



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Transformatorische Bildungstheorie -
Die Fortsetzung einer Erzählung“

Verfasst von / submitted by

Sophie Pia Stieger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree
programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree
programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft (Master)

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Inhalt

0. Einleitung.....	2
I. Was bisher geschah,	8
1. Wie die Seele führen? ‚Bildung‘ im europäischen Mittelalter	9
2. Renaissance, Reformation und die Frage der Gouvernamentalität	18
2.1. Die deutsche Reformation im Zeichen der Innerlichkeit und Weltfrömmigkeit	19
2.2. Die Regierung des Menschen durch den Menschen und die Pädagogik	24
3. Bildung. Das sich-selbst-formende Individuum und die schöne Innerlichkeit	28
3.1. Bildung <i>als spezifisch deutsches</i> Deutungsmuster	31
3.2. Nachträgliche Vorgeschichte: Antike Ursprungsmythen	36
4. ‚Bildung‘ als semantische Hohlform und Kampfbegriff	38
4.1. Bildungstheorie als Anleitung zur Selbstführung	46
4.2. Zwischenergebnis I – Entstehungskontext und Geschichte des Bildungsbegriffs	49
4.3. Zwischenergebnis II – Wiederkehrende Motive und Grundprämissen	50
II. Die Fortsetzung: Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses	55
5. Zur Verwendungsgeschichte des Bildungsbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert	55
6. Transformatorische Bildungstheorie: Stabilisierung und Verselbstständigung	58
7. Gegenwartsaufnahme – worauf ‚antwortet‘ die Transformatorische Bildungstheorie?	68
7.1. Die prekäre Lage der Bildungsphilosophie und die Pädagogisierung aller Lebensbereiche	70
7.2. Der Vorwurf der Empiriefarne – ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Bildungsforschung	72
7.3. Die Ökonomisierung und Verwertbarkeit der Bildung	76
7.4. Warum eigentlich wieder Bildung(-stheorie)? Beliebte Gesellschaftsdiagnosen	77
7.5. Die postmoderne Provokation: Erkenntnistheoretische Verschiebungen	81
8. Was darf sich Bildung nennen, was nicht (mehr)?	86
8.1. Der enge und der weite transformatorische Bildungsbegriff	88
8.2. Wiederkehrende Motive und aufgegebenen Ideale	96
8.3. Empirische Forschung und Transformatorische Bildungsprozesse	113
9. Offenes Ende: Transformatorische Bildungstheorie als disziplinärer Rettungsanker	118
Literaturverzeichnis	121
Anhang – Abstract	142

0. Einleitung

Die Rede von sogenannten *transformatorischen Bildungsprozessen* bestimmt weite Teile der zeitgenössischen deutschsprachigen Bildungsphilosophie. So wird die Bestimmung von Bildung als ‚Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses‘ gleichsam als neue „bildungstheoretische Konsensformel“¹ hofiert. Eine Fülle an Publikationen² bemüht sich um die Präzisierung des in diesem Bildungsverständnis „neuen“, Bildungskonzepts, das den Anspruch verfolgt, weniger das Ziel, den Zweck noch die Inhalte von Bildung, sondern die *spezifische Struktur von Bildungsprozessen* theoretisch zu beschreiben und empirisch zu erforschen. Bildung sei dabei, so wird hervorgehoben, als ein „innovatorisches Sprachgeschehen“ zu denken, „bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden“³ und „aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“⁴. Eine inhaltliche Bestimmung eines Wissenskanons oder der zu erreichenden Kompetenzen hingegen, könne dem Wesen der Bildung, die *mehr* ist als *nur* ‚Können‘ oder *nur* ‚Wissen‘, nicht gerecht werden.⁵ Bildung sei nämlich eine grundsätzlichere Dimension menschlichen Werdens, die weder unmittelbar zugänglich noch messbar – und damit quantitativer Forschungslogik entzogen sei. Die Verlagerung der Bildung in sprachliche, textuell ausdrückbare Selbst- und Weltverhältnisse legitimiert dabei zugleich die Ablehnung naturwissenschaftlicher und empirisch-quantitativer Methoden und die Bevorzugung von qualitativen Methoden, die mit dem Bildungsideal der VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie vereinbar sind. Vor allem Ansätze der „bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“⁶ werden dabei als Instrumentarium der

¹ Thompson/Jergus 2014, 14

² Neben den grundlegenden Arbeiten Marotzkis, (v.a. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* 1990), Kokemohrs (1992, 2007, 2014, 2017 u.a.) und Kollers (2000a, 2000b, 2007, 2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b, u.v.m.) sei hier exemplarisch auf regelmäßig erscheinende Sammelbände (Koller/Kokemohr/Richter 2003, Koller/Marotzki/Sanders 2007, Koller/Wulftange 2014) und diverse andere Anschlussarbeiten (Brauckmann 2015, von Felden 2016, Rose 2012, Richter 2013, Wulftange 2016a/b, Wischmann 2010, Zölch 2016, u.v.m.) verwiesen. Eine Tagung speziell zum Thema „Zur Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse“ fand 2014 im Rahmen der Generalversammlung der Görres-Gesellschaft statt.

³ Koller 2005, 60

⁴ Koller 2012a, 9

⁵ Als höherstufige Veränderung des ‚übergeordneten Ordnungsrahmens‘, sei Bildung grundsätzlich zu unterscheiden von niedrigstufigen Lernprozessen, wie Wissensakkumulation oder Kompetenzerwerb (vgl. z.B. Marotzki 1990, Kokemohr 1992, 2007, 2015, Kokemohr/Schmidt/Wulftange 2010, Koller 2007a, 2012a, 2014b u.a.).

⁶ Vgl. Krüger/Marotzki 1999, Koller 2005, 2012a/b, Koller/Kokemohr 1994, Fuchs 2011, Marotzki 1990, u.v.m.

Bildungsforschung anerkannt – auch in der Hoffnung, den ‚eigenen‘ Gegenstandsbereich gegen die vorherrschende „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“⁷ abzusichern.

Die Transformatorische Bildungstheorie reiht sich mit ihrem Vorhaben, *Bildung* neu (und ‚angemessener‘) zu bestimmen, in eine lange, spezifisch deutschsprachige Tradition an Reformulierungen eines Begriffs ein, der sich mit Bollenbeck (1994) als *Deutungsmuster*⁸ verstehen lässt. Manche Grundmotive früherer Bestimmungen von „Bildung“ (oder vielmehr dessen, was „Bildung“ genannt werden soll), bleiben auch im transformatorischen Bildungsbegriff erhalten, werden in neue Worte gekleidet und erweitert; andere Grundmotive werden hingegen als unzeitgemäß verworfen. Der Begriff der Bildung soll damit auch unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen seine Aktualität und Deutungsmacht, sowie den Anschluss an (vor allem als postmodern geltende) Theoriebildungen anderer Disziplinen gewähren. Zudem will man Ansprüchen der Bildungsforschung gerecht werden und die Relevanz der Transformatorische Bildungstheorie für selbige untermauern, indem ein theoretisches Fundament für die empirische Erfassung von Bildung bereitgestellt wird. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs lässt sich die Transformatorische Bildungstheorie als Reaktion auf Anforderungen beziehungsweise Provokationen ‚von außen‘ verstehen, die am disziplinären Selbstverständnis vieler deutscher ErziehungswissenschaftlerInnen, und der Allgemeinen Pädagogik im Besonderen, kratzen, da sie den klassisch *bildungsphilosophischen* Bildungsbegriff in Zweifel ziehen.⁹

⁷ Prondczynsky 2009, 20. Mit der ‚Bildungsforschung ohne Bildungstheorie‘ sind zumeist nicht-erziehungswissenschaftliche, außeruniversitäre Forschungsprojekte – insbes. internationale Vergleichsstudien wie PISA – gemeint, die nicht der bildungsphilosophischen Tradition folgen.

⁸ Ich folge in meiner Arbeit der Annahme, dass der Bildungsbegriff keine Verweisfunktion im engeren Sinne hat, sondern eine semantische Interpretationsfolie darstellt, die versucht ‚Wirklichkeit‘ auf bestimmte Art und Weise zu ordnen und damit keinen deskriptiven, sondern zumindest präskriptiven Charakter aufweist. Bollenbeck schreibt hierzu: „Das Deutungsmuster leitet Wahrnehmungen, interpretiert Erfahrenes und motiviert Verhalten“ (1994, 157), „aktualisiert sich als individuelle Sinnggebung und bedeutet doch zugleich die Aneignung kollektiver Wissensformen wie Verhaltensweisen. Das Deutungsmuster meint versprachlichte Relevanzstrukturen, die man nicht auswählt, sondern übernimmt“ (ebd., 193).

⁹ Marotzki (1990) beispielsweise entwickelt seinen neuen Bildungsbegriff explizit als Antwort auf die becksche Gesellschaftsdiagnose, die gegenwärtig den Übergang von einer Industrie- zu einer Informations- beziehungsweise Risikogesellschaft konstatiert, und angesichts derer Individuen mit zunehmender Individualisierung und Kontingenzsteigerung konfrontiert sind. Normalbiographische Lebensverläufe würden selten, traditionelle Subjektbegriffe fraglich – und damit ein neuer Bildungsbegriff nötig. Koller (1993, 1999, 2000a, 2000b, 2012a, 2016 u.a.) wiederum beruft sich bei seiner Neufassung des Bildungsbegriffs vor allem auf Konzepte und AutorInnen, die man als ‚postmoderne Ansätze‘ bezeichnen kann. Dieses Label vereint Ansätze unter sich, die sich u.a. gegen einen zentrierten Subjektbegriff, gegen Vorstellungen vom ‚Wesen des Menschen‘ und gegen teleologische Deutung der Geschichte stellen – und damit offensichtlich auch gegen das klassische Bildungsverständnis. Denn die Idee von der ‚Umwendung des Geistes zu einem Höheren‘ (vgl. hierzu u.a. Bollenbeck 1994, Horlacher 2016) wird etwa ebenso abgelehnt, wie das Versprechen der Höherentwicklung oder Emanzipation der Menschheit durch Bildung – pädagogische „Machbarkeitsphantasien“ (vgl. Wimmer 2003) und andere „humanistische Illusionen“ (vgl. Schäfer 1996) finden im ‚postmodernen Denken‘ keinen Platz.

Diesen ‚Provokationen von außen‘ hält man nun einen neuen Bildungsbegriff entgegen, mit dem man den Spagat zwischen altem Bildungsideal, postmodernen Paradigmen und empirischer Forschung wagt. Die Transformatorische Bildungstheorie kann damit als Versuch verstanden werden, mit dem Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Vorstellungen von ‚Bildung‘ und aktuellen Anforderungen an die Disziplin umzugehen, mit dem Ziel, das Primat der bildungsphilosophischen Bildungstheorie auch in Zeiten zu verteidigen, die sie grundsätzlich in Frage stellen. Es ist demnach zu fragen, was am ‚alten‘ Bildungsbegriff ‚gerettet‘ oder bewahrt und durch die Vereinnahmung bestimmter Theorieversatzstücke aus anderen Denksystemen gestützt werden soll. Dies geschieht – wie zu zeigen sein wird – mitunter auch um den Preis, dass eklektisch Theoriebausteine integriert werden, die nur teilweise kompatibel sind und sich mit früheren Vorstellungen von Bildung (die auch der ‚transformatorische‘ Bildungsbegriff nicht loswird) nicht vereinbaren lassen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Fragen, was an der Transformatorischen Bildungstheorie nun tatsächlich *neu* und was ‚alter Wein in neuen Schläuchen‘ ist, welche Motive vorheriger Bildungsverständnisse reproduziert werden, was aufgegeben wird und wie bestimmte Modifikationen vor dem Hintergrund ihres historischen Entstehungskontextes verständlich werden. Die Transformatorische Bildungstheorie tritt, wie zu zeigen sein wird, gewissermaßen als eine neue pädagogische Metaerzählung auf, die (widerstreitende) Überlegungen aus unterschiedlichen Denkgebäuden entnimmt und unter ihren Zentralbegriff ordnet, um diesen zu legitimieren. All dies wirft auch die Frage auf, welchen Zweck dieser ‚Rettungsversuch‘ einer bestimmten Bildungssemantik eigentlich verfolgt: Cui bono?

Somit bewegt sich die geplante Arbeit nicht ‚innerhalb‘ der Theoriediskussion um den richtigen Bildungsbegriff, sondern versucht eine (*diskurs*)*analytische* Metaperspektive auf diese neue Etappe bildungsphilosophischen Denkens einzunehmen. Die Transformatorische Bildungstheorie lässt sich dann als *akademischer Spezialdiskurs*¹⁰ beschreiben, der als einer von mehreren Diskurssträngen in einen umfassenderen Bildungsdiskurs eingelassen ist. Nicht ‚Was ist Bildung?‘ ist in diesem Sinne die Frage, die meine Arbeit anleitet, sondern: Was wird

¹⁰ Im Anschluss an Foucault verstehe ich unter einem Diskurs ein sprachliches Gefüge, das einen Gegenstand zuallererst als einen Gegenstand hervortreten lässt, indem es durch die Regulierung von Sagbaren und Nicht-Sagbaren und die regelhafte Anordnung von Aussagen zueinander Wissen über diesen Gegenstand, und damit diesen Gegenstand selbst, generiert. Diskurse sind demnach historisch kontingente Modi der ‚Wirklichkeitsverarbeitung‘, die Gegensätze, Normen und Konventionen hervorbringen und damit begrenzen, worüber in welcher Weise gesprochen werden kann, welches Wissen legitim und welche Aussagen wahrheitsfähig sind, wer sich an der Wissensproduktion in welchem Maße beteiligen kann und wie die Wissensbestände distribuiert werden. Vgl. zum Diskursbegriff aus methodologischer Sicht ausführlich Foucaults 1969 erschienene *Archäologie des Wissens*.

zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, von bestimmten Sprechern *als* Bildung thematisiert? Die diskursanalytische Herangehensweise im Rahmen dieser Arbeit ist dabei weniger als Methode mit vorab definierten Analyseschritten zu verstehen, sondern vielmehr als ein bestimmter theoretischer Blickwinkel, als eine bestimmte Weise, sich Gegenständen und ihrer (historischen) Genese zu nähern.

Es geht mir daher auch weniger darum, die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs en détail nachzuzeichnen, als um die Identifikation von im Verlaufe der Begriffsgeschichte (relativ) ‚gleichbleibenden‘ Figuren beziehungsweise Thematisierungsweisen von Bildung, die im Entwurf der Transformatorischen Bildungstheorie wiederholt oder aufgegeben werden. Zum einen möchte ich den Bildungsdiskurs als geschichtliches Phänomen mit einer gewissen Kontinuität beschreiben und zum anderen versuchen, gegenwärtige diskursive Verschiebungen verständlich zu machen. Um zu klären, welche Argumentations- und Legitimationsfiguren und welche Grundannahmen des ‚alten‘ Sprechens über Bildung in der Transformatorischen Bildungstheorie beibehalten wurden und welche Brüche ausgemacht werden können, wird die historische Genese des Bildungsbegriffs (gewissermaßen seine ‚Altlasten‘) ebenso miteinbezogen, wie die (gesellschaftlichen und wissenschaftspolitischen) Umstände, die die aktuelle Rede von der Transformatorischen Bildungstheorie erst ermöglicht haben. Auch die *gesellschaftliche Funktion* des Bildungsbegriffs soll in ihrer geschichtlichen Gewachsenheit offengelegt werden. In engem Zusammenhang damit steht die Frage, was mit dem neuen Bildungsbegriff denn eigentlich *disziplinpolitisch* erreicht werden soll. Es geht auch darum, in foucaultscher Manier¹¹ zu fragen: Wie kommt es, dass gerade dieses Bildungsdenken (zu dieser Zeit, in diesem Kontext) erschienen ist und nicht ein anderes an seiner Stelle?

Im ersten Teil der Arbeit, der der Vorgeschichte der Transformatorischen Bildungstheorie gewidmet ist, werden Foucaults machttheoretisch ausgerichtete Geschichtsanalysen als Heuristik herangezogen, und auch im zweiten Teil der Arbeit dient sein Begriffsinstrumentarium als Analysehilfe in Fragen der Verbreitung und Stabilisierung dieser veränderten Bildungssemantik. Die textuelle Grundlage bildet neben Standardtexten der transformatorischen und klassischen Bildungstheorie¹² auch jene Referenzliteratur, die man sich als theoretische Fundierung des neuen Bildungsbegriffs zu Nutzen macht, da dieser weniger eine eigenständige, genuin erziehungswissenschaftliche Konzeption, als vielmehr ein

¹¹ Vgl. ebd., 42

¹² Da es mir weniger um den öffentlichen Bildungsdiskurs geht, sondern darum zu zeigen, wie der Begriff der Bildung innerhalb zeitgenössischer Bildungstheorie verhandelt wird, werde ich mich auf die Klassiker der Bildungstheorie und den wissenschaftlichen Spezialdiskurs konzentrieren und populär- oder außerwissenschaftliche Texte weitgehend ausblenden.

Potpourri aus bildungstheoretisch vereinnahmten Theorien anderer Disziplinen darstellt. Der Fokus liegt dabei auf übergeordneten Motiven¹³, die sich auf verschiedene Weise in den einzelnen Texten ausdrücken. Da Koller als Federführer der Transformatorischen Bildungstheorie gilt, werden vor allem seine Texte herangezogen, um die Herausbildung des neuen Bildungsbegriffs über die Reproduktion früherer Vorstellungen sowie die Herstellung neuer Differenzen¹⁴ und Verbindungen sichtbar zu machen. Der Versuch, Bildung neu und anders zu bestimmen, lässt sich, wie erläutert, als *Antwort* auf veränderte Anforderungen an die Bildungstheorie verstehen, weshalb aufgezeigt wird, *worauf* mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse reagiert wird. Es wird also etwa danach gefragt, *wofür*, *wie* argumentiert wird, was (als allgemein gültig/anerkannt) vorausgesetzt wird und was man mit welcher Rechtfertigung Bildung nennen will, aber auch was als Nicht-Bildung ausgeschlossen und untergeordnet wird.

Nach der Einleitung wird im ersten Teil der Arbeit die Entstehung- und Begriffsgeschichte des Bildungsbegriffs nachgezeichnet. Dies soll verdeutlichen, dass sich Bildung weniger als Begriff mit Verweisstruktur, sondern vielmehr als wandelbares Deutungsmuster verstehen lässt, das bestimmte Fragen nach dem Menschsein in ‚epochentypischer‘ Weise auslegt, aufgreift und beantwortet. Besonderes Augenmerk gilt dabei der – über alle Verschiebung hinweg scheinbar gleichbleibenden – Funktion des Bildungsbegriffs als sinn- und einheitsstiftende *Erzählung* dessen, was der Mensch wissen, können oder sein *soll*. Im zweiten Teil der Arbeit werden die diskursiven Verstrickungen dieses ‚neuen‘ Sprechens über Bildung in den Blick genommen und die Grundprämissen der sogenannten Transformatorischen Bildungstheorie dargestellt, die als ein neues Kapitel dieser (spezifisch deutschsprachigen) Erzählung von ‚Bildung‘ aufgefasst wird. Dazu wird zunächst der Rahmen der Debatte um transformatorische Bildungsprozesse abgesteckt, indem aufgezeigt wird welche diskursiven Praxen zur Stabilisierung und Normalisierung dieser Bildungstheorie beitragen, *wer* hier überhaupt *zu wem spricht*, welche Personen und Institutionen beteiligt sind, von wem die Transformatorische Bildungstheorie rezipiert wird etc. Danach werden die Grundannahmen der Transformatorischen Bildungstheorie herausgearbeitet und sowohl auf die Grundannahmen früherer Bildungstheorien rückbezogen, um Kontinuitäten und Brüche aufzuzeigen, als auch

¹³ Oder anders gesagt: auf den geteilten Meinungen, die „in logischen Beziehungen zueinander stehen“ und einen „Hintergrundkonsens“ bilden (Graf 2005, 72).

¹⁴ Zu den klassischen Oppositionen, über die ‚Bildung‘ negativ bestimmt wird (wie Bildung ist nicht: Ausbildung, Lernen, Wissen, Kompetenz usw.), gesellen sich neue Grenzziehungen, wie jene zwischen Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses die Bildung genannt werden dürfen und anderen, die nicht Bildung genannt werden dürfen.

dahingehend befragt, inwiefern sie auf das spezifische historisch-soziale Gefüge verweisen, in dem sie formuliert wurden. Es soll damit gezeigt werden, dass der transformatorische Bildungsbegriff als Chiffre für den ‚richtigen Umgang mit der Postmoderne‘ und erneutes Versprechen der Gerechtigkeit und Einlösung von Idealen durch Bildung gelesen werden kann und damit seine (problematische) Vorgeschichte fortführt. Im Zusammenhang damit werde ich mich der Frage annähern, welche (disziplinpolitischen) Motivationen hinter diesem (erneuten) Versuch der ‚Rettung der Bildungsidee‘ angenommen werden können.

Es lässt sich, so die leitende These dieser Arbeit, zeigen, dass es sich bei der Transformatorischen Bildungstheorie genaugenommen gar nicht um einen Wiederbelebungsversuch des Bildungsbegriffs, sondern um die *Rettung der Bildungsphilosophie* handelt, um die *Vormachtstellung eines spezifisch philosophischen Bildungsbegriffs* und um *seine Implementierung als zentrale Orientierungskategorie pädagogischer Forschung*.

I. Was bisher geschah, ...

In der Morgendämmerung einer unerreichbaren Vorzeit tritt ein Wesen aus den Reihen der Tiere und wird Mensch: „Die Natur hat alle ihre Werke vollendet, nur von dem Menschen zog sie die Hand ab und übergab ihn gerade dadurch an sich selbst. Bildsamkeit, als solche, ist der Charakter der Menschheit“¹⁵. *Mit dem Menschlichen wird die Bildung geboren.* Am platonischen Ideenhimmel strahlt die Idee der vollkommenen Menschheit. Es ist am Philosophengeschlecht sie zu erblicken und die Seelen ihrer Zöglinge dem Schönen, Wahren und Guten zuzuwenden. *Mit der Idee der Formung des Menschen nach dem Idealbild seiner Gattung wird die Bildung geboren.* An der Schwelle des 13. zum 14. Jahrhunderts predigt ein Mönch des Dominikanerordens die Gottesebenbildlichkeit der Seele. ‚Ent-bildet‘ sich der Mensch von Weltlichem, ‚bildet‘ sich Gott in sein Seeleninnerstes ein. *Mit dem Mystiker Meister Eckhart wird die Bildung geboren.* Enttäuscht vom Erbe der Aufklärung, der sittlichen Verrohung und dem barbarischen Nützlichkeitsdenken formuliert Wilhelm von Humboldt in der letzten Dekade des 18. Jahrhunderts einen folgenschweren Satz: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“¹⁶. *Mit der neuhumanistischen Aufwertung des Individuums und Idee seiner selbstzweckhaften Vervollkommnung wird die Bildung geboren.*

Von den Anfängen der Bildung erzählt man sich viele Geschichten. Aber ebenso wenig wie es *den* Anfang der Bildungsidee gibt, gibt es *die* Geschichte der Bildung. Denn mit semantischen Verschiebungen, mit jedem neuen Sinngehalt, mit dem die Begriffshülse ‚Bildung‘ befüllt wird, mit jedem neu geknüpften oder aufgegebenen Diskursstrang, verschiebt sich auch die Vorgeschichte des Begriffs. Nicht mit der Suche nach einem wie auch immer gearteten tatsächlichen Ursprung kann diese Arbeit beginnen, sondern nur mit den gängigen Ursprungsnarrativen. Koller, Hauptprotagonist der Transformatorischen Bildungstheorien, lässt in seinem Buch *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*¹⁷ die Bildung im Mittelalter beginnen: „Der Bildungsbegriff gewinnt seine heutige Bedeutung nach einer längeren Vorgeschichte in der Zeit um 1800. Seine Wurzeln reichen bis

¹⁵ Fichte 1796, 80

¹⁶ Humboldt 1792, 64

¹⁷ Das im Jahr 2017 schon zum 8. Mal aufgelegte Einführungswerk Kollers‘ gehört zumindest an der Wiener Bildungswissenschaft wie selbstverständlich zum Kanon der Studienliteratur. Das Buch, das ‚jeder gelesen haben muss‘, wurde dort von den Studierenden liebevoll auf den Namen „Kollerbibel“ getauft.

ins 14. Jahrhundert zurück, in dem der Mystiker Meister Eckhart theologische Spekulationen über die Gottesebenbildlichkeit des Menschen anstellte“.¹⁸ Hier werde auch ich beginnen.

1. Wie die Seele führen? ‚Bildung‘ im europäischen Mittelalter

Die Annahme, dass ‚Bildung‘ eine Wortschöpfung des Theologen Meister Eckhart sei, oder dieser den Begriff maßgeblich geprägt habe, liest man häufig. Zumeist bleibt offen, was denn nun gerade Meister Eckhart einen so prominenten Platz in der Ideengeschichte verschafft, finden sich doch die zentralen Motive seines Denkens (wie die Gottesähnlichkeit des menschlichen Logos) schon wesentlich früher.¹⁹ Auch das Wort ‚Bildung‘ ist älter als –Meister Eckhart. So liest man bei Notker III. in einem Text, der vermutlich um im 10. Jahrhundert entstanden ist: „Dien sensibus fölgêt imaginatio. Dáz ist tíu *pildunga*. des mûotes. Âne diu corpora [...] úbe ér iz in sînemo mûote sô *bildot*. Daz héizet imaginatio“ – „Den Sinnen folgt die imaginatio. Das ist die *Vorstellungskraft der Seele*. Unabhängig von der Gestalt der körperlichen Dinge. [...] Wenn er es in seiner Seele *formt*, dann heißt es imaginatio“.²⁰ Hier zeichnet sich – wörtlich getrennt als *pildunga* und *bildot* – die Doppeldeutigkeit des Bildungsbegriffs als innerer und äußerer Formung ab: *Pilidunga* (oder *bilidunga*) meint in dieser frühen Bedeutung zum einen die ‚geistig-seelische‘ Vorstellungskraft (‚*einbilden*‘), und zum anderen meint das Verb *bilidôn* ‚formen‘ und ‚bilden‘ einer (äußeren) Gestalt.²¹ Meister Eckhart bezieht viel später dieses *alltagssprachliche* Wort ‚Bildung‘ auf die menschliche Seele und versieht es mit einem theologischen Gepräge: die Seele soll, von weltlichen Ein-bildungen befreit, Ort der ‚Ein-bildung Gottes‘ werden. Die Ein-bildung ist mit dem Appell zur ‚Entbildung‘ von allem weltlichen Inhalt, vom ‚Kreatürlichen‘ des Menschen verbunden. Die Seelenbildung ist nicht einem göttlichen Ideal nachempfunden, sie ist Vergöttlichung des Menschen selbst. Im Gegensatz zum modernen Bildungsbegriff ist hier aber keinesfalls ein aktiver Selbstbildungsprozess gemeint: Die Ein-Bildung steht in Abhängigkeit von Gottes

¹⁸ Koller 2014, 73

¹⁹ Im 7. Jahrhundert bei Maximus Confessor, in der beginnischen Frauenmystik oder auch bei seinem Zeitgenossen Dietrich von Freiberg. Siehe hierzu ausführlich den Sammelband Haug/Schneider-Lastin (Hrsg.)(2000): *Deutsche Mystik im abendländischen Zusammenhang. Neu erschlossene Texte, neue methodische Ansätze, neue theoretische Konzepte*; vor allem die Beiträge von Niklaus Largier und Thomas Böhm. Auch Witte (2010, 52ff.) weist darauf hin, dass die Bildtheologie Eckarts und seiner Schüler nur begrenzt Neues bereithält, vielmehr steht sie in einer bekannten jüdisch-christlichen Tradition, die wiederum auf alttestamentarische Schöpfungsmythen zurückweist.

²⁰ Notker der Deutsche, 253. Die Hervorhebungen im Zitat stammen von mir.

²¹ Vgl. Althochdeutsches Wörterbuch der Sächsischen Akademie der Wissenschaften

Gnade²², denn als Gottesgeburt in der Seele übersteigt sie die begrenzte menschliche Schöpfungskraft.

Weder die (alttestamentarische) Figur der ‚Formung des Menschen nach Gottes Eben-/Abbild‘, noch das Wort der Bildung stammen von Meister Eckhart und sein ‚Bildungs‘verständnis hat mit einem pädagogisch angeleiteten Prozess der Selbstverwirklichung oder -ermächtigung nichts zu tun. Dennoch steht das Wort der Bildung schon in dieser frühen Thematisierungsweise für eine Hinwendung zur Transzendenz, die ‚Vergöttlichung des Menschen‘, für eine ideale Form – Motive die sich im neuhumanistisch-idealistischen Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts in leicht abgewandelter Form wiederfinden (siehe Kapitel 3). Auch die Hervorhebung der Form vor dem Inhalt prägt den Bildungsbegriff bis heute: Sie kommt etwa in der Gegenüberstellung von Bildung als ganzheitlicher Wandlung hin zu einem Höheren – im Gegensatz zu ‚nur Wissen‘ zum Ausdruck.

Der Name Meister Eckhart steht für die theologischen Wurzeln des pädagogischen Bildungsbegriffs und gerne möchte manch einer in Meister Eckharts Abweichung von der kirchlichen Glaubenslehre ein Zeichen für das (später wesentlich werdende) subversive Element der Bildung sehen und in der Seelenbildung einen individuellen „Selbstformungsprozeß“, der „nicht gegen den Willen des je sich Bildenden vorstellbar war“.²³ Liest man Eckhart im Original, anstatt die Mär von der ‚Erfindung der (Selbst-)Bildung bei Meister Eckhart‘ einfach nur zu reproduzieren, lässt sich diese Deutung jedenfalls nicht durchhalten. Das Subjekt der Bildung ist bei Meister Eckhart die Seele, diese ist aber gerade *nicht* dem Menschen, sondern Gott zugehörig. Sich von den äußeren Lasten der Welt und den inneren des Begehrens zu befreien, um in passiver Empfänglichkeit Gott ‚im Seelengrund sich ereignen zu lassen‘, das ist das einzige, was der Mensch zur Bildung beitragen kann. So ist es bei Eckhart also Gott, der sich ‚im Durchgang‘ durch den Menschen selbst bildet.²⁴ Der Mensch wird nicht als „eigene, selbstständige Instanz“ entworfen, weshalb es irrig wäre zu glauben, er könnte „Gott gegenübertreten und sich ihm gleichsetzen oder gleichmachen“.²⁵ Die Idee, das anzustrebende Verhältnis von Gott und Seele mit dem Wort der *Einbildung* zu beschreiben, wurde u. a. von den Eckhartschülern Seuse und Tauler verbreitet, alltagssprachlich wurde Bildung weiterhin vor allem im handwerklich-künstlerischen Sinne der Herstellung, Gestaltung

²² Vgl. Witte 2010, 57. Die Bildung kommt vielmehr – um es mit einer Figur Levinas‘ zu sagen – vom *Anderen-im-Selben*. „Got gebirt in der sele sin geburt und sin wort [...] Er betet in uns, und niht wir“ (Meister Eckhart *Von der ewigen geburt*, Predigt 104, 36). Es ist das *Sprechen* Gottes in der Seele, die sie bildet.

²³ Pazzini 1988, 336 und 1992, 47

²⁴ „Gott sprach: Aber was ich mache, das mache ich selbst und mit mir selbst und in mir selbst, und ich drücke mein Bild völlig da hinein.“ Meister Eckhart in der *Opferstock-Predigt*, 44

²⁵ Ballauf 1969, 460

und Formung einer Substanz gebraucht. Die Konnotation von Bildung als *innerer* Selbstformung ging erst viel später in den allgemeinen Sprachgebrauch ein.

Während im 13. Jahrhundert die Mönchsorden Innerlichkeit und Abgeschiedenheit predigten, kamen andere – Händler, Handwerker und Adelige – zu Reichtum und Macht. Es war die Zeit der wirtschaftlichen Blüte des Heiligen Römischen Reichs: die landwirtschaftliche Produktion wurde intensiviert, der Handel florierte, die Städte und ihr politischer Einfluss wuchsen, neue Bevölkerungsschichten bildeten sich heraus. Latein als Schrift- und Gelehrtensprache verlor an Relevanz, während die lebenden Volkssprachen eine Aufwertung erfuhren. Dies mündete in einer Verschiebung des als relevant erachteten Wissenskanons. Neben den Dom- und Stiftsschulen wurden nun auch sogenannte Stadtschulen errichtet, die nicht primär auf die religiöse, theoretische Erziehung des geistlichen Standes, sondern auf die praktische Berufsausbildung zielten.²⁶ Mit dem neuhumanistisch-pädagogischen Begriff der Bildung, wie er um 1800 kanonisiert wurde, hatten die institutionalisierte Erziehung des europäischen Mittelalters und das Wort ‚Bildung‘ noch recht wenig zu tun.

Erst im 18. Jahrhundert wurde ‚Bildung‘ zum Zweck und Ziel erzieherischer Intervention ernannt und hielt damit spät Einzug in den pädagogischen Diskurs.²⁷ Mit der *Popularisierung und Pädagogisierung* des Bildungsbegriffs gingen schwerwiegende semantische Eingriffe einher: frühere Bedeutungen wurden eingeebnet und neue eingeprägt, bevor sich ‚Bildung‘ zu einem spezifisch deutschen Ideal einer (ethisch-ästhetischen) Selbsthervorbringung verdichtete. Zunächst sollte der religiös codierte Bildungsbegriff aber unter anderem von den Pietisten aufgegriffen, von den deutschen Idealisten ‚wiederentdeckt‘ und den Neuhumanisten vereinnahmt werden.²⁸ Die ideengeschichtliche Linie, die sich von Meister Eckhart bis zu Humboldt ziehen lässt, bezeichnet der Kulturwissenschaftler Georg Bollenbeck als „mystisch-pietistischen Entwicklungsstrang“²⁹ des neuzeitlichen Bildungsbegriffs. Dies ist die Linie, an

²⁶ Vgl. Ballauf 1969, 472f; 488f.

²⁷ Vgl. Bollenbeck 1994, 31f; Horlacher 2011, 40ff; Horlacher 2016

²⁸ Siehe hierzu ausführlich: Degenhardt 1967

²⁹ Bollenbeck 1994, 103. Neben dem mystisch-pietistischen Entwicklungsstrang lässt sich ein biologisch-naturphilosophischer Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ ausmachen (vgl. Bollenbeck 1994, 103). In der frühen Neuzeit, wie auch schon im Mittelalter, wird ‚Bildung‘ eher im transitiven (etwas bilden), denn reflexiven Sinne (sich-bilden) verwendet und meinte bei den Naturphilosophen nicht die Einbildung Gottes in die passive Seele, sondern gegenständlich-materielle Veräußerung, Aktivität, Gestaltung der Welt, das Wirklich-Werden einer Vorstellung durch Tätigkeit. Wie Wittes Buch *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik* (2010) zu entnehmen ist, kam es schon im 18. Jahrhundert zwischen den beiden Thematisierungsweisen von ‚Bildung‘ zu Überschneidungen und einem Ideentransfer. Hier ist vor allem Blumenbachs Theorie vom ‚Bildungstrieb‘ (1789) zu nennen. Blumenbach lässt sich dem epigenetischen Entwicklungsparadigma zuordnen, das neben dem mechanizistischen Paradigma eines der zwei Denkmuster darstellt, die die Naturauffassung im 18. Jahrhundert bestimmen. Das erste, etablierte Paradigma war der christliche Schöpfungsdeterminismus. Dieser setzte voraus, dass die göttliche Schöpfung die Natur und ihr Werden absolut determiniert, und ein von Anfang vorbestimmtes ‚Programm‘ mechanisch und unveränderlich ‚abläuft‘. Dieses Denkmuster geriet aber zunehmend in

die auch die Transformatorische Bildungstheorie anknüpft. Bevor im zweiten Teil der Arbeit die zeitgenössische Weiterführung der Bildungsgeschichte in den Blick genommen wird, möchte ich, und dies hat mit der heutigen Bedeutung von Bildung sehr viel zu tun, näher auf den geschichtlichen Zusammenhang eingehen, durch den zunächst die Welt und dann das Wort ‚Bildung‘ *pädagogisiert* wurden.

Zu Meister Eckharts Lebzeiten war die Vorstellung der anzustrebenden ‚Seinsweise‘ christlich-religiös geprägt und, weniger augenscheinlich, zunehmend (*heils-*)*ökonomisch* organisiert. Während im Frühmittelalter die Agrarproduktion primär auf die Deckung des Eigenbedarfs statt auf die Produktion von Überschuss zum Verkauf ausgelegt und Arbeit territorial an einen Hof und sozial an Zünfte gebunden war, änderte sich dies im Hochmittelalter langsam. Die Konsequenz war die steigende Bedeutung des Handels, der Ware und des Geldes.³⁰ Auch das *Seelenheil* der Einzelnen wurde zunehmend an seine gute-Taten-schlechte-Taten-Bilanz gebunden, anstatt an Gottes Gnade, die Menschen *schuldeten* Gott Buße für ihre Sünden.³¹ ‚Theistische Schulden‘ wurden dabei von vielen Gläubigen radikal unterschieden von weltlichen Schulden. Zinswucher galt als Sünde, das Anhäufen von weltlichen Gütern als unchristlich und niederen Zwecken verschrieben. Die ‚apostolische Armut‘ diente auch den deutschen Mystikern als Leitbild.³² Handel, Besitz und Kapitalanhäufung (äußere, weltliche Zwecke) standen damit der Vorbereitung auf die göttliche Einbildung (als Selbstzweck)

Erklärungsnot, da Phänomene wie Mutationen, milieubedingte Veränderungen oder das Aussterben von Organismen mit der Prämisse der vollkommenen göttlichen Kreation nicht vereinbar waren und mit dem gewandelten Veränderungsbewusstsein der Aufklärung alternative, dynamische Erklärungsmodelle an Bedeutung gewannen. In diesem Klima formulierte Blumenbach sein Konzept des Bildungstriebes: er nahm an, dass der Entwicklung eines Organismus eine Kraft zugrunde liege, die einem gattungsspezifischen Zweck folge, auf Selbsterhaltung ziele und beispielsweise steuere, wie sich ein Organismus regeneriert, wenn er durch äußere Einflüsse beschädigt wird. Diese ‚bildende‘ Kraft, die allen lebenden Organismen innewohnt, bestimme deren Selbsthervorbringung und Wechselwirkungen mit der Umwelt, wie Ernährung, Zeugung oder Regeneration (Vgl. Witte 2010, 73; Witte 2016, 85ff.) Obwohl der Organismus sich qua Bildungstrieb selbsttätig nach seiner eigenen Bestimmung hervorbringe, sei dies nicht im Sinne einer autonomen Selbstgesetzgebung zu verstehen, sondern im Sinne der dynamischen ‚Entfaltung‘ naturgegebenen Anlagen, nach einem (überindividuellen) Idealbild. Blumenbachs naturwissenschaftlich konzipierter Bildungstrieb wird um 1800 in ‚geisteswissenschaftliche‘ Gefilde übertragen. Als „Popularisator dieses Bildungstriebes fungiert[e] dabei Kant“, der ihn noch „auf seinem genuinen Terrain, nämlich in der Naturforschung“ (Witte 2010, 75f.) verwendete, bevor ihn namhafte Neuhumanisten (u.a. Humboldt, der in Göttingen Vorlesungen bei Blumenbach besucht hatte) und Idealisten aufgriffen und aus seinem biologischen Zusammenhang herauslösten. ‚Vergeistigt‘, ‚individualisiert‘ und ‚anthropologisiert‘ eignete er sich als Baustein zur Errichtung ihrer eigenen Theoriegebäude (vgl. ebd. 75-81).

³⁰ Vgl. Bayer 1976, 114-120

³¹ Vgl. Graeber 2011, 286

³² Dem Ideal der Armut widmet Eckhart eine ganze Predigt, in der sich Stellen finden wie: „Je ärmer ein Mensch im Geiste ist, umso »abgeschiedener« und alle Dinge mehr zunichte machend ist er; je ärmer im Geiste er ist, umso zugehöriger sind ihm alle Dinge und umso mehr sind sie sein Eigen“ (Meister Eckhart, Predigt 74, 101.) oder dass das tugendhafte Christenleben darin bestehe, „[d]aß wir hierzu kommen, daß wir >Gott wohlgefällig< werden und in wahrer (rechter) Armut die ganze Welt aufgeben“ (ebd., 115). Als Wanderprediger leisteten die Dominikaner, wie Eckhart einer war, Widerstand gegen Geldverleiher, indem sie ihnen mit dem Verlust ihrer Seele drohten (vgl. Graeber 2011, 289).

diametral entgegen. Der *Antagonismus von ‚wahrer‘ Bildung und ‚ökonomischer Logik‘*, der hier auftaucht ist ein Motiv, das auch heute immer wieder angeführt wird, wenn es etwa darum geht, den eigenen Bildungsbegriff gegen jene abzugrenzen, die darauf hinweisen, dass das Deutungsmuster der Bildung soziale Ungleichheit rechtfertigt und – im Sinne etwa der Humankapitaltheorie – die ‚Ware Bildung‘ dem, der sie besitzt, ökonomische (und andere) Vorteile beschert. Auch der Anspruch der Transformatorischen Bildungstheorie ein Gegengewicht zum bildungsökonomischen Denken zu stellen, kann als aktueller Ausdruck des ‚Ringens um die Seelen‘ zwischen Bildungsphilosophie und Kapitallogik verstanden werden (vgl. Kapitel 7.3.).

Neben dem Eindringen des ökonomischen Denkens in die Sprache des Glaubens, lässt sich nach Foucault im 12./13. Jahrhundert eine Reihe an Verrechtlichungs-³³ und Moralisierungsprozessen³⁴ ausmachen. Wenn es kein juridisches und politisches Gewaltmonopol gibt, dass die Einhaltung der Gesetze flächendeckend überwachen und Strafen exekutieren kann – und das gab es im Hochmittelalter nicht – erscheint die Machtausübung durch einen moralischen Appell als attraktive Alternative.³⁵ Als Herrschender war man zudem selbst nicht rechtlich abgesichert, lediglich der Besitz von Gütern und Waffen, sowie soziale Beziehungen zu anderen Machthabern, konnten die eigene privilegierte Position zu einem gewissen Grad schützen. So schreibt Foucault: „Im Hochmittelalter gab es keine judikative Gewalt. Rechtsstreitigkeiten wurden unter den Beteiligten geregelt. Man erwartete von dem Mächtigsten oder dem Herrscher nicht, dass er für Gerechtigkeit sorgte, sondern dass er aufgrund seiner politischen, magischen und religiösen Macht über die Einhaltung der Regeln wachte.“³⁶ Die symbolische Autorität des Herrschenden sollte regelkonformes Verhalten garantieren, war dem nicht so, wurden die Rechtsstreitigkeiten in Schlachten oder Duellen zwischen den betroffenen Parteien ausgetragen, ohne dass eine weitere Instanz beteiligt war. Während man im römischen Reich und der griechischen Antike auf Recht durch Wahrheitsfindung setzte, setzte das feudale Recht im europäischen Mittelalter noch im 12. Jahrhundert auf Kämpfe und das Recht des Mächtigeren.³⁷ Erst im 13. Jahrhundert tauchte

³³ Zur Verquickung von Rechtsdiskurs und religiösem Diskurs schreibt Foucault in *Zur Genealogie der Ethik* (1983, 480): „Innerhalb des Christentums kam es zu einer Art innerer Verrechtlichung des religiösen Gesetzes.“ Siehe auch Ders.: *Sexualität und Wahrheit Bd. II: Gebrauch der Lüste* 1984a; *Technologien des Selbst* 1984b und *Die Wahrheit und die juristischen Formen* 1974.

³⁴ Vgl. zur Ökonomisierung Graeber 2011, Kapitel 10

³⁵ Da das Deutsche Reich eine Wahlmonarchie war, war auch der König abhängig von der Gunst, Treue und dem Wohlwollen der Fürsten – auch wenn er sich lieber als König von Gottes Gnaden sah.

³⁶ Foucault 1974, 716

³⁷ Diese Stärke wurde nicht nur am Schlachtfeld, sondern auch symbolisch-rituell bewiesen: wurde jemand eines Unrechts beschuldigt, wurden Beschuldigter und Beschuldiger sogenannten Proben unterzogen, in denen nicht die Wahrheit, sondern die Demonstration von Macht entschied. Es reichte beispielsweise, wenn sich eine bestimmte

langsam so etwas wie ein juristischer Gesetzesbruch auf, der einen Urteilsspruch verlangt, dem König eine schiedsrichterliche Funktion erteilt und die Zeugen auf wahrheitsgemäße Aussagen verpflichtet.³⁸ Neben offener Repression wurde zunehmend die Moralisierung der Untertanen zum wichtigen Herrschaftsinstrument.³⁹ Dies zeigt sich auch am „Eindringen des Gerichtsmodells in die Kirche“⁴⁰, der zunehmenden Urteilsfunktion der Kirche in sittlichen Angelegenheiten. Geistliche wurden zu Richtern über das Verhalten der Menschen, sie überwachten und bestraften sie, die Gewissensleitung wurde ihr Geschäft: „Um das 12. Jahrhundert kommt es also zu einer merkwürdigen Verbindung zwischen Gesetzesverstoß und religiöser Verfehlung. Das Unrecht, das man dem Souverän antat, und die Sünde, die man beging, waren zwei Dinge, die sich zu verbinden begannen“⁴¹. Ein besonders augenfälliger Hinweis auf die Verknüpfung von Glauben und Herrschaft im Sinne der Heilsökonomie und Verrechtlichung ist das Aufkommen des Ablasshandels. Zuvor wurde aber um 1200 die Beichte zur institutionalisierten Pflicht, zum „permanenten Tribunal“⁴² vor dem sich die Gläubigen regelmäßig moralisch zu verantworten hatten.

Zahl an Zeugen sich für die beschuldigte Person verbürgten – unabhängig davon, ob sie irgendein Wissen über das Unrecht hatten. Solidarität und ‚soziales Kapital‘, wie man heute sagen würde, entschieden über Recht und Unrecht: „Das römische Recht geriet für mehrere Jahrhunderte in Vergessenheit, bis es Ende des 12. Und im Verlaufe des 13. Jahrhunderts langsam wieder an Bedeutung gewann [...] Elemente der griechischen Gesellschaften und im Römischen Reich entwickelten Verfahren zur Wahrheitsermittlung [»enquête«] finden sich darin [im germanischen Recht, Anm. S.S.] nicht“ (Foucault 1974, 711).

³⁸ Vgl. Hechberger 2011, 18f; Foucault 1974, 720f.

³⁹ Der ritterliche Ehrenkodex ist ein Exempel für einen religiös-moralisch begründeten, wenn auch eher dem ‚niedereren, weltlichen‘ Zweck des Handels und des Machterhalts dienenden, Kontrollmechanismus, der der Kirche sowie dem Adel und dem König gleichermaßen gelegen kam. Er funktionierte nicht wie eine einfache Gesetzesnorm, deren Übertreten mit einer körperlichen Strafe geahndet wurde, sondern zielte direkt auf die moralische Gesinnung der Menschen, das heißt er zielte nicht nur auf ihre Taten, sondern auf ihre innere Einstellung. Ritter waren im frühen Mittelalter alles andere als edle Helden, die Abenteuer bestritten und schöne Burgfräulein retteten. Die umherstreifenden Männerbanden ergaunerten sich Lebensunterhalt durch Raub und Plündereien, sie schaden dem Handel, da es oft reisende Kaufleute waren, die ihnen zum Opfer fielen. Das romantische Ideal des tugendhaften Ritters entstand als Reaktion auf die Gefahr, die von den Rittern ausging: „Culminating in the twelfth century, there was a concerted effort to bring this dangerous population under the control of the civil authorities: not only the code of chivalry, but the tournament, the joust - all these were more than anything else ways of keeping them out of trouble, as it were, in part by setting knights against each other, in part by turning their entire existence into a kind of stylized ritual“ (Graeber 2011, 293f., vgl. ausführlich: Xuan 2012, v.a. 73-79). Im 12. und 13. Jahrhundert vollzogen sich einige solcher Normierungsprozesse, in denen bestimmte Verhaltensregeln und Machtpositionen fixiert wurden. Ein weiteres Beispiel ist die Festlegung der Fürstengesetze (1231/32): Der Adel hatte „Anspruchs auf Mitwirkung bei der Herrschaftsausübung“ und forderte dieser Anspruch notfalls mit Revolten und Aufständen ein. Die „Fehde als legitimes Selbsthilferecht gegen andere Adlige oder gegen den König selbst wurde anfangs nur durch informelle, erst seit dem 12. Jahrhundert durch formelle Regeln beschränkt.“ (Hechberger, Werner: Adel, Ministerialität und Rittertum im Mittelalter 2011, hier: 18)

⁴⁰ Foucault 1977a, 294. Foucault weist darauf hin, dass die Beichte vorher „eine Aktivität, eine Praxis gewesen war, die von Laie zu Laie erfolgen konnte und die dann, vom 11./12. Jahrhundert an, im Wesentlichen und exklusiv den Priestern vorbehalten“ war (ebd., 304). Vgl. hierzu auch Foucault 1980

⁴¹ Foucault 1974, 724

⁴² Ebd. Die Institutionalisierung der Beichtpflicht fällt zeitlich zusammen mit dem Lauterwerden kirchenkritischer Stimmen und brutalen ‚Verteidigungsschlägen‘ gegen die Ketzer: „da sich angesichts dieser Situation deviante Christen natürlich nicht unbedingt als solche deklarierten, konnte man sie sehr gut entlarven, wenn sie in der

Aber was hat das alles nun mit der Geschichte des Bildungsbegriffs zu tun? Unter Rückgriff auf das foucaultsche Begriffsinstrumentarium lässt sich diese Entwicklung als Vermengung spezifischer Machtdispositive lesen, die ein neues Subjektverständnis ermöglichen und mit ihm das staatliche Interesse an der moralischen Codierung von menschlichem Verhalten festschreiben. Das Phänomen der Beichtpflicht verweist auf einen Einschnitt in der Geschichte der Selbstdeutung des Menschen, der die Bildungsidee erst ermöglicht hat: „Motive, Intentionen und innere Antriebe“ rücken „immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses. Sünde wird nun immer mehr als inneres Geschehen in der Seele verstanden, das auch durch verinnerlichte Formen der Buße kompensiert werden muss“.⁴³ Mit der Loslösung der Sünde vom Deutungsschema der Verführung und Täuschung durch den Teufel und ihrer Bindung an den Sünder selbst, nimmt die religiös-moralische Codierung des Verhaltens neue Dimensionen an. Die Beichte zwingt den Sünder seine sündigen Taten als seine eigenen anzuerkennen und sich als mit ihnen zu identifizieren und *individualisiert* ihn dadurch.

Eine weitere Verschiebung findet statt: im Frühmittelalter waren Sünden äußere Handlungen, nun tauchten die „Gedankensünden“⁴⁴ auf und die *moralische Codierung dringt in die Innerlichkeit des Seelenlebens* ein. Das Bekennen der Schuld ist ein Aufruf zur Selbstreflexion und Selbstidentifikation: „Die Wahrheitsverpflichtungen hinsichtlich des Glaubens und hinsichtlich des Selbst sind eng miteinander verflochten“⁴⁵, die geistige Erleuchtung ist Selbstoffenlegung qua Sprache. Die christlichen Figuren der Wahrheitsfindung durch Selbstprüfung und Selbstbestrafung reichen weit in die Geschichte zurück und wurden schon vorher in verschiedenen Variationen von einigen Gläubigen praktiziert. Volksglaube, Volksfrömmigkeit und Okkultismus prägten hingegen das alltägliche Leben, weshalb von der Glaubensausübung der gelehrten christlichen Gläubigen und Eliten nicht auf die der breiten Masse geschlossen werden kann. Zur allgemeinen Praxis wurde die Selbsterkundung in der Beichte erst mit der Einführung der Beichtpflicht.⁴⁶

Foucault deutet den gesetzlich verankerten Aufruf zur *Arbeit am eigenen Selbst* im Sinne seiner Machtheorie: demnach lässt sich die Einführung der verpflichtenden Beichte als frühe Verbindung von *souveräner Macht* und *Pastoralmacht* lesen: es kommt zur „Verbindung

Konfession irgendwelche suspekten Glaubensvorstellungen äußerten oder dieses Institut überhaupt zu meiden versuchten. [...] Daß neben machtpolitischen auch auf das Seelenheil der Katholiken gerichtete Beweggründe vorlagen, ist deshalb ja nicht zubezweifeln“ (Dinzelbacher 2001, 46). Vgl. hierzu auch Foucault 1980

⁴³ Bilstein 2000, 612

⁴⁴ Dinzelbacher 2001, 52

⁴⁵ Foucault 1984b, 990

⁴⁶ Vgl. hierzu ausführlich: Dinzelbacher 1996

zwischen den Technologien der Beherrschung anderer und den Technologien des Selbst“⁴⁷. Für die ‚Reglementierung der Regierung des eigenen Selbst durch andere‘ führt Foucault den Begriff der *Kontrollmentalität* (*gouvernementalité*)⁴⁸ ein. Die Beichtpflicht stellt eine frühe Form der *politischen Überformung pastoraler Praxen* dar, die dann mit der schrittweisen Entstehung des modernen Staates nach und nach zur Normalität wurde.

Das, was die Pastoralmacht in ihrem Kern von der souveränen respektive politischen Macht unterscheidet – was keinesfalls bedeuten soll, dass sie trennscharf auseinanderzuhalten sind oder einander ausschließen – ist ihr Gegenstand. Die Zielscheibe der souveränen Macht ist der Staat, sie betrifft die Relation von Souverän, Untertanen und Territorium.⁴⁹ Das der Pastoralmacht hingegen ist das Individuum – nicht in seiner sozialen Rolle (als Bürger), sondern in seinem ‚inneren‘ Selbst- und Weltverhältnis. Die politische Macht des Souveräns zielt auf seinen Machterhalt, die Machttechniken sind die der offenen Repression, Gewalt und erzwungenen Gehorsams gegenüber einem äußerlichen Gesetz. Die Pastoralmacht zielt auf das Seelenheil und ist (ihrem Anspruch nach) die *wohlthätige Macht der Sorge* um die Individuen, ihre Werkzeuge sind die der Überredung zur Selbstunterwerfung.⁵⁰ Die Machtausübung durch offene Repression weicht hier dem Aufruf zur Selbstverwaltung. Die Besonderheit der Beichtpflicht ist nun, dass die Beichte ihrer Form nach zur Pastoralmacht zu zählen ist, die gesetzliche Verpflichtung zur Beichte aber ein Akt souveräner Machtausübung ist. Damit ist sie strukturell der im 19. Jahrhundert eingeführten Schulpflicht ähnlich, die Bildung (‚Seelenheil‘ durch die ‚freiwillige Unterwerfung‘ unter eine behauptete innere Bestimmung jedes Einzelnen, siehe hierzu Kapitel 4.1.) gesetzlich anordnet.

Wenn man sich in Erinnerung ruft, dass Foucault einen *produktiven* Begriff der Macht vertritt und die Machtrelationen ihren Gegenstand auf eine bestimmte Weise erst hervorbringen, wird klar was Foucault meint, wenn er schreibt: „Wenn der Staat die politische Form einer zentralisierten und zentralisierenden Macht ist, können wir die individualisierende Macht das Pastorat nennen“.⁵¹ Die Pastoralmacht wirkt auf spezifische Weise *subjektivierend*, sie wird auf

⁴⁷ Foucault 1984b, 969

⁴⁸ Der Begriff der *gouvernementalité* wird uneinheitlich sowohl mit Kontrollmentalität als auch Gouvernamentalität ins Deutsche übersetzt.

⁴⁹ Dies ist die Form, die die souveräne Macht im Mittelalter annimmt, später findet eine Verschiebung von der Herrschaft über das Territorium zur Herrschaft über die Bevölkerung statt.

⁵⁰ Durch sie „hat der abendländische Mensch in Jahrtausenden gelernt [...] sich als Schaf unter Schafen zu betrachten. Er hat in Jahrtausenden gelernt, sein Heil von einem Pastor zu erbitten“ Foucault 1977a, Vorlesung 5, 194.

⁵¹ Foucault 1981a, 167. In einer der Vorlesung bringt Foucault diesen Gedanken – hier noch ohne expliziten Bezug zu seinem Begriff der Pastoralmacht – prägnant auf den Punkt: „In Wirklichkeit ist das, was bewirkt, daß Körper, Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert und konstituiert werden, eine der ersten Wirkungen der Macht. Das Individuum ist also nicht das Gegenüber der Macht; es ist eine ihrer ersten Wirkungen. Das Individuum

den Einzelnen in Versprechung des (Seelen)Heils ausgeübt und lässt ihn dadurch erst als Einzelnen hervortreten. Und zugleich geht sie auf das Kollektiv als Gemeinschaft von Individuen.⁵² Der Effekt der Pastormacht ist eine Subjektivierungsform, die den Menschen als Individuum mit einem Bewusstsein seiner selbst hervortreten lässt, das verantwortlich ist, weil es schuldig ist. Die Verantwortung liegt nun aber, und das ist der Clou, in der Unterwerfung – und zwar nicht unter ein allgemeines Gesetz (das wäre die Domäne des Souveräns), sondern unter die „Willensäußerungen Gottes für jeden einzelnen“⁵³. Das Seelenheil der Einzelnen hängt an der Erfüllung ihrer gottgegebenen, individuellen Bestimmung und der Pastor führt sie auf den richtigen Weg.⁵⁴ Damit wird der Einzelne als individuelles Subjekt adressiert und über diese Zuschreibung (die zuerst von außen an ihn herangetragen wird, bevor es sie verinnerlicht) in spezifischer Form *subjektiviert*.

Dabei ist das, was Foucault als pastorales Machtdispositiv beschreibt, freilich nicht der einzige Faktor, der die ‚subjektive Wende‘ im Mittelalter ermöglichte. Die Veränderung der materiellen Verhältnisse und die Aufwertung des Handels, die sich wie erwähnt auch in der religiösen Sprache der Heilsökonomie abbildeten, wirkten auch auf anderem Wege auf das Selbstverständnis der Menschen. Das gemeinschaftliche Element der Warenproduktion trat im Hochmittelalter immer mehr zurück, Arbeit wurde zunehmend als individuelle Leistung

ist ein Machteffekt und gleichzeitig, genau in dem Maße, wie es eine ihrer Wirkungen ist, verbindendes Element: Die Macht geht dank des Individuums, welches von ihr konstituiert wurde, durch.“ (Foucault 1976, 45).

⁵² Nicht nur den lateinischen Namen leiht sich die Pastormacht dabei von der Figur des ‚Hirten‘: Das was schon im Alten Testament als Hirtenparadoxon auftaucht, beschreibt die Konfiguration von Individuum und Gemeinschaft im Sinne der Pastormacht. In der Bibel wird die Beziehung Gottes zu den Menschen als Beziehung des Hirten zu seiner Herde bestimmt. Der Hirte „tut alles für die Gesamtheit seiner Herde, doch gleichermaßen tut er alles für jedes einzelne Schaf der Herde“ (Foucault: 1977a, 191), woraus sich das die paradoxe Aufgabe ergibt, das einzelne Schaf zum Wohle der Herde, und die ganze Herde zum Wohle eines Schafes zu opfern. Dies ist laut Foucault „das große Problem sowohl der Machttechniken im christlichen Pastorat als auch der, nennen wir sie, modernen Machttechniken“ (Ebd., 226). Das unterscheidet die christliche Denktradition wesentlich von der des antiken Griechenlands: bei den Griechen geht es *immer* um die polis und die Gemeinschaft. Der Mensch als Bürger der polis und Individuum sind ident, was gut für den Einzelnen ist, ist gut, weil es für die polis gut ist. (Vgl. Foucault: 1981a und 1977a, Vorlesung 5 und Vorlesung 6).

⁵³ Ebd. 254

⁵⁴ Legitimiert wird diese Führung durch ein bestimmtes Wissen des Pastors. Dem geht es nicht nur „darum, das zu unterrichten, was man wissen und was man tun muß. Das tägliche Leben darf in seiner Vollkommenheit, in seinem Verdienst oder in seiner Qualität nicht einfach das Ergebnis eines allgemeinen Unterrichts sein oder auch das Ergebnis eines Vorbilds. Das tägliche Leben muss tatsächlich in die Hand genommen und beobachtet werden, derart, daß der Pastor, ausgehend von diesem täglichen Leben seiner Schäflein, die er überwacht, ein bleibendes Wissen schaffen muß, nämlich das Wissen vom Benehmen der Leute und ihres Verhaltens [...] Das heißt, daß der Pastor nicht einfach die Wahrheit unterrichten muß. Er muß das Gewissen lenken“ (Ebd. 163f.).

wahrgenommen.⁵⁵ Die kapitalistische Produktionsweise⁵⁶ geht mit der zunehmenden Auflösung des Gemeinschaftsverbandes und der Vereinzelung des Menschen einher, sie ‚braucht‘ ein anderes (nämlich gewinnorientiertes, zweckrationales, individuell agierendes) Subjekt, als die dorfgemeinschaftliche Landwirtschaft. So können der Wandel der Produktionsweise und der religiösen Praxen als wesentliche subjektivierende Faktoren im späten Mittelalter genannt werden.

Nicht nur die Kämpfe um politische Macht und Herrschaft über das Territorium, sondern vor allem auch jene um die Pastoralmacht, darum, wer die Seelen, mit welchem Recht, auf welche Weise führen soll und wem man die Leitung der eigenen Seele überantworten will, bestimmen in der foucaultschen Deutung die Geschichte des Abendlandes. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit war die Seelenleitung „eine beständige Sorge und der Gegenstand endloser Auseinandersetzungen“⁵⁷, sie manifestiert sich in Religionskriegen, in der Häresie, in der Reformation und Gegenreformation, in Revolten und Aufständen, in der Frage nach dem richtigen Glauben,⁵⁸ und später – wie zu zeigen sein wird – auch in säkularisierten Formen wie der Bildungsphilosophie. Es geht nach Foucault in diesen Kämpfen nicht darum, sich der Führung durch andere völlig zu entledigen, sondern darum „wie man besser geführt wird, sicherer erlöst, den Gehorsam besser aufrechterhält, der Wahrheit näher kommt“.⁵⁹

2. Renaissance, Reformation und die Frage der Gouvernamentalität

Der wirtschaftliche Aufschwung des Hochmittelalters ging mit einer enormen Bevölkerungsexpansion einher und die Urbanisierung schritt in schnellen Schritten voran. Dem erhöhten Bedarf an Versorgung war die landwirtschaftliche Produktionsweise nicht mehr

⁵⁵ Dies zeigt sich u.a. „in dem Anspruch des sich mehr und mehr von der Zunft absondernden Meisters auf Anerkennung seiner Arbeit [...], im Aufkommen von Waren und Person positiv individualisierenden Qualitätsbezeichnungen und Urhebernahmen, in Streiks und Auflehnung der Gesellen gegen die Vorschriften der Stadtobrigkeit, überhaupt in der zunehmenden Distanzierung des spätmittelalterlichen Menschen von seiner sozialen Umgebung“ (Bayer: Soziologie des mittelalterlichen Individualisierungsprozesses, 120).

⁵⁶ Von einer *kapitalistischen Ära* kann man nach Marx aber erst mit den gewaltsamen Prozessen der Bauernenteignung und *sogenannten ursprünglichen Akkumulation* im 16. Jahrhundert sprechen (vgl. Marx: Das Kapital, v.a. 743).

⁵⁷ Vgl. Foucault 1981a, 183

⁵⁸ Vgl. Foucault 1977a, Vorlesung 6, insb. ab Seite 217; siehe auch Foucault 1981a. Interessanterweise führt Foucault die Mystik als Exempel einer Bewegung an, die ein Gegenverhalten gegen das *vorherrschende* Pastorat entwickelt. Die Mystiker schalten keinen weltlichen Mittler (Pastor) zwischen Gott und den Menschen, sie sind in ihrer negativen Theologie weder auf die Wahrheit noch das Wissen, noch eine bestimmte Form der Seelenleitung ausgerichtet (vgl. 1977a, 307-311).

⁵⁹ Ebd. 337. Vielleicht werden diejenigen, die das deutsche Deutungsmuster ‚Bildung‘ besser kennen, mir jetzt schon zustimmen, wenn ich ihm einen solchen säkularisiert-pastoralen Charakter unterstelle – die anderen müssen mir vorerst einfach glauben, und mir ein bisschen weiter auf den verzweigten Wegen durch die Geschichte(n) folgen.

gewachsen, später wird man von der *spätmittelalterlichen Agrarkrise* sprechen. Das 14. Jahrhundert beginnt mit Missernten und Hungersnöten, Pestwellen reißen Löcher in die krisengebeutelte europäische Bevölkerung, es toben neben dem Hundertjährigen Krieg viele kleinere Schlachten. Auch das 15. Jahrhundert war ein „katastrophales Jahrhundert: die großen Städte wurden wiederholt vom Schwarzen Tod entvölkert, die gewerbliche Wirtschaft schrumpfte und brach in einigen Regionen sogar vollkommen zusammen, ganze Städte gingen bankrott, weil sie ihre Anleihen nicht mehr zurückzahlen konnten, der Adel zankte sich um die Reste des Reichtums und verwüstete mit unablässigen Feldzügen einen Großteil der ländlichen Gebiete“⁶⁰. König besiegt Gegenkönig, Papst und Gegenpapst streiten sich um geistliches Hoheitsgebiet. Kirche, König und Adel liefern sich machtpolitische Ringkämpfe, sie sind unfähig adäquat auf die Not der Untertanen zu antworten, verlieren an Glaubwürdigkeit. Die ‚Not‘ betraf aber nicht alle gleichermaßen. So führten die dezimierten Bevölkerungszahlen kurzzeitig sogar dazu, dass die Löhne der ‚Übriggebliebenen‘ stiegen und mit ihnen der Wohlstand der einfachen Bevölkerung – bis zu dem Punkt, an dem er eine Bedrohung⁶¹ für die herrschenden Stände wurde, bevor es im 16. Jahrhundert zu einer verheerenden Inflation kam und dieses Problem nicht mehr bestand. Jedenfalls kam es in der Phase, in der die einen litten und die anderen profitierten, zu einem Erstarren der Städte und der Handelsgesellschaften, zur Herausbildung eines bürgerlichen Standes, zur Verstärkung kirchen- und herrschaftskritischer Tendenzen in der Bevölkerung und zu einem bemerkenswerten Individualisierungsschub. Eine Reihe von (politischen, ökonomischen, religiösen, soziokulturellen u.a.) Entwicklungen, die sich teilweise bis ins Frühmittelalter verfolgen lassen, intensivieren sich vom 14. bis zum 16. Jahrhundert derartig, dass man sie später unter dem Namen *Renaissance* zusammenfassen und mit ihnen den Beginn einer neuen Epoche markieren wird.

2.1. Die deutsche Reformation im Zeichen der Innerlichkeit und Weltfrömmigkeit

Neu an der Renaissance war nicht nur die enorme Aufwertung des Individuums, sondern auch der veränderte Bezug zum Alten: um sich von der eigenen nahen Vergangenheit abzugrenzen, ging man ‚hinter‘ sie zurück. Man wollte zurück ‚zu den Quellen‘, wie es Erasmus von Rotterdam programmatisch formulierte: Die Reformatoren zur Heiligen Schrift, die Humanisten zu den Texten der römischen und griechischen Antike. Vor allem letztere gelten als tragende Figuren in Geschichte der Bildung und der der Humanismus selbst wird mithin

⁶⁰ Graeber 2011, 308

⁶¹ Dies ging so weit, dass sie sich „gezwungen sahen, den Untertanen von niedriger Herkunft per Gesetz zu verbieten, Seidenstoffe und Hermelinmäntel zu tragen“⁶¹ (ebd. 309).

nicht selten als „Bildungsbewegung“⁶² beschrieben. Erasmus‘ berühmter Satz *homines non nascuntur, sed finguntur* wird ins Deutsche häufig mit „zum Menschen wird man nicht durch Geburt, sondern durch Erziehung und *Bildung*“ oder „Menschen werden nicht geboren, sondern *gebildet*“⁶³ übersetzt. Erasmus geht es hier aber weniger um das neuhumanistische Ideal der Selbstbildung als Selbstzweck, sondern um die Erziehung⁶⁴ der Jugend zur Humanität, und diese ist auf die *Gemeinschaft* ausgerichtet. Vielleicht wäre es also treffender, bei Erasmus von der Aufwertung der Individuen im Plural zu sprechen. Wenn man bei Erasmus von ‚Bildungszielen‘ sprechen möchte, so wären dies die auf die Gemeinschaft ausgerichtete *humanitas* und die auf Gott ausgerichtete *pietas*: „Mühselig ist eine gute Erziehung der Kinder, das gebe ich zu; aber niemand wird nur für sich geboren und niemand wird zum Müßiggang geboren. [...] Dem Staat hast du Kinder gegeben, nicht dir allein oder, daß ich wie ein Christ mich ausdrücke: Gott gehören die Kinder, nicht dir“⁶⁵. Die Erziehung und Vermittlung eines bestimmten Wissens- und Fähigkeitenkanons sollten die Jugend zu *sozialen, vernünftigen und freien Menschen* formen.⁶⁶ Ungefähr zeitgleich wollte Martin Luther *gute, gottgefällige und freie Christen*. Er argumentierte nicht von einem anthropologischen Standpunkt aus, sondern vom einem theistischen, und unter Freiheit verstand er nicht, wie Erasmus, die Freiheit im Handeln und die Freiheit des Willens, sondern die Freiheit der Auslegung der heiligen Schrift und die Befreiung von der Institution Kirche.⁶⁷ Luther sah in der Annahme eines freien Willens einen Widerspruch zu Gottes Allmacht und der christlichen Prädestinationslehre und lehnte sie deshalb vehement ab. An Luthers Haltung zu den Bauernaufständen erkennt man zudem,

⁶² Siehe z.B. Benner/Brüggen 2011, 19; Ballauf 1969, 508

⁶³ Z.B. Böhm 2007, 45; von Fraas 2000, 50. *Finguntur* gehört zum Wortstamm *ingere*, was im Lateinischen so viel heißt wie formen oder gestalten und der alten Bedeutung von ‚Bildung‘ als Gestaltwerdung und Formung *durch andere* wohl näherkommt, als der Selbstbildung, die die Neuhumanisten (und viele Bildungstheoretiker nach ihnen) aus dem Wort machen.

⁶⁴ Nachdem im deutschsprachigen Raum auf den Unterschied von Erziehung und Bildung so großer Wert gelegt wird, darf man dies natürlich nicht ignorieren.

⁶⁵ Ballauf 1969, 594. Der hohe Stellenwert der Gemeinschaft in Erasmus Denken kann auch anhand seiner *Klage des Friedens* belegt werden, wenn er etwa schreibt: „Hier ist offensichtlich, warum allgemein alles, was das *gegenseitige Wohlwollen* betrifft, als ›menschlich‹ bezeichnet wird [...] Doch mit diesen Reizen zu gegenseitigem Wohlwollen nicht genug, wollte sie [die Natur, Anm. S.S.], dass Freundschaft den Menschen nicht nur angenehm sei, sondern obendrein ein Bedürfnis. Darum sind bald die körperlichen, bald die geistigen Gaben derart verteilt, dass niemand mit allem voll ausgestattet ist, ja sogar durch den Dienst der Geringsten wird auch ein Beitrag geleistet. Es kommt nicht allen das gleiche zu, auch nicht gleichviel, auf dass diese Ungleichheit mit gegenseitigen Freundschaften ausgeglichen wird.“ (Erasmus von Rotterdam: *Klage des Friedens*, o.S.; Hvhb. S.S)

⁶⁶ "The task of fashioning the young is made up of many parts, the first and consequently the most important of which consists of implanting the seeds of piety in the tender heart; the second in instilling a love for, and thorough knowledge of, the liberal arts; the third in giving instruction in the duties of life; the fourth in training in good manners right from the very earliest years [...] goodness, then, is best installed at an early age, for once a certain pattern of behaviour has been imprinted upon a young and receptive mind, that pattern will remain" (Erasmus von Rotterdam, zit. n. Riemer 2005, 27).

⁶⁷ Vgl. u.a. Cummings 2017

welchen Wert er der ‚weltlichen Freiheit‘ beimaß.⁶⁸ Vereinfacht gesagt, war Luthers Freiheit eine *transzendente, innere Freiheit des Denkens*, während die der Humanisten eine *weltliche, praktische Freiheit des Handelns und Wollens*⁶⁹ war. Luthers Freiheit betraf das innere Verhältnis des Individuums zu Gott – die der Humanisten betraf die (Macht-)Verhältnisse zwischen Individuen in der Welt.⁷⁰ Gemeinsam waren ihnen dennoch die großen Hoffnungen, die sie in die Erziehung der Jugend legten und die Erwartung, dass sie ihre Ideale Wirklichkeit werden lassen würde – wenn man die Erziehung denn nur richtig gestaltete.

In der *Ratsherrenschrift* beklagt Luther, dass in den Hochschulen und Klöstern vermehrt praktische Fähigkeiten und berufsbezogenes Wissen statt der Heiligen Schrift gelehrt wurden. So sei es „der böse Teufel [...], der es den fleischlich gesinnten Weltherzen eingibt, die Kinder und das junge Volk so zu vernachlässigen“.⁷¹ Die Erziehung zum *Seelenheil* ist Gottes Wille, die Versäumnis derselben eine Sünde. Der gottlose Zustand der geistlichen Erziehung zeige die schlechte Gesinnung der Eltern, die es mit der Suche nach dem Seelenheil ihrer Kinder nicht ernst meinen, sondern nur damit, „den Bauch zu versorgen“⁷². Es brauche einen Ausbau der Priesterschulen und eine Regelung durch die Obrigkeit, um das schwache Fleisch vor dem Zugriff des Teufels zu bewahren und um feine Männer zum gerechten, gottgefälligen Regierungsgeschäft zu erziehen, indem man sie nicht durch eigene Erfahrung lernen ließe, sondern durch das geregelte Studium der Sprachen, der Geschichte und ‚ausgewählter

⁶⁸ Die Schrift *Wider die Mordischen und Reubischen Rotten der Bawren* (1525) belegt die gnadenlose Abwertung, mit der Luther die enteigneten Bauern von seinem eigenen Emanzipationsvorhaben abschneidet: „Idermann sei der Oberkeit untertan“, schreibt Luther unter Berufung auf den 13. Römerbrief, „[w]eil sie aber diesen Gehorsam brechen mutwilliglich und mit Frevel und dazu sich wider ihre Herren setzen, haben sie damit verwirkt Leib und Seel, als die treulose, meineidige, lügenhaftigen, ungehorsamen Buben“ (21).

⁶⁹ Wobei nicht geleugnet werden kann, dass mit dem Element der Frömmigkeit auch in Erasmus‘ Werk die reflexive Innerlichkeit und Nach-Innen-Wendung des religiösen Subjekts bedeutsam sind: „Im Angriff auf die bloße Werkfrömmigkeit vieler Zeitgenossen lehnte er doch nie eine Verleiblichung der Frömmigkeit in sichtbaren Formen ab, war sich aber der Gefahr der Überbetonung einer Seite stets bewußt. Er suchte den Ausgleich (concordia) zwischen Fleisch (caro) und Geist (spiritus), zwischen äußerer Form und innerer Gnade, zwischen Handlung und Gesinnung in einer verinnerlichten Religiosität“ (Guth 1976, 185).

⁷⁰ In einem Brief an Johann Lang beklagt Luther die ‚gefährliche‘ Überbetonung des Menschlichen bei Erasmus von Rotterdam: „Ich lese unseren Erasmus und dabei vergeht mir die Lust an ihm alle Tage mehr. Zwar gefällt mir, dass er Mönche und Priester so tapfer wie umsichtig in ihrer eingewurzelten und verschlafenen Unwissenheit an den Pranger stellt und verdammt; aber ich fürchte, er treibt nicht genug Christus und Gottes Gnade: das Menschliche hat bei ihm viel mehr Gewicht als das Göttliche. Wiewohl ich nicht gern über ihn zu Gericht sitze, so tu ich’s doch, um Dich zu warnen, alles von ihm zu lesen oder gar urteilslos zu übernehmen. Denn die Zeiten sind heute gefährlich, und ich sehe, dass einer nicht schon darum ein wahrhaft weiser Christ ist, weil er gut Griechisch und Hebräisch kann ... Denn anders ist das Urteil, wo einer dem Willen des Menschen noch etwas zuschreibt (wie Erasmus), anders, wo einer außer der Gnade nichts kennt (wie Luther). Ich halte jedoch dieses Urteil streng bei mir, um nicht den Chor seiner Neider zu bestärken. Vielleicht wird ihm der Herr zu seiner Zeit Verstand geben.“ (Brief vom 1.3.1517, 15 ff.)

⁷¹ Luther: *Ratsherrenschrift*, 153. Eine Jugend aber, die Gottes Wort folgt, ist des Teufels größter Feind, von ihr verspricht sich Luther die Erlösung.

⁷² Ebd. 160

Bücher‘.⁷³ Luther konstatiert für das Schulwesen eine Krise; es verfehle das ‚wahre‘ Ziel der Erziehung, wäre zu sehr auf das Weltliche, den äußeren Nutzen und das leibliche Wohl ausgerichtet. Dem defizitären Ist-Zustand hält er das Erziehungsziel des Seelenheils und sein eigenes Erziehungsprogramm als Lösung entgegen, von dem er sich ‚bessere Menschen‘ verspricht – dieses Argumentationsmuster wird im 18. Jahrhundert zum Universalprinzip des Fortschritts erhoben werden.

Luther antwortet mit der Ratsherrenschrift auf die implizite Frage der ‚Leitung und Regierung der Kinder‘, die das Problem des Regierens im Allgemeinen berührt. Vor dem Hintergrund von Foucaults Machtanalysen tritt die Schrift damit geradezu als typische Zeiterscheinung des 16. Jahrhunderts hervor: „ist es doch der „Kreuzungspunkt zweier Bewegungen, zweier Prozesse: Zunächst natürlich der Prozeß, der, indem er die feudalen Strukturen aufgliedert, nach und nach die großen Territorial-, Verwaltungs- und Kolonialstaaten gestaltet und installiert; und dann eine ganz andere Bewegung, bei der es im übrigen durchaus, allerdings vielschichtige, Überlagerungen mit der ersten gibt [...], die mit der Reformation und dann mit der Gegenreformation erneut die Art und Weise in Frage stellt, in der man auf dieser Erde geistlich zu seinem Heil geleitet werden will. Einerseits eine Bewegung der staatlichen Bündelung, andererseits eine Bewegung der religiösen Zerstreuung und Spaltung: Am Kreuzungspunkt dieser beiden Bewegungen, denke ich, stellt sich mit dieser für das 16. Jahrhundert besonderen Intensität das Problem des »Wie-regiert-werdens, durch wen, bis zu welchem Punkt, zu welchen Zwecken, durch welche Methoden.«“⁷⁴ Das Brüchigwerden vormaliger Selbstverständlichkeiten versah die Regierung des Reiches, die Regierung der Seelen, die Regierung der Kinder und die Regierung des eigenen Selbst mit einem Fragezeichen. Die zahlreichen politischen, religiösen und pädagogischen (Ratgeber-)Schriften, die in der Folge dieser Entwicklungen verfasst wurden, trachteten danach, es wieder zu entfernen. Das Luthertum drückt dem deutschsprachigen Diskurs um die *Führung des Menschen durch den Menschen* (und durch sich selbst) sein Gepräge auf, wenn es im Widerspruch zum Humanismus die *innere* statt der politischen Freiheit predigt. Auch das Motiv der *Entgegensetzung von weltlicher Arbeit und Seelenheilssuche*, über die uns schon Eckhart vor Luther⁷⁵ belehrt hat, bestimmt die spezifisch deutsche Deutung des Regierungsproblems bis heute. Und so viel sei

⁷³ Den Enthusiasmus der Neuhumanisten für den heidnischen „Mist“ der antiken Griechen konnte Luther nicht nachvollziehen (vgl. ebd.).

⁷⁴ Foucault 1977a, Vorlesung 4, 135f.

⁷⁵ Die Nennung ‚großer Namen‘ wie Eckhart und Luther darf hier übrigens nicht so verstanden werden, als hingen die Ideen allein an diesen Einzelpersonen. Vielmehr gehe ich mit Bollenbeck davon aus, dass bestimmte Muster der Welterfahrung „dem individuellen Denken voraufgeht und doch von den Denkentwürfen einzelner geprägt sein kann“ (Bollenbeck 1994, 44).

vorweggenommen, die Rede von der ‚Bildung‘ wird vor genau diesem Hintergrund verständlich: Spricht man von ‚Bildung‘, bezieht man – sei es den Sprechenden nun bewusst oder nicht – Stellung zur Frage nach der *wünschenswerten Form der Selbstregierung* des Menschen.

Wie Webers bekannte Analysen zeigen, war es der Protestantismus, der den Kapitalismus mit Gott versöhnt hat, als er die Arbeit von der kollektiven Buße des Sündenfalls zum Dienst an Gott umwidmete. Aber mit Luther erhält die Verbindung von Arbeit und Seelenheil eine besondere Wendung, die die deutsche Reformation von der westeuropäischen scheidet. Luther steht der Politik (wie den anderen ‚weltlichen Angelegenheiten‘) gleichgültig gegenüber, seine Freiheit ist eine innerliche, sein Denken ein Denken der Innerlichkeit. In Einklang mit diesem Denkmuster ist nicht die Arbeit per se heilig, sondern die Arbeit, die in der *richtigen Gesinnung* vollbracht wird. Während es im Calvinismus die Früchte der Arbeit sind, die über deren Wert entscheiden, ist es in der deutschen Fassung wieder das *richtige, innere Verhältnis der Einzelnen* zur Arbeit, das sie legitimiert: „Dienst an der Öffentlichkeit und Dienst gegen Gott“⁷⁶ treten bei Luther auseinander. Die deutsche Reformation vollzieht die ‚Individualisierung des christlichen Glaubens‘ im Zeichen der Innerlichkeit: Nicht die Tat in der Welt zählt, sondern die *Weltfrömmigkeit*, die sich in ihr ausdrückt. Auch spätere, dominante Weltanschauungen deutscher Provenienz, wie etwa Pietismus und deutscher Idealismus, blieben weitgehend an die lutherischen Ideale der Innerlichkeit und Weltfrömmigkeit gebunden.

Wie Helmuth Plessner in seiner Schrift *Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes* eindrucksvoll aufzeigt, verkümmert der Keim der Aufklärung auf dem unfruchtbaren Boden des apolitischen, innengewandten Protestantismus der Deutschen. Er kann nicht in dem gleichen Maße zu einem gefestigten „modernen, demokratischen Staatsbewußtsein[]“⁷⁷ heranwachsen, wie in Frankreich oder England. Diese Tendenz verstärkt sich durch die doppelte Widersprüchlichkeit des Protestantismus zu Katholizismus und protestantischer Zwangskirche: gegen den Katholizismus führte Luther zwar das individualisierte Glaubensverhältnis ins Feld und setzte dadurch „religiöse Energien“⁷⁸ frei, die auf staatlich unabhängige Selbstführung und Glaubenspluralismus drängten – diese Energien wurden aber sofort wieder ‚eingefangen‘, zu einer Konfession vereinheitlicht und der Staatskirche untergeordnet. Bei Luther treten pastorale und souveräne Macht zwar theoretisch auseinander – die Frage der Seelenleitung wird explizit in den Rahmen

⁷⁶ Plessner 1982, 83

⁷⁷ Ebd. 71

⁷⁸ Ebd. 46

des wahren Glaubens und der unmittelbar-individuellen Gottesbeziehung, nicht den der Politik und der Glaubensgemeinschaft gestellt – fallen aber in der protestantischen Staatskirche praktisch in eins. Mit dem *Augsburger Reichs- und Religionsfrieden* wurde dann 1555 die Macht des jeweiligen Landesherrn über die Konfession der Untertanen⁷⁹ festgeschrieben. Das Missverhältnis von protestantischem Anspruch und der Institutionalisierung des Protestantismus in Form einer Zwangskirche beschleunigte die Abkehr von einem institutionalisiert-konfessionellen Glauben und eine „zugleich verhängnisvolle und befruchtende Verdrängung der religiösen Energien in die innerweltliche Geistigkeit“⁸⁰. Weder die Heilsversprechungen und Vervollkommnungsutopien, noch die Suche nach Gott in der Tiefe der eigenen Innerlichkeit verschwanden mit dem Bedeutungsverlust der Konfessionen aus dem Denken, sie wechselten in verschobener Form in die Privatreligion und mit neuen Prämissen als ihrem Unterbau in weltanschauliche Gefilde.⁸¹

2.2. Die Regierung des Menschen durch den Menschen und die Pädagogik

Der diskursive Zusammenhang, in dem das Sprechen über die Gestaltung des diesseitigen Lebens im Mittelalter stand, begann zu zerbröckeln und wandelte sich im Übergang von der mittelalterlichen Feudalgesellschaft zum modernen Verwaltungsstaat. Die Erosion vormaliger Sicherheiten, im Angesicht der Glaubenskriege und der veränderten ökonomischen und politischen Situation, warf neue Fragen auf und ermöglichte neue Antworten. Andere ‚Götter‘ verdrängten den christlichen und setzten sich an seinen Platz: die Vernunft, das menschliche Subjekt und die Geschichte traten ihre Herrschaftsperiode als leitende Denkkategorien an.

Die *Wahrheit*, die vorher mit Gotteserkenntnis gleichgesetzt wurde, wurde nun mit Welt- und Selbsterkenntnis identifiziert. *Glauben* und *Erkennen*, Theologie und Philosophie traten (wieder) auseinander: War es im Mittelalter der Teufel, der den Menschen durch die Täuschung von der Wahrheit abhielt, wurde die Täuschung nun ‚in den Menschen‘ und sein Erkenntnisvermögen hineingenommen und konnte durch richtigen Vernunftgebrauch überwunden werden.⁸² War es der Teufel, der das schwache Fleisch zur Sünde verführte, waren

⁷⁹ Der Preis für den Religionsfrieden war die Dezentralisierung der kaiserlichen Macht. Die Entscheidung über die Seelenführung verlagerte sich aus der Hand des Kaisers in die Hände der Fürsten. Diejenigen, die mit der territorialen und an den jeweiligen Fürsten gebundenen Konfession nicht einverstanden waren, ‚durften‘ zwar emigrieren, von Glaubensfreiheit und individueller Wahl kann hier aber keine Rede sein.

⁸⁰ Ebd. 46

⁸¹ Die lutherische Reformation hat die institutionelle und die private Religion auseinandertreten lassen und auch die pietistische Frömmigkeit kann als Ausdruck dieser Spaltung verstanden werden. Die Religiosität als Frage der individuellen, inneren Einstellung abseits der weltlichen Herrschaftsverhältnisse beförderte jene apolitische, innengewandte Haltung, die später vielerorts als deutsches Spezifikum verhandelt wird und sich in der deutschsprachigen Philosophie niederschlägt.

⁸² Vgl. hierzu auch Foucault 1977b

es nun der ‚böse Eigenwille‘ und das schwache Fleisch selbst, an denen die Immoralität hing und war es vorher die jenseitige Erlösung am Ende der Zeit, war es nun die diesseitige Vervollkommnung der Menschheit, auf die man hoffte. Vom Fremdzwang zum Selbstzwang, vom Jenseits zum Diesseits, vom statischen Schöpfungsverständnis zum Fortschrittsdenken vollzieht sich der Bruch mit der vormaligen Wissensordnung. Erst dieser Bruch lässt die *Führung des Menschen durch den Menschen* – und ihre Spezialform der *Selbstführung* – als Problemstellung erscheinen. Erst jetzt wird die richtige *Erziehung* zum drängenden Anliegen, an sie hängt man den innerweltlichen Erlösungsglauben – ‚das Pädagogische‘ tritt als eigenständiger Bedeutungszusammenhang aufs Parkett, die Pädagogisierung der westlichen Welt beginnt.⁸³

Die veränderte politische und wirtschaftliche Rhetorik spiegeln den epistemologischen Umbruch, der sich vom 16. bis zum 18. Jahrhundert auf mehreren (nur analytisch trennbaren) Ebenen vollzieht. Anstelle von Geburtsrechts und der Gottgegebenheit der Ordnung rechtfertigen zunehmend der Verweis auf die Vernunft und auf das Wohl der Gemeinschaft den Staat, die Herrschaft und die Forderung der Gesetzestreue. Mit Foucault könnte man von einer Vermengung souveräner und pastoraler Machtkonstellationen zum neuartigen Machtdispositiv der *Gouvernementalität* sprechen. „Das Problem der Souveränität ist nicht eliminiert; es ist im Gegenteil akuter denn je geworden“⁸⁴, der Souverän tritt nun als Hüter des Staates und seiner Glückseligkeit auf. Nicht mehr der Machterhalt über Territorien und Güter, sondern die umfassende Verwaltung des Staates und die Steigerung der Produktionskräfte sind sein Geschäft. Um den Staat verwalten zu können, muss er berechenbar werden: die neu erkannte Macht der Produktion von Wissen mit dem Ziel der staatlichen Intervention befördert die Wissenschaften und die disziplinäre Ausdifferenzierung. Die Menschen werden nun *im Namen ihres eigenen Wohls*, ihrer eigenen Sicherheit und des Fortschritts dazu aufgerufen, sich selbst zu disziplinieren und ein Polizeistaat erscheint als attraktive Idee, sie dabei zu ‚unterstützen‘.⁸⁵ Sieht es auch auf den ersten Blick aus wie ein Widerspruch: der Gedanke der Selbstführung,

⁸³ Vgl. Tröhler 2016, 3.; Blankertz 1982, 30. Rousseaus Emile kann z.B. als ein – oder laut mancher AutorInnen sogar als erster – Beleg für die neue Weise des Nachdenkens über Erziehung und den Beginn der (selbst-)reflexiven, modernen Pädagogik gelesen werden (vgl. Ballauf 1969, 70f.).

⁸⁴ Foucault 1977a, 161. „Der Souverän, der seine Souveränität ausübt, sieht sich von diesem Moment an mit neuen Aufgaben belastet, betraut, konfrontiert, und diese neuen Aufgaben sind gerade diejenigen der Seelenleitung. Es gab also keinen Übergang vom religiösen Pastorat zu anderen Formen der Verhaltensführung, der Leitung, der Führung - wie Sie möchten. Es gab in Wirklichkeit eine Intensivierung, eine Übersetzung, eine allgemeine Ausweitung dieser Frage und der Techniken der Verhaltensführung.“ (Ebd. 336)

⁸⁵ Vgl. ebd. Vorlesungen 5, 12, 13; vgl. Bollenbeck 1994, 61-67. Als Inbegriff der Verknüpfung von Wissensproduktion und Machtausübung entwickelt sich die sogenannte *Policeywissenschaft* – im Übrigen fast hundert Jahre lang ein deutsches Spezifikum, bis sie am Ende des 18. Jahrhunderts auch übernational Verbreitung fand (vgl. Foucault 1977a, 457f.)

vor allem in Verbindung mit der Annahme einer überpersönlichen Vernunft, spielt dem (absolutistischen) Staat geradezu in die Hände. Wenn sich der Staat als Staat versteht, der der Vernunft gemäß ist und dessen Gesetze rationale Gesetze sind⁸⁶, kommt es zu einer eigentümlichen Gleichsetzung von staatlicher Unterwerfung und Selbstunterwerfung: „Je mehr du gehorchst, desto mehr bist du Herr, denn dann gehorchst du nur der reinen Vernunft, das heißt dir selbst“⁸⁷. Hatte vorher das göttliche Gesetz die Untertanen an den Souverän gebunden, so waren es jetzt das Vernunftgesetz und Gemeinwohl, die den Menschen die staatliche Unterwerfung geboten. Dass sich Friedrich der Große an Kants *sapere aude* nicht störte, verwundert daher ebenso wenig wie eifrigen Erziehungsbemühungen der Obrigkeit und der Ausbau des Schulwesens im 17. und 18. Jahrhundert.⁸⁸ Nicht die viel gerühmte Befreiung aus Abhängigkeitsverhältnissen, sondern deren Transformation zu subtileren Mechanismen vollzieht sich im Rahmen der Auflösung der feudalen Ständegesellschaft. Analog zur freiwilligen Unterwerfung der Untertanen unter den Staat und der Subjekte unter die Vernunft Herrschaft, durften nun auch die gewaltsam enteigneten, aus Leibeigenschaft und Zunftzwang ‚freigelassenen‘ Bauern ‚freiwillig‘ ihre Arbeitskraft am Markt verkaufen.⁸⁹ Der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“⁹⁰ führte vom Regen in die Traufe.

Die Verschiebung von der Standeserziehung, im Sinne der Tradierung eines fixen Wissens- und Fähigkeitenbestandes, zur Erziehung als Mittel des kontrollierbaren Fortschritts führte jedenfalls zu einem verstärkten staatlichen Interesse an der Erziehung. Und sie führte zu einer nie zuvor dagewesenen Fülle an pädagogischen Abhandlungen. Das Zeitalter der Aufklärung erhielt nicht ohne Grund schon während des 18. Jahrhunderts die Bezeichnung „Jahrhundert

⁸⁶ Die „Rationalisierung der Regierungskunst“ (Ebd. 416), die sich im (als ‚vernünftig‘ klassifizierten) Nachdenken über die sinnvolle Anordnung der staatlichen Elemente (in Hinblick auf einen Zweck und seinem Begriff gemäß) äußert, ist ein Kennzeichen der ‚gouvernementalen Vernunft‘, wie sie sich vom 16. bis zum 18. Jahrhundert herausbildet.

⁸⁷ Deleuze/Guattari 1997, 517

⁸⁸ Vgl. zur Entwicklung der institutionalisierten Erziehung: Blankertz 56-69, 79-87. Dass die positiv gesinnte Haltung des Königs gegenüber Kant auf Gegenseitigkeit beruhte zeigen mehrere Stellen in Kants *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* So schreibt er (1784, 170): „Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen. Nun höre ich aber von allen Seiten rufen: Räsioniert nicht! Der Offizier sagt: Räsioniert nicht, sondern exerziert! Der Finanzrat: Räsioniert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: Räsioniert nicht, sondern glaubt! (Nur ein einziger Herr in der Welt sagt: Räsioniert, soviel ihr wollt und worüber ihr wollt, aber gehorcht!)“. Er meint damit Friedrich den Großen. Dessen Aufruf zum Gehorsam stört Kant nicht, da er nicht den *öffentlichen Vernunftgebrauch* der Gelehrten, sondern den *privaten Vernunftgebrauch* betrifft und dieser dürfe „öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern“ (ebd. 170f.).

⁸⁹ Vgl. hierzu das 24. Kapitel aus Marx' *Kapital*, insb. 745-755

⁹⁰ Kant 1784, 169

der Pädagogik“.⁹¹ Diese löste sich nun langsam auch auf universitärer Ebene von ihrer Stellung als ‚Anhängsel‘ anderer Disziplinen. 1779 wurde an der theologischen Fakultät in Halle kurzfristig der erste eigene Lehrstuhl für Pädagogik – mit dem Ziel der Lehrerausbildung – eingerichtet, den der Philanthrop Ernst Christian Trapp besetzte. Wenn hier auch noch nicht die Rede von Pädagogik als einer eigenständigen Disziplin sein kann, so verweist auch der Titel von Trapps Antrittsvorlesung *Von der Notwendigkeit, Erziehung und unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren* auf eine Verschiebung in der Thematisierungsweise von Erziehung. Wenn man annimmt, dass die gezielte Steuerung des Fortschritts durch pädagogische Intervention eines spezifischen Wissens um die zu kontrollierenden Vorgänge und die Kontrollmechanismen bedarf, wird verständlich, warum die Erziehung nicht mehr nur als Prozess der Vermittlung und Tradierung von bestehenden Inhalten, sondern zunehmend selbst als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung in den Blick geriet. Die Entstehung der Pädagogik als Universitätsdisziplin, die gezielte Produktion von ‚pädagogischem‘ Wissen und die Expansion der erzieherischen Interventionen verdanken sich einem komplexen geschichtlichen Zusammenhang von neuem Fortschrittsdenken und Subjektverständnis, der Herausbildung des modernen Verwaltungsstaats und der sich verändernden wirtschaftliche Lage.⁹²

Auch die beginnende Industrialisierung, die an das Motiv des gesellschaftlichen Fortschritts geknüpft wurde, wurde als pädagogische Problemstellung konzipiert,⁹³ was für die Aufklärungspädagogen Reformen des Schulwesens notwendig erschienen ließ. Wenn Staatswohl gemeinschaftlicher Nutzen ist – so das gängige Argumentationsmuster der Philanthropen – ist ‚Industriösität‘ eine Tugend, und die Institutionalisierung und Expansion

⁹¹ „Die im Begriff der Aufklärung enthaltene erzieherische Energie war so groß, daß man das Jahrhundert der Vernunft, das philosophische Jahrhundert, mit gleichem Recht auch das Jahrhundert der Pädagogik nennen könnte – so Joachim Heinrich Campe“, schreibt Blankertz (28) und verweist auf dessen *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen* von 1785. Dieses Werk ist auch deshalb interessant, weil Campe darin die Dringlichkeit einer einheitlichen Erziehungslehre anspricht, die festlegen soll, welche Ideale und Materialien der Aufklärung dienlich sind. Die rege Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen in seiner Zeit führe nämlich dazu, dass die Erziehenden, überschwemmt von verschiedensten Erziehungsschriften, nicht mehr wüssten, wie sie richtig erziehen sollen.

⁹² Die Komplexität der gegenseitigen Überlagerung von ökonomischem, politischem und pädagogischem Diskurs und den veränderten materiellen und soziopolitischen Verhältnissen kann hier nur angedeutet und nicht ausformuliert werden. Auch die zeitliche Einordnung darf nicht für bare Münze genommen werden, sondern dient hauptsächlich der Orientierung: die Vorläufer der Aufklärung reichen weit zurück und sie selbst stellt keine einheitliche Bewegung dar, sondern weist lokale Unterschiede auf und betrifft nicht alle Gesellschaftsschichten gleichermaßen. Von vielem, was die Gelehrten auf theoretischer Ebene untereinander verhandeln, bekommt die ‚breite Masse‘ oft wenig mit. Das Heilige Römische Reich bestand zudem aus vielen verschiedenen Fürstentümern, Städten und Gütern, so dass auch von einem einheitlichen Regierungsprogramm nicht die Rede sein kann.

⁹³ Nach Bollenbeck trifft dies für die Deutschen sogar in besonderem Maße zu: „Auch die deutsche Intelligenz besucht die Schule der Aufklärung. In deren Klassenraum werden aber Erziehungsprogramme und seltener soziale und ökonomische Theorien diskutiert“ (2011, 107).

der Berufs- und Standesausbildung, die zu selbiger befähigen soll, moralisch geboten.⁹⁴ Gegen die Verquickung von Ökonomie, Politik, Nützlichkeit und Erziehung führten nun am Ende des 18. Jahrhunderts die Vertreter eines neuhumanistischen Weltbildes den Begriff der *Bildung* ins Feld: Nicht der (staatliche) Gemeinnutzen, die Erziehung zur gesellschaftlichen Brauchbarkeit und der technische Fortschritt würden die Menschheit zu ihrer Bestimmung führen, sondern die selbstzweckhafte und harmonische Selbstbildung der Individuen.

3. Bildung. Das sich-selbst-formende Individuum und die schöne Innerlichkeit

Unter den deutschsprachigen Gebildeten, die mit der ‚Nützlichkeitserziehung‘ der Philanthropen nicht einverstanden waren, „verdichtete sich das Interesse, die von der Aufklärung vorgegebene Frage nach der Bestimmung des Menschen im Ideal der Bildung zu beantworten“⁹⁵ und damit ihre eigene Vorstellung vom wünschenswerten Sein des Menschen zum universalen Prinzip und Zweck der Menschheit zu erheben. „Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge, sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache [...] Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk“⁹⁶, stellt Moses Mendelssohn im Jahre 1784 fest und verweist damit darauf, dass sich – zumindest bei den Gelehrten – der Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ in Zusammenhang mit dem Motiv der *Bestimmung des Menschen* und als Maßstab der *Übereinstimmung zwischen einem Ist- und Soll-Zustand* einbürgert. Bildung wurde aus dem theologischen Zusammenhang (vgl. Kapitel 1) herausgelöst und in eine pädagogische Fragestellung überführt, die Aufgabe der Seelenleitung von der Theologie zur Bildungsphilosophie verschoben. Der theologische Bildungsbegriff setzte Gott als das absolute Subjekt und den Menschen (der ‚Natur‘ relativ gleich- statt entgegengestellt) als Gotteswerk und damit als passives Objekt: Gott bildete sich in die Seele, die ‚Einbildung Gottes‘ lag außerhalb des menschlichen Wirkungsbereichs. Im pädagogisch gewendeten Bildungsbegriff kippen die Verhältnisse in ihr Gegenteil: nun ist der Mensch das absolute Subjekt, er ist (wie es vorher nur Gott sein durfte) ‚Zweck an sich‘, er löst

⁹⁴ Über die heilbringende Wirkung der Erziehung war man sich einig, über die Ziele aber nicht: „Der Pietist rechtfertigte die Berufs- und Standeserziehung mit dem Tatchristentum, der Merkantilismus mit der Staatswohlfahrt, [...] der Philanthrop mit der Glückseligkeit des einzelnen Menschen oder als betonter Aufklärer mit dem Fortschritt des Menschengeschlechts“ (Blankertz 1982, 52). Der Erziehungsoptimismus fand sich in unterschiedlichen Diskursen und wurde von unterschiedlichsten Interessengruppen beansprucht. Ökonomen, Philosophen, Theologen – alle wollten ihre Idealvorstellungen durch die richtige Lenkung der Kinder umsetzen.

⁹⁵ Blankertz 1982, 93. Das Motiv der Bildung als Bestimmung des Menschen findet sich bei Humboldt, Herder, Goethe, Fichte u.v.m.

⁹⁶ Mendelssohn: Ueber die Frage: was heißt aufklären? 1784, 193f. Anderen Einschätzungen zufolge lässt sich schon im 18. Jahrhundert ein „inflationärer Gebrauch“ (Benner/Brüggen: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stichwort Bildsamkeit/Bildung, 191; vgl. auch Bollenbeck 1994, 104) des Bildungsbegriffes feststellen.

sich aus der Natur und tritt ihr wie einem Objekt gegenüber.⁹⁷ Der Mensch bildet sich selbst, gemäß seiner individuellen Bestimmung. Beschleunigt durch die wachsende Lesefähigkeit und die Aufwertung der deutschen Sprache gegenüber dem Gelehrtenlatein, fanden die bildungsphilosophischen Schriften Eingang in den öffentlichen Sprachgebrauch und Anklang beim erstarkten bürgerlichen Stand.

Die Aufklärung war auf deutschem Boden nur halbherzig vollzogen worden. So flüchteten sich die Deutschen in lutherianisch-pietistischer Manier in die Innerlichkeit des Geistes, während die andern europäischen Großmächte radikalere Konsequenzen zogen und tätig wurden: „Während in England eine industrielle und in Frankreich eine politische Revolution stattfindet, erobert sich die deutsche Intelligenz das luftige Reich der philosophischen Theorie und schönen Künste“⁹⁸. Das Loch, dass die schnelle Entwertung alter Ideale hinterlassen hat, wollte man nur allzu gern mit neuen Sinnangeboten füllen. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern die ewige und unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“⁹⁹, schrieb Humboldt und traf damit den Nerv seiner Zeit.¹⁰⁰ Der neuhumanistische Bildungsbegriff erschien jedenfalls als attraktive Möglichkeit, das Sinngebungsbedürfnis zu befriedigen, gab er doch der Menschheit ihre (nun ‚säkularisierte‘) Bestimmung zurück und verband sie mit dem Versprechen der Erfüllbarkeit durch individuelle Selbsttätigkeit. Die „ewige und unveränderliche Vernunft“ versprach eine Verbindlichkeit, die die ökonomischen und politischen Umstände der Zeit vermissen ließen: nicht nur der Sicherheit im Glauben ging man verlustig, von England aus begann sich die industrielle Revolution auszubreiten, die zur Auflösung traditioneller Produktions- und Arbeitsverhältnisse führte und der endgültige Zerfall

⁹⁷ Das war nicht immer so, noch im 17. Jahrhundert verstand sich der Mensch gemäß der erkenntnistheoretischen Ordnung der *Ähnlichkeits- und Abbildbeziehungen* als *Mikrokosmos*, der in der Welt enthalten ist und die Welt vice versa in ihm. So wiederholte sich gemäß diesem Weltbild die Schöpfung Gottes im Großen und im Kleinen: die Ordnung des Kosmos entspricht der Ordnung des Mikrokosmos Mensch (vgl. Foucault 1966a, 51-60) Die heute geläufige Trennung Mensch – Natur war im Mittelalter noch nicht im selben Maße vorhanden.

⁹⁸ Ebd. 95

⁹⁹ Humboldt in *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792), 64. Auch Kants berühmte Aussage in *Über Pädagogik*, dass „der Mensch nur Mensch werden könne durch Erziehung und nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache“ (1803, 11) verweist auf diese fundamentale Bedeutung der Erziehung/Bildung als anthropologischer Notwendigkeit. Will man das Wort Bildung auf Kant anwenden, so müsste man es ihn seinem transitiven Sinne verstehen: der Mensch wird bei Kant durch Erziehung von anderen Menschen gebildet. Humboldts Bildungsbegriff geht es demgegenüber um das Sich-selbst-bilden aus eigenem Antrieb.

¹⁰⁰ Um Missverständnisse zu vermeiden: Humboldt hat die Idee der Selbstbildung nicht erfunden, aber er gilt vielen als ihr bekanntester Repräsentant. Seine bildungsphilosophischen lassen sich (im Gegensatz zu den späteren sprachphilosophischen) Schriften „leichter [lesen] als jene der idealistischen Systemphilosophen. Sie erlauben eher Rückbezüge auf die Praxis eines reformierten Staates und eines reformbetreibenden Bildungsbürgertums. So kann aus der philosophischen Idee, gewiß nicht ohne Vereinfachungen, ein praxisnahes Bildungsideal werden“ (Bollenbeck 1994, 144).

des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation und die Konstituierung der Nationalstaaten bedeutete massive politische Umbrüche. Die Philanthropen bewerteten diese Veränderungen tendenziell positiv, während die Neuhumanisten diesen Optimismus nicht immer teilten. Das Erziehungs- bzw. Ausbildungsprogramm der Philanthropen, dass auf das Fortschreiten der Naturwissenschaften und der Industrie und damit auf den *Nutzen* ausgerichtet war, schienen ihnen moralisch bedenklich.

Im neuhumanistischen Angriff auf den Philanthropismus, der als Kampf des *Selbstzwecks* der Bildung gegen den *Fremdzweck* der Erziehung zur Nützlichkeit geführt wird, wiederholt sich auch der Antagonismus von ‚Seelenheil‘ und ‚Wohl des Bauches‘. Verkörpert wird dieser Gegensatz gewissermaßen vom Bildungsbürgertum und dem Wirtschaftsbürgertum. Die intellektuelle (meist pietistisch-religiös sozialisierte) Elite des bürgerlichen Standes wollte sich nicht auf gleicher Stufe mit den neureichen Bürgern sehen, die ihre privilegierte gesellschaftliche Position durch die Anhäufung von Gütern erwirtschaftet hatten. Für sie konnten weder der Aufklärungs-, noch der Zivilisations- oder Kulturbegriff „programmatische[] Identitäten stiften [...] Identitäten stiftet aber ein neuer Bildungsbegriff“. ¹⁰¹ Unter Rückgriff auf ihre ‚Bildung‘, die nicht den ‚fremden Zwecken‘ des wirtschaftlichen und praktischen Nutzens unterworfen war, sondern in der Verwirklichung der ‚wahren Bestimmung des Menschen‘ bestand, beansprucht der ‚Geistesadel‘ die moralische und intellektuelle Überlegenheit und setzt sich als Bildungsbürgertum von den Wirtschaftsbürgern ebenso ab wie vom Standesadel. ¹⁰² Für die (selbsternannte) deutsche Geisteselite bot der Bildungsbegriff damit eine Möglichkeit, ein spezifisches Klassenbewusstsein auszubilden, dass sie über die Wirtschaftsbürger ebenso erhob wie über den Erbadel. ¹⁰³ Gerade diese sozialpolitische Funktion des Bildungsbegriffs, sein Beitrag zur

¹⁰¹ Bollenbeck 1994, 95

¹⁰² Über die bürgerlichen Erziehungsmethoden des 18. und 19. Jahrhunderts, die darauf zielen den Eigenwillen des Kindes zu brechen, um es auf Mündigkeit und Bildung vorzubereiten, schreibt Katharina Rutschky: „Das Bürgertum erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwanges zum Prinzip der Entwicklung machte oder besser: machen wollte. Der Bürger mußte sich mehr Gewalt antun, um wenigstens ‚moralisch‘, dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein. Erziehung ist auch eine Institutionalisierung dieser Gewalt, die sich zunächst in der Konkurrenz mit dem Adel auszahlen sollte.“ [Rutschky 1977, Einleitung XXXV]

¹⁰³ Vgl. Horlacher: 2016, 64-68. In Frankreich wäre das so wahrscheinlich nicht möglich gewesen, der Adel hatte bekanntlich im Frankreich des 19. Jahrhunderts einen eher schlechten Ruf: „While the aristocracy was more or less irrelevant in France after the revolution, the German bourgeoisie tried to fashion itself after the aristocracy, and it attempted this by means of Bildung“ (vgl. hierzu ausführlich ebd., Kapitel 4, hier; 65).

„Herstellung ‚kultureller Hegemonie‘ des Bildungsbürgertums“¹⁰⁴, trägt maßgeblich zu seiner Popularisierung im 19. Jahrhundert bei.

3.1. Bildung *als spezifisch deutsches* Deutungsmuster

Die neuhumanistische Bildungstheorie – die ich der Einfachheit halber vergemeinschaften und hauptsächlich am Beispiel Humboldts abhandeln werde – fällt auf den fruchtbaren Boden der ‚deutschen‘ Tradition der Innerlichkeit und führt diese weiter. So schreibt Humboldt in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), dass der Mensch einer „Welt ausser sich“ bedürfe, ohne dass es ihm an dem liege „was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredelung“.¹⁰⁵ Gerade die Betonung der *inneren* Veredelung, mag sie von Humboldt so gemeint gewesen sein oder nicht, unterschied den Bildungsbegriff von anderen Schlagwörtern der Zeit und machte seinen Reiz aus. Dem Zivilisationsbegriff etwa standen viele – verstärkt durch das am Ende des 18. Jahrhunderts erwachende Nationalbewusstsein – wegen der Assoziation mit Frankreich eher skeptisch gegenüber. Von deren Selbstverständnis als *nation de la civilization* wollte man sich abgrenzen, die französische Kultur betrachteten viele mit Argwohn. Sie galt als oberflächlich, aufgesetzt und auf den äußeren Eindruck bedacht, anstatt auf die richtige Gesinnung zu zielen – und das ist es doch was zählt, wie ‚die Deutschen‘ spätestens seit Luther wissen. So wurde die französische Kultur zum „representative of a wholly exterior, artificial, even false world, whereas German culture, or Germany itself, embodied the interior, the true and genuine“.¹⁰⁶

Viele der Deutschen teilten die von der Aufklärung entfesselte Revolutionsbegeisterung der Franzosen nur bedingt: Die Aufklärung hätte den Menschen vereinseitigt, wo vorher der Zwang der Natur¹⁰⁷ herrschte, herrsche jetzt reine Unnatur, schreibt Schiller etwa in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* mit Blick nach Frankreich. Der Mensch ist aus dem Gleichgewicht gebracht, die Aufklärung hat ihn von seiner Natur entfremdet und das moralische Gefühl den Vernunftmaximen untergeordnet, er ist vom Wilden zum Barbaren geworden.¹⁰⁸ Statt einer solchen ‚grausamen Revolution‘ von unten, wollte man auf deutschem

¹⁰⁴ Bollenbeck 1994, 166. Das neue Ideal des ‚Gebildeten‘, zwar philosophisch angereichert aber dennoch alltagstauglich, trifft das Selbstverständnis der intellektuellen Elite Preußens, weshalb es von dieser breitwillig übernommen wird.

¹⁰⁵ Humboldt 1793, 234-240

¹⁰⁶ Vgl. Horlacher 2016, 47

¹⁰⁷ Der absolutistische Staat ist für Schiller der Naturstaat, weil er nicht durch ‚Freiheit‘ errichtet wurde. Schillers Gedankengebäude ist stark dualistisch aufgebaut: das menschliche Sein bewegt sich zwischen den beiden Polen Natur (=physische Kräfte, Gefühle, Tradition) und Freiheit (=Vernunft, Sittlichkeit).

¹⁰⁸ Schiller in den *Briefen über die ästhetische Erziehung*, Fünfter Brief, 412. Genauer gesagt sind es beide, die Schiller zu seiner pessimistischen Zeitdiagnose drängen: „In den niederen und zahlreicheren Klassen stellen sich uns rohe gesetzlose Triebe dar, die sich nach aufgelöstem Band der bürgerlichen Ordnung entfesseln und mit

Boden die ‚friedliche Reform‘ von oben. Und wieder bietet sich hierfür der Begriff der Bildung an. Denn der verspricht einen Menschen, der als harmonisches Ganzes keine seiner Kräfte privilegiert, gleichzeitig Natur- und Vernunftwesen ist und bei dem moralisches Gefühl und moralisches Gesetz in Übereinstimmung wirken.¹⁰⁹ Die Wurzel allen Übels ist das *Kräfte-Ungleichgewicht*, aus ihm leitet Schiller den defizitären Status der Menschheit in seiner Zeit ab. Weicht das Ungleichgewicht der harmonischen Bildung, wird die Menschheit zur Vervollkommenung voranschreiten. Von der Höherbildung der Menschheit verspricht man sich mehr Freiheit und Gerechtigkeit, ganz nach dem Prinzip ‚Sind nur alle richtig gebildet, wird es von selbst besser‘. Die Emanzipationsansprüche und Heilsvorstellungen, die im Bildungsbegriff enthalten sind, können als apolitisch oder *metapolitisch* gesehen werden: sie betreffen nicht das politische System in seiner aktuellen Verfassung und sie enthalten keine Aufforderung zur politischen Aktion. Die Befreiung und Vervollkommenung im Inneren qua Bildung vollzieht sich auf einer ‚höheren‘ Ebene als der weltlichen. So ermöglicht der Bildungsbegriff die Gleichzeitigkeit von ‚Meinungs- und Gedankenfreiheit‘ bei tatsächlicher politischer Unterdrückung und praktischem Gehorsam.¹¹⁰

‚Gebildet-Sein‘ wird in der Weimarer Klassik zu einer *ästhetisch-moralischen* Seinsweise. Die Übereinstimmung aller Kräfte, der Einklang von Gefühl und Gesetz, Natur und Freiheit und die *Selbstzweckhaftigkeit* definieren (nicht nur) bei Schiller die *Schönheit*¹¹¹ – sie ist der Dreh- und Angelpunkt seiner Erziehungstheorie. Der *gebildete Mensch* ist der *schöne Mensch* – ein Kunstwerk, wenn man so will.¹¹² Er ist nicht (nur) der ‚Vielwisseur‘, nicht (nur) der ‚Vielkönnner‘, sondern mit seinem gesamten Sein dem *Wahren, Guten und Schönen*¹¹³

unlenksamer Wut zu ihrer tierischen Befriedigung eilen [...] Auf der anderen Seiten geben uns die zivilisierten Klassen noch den widrigern Anblick der Schlawheit und eine Depravation des Charakters“ (ebd.).

¹⁰⁹ Vgl. ebd. Briefe 8-14

¹¹⁰ Vgl. Bollenbeck 1994, 95f., 216ff.; Horlacher 23ff.

¹¹¹ Bei Schiller kommt es zu einer *Ästhetisierung des Moralischen* und damit des *Politischen*, wie man an seinem Entwurf des *ästhetischen Staates* sieht. Schillers Ästhetik versucht die Erkenntnis- und Urteilsmodi, die Kant in der Kritik der Urteilskraft unterscheidet, wieder auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Kant trennt das moralische, das theoretische und das ästhetische Urteil scharf voneinander und ordnet ihnen jeweils eine eigene ‚Fakultät‘ (Vernunft, Urteilskraft) und einen eigenen Anspruch zu. Das ästhetische Urteil ist kein vernünftiges Urteil und muss deshalb anders begründet werden. Schiller ebnet diese Unterschiede ein und lässt sich in einem harmonisierten Menschenideal aufgehen. Kant verwehrt sich im Übrigen gegen diese Deutung seiner Philosophie durch Schiller. Siehe hierzu Kants Anmerkung in *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793, 23).

¹¹² Die Vorstellung von der Bildung knüpft damit an ein typisches Motiv der Renaissance an: „The perfect man is a work of art, the harmonious realization of an educator’s ideal; education, not God, is the source of grace. This was a typical Renaissance attitude to the human being and human perfection“ (Passmore 1969, 233).

¹¹³ Das Gebildetenideal der Weimarer Klassik bringt Goethe prägnant auf den Punkt, wenn er im *Epilog zu Schillers Glocke* (1815) schreibt: „Indessen schritt sein Geist gewaltig fort Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen, Und hinter ihm, in wesenlosem Scheine, Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine. [...] Damit das Gute wirke, wachse, fromme, Damit der Tag dem Edlen endlich komme“. Das Gedicht ging, ebenso wie Schillers *Lied von der Glocke* selbst, in den Bildungskanon ein und prägte das Selbstverständnis der deutschen Bildungsbürger maßgeblich.

zugewandt. Ihm ist das Vernunftgesetz zur Natur geworden, weshalb in seiner Erscheinung die Kräfte nicht widerstreiten – oder weniger schön ausgedrückt: er aus Freiheit gehorcht.¹¹⁴ Damit hängt das schillersche Heilsversprechen an der ästhetischen Erziehung: in der Auseinandersetzung mit der Kunst kann sich der Mensch in der Freiheit üben, da das ästhetische Gefühl zugleich das moralische Gefühl und die Vernunft schult. Bevor man also den Menschen die Demokratie zumutet, muss man sie dazu anhalten, ihre Kräfte ins Gleichgewicht¹¹⁵ zu bringen – sich zu bilden – damit die Loslösung von den Fesseln des Naturstaates nicht in der Barbarei mündet.¹¹⁶ (*Ästhetische*) *Erziehung statt politischer Revolution*¹¹⁷ – *Freiheit im Geiste statt in der Welt*, lautete das deutsche Motto.¹¹⁸ Neben den Romantikern, deren Sehnsucht nach Vollkommenheit und Affinität zum Sinnlichen wohl bekannt ist, glaubt auch manch ein Aufklärer im *ästhetischen Erleben* das Heilmittel gegen den „Mißbrauch der Aufklärung“¹¹⁹ zu erkennen. Dem weitverbreiteten Topos der ästhetischen Harmonisierung von Vernunftgesetz und der Sinnlichkeit/dem Gefühl/der Natur liegt dabei zumeist folgendes Argumentationsmuster zugrunde: Das Sinnliche/Gefühl wird als das ‚Andere der Vernunft‘ konzipiert und es wird zwischen diesen ‚widerstreitenden menschlichen Kräften‘ ein Gegensatzverhältnis behauptet. Das Verhältnis beider darf nicht in eines der Extreme kippen, sondern soll eines des Gleichgewichts und der Harmonie – also ein *Ästhetisches* – sein.¹²⁰

¹¹⁴ Du sollst die gute Tat nicht tun, weil du weißt, dass es moralisch richtig ist, sondern weil du sie tun willst. Dies ist das *moralisch Schöne* im schillerschen Sinne, und ihm sind moralische Handlungen, die nur aus Achtung vor dem Gesetz erfolgen unterzuordnen (vgl. Schiller: *Kallias oder über die Schönheit*, Brief vom 18.02.1793).

¹¹⁵ Die *Übereinstimmung oder Harmonie von Kräften* findet man auch in Humboldts Bildungstheorie, sie ist ein beliebtes Motiv seiner Zeit. Dieses (ästhetische) Ideal der *Harmonie und Einheit* ist, ist heute seinem Gegenteil *Heterogenität und Differenz* gewichen. Lyotard, den Koller für seine Bildungstheorie vereinnahmt, ist ein Paradebeispiel für diese Verschiebung: er ästhetisiert den ‚Widerstreit der Sätze und Diskursarten‘, bindet ihn an das Gefühl des *Erhabenen*, das die „opferbringende Ankündigung der Ethik auf ästhetischem Gebiet“ (Lyotard 1988, 159) sei. Die Achtung vor der Differenz und das ‚Bezeugen des Widerstreits‘ und des ‚Unrechts der nicht-dargestellten Sätze‘ werden ihm damit zur Aufgabe der *Philosophie* und vor allem der *Kunst* (vgl. ebd. 149) – bei Koller wird dies kurzerhand zur Aufgabe der *Bildung* (siehe hierzu Kapitel 8).

¹¹⁶ Vgl. ebd. Briefe 15-26

¹¹⁷ Vgl. hierzu auch Horlacher 2016, 23ff., Bollenbeck 1994, 162f., 193ff., 203ff.

¹¹⁸ Wie auch Marx in der *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (1843/44) später beklagen sollte: „Wir, unsere Hirten an der Spitze, befanden uns immer nur einmal in der Gesellschaft der Freiheit, am Tag *ihrer* Beerdigung“ (380); „Die Deutschen haben in der Politik *gedacht*, was die anderen Völker *getan* haben. Deutschland war ihr *theoretisches Gewissen*. Die Abstraktion und Überhebung seines Denkens hielt immer gleichen Schritt mit der Einseitigkeit und Untersetztheit ihrer Wirklichkeit.“ (ebd. 385)

¹¹⁹ Moses Mendelssohn zit. n. Pollok 2010, 97. Mendelssohn warnt vor der absoluten Vorherrschaft der Vernunft, die „das moralische Gefühl“ schwäche und zu „Hartsinn, Egoismus, Irreligion, und Anarchie“ (ebd.) führe.

¹²⁰ Auch im zeitgenössischen Bildungsdiskurs spielt die Verknüpfung von Bildung, Ästhetik und Ethik eine große Rolle. Dies gilt für die öffentliche Diskussion ebenso wie für den akademischen Diskurs. An der Schnittstelle beider steht in Österreich etwa Konrad Paul Liessmann, dessen gelegentliche mediale Klage über die Unbildung und das Nützlichkeitsdenken der gegenwärtigen Gesellschaft mit einem Ruf nach einer Rückkehr zum humanistischen Bildungsbegriff der ästhetisch-moralischen Haltung und der Wiederaufwertung (deutscher) Kulturgüter einhergeht (vgl. z.B. seinen Bestseller *Theorie der Unbildung* oder die NZZ-TV-Diskussion *Die verblässende Idee von Bildung*).

Aus der Aufwertung des Ästhetischen folgt auch bei Humboldt das Privileg bestimmter ‚Wechselwirkungen mit der Welt‘ in Bezug auf die Bildung: Die intellektuelle Auseinandersetzung mit den ‚edlen‘ Objektivierungen des *Geistes der Menschheit*, wie es etwa die „wahre Philosophie“ und „wahre Kunst“ oder die Poesie „echte[r] Dichter“¹²¹ sind, ist der Auseinandersetzung mit gewöhnlichen Dingen und der praktischen Ausbildung allemal vorzuziehen.¹²² Der Wert der Welt misst sich am Wert den sie für die Bildung, ergo die innere Vervollkommenung, hat. In der humboldtschen Bildungstheorie bedeutet das eine Ausrichtung an der intellektuellen und künstlerischen Avantgarde, denn eine „entschiedene und originelle Individualität“ müsse diese „Menschen, die uns hier zum Vorbilde dienen“ auszeichnen, die „keine Grenze der Vervollkommenung“¹²³ kennen und sich von der Masse gerade durch ihre besondere Authentizität und Ausrichtung auf immer Neues abheben. Das Schöne der Kunst, der intellektuelle Geist der Philosophie und die schöpferische Sprache als genuin menschliches Vermögen, sollen sich im ‚gebildeten Subjekt‘ harmonisch vereinen. Der avantgardistische Künstler und der Philosoph erscheinen als Idealtypen menschlichen Seins.

Überlegene Kunst, Philosophie und Sprache, sowie das Phantasma einer ‚ursprünglichen Menschlichkeit‘ waren es dann auch, was die ‚gebildeten‘ Deutschen (ihrem Selbstverständnis nach) von den ‚nur zivilisierten‘ und ‚nur erzogenen‘ Engländern und Franzosen unterschied.¹²⁴ Die Notwendigkeit der Versicherung der nationalen Überlegenheit ‚der Deutschen‘ über ihre Bildung, Kultur und die deutsche Sprache liegt auch darin begründet, dass sie – im Gegensatz zu den anderen europäischen Großmächten – am Anfang des 19. Jahrhunderts keine stabile, nationale Identität ausgebildet hatten. Die Staatsidee im Sinne des kulturellen Gesellschaftsvertrags setzte sich aus verschiedenen Gründen nicht durch: „Deutscher-Sein enthielt kein Bekenntnis, wie Engländer- oder Franzose-Sein“,¹²⁵ sondern wurde über eine *natürliche* Zugehörigkeit zu einem Volk, überpersönlichen und überhistorischen *deutschen*

¹²¹ Humboldt in *Über den Geist der Menschheit* (1797), 67f. Ähnliche Aussagen finden sich z.B. auch bei Adalbert Stifter: „Durch nichts wird ein Volk so schnell und so edel gehoben und gebildet, als durch die Anschauung wahrer Kunst“ (zit. n. Ballauf/Schaller 1973, 153).

¹²² Das Konglomerat positiv bewerteter Veräußerungen genialer Menschen wurde häufig unter dem, mit dem Bildungsbegriff eng verknüpften, Kulturbegriff versammelt. Nicht alle Hervorbringungen des Menschen zählen zur ‚deutschen Kultur‘ im engeren Sinne, sondern vor allem jene, die für die intellektuelle und künstlerische Überlegenheit der Deutschen und den Fortschritt des deutschen Geistes stehen. Der deutsche Kulturbegriff unterscheidet sich damit vom englischen ‚culture‘ und dem französischen ‚civilisation‘ und dient im 19. Jahrhundert gerade in seinem Gegensatz zu diesen Begriffen der „chauvinistischen Abgrenzung gegenüber westlichen Nationen“ (siehe hierzu ausführlich Bollenbeck 1994, 84).

¹²³ Humboldt 1797, 68

¹²⁴ Madame Staëls *Über Deutschland* (1813) nahm nachhaltigen Einfluss auf das nationale Selbstverständnis der Deutschen: „Madame de Staël also presents the Germans as paragons of profound thought, literature, poetry, and philosophy, as opposed to the corrupt and degenerate French liberal arts of the Napoleonic Age“ (Horlacher 2016, 47).

¹²⁵ Plessner 1982, 53

Geist und eben die *Bildung* als Spezifikum der deutschen Nation begründet.¹²⁶ Wie eng die Geschichte von der harmonischen Bildung des Menschen mit dem Phantasma ‚Deutsche Nation‘ verquickt war – auch wenn dieser Aspekt der Bildung heute gerne vergessen wird – dokumentieren Fichtes *Reden an die deutsche Nation* (1808). Durch die Bildung werde „der ganze Mensch [...] nach allen seinen Theilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach aussen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet. Mit unserer Genesung für Nation und Vaterland hat die geistige Natur unsere vollkommene Heilung von allen Uebeln, die uns drücken, unzertrennlich verknüpft.“¹²⁷

Die fehlende Einheit des deutschen Volkes wurde durch den Verweis auf einen naturhaften, ursprünglichen Wesenskern substituiert und die Bildung sollte diese Einheit wiederherstellen.¹²⁸ Die ‚natürliche Einheit‘ des Deutschen gründete man nun zum einen in der gemeinsamen deutschen Sprache und zum anderen in der Vergangenheit. Man tat es den Humanisten gleich und suchte *das ursprünglich Menschliche*, das mit dem wachsenden Nationalismus nach und nach mit *dem Deutschen*¹²⁹ identifiziert wurde, bei den hochverehrten Philosophen des antiken Griechenlands. Die Rückkehr zu den Griechen bedeutete den Deutschen eigentlich eine Rückkehr zur Natur und zum ursprünglich Menschlichen.¹³⁰ Und auch die deutsche Idee der Bildung wurde ganz im Sinne des Zeitgeistes über ihre (angeblichen) griechischen Vorläufer legitimiert, während man ihre theologischen Wurzeln überging.

¹²⁶ Vgl. Horlacher 2016, 45ff, 49-53

¹²⁷ Fichtes *Reden an die deutsche Nation* (1808), 400

¹²⁸ „French and English Enlighteners, in contrast, had already experienced unification: they looked forward to commercial expansion beyond national boundaries, a commercial expansion which would bring with it, they correctly believed, the development of science, widespread prosperity, a growing tolerance of intellectual differences. Progress, in their eyes, lay in the development of new forms of human activity, human enterprise, and to this there was no end. To a German idealist it lay in the development of a national spirit and the surrender of individual interests to that spirit; by its nature it converged into an ever increasing degree of unity. The old German mystical Christianity, with its emphasis on ‚union with God‘, on self-sacrifice, on the abandonment of individual interests, was united with the typical Lutheran emphasis on ‚vocation‘, so strong in Fichte, and called upon to sanctify the emergence of a national spirit. [...] And it had a terminal point: it converged towards an absolute unity, towards a complete identification of interests, whereas French perfectibilism fanned outwards, commerce and science generating new desires in the very process of satisfying old ones. (Passmore 1969, 385f.)

¹²⁹ ‚Das Deutsche‘ wurde mit dem Griechischen der Kunst, dem Schönen und dem Ursprünglichen zugeordnet, während man ‚das Französische‘ mit dem Römischen, Staatlichen und dem Utilitarismus assoziierte. Man grenzte sich also durch die ‚Erblinie‘ die man aus der Vergangenheit herauf beschwor doppelt ab: von anderen Nationen und von der eigenen, vom römischen Denken geprägten Vergangenheit (vgl. hierzu ausführlich Rehm). „Ein ungleich festeres und engeres Band“, behauptet Humboldt, knüpfe die Deutschen „an die Griechen, als an irgend eine andere, auch bei weitem näher liegende Zeit oder Nation“ (Humboldt zit. nach. Rehm 1928/1968, 232).

¹³⁰ Bildung im neuhumanistischen Verständnis zielt auf Vervollkommnung der Menschheit unter dem doppelten Gesichtspunkt der Menschheit als Idee des Menschlichen an sich und der Gesamtheit der menschlichen Individuen. Die Idee des Menschlichen ist zugleich das Urbild des Menschen im Sinne der platonischen Ideenlehre und der idealisierte griechische Philosoph stand diesem Urbild dem neuhumanistischen Verständnis nach am nächsten (vgl. hierzu ausführlich Rehm: *Griechenlandbegeisterung und Goethezeit*).

Letztlich verlor der Bildungsbegriff seinen religiösen Anstrich dadurch aber nicht, er wechselte nur vom christlichen Glauben zur Ersatzreligion ‚griechische Antike‘.¹³¹

3.2. Nachträgliche Vorgeschichte: Antike Ursprungsmythen

Die Entstehungszeit des humboldtschen Bildungsbegriffs war geprägt von einer „gläubige[n] Griechensehnsucht der Deutschen“.¹³² Das Bedürfnis der Neuhumanisten ihre Ideale einer wahren Menschenbildung an die Antike rückzubinden und ihre fast religiöse Verehrung der griechischen Philosophie tragen sicher ihren Teil dazu bei, dass es die Sage von den griechischen Wurzeln des deutschen Bildungsideals zu so großer Popularität gebracht hat. Auch die Tatsache, dass die bekanntesten Platon-Übersetzungen von Schleiermacher stammen, spielt der Verbreitung solcher Auffassungen und ihrer ständigen Reproduktion in der bildungswissenschaftlichen Literatur¹³³ in die Hände. Vom Bildungsverständnis Schleiermachers‘ überformt,¹³⁴ geht das Höhlengleichnis als Bildungsgeschichte in die deutschsprachige Platonrezeption ein. Das Höhlengleichnis versinnbildlicht Platons Ideenlehre und die Ideenschau des Philosophen(-geschlechtes) und dient darüber hinaus als Legitimationsfigur der *Philosophenherrschaft*, für die Platon in der *Politeia* argumentiert. Die idealisierte Leseart des Höhlengleichnisses als ‚Bildungsgeschichte‘ im Sinne des modernen Bildungsbegriffs der auf die lebenslange¹³⁵ Aufgabe der individuellen, selbstzweckhaften

¹³¹ Vgl. ebd., 12ff. Humboldt selbst verweist noch explizit auf die Nähe der Religion zur Bildung: „Die Religion ist also nicht nur das kräftigste Beförderungsmittel der Sittlichkeit, sondern Religion und Sittlichkeit, religiöse und moralische Bildung sind eigentlich Eins und Ebendasselbe. Ein wahrhaft religiöser Mensch ist schon eben dadurch auch ein sittlicher; und es wäre eine gewissermaßen unnütze Frage, ob ein sittlicher Mensch auch notwendig ein religiöser sein muss? da die wahre Sittlichkeit in ihren höchsten Prinzipien eine solche Anerkennung von dem Verhältnis des Menschen zu dem, was über die Endlichkeit hinaus liegt, voraussetzt, dass sie selbst notwendig Religion ist.“ (in *Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung* 1825-29, 657).

¹³² Rehm 1928/1968, 11

¹³³ Auch heute scheint die Gleichsetzung des spezifisch deutschen Begriffs der Bildung mit der antiken *paideia* unter vielen ErziehungswissenschaftlerInnen konsensual anerkannt zu sein. Sokrates und Platon werden zu Stiftern der Bildungsidee ernannt, die sokratische Haltung des Nichtwissens kurzerhand zur Tugend des ‚gebildeten Menschen‘ stilisiert, die „sokratische Erziehung“ als die erste „in der abendländischen Geistesgeschichte“ gedeutet, die „den Menschen für sich selbst freisetzen und ihn zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung seines Lebens“ (Böhm 2007, 20) anhalten will. Das Höhlengleichnis wird zum „Paradigma europäischen Bildungsdenkens“ (Kauder 2001, 99) oder zur „tiefste[n] und eindringlichste[n] Analyse des Bildungsgeschehens [...], die sich auffinden läßt“ (Ballauf 1969, 41) ernannt und bedenkenlos spricht man von der sokratischen oder platonischen Bildung. Dabei tragen die bildungstheoretischen Deutungen der antiken Schriften oft seltsame Blüten. So legt z.B. Winfried Böhm Sokrates‘ Satz: „die ungeprüfte Lebensweise aber ist für den Menschen nicht lebenswert“ (Apologie, 38a) folgendermaßen aus: Sokrates erkläre „ein unreflektiertes Leben schlichtweg als Unbildung und die fraglose Hinnahme des Alltäglichen und Gewöhnlichen als eines gebildeten Menschen für unwürdig“ (Böhm 2007, 20).

¹³⁴ *Politeia* 514a, Hervorh. S.S. So beginnt etwa das Höhlengleichnis mit dem Satz: „meta tauta dê, eipon, apeikason toioutôi pathêi tèn hêmeteran phusin *paideias* te peri kai *apaideusias*“, der von Schleiermacher als „Nächstend, sprach ich, vergleiche dir unsere Natur in Bezug auf *Bildung* und *Unbildung* folgendem Zustande“¹³⁴ ins Deutsche übersetzt wird. Die englische Version kommt selbstverständlich gänzlich ohne das Wort der Bildung aus und übersetzt *paideias/apaideusias* als *enlightenment/unenlightenment*.

¹³⁵ Die ‚Bildung‘, wie sie im Höhlengleichnis beschrieben wird ist nicht nur einer geistigen Elite vorbehalten, sondern auch auf ein bestimmtes Lebensalter beschränkt: Am Ende des siebten Buches führt Platons Sokrates auf

Selbstbildung zielt, lässt sich m.E. nur begründen, wenn man es aus seinem Werkkontext herauslöst. Es geht Platon gerade *nicht* um die lebenslange Aufgabe der Selbstbildung aller Individuen nach ihrer inneren Bestimmung (i.S. des neuhumanistischen Bildungsbegriffs) oder zur Mündigkeit (i.S. des aufklärerisch-kritischen Bildungsbegriffs), sondern um die Eignung zum Philosophen – die von vielen ErziehungswissenschaftlerInnen nachträglich mit ‚Bildung‘ gleichgesetzt wird. Sie bedeutet eine Hinwendung der Seele zu den wahrhaften Urbildern und ist einigen Wenigen – es wäre i.S. der platonischen Staatsidee¹³⁶ völlig kontraproduktiv wenn alle Philosophen wären – vorbehalten, die von anderen Philosophen zur Ideenschau auserwählt und angeleitet werden. Zudem geht es gerade *nicht* um einen inneren Selbstzweck dieser ‚Bildung‘, sondern sie ist auf die Funktion der Philosophen in der Politeia ausgerichtet.

Damit ist das Höhlengleichnis dem Bildungsdenken auf ganz andere Art und Weise verwandt, als manche gerne daraus ableiten wollen: das Höhlengleichnis rechtfertigt die Machtausübung einer ‚Bildungselite‘, deren Seelen so transformiert¹³⁷ wurden, dass sie in einem privilegierten Verhältnis zum *Wahren, Guten und Schönen* steht. Dies findet sich im Bildungsbürgertum ebenso wieder, das seine privilegierte Stellung über seinen Gebildetenstatus legitimiert, wie bei den BildungsphilosophInnen, die um die Bestimmung des Menschen ‚wissen‘ und ihn deshalb anleiten dürfen. Die Neuhumanisten übernehmen zudem das ästhetische Ideal der Anteilnahme an der heiligen Trias von Wahrem, Gutem und Schöner als Bildungsziel, sowie die Bestimmung des Bildungsprozess als tiefgreifender und ganzheitlicher ‚Umwendung‘ im Sinne der Angleichung des Einzelnen an ‚die Idee der Menschheit‘.¹³⁸ Ein dritter Aspekt der auffällt ist, dass in der Deutung des Höhlengleichnisses *Aussagen über das Wesen der Philosophie* und über die *Merkmale der Philosophen* einfach so zu *Aussagen über das Wesen der Bildung* und über die *Merkmale der Gebildeten* umdeklariert werden. Eine solche Gleichsetzung von ‚philosophischer Seinsweise‘ und ‚Gebildetsein‘ ist ein gängiges Muster des Bildungsdiskurses: Aufgaben und Problematiken, die PhilosophInnen der Philosophie

die Frage nach der Eignung und Erziehung der Philosophen aus: „Sind sie dann fünfzig Jahre alt geworden, so muß man die unter ihnen, die sich bewährt und sich in jeder Hinsicht, im tätigen Leben und in den Wissenschaften, ausgezeichnet haben, zum Ziele führen und sie nötigen, das Augenlicht der Seele emporzurichten und auf das selbst hinzublicken, was allem Licht verleiht.“ (Politeia, 540e).

¹³⁶ Die generelle Tendenz zur Ausklammerung der griechischen Staatsidee lässt sich mit Rehm auch darauf zurückführen, dass die Rezeption der Griechen den Deutschen im 18. Jahrhundert ja gerade dazu diene, sich „im genauen Gegensatz zu allem römisch-romanischen und staatlichen Wesen“ zu positionieren, weshalb „[d]er Mensch, nicht der Staat [...] Merkzeichen des Griechischen“ war (1934, 21).

¹³⁷ Platon spricht von der ψυχῆς περιπαγωγή (psyches periagoge, Politeia 521b), der Umkehr oder Umwandlung der ganzen Seele.

¹³⁸ In Denktradition der platonischen Ideenlehre stehend, ist für die Neuhumanisten derjenige gebildet, der den Inbegriff/das allgemeine Ideal des Menschen in seiner Person verkörpert. So verstanden ist Bildung die allmähliche ‚(Ideal-)Menschwerdung‘ des Menschen.

zuschreiben, werden von BildungstheoretikerInnen gerne ‚pädagogisiert‘ und zu individuellen Bildungsaufgaben umformuliert.¹³⁹

Wie dem auch sei, getragen von der damaligen Griechenlandbegeisterung der Deutschen ist die Assoziation von Ideen antiker griechischer Philosophie mit dem Bildungsbegriff auch heute noch Usus. Über die Angemessenheit solcher Verknüpfungen lässt sich trefflich streiten.¹⁴⁰ Aufschlussreicher als die unentscheidbare Diskussion darum, was die Griechen denn nun ‚wirklich‘ gemeint hätten, ist für mich die Frage, welche Funktionen die Identifizierung des deutschen Bildungsbegriffs mit der griechischen *paideia* für das Selbstverständnis der Neuhumanisten erfüllen. Erstens war die griechische Philosophie ‚en vogue‘, sie verlieh dem eigenen Denken Legitimität. Der deutsche Bildungsphilosoph konnte sich in der Nachfolge der großen griechischen Denker sehen, und der eigenen Sprecherposition durch die ehrwürdigen Vorfahren Gewicht verleihen.¹⁴¹ Zweitens bot das *Urbild* der Griechen die Möglichkeit den Bildungsbegriff anhand ihres *Vorbildes* zu spezifizieren.¹⁴² Drittens verbinden sich Bildungsgläubigkeit und Griechenlandbegeisterung in ihrer normalisierenden Funktion, beide stellen legitime Antworten auf das (individuelle und kollektive) Bedürfnis nach Orientierung und Sinn dar und haben damit zunehmend die Konfessionen abgelöst. Viertens – und das ist vielleicht das wichtigste an diesem Exkurs – erlaubte die Projektion der Bildungsidee in die Vergangenheit die Erhebung der Bildung von einem spezifisch deutschsprachigen Deutungsmuster zum *überzeitlichen und überkulturell gültigen anthropologischen Prinzip*.

4. ‚Bildung‘ als semantische Hohlform und Kampfbegriff

Auf die Fragen *Was soll ich tun* und *Was darf ich hoffen*, wie sie Kant in der *Logik* (1800) an die Philosophie richtet, scheint der Bildungsbegriff am Anfang des 19. Jahrhunderts eine geeignete Antwort darzustellen: *Bilde dich* und du darfst auf die *Verwirklichung deiner inneren Bestimmung* und die *Vervollkommnung der Menschheit* hoffen. Das klingt verlockend. Dass

¹³⁹ Dies ist für die vorliegende Arbeit u.a. auch deshalb interessant, weil auch die Transformatorische Bildungstheorie dazu neigt, philosophische Theorien bildungstheoretisch ‚umzuwidmen‘, ohne den Anspruch dieser Theorien ausreichend zu reflektieren (siehe dazu Kapitel 8)

¹⁴⁰ Und das tat man auch damals schon als die Griechenidealisierung ihren Höhepunkt erreicht hatte (Vgl. hierzu ausführlicher Bühler 2009). So liest man etwa bei Otto Schulz, dass die angebliche ‚sokratische Lehrmethode‘ der Mäeutik eigentlich deutscher ist, als sie griechisch ist: als Wortschöpfung des 18. Jahrhunderts stehe die Mäeutik weniger für eine sorgfältige Auseinandersetzung mit Platons Überlieferungen, als für „ein Stück pädagogischen Aberglaubens“, als „Beweis für die Unwissenheit und Leichtgläubigkeit mancher Pädagogen“ und ihre Bestechlichkeit durch „große Namen“ (1849, 619).

¹⁴¹ Humboldt soll Körner gegenüber einmal geäußert haben, die Griechen seien ihm „zu heilig, um sie anders als mit einer gewissen Würde zu nennen [...] Man muß es erst verdienen, von ihnen reden zu dürfen“ (Rehm, 230).

¹⁴² Die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, 64) klingt ganz nett, was das konkret zu bedeuten hat ist aber keinesfalls klar.

sich Bildungstheorien damit – folgt man Kants erkenntnistheoretischer Unterteilung – nicht nur um moralische Fragen, sondern auch um die der Religion annehmen, und sich damit an den „Grenzen der Vernunft“¹⁴³ bewegen, trägt womöglich sogar zu ihrem Reiz bei, war die instrumentelle Vernunft doch zunehmend in Verruf geraten.¹⁴⁴ Und reizvoll war das Heilsversprechen durch Bildung allemal, wie seine erstaunliche Erfolgsgeschichte belegt. Auch Humboldts emphatische und zugängliche Bestimmungen von Bildung, das Aufkommen der *Bildungsromane*¹⁴⁵ und ihre begeisterte Aufnahme durch die intellektuelle Elite, und die pädagogischen Reformbewegungen unter dem Banner der Bildung, leisteten ihren Beitrag hierzu. Befreit von der Last abstrakter, philosophischer Denkgebäude verselbstständigt sich der Bildungsbegriff und wird massentauglich. „Nicht die großen Philosophen“, so Bollenbeck, "sondern die philosophisch gebildeten Praktiker verhelfen dem Deutungsmuster mit ihren pädagogischen Konzepten zum Durchbruch“.¹⁴⁶

Am Anfang des 19. Jahrhunderts ist das Deutungsmuster Bildung salonfähig und, was maßgeblich zu seiner Stabilisierung und Normalisierung beiträgt, im Erziehungswesen institutionell verankert. Der gesamtgesellschaftliche Reformdruck hatte sich nach der preußischen Niederlage gegen die französischen Truppen in der Schlacht von Jena¹⁴⁷ (1806)

¹⁴³ „Das Feld der Philosophie in dieser weltbürgerlichen Bedeutung läßt sich auf folgende Fragen bringen: 1) Was kann ich wissen? 2) Was soll ich tun? 3) Was darf ich hoffen? 4) Was ist der Mensch? Die erste Frage beantwortet die Metaphysik, die zweite die Moral, die dritte die Religion, und die vierte die Anthropologie. Im Grunde könnte man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen. Der Philosoph muß also bestimmen können 1) die Quellen des menschlichen Wissens, 2) den Umfang des möglichen und nützlichen Gebrauchs alles Wissens, und endlich 3) Die *Grenzen der Vernunft* [Hvvhb. S.S.] — Das letztere ist das Nötigste, aber auch das Schwerste.“ (Siehe Kants *Logik-Vorlesungen* 1800, 25)

¹⁴⁴ Von Vernunftkritik im Sinne einer Absage an die Vernunft kann freilich nicht gesprochen werden, vom Zweifel an ihrer absoluten Vorrangstellung vor anderen menschlichen Kräften hingegen schon.

¹⁴⁵ Der Bildungsroman, als deutsche Literaturgattung schlechthin, taucht am Ende des 18. Jahrhunderts auf und findet vor allem bei denen Anklang, die man später als Bildungsbürger bezeichnen kann. Das ist kein Zufall, sind doch genau sie angesprochen, können doch genau sie sich in diesen Bildungsgeschichten wiedererkennen. Wie Horlacher zeigt, stehen im Zentrum deutscher Bildungsromane zumeist „male descendants of mostly wealthy, bourgeois families“ (2015, 15), die über die Verwirklichung ihrer eigenen Bestimmung zur Glückseligkeit finden.

¹⁴⁶ Bollenbeck 1994, 148. Während Bollenbeck im neuhumanistischen eine Vereinfachung des idealistischen Bildungsbegriffs sieht, sprechen andere von einer ablehnenswerten Fehldeutung. Dazu zählt u. a. Sandkaulen (2010), die den Bildungsbegriff des deutschen Idealismus von seiner neuhumanistisch-verfälschten Interpretation ‚befreien‘ will. Erlösung durch Bildung – dieses Motiv wird auch sie nicht los – sei nicht bei Humboldt, sondern bei Fichte zu suchen, denn bei diesem liege „in jedem Fall ein anspruchsvoller und produktiver Bildungsbegriff vor[], dessen Verdienst es ist, aus den beschriebenen Sackgassen der Bildungsdiskussion und ihrer gegenwärtigen Folgen immer schon herausgeführt zu haben“ (2010, 226). Sandkaulens Text ist auch deshalb interessant, da die Kritik am *falschen* Bildungsbegriff durch die Behauptung eines *richtigen, eigentlichen* Bildungsbegriffs eine typische Argumentationsfigur bildungstheoretischer Apologetik ist.

¹⁴⁷ Die Bildungsreformen am Anfang des 19. Jahrhunderts waren nicht ausschließlich, wahrscheinlich nicht einmal primär, durch den wohlthätigen Willen der Neuhumanisten bestimmt ‚allen Bildung zukommen zu lassen‘. Sie stellten eine Reaktion auf die napoleonische Besatzung dar – unter welcher Preußen seit der verheerenden Niederlage bis zur Befreiung 1814 stand, die es so viel Land und nationalen Stolz gekostet hatte –, die letztlich die Standesgesellschaft stabilisieren statt auflösen sollte: „Die Reformen der Jahre 1807 bis 1813 waren daher aus der Sicht des Bürgertums sowohl Folge der bitteren nationalen Niederlage als auch verheißungsvoller Ausdruck des Übergangs Preußens zur Neuen Ordnung. Sie waren aus der Sicht des preußischen Adels notwendiges Zugeständnis an die Neue Ordnung; darin aber zugleich Mittel der Sammlung aller nationalen Kräfte unabhängig

noch verstärkt. Die in Gang gesetzten Reformbestrebungen richteten sich in besonderem Maße auf die Errichtung und Umgestaltung von ‚Bildungsanstalten‘ – was nur konsequent war, angesichts der Idee einer Erlösung durch Bildung, wie sie inzwischen selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Schon von Anfang an bestand also großes staatliches Interesse an der Bildungsidee und der institutionellen Reglementierung derselben. Konkrete Gestaltungsvorschläge zum Bildungswesen finden sich in den zahlreichen Schriften Intellektueller, die sich berufen fühlten auf den gesellschaftlichen Bedarf an intellektueller und moralischer Anleitung zu antworten.¹⁴⁸ Eine treibende Kraft hinter der Etablierung der humanistischen Allgemeinbildung und der allgemeinen Reform des Schulwesens war Humboldt, inzwischen zum Sektionschef für Kultus und Unterricht in Preußen ernannt. Gemeinsam mit anderen Denkern, wie etwa Schleiermacher¹⁴⁹, gründete er 1809 die *Universität zu Berlin*, deren „Wesen“ darin bestehen sollte „innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung“¹⁵⁰ zu verbinden. Auch damit ging das deutsche Bildungswesen einen Sonderweg: „Seit dem 19. Jahrhundert hat Bildung, hat die Gestalt des deutschen Professors eine Funktion ausgeübt, die wir uns hier [Frankreich, Anm. S.S.] kaum vorstellen können. Frankreich hat seine Lehrer, England seine public schools, Deutschland seine Universitäten; die französischen Lehrer schufen mit Alphabet und Rechentafel eine politische Kraft, die englischen public schools vermittelten dem Land mit Tacitus und Shakespeare ein historisches Bewusstsein, und die deutschen Universitäten erzeugten ein moralisches Bewusstsein.“¹⁵¹

Unabhängig von staatlichem Einfluss, Ansprüchen der Gesellschaft und vor allem der Ökonomie, sollte die Universität der Ort der freien, selbstzweckhaften Betätigung des Geistes

von ihrer Standeszugehörigkeit, die dann in den Befreiungskriegen zur Vertreibung der Besatzer, in Folge dessen dann aber zur Restauration der Alten Ordnung führte. Wie der Absolutismus mit seiner Förderung der bürgerlichen Wirtschaftskraft zu seinem eigenen Niedergang im 18. Jahrhundert mit beitrug, so ab 1813 das durch die Reformen für den Nationalstaat gewonnene Bürgertum zur – jedenfalls teil- und zeitweisen – Wiedereinsetzung des Adels in seine alte Machtstellung“ (Sesink 2007, 130f.)

¹⁴⁸ Vgl. Brumlik 2014, 69

¹⁴⁹ Schleiermacher ist vor allem für seine Platonübersetzungen, seine Schriften über die Hermeneutik und (später) deren Rezeption durch Wilhelm Dilthey bekannt, letzterer bezieht sich in seiner berühmten Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften unter anderem auf Schleiermacher und dessen hermeneutische Methode des Verstehens. Damit wird Schleiermacher nachträglich zum Vorreiter der Geisteswissenschaft. Nicht nur sein Werk *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament* (oder zumindest Auszüge daraus) avanciert zu einem Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch seine pädagogischen Vorlesungen zählen heute zu grundlegenden Texten der Erziehungswissenschaft. Schleiermacher begründet darin u.a. die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Erziehungstheorie aus dem Generationenverhältnis und der Aufgabe einer zielgerichteten Tradierung von inhaltlichen und normativen Geltungsbeständen und bringt dies in der berühmten Frage *Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?* auf den Punkt (Vgl. Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*, 1957.)

¹⁵⁰ Humboldt in: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1810), 152

¹⁵¹ Foucault 1966b, 704.

sein, denn für den (moralisch überlegenen) Geistesadel ist die Universität gedacht, nicht für Bluts- oder Wirtschaftsadel.¹⁵² Und wieder werden (behaupteter) Selbstzweck, Geist und Seelenheil dem (behaupteten) Fremdzweck, materiellen Bedürfnissen und der praktischen Arbeit unversöhnlich entgegengestellt. Im 19. Jahrhundert findet dieser Antagonismus seinen Ausdruck u.a. in der Opposition von Allgemeinbildung und Ausbildung, die sich nun auch in der institutionellen Trennung niederschlägt, oder auf theoretischer Ebene im Gegensatz von pädagogischem Humanismus und pädagogischen Realismus.¹⁵³ Die Grabenkämpfe, die sich diese beiden Hauptströmungen pädagogischen Denkens liefern und der Versuch sich voneinander abzugrenzen ziehen Verluste und Vereinseitigungen auf beiden Seiten nach sich, wie Ballauf/Schaller (1973) zeigen. Während sich die humanistische Pädagogik an Vorrangverhältnissen wie jene „der Sprachen gegenüber den Sachen [...] der Hermeneutik vor der Empirie [...] des Geistes vor dem Körperlichen und Stofflichen [...] des Literarischen vor dem Technischen und Wirtschaftlichen [...] der Innerlichkeit vor der Öffentlichkeit“¹⁵⁴ etc. klammert, stellt der pädagogische Realismus seinem Anspruch nach, das Gegenprogramm: er richtet sich an den Realien, den Naturwissenschaften und der Empirie aus, und macht sich somit seinerseits einer einseitigen Hervorhebung „des Technischen und Wirtschaftlichen, der realia gegenüber den verbalia, der Effektivität und Rationalität“¹⁵⁵ schuldig. Beide Lager bedienten sich des Bildungsbegriffs.

Bei diesen beiden pädagogischen Strömungen sollte es nicht bleiben: das 19. und 20. Jahrhundert brachten zahlreiche ‚Ismen‘ hervor (Positivismus, Materialismus, Nihilismus, Darwinismus, Kommunismus, Sozialismus und so weiter und so fort), zu denen sich jeweils passende Erziehungs- und Bildungstheorien gesellten. Die Hohlform ‚Bildung‘ eignete sich in besonderem Maße als Projektionsfläche für allerlei Wunschvorstellungen, konnte willkürlich mit Idealen befüllt werden, sodass jedermann den Bildungsbegriff für sich proklamieren

¹⁵² Brumlik weist auf das meritokratische Ideal des höheren Bildungswesen hin (das es seit seinen Anfängen bestimmt), wie es an einem Zitat Schellings (in den *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, 1803) deutlich wird: „es soll auf Akademien nichts gelten als die Wissenschaft, und kein anderer Unterschied sein, als welchen das Talent und die Bildung macht [...] wer seinen Fleiß und seine auf die Wissenschaft gerichtete Absicht nicht beweisen kann, soll entfernt werden“ (Schelling zit. n. Brumlik 2014, 71). Ungeachtet dessen, dass die meritokratische Idee selbst bei ihrer Umsetzung kritisierenswert ist, sah die Realität in den Universitäten ganz anders aus. Zahlreiche Beschränkungen, die das deutsche Schulwesen bis heute strukturieren, wurden Anfang des 19. Jahrhunderts erstmalig eingeführt: Die Stufenfolge der Lehranstalten, die Examen, die zum Übertritt in die ‚höhere Stufe‘ berechtigen – das gesamte ‚Berechtigungswesen‘ war eine Neuheit, die es vor der den Bildungsreformen des frühen 19. Jahrhunderts nicht gab. Auch Frauen wurden erst in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts, zunächst nur als Gasthörerinnen, zu den Universitäten zugelassen.

¹⁵³ Die pädagogische Debatte ist dabei in den größeren Zusammenhang der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung zwischen Idealismus und Materialismus (später Idealismus und Positivismus) eingebettet, der mit der Pluralisierung und Differenzierung der Wissenschaften im 19. Jahrhundert eine neue Qualität erhielt.

¹⁵⁴ Ballauf/Schaller 1973, 28

¹⁵⁵ Ebd.

konnte, um der eigenen Weltanschauung die Aura allgemeiner Gültigkeit und Umsetzbarkeit zu verleihen. Schon in der Konstitutionsphase der universitären Pädagogik¹⁵⁶ herrschte deshalb die Krisenrhetorik, die wir uns bis heute behalten haben. Nur allzu einfach konnte der Bildungsbegriff an allerlei ‚fremde‘ philosophische, theologische, politische usw. Theorien und ‚fremde‘ Disziplinen angebunden werden. „Soll es etwa der Pädagogik bald eben so gehen?“, sorgt sich Herbart schon 1806, „[s]oll auch sie der Spielball der Secten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortrissen“¹⁵⁷ und ruft zur vielzitierten Besinnung auf die *einheimischen Begriffe* auf: „Es dürfte wohl besser seyn, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbstständiges Denken mehr cultiviren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“¹⁵⁸. Einen eigenen Zugang, einen eigenen Gegenstandsbereich und einheimische Begriffe soll die Pädagogik entwickeln und so ihre Autonomie gegenüber anderen Disziplinen behaupten. Man findet seit dem 19. Jahrhundert zahlreiche Versuche, die Eigenständigkeit der Pädagogik zu begründen¹⁵⁹ und eine verbindliche Bildungsphilosophie zu etablieren: inhaltlich verschieden und doch vereint durch den Glauben an die menschliche Formbarkeit¹⁶⁰ (*Bildsamkeit*) und subjektive Selbsthervorbringung, den stetigen Fortschritt der Geschichte und den Beitrag, den die BildungstheoretikerInnen und PädagogInnen dazu leisten können.

Am Anfang des 20. Jahrhundert hatten sich vor allem jene Ansätze durchgesetzt, die sich unter dem Etikett *geisteswissenschaftliche Pädagogik* vergemeinschaften lassen.¹⁶¹ Die Hermeneutik¹⁶² galt ihnen als Königsweg, sich einem genuin pädagogischen Gegenstandsbereich zu nähern, den man im Konstrukt der *Erziehungswirklichkeit* gefunden hatte, aus welchem man die Notwendigkeit der pädagogischen Intervention und Suche nach der

¹⁵⁶ Diese war im Übrigen aufs Engste verbunden mit dem Ausbau des staatlichen Schulwesens, der konsequenteren Durchsetzung der (teilweise schon im 17. Jahrhundert eingeführten) Schulpflicht und einem neuen Bedarf an akademisch (aus)gebildeten Lehrern.

¹⁵⁷ Herbart 1806, 12

¹⁵⁸ Ebd., 13

¹⁵⁹ In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist hier vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu nennen, die davon ausging, „dass Erziehung und Bildung eine eigene Logik und eigene Gesetze haben, die zuerst und unabhängig von allen politischen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus sich selber, nämlich aus dem Bildungsgedanken heraus, verstanden und analysiert werden müssten“ Horlacher 2011, 74f.

¹⁶⁰ Wenn auch unterschiedliche Urteile darüber gefällt werden, wie viel Anteil an der Bildung man der Natur, wie viel den anderen Menschen oder der Selbsttätigkeit des Subjekts zuschreibt, stellte das Bildsamkeitspostulat eine Grundprämisse pädagogischen Denkens dar, die generell nicht hinterfragt wird.

¹⁶¹ Vgl. Ballauf/Schaller 1973, 508f.

¹⁶² Da Bildung vor allem geistige, innengewandte Bildung meinte, waren die Zuordnung der Pädagogik zu den Geisteswissenschaften und der Vorzug des *Verstehens* eines unsichtbaren Innenlebens vor dem *Erklären* eines in der Erfahrung gegebenen Gegenstandes, eine Selbstverständlichkeit.

richtigen Bildungs- und Erziehungstheorie ableitete.¹⁶³ Das Verhältnis von Erziehung und Bildung wurde zumeist als jenes von Mittel und Zweck bestimmt, erzieherische Eingriffe dadurch legitimiert, dass sie die Selbstbildung ermöglichen. Und darüber, dass Bildung sein soll, darüber war man sich von Anfang an einig. Daran änderten auch die materialistische Kritik eines Karl Marx am idealistisch-bourgeois Bildungs-begriff oder die Kritik Nietzsches am Bildungsphilister nichts. Denn selbst sie stellen sich nicht gegen den Bildungsbegriff per se, sondern gegen eine ‚falsche‘, ‚uneigentliche‘ Bildung, die mit dem Begriff der ‚wahren‘ Bildung (der eigenen Vorstellung vom wünschenswerten Sein des Menschen) bekämpft werden müsse. Und wieder ist es der Nutzen, der als Feind des Guten, Wahren und Schönen heraufbeschworen wird: „Denn die wahre Bildung verschmäht es, sich mit dem bedürftigen und begehrenden Individuum zu verunreinigen: sie weiß demjenigen, der sich ihrer als eines Mittels zu egoistischen Absichten versichern möchte, weislich zu entschlüpfen: und wenn sie gar einer festzuhalten wähnt, um nun etwa einen Erwerb aus ihr zu machen und seine Lebensnot durch ihre Ausnutzung zu stillen, dann läuft sie plötzlich, mit unhörbaren Schritten und mit der Miene der Verhöhnung fort. Also, meine Freunde, verwechselt mir diese Bildung, diese zartfüßige, verwöhnte, ätherische Göttin nicht mit jener nutzbaren Magd, die sich mitunter auch die ›Bildung‹ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beraterin der Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist.“¹⁶⁴

Selbst bildungskritische Stimmen zweifeln nicht an der Wahrheit der subjektiven Selbstbildung, an diesem unhinterfragbaren Maßstab des richtigen Lebens, der sich inzwischen so tief mit der kollektiven Identität der Deutschen verbunden hatte.¹⁶⁵ Der Bildungsbegriff entzieht sich der Kritik, sondert das, was ihm vorgeworfen wird als ‚Verfälschung‘ oder ‚Missverständnis‘ aus und behält so seinen Glanz. Die Kritik erreicht ihn nicht, denn er dient ihr als Voraussetzung: die (falsche) Bildung wird von der Warte der (wahren) Bildung aus

¹⁶³ Vgl. hierzu auch Horlacher 2016, Kapitel 7; Tröhler 2003

¹⁶⁴ So Nietzsche in einem öffentlichen Vortrag *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten* (1872, 230). Auch Marx' Bildungskritik ist eine Kritik an der Nützlichkeit und dem Warencharakter der Bildung. Zwar lehnt er das Bildungsideal einer innengewandten Geistlichkeit ab, nicht aber die Idee der Bildung selbst. Die Arbeit – als Selbstverwirklichung und -veräußerung, nicht in ihrer kapitalistischen Verfremdung – wird als bildendes Moment, die menschliche Gattung als Bildungs-subjekt und die Aufhebung der Selbstentfremdung als Bildungsziel gedacht: „Der Mensch ergreift sich als den Ursprung *und* zugleich als Ziel [...] der produktiven Selbsterzeugung. In der Bewältigung des Naturstoffes durch produktive Arbeit vollzieht sich die Selbstverwirklichung als eine Selbstermächtigung des kommunistischen Menschen, der die Kraft und den Willen der Selbsterzeugung in sich selbst – in seiner eigenen natürlichen Subjektivität – vorfindet“ (Ballauf/Schaller 1973, 605).

¹⁶⁵ So tief, dass sich Nohl noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts zu Aussagen hinreißen ließ wie: „So ist der alte Begriff der Bildung aufgelöst, einer Bildung, die als festgefügt und klar geformter Besitz einer gewissen Schicht des Volks von oben nach unten wirkt. *Was aber geblieben ist und immer bleiben wird* [Hvbb. S.S.], ist das unvertilgbare Streben der Seelen nach ihrer Vollkommenheit in allen ihren Kräften, nach einer *cultura animi*, und der spontane und in dauernder Spontaneität sich erhaltende Prozeß des Sichbildens.“ (Nohl in seinem Buch *Erziehergestalten* 1960, 79)

kritisiert. Immer neue Bildungsbegriffe, wahrer und eigentlicher, sollen die vorherigen übertrumpfen, oder eine ursprüngliche Bedeutung wieder freilegen. Man bedauert (und das seitdem über Bildung gesprochen wird) den ‚Verfall und das Absterben der Bildung‘, konstatiert eine Bildungskrise und sorgt sich um die grassierende Un- oder Halbbildung¹⁶⁶ – oft ohne konkretisieren zu können, wann diese ‚wahre Bildung‘ verloren gegangen sei oder ob es sie denn jemals gegeben hatte.

Dies lässt sich auch als Reaktion darauf lesen, dass die schöne Fassade des Deutungsmusters spätestens um 1900 ernsthaft zu bröckeln beginnt. Das Bildungsbürgertum verliert an Einfluss, der Fortschrittsoptimismus der Humanisten weicht (im Angesicht der Übermacht eines beschleunigten Kapitalismus) kulturpessimistischen und modernisierungsfeindlichen Tendenzen, „der griechische Traum von der Verheißung einer freien und schönen Welt ist ausgeträumt“¹⁶⁷. Zu weit treten ideeller Anspruch und gesellschaftliche Wirklichkeit inzwischen auseinander, zu offensichtlich zeigt sich, dass die ‚humanistische Bildung‘ ihre Versprechen nicht einlösen kann. Die Bildungstheorie reagiert mit verstärkter begrifflicher Reflexion und Modifikationen bestehender Bildungsideen. Trotz alledem ist das Deutungsmuster ‚Bildung‘ widerstandsfähig, es ist fest im alltäglichen Sprachgebrauch verankert und bleibt (vor allem in nichtakademischen Kreisen) von den vereinzelt Kritikern zunächst unbehelligt. Und auch die intellektuelle Elite klammert sich an den Bildungsbegriff. Von ihm hängt ihr Selbstverständnis ab, welches durch die Industrialisierung, die Aufwertung der Naturwissenschaften, die Expansion des Kapitalismus und den damit einhergehenden Bedeutungsverlust gegenüber den Wirtschaftsbürgern, tief erschüttert ist.

¹⁶⁶ Vgl. hierzu auch Bollenbeck 1994, 189-193, 210. Diese Form der Kritik findet sich u.a. bei Adorno, der mit seiner Bildungskritik in der *Theorie der Halbbildung* ein Exempel für typische Argumentationsmuster der Bildungsapologetik stellt, das sich schon in Luthers Verteidigung des *Seelenheils* vor dem des Bauches (schon vor der Etablierung des Bildungsbegriffes) findet oder etwa den neuhumanistischen Rückgriff auf die griechische Antike legitimiert: in nicht näher definierter Zeit gab es die eigentliche (humanistische) Bildung, dann kamen Nützlichkeitsdenken und Fremdzweck und legte sich über den Selbstzweck, der nun wieder zurückgeholt werden muss. Oder wie Adorno sagt: „Maß des neuen Schlechten ist einzig das Frühere. Es zeigt in dem Augenblick, da es verurteilt ist, gegenüber der jüngeren Form des Bestürzenden, als Verschwindendes versöhnende Farbe. Allein um ihretwillen, keiner laudatio temporis acti zuliebe, wird auf traditionelle Bildung rekurriert. Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition. Daß heute ihr Name den gleichen antiquierten und arroganten Klang angenommen hat wie Volksbildung, bekundet nicht, daß das Phänomen verschwand, sondern daß eigentlich sein Gegenbegriff, der der Bildung selber, an dem allein es ablesbar würde, nicht mehr gegenwärtig ist.“ (Adorno 1959, 99f.). Zahlreiche andere Exempel ließen sich angeben: Als gegen Mitte des 19. Jahrhunderts die realistische Pädagogik an Bedeutung gewann, kritisierte Ernst Christian Weber den Verfall der humanistischen Bildung, von der er sich die Rettung der Menschen vor Egoismus und Vereinseitigung erwartete, da sie aus dem Menschen „das herrlichste Kunstwerk der Erde, das ausgeschaffene Ebenbild der Gottheit“ (Weber 1847 zit. nach Ballauf/Schaller 1973, 405) machen würde. Friedrich Paulsen verwendet schon am Ende des 19. Jahrhunderts Ausdrücke wie den der ‚Halbbildung‘ oder der ‚vulgären Allgemeinbildung‘, die er von der echten Bildung abgegrenzt wissen wollte (vgl. Ballauf/Schaller 1973, 551).

¹⁶⁷ Bollenbeck 1994, 229

In der pädagogischen Diskussion fungiert Bildung nach wie vor als utopischer Referenzpunkt von dem aus die Gegenwart kritisierbar wird, Bildung wird noch immer als Gegenpol zur Herrschaft fremder Zwecke über das Subjekt konstruiert.¹⁶⁸ Daran, dass die Bildungsphilosophie vielleicht ihrerseits in Herrschafts- und Machtfragen verwickelt ist, wenn sie sich die Autorität gibt, bestimmen zu dürfen, was nun Selbst- und was Fremdzweck sei, welche wünschenswerten Seinsmodi anderen Weisen des In-der-Welt-Seins vorzuziehen sind oder welche moralische Gesinnung der/die Gebildete annehmen soll, daran scheint man nicht zu denken – oder vielmehr stört man sich nicht daran. Denn die ‚Domestizierung der Freiheit‘ durch bildungstheoretische Vorgaben wird als notwendiger Zwang erachtet. Bildung galt von Anfang an als Garant für die ‚richtige‘ Form der Freiheit: Ein Zuviel an Freiheit nämlich stürze die ‚Ungebildeten‘ in den Anarchismus und die Barbarei, ein Zuwenig an Bildung öffne Fanatismus und Despotismus Tür und Tor.¹⁶⁹ Die ungefährliche Freiheit ist die im gebildeten Geiste. Der Obrigkeitsstaat befindet sich damit trotz aller Restriktivität im Weltlichen nicht in der Gegnerschaft zur Freiheit, solange er als Schutzherr der ‚freien Selbstbildung‘ auftritt.¹⁷⁰ Gerade diese Gleichsetzung von Bildung und Freiheit legitimiert moralisch, dass (pädagogischer) Zwang über andere ausgeübt werden darf, da es ja nur darum geht, sie – auch gegen ihren Willen – zu ‚befreien‘.¹⁷¹

¹⁶⁸ Dieses Denkmuster wird innerhalb der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ernsthaft in Frage gestellt. Vorher wurde zumeist der Erziehung der schwarze Peter der Machtausübung und Einwirkung zugeschoben, an deren Ende die selbstbestimmte Bildung als Überwindung eben dieses erzieherischen Zwangsverhältnisses steht. Nach Ricken (2006, 151) lässt sich diese Tendenz auch noch für den zeitgenössischen Bildungsdiskurs feststellen: denn obwohl „immer wieder und durchaus unterschiedlich das Verhältnis von Bildung und Macht thematisiert und analysiert wird, so herrscht doch – angesichts der Zentralität und Verwickeltheit der Bildung in Machtfragen überaus irritierend – weitgehend Schweigen, wenn es darum geht, den spezifischen Charakter der Macht der Bildung selbst genauer zu bestimmen: nicht nur, weil das, was mit ‚Bildung‘ jeweils genauer gemeint ist, überaus strittig ist und daher insgesamt zu einer allenfalls summarischen, nahezu gegenständlich verfahrenen Kennzeichnung von ‚Bildung‘ als einem Komplex individuell (zumeist dann schulisch) erworbener Welt- und Selbstfähigkeiten taugt; auch nicht nur, weil man insofern über eher generelle Einschätzungen, dass ‚Bildung‘ in der Konstruktion der sozialen Ordnung – und damit auch in der pädagogisch unternommenen kommunikativen Rekonstruktion derselben – ebenso unverzichtbar wie strukturbildend ist und insofern von Anfang an auch in die jeweilige soziale Ordnung der Macht eingelassen ist, pädagogisch nur selten hinauskommt; sondern vor allem, weil Macht fast immer als etwas der Bildung äußerliches gedacht und bestimmt wird [Hvhb S.S.]“. Wie zu zeigen sein wird, operiert auch die Transformatorische Bildungstheorie mit der Idee der Überwindung von Herrschaftsverhältnissen durch Bildung, oder verspricht sich von ihr zumindest die angemessene Haltung zur und Reaktion auf die Herrschaft bestimmter Diskurse (siehe Kapitel 8).

¹⁶⁹ Bollenbeck 1994, 217f.

¹⁷⁰ Das erlaubt es „mit dem universellen Machtanspruch ‚des absolutistischen Staates‘“ zu brechen und doch „in der Tradition des staatsfreundlichen Kompromißdenkens der deutschen Aufklärung“ zu verbleiben (Bollenbeck 1994, 219).

¹⁷¹ Man denke hier nicht nur an Kinder, denen etwa über entwicklungspsychologische Argumentationen Unfreiheit zugeschrieben wird, was sie zum Hauptobjekt der pädagogischen Befreiungsaktion werden lässt, sondern auch all die ‚kulturell Anderen‘, die (z.B. im Kolonialdiskurs) als unfrei deklariert werden und folglich durch Bildung von ihrem rückständigen Sein erlöst werden sollen. Auch die aktuelle Flüchtlings- und Migrationsdebatte arbeitet mit diesem Denkmuster – auch die Geflüchteten / Migrationsanderen sollen durch Bildung in die ‚richtige Kultur‘ integriert und von ihren ‚rückständigen Kulturen‘ befreit werden. Ein besonders hässliches und polemisches

Aus heutiger Sicht scheint diese Entgegensetzung von Macht und Bildung naiv und zieht man etwa Foucaults Begriff der *Pastoralmacht*, wie er in Kapitel 1. in Zusammenhang mit der christlichen Seelenleitung ausgeführt wurde, als Heuristik heran, treten die Machtverstrickungen der Bildungsphilosophie in klarem Licht hervor. Hierauf möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

4.1. Bildungstheorie als Anleitung zur Selbstführung

Foucault spricht von einem *Dispositiv* als einem „Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt“, es ist eine „Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten“.¹⁷² *Bildung* kann in dem Sinne – mit ihren Bildungsinstitutionen, der Schulpflicht, pädagogischen Leitsätzen, Bildungsphilosophien, Lehrbüchern usw. – als Dispositiv verstanden werden, das mit einer neuen Ordnungsstruktur auf den ‚gesellschaftlichen Notstand‘ der Freisetzung der Individuen aus den feudalen Herrschaftsstrukturen reagiert. Die universitär verankerte *Bildungstheorie* wäre dann als ein Spezialdiskurs zu denken, der in das übergeordnete Bildungsdispositiv eingelassen ist, von diesem reguliert wird und es stützt.¹⁷³ Die BildungsphilosophInnen üben innerhalb des Bildungsdispositivs eine spezifische Form von Macht aus, die man mit Foucault als säkularisierten Ausdruck der pastoralen Machtkonstellation (vgl. hierzu Kapitel 1.2.) auslegen kann. Zur Erinnerung: Der pastorale Diskurs bindet das Seelenheil der Einzelnen an die ‚Wahrheit‘ der potentiellen Erfüllung einer gottgegebenen, individuellen Bestimmung und bringt zudem die Diskursposition des Pastors hervor, die sich über die Aufgabe bestimmt, die Einzelnen zu ihrem Seelenheil anzuleiten. Auf *Bildung* umgemünzt wird aus der „Willensäußerungen Gottes für jeden einzelnen“, der man das eigene Sein im Sinne des christlich-religiösen Weltbildes unterwerfen soll, der individualisierte „Begriff[] der Menschheit in unsrer Person“¹⁷⁴ und aus dem Seelenheil wird die ‚Höherbildung der

Beispiel für diese Rhetorik, das in Deutschland große Wellen geschlagen hat, ist Thilo Sarrazins *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* (2010).

¹⁷² Foucault 1978, 119f.

¹⁷³ Um ein einfaches Beispiel zu nennen: Die Bildungsinstitution Universität organisiert und reguliert die Produktion von Bildungstheorien, die dann wiederum die Universität als Bildungsinstitution legitimieren.

¹⁷⁴ Humboldt 1793, 282. Im *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1795, 379) schreibt Humboldt: „Ein Mensch ist nur immer für Eine Form, für einen Charakter geschaffen, ebenso eine Classe der Menschen. Das Ideal der Menschheit aber stellt soviele und mannigfaltige Formen dar, als nur immer mit einander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen“. Auch hier geht es ganz im Sinne der

Menschheit zur Vollkommenheit'. Der Bildungsphilosoph verhält sich zu denen, die sich bilden sollen, wie der Pastor zur Herde: Wenn er „die Menschen, die Schafe dazu zwingt, eine bestimmte Wahrheit anzunehmen, dann führt das christliche Pastorat Neuerungen ein, indem es eine Struktur, eine Technik zugleich der Macht, der Untersuchung, der Erforschung des Selbst und der anderen einsetzt, mit deren Hilfe eine bestimmte Wahrheit – eine geheime Wahrheit, eine Wahrheit der Innerlichkeit, eine Wahrheit der verborgenen Seele – das Element darstellt, durch das die Macht des Pastors, durch das der Gehorsam ausgeübt wird“.¹⁷⁵

Die Bildungsphilosophie ‚weiß‘ um die Bestimmung des Menschen und dieses Wissen verleiht ihr die Legitimationsmacht für die Anleitung der Menschen. Ihre Mission ist es, den Menschen auf den richtigen Weg zurückzuführen (wenn er sich etwa zu einseitig ausbildet, zu wirtschaftlich denkt, oder moralisch verroht).¹⁷⁶ Auch hier geht es ganz im Sinne der Pastormacht nicht um die (strafrechtlich abgesicherte) Unterwerfung unter ein für alle gleichermaßen geltendes Gesetz, sondern um den Gehorsam der ‚eigenen Bestimmung der individuellen Bildung‘ gegenüber, der dennoch auf das Heil aller zielt. Die Bildungsphilosophie fordert von den Subjekten in ganz anderer Weise die Unterwerfung unter das Dispositiv Bildung, als es die Schulpflicht als Ausdruck souveräner Macht tut. Die Pastormacht fordert keine Gesetzestreue, sie will die ‚selbstgewählte‘ Unterwerfung, die durch den Verweis auf eine *Wahrheit* legitimiert wird und den Menschen bis in die letzte Faser seines Seins trifft. Im Bildungsdispositiv ist m. E. eine Affinität zur Pastormacht ‚von Haus aus‘ angelegt – genau diese Form der ganzheitlichen Unterwerfung unterscheidet die Bildung schon mit Fichte von der Erziehung.¹⁷⁷

Nun klingt ‚ganzheitliche Unterwerfung‘ brutal, es wäre aber verfehlt zu glauben, dass es mir hier darum geht, Bildung als ‚böartigen Unterdrückungsmechanismus‘ zu entlarven. Vielmehr

Pastormacht nicht um die Bildung nach einem allgemeinen Gesetz, sondern um die Bildung nach der individuellen Bestimmung, die dennoch auf das Heil des Kollektivs als Kollektiv von Individuen zielt.

¹⁷⁵ Foucault 1977a, 267.

¹⁷⁶ Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Position des ‚Bildungsphilosophen‘ ist im foucaultschen Verständnis ebenso wie die der ‚Gebildeten‘ und ‚Ungebildeten‘, eine durch die Gesellschaftsstruktur *bereitgestellte* Position, die von Einzelnen besetzt werden kann. Der Bildungsphilosoph ist also keinesfalls derjenige, der Macht souverän ausübt, er selbst ist Effekt eines vorherrschenden ‚anonymen‘ Machtdispositivs und ‚fügt‘ sich einer gesellschaftlichen Rolle, die mit der Übernahme einer bestimmten Weise zu denken, zu sprechen und zu handeln verbunden ist.

¹⁷⁷ In den Reden an die deutsche Nation findet sich folgende Passage: „Die bisherige Erziehung kann auf keine Weise die Kunst der Bildung zum Menschen gewesen“ (275) sein, da ihr Eingriff an der äußeren Erscheinung Halt machte: „Das ermangelnde Durchgreifen bis in die Wurzel der Lebensregung und Bewegung hätte diese neue Erziehung der bisherigen hinzuzufügen, und wie die bisherige höchstens etwas am Menschen, so hätte diese den Menschen selbst zu bilden, und ihre Bildung keinesweges wie bisher zu einem Besitzthume, sondern vielmehr zu einem persönlichen Bestandtheile des Zöglings zu machen.“ Ebd., 276. Die Unterscheidung von Bildung als *Besitz oder Gut* und der Bildung als *Zustand oder Transformation der Seele* und der Bewertung der letzteren als „wahrer Bildung“ ist auch heute noch ein vielbemühtes Motiv.

geht es darum, eine bestimmte national und historisch geprägte Machtkonstellation in den Blick zu nehmen, die bestimmte Formen der Subjektivität erst ermöglicht, indem sie die Relationen der Subjekte zueinander, zum ‚Wissen und der Wahrheit‘ und zu sich selbst reguliert. Ich möchte daran erinnern, dass Macht generell und die Unterwerfung unter Machtmechanismen im foucaultschen Sinne „nicht in erster Linie die Funktion [haben] zu verbieten, sondern zu produzieren“.¹⁷⁸ Die Pastoralmacht im Speziellen zeitigt ‚individualisierende Effekte‘ und der unterworfenen bzw. sich unterwerfende Körper ‚gewinnt‘ dadurch eine bestimmte Subjektposition und Handlungsfähigkeit. *Bildung* kann in dem Sinne als spezifische Selbsttechnik verstanden werden, als spezifisch deutsches Modell der „in allen Kulturen anzutreffenden Verfahren zur Beherrschung oder Erkenntnis seiner selbst, mit denen der Einzelne seine Identität festlegen, aufrechterhalten oder im Blick auf bestimmte Ziele verändern kann oder soll. Es geht darum, die für unsere Kultur so typische Forderung nach Selbsterkenntnis in den umfassenderen Rahmen der mehr oder weniger expliziten Frage zu stellen, was man mit sich selbst tun, welche Arbeit man an sich verrichten und wie man »Herrschaft über sich selbst« erlangen soll durch Aktivitäten, in denen man selbst zugleich Ziel, Handlungsfeld, Mittel und handelndes Subjekt ist.“¹⁷⁹

Die verschiedenen pädagogischen Strömungen und ideologischen Grabenkämpfe um die ‚richtige Bildung‘ lassen sich vor dem Hintergrund der foucaultschen Machtanalysen als Kämpfe um die *Ausübung der Pastoralmacht* lesen. Damit wird die Bildungsphilosophie zum Austragungsort des pädagogischen Kampfes darum, wie die Menschen zum Seelenheil geführt werden sollen und wer sie dazu anleiten darf. Zudem können die Einrichtung von Bildungsinstitutionen, die Bildungspolitik, das *framing* der Bildung als staatlicher Aufgabe und die institutionelle und disziplinäre Verankerung der Bildungsphilosophie an den Universitäten etc. mit Foucault als Ausdruck des vorherrschenden *gouvernementalen* Machtdispositivs¹⁸⁰ verstanden werden, das sich pastoraler Praxen zur Aufrechterhaltung staatlicher Kontrolle bedient. Als Aufruf zur bildungstheoretisch und staatlich angeleiteten Selbstführung umfasst das Bildungsdispositiv pastorale und politische Machtkonstellationen: Bildung ist Selbstregierung unter fremder Anleitung.

¹⁷⁸ Foucault 1981b, 243

¹⁷⁹ Foucault 1981c, 259

¹⁸⁰ Die Figuren des Dispositivs im Dispositiv oder der Überschneidung von Dispositiven sind bei Foucault nicht ungewöhnlich, da je nach Analyseinstellung und gewähltem Fokus bestimmte Strukturen als Dispositiv in den Blick kommen, die von einer anderen Warte aus einem anderen Dispositiv zugeordnet werden können (vgl. etwa die Überlagerung von Sicherheitsdispositiv und Sexualitätsdispositiv in *Sexualität und Wahrheit: Der Gebrauch der Lust* 1984a).

4.2. Zwischenergebnis I – Entstehungskontext und Geschichte des Bildungsbegriffs

Im 18. und 19. Jahrhundert entsteht vor dem Hintergrund des „säkularisierten Luthertums“¹⁸¹ (wie es in der pietistisch-idealistischen Denktradition konserviert wurde), der Modernisierungs- und Kapitalismusskepsis, sowie der fehlenden nationalen Einheit des deutschen Volkes das Deutungsmuster der ‚Bildung‘. Es bündelt Denkfiguren der mittelalterlichen *Theologie* (der die *Ein-bildung* als ideales Verhältnis des Christen zum Göttlichen gilt), der alltagssprachlichen Rede von der *Einbildungskraft und bildnerischen Tätigkeit* (die mit diesen Begriffen das Verhältnis des Menschen zur Welt zu fassen versucht) und der Naturphilosophie (die einen *Bildungstrieb* als organisierendes Prinzip lebender Organismen postuliert) zu einer neuen Kategorie der menschlichen Selbstbewertung, das in Einklang mit den neuen Grundparadigmen der Moderne steht. Legitimiert durch bestimmte ‚anthropologische Wahrheiten der Moderne‘, den daraus erwachsenden Appell zur Selbstführung und den Fortschrittsoptimismus antwortet das ideengeschichtliches Potpourri ‚Bildung‘ auf eine (durch massive gesellschaftliche, politische und ökonomische Umbrüche herbeigeführte) Sinnkrise, indem es ein säkularisiertes Deutungsangebot bereitstellt, das den Einzelnen („dem gebildeten Individuum“) ebenso Orientierung geben kann, wie der intellektuellen Elite („dem Bildungsbürgertum“) und dem nationalen Kollektiv („den gebildeten Deutschen“). Es dient der Hierarchisierung von Seins- und Verhaltensweisen, die im Namen der Unbildung ab- und der Bildung aufgewertet werden, sowie der nationalen und standesmäßigen Abgrenzung und stellt einen Referenzpunkt bereit, nachdem sich die Menschen in ihrem Sein ausrichten sollen. Als *tiefgreifende Veränderung*¹⁸² des individuellen Menschen und der gesamten Menschheit soll Bildung das ‚Eigene‘, ‚Ursprüngliche‘, ‚Selbstzweckhaften‘ in Abgrenzung vom ‚Anderen‘, ‚Fremdzweckhaften‘ hervorbringen. Sie dient der inneren Abgrenzung der Stände und Individuen voneinander, ebenso wie der Äußeren gegen andere Nationen, sie dient der Abgrenzung von einer als defizitär bewerteten individuellen und kollektiven Vergangenheit (Kindheit und Geschichte) und von einer defizitären Gegenwart.

Im 18./19. Jahrhundert erfährt das Deutungsmuster ‚Bildung‘ eine *spezifisch deutsche* Prägung und wird unübersetzbar: Weder Erziehung, noch Aufklärung, Zivilisierung, Kultivierung, Sozialisation etc. entsprechen ihm, und böse Stimmen werden laut, versucht man den

¹⁸¹ Plessner 1982, 89

¹⁸² In Abgrenzung zum ‚bloßen‘ Wissenzuwachs, dem ‚bloßen Lernen‘ oder dem ‚bloßen Erwerb von Fähigkeiten‘ zielt Bildung auf eine ‚Hin- oder Umwendung zum Schönen, Guten und Wahren‘. Wechseln auch Vorstellungen dessen, was denn Bildung und was das Gute, Wahre und Schöne sei, so bleibt die (problematische) Verknüpfung beziehungsweise Gleichsetzung dieser vier Motive über weite Strecken unhinterfragt.

Bildungsbegriff mit ihnen gleichzusetzen. Gerade die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs befördert seine Erfolgsgeschichte, die weit über die Bildungsphilosophie hinausreicht. Immerhin lässt sich die Worthülse ‚Bildung‘ als Chiffre für die wünschenswerte, gelingende, edle, ‚moralisch-ästhetische‘ etc. Weise des (menschlichen) Seins mit allen möglichen, oft widersprüchlichen, weltanschaulichen Inhalten befüllen. Der Bildungsbegriff wurde damit zu einem „diskursiven Angelpunkt der deutschen Geschichte“ der „a) zur Organisation der gesellschaftlichen Beziehungen, b) zur Identität seiner Trägerschicht und c) zur Verteilung gesellschaftlicher Bewußtseins- und Wissensbestände“¹⁸³ dient. Er steht (immer wieder) im Zentrum des pädagogischen Diskurses im deutschsprachigen Raum und nimmt als viel strapazierter „educational slogan“¹⁸⁴ eine dominante Rolle in der (akademischen wie öffentlichen) Diskussion um Erziehung und Schulwesen ein. Der Topos ‚Bildung‘ ist nicht nur Austragungsort ideologischer Kämpfe, sondern dient als Projektionsfläche für allerlei Gesellschaftsutopien und Heilsvorstellungen unterschiedlichster Interessensgruppen, die jeweils für sich proklamieren, den ‚wahren‘ Bildungsbegriff zu vertreten.¹⁸⁵ Dies führt zu einer Pluralisierung der Bildungstheorien im Laufe des 20. Jahrhunderts, die bis heute vorangetrieben wird.

4.3. Zwischenergebnis II – Wiederkehrende Motive und Grundprämissen

Im Folgenden werden zentrale Motive des *modernen, humanistisch-idealistisch geprägten* Bildungsbegriffs angeführt, die sich gegenseitig stützen und gewissermaßen ein Grundgerüst bereitstellen, auf das die jeweiligen Bildungstheorien aufbauen.

Bildung meint Höherentwicklung: Auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene erhofft man sich von ihr einen (wie auch immer gearteten) Fortschritt. Dieser wird explizit als *wünschenswert und pädagogisch beeinflussbar* entworfen, und damit die Anleitung und Führung von Heranwachsenden und die Hierarchisierung von Wissens- und Geltungsbeständen moralisch legitimiert. Die Veredelung des Menschen bzw. der Menschheit wird zumeist mit der *Harmonisierung des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem* assoziiert. Bildung operiert mit (individuellen und nationalen) Einheitsvorstellungen:¹⁸⁶ Bei Humboldt und Schiller

¹⁸³ Bollenbeck 1994, 195

¹⁸⁴ Horlacher 2016, 2

¹⁸⁵ Vgl. hierzu ausführlich Schäfer 2011

¹⁸⁶ Dies gilt vor allem für den neuhumanistisch-idealistisch geprägten Strang, weniger für den Bildungsbegriff der Kritische Erziehungswissenschaft, die eher in der aufklärerischen Tradition steht. Letztere operiert ebenfalls mit Einheitsvorstellungen steht diesen aber skeptisch gegenüber – im Gegensatz zu den Neuhumanisten und ihren Nachfolgern, den geisteswissenschaftlichen Pädagogen. Dennoch zielt das Ideal der Kritischen Erziehungswissenschaftler – Emanzipation durch vernünftige Selbstbestimmung – auf die Vermittlung von Besonderem (Individuum) und Allgemeinem (Gesellschaft) und Bildung steht an der Schnittstelle beider.

etwa beschreibt sie auf der Ebene des Individuums die Entfaltung der einzelnen ‚menschlichen Kräfte‘ zu einem konfliktfreien Ganzen, was zunächst zur Individualisierung und Vereinzelung führt, die dann aber auf der Ebene der Menschheit in analoger Form wieder aufgehoben wird: die individuelle Entfaltung der Einzelnen mündet in der Vervollkommenheit des Ganzen.¹⁸⁷ Bei aller Betonung der Pluralität der Kräfte im Individuum und Vielfalt der Individuen in der Gesellschaft bezieht sich Bildung primär auf die Sphäre des *Geistes*,¹⁸⁸ weshalb Bildung tendenziell als Geistesbildung¹⁸⁹ entworfen wird und die Auseinandersetzung mit ‚Objektivationen großer Geister‘, vor allem einer *intellektuellen oder ästhetischen Avantgarde*, als in besonderem Maße bildend gilt. Die Vorrangstellung der Kunst und Philosophie, verstanden als vom niederen Nutzen des materiellen Lebens unabhängige Bereiche menschlicher Tätigkeit, verweist auf die *Selbstzweckhaftigkeit* der Bildung. Der behauptete Gegensatz von Selbstzweck und Fremdzweck, Seelenheil und ‚Wohl des Bauches‘, Innerlichkeit und weltlichem Leben kehrt in der Geschichte des Bildungsbegriffs in unterschiedlichen semantischen Gewändern immer wieder und findet seinen Ausdruck etwa auch in der Höherbewertung von ‚geistiger‘ gegenüber ‚körperlicher‘ Arbeit oder der Trennung von Allgemeinbildung und Ausbildung.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Dieses Denkmuster ist typisch für das 19. Jahrhundert und wird z.B. von Humboldt auch im *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin* (1809, 145) reproduziert, in der sich die Forderung findet, die einzelnen Lehranstalten, Künste und Wissenschaften in einer allgemeinen Universität zu einem „organisches Ganzes zu verbinden, dass jeder Teil, indem er eine angemessene Selbständigkeit erhält, doch gemeinschaftlich mit den andern zum allgemeinen Endzweck mitwirkt“. Bei Herder findet sich dieses rhetorische Muster der Aufhebung des Partikularen im Allgemeinen durch fortschreitende Bildung auch in Bezug auf das Verhältnis der einzelnen Nationen zur Menschheit und der geschichtlichen Epochen zur Zukunft (vgl. hierzu Herders *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, 1774).

¹⁸⁸ So setzen Humboldt u.a. einen Innen-Außen-Dualismus voraus und weisen der menschlichen Innerlichkeit eine Vorrangstellung zu. Die Auseinandersetzung mit der Welt ist geistig vermittelt: der Mensch muss dem „Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken“ (1793, 12) um sich an ihm bilden zu können, die Gegenstände begegnen ihm *im Geist* als „Begriff des Verstandes“, „Bild der Einbildungskraft“ oder geistige (!) „Anschauung der Sinne“ (ebd.). Der menschliche Fortschritt ist ein Fortschritt des menschlichen Geistes, während „die körperliche Natur, ohne jemals etwas Neues hervorzubringen, immer nur von neuem dieselben Umwandlungen durchgeht“ (ebd.). Hegel spricht in der *Phänomenologie des Geistes* (1807, 364f) von Bildung als einem *Sich-Allgemein-machen des individuellen Bewusstseins*, das eine *Rückkehr des entfremdeten Geistes zu seinem An-Sich-Sein* bedeutet; Fichte entwirft Bildung an mehreren Stellen als *Geistesthätigkeit* und in der *Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung* beklagt Adorno die Verfasstheit der universitären Geisteswissenschaft, die ihn daran zweifeln lässt ob „der Akademiker[...] überhaupt noch jene Art *geistiger Erfahrung* [Hvhb. S.S.] gewinnen kann, die vom Begriff Bildung gemeint war“ (1963a, 181).

¹⁸⁹ Tendenziell wird die Leiblichkeit entweder ganz aus dem Bildungsbegriff ausgeschlossen, dient als Mittel zum Zweck (über die Sinnlichkeit ist Auseinandersetzung mit Welt möglich, die zur Bildung des Geistes führt), oder wird sogar, vor allem in ihrer Assoziation mit Triebhaftigkeit und Bedürftigkeit, als hinderlich für die geistige Bildung erfahren. Diese ‚Leibvergessenheit‘ betrifft auch die Transformatorische Bildungstheorie, die der (gesprochenen und gedachten) Sprache den absoluten Vorrang einräumt.

¹⁹⁰ Dieses Motiv hat die inhaltlichen Verschiebungen im Bildungsbegriff bis heute überdauert und wird immer wieder ins Feld geführt, wenn man die „wahre Bildung“ von Kosten-Nutzen-Kalkülen, ökonomischer Logik oder – weniger dramatisch – von Brauchbarkeit, Anwendbarkeit und Nutzen bedroht sieht.

Bildung meint klassisch zugleich den *Bildungsprozess* und das *erwünschte Ergebnis* desselbigen. Man bildet sich hin auf ein fixiertes Bildungsziel, von dem her der Prozess als Bildungsprozess bestimmt wird. In dem Sinne sind Bildungsideal und die Verwirklichung des Bildungsideals im Prozess der Bildung nicht voneinander zu trennen. Bildung im humboldtschen Sinne etwa ist zum einen der Vorgang und zum anderen das Ideal der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen bzw. der Vorgang und das Ideal der Verwirklichung einer individuellen, inneren Teleologie. Auch der *pastorale Charakter*, der dem Sprechen über Bildung anhaftet, überdauert den historischen Wandel. ‚Bildung‘ steht – unabhängig von konkreten Inhalten und Zielsetzungen – für ein wünschenswertes Verhältnis des Menschen zu sich und der Welt, das über das (Seelen-)Heil der Einzelnen und der Gemeinschaft legitimiert wird. Die Bestimmung dessen, was Bildung ist und sein soll, ist dabei einer intellektuellen Elite vorbehalten, die ihre Vorstellungen vom ‚richtigen Sein‘ über den Verweis auf eine wie auch immer geartete *Wahrheit* und ein besonderes *Wissen* über den Menschen legitimiert. So treten BildungstheoretikerInnen als diejenigen auf, die die Individuen (oder gleich die gesamte Menschheit) vor sich selbst retten müssen, indem sie sie dazu anhalten, sich auf ihre (Selbst-)Bestimmung zurückzubessinnen, anstatt sich äußeren und damit falschen Zwecken zu unterwerfen.¹⁹¹

Trotz dieses paternalistischen Beigeschmacks wird ‚Bildung‘ immer wieder als Gegenbegriff zur Herrschaft konstruiert. Bildung gilt als Ausweg aus Unterdrückungsverhältnissen und Prozess der Befreiung und Selbstbemächtigung. Gängige Erlösungsversprechen betreffen z.B. die innere Emanzipation der Vernunft/des Denkens von den Trieben/dem Eigenwillen, der Theorie von den niederen Ansprüchen der Praxis oder den Widerstand des selbstzweckhaften Seins gegen die ökonomische Verwertungslogik.

‚Bildung‘ geht mit der *Hierarchisierung von Wissens- und Geltungsbeständen* einher. Dies gilt ‚innerhalb‘ der Theorien für die Bewertung dessen, woran man sich ‚bilden‘ kann und welche menschlichen Aktivitäten zu Bildung führen, sowie für die Theoriebildung selbst: Während etwa die Erkenntnisse der Naturwissenschaften aus der pädagogischen Diskussion um Bildung

¹⁹¹ Mit Gramscis Begriff der *kulturellen Hegemonie* könnte man von der Bildungstheorie als einem Glaubenssystem sprechen, das von einer intellektuellen Elite hervorgebracht wurde und deren Autoritätssicherung dient, ohne dass dies den Beteiligten bewusst sein muss: die Hegemonie besteht weniger in der Auferlegung von Gesetzen und der offenen Forderung der Unterwerfung, als in einem „Gefühl von absoluter Geltung [...] das seine Wirkmächtigkeit von der gedankenlose Zustimmung ableitet, die den vorherrschenden Werten entgegengebracht wird“ (Nolte 1997, 283). Gramsci widmet der Erziehung in seinen Gefängnisheften viele Zeilen, sieht er doch in der pädagogischen Beziehung ein Kernelement kultureller Hegemonie: „Every relationship of ‘hegemony’ is necessarily an educational relationship and occurs not only within a nation, between the various forces that comprise it, but in the entire international and world field, between complexes of national and continental civilisations.“ Gramsci: Prison Notebooks 1929-1935, 285.

weitgehend ausgeklammert werden, ist die bevorzugte Ideengeberin für die Bildungstheorie die Philosophie. Dass eine *Pädagogisierung philosophischer Theorien* dabei oft mit Komplexitätsseinbußen und – um es vorsichtig zu sagen – eigenwilligen Interpretationen einhergeht und sich manche der philosophischen Ideen nicht verlustfrei in die individualistische Innerlichkeitslogik des Bildungsbegriffs¹⁹² übersetzen lassen, zeigt schon die bildungstheoretische Vereinnahmung der antiken griechischen oder idealistischen Philosophie durch die Neuhumanisten.¹⁹³ Der Philosophie wird tendenziell ein privilegierter Zugang zur Wahrheit zugeschrieben, philosophisches ‚Wissen‘ über Bildung kann mehr Geltung beanspruchen als andere Wissensformen- Ähnliches gilt für die (‚wahre‘) Kunst, die deshalb mit der Bildung verbrüdet wird, da beiden zugeschrieben wird, jenseits von Nützlichkeit und fremden Ansprüchen ihren Selbstzweck zu erfüllen.

Das Deutungsmuster der Bildung verbindet Zukunftsutopien zumeist mit der Phantasie einer ‚im Inneren‘ liegenden Bestimmung, die es zu erfüllen gilt. Bildung verweist damit auf das *Eigentliche*¹⁹⁴, sie verspricht das beständige Übertreffen des vorher Dagewesenen gerade durch das Freilegen einer ursprünglichen, verborgenen Wahrheit, einen „ewigen Frühling, in der Gebärde des Erwachens und Zu-Sich-selber-Kommens nach Jahrhunderten der Überfremdung und Selbstentfremdung, der Empörung aus untergründiger und gestaltloser Tiefe“.¹⁹⁵ Damit in Verbindung stehen die anthropologischen Ideen der *Bildsamkeit*, der ‚prometheischen‘ Selbsterschaffung und -bemächtigung¹⁹⁶ und einer inneren Teleologie (Selbstzweck), die selbst für widersprüchliche Bildungstheorien das gemeinsame Fundament stellen. Durch die universelle Unterstellung der menschlichen *Bildsamkeit* und der *inneren Teleologie* wird

¹⁹² Dies gilt insbesondere für die bildungstheoretische Integration philosophischer Theorien, die aus anderen nationalen Kontexten stammen und mit anderen erkenntnistheoretischen Grundprämissen, anthropologischen und politischen Vorstellungen operieren. Vgl. hierzu Tröhler 2018.

¹⁹³ Dass dies auch die Lyotard-rezeption Kollers betrifft, möchte ich an späterer Stelle zeigen (vgl. Kapitel 8).

¹⁹⁴ Dies zeigt sich an geläufigen Topoi wie dem *Menschwerden des Menschen durch Bildung*, wie er etwa bei Hegel (und anderen) zu lesen ist: „denn der Mensch ist, was er ist, wie er als Mensch sein soll, erst durch Bildung; es ist seine zweite Geburt, er nimmt dadurch erst von dem Besitz, was er von Natur hat“ (Hegel: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, 542) oder dem Aufruf durch Bildung zu *Werden was man ist* in seinen verschiedensten Formulierungen. Dies trifft auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff ebenso zu wie auf den der Kritischen Erziehungswissenschaft, die das Moment der *Entfremdung* stark macht und damit eine ‚Eigentlichkeit‘ voraussetzt, zu der es vermittelt Bildung zurückzukehren gilt.

¹⁹⁵ Was Plessner (1982, 29) hier über die Signatur des „deutschen Wesens“ schreibt, lässt sich auf den Bildungsbegriff übertragen. Ballauf/Schaller z.B. bezeichnen diese „Bewegung des Aus-Sich-Herauskommens und Zu-Sich-Zurückkommens“ als „Grundstruktur der Bildung“ (1973, 36).

¹⁹⁶ Ihr liegt eine „alles durchwaltende Metaphysik des sich selbst bestimmenden Willens“ zugrunde liegt, die davon ausgeht, dass „Wenn es nicht Gott ist, der Welt und Gesellschaft bzw. den einzelnen bestimmt“, es „nur der Mensch selbst“ sein kann (Ballauf/Schaller 1973, 35), der autonom über sich und seine Selbstveredelung verfügt. Dieses Motiv nimmt im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts mit der stärkeren Betonung der gesellschaftlichen und ökonomischen Abhängigkeit des individuellen Seins in seiner Radikalität ab, verschwindet aber nie ganz. Gerade im zeitgenössischen, als ‚postmodern‘ deklarierten Subjektdiskurs wird die Idee des selbstbestimmten Subjekts (vor allem aus sprachphilosophischer und machttheoretischer Sicht) massiv in Frage gestellt – was der Bildungstheorie auch einiges an Problemen einbringt.

Bildung zu einem *überzeitlichen und überkulturell gültigen anthropologischen Prinzip* erhoben.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Dies steht in einem eigenartigen Widerspruch zur (anfänglich expliziten, dann impliziten) Funktion der Bildungsidee für die nationale Abgrenzung der Deutschen. Diese nationale Komponente, die in der Konstitutionsphase der Nationalstaaten etwa von Fichte oder Wolff noch stark gemacht wurde, tritt später in den Hintergrund – oder wird zumindest nicht mehr offen geäußert. Die ‚deutsche Kultur‘ gilt aber auch häufig dort noch als impliziter Maßstab, wo Bildung ‚kulturübergreifend‘ konzipiert wird, wie z.B. man mehr als deutlich an der öffentlich geführten Integrationsdebatte sehen kann.

II. Die Fortsetzung: Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses

Im I. Teil dieser Arbeit wurde gezeigt welche geschichtlichen Entwicklungen den bildungsphilosophischen Diskurs möglich machten und auf welchen Grundprämissen die Rede von der Bildung fußt. Lässt sich nun aber eine Kontinuität des Bildungsdenkens und die bruchlose Übernahme der im 1. Teil herausgearbeiteten Motive auch für die zeitgenössische, akademische Bildungsdiskussion, speziell jenen Spezialdiskurs der Transformatorischen Bildungstheorie behaupten? Die Antwort muss wohl lauten: Ja und Nein – ihr widmet sich der zweite Teil dieser Arbeit.

5. Zur Verwendungsgeschichte des Bildungsbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die vor der nationalsozialistischen Katastrophe den pädagogischen Diskurs dominierte¹⁹⁸, nahm zunächst nach 1945 ihr Geschäft wieder auf und versuchte ‚weiterzumachen wie zuvor‘.¹⁹⁹ In einem allgemeinen Klima des Ideologieverdachts und dem Trend zur Ideologiekritik konnte dies nicht lange gut gehen. Die *Kritische Theorie*, wie sie vom Intellektuellenkollektiv der Frankfurter Schule (allen voran Horkheimer und Adorno) entwickelt wurde, griff die geisteswissenschaftliche Pädagogik und folglich auch deren Bildungsbegriff an. Die Kritik reichte von der Behauptung der Unzeitgemäßheit bis hin zu Schuldzuweisungen und dem Vorwurf, das bisherige Bildungsverständnis hätte dem Nationalsozialismus durch seine apolitische Prägung und Konzentration auf die innere und individualistische Selbstentfaltung den Boden bereitet.²⁰⁰ Der Individualismus des

¹⁹⁸ Zur Entwicklung der Bildungssemantik vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Nationalsozialismus, die im Rahmen dieser Arbeit leider nicht behandelt werden kann, siehe ausführlich: Ballauf/Schaller 1973, Kapitel 8 und 9; Blankertz 1982, Kapitel 4.

¹⁹⁹ Nohl etwa konnte nach dem Krieg „nahtlos an seine alte Karriere anknüpfen. [...] Zudem konnte er viele seiner Doktoranden oder Schüler auf die nach dem Krieg wieder neu zu besetzenden pädagogischen Stellen platzieren (Erich Weniger, Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow)“ (Horlacher 2011, 73f.). Vgl. hierzu ausführlich die Habilitationsschrift v. Christa Kersting: *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*.

²⁰⁰ Dies ist nicht weiter verwunderlich: Die Möglichkeit ‚Bildung‘ (geistes-)wissenschaftlich zu erfassen war zuvor eng an die hermeneutische Methode geknüpft worden. Wird Bildung im Sinne geistiger Tätigkeit und der Formung der Seele zu einem Höheren verstanden und in der Innerlichkeit eines Einzelnen verortet, bietet sich die Hermeneutik in ihrer diltheyschen Fassung geradezu als Werkzeug an, verspricht sie doch einen objektiven Zugang zu „fremden Seelenzuständen“ (Dilthey 1900, 317) und die Möglichkeit „aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen“ (ebd. 318). ‚Bildung‘ lässt sich somit *verstehen*: anhand ‚fixierter Zeichen‘ (Schriftdenkmale wie sie Dilthey nennt) können aus dem Nachvollzug des Seelenlebens großer Denker, Künstler

Bildungsbegriffs ginge generell mit einer gefährlichen Weltvergessenheit und der Ignoranz für die gesellschaftliche Bedingtheit des Subjekts einher. Die Frankfurter Schule folgt in Bewertung des neuhumanistisch-geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff dem altbekannten Muster der Bildungskritik: sie mündet in der Formulierung eines neuen, besseren – jetzt explizit politischen, antiautoritären und auf Mündigkeit ausgerichteten – Bildungsbegriff. Dieser sollte nun endlich das Versprechen der Freiheit durch Bildung einlösen, das auch im 20. Jahrhundert mit dem Deutungsmuster der Bildung notwendig verknüpft zu sein schien: „Damit bot die Kritische Theorie nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs einen neuen theoretischen Orientierungspunkt, konnte damit doch die Frage bearbeitet werden, wie ein Bildungsbegriff «gerettet» werden könne, der die politischen und gesellschaftlichen Fehlentwicklungen eines totalitären Regimes nicht hatte verhindern können. Damit war aber auch – und erneut – die Hoffnung auf eine bessere Zukunft durch Bildung verbunden, womit Erlösungsvorstellungen angesprochen sind. Die Rezeption des Bildungsbegriffs blieb damit dem pädagogischen Anspruch treu.“²⁰¹

Die Kritische Theorie war dabei nicht die einzige Provokation, der sich die traditionelle Bildungstheorie ausgesetzt sah, auch von Seiten der aufkommenden *empirischen Erziehungswissenschaft* erfolgte eine Absage an den alten Bildungsbegriff und das Vorrecht der hermeneutischen Methode, auf die das Schlagwort *realistische Wende* (vor allem verknüpft mit dem Namen Heinrich Roth) verweist. Zur philosophischen und soziologischen Kritik des Bildungsbegriffs, die sich auf den idealistischen, individualistischen und elitären Aspekt der Bildung richteten, gesellten sich der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit, sowie Empirie- und Praxisferne des geisteswissenschaftlichen Zugangs. Demgegenüber setzte die empirische Erziehungswissenschaft auf den vermehrten Einsatz statistischer, experimenteller und analytischer Forschungsmethoden, die dem sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis folgten.

Damit einhergehend lässt sich ein Wandel der pädagogischen Semantik feststellen. Zunehmend trat etwa der Identitätsbegriff an die Stelle des Bildungsbegriffs und hatte sich laut der Einschätzung mancher AutorInnen in den 70er Jahren als neue „pädagogische

und Genies – gebildeter Menschen also – Rückschlüsse über *gelungene Bildungsprozesse* gezogen werden, die als Muster für die eigene Selbstbildung dienen. Diesem Forschungsprogramm entsprechend richtet sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik primär vergangenheitsorientiert auf die Auslegung von literarischen und philosophischen Texten. Weder der ‚alte‘ Bildungsbegriff, noch die hermeneutische Methode eignen sich zur Analyse gegenwärtiger Machtverhältnisse, zur Ideologiekritik oder Legitimation politischen Widerstands – für die Kritische Theorie sind somit die Methode und der überkommene Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unbrauchbar.

²⁰¹ Horlacher 2011, 82

Universalkategorie“²⁰² und Leitziel erzieherischer Intervention etabliert. Auch Alternativbegriffe wie *Sozialisation* (als Erklärungsmodell menschlichen Werdens) oder *Qualifikation* (als Zweck der Erziehung) stellten die Notwendigkeit einer *Bildungsphilosophie* zunehmend in Frage.²⁰³ Aus der Verbindung der Kritischen Theorie, die sich hauptsächlich um Begriffs- und Ideologiekritik auf theoretischer Ebene bemühte und der Erziehungswissenschaft, die die Forschungslogik und das Wirklichkeitsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angriff, ging die *Kritische Erziehungswissenschaft* mit namhaften Vertretern wie Mollenhauer, Blankertz oder Heydorn hervor. Den klassischen Bildungsbegriff, der Ganzheitlichkeit, Versöhnung widerstreitender Kräfte und Selbstbildung aus freien Stücken propagierte, lehnte sie dezidiert ab. Das Versprechen der Erlösung durch umfassende, innere Selbsttransformation in Ausrichtung auf die Trias von Schönerem, Wahren und Gutem auf individueller Ebene, schien vor dem Hintergrund des verstärkten Bewusstseins für die Einbindung der Subjekte in gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen schlichtweg naiv. Als metaphysische und relativ unbestimmte Größe war die ‚Bildung‘ zudem einem empirischen Zugriff entzogen²⁰⁴, weshalb auch andere Strömungen der Erziehungswissenschaft Begriffe bevorzugten, die sich leichter operationalisieren ließen.

Lange ließen sich die BildungsphilosophInnen jedoch nicht verdrängen, bewiesen ihre Zählebigkeit und schon Ende der 70er avancierte der Bildungsbegriff, befeuert durch Reformulierungs- und Wiederbelebungsambitionen innerhalb der *Allgemeinen Pädagogik*, wieder zum beliebten Thema pädagogischer Theoriebildung.²⁰⁵ Zu dieser Zeit versuchten sich auch die Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki, Rainer Kokemohr und Hans-Christian Koller – alle drei an der Universität Hamburg angesiedelt – am Entwurf eigener Bildungstheorien. Marotzkis Überlegungen kulminieren in seiner 1990 erschienen Habilitationsschrift *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, Kokemohr entwickelt nach

²⁰² Schweitzer 1988, 56. Dies gilt für die lediglich für die Spezialdiskurse der Bildungstheorie und der Bildungsforschung, während der Bildungsbegriff „in zusammengesetzten Ausdrücken wie Bildungssystem, Bildungsministerium, Bildungsorganisation [...] nahezu durchgängig beibehalten worden“ ist (Hansmann 1988, 21.) Genaugenommen verschwand ‚Bildung‘ nicht aus der Erziehungswissenschaft, sondern blieb im neuen ‚Mischwort‘ *Identitätsbildung* weiterhin präsent.

²⁰³ Vgl. Hansmann 1988, 33-42

²⁰⁴ Wie erwähnt war die hermeneutischen Methode bei vielen in Missgunst gefallen und mit ihr die Annahme, dass über sinnlich gegebene Zeichen objektiv auf einen inneren Sinn/ die Verfassung eines ‚Seelenlebens‘ geschlossen werden könne, womit auch die anerkannte Methode Bildung ‚empirisch‘ zu erforschen wegfiel. Die Zentralbegriffe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gerieten unter Metaphysik- und Ideologieverdacht, sie konnten weder verifiziert, noch falsifiziert werden und galten vielen Empirikern (die selbstverständlich ihr eigenes Wissenschaftsverständnis als neue Wahrheit etablieren wollten) schlichtweg als unwissenschaftlich.

²⁰⁵ Von da an treten der Bildungsbegriff und der (zunehmend als problematisch erfahrene) Identitätsbegriff häufig in Verbindung auf. Nun wird vor allem der fiktionale Charakter von ‚Identität‘ thematisiert und der Bildungsprozess als Aufrechterhaltung dieser Fiktion oder Herstellung einer neuen, vorübergehend tragfähigen Identitätsillusion bestimmt. Siehe hierzu etwa Buck 1984, Mollenhauer 1983

und nach seine sogenannte *Bildungsprozessstheorie*²⁰⁶ in kleineren Publikationen und Koller bemüht sich – vor allem in der Auseinandersetzung mit Lyotard – um eine *postmoderne Bildungstheorie*²⁰⁷. Es sollte noch ein paar Jahre dauern, bevor diese drei Ansätze gegen Ende der 90er von Koller unter dem Etikett *Transformatorische Bildungstheorie* zusammen- und weitergeführt werden sollten.

6. Transformatorische Bildungstheorie: Stabilisierung und Verselbstständigung

Die Transformatorische Bildungstheorie entsteht in einer Zeit, in der sich für die Erziehungswissenschaft ein allgemeiner Trend zur Produktion neuer Bildungstheorien feststellen lässt. In der Literatur finden sich zahlreiche Erklärungsansätze für dieses in den 80ern neu entfachte Bestreben Allgemeiner PädagogInnen ‚Bildung‘ wieder aus der Versenkung zu holen, aufzupolieren und in neuem Glanz erstrahlen zu lassen. Sie reichen vom affirmativen Postulat der Notwendigkeit ‚der Bildung‘ als Reflexionskategorie oder der Überlegenheit des Bildungsbegriff gegenüber anderen pädagogischen Begriffen bis hin zur ablehnenden Einschätzung, dass die „*Reanimation* des der deutschen Pädagogik klassischerweise inhärenten *Bildungsdenken* [...] zu wesentlichen Teilen ein Reflex auf den Krisencharakter der Gesellschaft in der Spätphase der Moderne“ sei, die lediglich „angepaßte, ornamental verbesserte oder gelegentlich auch offen regressive Varianten“²⁰⁸ vorheriger Bildungsbegriffe hervorbringe. Die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie gehören zur ersten Fraktion, sie begrüßen die Wiederkehr der ‚Bildung‘ als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und befördern sie durch *eigene Beiträge*. Sie erheben dabei nicht nur den Anspruch die pädagogische Praxis, sowie die Bildungsforschung vor dem Hintergrund ihres *neuen* Bildungsbegriffes anleiten, reflektieren und kritisieren zu können, sondern auch jenen, die Beschaffenheit, das Zustandekommen und die Veränderung (die *Transformation*) von ‚Selbst- und Weltverhältnissen‘ mit ihrer Bildungstheorie adäquat beschreiben zu können.²⁰⁹

²⁰⁶ Siehe z.B. Kokemohr 1989a, 1989b, 1991, 2007

²⁰⁷ Siehe z.B. Koller 1993, Koller/Stoffers 1996, Koller 1997, Koller 1999

²⁰⁸ Claußen 1988, 183. Claußen argumentiert am Anfang seines Beitrags stark gegen den Bildungsbegriff ‚der Anderen‘, stört sich aber – und wieder haben wir das typische Argumentationsmuster – nicht generell an diesem Deutungsmuster, und schon gar nicht an seinem eigenen Bildungsbegriff, den er mit Heydorn als „Widerspruch zur Herrschaft“ (187) konstruiert und als epochen- und nationenübergreifend gültig festsetzt.

²⁰⁹ Damit maßt sich die Transformatorische Bildungstheorie an, mit Bildung auf einen Schlag grundsätzliche Fragen wie jene nach Verhältnis von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Innen und Außen, Sein und Werden etc. zu beantworten, die keiner wissenschaftlichen Disziplin alleine zugeordnet werden können. Man könnte sagen, dass hier der Anspruch erhoben wird, die ‚großen Fragen der Menschheit‘ zu klären. Siehe zur Entgrenzung des Bildungsbegriffs auch Kapitel 8.

Seit ihren Anfängen in den 90ern²¹⁰ avancierte die Transformatorische Bildungstheorie, von einer unbekannten Theorie unter vielen, zu einer viel rezipierten und institutionell abgesicherten Standardtheorie des erziehungswissenschaftlichen Theorieinstrumentariums im deutschsprachigen Raum.²¹¹ Kollers Namensgebung hat sich gegenüber jener Marotzkis (strukturelle Bildungstheorie) und Kokemohrs (Bildungsprozessstheorie) durchgesetzt. Wenn gemeinsam publiziert wird, dann zumeist unter dem Etikett ‚Transformatorische Bildungstheorie‘, auch wenn Kokemohr und Marotzki selbst an ihren eigenen Bezeichnungen festhalten.²¹² ‚Transformatorische Bildungstheorie‘ ist also zum Hyperonym geworden, das all jene Ansätze vergemeinschaftet, die sich irgendwie mit Bildung als *Prozess der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen* befassen, unabhängig von konkreten (nicht selten schwerwiegenden) theoretischen Unterschieden, die etwa die Referenztheorien, Subjektvorstellungen oder erkenntnistheoretischen Voraussetzungen²¹³ betreffen – zum Teil

²¹⁰ Die (später so oft reproduzierte) Kurzdefinition transformatorischer Bildungsprozesse hat Kokemohr Ende der 80ern formuliert, bei Koller findet sie sich erstmalig im Aufsatz *Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse* (1993). Dort schreibt er, dass die „globalen Dimensionen aktueller gesellschaftlicher Krisenphänomene [...] zu ihrer Verarbeitung neue, innovative Formen des Lernens (und d.h.: Bildungsprozesse) [erfordern], die eine *Transformation des grundlegenden Welt- und Selbstverhältnisses der Subjekte* mit sich bringen [Hvhb. S.S.]“.²¹⁰

²¹¹ Neben den zahlreichen bildungsphilosophischen Publikationen durch Koller, Kokemohr und andere (Arnd-Michael Nohl, Gereon Wulfstange, Tim Schmidt, Nadine Rose, Florian von Rosenberg, Heide von Felden, Anke Wischmann, Janina Zölch, u.a.), die sich um die Konkretisierung, Kritik oder Modifikation eines transformatorischen Bildungsbegriff bemühen, erscheinen auch allerlei Publikationen, die die Transformatorische Bildungstheorie in konkrete pädagogische Felder übertragen, wie etwa in die Religionspädagogik (z.B. Grümme 2017: *Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine*) oder den Sprachunterricht (z.B. Schneider 2018: *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen: Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*), oder sie als Referenztheorie für qualitative Bildungsforschung und die bildungstheoretische Deutung bestimmter Phänomene heranziehen. Ich kann hier keine vollständige Liste der Publikationen anführen, die die Transformatorische Bildungstheorie erwähnen und möchte daher nur exemplarisch auf folgende Texte verweisen um aufzuzeigen wie groß die Bandbreite der ‚Anwendungsgebiete‘ dieser Bildungstheorie inzwischen ist: Koenig: *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities* (2011); Müller-Roselius: „Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht – Entwurf einer Rekonstruktion des Misslingens“ (2013); Khalailah: *Internetbasierte Kommunikation und Bildung: zur Bedeutung des Chats für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse* (2012); Lohfeld: „Das Spiel mit dem Bild vom ‚Tier‘ in uns“, in: *Tiere- Pädagogisch-anthropologische Reflexionen* (2018); Schulz/Kiefer: „Mediation als begleitete Orientierung in einer postmodernen Gesellschaft–eine bildungstheoretische Reformulierung“ (2017); Klepacki: *Bildungsprozesse im Schultheater: Eine ethnographische Studie* (2016).

²¹² Vgl. hierzu etwa den Titel des von Koller und Marotzki gemeinsam herausgegebenen Sammelbandes: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2015) im Gegensatz zu dem darin enthaltenen Artikel Kokemohrs „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine *Bildungsprozessstheorie* [Hvhb. S.S.]“.

²¹³ Marotzki fühlt sich einem modernen/strukturellen Subjekt- und Bildungsbegriff verpflichtet, setzt ein selbstreflexives, relativ freies und handlungsfähiges Subjekt voraus, das *sich* bildet; seine Referenzautoren sind etwa Sartre, Adorno & Horkheimer, Mead und Bateson – während Koller und Kokemohr sich eher als ‚postmoderne‘ Ansätze verstehen und den (v.a. französischen) Poststrukturalismus zum Fundament erheben. Sie nehmen, auf Basis radikaler Sprachtheorien, ein schwaches, relativ passives Subjekt an, oder ziehen die Bildung gleich vom Subjekt ab und verlagern sie in die Sprache selbst. Zudem geht es Koller/Kokemohr hauptsächlich um die Auflösung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, während Marotzki auch deren Aufrechterhaltung miteinbezieht. Marotzki folgt eher der anglosächsischen Theorietradition des Pragmatismus, Koller/Kokemohr dem französischen Poststrukturalismus (Lyotard, Lacan).

auch entgegen der Selbstdeklaration der betroffenen AutorInnen. Inwiefern etwa Marotzkis Theorie sinnvoll als Transformatorische Bildungstheorie klassifiziert werden kann, obwohl er selbst diese Zuordnung nicht vornimmt und ein anderes Bildungsverständnis als Koller/Kokemohr vertritt, hängt davon ab, was denn eigentlich die konsensual anerkannten Grundsätze des transformatorischen Bildungsbegriffes (vgl. hierzu Kapitel 8) sind, die eine solche Zuordnung plausibel machen könnten. Außer Zweifel steht jedenfalls, dass Marotzki von vielen AutorInnen *nachträglich* zum dritten Begründer dieses Bildungsbegriffs ernannt wurde – während etwa Helmut Peukert, auf dessen Theorie transformatorischer Lernprozesse sich Koller ebenso stützt, nicht annähernd so oft Erwähnung findet.²¹⁴ Gelten auch Marotzki, Kokemohr und vor allem Koller als Hauptprotagonisten²¹⁵ in der Geschichte von der Transformatorischen Bildungstheorie, ist diese schon lange nicht mehr auf diese drei Autoren beschränkt.²¹⁶

Die diskursregulierende Funktion von Institutionen und ihr Beitrag zur Etablierung dominanter Denkstile darf nicht unterschätzt werden.²¹⁷ Als Stätten der Wissensproduktion und -distribution sind insbesondere die Universitäten an der Zirkulation und Aufrechterhaltung von disziplinintern als gültig vorausgesetzten Denk- und Sprachmustern beteiligt. Die Transformatorische Bildungstheorie ist inzwischen institutionell fest verankert: An der Universität Hamburg ist rund um Koller ein eigener Arbeitsbereich *Bildung- und Transformationsforschung* entstanden und die Mitglieder dieses Arbeitsbereiches tragen

²¹⁴ Eine Ausnahme bilden Nohl/Rosenberg/Thomsen, die die Entwicklung des Transformatorischen Bildungsverständnisses Peukert/Kokemohr/Marotzki zuordnen und Koller nur als besonders bemerkenswerte, aber „nicht alternativlose“ (2014, 2) Zuspitzung dieses Bildungsbegriffs bezeichnen.

²¹⁵ Die Assoziation des ‚Dreiergespanns‘ Kokemohr, Koller, Marotzki mit der Transformatorischen Bildungstheorie wird auch dadurch befördert, dass die Autoren in ihren Publikationen immer wieder aufeinander verweisen (vgl. z.B. Koller 1999, 2012a/b, Kokemohr 2007, 2018).

²¹⁶ Unter anderem können auch Arnd-Michael Nohl, Nadine Rose, Gereon Wulftange, Anke Wischmann, Florian von Rosenberg, Tim Schmidt, Janina Zölch u.v.a. als VertreterInnen eines transformatorischen Bildungsverständnisses gelten. Nohl hat sich z.B. in seiner Habilitationsschrift *Bildung und Spontaneität* um die Modifikation der Transformatorischen Bildungstheorie im Sinne des ‚material turns‘ angenommen und findet in Kollers Texten anerkennende Erwähnung. Rose hat bei Koller promoviert und forscht zu *Migration als Bildungsherausforderung* (2012), ebenso wie von Rosenberg, der sich dem transformatorischen Bildungsprozessen in Zusammenhang mit kultureller Pluralität widmet (z.B. 2012, 2016). Auch Heide von Felden, Benjamin Jörissen, Anke Wischmann, Thorsten Fuchs, Krassimir Stojanov, Hans Rieger-Ladich, Lothar Wigger, Katharina Müller-Roselius, u.a. beziehen sich kritisch oder affirmativ auf die Transformatorische Bildungstheorie. Tim Schmidt, ehemals am Kameraner Forschungsprojekt Kokemohrs beteiligt, hat zudem den Blog <http://transformatorische-bildung.de/> eingerichtet, auf dem er mehrmals im Monat Podcasts zur Transformatorischen Bildungstheorie veröffentlicht.

²¹⁷ Dies zeigen u.a. Foucaults ausführliche Analysen institutioneller Macht, die sich über sein gesamtes Werk erstrecken (vgl. hierzu zusammenfassend: Caputo/Yount 2010). In die *Ordnung des Diskurses* (1970a) spricht Foucault von Ausschließungssystemen, die das „Wuchern des Diskurses“ (33) bannen, indem sie ihn in geregelte Bahnen leiten und bestimmte diskursive Zusammenhänge unterdrücken. Er kommt dort auf die Rolle der Institutionen zu sprechen: „Der Wille zur Wahrheit stützt sich, ebenso wie die übrigen Ausschließungssysteme, auf eine institutionelle Basis: er wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute“ (15).

wesentlich zur Normalisierung der koller-kokemohrschen Bildungsformel durch ständige Wiederholungen derselben in ihren eigenen Publikationen bei.²¹⁸

Hinzu kommt, dass viele der AnhängerInnen dieser Bildungstheorie tragende Funktionen innerhalb des universitären Betriebs innehaben, die es ihnen erlauben, an ihrem Bildungsbegriff nicht nur forschend zu arbeiten, sondern diesen via Lehrtätigkeiten einem breiten akademischen Publikum zugänglich zu machen. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft an Universität Hamburg weist darüber hinaus eine Besonderheit auf: im ‚Hamburger Modell‘ sind die Fachdidaktiken nicht an die jeweiligen Fachwissenschaften angegliedert, sondern gehören zur Erziehungswissenschaft. Es ist anzunehmen, dass die Zugehörigkeit der Fachdidaktiker zur Erziehungswissenschaft die Ideenübernahme allgemeinpädagogischer Theorien in didaktische Modelle befördert, was auch erklären könnte, warum in jüngster Zeit so viele Publikationen erscheinen, die die Transformatorische Bildungstheorie für die Schuldidaktik fruchtbar machen wollen.²¹⁹

Neben der Universität Hamburg, die wohl als Geburtsstätte des transformatorischen Bildungsverständnisses²²⁰ gelten kann, haben auch andere deutsche Universitäten die Transformatorische Bildungstheorie inzwischen in ihr Lehrangebot aufgenommen. Die Universität Heidelberg beispielsweise widmete ihr im Sommersemester 2015 eine eigene Lehrveranstaltung.²²¹ Und offensichtlich, wie vorliegende Arbeit belegt, beschäftigt man sich

²¹⁸ Der Arbeitsbereich *Bildungs- und Transformationsforschung* ist im Fachbereich *Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft* angesiedelt und besteht aus Hans-Christoph Koller und vier seiner wissenschaftlichen MitarbeiterInnen (Katarina Busch, Gereon Wulftange, Bettina Kleiner, Stephanie Maxim), Hannelore Faulstich-Wieland und ihrer Mitarbeiterin Jessica Rother, Rainer Kokemohr und der Promotionsstipendandin Katrin Böker [Stand Sommer 2018], die *alle* mit dem transformatorischen Bildungsbegriff arbeiten oder auf ihn Bezug nehmen.

²¹⁹ So haben etwa die – allesamt an der Universität Hamburg tätigen –ErziehungswissenschaftlerInnen Ulrich Gebhard (Professor für die Didaktik der Biowissenschaften), Tobias Regenbrecht (wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport), Andrea Sabisch (Professorin für Bildende Kunst), Britta Lübke (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Biologiedidaktik), Wolfgang Sting (Professor für Theaterpädagogik), Malte Pfeiffer (Theaterpädagogik, hat in Hamburg promoviert), Ingrid Bähr und Claus Krieger (beide Professoren im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport) das Buch *Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2018) publiziert. Doch nicht nur Fachdidaktiker an der Universität Hamburg stützen sich auf die Transformatorische Bildungstheorie: Im selben Jahr erschien z.B. der Band *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*, hrsg. v. Laging/Kuhn und ein Jahr zuvor der Band *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (Fischer/Meier/Poweleit/Ruin, 2017) wobei letzterer schon in der Einleitung (19) darauf hinweist, dass die Transformatorische Bildungstheorie nicht nur in der Sportdidaktik, sondern in der Schulsportforschung generell Konjunktur habe. Weitere Exempel für die Übertragung der Transformatorischen Bildungstheorie in didaktische Modelle sind: Gebhard/Höttecke/Rehm 2017: *Verstehen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. oder Bähr et.al 2016: „Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport“.

²²⁰ Peukert und Marotzki waren Professoren an dieser Universität, Koller und Kokemohr sind es heute noch. Nohl ist ebenfalls in Hamburg, aber an der Helmut-Schmidt-Universität tätig.

²²¹ Das Blockseminar mit dem Titel *Bildung als Transformationsprozess* wurde von Hans-Peter Gerstner veranstaltet. Seit dem Wintersemester 2017 wird die Transformatorische Bildungstheorie (in kollerscher Fassung)

auch auf der Universität Wien mit der Transformatorischen Bildungstheorie: Auch ich folge der aktuellen Mode, meine Masterarbeit ist nur eine von vielen Arbeiten zu diesem Thema.²²²

Kokemohr trägt zudem (mit seinen Aufenthalten in Kamerun und seiner Lehrtätigkeiten in Taiwan und an chinesischen Universitäten) das transformatorische Bildungsparadigma auch über europäische Grenzen hinaus.²²³

Zu den institutionellen Praxen, die zur Verbreitung und Stabilisierung des transformatorischen Bildungsdenkens im Bildungsdiskurs beitragen zählen auch Vorträge, das Veranstellen von und die Teilnahme seiner VertreterInnen an diversen Tagungen, Kolloquien und Kongressen.²²⁴

Blickt man etwa in das Programmheft des im März 2018 veranstalteten Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGFE) entdeckt man zahlreiche Verweise auf die Transformatorische Bildungstheorie.²²⁵ An prominenter Stelle am Anfang des Programmhefts findet man zudem ein Grußwort Kollers, indem er über das Tagungsthema *Bewegung* schreibt, Bewegung sei „als *innere* Bewegung zu verstehen, d. h. als *Veränderung der Verhältnisse*, in

auch an der Universität Wien im für alle MasterstudentInnen verpflichtenden Einführungsmodul *Bildungswissenschaft als Disziplin. Die Konstitution der Bildungswissenschaft im Lichte der Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie* (Lehrender: Markus Reiner) behandelt.

²²² Ich folge sogar dem Duktus meines Instituts, wenn ich mich der Transformatorische Bildungstheorie nicht affirmativ, sondern problematisierend zu nähern versuche. Vgl. etwa die Arbeiten von Valentin Rumpf (2017), Nina Wlazny (2011) oder Christoph Gusel (2011). Abgeneigt ist man Kollers bildungstheoretischem Ansatz hier aber keinesfalls, wie der 2010 erfolgte Ruf auf eine Professur für "Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie" an das Wiener Institut für Bildungswissenschaft beweist – den Koller ablehnte.

²²³ Zu Kokemohrs Forschungs- und Lehrtätigkeiten außerhalb des deutschsprachigen Raumes siehe die Selbstbeschreibung auf seiner Homepage. So gibt er unter anderem seine „regelmäßige[n] Aufenthalte am College of Education der National ChengChi University, Taipei, Taiwan, und an weiteren Universitäten in Taiwan mit Vorträgen, Seminaren und workshops zu erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Bildungstheorie, Unterrichtsforschung und Didaktik“ an, und verweist auf seine „Ernennung zum Chair Professor an der National ChengChi University. Seit 2007 Vortragsreisen und Arbeitsaufenthalte zu Workshops an verschiedenen Universitäten in China (Peking, Nanjing, Xi'an, Hangzhou)“.

²²⁴ Siehe exemplarisch: den Vortrag von Kammerl auf der „Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik“ der Universität Hamburg (2014), die Vortragsbeschreibungen von Berner und Brandtner im Programmheft zur Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven der Jugendforschung in Österreich“ (2017), das Programmheft zum DGFE-Kongress „Bewegungen“ (2018), oder das Symposium „Ungewissheit im Bildungsprozess – Reflexion eines interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsprojektes“ (Universität Hamburg, 2016), das auf der dazugehörigen Webseite mit folgenden Worten beschrieben wird: „Idee des Symposiums: Die Fähigkeit zu einem konstruktiven Umgang mit Ungewissheit wird nicht nur für die unausweichliche *Erfahrung von Kontingenz und Differenz* in unserer Gesellschaft *zunehmend relevant*, sondern stellt zudem einen wichtigen Aspekt in der Genese von Bildungsprozessen dar. Im Rückgriff auf einen *transformatorischen Bildungsbegriff* und auf phänomenologische Ansätze zur Fremdheit werden Möglichkeiten gesehen, Ungewissheitssituationen als konstruktive Momente des Lehrens zu verstehen. Es wird davon ausgegangen, dass eine didaktische Konzeption von Fachunterricht im Sinne einer Durchbrechung institutioneller Routinen, des Verlangsamens schneller Deutungsprozesse, der *Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigen usw. einen Möglichkeitsraum für bildungsrelevante Ungewissheitserfahrungen* [Hvhh. S.S] eröffnet.“ (Roehl 2016, o.S.) In diesem Text stecken außerdem schön komprimiert einige der wichtigsten Grundannahmen des transformatorischen Bildungsverständnisses, wie etwa die Gesellschaftsdiagnose der Kontingenzsteigerung, die Aufwertung von Differenz(-erfahrungen), Fremdheit und Ungewissheit oder die Betonung der Prozesshaftigkeit der Bildung (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 8).

²²⁵ Ein expliziter Bezug zur Transformatorischen Bildungstheorie oder die Nennung der Formel „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“ findet sich in den Beschreibungstexten der Vorträge von Köhler, Kolb, Iske, Deppe/Keßler/Bloch/Schippeling, Miethe und Amling (vgl. Programmheft DGFE Kongress 2018).

denen Menschen zu sich selbst, zu anderen und zu den Räumen stehen, in denen sie leben – und zwar nicht nur zu physischen oder geographischen, sondern auch zu sozialen und mentalen Räumen. In diesem Sinn wird sich die Aufmerksamkeit vieler Kongressveranstaltungen auf Erziehungs-, Lern- und *Bildungsprozesse richten, die selbst als Bewegung im Sinne der Veränderung von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen aufgefasst werden können.*²²⁶ [Hvhb. S.S]. In diesem Zitat kommt m.E. deutlich zum Ausdruck wie selbstverständlich Koller inzwischen voraussetzt, dass andere sein transformatorisches Bildungsverständnis teilen und er es gar nicht mehr für nötig erachtet, es als *seine* Vorstellung von Bildung zu deklarieren.²²⁷ Koller schreibt über das Tagungsthema im offiziellen Programmheft in seiner Funktion als Vorsitzender der DGfE, die er bis Mai 2018 innehatte. Die DGfE ist einer *der* Hauptakteure im deutschsprachigen Bildungsdiskurs, in disziplinpolitischen Fragen ebenso sowie der Verbreitung, Reproduktion und Bewertung erziehungswissenschaftlichen Wissens.²²⁸ Auch die Nominierung und Wahl zum Vorsitzenden der DGfE verweist darauf, dass sich Koller in einer privilegierten Diskursposition befindet, die der Anerkennung des von ihm produzierten Wissens als überindividuell *gültigem* Wissen innerhalb der *scientific community* entgegenkommt.

Es schadet der Popularität einer Theorie ferner nicht, wenn ihre VertreterInnen Herausgeberschaften innehaben und die Veröffentlichung ihrer Ideen über diverse Schriftenreihen und Sammelbände vorantreiben.²²⁹ Im Rahmen der Schriftenreihe *Theorie Bilden*²³⁰ erscheinen laufend neue Publikationen, die sich auf die Transformatorische

²²⁶ Programmheft DGfE Kongress 2018, 12

²²⁷ Es sind noch zwei weitere Dinge auffällig, die aber weniger die Verbreitung der Theorie als vielmehr die Theorie selbst betrifft: Zum einen bekennt sich Koller mit seiner Bestimmung der (Bildungs-)Bewegung als *innerer* Bewegung ganz eindeutig zur deutschen Tradition des Innerlichkeitsdenkens und zum anderen sollte es eigentlich verwundern, dass die Formel mit der Koller Bildung definiert scheinbar auch problemlos als Definition anderer Begriffe – hier Bewegung – erhalten kann. Dass das transformatorische Verständnis von Bildung generell begriffliche Trennschärfe vermissen lässt und erst recht wieder einen unbestimmten und abstrakten Bildungsbegriff hervorbringt, der ‚alles und nichts‘ heißen kann, wird in Kapitel 8. gezeigt.

²²⁸ Die DGfE ist Mitte der 60er ins Leben gerufen worden und umfasst inzwischen als größte erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft Deutschlands über 3.600 Mitglieder. Die Vereinigung gibt Zeitschriften heraus, veranstaltet Tagungen und Kongresse, vergibt Preise und Förderungen und ist im deutschsprachigen Raum breit vernetzt (zu den zahlreichen Kooperationen der DGfE siehe ihre Webseite). Auch Winfried Marotzki war vier Jahre lang im Vorstand der DGfE. Siehe zur Gründung und Entwicklung der DGfE, sowie deren Erkenntnispolitik ausführlich Tröhler: *Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht* (2014).

²²⁹ Zudem erfüllen Herausgeber ‚gatekeeping‘ Funktionen innerhalb der scientific community, sie steuern welche Texte publiziert werden und welche nicht und regulieren damit bis zu einem gewissen Grad den Ideenaustausch. Siehe hierzu ausführlich den Sammelband *Editors as gatekeepers: Getting published in the social sciences* (Simon/Fyfe 1994).

²³⁰ Die Publikationen die im Rahmen dieser Schriftenreihe erscheinen enthalten ein Manifest, das u.a. besagt: „Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band. Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe Theorie Bilden wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen

Bildungstheorie stützen oder diese selbst zum Gegenstand haben – Koller ist Mitherausgeber.²³¹ Auch die Reihe *Interaktion und Lebenslauf*, die in den 80ern von Marotzki und Kokemohr, seit den 90ern von Marotzki, Kokemohr und Koller herausgegeben wird, trägt zur Verbreitung der Transformatorischen Bildungstheorie bei – dort vor allem in ihrer Erprobung an biographischen Interviews, was zur Anerkennung ihres Anspruchs ‚empirietauglich‘ zu sein beiträgt. Kollers *Bildung anders denken. Zur Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, das als Standardwerk der Transformatorischen Bildungstheorie bezeichnet werden kann, ist nach dem Erfolg der 2012 erschienenen Erstausgabe im Jahr 2018 das zweite Mal aufgelegt worden und – was für seine Verbreitung im akademischen Bildungsdiskurs von wesentlicher Bedeutung ist – es findet sich in zahlreichen (Universitäts-)Bibliotheken.²³²

Mit Foucault könnte man die genannten institutionellen Mechanismen, die dazu beitragen die Äußerungen einzelner ErziehungswissenschaftlerInnen zu Diskursen zu verdichten als „interne Prozeduren“²³³ der Diskursregulierung bezeichnen. Zu diesen zählen auch die Funktion des *Autors*, des *Kommentars* und der *Disziplin*. Der *Autor* – im Falle der Transformatorische Bildungstheorie wird zumeist Koller, seltener Kokemohr²³⁴ in diese (historisch

und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen, durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden [Hvhb. S.S]. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist.“ (Siehe u.a. die Webseite der Universität Hamburg). Dabei sticht ins Auge, dass der Bildungsbegriff nicht nur als unverzichtbare erziehungswissenschaftliche Kategorie vorausgesetzt wird, sondern in typisch bildungstheoretischem Duktus das Motiv ‚Bildung ist von Nützlichkeitsdenken und Fremdzweck bedroht und muss von der intellektuellen Elite gerettet werden‘ bemüht wird.

²³¹ Koller ist zudem wissenschaftlicher Beirat der Zeitschriften *Handlung Kultur Interpretation*, *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* und *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* und als Gutachter für diverse Zeitschriften, Stiftungen und Akkreditierungsagenturen tätig (Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung; Deutsche Forschungsgemeinschaft, VW-Stiftung, Schweizerischer Nationalfonds, Studienstiftung des deutschen Volkes, DAAD; ACQUIN, AQAS). Vgl. hierzu seine Homepage. Kokemohr ist Herausgeber der Reihe ‚Interaktion und Lebenslauf‘ und (z.T. mit Marotzki) weiterer Herausgeberbände wie z.B. ‚Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien Bd.1 und Bd.2.

²³² In Österreich u.a. in den Bibliotheken der Universitäten Graz, Wien, Klagenfurt, Salzburg, Innsbruck, der Österreichischen Nationalbibliotheken und an den diversen Bibliotheken der Pädagogischen Hochschulen (vgl. zur vollständigen Liste die Webseite des Österreichischen Bibliothekenverbundes). Von den drei Exemplaren, die die Universität Wien besitzt, sind zurzeit (Juni 2018) alle drei vergriffen.

²³³ Foucault 1970a, 17. Die diskursinternen Prozeduren stellt er den drei grundsätzlichen, ‚äußeren‘ Ausschlussmechanismen „das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit“ (ebd. 16) gegenüber, die den übergeordneten Diskurs (i.S. einer Episteme) steuern, in den die jeweiligen Spezialdiskurse eingelassen sind.

²³⁴ Marotzki wird häufig als Vertreter oder Vorläufer, seltener aber als Autor der Transformatorischen Bildungstheorie gehandelt. Kokemohr hingegen wird häufiger genannt. Beispielsweise bezieht sich Wulftange in seiner Dissertation hauptsächlich auf Kokemohr: Er spricht in Anschluss an ihn von Bildung als „Transformation des Verhältnisses zur Welt und andererseits diejenige des Verhältnisses zu uns selbst.“ (Wulftange 2016a, 53), vermeidet es aber interessanterweise in dem Kapitel in dem er sich auf Kokemohr bezieht von der ‚Transformatorischen Bildungstheorie‘ zu sprechen und bleibt bei Kokemohrs Benennung ‚Bildungsprozessstheorie‘. Da stellt sich natürlich die Frage, was nun neben der Autorenschaft eigentlich der Unterschied zwischen den ‚zwei‘ Theorien ist. An späterer Stelle weist Wulftange darauf hin, dass Kokemohr in

hervorgebrachte) Diskursposition eingesetzt. Sie „dient als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“.²³⁵ Die Anbindung gewisser Aussagen an einen Autor bzw. eine Autorin verändert den Stellenwert dieser Aussagen, die nun *mehr* als ‚alltägliche Meinung‘ sind. Der Figur des Autors wird zudem ein privilegierter Zugang zur Wahrheit zugeschrieben,²³⁶ das heißt, dass das ‚Wissen‘, das Koller und Kokemohr über den Transformatorischen Bildungsbegriff generieren, über das Prinzip der Autorenschaft mehr Geltung in Bildungsfragen beanspruchen kann, als das Wissen das andere generieren. Koller ist darüber hinaus derjenige, der die ‚verstreuten‘ Aussagen von Kokemohr, Peukert und Marotzki usw. zusammengeführt und unter jenem gemeinsamen Namen vereinheitlicht hat, der sich heute durchgesetzt hat und daher mit seiner Person assoziiert wird.²³⁷ Diejenigen, die die Transformatorische Bildungstheorie rezipieren – Studierende, DoktorandInnen und KollegInnen aber auch KritikerInnen etc. – erfüllen im foucaultschen Vokabular die Funktion des *Kommentars*, der „das Spiel der *Identität* in der Form der *Wiederholung* und des *Selben* ein[setzt]“²³⁸. Mit dem Anliegen sie zu interpretieren, zu kritisieren, weiterzuentwickeln oder sich in eigenen Vorhaben auf sie zu stützen, werden bestimmte Aussagen immer wieder aufgegriffen. Mögen auch die KommentatorInnen und ihr Wissen ein anderes diskursives Gewicht haben als die AutorInnen mit ihrem Expertenwissen, sind sie doch nicht minder relevant: Erst durch die Kommentare werden Einzelpositionen zu Diskursen verdichtet, die sich durch diese Kommentare verselbstständigen und von den AutorInnen ablösen. Kommentar und

späteren Publikationen von der Veränderung der *Figuren* von Selbst- und Weltentwürfen spricht – ob diese begrifflichen Feinheiten theoretisch so ins Gewicht fallen, dass von einer ‚eigenen‘ Theorie die Rede sein kann ist m.E. jedoch fraglich.

²³⁵ Ebd. 20

²³⁶ Der Autor fungiert damit bis zu einem gewissen Grad als ‚Wahrheitsgarant‘. Um es an einem platten Beispiel zu verdeutlichen: Es ist schwer vorstellbar, dass Koller etwas zur Transformatorischen Bildungstheorie publiziert und eine Studentin sagt „Das hat aber mit dem transformatorischen Bildungsbegriff rein gar nichts zu tun“. Umgekehrt kann Koller als Experte *seiner* Theorie sehr wohl entscheiden, welche Beiträge anderer Personen die Transformatorische Bildungstheorie verfehlen und welche zu ihrer Weiterentwicklung beitragen (und welche in seinen Herausgeberbänden publiziert werden).

²³⁷ Die Konsensformel „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“ findet man früher bei Kokemohr und Marotzki – und Kokemohr hat sie wiederum von Erich Weniger (vgl. den Beitrag: „Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse der Gegenwart“, 1989). Die Idee der Verknüpfung von Bildungstheorie und Biographieforschung sowie die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung und die Idee, dass Bildung(-prozesse) durch Krisenerfahrungen ausgelöst werden kommen bei Peukert, Marotzki, Kokemohr und früheren AutorInnen ebenso vor usw. So sind die Herstellung der Einheit dieser Ideen durch die Namensgebung und das Verfassen eines Einführungswerkes sind wohl Kollers wichtigste Beiträge. Es hätte auch Kokemohr die Funktion des Autors übernehmen können (und teilweise tut er dies auch), dann hätte dieses Diskursensamble eben „Bildungsprozessstheorie“ geheißen und Koller gelte nur als Kommentator nicht Autor der Theorie. Dass tendenziell Koller als Autor fungiert hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass Kokemohrs Ausführungen (neben ihrer schweren Lesbarkeit) nicht in einem Werk gesammelt aufzufinden sind, sondern unsystematisch in vereinzelt Artikel verstreut sind, weshalb er sich als ‚Einheitsstifter‘ nicht wirklich geeignet hätte.

²³⁸ Ebd., 22

AutorIn bewegen sich nun im Falle wissenschaftlicher Spezialdiskurse zumeist in einem disziplinär gerahmten Feld. Die Erziehungswissenschaft²³⁹ definiert sich als *Disziplin* über „einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, einen Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten“²⁴⁰ und legt damit bestimmte Grenzen fest, innerhalb derer Sätze hervorgebracht werden müssen, um überhaupt als erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Aussagen anerkannt werden zu können.²⁴¹

Eine erste Antwort auf die Frage, wer aus der Sicht der ErziehungswissenschaftlerInnen zur Teilnahme am Bildungsdiskurs qualifiziert ist, liefert die Zugehörigkeit der SprecherInnen zur eigenen Disziplin. Für den Diskurs der Transformatorischen Bildungstheorie lässt sich recht deutlich zeigen, wer hier eigentlich zu wem spricht, da an ihm in Sprecherposition hauptsächlich deutsche und österreichische ErziehungswissenschaftlerInnen beteiligt sind, die zueinander und zu Studierenden der Erziehungswissenschaft sprechen. Diejenigen Teile der deutschsprachige Erziehungswissenschaft die den Bildungsbegriff stark machen kochen gewissermaßen ihr eigenes Süppchen: Anbindungen an *pädagogische* Forschung und Theoriebildung anderer Sprachgemeinschaften finden sich nur selten, publiziert wird fast ausschließlich auf Deutsch und ein Blick in die diversen Literaturverzeichnisse zeigt, dass innerhalb der Bildungsphilosophie (neben französischen PhilosophInnen) hauptsächlich andere deutschsprachige BildungstheoretikerInnen zitiert werden. So findet etwa die – im anglosächsischen Raum seit den 90ern breit geführte – Diskussion um *transformative learning*, trotz der auffallend großen Nähe zur Transformatorischen Bildungstheorie, so gut wie keine Beachtung. Eine Ausnahme ist der 2017 von Laros/Fuhr/Taylor herausgegebene Sammelband *Transformative Learning meets Bildung. An International Exchange*, in dessen Einleitung der fehlenden Austausch zwischen der deutschen und englischsprachigen Tradition pädagogischer Forschung thematisiert wird: „research on *Bildung* is usually published in German and other continental European languages and in journals and books that are less accessible for research

²³⁹ Respektive Bildungswissenschaft oder Pädagogik – die Benennung der Disziplin blieb über die Geschichte nicht gleich und variiert auch heute je nach disziplinärem Selbstverständnis. An den vielen Namen des heutigen Instituts der Bildungswissenschaft in Wien lässt sich schön ablesen, wie sich innerdisziplinäre Diskussionen in der Benennung der Institute niederschlagen und dass der Bildungsbegriff gerade in den letzten Jahren eine Aufwertung erfuhr: Das *Institut für Bildungswissenschaft* hieß, bevor es 2004 diese Bezeichnung erhielt, anfänglich *Pädagogisches Institut*, ab 1960 *Institut für Pädagogik*, dann wurde es in *Institut für Erziehungswissenschaften* (1978) und später in *Institut für Erziehungswissenschaft* (1999) umbenannt (vgl. dazu Brezinka 2000, 486; 518). Die Benennung ‚Bildungswissenschaft‘, die österreichweit einzigartig ist, ist auch dem Anliegen verpflichtet, die Anbindung an die Philosophie hervorzuheben, mit der gemeinsam die Bildungswissenschaft eine Fakultät bildet.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Darüber hinaus reguliert die Disziplin welche Aussagen wahr oder falsch – und welche Aussagen überhaupt wahrheitsfähig – sind, was als Irrtum, was als Erkenntnisfortschritt gilt. Diese Grenzziehungen sind dabei nicht statisch, sondern einem historischen Wandel unterworfen, wie auch im ersten Teil gezeigt wurde.

in the English language. Furthermore, it is only in the last decade that a significant number of *Bildung* researchers started to attend international conferences. For a long time, the different worlds of continental European languages such as German, Italian, French and Spanish were big enough to sustain their own communities of educational sciences. Most researchers, because of the rich tradition and outcome of research in their own country, did not put international dialogue at the top of their agendas. Education is probably among the last academic disciplines to undergo significant changes because of globalization“.²⁴²

Auch Angehörige anderer geistes- bzw. sozialwissenschaftlicher Disziplinen wie der Philosophie, Psychoanalyse oder Soziologie²⁴³ scheinen dazu berechtigt mit ihrem Wissen zur transformatorischen Bildungstheorie beizutragen, während etwa die Naturwissenschaften oder – was, angesichts dessen, dass der Bildungsdiskurs mit ihnen zu tun hat, erstaunlich ist – die ‚Bildungssubjekte‘, Lehrende, Eltern, SchülerInnen, usw. als Akteure aus diesem Diskurs tendenziell ausgeschlossen sind. Es wird zwar über sie, aber wenig mit ihnen gesprochen, die Produktion von anerkanntem Wissen darüber, was Bildung ist oder sein soll ist den ErziehungswissenschaftlerInnen vorbehalten.²⁴⁴ Dementsprechend abgeriegelt ist die Diskussion um die Transformatorische Bildungstheorie gegenüber außenstehenden Sprechern, die Teilnahme an ihr ist an die Voraussetzung einer bestimmten akademischen Schulung und

²⁴² Fuhr/Laros/Taylor 2017, xi. Während Transformatorische Bildungstheorie und transformative learning Vieles teilen (Fokussierung auf ‚höherstufige‘ Lernprozesse und Veränderung des Orientierungsrahmen bzw. der übergeordneten Wissensformationen, Bevorzugung qualitativer Forschung, Betonung der Prozesshaftigkeit und des *life long learning*, Krisensituationen und Differenz Erfahrungen als Auslöser, etc.), unterscheiden sie sich v.a. in ihrer Weise der Wissensproduktion: „In essence, theories on *Bildung* are mostly supported philosophically, while theories on transformative learning build on empirical research“ (ebd., x). Auch Koller publiziert in diesem Band und übersetzt seine Bildungsidee ins Englische, auf die Debatte um *transformative learning* geht er aber nur oberflächlich ein. Obwohl der Import von Lyotards Philosophie in die Pädagogik Koller scheinbar ein großes Anliegen ist, dass er auch mit nicht-deutschsprachigen ErziehungswissenschaftlerInnen teilt, nimmt Koller außerdem keine Notiz von der Lyotardrezeption der *philosophy of education* oder der französischen *philosophie de l'éducation* statt – mit Ausnahme einer kurzen Nennung in einer Fußnote („In contrast to the English-speaking Philosophy of Education [...] the reception of Lyotard's work in the German educational science (apart from a few exceptions) has been rather superficial or selective“ 2003, 164)

²⁴³ Zwar werden etwa Philosophen (v.a. Lyotard), Psychoanalytiker (v.a. Lacan) oder Soziologen (v.a. Bourdieu) als Referenzautoren herangezogen und haben in dem Sinne Anteil an der Rede von der Bildung, es handelt sich hier aber um eine Einbahnstraße: Die Transformatorische Bildungstheorie wird weder in der Philosophie, noch der Psychoanalyse oder Soziologie diskutiert.

²⁴⁴ Dies stimmt allerdings nur begrenzt: Nachdem die LehrerInnenbildung an die Erziehungswissenschaft angegliedert ist werden auch angehende LehrerInnen in den Diskurs miteinbezogen, dort aber auch eher in Hörer-, denn Sprecherposition. Beispielsweise werden Fragen, wie jene nach dem Anlass von transformatorischen Bildungsprozessen in Auseinandersetzung mit (philosophischen, soziologischen usw.) Theorien bearbeitet und an von Wissenschaftlern durchgeführten und analysierten biographischen Interviews erforscht, während man scheinbar gar nicht auf die Idee kommt, die ‚Expertise‘ derjenigen miteinzubeziehen, die jenseits vom Hochschulwesen im Bildungssystem tätig sind. NichtwissenschaftlerInnen können insofern zur Weiterentwicklung der Transformatorischen Bildungstheorie beitragen, dass sie als Forschungsobjekt am Diskurs teilnehmen können: Die Aussagen, die die Interviewten gegenüber ErziehungswissenschaftlerInnen über ihre eigenen Bildungsprozesse (oder das was sie als solche qualifizieren) machen, haben dabei aber ganz anderes diskursives Gewicht als die Aussagen, die der ErziehungswissenschaftlerInnen dann über diese Aussagen macht.

die (zugeschriebene) Kenntnis des erziehungswissenschaftlichen Forschungsstandes gebunden. Während die Rede von der Transformatorischen Bildungstheorie innerhalb der Erziehungswissenschaft schon zur Normalität und zu geteiltem Allgemeinwissen geworden ist, hat sie so gut wie keine Öffentlichkeitswirkung, weder in der Bildungspolitik, noch den Massenmedien. Immerhin hat es die Transformatorische Bildungstheorie aber schon in den Wikipedia-Artikel zur ‚Bildung‘ geschafft.²⁴⁵

7. Gegenwartsaufnahme – worauf ‚antwortet‘ die Transformatorische Bildungstheorie?

Belehrt durch die Geschichte herrscht in der zeitgenössischen, akademischen Diskussion weitgehend Konsens darüber, dass es die semantische Offenheit und Flexibilität des Bildungsbegriffs verbietet, eine ein für alle Mal gültige Definition zu fixieren. Trotzdem schreckt man vor der negativen Bestimmung dessen, was Bildung alles nicht ist oder vielmehr *nicht sein darf* keineswegs zurück. Manch einer beklagt, dass der Bildungsbegriff der ständigen „Gefahr“ ausgesetzt sei, mit „Bedeutungen versehen zu werden, die ihn verfälschen und etwa in Richtung anderer Begriffe [...] verrücken und inhaltlich dadurch beschädigen“²⁴⁶, und setzt damit stillschweigend eine ‚wahre‘ Bedeutung von Bildung voraus²⁴⁷. Aber auch Stimmen, die dem Bildungsbegriff eine generelle Absage erteilen und ihm Unzeitgemäßheit und

²⁴⁵ Unter dem Punkt *Bildung an der Jahrtausendwende: Transformatorische und relationale Bildung* findet sich folgende Kurzbeschreibung: „Seit den 1980er Jahren steht die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung zwischen der traditionell philosophischen Bildungstheorie und der empirischen Bildungsforschung und will über die Kategorie der Biographie zwischen beiden Bereichen vermitteln. Ziel ist dabei, den Bildungsbegriff zu präzisieren und so die Bildungstheorie für die Bildungsforschung und damit die Bildungspraxis anschlussfähig zu machen. Dieser Forschungsdiskurs orientiert sich am transformatorischen Bildungsbegriff in der Tradition von Wilhelm von Humboldt und ist seit den 1990er Jahren durch die Ansätze von Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller geprägt. Als Basisdefinition gilt: Bildung ist ein Transformationsprozess der Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses einer Person aus Anlass von Krisenerfahrungen, welche die bestehenden Figuren in Frage stellen (Koller 2012, 20 f.). Koller fordert bis ins Jahr 2012 eine theoretische Präzisierung der Begriffe Transformationsprozess und Welt- und Selbstverhältnis sowie eine genaue Bestimmung des Anlasses von Bildungsprozessen“. Auch hier wird wieder Kollers prominente Position deutlich.

²⁴⁶ Lederer 2015, 23

²⁴⁷ Der erkenntnistheoretische Status, der der Bildung zugeschrieben wird, variiert dabei von Bildungstheorie zu Bildungstheorie: so wird von der Bildung als messbarer, empirischer Tatsache ebenso gesprochen, wie sie als normative Leit- und Reflexionskategorie für die pädagogische Praxis entworfen wird; wieder anderen gilt sie ‚nur noch‘ als utopische (Un-)Möglichkeitenkategorie (z.B. Schäfer u. Wimmer). Tendenziell zieht man auch heute den Bildungsbegriff dem der Erziehung vor, da dieser im Laufe der Zeit einen technokratischen und instrumentellen Beigeschmack bekommen hatte. Erziehung wird vor allem im Sinne der (schulischen und häuslichen) Kindererziehung gedacht, während Bildung alle Lebensalter und Bereiche umfasst, wie es in folgendem Zitat pointiert zu Ausdruck kommt: „Das Erziehungssystem heißt mit anderem Namen auch Bildungssystem. Diese doppelte Benennung darf jedoch nicht zu dem Irrtum führen, Erziehung und Bildung seien dasselbe. Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot. Erziehung richtet sich an Kinder und Heranwachsende, Bildung nicht nur an diese“ (Klappentext zum Sammelband *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* hrsg. v. Lenzen/Luhmann 1997).

Sinnlosigkeit vorwerfen, werden seit dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts lauter²⁴⁸ – gegen die Selbstverständlichkeit der Rede von Bildung kommen sie jedoch nicht an. Schon lange ist ‚Bildung‘ kein *einheimischer Begriff* mehr, vielleicht war er es nie, er hat sich verselbstständigt, ist ‚Allgemeingut‘, politisches Schlagwort, interdisziplinärer Forschungsgegenstand, Alltagsfloskel geworden. Mag es auch zum Selbstverständnis vieler BildungsphilosophInnen gehören, einen Hoheitsanspruch auf die Bestimmung dessen stellen zu dürfen, was Bildung ist und sein soll – im öffentlichen Diskurs finden sie wenig bis kein Gehör.²⁴⁹ Die Bildungspolitik stützt ihre Reformen selten auf Ergebnisse der deutschen, erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung²⁵⁰ und um die ‚theoretischen Höhenflüge und abstrakten Spielerein‘ der zeitgenössischen, deutschen Bildungsphilosophie kümmert man sich ohnehin nicht. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die als bildungspolitisch relevant gelten, stammen aus internationalen Vergleichsstudien (Stichwort PISA) oder privaten Forschungseinrichtungen, die meist dem Paradigma der *Evidenzbasierten Wirksamkeitsforschung* folgen. Die Bildungspolitik setze damit aber – zumindest laut denen, deren Forschungsansätze weniger (finanzielle) Anerkennung finden – aufs falsche Pferd und leiste einer Ökonomisierung und Standardisierung von Lernen Vorschub, die dem Bildungsbegriff nicht gerecht werde.²⁵¹

²⁴⁸ Ein bekannter Kritiker ist der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen. Über den Bildungsbegriff schreibt er: „Gerade weil der Bildungsbegriff so unbestimmt ist hinterlässt er ein Vakuum, das von Streitenden wie von Sonntagsrednern in beliebiger Weise gefüllt werden kann [...] Durch seine semantische Leere ist dieser Begriff auf der Rückseite aber nicht nur unbestimmt, sondern überdeterminiert worden. In ihm haben sich im historischen Verlauf so viele Bedeutungselemente akkumuliert, dass im konkreten Fall niemand weiß, was konnotiert wird. Für eine wissenschaftliche Verwendungsweise ist dieser Begriff also ungeeignet“ (Lenzen 2005 zit. nach Pongratz 2010, 105).

²⁴⁹ Gehört werden hingegen Populärphilosophen wie Richard David Precht (etwa mit seinem vielverkauften Bestseller *Anna, die Schule und der liebe Gott*) oder Konrad Paul Liessmann. Sie werden zu Talkshows und öffentlichen Veranstaltungen eingeladen, ihre Bücher kennt man auch außerhalb der scientific community, sie publizieren in Tageszeitungen und Magazinen, usw. Gemessen an der öffentlichen Aufmerksamkeit sind sie diejenigen, denen Expertentum in Bildungsfragen zugeschrieben wird. Und das obwohl (oder weil?) sie hauptsächlich alte Motive des klassischen Bildungsbegriffs reproduzieren. So schreibt etwa Liessmann in einem Kurier-interview (17.09.2017) mit dem bezeichnenden Titel *Was gebildete Menschen wirklich ausmacht*: „Gebildet ist nicht derjenige, der eine Lesekompetenz aufweist, sondern derjenige, der ganz bestimmte Bücher gelesen hat und durch sie geprägt wurde. Gebildet ist auch nicht derjenige, der eine unspezifische Sozialkompetenz aufweist, sondern derjenige, der weiß, welches Verhalten in welchen Situationen angemessen ist. Der Gebildete ist übrigens kein wandelndes Lexikon, sondern es geht ihm um Grundlegendes, prinzipielles Wissen, um den Versuch, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, und nicht zuletzt um das Wissen darum, was man nicht weiß. Bildung hat für mich – vielleicht bin ich da altmodisch – viel mit Mündigkeit, Freiheit, Urteilskraft, Belesenheit, Geschichtsbewusstsein, sprachlicher Sorgfalt und Genauigkeit, moralischer Sensibilität und ästhetischem Geschmack zu tun.“

²⁵⁰ Vgl. u.a. den Herausgeberband *Wissen, was wirkt, Kritik evidenzbasierter Pädagogik* von Bellmann/ Müller (2012). Die PISA-Kritik gehört innerhalb der universitären (v.a. qualitativen) Bildungsforschung zum guten Ton und wurde so oft wiederholt, dass man gar nicht weiß mit welchen Texten man sie belegen soll (siehe exemplarisch die Beiträge in den Herausgeberbänden *Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?* (Schwarzkopf 2003), und *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (Baumert/Tillmann 2016).

²⁵¹ Vgl. Wulfange/Schmidt/Kokemohr 2010

Die Zeiten Humboldts sind vorbei, mit ihnen die öffentliche Präsenz und politische Wirkmächtigkeit der Bildungsphilosophie. Das hält diejenigen, die dem Bildungsbegriff Unverzichtbarkeit konstatieren, natürlich nicht davon ab (oder vielleicht ist das sogar einer der Gründe dafür), immer neue und immer andere Bildungstheorien zu produzieren, die den Anspruch erheben zeitgemäßer, angemessener, schlichtweg *besser* zu sein.²⁵² Die *Transformatorische Bildungstheorie* ist eine dieser ‚besseren Bildungstheorien‘, die besondere Popularität in der zeitgenössischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskussion genießt und eine beachtliche Reihe von Anschlusspublikationen – neben Lobpreisungen, Verfeinerungen und Weiterentwicklungen und auch zahlreiche Kritiken – nach sich gezogen hat. Es scheint so, als hätte sich die Transformatorische Bildungstheorie als eine der *(post-)modernen Bildungstheorien* schlechthin (zumindest im akademischen Bildungsdiskurs) etabliert, die man in der deutschen Erziehungswissenschaft zu würdigen, zu kritisieren oder zumindest zu kennen hat. Aber warum ist das so? Welchen *Vorteil* hat es von Bildung so und nicht anders zu sprechen?

7.1. Die prekäre Lage der Bildungsphilosophie und die Pädagogisierung aller Lebensbereiche

In der Entstehungszeit der Transformatorischen Bildungstheorie in den 80ern bestimmt (wie schon oftmals zuvor) eine Krisenrhetorik die erziehungswissenschaftliche Debatte²⁵³: Es herrscht Unsicherheit darüber, welche Fragenkomplexe die ‚eigenen‘ sind, zu welcher Methodologie man sich bekennen soll, welche Begrifflichkeiten die geeigneten sind, um ein ‚genuin pädagogisches‘ Erkenntnisfeld zu konstituieren, auf das man als Disziplin Anspruch erheben kann. Die Erosion der disziplinären Einheit steht in Zusammenhang mit einer Entwicklung, die aus heutiger Sicht unter Bezeichnungen wie *Pädagogisierung*, *Entgrenzung des Pädagogischen* oder *Entstrukturierung* theoretisch reflektiert wird.²⁵⁴ Es lässt sich in Zusammenhang mit der Bildungsexpansion seit den 1960ern eine zunehmende Auflösung des klassischen Verständnisses von Pädagogik und die Loslösung pädagogischer Handlungszusammenhänge von traditionellen pädagogischen Institutionen feststellen, die zu

²⁵² Auch wenn heute tendenziell der eigene Anspruch auf Wahrheit und Allgemeingültigkeit durch sprachliche Figuren verschleiert wird, die den Konstruktcharakter von Theorien betonen und suggerieren es handle sich bei der eigenen Bildungstheorie nur um eine neben anderen gleichberechtigten Bildungstheorien, kommt er m.E. dennoch immer dann zum Vorschein, wenn anderen Bildungsverständnissen im Lichte des eigenen Bildungsbegriffes abgesprochen wird ‚wirklich‘ von Bildung zu handeln oder der Widerspruch ‚der Bildung‘ zu anderen Begriffen behauptet wird.

²⁵³ Vgl. hierzu ausführlich die Beiträge in Fatke/Oelkers (Hrsg.)(2014): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*.

²⁵⁴ Vgl. *Pädagogisierung* (z.B. Schäfer/Thompson 2013), *Entstrukturierung* (Merkens 2004) oder *Entgrenzung des Pädagogischen* (z.B. Lüders/Kade/Hornstein 1996).

einer Ausdehnung der pädagogischen Semantik auf Bereiche führt, die zuvor nicht pädagogisch codiert waren.²⁵⁵ Einerseits kann die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Pädagogisierung ihren Geltungsbereich enorm vergrößern – andererseits verliert sie durch die Entgrenzung ihres Gegenstandes ihre Konturen und ihre Spezifität. Im Jahr 2013 stellen Schäfer/Thompson fest, dass „durch die Ausweitung hin auf andere soziale Kontexte, in denen nicht zuletzt auch andere Prioritäten, Rationalitätsmuster, Problemstellungen und Programmatiken vorzufinden sind, [...] das, was als pädagogisch identifiziert werden kann, prekär [wird]“. Mögen sich auch die Entgrenzungstendenzen des pädagogischen Diskurses – an denen die Transformatorische Bildungstheorie ihren Anteil²⁵⁶ hat – in den letzten Jahren intensiviert haben, so ist dies keine neue Diagnose. Mollenhauer resümiert schon in den 80ern: „Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viel Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben solle; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen solle; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben solle, was sie treibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge“.²⁵⁷

Die Fragmentierung des pädagogischen Wissens, die Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in relativ eigenständige Teilbereiche scheinen die Disziplin auseinanderzureißen. Dies betrifft nun insbesondere das Selbstverständnis der *Allgemeinen Pädagogik*, deren Anspruch die Einheit der vielfältigen Ansätze zu verbürgen, auf *das Pädagogische als solches* zu reflektieren, die inner- und interdisziplinären Verhältnisbestimmungen vorzunehmen, etc. – kurz die gesamte ‚Grundlagenarbeit zu leisten‘ – zunehmend fraglich wird. Sie galt seit ihrer ‚Erfindung‘ durch Herbart „lange unangefochten

²⁵⁵ Höhne fasst dies in seiner Definition von Pädagogisierung prägnant zusammen: „Pädagogisierung bezeichnet auf der einen Seite einen Prozess der Entgrenzung und hegemonialen Neuformierung pädagogischen Wissens. Auf der anderen Seite wird Pädagogisierung als eine Form der pädagogischen Codierung eines Themas oder eines Problems verstanden“ (Höhne 2013, 28). Genaugenommen könnte man von mehreren Pädagogisierungswellen sprechen, von denen die erste im 2. Kapitel behandelt wurde. Die zunehmende Ablösung der Erziehungswissenschaft von konkreten Institutionen des Erziehungswesens drückt sich auch darin aus, dass Ende der 50er Pädagogik die Pädagogik zunehmend von der Lehrerinnenbildung abgekoppelt wurde nun als eigenständiges Hauptfachstudium gewählt werden konnte (vgl. Brezinka 2000, 196-218). Die ersten dokumentierten Zahlen „gibt es für das Studienjahr 1957/58. Damals wurden für ganz Österreich 24 Studierende gezählt“ (ebd.216). Das Wiener Diplomstudium der Pädagogik war hingegen noch bis 2012 kombinationspflichtig, d.h. die Wahl eines zweiten Faches notwendig (vgl. Ects Information Package Pädagogik, 1-8). Mit der Ausdehnung ‚des Pädagogischen‘ auf alle Lebensalter und in vielfältige, gesellschaftliche Bereiche hinein, verändert sich auch die wissenschaftliche Disziplin: Hatte sich die Erziehungswissenschaft „sowohl theoretisch wie in ihren empirischen Bemühungen in den letzten 40 Jahren weitgehend auf die als pädagogisch deklarierten Institutionen und die Probleme der in diesen Institutionen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen konzentriert“ (Lüders et.al 1996, 223) so lässt sich heutzutage eine enorme inhaltliche Ausdifferenzierung und Ausdehnung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung feststellen.

²⁵⁶ Siehe hierzu Kapitel 8.2.

²⁵⁷ Mollenhauer 1982, 252

als Kernstück und Leitdisziplin des Faches“²⁵⁸ – diesen privilegierten Stand hat die Allgemeine Pädagogik in den letzten Jahrzehnten allerdings eingebüßt. Die Wiederbelebung der Bildungsidee durch allerlei Re- und Neuformulierungen, wie eben im Rahmen der Transformatorischen Bildungstheorie, kann als Reaktion auf die prekäre disziplinäre Lage der Erziehungswissenschaft insgesamt, und der Bildungsphilosophie im Besonderen, gelesen werden. Ein neuer Bildungsbegriff soll als dringend notwendiger Kitt die in Teile zerfallene Erziehungswissenschaft zusammenhalten und ihre disziplinäre Einheit legitimieren. Während noch in den 70ern „jedermann, der als sogenannter ‚Erziehungswissenschaftler‘ etwas auf sich hielt, überhaupt nicht von Bildung sprach“²⁵⁹, versuchte man die Legitimationskrise der Allgemeinen Pädagogik in den 80ern verstärkt mit der Rückbesinnung auf Bildung zu lösen und in den 90ern herrscht – laut Koller – wieder „weitgehend Einigkeit darüber, daß der Bildungsbegriff als zentrale Ordnungskategorie für die pädagogische Reflexion unverzichtbar ist“ und auch „in systematischer Hinsicht als der Ort ausgewiesen ist, an dem die Diskussion über Aufgaben, Ziele und Zwecke der pädagogischen Praxis bzw. über Begründung, Rechtfertigung und kritische Beurteilung pädagogischen Handelns geführt werden kann und soll.“²⁶⁰

Die *erste Provokation* auf die die Transformatorische Bildungstheorie mit ihrem Bildungsbegriff antwortet ist also die ‚*Auflösung*‘ des *disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft* durch Pluralisierung, Entgrenzung und Verlust des Allgemeinen.

7.2. Der Vorwurf der Empirieferne – ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Bildungsforschung

Die *zweite Provokation*, die die (bildungsphilosophisch verfahrenende) Allgemeine Pädagogik²⁶¹ in Frage stellt, betrifft ihre Methodik und den erkenntnistheoretischen Status des

²⁵⁸ So schreibt Weiß (2013, 126) im Artikel *Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*.

²⁵⁹ Pleines 1987, 51. Der ganze Sammelband *Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik*, 1987 hrsg. v. Breinbauer/Langer kann als (österreichischer) Beleg für die Konjunktur des Bildungsbegriffs und seine Verbindung zu Selbstvergewisserungen der Pädagogik gelten. Im Vorwort findet man z.B. den bezeichnenden Satz: „[D]as Ringen um einen artikulierbaren Begriff von Bildung heute, das nicht zur Ruhe kommende Fragen nach dem Selbstverständnis von Pädagogik vereint die Autoren“ (9).

²⁶⁰ Koller 1999, 11. Gleich nach dieser Beteuerung der Unverzichtbarkeit der Bildungsidee, die nur über den (behaupteten) Konsens in der Erziehungswissenschaft argumentiert wird, werden die Stimmen, die den Bildungsbegriff grundsätzlich kritisieren (hier konkret Luhmann und Schorr) als polemische Außenseiterpositionen disqualifiziert.

²⁶¹ Es herrscht, wie so oft in der Erziehungswissenschaft, wenn es um Fragen der inter- und innerdisziplinären Verortung geht, kein Konsens darüber, welche Teildisziplinen neben der Bildungsphilosophie der Allgemeinen Pädagogik zuzurechnen sind. Die historisch-systematische oder international-vergleichende Erziehungswissenschaft werden manchmal dazugezählt – diese zwei Richtungen sind jedenfalls von der obengenannten Kritik nicht betroffen. Die DGfE zählt sie nicht dazu, interessanterweise zählt sie aber (neben der

Bildungsbegriffs. Während die erste Provokation in erster Linie auf der Ebene der Gegenstandstheorie angesiedelt ist, betrifft die zweite die konkrete Bildungsforschung, ihren Zweck, ihre Forschungslogik und ihre Ergebnisse.²⁶² Wie erwähnt wurde dem Bildungsbegriff schon in den 70ern vorgeworfen ein metaphysisches Konstrukt zu sein, dass der empirischen Forschung nicht zugänglich ist, weshalb die empirische Erziehungswissenschaft um die Suche nach anderen Begriffen bemühte, die sich besser operationalisieren lassen. Und wie erwähnt waren nicht alle mit diesem Lösungsansatz zufrieden und machten sich stattdessen daran *ihren* Bildungsbegriff empiriefähig zu machen. Beispielsweise schreibt Kokemohr im Vorwort zu Marotzkis *Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem* (1984): „Marotzki beteiligt sich mit der vorliegenden Arbeit an der Rehabilitierung der Bildungsphilosophie“ und weiter: „Die Bedeutung der Arbeit liegt darin, klassische Bildungsphilosophie für die Entwicklung moderner, empirisch gehaltvoller Theorien der Ontogenese fruchtbar zu machen.“²⁶³ Dem Bedeutungsverlust der Bildungsphilosophie soll also damit begegnet werden, dass der Vorwurf der Empirieferne durch einen neuen, für empirische Forschung anschlussfähigen Bildungsbegriff entkräftet wird.

Zur Kritik an der „Bildungstheorie ohne Bildungsforschung“²⁶⁴, die einen innerdisziplinären Methodenstreit zwischen ‚rein theoretischer‘ Bildungsphilosophie und anderen erziehungswissenschaftlichen Strömungen abbildet, gesellt sich das komplementäre Phänomen der „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“.²⁶⁵ Seit den 1990ern hat sich dies in Zusammenhang mit international vergleichenden Studien wie PISA und Co zu einer noch größeren Bedrohung für die deutsche Bildungsphilosophie entwickelt. Denn gemessen an der bildungspolitischen Relevanz, der Verteilung der Forschungsgelder und der öffentlichen Aufmerksamkeit kann die „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“ große Erfolge

Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der Wissenschaftsforschung und der pädagogischen Anthropologie) die „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ zur Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft, verortet sie damit in der Grundlagenforschung und gibt ihr damit gewissermaßen einen Vorrang vor anderen Forschungszugängen. Vgl. hierzu die Webseite der DGfE.

²⁶² Die Trennung von Theorie/Gegenstand und Empirie/Methode ist eine analytische, die Annahme, dass sich diese zwei ‚Ebenen‘ gegenseitig hervorbringen muss – denke ich – hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. hierzu ausführlicher den Sammelband Hirschauer/Kalthoff/Lindemann (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, insbesondere den Artikel von Hirschauer und seine Analyse der Theoriegeladenheit von Empirie und Empiriegeladenheit von Theorie.

²⁶³ Kokemohr 1984, 5f. Nimmt man an, dass Kokemohr nicht den anthropologischen, sondern philosophischen Ontogenese-begriff verwendet, dann kann die Deutung Bildung = ‚Entstehung von Seiendem‘ als Verweis auf die massiven Entgrenzungstendenzen des transformatorischen Bildungsbegriffs gelesen werden (vgl. Kapitel 8). Sollte der anthropologische Ontogenesebegriff gemeint sein, verhält es sich nicht viel anders, denn dann würde Bildung einfach die gesamte *Menschwerdung* inklusive der biologischen Entwicklung von der Befruchtung der Eizelle an beschreiben.

²⁶⁴ Prondczynsky 2009, 20

²⁶⁵ Ebd.

verzeichnen, während die akademische Bildungsphilosophie im Vergleich als intellektuelle Spielerei einzelner deutscher WissenschaftlerInnen erscheint. Die internationalen Vergleichsstudien lösten europaweite Reformen des Bildungswesens aus, die evidenzbasierte Bildungsforschung verspricht Steuerungswissen, Effizienz, kontrollierbare Verbesserung, die Steigerung der (nationalen) Leistungsfähigkeit etc. und wird dementsprechend gerne finanziert.²⁶⁶ Währenddessen zitieren sich die deutschen BildungsphilosophInnen hauptsächlich gegenseitig und feilen an hochabstrakten Theoriegebäuden, deren Zugang Außenstehenden weitgehend versperrt bleibt.²⁶⁷ Die dominanten Strömungen der Bildungsforschung kommen hingegen weitgehend ohne philosophischen Bildungsbegriff aus, da sie sich hauptsächlich auf die Analyse und Verbesserung des Bildungssystems und seiner Institutionen richtet und hierfür der ‚breite Bildungsbegriff‘ ausreicht. So hat eine interdisziplinär²⁶⁸ verortete Bildungsforschung ohne philosophischen Bildungsbegriff, die einer aus Amerika stammenden Forschungslogik folgt,²⁶⁹ Hochkonjunktur, während die deutsche Bildungsphilosophie zunehmend an Bedeutung verliert. Nun wird von Seiten der Bildungsphilosophie immer wieder bekräftigt, dass die Studien, die auf empirische Messung standardisierter Kompetenzen setzen, der Bildungsidee niemals gerecht werden können. Bildungsprozesse seien zudem als (je nach Bildungstheorie mehr oder weniger ‚freie‘) Selbstbildungsprozesse nicht steuerbar – die quantitativen Vergleichsstudien, die versprechen evidenzbasiertes Wissen über Wirkungsweisen pädagogischer Interventionen bereitzustellen,

²⁶⁶ Vgl. hierzu etwa Merkens (2011, 507): „Die DFG hat im Anschluss an TIMSS und PISA verschiedene Programme gestartet, um Impulse für die Bildungsforschung sicherzustellen [...] das BMBF hat ebenfalls Programme in diesem Bereich auf den Weg gebracht. Ebenso hat die Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft sich des Themas angenommen. Ziel des Schwerpunktprogramms der DFG war es, die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zu steigern [...] Zusätzlich hat die DFG Universitäten die Gelegenheit geboten, Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung zu beantragen. Beim BMBF sind verschiedene Förderprogramme entstanden, die unter dem Oberbegriff Bildungsforschung zu einem Rahmenprogramm zusammengefasst worden sind (BMBF 2008). [...] Weiterhin ist von der KMK ein Institut für Schulqualität gegründet“ worden.

²⁶⁷ Kokemohrs Texte beispielsweise sind für jene, die das philosophische Vokabular nicht beherrschen (und auch für jene die es tun) stellenweise schwer lesbar. So schreibt Kokemohr etwa über Differenzerfahrungen als Bildungsanlässe „Das Objekt »a«, auch ein Abkömmling des kantischen ‚Ding an sich‘, hat seine bildungstheoretische Faszination nicht zuletzt darin, so an das Erbe der Kantischen Transzendentalphilosophie anzuknüpfen, dass das Fragile lebensgeschichtlicher Figurationen gegenwärtig gehalten wird und im flimmernden Feld des differentiellen Signifikantensystems die Evokation konkurrierender Welt- und Selbstentwürfe denkbar wird.“ (2007, 13). Dass man mit Textstellen wie dieser bildungspolitisch wenig anfangen kann, verwundert also nicht.

²⁶⁸ Bildungsforschung wird disziplinübergreifend betrieben und in der aktuellen Forschungslandschaft haben andere Disziplinen scheinbar bessere Karten als die Erziehungswissenschaft: „Pädagogische Psychologie hat unter dem Stichwort Kompetenzmessung das Feld für sich entdeckt und wird auch belohnt, weil ihre Vertreter einen erheblichen Teil der Fördermittel erhalten, die in dem Bereich zur Verfügung stehen“ (Merkens 2011, 511), ähnliches gilt für die Pädagogische Soziologie (ebd.)

²⁶⁹ Dass z.B. PISA nicht Bildung im Sinne der deutschen Bildungsphilosophie misst, liegt eigentlich auf der Hand: immerhin stammt das vorherrschende Forschungsparadigma aus dem anglosächsischen Sprachraum und folgt daher nicht der Logik des Bildungsbegriffes in seiner deutschen Prägung. Vgl. hierzu ausführlicher Tröhler 2011, Tröhler 2012.

um auf Basis dessen die Effektivität des Bildungssystems zu steigern, hätten mit Bildung im bildungsphilosophischen Sinne wenig zu tun.²⁷⁰ Hier wird (wieder einmal) Bildung gegen Bildung ausgespielt und die Transformatorische Bildungstheorie erhebt, wenn auch nicht explizit, den Anspruch mit ihrem Bildungsbegriff doch ein bisschen näher an der Wahrheit zu sein.

Die Transformatorische Bildungstheorie versucht die Defizite der Bildungstheorie ohne Bildungsforschung und Bildungsforschung ohne Bildungstheorie nun mit ihrem eigenen Bildungsbegriff und ihren eigenen Vorstellungen von angemessener Bildungsforschung zu beheben.²⁷¹ Bildungsprozesse werden als grundlegende Veränderung von *sprachlichen*²⁷² Selbst- und Weltverhältnissen verstanden, die in lebensgeschichtliche Zusammenhänge²⁷³ eingebettet sind und mit den Methoden der Biographieforschung interpretiert und rekonstruiert werden können. Mithilfe der Biographieforschung könne man zwar kein ‚Steuerungswissen‘, wohl aber ‚Orientierungswissen‘ für die pädagogische Praxis generieren, in man untersucht „wodurch solche Bildungsprozesse ermöglicht oder verhindert, begünstigt oder erschwert werden“.²⁷⁴ Die Transformatorische Bildungstheorie kann vor diesem Hintergrund auch als Versuch gelesen werden, durch die Verknüpfung von Bildungstheorie und -forschung die Bildungsphilosophie zu ‚retten‘ und die Allgemeine Pädagogik zu rehabilitieren. Denn mit dem Anspruch, dass der *eigene, bildungsphilosophische* Bildungsbegriff und die eigenen

²⁷⁰ Kokemohr/Schmidt/Wulftange sehen Bolongareform, PISA und in der Folge Phänomene wie *teaching and learning for the test* als Erscheinungsformen des Siegezugs der (naturwissenschaftlich-technischen) „okzidentalens Wissensformation“, die auf propositionales, verfügbares Wissen zielt und damit der Bildungsidee widerspricht: „Indem sie Lehrende wie Lernende unmittelbar aufs geschichtslose Resultat verpflichtet, negiert sie die Bildungsprozesse der Subjekte in der Spannung zwischen wildem Denken und kultureller Wissensformung.“ (2010, 61f.) Wie Fuchs (2011, 54) zeigt, ist ein typischer Einwand der Bildungsphilosophie gegen Bildungsforschung, dass das „was die Bildungsforschung heutzutage als Bildung und Bildungswirklichkeit untersucht – also etwa Schulabschlüsse, Kompetenzmodelle oder allem voran die so genannten Bildungsstandards“ sich elementar von dem unterscheidet „was gemessen am bisher gedachten und erreichten Problemniveau bildungstheoretischen Denkens unter Bildung verstanden wurde“.

²⁷¹ Man versucht mit dieser Modifikation des Bildungsbegriffs also auch „das unvermeidliche identifizierende Denken, durch das sich quantitativ-empirische Forschung auszeichnet, zu korrigieren, und den sinnhaften und interaktiv-diskursiven Charakter von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen“ (Koller 2012c, 53).

²⁷² Hier könnten auch Eigenschaftswörter wie symbolisch, diskursiv oder narrativ stehen, oder stattdessen die auch interaktive, kommunikative, intersubjektive Hervorbringung betont werden, da man sich innerhalb der Transformatorischen Bildungstheorie nicht einig ist, was der Ausspruch ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ konkret meint, wie es zustande kommt und sich verändert. Während Marotzki seine Vorstellung von Selbst- und Weltentwürfen im Pragmatismus gründet und die Dimension der Handlungsfähigkeit hervorhebt, ist bei Koller Bildung je nach Publikation „sprachlich oder zeichenförmig strukturiert“ (im Artikel *Bildung als Textgeschehen* 2014b, 346), ein Prozess „der sich immer schon in Sprache und d.h. in der Verkettung von Sätzen ereignet“ oder die „Erfindung neuer Diskursarten“ (ebd.), Kokemohr spricht von einem „symbolisch-imaginären“ (2007, 21) Vollzugsmodus der Bildung, usw.

²⁷³ Ich könnte an dieser Stelle womöglich auf alle VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie verweisen, denn darüber, dass der transformatorische Bildungsbegriff und die Biographieforschung sinnvoll miteinander verknüpft werden können herrscht unter ihnen Konsens – auch wenn es unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der konkreten Verknüpfung gibt.

²⁷⁴ Koller 2011, 156

Forschungsergebnisse die pädagogische Praxis orientieren sollen – nicht etwa die Bildungsökonomie der OECD oder ein psychologischer Bildungsbegriff – geht auch der (implizit bleibende) Anspruch auf bildungspolitische Relevanz einher. Wie Koller selbst feststellt, ohne dies weiter auszuführen oder auf das eigene Programm anzuwenden: „Vor dem Hintergrund der Konkurrenz um knapper werdende Mittel für Wissenschaft und Forschung geht es im Streit zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung auch um Stellen und Drittmittel, um Macht und Einfluss“.²⁷⁵

Die *zweite Provokation* auf die die Transformatorische Bildungstheorie mit ihrem Bildungsbegriff antwortet, ist der *Vorwurf der Empirieferne*. Und damit einher geht die *dritte Provokation* des (bildungspolitischen) Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik²⁷⁶ und der Bildungsphilosophie durch die *Aufwertung (quantitativ-)empirischer Bildungsforschung*.

7.3. Die Ökonomisierung und Verwertbarkeit der Bildung

Die Aufwertung der quantitativ-empirischen Bildungsforschung, speziell jener, die nicht aus dem Selbstzweck der Wissensgenerierung um der Wissensgenerierung willen betrieben wird, sondern sich für fremde (nämlich ökonomische und politische) Zwecke vereinnahmen lässt, wird häufig im größeren Zusammenhang einer *Ökonomisierung* (der Bildung, der Forschung, der Wissenschaften, der Gesellschaft, der Welt usw.) diskutiert.²⁷⁷ Das „Gesetz des Marktes“ löse die Idee der Bildung, so die Befürchtung, als „leitende Erzählung des Wissenschafts- und Bildungsbereiches“²⁷⁸ ab und mit der Bildung stehe auch „der pädagogische Anspruch am ökonomischen Abgrund“.²⁷⁹ Dieser Gedanke findet sich auch bei Koller, der die „Tendenz zur Reduktion sämtlicher menschlicher Beziehungen auf ökonomisch vermittelte Tauschverhältnisse“ mit Adorno als „Stilllegung der Dialektik der Bildung“²⁸⁰ beschreibt, die

²⁷⁵ Koller 2012b, 7. Vgl. auch Fuchs (2011, 15): „Konkurriert wird auch um die disziplinäre Reputation, das finanzielle Budget und personale Ressourcen, wobei es die ›traditionelle Pädagogik‹ in Gestalt der Bildungstheorie ist, die hier ins Hintertreffen zu geraten scheint und die es bei aller Ubiquitätseuphorie in Sachen ›Bildungsforschung‹ sowohl in disziplinimmanenten als auch in öffentlichen Diskursen zunehmend schwerer hat, Anerkennung für ihre Leistungen zu finden.“

²⁷⁶ Vgl. zur Krisenrhetorik der Allgemeinen Pädagogik in den 1990ern und ihrer Verbindung zur empirischen Bildungsforschung ausführlich auch die 67 Texte umfassende Metaanalyse von Peter Kauder (2010): *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik?: die Lage am Ende der 1990er Jahre*.

²⁷⁷ „Eine argumentative Linie ergibt sich aus der Verbindung mit der Ökonomismus-Diagnose: Für die Bologna-Kritiker ist das durch die empirische Bildungsforschung produzierte empirische Wissen über Bildung (in Schule und Hochschule), insofern es im Dienst der ökonomistischen und technokratischen Pseudoreform steht, grundsätzlich problematisch, unpädagogisch und gegebenenfalls menschenverachtend; empirische Forschung ist gekoppelt an Herrschaftsabsichten und Kontrolle“ (Vogel 2014, 117).

²⁷⁸ Kubac 2005, 73

²⁷⁹ Dangel 2005, 179

²⁸⁰ Koller 2011, 106. Auch Lyotards *Widerstreit*, der die Hauptreferenz für Kollers Bildungsbegriff stellt, enthält die These der unrechtmäßigen Überformung der pluralen Diskurse durch den ökonomischen Diskurs.

in Halbbildung resultiere. Kokemohr, Schmidt und Wulftange beschreiben die „Ökonomisierung der Bildungssysteme“ als ein „global wirksames Dispositiv [...] das, anders als der Name ‚Bildung‘ glauben lassen will, auf Lernen ausgerichtet und Bildung nur noch als sein Ungesagtes mitführt.“²⁸¹ Der bildungsphilosophische Diskurs im Zeichen des Selbstzweckes wird als Gegendiskurs zur ökonomischen Logik konzipiert, der sich dem Primat des Tauscherts und der Verwertbarkeit nicht fügt.²⁸²

Als *vierte Provokation* kann damit die (vermeintliche) *Bedrohung der Bildung durch die Übermacht des ökonomischen Diskurses* und die *Vereinnahmung der Bildung durch Fremdzwecke*²⁸³ genannt werden.

7.4. Warum eigentlich wieder Bildung(-stheorie)? Beliebte Gesellschaftsdiagnosen

Diejenigen, die die Wiederkehr der Bildungsphilosophie begrüßen und vor allem durch *eigene Beiträge* befördern, bedienen sich gehäuft zweier Argumentationsschemata. Zum einen taucht das klassische Muster der Bildungsapologetik wieder auf, welches die Bildung seit ihren Anfängen begleitet: In unterschiedlichen Ausformulierungen findet sich die Klage, der Bildungsbegriff sei von ‚den Anderen‘ verkürzt, verfälscht, ideologisch aufgeladen und von seiner ursprünglichen Bedeutung entfremdet worden und müsse jetzt rekonstruiert und seiner *eigentlichen* Bedeutung wieder angenähert werden.²⁸⁴ Zum anderen argumentieren BildungstheoretikerInnen unter Rückgriff auf alle möglichen (teilweise widersprüchlichen) Gesellschaftsdiagnosen für die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Reformulierung *des Bildungsbegriffs unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen*. Die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie lassen sich der zweiten Fraktion zuordnen. Sie wollen den klassischen Bildungsbegriff so modifizieren, dass er einer postulierten ‚gegenwärtigen Lage‘ – z.B. einer hochkomplexen, modernisierten und zunehmend als kontingent erfahrenen Gesellschaft, die von den Momente Fremdheit, Andersheit und kultureller Pluralität durchzogen ist und über keine verbindlichen Metanarrative mehr verfügt – angemessen ist. Ihrem *Selbstverständnis* nach antwortet die Transformatorische Bildungstheorie auf einen gesellschaftlichen oder individuellen (nicht aber disziplinpolitischen) Bedarf, der aus bestimmten Gesellschafts- bzw. Zeitdiagnosen abgeleitet wird.

²⁸¹ Kokemohr/Schmidt/Wulftange 2010, 59

²⁸² Diese (naive?) Entgegensetzung von Bildung und Ökonomie bleibt nicht unwidersprochen, etwa Höhne verweist in mehreren seiner Texte auf die „Ökonomisierung des Selbst qua pädagogischer Praktiken und Diskurse“ und die enge Verbindung von Ökonomisierung und Pädagogisierung (Höhne 2014, 33, vgl. auch Ders. 2012)

²⁸³ Ein Fremdzweck bestimmt sich anscheinend darüber, dass er nicht aus der Bildungsphilosophie stammt.

²⁸⁴ Vgl. exemplarisch Hansmann 1988, Nipkow 1977, Schriewer 1975.

In Kokemohrs Argumentation für eine neue Bildungstheorie fließen zunächst persönliche Erfahrungen mit ‚kulturellen Fremdheit‘ ein. Im Rahmen seiner Auslandsaufenthalte, etwa in Kamerun wo er am Aufbau mehrere Schulen beteiligt war, seien nach eigenen Aussagen sein „okzidentales Selbst“²⁸⁵ und damit seine eingelebten Selbst- und Weltentwürfe mehrfach erschüttert worden, worauf hin er sie (oder sie sich) ‚transformiert‘ hätte(n). Diesen (richtigen, wünschenswerten) Umgang mit Fremdheitserfahrungen verallgemeinert er nun zum bildungstheoretischen Programm und versteht „Bildungsprozesse als durch Fremdes herausgeforderte Veränderung von Grundfiguren meines Welt- und Selbstverhältnisses“²⁸⁶. Die Notwendigkeit einer solchen Bildungstheorie wird auch durch die *Gesellschaftsdiagnose der Migrationsgesellschaft* untermauert, denn laut Kokemohrs Einschätzung nehmen die „Überforderungen“ durch die Konfrontation mit Fremdheit in „Epochen sozialen Umbruchs und weltweiter Migration“ zu und „werden nur dann in bildende Momente einer glückenden, weil sättigenden Überwindung einmünden, wenn sich die verschiedenen Beteiligten der jeweilig begrenzten Ordnungsfiguren ihrer Welt-Selbstverhältnisse [...] so inne werden, dass der je Fremde als ein konstitutives Moment des je eigenen Blicks begriffen und auf seine Fruchtbarkeit für die Überwindung des auslösenden Problems befragt werden kann.“²⁸⁷ Die Zunahme von Fremdheit, vor allem personifiziert im Kulturanderen, wird als typische Krise der Migrationsgesellschaft konzipiert auf die mit Bildung(-stheorie) reagiert werden muss.²⁸⁸

²⁸⁵ Kokemohr nimmt die (m.E. überaus problematische) Vereinheitlichung von ‚okzidentalem Wissen‘ bzw. ‚okzidentaler Rationalität‘ in Abgrenzung zum „Kulturfremden“ (2013a, 260) und Wissensordnungen „afrikanischer oder anderer Provenienz“ (2015, 62) in mehreren seiner Texte als Grundprämisse an. Kokemohr setzt damit einen, um es vorsichtig zu sagen, veralteten Kulturbegriff voraus, der mit undifferenzierten Fremdheitszuschreibungen und Konstruktionen des ‚Eigenen‘ einhergeht (Stichwort ‚othering‘ und ‚orientalism‘) und leitet daraus ab, dass Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu Fremdheitserfahrungen führe, die wiederum ‚Bildung‘ veranlassen, weil sie ‚okzidentale‘ Selbst- und Weltverhältnisse in Frage stellen. Damit wird interkulturelle Bildung zum Paradeexempel seiner Bildungsprozessstheorie, die transformatorische Bildungsprozesse dahingehend konkretisiert, dass sie Fremdheit oder Andersheit als Anlass der Transformation annimmt. Vgl. z.B. seine bildungstheoretische Analyse einer Unterrichtssituation in einer Kameruner Bergschule: „Im gegebenen Fall können der ‚weiße‘ Lehrer, ebenso wie der ‚weiße‘ Interpret, im Spiegel einer afrikanischen Welt auf die artifizielle Geschichte des eigenen Welt-Selbstverhältnisses stoßen und sich der Grenze des eigenen Wahrheitswissens im Rahmen der okzidental eingelebten Ordnung bewusst werden, die mit der Subjekt-Objekt-Spaltung eine methodische Zurichtung von Welt voraussetzt, die die äußere und innere Natur empirischer Zugänglichkeit unterwirft. Entsprechend kann ein afrikanischer Sébastien im Spiegel der okzidentalen Welt auf die artifizielle Tradition jenes Welt-Selbstverhältnisses stoßen, das ihn an die ethnische Gemeinschaft bindet, und sich der traditionell eingelebten Ordnung bewusst werden“ (2015, 65).

²⁸⁶ Kokemohr 2007, 14

²⁸⁷ Kokemohr 2015, 66

²⁸⁸ Diese Argumentationslinie findet sich z.B. auch bei Wulftange 2016a, Schmidt (siehe Blog), Schneider 2018, von Rosenberg/Geimer 2014, von Rosenberg 2015, Rose 2012 oder Rieger-Ladich, der u.a. an Kollers Projekt der erziehungswissenschaftlichen Romanalysen durch gemeinsame Herausgeberschaften und Publikationen beteiligt ist. Letzterer schreibt „Eine der größten Herausforderungen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft besteht nach Messerschmidt mithin darin, Formen der Reflexion zu entwickeln, welche die Bringschuld nicht einfach auf der Seite der Eingewanderten verorten und dabei zugleich der Neigung widerstehen, diese in Form einer Gegenbewegung zum Gegenstand eines Opferdiskurses zu machen“ (2018, 44) und weiter mit Verweis auf Koller „Wenn dieses neue »Wir« nun ungleich pluraler, differenter und vieldeutiger ausbuchstabiert werden soll, ist es

Bildung wäre hier das wünschenswerte Resultat von bzw. der angemessene Umgang mit (kultureller) Fremdheit, Bildungstheorie die Lehre vom richtigen²⁸⁹ Zusammenleben mit (Kultur-)Anderen.

Marotzki und Koller setzten neben der *Pluralisierungsthese* auf die Gesellschaftsdiagnosen der *Individualisierung*, der *Informations- und Risikogesellschaft* und der *Kontingenzsteigerung*, um aus ihnen die Notwendigkeit einer neuen Bildungstheorie abzuleiten. In einer zunehmend *kontingenten* Welt, in der die Individuen, angesichts der Auflösung vormals stabiler Strukturen und der Pluralisierung von Lebensweisen, auf sich und ihre individuelle Lebensgestaltung zurückgeworfen sind, ohne sich an fixen Größen orientieren zu können, würden „Lern- und Bildungsprozesse [...] immer dringlicher“.²⁹⁰ Die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie bedienen sich einer typischen Argumentationsfigur die im Bildungsdiskurs seit den 80er Jahren grassiert, wie Höhne zeigt: im Zeichen der Modernisierungsthese wurde *Risiko* „zum zentralen gesellschaftlichen und politischen Seinsmodus erklärt: Leben, Arbeiten und Lernen standen von nun an unter den Vorzeichen von Unsicherheit und Risiko. Mit der behaupteten Freisetzung der Individuen aus gesellschaftlichen normativen Zwängen wurde gleichzeitig die Notwendigkeit einer stärker individuellen Bewältigung besagter Risiken postuliert, deren Mittel eine Reflexivität bzw. eine (pädagogisch zu generierende) Reflexionsfähigkeit darstellt“.²⁹¹ Hier wird auch die Unterscheidung von Bildung und Lernen relevant: Lernen bewegt sich, so Marotzki (und dies wird von Kokemohr, Koller usw. übernommen), *innerhalb* eines vorgegebenen Rahmens, während Bildung die Transformation dieses Rahmens selbst sei.²⁹² Angesichts der Kontingenz- und Pluralitätssteigerung sei das

notwendig, diskursive Räume zu stiften, in denen alle Beteiligten sich äußern und (möglichst) angstfrei für ihre Interessen eintreten können. Die Kultivierung von Dissens, die mit der Logik des Hegemonialen zu brechen sucht, hat daher zur Voraussetzung, dass Pluralität praktiziert und der Widerstreit der Perspektiven immer wieder eingeübt werden“ (ebd., 48). Kollers Bildungsverständnis (Bildung als Befähigung zum Offenhalten des Widerstreits und Anerkennung des sub-kulturellen Dissens) wird damit als akzeptable Antwort auf die Frage ‚Wie soll sich der gebildete Mensch ethisch korrekt gegenüber Migrationsanderen und Minderheiten verhalten‘ konzipiert, seine Bildungsphilosophie als akzeptable Reflexionsform des ‚Migrationsproblems‘.

²⁸⁹ Die moralische Komponente ist nicht zu übersehen: Der ‚Andere‘ soll in seiner (kulturellen) Andersheit nicht abgelehnt, sondern anerkannt werden und seine Andersheit wird per se positiv bewertet (kann man sie doch als Bildungsanlass brauchen). Der wünschenswerte Umgang mit Migration wäre also salopp gesagt nicht Ausländerfeindlichkeit oder Rückzug ins ‚Eigene‘, sondern ‚Offenheit für das Andere‘ und die Bereitschaft sich an den ‚Migranten zu bilden‘.

²⁹⁰ 1990, 30. Vgl. z.B. auch Koller 2007a, 2012a, 2012c, Langing/Kuhn 2018

²⁹¹ Höhne 2004, 29. Die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche als primäre AdressatInnen pädagogischer Bemühungen ist dem Imperativ der ‚Bildung bis zum Tod‘ gewichen, pädagogische Angebote finden sich nun in großer Zahl für alle Lebensalter usw. Dies wird innerhalb der Erziehungswissenschaft tendenziell als wünschenswerte Entwicklung diskutiert, da – so die Annahme – die Individuen in einer immer komplexer werdenden Welt mehr denn je auf pädagogische Hilfestellung angewiesen seien. So wird die ‚Freisetzung‘ der Individuen mit erhöhtem pädagogischen Zwang – also erhöhter Aufforderung zur Selbstdisziplinierung unter pädagogischer Anleitung – gleichsam ‚eingedämmt‘.

²⁹² Marotzki bezieht sich auf Batesons Lernebenenmodell und klassifiziert das, was bei Bateson Learning Level II und Learning Level III heißt, als Bildung. Auch bei Peukert findet sich eine ähnliche Unterscheidung von Bildung

Individuum nun aber mehr denn je Erfahrungen ausgesetzt, die sich nicht in die vertrauten Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses eingliedern lassen, ergo: ‚reichte‘ früher Lernen (verstanden als Einordnung von Neuem in bestehende Selbst- und Weltverhältnisse) noch häufiger aus um das Leben zu meistern, würden heute vermehrt Bildungsprozesse (verstanden als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse selbst) nötig.²⁹³ Es brauche also eine neue Bildungstheorie, die analysiert, wie Individuen mit „tentativen“²⁹⁴ Selbst- und Weltverhältnissen auf diese neuen Anforderungen einer pluralisierten, kontingenten, und zunehmend krisenhaften Welt reagieren (sollen).

Koller teilt die These von der ‚allgemeinen Orientierungslosigkeit‘ (der Individuen, ebenso wie der Pädagogik), dennoch sei sie nicht der primäre Grund für die Rehabilitation des Bildungsbegriffs, vielmehr sei dies Ausdruck einer „systematischen Notwendigkeit pädagogischen Denkens“²⁹⁵, was daran zu erkennen sei, dass der Bildungsbegriff „weithin als unentbehrlich [gilt], sofern er (bzw. die Bildungstheorie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin) nicht nur in historischer, sondern auch in systematischer Hinsicht als der Ort ausgewiesen ist, an dem die Diskussion über Aufgaben, Ziele und Zwecke der pädagogischen Praxis bzw. über Begründung, Rechtfertigung und kritische Beurteilung pädagogischen Handelns geführt werden kann und soll“.²⁹⁶ Die Notwendigkeit des Bildungsbegriffs (und mit ihm der Bildungsphilosophie) wird hier über ein Argument ad populum legitimiert, damit dass „in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend Einigkeit darüber [herrscht], daß der Bildungsbegriff als zentrale Orientierungskategorie für pädagogische Reflexion unverzichtbar“²⁹⁷ sei. Damit steht für Koller fest, dass der (neuhumanistisch-idealistisch geprägte) Bildungsbegriff, trotz aller Kritik von Seiten der kritischen und empirischen Erziehungswissenschaft, nicht aufgegeben werden könne. Dennoch müsse der Bildungsbegriff so umformuliert werden, dass ihm weder Unzeitgemäßheit noch Empirieförne vorgeworfen

und Lernen, auf die Marotzki selbst verweist: „Dieser Versuch der Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen ist sicherlich nicht neu. Er findet sich z.B. der Sache nach auch bei Peukert (1984), wenn er zwischen Lernen unterscheidet, das innerhalb fester Schemata das Wissen vermehre, und solchem Lernen, das die Schemata selbst verändere“ (1990, 41).

²⁹³ Marotzki kann hier als Exempel verstanden werden, diese Argumentationsfigur ist für VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie typisch. Siehe z.B. auch Geimer (2012, 229): „Vor dem Hintergrund der viel diskutierten Erosion tradierter, sozialer Organisationsprinzipien, die Akteuren in gesteigertem Maße Reflexionsprozesse nahelegt und Selbststeuerungsstrategien auferlegt, stellt der Beitrag die Frage, inwiefern dadurch Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen angestoßen werden“

²⁹⁴ Marotzki verwendet diesen Begriff um zu zeigen, dass Selbst- und Weltverhältnisse nur experimentellen und vorläufigen Charakter haben, und damit Bildung die vorübergehende Herstellung von Bestimmtheit unter Anerkennung der ‚eigentlichen‘ Unbestimmtheit und Instabilität ist (Vgl. 1990, 153f.)

²⁹⁵ Koller 2011, 11

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd. Vgl. auch Koller 2007, 10; 2012a, 49

werden können und er nicht mehr unter Ideologieverdacht steht.²⁹⁸ Dem Vorwurf der Empirieferne wird wie erwähnt mit der Anbindung der Transformatorischen Bildungstheorie an die Biographieforschung reagiert, den Vorwurf der Unzeitgemäßheit und Ideologieverdacht will Koller dadurch beseitigen, dass er seinen Bildungsbegriff in Einklang mit der „postmodernen Gegenwartsdiagnose“²⁹⁹ bringt.

Während in den 80ern die Verweise auf ‚die Postmoderne‘ in der erziehungswissenschaftlichen Literatur noch spärlich sind, lässt sich seit den 1990ern innerhalb des akademischen Bildungsdiskurses eine zunehmende Normalisierung der Auseinandersetzung mit ‚postmodernem Denken‘ feststellen.³⁰⁰ Die (affirmative oder kritische) Rezeption als postmodern klassifizierter AutorInnen ist gleichsam zum Shibboleth zeitgenössischer Bildungstheorien avanciert, das unzeitgemäße Bildungstheorien von jenen trennt, die ‚am Puls der Zeit‘ sind. Dass die Bezugnahme auf ‚die Postmoderne‘ als autorenübergreifendes Grundmotiv der Transformatorischen Bildungstheorie gelten kann, ist kein Alleinstellungsmerkmal, sondern entspricht den aktuellen Moden bildungstheoretischen Sprechens.³⁰¹ Jedenfalls liegen postmoderne Gesellschaftsdiagnosen³⁰² oder die postmoderne Erkenntniskritik in den unterschiedlichen Fassungen den konkreten Transformatorischen Bildungstheorien als neue Wahrheit zugrunde. Dies ist zunächst verwunderlich, denn die postmoderne Philosophie stellt die klassische Bildungsidee radikal in Frage: Sie widerspricht wesentlichen Grundmotive und zersetzt damit den diskursiven Zusammenhang, der die Rede von der Bildung im 18. Jahrhundert ermöglicht hat. Da die Rezeption des postmodernen Denkens nicht nur die bildungsphilosophische Rhetorik in den letzten 30 Jahren wesentlich verändert hat, sondern die Diskussion um transformatorische Bildungsprozesse auf Implikationen ‚postmoderner‘ Erkenntnis- und Moralphilosophie aufbaut, möchte ich ihr einen eigenen Punkt widmen.

7.5. Die postmoderne Provokation: Erkenntnistheoretische Verschiebungen

Die begriffliche Unschärfe und der inflationäre Gebrauch des Postmodernebegriffs sind oft

²⁹⁸ Koller 2012a, 11-14

²⁹⁹ Koller 2011, 14

³⁰⁰ Vgl. zur Rezeption postmodernen Denkens in der Erziehungswissenschaft ausführlich Fernandez 2003.

³⁰¹ Selbst Skeptiker wie Marotzki, die nicht alle Grundprämissen ‚der Postmoderne‘ (wie die Aufgabe eines selbstreferentiellen, selbstwirksamen Subjekt oder die Absage an den Fortschritt) übernehmen, sehen die Postmoderne als Revision bzw. Korrektur der modernen Weltanschauung und damit als nicht zu ignorierende Herausforderung für die Bildungstheorie. (Vgl. u.a. seinen Beitrag „Grundlagenarbeit. Herausforderung für die Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards“ 1992)

³⁰² Vgl. hierzu ausführlich Wolfgang Welsch’ *Unsere moderne Postmoderne* 2007.

beklagt worden. Er habe inzwischen „feuilletonistisches Niveau erreicht, auf dem alles und nichts als postmodern bezeichnet werden kann“³⁰³, resümieren etwa Marotzki/Sünker Anfang der 90er Jahre, in denen ‚die Postmoderne‘ schon allseits bekannter Topos in der Erziehungswissenschaft ist. Noch ein paar Jahre zuvor sah dies anders aus, der Begriff wurde erst Mitte der 1980er aus der Philosophie in die erziehungswissenschaftliche Diskussion importiert.³⁰⁴ Dies geschah zumeist in Auseinandersetzung mit Lyotard, der gewissermaßen für die deutsche Erziehungswissenschaft der *posterboy* der Postmoderne ist. An der bildungstheoretischen Lyotardrezeption war interessanterweise Marotzki selbst wesentlich beteiligt: Der von ihm herausgegebene Sammelband *Diskurs Bildungstheorie I* (1988) kann als Schlüsselwerk der Verknüpfung der Bildungsidee mit der Philosophie Lyotards gelten.³⁰⁵ Auch die zweibändige Reihe *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne* (1992-93), deren Mitherausgeber Marotzki ist, enthielt mehrere Beiträge zu Lyotard und festigte damit die Annahme, dass dessen Philosophie in besonderem Maße bildungstheoretisch relevant sei.³⁰⁶ Im zweiten Band der Reihe findet sich übrigens eine (vielleicht die früheste) Version von Kollers bildungstheoretischer Deutung von Lyotards *Widerstreit*, die er einige Jahre später in seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit* (1999) ausführlich darlegt und in zahlreichen Texten mit der Transformatorischen Bildungstheorie verknüpft.

Den postmodernen Theorien liegen, ungeachtet der konkreten Unterschiede, einige Prämissen zugrunde die – zumindest dem Anspruch nach – jegliche Hierarchisierung verbieten. So erteilt das postmoderne Denken, das Letztbegründungen, Allgemeinheitsansprüchen, sowie normativen Vorgaben kritisch gegenübersteht, der Möglichkeit des (wissenschaftlichen) Fortschritts ebenso wie der Möglichkeit der Wahrheitsfindung wird eine radikale Absage. Es gibt, so die Haupthese, keinen objektiven Maßstab, kein *tertium comparationis*³⁰⁷ mehr, das einen angemessenen Vergleich oder objektive Bewertung zweier unterschiedlicher

³⁰³ Marotzki/Sünker 1993a, 7

³⁰⁴ Vgl. hierzu Fernandez 2003, 9; 38ff. Und auch die französische Philosophie war vergleichsweise spät dran, in der Literatur, der Musik und der Architektur findet man die Bezeichnung ‚postmodern‘ schon wesentlich früher, in der Malerei sogar schon im Jahre 1870. Der Philosoph Rudolf Pannwitz sprach schon 1917 vom „postmodernen Menschen“ (vgl. ebd., 36), was aber für den Bildungsdiskurs keinerlei Folgen hatte. Erst mit der erziehungswissenschaftliche Lyotardrezeption in den 80ern und 90ern wurden die Rezeption postmoderner Philosophie zur Selbstverständlichkeit im Bildungsdiskurs.

³⁰⁵ Vgl. ebd., 85f.

³⁰⁶ Im Gegensatz zu anderen postmodernen Denkern hat Lyotard das diskursive Übergewicht: Der erste Band enthält dreizehn Beiträge, acht davon beziehen sich auf Lyotard (sechs davon enthalten ‚Lyotard‘ sogar im Beitragstitel). In einem Beitrag im zweiten Band schreibt Koller: „Soweit ich sehe, markieren erst die Beiträge im ersten Band der vorliegenden Publikation den Beginn einer gründlichen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lyotard“ (1993, 100).

³⁰⁷ Diese Funktion haben bei Lyotard zuvor *Metaerzählungen*, wie die von der universalen menschlichen Vernunft, der Wahrheit, der Emanzipation, etc. übernommen. Bei Baudrillard etwa ist ‚das Reale‘ verschwunden, die Simulationen, die es ersetzen sind alle gleich wirklich beziehungsweise unwirklich.

Denksysteme, Diskursarten, Weltanschauungen, o.Ä. zulässt. Einheits- und Ganzheitsvorstellungen stehen unter Totalitarismusverdacht³⁰⁸, der (ethische und wissenschaftliche) Versuch einen universellen Konsens herzustellen gilt – unter der Voraussetzung eines radikalen Antagonismus von „heterogenen Sprachspielen“³⁰⁹ (Lyotard) – nicht nur als unmögliches, sondern unmoralisches Unternehmen. Den Einheits-, Ganzheits- und Wahrheitsvorstellungen wird nun die (vermeintliche) ‚Realität‘³¹⁰ der unhintergehbaren Pluralität inkommensurabler Lebensentwürfe, Diskursarten, Denkmuster und Wahrheitsansprüche entgegengestellt. Diese wird jedoch nicht mehr als Pluralität erfahren die es zu überwinden und in einem Allgemeinen aufzuheben gilt, sondern sie wird positiv gewendet und ihre Aufrechterhaltung zum neuen Ideal erhoben.³¹¹ Damit einher geht eine Aufwertung – die m.E. nicht selten in eine Sakralisierung kippt – des Ausgeschlossenen, Anderen, Partikularen, Heterogenen etc. Dieses soll nun nicht nur in seiner Andersheit belassen und vor den (hinter jede Ecke lauenden³¹²) Unterwerfungsversuchen unter Einheitsvorstellungen, fremde Diskursregeln und äußere Zwecksetzungen geschützt werden, sondern die

³⁰⁸ Das postmoderne Denken entsteht nicht im luftleeren Raum, sondern fußt auf der geschichtlichen Erfahrung des Scheiterns ‚großer Erzählungen‘ (vom Wissen, der Wahrheit, der Emanzipation, dem geschichtlichen Fortschritt) und der Vernichtung Andersdenkender im Namen dieser Erzählungen: der Fall des Kommunismus, Gulags, die Terror des Maoismus, Wissenschaft und Zweckrationalität im Dienste der (Rassen-)Ideologie, westliche Kolonialherrschaft und Völkermord, Nationalsozialismus und Auschwitz, stürzten die intellektuelle Linke in eine Glaubenskrisen, der man mit einer postmodernen Revision von Ethik und Epistemologie zu begegnen versucht.

³⁰⁹ In Lyotards Worten kann zwischen *widerstrebenden Diskursarten*, die jeweils einer Eigenlogik und einem eigenen Zweck folgen, kein Konsens erreicht werden, ohne dass die eine Diskursart den Regeln der anderen Diskursart unterworfen würde, womit der unterworfenen Diskursart Unrecht getan werde (Vgl. Lyotard 1989a, etwa. 20f., 27ff., 234ff.). In der Einleitung zum *Postmodernen Wissen* schreibt er z.B. „consensus does violence to the heterogeneity of language games“ (1984, xxv).

³¹⁰ Welsch schreibt in seinem vielzitierten Werk *Unsere moderne Postmoderne* in lobendem Ton, dass „man sich insgesamt darüber im klaren sein [müsse] daß Postmoderne und Post-modernismus keineswegs eine Erfindung von Kunsttheoretikern, Künstlern und Philosophen sind. Vielmehr sind unsere Realität und Lebenswelt ‚postmodern‘ geworden. Im Zeitalter des Flugverkehrs und der Telekommunikation wurde Heterogenes so abstandslos, daß es allenthalben aufeinandertrifft und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zur neuen Natur wurde. Real ist eine Gesamtsituation der Simultaneität und Interpénétration differenter Konzepte und Ansprüche entstanden. Auf deren Grundforderungen und Probleme sucht der postmoderne Pluralismus zu antworten. Er erfindet diese Situation nicht, sondern reflektiert sie. Er schaut nicht weg, sondern sucht sich der Zeit und ihren Herausforderungen zu stellen“ (2007, 4)

³¹¹ Dass die postmoderne Philosophie sich in performative Widersprüche verwickelt, wenn sie gleichzeitig gegen Allgemeingültigkeitsansprüche argumentiert, aber ihr Programm zur neuen Wahrheit erhebt; gegen einen objektiven Maßstab argumentiert, aber Moralaussagen über den richtigen Umgang mit der Pluralität trifft; gegen die Verallgemeinerung partikularer Eigenlogiken eintritt, aber vom Antagonismus einzelner Sprachspiele auf einen radikalen Antagonismus aller Sprachspiele schließt; oder dass sie ihr eigenes Programm nicht konsequent durchhalten kann, wenn sie etwa gleichzeitig Konsens als Gewalt klassifiziert, der eigenen Position aber Konsensfähigkeit unterstellt, ist oft genug kritisiert worden, weshalb ich hier Abstand davon nehmen werde diese (m.E. wichtigen) Kritiken ausführlich zu wiederholen (vgl. hierzu exemplarisch: Benhabib 1986, Burbules 2000, Vielhaber 2001)

³¹² So sei laut Welsch die Pluralität „ständig von Uniformierungsprozessen bedroht“ (2007, Vorwort 3.Aufl., XVII). Die Nähe der postmodernen Grundannahmen eines radikalen Antagonismus von Diskursen, die ständig der Bedrohung durch Unterwerfung und Vernichtung durch andere Diskurse ausgesetzt sind, zum paranoiden Krankheitsbild im psychoanalytischen Sinn bringt etwa Flieger (1997) dazu, den postmodernen Wissensmodus als *episteme der Paranoia* zu bezeichnen (vgl. den Artikel „Postmodern Perspective: The Paranoid Eye“ 1997)

Pluralisierung soll vorangetrieben, die „heterogenen Sprachspiele“ potenziert werden. Mit Welsch lässt sich kurz und bündig sagen: „'Postmodern' ist, wer sich jenseits von Einheitsobsessionen der irreduziblen Vielfalt der Sprach-, Denk- und Lebensformen bewußt ist und damit [richtig i.S. der postmodernen Philosophie, Anm. S.S.] umzugehen weiß“.³¹³ Die Postmoderne setzt sich weniger im zeitlichen Sinne als Epoche von ‚der Moderne‘ ab, sondern vielmehr über eine bestimmte (sehr wohl als normativ zu bezeichnende) Haltung, die der Idee einer radikalen Pluralität gegenüber eingenommen wird. Sie ist, wie Lyotard selbst sagt „ein Gemüts oder vielmehr ein Geisteszustand“³¹⁴, der sich nicht historisch eingrenzen lässt, sich in Zeiten der Globalisierung aber mehr denn je aufdränge.

Wogegen sich Lyotards Diagnose der *conditio postmoderne* – laut Koller „keine abstrakte Philosophie, sondern konkrete Bestimmung der Situation des 20. Jahrhunderts“³¹⁵ – abgrenzt sind die „großen Erzählungen“ der Moderne, jene Metanarrative, die unrechtmäßig heterogene Wissensformen vereinheitlicht und einem übergeordneten Prinzip unterworfen haben: „Die Emanzipation der Menschheit (in der Aufklärung), die Teleologie des Geistes (im Idealismus), die Hermeneutik des Sinns (im Historismus)“.³¹⁶ Das betrifft auch die Bildungsidee, sind es doch genau diese Metanarrative, die sie erst ermöglicht haben (siehe Kapitel 3). Lyotards *Postmodernes Wissen* kann damit als Angriff auf die deutsche Bildungsideologie gelesen werden. Bildung wird demnach als unzeitgemäßes Metanarrativ entlarvt, das unter Verweis auf die Emanzipation der Einzelindividuen und der Menschheit durch die Verwirklichung einer inneren Teleologie, heterogene Lebensweisen einem übergeordneten Einheitsprinzip unterwirft. Auch aus Sicht seines zweiten Hauptwerks *Der Widerstreit* lässt sich die Bildungsphilosophie als unrechtmäßige Verbindung der zwei inkommensurablen Diskursarten ‚präskriptiv‘ und ‚denotativ-kognitiv‘ kritisieren.³¹⁷ Es scheint also seltsam, dass gerade in den

³¹³ Welsch 2007, 35

³¹⁴ Lyotard 1986, 97

³¹⁵ Koller 1993, 87. Koller hat dies 1993 geschrieben, in den Artikeln nach 2000 übernimmt er diese Diagnose für das beginnende 21. Jahrhundert. Marotzki steht Lyotard kritischer gegenüber, hält aber eine Auseinandersetzung mit seiner Bildungskritik für unverzichtbar (vgl. Marotzki 1992), Kokemohr bezieht sich nur selten explizit auf Lyotard, teilt jedoch Grundannahmen wie jene der irreduziblen Heterogenität widerstreitender Lebensformen, dem Verlust absoluter Geltung oder der Unübersetzbarkeit eines Diskurses in einen anderen etc. (vgl. 2007, 2013b, 2015; Kokemohr/Schmidt/Wulftange 2010).

³¹⁶ Welsch 2007, 32

³¹⁷ Damit ist eine Vermischung von ethischem Diskurs und Wissensdiskurs gemeint. Vgl. Lyotard 1989a, Koller 2011, 25. Im *postmodernes Wissen* kritisiert Lyotard Humboldt explizit dafür, dass er diese widersprüchlichen Sprachspiele im Namen der Bildung vereinheitlicht, und dabei den Konflikt ihrer Urteilsregeln übergeht: „a major conflict, in some ways reminiscent of the split introduced by the Kantian critique between knowing and willing: it is a conflict between a language game made of denotations answerable only to the criterion of truth, and a language game governing ethical, social, and political practice that necessarily involves decisions and obligations, in other words, utterances expected to be just rather than true and which in the final analysis lie *outside the realm of scientific knowledge* [Hvhh. S.S.]“ (1984, 32f).

80er Jahren, als die Postmodernedebatte in den pädagogischen Diskurs eindringt, die Bildungsidee nicht radikal in Frage gestellt, sondern wiederbelebt wird. Seltsam ist auch, dass Lyotard gerade innerhalb der Allgemeinen Pädagogik so prominent ist, ist sie doch von der postmodernen Ablehnung des Allgemeinen und Einheitlichen in besonderem Maße betroffen.

Dass Lyotard und Bildung im klassischen Sinne nicht zusammengehen nimmt auch Koller zur Kenntnis. Auf die Frage „ob Bildungstheorie in diesem Sinne, d.h. als einheitsstiftende pädagogische Theorie, überhaupt noch möglich“ sei oder „ob sie nicht vielmehr als spezifisch pädagogische Variante der großen Erzählung aufzufassen und deshalb zu verabschieden wäre“³¹⁸ möchte er dennoch gerne mit der Unverzichtbarkeit der Bildungstheorie auch in ‚postmodernen‘ Zeiten antworten. Dazu greift er in *Bildung und Widerstreit* die lyotardsche Kritik an Humboldt und an Adorno auf, die jeweils für ein bestimmtes Metanarrativ (Teleologie des Geistes, Emanzipationserzählung) und eine bestimmte Bildungstheorie (Neuhumanismus, Kritische Erziehungswissenschaft) stehen, und versucht über die Verteidigung dieser beiden Autoren gegen Lyotard die Bildungsidee zu retten. Inwiefern der Hinweis, dass Humboldt in seinen Sprachtheorien ‚wie Lyotard‘ auf die Heterogenität der Sprachen verweist, die Kritik an der entelechistischen Bildung oder dem Bildungsversprechen der ‚Versöhnung des Unterschiedlichen in einem höheren Allgemeinen‘ entkräftet, bleibt offen – ebenso wie die Frage, warum Adornos Plädoyer für das Nicht-Identische in der *Negativen Dialektik* für die Beibehaltung der Bildungsidee spricht. Zwar schreibt Koller, dass er über die kritisierten Metanarrative hinausweisende Momente im Bildungsdenken Humboldts und Adornos aufzeige, bezieht sich aber *nicht* auf deren bildungstheoretischen Schriften und kann m.E. nicht überzeugend darlegen, inwiefern die ‚postmodernen Elemente‘ in deren Philosophien, die Kritik an deren Bildungstheorien aufheben.³¹⁹ Vor allem dann, wenn man Lyotard ernst nimmt, dürfte man das Konstrukt des Autors nicht als vereinheitlichendes Prinzip heterogener Diskursarten und schon gar nicht als Legitimationsinstanz für Wissen heranziehen – dennoch steht und fällt Kollers Argumentation mit dem diskursregulierenden Prinzip der Autorenschaft und der Vermischung heterogener Diskurse im Namen der Bildungstheorie.³²⁰ Diese Argumentation reicht Koller jedenfalls als Beweis dafür, dass Lyotard und Bildung vereinbar sind und damit der postmodernen Re-formulierung der Bildungsidee, sowie Rehabilitierung der

³¹⁸ Koller 2011, 47

³¹⁹ Vgl. Koller 2011, 144f.

³²⁰ Auch in einem früheren Text begegnet er der lyotardschen Kritik am neuzeitlichen (Bildungs-)Subjekt mit der Aussage, dass es zwar einerseits so scheine, als sei die „Struktur von Bildungsprozessen mit Lyotards sprachtheoretischer Konzeption unvereinbar“ (Koller 1993, 91), dass aber andererseits auch Lyotard eine bildungstheoretisch relevante Frage, die „nach der Entstehung des Neuen“ (ebd.) beantworte – was genau das eine mit dem anderen jenseits von Lyotards Autorenschaft zu tun hat bleibt unausgeführt.

Bildungsphilosophie nichts im Wege steht – seine Transformatorische Bildungstheorie ist Ausdruck dieses doppelten Rettungsversuches.

8. Was darf sich Bildung nennen, was nicht (mehr)?

In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass das neuhumanistisch-idealistische Deutungsmuster ‚Bildung‘ nach seinem Höhenflug im 19. Jahrhundert im 20. Jahrhundert zunehmend fraglich wurde. Zunächst erfuhr es durch die Kritische Erziehungswissenschaft eine Umwertung (von der ästhetischen Selbstverwirklichung zu vernünftigen Selbstbestimmung) bevor es in den 70ern im pädagogischen Diskurs seine Führungsposition in normativen Fragen der pädagogischen Praxis kurzzeitig an andere Begriffe abtreten musste. Seit den 80ern mehrten sich die Versuche innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft Bildung zu rehabilitieren. Die Transformatorische Bildungstheorie ist einer dieser Versuche, dem das Unternehmen der Wiederbelebung des Bildungsbegriffs geglückt ist. Sie ist inzwischen institutionell abgesichert, wird vielfach aufgegriffen und hat eine Welle an Anschlussarbeiten angestoßen, die laufend neues Wissen zu ‚transformatorischen Bildungsprozessen‘ generieren (siehe hierzu Kapitel 6.).

Nun betrifft dies alles aber weniger Bildung im Allgemeinen, sondern vielmehr eine ganz bestimmte Vorstellung von Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft. Denn daran, dass das Bildungsdispositiv³²¹ mit all seinen Institutionen nach wie vor ein zentrales Machtinstrument ist und die Rede von der Bildung im alltäglichen Sprachgebrauch fest verankert ist, lässt sich nicht sinnvoll zweifeln. *Genaugenommen geht es also gar nicht um Wiederbelebungsversuche des Bildungsbegriffs, sondern um die Wiederbelebung der Bildungsphilosophie. Es geht um die Vormachtstellung eines bestimmten (philosophischen) Bildungsbegriffs und um seine Implementierung als zentraler Orientierungskategorie pädagogischer Forschung.*

Da nun aber im akademischen Umfeld die vormals als gültig anerkannte Weise von Bildung zu sprechen fragwürdig geworden war, musste eine neue Bildungstheorie her, die den eigenen Ansprüchen an den Bildungsbegriff genügt, die Kritikpunkte am alten Bildungsbegriff (siehe Kapitel 7) aufgreift und so integriert, dass sie den neuen Bildungsbegriff nicht mehr bedrohen. Die Notwendigkeit eines neuen Bildungsbegriffs wird auf der Ebene des explizit Gesagten mit einem (vermeintlichen) *gesellschaftlichen* oder *individuellen* Bedarf argumentiert, aus ihm folgert man dann die Notwendigkeit der Produktion von bildungstheoretischem Wissen und

³²¹ Siehe Kapitel 4.1.

erhält als netten Nebeneffekt die Aufwertung der Bildungsphilosophie. Die Wiederbelebung der Bildungsphilosophie in der erziehungswissenschaftlichen Debatte erfüllt damit eine strategische Funktion und verweist auf einen *disziplinären* Notstand – darauf, dass die deutsche Erziehungswissenschaft generell und die Bildungsphilosophie im Speziellen im Bildungsdispositiv an Bedeutung verliert. Angesichts der Entgrenzung ihres Gegenstandes, der Binnendifferenzierung in unterschiedlichste Strömungen und der Tatsache, dass ihre (vermeintlich) *einheimischen Begriffe* Gegenstand interdisziplinärer Forschung sind, sieht sich die Erziehungswissenschaft in einer prekären Lage. Die Befürchtung ist Folgende: Wenn die Erziehungswissenschaft ihrer disziplinären Einheit (garantiert durch die Allgemeine Pädagogik) verlustig geht, droht sie sich aufzulösen,³²² denn sie ist abhängig von der Bestimmung dessen was *das Pädagogische* ist und was deshalb in ihren Zuständigkeitsbereich fällt.³²³ Diese Problematik lässt sich nun scheinbar zu lösen, indem dasjenige als *pädagogisch* respektive erziehungswissenschaftlich relevant klassifiziert wird, was ‚irgendwie mit Bildung‘ zu tun hat – aber nicht mit dem was die internationale und nicht-erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung darunter versteht, und auch nicht mit ‚Bildung‘ im alltagssprachlichen Sinne, sondern mit dem *eigenen*, explizit bildungsphilosophischen Bildungsbegriff.

³²² Oder so glaubt man zumindest. Denn während die Allgemeine Pädagogik zur Krisenrhetorik neigt, zeichnet die empirische Datenlage ein anderes Bild: Die Erziehungswissenschaft, die erst seit den 60ern eine eigenständige, von der LehrerInnenausbildung abgekoppelte Disziplin ist, kann jedes Jahr steigende Studierendenzahlen verzeichnen – und das, obwohl die Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigener Disziplin keinesfalls aus Anforderung des Arbeitsmarktes heraus entstand, man sich nicht darum bemühte Einmündungsstrategien in die Berufstätigkeit zu entwickeln und der Erziehungswissenschaft „von Seiten der Praxis, also den potentiellen Arbeitgebern und Anstellungsträgern, zum Teil massive Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde“ (Rauschenbach 2002, 32). Mit der Pädagogisierung aller Lebensalter und –bereiche, die sich auch in der Expansion des Bildungs- und Ausbildungssystems niederschlägt, geht jedenfalls ein erhöhter Bedarf an ‚pädagogischen Berufen‘ einher (vgl. hierzu ausführlich: Kauder 2010). Als *Ausbildungsstätte* ist die universitäre Erziehungswissenschaft keinesfalls gefährdet – es ist aber anzunehmen, dass speziell die auf ‚selbstzweckhafte Bildung‘ fokussierte Allgemeine Pädagogik ihre Disziplin nicht auf die Dimension der *employability* ihrer Studierenden reduziert sehen will. Im Gegenteil, so Knobloch (2009, 99) vernehme man von Seiten der Allgemein Pädagogik den „typische[n] Ton des bildungskonservativen Widerstands gegen die ‚Berufsorientierung‘“ (Knobloch 2009, 99) und stöße weitgehend auf Ignoranz gegenüber der Tatsache, dass die Massenuniversität „nicht für die Wissenschaften aus[bildet], sondern für Berufe“ (ebd. 108).

³²³ Die Ebenen der Gegenstandstheorie und der disziplinären Konstitution sind nicht voneinander zu trennen, denn ohne ungefähre Bestimmung des ‚Allgemeinen der Disziplin‘ ließe sich z.B. nicht mehr feststellen, was erziehungswissenschaftliche Forschung etwa von soziologischer oder psychologischer Forschung unterscheidet und warum es die Erziehungswissenschaft als eigene Disziplin noch braucht, wenn *ihr* Gegenstand ebenso gut anderen Disziplinen zugeordnet werden kann. Dieser Trend wird schon daran deutlich, dass in der empirischen Bildungsforschung etwa die pädagogische Psychologie und die pädagogische Soziologie am Vormarsch sind (vgl. hierzu die Beiträge im Sammelband *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*, 2011), während die ErziehungswissenschaftlerInnen beklagen, dass die großen Bildungsreformen der letzten Jahre durchgeführt wurden, ohne dass sie – die Experten – konsultiert wurden. Dieser Krisenrhetorik der Erziehungswissenschaft stehen empirische Befunde entgegen, die der These von der Auflösung der Disziplin widersprechen. Während auf theoretischer Ebene um die eigene Existenz gezittert wird, steigen die Studierendenzahlen beständig an, und zwar in dem Maße, dass das vorhandenen Universitätspersonal der Erziehungswissenschaft dem Ansturm beinahe nicht gewachsen ist (vgl. Datenreport Erziehungswissenschaft der DGfE 2013, 8).

Nun stellt sich die Frage warum nun aber genau die Transformatorische Bildungstheorie als Antwort auf den gegenwärtigen Notstand so große Erfolge feiern kann – zumindest im begrenzten Rahmen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Nachdem bisher vor allem die Entstehungsbedingungen und die Mechanismen der Verbreitung des Spezialdiskurses ‚Transformatorische Bildungstheorie‘ im Vordergrund standen, möchte ich mich in diesem Kapitel der Frage widmen, was denn eigentlich das Innovative – und vor allem disziplinstrategisch Vorteilhafte – daran ist, Bildung als *Transformation von sprachlichen Selbst- und Weltverhältnissen* zu entwerfen. Zum einen möchte ich zeigen, inwiefern dieser Bildungsbegriff an die klassische, deutsche Bildungsideologie anschließt und auf die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in *dieser spezifischen Fortsetzung der Geschichte von der Bildung* eingehen, darauf, welche Motive des ‚alten‘ Bildungsdenkens (wie sie im historischen Teil herausgearbeitet wurden) im Transformatorische Bildungsbegriff reproduziert und welche verworfen werden. Zum anderen soll gezeigt werden, wie sich die Brüche mit der Tradition, die Korrekturen am alten Bildungsbegriff und der Verzicht auf alte Ideale vor dem Hintergrund der bisher genannten Provokationen erklären lassen können.

8.1. Der enge und der weite transformatorische Bildungsbegriff

Die Annahme, dass Bildung ein Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sei, hat inzwischen ein gewisses Eigenleben angenommen und sich in Teilen des akademischen Bildungsdiskurses zu einer Konsensformel verfestigt, die das Sprechen und das Handeln der DiskursteilnehmerInnen bestimmt. Im Namen der Transformatorischen Bildungstheorie wird ‚bildungstheoretisches Wissen‘ generiert, sie wird zum Maßstab dafür, ob Theorien oder Phänomene bildungstheoretisch relevant sind,³²⁴ sie leitet qualitative Bildungsforschung an, an ihr will man didaktische Modelle³²⁵ ausrichten und Lernprozesse analysieren und bewerten. Es gibt Anschlussarbeiten, die sich an bestimmten Implikationen der Transformatorischen Bildungstheorie abarbeiten und Feinjustierungen am Bildungsbegriff vornehmen, ebenso wie Beiträge, die die Transformatorische Bildungstheorie in ein paar Sätzen abfertigen, um die bildungstheoretische Relevanz ihres eigenen Vorhabens zu argumentieren und dabei der Komplexität der Theorie keine Aufmerksamkeit schenken. Dabei ‚transformiert‘ sich der transformatorische Bildungsbegriff ständig selbst, er wird unterschiedlich ausgelegt, seine

³²⁴ ReferenzautorInnen werden dann danach ausgewählt ob sie für die Weiterentwicklung der Transformatorischen Bildungstheorie nützlich sind. Siehe exemplarisch Wulfstange 2016a, der Begrifflichkeiten Waldenfels daran misst „worin ihr Beitrag zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bestehen könnte“ (101).

³²⁵ Vgl. z.B. den Herausgeberband von Laging/Kuhn (2017): *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*.

Motive unterschiedlich gewichtet,³²⁶ er wird mit neuen Bedeutungen angereichert, und so weiter. Die konkreten Auslegungen weichen daher oft stark voneinander ab und teilweise ist man sich mit sich selbst nicht einig, was man mit Bildung eigentlich meint.³²⁷ Das macht es nun schwer zu bestimmen, was *der* Bildungsbegriff der Transformatorischen Bildungstheorie eigentlich ist, denn das was unter diesem Label hervorgebracht wird, meint oft ganz unterschiedliche Dinge. Angesichts der Unbestimmtheit der Formel *Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses*, die wohl der kleinste gemeinsame Nenner ist, ist das kein Wunder. Dass mit dieser Bestimmung eigentlich noch nichts ausgesagt ist befördert, so meine ich, den Erfolg dieses Bildungsverständnisses³²⁸, denn es provoziert viele Folgefragen, die die Theoriebildung vorantreiben: Was ist das Selbstverhältnis, was ist das Weltverhältnis, wie ist ihre Verbindung zu denken, wie entstehen diese Verhältnisse und wie sind sie beschaffen, was meint man mit Transformation,³²⁹ was löst diese Transformation aus, etc. – all diese Fragen werden in einer

³²⁶ Vgl. z.B. Kokemohr (2007, 16): „Für das symbolisch figurierte ‚Subjekt‘ wie für symbolisch figurierte ‚Welt‘ bedeutet dies, dass, was immer mir ‚Subjekt‘, ‚Welt‘ oder ein Ausschnitt von ‚Welt‘ bedeuten mag, kraft der Differenz bedeutet, in der Signifikanten ihre Kontur gewinnen.“. Siehe auch Koller (2014b, 346): „Welt- und Selbstverhältnisse, um deren Zustandekommen und deren Veränderung es in solchen Bildungsprozessen geht, bringen uns nicht in unmittelbaren Kontakt mit der Welt bzw. uns selber, sondern sind sprachlich bzw. zeichenförmig strukturiert, und d. h. vermittelt durch symbolische oder diskursive Ordnungen, mittels derer wir Welt und Selbst wahrnehmen und deuten. Das bedeutet aber auch, dass Bildungsprozesse als Transformationen solcher Welt- und Selbstbezüge selbst *sprachliche* bzw. *diskursive* Vorgänge sind“.

³²⁷ Siehe z.B. Kollers Unentschiedenheit darüber, ob Bildung nun etwas ist, das der Sprache widerfährt oder dem Sprechenden, ob es bei Bildung um Subjektconstitution oder unabhängig von Einzelsubjekten um das ‚Erfinden neuer Sätze‘ geht. Vgl. etwa Koller in *Bildung anders denken* (2012a, 9): „Bildung kann als Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“ im Gegensatz zu Koller in *Bildung im Widerstreit* (1999, 151): Bildung meint hier „zunächst einmal nichts anders als einen sprachlichen Vorgang, bei dem neue Sätze und Satzverkettungen hervorgebracht werden – und zwar unabhängig davon, wer in diesen Sätzen als Sender in Erscheinung tritt“. Man bedenke, dass Lyotards Satz-begriff, den Koller hier verwendet, impliziert, dass ein Satz ‚geschieht‘ und nicht von Subjekten hervorgebracht wird, sondern umgekehrt diese hervorbringt. Diese Unentschiedenheit Kollers liegt womöglich auch daran, dass Lyotard als Referenztheorie m.E. mehr als ungünstig gewählt ist: Denn das was Koller im Anschluss an ihn „Bildung“ nennt, liegt jenseits des subjektiven Einflussbereiches. Ein Satz im lyotardschen Sinne ist das ‚relationale Netz‘ das Sender – Referent – Empfänger in einer bestimmten Konstellation anordnet und so Wirklichkeit herstellt. *Ich* kann ausschließlich als Sender, Empfänger oder Referent eines Satzes existieren, ausschließlich in der Position die mir der Satz zuteilt, wenn er stattfindet: so ist das aussagende Subjekt nicht mehr als die passive „Sender-Instanz in dem durch den aktuellen Satz dargestellten Universum“ (Lyotard 1989a, 50). Der Aufruf zur Bildung als Aufruf an das individuelle Subjekt „neue Sätze und Satzverkettungen hervorzubringen“ macht damit innerhalb der Theorie Lyotards m.E. überhaupt keinen Sinn. Dasselbe gilt für Kollers Idee Bildung mit Lyotard als „Erfinden neuer Diskursarten“ (Koller 2011, 155) zu verstehen: es wäre irrig zu glauben, dass ein einzelnes Subjekt einen Diskurs hervorbringen könne. Der Aufruf zu einer so verstandenen Bildung müsste konsequenterweise an „die Sprache“ oder zumindest an Diskurskollektive, nicht aber an den Einzelnen ergehen.

³²⁸ Schäfer schreibt über den Begriff der Bildung im Allgemeinen: „Alles und jedes scheint mit Hilfe dieser Vokabel benannt zu werden: [...] Es scheint kaum noch etwas zu geben, das nicht bildungsrelevant sein kann. Nun kann man zwar darauf verweisen, dass zentrale bedeutungsgenerierende Konzepte im politischen Raum ‚leer‘ sein müssen, damit unterschiedliche Problemlagen mit Aussicht auf eine allgemeine Zustimmungsfähigkeit organisiert werden können. Nur wenn unterschiedliche Interessengruppen ihre unterschiedlichen Problemlagen mit Hilfe des scheinbar gleichen Konzepts meinen artikulieren zu können, wird dieses Konzept zu einer allseits akzeptierten Problemformel“ (2009, 8f.). Ähnliches scheint für das transformatorische Bildungsverständnis innerhalb der Erziehungswissenschaft zu gelten.

³²⁹ Kokemohr schreibt 2014 in einem Beitrag er und Koller hätten den Transformationsbegriff von Marotzki übernommen, sich in gemeinsamen Diskussionen dazu entschieden ihn durch den Gedanken der Veränderung

Fülle an Publikationen abgehandelt, die unter dem Namen Transformatorische Bildungstheorie vergemeinschaftet werden. Vielleicht ist genau dieses Abmühen an der Klärung dessen, was die als gültig vorausgesetzte Konsensformel eigentlich meint, das Gemeinsame, das den Diskurs um Transformatorische Bildungsprozesse zusammenhält.

Eingeschränkt wurde die Formel zunächst durch das Kriterium, es müsse sich um eine *grundlegende* Transformation handeln, aber selbst diese Einschränkung wird nach und nach wieder aufgehoben, was es zusätzlich erschwert festzulegen, um welche Art der Veränderung es der Transformatorischen Bildungstheorie eigentlich geht. In den neueren Publikationen Kollers finden sich Hinweise darauf, dass es mithilfe des transformatorischen Bildungsbegriffs nun auch möglich sein soll „*minimalen Verschiebungen* [Anm. S.S.] nachzugehen, die sich in der Art und Weise ergeben, wie sich ein Subjekt zur Welt, zu anderen und zu sich selber ins Verhältnis setzt.“³³⁰ Eine andere Einschränkung wird hingegen vom Großteil der DiskursteilnehmerInnen anerkannt: dass es um die Transformationen des *sprachlichen, diskursiven, zeichenhaft strukturierten* etc. Selbst- und Weltverhältnis geht. Aber auch dies ändert an der Unbestimmtheit der Formel wenig, geht man doch im Einklang mit dem (oder Übertreibung des) *linguistic turn* ohnehin davon aus, dass man sich gar nicht anders als sprachlich zu sich und zur Welt verhalten kann.³³¹ Dies gilt zumindest für die einflussreichste Denklinie der Transformatorischen Bildungstheorie, die sich der radikalen Sprachtheorie der ‚Postmoderne‘ verpflichtet fühlt (dazu zählen Koller, Kokemohr und deren AnhängerInnen).³³² Das Problem der Zuordnung zur Transformatorischen Bildungstheorie, die sich durch die Unbestimmtheit ihrer Kernidee ergibt, wird dadurch verschärft, dass manche AutorInnen, die die Konsensformel verwenden, ihre Bildungstheorien anders benennen und sich selbst nicht als

rhetorischer Grundfiguren zu ersetzen (2014, 21) – dies ist aber, soweit ich sehe, nicht geschehen und auch in späteren Publikationen wird weiterhin von Transformationen gesprochen.

³³⁰ Koller 2014c, 236. Hier widerspricht Koller übrigens seiner eigenen Bildungsidee, wie er sie in Anschluss an Lyotard formuliert, wenn er davon spricht, dass „das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt“. Genau das geht nämlich mit Lyotards Subjekt- und Sprachverständnis nicht, dort wird das Subjekt in Verhältnis gesetzt, es selbst kann keine Verhältnisse setzen.

³³¹ Vgl. exemplarisch Kokemohr 1992, 2007, Kokemohr/Koller 1996, Koller 1999, 2000a/b, 2012a, u.v.m. Dem liegt eine radikal sprachtheoretische Differenztheorie zugrunde, die besagt, dass Differenz nicht ‚existiert‘, sondern zwischen Signifikanten hergestellt wird. Kurz gesagt: Dass sich x zu y verhalten kann impliziert eine Differenz x und y, die nicht außerhalb der Sprache existiert, sondern durch diese hervorgebracht wird. Koller etwa baut seine ganze Bildungstheorie auf Lyotards Sprachtheorie, die ‚dem Satz‘ den absoluten Vorrang noch vor der Ontologie gibt, und das descartsche cogito durch ‚ein Satz geschieht‘ als letztes Unbezweifelbares ersetzt. So ist bei Lyotard alles ein Satz („es gibt keinen Nicht-Satz“ Lyotard 1989a, 11) wobei nicht definiert wird, was ein Satz ist. Es gibt keine Subjektivität, wenn sie nicht von Sätzen ‚situert‘ und in Relation zu anderen Sendern, Empfängern oder Referenten von Sätzen gebracht wird.

³³² Davon unterscheiden sich jene Autoren, etwa Jörissen, Rosenberg oder Nohl, die (oft unter Rückgriff auf den anglosächsischen Pragmatismus) i.S. des *bodily turn*, des *performative turn* oder *material turn* die Dimension der Materialität und der körperlichen Selbst- und Weltverhältnisse mitbedacht wissen wollen und den Transformatorischen Bildungsbegriff eher handlungs-, denn sprachtheoretisch auslegen.

VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie sehen.³³³ Da stellt sich natürlich die Frage: Ist eigentlich jede Theorie, die sich mit der Klärung der Folgefragen beschäftigt, die sich aus der Konsensformel ergeben automatisch Teil der Transformatorischen Bildungstheorie? Oder beschränkt sich die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vielleicht nur auf die ‚Hamburger Schule‘ rund um Koller und Kokemohr und ist selbst Teil eines übergeordneten Diskurses, der Bildung als relationales Geschehen auffasst, wie Richter³³⁴ meint? Kann die Transformatorische Bildungstheorie Anspruch auf alle anderen Theorien erheben, die Bildung als Veränderung von irgendwie gearteten Selbst- und Weltverhältnissen beschreibt?

Ich mache es mir einfach und folge den vorher schon angesprochenen Prinzipien der Diskursregulierung, um mich im ‚Wuchern des Diskurses‘ nicht zu verlieren, und teile Koller via seiner zugeschriebenen Autorenschaft die privilegierte Antwortposition zu. In seinem Standardwerk *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, legt er die Kriterien fest, die eine Theorie zu erfüllen habe, um als Transformatorische Bildungstheorie zu gelten: Bildung müsse als *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gedacht werden, eine „Theorie der Struktur jener Selbst- und Weltverhältnisse“ sowie „jener Problemlagen oder Krisenerfahrungen“, die „den Anlass für transformatorische Bildungsprozesse darstellen“, eine „Theorie der Transformationsprozesse selber“³³⁵ enthalten und, sofern sie empirisch anschlussfähig sein will, auf den empirischen Zugang reflektieren. Damit entwirft Koller die Transformatorische Bildungstheorie als Metatheorie, die eine „Vielzahl von Bildungen [und Bildungstheorien, Anm. S.S.] und als möglich und wünschenswert erscheinen läßt“.³³⁶ Die Konsensformel Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses ist also gewissermaßen das *Axiom*, auf dem die jeweiligen konkreten Spielarten der Transformatorischen Bildungstheorie fußen und das die Einheit der vielen Transformatorischen Bildungstheorien garantiert.

³³³ Jörissen schließt sich z.B. Marotzkis Benennung *Strukturelle Bildungstheorie* an, Rosenberg spricht in *Bildung und Habitustransformation* von einer *praxeologischen Bildungstheorie* und nennt die Transformatorische Bildungstheorie Kollers nur als eine von mehreren Referenztheorien (und grenzt sie übrigens als „diskurstheoretisches Projekt“ (von Rosenberg 2011, 32) von Marotzkis Bildungstheorie ab, die er als „existenziell-phänomenologisches Projekt“ (ebd., 18) beschreibt). Ein anderes Beispiel wäre z.B. Schäfer, der weder von sich noch von anderen zu einem Vertreter der Transformatorischen Bildungstheorie gezählt wird und dennoch die Konsensformel verwendet, siehe exemplarisch: Schäfer 2011, 2007. Für Christiane Thompson gilt das Gleiche, sie verwendet die Konsensformel aber ohne sich explizit auf Koller und Co. zu beziehen (vgl. z.B. Thompson 2018). Auch Florian von Rosenberg, Alexander Geimer oder Vera King stützen sich auf ein transformatorisches Bildungsverständnis und zitieren Koller u. Kokemohr, ohne aber ihre Beiträge innerhalb der Transformatorischen Bildungstheorie zu verorten (vgl. von Rosenberg/Geimer 2014, King/Koller 2009).

³³⁴ Richter 2013

³³⁵ Koller 2012, 17f.

³³⁶ Koller 2011, 155. Vor dem Hintergrund dieser Fragen selektiert und bewertet Koller dann auch in anderen Artikeln seine Referenzliteratur. Bildungstheoretisch brauchbares Theoriewissen ist, was zur Beantwortung dieser Fragen beiträgt.

Das klingt gut, aber damit bringt sich die Transformatorische Bildungstheorie in große Schwierigkeiten. Der *klassische* Bildungsbegriff ist, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, explizit normativ, er dient als Chiffre für pädagogisch beeinflussbares, wünschenswertes menschliches Sein und erfüllt die Funktion, den Zweck und das Ziel pädagogischer Praxis zu setzen. Zieht man nun die normative Komponente ab – beschreibt Bildung also nicht mehr *wünschenswerte* Veränderung, sondern nur mehr Veränderung – büßt der Bildungsbegriff m.E. seinen Sinn innerhalb des pädagogischen Diskurses ein. Denn einerseits wird die Notwendigkeit des Bildungsbegriffs damit argumentiert, dass er als Orientierungskategorie für die pädagogische Praxis unverzichtbar sei und diese anleiten soll, andererseits können mit der ‚deskriptiven‘ Minimalbestimmung von Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses eine Vielzahl an Wandlungsprozessen als Bildung gelten, deren pädagogischer Wert zumindest fragwürdig ist – von Drogenräuschen und Psychosen über unerwünschte Lebensverläufe³³⁷ bis hin zum Tod (der dann wohl die letzte grundlegende Transformation ist, sofern man davon ausgeht, dass nur lebende Menschen Bildungsprozesse durchlaufen).³³⁸

Koller erkennt, dass das Axiom zu allgemein gehalten ist und die Rede von der Bildung so ganz ohne normative Ausrichtung nicht auskommt und fragt: „Verdient jede Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bereits den Namen der Bildung oder müssten dazu zusätzliche Bedingungen erfüllt sein – und wenn ja, welche?“³³⁹ Nun ist man, will man postmodern sein, aber normativitätskritisch und scheut sich davor mit vorschnellen Antworten auf diese Frage selbst unter Ideologieverdacht zu geraten – da bietet sich Lyotard zur Rettung an, denn wer könnte besser wissen als er, welche Bewertungskriterien eine Bildungstheorie, die postmodern sein will, noch ansetzen darf? Koller bedient sich also der lyotardschen Ethik und unterstellt den weiten Begriff transformatorischer Bildungsprozesse einem, wie er selbst sagt, *skeptischen*

³³⁷ Das beschäftigt die Rezipienten besonders, so wird z.B. kritisch auf die Serienfigur Walter White aus *Breaking Bad* verwiesen, die sich vom liebenden Familienvater zum gewalttätigen Drogenboss entwickelt um zu zeigen, dass man eine normative Richtlinie braucht, da man diese Entwicklung nun wirklich nicht als Bildungsprozess beschreiben will (vgl. Rieger-Ladich 2014). Auch das Beispiel Horst Mahler, der sich vom ehemaliger RAF-Anhänger zum bekennenden Holocaustleugner und Neonazi ‚gebildet‘ hat, widerstrebt dem moralischen Kompass und provoziert Kritik daran, Bildung auf rein deskriptiver Ebene als Wandlungsprozess zu beschreiben (vgl. Stojanov 2006). Vgl. zur Kritik am rein deskriptiven Anspruch der Transformatorischen Bildungstheorie auch Fuchs 2011, 2015.

³³⁸ Und selbst das Zuordnungsverhältnis der Bildung zu menschlichen Einzelsubjekten wird von Koller in *Bildung und Widerstreit* in Frage gestellt, wenn er Bildung als sprachliches Geschehen der ‚gerechten‘ Satzverkettung entwirft, das zwischen (menschlichen und nicht-menschlichen) Instanzen passiert und keinem von ihnen zurechenbar ist (vgl. Koller 2011, 146-151). Koenig (2011) etwa trennt Bildung ganz vom Einzelnen ab und wendet das transformatorische Bildungsverständnis auf die kollaborative Hervorbringung neuer Strukturen in von Online-communities an.

³³⁹ Koller 2012a, 19

und einem *innovativen* Kriterium: Erstens dürfe man von Bildung dann sprechen, wenn die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, die er als „Sprachgeschehen“³⁴⁰ definiert, dem ‚Widerstreit inkommensurabler Diskursarten gerecht‘ wird, indem die jeweilige diskursive Eigenlogik er- und anerkannt und der spezifische Geltungsanspruch einer Diskursart vor dem Übergriff konkurrierender Diskursarten bewahrt wird. Bildung wäre demnach der *richtige Umgang* mit dem von Lyotard behaupteten Widerstreit.³⁴¹ Zweitens dürfe man auch dann von Bildung sprechen, wenn „neue sprachliche Möglichkeiten“³⁴² hervorgebracht werden – aber nicht irgendwelche,³⁴³ sondern solche, die ein ominöses ‚Etwas‘ zum Ausdruck bringen, das „bisher nicht artikuliert werden konnte und auf das allenfalls ein ‚Gefühl‘ hinwies“,³⁴⁴ ein bisher unterdrücktes Etwas, das sozusagen von ‚jenseits der Sprache‘ auf eine Existenzberechtigung in der Sprache drängt.

Die Antwort, die Koller mit Lyotards Ethik auf die Frage gibt, welche Transformationen es ‚verdient haben‘ Bildung genannt zu werden, stellt seinem eigenen Anspruch nach nur *eine* von vielen möglichen Transformatorischen Bildungstheorien dar (und zwar jene, die den Bedingungen der Postmoderne am angemessensten ist). Im zeitgenössischen Bildungsdiskurs werden dennoch sein Entwurf und der Kokemohrs häufig als *die* Transformatorische Bildungstheorie bezeichnet. Man könnte daher zwischen der Konsensformel als *Bildungsbegriff der Transformatorischen Bildungstheorie im weiteren Sinne* und der Fassung der ‚Hamburger Schule‘ rund um Koller und Kokemohr als *Bildungsbegriff der Transformatorischen Bildungstheorie im engeren Sinne* unterscheiden.³⁴⁵ Diese

³⁴⁰ Koller 2012a, 60. Koller kann hier aus früheren Publikationen schöpfen, die Idee Lyotards Ethik bildungstheoretisch umzuformulieren hatte er schon in den 90ern, am ausführlichsten in seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit*, verfolgt.

³⁴¹ Wobei sich hier die Frage stellt, wie realistisch es ist vom Einzelnen die ‚Diskurssensibilität und den Werterelativismus postmoderner PhilosophInnen‘ zu erwarten und ob damit nicht erst recht wieder ein bestimmter – nämlich philosophisch ‚gebildeter‘ – Menschentypus als Ideal vorausgesetzt wird. Zudem werden mit dieser engen, radikal sprachtheoretischen Fassung von transformatorischer Bildung frühkindliche oder etwa ‚leibliche‘ Lernprozesse aus der Bildung ausgeschlossen. Im weiten Verständnis wären z.B. Gehen oder Sprechen *lernen* strenggenommen keine Lern-, sondern transformatorische Bildungsprozesse, das enge Verständnis hingegen setzt ein gewisses Sprachniveau und Reflexionsfähigkeit auf diskursive Besonderheiten als notwendig voraus.

³⁴² Koller 2012a, 60. Siehe auch: Koller 2000a/b, 2007, 2012a, Koller/Kokemohr 1994, Kokemohr 1992, 2007, Kokemohr/Koller 1996 u.v.m.

³⁴³ Obwohl auch das willkürliche Hervorbringen von ‚Neuem‘ nur um des Neuigkeitswertes willen in Lyotards Philosophie angelegt wäre (Stichwort: Paralogie).

³⁴⁴ Koller 2011 150. Dass dieses ‚Etwas‘ bisher nicht diskursiv repräsentiert ist wird, liege daran, dass es in der vorherrschenden Diskursart unterdrückt werde, was Koller, Lyotard folgend, als „Unrecht“ (ebd.) bezeichnet, siehe hierzu auch: Kokemohr/Koller 1996, Koller 2012a, Kokemohr 2014.

³⁴⁵ Damit wäre die ‚Hamburger Schule‘ auch gegen die ‚Magdeburger Schule‘ (Marotzki, Nohl, Jörissen, von Felden) abgegrenzt, die zwar auch der Konsensformel folgt, aber weder radikal sprachtheoretisch, noch radikal ‚postmodern‘ argumentieren. Dann gäbe es sozusagen eine ‚Koller/Kokemohrlinie‘ und eine ‚Marotzkilinie‘ innerhalb des transformatorischen Bildungsdenkens. Dies ist nur eine Möglichkeit den Diskurs zu ordnen, man könnte auch – wie Thorsten Fuchs – die Transformatorische Bildungstheorie Kollers und die Bildungsprozessstheorie Kokemohrs als jeweils eine von mehreren Weiterführungen der Verknüpfung von

Unterscheidung werde ich in den nächsten Kapiteln als ‚roten Faden‘ heranziehen, denn der weite transformatorische Bildungsbegriff ist so unbestimmt, dass er nur einen begrenzten Vergleich zwischen sich und dem klassischen Bildungsbegriff zulässt. Zwar vermittelt die Formel ‚Bildung ist eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses‘ den Eindruck, dass ‚man schon irgendwie weiß, was damit gemeint ist‘ und reicht damit für den schnellen Beweis der bildungswissenschaftlichen Relevanz einer Arbeit oder als auf den ersten Blick plausible Arbeitsdefinition – befasst man sich aber genauer mit den einzelnen Elementen, so verliert man sich schnell in der Beliebigkeit dieses Bildungsbegriffes. Die Begriffe Transformation, Selbst, Welt und deren Relationen zueinander werden von Publikation zu Publikation (selbst des gleichen Autors) unterschiedlich bestimmt – daraus ergeben sich Inkonsistenzen und Widersprüche, die die Vergleichbarkeit der Aussagen, die im Namen der Transformatorischen Bildungstheorie getätigt werden, erheblich erschwert. Mal wird mit Bildung im transformatorischen Sinne (vorgeblich rein deskriptiv) jegliche ‚grundlegende Wandlung‘ bezeichnet, mal nur ganz spezifische Wandlungsprozesse, an die ethische Maßstäbe angelegt werden; mal wird Bildung als längerfristiger Prozess in der individuellen Lebensgeschichte verortet, mal im aktuellen, überindividuellen „Sprachgeschehen“³⁴⁶; mal ‚ereignet sich‘ Bildung und mal wird sie aktiv vollzogen;³⁴⁷ mal ist das Subjekt passiver Spielball sprachlicher Verhältnisse und Bildung stößt ihm zu, mal kann es sich der Sprache wie eines Werkzeugs bedienen und ist mit dem Appell konfrontiert, aktiv „neue sprachliche Möglichkeiten“³⁴⁸ zu

Biographieforschung und Bildungstheorie durch Marotzki lesen oder man ernennt Kokemohr als Erfinder der Konsensformel zum Urvater der Transformatorischen Bildungstheorie und sieht die Arbeiten von Marotzki und Koller als jeweils eine Weiterführung seiner Bildungstheorie. Oder man ordnet – wie Beate Richter – alle drei Ansätze dem übergeordneten Paradigma der relationalen Bildungstheorie zu. Meine Trennung von weitem und engem transformatorischen Bildungsbegriff (postmodern?-orientiert, sprachphilosophisch, schwacher Subjektbegriff, Andersheit als zentrale Kategorie) ist demnach nur als Orientierungshilfe zu verstehen.

³⁴⁶ Koller 2012a, 60

³⁴⁷ Koller wirft z.B. Kokemohr vor, er würde nahelegen, dass „das Neues hervorbringende Transformationsgeschehen als eine Aktivität des Subjekts“ (2007b, 71) zu verstehen sei und stellt dem seine Auffassung gegenüber das Bildung ein Ereignis, ein „unvorhersehbares und unbeherrschbares Geschehen darstellt“ (2007a, 65), dass nicht von Subjekten intentional hervorgebracht wird, sondern deren „sprachlichen Verhältnissen“ passiert. In seinen Interviewanalysen finden sich dennoch zahlreiche Formulierungen, die dem Subjekt Handlungsfähigkeit und die ‚Schuld‘ am eigenen Bildungsprozess zuschreiben. Siehe z.B. Koller 2011, 270: „Spuren eines Bildungsprozesses [...] finden sich auch auf der Ebene der sprachlichen Form von Annas (Re-)Konstruktion ihrer Lebensgeschichte. In *ihrer Hervorbringung* einer Vielfalt unterschiedlicher Darstellungsmöglichkeiten und gleichberechtigten Perspektiven [...] bekundet Annas autobiographische Darstellung Respekt vor der Pluralität und Heterogenität der Diskursarten. Und in der assoziativen Form der Verknüpfung narrativer, deskriptiver und argumentativer Sätze *mit dem Ziel*, am Beispiel eigener Erfahrungen zu entwickeln, was lebensgeschichtliches Lernen sein könnte, *er(findet) Anna ein Idiom, das es ihr erlaubt, ihre Lebensgeschichte* in einer neuen Weise zu betrachten“ [Hvhb. S.S.]. Hier wird zudem deutlich, dass Koller die Bedeutungsdifferenz zwischen dem was Lyotard meint, wenn er von Satzverkettung (auf vor-ontologischer Ebene) spricht und der Aneinanderreihung von Sätzen durch ein sprechendes Individuum nicht angemessen berücksichtigt.

³⁴⁸ Ebd. Die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie schwanken (und zwar nicht im Sinne einer dialektischen Anerkennung beider Pole) zwischen einem starken und einem schwachen Subjektverständnis hin und her. Zwar will man postmodern sein und glaubt dies über den vielbeschriebenen Tod des Subjekts zu erreichen,

erfinden; mal ist ein Bildungsprozess etwas das einem menschlichen Bildungssubjekt zugeordnet wird, mal will wird Bildung nicht-anthropozentrisch³⁴⁹ gedacht, und so weiter. Zudem ist der *weite* Bildungsbegriff der Transformatorischen Bildungstheorie seinem Anspruch *deskriptiv* und seine Notwendigkeit wird meist ‚rein *pragmatisch*‘ über einen individuellen Bedarf argumentiert: Transformatorische Bildungsprozesse im weiten Sinne sind höherstufige Lernprozesse³⁵⁰, die – setzt man Komplexitätssteigerungs-, Beschleunigungs- und Pluralisierungsthese (siehe 7.4.) voraus – heute angeblich notwendiger sind als je zuvor, da „angesichts immer rascheren gesellschaftlichen Wandels und einer immer komplexer werdenden Welt Menschen immer häufiger mit Problemen konfrontiert werden, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Möglichkeiten nicht mehr ausreichen“.³⁵¹ Der *enge* transformatorische Bildungsbegriff wird um eine moralische Komponente erweitert, indem man z.B. Bildung als Offenhalten des Widerstreits inkommensurabler Diskursarten und Wahrung der diskursiven Eigenlogik beschreibt oder sich von Bildungsprozessen die

kann aber zugleich auf ein selbsttätiges und zumindest relativ handlungsfreies Subjekt nicht verzichten, wenn man den Aufruf an die Einzelsubjekte „sich zu bilden“ nicht aufgeben will. Ähnliches gilt für die Rolle der Sprache, die zum einen als übermächtiges, nicht-menschliches Subjekt auftritt, dass die Sprecher (als ihre Objekte) hervorbringt und deren Relationen und Möglichkeiten determiniert und zum anderen wie ein Werkzeug oder Medium behandelt wird, dessen sich das Subjekt aktiv bedienen kann. Bei Koller liegt dies m.E. auch daran, dass er versucht Lyotards Sprachphilosophie, die die Struktur der Sprache aus der Dritten-Person-Perspektive beschreibt (ein ‚Satz‘ als gesetztes Verhältnis zwischen austauschbaren Sendern – Empfängern – Referenten), in eine Erste-Person-Perspektive zu übertragen (Bildung als Veränderung des Verhältnisses eines nicht-austauschbaren Selbst zu sich und zur Welt).

³⁴⁹ Vgl. u.a. Koller 2000b (insb. 304f.), 1999, 2011 (insbes. 146-151). Nicht das Subjekt bildet sich bei Koller, sondern die Sprache: „Bildungsprozesse wäre demnach nicht als Transformationen von Subjekten oder Subjektstrukturen zu denken, sondern als Transformationen von Sprachstrukturen: Sätzen, Satzregelsystemen und Diskursarten“ (1993, 93), die Sprecher sind nur ‚beteiligt‘, aber nicht sie verändern sich durch Bildung, sondern ‚das Sprachgeschehen‘ verändert die Relationen der Sprecher zueinander oder zum Gesprächsinhalt. Die Ablösung der Bildung vom Bildungssubjekt bei Koller wurde mehrfach kritisiert: „Jürgen Straub (2002: 172) erachtet das Verständnis von »Bildung als ein vollständig *entpersonalisiertes Sprachgeschehen*, als ein nicht zuletzt von biographisch kontinuierlichen, jedenfalls zusammenhängenden und narrativ repräsentierbaren [...] Lernprozessen entkoppeltes Ereignis« (Herv. i.O.) als deutlichen Malus der Arbeit Kollers. Auch Müller (2003) fragt, wie ein unabhängig vom Subjekt sich ereignendes Sprachgeschehen überhaupt noch systematisch auf ›Bildung‹ rückbezogen werden soll.“ (Fuchs 2011, 130)

³⁵⁰ Die Unterscheidung von Lernen/Informationsbeschaffung ‚innerhalb eines Rahmens‘ und Bildung als Transformation des ‚übergeordneten Rahmens‘ (der Modi der Informations-/Erfahrungsverarbeitung, der ‚grundlegenden Figuren‘ des Selbst- und Weltverhältnis, etc.) gehört zu den konsensual anerkannten Annahmen der engen und weiten Transformatorischen Bildungstheorie (vgl. hierzu Marotzki 1990, Kokemohr/Koller 1996, Kokemohr 1992, 2000, 2007, 2015, Koller 2007a, 2012a,b,c, Geimer 2012, Wulftange 2016a, Wischmann 2010, Nohl/Rosenberg/Thomsen 2014, Zölch 2014, u.v.m.). Kokemohr/Schmidt/Wulftange (2010) verstehen Lernen zudem als Akkumulation von positivem Wissen, das mit Effizienzsteigerung einhergeht („Lernen steigert mit der Menge des Gewussten die Effizienz unserer ihm verbundenen Verhaltensweisen“, 69), während „Bildungsprozesse der notwendige, aber schwierige, endlich nicht planbare und nicht in testbezogenen Wissensformen und -vermittlungen herstellbare Versuch, durch Auflösung, Verflüssigung, Verschiebung, Verdichtung oder Umdeutung obsolet gewordener Grundfiguren unserer Welt- und Selbstverhältnisse auf Erfahrungen und Probleme zu antworten, die wir in lernender Verfestigung objektivierten Wissens verdecken“ (ebd. 71).

³⁵¹ Koller 2007a, 51, sowie Koller 1993, Kokemohr 2007, Koller 2011 und 2012a, Marotzki 1990, 1991 u.v.m.

Anerkennung von (kultureller oder intersubjektiver) Differenzen, also einen ‚angemesseneren Umgang mit Anderen‘³⁵² erwartet.

Man könnte zudem unter Rückgriff auf die den *weiten* transformatorischen Bildungsbegriff ohne viel argumentativen Aufwand rückwirkend *jede* Bildungstheorie als Transformatorische Bildungstheorie beschreiben, da der Bildungsbegriff von Anfang in seiner doppelten Bedeutung von Bildungsprozess und Bildungsziel die Dimension der Konstitution und Transformation von bestimmten Verhältnissen des Subjekts zu sich und zur Welt miteinschließt.³⁵³ Das legt auch Kollers Aussage nahe, wenn er schreibt, dass in der Transformatorischen Bildungstheorie Bildung „wie bei Humboldt [Hvhb. S.S.] als eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“³⁵⁴ verstanden werde. Damit zum nächsten Kapitel und der Frage: Was ist denn dann eigentlich das Neue am (engen) transformatorischen Bildungsbegriff?

8.2. Wiederkehrende Motive und aufgegebene Ideale

Die Transformatorische Bildungstheorie im engen Sinne versteht sich explizit als (postmoderne) Weiterführung der neuhumanistischen Bildungsidee. Mit dieser teile sie, so die Auffassung ihrer VertreterInnen³⁵⁵, die Annahme, dass Bildungsprozesse Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses sind. Die neue Bildungstheorie gehe aber insofern über die klassische Bildungstheorie Humboldts hinaus, als dass sie, so Koller, erstens beantworte „was

³⁵² Kokemohr weist seine Bildungsprozessstheorie als explizit als „an Transkulturalität orientierte[] Bildungstheorie“ (2007a, 64) aus und macht das Scheitern bzw. Gelingen eines Bildungsprozesses daran fest, ob er Probleme die aus der Differenz Eigen- und Fremdordnung erwachsen „im Referenzrahmen der verschiedenen Ordnungen durch eine andere Kon- und Refiguration zu lösen verspricht“ (65). In Zusammenhang mit einer Auswertung eines Interviews schreibt er zudem, dass Bildung die Überwindung/Versöhnung von Widersprüchen bedeutet: „Von einem Bildungsprozess im vollen Sinn wird man nur sprechen können, wenn es einen Schritt über die Schwelle gibt, der über das Welt-Selbst- Verhalten im kontradiktorischen Gegensatz hinausführt [...] Hakans Erzählung realisiert keinen Bildungsprozess. Die Wucht des Widerspruchs der Welten bleibt in der deiktischen Konstruktion eines Entweder–Oder versteckt“ (2014, 43f.)

³⁵³ Koller tut dies auch, wenn er *seine* Vorstellung von Bildungstheorie ganz nebenbei zur allgemeingültigen erklärt: „Den Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen stellt dabei das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt dar [Hvhb. S.S.]“ (Koller 2012b, 7) und dabei etwa unterschlägt, dass die klassische Bildungstheorie explizit normativ ist und es ihr nicht um Selbst-Welt-verhältnisse per se ging, sondern um deren Bewertung und pädagogische Beeinflussung.

³⁵⁴ Koller 2012a, 16. Schließt man – wie Koller – die normative Dimension, die m.E. das unverzichtbare Kernstück von Humboldts Bildungsbegriff ist, aus, und tut so als ginge es Humboldt mit dem Wort ‚Bildung‘ in erster Linie um die Beschreibung der Veränderung, anstatt um das Bildungsideal (das auf der Prämisse einer inneren Teleologie fußt und den Appell zur harmonischen Selbstverwirklichung enthält), wird er im Sinne des weiteren Bildungsbegriffs der Transformatorischen Bildungstheorie zu deren Vertreter.

³⁵⁵ Vgl. Koller 2011, 2012a, Kokemohr 2007, u.v.m.). Ich teile diese Leseart nur begrenzt, da Humboldt konkrete Vorstellungen davon hat, welche ‚Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses‘ er als wünschens- und pädagogisch förderenswert ansieht und dass nur jene ‚Transformationen‘ Bildung genannt werden dürfen, die den Einzelnen näher an die Verwirklichung des Begriffes der Menschheit in seiner Person (vgl. u.a. Humboldt 1973, 7) bringen. Dass eine Gleichsetzung von Bildung mit ‚irgendwelchen‘ Transformationen i.S. Humboldts wäre lässt sich bezweifeln.

eigentlich den Anlass für Bildungsprozesse darstellt“ und zweitens „eine empirische Perspektive umfasst“. ³⁵⁶

Auch Humboldt beantwortet die Frage nach Bildungsanlässen, jedoch in anderer Weise als Koller. Humboldt schreibt dem Menschen einen ‚natürlichen Bildungstrieb‘ zu, einen einer „inneren Unruhe“ ³⁵⁷ entspringenden Willen zur „Verbesserung und Veredelung“ ³⁵⁸, der den Menschen dazu antreibt, sich die Welt außer ihm aktiv anzueignen, um sich an ihr zu seiner je individuellen Bestimmung hinaufzubilden. Während bei Humboldt und seinen Zeitgenossen ³⁵⁹ der Bildungsanlass im Menschen liegt, den „seine Natur beständig [dränge] von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen“ ³⁶⁰, verorten ihn die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie in einer bestimmten ‚Erfahrungsstruktur‘: einer *Krisen- und Differenzerfahrung*, die sich im Verhältnis von Selbst – Welt einstellt, wenn Erfahrungen der „Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“. ³⁶¹ Den Anstoß zur Bildung gibt nicht eine im Inneren ‚natürlich angelegte‘ Teleologie, sondern der vielbeschworene „Anspruch des Fremden“ ³⁶², der ‚von außen‘ kommt und das Subjekt ‚beunruhigt‘ oder ‚stört‘. Dass sich ‚das Fremde‘ der bisher gültigen Weltdeutung entzieht, veranlasst das Subjekt zu einer Transformation seines bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses, die es ihm erlaubt angemessener/gerechter mit dem Fremdanspruch umzugehen. ³⁶³ Bildung ist dann ein Wandlungsprozess, in dem das Eigene/Bekannte so modifiziert wird, dass es dem Anderen/Unbekannten ‚unter Wahrung seiner Andersheit gerecht wird‘ ³⁶⁴, oder so – man findet

³⁵⁶ Koller 2012a, 16

³⁵⁷ 1793, 6. Interessanterweise wird dieses Motiv über die Lacanrezeption der Transformatorischen Bildungstheorie bis zu einem gewissen Grad aufrechterhalten: Subjektivität ‚enthält‘, so die These, einen konstitutiven Mangel (das verlorene ‚object a‘), aus dem ein (unstillbares) *Begehren* erwächst, das „der ‚operativ verschattete‘, weil unbewusste Bewegungsgrund des sprachlichen Sich-Verhaltens zur Welt und zu sich selbst“ sein könnte (siehe die Beiträge von Koller und Kokemohr im Herausgeberband *Bildungsprozesse Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*). Inwiefern das Modell des begehrenden Strebens bei Lacan innerhalb der Bildungssemantik die Funktion der ‚inneren Unruhe‘ Humboldts übernimmt kann hier leider nicht genauer diskutiert werden.

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Die Idee eines *Bildungstrieb*s findet sich u.a. bei Hölderlin, Goethe, Schiller und Herder (vgl. hierzu z.B. Waibel 2018). Auch Fichte spricht von einem Bildungstrieb oder einer „ursprüngliche[n] Bildungskraft“ (in: *Bestimmung des Menschen* 1800, 179).

³⁶⁰ Ebd. 8

³⁶¹ Kokemohr 2007, 21; siehe auch: Koller 2006, 2007b/c, 2012a, Wulfange 2016a, Wischmann 2010, Zölch 2014, Schmidt/Trede-Schicker/Wulfange 2007, Bähr/Krieger 2017, Bähr/Krieger/Regenbrecht 2018, u.v.m.

³⁶² Z.b.: Kokemohr, ebd. 14, 31, 32, 34; Koller 2012a, 81, 84; Wulfange 2016a, 50, 63f., 67, 234; Evers 2016, Bähr/Krieger/Regenbrecht 2018, u.v.m.

³⁶³ Vgl. z.B. Koller 2012a, Koller 2013, Kokemohr 2007, Wulfange 2016a, u.v.m. Das Motiv der ‚Beunruhigung des Eigenen durch den Anderen‘ wird dabei in den meisten Fällen über zwei Ecken, nämlich über die Rezeption von Bernhard Waldenfelds Levinas-Rezeption in die Diskussion um transformatorische Bildungsprozesse eingeführt, was eine (problematische) Gleichsetzung von Anderem und (kulturell) Fremdem begünstigt, auf die hier leider nicht näher eingegangen werden kann.

³⁶⁴ Vgl. u.a. Wulfange 2016a, Wischmann 2010, Kokemohr (2007, 65): „Bildung wird dann als Prozess eines Handelns begreifbar, das auf ein Problem, verstanden als Anspruch eines original Unzugänglichen, mit dem

sowohl pragmatische als auch und ethische Begründungen der Notwendigkeit transformatorischer Bildungsprozessen – dass es die ‚transformierten Selbst- und Weltverhältnisse‘ erlauben, widerständige und widersprüchliche Erfahrungen so zu integrieren, dass das Bildungssubjekt mit ihnen sinnvoll und gerecht umzugehen vermag.³⁶⁵

Eine grundsätzliche Neuerung liegt also in der *Funktion die dem Fremden/Anderen/Nicht-Eigenen* in Bezug auf den Bildungsprozess zugeschrieben wird. Nun ist der Gedanke, dass ein Bildungsprozess den Moment der Fremdheits- oder Differenzerfahrung einschließt, keineswegs neu: Auch bei Humboldt oder etwa bei Hegel³⁶⁶ wird Bildung von einer *Entfremdungsbewegung* des Bewusstseins her gedacht, der eine Differenzerfahrung vorausgeht. In der klassischen Bildungstheorie ist die Welt als vom Subjekt Unterschiedenes (‚Anderes‘, Nicht-Ich) aber lediglich das Objekt, an dem sich der Mensch *aus innerem Antrieb* bildet um seine *eigene Bestimmung* zu verwirklichen. In der Transformatorischen Bildungstheorie wird ‚dem Anderen‘ hingegen ein Eigen- und sogar Vorrecht zugeschrieben, Bildungsprozesse werden *von außen* angestoßen, ihr Gelingen bemisst sich daran ob sie ‚dem Anderen gerecht werden‘³⁶⁷. Während in der neuhumanistisch-idealistischen Konzeption der Zweck der Entfremdung und der Auseinandersetzung mit ‚dem Anderen/der Welt außer mir‘

Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet, eine Antwort, die das auslösende Problem im Referenzrahmen der verschiedenen Ordnungen durch eine andere Kon- und Refiguration zu lösen verspricht und sich im nie abgeschlossenen Bildungsprozess [...] zu bewähren hat, die das original Unzugängliche achtet.“. Hier wird u.a. auch deutlich, dass der transformatorische Bildungsbegriff die Dimension der ‚Versöhnung von Differenzen‘ entgegen seines eigenen Anspruches nicht losgeworden ist.

³⁶⁵ Vgl. z.B. Wischmann 2010, Wulftange (2016, 63): „Erfahrungen des Fremden [können] eine Veränderung von Welt- und Selbstentwürfen herausfordern, die sich als produktive, als kreative Antwort auf den Anspruch des Fremden verstehen lässt“ oder Kokemohr (2007, 32): „Auf die Beunruhigung durch das Fremde antworten heißt hier, das mich ansprechende Fremde als erregenden Eingriff in meine Ordnung zu erfahren und jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses zu entwerfen, in dem ich dem, was sich den Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, *eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche*.“ [Hvhb. S.S.]

³⁶⁶ Beide beschreiben den Bildungsprozess in ähnlicher Weise als Abfolge von Entfremdungserfahrung und (Wieder-)Zu-eigen-machen des Fremden. Bei Humboldt liest man, dass es die bildende Wechselwirkung mit Welt erfordere, dass der Mensch sich „in dieser Entfremdung nicht [...] selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.“ (ebd.). In Hegels *Phänomenologie des Geistes* (vgl. 1807, 362-374) findet sich in wesentlich komplexerer Formulierung die Beschreibung von ‚Bildung‘ als Bewegung der Selbstüberschreitung, die mit der Selbst-Entfremdung des Geistes von seinem Für-Sich-Sein (das zuvor für ein An-Sich gehalten wurde) durch Ent-äußerung (Sein für Anderes) ‚beginnt‘ und mit der Rückkehr zu einem ‚An-sich‘ (Synthese des ‚alten‘ Für-Sich-Seins und des Für-Andere-Seins) ‚endet‘ - bevor sie wieder von neuem beginnt und das erreiche „An-Sich“ zum neuen „Für-Sich“ und damit Ausgangspunkt für die ‚nächste‘ Bildungsbewegung wird.

³⁶⁷ In der Auseinandersetzung mit Welt muss der Sich-Bildende im Sinne Humboldts ihr „die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (1793, 8), während das ‚Ähnlichmachen‘ bzw. der Versuch Differenzen aufzulösen bei Kokemohr/Koller das Scheitern eines Bildungsprozesses bedeuten würde.

die Rückkehr zu einer ‚authentischeren‘ Identität und die Beförderung des Eigenen³⁶⁸ ist (Sich-im-Anderen-Erkennen, Sich-am-Anderen-Höherbilden, Man-selbst-Werden), geht es in der Transformatorischen Bildungstheorie um die ständige Auflösung von vermeintlichen Gewissheiten zugunsten des Anderen, Unbekannten, Neuen,³⁶⁹ „bei der das Eigene nicht wie selbstverständlich als das Primäre vorausgesetzt wird, sondern sich gegenüber dem Anspruch, der vom Fremden ausgeht, immer schon *in einer nachrangigen Position* [Hvhb. S.S.] befindet“³⁷⁰. Das Festhalten am ‚Eigenen‘ oder das Gefühl der (Selbst)gewissheit hingegen würden Bildungsprozesse blockieren.³⁷¹

Die Topoi *Andersheit und Fremdheit* stehen mit der Annahme einer „unhintergebaren Pluralität und Heterogenität der Welt- und Selbstsichten“³⁷² in Verbindung, die durchgängig als Heterogenität/Pluralität inkommensurabler Sprachspiele / Diskursarten verstanden wird. Dieser Auffassung liegen die Pluralisierungsthese und eine poststrukturalistische Sprachtheorie zugrunde, die scheinbar unter den VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie konsensual anerkannt werden. Die Welt wird als Schauplatz eines antagonistischen Sprachgeschehens³⁷³ widerstreitender Diskursarten konzipiert. *Der Andere* als personale Instanz wird als ‚Träger‘ fremder Diskurse³⁷⁴ entworfen, der die eigene sprachliche Ordnung

³⁶⁸ Der Erfüllung der eigenen Bestimmung bei Humboldt, Schiller, Goethe usw. oder etwa der Herstellung von Sich-Selbst-Gleichheit und das Sich-zur-Allgemeinheit-Erheben bei Hegel: „wenn jenes das erste unmittelbar geltende *Selbst*, die einzelne *Person* war, so wird dies zweite, das aus seiner Entäußerung in sich zurückkehrt, das *allgemeine Selbst*, das den Begriff erfassende Bewusstsein sein, und diese geistigen Welten, deren alle Momente eine fixierte Wirklichkeit und ungeistiges Bestehen von sich behaupten, werden sich in der *reinen Einsicht* auflösen. Sie als das sich selbst *erfassende* Selbst vollendet die Bildung“ (1807, 362).

³⁶⁹ Wie Fuchs (2014) kritisiert sieht es so aus, als liefe die Transformatorische Bildungstheorie (besonders dort wo sie sich als deskriptive Theorie gibt und auf explizite normative Aussagen verzichtet) darauf hinaus, undifferenziert *jede* Veränderung um ihrer selbst Willen gut zu heißen und das Motto ‚Hauptsache neu, Hauptsache anders‘ zu propagieren.

³⁷⁰ Koller, 2014, 253

³⁷¹ Vgl. Koller 2007b, 79; Kokemohr 2007, 60: „Der phantasmatische Erhalt der als gewiss vermeinten Selbstreferenz subvertiert den möglichen Bildungsvorhalt“.

³⁷² Koller 2011, 155

³⁷³ In Lyotards eigenwilligen Wirklichkeitsverständnis sind Raum, Zeit und Sein der Sprache nachgeordnet, sie sind nur sprachliche Bezeichnungen innerhalb eines Satzes. Der *Satz* ‚findet statt‘ und spannt damit ein ‚Satzuniversum‘ (ein Relationengeflecht zwischen Sender – Empfänger – Referent - Bedeutung) auf, von dem her nachträglich ‚das Sein‘ der einzelnen Instanzen sprachlich behauptet wird. Lyotard vertritt damit einen radikalen Nominalismus: die ‚Welt‘ ist ein demnach ein Signifikantengeflecht ohne Signifikate (Lyotard 1989a, 57, 133f.). Um es noch weiter zu verkomplizieren: Die einzelnen Satzuniversen werden (von niemandem?) kontingent miteinander verknüpft, aber es ‚gibt‘ verschiedene Diskursarten, die eine bestimmte Verknüpfungen nahelegen. Diese Diskursarten haben jeweils eine Eigenlogik und stehen in einem gegenseitigen Unterdrückungsverhältnis zueinander: wenn sich eine Satzverknüpfung durchsetzt, weil eine Diskursart über die andere ‚gewinnt‘, kann ein anderer Satz nicht ‚geschehen‘, was von Lyotard moralisch als Unrecht bewertet wird (vgl. ebd., 33ff., 40f., 58-62, 216f, u.v.m.).

³⁷⁴ Bei Kokemohr wird ‚der Andere‘ an vielen Stellen mit dem intersubjektiv Anderen oder (kulturell) *Fremden* und die Heterogenität der Lebensformen mit kultureller Heterogenität³⁷⁴ assoziiert. Zwar betont er an mehreren Stellen, dass es ihm nicht nur um Nationalkultur geht und „so genannte interkulturelle Kommunikation strukturell nicht von so genannter intrakultureller Kommunikation unterschieden“ (22f.) werden könne, dennoch beschränken sich seine Bildungsanalysen fast durchgängig auf ‚interkulturelle Kommunikation‘ und der ‚kulturell Fremde‘ muss immer wieder als Bildungsanlass und Analyseobjekt erhalten (vgl. auch Kokemohr 2000,

durch seine Andersheit provoziert und dadurch Modifikationen/Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen veranlasst. Ähnliches gilt für *das Andere* i.S. des *Objektiven*³⁷⁵, *Nicht-Identischen*, also dem an einem Gegenstand was sich dem (eigenen) diskursiven Zugriff entzieht (sich nicht ‚identifizieren‘ lässt) und durch seine Unverfügbarkeit³⁷⁶ die Suche nach neuen Artikulationsmöglichkeiten antreibt. Ein Bildungsprozess i.S. Kollers wäre dann das ‚Geltend-machen des Nicht-Identischen‘³⁷⁷ oder aber der Versuch „einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen“.³⁷⁸ In klassischen Bildungstheorien sind Nicht-Identität und Entfremdung zu überwindende Momente im Bildungsprozess, an dessen Ende die (Wieder-)Herstellung von Identität und die Versöhnung der Widersprüche durch ein übergeordnetes Prinzip steht. In der Transformatorischen Bildungstheorie gibt es kein eigentliches, authentisches Selbstsein, keine innere Bestimmung auf die die Bildungsbewegung gerichtet ist. Der Vorrang ‚des Anderen‘ löst hier den des Subjekts ab, es geht nicht um die Aneignung, sondern die „Hingabe an die Sache“.³⁷⁹ Bildungsprozesse bestehen dann nicht in der Selbst- oder Menschwerdung, sondern „in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang“.³⁸⁰ Die klassische Idee der Bildung als ‚selbsttätiger Höherbildung in Hinblick auf ein Ideal‘ wird durch das ‚Ereignis der Bildung beim Widerfahrnis des Anderen‘

Koller/Richter/Kokemohr 2003, Koller/Kokemohr/Richter 2006. Bei Koller ist ‚das Andere‘ stärker von empirischen Subjekten abgezogen und wird als Nicht-Artikuliertes oder in einer diskursiven Ordnung Nicht-Repräsentiertes gefasst: so hätten Fremdheitserfahrungen „weniger mit den Grenzen zwischen den Personen als vielmehr mit den Unterschieden zwischen den Diskursarten zu tun [...], deren Regeln die Äußerungen der Gesprächspartner folgen“ (2007a, 72). Dennoch scheint auch für Koller das Thema der ‚Migration‘ für seine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von besonderem Interesse zu sein (vgl. z.B. Koller 2002, 2006, 2007c, King/Koller 2006, King/Koller/Zölch/Carnicer 2011, Koller/Stoffers 1996, oder das von der DFGE geförderte Forschungsprojekt „Bildungskarrieren und adoleszente Ablösungsprozesse bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien“, durchgeführt v. King/Koller).

³⁷⁵ Objektiv ist hier als ‚Gegen-ständlich‘ zu verstehen, i.S. des als dem Subjekt entgegengesetzte Objekt (Welt, Materie, andere Menschen usw.). Wobei die Trennung Subjekt – Objekt dadurch unterlaufen wird, dass das Subjekt sich selbst Objekt ist und ‚das Andere‘ keine außersubjektive Angelegenheit ist, sondern auch das Sich-mir-Entziehende ‚in mir‘.

³⁷⁶ „Widerstand des Anderen gegen die Identität“ (Adorno zit. nach Koller 2011, 132)

³⁷⁷ Koller formuliert hier um, was Adorno als *Aufgabe der Philosophie* bestimmt: die „Anstrengung, zu sagen, wovon man nicht sprechen kann: Dem Nichtidentischen zum Ausdruck verhelfen, während der Ausdruck es immer noch identifiziert“ (Adorno 1963b, 336 zit. nach Koller 2011, 123). Inwiefern das Nicht-Identische Adornos mit dem ‚unartikulierten Etwas‘ Lyotards übereinstimmt bleibt offen. Es ist denkbar, dass Koller den Widerstreit der Diskursarten als Widerstreit ‚des identifizierenden Zugriffes‘ und des ‚Nicht-Identischen‘ versteht und ‚Geltend-machen des Nicht-Identischen‘ und ‚Offenhalten/Bezeugen des Widerstreits‘ synonym verwendet.

³⁷⁸ Koller 2016, 159. Vgl. zur Idee „Bildung ist zur Sprache bringen“ auch Kokemohr 2007, 2013, Wulftange 2016a.

³⁷⁹ Wie Koller mit Adorno schreibt (2011, 102).

³⁸⁰ Koller 2012c, 31. Vgl. z.B. auch Wischmann 2010, Wulftange 2016a, Zölch 2014, von Rosenberg 2014 oder Kokemohrs Schriften. Letzterer schränkt stellenweise das Anderswerden auf *Andersdenken* ein, so „wäre ein Bildungsprozess, als Prozess des Denkens verstanden, ein Durchmachen von Erfahrungen, die zum immer wieder neuen Selbstaufbruch, das ist: zum Aufbruch und zur Revokation der Figuren eines je entworfenen Welt- und Selbstverhältnisses nötigen“ (2007, 20).

ersetzt und das Verhältnis von *Identität und Differenz* sowie *Eigenem und Anderem* kippt ins Gegenteil: Identität gilt nicht als Bildungsziel, sondern als (zu überwindende) Illusion³⁸¹, welche die Wahrheit einer irreduziblen Heterogenität der Diskursarten verschleiert. Bildung bedeutet nun nicht mehr das Streben nach Einheit, Ganzheitlichkeit und Harmonie, sondern im Gegenteil die Überwindung von Einheits- und Ganzheitsvorstellungen und die Anerkennung der Nicht-Identität und Differenz.

Die Transformatorische Bildungstheorie verwirft damit (ihrem eigenen Anspruch nach) gleich mehrere, aufeinander verweisende Grundannahmen (siehe Kapitel 4.3.), die an der klassischen Bildungstheorie kritisiert wurden:

- Das Motiv der ‚prometheischen‘ Selbsterschaffung und –bemächtigung
- Das Motiv der inneren Teleologie und die Subjektzentrierung
- Das Motiv der gerichteten Höherentwicklung und der Bildung als Verwirklichung einer Zukunftsutopie
- Das Motiv der Eigentlichkeit, des ‚authentischen Selbst‘, des ‚Inbegriffs der Menschheit‘
- Das Motiv der Aufhebung von Differenzen zu einem harmonischen Ganzen

Und setzt andere – zeitgemäßere, weil postmoderne – Annahmen an ihre Stelle:

- Das Motiv der Bildung als ‚Widerfahrnis‘
- Das Motiv des von außen kommenden Fremdanspruchs
- Das Motiv der kontingenten Transformationen mit offenem Ausgang
- Das Motiv der ständigen Neufiguration des ‚Eigenen‘ und des ‚Selbst‘ in Relation zum Anderen
- Das Motiv der Wahrung von Differenzen und die Ablehnung von Ganzheits-/Einheitsdenken

Die Anbindung an die neuhumanistisch-idealistische Tradition des Bildungsbegriffs legitimiert, dass das, was die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie als ihren Gegenstand entwerfen ‚Bildung‘ genannt werden darf und dem pädagogischen, nicht etwa philosophischen oder psychoanalytischen Diskurs zuzuordnen ist: Der explizit pädagogische Bildungsbegriff Humboldts wird dabei von seinem als problematisch bewerteten Gehalt gereinigt, damit das Grundgerüst ‚Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses‘ mit fremddisziplinären und scheinbar weniger problematischen Theoremen befüllt werden kann, ohne dass die Allgemeine Pädagogik die Deutungshoheit über *ihren* Bildungsbegriff an diese Disziplinen abtreten muss. Sieht man genauer hin, wird deutlich, dass viele dieser klassisch bildungsphilosophischen Annahmen im Zuge des (Post-)Modernisierungsversuches aber gar nicht wirklich verworfen, sondern nur verschoben wurden. So wird die eigene Denktradition aufrechterhalten und erhält

³⁸¹ Vgl. z.B. Koller 2010

gleichzeitig einen (post-)modernen Anstrich, von dem man sich erhofft, dass er die Kritikpunkte am klassischen Bildungsdenken verdeckt. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

Wenn die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie den natürlichen Bildungstrieb mitsamt seinem ‚Triebziel‘ der individuellen Verwirklichung einer im Wesen des je Einzelnen angelegten Bestimmung aufgeben und Bildung nicht mehr als Veränderung des Subjekts, sondern seiner ‚Verhältnisse‘ denken, folgen sie einer intellektuellen Mode. Diese Verschiebung in der Bildungssemantik weist auf einen Paradigmenwechsel hin, der sich weit über die Erziehungswissenschaft hinaus erstreckt. Seit der Mitte des letzten Jahrhunderts lässt sich im Wissenschaftsdiskurs eine generelle Tendenz zur Abkehr von essentialistischen bzw. substantialistischen Aussagen und Hinwendung zur relationalen Bestimmung einzelner Elemente in ihren Verhältnissen zueinander feststellen, die als ‚relational turn‘ bezeichnet wird³⁸². Man könnte aufgrund der weitreichenden und tiefgreifenden Veränderung in der Wissensproduktion und -bewertung vielleicht sogar davon sprechen, dass das Relationalitätsdenken ein vorherrschendes Wissenschaftsparadigma im angebrochenen 21. Jahrhundert ist. Jedenfalls stellt es ein neues epistemologisches Grundgerüst dar, das *diszipliniübergreifend* weite Teile der zeitgenössischen Wissenschaft rahmt.³⁸³ Auch all jene philosophischen Ansätze die als ‚postmodern‘ bezeichnet werden, setzen das Relationalitätsparadigma als Grundprämisse voraus. Naturalistische und essentialistische Aussagen, wie sie im neuhumanistischen Bildungsverständnis enthalten sind, gelten heute nicht nur als überholt, sondern sind auch ethisch bedenklich, während Aussagen, die dem Paradigma des relational turn entsprechen Fortschrittlichkeit und Differenziertheit demonstrieren. Somit beweisen die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie durch ihre Reformulierung des klassischen Bildungsbegriff i.S. des relational turn ihre (Post-)Modernität und begegnen dem Vorwurf, dass der Bildungsbegriff nicht mehr zeitgemäß sei.

In Zusammenhang mit dem relationalen Denkstil findet eine *Verschiebung vom Bewusstseins- zum Sprachparadigma* statt: ordnete man Bildung klassisch dem ‚Sein des Subjekts‘ und hier vor allem der Sphäre des (subjektiven und kollektiven) Geistes oder des Bewusstsein zu,

³⁸² Was Wulftange über Kokemohr schreibt liest sich wie ein Paradebeispiel relationalen Denkens: dieser „versteht Bildung nicht als substantialistisches Etwas, das man haben kann und das sich direkt beobachten ließe. Bildungsprozesse betreffen vielmehr die Veränderung eines Verhältnisses und der Begriff Bildung ist insofern als relationaler Begriff konzipiert. Kokemohr betont in seiner Konzeption also den *prozessualen, verändernden* und *relationalen* Charakter von Bildung.“ (2016, 52). Wie viel Neues in dieser Aussage steckt ist fraglich, zumindest die Annahme, dass Bildung kein Besitz (sondern eine ‚Seinsweise‘) ist und sich nicht direkt beobachten lässt findet man auch bei Humboldt, Nietzsche, Fichte, Adorno und vielen mehr.

³⁸³ Vgl. hierzu z.B. Selg 2016 (Politikwissenschaft), Powell/Dépelteau 2013 (Sozialwissenschaften) Floysand/Jakobsen 2010 und Copus 2015 (Geographie), Clarke/Hahn/Hogget 2008 (Psychoanalyse), Fernández 2010 (Biologie)

vollzieht sie sich im transformatorischen Verständnis an sprachlichen Strukturen.³⁸⁴ Das ist nur konsequent, setzt man im Einklang mit dem ‚postmodernen Subjektverständnis‘ voraus, dass Subjektivität kein selbst-, sondern fremdreferenzeller Begriff ist und die ‚Entität‘ Subjekt nur in der *sprachlichen* Differenz³⁸⁵ zum Nicht-Subjekt existiert. Damit ist auch die ‚lyotardsche Gefahr‘ für den Bildungsbegriff gebannt, kritisiert er ihn doch auch in Hinsicht auf das ihm immanente neuzeitliche Subjekt- und Emanzipationsverständnis (siehe 7.5.). Auch weitere Kritikpunkte am neuhumanistisch-idealistischen Bildungsbegriff, wie jene der Weltvergessenheit und des Individualismus (wie sie schon von der Kritischen Erziehungswissenschaft vorgebracht wurden), lassen sich durch die relationale Umformulierung (vermeintlich) entkräften. Vor dem Hintergrund des Relationalitätsdenkens verlieren das ‚Ich‘ und das ‚Individuelle‘ an Gewicht, sie werden von ihrer Relation zum und in Abhängigkeit vom Anderen, der Welt, der Gesellschaft, der Sprache etc. her konzipiert. Dies betrifft auch ‚die Wahrheit‘ und ‚die Vernunft‘, die nicht mehr als absolute Größen auftreten, sondern nur mehr partikuläre Gültigkeit innerhalb bestimmter Diskursensambles beanspruchen können.

Aus der Relationalität wird moralische und epistemologische Relativität gefolgert: es gibt keinen absoluten Maßstab, keine universalen Wahrheitsbedingungen an denen Lebensentwürfe, Orientierungsmuster, Wertevorstellungen etc. gemessen werden können, sondern nur gleichberechtigt nebeneinanderstehende Geltungsansprüche in unterschiedlichen diskursiven Formationen, die nicht ineinander übersetzt werden können.³⁸⁶ Ein Vergleich differenter ‚Wahrheitssysteme‘ kann nur aus dem Geltungshorizont eines dieser Wahrheitssysteme heraus geschehen und ist deshalb nur relativ zu diesem gültig.³⁸⁷ Die Transformatorische

³⁸⁴ Wie zuvor im deutschen Idealismus das Bewusstsein/der Geist zwischen das ‚materielle, körperliche Subjekt‘ und die Welt eingeschoben wird, und das Subjekt etwa von Fichte in den geistigen Solipsismus verbannt wurde, existieren die Welt und das Subjekt bei Lyotard, und damit bei Koller, lediglich im Geflecht der Signifikanten. Bildungsprozesse sind damit überindividuelle Transformationen von Sprachstrukturen die keinem ‚empirischen Subjekt‘ zugeordnet werden können. Diese Annahme wird nicht immer konsistent durchgehalten, vor allem an den bildungstheoretischen Analysen der autobiographischen Interviews wird deutlich, dass man die einheitsstiftende Vorstellung eines ‚stabilen‘ Einzelsubjekts nicht loswird und Bildungsprozesse im Rahmen der Lebensgeschichte eines Individuums und aus dessen ‚Innenansicht‘ heraus thematisiert werden.

³⁸⁵ Vor diesem Hintergrund wird auch die postmoderne Rede vom Subjektiven als ‚Effekt der Sprache‘ verständlich. ‚Sprachliche Relation‘ wäre im Verständnis der VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie übrigens eine Tautologie, da vor dem Hintergrund einer radikal sprachtheoretischen Differenztheorie jegliche Differenz und damit jede Relation zwischen Unterschiedenem sprachlich hervorgebracht ist.

³⁸⁶ Vgl. z.B. Kokemohr 2007, Kokemohr 2015, Koller 2006, 2016 u.v.m.

³⁸⁷ Damit gibt man aber auch den Maßstab der Kritik auf und kauft sich wieder das altbekannte Problem ein, dass der Bildungsgedanke der Affirmation gesellschaftlicher Ungleichheitslagen in die Hände spielt. Da nützt auch die Verlegenheitslösung aus dem ‚Faktum‘ der heterogenen Diskursarten deren ‚Sollen‘ abzuleiten nichts, und dass aus dem Fehlen eines absoluten Maßstabes die absolute Gleichberechtigung aller Diskurse folgt kann ebenso wenig konsistent argumentiert werden, wie dass das Neue oder Andere immer das Bessere ist. Dass Lyotards Widerstreitskonzeption in einen performativen Selbstwiderspruch mündet, wenn der ‚ethische Diskurs‘ über

Bildungstheorie übernimmt aus der postmodernen Philosophie die These, dass es keinen letzten Zweck, keine letzte Wahrheit, keine individuelle oder kollektive Bestimmung gibt, die als Bewertungskriterium unterschiedlicher Selbst- und Weltverhältnisse herangezogen werden können. Das einzig Universale ist die Nicht-Universalität des Partikularen. Dies verunmöglicht es u.a. an den Annahmen der (individuellen und kollektiven) *Höherbildung* und des *pädagogisch beeinflussbaren, geschichtlichen Fortschritts* festzuhalten – was der Bildungsphilosophie nicht gerade entgegenkommt³⁸⁸, wenn man bedenkt, dass es sich hierbei um zwei Grundprämissen handelt, aus denen die neuhumanistische Bildungsidee ihre Berechtigung geschöpft hatte (siehe 4.3.).

Aber ist das Ideal einer besseren, gerechteren Welt durch Bildung tatsächlich verworfen worden? Mit der positiven Bewertung einer behaupteten unaufhebbaren Differenz und Heterogenität greift man den postmodernen „Affekt gegen das Allgemeine“³⁸⁹ auf und ersetzt das (heute als illusionär und im schlimmsten Fall totalitär geltende) Bildungsziel der *Harmonisierung von Allgemeinem und Besonderem*, zugunsten des Bildungsziels der Wahrung des *widerstreitenden Besonderen*. Damit gibt man zwar vordergründig die Hoffnung auf, dass Bildung zur Versöhnung der ‚widerstreitenden Kräfte im Individuum zu einem harmonischen Ganzen‘ führe, aber dennoch wird auch das ‚postmoderne Bildungsnarrativ‘ seinen klassisch-heilsversprechenden Charakter nicht los. Bildung zielt letztendlich auch hier immer noch auf die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den heterogenen Diskursarten, auf einen Zustand des ‚harmonischen Widerstreits‘, in der jede Diskursart in ihrer Eigengesetzlichkeit bestehen darf, ohne sich fremden oder übergeordneten Zwecken unterordnen zu müssen. Diese Denkfigur erinnert stark an die schillersche Bildungsästhetik oder die neuhumanistische

andere Diskurse gestellt wird, ist eine gängige Kritik, gegen die sich Lyotard aber mit der Annahme immunisiert hat, dass sich der ethische Diskurs seine Legitimation von einem „Gefühl“ erhält, das jenseits der Diskurse steht (vgl. Lyotard 1989a, 198-214). Koller tut diese Kritik an Lyotard übrigens mit der Frage ab, dass „die paradoxe Struktur von Lyotards Argumentation vielleicht einer Situation geschuldet ist, die keine andere als widersprüchliche Lösungen erlaubt“ (2011, 42).

³⁸⁸ Die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie wissen diese Entwicklung dennoch zu ihrem Vorteil zu nutzen und argumentieren, dass die Preisgabe allgemeingültiger Wahrheiten dem Bildungsideal nicht schadet, sondern im Gegenteil die „linguistische Wende der Wahrheitsphilosophie *zwingt* [Hvhh. S.S], die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen aufzunehmen“ (Kokemohr/Schmidt/Wulfange 2010, 72) was *für* die Notwendigkeit eines neuen – des transformatorischen – Bildungsbegriffs spricht. Hier wird Lernen (im Zuge einer Kritik an PISA und dem ‚okzidental Wissenstypus‘) als Anhäufung von positivem Wissen mit dem Ziel der Effizienzsteigerung verstanden, das illusionärerweise Wahrheit beansprucht, in bestehende Ordnungen nur eingefügt wird und das Eigene ‚konserviert‘, während die transformatorischen Bildungsprozesse die Vielfalt der Wahrheitsansprüche aufzeigen, bestehende Ordnungen zugunsten neuer Sichtweisen verflüssigen und es ermöglichen „Zugänge zu Anderem, Ungesagtem, Ungedachtem zu suchen“ (72f.). Damit werden aus heutiger Sicht problematische Vorstellungen (Ausrichtung an ‚der Wahrheit‘, Konstruktionen des Eigenen) des klassischen Bildungsverständnisses dem Lernbegriff zugeschoben, während Bildung das positive Gegengewicht stellt und (wieder einmal) *Mehr* ist als *nur* Lernen, Wissen, Können.

³⁸⁹ Honneth 1984, 893

Absage an die Vernunft Herrschaft zulasten anderer ‚Kräfte‘. Die klassische Hoffnung, dass Bildung das Gegengift zur Vereinseitigung des Menschen³⁹⁰ sei, wird hier auf die Ebene der Diskursarten übertragen.

Hier kommt unter der Hand das Motiv der *Eigentlichkeit* wieder ins Spiel. War Bildung zuvor die Rückkehr aus der Entfremdung und Weg zum *eigentlichen* So-Seins des Individuums/des Menschen, ist Bildung nun der Weg die Diskurse oder das Andere in seinem *eigentlichen* So-Sein zu erhalten.³⁹¹ Die Opposition von *Selbstzweck* und *Fremdzweck* bleibt auch im neuen Bildungsverständnis erhalten, wenn auch der Selbstzweck nun häufig auf Seiten des Fremden/Anderen³⁹² und der Eigengesetzlichkeit differenter Diskursarten steht. Damit bewegt sich der transformatorische Bildungsprozess auf eigenartige Weise zwischen Selbst- und Fremdzweckhaftigkeit: Zum einen ist Bildung als *Anderswerden* (bzw. Transformation um der Transformation Willen) ein selbstzweckhaftes Geschehen, das keinem übergeordneten Ziel folgt, zum anderen ist der Anlass für transformatorische Bildungsprozesse der von außen kommende Fremdanspruch.

Unter Rückgriff auf die postmoderne Philosophie können ethische Urteile über die Bezugnahme verschiedener Wissensformen aufeinandergetroffen werden: Einem Diskurs die Existenzberechtigung abzusprechen oder ihn aus der Eigenlogik eines anderen heraus zu beurteilen, wird dann nicht nur als ‚erkenntnistheoretische Übertretung‘, sondern auch als moralisches Unrecht verstanden. Damit immunisiert sich die Bildungsphilosophie unter der Hand durch ihren neuen Bildungsbegriff gegen kritische Stimmen von außen und jene, die fragen, welchen Zweck oder Nutzen die Bildungsphilosophie erfüllt – sie zieht sich bis zu einem gewissen Grad aus der Verantwortung ihre Wissensproduktion legitimieren zu müssen. Unter Berufung auf die, dem engen Transformatorischen Bildungsbegriff zugrundeliegende postmoderne Moralphilosophie, welche die die Hervorbringung von Neuem und das gleichberechtigte Eigenrecht aller Diskurse propagiert, kann die Berechtigung der *Bildungsphilosophie um ihrer selbst Willen* argumentiert werden – Ein gebildeter Mensch im Sinne der Transformatorischen Bildungstheorie würde die Zweck- und Nutzenfrage nicht

³⁹⁰ Auch Adornos Abgrenzung von Halbbildung und ‚echter‘ Bildung baut z.B. auf dieser Prämisse auf.

³⁹¹ Die Idee, dass den Diskursarten/dem Anderen ‚Gewalt‘ angetan wird, wenn er einer ‚fremden Logik‘ unterworfen wird, setzt stillschweigend die Annahme einer gewissen Authentizität desselbigen voraus. Obwohl es sich hier nicht um eine ‚ontologische Eigentlichkeit‘ (Heidegger) handelt, wird ‚den Diskursarten‘ in ihrer Differenz zueinander ein relatives Eigenrecht und eine „Eigengesetzlichkeit“ zugeschrieben, die nicht verletzt werden dürfen (siehe z.B. Koller 2016, 158). Hierauf kann leider nicht genauer eingegangen werden.

³⁹² Dass, dem relationalen Denken folgend, ‚Ich dem Fremden der Andere bin‘ und deshalb eigentlich für ‚meine Ordnung‘ das Gleiche gelten müsste wie für die ‚Ordnung des Anderen‘, und damit eigentlich auch ‚meine Ordnung‘ in ihrer Eigenheit und Andersheit ‚in Ruhe gelassen‘ werden müsste (anstatt auf den Fremdanspruch zu antworten und sich ihm entsprechend zu transformieren) wird scheinbar nicht mitbedacht.

stellen, sondern die Selbstzweckhaftigkeit und Autonomie unterschiedlicher Sprachspiele anerkennen.

Letztendlich verspricht auch die zeitgenössische Bildungsphilosophie immer noch ein *Mehr an Gerechtigkeit und Freiheit* durch Bildung. Und ähnlich der klassischen Bildungsphilosophie, die die freie Entfaltung einer individuellen Innerlichkeit fordert, geht es der Transformatorischen Bildungsphilosophie auf einer *metapolitischen Ebene* (vgl. Kapitel 3.1.) um die freie Entfaltung der Diskurse in ihrem je individuellen Eigenrecht. Aus dem Versprechen der Bildung als Weg zur *geistig-innerlichen Freiheit des Individuums* wird das Versprechen der Bildung als Weg zur *Freiheit der Diskurse*. Damit enthält der Transformatorische Bildungsbegriff weiterhin die Annahme, dass Bildungsprozesse das Instrument der Verwirklichung einer Zukunftsutopie sind – nur ist es eben jetzt nicht mehr der Zustand des harmonischen Verhältnisses widerstreitender Kräfte im Individuum und unterschiedlicher Individuen in der Gesellschaft, sondern die friedliche Ko-Existenz widerstreitender Diskursarten und Lebensentwürfe.³⁹³

Damit wird auch das Motiv der *Bildung als Gegenbegriff zur Herrschaft und Ausweg aus Unterdrückungsverhältnissen* (der einen Diskursart/symbolischen Ordnung über eine andere) reproduziert.³⁹⁴ Bildungsprozesse im transformatorischen Verständnis zeichnen sich geradezu darüber aus, dass sie herrschende diskursive Ordnungen ‚aufbrechen und zu verflüssigen‘ und den unterdrückten Diskursen und Bedeutungen zur Sprache verhelfen. Folgt man dieser These ist Bildungsphilosophie im Spätkapitalismus notwendiger denn je, denn die übermächtige

³⁹³ Ein Unterschied besteht darin, dass die klassische Bildungstheorie eine Versöhnung des Unterschiedlichen in Hinblick auf einen übergeordneten ‚Konsens‘ (Wahrheit, innere Bestimmung, Emanzipation etc.) annimmt, während die postmoderne Fassung annimmt, dass eine Konsensfindung ohne Unterdrückung einer Diskursart unmöglich ist und auf den *Dissens* setzt. Nicht die Ausrichtung auf einen gemeinsamen Zweck soll das Verhältnis des Unterschiedlichen harmonisieren, sondern dessen Aufgabe zugunsten pluraler Eigenzwecke, die sich gegenseitig ‚in Ruhe lassen‘.

³⁹⁴ Zahlreiche Formulierungen legen dies nahe, siehe exemplarisch Kollers Text „Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen“: Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman "Die Brücke vom Goldenen Horn" (2007c). Der Roman handelt laut Koller von Bildungsprozessen, da thematisiert wird „auf welche Weise und unter welchen Bedingungen Mechanismen symbolischer Gewalt in Frage gestellt und unterlaufen werden können“ (71) und zeigt „wie Bildung im Sinne einer Transformation individueller Welt- und Selbstverhältnisse möglich ist – trotz der unbestreitbaren Stabilität gesellschaftlicher Machtstrukturen und trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt“ (62); Koller (2014, 234): es „sprechen gute Gründe dafür, dass zu den Kriterien für die Richtung von Transformationen, die erfüllt sein sollten, damit von Bildung die Rede sein kann, insbesondere die kritische Reflexion eigener Positionen sowie gesellschaftlicher Machtverhältnisse gehören sollten“, Koller (2014a, 342): es wird „deutlich macht, dass durch die Bedingungen des KZ-Terrors eine Infragestellung der herrschenden Gewaltverhältnisse und damit ein transformatorischer Bildungsprozess unmöglich gemacht wird“; Koller (2015, 102): „Bildungsprozesse, so könnte man daraus folgern, sind in dem Maße unwahrscheinlich oder sogar unmöglich, in dem Menschen der absoluten Macht des Terrors unterworfen und so nicht nur unbedingter physischer Gewalt ausgesetzt, sondern auch daran gehindert werden, die Voraussetzungen dieses Gewaltverhältnisses in Frage zu stellen. Unter solchen Bedingungen ist Bildung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstbildern kaum möglich“. Siehe auch Wulftange 2018 (hier wird Bildung als ‚Akt des Widerstands‘ gegen gesellschaftliche Rollenbilder thematisiert) oder Kokemohr 2013a.

ökonomische Logik – Erzfeindin der Bildung seit ihren Anfängen – unterstellt das menschliche Sein und Werden der Verwertbarkeits- und Tauschlogik, hat mit Bologna und PISA auch noch die letzte Bastion des Selbstzweckhaften, die Bildung, zur effizienzsteigernden Ware verkommen lassen. Die Bildungsphilosophie fürchtet die ‚Negation von Subjektivität‘ wenn im *teaching and learning for the test* „Lehrende wie Lernende als gleichsam geschichtslos kognitive Apparate aufs Bewährte“³⁹⁵ verpflichtet werden und spüren die Bedrohung quasi am eigenen Leib, wenn selbst die Universitäten, Heimat der BildungsphilosophInnen, zunehmend „einer funktionalen Logik – z. B. der der Effizienz-, Qualitäts- (und anderen Logiken folgenden) –steigerung“³⁹⁶ untergeordnet werden. So wie die Bildung der Neuhumanisten das Individuum vor der Nützlichkeits-erziehung der Aufklärer retten sollte, soll die Bildung der Transformatorischen Bildungstheorie das Individuum vor „berufspragmatische[n] Verwertbarkeit“³⁹⁷ bewahren – und den deutschen Bildungsdiskurs vor der Bildungsökonomie der internationalen Organisationen. Denn das, mit dem transformatorischen Bildungsbegriff propagierte, Ideal der Anerkennung ‚diskursiver Eigenrechte‘ wird auch für den bildungsphilosophischen Diskurs selbst beansprucht. Die Normen an denen sich die pädagogischen Interventionen, individuelle Wandlungsprozesse und Selbst-Weltverhältnisse orientieren sollen, sollen aus der *Bildungsphilosophie* kommen – nicht etwas aus ‚fremden Diskursen‘ wie der Politik oder der Ökonomie. Damit lässt sich auch die Transformatorische Bildungstheorie als Ausdruck des ‚Kampfes um die Führung der Menschen zu ihrem Heil‘ (vgl. Kapitel 2.2., 4.3.) verstehen, als Versuch der Bildungsphilosophie ihren Anspruch auf Ausübung der *Pastoralmacht* – in ihrer postmodernisierten Form als Anleitung zum richtigen Selbst-, Weltverhältnis – gegen andere ‚Führungen des Menschen‘ gelten zu machen.³⁹⁸

Man pocht jedenfalls trotz der vordergründigen Abkehr von normativen Aussagen³⁹⁹ darauf,

³⁹⁵ Kokemohr/Schmidt/Wulftange 2010, 62

³⁹⁶ Ricken/Koller/Keiner 2014, 9

³⁹⁷ Kokemohr/Schmidt/Wulftange 2010, 61

³⁹⁸ Dies kann hier leider nur angedacht werden. Wie die klassische Bildungsphilosophie legitimiert auch die Transformatorische Bildungstheorie ihren Anspruch auf ‚Anleitung des Menschen‘ über die ‚wohltätige Sorge‘, sie gibt nicht allgemeingültige Gesetze vor, denen sich ‚politische Subjekte‘ gleichermaßen unterordnen müssen, sondern zielt auf den ganzen Menschen in allen seinen Selbst- und Weltverhältnissen. Aber man die Idee der inneren Bestimmung des individuellen Menschen nun auf die Ebene der Diskurse verschoben, die gleichsam als ‚individuelle Adressaten von Moral‘ konstituiert werden, die mit bestimmten ethischen Rechten und einem inneren Zweck ausgestattet sind, den es zu wahren gilt. Es geht nicht mehr um die Anleitung zur Verwirklichung der eigenen Bestimmung, sondern um die Ermöglichung ‚freien Entfaltung‘ diskursiver Selbstzwecke. Auch die Transformatorische Bildungstheorie erhebt den Anspruch auf ‚wahrheitslegitimierte‘ Gewissensleitung, sie rechtfertigt ihren Appell zur ständigen Selbsttransformation, sowie die Unterscheidung von Bildungsprozessen und anderen Wandlungsprozessen, *ethisch* und leitet sie aus dem ‚Faktum‘ der gleichberechtigten Partialzwecke ab, einer ‚inneren Wahrheit‘, der sich das Sein des Menschen unterwerfen soll.

³⁹⁹ Fuchs fasst das Anliegen der Transformatorischen Bildungstheorie zusammen „Der in den späten 1980er Jahren durch Rainer Kokemohr (1989; 1992) von Hamburg aus initiierte, zwischenzeitlich in Form eines Sammelbandes (Koller/Marotzki/Sanders 2007) bilanzierte und zuletzt mit einem Einführungswerk (Koller 2012b) nobilitierte

dass Bildung (im bildungsphilosophischen Sinne) *sein soll*, weil sie eine Veränderung darstellt, die einen *angemesseneren, gerechteren oder besseren* Umgang mit dem Verlust der absoluten Geltung und mit ‚Andersheit‘⁴⁰⁰ erlaubt. Wie schon die klassische, antwortet also auch die Transformatorische Bildungstheorie auf eine erlebte Sinnkrise und eine (vermeintliche) allgemeine Orientierungslosigkeit in Folge gesellschaftlicher Umbrüche mit dem Deutungsmuster der Bildung. Und es werden auch weiterhin Geltungshierarchien aufgestellt, wenn etwa transformatorische Bildungsprozesse zur „anzustrebenden Form des Umgangs mit Wissen“⁴⁰¹ ernannt werden, das *Neue* wie selbstverständlich mit ‚dem Besseren‘ gleichgesetzt, oder das Eigene dem Anderen nachgereicht wird. Das Festhalten an der eigenen Ordnung wird ebenso negativ konnotiert, wie der Glaube an Gewissheiten und die Wahrheit, der als bildungsblockierende Illusionen verhandelt wird. Die Akzeptanz des Dissens wird zum richtigen Umgang mit Konflikten ernannt, während Konsensfindung abgelehnt wird. Denkt man den Appell zur ständigen Transformation des Eigenen in Hinblick auf Fremdansprüche zu Ende, ist es ist der Bildung wohl hinderlich, wenn das Bildungssubjekt zu sehr an seine eigenen Wertvorstellungen und Aussagen gebunden ist, während ihr ein relativ indifferentes Subjekt entgegenkommt. Damit propagiert die Transformatorische Bildungstheorie (entgegen ihres Anspruches) eine bestimmte, wünschenswerte ‚Seinsweise des Subjekts‘⁴⁰², das ein ‚richtiges Verhalten‘ gegenüber der *conditio postmoderne* begünstigt: differenzsensibel, flexibel und tolerant, einen ethischen und erkenntnistheoretischen Relativismus vertretend, erkennt es die „unaufhebbare Ungewissheit im Umgang mit dem Wissen sowie die radikale Differenz zwischen Subjekt und Objekt des Wissens“⁴⁰³ an, ist offen für Neues (v.a. andere Kulturen) und

pädagogische Entwurf, der Bildung als ein Transformationsgeschehen auffasst, in welchem Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen eine weitreichende Veränderung erfahren, ist nämlich gerade durch die Kombination zweier Anliegen charakterisiert, die sich gegen das normative Gepräge von Allgemeiner Pädagogik im Generellen und ‚Bildung‘ im Besonderen wenden“ (Fuchs 2014, 15).

⁴⁰⁰ Vgl. z.B. Koller (1993, 91): „die Unterscheidung von Lernen und Bildung bemüht sich gerade darum, Bildungsprozesse als eine Form von *innovativen* Lernprozessen zu beschreiben, die es erlauben, neue und zunehmend komplexere gesellschaftliche Problemlagen mithilfe neuer Modi der Auseinandersetzung mit sich und der Welt *angemessener als bisher* [Hvhb. S.S] zu verarbeiten“. Siehe auch Koller 1999, 2007, 2016, Kokemohr 2007, 2014, Wischmann 2010.

⁴⁰¹ Koller 2007a, 65

⁴⁰² Das ideale Bildungssubjekt der Transformatorischen Bildungstheorie wirkt stellenweise wie eine ‚domestizierte und entpolitisierte Form‘ des (rastlosen, mit-sich-nicht-identischen Subjekt, im *Flux* der sich ständig verflüssigenden und neubildenden Strukturen, herrschenden symbolischen Ordnungen unterworfen aber als radikal Anderes nicht in ihnen aufgehenden, etc.) „nomadischen Subjekts“ – eine Figur, die in der poststrukturalistischen Subjektphilosophie der letzten Jahre viel debattiert wurde (vgl. hierzu Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus und die Schriften von Rosi Braidotti, v.a. Nomadic Subjects : Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory). Interessanterweise lassen sich auch zum *unternehmerischen Selbst* des Spätkapitalismus (vgl. z.B. Ribolits 2006, Sennett 1998) Parallelen ziehen, was so gar nicht i.S. der Transformatorischen Bildungstheorie wäre, die sich als Gegengewicht zur Dominanz der ökonomischen Logik versteht.

⁴⁰³ Koller 2007a, 65

bereit ständig anders zu werden – der Idealtypus des transformatorischen Bildungssubjekt scheint der postmoderne Philosoph zu sein. Hingegen stünden Konservatismus, starke Wertbindungen, stabile Identitätsgefühlen, das Vertreten eines ethischen und erkenntnistheoretischen Realismus oder eine kritische oder feindliche Einstellung gegenüber Andersdenkenden⁴⁰⁴ dem ‚Ereignis der Bildung‘ im Weg.

Die Umkehrung der bisherigen Hierarchie von (kulturell) Eigenem und Fremden schwächt jedenfalls, ob dies den Intentionen der BildungsphilosophInnen entspricht oder nicht, den ‚deutschen‘ und elitären Beigeschmack der Bildungsidee ab, der ihr aufgrund ihrer Geschichte anhaftet. Das Deutungsmuster Bildung, transformatorisch reformuliert, ist damit (zumindest auf den ersten Blick) davor gefeit, in den Verdacht zu kommen, Handlanger der Kulturchauvinisten und Bildungseliten zu sein. Denn man könne „in diesem Verständnis von Bildung nicht *nicht gebildet* sein, insofern ein jeder in einem wie auch immer gearteten Verhältnis zur Welt und zu sich selbst steht“⁴⁰⁵ und diese je individuellen Verhältnisse nicht verglichen und bewertet werden dürfen. Indem man die Bildungsbewegung vom Fremden aus beginnen lässt und in ritueller Wiederholung das Eigenrecht der irreduziblen Andersheit des Anderen und predigt, wird also auch der Vorwurf entkräftet, dass das Deutungsmuster ‚Bildung‘ ein Mechanismus der ‚Konstruktion des (national, schichtspezifisch, individuell) *Eigenen* in Abwertung des Anderen/Fremden‘⁴⁰⁶ ist. Die Transformatorische Bildungstheorie verspricht sich von ihrem neuen Bildungsbegriff die Aufwertung der (sub-)kulturell Anderen,

⁴⁰⁴ Vgl. z.B. Koller 2016, 159: „Als Bildung wären nämlich nur solche Transformationen zu bezeichnen, die dem Widerstreit im genannten Sinn gerecht werden, also geeignet sind, einen bereits artikulierten Widerstreit offenzuhalten oder einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen. Ausgeschlossen wären damit Transformationen in Richtung auf Welt- und Selbstverhältnisse, die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – also in Richtung totalitaristischer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben.“

⁴⁰⁵ Wulfstange 2016a, 52

⁴⁰⁶ Siehe Kapitel 4. Dass das ‚neue‘ Bildungsdenken nun die Konstruktion des Eigenen in *Aufwertung* des Fremden/Anderen begünstigt und die Fremdheit des Fremden in ihrer Überbetonung von (kultureller) Differenz zementiert wird, wird m.E. nicht ausreichend reflektiert und veranlasst etwa Kokemohr zudem zu dem (heiklen) Schluss, dass mir der/die Kulturfremde notwendig fremd bleiben muss, denn „gleichgültig, mit welchen Mitteln ich mich dem ‚kulturell Fremden‘ nähere, ist es für mich, der ich es nur als sekundäre Wirklichkeit erfahre, etwas anderes als für den Einheimischen, für den die symbolischen Mittel der Zuwendung von Sedimenten seiner primären Sozialisation imprägniert sind. Zwar können solche Sedimente, etwa wenn sie als erratische Störungen im Diskurs des Anderen auftreten, indem sie mir fremd bleiben, auch mich beunruhigen und irritieren. Aber als Momente einer mir fremden primären Sozialisation entziehen sie sich meinen Mitteln des Beschreibens, Erklärens oder Deutens.“ (Kokemohr 2008, 308). Trotz allem Respekt vor ‚dem Anderen‘ und Lob der (intersubjektiven und interkulturellen) Differenzen bleibt das Verhältnis zur Andersheit ambivalent. Sie wird nicht nur als *unüberbrückbare* und bedrohte, sondern an vielen Stellen auch als *bedrohende* Andersheit thematisiert und mit dem Motiv der *Angst* verknüpft (vgl. z.B. Kokemohr 2007, Wulfstange 2016a, Schmidt 2010). So schreiben auch Kokemohr/Schmidt/Wulfstange über PISA und das daraus resultierende Phänomen des *teaching for the test*: „Blind gegen die Abgründe unserer Welt- und Selbst- verhältnisse würde es uns des grammatischen wie anthropologischen Potentialis berauben, Zugänge zu Anderem, Ungesagtem, Ungedachtem zu suchen, *ehe es als Katastrophe über uns hereinbricht* [Hvhb. S.S]“ (2010, 73).

die Gleichberechtigung aller Lebensentwürfe/Diskurse und die Dekonstruktion von Einheitsillusionen – also das Gegenteil dessen, wozu das Deutungsmuster der Bildung ehemals gedient hatte (siehe Kapitel 4.2.).

Dies geht mit einer veränderten *Hierarchisierung von Wissens- und Geltungsbeständen* einher. Es ist nämlich nicht so, dass die klassischen Bildungsphilosophen konkrete Inhalte nennen (auch hier galt der Vorrang der Form vor dem Inhalt), die in besonderem Maße ‚bildend‘ seien, während die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie auf derlei Bewertungen ganz verzichten würden. Es werden sehr wohl auch im Rahmen der Transformatorischen Bildungstheorie bestimmte Erfahrungsinhalte als Bildungsanlässe par excellence vorgeführt, wenn auch nicht in Form eines ‚bildungsbürgerlichen‘ Bildungskanons. Wie zuvor die Neuhumanisten, die die Auseinandersetzung mit ‚Objektivationen großer Geister‘ privilegieren, da sie sich gemessen an der Bildungsdefinition ‚Auseinandersetzung mit Welt außer mir zum Zwecke meiner Veredelung i.S. der individuellen Verwirklichung der Idee der Menschheit‘ als besonders geeignet erweisen⁴⁰⁷, privilegieren die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie (wenn auch meist implizit) die Auseinandersetzung mit ‚Objektivationen von Anderen/Fremden/Minderheiten‘, da diese gemessen an der Bildungsdefinition ‚Auseinandersetzung mit *dem Anderen* zum Zwecke der wünschenswerten Transformation i.S. der Anerkennung und Akzeptanz von Differenz, Pluralität, Andersheit‘ als paradigmatischer Anlass für transformatorische Bildungsprozesse⁴⁰⁸ besonders geeignet scheinen. Die Argumentationsstruktur bleibt dieselbe: aus einem gesetzten Bildungsziel (Verwirklichung einer inneren Teleologie bzw. Anerkennung der Andersheit/Pluralität) wird abgeleitet welche Qualität eine ‚Erfahrung‘ aufweisen soll, um einen Bildungsprozess anzustoßen und daraus, welche Gegenstände in der Welt besonders geeignet sind, um eine Erfahrung dieser Art zu ermöglichen (Kunst und Philosophie als Ausdruck einer verwirklichten inneren Bestimmung bzw. ‚fremde Kulturen, Lebensentwürfe und Diskurse‘ als Ausdruck der Andersheit/Pluralität).

Auf der Ebene der Theoriebildung bleibt die *Hierarchisierung der Geltungs- und Wissensbestände* durch die VertreterInnen des transformatorischen Bildungsverständnisses jener der Neuhumanisten ähnlich: sind es heute auch nicht mehr griechisch- und

⁴⁰⁷ Denn diese großen Geister, so Humboldt, kämen der Idee des Menschen am nächsten, weshalb sie das Paradigma des Gebildeten stellen: „In dem Ideale des Menschen findet sich z. B. Sinn für Schönheit und Streben nach Wahrheit, beide für sich in hoher Stärke, und gegeneinander in vollkommenem Gleichgewicht. Man zerlege diese beiden Tendenzen, mache jede zum Grundzug einer besonderen Individualität, ergänze von diesem Gesichtspunkte aus die übrige Gestalt, und man erhält, ohne irgendeine spezielle Erfahrung zu bedürfen, die reinen Charaktere des Künstlers und des Philosophen.“ (Humboldt 1795, 29f.)

⁴⁰⁸ Vgl. u.a. Koller / Stoffers 1996; Koller 2002, 2006; King/Koller 2006, Evers 2016, Kokemohr 2007

deutschsprachige, sondern vor allem französische Autoren, schreibt man weiterhin der Philosophie eine privilegierte Position in Bildungsfragen zu. Nachdem es der Transformatorischen Bildungstheorie um die Re-etablierung eines *bildungsphilosophischen* Bildungsbegriffs und die Rettung der Bildungsphilosophie als eigenständiger – oder gar grundlegender und einheitsstiftender – erziehungswissenschaftlicher Strömung geht, verwundert das nicht weiter. Die Renaissance der Bildungssemantik in den 80ern verweist über die Transformatorische Bildungstheorie hinaus auf eine generelle „Rephilosophisierung“ der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation⁴⁰⁹. Besonders auffällig ist hierbei, dass – trotz aller Betonung der Differenzen und Besonderheit jeder einzelnen Diskursart – die Gleichsetzung von pädagogischem und philosophischem Diskurs als legitim vorausgesetzt wird. Der ‚Widerstreit‘ zwischen pädagogischem und philosophischem Diskurs – Lyotard macht diese Unterscheidung und auch Koller behauptet eine Eigenständigkeit des pädagogischen Diskurses⁴¹⁰ – wird eingeebnet und die Vereinheitlichung fremdisziplinäre Theoreme im Namen der ‚Bildung‘ wird nicht weiter hinterfragt. So wie die Neuhumanisten ihr Bildungsideal nachträglich in Schriften der griechischen Philosophen projizierten, setzen manche VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie z.B. unhinterfragt voraus, dass die französische Subjektphilosophie von ‚Bildung‘ handelt, Lacan etwa mit seiner psychoanalytischen Subjekttheorie „beansprucht, *Bildungsprozesse* [Hvhb. S.S.] als Spannung von Gesagtem und Unsagbarem sagbar zu machen“⁴¹¹. Deutlich wird das etwa auch Kollers Tendenz, Aussagen, die explizit auf die Philosophie bezogen sind und Aufgaben, die als Aufgaben der Philosophie formuliert werden, zu Aussagen über die Bildung und Aufgaben des Bildungssubjekts umzuformulieren. Wenn etwa Adorno schreibt, dass Philosophie die Anstrengung sei, „zu sagen, wovon man nicht sprechen kann: Dem Nichtidentischen zum Ausdruck verhelfen, während der Ausdruck es immer noch identifiziert“⁴¹², wird bei Koller kurzerhand Philosophie mit Bildung in eins gesetzt und das „Geltendmachen des Nichtidentischen“⁴¹³ zur Bildung. Dasselbe gilt für die Lyotard, der den Appell des Offenhaltens des Widerstreits und des Erfindens neuer Artikulationsmöglichkeiten explizit an die Philosophie, die Literatur und die Politik und nicht an den Einzelnen richtet.⁴¹⁴

⁴⁰⁹ Fuchs 2011, 16

⁴¹⁰ Koller 2012a oder Koller 1996

⁴¹¹ Kokemohr/Schmidt/Wulftange, 73

⁴¹² Adorno 1963b, 336

⁴¹³ Koller 2011, Kapitel 3

⁴¹⁴ Lyotard 1989a, 33: „Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm entsprechende Idiome verschafft“. Es würde im Rahmen der lyotardschen Philosophie und seines radikal dezentrierten Subjektbegriffs schlicht keinen Sinn ergeben an die Bildungsintentionen von Einzelpersonen zu appellieren.

Dass die Transformatorische Bildungstheorie ihre individualistische Brille nicht in dem Maße loswird, wie sie es vorgibt, wird an der kollerschen Pädagogisierung der (politischen) Philosophie Lyotards mehr als deutlich: Ansprüche die an ein Kollektiv gerichtet sind werden individualisiert, unter der Hand wird es zur Aufgabe der Individuen ‚den Widerstreit offenzuhalten‘ und Bildung wird daran gemessen, wie sehr es dem Bildungssubjekt gelingt dieser Anforderung gerecht zu werden.⁴¹⁵ Während Lyotard danach fragt, wie es der „philosophische[n] Politik“⁴¹⁶ gelingen kann, die Inkommensurabilität der Diskursarten zu artikulieren und zu bewahren, fragt Koller danach, wie der Einzelne in Bildungsprozessen die richtige Einstellung gegenüber dem vermeintlichen Faktum des Widerstreits⁴¹⁷ erlangen kann. Französische, auf gemeinschaftliche, politische Aktion ausgerichtete Philosophie, wird also auf die Einzelnen und ihre richtige ‚Gesinnung‘ bzw. das individuelle ‚Sich-Verhalten‘ umgelegt – typisch bildungsphilosophisch, typisch deutsch, könnte man polemisch sagen.

Die Vereinnahmungstendenzen der Bildungsphilosophie beschränken sich wie erwähnt nicht auf die (v.a. kontinentale, westliche) Philosophie, sondern betreffen auch die Soziologie und vor allem die Psychoanalyse.⁴¹⁸ Andere Wissensquellen sind für die Transformatorische

⁴¹⁵ Auch die Konzentration der Transformatorischen Bildungstheorie auf Autobiographien und Lebensgeschichten Einzelner belegt, dass man das Individuum als Hauptreferenzpunkt der Bildung nicht so einfach austreichen kann, sondern die bildungsphilosophische Tendenz zur Individualisierung bleibt. Schlussendlich geht es dann doch nicht um die Veränderung von überindividuellen Diskursarten, sondern um Transformationen der Verhältnisse einer Einzelperson zu sich und zur Welt, um die „individuelle Verarbeitung neuer gesellschaftlicher Problemlagen“ (Koller/Kokemohr 1996, 91).

⁴¹⁶ 1989a, 12. Lyotards diskursiver Relativismus ergibt sich aus einer ‚Metanalyse‘ von Wahrheitsansprüchen, Urteilsregeln und der Möglichkeit ethischem Handeln. Es geht ihm aber – soweit ich sehe – an keiner Stelle darum, dass dieser Werterelativismus auf der individuellen Ebene gelebt werden soll, sondern um die Frage, wie eine Gesellschaft möglich sein soll, in der die verschiedenen Wertvorstellungen gleichberechtigt nebeneinander bestehen können.

⁴¹⁷ Auch der Begriff des Widerstreits wird ‚individualisiert‘: Eines der Beispiele die Lyotard für einen Widerstreit gibt ist jener zwischen Arbeitskraft und Kapital (Lyotard 1989a, 28), den Kommunismus deutet er als Diskursart, die versucht das ‚Gefühl dieses Widerstreits‘ auszudrücken (ebd. 282f.) – Koller hingegen sucht nach Widerstreiten zwischen „eigener, innerer Welt und der fremden Welt der Institutionen“ (1999, 218) oder zwischen „innerer Welt und der schulischen Diskursart“ (ebd. 200), die von den Gefühlen des Einzelsubjekts (ebd., 246: „Wut im Bauch“) angezeigt werden und dann von diesem Subjekt artikuliert werden sollen (ebd. 257: „Jetzt aber scheint sich Anna um neue Diskursarten zu bemühen, die sie nicht einfach vorfindet, sondern selbst hervorbringen und in gewisser Weise erst *erfinden* muß“). Bei Lyotard ist die Politik der „Diskursraum, in dem der Widerstreit ausgefochten wird, in dem sich die Philosophie zur Anwältin übergangener, der je anderen Diskursarten macht“ (Vielhaber 2001, 26), während Koller zumeist einen Widerstreit zwischen Innerlichkeit und Außenwelt annimmt, das individuelle Selbst-Welt-Verhältnis zum Austragungsort des Widerstreits erennt und sich von Bildungsprozessen erwartet, dass sie das Subjekt befähigen die Funktion der ‚Anwältin übergangener Diskursarten‘ und des Hüters des Widerstreites zu übernehmen.

⁴¹⁸ So will man etwa den bourdieuschen ‚Habituswandel‘ als transformatorischen Bildungsprozess verstehen (z.B. Koller, von Rosenberg), die eigene Bildungstheorie aus soziologischen Gesellschaftsdiagnosen ableiten oder Theoriebausteine von Lacan, Butler, Foucault, Ricouer, usw. in die eigene Bildungstheorie aufnehmen. Der Ideenaustausch zwischen erziehungswissenschaftlicher Bildungsphilosophie einerseits und Soziologie, Philosophie und Psychoanalyse andererseits ist asymmetrisch: Denn während die Transformatorische Bildungstheorie genaugenommen ein Potpourri aus Theorien ihrer Nachbardisziplinen ist, interessieren sich diese herzlich wenig für die Bildungsphilosophie. Was Fatke in den 1980ern mit großem Bedauern über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik schreibt lässt sich auf die heutige Situation übertragen: es sieht aus, als müsse

Bildungstheorie hingegen nachrangig: naturwissenschaftliche Erkenntnisse finden nach wie vor so gut wie keine Beachtung, ebenso wenig das Wissen der nicht-erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ist dem bildungsphilosophischen Bildungsbegriff und auch nicht-wissenschaftliches Wissen (wie ‚Alltagswissen‘ oder das Handlungswissen der pädagogischen Praktiker) kann scheinbar nichts zur Klärung der Frage ‚Was ist Bildung, was soll sie sein‘ beitragen. Wenn auch das Wissen der Einzelnen in Bezug auf ‚ihre Bildung‘ zumindest über die Analyse von biographischen Interviews in die bildungstheoretische Diskussion miteinfließt – es wird dem der BildungsphilosophInnen untergeordnet, denn ob ein behaupteter Bildungsprozess ‚wirklich‘ einer ist, wird am Maßstab der Transformatorischen Bildungstheorie gemessen.⁴¹⁹

Mit ihrem Einbezug autobiographischer Interviews verfolgt die Transformatorische Bildungstheorie den Anspruch eine Brücke zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung zu schlagen und fügt der klassischen Theoriekonstruktion in Auseinandersetzung mit (sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie literarischen) Texten nun eine bestimmte Vorstellung von empirischer Forschung als zweite legitime Art der Wissensproduktion hinzu.

8.3. Empirische Forschung und Transformatorische Bildungsprozesse

Die Empiriefähigkeit⁴²⁰ des neuen Bildungsbegriffs ist ein zentrales Kriterium, das die Transformatorische Bildungstheorie von bisherigen bildungsphilosophischen Bildungstheorien abgrenzen soll. Bildung sei nun aber dem identifizierenden Zugriff quantitativ-empirischer Forschung und dem Paradigma evidenzbasierter Forschung⁴²¹ per se entzogen, sie lasse sich weder objektivisieren, empirisch messen noch vergleichen und könne nur im Rahmen qualitativer Forschung interpretativ erschlossen werden.⁴²² Der Königsweg zur „empirisch

sich die Bildungsphilosophie am „reinen Gold der Psychoanalyse“ (bzw. Philosophie) laben, wie an „Krümel vom Tisch der Reichen“ (Fatke 1985, 47f.).

⁴¹⁹ Dies birgt die Gefahr einer *self-fulfilling prophecy*: Dass das empirische Material die eigene Theorie bestätigt, wenn es danach ausgesucht wird, wie gut sich die eigene Theorie darauf anwenden lässt („Die beiden Interviews wurden vor allem unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, daß in ihnen auf je spezifische Weise die Auseinandersetzung mit der oben skizzierten (post-)modernen Herausforderung im Mittelpunkt stehen“ Koller 2011, 169) und anschließend ausschließlich die eigene Theorie als Interpretationsfolie dient (die Konflikte im Interview als Widerstreit interpretiert, die Angemessenheit ‚Konfliktlösung‘ wird an der eigenen Bildungstheorie gemessen), liegt das vielleicht daran, dass aus dem empirischen Material leicht herausgelesen werden kann, was man vorher hineinlegt. (Siehe hierzu auch die Kritik von Straub 2002)

⁴²⁰ Der Annahme, dass Bildung heute empiriefähig sein muss, fühlen sich auch die anderen VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie durch die Bank verpflichtet.

⁴²¹ Vgl. hierzu ausführlich Bellmann/Müller 2012

⁴²² Vgl. z.B. auch Koller 2012a/b/c, Kokemohr/Schmidt/Wulfstange 2010, Wischmann 2010, Evers 2016. Neu ist diese Diagnose nicht: Dass sich Bildung als inneres, geistiges Geschehen nur verstehend erschließen, nicht aber erklären lässt ist ja schon eine Grundannahme mit der die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre hermeneutische

fundiert[en] bzw. in der Auseinandersetzung mit empirischen Materialien weiterentwickelt[en]“⁴²³ Bildungstheorie ist dabei, so die verbreitete Annahme, die Biographieforschung. Man macht sich also an die Mikroanalyse autobiographischer Stehgreiferzählungen, um „längerfristige Transformationsprozesse in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu analysieren und d.h. tatsächlich Bildungsprozesse [...] in den Blick zu bekommen“⁴²⁴ und dadurch einerseits die eigene Theoriebildung ‚empirisch‘ gegen Ideologie- und Metaphysikvorwürfe abzusichern und andererseits Orientierungswissen für die pädagogische Praxis (Wissen über Anlässe, Ermöglichungsbedingungen, hemmende Faktoren etc.) bereitzustellen. Neben biographischen Erzählungen seien zudem „Romane und Erzählungen [...] als ‚Erkenntnisquellen‘ für die Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“⁴²⁵ besonders geeignet. Literarische Texte seien „in vielen Fällen besser geeignet, pädagogisch relevante Phänomene (wie etwa transformatorische Bildungsprozesse) zu beschreiben, als vergleichbare empirische Dokumente. Denn literarische Texte sind in der Regel sprachmächtiger, d. h. ‚dichter‘, detailreicher, genauer, sensibler, nuancierter und differenzierter als Interviews oder Beobachtungsprotokolle, die von schriftstellerischen ‚Laien‘ bzw. aus ‚nicht-literarischer‘ Perspektive verfasst wurden.“⁴²⁶ Die zuvor in der Auseinandersetzung mit bildungsphilosophischen Klassikern und außerdisziplinärer Referenzliteratur entwickelten theoretischen Annahmen über Bildungsprozesse lassen sich also – laut den VertreterInnen des transformatorischen Bildungsverständnisses – empirisch an Roman- und Interviewinterpretationen belegen.⁴²⁷ Nun ist aber weder die Verknüpfung von literarischen Texten und Bildung, noch die Verknüpfung von Biographien und Bildung ist neu. Schon mit der Entstehung der neuhumanistischen Bildungsidee im 18. Jahrhundert, in einer Zeit der generellen Aufwertung des ‚sich-selbst-erschaffenden‘ Individuums und der Hinwendung zur

Methode als privilegierte Methode der ‚Bildungsforschung‘ legitimiert.

⁴²³ Koller 2014c, 219

⁴²⁴ Kokemohr/Koller 1996, 91. Die Rede von der Erforschung „*tatsächlicher* Bildungsprozesse“ findet sich an mehreren Stellen (vgl. z.B. Kokemohrs Homepage, Koller 1999, 2012a, usw.). Was mit der ‚Tatsachenbehauptung‘ genau gemeint ist bleibt offen.

⁴²⁵ Koller 2014b, 335

⁴²⁶ Ebd., 346. Vgl. hierzu auch die dreibändige Reihe *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (hrsg. von Koller u.a.) oder den Herausgeberband *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung* (Kleiner/ Wulfange 2018) – letzterer ist „anlässlich des 60. Geburtstags von Hans-Christoph Koller entstanden und schließt an seine langjährige Beschäftigung mit zeitgenössischer Literatur in unterschiedlichen wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen an.“ (Vorwort von Kleiner/Wulfange in diesem Band, 9).

⁴²⁷ So lässt sich etwa für Koller die Annahme, dass das „Scheitern narrativer Identität“ einen Bildungsprozess darstellt, anhand der Interpretation des Romanes *Virgin Suicides* zeigen Koller (2010). Denselben Roman zieht Koller auch in seinem Buch *Bildung anders denken* und dem Artikel „Vom Scheitern des Verstehens. Zu Jeffrey Eugenides’ Die Selbstmord-Schwester“ heran, in ersterem wird die Romananalyse dem Teil IV *Zur empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse* zugeordnet.

(selbst-)reflexiven Innerlichkeit, wächst auch das gesellschaftliche und pädagogische Interesse an (Auto-)Biographien. Dies findet auch in der zur gleichen Zeit aufkommenden Literaturgattung des Bildungsromans seinen Niederschlag, welche wiederum von den Neuhumanisten und später den geisteswissenschaftlichen Pädagogen gelesen und theoretisch aufgearbeitet wurden. Die Bildungsidee ist damit ‚von Anfang an‘ mit dem pädagogischen Interesse an individuellen Lebensgeschichten, „der ‚Innensicht‘ des Subjekts“ und den „Selbstdarstellungen und Selbstreflexionen über den eigenen Entwicklungsprozess“⁴²⁸ verbunden, pädagogisch motivierte Roman- und Biographieanalysen finden sich schon bei Humboldt, Trapp, Niemeyer, Dilthey, später bei Filtner, Mollenhauer, Oelkers u.v.a.⁴²⁹ Die Annahme, dass Biographien „als empirische Grundlage für die Entwicklung einer praktischen Erziehungslehre und einer wissenschaftlichen Pädagogik“⁴³⁰ besonders geeignet seien, hat lange Tradition, ist aber mit der stärkeren Hinwendung zu empirisch-analytischen und sozialwissenschaftlich-quantitativen Forschungsmethoden seit den 1960ern in den Hintergrund geraten.

Seit den späten 1980ern lässt sich wieder ein erstarktes erziehungswissenschaftliches Interesse an der Biographieforschung feststellen: Damit liegen der Aufschwung der Biographieforschung, die Renaissance des Bildungsbegriffs und das Aufkommen der Transformatorischen Bildungstheorie zeitlich nahe beisammen – an allen drei Entwicklungen und ihrer Verbindung sind Marotzki, Koller, Kokemohr und ihre jeweiligen Schüler maßgeblich beteiligt. Ähnlich der Normalisierung des transformativen Bildungsverständnisses, hat sich auch die Biographieforschung inzwischen zum anerkannten Forschungsparadigma erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung entwickelt und die „Etablierung der Biographieforschung ist insgesamt so weit fortgeschritten, daß ihre berechtigte Existenz auch von Kritikern nicht mehr ernsthaft bestritten wird“, wie Marotzki schreibt.⁴³¹ Die Verknüpfung von Biographieforschung und transformatorischem Bildungsbegriff erweist sich für beide Seiten als gewinnbringend: die Interviewanalysen⁴³² stützen sich auf den transformatorischen Bildungsbegriff und rechtfertigen mit ihm ihre erziehungswissenschaftliche und empirische Relevanz, während sich der transformatorische

⁴²⁸ Von Felden 2008, 8

⁴²⁹ Vgl. hierzu ausführlich: Paschelke 2013, Kapitel 3

⁴³⁰ Ebd.

⁴³¹ Marotzki 2006, 111

⁴³² Z.B. Wischmann 2010, 2014, Zölch 2014, von Rosenberg 2016, Schneider 2018, Evers 2016, Wulftange 2016a, Bähr/Krieger/Regebrecht 2018, Ernst/Miethling 2018, Schierz/Thiele 2018

Bildungsbegriff über seine Brauchbarkeit für erziehungswissenschaftliche Biographieanalysen legitimieren kann.

Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass der ‚empirische Zugang‘ der Transformatorischen Bildungstheorie, die Romaninterpretationen der Neuhumanisten und der ‚theoretische Zugang‘ der hermeneutischen Textauslegung einander gar nicht so unähnlich⁴³³ sind – und an letztere war der Vorwurf der Empirieferne gerichtet. Es wird im Rahmen der Transformatorischen Bildungstheorie weniger die klassisch-geisteswissenschaftliche Methode der Textauslegung um empirische Forschung – i.S. derer, die den Empirieferne-vorwurf äußern – ergänzt, sondern es findet lediglich eine Verschiebung zu anderen Weisen der Textauslegung statt. Vor dem Hintergrund radikaler Sprachtheorie stört das nicht weiter, denn wenn Bildung ein Sprachgeschehen ist, dann lassen sich empirische Forschung und Textauslegung diesbezüglich ohnehin nicht voneinander unterscheiden.⁴³⁴

Über die Angemessenheit des Lösungsversuches lässt sich streiten, es stellt sich etwa die Frage, inwiefern eine philosophisch (v.a. Koller⁴³⁵) oder psychoanalytisch (v.a. Kokemohr) inspirierte

⁴³³ Die geisteswissenschaftliche Pädagogik entwirft Bildung als einen *inneren Selbstentfaltungsprozess*, der *interpretiert* werden kann. Anhand ‚fixierter Zeichen‘ (Schrift, Kunstwerke, etc.) können aus dem Nachvollzug des Seelenlebens großen Denker Rückschlüsse über (gelungene) Bildungsprozesse gezogen werden, die als Muster und Ausgangspunkt für die eigene Selbst- und die bildungsphilosophische Theoriebildung dienen können. Diesem Forschungsprogramm entsprechend richtet sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik primär vergangenheitsorientiert auf die Auslegung von (literarischen und philosophischen) Texten, sowie von pädagogischen Klassikern, aus denen Aussagen über ‚die Erziehungswirklichkeit‘ abgeleitet werden. Die Transformatorische Bildungstheorie entwirft Bildung als einen *relationalen, sprachlichen Prozess*, der ebenso *interpretiert* werden kann. Anhand fixierter Zeichen (empirische Dokumente wie sie Koller nennt), können aus der Rekonstruktion lebensgeschichtlicher und literarischer Erzählungen Rückschlüsse über (gelungene und gescheiterte) Bildungsprozesse gezogen werden, die als Muster für die pädagogische Praxis und weitere Theoriebildung dienen können. Auch die Transformatorische Bildungstheorie richtet sich neben der Rezeption pädagogischer Klassiker auf die nachträgliche Auslegung von (literarischen, historischen, philosophischen und autobiographischen) Texten, beziehe aber auch Bildungsprozesse mit ein, die sich „während des Erzählens selbst, d.h. im aktuellen Prozeß der Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte vollziehen“ (Kokemohr/Koller 1996, 95). Soweit ich sehe ist der größte Unterschied zwischen diesen beiden Zugängen ein verändertes Sprachverständnis: Während die ‚alte Hermeneutik‘ einer repräsentationalistischen Logik folgt (äußere Zeichen repräsentieren einen inneren Zustand) und den Anspruch erhebt Wissen über ‚die repräsentierte Innerlichkeit‘ zu generieren, geht die Transformatorische Bildungstheorie von einem nicht-repräsentationalistischen Sprachverständnis aus und erhebt ‚nur‘ den Anspruch Wissen über die Repräsentanzen, also die sprachlichen Konstruktionen selbst, zu generieren.

⁴³⁴ Vgl. zu dieser Annahme z.B. Koller 2014b, Kokemohr bestätigt diese Ansicht Kollers in Replik auf eine Kritik: Prange „kritisiert Kollers Einsatz, weil sich in einem Roman der »Realitätsgehalt von Sätzen über Erziehung, Bildung und Sozialisation« [...] nicht prüfen lasse. Knapp formuliert ist dies das Argument, dass ein Roman eine Fiktion und von Realität kategorial geschieden sei. Koller weist das Argument zu Recht als unaufgeklärt zurück“ (2018, 238). Übrigens lebt auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik von der Annahme, dass sich die Methode der Hermeneutik von der Textauslegung auf ‚die Wirklichkeit‘ übertragen lässt.

⁴³⁵ ‚Bildungsforschung‘ sieht bei Koller so aus, dass er in Interviews Konflikte als ‚widerstrebende Diskursarten‘⁴³⁵ interpretiert und prüft, ob die Interviewten i.S. seiner Deutung der lyotardschen Ethik mit diesem Widerstreit umgehen. Daraus, dass sich Lyotards Philosophie auf die Interviews anwenden lässt, folgert Koller dass sein Bildungsbegriff sich dazu eignet „tatsächliche Lern- und Entwicklungsprozesse“ in Bezug auf „spezifisch (post-)moderne Bildungsprobleme“ deskriptiv zu erfassen.⁴³⁵ Dass Koller damit sein eigenes Programm untergräbt, und so gar nicht i.S. Lyotards handelt, wenn er mit dem Anspruch das normative Ideal der Bildung wissenschaftlich zu erforschen die präskriptiv-normative und wissenschaftlich-kognitive Diskursart vermischt oder den Lebensäußerungen anderer die Logik der eigenen Bildungsideologie überstülpt, scheint ihm

Textanalyse als ‚empirische Bildungsforschung‘ gelten kann und ob der transformatorische Bildungsbegriff damit wirklich so viel empirienäher ist als seine Vorgänger.⁴³⁶ Zudem stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem epistemologischen Status von Bildung – ist sie nämlich keine deskriptive Kategorie, sondern eine Wertung, Chiffre für ein wünschenswertes Sich-Verhalten, befindet man sich mit dem Versuch Bildung empirisch zu erforschen inmitten der alten wissenschaftstheoretischen Kontroverse um das Verhältnis von Sein und Sollen, theoretischer und praktischer Vernunft, Naturerkenntnis und Moralphilosophie, kognitiver Diskursart und ethischer Diskursart. Jedenfalls stellt die Transformatorische Bildungstheorie den doppelten Anspruch die empirische Analyse von ‚tatsächlichen Bildungsprozessen‘ zu ermöglichen und einen gegenstandsorientierten statt nur subjektiv-weltanschaulichen Bildungsbegriff bereitzustellen, der im Gegensatz zu vorherigen Bildungskonzeptionen (angeblich) „metaphysische Implikationen“⁴³⁷ vermeidet.

Durch eine neue Bildungsphilosophie, die auf ein transformatorisches Bildungsverständnis aufbaut und dieses durch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Textanalysen stützt, sollen die zwei Lager Bildungstheorie und Bildungsforschung nach Jahrhunderten der Trennung versöhnt werden. Wie Ballauf/Schaller⁴³⁸ zeigen, zeichnete sich das Auseinandertreten von philosophischer Pädagogik/Bildungsphilosophie und experimenteller Pädagogik/empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft nämlich schon am Ende des 18. Jahrhunderts ab, wobei letztere (trotz des Erstarkens eines positivistischen Weltbildes im 19.

zwar aufzufallen, Konsequenzen zieht er nicht. Zudem spricht Koller an anderer Stelle explizit davon, dass sich der Widerstreit „im Gefühl“ ankündigt – was sich mit der Identifizierung von Widerstreiten in der kognitiven Diskursart (Nennsatz „Ich nenne x Widerstreit“, Beschreibungen von x, ostensiver Satz „Dies ist ein Fall von x“, vgl. Lyotard 1989a, 78ff.) nicht vereinbaren lässt. Müller/Straub (2003) kritisieren darüber hinaus die relative Willkür und Ungenauheit bei der Klassifizierung von Diskursarten – inwiefern z.B. der Konflikt zwischen schulischen und familiären Ansprüchen einen Widerstreit der Diskursarten im Sinne Lyotards und ein spezifisch postmodernes Problem darstellt wird auch m.E. nicht ausreichend argumentiert. Eine ausführliche Übersicht dieser und weiterer Kritiken an Kollers Verbindung von Biographieforschung und Bildungstheorie findet sich in Fuchs 2011, Kapitel 2.2.

⁴³⁶ Es lässt sich m.E. auch darüber streiten, welchen wissenschaftlichen Mehrwert Wort-für-Wort-Interpretation einzelner Interviews bringen, in denen jeder Äußerung, jedem Schweigen und Stottern eine tiefere Bedeutung zugeschrieben wird – vor allem, wenn sich wie im Sammelband *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*, herausgegeben von Koller/Wulfstange, gleich zwölf Beiträge am gleichen Interview abarbeiten. Siehe hierzu z.B. Kokemohr: „Hakan antwortet auf die Eingangsfrage des Interviewers in deutlicher ich- Deixis (»bin ich«, »ich war«, »kam ich«). Damit ist von Beginn an ein indexikalischer Verweisraum wirksam, der ausdrücklich vom artikulierten »ich« als der erzählerischen Origo des Ich-Hier-Jetzt-Systems aus entworfen wird. Doch schnell wird der Verweisraum durch ein »aber vorweg« geweitet, das den neutral mitgeteilten administrativen Daten das Kontinuum der Kindergartenzeit im Ton eines konkret erinnerten Ereignisses als »ein sehr schönes Erlebnis« entgegenstellt. Begründet wird das Prädikat mit dem Hinweis, er habe »viele neue Freunde kennengelernt, die ich, bis jetzt, zu meinem zweiundzwanzigsten Lebensjahr immer noch kenn‘ [mh] und sehen tue« [...] nach kurzem Zögern spricht Hakan, markiert durch Tönungspartikeln, die den Themenwechsel markieren, von seiner frühkindlichen Situation zwischen zwei Sprachen und Welten“ (2014, 26f.).

⁴³⁷ Koller 2011, 155

⁴³⁸ Ballauf/Schaller 1973, insbes. Kapitel 9

Jahrhundert) im Vergleich zu hermeneutisch-philosophisch verfahrenen Ansätzen über lange Zeit marginalisiert wurde.⁴³⁹ Erst Anfang des 20. Jahrhunderts wuchs das pädagogische Interesse an empirischer Tatsachenforschung und kippte dann in der Mitte des 20. Jahrhunderts erstmalig auch auf deutschem Boden zugunsten der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft. Die Entstehung der Transformatorische Bildungstheorie fällt damit in eine Zeit, in der die Bildungsphilosophie (sowohl innerhalb der eigenen Disziplin, im interdisziplinären Austausch als auch im Alltagssprachlichen Bildungsdiskurs) ihre jahrhundertelange Vormachtstellung für ein paar Jahrzehnte abgeben musste. Die Transformatorische Bildungstheorie kann nun als Bemühen verstanden werden dieses Gegensatzverhältnis wieder zugunsten der Bildungsphilosophie aufzulösen und beide Herangehensweisen in einer *Neuen Allgemeinen Pädagogik*⁴⁴⁰ – einer angewandten Bildungsphilosophie – zu vereinigen.

9. Offenes Ende: Transformatorische Bildungstheorie als disziplinärer Rettungsanker

Die Transformatorische Bildungstheorie bietet sich als Lösungsansatz für diverse Probleme an, vor die sich die deutsche Erziehungswissenschaft und insbesondere die Bildungsphilosophie seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gestellt sieht. Sie verspricht einen Bildungsbegriff, der zugleich dem Vorwurf der Empirieferne von Seiten der Bildungsforschung entgeht, den disziplinären Status der Allgemeinen Pädagogik sichert, den Bildungsbegriff von seinen historischen Altlasten befreit, das ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ der Menschen in der (post-)modernen Gesellschaft angemessen fassen und (moralisch) anleiten kann und darüber hinaus jenen Paradigmen postmoderner Philosophie genügt, die gerade *en vogue* sind. Hin und hergerissen zwischen postmoderner Philosophie, dem Druck im disziplinären Wettbewerb bestehen zu können und dem Anspruch, die Relevanz für die pädagogische Praxis nicht zu verlieren, will man (zu?) Vieles zugleich: die pädagogische Praxis anleiten und kritisieren ohne normativ zu sein; verschiedene Bildungstheorien unter ein gemeinsames Dach bringen, ohne Metaerzählung zu sein; offen für plurale Wissensformen und verschiedene Formen der Wissensproduktion sein, aber festlegen welche Bildungsforschung die richtige ist; die Differenzen heterogener Lebensentwürfe anerkennen, aber anleiten wie sich die Menschen angesichts der *conditio postmoderne* (zumindest der Form nach) verhalten sollen; dem

⁴³⁹ Vgl. z.B. von Saldern 2010

⁴⁴⁰ Marotzki 1996

Paradigma empirischer Erforschbarkeit genügen und zugleich die Bildung vor dem Paradigma der Evidenzbasierung und einem positivistischen Weltbild retten; keine Metaphysik sein, aber Bildung als etwas verstehen, was sich dem empirischen Zugriff entzieht; Anderes in seiner Andersartigkeit bewahren, aber fremde Theorien oder Aussagen der Logik des eigenen Bildungsdiskurses unterstellen; kulturelle Differenzen schätzen, aber die deutsche Bildungsideologie als überkulturell gültig etablieren, und so weiter.

All dies will man mit einem neuen Bildungsbegriff leisten, der an die klassisch-neuhumanistische Bildungssemantik anknüpft, diese aber – von Vorwürfen und problematischen Bedeutungen gereinigt – in die Gegenwart übersetzt. Die Neubestimmung der Bildung als ‚Transformationsprozess des Selbst- und Weltverhältnisses‘ lädt zur bildungstheoretischen Vereinnahmungen anderer Diskursstränge und Begrifflichkeiten ein, denn wenn die normative Dimension vom Bildungsbegriff abgezogen wird und er als allgemeiner Metabegriff für alle Veränderungen dessen, wie ein Individuum sich zu sich und zur Welt verhält,⁴⁴¹ gebraucht wird, werden auch andere Begriffe, die sich mit diesen disziplinübergreifenden Fragen beschäftigen, zu Unterformen von Bildung – umso größer wird das Gegenstandsfeld, auf das die Erziehungs- respektive Bildungswissenschaft Anspruch erheben kann.

Der *weite* transformatorische Bildungsbegriff dient der Etablierung der Allgemeinen Pädagogik als einheitsstiftender Metadisziplin, die nicht mehr nur ihr klassisches Geschäft (theoretische Grundlagenarbeit, Reflexion und normative Fundierung von pädagogischer Praxis), sondern auch ihren bisherigen Gegenpart (empirische Erforschung von „Bedingungen, Verlauf und Wirkungen von Bildungsprozessen“⁴⁴²) umfasst und eine Vielzahl an verschiedenen Bildungstheorien unter ihrem übergeordneten Bildungsbegriff versammeln kann.⁴⁴³ Gleichzeitig lässt sich mit dem *engen* Transformatorischen Bildungsbegriff für die Eigenständigkeit des bildungsphilosophischen Diskurses und gegen Vereinnahmungen durch andere Diskurse argumentieren (siehe 8.2.), da die Bildungsphilosophie für sich das gleiche

⁴⁴¹ Der Verzicht auf jegliche normative Stoßrichtung lässt jede Transformation, sofern sie nur grundlegend genug ist, als Bildung und damit pädagogisch förderenswert erscheinen. Es müssten erst recht wieder Normen ‚importiert‘ werden, die die ‚alte‘ Funktion der Bildung übernehmen und entscheiden, welche Bildungsprozesse pädagogisch wünschenswert sind. Damit kann aber nicht mehr argumentiert werden, dass Bildung *selbst* pädagogisch wünschenswert ist.

⁴⁴² Koller 2012b, 8

⁴⁴³ Damit wird zugleich die Notwendigkeit der Allgemeinen Pädagogik argumentiert und der Gegenstandsbereich der Bildungsphilosophie und -forschung ausgedehnt. Alles, was irgendwie mit Selbst- und Weltverhältnissen oder deren Transformation zu tun hat, kann als Gegenstand der *Bildungswissenschaft* gelten, die gleichsam als ‚Metawissenschaft vom (menschlichen) Werden‘ über den unterschiedlichsten Wissensformen und Denkansätzen thront.

Eigenrecht behauptet, wie sie es anderen Denkmodellen ihrem Anspruch nach zugesteht. Die Transformatorische Bildungstheorie öffnet für diejenigen ErziehungswissenschaftlerInnen, die sich zu ihr bekennen, ein großes Forschungsfeld, auf dem sie ihre Gegenstände und Zugänge relativ ungebunden wählen können – so lange sie sich im vorgegebenen Rahmen der Konsensformel und der damit einhergehenden Methodologie bewegen. Zwar propagieren die VertreterInnen der Transformatorischen Bildungstheorie auf Ebene ihres Bildungsverständnis einen erkenntnistheoretischen und moralischen Relativismus (siehe 8.2.) und die Anerkennung ‚fremder Logiken‘ – haben aber sehr wohl genaue Vorstellung davon, was sie als ‚Bildung‘ anerkennen wollen, welche Formen der Wissensproduktion (durch welche Institutionen und Sprecher) zu bevorzugen und welche pädagogischen Intervention legitim sind⁴⁴⁴, sowie welche ‚Diskurse‘ sich als ‚fremde Diskurse‘ von *ihrem* Gegenstand Bildung fernhalten sollen. Damit lässt sich die Transformatorische Bildungstheorie als Schachzug im Kampf zwischen Bildungsphilosophie und empirisch verfahrenender Bildungsforschung lesen, in dem es um die disziplinäre Verfasstheit der ‚pädagogischen Disziplin‘ und die Vorherrschaft innerhalb der Disziplin geht. Zudem kann die Transformatorische Bildungstheorie als neues Kapitel einer spezifisch deutschen Geschichte vom *guten Leben* durch individuelle Selbstoptimierung gelesen werden. Die Transformatorische Bildungstheorie erzählt vom richtigen Verhältnis zur *conditio postmoderne*, von der Hoffnung auf ein friedliches Nebeneinander des Verschiedenen, der Anerkennung des Andersartigen, der Erlösung aus der Unterdrückung herrschender (diskursiver) Ordnungen – und von der Unverzichtbarkeit der Bildungsphilosophie, Wissen über (ethisch) wünschenswerte Weisen menschlichen Selbst- und Weltbezugs und deren pädagogische Beeinflussbarkeit zu generieren.

Die Transformatorische Bildungstheorie ist – so lässt sich vielleicht zugespitzt resümieren – eine Geschichte, die die deutsche Bildungsphilosophie (mehr sich selbst als anderen) erzählt, um sich in der Wissenschaftslandschaft am Leben zu erhalten und ihren Anspruch auf Anleitung und Führung der Einzelnen geltend zu machen.

⁴⁴⁴ Vgl. z.B. Koller 1996, 141: „Die Legitimität pädagogischer Interventionen wäre in dieser Perspektive [einer Bildungstheorie in Anschluss an Lyotard, Anm. S.S] daran zu messen, ob sie dem Widerstreit der Diskursarten (und zwar auch und gerade dann, wenn er im pädagogischen Diskurs selbst virulent wird) Rechnung tragen“.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1959): *Theorie der Halbbildung*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. *Soziologische Schriften I*, 93-121.
- Adorno, Theodor W. (1963a): *Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung*, in: Unbedingte Universitäten (Hrsg.): *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: diaphanes 2010, 181-184.
- Adorno, Theodor W. (1963b): *Drei Studien zu Hegel*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1990, 247-383.
- Bähr, Ingrid /Bechthold, Alexander/ Gebhard, Ulrich/ Krieger, Claus (2016): „Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport“, in: Menthe et.al. (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann 2016. 41-69.
- Bähr, Ingrid/Krieger, Claus/Regebrecht, Tobias (2018): „Bildung durch Irritation im Sportunterricht. Rekonstruktion des Schüler/innenverhaltens und Erlebens am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Erkunden“ in: Laging/Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer, 170-205.
- Bähr, Ingrid /Krieger, Claus (2017): *Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Ballauff, Theodor (1969): *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. I. Von der Antike bis zum Humanismus*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1973): *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III 19./20. Jahrhundert*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Bayer, Hans (1976): „Zur Soziologie des mittelalterlichen Individualisierungsprozesses. Ein Beitrag zu einer wirklichkeitsbezogenen Geistesgeschichte“, in: *Archiv für Kulturgeschichte*, Bd. 58. Böhlau: Köln, 115-153.
- Bellmann, Johannes / Müller, Thomas (Hrsg.)(2012): *Wissen, was wirkt, Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benhabib, Seyla (1986): „Kritik des 'postmodernen Wissens' – eine Auseinandersetzung mit Jean-Francois Lyotard“, in: Husseyn (Hrsg.): *Postmoderne: Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 103-127.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): „Bildsamkeit/Bildung“, in: Ders./Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): *Geschichte der Pädagogik: vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Dietzingen: Reclam.
- Bilstein, Johannes (2000): „Die Beichte und ihre Bedeutung im Sozialisationsprozess“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4), 609-628.

- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Böhm, Winfried (2007): *Geschichte der Pädagogik: von Platon bis zur Gegenwart*. 2. Aufl. München: C.H. Beck.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 2. Aufl. Frankfurt a.M./Leipzig: Insel Verlag.
- Braidotti, Rosi (1994): *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia: University Press.
- Brauckmann, Bianca (2015): „Lernen und Bildung in relationaler Perspektive. Ein Gedankenexperiment“ in: Jörissen/Meyer (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer, 191-213.
- Brezinka, Wolfgang (2000): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Pädagogik an der Universität Wien*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brumlik, Micha (2014): „Der Kampf um die Autonomie der Universität“, in: Ricken/Koller/Kainer (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer, 63-78.
- Buck, Günther (1984): *Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. München: Fink.
- Bühler, Patrick (2009): „Sokrates’ Hebammenkünste und die Pädagogik“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85 (3), 285–301.
- Campe, Joachim Heinrich (1785): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Erster Theil*. Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- Caputo, John/ Yount, Mark (Hrsg.)(2010): *Foucault and the Critique of Institutions*. Pennsylvania: Penn State Press.
- Clarke, Simon/ Hahn, Herb/Hogget, Paul (2008): *Object Relations and Social Relations: The Implications of the Relational Turn in Psychoanalysis*. London: Routledge.
- Claußen, Bernhard (1988): „Politik und Internationalismus als Bezugskategorien für eine kritisch-emanzipatorische Reformulierung des Bildungsbegriffs unter Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaft“ in: Hansmann/Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 183-204.
- Copus, Andrew (Hrsg.): *Territorial cohesion in rural Europe: the relational turn in rural development*. London: Routhledge.
- Cummings, Brian (2002): *The Literary Culture of the Reformation: Grammar and Grace*. New York / Oxford: Oxford University Press.

- Dangel, Oskar (2004): „Bildung – der pädagogische Anspruch am ökonomischen Abgrund“, in: Dzierzbicka/Kubac/Sattler (Hrsg.): *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen*, 197-206. Wien: Löcker.
- Degenhardt, Ingeborg (1967): *Studien zum Wandel des Eckhartbildes*. Leiden: Brill.
- Deleuze, Gilles/ Guattari, Felix (1997): *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2013): *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dinzelbacher, Peter (1996): „Hauptlinien einer Religionsgeschichte Deutschlands im Hochmittelalter“, in: *Saeculum*, Band 47, Heft 1, 67–88.
- Dinzelbacher, Peter (2001): „Das erzwungene Individuum. Sünden Bewußtsein und Pflichtbeichte“, in: van Dülmen, R.(Hrsg.): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln: Böhlau, 41-61.
- Dilthey, Wilhelm (1900): *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Band 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erasmus von Rotterdam (1516/17): *Klage des Friedens*. München: Piper.
- Ernst, Christian/ Miethling, Wolf-Dietrich (2018): „Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund“, in: Laging/Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer, 205-229.
- Evers, Henrike (2016): *Bildung durch interkulturelle Begegnung: Eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*. Wiesbaden: Springer.
- Fatke, Reinhardt (1985): „'Krümel vom Tisch der Reichen?' Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht“, in: Bittner / Ertle (Hrsg.): *Pädagogik und Psychoanalyse*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 47-60.
- Fatke, Reinhardt/Oelkers, Jürgen(Hrsg.)(2014): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Felden, Heide von (2008): „Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“, in: Dies. (Hrsg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, 7-26.
- Felden, Heide von (2016): „Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung“ in: Verständig/Holze/Biermann(Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer, 89-108.
- Fernández, Kirsten (2003): *Bildung als Selbstbildung. Zur Kritik postmoderner Vorstellungen von der Bildung des Subjekts*. Hamburg: Kováč.
- Fernández, Eliseo (2010): „Taking the Relational Turn: Biosemiotics and Some New Trends in Biology“, in: *Biosemiotics* 3 (2), 147-15.
- Fichte, Johann Gottlieb (1796): *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschafts-*

- lehre, in: Ders.: Gesamtausgabe d er Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I/3, hg. v. Reinhard Lauth u. Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1962ff.
- Fichte, Johann Gottlieb (1800): *Die Bestimmung des Menschen*. Berlin: Vossische Buchhandlung.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808): *Reden an die deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhadlung.
- Fischer, Britta/Meier, Stefan/Poweleit, André/Ruin, Sebastian (Hrsg.)(2018): *Empirische Schulsportforschung im Dialog*. Schulsportforschung, Bd.9. Berlin: Logos.
- Flieger, Jerry Aline (1997): „Postmodern Perspective: The Paranoid Eye“, in: *New Literary History, Cultural Studies: China and the West*, 28 (1), 87-109.
- Floysand, Arnt/Jakobsen, Stig-Erik (2010): „The complexity of innovation: A relational turn“, in: *Progress in Human Geography*, 35 (3), 328-344.
- Foucault, Michel (1966a): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 23.Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2015.
- Foucault, Michel (1966b): „Eine Geschichte die stumm geblieben ist“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1954-1969. Dits et Ecrits Bd. I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2003.
- Foucault, Michel (1969): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a M.: Suhrkamp, 1981.
- Foucault, Michel (1970): *Die Ordnung des Diskurses. Antrittsvorlesung am Collège de France*. 10.Aufl. Frankfurt a M.: Fischer, 2007.
- Foucault, Michel (1974): „Die Wahrheit und die juristischen Formen“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1970-1975. Dits et Ecrits Bd. II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2003.
- Foucault, Michel (1976): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975/1976*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2002.
- Foucault, Michel (1977a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Vorlesung am Collège de France 1977/1978. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2016.
- Foucault, Michel (1977b): „Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1976-1979. Dits et Ecrits, Bd. III*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2003.
- Foucault, Michel (1978): „Ein Spiel um die Psychoanalyse“, in Ders.: *Dispositive der Macht. Michel Foucault. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve, 118-176.
- Foucault, Michel (1980): „Von der Regierung der Lebenden“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.
- Foucault, Michel (1981a): „»Omnes et singulatim«: Zu einer Kritik der politischen Vernunft“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.
- Foucault, Michel (1981b): „Die Maschen der Macht“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.
- Foucault, Michel (1981c): „Subjektivität und Wahrheit“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.

- Foucault, Michel (1983): „Zur Genealogie der Ethik. Ein Überblick über die laufende Arbeit“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.
- Foucault, Michel (1984a): *Sexualität und Wahrheit Bd. II: Gebrauch der Lüste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010.
- Foucault, Michel (1984b): „Technologien des Selbst“, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden 1980-1988. Dits et Ecrits, Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005.
- Fraas, Hans-Jürgen von (2000): *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*, Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Thorsten (2014): „Hauptsache anders', 'Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (91), 14-37.
- Gebhard, Ulrich /Höttecke, Dietmar / Rehm, M. (2017): „Verstehen im naturwissenschaftlichen Unterricht“, in: Gebhard/Höttecke/Rehm (Hrsg.): *Pädagogik der Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 181-200.
- Geimer, Alexander (2012): „Bildung als Transformation von Selbst-und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(3), 229-242.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1815): *Epilog zu Schillers Glocke*. Berliner Ausgabe, Poetische Werke Bd. 2, Berlin 1960ff, 92-96.
- Graeber, David (2011): *Debt the first 5000 years*. New York: Melville House.
- Graf, Rüdiger (2005): „Diskursanalyse und radikale Interpretation. Davidsonianische Überlegungen zu Grenzen und Transformationen historischer Diskurse“, in: Eder (Hrsg): *Das Gerede vom Diskurs – Diskursanalyse und Geschichte. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG)*, 16/4, 60-80.
- Gramsci, Antonio (1929-1935): *Prison Notebooks*, in: Boothman (Hrsg.): *Further Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Grümme, Bernhard (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Gusel, Christoph (2011): *Bildung als Transformationsprozess?* Diplomarbeit.
- Guth, Klaus (1976): „Volksfrömmigkeit im Urteil des Erasmus von Rotterdam“, in: *Zeitschrift für schweizerische Kirchengeschichte - Revue d'histoire ecclésiastique suisse*, Bd. 70., 168-192.
- Hamann, Marcus/Gebhard, Ulrich(Hrsg.)(2016): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*, Aufl. 7. Innsbruck: Studien Verlag.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.)(1988): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische*

- Markierungen. Rekonstruktionen der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hansmann, Otto (1988): „Kritik der sogenannten ‚theoretischen Äquivalente‘ von ‚Bildung‘. Zur engeren thematischen Einführung am Beispiel ausgewählter Ersatzbegriffe“, in: Ders./Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 21-55.
- Haug, Walter/Schneider-Lastin, Wolfram (Hrsg.)(2000): *Deutsche Mystik im abendländischen Zusammenhang. Neu erschlossene Texte, neue methodische Ansätze, neue theoretische Konzepte.*
- Hechberger, Werner (2011): *Adel, Ministerialität und Rittertum im Mittelalter.* München: Oldenbourg.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1805/06): *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, in: ders: Werke in zwanzig Bänden. Band 18. Frankfurt a. M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2014.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.* Göttingen: Röwer.
- Herder, Johann Gottfried (1774/1978): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, in: *Sturm und Drang. Weltanschauliche und ästhetische Schriften*, hg. v. Peter Müller, Band 1, Berlin und Weimar: Aufbau.
- Höhne, Thomas (2004): „Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen“, in: *Schulheft* 1, 12/2004, 30-44.
- Höhne, Thomas (2012): „Ökonomisierung von Bildung“, in: Bauer/Bittlingmayer/Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Wiesbaden: Springer, 797-812
- Honneth, Axel (1984): „Der Affekt gegen das Allgemeine. Zu Lyotards Konzept der Postmoderne“, in: *Merkur*, 38(430), 893-902.
- Horlacher, Rebekka (2016): *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*, 2. Aufl. New York: Routledge.
- Horlacher, Rebekka (2011): *Bildung.* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1792): *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, 1980.
- Humboldt, Wilhelm von (1793): *Theorie der Bildung des Menschen*, in: Ders.: *Schriften zur Bildung*, hrsg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam, 1960.
- Humboldt, Wilhelm von (1795): *Plan einer vergleichenden Anthropologie*, in: Ders.: *Schriften zur Bildung*, hrsg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam, 2017.
- Humboldt, Wilhelm von (1797): *Über den Geist der Menschheit*, in: Ders.: *Schriften zur*

- Bildung*, hrsg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam, 2017.
- Humboldt, Wilhelm von (1809): *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin*, in: Ders.: *Schriften zur Bildung*, hrsg. v. Gerhard Lauer, Stuttgart: Reclam, 2017.
- Humboldt, Wilhelm von (1810): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: Ders.: *Schriften zur Bildung*, hrsg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam, 2017.
- Humboldt, Wilhelm von (1825-29): *Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung*, in: Ders.: *Schriften zur Bildung*, hg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam, 2017.
- Huyssen, Andreas/Scherpe, Klaus R. (Hrsg.)(1986): *Postmoderne Zeichen eines kulturellen Wandels*. Leipzig: Rowohlt.
- Huyssen, Andreas (1986): „Eine amerikanische Internationale?“, in: Husseyn/Scherpe (1986): *Postmoderne –Postmoderne Zeichen eines kulturellen Wandels*. Leibzip: Rowohlt.
- Kant, Immanuel (1793): *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, hg. v. Karl Vorländer, 5.Aufl. Leipzig: Meiner, 1922.
- Kant, Immanuel (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: Ders.: *Werke in zwölf Bänden*, Bd. 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1800): *Logik - Physische Geographie – Pädagogik. Vorlesungsnachschrift Jäsche*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften Bd. IX*, herausgegeben von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*, in: Ders.: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, hrsg. v. Hans-Hermann Grootzoff, 2. unveränderte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Kammerl, Rudolf (2014): „*Internetbasierte Kommunikation und Subjektkonstitution – eine kritische Betrachtung der Zuschreibung des ‚Bildungswertes‘*“, Vortrag an der Universität Hamburg, Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik 09/2014. Online verfügbar unter: https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Aachen_Kammerl5.pdf
- Kauder, Peter (2010): *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd.33. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kersting, Christa (2008): *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Khalailah, Saleh (2012): *Internetbasierte Kommunikation und Bildung: zur Bedeutung des Chats für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse*. Dissertation, Universität der Bundeswehr Hamburg.
- King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.)(2006): *Adoleszenz-Migration-Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (2006): „Adoleszenz als Möglichkeitsraum für

- Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung“, in: Dies.(Hrsg.): *Adoleszenz-Migration-Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26.
- King, Vera/ Koller, Hans-Christoph/Zölch, Janina/Carnicer, Javier (2011): „Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 581-601.
- Kleiner, Bettina/ Wulftange, Gereon (Hrsg.)(2018): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript.
- Kleiner, Bettina/ Wulftange, Gereon (2018): „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 7-20.
- Kleiner, Bettina (2018): „Redevielfalt und der Widerstreit verschiedener Deutungs- und Sinnhorizonte in ‚Tauben fliegen auf‘“, in: Dies. (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 105-128.
- Klepacki, Tanja (2016): *Bildungsprozesse im Schultheater: Eine ethnographische Studie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Knobloch, Clemens (2009): „Berufsfassaden – der Bachelor als ‚berufsqualifizierender Abschluss‘“, in: Liesner/ Lohmann (Hrsg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen/ Framington Hills: Barbara Budrich, 95-110.
- Koenig, Christoph Jan (2011): *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt.
- Koller, Hans-Christoph (1993): „Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse“, in: Marotzki /Sünker (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993, 80-104.
- Koller, Hans-Christoph (1996): „Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten“, in: Luhmann/Schorr (Hrsg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 110-143.
- Koller, Hans-Christoph (1997): „Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne“, in: Lutz/Marotzki/Schäfer (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 45-64.
- Koller, Hans- Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2000a): „Bildung als innovatorisches Sprachgeschehen. Bemerkungen zu Peukert, Lyotard und Kafka.“, in: Abeldt et al. (Hrsg.): „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein.“ *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Mainz: Matthias-Grünwald, 367-377.

- Koller, Hans-Christoph (2000b): „Bildung in der Postmoderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits“, in: *Pedagogisch Tijdschrift*, 3/4, 367-377.
- Koller, Hans-Christoph (2002): „Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen“, in: *Kraul, Margaret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen: Leske + Budrich, 92-116.
- Koller, Hans-Christoph (2003): „Bildung and Radical Plurality: Towards aredefinition of Bildung with reference to J.-F. Lyotard“, in: *Educational Philosophy and Theory* 35 (2), 155-165.
- Koller, Hans-Christoph (2005): „Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung“, in: *Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 47- 66.
- Koller, Hans-Christoph (2006): „Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman ‚Meine weißen Nächte‘“, in: *King/Koller: Adoleszenz - Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: Springer, 195-213.
- Koller, Hans-Christoph (2007a): „Bildung als Entstehung neues Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen“, in: *Müller/ Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Koller, Hans-Christoph (2007b): „Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“, in: *Koller/Marotzki/Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 69-83.
- Koller, Hans-Christoph (2007c): „’Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen’: Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘“, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8 (1), 61-73.
- Koller, Hans-Christoph (2010): „’Schwierigkeiten mit Identität’. Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“, in: *Dietrich/Müller (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-77.
- Koller, Hans-Christoph (2012a): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2012b): „Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2012) 1, 6-21.
- Koller, Hans-Christoph (2012c): „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer

- Bildungsprozesse“, in: Miethe/Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, 19-34.
- Koller, Hans-Christoph (2014a): „Vom Scheitern des Verstehens. Zu Jeffrey Eugenides’ Die Selbstmord-Schwestern“, in: Ders./Rieger-Ladich (Hrsg.): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript, 247-264.
- Koller, Hans-Christoph (2014b): „Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 333-349.
- Koller, Hans-Christoph (2014c): „Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman“, in: Ders./Wulftange (Hrsg.) (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Reihe Theorie Bilden 35. Bielefeld: transcript, 217-238.
- Koller, Hans-Christoph (2015): „Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész’ Roman eines Schicksallosen“, in: Ders./Rieger-Ladich (Hrsg.): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Reihe Theorie Bilden 3. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2016): „Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse“, in: Verständig/Holze/Biermann (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer, 149 -163.
- Koller, Hans-Christoph/ Kokemohr, Rainer (Hrsg.)(1994): *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*. Weinheim: Basel
- Koller, Hans-Christoph /Stoffers, Peter (1996): „Interkulturelle Kommunikation als Widerstreit? Zur Analyse eines Konflikts aus der Perspektive Jean-François Lyotards“, in: Kokemohr/Koller (Hrsg.): „*Jeder Deutsche kann das verstehen*“. *Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 179-213.
- Koller, Hans-Christoph/ Kokemohr, Rainer/ Richter, Rainer (Hrsg.)(2003): „*Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart*“. *Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Koller, Hans-Christoph/ Kokemohr, Rainer/ Richter, Rainer (Hrsg.) (2006): „Bewältigung als Bildungsprozess? Zur biographischen Verarbeitung von Umbruchs- und Migrationserfahrungen durch Kameruner Studierende in Deutschland“, in: Gerhard/Möhle, Oßenbrügge/Weisse (Hrsg.): *Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung, Beiträge aus dem Sonderforschungsbericht*. Münster: Lit, 77-90.
- Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hrsg.)(2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.)(2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. Bielefeld: transcript, 93-108.
- Koller, Hans-Christoph/ Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): *Lebensgeschichte als*

- Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung.* Reihe Theorie Bilden 35. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/ Wulfthange, Gereon: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.)(2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung.* Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer (1984): *Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem: tiefenpsychologische, strukturelle und interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kokemohr, Rainer: (1989a): „Wandlungsprozeß und Bildungsgeschichte“, in: Alheit/Hoerning (Hrsg.): *Biographisches Wissen.* Frankfurt a. M., 238-267.
- Kokemohr, Rainer (1989b): „Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse der Gegenwart“, in: Hansmann, /Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen.* Weinheim/ Basel: DTV, 327-373.
- Kokemohr, Rainer (1992): „Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem“, in: Entrich/Staack (Hrsg.): *Sprache und Verstehen im Biologieunterricht.* Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 16-30.
- Kokemohr, Rainer (2000): *Bildung in interkultureller Kooperation*, in: Abeltdt/Bauer (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz: Grünewald-Verlag, 421-436.
- Kokemohr, Rainer (2007): „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie“, in: Koller /Marotzki/Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Bielefeld: transcript, 13-68.
- Kokemohr, Rainer (2008): „Kulturelle Präfigurationen sozialer Interaktion. Methodologische Fragen interkultureller Kooperation, diskutiert an einem Beispiel aus Kamerun“, in: *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 307-327.
- Kokemohr, Rainer (2013a): „Selbst selbstlos? Überlegungen zur Deixis und Phänomenologie der Ich-selbst-Referenz“, in: *Inszenierung und Optimierung des Selbst.* Wiesbaden: Springer VS, 259-294.
- Kokemohr, Rainer (2013b): „Unsagbares in der Psychoanalyse – bildungstheoretisch diskutiert“, in: Boothe/Schneider (Hrsg.): *Die Psychoanalyse und ihre Bildung.* Zürich: Sphères, 121 – 133.
- Kokemohr, Rainer (2015): „Fremdheit im schulischen Einheitsprinzip des Wissens“, in: Buchenhorst (Hrsg.): *Gesellschaft und Kultur in Bewegung*, 41-68.
- Kokemohr, Rainer (2014): „Indexikalität und Verweissräume in Bildungsprozessen.“ in: Koller, Wulfthange (Hrsg.)(2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung.* Bielefeld: transcript. 19-46.
- Kokemohr, Rainer (2017): „Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess“, in: Thompson/Schenk

- (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 173-194.
- Kokemohr, Rainer (2018): „Bildungsprozesse im Roman?“ in: Wulftange/Kleiner (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 237-272.
- Kokemohr, Rainer/ Koller, Hans-Christoph (1996): „Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“ in: Krüger/Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 90-102.
- Kokemohr, Rainer /Schmidt, Tim/Wulftange, Gereon (2010): „Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen“, in: Pazzini/Schuller/Wimmer (Hrsg.): *Lehren bildet. Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: Transcript.
- Kubac, Richard (2005): „Bildung – eine Inventur vor dem Ausverkauf“, in: Dzierzbicka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen*. Wien: Löcker, 73-81.
- Kroeker, Greta Grace (2017): „Luther, Copernicus, and 1517 in Context. The Luther Betrayal: Luther’s Humanism Problem“, in: *Archiv für Reformationsgeschichte - Archive for Reformation History* 108 (1), 74-81.
- Laros, Anna/ Fuhr, Thomas/ Taylor, Edward W. (Hrsg.) (2017): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. International Issues In Adult Educations (21). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Laging, Ralf / Kuhn, Peter (Hrsg.) (2018): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Lederer, Bernd (2015): *Bildung. Eine Sammlung von Definitionen und Charakterisierungen eines schillernden Begriffs*. Hohengehren: Schneider.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.)(1997): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Wiesbaden: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad-Paul (2014): Die verblässende Idee von Bildung. NZZ Standpunkte.
Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg>
- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Was gebildete Menschen wirklich ausmacht*, Interview im Kurier 17.09.2017. Online verfügbar unter: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/bildung/konrad-paul-liessmann-was-gebildete-menschen-wirklich-ausmacht/286.426.082>
- Lohfeld, Wiebke (2018): „Das Spiel mit dem Bild vom ‚Tier‘ in uns“, in: *Tiere-Pädagogisch-anthropologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer, 281-300.
- Luther, Martin (1517): *Brief an Johann Lang, 1.3.1517*, in: *Martin Luthers Werke*. Kritische Gesamtausgabe, Briefe Bd. 1. Weimar: Böhlau.
- Luther, Martin (1524/1899): *An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche*

- Schulen aufrichten und erhalten sollen*, in: *Martin Luthers Werke*. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 15. Weimar: Böhlau.
- Luther, Martin (1525): *Wider die Mordischen und Reubischen Rotten der Bawren* in: *Martin Luthers Werke*. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 18. Weimar: Böhlau.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2002): „Entgrenzung des Pädagogischen“, in Krüger/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 207-215.
- Lyotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Lyotard, Jean-François (1986): *Regeln und Paradoxa*, in: Ders.: *Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens*. Berlin: Merve.
- Lyotard, Jean-François (1989a): *Der Widerstreit*, 2. korrigierte Auflage. Wilhelm Fink: München.
- Lyotard, Jean-François (1989b): *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit*. Pries, Wien: Passagen.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: DSV.
- Marotzki, Winfried (2006): „Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“, in: Ders./Krüger (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2.Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 111-137.
- Marotzki, Winfried/Kokemohr, Rainer (Hrsg.)(1990): *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II*. Weinheim: Basel.
- Marotzki, Rainer/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.)(2006): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, 2.Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (1992)(Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd.1*. Weinheim: DSV.
- Marotzki, Winfried (1992): „Grundlagenarbeit. Herausforderung für die Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards“, in: Ders./Sünker (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd.1*. Weinheim: DSV.
- Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (1993)(Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd.2*. Weinheim: DSV.
- Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (1993a): „Vorwort“, in: Dies. (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd.2*. Weinheim: DSV, 7-14.
- Marotzki, Winfried (1996): „Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie“, in: Borelli/Ruhloff (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II*. Hohengehren: Schneider.

- Marx, Karl (1843/44): *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, in: Ders./Engels, Friedrich: *Gesammelte Werke*, Band 1. Berlin: Dietz Verlag, 1956.
- Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals*, in: Ders./Engels: *Gesammelte Werke*, Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1988.
- Meister Eckhart (o.J.): *Von der ewigen geburt*, Predigt 104, in: Ders.: *Meister Eckharts Predigten Gesamtausgabe. Die Deutschen und Lateinischen Werke*, Bd. IV, herausgegeben von Georg Steer. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Meister Eckhart (o.J.): *Die Opferstock-Predigt*, Predigt 109, in: Ders.: *Meister Eckharts Predigten, Gesamtausgabe. Die Deutschen und Lateinischen Werke*, Bd. IV, herausgegeben von Georg Steer. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Meister Eckhart (o.J.): *Predigt 74*, in: *Meister Eckhart – Predigten und Traktate, Werke II*, hrsg. v. Niklaus Lagier, Berlin: Deutscher Klassiker Verlag, 2008.
- Mendelssohn, Moses (1784): *Ueber die Frage: was heißt aufklären?* in: *Berlinische Monatsschrift* 4.
- Merkens, Hans (2004): „Zur Lage der Erziehungswissenschaft“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 11-22.
- Merkens, Hans (2011): „Zukunft der Bildungsforschung“ in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 509-519.
- Mollenhauer, Klaus (1982): „Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft“, in: König /Zedler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Paderborn: Schöningh/München: Fink, 252-265.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa: München.
- Müller-Roselius, Katharina (2013): „Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht– Entwurf einer Rekonstruktion des Misslingens.“, in: Dies./Hericks (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Studien zur Bildungsgangforschung 34. Leverkusen: Barbara Budrich, 85-100.
- Nietzsche, Friedrich (1872): *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten. Sechs, im Auftrag der »Academischen Gesellschaft« in Basel gehaltene, öffentliche Reden. Vierter Vortrag (5. März 1872)*, in: Ders.: *Werke in drei Bänden*, Bd. 3. München: Carl Hanser, 1954.
- Nipkow, Karl Ernst (1977): „Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft, Weinheim/Basel, 205-229.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2014): „Bildung, Negation und Lernen. Vorträge anlässlich der Generalversammlung der Görres-Gesellschaft in Freiburg zum Rahmenthema: »Zur Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse«“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 (2015) 1, 1-13.

- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Herman (1960): *Erziehergestalten*, 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nolte, Paul (1997): „Gesellschaftstheorie und Gesellschaftsgeschichte. Umrisse einer Ideengeschichte der modernen Gesellschaft“, in: Mergel, Thomas / Welskopp Thomas (Hrsg.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte*. München: Beck, 275-29.
- Notker der Deutsche (1990): *Boethius ‚De consolatione Philosophiæ‘*, Buch IV/V, hg. v. Petrus W. Tax. Tübingen.
- Paschelke, Sarah (2013): *Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit: Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Passmore, John (1969): *The perfectibility of man*. 3. Aufl. Indianapolis: Liberty Fund.
- Pazzini, Karl-Josef (1988): „Bildung und Bilder. Über einen nicht nur etymologischen Zusammenhang“, in: Hansmann/Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 334-363.
- Pazzini, Karl-Josef (1992): *Bilder und Bildung: vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder*. Münster: Lit.
- Platon: *Politeia*, in: Ders.: *Gesammelte Werke*, übersetzt von F. D. E. Schleiermacher. Berlin: Akademie Verlag, 1987.
- Pleines, Jürgen-Eckhart (1987): „Sinn und Grenzen der ‚Neuen Allgemeinbildung‘“, in: Breinbauer/Langer (Hrsg.): *Gefährdung der Bildung–Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik. Festschrift f. M. Heitger zum, 60. Geburtstag*. Wien / Köln / Graz: Böhlau, 51-61.
- Plessner, Helmuth (1982): *Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes* (1935/1959), in: Ders.: *Die verspätete Nation. Gesammelte Schriften VI*, hg. v. Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker. Frankfurt a.M.: Springer, 7-225.
- Pollok, Anne (2010): „Schillers sentimentalische Erziehung und die popularphilosophische Aufklärungsästhetik“, in: Stolzenberg, Jürgen / Ulrichs, Thadde (Hrsg.): *Bildung als Kunst: Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*. Berlin: deGruyter, 88-102.
- Powell, Christopher/ Dépelteau, François (2013): *Conceptualizing Relational Sociology. Ontological and Theoretical Issues*. New York: Palgrave.
- Pongratz (2010): *Sackgassen der Bildung*, Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig/ Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Massschelein, Jan (Hrsg.)(2013): *Nach Foucault: diskurs-und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Springer-Verlag.
- Prondczynsky, Andreas von (2009): „Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik“, in: Wigger (Hrsg.) (2009): *Wie ist Bildung*

- möglich?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 15-33.
- Rauschenbach, Thomas (2002): „Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt?“, in: Otto / Rauschenbach/ Vogel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen: Leske/ Budrich, 31-42.
- Rehm, Walther: *Griechentum und Goethezeit. Geschichte eines Glaubens*, 1928/1968, 4.Aufl. München/Bern: Francke.
- Ribolits, Erich (2006): „Flexibilität“, in: Dzierzbicka/Schirlbauer(Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien: Löcker, 120-127.
- Richter, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Richter, Beate (2013): *Bildung relational denken. Eine strukturelle Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs anhand von Robert Kegan's Entwicklungstheorie*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.
- Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin: „Vorwort“, in: Dies. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): „Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90, 17-32
- Rieger-Ladich, Markus (2018): „Latente Diskriminierung und verdeckter Rassismus“, in: Wulfange/Kleiner (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 43-68.
- Riemer, Faber A. (2005): „Humanitas As Discriminating Factor In The Educational Writings Of Erasmus And Luther“, in: *Nederlands archief voor kerkgeschiedenis* Bd. 85, 25-37.
- Rittelmeyer, Christian (2011): *Bildung: ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roehl, Wolfgang (2016): *Symposium „Ungewissheit im Bildungsprozess – Reflexion eines interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsprojektes“*, Universität Hamburg, Februar 2016. Online verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2016/16-01-26-symposium.html>
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.)(2014): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer.
- Rosenberg, Florian von (2016): *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer.
- Rucker, Thomas (2014): *Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungs-*

- theoretischen Denkens in der (Spät-) Moderne*. Mannheim: Julius Klinkhardt.
- Rumpf, Valentin (2017): *Bildung und Alterität in der Psychoanalyse. Studien im transdisziplinären Spannungsfeld von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft*. Dissertation, Universität Wien.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.)(1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein.
- Saldern, Matthias von (2010): „Ungeliebtes Kind? Zur Rolle der empirischen Pädagogik als Pädagogik“, in: Gaus/Drieschner (Hrsg.): *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung. Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, 107-123.
- Sandkaulen, Birgit (2010): „Knowing how. Ein Plädoyer für Bildung jenseits von Modul und Elfenbeinturm“, in: Stolzenberg/Ulrichs (Hrsg.): *Bildung als Kunst: Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*. Berlin: de Gruyter, 213-228.
- Schäfer, Alfred (1996): *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung)*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Alfred (2007): „Bildungsprozesse–zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse“, in: Koller/Marotzki/Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 95-107.
- Schäfer, Alfred (2011): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred /Thompson, Christine (2013): „Pädagogisierung. Eine Einleitung“, in: *Wittenberger Gespräche* (1) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 7-25.
- Schiller, Friedrich (1793-94): *Briefe über die ästhetische Erziehung*, in: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 5. München: Hanser
- Schiller, Friedrich (1793): *Kallias oder über die Schönheit. Fragment aus dem Briefwechsel zwischen Schiller und Körner*, in: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 5, hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert München: Hanser, 394-433, 1980.
- Schierz, Matthias/Thiele, Jörg (2018): „Transformatorische Bildungsprozesse in universitären Berufsbiographien. Eine autobiographische Spurensuche zur Genese von Fremdheit“, in: Laging/Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer, 229 – 252.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1957): *Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, in: Ders.: *Pädagogische Schriften*, hrsg. v. Erich Weniger u. Theodor Schulze. Bd. 1. Düsseldorf, München: Küpper/Bondi.
- Schneider, Eva (2018): *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen: Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, Tim (2010): *»Ich kratz ihr die Augen aus« – Phantasmen einer Welt ohne den*

- Anderen. *Bildungsprozessstheoretische Lektüren nach Jacques Lacan*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Schmidt, Tim/Trede-Schicker, Tanja/Wulfange, Gereon (2007): „Angst – Augen – Blick“ in: Koller/Marotzki/Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 219 – 238.
- Schriewer, Jürgen (1975): „Rückführung der Bildung zu sich selbst. Zur Humboldt-Rezeption und zu neueren bildungstheoretischen Ansätzen, in: *Vierteljahresschrift für Pädagogik*, 51.Jg., S.237-259.
- Schulz, Otto (1849): „Die sokratische Lehrmethode“, in: *Schulblatt für die Provinz Brandenburg*, 14(11/12), 618-648.
- Schulz, Katharina/Kiefer, Florian (2017): „Mediation als begleitete Orientierung in einer postmodernen Gesellschaft–eine bildungstheoretische Reformulierung“, in: Kriegel-Schmidt (Hrsg.): *Mediation als Wissenschaftszweig*. Wiesbaden: Springer, 71-84.
- Schwarzkopf, Wolfgang (Hrsg.)(2003): *Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?* Künzelsau: Swiridoff.
- Schweitzer, Friedrich (1988): „Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe“, in: Hansmann/Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 55 -76.
- Selg, Peeter (2016): „Two Faces of the ‚Relational Turn‘“ In: *PS: Political Science & Politics*. 49/2016, 27-31.
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Taschenbuch Verlag
- Sesink, Werner (2017): *Das Pädagogische Jahrhundert*. Vorlesung TU Dortmund, SS 2007.
- Simon, Rita J. / Fyfe, James J. (Hrsg.)(1994): *Editors as gatekeepers: Getting published in the social sciences*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stojanov, Krassimir (2006): „Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien“, in Pongratz/ Wimmer/ Nieke (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse. 66-85.
- Straub, Jürgen (2002): »Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen«, in: *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 11, 154-190.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): „Zwischenraum Kultur. »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht.“, in: Rosenberg/Geimer (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer, 9-26.
- Thompson, Christiane (2018): „Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung und Kritik des Wissens der Bildungsforschung“, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 29 (1), 105-112.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.)(2016): „Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick

- und die Antwort auf die Kritiker“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31, 5-22.
- Tröhler, Daniel (2003): „The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik– A Contextual Reconstruction“ in: *Paedagogica Historica*, 39/6, 759- 778.
- Tröhler, Daniel (2011): „Concepts, Cultures, and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment“, in: Ders.: *Languages of Education*. New York: Routledge, 194-207.
- Tröhler, Daniel (2012): „The German idea of Bildung and the anti-Western ideology“, in: *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: SensePublishers, Rotterdam, 149-164.
- Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 9-31.
- Tröhler, Daniel (2016): „Educationalization of social problems and the educationalization of the modern world“, in: *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.
- Tröhler, Daniel (2018): *Internationale Provokationen an nationale Denkstile in der Erziehungswissenschaft: Perspektiven Allgemeiner Pädagogik*. Antrittsvorlesung an der Universität Wien. International Journal für the Historiography of Education, Jg. 8 (2).
- Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf(Hrsg.)(2016): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer, 89-108.
- Vielhaber, Christian (2001): *Die Präfixe der Postmoderne, oder, Wie man mit dem Mikroskop philosophiert*. Münster: Lit.
- Vogel, Peter (2014): „Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum bolognakritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft“, in: Ricken/Koller/Kainer (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer, 103-127.
- Waibel, Violetta (2018): „Hölderlin’s idea of ‘Bildungstrieb’: A model from yesteryear?“, in: *Educational Philosophy and Theory*, 50 (6-7), 640-651.
- Weiß, Edgar (2013): „Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft“, in: *Jahrbuch für Pädagogik*, 2013(1), 125-142.
- Welsch, Wolfgang (2007): *Unsere postmoderne Moderne*. 7.Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Wimmer, Michael (2003): „Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik“, in: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Machbarkeitsphantasien. Grenzüberschreitungen* Bd. 4. Wiesbaden: Springer, 185-203.
- Wischmann, Anke (2010): *Adoleszenz-Bildung-Anerkennung: Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: Springer
- Wischmann, Anke (2014) »... desto eingedeutschter wurde ich.« Eine rassismuskritische

- Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung, in: Koller/Wulftange (Hrsg.) (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Reihe Theorie Bilden 35. Bielefeld: transcript, 285-303.
- Witte, Egbert (2010): *Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik*. Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Witte, Egbert (2016): „Humboldt – Bildung – Bildungstrieb. Zum Einfluss Blumenbachs auf Humboldts Bildungsverständnis“, in: Heinze/Rieger-Ladich/Witte(Hrsg.): „... was den Menschen antreibt.“ *Getriebene Subjektivationen unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Oberhausen: Athena Verlag, 83 – 102.
- Wlazny, Nina (2011): *Widerständige Veränderung?* Dissertation, Universität Wien.
- Wulftange, Gereon (2014): „»Da ist meine Welt zusammengebrochen.« Zur Krise und ihrer affektiven Dimension als Herausforderung für Bildungsprozesse“, in: Koller/Wulftange (Hrsg.) (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Reihe Theorie Bilden 35. Bielefeld: transcript, 193-216.
- Wulftange, Gereon (2016a): *Fremdes–Angst–Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Wulftange, Gereon (2016b): „Melinda Nadj Abonjs Roman »Tauben fliegen auf«. Eine erziehungswissenschaftliche Spurensuche“, in: Ders./Kleiner, Bettina (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 129-148.
- Wulftange, Gereon (2018): „Melinda Nadj Abonjs Roman »Tauben fliegen auf«. Eine erziehungswissenschaftliche Spurensuche“, in: Ders./Kleiner (Hrsg.): *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Reihe: Theorie Bilden 40. Bielefeld: transcript, 129-148.
- Jing Xuan (2012): *Subjekt der Herrschaft und christliche Zeit. Die Ritterromane Chrestiens de Troyes*, München: Fink.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2011)(Hrsg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Zölch, Janina (2014): *Fremdheitszuschreibungen als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse*, in: Koller, Hans-Christoph/Wulftange Gereon (Hrsg.)(2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Reihe Theorie Bilden 35. Bielefeld: transcript, 261-284.

Onlinequellen

Althochdeutsches Wörterbuch der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig:
<http://awb.saw-leipzig.de>

Blog - Transformatorische Bildung, betrieben von Tim Schmidt seit 2018:
<http://transformatorische-bildung.de/>

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE): www.dgfe.de

ECTS-Information Package – Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien.
<https://homepage.univie.ac.at/maximilian.kudler/ects/doc/erzd.pdf>

Homepage Hans-Christoph Koller: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/koller.html>

Homepage Rainer Kokemohr: https://rainerkokemohr.lima-city.de/Homepage_Rainer_Kokemohr/Home.html

Österreichischer Bibliothekenverbund: <https://www.obvsg.at/>

Programmheft zum DGFE Kongress ‚Bewegungen‘, 18. - 21. März 2018:
http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Kongresse/Programm_2018.pdf

Schriftenreihe Theorie Bilden, Universität Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/bildungsundtransformationsforschung/theorie-bilden.html>

Wikipedia: Bildung, Bearbeitungsstand August 2018:
<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bildung&oldid=180449288>

Anhang – Abstract

Die zeitgenössische Bildungsphilosophie schreibt an einem neuen Kapitel ihrer Geschichte. Es geht – wie so oft zuvor – um die Verwirklichung von Idealen und Zukunftsutopien durch Bildung. Die Fortsetzung trägt die Überschrift *Transformatorische Bildungstheorie* und führt unter diesem Schlagwort das neuhumanistische Bildungsverständnis in (post-)modernisierter Weise fort. Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, diese neue Etappe bildungstheoretischen Denkens aus einer (diskursanalytischen) Metaperspektive zu reflektieren. Der erste Teil der Arbeit widmet sich der geschichtlichen Gewachsenheit der Bildungssemantik, dem spezifischen historischen und nationalen Kontext, in dem die Rede von der Bildung möglich wurde, sowie diversen inhaltlichen Verschiebungen, die der Begriff bis heute durchlaufen hat. Der zweite Teil nimmt die veränderten Vorzeichen der gegenwärtigen Diskussion in den Blick. Es wird gezeigt, *worauf* die Transformatorische Bildungstheorie mit ihrem Wiederbelebungsversuch des Deutungsmusters ‚Bildung‘ *wie* antwortet, welchen Gewinn die Reformulierung als *Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses* mit sich bringt und wie es zur Stabilisierung dieser neuen ‚Konsensformel‘ innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft kommen konnte. Die Arbeit verfolgt damit zum einen das Ziel, Verschiebungen und Kontinuitäten im Bildungsdiskurs sichtbar zu machen und zum anderen, mögliche Erklärungen für selbige anzubieten. Es lässt sich, so die leitende These, zeigen, dass es sich bei der Transformatorischen Bildungstheorie um einen Rettungsversuch *der deutschen Bildungsphilosophie* handelt, die sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch in der öffentlichen Diskussion massiv an Bedeutung verloren hat. Die Transformatorische Bildungstheorie kann damit als Ausdruck des disziplinpolitischen Ringens um die Vormachtstellung eines spezifisch *philosophischen Bildungsbegriffs* und um *seine Etablierung als zentrale Orientierungskategorie pädagogischer Forschung und individueller Lebensverläufe* verstanden werden.