, wenn sich die theoretischen Perspektiven und die Forschungsfragen auf die Konstitution und Konstruktion von Welt im konkreten Zeichengebrauch und auf zugrunde liegende Strukturmuster oder Regeln der Bedeutungs(re)produktion beziehen. Diskurse lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2004, S. 7). Foucault hat in seinen Arbeiten darauf hingewiesen, dass Diskurse mit Macht verbunden sind, Wahrheit erzeugen und festlegen, wovon in welcher Weise gesprochen werden kann (vgl. u.a. Foucault 1983, S. 7f.). In der Analyse von Diskursen wird also die Genese von Wahrheit untersucht.

Unter *Hegemonie* verstehe ich in diesem Kontext die Vorherrschaft bzw. Vormachtstellung eines Diskurses über andere. Dahinter steht die Annahme, dass einem Diskurs mehr Erklärungskraft und damit praktische Relevanz und Glaubwürdigkeit zugesprochen wird, als anderen Diskursen, welche im Mainstream keine Beachtung finden, da sie nach anderen Regeln funktionieren.

Was heißt es nun, wenn aktuell von einer *Hegemonie des ökonomischen Diskurses* die Rede ist? Schenkt man den düsteren Diagnosen (vgl. Liesner 2005; Bröckling 2000) Glauben, so geht von dem vorherrschenden neoliberalen Paradigma, das eng mit der Ökonomisierung von Bildung verknüpft ist, ein enormer Sog aus, der gleichsam alles, inklusive der Bildung, in sich aufnimmt (vgl. ebd.).

Der Begriff Neoliberalismus – er sei in diesem Zusammenhang kurz erläutert – bezeichnet eine von der „Herrschaft des Marktes“ geprägte Gesellschaftsform, verbunden mit einer „Ausdehnung der Ökonomie in die Politik“ (vgl. Lemke, Krasmann, Bröckling 2000, S. 25). Dies wird insbesondere dort sichtbar, wo bislang vom Staat organisierte Unternehmen bzw. Institutionen, wie unter anderem Bildungseinrichtungen, zunehmend hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit bewertet werden. Es scheint so, als wäre innerhalb dieser Logik, die Menschen als Humanressourcen begreift und Bildung als Investition ins Humankapital deutet, kein Raum für kritische Einwände, da die zugrunde liegenden Argumente zumindest auf den ersten Blick schlüssig sind. Deshalb muss sich ein kritischer Blick, so meine These und Intention dieser Arbeit, auf das richten, was innerhalb des ökonomischen Diskurses des Neoliberalismus nicht gesehen werden kann.

Was Ökonomisierung von Bildung aktuell bedeutet, steht – wie bereits erwähnt – in engem Zusammenhang mit der Etablierung des Neoliberalismus, der etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts, nicht ohne Beteiligung der 1947 zu diesem Zwecke errichteten Mont Pèlerin Society, zunehmend zum herrschenden Paradigma ökonomischen Denkens wurde (vgl. Michalitsch 2006a, S. 48ff.). Spätestens mit der höchst fragwürdigen Auszeichnung des neoliberalen Theoretikers Gary S. Becker für seinen Verdienst, ökonomisches Denken auf alle Lebensbereiche auszuweiten und somit als Universalie zu etablieren, beginnen die Grenzen von Öffentlich und Privat zu verschwimmen und Investitionen ins Humankapital nach rationalem Kalkül werden zum Schlüssel für Erfolg (vgl. ebd.). Basierend auf der in der Ökonomie herrschenden „Orthodoxie der Neoklassik“ (Meier 1993, S. 554) entfaltet der Neoliberalismus mit dem Leitbild des Homo oeconomicus das extrem wirkmächtige Konstrukt des rational agierenden, auf individuelle Nutzenmaximierung ausgerichteten Individuums (vgl. ebd.). „Während



Marktprinzipien zum organisierenden und regulierenden Modus von Staat und Gesellschaft avancieren, wird das Individuum als unternehmerisches und konkurrenzzieltes Subjekt redefiniert, seine Rationalität auf marktorientiertes Nutzenkalkül verengt“ (Michalitsch 2006b, S. 120). Diese Veränderungen bleiben nicht ohne Auswirkung auf das Bildungsverständnis, welches sich im Zuge neoliberaler Inanspruchnahme zunehmend an Verwertbarkeit, Nutzenoptimierung und Effizienzsteigerung ausrichtet.

Dem Nobelpreisträger Gary Becker ist der Verdienst zuzuschreiben, das rationale Kalkül des Homo oeconomicus auch auf Bereiche auszuweiten, die bis dato nicht der Ökonomie zugeordnet waren (vgl. Ortner 2006, S. 24). Der Homo oeconomicus wird im Neoliberalismus vom Tauschpartner zum Unternehmer seiner selbst (vgl. Foucault 2004a, S. 314). Die Humankapitaltheorie stellt einen Umbruch in der neoliberalen Logik dar, die ausschlaggebend für die weiteren Entwicklungen ist. Mit ihr wird alles menschliche Verhalten einer Kosten-Nutzen-Rechnung unterzogen und gehorcht, bedroht von Knappheit<sup>4</sup>, der rationalen Logik des Marktes. Die Ausweitung ökonomischer Logik auf alle Lebensbereiche führt dazu, dass alles Handeln, alle Entscheidungen, alles Verhalten von Menschen (als Individuen ebenso wie als Gesellschaft) im Sinne von Kosten-Nutzen-Rechnungen analysiert werden kann und wird. Michel Foucault führt dies explizit am Beispiel möglicher Investitionen (und damit einhergehenden rationalen Überlegungen) von Eltern ins Humankapital ihres Nachwuchses aus (vgl. Foucault 2004a, S. 319). Es scheint, als lässt die Vormachtstellung der Ökonomie kein Handeln ohne Nutzenmaximierung zu.

Was mit Foucaults Analyse der Humankapitaltheorie (2004a)<sup>5</sup> als problematisch

---

4 Dass Knappheit im ökonomischen Sinne nicht nur in Bezug auf Ressourcen vorliegt, sondern alle menschlichen Entscheidungen betrifft, zeigt Johannes Bellmann in seinem Werk „Knappheit als Bildungsproblem“ auf. Darin geht Bellmann zentral der Frage nach, wie Individuen unter der Bedingung von Knappheit handeln und Entscheidungen treffen. Dabei ist Knappheit nicht (nur) zu verstehen als ein faktischer Mangel ausreichender Güter, sondern entsteht auch bzw. gerade im Überfluss, nämlich durch die Unmöglichkeit, alle sich ergebenden Wahlmöglichkeiten zugleich in Anspruch zu nehmen. Damit ist auf das ökonomische Konstrukt der Opportunitätskosten verwiesen, welches durch Knappheit an (Lebens-)Zeit seine Wirkung entfaltet (vgl. Bellmann 2001)

5 Der Schwerpunkt der 9. Vorlesung Michel Foucaults zur Geschichte der Gouvernementalität (Teil 2) liegt in der Rekonstruktion der Veränderungen der ökonomischen Analyse von der so genannten klassischen Ökonomie zur neoklassischen Ökonomie des Neoliberalismus, welche sich zwar nicht ausschließlich aber dennoch zentral in der Theorie des Humankapitals niederschlägt (vgl. Foucault 2004, S. 300-330).

angesehen werden kann, ist der unmittelbare Einfluss der ökonomischen Betrachtungsweise auf Gesellschaft und Politik. Mit der Entwicklung der Humankapitaltheorie wurde der Analyse ökonomischer Prozesse eine Brille zur Hand gereicht, durch die hindurch auch solche Aspekte menschlichen Handelns im ökonomischen Licht erscheinen, welche bis dahin einer anderen Sphäre (und nicht der Ökonomie) zugeordnet waren (vgl. Foucault 2004a, S. 305). Für die Pädagogik gewinnt die Humankapitaltheorie in mehrerlei Hinsicht an Bedeutung. So verweist Foucault in diesem Zusammenhang auf angeborenes und erworbenes Kapital: Während angeborenes Kapital zwar ökonomische Relevanz entfaltet, für die Pädagogik jedoch bedeutungslos bleibt, kann dies für das erworbene Kapital gerade nicht behauptet werden. Diese, nun als Bestandteil des Humankapital zu Tage tretende Form von Kapital, wird unter anderem in Bildungs- und Ausbildungsprozessen gewonnen. Umgekehrt wird durch die Humankapitaltheorie Bildung und Ausbildung unter dem Blickwinkel der Investition ins Humankapital fassbar (vgl. ebd. S. 318f.). Die Humankapitaltheorie dient jedoch nicht bloß der Analyse menschlichen Verhaltens, vielmehr muss festgestellt werden, „daß die Wirtschaftspolitik, aber auch die Sozialpolitik, die Kulturpolitik und die Bildungspolitik aller entwickelten Länder sich nach dieser Seite hin orientieren“ (ebd. S. 323). Foucault zeigt auf, wie extrem wirkmächtig die Generalisierung der Ökonomie ist. Es entsteht der Eindruck, dass die Wissenschaft der Ökonomie scheinbar objektive Analysen rationalen menschlichen Verhaltens durchführt und davon Gesetze ableitet, welche ihrem Status nach als Naturgesetze gehandhabt werden. Bedingt durch das unbeendbare Streben nach Effizienzsteigerung, folgt die Rückkoppelung dieser scheinbaren Naturgesetze an die gesellschaftliche Praxis. So stehen beispielsweise Änderungen im Bildungssystem ebenso wie Gleichstellungspolitik und Leistungen des Sozialstaates unter dem Vorzeichen von Effizienz, Kostensenkung und Nutzenmaximierung.

Im Forschungsprogramm „Genealogie der Subjektivierung“ untersucht der Soziologe Ulrich Bröckling „wie zeitgenössische Managementkonzepte alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auf unternehmerisches Handeln verpflichten“ (Bröckling 2007, S. 12). Das „unternehmerische Selbst“, welches Bröckling in seinem Forschungsprogramm zur „Genealogie der Subjektivierung“ untersucht, versteht sich nicht nur als ökonomisch

handelnd (im Sinne des Homo oeconomicus), sondern auch als (stets unerreichtes) Ziel zeitgenössischer Strategien der Menschenführung (vgl. ebd. S. 15f). Strukturelle Veränderungen an der Universität Wien zeigen, dass wirtschaftliches Denken im Sinne effizienter Verwertbarkeit von Humanressourcen immer mehr an Priorität gewinnt. Das studierende Subjekt trifft, so jedenfalls gebietet es das scheinbar geschlechtslose Leitbild des Homo oeconomicus, Entscheidungen auf Basis von Erfolgserwartungen und Nutzenmaximierung. Ulrich Bröcklings „Unternehmer seiner Selbst“ bezeichnet „keine empirisch vorfindbare Entität“, gibt jedoch „die Richtung an, auf welche die zeitgenössischen Technologien der Selbst- und Fremdführung zulaufen“ (Bröckling 2004, S. 272). Und so lässt sich der „Appell, zum Unternehmer beziehungsweise zur Unternehmerin des eigenen Lebens zu werden“ auch in den „Curricula von Schulen und Universitäten“ (Bröckling 2004, S. 271) wiederfinden, worin erneut die bildungstheoretische Bedeutsamkeit evident wird.

Die hier nur ausschnitthaft wiedergegebenen Entwicklungen, die allesamt unter dem Schlagwort „Ökonomisierung von Bildung“ verhandelt werden, sollen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit vor allem auf eines hinweisen: auf die feststellbare Tendenz, dass der ökonomische Diskurs andere Diskurse verdrängt. Dies trifft gleichsam auf den Bereich der Bildung und Erziehung zu wie es auch Fragen der Sonder- und Heilpädagogik oder der Migration betrifft<sup>6</sup>: für organisatorische wie politische Entscheidungen sind in erster Linie ökonomische Argumente ausschlaggebend.

Wie Koller und Reichenbach zeigen, eignet sich Lyotards Theorie des Widerstreits der Diskurse (vgl. Lyotard 1987), um auf das Ungleichgewicht der Diskurse, das durch diese Entwicklungen entsteht und verfestigt wird, hinzuweisen. An dieser Stelle sei betont, dass es nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, dem ökonomischen Diskurs im Kontext von Bildung jegliche Berechtigung abzusprechen und diesen durch die Vorherrschaft eines wie auch immer gearteten pädagogischen Diskurses zu ersetzen. Ein so gearteter Versuch wäre schon deshalb zum Scheitern verurteilt, weil es diesen *einen* pädagogischen Diskurs weder gibt, noch unter postmodernen Bedingungen überhaupt

---

6 Die hier vorgenommene Aufzählung ist exemplarisch zu verstehen und könnte beliebig fortgesetzt werden, da ökonomisches Denken bereits in allen Bereiche des Lebens Einzug genommen hat (vgl. u.a. Bröckling 2007).

geben kann (siehe dazu Kap. 2 der vorliegenden Arbeit). Vielmehr hat Bildung, gerade wenn sie in institutionalisierter Form angeboten und vermittelt werden soll, immer auch eine ökonomische Komponente, die unbestritten bleibt.

In der vorliegenden Arbeit soll mit den bildungstheoretischen Überlegungen Kollers und Reichenbachs in einem ersten Schritt aufgezeigt werden, dass es – nach Lyotards Thesen – verschiedene Diskurse gib. Damit einher geht die Notwendigkeit, in der Bildungstheorie ein Nebeneinander unterschiedlicher Diskurse zuzulassen, zu fördern und aufmerksam dafür zu sein, wenn die Übermacht einer Denkart andere Denkmöglichkeiten zu unterdrücken droht. Mit der Analyse und Interpretation der Arbeiten Reichenbachs und Kollers soll einerseits die Annahme einer prinzipiellen Diskursvielfalt und die Notwendigkeit, diese zu erhalten, untermauert werden. Andererseits soll – entsprechend der unter 1.3 ausführlich explizierten Fragestellung der Arbeit – herausgearbeitet werden, ob und inwiefern sich die Bildungstheorien Kollers und Reichenbachs dazu eignen, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten. Die beiden gewählten Autoren bauen in ihren bildungstheoretischen Arbeiten auf Annahmen auf, die als *postmodern* beschrieben werden, und im folgenden Kapitel (1.2) einführend erklärt und in Kapitel 2 – mit Fokus auf die Theorie des Widerstreits und die postmoderne Annahme der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse – ausführlich analysiert werden.

## **1.2 Grundzüge der Postmoderne**

Von postmoderner Bildungstheorie kann dann gesprochen werden, wenn eine Bildungstheorie grundlegende Annahmen der Postmoderne teilt. Was sind diese grundlegenden Annahmen, auf denen auch Reichenbachs und Kollers Theorien über Bildung aufbauen? Was bedeutet Postmoderne?

Als *der* Initiator und Wegbereiter der Postmoderne-Debatte gilt wohl der Philosoph und Literaturtheoretiker Jean-Francois Lyotard. Sein Werk: „Das postmoderne Wissen“ (1999), wurde, so jedenfalls schreibt dies Peter Engelmann im Vorwort der deutschen Ausgabe des Berichtes, „zum Vorläufer und Grundlagentext einer Diskussion, die heute

international unter dem Titel 'Postmoderne' geführt wird“ (Engelmann 1999, S. 10). Da sich sowohl Roland Reichenbach als auch Hans-Christoph Koller in ihren Arbeiten auf Lyotards Postmoderne-Diagnose berufen, erscheint es mir sinnvoll, hier einleitend und in aller Kürze die Grundzüge der Lyotardschen Konzeption nachzuzeichnen. In dem genannten Bericht untersucht Lyotard die „Lage des Wissens in den höchstentwickelten Gesellschaften“ (Lyotard 1999, S. 10), wobei er allem voran die Frage nach der Legitimation von Wissen stellt. In der Postmoderne, die nicht (nur) als eine Fortsetzung der Moderne gesehen werden kann, sondern vielmehr als ein Bruch mit derselben, ändern sich die Modi der Legitimation. Baute die Legitimation von Wissen in der Moderne, d.h. in der Zeit, die mit der Aufklärung begann, auf so genannten großen Erzählungen auf, die Lyotard „Metaerzählungen“ nennt, so werden genau diese „Legitimationserzählungen“ in der Postmoderne zunehmend in Frage gestellt (vgl. ebd. S. 14). Die „Erzählung der Aufklärung“ und die der „Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts“ sind wohl die bekanntesten dieser Metaerzählungen (vgl. Reichenbach 2007, S. 219; Lyotard 1999, S. 13f.). Was eine solche große Erzählung zentral ausmacht, beschreibt Wolfgang Welsch sehr treffend als den Versuch und den Glauben an die Möglichkeit, „alle Bestrebungen einer Zeit in einem einzigen Gesamtkonzept zu vereinigen und auf ein gemeinsames Ziel hin auszurichten“ (Welsch 1995, S. 308). Genau dieser Glaube wird in der Postmoderne durch die Entwicklung der Wissenschaften und die Einsicht in die nicht mehr zu leugnende Unvereinbarkeit unterschiedlicher Wissenschaftsperspektiven zunehmend fragwürdig. Der Begriff Postmoderne beschreibt also zentral all jene Entwicklungen, die mit dem aufkommenden Zweifel an den Metaerzählungen der Moderne einhergehen. „Bei extremer Vereinfachung“, so Lyotard, „hält man die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen für 'postmodern'“ (Lyotard 1999, S. 14).

Woraus ergibt sich aber die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen? Wie bereits erwähnt diagnostiziert Lyotard einen Zusammenhang mit der Entwicklung der Wissenschaft. Dabei geht er davon aus, dass unterschiedliche Wissenschaftsperspektiven, insofern es sich dabei zugleich um unterschiedliche Diskursarten handelt, nicht vereinbar sind. Folglich ist ein zentrales Kennzeichen der Postmoderne, welches – wie sich noch zeigen wird – auch für die Arbeiten von

Reichenbach und Koller von essenzieller Bedeutung ist, die Annahme von der prinzipiellen Unvereinbarkeit verschiedener Diskursarten. In diesem Sinne schreibt Reichenbach: „Diskursarten, ebenso wie Satzregelsysteme, lassen sich in unterschiedliche *Gattungen* untergliedern, sind von unterschiedlicher Art, d.h. 'heterogen'“ (Reichenbach 2007, S. 220). Mit der Feststellung der grundsätzlichen Unvereinbarkeit und Nicht-Übersetzbarkeit der Diskurse geht eine weitere Konsequenz einher: Nämlich dass es – entgegen der Einheitsvorstellung der Moderne – postmodern „keine universelle Metasprache“ mehr geben kann, die das Unvereinbare wieder vereint (Lyotard 1999, S. 120). Das bedeutet also, dass nicht die Annahme von Pluralität bereits als postmodern zu bezeichnen ist – diese gab es auch schon in der Moderne – sondern das Fehlen eines vereinheitlichenden Diskurses. So baut beispielsweise auch Humboldts Bildungstheorie auf der Annahme von Vielfalt auf. Er versteht Bildung als die Entwicklung der Kräfte in Auseinandersetzung mit der Welt, die er zwar als vielfältig betrachtet, jedoch unter der Einschränkung, dass die Verschiedenheit in ihrer Gesamtheit wiederum ein harmonisches Ganzes ergibt (vgl. Koller 1999, S. 53ff.) Eine Grundlegung, die letztlich nicht begründbar ist. Kollers Neuformulierung eines Bildungsbegriffs setzt an dieser Stelle ein.

### **1.2.1 Postmoderne vs. Spätmoderne? Zur Begriffswahl**

In der vorliegenden Arbeit spreche ich in dargelegtem Sinne von Postmoderne und verstehe sowohl Reichenbach als auch Koller als postmoderne Theoretiker. Da Reichenbach selbst aber gerade nicht von Postmoderne spricht, sondern – entgegen der Deutungsvielfalt dieses Begriffes – die Bezeichnung Spätmoderne wählt, sind hier einige Anmerkungen notwendig, mit denen die Entscheidung für ersteren Begriff erläutert werden soll. Was unter Postmoderne im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen ist, wurde bereits dargelegt und wird auch in weiterer Folge noch detaillierter ausgeführt werden. Dem möchte ich an dieser Stelle den Begriff der „Spätmoderne“ gegenüberstellen, wie er von Reichenbach verwendet wird, um schließlich zu zeigen, inwiefern sich meine Wahl trotz aller Einwände begründet.

In Reichenbachs Begründung für die Entscheidung für den Begriff der Spätmoderne,

und somit gegen den der Postmoderne, finden sich drei Hinweise, warum der Autor ersteren für brauchbarer einschätzt. Der erste Grund, der in erster Linie die Nachteile des Postmoderne-Begriffs fokussiert, bezieht sich auf dessen Uneindeutigkeit und mitunter in der wissenschaftlichen Debatte auch Umstrittenheit (vgl. Reichenbach 2001, S. 78). Diese mag zwar gegeben sein<sup>7</sup>, ist aber – auch nach Reichenbach selbst – kaum als ausreichend für eine generelle Abkehr von der Bezeichnung anzusehen (vgl. ebd.). Die zweite Begründung bezieht sich auf die von Reichenbach vorgebrachte Definition von Spätmoderne als „radikalisierte' und 'reflexive' Moderne“ (ebd. S. 83). Damit legt er eine Sichtweise nahe, die die Spätmoderne als Fortsetzung der Moderne unter veränderten Bedingungen interpretiert, wobei sich das Attribut „reflexiv“ auf den Vorgang der Bezugnahme auf die grundlegenden Annahmen der Moderne bezieht. Reichenbach schreibt mit Verweis auf Giddens (1995), dass wir mit der Einsicht einer veränderten „Moderne, in welcher die großen Entwürfe nicht (mehr) damit rechnen können, enthusiastisch aufgenommen zu werden“ gerade „nicht in eine Periode der Postmoderne“ eintreten, sondern uns auf eine Zeit zubewegen, „in der sich die Konsequenzen der Moderne radikaler und allgemeiner auswirken als bisher“ (Reichenbach 2001, S. 84). Somit ist der Begriff Spätmoderne eine Abkehr von einem Verständnis der Postmoderne, welches – wie Peter Engelmann im Vorwort der deutschen Übersetzung von Lyotards Postmodernem Wissen (1999) feststellt – nicht (nur) als Fortsetzung der Moderne, sondern (auch) als Bruch mit der Moderne zu deuten ist (vgl. Engelmann 1999, S. 9). Das Argument ist jedoch insofern nicht stichhaltig, als sich der Bruch der Postmoderne mit der Moderne bei Lyotard ja gerade am Zweifel an den Metaerzählungen der Moderne manifestiert, den auch Reichenbach in seinem Verständnis von Spätmoderne teilt. Mit Reichenbachs Begriffsunterscheidung ist folglich behauptet, dass mit der Bezeichnung Spätmoderne (im Gegensatz zur Begriff Postmoderne) nicht von einem „Bruch“ mit der Moderne ausgegangen wird. Inwiefern der Übergang zu einer (mit Reichenbach: spätmodernen) skeptischen und reflexiven Haltung gegenüber den Legitimationserzählungen der Moderne etwas anderes als einen „Bruch“ markiert, bleibt jedoch offen.

Im Gegensatz dazu steht für Jörg Ruhloff Postmoderne wiederum ganz im Sinne des

<sup>7</sup> Zumindest zu Beginn der Postmoderne-Debatte schien mit dem Präfix „Post“ das Ende der Moderne eingeläutet zu sein. Diese Ansicht wird aber keineswegs bis dato und schon gar nicht von allen AutorInnen der Postmoderne geteilt (vgl. Reichenbach 2001, S. 78).

von Reichenbach präferierten Spätmoderne-Begriffs „weniger für eine neue, eben anbrechende Epoche als vielmehr für die Anzettelung eines Widerstreits innerhalb der Moderne“ (Ruhloff 1993, S. 43). Aus diesen Überlegungen heraus muss die von Reichenbach vorgenommene Begriffsklärung an dieser Stelle als zumindest unbefriedigend eingestuft werden. Es scheint vielmehr, dass trotz aller vielfältigen Interpretationen des Postmoderne-Begriffes, die dieser in den vergangenen Jahrzehnten erfahren hat – von der These einer Ablösung der Moderne bis hin zur Annahme einer Fortsetzung der Moderne unter veränderten Bedingungen – in dem von Reichenbach als zu schwammig kritisiertem Begriff doch (auch) all das enthalten ist, was dieser mit der Bezeichnung „Spätmoderne“ zu präzisieren sucht.

Ein dritter Ansatz, von dem ausgehend Reichenbach seine Entscheidung für den Begriff Spätmoderne stützt, gründet im Subjektverständnis, welches im Zuge des Glaubwürdigkeitsverlustes der Grundannahmen der Moderne seine Souveränität einbüßen musste. So schlägt Reichenbach eine Unterscheidung vor, die er in folgendem Zitat zum Ausdruck bringt: „Das Selbst, das vielleicht weniger – wie man es 'postmodern' sehen kann – 'durch die Fragmentierung der Erfahrung zersetzt oder in seine Bestandteile aufgelöst wird', ist – 'spätmodern' – 'mehr als bloß ein Ort sich schneidender Kräfte', nämlich eine aktive, 'prozessuale Instanz reflexiver Identität“ (Reichenbach 2001, S. 85). Weiters definiert er das Subjekt als nicht „souverän, autonom oder einheitlich“, sondern es „konstituiert sich durch Zweifel“ und ist daher „*skeptisch*“ (ebd. Herv. im Original). Aber auch unter dem Label „postmodern“ erscheint das Subjekt als „Nicht-Souverän“ und der Zweifel an den Metaerzählungen der Moderne und damit an der Möglichkeit, „unterschiedliche Arten des Wissens aus einem einheitlichen Prinzip heraus zu begründen“ (Koller 1999, S. 25), gilt bei Koller ebenso wie bei Lyotard als konstitutiv für die postmoderne Situation. Ein Argument, das Reichenbach in dem oben angeführten Zitat stark macht, könnte lauten, dass der Begriff Spätmoderne die Macht des Subjekts, trotz des Verlustes der Souveränität nicht bloß zuschneidenden Kräften ausgeliefert zu sein, mitdenkt, und somit das Subjekt als „aktive '[...] Instanz reflektiver Identität“ (Reichenbach 2001, S. 85) auch selbst mit Macht ausgestattet begreift, seine Identität „aktiv“ und „reflektiv“ zu gestalten. Aber auch diese Sichtweise, die Reichenbach augenscheinlich im Spätmoderne-Begriff eher



zu finden glaubt als in dem der Postmoderne, ist wenig plausibel, da auch Foucault und Butler (deren Denken durchaus als postmodern beschrieben werden kann) die doppelte Seite der Macht betonen, wonach das Subjekt nicht bloß Ergebnis von Machtprozessen ist, sondern auch mit der Macht ausgestattet ist, die eigene Zurichtung zu reflektieren und zu gestalten (vgl. Bierbaum 2004, S. 181 ff.).

Mit diesen Überlegungen ist freilich nicht belegt, dass Reichenbach für seine Arbeit keine guten Gründe für die Verwendung des Spätmoderne-Begriffs hat. Es soll jedoch gezeigt werden, warum es für die vorliegende Arbeit dennoch legitim ist, durchwegs – und damit auch dann, wenn auf Roland Reichenbachs Thesen zu demokratischer Bildung in der Spätmoderne Bezug genommen wird – den Begriff Postmoderne zu verwenden. Es kann gesagt werden, dass mit Postmoderne in der vorliegenden Arbeit eine Sichtweise gewählt wurde, die – wie gezeigt wurde – Reichenbachs Überlegungen zur Spätmoderne einschließt.

### **1.2.2 Postmoderne Bildungstheorie**

Bildungstheorie untersucht „Entstehungs- und Begründungszusammenhänge“ (Schaub, Zenke 2007, S. 112) von Bildungskonzeptionen. Als Theorie verfügt sie im Unterschied zur pädagogischen Praxis über die Möglichkeit, frei von Handlungszwängen über Bildung, Bildungskonzeptionen, Normen, Prinzipien und Voraussetzungen nachdenken zu können. Nach Käte Meyer-Drawe ist es für theoretisches Denken nicht nur möglich, sondern notwendig, Distanz zum konkreten Handeln einzunehmen (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 253). „Um sehen zu können, muß man Distanz errichten, muß sich das Feld auf den konzentrierenden Blick des Fragenden ausrichten. Daß diese Distanz auswählend und perspektivisch ist, zeigt ihre Grenze, aber auch den Grund ihrer Revidierbarkeit“ (ebd.). Bildungstheorie fokussiert also einen je bestimmten Blick auf Bildung. So nehmen auch Reichenbach und Koller in ihren bildungstheoretischen Überlegungen jeweils eine spezifische Perspektive auf Bildung ein, welche bei beiden wiederum durch grundlegende Annahmen der Postmoderne gekennzeichnet ist.

Wie postmoderne Bildungstheorie im Konkreten aussehen kann, und ob eine Solche als

Einsatz gegen die Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses geeignet ist, bildet den Kern der vorliegenden Auseinandersetzung. An dieser Stelle der Arbeit wird auf Probleme und Fragestellungen hingewiesen, die sich einstellen, wenn Bildungstheorie die postmoderne Ausgangslage ernst nimmt.

Welche Bedeutung ergibt sich aus der Annahme radikaler Pluralität der Diskursarten für eine postmoderne Bildungstheorie? Wenn unterschiedliche Diskurse nicht vereinbar sind, folgt daraus, dass es für einander widersprechende Positionen keine Instanz mehr gibt, womit der Widerspruch aufgelöst werden kann. Dadurch wird auch der Begriff der Wahrheit, über die Frage nach den Möglichkeiten ihrer Erkenntnis hinausgehend, ganz grundsätzlich in Frage gestellt. Bildungstheorie, so sie sich als postmodern beschreiben lässt, kann sich ihres eigenen Wahrheitsanspruchs – den jede Theorie erhebt, paradoxerweise selbst dann, wenn sie Wahrheit grundsätzlich bezweifelt (vgl. Ruhloff, Poenitsch 2004, S. 7) – letztlich nie sicher sein, sondern ist vielmehr selbst ein Sprachspiel unter anderen.

Wie kann unter solchen Bedingungen noch Bildungstheorie betrieben werden? Reichenbach und Koller versuchen dies, indem sie aus der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse – dem Kern postmodernen Denkens – Konsequenzen für die Bildungswissenschaft ableiten. So lässt sich mit Reichenbach gerade die Notwendigkeit des Widerspruchs aufzeigen, dessen Homogenisierungstendenz – von Reichenbach selbst als Kitsch bezeichnet – die Gefahr des Totalitarismus in sich birgt (vgl. Reichenbach 2001, S. 433). Auch Koller fokussiert in seinen Ausführungen über Bildung und Widerstreit die Unvereinbarkeit der Diskurse. Im Unterschied zu Reichenbach macht Koller auch auf all das aufmerksam, was in einem Diskurs gerade nicht artikuliert werden kann und sieht Bildung damit auch als Möglichkeit des (Er)findens neuer Diskursarten, in denen auch das zum Ausdruck gebracht werden kann, was im vorherrschenden Diskurs keine Sprache hat (vgl. Koller 2005, S. 98).

### **1.3 Fragestellung der Arbeit**

Wie einleitend gezeigt, erweist sich der ökonomische Diskurs nicht nur als extrem

wirkmächtig, sondern bringt zudem mit sich, dass kaum noch ein Bildungsbegriff denkbar ist, der sich jenseits ökonomischer Verwertbarkeit verortet. Mit der Vormachtstellung des ökonomischen Diskurses verliert Bildung, so sie nicht innerhalb der Logik von Effizienzsteigerung und Nutzenmaximierung operiert, nicht nur ihre Legitimation, sondern gerät zudem völlig aus dem Blick. Deshalb muss es Aufgabe von Bildungstheorie sein, auch noch ein Auge offen zu halten für andere Möglichkeiten, Bildung zu denken, solche nämlich, die innerhalb des vorherrschenden ökonomischen Diskurses keinen Platz zu haben scheinen. Sowohl Roland Reichenbach als auch Hans-Christoph Koller gehen in ihren bildungstheoretischen Überlegungen von einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit der Diskurse aus. Damit eignen sich die Arbeiten der beiden Autoren nicht nur dazu, zu fokussieren, was aus dem Blick zu geraten droht, sondern auch dazu, genau diese Annahme zu untermauern. Sowohl Reichenbach als auch Koller sehen eine Gefahr in der Vorherrschaft einer Diskursart. Koller setzt dem das Konzept des Widerstreits entgegen während Reichenbach die Notwendigkeit demokratischer Erziehung und Bildung damit begründet. Ob und wie die Arbeiten beider Autoren als Opposition gegen die Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses gelesen werden können, soll im Hauptteil der Arbeit analysiert werden. Meine Forschungsfrage, die diese Arbeit zentral leitet, lautet daher: Was trägt postmoderne Bildungstheorie – exemplarisch an den Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach<sup>8</sup> – dazu bei, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses aus bildungswissenschaftlicher Sicht etwas entgegen zu halten?

## **1.4 Methode der Arbeit**

Die in dieser Arbeit vorgenommene und im weitesten Sinne als bildungsphilosophisch zu beschreibende Analyse der kritischen Arbeiten Reichenbachs und Kollers richtet sich zentral an der Frage aus, welche Implikationen und Konsequenzen sich aus der Annahme radikaler Pluralität der Diskurse für eine Bildungstheorie ergeben, die selbst gerade dabei ist, dem ökonomischen Verwertbarkeitsdiskurs zu erliegen. Die Frage nach

---

<sup>8</sup> Wie dargelegt beziehe ich mich zentral auf Kollers „Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der Postmoderne“ (1999) sowie Reichenbachs „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne“ (2001).

der Ökonomisierung von Bildung wird aktuell sehr vielschichtig verhandelt. Für die weiterführende Argumentation spielen zwei Thesen, die ich bereits herausgearbeitet habe, eine besondere Rolle: erstens, dass es unterschiedliche Diskurse gibt, die nicht durch eine wie immer geartete Überinstanz zu einem Ganzen vereinbar sind und zweitens, dass der ökonomische Diskurs unter der Vielzahl aller Diskurse Vormachtstellung beansprucht. Unter dieser Prämisse werde ich mich hermeneutisch, also verstehend und interpretierend, an die genannten bildungstheoretischen Arbeiten Roland Reichenbachs und Hans-Christoph Kollers annähern, um schließlich in Hinblick auf meine Fragestellung Argumente zu finden und zu stärken, mit denen postmoderne Bildungstheorie dem ökonomischen Diskurs in der Bildung mit dem gleichen Anspruch auf Legitimation gegenüber zu treten vermag. Die darin implizit gesetzte Annahme, dass sie (die Bildungstheorie) dies überhaupt soll (dem ökonomischen Diskurs etwas entgegen zu setzen), wird ebenfalls Thema der Analyse sein. Insofern wird es auch darum gehen, eine kritische Haltung gegenüber der Hegemonie des ökonomischen Diskurses einzunehmen, die sich dann zu Wort meldet, wenn sich ökonomisches Denken als alleinig mögliche Interpretation empirischer Wirklichkeit zu etablieren anschickt. Von einer kritischen Haltung ist hier in dem Sinn die Rede, als diese darauf abzielt „unveränderliche Bedingungen menschlichen Handelns von solchen Bedingungen zu unterscheiden, die nur aus ideologischer, also verzerrter Perspektive als unveränderlich erscheinen, in Wirklichkeit aber verändert werden können“ (Koller 2008, S. 232). Dass die ökonomische Perspektive die einzig wahre Perspektive ist, unter der Bildung zu betrachten ist, soll an dieser Stelle radikal in Frage gestellt werden.

## **1.5 Gliederung der Arbeit**

Den Hauptteil der Arbeit bestreitet die Auseinandersetzung mit den beiden zur Analyse und Interpretation gewählten Autoren Roland Reichenbach und Hans-Christoph Koller. Reichenbachs bildungstheoretische Positionierung werde ich zentral anhand seiner Monographie „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt“ (2001) erarbeiten. Die Auseinandersetzung mit Kollers Versuch einer Neukonzeption des Bildungsbegriffes unter postmodernen Bedingungen erfolgt insbesondere anhand des Werkes „Bildung und Widerstreit“ (1999). Die Kernthese, die in Kapitel 2 eine genauere

Untersuchung erfährt, ist die postmoderne Annahme von der Unvereinbarkeit der Diskurse. In einem ersten Schritt wird dabei die Frage nach den theoretischen Voraussetzungen für die postmoderne Annahme des Widerstreits gestellt, um in einem zweiten Schritt den Widerstreit selbst als Folge der zuvor explizierten Voraussetzungen genauer zu erläutern. Im Zentrum stehen dabei die Begriffe „Subjekt“, „Wahrheit“ und „Pluralität“ und die sich im Übergang von der Moderne zur Postmoderne vollziehenden Veränderungen. Darauf folgen – in Kapitel 3 – die sich daraus (aus den postmodernen Annahmen über Subjekt, Wahrheit und Pluralität und die damit einhergehende Theorie des Widerstreits) ergebenden Konsequenzen aus der Sicht Reichenbachs und Kollers. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den Zielen von Bildung unter den zuvor diskutierten Voraussetzungen gestellt werden. In Kapitel 4 werde ich die bildungstheoretischen Überlegungen Kollers und Reichenbachs einander gegenüberstellen und auf die einleitend aufgeworfene Frage nach möglichen Einsätzen gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses in der Bildung hin interpretieren.

## 2 Über die Unvereinbarkeit der Diskurse und den Widerstreit

*„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“*

*(Max Planck; zit. n. Reichenbach 1997, S. 122)*

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, wie es zu den unter 1.2 als postmodern beschriebenen Veränderungen im philosophischen Denken kam und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Da sowohl Kollers als auch Reichenbachs bildungstheoretische Arbeiten auf der postmodernen Annahme des Widerstreits der Diskurse aufbauen, bedarf es der im folgenden vorgenommenen Analyse grundlegender Elemente.

Im ersten Teil (2.1) wird dabei die Frage nach den theoretischen Voraussetzungen für eine postmoderne Theorie des Widerstreits und der Annahme der prinzipiellen Unvereinbarkeit verschiedener Diskurse bzw. Diskursarten gestellt. Vereinfacht könnte an dieser Stelle schlicht darauf verwiesen werden, dass als Voraussetzungen all jene Veränderungen zu nennen wären, die mit der Verwendung des Begriffs Postmoderne einhergehen. Als solche wurden in der Einleitung die Annahmen der radikalen Pluralität der Diskurse genannt, sowie die damit verbundene reflexive Haltung gegenüber den Legitimationserzählungen der Moderne. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass das Subjekt in der Postmoderne – im Gegensatz zur Moderne – als nicht-souverän zu fassen ist (vgl. 1.2). All diese Veränderungen sind ineinander verwoben und werden im Folgenden mit Fokus auf die Begriffe „Subjekt“ (2.1.1), „Wahrheit“ (2.1.2) und „Pluralität“ (2.1.3) untersucht. Zuvor sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die hier vorgenommene Trennung in die meines Erachtens nach zentralen Begriffe eine künstliche Trennung zum Zwecke einer systematischen Annäherung ist, die ebenso auch anders hätte ausfallen können.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Beispielsweise hätte auch der Freiheitsbegriff durchaus Berechtigung, hier in einem eigenen Kapitel untersucht zu werden, worauf jedoch aus Gründen des zur Verfügung stehenden Platzes einerseits, sowie aufgrund der Fokussierung andererseits verzichtet wurde. In der gesamten Arbeit wird der genannte Begriff jedoch immer wieder thematisiert und vor allem im Zusammenhang mit der Arbeit

Im zweiten Teil (2.2) wird das Konzept des Widerstreits als Folge der unter 2.1 herausgearbeiteten postmodernen Veränderungen (mit Fokus auf die Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität) in den Blick genommen. Neben Kollers „Bildung und Widerstreit“ (1999) wird dabei vor allem auf das sprachphilosophische Werk Lyotards (1987) über den Widerstreit zurückgegriffen, auf welchem Koller seine Argumentation zentral aufbaut.

## 2.1 Voraussetzungen für die Theorie des Widerstreits

*„[...] für das pädagogische Denken so zentrale Begriffe wie 'Subjekt', 'Vernunft' oder 'Wirklichkeit' sind durch die postmoderne Herausforderung nachhaltig in Zweifel gezogen worden.“*

*(Koller 1999, S. 47)*

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, entfällt in der Postmoderne eine Grundvoraussetzung modernen Denkens, und zwar „die Möglichkeit der Orientierung an einem sicherheitsverbürgenden transzendentalen<sup>10</sup> Signifikat (sei es der griechische Kosmos, der fremde Gott, die Natur des Menschen oder die wissenschaftlich konstruierte 'objektive Lage')“ (Schäfer 2004, S. 44). Damit ist allen Voraussetzungen für die Idee eines souveränen Subjektes – worauf wiederum all jene Subjektanforderungen aufbauen die mit der Zuschreibung von Vernunftfähigkeit einhergehen – die Grundlage entzogen. Dies ist für die Bildungswissenschaft insofern von zentraler Bedeutung, als der Subjektbegriff – explizit oder implizit – als Kern jedes Bildungsbegriffs bezeichnet werden kann (vgl. Reichenbach 2001, S. 32). Im Folgenden werden die Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität mit Fokus auf den (implizit wie explizit vorzufindenden) Bedeutungszusammenhang in den genannten Werken von Koller und Reichenbach expliziert.

---

Reichenbachs erläutert werden

<sup>10</sup> Als „transscendental“ bezeichnet Kant Begriffe, die „sich *a priori* auf Gegenstände beziehen“ (Kant 1787, S. 108, Herv. im Original) und nicht „empirischen [...] Ursprungs“ (ebd.) sind, sondern vor jeder Erfahrung gesetzt werden (vgl. ebd.).

### **2.1.1 Der Verlust der Autonomie in der Postmoderne**

In der Postmoderne steht der Glaube an die großen Legitimationserzählungen der Moderne auf dem Spiel. Die Gründe dafür wurden mit Lyotard in den Entwicklungen der Wissenschaften und dem Eingeständnis an die Unvereinbarkeit der Diskurse gesehen. Dazu kommt ein weiterer Aspekt, der in direktem Zusammenhang mit der Glaubwürdigkeit großer Erzählungen steht: die Frage nach der Autonomie des Subjekts. Der moderne Glaube an die Emanzipation des Menschen durch den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1999, S. 20) unterstellt dem Subjekt die Fähigkeit zur Vernunft. Vom Beginn der Aufklärung – in der Bildungstheorie in bedeutender Weise durch Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant vertreten – bis hin zur kritischen Theorie der Frankfurter Schule steht Bildung im Zeichen der Befreiung und Emanzipation des Menschen. Doch was passiert, wenn die Voraussetzungen eben dafür, nämlich die Vernunftfähigkeit des Menschen – oder wie bei Rousseau die transzendente Annahme einer „Natur“ – mit dem postmodern aufkommenden Zweifel an der Autonomie des Subjekts fragwürdig wird? Kann Bildung unter diesen Bedingungen noch zur Emanzipation beitragen (vgl. Euler 2004, S. 14ff.)? Der hier formulierten Frage nach den Folgen postmoderner Theoriebildung für einen emanzipatorischen Bildungsbegriff gehen sowohl Koller als auch Reichenbach in der Untersuchung des Werkes Adornos nach (vgl. Reichenbach 2001 sowie Koller 1999).

#### **2.1.1.1 Selbst und Subjekt bei Reichenbach**

Roland Reichenbach spricht im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung einerseits vom „demokratischen Selbst“, andererseits vom „dilettantischen Subjekt“. Der Mensch ist in dem jeweils von Reichenbach präsentierten Verständnis beides, sowohl Selbst als auch Subjekt. Selbst ist der Mensch bei Reichenbach als soziales Konstrukt und „ohne Rekurs auf tiefe innere Wahrheiten“ (Reichenbach 2001, S. 265). Subjekt zu sein bedeutet nach Reichenbach, nicht autonom und prinzipiell unvollkommen zu sein (vgl. ebd. S. 327). Da das Subjekt- und Selbstverständnis als Basis des Bildungsdenkens Reichenbachs angenommen werden kann, wird beides im Folgenden im Detail erläutert. In der Annahme eines nicht-souveränen Subjektes liegt, wie zuvor gezeigt wurde, ein



wesentliches Element postmodernen Denkens. Es ist daher die Frage zu stellen, ob und inwieweit Reichenbachs Subjekt- und Selbstverständnis als postmodern und damit auch als anschlussfähig an Lyotards Theorie des Widerstreits angesehen werden kann.

Der Begriff „Selbst“ wird von Reichenbach als oftmals unklar und vielfältig kritisiert, unter anderem aufgrund der Schwierigkeiten der Abgrenzung von „Ich“ und „Identität“ (vgl. Reichenbach 2001, S. 257). In den unterschiedlichen Verwendungen des Begriffes erkennt Reichenbach als Gemeinsamkeiten die „*Reflexivität*“ oder auch die „*Selbstbezüglichkeit*“ des Selbst (vgl. ebd. 258). Moderne Theorien gehen davon aus, dass es ein „Selbst“ gibt, welches (wenn überhaupt) „nur der Person *selbst* zugänglich ist“ (Reichenbach 2001, S. 258). Diese Annahme eines als wahr und einheitlich aufgefassten Selbst, welches eben auch prinzipiell erkannt werden kann, hinterfragt Reichenbach. Er geht – ähnlich wie Judith Butler – davon aus, dass wir uns gerade nicht selbst erkennen können (vgl. Reichenbach 2001, S. 260ff. sowie Butler 2003, S. 32). Folglich muss jede Aufforderung, sich selbst zu erkennen und authentisch mit sich selbst zu sein, als problematisch angesehen werden. Reichenbach spricht von einer Zumutung an das Subjekt (vgl. Reichenbach 2001, S. 369). Butler geht in diesem Zusammenhang noch weiter als Reichenbach, indem sie nicht nur von einer Zumutung, sondern von „ethischer Gewalt“ spricht (vgl. Butler 2003, S. 54). Insofern es gerade nicht möglich ist, sich selbst zu erkennen, sind jegliche Selbsterkenntnisvorhaben zum Scheitern verurteilt. Reichenbachs Verständnis von Selbst kommt entgegen moderner Annahmen „ohne Rekurs auf tiefe innere Wahrheiten“ (Reichenbach 2001, S. 258) aus. So versteht Reichenbach das Selbst – und damit jede Annahme von Einheit, Ganzheit oder tieferer Wahrheit – als sozial konstruiert.

*„Ganzheit, Authentizität, Kongruenz und Entfaltung des Selbst sind Ideale in einer modernen Situation, in welcher die Person realiter mehr oder weniger häufig das Gegenteil erfährt und darunter möglicherweise leidet. Dieser Umstand [...] spricht aber weder für die Güte des Ideals noch für die Validität der Beschreibungen von Konstitutionsmomenten des Selbst, die unter diesem Ideal vorgenommen werden.“ (Reichenbach 2001, S. 262)*

Daraus, dass die hier beschriebene ideale Selbstvorstellung – basierend auf „Ganzheit, Authentizität, Kongruenz und Entfaltung des Selbst“ (ebd.) mit der tatsächlichen Erfahrung des Menschen nicht übereinstimmt, schließt Reichenbach (wie aus dem obig

angeführten Zitat hervorgeht), dass es sich dabei offenbar nicht um ein valides Bild handelt. Vielmehr handelt es sich bei dieser idealen Selbstvorstellung nach Reichenbach um ein soziales Konstrukt, welches dem Subjekt das Vorhandensein eines modernen Selbst – mit Bezug auf eine tiefer liegende Wahrheit, die zugleich Einheit verspricht – bloß unterstellt. Gegenüber der so postulierten Einheitsvorstellung geht Reichenbach von der Möglichkeit eines widersprüchlichen und sich verändernden Selbst aus. Eine ideale Selbstvorstellung, die diesen Widerspruch negiert, beschreibt er als zu schön und damit als „Kitsch“ (vgl. Reichenbach 2001, S. 431). Der Begriff „Kitsch“ bezeichnet bei Reichenbach „das Fehlen von Widerspruch“ (Reichenbach 2001, S. 431) und wird unter 3.1.3, mit Blick auf die damit einhergehenden Konsequenzen für das Bildungsd Denken, eingehend beleuchtet werden.

Das Selbst, wie es sich erfährt, begreift Reichenbach also als soziales Konstrukt, welches auf einer in der Gesellschaft präsenten Idealvorstellung aufbaut. In diesem Sinne versteht Reichenbach das Selbst als eine „Interpretationsinstanz, die auf Verstehen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist“ (Reichenbach 2001, S. 265).

*„Die Interpretationen des Selbst sind sozial konstruiert und werden in bezug auf die Entwürfe des eigenen Lebens im Lichte erworbener und sozial ausgehandelter Werthorizonte vollzogen. Durch die prinzipielle Nicht-Abschließbarkeit von Selbstinterpretationen und die nicht verhinderbaren Veränderungen der Lebensumstände ist das Selbst auf Transformation, s.h. Neuinterpretation insbesondere in bezug auf den jeweiligen Standort relativ zum Werthorizont ausgerichtet.“ (Reichenbach 2001, S. 265; Herv. im Original)*

Entscheidend ist, dass die „Interpretationen des Selbst“ (ebd.) eben nicht auf die Erkenntnis einer tiefer liegenden Wahrheit ausgerichtet zu verstehen sind, sondern als sozial konstruiert – und damit veränderbar – gefasst werden. Aus dem Zitat geht zudem hervor, dass Reichenbach Moralvorstellungen (Werthorizonte) als sozial ausgehandelt begreift. Dem damit postulierten moralischen Selbst geht es also nicht mehr um die Suche oder bloße Befolgung von allgemeingültigen Normen. Unter der Annahme radikaler Pluralität nicht nur der Diskurse, sondern auch des Selbst, muss auch die Suche nach Normen, die für alle und jeden gelten, aufgegeben werden. Damit knüpft Reichenbach die Möglichkeiten einer „moralischen Person“ an die Absage einer „Einheit' des Selbst“ (vgl. Reichenbach 2001, S. 269). Entgegen der Vorstellung eines

tiefer liegenden „wahren“ Selbst, steht dieses nach Reichenbach gerade nicht fest, sondern ist „veränderbar und kann sich zum ethischen Subjekt konstituieren“ (Reichenbach 2001, S. 300). Die hier nachvollzogene Verknüpfung von Pluralität und Moral im Kontext eines sich transformierenden Selbst, bildet die Basis für Reichenbachs Bild des demokratischen Selbst, auf das später noch genauer eingegangen wird. Interessant ist, dass das demokratische Selbst Reichenbachs durch Bildung hervorgebracht werden soll, während zugleich eine Abkehr vom Machbarkeitsglauben der Pädagogik postuliert wird. So ist das demokratische Selbst einerseits getragen von der Vorstellung, dass „das Selbst, sofern es für die demokratische Lebensform bedeutsam ist, im Grunde selbst 'demokratisch verfaßt' sein muß“ (ebd. S. 13), andererseits muss dieses Selbst dem prinzipiellen menschlichen Dilettantismus gerecht werden.

Die Annahme eines prinzipiell menschlichen Dilettantismus wiederum ist im Subjektverständnis Reichenbachs verwurzelt. „Subjekt zu sein ist eine Selbstbeschreibung des Menschen, die bedeutet *selbstbestimmt* zu sein“ (Reichenbach 2001, S. 327, Herv. im Original). Das postmoderne Todesurteil des Subjekts<sup>11</sup> teilt Reichenbach nicht. Im Gegensatz zur modernen Unterstellung von Autonomie versteht er diese jedoch – ähnlich wie auch Judith Butler in ihrer „Kritik der ethischen Gewalt“ (2003) – „nicht als anzustrebende Kompetenz, sondern als Selbstzumutung des Subjekts“ (Reichenbach 2001, S. 19). Dem so abgelehnten autonomen Subjekt der Moderne stellt er seine Konzeption des dilettantischen Subjekts gegenüber, das zwar Subjekt ist, dabei jedoch nicht autonom, d.h. nicht souverän verfasst ist. Vielmehr geht Reichenbach von einer „*prinzipiellen* Unvollkommenheit“ (ebd. S. 327) des Subjekts aus, wofür das Adjektiv „dilettantisch“ steht. Dieser zumeist abwertend gebrauchte Begriff ist bei Reichenbach positiv konnotiert. Er interpretiert die „Nicht-Souveränität“ des Subjekts – und damit den prinzipiellen Dilettantismus – als Voraussetzung für Freiheit und damit Handlungsfähigkeit. Dies begründet er damit, dass eine Entscheidung in Freiheit nur dann sinnvoll als solche betrachtet werden kann, wenn nicht bereits vorweg feststeht, welche Wahlmöglichkeit die „richtige“ oder „bessere“ ist. Der Dilettant „handelt frei, nicht obwohl er über [...] Sicherheiten und Einsichten nicht

---

<sup>11</sup> Das Schlagwort „Tod des Subjekts“ verweist auf die Feststellung, „daß selbstbestimmte Praxis eine Illusion ist“ (Reichenbach 2001, S. 327).

verfügt, sondern er verdankt diese Praxis vielmehr diesem Mangel“ (Reichenbach 2001, S. 347). Damit ist Freiheit wesentlich an die Nicht-Souveränität des Subjekts gebunden und der Mangel an Autonomie wird – entgegen der Beschreibung als Mangel – zur unerlässlichen Bedingung. Nach Reichenbach ist kein Mensch ständig Dilettant, sondern eben nur in Situationen der Freiheit: „Jeder Dilettantismus hat [...] seine Zeit; diese meldet sich, wenn sich das Subjekt (als Freiheit) konstituiert, also in den Situationen des (selbstbestimmten) Handelns“ (ebd.). Damit wird auch verständlich, dass Reichenbach einerseits von einem nicht-souveränen Subjekt ausgeht, zugleich aber dessen „Tod“ negiert. Der Unterschied liegt in der Annahme von Handlungsfähigkeit. Bei Reichenbach erfährt das Subjekt gerade in seinem Dilettantismus die Möglichkeit zum Handeln in Freiheit und ist damit nicht „Tod“ im Sinne der – in der Fußnote bereits wiedergegebenen – Feststellung, „daß selbstbestimmte Praxis eine Illusion ist“ (ebd. S. 327). Die Inkompetenz des dilettantischen Subjekts ist nicht misszuverstehen als eine „die ganze Persönlichkeit umfassende Dummheit“ (Burnheim 1987; zit. n. Reichenbach 2001, S. 358), sondern eher als „Inkompetenz der Nichtspezialisten“ (Reichenbach 2001, S. 358). D.h. dass das Subjekt nicht stets und in allen Bereichen inkompetent ist, sondern sich in vielen Bereichen durchaus kompetent (d.h. im Sinne bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten) sein kann, aber eben nicht in allen. Zudem ist sich das dilettantische Subjekt als demokratisches Selbst auch der Möglichkeit bewusst, dass es sich auch in den Bereichen, in denen es sich selbst für kompetent hält, irren kann (vgl. ebd.). Das Problem ist der unsichere Status der Wahrheit, worauf unter 2.1.2 ausführlich eingegangen wird.

Das Selbst- und Subjektverständnis Reichenbachs steht also in engem Zusammenhang mit der postmodernen Annahme des Verlusts der Autonomie des Subjekts. Damit kann Reichenbach auch in diesem Punkt als postmodern und in weiterer Folge als anschlussfähig an Lyotards Theorie des Widerstreits beschrieben werden. Welche Konsequenzen sich aus einem solchen – nicht autonomen – Subjektverständnis für die Bildungstheorie ergeben wird Kern der Analyse in Kapitel 3 sein. Der nächste Abschnitt widmet sich nun der Frage, inwiefern Koller in seinen bildungstheoretischen Überlegungen der postmodernen Annahme vom Verlust der Autonomie des Subjekts gerecht wird.

### 2.1.1.2 Zum Subjektbegriff bei Koller

Teilt Koller die postmoderne Annahme vom Verlust der Autonomie des Subjekts? In „Bildung und Widerstreit“ (1999) wendet sich Koller nicht explizit der Frage nach dem Subjekt zu. Zentrum seiner Untersuchung bildet vielmehr die Lyotardsche Konzeption des Widerstreits, in der nicht das Subjekt, sondern die Sprache in Form von Sprachspielen, unterschiedlicher Satzfamilien und Diskursarten im Mittelpunkt steht. Um zu klären, wie der Autor den Subjektbegriff fasst, bedarf es folglich einer Prüfung der impliziten Annahmen. So verweist Koller darauf, dass selbst „wenn Lyotard darauf verzichtet, Instanzen anzunehmen, die dem Sich-Ereignen von Sätzen vorausgehen, [...] dies nicht etwa [bedeutet], daß in seiner Sprachtheorie Subjekte keinen Platz fänden“ (Koller 1999, S. 34). Insofern Koller sich zentral auf Lyotard bezieht, stellt sich die Frage, welche Rolle der Subjektbegriff in dessen Theorie zum Widerstreit spielt. So schreibt Koller weiter:

*„Bestritten wird vielmehr nur, daß sie [die Subjekte; Anm. V. B.] vor oder außerhalb von Sätzen angesiedelt wären. Innerhalb eines Satz-Universums lassen sich die Satz-Instanzen gewissermaßen als Orte oder Positionen verstehen, die von der Sprache für die Subjekte bereitgehalten werden. Subjekte können von einem Satz sowohl als Sender oder Empfänger wie auch als Referenten situiert [...] werden. Entscheidend ist dabei nur, daß dies jeweils von einem Satz und nicht von den Subjekten selbst bewirkt wird.“ (Koller 1999, S. 34)*

Subjekte sind bei Koller bzw. bei Lyotard also der Sprache nicht vorgängig. Vielmehr scheint umgekehrt die Sprache die Subjekte zu konstituieren. Wenn Subjekte, wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, nicht „vor oder außerhalb von Sätzen angesiedelt“ (ebd.) sind, kann daraus gefolgert werden, dass Subjekt und Sprache als Einheit gedacht werden. Nicht „außerhalb“, sondern „innerhalb“ von Sätzen sind die Subjekte folglich zu verorten. Wenn Sätze und Subjekte als Einheit gedacht sind, folgt aus der Annahme radikaler Heterogenität von Sätzen die Annahme einer Pluralität der Subjekte. Es ist davon auszugehen, dass es Voraussetzung für eine postmoderne Theorie des Widerstreits ist, Subjekte nicht-autonom zu denken. Anders formuliert bedeutet das, dass die Idee des Widerstreits unter der Annahme eines autonomen Subjekts gerade nicht denkbar wäre. Eine Begründung dafür liegt darin, dass das Subjekt – wäre es autonom – mit Verweis auf die moderne Unterstellung von Vernunftfähigkeit, Zugriff auf Wahrheit

beanspruchen würde. Dieser Zugriff auf „Wahrheit“ wäre wiederum als scheinbar objektiver Metadiskurs zu interpretieren, welcher den Widerstreit zu schlichten vermag. Gerade das wird durch die Lyotardsche Konzeption des Widerstreits jedoch abgelehnt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Koller das Subjekt, ebenso wie Reichenbach und die Postmoderne, als nicht-souverän fasst.

### 2.1.2 Wahrheit

Mit dem Verlust des Glaubens an die Legitimationserzählungen der Moderne gerät, wenn es um die Frage nach der Begründung von Wissen geht, der Wahrheitsbegriff ganz grundsätzlich ins Schwanken (vgl. Koller 1999, S. 46f.). Zudem war die Möglichkeit, Wahrheit zu erkennen – wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde – an die moderne Vorstellung eines autonomen Subjekts gebunden. Damit geht mit dem Verlust der Autonomie zumindest der Glaube an die Möglichkeit, die Wahrheit erkennen zu können, verloren. Unter der Bedingung postmoderner Pluralität, in welcher ein übergeordneter und harmonisierender Diskurs nicht mehr gedacht werden kann, wird der Wahrheitsbegriff selbst (und nicht bloß seine Erkenntnismöglichkeit) in Frage gestellt. Bei Reichenbach kommt die Bedeutung des Wahrheitsbegriffs im Zusammenhang mit der (Un-)Möglichkeit, sich selbst zu erkennen, zur Geltung:

*„Die Metaphysik der inneren Tiefe, der inneren Wahrheit, des direkten Zugangs zum eigenen Wesen, der authentischen Mitte des Sich-selbst-Seins, des Mit-sich-eins-Seins, des Kongruent-und-echt-Seins usw. usf., beinhalten zur Hauptsache Beschreibungen, die nicht nur mit der Idee der sozialen Konstitution des Selbst letztlich unverträglich sind, sondern auch – weil sie genuin 'a-sozial' gedacht sind – für konzeptionelles Denken demokratischer Bildung und Erziehung wenig oder nicht nutzbar gemacht werden können.“  
(Reichenbach 2001, S. 266)*

Reichenbach grenzt sich also von einer Beschreibung von Wahrheit ab, die auf das Vorhandensein eines wie auch immer gearteten „wahren“ Kerns des Menschen abzielt, da ein so gefasster Wahrheitsbegriff mit der Annahme der sozialen Konstruiertheit des Selbst nicht kompatibel wäre. Auch wäre Demokratie nicht denkbar, wenn es eine Wahrheit (auch in Hinblick auf die Frage nach dem richtigen Handeln) gäbe, die wir nur noch finden müssen. Demokratie macht nach Reichenbach gerade deshalb Sinn, weil

verschiedene, einander widerstreitende, aber dennoch gleichberechtigte Wahrheitsansprüche darin zum Ausdruck gebracht werden können. Mit der Unmöglichkeit, sich selbst zu erkennen, stellt Reichenbach den Wahrheitsbegriff grundsätzlich in Frage.

Unter 2.1.1 wurde – in Zusammenhang mit dem postmodernen Autonomieverlust des Subjekts – bereits auf das einander bedingende Verhältnis zwischen einem nicht-souveränen Subjektverständnis und dem Wahrheitsbegriff verwiesen. Dabei wurde festgestellt, dass der Verlust der Souveränität des Subjekts direkt auf das Abhandenkommen einer tiefer liegenden Wahrheit – z.B. in Form eines transzendentalen Einheitskonzeptes – verweist. Insbesondere in den Arbeiten von Reichenbach findet sich zudem eine zentrale Verschränkung des Wahrheitsbegriffs mit dessen Vorstellung von Freiheit als „produktiver Akt“ (Reichenbach 2001, S. 363). Als solcher ist dieser losgelöst von jedwedem Verweis auf Wahrheit, insofern er, wie Reichenbach dies formuliert „weniger findet als erfindet, weniger das Selbst noch die Norm oder das Richtige vorfindet als viel mehr erfindet [...]“ (ebd.). Wichtig ist bei Reichenbach, dass die Abkehr von absoluten Wahrheitsansprüchen nicht bedeutet, dass es „Können, Kompetenz, Expertise“ (ebd. S. 347) etc. nicht gäbe – diese gibt es „nur nicht im Bereich der Freiheit“ (ebd.). In diesem Sinne kann das Subjekt „seine Freiheit nur in jenen Bereichen beweisen bzw. praktizieren, in denen Tatsachenwissen, aber auch technologisches und nomologisches Wissen an seine unvermeidbaren Grenzen stößt“ (ebd. S. 346). So gibt es – wie bereits unter 2.1.1 dargelegt – Freiheit (im Handeln) bei Reichenbach eben genau nur unter der Bedingung, dass es gerade keine übergeordnete Instanz (Wahrheit) gibt, mit der etwaige Entscheidungen bereits vorweggenommen werden.

Wie Reichenbach geht auch Koller von der postmodernen Annahme radikaler Pluralität (siehe dazu auch 2.1.3) aus und stellt damit Wahrheit und Wahrheitsansprüche generell in Frage. Zentrales Element der Theorie des Widerstreits ist, wie weiter unten (unter 2.3.2) dargelegt, die These, dass unterschiedliche, einander widerstreitende Diskurse gerade nicht (wie bei einem Rechtsstreit) durch eine übergeordnete Instanz (Wahrheit) geregelt werden können, da es in den verschiedenen Diskursen nicht *eine* Wahrheit gibt,

die den jeweiligen Sprachspielen gleichermaßen gerecht wird.

### **2.1.3 Pluralität**

Wenn postmodern von Pluralität gesprochen wird, so ist damit nicht mehr dasselbe gemeint, wie in der Moderne. Sowohl Koller als auch Reichenbach gehen in ihren Schriften von der postmodernen Annahme radikaler Pluralität aus. Gut nachvollziehbar arbeitet Jörg Ruhloff (1993) in seinem Beitrag in „Skepsis und Widerstreit“ den Unterschied zwischen moderner Pluralität und postmoderner radikaler Pluralität heraus. Dieser Wandel im Denken über Pluralität ist entscheidend für die Theorie des Widerstreits und folglich auch essentiell für Kollers und Reichenbachs Bildungstheorien. Ruhloffs Beitrag erscheint mir als geeignete Quelle, um die Frage nach den Elementen und Ursachen für den postmodernen Wandel im Denken über Pluralität zu beantworten. Zudem verweist Koller in „Bildung und Widerstreit“ in Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung radikaler Pluralität in der Postmoderne für die Bildungstheorie selbst auf Ruhloff (vgl. Koller 1999, S. 152).

Jörg Ruhloff schreibt über die Postmoderne, diese stehe „weniger für eine neue, eben anbrechende Epoche als vielmehr für die Anzettelung eines Widerstreits innerhalb der Moderne. Der Konfliktpunkt ist die Pluralität“ (Ruhloff 1993, S. 43). Interessanterweise ist Pluralität im Sinne einer „Mehrheit von Lebenskonzepten, Kunststilen, Denkformen, Wissenschaftsmethoden, Sprachen und Kulturen“ (ebd.) nichts Neues, sondern vielmehr ein Phänomen, das auch für die Moderne als charakteristisch angesehen werden kann. So interpretiert bereits „Pico della Mirandola [im 15. Jahrhundert; Anmerkung V.B.] [...] die von Gott gegebene Uneindeutigkeit des Menschen als Voraussetzung schöpferischer Selbstbestimmung“ (ebd. S. 43) und scheint damit zumindest auf den ersten Blick nicht allzu weit entfernt zu sein von Reichenbachs Annahme eines nicht-souveränen Subjekts als Voraussetzung für Freiheit. Aber der Schein trügt, denn gerade im Subjektbegriff liegt ein wesentlicher Unterschied, der auch für die Veränderung des Verständnisses von Pluralität in der Postmoderne entscheidend ist. So geht Pico della Mirandola von einem (souveränen) Subjekt aus, das in der Lage ist, sich selbst



hervorzubringen. Dem geht notwendigerweise die Annahme voraus, dass es ein mit sich selbst identisches Subjekt gibt bzw. geben kann und dass dieses – im Sinne der Bildungsfähigkeit – form- und machbar ist. Ein anderes berühmtes Beispiel für die Annahme von Verschiedenheit in der Moderne liefert die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. Die von ihm hervorgehobene Vielfalt und Verschiedenartigkeit bleibt jedoch – und hierin liegt der entscheidende Unterschied zur postmodernen Annahme radikaler Pluralität – „eingebunden in die Grundvorstellung einer harmonischen Schöpfung“ (ebd. S. 48). Damit wird die Vielfalt in der Moderne in ihrer Gesamtheit wiederum als eine Einheit betrachtet. Das selbe Muster findet sich auch bei Herbart wieder (vgl. Ruhloff 1993, S. 48). Im Gegensatz dazu koppelt die Postmoderne Pluralität nicht mehr an eine (zumeist metaphysische) Einheitsvorstellung. Tatsächlich behauptet die Postmoderne, dass die Rückkoppelung an eine Einheit „streng genommen gar nicht möglich [ist], d.h. bei theoretischer Konsequenz gedanklich undurchführbar“ (ebd. S. 51).

Von der hier – in Anlehnung an einen Aufsatz von Jörg Ruhloff – dargestellten Annahme *radikaler* Pluralität gehen auch Reichenbach und Koller in Ihren bildungstheoretischen Schriften aus. Im Aufsatz „Die Tugend der Dissenstauglichkeit. Schule und Pluralität“ (2002) nennt Reichenbach drei Aspekte demokratischer Erziehung. Als erstes fordert er „*nicht* Erziehung zur Gemeinschaft [...], sondern vielmehr Erziehung zur 'Öffentlichkeit'“ (a.a.O., S. 29; Herv. im Original), da der (der Erziehung zur Gemeinschaft) zugrunde liegende Glaube an „gemeinsame moralische Güter“ (ebd.) unter der Annahme radikaler Pluralität nicht möglich ist. Als zweiten Aspekt nennt er die „Vorsicht und Skepsis gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen“ (siehe dazu auch 2.1.2), da „Wahrheit“ nicht das Ziel einer demokratischen Erziehung sein kann, sondern der „*Umgang mit Wahrheitsansprüchen*“ (ebd. S. 30; Herv. im Original). Damit ist wiederum auf die Pluralität verwiesen, insofern diese Voraussetzung für die Annahme unterschiedlicher (gleichermaßen berechtigter) Wahrheitsansprüche ist. An dritter Stelle schreibt Reichenbach von der notwendigen „Einsicht [...], dass moralische Konflikte oft nicht gelöst werden können, ohne (moralisch) berechtigte Anliegen und Ansprüche anderer zu verletzen“ (ebd.), da Konsens nur zum Preis der Unterdrückung anderer Positionen möglich wäre. Für Reichenbach ist die Demokratie

diejenige Lebensform, die am besten mit der Pluralität umgehen kann. Entgegen dem modernen „Perfektibilitätsglauben“ (gebunden an ein Streben nach Ganzheit) setzt er den „Ethos der Transformation“ (Reichenbach 2001, S. 16).<sup>12</sup>

Koller versucht, in Anschluss an eine Relektüre der sprachphilosophischen Schriften Wilhelm von Humboldts, den Bildungsbegriff angesichts postmoderner Pluralitätsdiagnosen neu zu formulieren. So streicht Koller einerseits die Bedeutung von Humboldts Auffassung von Sprache als Medium zur Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt hervor, das nicht als Abbild einer zuvor bereits existierenden Welt zu deuten ist, sondern als konstitutiv für Welt gedacht wird. Andererseits, so Koller, betont Humboldt zwar die Differenz zwischen den verschiedenen Sprachen (nicht nur im Sinne von Nationalsprachen), geht letztendlich aber von einer „wechselseitigen Ergänzung zu einem harmonischen Ganzen“ (Koller 2005, S. 83) aus. Diesen Glauben an das Zusammenlaufen verschiedener Diskurse zu einem Ganzen stellt Koller in Frage und geht stattdessen von einer „radikale[n] Pluralität der Diskursarten“ (ebd. S. 86) aus, die gerade nicht in einem harmonischen Ganzen auflösbar ist. In Anschluss an die Sprachphilosophie Lyotards sieht Koller im „Widerstreit“ eine Konzeption der Bildung, die der Postmoderne gerecht wird.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Unterschied zwischen modernen und postmodernen Pluralitätsdiagnosen in der Frage um die Grundlegung eines vereinheitlichenden, harmonischen Ganzen gipfelt. Der Zweifel an der Annahme eines vereinheitlichenden Prinzips wurde als zentrales Element des Sprechens von *radikaler* Pluralität bezeichnet. Weiters wurde gezeigt, dass sowohl Koller als auch Reichenbach die postmoderne Annahme radikaler Pluralität teilen. In diesem Sinne kann behauptet werden, dass die bildungstheoretischen Entwürfe der Autoren auf dieser Pluralitätsannahme aufbauen.

---

12 Zu Reichenbachs Vorstellung von Bildung als „Ethos der Transformation“ siehe Kap. 3.1.3

## **2.2 Folgen des Wandels**

Wie bereits dargelegt stellt der Zweifel an der Autonomie des Subjekts ein zentrales Element postmoderner Theoriebildung dar. Dies ist für Bildungstheorie insofern von entscheidender Bedeutung, als die Frage, wie wir über das Subjekt nachdenken, direkt auf die Frage nach den Möglichkeiten von Bildung einwirkt. Von ebenso entscheidender Bedeutung für das Bildungsdenken sind im Zusammenhang mit den Herausforderungen der Postmoderne die oben ausgeführten Veränderungen in Bezug auf die Begriffe Wahrheit und Pluralität. Bevor ich jedoch die Konsequenzen für die Bildungstheorie – wiederum im Kontext der Arbeiten Reichenbachs und Kollers – aufzeige, werde ich im folgenden Abschnitt der Frage nachgehen, welche Folgen sich auf den oben aufgezeigten Veränderungen der Konnotation der Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität in der Postmoderne für das Verständnis vom Verhältnis verschiedener Diskurse zueinander allgemein und für die Theorie des Widerstreits im Speziellen ergeben. Die Analyse des Widerstreits mit dem genannten Fokus ist notwendig, um die Bildungstheorien Kollers und Reichenbachs richtig verstehen und interpretieren zu können. Da sowohl Koller als auch Reichenbach in Hinblick auf den Widerstreit auf Lyotards sprachphilosophischem Werk „Der Widerstreit“ aufbauen, stellt dieses den Kern der im Folgenden vorgenommenen Analyse dar.

### **2.2.1 Der Widerstreit**

Die zuvor als zentral erarbeiteten Begriffsdeutungen von Subjekt, Wahrheit und Pluralität unter postmodernen Bedingungen sind – wie einleitend bereits bemerkt – nicht als streng voneinander trennbare Konzepte zu betrachten, sondern stehen miteinander in Wechselwirkung. Zentrales Element der Theorie des Widerstreits ist zweifelsohne die Annahme radikaler Pluralität der Diskurse. Wie jedoch gezeigt wurde, stehen nicht nur Diskurse im Sinne von Sprachspielen mit ihren je eigenen Regeln unter dem Vorzeichen der Pluralität, sondern auch die Subjekte selbst. Mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der Metaerzählungen der Moderne geht auch der Glaube an einen tieferliegenden Kern des Subjekts im Sinne einer Einheit verloren. Dem gegenüber steht nun die Verschiedenheit

und Veränderbarkeit der Selbstdeutungen.

Auch die Begriffe Wahrheit und Pluralität bedingen einander. So folgt einerseits aus dem Verlust der Legitimationserzählungen, andererseits aus der damit verbundenen Annahme radikaler Pluralität, der Zweifel an „einer“ – mitunter als objektiv betitelten – Wahrheit. Diese wäre, würde sie bestehen, als Metadiskurs zu interpretieren, wovon sich postmoderne Theoretiker ja gerade abwenden. Auf die Unvereinbarkeit der Diskurse unter der Bedingung postmoderner Pluralität verweist auch Jörg Ruhloff:

*„Wenn das verschiedenartige Einzelne [...] weder in ontologischen Tiefenschichten noch in transzendenten Höhenlagen haltbar und ausweisbar zu vereinigen ist, dann befindet es sich objektiv im Widerstreit, ungeachtet dessen, ob jemand Streit sucht oder ihm um des lieben Friedens willen aus dem Wege geht.“ (Ruhloff 1993, S. 51)*

Damit ist wiederum auf den Wegfall einer harmonisierenden Instanz (z.B. Wahrheit) unter der Annahme radikaler Pluralität in der Postmoderne verwiesen, der im „Widerstreit“ gipfelt. Eine umfangreiche Analyse dessen findet sich bei Lyotard in seinem sprachphilosophischen Werk „Der Widerstreit“ (1987)<sup>13</sup>. Dabei unterscheidet Lyotard zwischen Rechtsstreit und Widerstreit. Im Unterschied zum Widerstreit ist der Rechtsstreit darauf ausgelegt, ein Urteil zu fällen. Demgegenüber ist es gerade Kennzeichen des Widerstreits, dass der Konfliktfall „nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (Lyotard 1987, S. 9). Entscheidend ist also die Urteilsregel, die auch als übergeordneter Diskurs interpretiert werden kann. Werden zwei (oder mehr) Diskurse jedoch als so unterschiedliche Sprachspiele gefasst, dass die Regeln des einen Diskurses nicht auf den anderen anwendbar sind, kann in logischer Konsequenz auch kein Urteil getroffen werden, das den Sprachspielen beider Diskursarten gerecht wird. „Wendet man [...] dieselbe Urteilsregel auf beide zugleich an, um ihren Widerstreit gleichsam als Rechtsstreit zu schlichten, so fügt man [zumindest; Anm. V. B.] einer von ihnen Unrecht zu“ (ebd.) In diesem Sinne geht Lyotard davon aus, „daß eine universale Urteilsregel in bezug auf ungleiche Diskursarten im allgemeinen fehlt“ (ebd.).

---

13 Originalausgabe: Jean-Francois Lyotard, Le Différend. Les Editions de Minuit, Paris, 1983

Im „Widerstreit“ gibt Lyotard auch ein Beispiel für den ökonomischen Diskurs an, welches an dieser Stelle, aufgrund des ökonomischen Bezugs der vorliegenden Arbeit, skizziert wird: In diesem Beispiel geht es – der Logik des ökonomischen Diskurses folgend – um den „richtigen“ Einsatz eines Buches. Da das Lesen eines Buches Zeit beansprucht und der Erfolg sich zumindest im ökonomischen Diskurs am Zeitgewinn misst, geht es nicht mehr darum, ein Buch zu lesen, sondern darum, es zu „haben“. Den ökonomischen Nutzen (der schließlich zur Kaufentscheidung und nicht zum Lesen führt) sieht Lyotard darin „nicht für einen Dummkopf gehalten zu werden“ (ebd. S. 15). Damit zeigt Lyotard auf, dass es in einem bestimmten Diskurs keinen Sinn macht, etwas zu tun (z.B. ein Buch zu lesen), was jedoch in einer anderen Diskursart durchaus möglich sein kann. Im ökonomischen Diskurs gilt jedoch „die Regel, daß, was geschieht, nur dann geschehen kann, wenn es bereits beglichen, also geschehen ist. Der Tausch setzt voraus, daß die Abtretung im Voraus durch eine Gegen-Abtretung wettgemacht wird“ (Lyotard 1987, S. 16). Ein Buch zu lesen würde folglich nur dann ökonomisch gesehen in Betracht gezogen werden, wenn der Nutzen bereits vor dem Lesen bekannt ist. Da dies häufig aber nicht der Fall ist (da ja nicht oder nur bedingt gewusst werden kann, was noch nicht gelesen wurde), geht dem Lesen schließlich seine Begründung abhanden. Die Nähe zur Frage nach der Begründung für Bildung, deren Nutzen nicht bereits vorweg ersichtlich ist, ist evident.

Lyotards Theorie geht jedoch noch weiter, als jenen Denkweisen, die in einem bestimmten Diskurs nicht begründbar sind, ihre Legitimität in demselben Diskurs abzusprechen, wie dies in genanntem Beispiel der Fall ist. Ist ein Diskurs in einer Weise vorherrschend, dass andere Diskurse nicht mehr geführt werden (können), geht auch die Möglichkeit verloren, das im vorherrschenden Diskurs Nicht-Sagbare in einem anderen Diskurs zum Ausdruck zu bringen. Was nicht mehr gesagt werden kann, findet nach Lyotard im „Schweigen“ Ausdruck (vgl. Lyotard 1987, S. 33). In diesem Sinne betrachtet Lyotard das Schweigen als „Substitut von Sätzen“ (ebd. S. 34). Damit räumt er auch all jenen Dingen Bedeutung ein, die im vorherrschenden Diskurs nicht artikuliert werden können, das Schweigen „tritt [...] an die Stelle von Sätzen“ (Lyotard 1987, S. 34). Im folgenden Zitat bringt Lyotard den Zusammenhang von Sätzen (und dem Schweigen als gleichwertigen Ersatz) und dem Widerstreit zum Ausdruck:

*„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 [...]. Es bedarf einer angestrebten Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können, wenn man vermeiden will, dass dieser Widerstreit sogleich von einem Rechtsstreit erstickt wird und der Alarmruf des Gefühls nutzlos war.“ (Lyotard 1987, S. 33)*

Hier wird deutlich, dass der Widerstreit nicht nur dann zum Ausdruck kommt, wenn offensichtlich zwei oder mehrere verschiedene Diskursarten aufeinanderprallen, sondern auch und vor allem dann, wenn scheinbar kein Widerstreit vorliegt, da ein Diskurs, der noch keine Form der Artikulation gefunden hat, sich nur im Schweigen äußern kann. Aus dieser Sichtweise folgt Lyotards Aufruf – dem sich Hans-Christoph Koller in seiner Neukonzeption des Bildungsbegriffs anschließt – dem Widerstreit gerecht zu werden und damit auch dem Noch-Nicht-Sagbaren eine Sprache zu verleihen. Damit ist die Möglichkeit angesprochen, „neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen“ zu finden, „damit das Unrecht Ausdruck finden kann“ (Lyotard 1987, S. 33). Dass Lyotard hier von Unrecht spricht, wird insbesondere in der Auslegung des Holocaust als „perfekte Realisierung des modernen Traums von der Einheit der Diskurse“ (Koller 1999, S. 33) deutlich. So führte in Auschwitz die Herrschaft eines (nationalsozialistischen) Diskurses in radikaler Weise zur Unterdrückung anderer (unerwünschter) Diskurse: nämlich durch die Vernichtung der Sprecher (vgl. Koller 1999, S. 33). Damit wird deutlich, was Lyotard mit der Aufforderung, dem Widerstreit gerecht zu werden und damit dem Unrecht Ausdruck zu verleihen, meint, und worauf schließlich die zur Analyse ausgewählten Bildungstheorien Kollers und Reichenbachs aufbauen.

### **2.2.2 Ist eine Homogenisierung widerstreitender Diskurse denkbar?**

Welche Folgen ergeben sich aus der Annahme radikaler Pluralität der Diskurse für die Bildungstheorie? Ist eine Homogenisierung der Diskurse postmodern noch denkbar? Können einander widerstreitende Diskurse noch wie bei Humboldt als zwar verschieden, aber dennoch miteinander vereinbar gedacht werden?

Mit Lyotard wurde bereits eine mögliche Antwort auf die Frage dieses Kapitels genannt. Nach ihm wäre eine Homogenisierung des Widerstreits nur dann (scheinbar) möglich, wenn dieser zum Rechtsstreit wird. Gerade dann kann jedoch nicht mehr von einem Widerstreit gesprochen werden, da dieser ja dadurch gekennzeichnet ist, dass die einzelnen einander widerstreitenden Diskurse unterschiedlichen Regeln folgen, die nicht auf Basis eines gemeinsamen Nenners zusammengeführt werden können. Eine Einheit der Diskurse ist, nach Lyotard, nur dann möglich, wenn ein Diskurs die Vorherrschaft über andere Diskurse übernimmt. Damit ist jedoch nur scheinbar Einheit erreicht, da diese – bzw. der Eindruck davon – nur zulasten der unterdrückten Diskurse überhaupt entstehen kann.

Als anschauliches und erschreckendes Beispiel zugleich nennt Lyotard das in diesem Zusammenhang bereits genannte Verbrechen von Auschwitz. Hier führte die Hegemonie des einen (nationalsozialistischen) Diskurses zur Vernichtung der Sprecher des anderen (jüdischen) Diskurses (vgl. Koller 1999, S. 33). In Analogie dazu kann für die Hauptfragestellung der Arbeit vermutet werden, dass die Hegemonie des ökonomischen Diskurses zumindest die Gefahr beheimatet, andere Diskurse zu unterdrücken und so eine scheinbare Einheit der Diskurse zu erzeugen.

Auf der Annahme aufbauend, dass Einheit im Grunde nicht möglich ist, gehen sowohl Koller als auch Reichenbach in ihren bildungstheoretischen Arbeiten davon aus, dass eine Homogenisierung der Diskurse unter postmodernen Bedingungen in ihrem Bestreben sogar gefährlich ist, weil andere Diskurse nicht mehr artikuliert und gehört werden können. Damit ist mit der Vorherrschaft eines Diskurses immer auch Unrecht gegenüber anderen Diskursen verbunden, die nicht mehr geführt werden können, da sie anderen Regeln folgen.

### **2.3 Diskursvielfalt als Chance**

In Kapitel 2 wurde im ersten Teil der Frage nachgegangen, wie die – für die Theorie des Widerstreits als zentral erachteten – Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität unter postmodernen Bedingungen von Reichenbach und Koller verstanden werden. Die

erarbeiteten postmodernen Veränderungen stellen die Basis für die Theorie des Widerstreits dar. In Bezug auf meine Forschungsfrage besteht die Hauptaufgabe der Auseinandersetzung mit den genannten Begriffen und deren Bedeutungswandel darin, zentrale Elemente der Theorie des Widerstreits nachvollziehbar darzustellen. Der Ausgang von der Nicht-Souveränität des Subjektes, vom Glaubwürdigkeitsverlust der großen Erzählungen und damit vom Verlust des Glaubens an eine umfassende Wahrheit, sowie die Annahme radikaler Pluralität der Diskurse, sind zentrale Aspekte für die Theorie des Widerstreits und damit – wie sich noch zeigen wird – entscheidend für die These, dass der Vormachtstellung des ökonomischen Diskurses in der Bildungstheorie überhaupt etwas entgegen gehalten werden kann und soll. Im zweiten Teil wurde, vorwiegend anhand Lyotards „Der Widerstreit“ sowie Kollers „Bildung und Widerstreit“, die in den Titeln beider Werke genannt Theorie mit Fokus auf die zuvor erörterten postmodernen Veränderungen expliziert. Dabei wurde zentral herausgearbeitet, dass unter postmodernen Bedingungen Wahrheit ganz grundsätzlich in Frage gestellt wird, da mit der Annahme radikaler Pluralität der Diskurse einerseits, sowie mit dem (damit verbundenen) Verlust der Glaubwürdigkeit der Metaerzählungen der Moderne andererseits, auch der Glaube an *eine* Wahrheit seine Legitimation verliert. Mit dem Verlust der Wahrheit – nicht nur als Möglichkeit der Erkenntnis, sondern generell – geht dem postmodernen Subjekt die Souveränität im Sinne der Möglichkeit, sich selbst zu erkennen, abhanden. Nach Reichenbach bezieht das Nicht-Souveräne Subjekt nun gerade aus der Ungewissheit gegenüber absoluten Wahrheiten (auch Normen) seine Handlungsfähigkeit als Möglichkeit, Entscheidungen in Freiheit zu treffen. Erst unter diesen postmodernen Voraussetzungen wird die Theorie des Widerstreits (Lyotard, Koller) und der Unvereinbarkeit der Diskurse (Reichenbach) verständlich. Wie bereits dargestellt ergibt sich aus der Annahme radikaler Pluralität der Diskurse und der darauf aufbauenden Theorie des Widerstreits, eine zentrale Folge für die Hauptfragestellung der Arbeit: Nämlich dass eine Homogenisierung widerstreitender Diskurse im Grunde nicht möglich ist, jedoch unter bestimmten Voraussetzungen der Eindruck von Einheit entstehen kann. Als solche Voraussetzungen wurden die Vorherrschaft einer Diskursart in Verbindung mit der Unterdrückung anderer Diskursarten genannt. Die daraus entspringenden Bedenken stellen – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – den Kern der Bildungstheorien Kollers und



Reichenbachs dar. Auf die Konsequenzen, die sich daraus für die Bildungstheorien Reichenbachs und Kollers ergeben, wird im folgenden Kapitel eingegangen werden. Im Zentrum der vorgenommenen Analyse steht dabei die Frage, inwiefern der Widerstreit (mit all seinen Implikationen) geeignet ist, bildungstheoretisch begründete Argumente gegen die Vormachtstellung eines (des ökonomischen) Diskurses zu entwickeln.

### 3 Konsequenzen des Widerstreits für postmoderne Bildungstheorie

*„Die Referenz auf ein umfassend Allgemeingültiges im tiefgründigen Bildungsgedanken trägt den Geruch [des] Unmenschlichen mit sich, welcher sich zum Glück verflüchtigt, sobald sich das widerstreitige Leben meldet.“*

*(Reichenbach 1997, S. 138)*

Welche Konsequenzen ergeben sich aus Lyotards Theorie des Widerstreits für die bildungstheoretischen Überlegungen Kollers und Reichenbachs? In den bisherigen Ausführungen wurden unter den Schlagwörtern (*radikale*) *Pluralität* der Diskurse, *Widerstreit*, *Wahrheit*, Verlust der Glaubwürdigkeit der *Metaerzählungen* der Moderne und schließlich dem *Subjektbegriff* zentrale Elemente beschrieben, die in die Rede von postmodernen Bedingungen einfließen. Das folgende Kapitel wird von der Frage geleitet, welche Konsequenzen sich für Bildungstheorie ergeben, wenn (absolute) Wahrheitsansprüche nicht (mehr) erhoben werden können, wenn der Glaube an die großen Erzählungen der Vernunft und der Emanzipation des Menschen nicht mehr aufrecht erhalten werden kann und sich die metaphysischen Einheitsvorstellungen und Vervollkommnungsphantasien als unhaltbare Illusionen entpuppten. Kann unter der postmodernen Pluralitätsdiagnose überhaupt – wie noch bei Humboldt – legitim an einem Bildungsideal festgehalten werden oder ist vielmehr davon auszugehen, dass diesem, da es nun nicht mehr auf allgemeinen und damit konsensfähigen Grundwerten aufbauen kann, jede Grundlage entzogen wurde? (vgl. Reichenbach 1997, S. 128f.; sowie Koller 1999, S. 155). Klassische Bildungsideale orientierten sich an „der Ausrichtung menschlichen Strebens an universellen Idealen der Moral, der Wahrheit, der Schönheit“ (Reichenbach 1999, S. 67). Bildung bedeutete ein Streben nach „Einheit und Ganzheit“ (ebd.). All dem steht postmodernes Denken kritisch gegenüber. Kann Bildungstheorie auch ohne einem Bildungsideal auskommen? Reichenbachs formuliert Ziele von Bildung, vertritt aber kein Ideal. Auch Kollers Bildungsbegriff ist nicht als „als neues einheitliches Bildungsideal zu verstehen, sondern eher als ein theoretischer

Rahmen, der eine Vielzahl von *Bildungen* als möglich und wünschenswert erscheinen läßt“ (Koller 1999, S. 155; Herv. im Original). Sein Bildungsdenken wird unter 3.2 diskutiert.

### 3.1 Roland Reichenbach: Demokratische Bildung

*„Es gibt keinen zwingenden Grund, Bildungsprozesse sozusagen nur 'optimistisch' oder 'positiv' zu betrachten“*

*(Reichenbach 2001, S. 421)*

Welche Konsequenzen ergeben sich aus postmodernen Annahmen – insbesondere Lyotards Theorie des Widerstreits – für Reichenbachs Bildungstheorie? Wie dargelegt geht Reichenbach von einer radikalen Pluralität der Diskurse aus. Entgegen der (auch in den Bildungswissenschaften verbreiteten) Befürchtung, dass damit zugleich Orientierungslosigkeit und der Verlust der Möglichkeit zur Sinnstiftung (z.B. in Bezug auf ein Bildungsideal) einhergeht, sieht Reichenbach gerade im Eingeständnis der Widersprüchlichkeit eine Chance (vgl. Reichenbach 1997, S. 128). So vermutet er, dass „die Suche nach konsensuellen Grundlagen bzw. Grundwerten [...] möglicherweise weder Fundament noch besondere Stützmauern, noch ein schützendes Dach [betrifft], sondern bloß den zum Scheitern verurteilten Umhüllungsversuch eines bildungsphilosophischen Christos, der das pädagogische Gebäude mit einem metaphysischen Kunstprodukt überziehen will“ (ebd. S. 128). Damit sagt er nichts anderes, als dass Bildungstheorie auch dann widersprüchlich ist (und war), wenn die Widersprüchlichkeit unter dem Vorwand einer metaphysischen Einheit verdeckt wird. Anschließend an diese These versucht Reichenbach zu zeigen, dass Bildungstheorie nicht nur ohne Konsens auskommen kann, sondern die Pluralität (und damit den Widerstreit der Diskurse) zum Kern des Bildungsdenkens machen kann.

Reichenbach geht davon aus, dass Demokratie und damit die demokratische Lebensform die beste Form des Zusammenlebens ist, da sie am geeignetsten mit der Unvereinbarkeit der Diskurse umgehen kann. Zwar kritisierte bereits Platon in der

„Politeia“ (Platon 1992) die Demokratie, da damit die Inkompetenten am Regierungsgeschäft genauso beteiligt sind, wie die „Kompetenten“ (vgl. Reichenbach 2001, S. 357). Aus diesem Gedanken heraus generiert Platon wiederum ein utopisches Staatsbild, bei dem die Mehrheit der Bevölkerung – und damit die Inkompetenten – weitgehend aus politischen Entscheidungen ausgeschlossen werden. Auch Aristoteles steht der Demokratie kritisch gegenüber. Unter allen möglichen Staatsformen erscheint sie ihm aber dennoch als das geringste Übel (vgl. Reichenbach 2001, S. 357). Von diesen Überlegungen geleitet, behauptet auch Reichenbach trotz Befürwortung der Demokratie dezidiert nicht, dass mit der Bezeichnung „demokratische Gesellschaft“ prinzipiell eine „gute“ Gesellschaft beschrieben ist (vgl. ebd. S. 457). Gewiss ist damit auch nicht die für das gesellschaftliche Individuum „leichteste“ Form des Zusammenlebens beschrieben. Immerhin herrschen unter postmodernen Bedingungen Widersprüche, die nicht Kraft der besseren Argumente entschieden werden können, da dies von den unterschiedlichen Diskursregeln verhindert wird. Daraus leitet Reichenbach die pädagogische Forderung ab, den Individuen zu ermöglichen, die unauflösbare Widersprüchlichkeit zu erkennen und in Folge auch auszuhalten. Bildungsprozesse sollen, so Reichenbach, „dem Individuum ermöglichen, das fragile Wesen der demokratischen Lebensform zu erkennen und sich darin einzufinden“ (Reichenbach 2002, S. 418).

Eine Begründung, warum es notwendig ist, den Widerstreit der Diskurse zu erkennen und mitunter aufrecht zu erhalten, sieht Reichenbach in der Gefahr, die von einer scheinbaren Auflösung des Widerstreits ausgeht: Da Einigung nicht möglich ist, der Mensch sich aber nach Einheitlichkeit und Widerspruchslosigkeit sehnt, besteht die Gefahr, dass ein Diskurs andere Diskurse unterdrückt und dadurch das Gefühl einer „Lösung“ des Widerstreits vermittelt. „Kitsch“ nennt Reichenbach das scheinbare „Fehlen des Widerspruchs“, das „nur Schöne“ (Reichenbach 2001, S. 429), das in seiner tatsächlichen Erreichung (zum Preis der Unterdrückung) den Nährboden für totalitäre Ideologien bildet. Ausführlicher wird darauf – ebenso wie auf die damit verbundenen bildungswissenschaftlichen Konsequenzen – unter 3.1.3 „Kitsch und Antikitsch“ eingegangen. Zuvor gilt zu klären, wie Reichenbach das demokratisch verfasste Selbst beschreibt, welches er zu einem zentralen Ziel demokratischer Bildung und Erziehung

erklärt (vgl. ebd. S. 13).

### 3.1.1 Das demokratische Selbst

Wie dargelegt verliert das Subjekt in der Postmoderne seine Souveränität (siehe 2.1.1). Bei Reichenbach mit dem Adjektiv dilettantisch<sup>14</sup> versehen wurde das Subjekt in den bisherigen Ausführungen als prinzipiell unvollkommen dargestellt. „Aus dieser Sicht folgt, daß es weder die Aufgabe der Erziehung noch das Ziel der Bildung sein kann, den Dilettantismus des Menschen – eine bedingt anthropologisch behauptete Größe – aufzuheben oder auch nur zu verringern. Vielmehr geht es in Erziehung und Bildung [...] darum, sich zum Faktum der Inkompetenz und des Dilettantismus des Menschen in eine bestimmte Beziehung zu setzen“ (Reichenbach 2001, S. 327). Der Widerstreit im Selbst und der Verzicht auf Ganzheit stellen zentrale Elemente des demokratisch verfassten Selbst dar.

Das Ausrufen des demokratischen Selbst als Bildungs- und Erziehungsziel bedeutet jedoch nicht, dass damit auch die demokratische Lebensform in allen Bereichen menschlichen Lebens als Regulativ gefordert wird. Die demokratische Lebensform wird hingegen auch von Reichenbach selbst nicht als die einzige berechtigte Form des Zusammenlebens begriffen. Er betont hingegen, dass es faktisch verschiedene Subsysteme gibt, die nicht demokratisch verfasst sind. Als solche Subsysteme nennt er unter anderem die Kirche, die Schule, die Familie und das Militär. Zentral ist in diesem Zusammenhang, dass es Reichenbach gerade nicht darauf ankommt, alle Formen des Zusammenlebens (wie auch der Bildung und Erziehung) zu demokratisieren. Im Gegenteil: Gerade im Zusammenhang mit Erziehung wird evident, dass diese möglicherweise in Teilbereichen, aber keinesfalls immer demokratisch sein *kann*. Aber – und darauf kommt es an – das Selbst kann dennoch „demokratisch verfasst“ sein, und damit die nicht demokratische Welt „*demokratisch* stören“ (Reichenbach 2001, S. 460; Herv. im Original). Dies geschieht im Moment der Empörung, in dem das Subjekt Freiheit praktiziert. Dabei muss das sich über den Skandal empörende Selbst nicht über die „Wahrheit“ im Sinne einer besseren oder richtigeren Lösung über das verfügen, was

<sup>14</sup> Wie Roland Reichenbach das „dilettantische Subjekt“ fasst, wurde bereits ausführlich unter 2.1.1.1 erläutert.

das als Skandal beschriebene Gefühl des Unrechts auslöste. Denn das zentrale Kriterium der Freiheit liegt gerade in der „Möglichkeit [...] inkompetent zu entscheiden“ (ebd. S. 461).

Der Widerstreit im Selbst und der Verzicht auf Ganzheit spiegeln sich in zwei zentralen Elementen des demokratischen Selbst wieder: Erstens in der Fähigkeit, den Dissens auszuhalten und damit produktiv umzugehen, zweitens im Widerstreit zwischen Ethnos und Demos im Selbst. Diese beiden Aspekte des demokratisch verfassten Selbst werden in den folgenden beiden Abschnitten erörtert.

### **3.1.1.1 Die Tugend der Dissenstauglichkeit**

*„Ohne Differenzerfahrung ist Bildung nicht zu denken möglich.“*

*(Reichenbach 2001, S. 138)*

In dem 1997 erschienenen Aufsatz „Bildung als Ethos der Differenz“ beruft sich Reichenbach auf Zimmerli, der mit dem Neologismus „Dissensermöglichungspluralismus“ (Zimmerli 1994, S. 875; zit. n. Reichenbach 1997, S. 131) den Gedanken beschreibt, dass es unter der postmodernen Pluralitätsdiagnose weder um die positive Betonung der Vielfalt noch um einen reduktionistischen Apell an die Toleranz gegenüber dem Differenten gehen kann, sondern um die aufrechte Würdigung der Differenz, die allenfalls auch im Streit auszutragen ist. So schreibt Zimmerli: „Bloße Toleranz ist etwas, was überwunden werden muß; andere Auffassungen, Religionen und Wertssysteme ernst nehmen heißt, sie als bekämpfungswürdige Gegner zu akzeptieren, ohne diesen Antagonismus mit Gewalt auszutragen“ (Zimmerli 1994, S. 847; im Original kursiv; zit. nach Reichenbach 1997, S. 131). Diesem Gedanken schließt sich Reichenbach an wenn er fordert, „Kinder, SchülerInnen und Studierende [...] 'dissenspluralismustauglich' pluralismusorientiert *und* antagonismusfähig' werden“ (Reichenbach 1997, S. 132; Herv. im Original) zu lassen, anstatt ihnen lediglich bloße Toleranz abzuverlangen. Im Beitrag „Die Tugend der Dissenstauglichkeit: Schule und Pluralität“, erschienen im Sammelband „Wozu Schule?“<sup>15</sup>, spricht Reichenbach vom

---

15 Heitger (Hg.) 2002

Tugendbegriff und unterscheidet diesen vom Kompetenzbegriff. Dabei geht es um die Entwicklung der Fähigkeit und der inneren Haltung, mit Widersprüchlichkeit (Dissens) umzugehen. Insofern Konsens die Pluralität der spätmodernen Lebensformen und deren Unvereinbarkeit negiert, gewinnt die „Tugend der Dissenstauglichkeit“ (Reichenbach 2002) ihre Bedeutung. Der Tugendbegriff verweist dabei auf den „Citoyen“ bei Rousseau. Der tugendhafte Bürger interessiert sich für die „Anliegen der Gemeinschaft“ und ist eben keine „primär eigennutzenorientierte Privatperson“ (ebd. S. 36). Diese „Citoyenität“, so Reichenbach, gilt es zu kultivieren, und dazu bedarf es der Fähigkeit, Widersprüchliches zu diskutieren, Konsens anzustreben, aber auch dessen Scheitern zu verstehen und schlussendlich den Dissens auszuhalten. Schule könnte dabei „der zentrale Ort sein [...] um die Citoyenität zu lernen“ (Reichenbach 2002, S. 37). Damit definiert Reichenbach die Aufgabe von Schule jenseits von Wissensinhalten und appelliert für ein demokratisches Miteinander, ohne sich dabei in Floskeln von Toleranz und Akzeptanz zu erschöpfen.

### **3.1.1.2 Ethnos und Demos**

Demos und Ethnos sind für die demokratische Lebensform gleichermaßen relevant wie auch einander widerstreitend (vgl. Reichenbach 2001, S. 444). Mit Demosorientierung bezeichnet Reichenbach die demokratische Grundhaltung, die Sorge trägt für die „Berücksichtigung der *Vielfalt* der Stimmen, d.h. für die [...] Widersprüche und Diskontinuitäten der Narrative und Urteile“ (Reichenbach 2001, S. 451; Herv. im Original). Demgegenüber steht bei der Ethnosorientierung (in Anlehnung an den Begriff der Ethnie) die geteilte Erfahrung der Vorfahren und der Nation im Vordergrund. Während bei ersterem die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Gemeinschaft im Fokus steht, richtet sich bei zweiterem die Aufmerksamkeit auf die Sehnsucht und Suche nach gemeinsamen (und damit gleichen und eindeutigen) Wurzeln:

*„Demosorientierung heißt u. a. auch den Reichtum der Vergangenheit nicht der Tyrannei unterkomplexer und eindeutiger Interpretationen zu opfern, also dafür zu sorgen, daß die Vergangenheit nicht für partikularistische Zwecke der Gegenwart und Zukunft instrumentalisiert wird. Ethnosorientierung heißt, anzuerkennen, daß es Werte nur historisch und kulturell gebunden geben kann – Demosorientierung heißt, daß die*

*deswegen immer nur relativen Werte kein hinreichender Grund für kulturelle Borniertheit sein dürfen, d.h. nicht mit unbedingten Ansprüchen vertreten werden sollen.“ (Reichenbach 2001, S. 451)*

Das demokratische Selbst verortet sich selbst im Widerstreit von Demos und Ethnos. „Sowohl Demos als auch Selbst [...] leben vom Widerstreit, von widerstreitigen Identifikationen demosorientierter und ethnosorientierter Ziele, vom Streit zwischen Imperativen der Herkunft [...] und geforderten Zukünften“ (Reichenbach 2001, S. 19). Das Selbst trägt den Widerstreit in sich – und kann sich letztlich nie sicher sein, welche Entscheidung die „richtige“ ist, da im Sinne des Widerstreits konkurrierende Antworten gleichermaßen Legitimität beanspruchen.

### **3.1.2 Bildung als Transformation**

Reichenbach vergleicht Bildungsprozesse mit Experimenten, die per Definition dadurch gekennzeichnet sind, dass das Ergebnis vorher nicht feststeht – ansonsten würde es wohl kaum Sinn machen, von Experimenten zu sprechen (vgl. Reichenbach 2001, S. 420). Wie gezeigt wurde, ist das Subjekt bei Reichenbach durch „konstitutive Unvollständigkeit“ (ebd. S. 463) gekennzeichnet. Wenn sich also das moderne Selbst in der Spätmoderne – das dilettantische Subjekt – als „fragmentiert“ begreift, kann Bildung nicht mehr wie bei Humboldt „Ganzheit“ zum Ziel haben. Wenn Bildungsprozesse unabschließbar sind, kann das Subjekt niemals Vollkommenheit erreichen. Für Reichenbach ist die „demokratische Bildung“ in der die Veränderung in den Vordergrund gerückt wird, die geeignetste Möglichkeit, der prinzipiellen Unvollständigkeit des Menschen Rechnung zu tragen. Damit wird denkbar, die eigene Unvollständigkeit ebenso wie die der anderen zu erkennen und sich von dem Gedanken, Vollkommenheit zu erlangen, zu verabschieden. Mit dieser Intention versucht Reichenbach, eine „Bildung ohne Ziel“ zu denken. Damit meint er keine Beliebigkeit, sondern einen Bildungsbegriff, der mit einer offenen Zukunft rechnet und damit nicht mehr teleologisch gedacht werden kann.

Bildungsprozesse, so Reichenbach, „sind Transformationsprozesse mit *unbekanntem Verlauf*, keine Vervollkommnungsprozesse“ (Reichenbach 2001, S. 418, Herv. im



Original). Damit ist nicht gesagt, dass es möglich oder legitim ist, Bildungsziele zu formulieren. Es sei jedoch betont, dass der Bildungsgedanke eben auch ohne Zielangaben wertvoll sein kann, insbesondere dann, wenn allgemeine Bildungsziele unter postmodernen Bedingungen nicht mehr formulierbar sind, da ihnen die Legitimationsgrundlage (Allgemeingültigkeit) abhanden gekommen ist.

Wie aber motiviert sich das spätmoderne Subjekt zur Transformation (Bildung), wenn es jedwede Vervollkommnungsphantasien zu Grabe tragen musste (und sich dessen bewusst ist)? Wird die eigene Bildung dann nicht zum aussichtslosen Unterfangen? Eine Antwort auf die Frage nach der Motivation könnte lauten, so jedenfalls sieht das Reichenbach, dass die „Selbsttransformation ohne bekanntes Ziel [...] dann aushaltbar [wird; VB], wenn die *Stagnation* des Selbst zum Problem geworden ist“ (Reichenbach 2001, S. 424). Reichenbach vergleicht die Abstumpfung des Selbst, die den Wunsch nach Veränderung mit sich bringt, mit Rilkes „Panther“<sup>16</sup>. Damit wird „Transformation selbst [...] zum 'Ziel' der Bildung“ (ebd.). Damit ist zugleich ein paradoxer Gedanke benannt, nämlich Bildung ohne Ziel zum Ziel von Bildung zu erklären. Damit ist erneut auf die dilemmatische Situation verwiesen, in der Reichenbach sich befindet, wenn er ein Bildungsziel (mit Anspruch auf Gültigkeit) formuliert und zugleich entsprechend den als postmodern bezeichneten theoretischen Annahmen Wahrheit und Allgemeingültigkeit beanspruchende Wahrheitsäußerungen grundsätzlich in Zweifel zieht.

Bildung ist nach Reichenbach jedoch nicht nur „Selbsttransformation“ im Sinne einer (Weiter)entwicklung, sondern zugleich „Selbstirritation und Einsicht in die Selbsttäuschung“ (Reichenbach 2001, S. 428). Mit Selbsttäuschung meint der Autor den Glauben an die eigene Souveränität, der durch Bildung zum Schwanken gebracht wird. Jedoch ist natürlich nicht das „unsicher gemachte, beunruhigte oder gestörte Selbst“ (ebd. S. 427) als Ziel von Bildung zu nennen. Vielmehr geht es Reichenbach um die „*Bereitschaft* (und das Vermögen), sich beunruhigen und stören zu lassen, d.h. auch, die eigene Souveränitätsillusion zu erkennen, ohne sie gleich durch die Aussicht auf eine neue Wahrheit oder neue Kompetenz ersetzt haben zu wollen“ (ebd.; Herv. im Original). Im Mittelpunkt steht also die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen und die Einsicht, dass

---

16 „Der Panther“: Gedicht von Rainer Maria Rilke 1902

sich das Selbst in Bezug auf sich selbst (und seine vermeintliche Souveränität) möglicherweise täuscht.

Warum sollten wir uns also bilden wollen, wenn die damit verbundene Selbsterkenntnis im Sinne des Erkennens der Selbsttäuschung – und damit der Einsicht in die eigene Nicht-Souveränität – ein „potentiell selbstwertschädigendes Unterfangen“ (ebd.) ist, d.h. tendenziell unangenehm? Die zentrale Antwort Reichenbachs auf diese Frage lautet, wie bereits erwähnt: Weil „das Selbst unter der Stagnation des Status quo zu leiden beginnt und sich die Transformation ins Unbekannte geradezu herbeiwünscht“ (ebd. ). Vielleicht wollen wir uns aber auch bilden, weil der Widerstreit der Diskurse Fragen aufwirft, auf die wir Antworten suchen, selbst wenn wir die letztgültige Lösung nie finden werden. Dies setzt jedoch wiederum die Bereitschaft zur Selbstirritation voraus, da die irritationslose Annahme von Souveränität Widersprüche verdeckt (vgl. Reichenbach 2001, S. 427).

### **3.1.3 Bildung als Anti-Kitsch: dem Pluralismus gerecht werden**

Ist postmoderne Bildungstheorie (exemplarisch anhand der Arbeiten Kollers und Reichenbachs) dazu geeignet, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten? Um diese Frage (und damit Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit) beantworten zu können, bedarf es einer Analyse der beiden Bildungstheorien hinsichtlich der darin enthaltenen Möglichkeiten, die Vormachtstellung eines Diskurses kritisch zu betrachten. Reichenbachs Bildungstheorie enthält die Aufforderung von Bildung als „Anti-Kitsch“ im Sinne einer kritischen Haltung gegenüber dem kitschigen Versprechen einer Einheit der Diskurse. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich Reichenbachs Vorstellung von Kitsch als Vorherrschaft eines Diskurses und seine Forderung nach einer kritischen Haltung dazu eignen, die Hegemonie des ökonomischen Diskurses als kitschige Vorstellung vermeintlicher Einheit zu betrachten und zugleich auf eventuell damit verbundene Gefahren hinzuweisen.

Dass die Einsicht in die eigene Selbsttäuschung – die Irritation – tendenziell unangenehm und mitunter selbstwertschädigend ist, wurde bereits festgestellt. Im

Anschluss daran hält Reichenbach fest, dass sich das Subjekt (aus genannten Gründen) gerade nicht nach Irritation, sondern vielmehr nach Kitsch sehnt. *Aber nicht Irritation, sondern Kitsch möchte der Mensch!* (Vgl. Reichenbach 2001, S. 431)

Kitsch versteht Reichenbach weder alltagssprachlich noch in Bezug auf Kunst. Als Kitsch beschreibt er die „Sehnsucht oder Utopie nach *Einheit* (der Gemeinschaft oder der gemeinschaftlich gedachten Gesellschaft) und *Eindeutigkeit* (des moralisch Richtigen und ethisch Guten“ (Reichenbach 2001, 433; Herv. im Original). Indem Kitsch das „Fehlen von Widerspruch“ (ebd. S. 431) meint, steht es im Widerspruch zur demokratischen Lebensform und ist damit undemokratisch und antipluralistisch und bildet die Grundlage für totalitäre Systeme. Kitsch ist tröstend, weil er das Gefühl von Eindeutigkeit und Ganzheit vermittelt. Auf individueller Ebene ist Kitsch daher nichts zu leugnendes und auch nicht verwerflich. Er spendet dem Individuum Trost und gibt dem Leben Sinn. Auf Gesellschaftsebene ist Kitsch (wenn er ironielos bleibt) jedoch gefährlich, da er die Grundlage für antipluralistische Ideologien darstellt (vgl. Reichenbach 2001, S. 433). Etwas konkreter wird die Vorstellung des „Kitsches“ im Bereich des Verstehens: Pädagogisch mag es verführerisch sein, sich des Verstehens von allem und jedem zu rühmen, mit Reichenbach handelt man sich damit jedoch rasch den Vorwurf der „Differenzblindheit“ (ebd. S. 458) ein. Das demokratische Selbst ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass es in der Lage ist, sich einzugestehen, dass es das Andere nicht versteht, und sich auch nicht das große Verständnis des Fremden vorgaukelt. Dem demokratischen Selbst sucht den gesitteten Streit mit dem Anderen und nimmt damit das Differenten ernst (vgl. ebd.).

Vor dieser Grundlage formuliert Reichenbach das Bildungsziel des Anti-Kitschs. Damit meint er „Kritik am zu Schönen“ bzw. „Kritik des utopischen Ideals“ (Reichenbach 2001, S. 433). Wesentliches Element dieser Kritik ist die Ironie: die Andeutung, „daß Widerspruch berechtigt ist und Differenzierungen nötig wären“ (ebd.).

Als angemessene Form des Umgangs mit der generellen Widersprüchlichkeit des Lebens, mit der Erfahrung der eigenen Inkompetenz und der Einsicht in die Unvollkommenheit der anderen, empfiehlt Reichenbach die Ironie. Gemeint ist damit nicht primär Spott und Übertreibung, sondern – vergleichbar mit der Redewendung

„Ironie des Schicksals“ – „Situationen, in denen Akteure Erfahrungen der Nicht-Kontrollierbarkeit und Inkompetenz machen oder aber, als positiv konnotierter Tugendbegriff, über Einsichten in die menschliche Hilflosigkeit und Inkompetenz verfügen“ (Reichenbach 2001, S. 359). Ironie ist damit eine Einstellung bzw. Grundhaltung des Subjekts, das in der Lage ist, die eigene Unvollständigkeit auszuhalten und folglich dem Pluralismus und damit der Unvereinbarkeit der Diskurse Rechnung zu tragen. Das pädagogisch gesetzte Ziel der „Pluralismustauglichkeit“ (vgl. Zimmerli 1994; zit. n. Reichenbach 2001, S. 359) als Sollensforderung ergänzt Reichenbach mit der Ironie nun um die prinzipielle Möglichkeit des Könnens. Ironie ist nach Reichenbach also die Voraussetzung, um überhaupt pluralismusfähig sein zu können. Dass Ironie als Tugend begriffen werden kann, die mitunter auch gegen Widerstand (pädagogisch) provoziert werden muss, liegt aus dem Grund nahe, dass Reichenbach Ironie – mit Verweis auf Rorty (1991) – als „Gegenteil von gesundem Menschenverstand“ begreift (Reichenbach 2001, S. 360). Dieser ist nämlich nicht so leicht zu irritieren, glaubt um die Wahrheit zu wissen und trifft selbstsicher moralische Unterscheidungen in gut oder böse, richtig oder falsch. Damit glaubt der Mensch, die Wahrheit zu kennen – eine Vorstellung, von der sich das demokratische und damit ironische Selbst bereits verabschiedet hat. Denn die „Ironikerin rechnet mit eigener Begrenztheit, eigenem Unwissen, eigener Ignoranz und ideologischer Verblendung, sonst ist sie keine sehr gute Ironikerin“ (ebd. S. 361). Mit der Einsicht in die Möglichkeit, sich zu irren oder gar ideologisch verblendet zu sein, schließt sich der Kreis wieder und Ironie wird als Grundhaltung und notwendiger Teil einer Kritik deutlich, die weiter oben als Anti-Kitsch bezeichnet wurde. Die Einsicht in den eigenen Dilettantismus geht der Möglichkeit, eine widersprüchliche und plurale Welt bejahen zu können, voraus. Dafür wird Freiheit möglich (vgl. ebd.).

### **3.1.4 Moral und Verantwortung unter den Bedingungen der Postmoderne**

Wie gezeigt wurde, orientiert sich Reichenbachs Bildungsbegriff nicht an ökonomischen Kompetenzen, sondern hat die Praxis der Freiheit zum Ziel, welche wiederum Voraussetzung für Moral ist. Ich gehe nun der Frage nach, inwiefern die postmoderne Annahme eines nicht-souveränen Subjekts nicht als Verlust zu deuten ist,

sondern als notwendige Voraussetzung für Freiheit und Moral. Für die Hauptfragestellung der Arbeit ist dies insofern von Bedeutung, als die Begründung für Reichenbachs Bildungsdenken jenseits ökonomischer Kompetenzen im so gefassten Freiheitsbegriff wurzelt, welcher wiederum an den Dilettantismus des Subjekts gebunden ist. Notwendige Grundlage für Freiheit und Moral bildet nach Reichenbach die Nicht-Souveränität des Subjekts.

*„Pädagogisch gilt es [...], den ethischen Gehalt einer Kultur der Imperfektibilität zu nützen, die den dilettantischen Charakter des Menschen als Quelle von Freiheit und Anlaß für wechselseitige Achtung erkennt.“  
(Reichenbach 2001, S. 16)*

In diesem Zitat wird deutlich, dass Reichenbach die Möglichkeit zur Freiheit an den nicht-souveränen Status des Subjekts knüpft. Zudem bindet er eine moralische Komponente an den so gefassten Subjektbegriff, indem er den menschlichen Dilettantismus als Grundlage für „wechselseitige Achtung“ (vgl. Reichenbach 2001, S. 16) fasst. Wenn es um die Frage nach postmoderner Kritik an der modernen Annahme der Autonomie des Subjektes geht, kann auch auf die Philosophin Judith Butler verwiesen werden, die sich nicht nur in Anschluss an Foucault mit der Analyse von Diskursen beschäftigt, sondern darauf aufbauend auch prominente Subjekt- und Identitätskritik betreibt und diese in Zusammenhang mit der Frage nach Ethik und Moral unter postmodernen Bedingungen bringt. In ihrem Werk „Kritik der ethischen Gewalt“ (2003) erarbeitet sie in Hinblick auf die Frage nach den Voraussetzungen für Ethik und Verantwortung einen Subjektbegriff, der durch Nicht-Souveränität gekennzeichnet ist. Dabei formuliert sie die These, dass nicht, wie bisher (modern) angenommen, Souveränität Voraussetzung für Ethos und Moral ist, sondern im Gegenteil, erst mit der Einsicht in die Fragilität und Nicht-Souveränität des Selbst, Anerkennung und Menschlichkeit ermöglicht wird (vgl. Butler 2003, S. 14ff.)<sup>17</sup>. Butlers

---

<sup>17</sup> Die Frage nach dem Subjekt ist bei Butler die Schlüsselfrage, wenn es um die Voraussetzung für Ethik und Verantwortung geht. Wird das Subjekt als nicht souverän gefasst, wie dies Butler tut, ergibt sich daraus die Unmöglichkeit, moralische Normen zu (er)finden, die allgemeingültig sind, unabhängig von Raum und Zeit. Vielmehr ergibt sich, dass Normen zwar das Subjekt formen, dieses aber, auch nach Foucault, mit der Macht ausgestattet ist, diese Normen zu verändern. Mit der Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos ist auch verbunden, dass Butler es als einen Fehler der Ethik betrachtet „wenn sie sich unmittelbar der Frage 'Welchen Normen soll ich folgen, wenn ich entscheide, was ich tun soll?' zuwenden zu können glaubt“ (Butler 2003, S. 8). Denn vorher muss gefragt werden, woher diese Normen kommen und welchen gesellschaftlichen Zielen sie dienen. Aber auch, und das habe ich versucht, in aller Kürze und Prägnanz darzustellen, wie Wahrheit und damit Allgemeingültigkeit erzeugt wird und auf welchem Subjektverständnis Wahrheitsansprüche, auch im Kontext von Ethik

Ansatz, die Frage nach dem Subjekt mit der Frage nach Ethik und Moral zu verbinden, findet sich bei Roland Reichenbach wieder und entfaltet hier im Zusammenhang mit Bildung seine Relevanz. Seine Forderung nach demokratischer Bildung wurzelt in der Annahme radikaler Pluralität (der Diskurse, Lebensweisen, Wahrheiten etc.) und dem damit verbundenen prinzipiellen menschlichen Dilettantismus. Das Ziel demokratischer Bildung bei Reichenbach ist – wie bereits festgehalten – die demokratische Lebensform. Diese wiederum erscheint Reichenbach nicht aus ökonomischen Gründen als beste Form des Zusammenlebens, sondern aus moralisch-ethischer Sicht.

### **3.1.4.1 Bildung und Moral**

Die Pluralität von Normen und Werten bildet für Reichenbach – ebenso wie bei Butler und Adorno<sup>18</sup> – den Ausgangspunkt für die Überlegungen zu Ethos und Moral. Im Sinne des Widerstreits erscheinen moralische Konflikte als unlösbar. Demokratische Bildung bedeutet, die Pluralität von Normen und Werten anzuerkennen und zu bejahen (vgl. Reichenbach 2001, S. 453). In Zusammenhang mit der grundsätzlichen Annahme radikaler Pluralität steht auch die These des dilettantischen Subjekts, das auch bei Reichenbach als Voraussetzung für Moral zu deuten ist (vgl. ebd. S. 269). Wie bereits unter 2.1.1 dargelegt, ist die Einsicht in die Nicht-Souveränität des Subjekts nicht als Verlust zu deuten, sondern bildet die Voraussetzung für Freiheit ebenso wie für Moral und Ethik. Damit ist auch die Grundlage für die Möglichkeit der Gestaltung einer offenen – d.h. nicht vorbestimmten – Zukunft gegeben. Mit dem Dilettantismus des Menschen geht einher, dass sich das Subjekt auch seiner eigenen Moralvorstellungen nicht gewiss sein kann. Nach Butler ist gerade die Pluralität und damit auch

---

und Verantwortung, aufbauen.

18 Nach Adorno entstehen moralische Fragen „erst, wenn der Bann des kollektiven Ethos gebrochen ist“ (Butler 2003, S. 14). In einer ersten Annäherung an die beiden Begriffe ist anzunehmen, dass sich moralische Fragen auf das Handeln von Individuen beziehen, während unter Ethos generell so etwas wie eine gemeinsame Grundlage von Normen und Idealen verstanden wird, welche wiederum gerade von Adorno und Butler in Frage gestellt wird. So schreibt Butler, dass „moralische Fragen gar nicht auf der Grundlage eines gemeinsamen Ethos entstehen, um als moralische Fragen gelten zu können; tatsächlich scheint zwischen Ethos und Moral sogar ein Spannungsverhältnis zu bestehen, da das Schwinden des Ethos Voraussetzung für die Zunahme moralischer Fragen ist“ (Butler 2003, S. 14). Daraus ergibt sich, dass scheinbar gerade durch zunehmende Fragwürdigkeit eines in einer Gesellschaft geltenden Normsystems die Frage nach moralischem Handeln auftaucht. Anders ausgedrückt: Basieren moralischen Normen tatsächlich auf einem gesellschaftlichen Konsens und werden daher nicht hinterfragt und reflektiert, tauchen moralische Fragen erst gar nicht auf.

Uneindeutigkeit moralischer Normen notwendige Voraussetzung für das Aufkommen moralischer Fragen. Wie sieht das Reichenbach?

*„Das sich seiner Identität und Moralität nicht gewisse Selbst [...], das sich der Nichtabschließbarkeit seiner Bildung gewahr wird, muß sich selber und die anderen als Experiment begreifen. Darin liegt ein spezifisch ethisches Anliegen begründet: dem ethischen Subjekt als einem Subjekt der Erfahrung, welches sich mit Hilfe von Selbstpraktiken bildet und so zum Subjekt möglicher Veränderung wird, geht es um die Möglichkeit einer offenen (d.h. nicht abschließbaren) Geschichte. Es geht mit anderen Worten um die Freiheit es (sic!) Menschen, nicht um seine „wahre“ Natur, die vorausgesetzt und wiedererlangt werden soll.“ (Reichenbach 2001, S. 426)*

Nach Reichenbach ist vor allem die Einsicht in die eigene Unvollkommenheit Basis für die Akzeptanz der Unvollkommenheit der Anderen. Was das ethische Subjekt darüber hinaus ausmacht, geht aus dem Zitat nicht dezidiert hervor. Es ist jedoch der Hinweis gegeben, dass die Freiheit und die damit verbundene Möglichkeit einer offenen Zukunft wesentliche Elemente sind. An einer anderen Stelle schreibt Reichenbach, dass es dem „ethischen Subjekt [...] um die Konzeption einer offenen Geschichte“ geht, womit erneut auf das Element der Freiheit verwiesen ist (ebd. S. 300). Wiederum in einem anderen Kontext spricht Reichenbach von „Bildung als Ethos der Differenz“ (Reichenbach 1997). Zudem findet sich die Forderung nach einem „Ethos der Transformation“ (Reichenbach 2001, S. 418). In Anlehnung an Butler (2003) gehe ich an dieser Stelle davon aus, dass mit Ethos die Grundhaltung des ethischen Subjekts gemeint ist. Darauf weist auch Reichenbach hin, wenn er schreibt: „Ethos meint [...] eine Art und Weise zu leben und sich zu geben, meint 'als zum Charakter gehörig' [...] d.h. nicht gebunden an die Person“ (Reichenbach 2001, S. 399). Zentral ist die Anerkennung der Differenz, der Pluralität und der eigenen Nicht-Souveränität, ebenso wie das Zugeständnis der Unvollkommenheit der Anderen. Bildung versteht Reichenbach als den „Erwerb eines Ethos des Umgangs mit Differenz durch das Verarbeiten von Differenzenerfahrungen“ (ebd. 1997, S. 138). Dabei geht es um die Einsicht in die Unmöglichkeit, sich unter der Bedingung radikaler Pluralität noch zu einigen. In dieser Zwickmühle, in der praktisch oftmals Entscheidungen notwendig werden, um überhaupt Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, theoretisch jedoch eine Einigung unterschiedlicher Diskurse nicht möglich ist, stellt Reichenbach folgenden Überlegung an:

*„Es mag unorthodox anmuten, aber vielleicht müßte überlegt werden, ob nicht dieses – mit Blick auf die Möglichkeit von Argumentationsrationalität – notwendigermaßen 'korrupte' Element eines Verhandlungsethos, das darin besteht, zunächst auf rationale Argumentation zu setzen um sich dann weitgehend von ihr zu befreien, ein bedeutsamer Bestandteil von Bildung ist, einer Bildung, in deren Mittelpunkt nicht primär der souveräne Sprachspieler steht [...] sondern ein zu erwerbendes Ethos, das beim Aufprall mit dem Differenten und im Umgang mit Differenzenerfahrung wirksam ist.“ (Reichenbach 1997, S. 138)*

In dem Zitat spricht Reichenbach vom Ethos der Differenz, d.h. vom angemessenen Umgang mit Differenzenerfahrung. Wie dargelegt ist ein Problem des Widerstreits, dass eine Einigung aufgrund der besseren Argumente nicht möglich ist, wenn davon ausgegangen werden muss, dass jeweils unterschiedliche Diskursregeln herrschen. Zwar ist Einigung praktisch (d.h. auch „real“) möglich, aber es handelt sich dabei eben nur um eine pragmatische Einigung trotz der Unmöglichkeit eines Konsens auf der Basis von Wahrheit oder aufgrund der besseren Argumente. Tatsächlich geht es Reichenbach aber nicht primär darum, eine Möglichkeit zu finden, wie wir uns – trotz aller Widersprüche – einigen können, sondern wie wir uns angemessen streiten können, und damit dem Widerstreit gerecht werden (vgl. Reichenbach 1997, S. 136ff).

#### **3.1.4.2 Die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos**

Welche Folgen ergeben sich für Bildungstheorie, wenn Allgemeingültigkeit postmodern nicht mehr beansprucht werden kann? Wie bereits gezeigt sprechen keine ökonomischen, sondern vor allem moralisch-ethische Gründe für Reichenbachs Bildungstheorie. Dies geht daraus hervor, dass Bildung nach Reichenbach die bestmögliche Form des Zusammenlebens zum Ziel hat. Wie ist es aber möglich, ein solches Bildungsziel für eine postmoderne Bildungstheorie zu formulieren, wenn davon ausgegangen werden muss, dass ein allgemeingültiges Ethos nicht möglich ist?

Judith Butler schreibt in ihrer „Kritik der ethischen Gewalt“ (2003) über die (vermeintliche) Allgemeingültigkeit eines gemeinsamen moralischen Ethos: „Obgleich das kollektive Ethos nicht mehr allgemein geteilt wird, ja gerade weil es nicht mehr allgemein geteilt wird und in Anführungszeichen zu setzen ist, kann es seine Ansprüche auf allgemeine Verbindlichkeit nur noch gewaltsam durchsetzen“ (Butler 2003, S. 14).



Es zeigt sich also, dass mit Butlers ethischer Gewalt das Bestreben des Ethos (der moralischen Grundhaltung) bezeichnet wird, „den Schein seiner Allgemeinverbindlichkeit aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Entscheidend ist hier, dass es – wie auch bei Reichenbachs Überlegungen über den Kitsch als Ausdruck fehlenden Widerspruchs – die angestrebte Allgemeinverbindlichkeit gar nicht geben kann, wenn das Subjekt nicht souverän ist.<sup>19</sup>

Das nicht-souveräne Subjekt ist bei Butler in der Unmöglichkeit begründet, die ganze Wahrheit über sich selbst zu sagen. Damit wird Wahrheit generell in Frage gestellt. Folglich wird auch jeder Wahrheitsanspruch, den ein scheinbar allgemeingültiger Ethos mit sich bringt, grundsätzlich zweifelhaft. Nun ergeben sich daraus zumindest zwei prinzipielle Möglichkeiten, wie mit dem Scheitern eines allgemein verbindlichen Ethos umgegangen werden kann: Anerkennung dessen, dass die verbindliche und letztgültige Grundlage fehlt oder Verleugnung dessen mit dem Resultat ethischer Gewalt.

Reichenbach bezeichnet das Fehlen des Widerspruchs als Kitsch (siehe 3.1.3), der die Gefahr des Totalitarismus mit sich bringt. Seine pädagogische Forderung nach „Dissenstauglichkeit“, die auch Kern seines „ethischen Subjekts“ ist (siehe weiter oben in diesem Kapitel) findet sich wieder in Butlers Aufforderung, die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos anzuerkennen. Sowohl Butler als auch Reichenbach sehen die Verabschiedung von allgemeingültigen Antworten als Voraussetzung für Moral und Verantwortung. Bei beiden bleibt der Wunsch, ein Ethos zu begründen, das gerade die eigene Allgemeingültigkeit negiert, in sich widersprüchlich.

Wie Reichenbach schreibt, gebietet „das demokratische Ethos [...] am Ende immer, sich im Handeln vom absoluten Charakter legitimer Wahrheits- und/oder Richtigkeitsansprüche zu lösen und schließlich den Mehrheitsentscheid des Demos – wie auch immer er ausfällt – (zumindest vorläufig) zu akzeptieren. Die sich durchsetzende Mehrheit kann ihren Sieg so wenig als Bestätigung für die Wahrheit oder

---

<sup>19</sup> Dass das Subjekt eben nicht souverän ist, begründet Butler mit der Unmöglichkeit, Rechenschaft von sich selbst abzugeben, d.h. dass das Subjekt sich nie (vollständig) seiner selbst bewusst ist. In Zusammenhang mit Foucaults Arbeiten über Wahrheitsregime, auf die Butler ja ebenfalls verweist, könnte dies bedeuten, dass das Subjekt, wäre es souverän, Zugang zur „Wahrheit“ hätte, die es jedoch so nicht gibt. Da aber das Subjekt nicht souverän ist, ergibt sich erst die Möglichkeit, dass etablierte Wahrheitsregime in Frage gestellt werden.

Richtigkeit ihres Anliegens auffassen, wie die Verliererseite von ihren erhobenen Geltungsansprüchen absehen muß“ (Reichenbach 2001, S. 358). Diese Sichtweise scheint durchaus gewinnbringend zu sein für die demokratische Lebensform. Problematisch ist jedoch, dass Reichenbach hier ungleiche Chancen marginalisierter DiskursteilnehmerInnen nicht beachtet und damit keine Lösung für die Ungerechtigkeiten – vor allem auch in Bezug auf Randgruppen – bieten kann, die mit Mehrheitsentscheidungen immer auch verbunden sind.

Ein weiterer kritischer Einsatzpunkt an Reichenbachs Beschreibung eines der demokratischen Bildung und damit dem Widerstreit gerecht werdenden Ethos, der an dieser Stelle angedacht werden muss, bezieht sich auf die Vorstellung, dass es unter postmodernen Bedingungen kein verbindliches Ethos geben kann. Reichenbachs Vorstellung eines Ethos demokratischer Bildung befindet sich in der paradoxen Situation, Pluralität zur Grundlage eines gemeinsamen (d.h. intersubjektiv geteilten und gerade nicht mehr pluralen) Ethos der Differenz zu machen. Reichenbach wendet sich gegen diesen Einwurf, indem er sich darauf beruft, dass das behauptete Allgemeine – wenn überhaupt – immer nur als vorläufig und lokal Gültigkeit beanspruchen kann (vgl. Reichenbach 1997, S. 136). Letztlich bleibt aber die Frage offen, ob er nicht doch – entgegen der eigenen Intention – hier eine Metaposition (im Sinne eines Metadiskurses) einnimmt.

### **3.1.5 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit**

Ist Reichenbachs Bildungstheorie – trotz aller Kritikpunkte – dazu geeignet, dem ökonomischen Diskurs etwas entgegen zu halten? Wie bereits in der Einleitung möchte ich an dieser Stelle erneut darauf hinweisen, dass es mir nicht darum geht, ökonomischen Argumenten in institutionalisierten Bildungsversuchen grundsätzlich ihre Berechtigung abzusprechen. Mit Roland Reichenbach kann sogar *für* den ökonomischen Diskurs gesprochen werden, nämlich als einen Diskurs unter anderen, der nach eigenen Regeln funktioniert und innerhalb des eigenen Regelsystems berechnete Geltungsansprüche stellt. Reichenbachs These von der Unvereinbarkeit der Diskurse und die Forderung danach, den Widerstreit aufrecht zu erhalten, sprechen eindeutig

dagegen, *einem* Diskurs (und wäre es auch ein anderer als der ökonomische) die absolute Vormachtstellung einzuräumen und ohne Aufschrei und Empörung zuzulassen, dass andere Diskurse nicht mehr gehört werden können.

Ein anderes Argument gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses lässt sich auch inhaltlich an Reichenbachs Überlegungen schärfen: So finden sich gerade in seinem bildungs- und erziehungstheoretischen Denken Aspekte von Bildung, welche in ökonomischem Vokabular nicht fassbar sind, und damit außerhalb des ökonomischen Diskurses zu verorten sind. Damit gemeint sind jene Dimensionen von Bildung, die im ökonomischen Diskurs nicht artikuliert werden können, nach Reichenbach aber zentrale Elemente des demokratischen Selbst ausmachen. So wäre es paradox, „Dissenstauglichkeit“ – also der anerkennende Umgang mit der Unvereinbarkeit der Diskurse – in einem Diskurs zu fordern und anzuerkennen, der gleichzeitig andere Diskurse unterdrückt. Ein ökonomischer Diskurs, der Dissenstauglichkeit in sein Denken integriert und zugleich Vormachtstellung über alle anderen Diskurse beansprucht, wäre dann in sich selbst widersprüchlich.

Wie dargestellt hat Bildung bei Reichenbach nicht die Entwicklung von ökonomischen Kompetenzen zum Ziel, sondern Freiheit (als Grundlage für Moral und Ethik und Voraussetzung für die demokratische Lebensform). Gerade wegen des Transzendenzverlustes<sup>20</sup> der Postmoderne sind jedoch ökonomische Argumente heute so wirkmächtig, da einer Bildung, die nicht ökonomischen Zielen folgt, sondern die Entfaltung und Vervollkommnung des Menschen anstrebt, ihre Legitimation verloren hat. Reichenbachs Bildungstheorie kann als Versuch gedeutet werden, diese Lücke zu füllen. Insofern er gerade betont, dass es nicht um die Schlichtung des Widerstreits zugunsten *eines* Diskurses geht, sondern um den gesitteten Streit, scheint mir sein Konzept geeignet, um mit dem Konflikt umzugehen, der sich aus den nicht zu leugnenden ökonomischen Anforderungen im Kontext von Bildungsbemühungen und dem Wunsch nach mehr (wie zum Beispiel auch Bildung ohne ökonomischem Nutzen) ergibt. Seine Argumentation ist nicht geeignet, um ökonomischen Bildungsanforderungen ihre Legitimität abzusprechen. Jedoch können seine

---

20 Mit Transzendenzverlust wird der Verlust des Glaubens an ein übergeordnetes und allumfassendes Ganzes beschrieben, wodurch es nunmehr auch „keine Garantien über das gemeinsame Gute gibt“ (Reichenbach 2001, S. 94).

Überlegungen dazu beitragen, Bildung auch dann noch legitimierbar zu machen, wenn augenscheinlich keine ökonomischen Gründe dafür sprechen. Dann nämlich, wenn andere Gründe – in einem anderen Diskurs – Gültigkeit beanspruchen können.

### **3.2 Hans-Christoph Kollers Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Kollers Bildungstheorie und fragt einerseits nach den zentralen Elementen und deren Grundlagen sowie andererseits nach der Eignung der Theorie als möglichen Einsatz gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses im Bildungsdenken.

Koller nimmt, ebenso wie Reichenbach, Lyotards sprachphilosophische Theorie über den Widerstreit und die damit einhergehende Annahme der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse als Ausgangspunkt für seine bildungstheoretischen Überlegungen. In dem Werk „Der Widerstreit“ (1987) beschreibt Lyotard die Bildungstheorien Humboldts und Adornos als Varianten einer „großen Erzählung“. Da mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der Metaerzählungen der Moderne die Legitimationsgrundlage der großen Erzählungen verloren ging (siehe Kap. 2), laufen auch die Bildungstheorien Humboldts und Adornos Gefahr, für obsolet erklärt zu werden. Adornos Variante der großen Erzählung versteht Lyotard dabei als Erzählung der Emanzipation, während er Humboldts Bildungsbegriff als Erzählung der Vervollkommnung des Menschen durch Bildung beschreibt (vgl. Koller 1999, S. 48ff.).

In „Bildung und Widerstreit“ überprüft Koller in einem ersten Schritt diese These Lyotards anhand einer Analyse der zentralen Werke der beiden genannten Autoren. Dabei findet er sowohl bei Humboldt als auch bei Adorno Elemente, die darauf hinweisen, dass die jeweiligen Bildungstheorien als große Erzählungen im Sinne Lyotards einzustufen sind (vgl. ebd. S. 69 sowie S. 98ff.). Wenn dem so ist, wie kann dann postmodern überhaupt noch legitim von Bildung (als etwas, das über den bloßen Erwerb von Informationen und Faktenwissen hinausgeht) gesprochen werden? Wenn – wie Lyotard schreibt – Bildungstheorien als Varianten der großen Erzählung ihre

Glaubwürdigkeit eingebüßt haben, müssten wir uns dann nicht vom Bildungsbegriff verabschieden und diesen korrekterweise durch Begriffe wie Wissen, Information oder Kompetenz ersetzen (vgl. ebd. S. 48)? Dieser Frage geht Koller in dem Versuch nach, jene Elemente aus den jeweiligen Bildungstheorien (von Humboldt und Adorno) herauszuarbeiten, die auch postmodern noch für Bildung sprechen. Zentrale Intention des Werkes „Bildung und Widerstreit“ ist damit – ausgehend von den Bildungstheorien Humboldts und Adornos – eine Neukonzeption des Bildungsbegriffs unter postmodernen Bedingungen: Ein Ansatz, bei dem Koller versucht, jene Elemente aus Humboldts und Adornos Bildungstheorien weiterzudenken und gegebenenfalls zu modifizieren, die auch postmodern nichts an Glaubwürdigkeit eingebüßt haben.

Unter 3.2.1 werde ich Kollers Überlegungen zu einem postmodernen Bildungsbegriff nachzeichnen und mich dabei von drei zentralen Fragen leiten lassen: Die erste Frage richtet sich auf die Wahl Kollers für die Bildungstheorien Humboldts und Adornos: Warum wählt Koller gerade diese beiden Autoren um sie für seine Neukonzeption des Bildungsbegriffs fruchtbar zu machen? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es der Klärung zweier weiterer – einander ergänzender – Fragen, die der Analyse im folgenden Kapitel (3.2.1) über Kollers Rezeption und Verarbeitung der Theorien Humboldts (3.2.1.1) und Adornos (3.2.1.2) ihre Richtung geben werden: So ist zweitens zu fragen, welche Elemente der jeweiligen Theorien unter postmodernen Bedingungen von Koller als problematisch angesehen werden und warum. Dabei steht in erster Linie die Theorie des Widerstreits im Fokus, damit zusammenhängend aber auch die unter 2.1 analysierten Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität. Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, weil damit überhaupt erst die Begründung dafür geliefert werden kann, weshalb es überhaupt einer Überarbeitung des Bildungsbegriffs bedarf. Daran anschließend kann drittens der Frage nachgegangen werden, welche Elemente aus den Theorien der gewählten Referenzautoren Koller für anschlussfähig an einen postmodernen Bildungsbegriff hält und in Folge für seine Neukonzeption fruchtbar macht.

In Kapitel 3.2.2 wird es – anschließend an die zuvor erarbeiteten zentralen Elemente der Theorien Humboldts und Adornos – um die Frage gehen, was nun die Kernelemente von Kollers Bildungsbegriff sind und inwiefern er damit an die genannten Autoren

anschließt. Ergänzend dazu gilt es zu klären, was, bedingt durch die Annahme des Widerstreits und der radikalen Differenz der Diskurse, nun anders gedacht werden muss und wie das gelingen kann.

Schließlich wird in Hinblick auf die Hauptfragestellung dieser Arbeit unter 3.2.3 der Frage nachgegangen, inwiefern sich Kollers Bildungsverständnis dazu eignet, der Ökonomisierung von Bildung etwas entgegen zu halten.

### **3.2.1 Ausgangspunkt von Humboldt und Adorno**

In seinem Versuch, den Bildungsbegriff unter postmodernen Bedingungen neu zu fassen, greift Koller auf die Bildungstheorien Humboldts und Adornos zurück. Die hier vorgenommene Analyse der Arbeit Kollers kommt also nicht umhin, die Frage zu stellen, mit welchen Überlegungen sich der Autor für die beiden genannten Bildungstheorien entschied. Eine wichtige Rolle spielt dabei sicher die Prominenz der Theoretiker und ihrer Arbeiten und damit verbunden die große Bedeutung, die diesen in der Bildungswissenschaft zukommt. Darauf weist Koller hin, wenn er schreibt, dass die „Lektüre der Schriften Humboldts und Adornos in den beiden vorangegangenen Kapiteln [...] gezeigt [hat], daß eine solche Auffassung von Bildung [als Anerkennung des Widerstreits und (Er-)Finden neuer Diskursarten; Anm. V. B.] nicht aus der Luft gegriffen ist, sondern an wichtige Momente der bildungstheoretischen Tradition anschließen kann“ (Koller 1999, S. 154). Zu dieser ersten Begründung – die alleine freilich noch nicht viel besagt – gesellt sich eine inhaltliche Argumentation: So eignen sich beide Theorien besonders dazu, entscheidende Aspekte der Neukonzeption des Bildungsbegriffs durch Koller auf ein bildungstheoretisch traditionell anerkanntes Fundament zu stellen.

Wie schon bei Reichenbach stellt auch bei Koller die Anerkennung des Widerstreits eine wesentliche Komponente von Bildung dar. Koller geht jedoch weiter als Reichenbach und ergänzt dessen Bildungsbegriff um die „innovative Dimension“ (ebd. S. 152) des „(Er-)Finden[s] neuer Diskursarten“ (ebd. S. 146). Ansatzpunkte dazu findet Koller bei Adorno, insbesondere bei dessen Gedanken über Bildung als

„Geltendmachen des Nicht-Identischen“ (ebd. S. 154), welche er um Elemente aus der Sprachphilosophie Humboldts ergänzt. Wie Koller mit den Arbeiten Humboldts und Adornos für seine eigenen theoretischen Überlegungen verfährt, wird in den folgenden beiden Kapiteln (3.2.1.1 sowie 3.2.1.2) untersucht.

### **3.2.1.1 Humboldt**

In der Analyse der Interpretation der bildungs- und sprachphilosophischen Werke Humboldts durch Koller gilt es – wie einleitend bereits dargelegt – sowohl jene Elemente herauszuarbeiten, welche unter postmodernen Bedingungen als problematisch anzusehen sind, als auch jene, an die Kollers Neukonzeption des Bildungsbegriffs anschließt. Der Begriff der Pluralität erscheint mir dabei als Dreh- und Angelpunkt in Bezug auf die Anschlussfähigkeit Humboldts an Koller. Wie Humboldt diesen Begriff fasst und wo eine Adaption an die Theorie des Widerstreits möglich ist, soll im Folgenden anhand der Auseinandersetzung Kollers mit Humboldt nachgezeichnet werden.

*„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1995, S. 64).*

In diesem Zitat wird von vielen Interpreten der Kern des humboldtschen Bildungsdenkens gesehen (vgl. Koller 1999, S. 52). Für die vorliegende Arbeit sind daraus vor allem drei Aspekte von Bedeutung. Erstens verweist die Aufforderung zur „proportionierlichsten“ Bildung nach Koller auf Pluralität, und zwar im Sinne einer „im Prinzip gleichberechtigten Pluralität heterogener Kräfte“ (ebd. S. 53). Zweitens bringt Humboldt hier zentral seine These zum Ausdruck, dass trotz Pluralität das einheitliche Ganze als Telos von Bildung fungiert, was vor allem in Zusammenhang mit der Diskussion um die Theorie des Widerstreits und die Anschlussfähigkeit Humboldts an postmoderne Bildungstheorien von Bedeutung ist. Der dritte Aspekt, der mir vor allem im Kontext der übergeordneten Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach dem Verhältnis von Bildung und Ökonomie von Bedeutung erscheint, ist die ebenfalls aus dem Zitat ablesbare Forderung, dass Bildung die Entfaltung der Kräfte des Menschen

zum Ziel hat, und eben nicht deren Verwertbarkeit. In historischer Hinsicht war es ja auch der Neuhumanismus, der sich von der „Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns an den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der bestehenden Gesellschaftsordnung“ abzugrenzen suchte (Koller 2008, S. 73). Auf dieser Feststellung aufbauend kann zumindest einmal vermutet werden, dass sich analog dazu eine Anpassung des humboldtschen Bildungsbegriffs an postmoderne Bedingungen auch heute als Einsatz gegen die Ökonomisierung von Bildung eignet, vorausgesetzt, es gelingt, diesen so zu adaptieren, dass er den Bedingungen der Postmoderne auch tatsächlich gerecht wird.

Koller untersucht an Humboldts Bildungsdenken vor allem das Verhältnis von Vielfalt und Einheit (vgl. Koller 1999, S. 53ff.). So geht Humboldt von Pluralität einerseits hinsichtlich der Kräfte des Individuums aus, andererseits auch hinsichtlich der Menschheit als Ganzes, welche durch verschiedene Individuen repräsentiert wird. In Abgrenzung zur Postmoderne ist wiederum entscheidend, dass sich bei Humboldt die Verschiedenheit stets in einem harmonischen Ganzen auflöst. So ergeben einerseits die vielfältigen Kräfte des Individuums – so sie die möglichst proportionierlichste Entfaltung erfahren konnten – ein harmonisches Gesamtbild des einzelnen Menschen, während andererseits alle Individuen zusammen – trotz und wegen ihrer Pluralität und Heterogenität – die Menschheit als Ganzes verkörpern (vgl. Koller 1999, S. 57f.).

Interessant für die Anschlussfähigkeit an die Theorie des Widerstreits ist Humboldts ausdrückliche Betonung der Pluralität. So entsteht das „Ideal menschlicher Vollkommenheit“ (ebd. S. 59) nach Humboldt gerade nicht in der „Vereinheitlichung differenter Elemente“ (ebd.), sondern in deren „Zusammenwirken unter ausdrücklicher Anerkennung und Förderung ihrer Verschiedenheit“ (ebd.). Die Notwendigkeit der Differenz als Voraussetzung für die Entstehung von Einheit spiegelt sich auch in Humboldts Auffassung der Geschlechterdifferenz wider (vgl. ebd. S. 59ff.). So steht der Akt der Zeugung symbolhaft für die Schaffung von etwas Neuem „aus der Verbindung zweier gegensätzlicher Prinzipien“ (ebd. S. 61). Wenngleich Humboldts Auffassung der Geschlechterdifferenz heute als überholt gilt, streicht Koller die Bedeutung dieser Gedanken für die Bildungstheorie hervor. Denn Humboldt überträgt die These der Schöpfung von Neuem aus differenten Elementen auf den Bildungsbegriff. Wie auch



bei der Zeugung bildet dabei die Verschiedenheit den notwendigen Ausgangspunkt für die Schaffung von Neuem (vgl. ebd. S. 63). Auch hier wiederholt sich – trotz der Betonung der Vielfalt – die Auflösung des Widerstreits zu einem harmonischen Ganzen. Koller formuliert jedoch die These, dass sich die Einheit bei Humboldt „nur gegen innere Widerstände durchsetzen“ konnte (ebd. S. 70). Damit stellt er die Vermutung an, dass Humboldt das Problem des Widerstreits zwar bereits sieht, aber versucht, die widerstreitenden Diskurse dennoch in seine Einheitsvorstellung zu pressen, was ihm allerdings nur bedingt gelingt. Dies sieht er auch dadurch bestätigt, dass Humboldts Sprachtheorie Elemente enthält, die mit seinem Bildungsdenken brechen und in denen Koller die Möglichkeit einer Reformulierung des Bildungsbegriffs verortet. In diesem Sinne formuliert Koller die These „daß die intensive Auseinandersetzung mit Sprache bzw. mit der Verschiedenheit der Sprachen Humboldt zu Einsichten gebracht hat, die – wenn auch nicht *expressis verbis*, so doch einer unübersehbaren Tendenz nach – geeignet sind, das vorstehende Bild seines Denkens in bezug auf seine Bildungstheorie in einigen Punkten zu modifizieren“ (Koller 1999, S. 71).

Koller versteht Humboldts Sprachtheorie also nicht wie andere Autoren als Fortführung seiner bildungstheoretischen Arbeiten, sondern fokussiert die Brüche mit seinem bisherigen Bildungsdenken. Einen Anschluss an die eigene Bildungstheorie findet Koller bei der „bildenden Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt“ (ebd.), die als zentrales Vermittlungselement auf Sprache angewiesen ist. Die Frage nach der Funktion von Sprache im Bildungsprozess führt Koller zu der Annahme, dass (nach Humboldt) die „Leistung der Sprache [...] darin zu bestehen [scheint], Äußeres (Fremdes) mit Innerem (Eigenem) zu vermitteln, indem sie einerseits das Fremde anzueignen und andererseits das Innere (Anschauungen und Empfindungen) zu 'entwickeln', d.h. nach außen zu bringen hilft“ (ebd. S. 72). Entscheidend ist dabei die „Abkehr von einer repräsentationistischen Sichtweise“ (ebd.) von Sprache, wonach das, was durch Sprache ausgedrückt wird, immer schon unabhängig von der sprachlichen Veräußerung existiert (vgl. ebd.). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass der Gegenstand, von dem jeweils die Rede ist, gerade nicht außerhalb der Sprache immer schon vorhanden ist. So ist Sprache nicht Repräsentant von vorgängig gegebenen Gegenständen, sondern vielmehr verstehbar als das „bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1996, S. 191). Sprache

ist also „nicht nur Ausdruck der Gedanken“ (Koller 1999, S. 74), sondern auch „an ihrer Entstehung auf entscheidende Weise beteiligt“ (ebd.). Damit wird verständlich, dass für Humboldt jede (National-)Sprache eine bestimmte Weltansicht darstellt, die folglich auch das Denken in jeweils unterschiedlicher Weise (da Sprachen unterschiedlich sind) prägen (vgl. ebd. S. 75). Aber nicht nur Nationalsprachen sind als verschieden zu deuten. Auch jedes einzelne Individuum spricht in gewisser Weise seine eigene Sprache. Damit weist Humboldts Sprachtheorie Ähnlichkeit mit Lyotards Auffassung von Sprache auf. Denn ebenso wie bei Lyotard versteht Humboldt die Bedeutung eines Wortes (Signifikant) nicht nur als Abbild des damit bezeichneten (Signifikat), sondern immer auch in Bezug auf andere Signifikanten. Da diese Verkettungen und Verknüpfungen bei verschiedenen Individuen unterschiedlich ausgeprägt sind und folglich nie völlig identisch sind, ergibt sich zwischen den Individuen stets „ein Moment der Differenz und des Nicht-Verstehens“ (ebd. S. 78). Damit zeigt Koller, dass bereits bei Humboldt die Voraussetzungen für eine Theorie des Widerstreits zu finden sind. Im Gegensatz zu Lyotard löst Humboldt jedoch den Widerstreit der unterschiedlichen (Welt-)Sichten zugunsten einer Einheitsvorstellung auf, die in der „Einheit der menschlichen Natur“ begründet ist. Neben dieser metaphysischen (und damit postmodern nicht haltbaren) Lösung des Widerstreits betont Humboldt aber gerade die Verschiedenheit der Sprachen und Sprechweisen (vgl. ebd. S. 80). In diesem Sinne schreibt Humboldt: „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 1996, S. 228).

Stark verkürzt lässt sich sagen, dass Humboldt zwar die Verschiedenheit der Sprachen und Weltansichten erkennt, sich jedoch – trotz der damit verbundenen theoretischen Schwierigkeiten – nicht von der metaphysischen Einheitsvorstellung lösen kann. Koller versucht nun, Humboldts Bildungsdenken in Anlehnung an Lyotard ohne den Wunsch nach Einheit zu denken. Wenn also jeder Mensch seine eigene Sprache spricht, kann eine Übersetzung nie vollständig, sondern immer nur eine Annäherung sein. Was bleibt ist stets die Differenz, die im Prozess der Verständigung eingeschrieben ist.

*„So gesehen ist Verstehen nicht die Wiederherstellung einer ursprünglichen Übereinstimmung aller Menschen, nicht die Auflösung in einer*

*allumfassenden Einheit, sondern der stets prekäre Versuch, eine Individualität mit einer anderen zu konfrontieren und dabei neue und fruchtbare Differenzen hervorzubringen. Nicht Übereinstimmung oder Einheit, sondern Dissens und Differenz erscheinen an dieser Stelle als Ziel und treibendes Moment von Verständigungsprozessen.“ (Koller 1999, S. 90)*

Die aus der radikalen Pluralität der Diskurse resultierenden Differenzerfahrungen stellen nach Koller die Auslöser für Bildungsprozesse dar, in denen „neue und fruchtbare Differenzen“ (ebd.) hervorgebracht werden. Dieser Vorgang kommt in dem Zitat bereits beim Versuch des gegenseitigen Verstehens zweier Individuen zum Ausdruck, welche ja auch – mit Humboldt gesprochen – nie exakt dieselbe Sprache sprechen.

Vor allem zwei Dimensionen des humboldtschen Bildungsdenkens sind für Koller und seinen Versuch der Reformulierung des Bildungsbegriffs von Bedeutung. So hält Koller fest, dass die Verschiedenheit der Weltansichten nach Humboldt größere Erkenntnismöglichkeiten bereithält. Zudem schafft die Konfrontation der verschiedenen Sprachen die Möglichkeit einer produktiven Schöpfung neuer „Denkweisen“ (vgl. Koller 1999, S. 90f.). Daraus leitet Humboldt einerseits eine „programmatische Forderung nach einer Vervielfältigung der Sprachen“ (ebd. S. 91) ab, andererseits begründet er die Bedeutung des Fremdsprachenlernens gerade damit, dass das Erlernen einer neuen Sprache immer auch mit dem Gewinn einer neuen Weltansicht einher geht (vgl. Koller 1999, S. 92). Damit kann Bildung mit Humboldt auch „als Hervorbringung von Neuem verstanden werden [...], das aus schon Vorhandenem nicht einfach abzuleiten ist“ (ebd. S. 63). Aktualität und Anknüpfungspunkte für Kollers Neukonzeption des Bildungsbegriffs finden sich bei Humboldt in der Forderung nach Anerkennung der Pluralität von Sprachen und der damit einhergehenden unüberbrückbaren Differenz. Koller betont ja gerade die „innovative und transformatorische Funktion sprachlicher Differenz“ (ebd. S. 93). Andererseits bietet auch die eben zitierte „Forderung nach einer Vervielfältigung der Sprachen“ (a.a.O.) Anknüpfungspunkte.

Welche Schlüsse Koller aus der hier nur knapp replizierten Analyse der Werke Humboldts konkret zieht, wird Kernthema in Kapitel 3.2.2 sein, in welchem der Blick auf Kollers Neukonzeption des Bildungsbegriffs gerichtet wird. Zuvor wird im

folgenden Kapitel Kollers Interpretation von Adornos Bildungstheorie in Hinblick auf postmoderne Herausforderungen analysiert.

### **3.2.1.2 Adorno**

Wie das vorhergehenden Kapitel über Humboldt wird auch das Folgende zentral von zwei Fragen geleitet werden. Erstens: Welche Elemente aus Adornos Bildungstheorie erscheinen unter postmodernen Bedingungen als problematisch? Zweitens: Was sind die zentralen Elemente, an die Koller mit seiner Neukonzeption des Bildungsbegriffs anschließt?

Wie erwähnt schließt Koller an Lyotards Diagnose an, dass Adornos Bildungstheorie – insofern dieser von einem mündigen und autonomen Subjekt zumindest als Telos von Bildung ausgeht – eine pädagogische Variante der großen „Erzählung der Emanzipation“ darstellt (Koller 1999, S. 95). Zugleich sei jedoch betont, dass Adorno der Annahme, dass Autonomie und Mündigkeit tatsächlich möglich sind, selbst kritisch gegenüber steht (vgl. ebd. S. 96). Ebenso wie zuvor schon in Bezug auf Humboldt geht Koller im ersten Schritt seiner Analyse der Frage nach, „wie sich Adornos Werk unter bildungstheoretischem Aspekt zu Lyotards Diagnose vom Niedergang der 'großen Erzählungen' und zum Widerstreit der Diskursarten verhält“ (ebd. S. 98). Damit verweist Koller auf jenen Aspekt des Bildungsdenkens Adornos, der unter postmodernen Bedingungen fragwürdig wird, nämlich den Ausgang von der Autonomie und der Emanzipation des Menschen.

Bildung weist nach Adorno stets Doppelcharakter (Dialektik) auf. So verfolgt Bildung zugleich zwei widersprüchliche Ziele: Einerseits Autonomie, andererseits Anpassung; Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Zwängen und zugleich Integration als Hinwendung zur gesellschaftlichen Realität. Da diese Dialektik – wie in der „Theorie der Halbbildung“ (Adorno 1959) nachzulesen – real aufgehoben und stillgelegt wird, stellt Adorno die Möglichkeit von Bildung grundsätzlich in Frage. So ist damit zu rechnen, dass legitim nur mehr von „Halbbildung“ gesprochen werden darf, da eine Seite der Dialektik unbeachtet bleibt (vgl. Adorno 1959, S. 93ff.).

Es kann also festgehalten werden, dass Emanzipation zwar den Ausgangspunkt für Adornos Überlegungen darstellt, wodurch Lyotards Diagnose als „große Erzählung“ nicht von der Hand zu weisen ist andererseits stellen Emanzipation und Autonomie nicht das (alleinige) Ziel von Bildung dar, sondern sind Teil der Dialektik (vgl. Koller S. 104ff.). Auch in der Untersuchung der „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno, Horkheimer 1998) geht Koller der Frage nach, inwiefern es sich bei Adornos Bildungstheorie um eine pädagogische Variante der großen Erzählung der Emanzipation handelt. Die beiden Autoren des genannten Werkes, Horkheimer und Adorno, gehen darin zentral der Frage nach „warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Adorno, Horkheimer 1998, S.11). Die Antwort darauf finden Adorno und Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“. Stark verkürzt wiedergegeben verstehen die beiden Autoren die Aufklärung als dialektisch, d.h. als in sich widersprüchlich, da sie ihrer Intention nach in ihr Gegenteil umschlägt: So ist das erste Ziel der Aufklärung die Emanzipation, zu verstehen als „Ablösung von Mythos und Aberglauben durch Wissen und Vernunft“ (Koller 1999, S. 111). Nun tritt nach Adorno und Horkheimer die naturwissenschaftliche Erkenntnis selbst an die Stelle der alten Geister und wird damit selbst zum Mythos. Entscheidend für die Arbeit Kollers ist wiederum, dass dieser darin erneut bestätigt sieht, dass Adornos Bildungsdenken – wie Lyotard dies konstatiert – eine Form einer großen Erzählung ist, und damit postmodern problematisch.

Für Kollers Bildungsbegriff ist vor allem Adornos „Negative Dialektik“ (1998) von Bedeutung. Hierin finden sich Elemente, an die Koller – trotz der Diagnose der großen Erzählung – anschließen kann. In dem genannten Werk versteht Adorno Bildung „als Geltendmachen des Nichtidentischen“ (Koller 1999, S. 123). Ausgangspunkt zu dieser Auffassung ist die Infragestellung des Denkens als „Identifikationsvorgang“ (ebd. S. 124). Mit der Beschreibung des Denkvorgangs als „identifizieren“ wird jener Vorgang beschrieben, in dem das denkende Subjekt einen Gegenstand mit dem Begriff, der diesen beschreibt, identifiziert. Dabei wird behauptet, dass der beschriebene Gegenstand mit dem Begriff, der ihn beschreibt, identisch ist (vgl. ebd.). Diese Gleichsetzung von Signifikant (Bezeichnendem) und Signifikat (Bezeichnetem) wird von Adorno in Frage gestellt (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu dem beschriebenen identifizierenden Denken geht

Adorno davon aus, dass kein Begriff tatsächlich mit dem identisch ist, was er beschreibt, sondern dass es vielmehr immer auch etwas gibt, das über die Beschreibung des Gegenstands mit einem Begriff hinausgeht. All jenes, was von dem Begriff nicht erfasst ist, wird dabei von Adorno als das „Nichtidentische“ (ebd.) gefasst. Diese Nichtidentität ist bei Adorno „keine bloße Möglichkeit, sondern unausweichlich“ (ebd.). Sich dieser Problematik bewusst zu sein und dies im Denken zu berücksichtigen beschreibt Adorno als „Dialektik“ (ebd.). Dialektisches Denken ist sich des Nichtidentischen bewusst und strebt bei Adorno nach einer Annäherung, ja sogar nach einer „Versöhnung [...], die die Entzweiung von Subjekt und Objekt, von Denken und Gedachtem zwar nicht aufhebt, aber doch [...] überwinden soll“ (ebd. S. 124f.). Damit gemeint ist das Streben nach einer Annäherung von Begriff und Gegenstand.

*„Das identifizierende Denken ist gewaltsam, es zwingt den Gegenstand in seine Identität mit dem Begriff. Dialektisches Denken dagegen versucht, dem Gegenstand in seiner Andersheit, seiner Heterogenität gegenüber dem Denken gerecht zu werden.“ (Koller 1999, S. 124)*

In dem Zitat werden zwei Aspekte deutlich: Erstens liegt darin die Betonung der Notwendigkeit, sich der Problematik des identifizierenden Denkens bewusst zu sein, da dieses dem Gegenstand nicht gerecht wird. Zweitens weist die Aufforderung zu dialektischem Denken auf den weiter oben schon beschriebenen Glauben an die Möglichkeit einer Versöhnung hin, einem Denken, das den Gegenständen die es beschreibt, gerecht wird. Die entscheidende Bedeutung dieses Ansatzes für die Bildungstheorie sieht Koller nun „in erster Linie darin, auf die Begrenztheit des identifizierenden Denkens hinzuweisen und dem Denken andere Wege zu erschließen, die auch für Bildungsprozesse von Bedeutung sein könnten“ (Koller 1999, S. 125).

Die „Begrenztheit des identifizierenden Denkens“ (a.a.O.) weist, wenngleich keine unmittelbare so doch eine gewisse Ähnlichkeit mit der Sprachtheorie Humboldts auf. So kann Humboldts Auffassung von der Verschiedenheit der Weltansichten (siehe dazu v.a. 3.2.1.1) in Analogie zur Kritik am identifizierenden Denken gebracht werden. Denn wenn mit sprachlichen Ausdrucksformen immer nur eine bestimmte, von anderen Sprachformen abweichende, Sicht auf die Dinge verknüpft ist, kann daraus auch mit Adorno gefolgert werden, dass der Begriff mit dem Gegenstand, den er beschreibt, nicht

identisch sein kann. So ist der Schritt Kollers, die Sprachtheorie Humboldts mit der negativen Dialektik Adornos zu verknüpfen, durchaus nachvollziehbar.

Im Gegensatz zu Humboldt fasst Adorno auch die Wirklichkeit selbst als antagonistisch, d.h. als unauflösbar widersprüchlich (vgl. Koller 1999, S. 126). Damit erhält auch das durch Sprache nicht erfassbare Nichtidentische die Komponente des In-Sich-Widersprüchlichen, was wiederum konform zu Kollers Ausgangspunkt von Lyotards Konzeption des Widerstreits lesbar ist. Für die Neukonzeption des Bildungsbegriffs durch Koller ist dies – über Reichenbach hinausgehend – insofern von Bedeutung, als er in Anlehnung an Adorno nicht nur den „Zweifel an der Identität von Begriff und Gegenstand“ als konstitutiv für Bildungsprozesse ansieht, sondern auch „die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf die Widersprüchlichkeit und das Nichtidentische der Gegenstände einzulassen“ (Koller 1999, S. 126). Damit ist darauf verwiesen, dass Bildung bei Koller nicht in der Anerkennung des Widerstreits und der Unvereinbarkeit der Diskurse aufgeht, sondern darüber hinaus gerade in der Auseinandersetzung mit dem Widersprüchlichen die bildungstheoretische Relevanz verortet.

In Zusammenhang mit der Kritik am identifizierenden Denken ist für die vorliegende Arbeit besonders auch der Gedanke von Bedeutung, in dem Adorno das ökonomische Tauschprinzip dem identifizierenden Denken als „Pendant“ (Koller 1999, S. 125) gegenüberstellt:

*„Wie vom identifizierenden Denken Begriff und Gegenstand über ihre tatsächliche Nichtidentität hinweg einander gleichgesetzt werden, so werden durch das Tauschprinzip alle Gegenstände als tauschbare Waren aufgefaßt und ohne Rücksicht auf ihren Gebrauchswert mit ihrem in Geld auszudrückenden Tauschwert identifiziert.“ (Koller 1999, S. 127)*

Analog zur Kritik am identifizierenden Denken ist im Kontext ökonomischen Denkens anzumerken, dass die Identifikation von Arbeitszeit mit einem bestimmten Tauschwert der geleisteten Arbeit nicht gerecht wird, sondern darin immer mehr enthalten ist, als im ökonomischen Denken (wie im sprachlichen Denken generell) zum Ausdruck gebracht werden kann. Relevant ist dieses Erkenntnis vor allem auch in Zusammenhang mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Kritik an der durch den ökonomischen Diskurs forcierten Reduktion von Bildung auf ihre Verwertbarkeit, welche wiederum den Tauschwert

bestimmt (siehe dazu 1.1). Mit Adorno wird Kritik zudem fassbar als immanente Kritik, die auf einen Standpunkt außerhalb verzichten kann, da sie darin besteht, „die Widersprüche zu entfalten, die bereits in dem zu Kritisierenden wirksam sind“ (Koller 1999, S. 128). Koller versteht Adornos Negative Dialektik „nicht nur als Erkenntniskritik, sondern auch als Begründung von Kritik überhaupt“ (ebd. S. 129) und leitet daraus auch ihre Bedeutung für die Bildungstheorie ab (vgl. ebd.).

Adornos Werk hat, ebenso wie auch Kollers Analyse desselben, weitaus mehr zu bieten, als hier in dieser, aufs Wesentliche reduzierten Darstellung, wiedergegeben werden konnte. Trotz der nicht vermeidbaren Unvollständigkeit gehe ich nun über zum nächsten Kapitel und damit zu den konkreten Ausführungen des Kollerschen Bildungsbegriffs in Anlehnung an die nur knapp wiedergegebenen Kernelemente (in Hinblick auf Kollers Bildungsbegriff) der Arbeiten Lyotards, Humboldts und Adornos.

### **3.2.2 Kollers Bildungsbegriff**

Kollers Bildungsbegriff enthält im Wesentlichen zwei Elemente: Erstens den Widerstreit als Ausgangspunkt und Anlass von Bildungsprozessen (vgl. Koller 1999, S. 155) sowie zweitens die Aufforderung, dem Widerstreit gerecht zu werden.

Im ersten Teil der Arbeit (v.a. Kapitel 2) wurde herausgearbeitet, dass sich der Widerstreit als eine Konsequenz aus den sich ändernden Voraussetzungen in Bezug auf die Begriffe „Subjekt“, „Wahrheit“ und „Pluralität“ ergibt. Bei Humboldt und Adorno sind diese Voraussetzungen nicht wie unter 2.1.1 bis 2.1.3 dargestellt gegeben, wodurch – trotz der Annahme von Vielfalt bei Humboldt (vgl. Koller 1999, S. 53ff.) und trotz der Anerkennung der Widersprüchlichkeit des Realen bei Adorno (vgl. Koller 1999, S. 126) – nicht (oder eben nur ansatzweise) von Widerstreit im Sinne Lyotards gesprochen werden kann. Dennoch lassen sich sowohl bei Humboldt als auch bei Adorno „Momente ausmachen, die über die vereinheitlichende Struktur der großen Erzählungen hinausdrängen“ (ebd. S. 144). Die bei Humboldt und Adorno zu findenden Denkweisen über Vielfalt und Widersprüchlichkeit erweisen sich für Koller als die zentralen Elemente innerhalb derer er die Anschlussfähigkeit der Theorien an die Postmoderne



deklariert (vgl. ebd.).

Koller spricht im Zusammenhang mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen explizit von „Bildungsbegriff“ und nicht von „Bildungsideal“ (Koller 1999, S. 155), da die vielfältigen Anlässe von Bildungsprozessen eine Pluralität derselben logisch nach sich ziehen und damit die Bezeichnung als Ideal – im Sinne eines einheitlichen Bildungsverständnisses – ad absurdum führen (vgl. ebd.).

*„Bildung als Erfinden neuer Diskursarten zur Artikulation des bisher Nicht-Sagbaren impliziert eine Pluralität von Bildungsprozessen, sofern jenes 'etwas', das bisher nicht artikuliert werden konnte und so zum Anlaß und Motiv von Bildung wird, je verschieden ist und nicht aus einem allgemeinen Prinzip abgeleitet werden kann.“ (Koller 1999, S. 155)*

In dieser Aussage verweist Koller, wie oben bereits beschrieben, auf die Annahme einer grundsätzlichen Vielfalt von Bildungsprozessen, die nach Koller die Rede von einer „Vielzahl von *Bildungen* als möglich und wünschenswert erscheinen läßt“ (Koller 1999, S. 155; Herv. im Original). Im Gegensatz zu Humboldts Bildungsideal, in dem dieser ebenso von einer möglichst hohen Anzahl an Bildungsanlässen und von einer vielseitigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen ausgeht, fehlt bei Koller das wiederum als einheitlich gedachte Bildungsziel, welches bei Humboldt als die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner [des Menschen; Anm. V. B.] Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1995, S. 64) bereits näher erläutert wurde.

Das obige Zitat bestätigt zudem die eingangs zu diesem Kapitel als wesentlich charakterisierten Elemente des kollerschen Bildungsbegriffs. So kommt darin einerseits zur Geltung, dass der Widerstreit, insbesondere in Form des Bewusstwerdens von bisher nicht Artikulierbarem, als Anlass für Bildungsprozesse verstanden wird. Andererseits bringt Koller hier nochmal seine Vorstellung von Bildung „als Erfinden neuer Diskursarten zur Artikulation des bisher Nicht-Sagbaren“ (Koller 1999, S. 155) auf den Punkt. Eine systematische Darstellung dieser beiden Kernelemente in Hinblick auf ihre Begründung in den von Koller untersuchten Theorien Humboldts und Adornos folgt in den beiden folgenden Kapiteln.

### **3.2.2.1 Der Widerstreit als Anlass für Bildungsprozesse**

Dieses Kapitel wird von der Frage geleitet, was nach Koller den Anstoß für Bildungsprozesse gibt. Wie in der Kapitelüberschrift bereits vorweggenommen, kann als zentrale Aussage festgehalten werden, dass der Widerstreit selbst – „die Basis der 'condition postmoderne'“ (Koller 1999, S. 15) – Kollers Bildungstheorie zufolge als Auslöser von Bildungsprozessen fungiert (Koller 2005, S. 86). Dies erscheint gerade auch im Gegensatz zu Humboldts harmonisierender Einheitsvorstellung, bei der die Frage nach dem Anstoß von Bildungsprozessen letztlich ungeklärt bleibt (vgl. ebd. S. 83). Bei Humboldt steht Bildung für „Vermehrung oder Steigerung von 'Mannigfaltigkeit' und 'Eigenthümlichkeit' unter wechselseitiger Anerkennung der je verschiedenen Individualitäten“ (Koller 1999, S. 90). Anders als bei Humboldt, bei dessen Bildungsbegriff kritisch zu fragen ist, ob denn eine zufällige Konfrontation mit einer fremden Sprache bereits ausreicht, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen (vgl. Koller 2005, S. 83), löst der Widerstreit nach Lyotard ein Gefühl des Unbehagens aus, das nach einer Lösung drängt, selbst wenn diese im Sinne einer Harmonisierung des Widerstreits letztlich gar nicht möglich ist (vgl. Lyotard 1987, S.33). Wie auch bei Koller regt sich dieses Gefühl des Unbehagens vor allem dann, wenn etwas im vorherrschenden Diskurs nicht artikuliert werden kann. Im zweiten (empirischen) Teil von „Bildung und Widerstreit“ findet sich diese These bestätigt (vgl. Koller 1999, S. 177).

Im genannten zweiten Teil von „Bildung und Widerstreit“ versucht Koller anhand einer empirischen Untersuchung zweier Interviews (mit Felix und Anna), Bildungsprozesse in Hinblick auf den Widerstreit zu analysieren. Dabei geht es ihm darum, „tatsächliche (d.h. empirisch dokumentierte) Lern- bzw. Entwicklungsprozesse daraufhin zu untersuchen, inwieweit es sich um Fälle des Widerstreits handelt und welche Rolle Bildungsprozesse im vorgeschlagenen Sinn [als Anerkennen und Offenhalten des Widerstreits; Anm. V. B.] dabei spielen“ (Koller 1999, S. 155). In der sprachtheoretischen Untersuchung der genannten Interviews macht Koller sich auf die Suche nach Fällen des Widerstreits und analysiert diese u.a. in Hinblick auf ihre Eignung als Auslöser von Bildungsprozessen. In beiden untersuchten

autobiographischen Erzählungen stellt Koller zu Beginn fest, dass ein Widerstreit im Sinne Lyotards vorliegt, nämlich als „Konflikt zweier Welten“ (ebd. S. 267), zwischen der „Herkunftswelt“ (ebd.) der Familie und der „bildungsbürgerlichen Welt des Gymnasiums“ (ebd.). Entscheidend ist nun die Frage, wie die beiden Personen mit dem Widerstreit umgehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Anregung von Bildungsprozessen ergeben. Knapp zusammengefasst kommt Koller zu dem Schluss, dass in den beiden Fällen zwei konträre Arten des Umgangs mit dem Widerstreit vorliegen wobei erstere, Leugnung des Widerstreits, kaum dazu in der Lage scheint, Bildungsprozesse im Sinne Kollers auszulösen, während zweite, Anerkennung des Widerstreits, gerade dazu führt (vgl. ebd. S. 268ff.). Dies versuche ich nun mit Fokus auf die Frage nach dem Bildungsanlass näher zu erläutern.

Im Interview mit Felix stellt Koller, wie bereits erwähnt, die Tendenz der Leugnung des Widerstreits fest (Koller 1999, S. 268). Worauf stützt Koller diese These? Er stellt fest, dass Felix in einer narrativen Erzählung versucht, alle Ereignisse von denen er berichtet (welche nach Koller unterschiedlichen Diskursarten zuzuordnen wären) in eine chronologische Reihenfolge zu bringen und in einer Weise in einen inhaltlichen Zusammenhang zu stellen, die Widersprüche zwischen den Diskursen eher verdeckt als anerkennt, indem er diese dem einheitlichen Diskurs (des chronologischen und inhaltlichen Zusammenhangs) unterordnet. An einer anderen Stelle schreibt Koller, dass Felix den familiären Diskurs gegenüber dem schulischen/universitären Diskurs bevorzugt und versucht, „Problemstellungen aus der Diskursart der Bildungsinstitution [...] in die ihm vertraute alltagsweltlich-praktische Diskursart [...] zu übersetzen“ (Koller 1999, S. 271). Darin sieht Koller die Diagnose der Aufhebung des Widerstreits bestätigt. Dass dieser Versuch jedoch scheitert, schließt Koller daraus, dass Felix an einer Stelle des Interviews längere Zeit schweigt. Diese Schweigen interpretiert Koller insofern als Resultat des Widerstreits, als etwas in der vorherrschenden Diskursart nicht artikuliert werden kann (vgl. Koller 1999, S. 269).

*„Der Widerstreit findet am Ende des Interviews [...] nur indirekt Ausdruck: im Schweigen und in Felix' Schwierigkeiten, die jüngstvergangene Phase seines Lebens in narrativer Form 'auf die Reihe zu bringen'. Im Sinne des im ersten Teil der Arbeit entwickelten Bildungsbegriffs ist das Ende des Interviews deshalb als Chance für einen Bildungsprozess zu verstehen, der sich im dokumentierten Text von Felix' Erzählung allerdings (noch) nicht*

vollzieht.“ (Koller 1999, S. 269)

Dem Schweigen als Resultat des Widerstreits spricht Koller hier die Möglichkeit zu, Bildungsprozesse auszulösen. Dann nämlich, wenn daraus der Versuch entsteht, das Nicht-Artikulierbare in Worte zu fassen. Da dies bei Felix Interview (im Gegensatz zu der Erzählung Annas) nicht geschieht, werden Bildungsprozesse im Fall von Felix an dieser Stelle nicht ausgelöst, obwohl der Anlass gegeben ist.

Im Interview mit Anna findet Koller seinen Bildungsbegriff im innovativen Sinne, d.h. als (Er-)Finden neuer Diskursarten, bestätigt (vgl. Koller 1999, S. 269). Den Anlass dazu liefert, wie auch bei Felix, der Widerstreit der Diskurse, konkret die Unvereinbarkeit der Welt der Familie mit der Welt der Schule/Universität. Im Unterschied zu Felix betrachtet Anna die beiden Welten mit ihren jeweiligen Diskursen als gleichwertig. Sie versucht dabei nicht, beide Diskurse zu vereinen, sondern nimmt sie als getrennte und damit unvereinbare, aber gleichwertige Welten an. Damit wird Anna dem Bildungsbegriff in „*skeptischer* Hinsicht“ (ebd. S. 276; Herv. im Original) gerecht, insofern nach Koller damit bereits die Anerkennung „der Vielfalt und Heterogenität der Diskursarten“ (ebd.) als Aspekt seines Bildungsbegriffs benannt ist. Um dem Widerstreit gerecht zu werden (siehe dazu auch das folgende Kapitel 3.2.2.2), ist Bildung nach Koller zudem um die „*innovative* Dimension“ (ebd.; Herv. im Original) zu ergänzen, die darin besteht „daß (und wie) in individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen tatsächlich neue sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ge- oder erfunden werden können, die es erlauben, 'etwas', was bisher nicht artikulierbar war, in Sätze zu fassen“ (ebd. S. 276). Im Interview mit Anna findet Koller auch diesen Aspekt von Bildung wieder. Die entscheidende Frage an dieser Stelle ist jedoch weniger, wie Anna neue Ausdrucksmöglichkeiten für bisher nicht Artikulierbares findet, sondern was den Anlass dazu gibt. Neben dem Widerstreit, der als denknötwendige Voraussetzung zu betrachten ist, bringt Koller in der Interpretation des Interviews von Anna einen neuen Aspekt ein: nämlich die Rolle des Interviewers. Wie Koller im Vergleich der Interaktionsmuster der beiden InterviewerInnen mit ihren ProbandInnen herausarbeitet, scheinen vor allem auch die „Differenzerfahrungen“ (Koller 1999, S. 274) zwischen den beiden GesprächspartnerInnen entscheidend für das Auslösen von Bildungsprozessen im Sinne des Versuchs, bislang nicht Artikulierbares in Worte zu fassen, zu sein. So

gesehen scheint demgegenüber das Gefühl eines stillen Einverständnisses, wie es Koller im Interview zwischen Felix und seinem Interviewer feststellt, gerade nicht förderlich für Bildungsprozesse (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Widerstreit der Diskurse nach Koller eine grundsätzliche Voraussetzung für Bildungsprozesse darstellt, da darin Konfliktpotenzial enthalten ist. Allein die Tatsache, dass ein Widerstreit vorliegt, reicht jedoch noch nicht aus, um Bildungsprozesse zu initiieren. Dazu bedarf es zuallererst der Anerkennung des Widerstreits. Damit ist bereits ein erster Aspekt von Bildung genannt, nämlich das, was Koller die „skeptische [...] Dimension“ (Koller 1999, S. 276) von Bildung nennt. Wie es dazu kommt, dass eine Person den Widerstreit erkennt und in weiterer Folge anerkennt, bleibt bei Koller jedoch ungeklärt. Ist die Anerkennung als Voraussetzung für die zweite, „innovative Dimension“ (ebd.) von Bildung jedoch gegeben, so können „Differenzerfahrungen“ (ebd. S. 274) und das Gefühl, dass etwas nicht artikuliert werden kann, dazu beitragen, Bildungsprozesse auszulösen.

### **3.2.2.2 Dem Widerstreit gerecht werden**

Wie gezeigt wurde, bildet der Widerstreit, also das Zusammenstoßen nicht vereinbarere Diskurse, nach Koller den Anstoß für Bildungsprozesse. Bildung selbst könnte sich nach Koller darin zum Ausdruck bringen, dass es gelingt, verschiedene Diskursarten zuzulassen und nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen, in denen das „nicht Sagbare“ (Koller 1999, S. 155) gesagt werden kann. Diesen Aspekt hebt Koller in der im Folgenden wiedergegebenen kurzen Definition des Bildungsbegriffs in der Einleitung zu „Bildung und Widerstreit“ (1999) hervor:

*„Bildung, so die zentrale These [...], wäre unter den Bedingungen der (Post-)Moderne, d.h. angesichts einer radikalen Pluralität heterogener Diskursarten, als derjenige Prozess zu verstehen, der es ermöglicht, dem Widerstreit als dem Inbegriff dieser Pluralität gerecht zu werden. Dazu ist neben der Anerkennung solcher Pluralität vor allem eine [...] 'neue Kompetenz (oder Klugheit)' (Lyotard 1983:33) erforderlich, die es ermöglicht, neue Diskursarten zu erfinden, um den Widerstreit zu bezeugen und wachzuhalten.“ (Koller 1999, S. 17)*

Mit dieser komprimierten Fassung des Bildungsbegriffs verweist Koller zuerst auf die Theorie des Widerstreits, die er von Lyotard übernimmt (siehe 2.3.1). Ebenfalls mit Verweis auf Lyotard spricht Koller hier von der Kompetenz, „neue Diskursarten zu erfinden“ (Koller 1999, S. 17). Wie in Kapitel 3.2.2 eingehend beleuchtet, setzt sich Koller in dem Versuch, den Bildungsbegriff unter lyotardscher Perspektive neu zu fassen, intensiv mit dem Bildungsdenken Humboldts und Adornos auseinander. Beide Theorien enthalten Elemente, die Koller für geeignet hält, unter Berücksichtigung der als postmodern beschriebenen Veränderungen weitergedacht zu werden. Dafür erscheint Koller zuallererst Humboldts Sprachtheorie als geeignet, um Bildung „als ein[en] sprachliche[n] Prozeß zu begreifen, in dem die Welt- (und ich ergänze: die Selbst-) Ansichten eines Subjekts durch das Erlernen neuer Sprachen und Sprechweisen erweitert und vervielfältigt werden“ (Koller 1999, S. 145). Obwohl Humboldts harmonische Einheitsvorstellung, in die er jede Form der Vielfalt (der Kräfte ebenso wie der Sprachen und Denkweisen) einbettet, unter der lyotardschen Perspektive des Widerstreits nicht haltbar ist, sieht Koller gerade die Pluralitätsvorstellung Humboldts als Möglichkeit, Teile seines Werkes für eine postmoderne Bildungstheorie fruchtbar zu machen. Kollers Fassung von Bildung als „sprachlichen Prozeß“ (ebd. S. 17) baut demzufolge in erster Linie auf Humboldt auf. Nach Verabschiedung von der (für Humboldt typischen) Einheitsvorstellung versucht Koller, Bildung als Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen (und damit Welt- und Selbstansichten) unter der Bedingung des Widerstreits zu fassen. Die Philosophie Adornos erweist sich an dieser Stelle als geeignet „diesen Prozess [der Bildung; Anm. V. B.] nicht als harmonische Entwicklung zu einer immer vollständigeren Welt- und Selbstsicht zu verstehen, sondern als hartnäckigen Einspruch gegen die Verfestigung der Kategorien, mit denen die Subjekte ihr Verhältnis zur Welt und zu sich selbst zu fassen suchen, als Offenhalten dieser Ansichten für Neues, Anderes, dem bisher Gedachten Widersprechendes“ (ebd. S. 145). Mit diesem Zitat ist in erster Linie auf Adornos Vorstellung von Bildung als „Geltendmachen des Nichtidentischen“ (ebd. S. 123) verwiesen, der vor allem für die innovative Dimension des Bildungsbegriffs Kollers eine tragende Rolle zukommt.

Zentral für Kollers Bildungsbegriff und sein Bestreben, mit diesem der Theorie des

Widerstreits gerecht zu werden, ist also vor allem die Verquickung von Humboldts Sprachtheorie mit Adornos Verständnis von Bildung als „Geltendmachen des Nichtidentischen“ (Koller 1999, S. 123). Durch die Verbindung mit Humboldt geht der so neu gefasste Bildungsbegriff über den von Adorno formulierten Anspruch, sich des „Nichtidentischen“ (ebd.) bewusst zu sein, hinaus, und fasst diesen nun „nicht so sehr als Bewußtseinsakt, sondern vielmehr als sprachlichen Vorgang“ (ebd. S. 154). Das „Nichtidentische“ (a.a.O.) bei Adorno wurde unter 3.2.1.2 eingehend diskutiert. Ein wesentlicher Aspekt in Hinblick auf Kollers Bildungsbegriff ist dabei, dass das dem identifizierenden Denken und Sprechen nicht zugängliche „Nichtidentische“ (ebd.) gerade auch dadurch gekennzeichnet ist, dass es in der Sprache nicht aufgeht und somit in Worten nicht beschrieben werden kann (vgl. ebd. S. 157). Von diesem Standpunkt aus ist es nur mehr ein kleiner Schritt, den Koller vollbringt, wenn er das „Nichtidentische“ (a.a.O.) bei Adorno mit Lyotards These vom Schweigen als negativen Satz, als „Substitut von Sätzen“ (Lyotard 1987, S. 33), in Verbindung bringt (vgl. Koller 1999, S. 157). In Anlehnung an die dargestellten Theorien Lyotards, Humboldts und Adornos wird Bildung so fassbar als „Mobilisierung und Freilegung kreativer Potenziale der Sprache, die es erlauben, angesichts neuer, bislang nicht artikulierbarer individueller oder gesellschaftlicher Problemlagen neue Diskursarten zu erfinden“ (ebd. S. 17). Bildung in diesem Sinne enthält demnach eine innovative Komponente, die darin besteht, neue Ausdrucksformen für bisher nicht Sagbares zu (er-)finden (vgl. ebd. S. 17).

### **3.2.3 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit**

In Hinblick auf die Bedeutung von Kollers Bildungsbegriff als Gegenpol zum ökonomischen Diskurs in der Bildung möchte ich zusätzlich auf den Beitrag „Bildung (an) der Universität“, erschienen im Sammelband „Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs“ (Liesner, Sanders 2005), aufmerksam machen. In diesem Text nimmt Koller den Ausgangspunkt bei den aktuellen Diskussionen über die Universität und der Bildungstheorie Humboldts. Er repliziert knapp die wesentlichen Aspekte des humboldtschen Bildungsdenkens und macht deren Bedeutung für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff deutlich. In Zusammenhang mit der Frage nach den Möglichkeiten von

Bildung an der Universität betont Koller – ganz im Sinne des oben ausführlich dargestellten Bildungsbegriffs – dass es nunmehr zentrale Aufgabe sein müsse, „Bildungsprozesse zu ermöglichen und neue Sprachspiele zuzulassen, die das, was in der wissenschaftlichen Diskursart nicht artikulierbar ist, zum Ausdruck bringen können“ (Koller 2005, S. 98). Die Bedeutung eines solchen Bildungsverständnisses für die aktuelle Diskussion über Hochschulpolitik sieht er darin, dass die Voraussetzungen dafür, nämlich dass andere Diskursarten überhaupt zugelassen werden und dass es für die Auseinandersetzung damit vor allem auch Zeit braucht, bedacht werden müssen. So gesehen ist die Bedeutung des kollerschen Bildungsbegriffs als Möglichkeit eines Einsatzes gegen die Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses in der Bildung in zweierlei Hinsicht gegeben: Zum einen widerspricht allein schon die Tatsache, dass ein Diskurs Vormachtstellung über andere Diskursarten beansprucht der Aufforderung, den Widerstreit offen zu halten und Ausdrucksformen für das Nicht-Sagbare zu (er-)finden. Zum anderen bringt Koller in dem genannten Beitrag den Faktor Zeit in die Diskussion ein: Den Widerstreit aufrecht zu erhalten und neue Sprachspiele zu (er-)finden braucht Zeit. Ein Bildungsbegriff, der sich (ausschließlich) am ökonomischen Nutzen misst, muss entsprechend einer Kosten-Nutzen-Rechnung auf all jene Bildungsinhalte verzichten, die keinen unmittelbaren Nutzen versprechen. Da Zeit mit Kosten verbunden ist, wird bei einem erhöhten Zeitaufwand die Kosten-Nutzen-Rechnung zu Ungunsten der Kosten gewichtet. Damit ist im ökonomischen Diskurs schlichtweg kein Raum für Bildung im Sinne Kollers.

Was spricht denn nun aber für Kollers Bildungsbegriff, wenn im ökonomischen Diskurs – welcher ja durchaus auch zurecht Legitimität beansprucht – dafür keine Artikulationsmöglichkeit gegeben ist? Kollers Bildungsbegriff enthält die Aufforderung, kritisch zu sein gegenüber einem Diskurs, der für sich in Anspruch nimmt, alles erklären zu können. Was im vorherrschenden (ökonomischen) Diskurs nicht gesagt werden kann, äußert sich – wenn die Möglichkeit vorhanden ist – in einem anderen Diskurs oder aber, wie gezeigt wurde, im Schweigen als negativem Satz. Bildung impliziert in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, neue Ausdrucksformen für das Nicht-Sagbare zu finden (siehe dazu 3.2.2). Die Antwort auf die gestellte Frage, warum es Anliegen der Bildungstheorie sein muss, der Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses überhaupt



etwas entgegen zu halten, findet sich bei Koller in Hinblick auf die „ethische Dimension“ (Koller 1999, S. 149) von Bildung. Wenn der Widerstreit der Diskurse (von dem postmodern auszugehen ist) nur durch einen Metadiskurs – und damit zum Preis der „Unterdrückung oder Nichtbeachtung einer der [...] Konfliktparteien“ (ebd. S. 149 f.) – eine Schlichtung erfahren kann, wird das Zulassen der Etablierung eines Diskurses zu einem scheinbaren Metadiskurs selbst zum Unrecht. Folglich enthält die bildungstheoretische Position Kollers mit gutem Grund die Aufforderung, diesem Unrecht gewahr zu sein und auch das Schweigen zu hören.

## **4 Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses**

In diesem Kapitel – welches den Abschluss dieser Arbeit markiert – werden die zentralen Ergebnisse der vorangegangenen Analysen der als postmodern beschriebenen Bildungstheorien Kollers und Reichenbachs auf die Hauptfragestellung der Arbeit hin interpretiert und mit diesem Fokus einander gegenüber gestellt. Ausgehend von der unter 1.1 begründeten Annahme, dass derzeit die Tendenz feststellbar ist, dass der ökonomische Diskurs in allen Lebensbereichen, und damit auch im Bereich der Bildung, Vormachtstellung beansprucht, ist die vorliegende Arbeit von der Intention getragen, Argumente zu finden, die geeignet sind, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten. Dementsprechend lautet die Hauptfragestellung der Arbeit (detailliert unter 1.3 herausgearbeitet), die in diesem Kapitel noch einmal fokussiert wird, ob und inwieweit die Bildungstheorien Kollers und Reichenbachs Möglichkeiten dazu aufzeigen.

Zur abschließenden Beantwortung der Forschungsfrage werden die wichtigsten Argumente der Autoren, aus denen sich Einsatzmöglichkeiten gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses ableiten lassen, strukturiert zusammengefasst. Unter 4.1 wird nachgezeichnet, weshalb unter der postmodernen Annahme einer radikalen Pluralität der Diskurse nach Koller und Reichenbach kein Diskurs Vormachtstellung über andere Diskurse erheben soll. Daran anschließend wird unter 4.2 Bildungstheorie als eine eigene Diskursart fassbar, welche – trotz der Formulierung von Bildungszielen und Kompetenzen – nicht dem ökonomischen Diskurs untergeordnet ist. In Abschnitt 4.3 wird die Pluralität der Diskurse als Voraussetzung für die Möglichkeit von Moral und Ethik, Gerechtigkeit und Freiheit behandelt. Damit sollen (nicht-ökonomische) Gründe aufgezeigt werden, die für eine postmoderne Bildungstheorie, die dem Widerstreit der Diskurse gerecht wird und zugleich der Hegemonie des ökonomischen Diskurses kritisch gegenüber steht, sprechen. Unter 4.4 werden schließlich ein abschließendes Resümee gezogen und neue Forschungsfelder aufgezeigt, die sich in Anschluss an die vorliegende Analyse eröffnen.

Da Koller und Reichenbach zum Teil ähnlich argumentieren, bietet es sich an, die zentralen Thesen anhand der gefundenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Es sei jedoch an dieser Stelle betont, dass beide Theorien trotz Gemeinsamkeiten als unterschiedliche Theorien behandelt werden und dem Unterschiedlichen – entsprechend Lyotards Thesen zum (unauflösbaren) Widerstreit – nicht mehr und nicht weniger Gültigkeit zugesprochen wird als dem Gemeinsamen. Vielmehr werden sowohl Kollers als auch Reichenbachs Bildungstheorien gerade nicht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vertreten. Angesichts postmoderner Pluralität muss die Möglichkeit, Allgemeingültigkeit beanspruchen zu können, für jede Theorie grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Kubac 2009, S. 20).

#### **4.1 Ausgangspunkt von der radikalen Pluralität der Diskurse**

Lassen sich die bildungstheoretischen Konsequenzen, die sich für Koller und Reichenbach aus Lyotards Theorie des Widerstreits ergeben, als Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses fruchtbar machen? Da beide Autoren in ihren bildungstheoretischen Überlegungen an Lyotards Theorie des Widerstreits anschließen und mit dieser Brille Humboldts bildungs- und sprachphilosophisches Werk unter postmodernen Bedingungen neu zu denken versuchen, überschneiden sich ihre Bildungstheorien trotz unterschiedlicher Perspektiven in weiten Bereichen. Insbesondere die Theorie des Widerstreits erlaubt es beiden, den ökonomischen Diskurs als einen Diskurs neben anderen zu fassen, dem – ebenso wie anderen Diskursen – Gültigkeit zugestanden werden muss. Entscheidend für die Frage nach der Rolle des ökonomischen Diskurses in der Bildung ist dabei die Feststellung, dass es nie nur einen, als gültig anerkannten Metadiskurs geben soll, welcher bestimmt, was gesagt und folglich gehört werden kann, und was nicht.

Sowohl bei Koller als auch bei Reichenbach lassen sich Argumente dafür finden, weshalb mit der Vormachtstellung eines Diskurses über andere Unrecht verbunden ist. Beide Autoren stützen sich dabei zentral auf Lyotard, der – anschaulich und erschreckend zugleich – den Holocaust als die „perfekte Realisierung des modernen Traums von der Einheit der Diskurse“ (Koller 1999, S. 33) beschreibt.

Die Kritik an der durch Unterdrückung oder Vernichtung scheinbar zustande kommenden Einheit findet sich bei Reichenbach im „Anti-Kitsch“ (Reichenbach 2001, S. 433) wieder. Das von Reichenbach als „Kitsch“ bezeichnete „nur Schöne“ (ebd. S. 429) resultiert aus dem „Fehlen des Widerspruchs“ (ebd.) und ist nicht als Tatsache, sondern als „Sehnsucht oder Utopie nach Einheit [...] und Eindeutigkeit“ (Reichenbach 2001, S. 433) zu deuten. Im Kitsch – d.h. in der scheinbaren Einheit der Diskurse – sieht Reichenbach die Gefahr des Totalitarismus. Dies begründet er damit, dass unter der Annahme radikaler Pluralität eine Einheit der Diskurse nicht tatsächlich möglich ist, sondern nur scheinbar, zum Preis der Unterdrückung anderer Diskurse durch die Vorherrschaft eines Diskurses. Mit der menschlichen Sehnsucht nach Kitsch bietet Reichenbach eine Erklärung, warum Totalitarismus (der Regierungsform der Diktatur entsprechend) etwas Verführerisches in sich trägt, während die demokratische Lebensform immer auch als enttäuschend erlebt werden muss (vgl. ebd.). Während Kitsch als Ausdruck von Klarheit und Eindeutigkeit etwas Versöhnliches mit sich bringt, erlebt das demokratische Selbst sowohl die Einsicht in die eigene Inkompetenz als auch die, mit dem menschlichen Dilettantismus (der alle betrifft) verbundene Unmöglichkeit, einen über den Moment hinausgehenden Konsens zu erlangen, als enttäuschend. Die Gefahr, die von der menschlichen Sehnsucht nach Einheit ausgeht, und das mit der Vormachtstellung eines Diskurses über andere verbundene Unrecht, sind Gründe, die nach Reichenbach für demokratische Bildung – als Grundlage für die demokratische Lebensform – sprechen.

Reichenbach kritisiert nicht den Kitsch an sich – im Sinne des nur allzu menschlichen Wunsches nach Eindeutigkeit – sondern den „*ironielose*[n] Kitsch, der sich nicht selber immer wieder des Kitschs überführt“ (Reichenbach 2001, S. 433; Herv. im Original). Mit „Anti-Kitsch“ (ebd.) beschreibt Reichenbach die Kritik an der scheinbaren Einheit der Diskurse, oder wie er selbst schreibt, die „Kritik des utopischen Ideals“ (ebd.). Die Vereinnahmung aller Lebensbereiche durch das ökonomische Denken erzeugt durch Unterdrückung anderer Diskursarten das Gefühl von Einheit. „Anti-Kitsch“ steht dieser scheinbaren Einheit kritisch gegenüber.

Mit Reichenbach wäre „Ironie“ (ebd.) gefragt als Andeutung, „daß Widerspruch berechtigt ist und Differenzierungen nötig wären“ (ebd.). Demokratische Bildung soll

dementsprechend dazu beitragen, die Fähigkeit zu kultivieren, „die Welt noch als Anstoß und Ärgernis wahrzunehmen und das politischste aller Gefühle, die Empörung, zu nutzen“ (Reichenbach 2001, S. 19). Ironieloser Kitsch ist nach Reichenbach Ausdruck der Hinnahme der Einheit der Diskurse ohne Empörung, ohne Widerstand (vgl. Reichenbach 2001, S. 433). Reichenbachs Vorstellung demokratischer Bildung beinhaltet im „Anti-Kitsch“, in der Forderung nach „Ironie“ und der Aufforderung, sich zu empören, die Möglichkeit, der Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses kritisch gegenüber zu treten.

Koller geht ebenso wie Reichenbach von der postmodernen Diagnose der radikalen Pluralität der Diskurse aus. Als Aufgabe von Bildung formuliert er – wie auch Reichenbach – die Aufforderung, dem Widerstreit gerecht zu werden und Diskursen mit scheinbarem Universalanspruch kritisch gegenüber zu treten (vgl. Koller 1999, S. 33). In Anschluss an Adornos Thesen über das „Nichtidentische“ (Koller 1999, S. 124) erkennt Koller auch das Schweigen als negativen Satz und damit als Ausdruck eines Diskurses an. Bildung kommt nun nach Koller die Aufgabe zu, auch dem Schweigen Ausdruck zu verleihen, indem neue Diskursarten ge- oder erfunden werden (vgl. Koller 1999, S. 16f.). Damit ist auf ein wesentliches Element des Bildungsbegriffs Kollers verwiesen. Während bei Reichenbach die „Stagnation des Selbst“ (Reichenbach 2001, S. 224) und die Sehnsucht nach Veränderung als Auslöser von Bildungsprozessen beschrieben werden, bildet bei Koller der Widerstreit selbst den Anlass für Bildungsprozesse. Entscheidend dabei ist das Gefühl des Widerstreits, das sich auch dann regt, wenn etwas nicht artikuliert werden kann (vgl. Koller 1999, S. 269). Unter der Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses wäre es notwendig, andere – nicht ökonomische – Ausdrucksformen zu finden, um zu benennen, was im ökonomischen Diskurs nicht gesagt werden kann.

Gemeinsam ist Koller und Reichenbach die Perspektive auf die Vormachtstellung eines Diskurses als Ausdruck eines Unrechts, und zwar als Ausdruck der Unterdrückung oder Vernichtung anderer Diskurse. Deshalb muss es Aufgabe von Bildung sein, den Widerstreit anzuerkennen und offen zu halten um ihm so gerecht zu werden (vgl. Koller 1999, S. 148). Sowohl Koller als auch Reichenbach zeigen mögliche Einsatzstellen

gegen die Vormachtstellung des ökonomischen Diskurses auf. Nach Lyotards Theorie des Widerstreit, an die beide Autoren anschließen, ist der ökonomische Diskurs als ein Diskurs neben anderen zu betrachten, welcher zwar innerhalb des eigenen Regelsystems Legitimität beanspruchen kann, aber nicht als Metadiskurs über andere Diskurse gestellt werden darf.

## **4.2 Bildungstheorie als nicht-ökonomische Diskursart**

Ebenfalls als Gemeinsamkeit der beiden Bildungstheorien kann festgehalten werden, dass sie selbst – als Bildungstheorien – jeweils einem anderen als dem ökonomischen Diskurs zuzuordnen sind. Vorweggenommen sei festgehalten, dass Bildungstheorie bereits vom eigenen Selbstverständnis her einen eigenen Diskurs darstellt, der spätestens seit der postmodernen Annahme prinzipiell heterogener Wissensformen mit anderen Diskursen auch durchaus im Widerstreit stehen kann. Dass beide Bildungstheorien trotz Vorherrschaft des Ökonomischen (siehe 1.1) dieser Diskursform nicht unterliegen, kann aber auch immanent gezeigt werden. Nämlich daran, dass beide Theorien, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise, ein Bildungsverständnis postulieren, welches den Regeln des ökonomischen Diskurses nicht gerecht wird, da ein unmittelbarer (ökonomischer) Nutzen daraus nicht ableitbar ist. So erklärt Reichenbach nicht den Erwerb von ökonomisch verwertbaren Kompetenzen zum Ziel von Bildung, sondern die Praxis der Freiheit als Grundlage von Moral und Ethik. Zwar sind auch dazu Kompetenzen notwendig, wie unter anderem die Fähigkeit, den prinzipiellen menschlichen Dilettantismus und damit die eigene Inkompetenz ebenso wie die der Anderen anzuerkennen. Diese Fähigkeit findet im ökonomischen Diskurs keine Entsprechung.

Ein ökonomischer Bildungsdiskurs ist an Kompetenzen mit marktwirtschaftlicher Bedeutung interessiert. Unter einer solchen Perspektive erscheint Bildung als Investition ins Humankapital (vgl. Ribolits 2006, S. 135). Auch Koller und Reichenbach gehen in ihren Bildungstheorien von bestimmten Kompetenzen aus, die es zu entwickeln gilt. Insofern Reichenbach sich unter postmodernen Bedingungen für die demokratische Lebensform als bestmögliche Form des Zusammenlebens ausspricht,

steht in seiner Bildungstheorie der Erwerb der dafür als notwendig erachteten Kompetenzen<sup>21</sup> im Vordergrund. Konkret spricht Reichenbach in diesem Zusammenhang von „Dissenstauglichkeit“ (Reichenbach 2002, S. 22). Diese beinhaltet die Entwicklung einer inneren Haltung, die es ermöglicht, mit dem Dissens (d.h. mit der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse) umzugehen. Dazu bedarf es der Einsicht in die eigene Inkompetenz (den Dilettantismus) und das damit verbundene Bewusstsein, dass alles auch anders sein kann, als im Moment angenommen. Einen Hinweis darauf, dass es sich so verhält, sieht Reichenbach in der eigenen Inkompetenz-Erfahrung, die im Moment einer Meinungsänderung spürbar wird, wenn neue, bisher nicht bedachte Sichtweisen in die bisherigen Überlegungen eingebunden werden. Dissenstauglichkeit beinhaltet zudem die Fähigkeit, trotz des Wissens, dass Konsens nie letztgültig möglich ist, diesen in der Diskussion des Widersprüchlichen anzustreben – nicht jedoch um ihn (den Konsens) zu erreichen, sondern um trotz des Dissens eine (immer nur vorläufige) Einigung zu finden. Das dissenstaugliche Subjekt versteht das aus der radikalen Pluralität der Diskurse erwachsende Problem, dass Konsens letztlich nicht möglich ist, resigniert jedoch nicht angesichts dieses Wissens, sondern behält die Fähigkeit, dennoch vorübergehende Lösungen zu finden, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Reichenbach 2002, S. 23). Reichenbachs Forderung nach demokratischer Bildung beinhaltet demnach einen Kompetenzbegriff, der nicht von wirtschaftlichen Interessen geleitet ist, sondern sich am menschlichen Zusammenleben in einer als radikal plural diagnostizierten Welt orientiert. Dabei geht es Reichenbach weder um Effizienz (entsprechend dem ökonomischen Diskurs), noch um die Verbesserung und Vervollkommnung des Menschen (wie in den großen Erzählungen der Moderne), sondern um Freiheit, Moral und wechselseitige Achtung (vgl. Reichenbach 2001, S. 16).

Auch Kollers Bildungsbegriff beinhaltet Kompetenzen, die es zu entwickeln gilt. Diese sind wie bei Reichenbach nicht an ökonomischen Maximen orientiert. So umfasst Bildung bei Koller die Entwicklung jener „[...] Kompetenz (oder Klugheit)' (Lyotard 1983:33) die es ermöglicht, neue Diskursarten zu erfinden, um den Widerstreit zu bezeugen und wachzuhalten“ (Koller 1999, S. 17). Bildung bringt sich demnach

---

21 Reichenbach spricht nicht von Kompetenz, sondern von Tugend. Der Tugendbegriff wiederum beinhaltet über das Können (Kompetenz) hinausgehend auch ein Wollen (vgl. Reichenbach 2001, S. 191). Obwohl der Kompetenzbegriff für Reichenbach zu kurz greift, möchte ich hier von Kompetenzen sprechen, und diese einem ökonomischen Kompetenzbegriff gegenüberstellen.

dadurch zum Ausdruck, dass neue Ausdrucksmöglichkeiten (Diskursarten) entwickelt werden.

In diesem Sinne bringen beide Autoren keine ökonomischen Argumente für ihr jeweiliges Verständnis von Bildung, sondern argumentieren aus einer bildungstheoretischen Perspektive.

### **4.3 Diskursvielfalt und Gerechtigkeit**

Kann die Anerkennung radikaler Pluralität der Diskurse auch als ein Einsatz für mehr Gerechtigkeit gedeutet werden? Wie gezeigt wurde beinhaltet sowohl bei Koller als auch bei Reichenbach die Kritik an der Vorherrschaft eines Diskurses die Möglichkeit, der Unterdrückung oder Vernichtung anderer Diskursarten kritisch gegenüber zu treten. Beide Bildungstheorien sind in diesem Sinne als Einsätze gegen das Unrecht interpretierbar, das jenen Diskursarten widerfährt, die im vorherrschenden Diskurs nicht artikuliert werden können.

Für Koller stellt Lyotards Theorie des Widerstreits nicht nur „eine Philosophie der Sprache oder der Diskurse“ dar, sondern „darüber hinaus eine Theorie der Gerechtigkeit“ (Koller 1999, S. 33). Der Widerstreit der Diskursarten enthält „insofern eine ethische Dimension, als die Beilegung eines solchen Streits mangels einer übergreifenden Meta-Diskursart notwendigerweise zur Unterdrückung oder Nichtbeachtung einer der beiden Konfliktparteien führt (Koller 1999, S.150). Dem Nicht-Sagbaren Ausdruck zu verleihen enthält so auch eine ethische Komponente und kann nicht nur als Einsatz für jene Diskursarten interpretiert werden, die im vorherrschenden Diskurs nicht zum Ausdruck gebracht werden können, sondern auch in Beziehung mit dem Wunsch nach Gerechtigkeit gebracht werden.

Reichenbachs Theorie beinhaltet zentral die Forderung nach „demokratischer Bildung“ (Reichenbach 2001, S. 19) als Basis für die „demokratische Lebensform“ (ebd. S. 20). Diese stellt nach Reichenbach die bestmögliche Form des Zusammenlebens dar. Für diese Wertung kommt der Forderung nach größtmöglicher Gerechtigkeit eine



entscheidende Rolle zu. Im Unterschied zu anderen denkbaren Formen des Zusammenlebens steht in der demokratischen Lebensform die Auseinandersetzung mit verschiedenen – auch widerstreitenden – Diskursen im Vordergrund. Dabei geht es nicht um die Auflösung des Widerstreits sondern um den Umgang mit den Widersprüchen (vgl. Reichenbach 2001, S. 377). So geht es Reichenbach darum, den gesitteten Streit zu fördern mit dem Ziel, den verschiedenen Diskursarten die Chance zu geben, gehört zu werden. Diese Form des demokratischen Zusammenlebens braucht Zeit und bleibt ständig in Bewegung, da (aufgrund der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse) eine für alle gleichermaßen gültige und zufriedenstellende Lösung nie gefunden werden kann. Die demokratische Lebensform setzt also voraus, dass es den Streit und die ständige Auseinandersetzung zwischen den Diskursen bedarf, um dem Widerstreit gerecht zu werden und damit Gerechtigkeit zu fördern. Durch demokratische Bildung wird das Leben nicht effizienter, sondern gerechter.

Der menschliche Dilettantismus bildet nach Reichenbach nicht nur die Grundlage für Moral und Ethik, sondern auch für die Möglichkeit der Freiheit (vgl. Reichenbach 2001, S. 16). Da die demokratische Lebensform für Reichenbach die bestmögliche Form des Zusammenlebens darstellt, bildet die Forderung nach demokratischer Bildung den Kern seiner Bildungstheorie. Diese wiederum entspricht der Aufgabe, „den dilettantischen Charakter des Menschen als Quelle von Freiheit und Anlaß für wechselseitige Achtung“ (Reichenbach 2001, S. 16) zu erkennen und zu nutzen (siehe 3.1.4). Der Dilettantismus des Menschen ist bei Reichenbach deshalb Bedingung von Freiheit, da eine Handlung in Freiheit nur dann als solche verstanden werden kann, wenn nicht bereits im Vorfeld bekannt ist, welche Entscheidung *richtig* ist. Mit der Einsicht in die im prinzipiellen menschlichen Dilettantismus geht die Möglichkeit einher, die eigene Unvollkommenheit, aber auch die der Anderen, anzuerkennen. Damit verbunden ist auch die Erkenntnis, dass es keine allgemeingültigen (d.h. raum-zeit-kultürlich ungebundenen) Moralvorstellungen gibt und geben kann.

Die Anerkennung und Aufrechterhaltung des Widerstreits beinhaltet folglich die Fürsprache für unterdrückte Diskursarten ebenso wie die Kritik gegen Diskurse, die durch ihre Vormachtstellung den Widerstreit gefährden. Damit kann die Kritik gegenüber der Hegemonie des ökonomischen Diskurses auch als Allgemeine Forderung

nach mehr Gerechtigkeit – im Sinne des Anerkennens unterschiedlicher Diskursarten – verstanden werden. Ansätze dazu finden sich in beiden Bildungstheorien.

#### **4.5 Abschließende Bemerkungen**

Rückblickend möchte ich an dieser Stelle noch ein paar abschließende Gedanken äußern und mit Überlegungen zur Relevanz dieser Arbeit für das bildungstheoretische Denken allgemein und die Eröffnung neue Forschungsfelder im Speziellen abrunden.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Frage geleitet, ob postmoderne Bildungstheorie – exemplarisch anhand der Arbeiten Kollers und Reichenbachs – dazu geeignet ist, der Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten. Anhand der Analyse der gewählten Werke konnte gezeigt werden, dass sowohl Reichenbach als auch Koller Möglichkeiten dazu in den Blick bekommen. Die Begründung dafür wurde auf mehreren Ebenen geführt. Als zentrales Argument wurde bei beiden Autoren die Kritik an der Hegemonie eines Diskurses genannt, welche auf Lyotards Theorie des Widerstreits fußt. So kann mit beiden Bildungstheorien darauf aufmerksam gemacht werden, dass mit der Vormachtstellung des ökonomischen Diskurses über andere Diskurse Unrecht und Unterdrückung einhergeht.

Wie gezeigt wurde, bringen beide Autoren keine ökonomischen Argumente für ihr Verständnis von Bildung, sondern arbeiten mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten, die zwar jeweils etwas anderes als Bildung im Kontext von Ökonomie fokussieren, aber dennoch dazu in der Lage sind, mögliche Einsatzpunkte gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses aufzuzeigen. Während Reichenbach von „demokratischer Bildung“ (Reichenbach 2001, S. 19) als Ausdruck von Gerechtigkeit durch Anerkennung und Förderung des Widerstreits spricht, fordert Koller aus sprachtheoretischer Perspektive „Bildung als (Er-)Finden neuer Diskursarten“ (Koller 1999, S. 146) ebenfalls mit dem Ziel, dem Widerstreit Rechnung zu tragen.

Für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft entfaltet die vorliegende Arbeit nicht nur in Bezug auf die Rolle des ökonomischen Diskurses im Bildungsdenken, sondern auch

hinsichtlich der Begründung ihrer disziplinären Identität ihre Relevanz. So weisen Lyotards Theorie des Widerstreits ebenso wie die daran anknüpfenden Arbeiten Kollers und Reichenbachs einerseits darauf hin, dass auch innerhalb einer Disziplin von widerstreitenden Diskursen ausgegangen werden muss, andererseits werden Wahrheits- und Geltungsansprüche relativiert und auf die jeweilige Diskursart reduziert. Reichenbach und Koller zeigen auf, wie Bildungstheorie auch unter diesen Bedingungen noch betrieben werden kann.

Postmoderne Bildungstheorie steht vor der Herausforderung, trotz unvereinbarer Pluralität von Denkweisen über Wahrheit und Gerechtigkeit, aber auch über Bildung selbst, weiterzumachen und neue Wege zu gehen. Lyotards Theorie des Widerstreits eröffnet neue Perspektiven auf Bildung. Reichenbach und Koller knüpfen daran an, einerseits an der Schnittstelle zu politischer Bildung, andererseits mit einem sprachtheoretischen Blick auf Bildungsprozesse. In der vorliegenden Arbeit wurde mit der Suche nach Einsatzpunkten gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses ein neuer Fokus gesetzt, welcher wiederum Fragen nach Moral und Gerechtigkeit nach sich zieht. Unabhängig davon, welchen Weg zukünftige erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung einschlagen wird, eines sei ihr an dieser Stelle mitgegeben: die Aufforderung, skeptisch zu sein gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen.

## Literatur

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Soziologische Schriften 1. Gesammelte Schriften Band 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 93-121

Adorno, Theodor W. (1998): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Adorno, Theodor W.; Horkheimer Max (1998): Dialektik der Aufklärung. Gesammelte Schriften Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Becker, Gary Stanley (1975): Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 2. ed. New York u.a.: National Bureau of Economic Research

Bellmann, Johannes (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 180-199

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement“ In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich (2004): Unternehmer. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Burnheim, John (1987): Über Demokratie. Alternativen zum Parlamentarismus. Berlin: Wagenbach

Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (Hg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker

Engelmann, Peter (1999): Vorwort. In: Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen-Verlag, S. 9-11

Euler, Peter: (2004) Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-28

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve-Verlag

Foucault, Michel (2000): Gouvernamentalität. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg): Gouvernamentalität der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41-67

Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernamentalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (2004b): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Humboldt, Wilhelm von (1995): Werke in fünf Bänden. Band I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: Cotta

Humboldt, Wilhelm von (1996): Werke in fünf Bänden. Band III. Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart. Cotta

Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. Ungekürzte Ausgabe nach der zweiten, hin und wieder verbesserten Auflage 1787. Paderborn: Voltmedia

Kant, Immanuel (1999): Was ist Aufklärung?: ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Meier

Keller, Reiner (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag

Koller, Hans-Christoph (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Schäfer, Alfred (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 45-64

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink

Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung (an) der Universität. In: Liesner, Andrea; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: Transkript, S. 79-100

Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Kubac, Richard (2005): Bildung – eine Inventur vor dem Ausverkauf. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 73-81

Kubac, Richard (2009): Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit. In: Kubac, Richard; Rabl, Christine; Sattler, Elisabeth: Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19-30

Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, Andrea; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: Transkript, S. 43-64

Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.) (2009): Bachelor bolgone. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich

Lyotard, Jean-Francois (1987): Der Widerstreit. München: Wilhelm Fink Verlag

Lyotard, Jean-Francois (1999): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen-Verlag

Meier, Friederike (1993): Homo Oeconomicus. Zur geschlechtsspezifischen

Konstruktion der Wirtschaftswissenschaften. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 23. Jg., Heft 93, S. 551-571

Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 249-259

Michalitsch, Gabriele (2006a): Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül, Frankfurt/New York: Campus

Michalitsch, Gabriele (2006b): Privatisiert. Geschlechterimplikationen neoliberaler Transformation. In: Lemke, Meike; Ruhe, Cornelia; Woelki, Marion; Ziegler, Beatrice (Hg.): Genus Oeconomicus. Ökonomie – Macht – Geschlechterverhältnisse, Konstanz: UVK, S. 119-129

Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien. Köln: PapyRossa

Platon (1992): Der Staat. Kettwig: Phaidon

Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich

Reichenbach, Roland (1997): Bildung als Ethos der Differenz. In: Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Schäfer, Alfred (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 121-141

Reichenbach, Roland (2000): Im Kampf der Hypergüter: Der Dilettantismus des Menschen und seine erziehungsphilosophische Relevanz. In: Masschelein, Jan; Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred (Hg.): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs. Weinheim: Beltz

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Reichenbach, Roland (2002): Die Tugend der Dissenstauglichkeit: Schule und Pluralität. In: Heitger, Marian (Hg.): Wozu Schule? Innsbruck/Wien: Tyrolia-Verlag, S. 22-43

Reichenbach, Roland (2006): Soft Skills. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 245-253

Ribolits, Erich (2006): Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 135-145

Ruhloff, Jörg (1993): Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg (Hg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 43-56

Ruhloff, Jörg; Poenitsch, Andreas (Hg.) (2004): Theodor Ballauff – Pädagogik der „selbstlosen Verantwortung der Wahrheit“. Weinheim: Juventa

Schäfer, Alfred (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-50

Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Welsch, Wolfgang (1995): Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp



## **Kurzfassung**

*Ökonomisches Denken hält Einzug in alle Lebensbereiche und scheint sich als Universaldiskurs zu etablieren, der Vormachtstellung über andere Diskurse beansprucht. Diese Arbeit fragt danach, ob und inwiefern postmoderne Bildungstheorie – exemplarisch anhand ausgewählter Arbeiten Hans-Christoph Kollers und Roland Reichenbachs – Möglichkeiten bereithält, dieser Hegemonie des ökonomischen Diskurses etwas entgegen zu halten. Zu Beginn werden in Anlehnung an Lyotard grundlegende Annahmen der Postmoderne herausgearbeitet. Ziel ist, mit Koller und Reichenbach aufzuzeigen, dass postmoderne Bildungstheorie Möglichkeiten eröffnet, der genannten Hegemonie etwas entgegen zu halten. Beide Autoren versuchen, Bildungstheorie unter postmodernen Bedingungen neu zu denken. Begründet in der Theorie des Widerstreits erweist sich postmodernes Denken selbst als möglicher Einsatz gegen die Hegemonie eines Diskurses. Reichenbach setzt sich in seinem Werk „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt“ für demokratische Bildung ein. Ein möglicher Einsatzpunkt wird in seiner Forderung nach „Anti-Kitsch“ als Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber dem kitschigen Versprechen einer scheinbaren Einheit der Diskurse gesehen. Kollers Bildungstheorie wird anhand des Werkes „Bildung und Widerstreit“ untersucht. Er versucht, ausgehend von Humboldt und Adorno, einen empiriefähigen Bildungsbegriff zu entwickeln, der postmodernem Denken – und damit dem Widerstreit – gerecht wird. Angesichts der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Diskurse beinhaltet auch Kollers Bildungstheorie die Aufforderung, der Vormachtstellung eines Diskurses kritisch gegenüber zu treten. In der Aufmerksamkeit für die radikale Vielfalt der Diskurse sowie der Aufforderung, diese nicht nur anzuerkennen, sondern darüber hinaus durch das Erfinden neuer Sprachspiele aufrecht zu erhalten, wird auch bei Koller die Möglichkeit eines Einsatzes gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses gesehen.*

## **Abstract**

*Economic thinking impacts all areas of life and is established as a fundamental discourse, commanding influence over others. This paper examines whether, and to what extent, postmodern educational theories – exemplified by selected works of Hans-Christoph Koller and Roland Reichenbach – offer the opportunity to counter traditional economic discourse. The study begins with an analysis of Lyotard's definition of postmodernism, with the objective of illustrating how postmodern educational theories can be used to challenge economic hegemony. Koller and Reichenbach try to develop a new interpretation of educational theories under the conditions of postmodernism. Using Lyotard's theory of the differend as a foundation, postmodern thinking can be shown to counter the hegemony of traditional economic discourse. In "Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt", Reichenbach adopts the concept of democratic education. One possible response to the economic hegemony can be found in what he calls "Anti-Kitsch". Other opportunities are discussed within this thesis. Following on from the works of Humboldt and Adorno, Koller tries to forge a definition of education that also complies with postmodern theory in the study „Bildung und Widerstreit“. To take the differend seriously means – according to Koller – not only to accept it, but also to keep it alive by finding and inventing new ways of expression. It's concluded, that Koller's educational theory as well as Reichenbach's offer opportunities to counter economic hegemony.*

# Curriculum Vitae

*Verena Bräuer*

- 05.10.1983: geboren in Gmunden
- 1989 – 1993: Volksschule Gunskirchen
- 1993 – 1997: Bundesrealgymnasium Brucknerstraße, Wels
- 1997 – 2001: Bundesoberstufenrealgymnasium Grieskirchen
- 2002 – 2004: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
- seit 2005: Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien