DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildung und Ökonomie

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

Verfasserin

Verena Bräu

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin: Dr. Elisabeth Sattler
<table>
<thead>
<tr>
<th>Chapter</th>
<th>Title</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Zur Hegemonie eines Diskurses in der Postmoderne</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1</td>
<td>Einführende Bemerkungen zur Hegemonie des ökonomischen Diskurses</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2</td>
<td>Grundzüge der Postmoderne</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1</td>
<td>Postmoderne vs. Spätmoderne? Zur Begriffswahl</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2</td>
<td>Postmoderne Bildungstheorie</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3</td>
<td>Fragestellung der Arbeit</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4</td>
<td>Methode der Arbeit</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1.5</td>
<td>Gliederung der Arbeit</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Über die Unvereinbarkeit der Diskurse und den Widerstreit</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1</td>
<td>Voraussetzungen für die Theorie des Widerstreits</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.1</td>
<td>Der Verlust der Autonomie in der Postmoderne</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.1.1</td>
<td>Selbst und Subjekt bei Reichenbach</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.1.2</td>
<td>Zum Subjektbegriff bei Koller</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2</td>
<td>Wahrheit</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.3</td>
<td>Pluralität</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2</td>
<td>Folgen des Wandels</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2.1</td>
<td>Der Widerstreit</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2.2</td>
<td>Ist eine Homogenisierung widerstreitender Diskurse denkbar?</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3</td>
<td>Diskursvielfalt als Chance</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Konsequenzen des Widerstreits für postmoderne Bildungstheorie</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1</td>
<td>Roland Reichenbach: Demokratische Bildung</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.1</td>
<td>Das demokratische Selbst</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.1.1</td>
<td>Die Tugend der Disenstauglichkeit</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.1.2</td>
<td>Ethnos und Demos</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.2</td>
<td>Bildung als Transformation</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.3</td>
<td>Bildung als Anti-Kitsch: dem Pluralismus gerecht werden</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.4</td>
<td>Moral und Verantwortung unter den Bedingungen der Postmoderne</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.4.1</td>
<td>Bildung und Moral</td>
<td>53</td>
</tr>
</tbody>
</table>
3.1.4.2 Die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos...............................55
3.1.5 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit.....................57
3.2 Hans-Christoph Kollers Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs.....59
  3.2.1 Ausgangspunkt von Humboldt und Adorno.............................................61
    3.2.1.1 Humboldt ..........................................................................................62
    3.2.1.2 Adorno ..............................................................................................67
  3.2.2 Kollers Bildungsbegriff.............................................................................71
    3.2.2.1 Der Widerstreit als Anlass für Bildungsprozesse...............................73
    3.2.2.2 Dem Widerstreit gerecht werden.......................................................76
  3.2.3 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit ......................78
4 Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses...............................81
  4.1 Ausgangspunkt von der radikalen Pluralität der Diskurse............................82
  4.2 Bildungstheorie als nicht-ökonomische Diskursart......................................85
  4.3 Diskursvielfalt und Gerechtigkeit...............................................................87
  4.5 Abschließende Bemerkungen......................................................................89
Literatur.................................................................................................................91
1 Zur Hegemonie eines Diskurses in der Postmoderne


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

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

² Richard Kubac schreibt zu dieser Thematik: „Der Bildungsbegriff ist wohl nicht zuletzt auch deshalb von prinzipieller Bedeutung für die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, weil die spätestens seit Wilhelm von Humboldt geführte Diskussion um die Stellung von Bildung zwischen Allgemeinbegriff
ökonomischen Diskurs etwas entgegen zu halten? Eine mögliche Antwort wurde bereits angedeutet, nämlich dass Vieles im ökonomischen Diskurs nicht artikuliert werden kann und folglich der Anerkennung anderer Diskurse bedarf, um überhaupt ausgedrückt und gehört zu werden. Dies betrifft beispielsweise jedwede Bildungstheorie, die sich – entsprechend ihrem eigenen Selbstverständnis – gerade nicht an ökonomischen Maximen (wie Kosten-Nutzen-Rechnungen) orientiert, sondern kritisch-reflexiv nach den theoretischen Voraussetzungen und Bedingungen von Bildung fragt. Die hier angedeutete These, dass jene Aspekte eines Bereiches, die im vorherrschenden Diskurs (beispielsweise im ökonomischen Diskurs) keine Entsprechung finden, in weiterer Folge nicht mehr ausgedrückt und gehört werden können, weist bereits in die Richtung, in die die Argumentation der vorliegenden Arbeit führt.

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


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

1.1 Einführende Bemerkungen zur Hegemonie des ökonomischen Diskurses

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


Was mit Foucaults Analyse der Humankapitaltheorie (2004a)\(^5\) als problematisch

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


Im Forschungsprogramm „Genealogie der Subjektivierung“ untersucht der Soziologe Ulrich Bröckling „wie zeitgenössische Managementkonzepte alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auf unternehmerisches Handeln verpflichten“ (Bröckling 2007, S. 12). Das „unternehmerische Selbst“, welches Bröckling in seinem Forschungsprogramm zur „Genealogie der Subjektivierung“ untersucht, versteht sich nicht nur als ökonomisch
handelnd (im Sinne des Homo oeconomicus), sondern auch als (stets unerreichtes) Ziel
zeitgenössischer Strategien der Menschenführung (vgl. ebd. S. 15f). Strukturelle
Veränderungen an der Universität Wien zeigen, dass wirtschaftliches Denken im Sinne
effizienter Verwertbarkeit von Humanressourcen immer mehr an Priorität gewinnt. Das
studierende Subjekt trifft, so jedenfalls gebietet es das scheinbar geschlechtslose
Leitbild des Homo oeconomicus, Entscheidungen auf Basis von Erfolgserwartungen
und Nutzenmaximierung. Ulrich Bröcklings „Unternehmer seiner Selbst“ bezeichnet
„keine empirisch vorfindbare Entität“, gibt jedoch „die Richtung an, auf welche die
zeitgenössischen Technologien der Selbst- und Fremdführung zulaufen“ (Bröckling
2004, S. 272). Und so lässt sich der „Appell, zum Unternehmer beziehungsweise zur
Unternehmerin des eigenen Lebens zu werden“ auch in den „Curricula von Schulen und
Universitäten“ (Bröckling 2004, S. 271) wiederfinden, worin erneut die
bildungstheoretische Bedeutsamkeit evident wird.

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

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

6 Die hier vorgenommene Aufzählung ist exemplarisch zu verstehen und könnte beliebig fortgesetzt
werden, da ökonomisches Denken bereits in allen Bereiche des Lebens Einzug genommen hat (vgl.
Was in Bröckling 2007).
geben kann (siehe dazu Kap. 2 der vorliegenden Arbeit). Vielmehr hat Bildung, gerade wenn sie in institutionalisierter Form angeboten und vermittelt werden soll, immer auch eine ökonomische Komponente, die unbestritten bleibt.


1.2 Grundzüge der Postmoderne

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


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

1.2.1 Postmoderne vs. Spätmoderne? Zur Begriffswahl


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

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

---

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

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


1.2.2 Postmoderne Bildungstheorie


Wie postmoderne Bildungstheorie im Konkreten aussehen kann, und ob eine Solche als
Einsatz gegen die Vorherrschaft des ökonomischen Diskurses geeignet ist, bildet den Kern der vorliegenden Auseinandersetzung. An dieser Stelle der Arbeit wird auf Probleme und Fragestellungen hingewiesen, die sich einstellen, wenn Bildungstheorie die postmoderne Ausgangslage ernst nimmt.


1.3 Fragestellung der Arbeit

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

1.4 Methode der Arbeit

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


1.5 Gliederung der Arbeit

2 Über die Unvereinbarkeit der Diskurse und den Widerstreit

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

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

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

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

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

2.1 Voraussetzungen für die Theorie des Widerstreits

 „[... ] für das pädagogische Denken so zentrale Begriffe wie 'Subjekt', 'Vernunft' oder 'Wirklichkeit' sind durch die postmoderne Herausforderung nachhaltig in Zweifel gezogen worden. “ (Koller 1999, S. 47)


Reichenbachs erläutert werden
10 Als „transcendental“ bezeichnet Kant Begriffe, die „sich a priori auf Gegenstände beziehen“ (Kant 1787, S. 108, Herv. im Original) und nicht „empirischen [...] Ursprungs“ (ebd.) sind, sondern vor jeder Erfahrung gesetzt werden (vgl. ebd.).
2.1.1 Der Verlust der Autonomie in der Postmoderne


2.1.1.1 Selbst und Subjekt bei Reichenbach

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


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

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

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


25


27
2.1.1.2 Zum Subjektbegriff bei Koller


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


2.1.2 Wahrheit


Bei Reichenbach kommt die Bedeutung des Wahrheitsbegriffs im Zusammenhang mit der (Un-)Möglichkeit, sich selbst zu erkennen, zur Geltung:


Reichenbach grenzt sich also von einer Beschreibung von Wahrheit ab, die auf das Vorhandensein eines wie auch immer gearteten „wahren“ Kerns des Menschen abzielt, da ein so gefasster Wahrheitsbegriff mit der Annahme der sozialen Konstruiertheit des Selbst nicht kompatibel wäre. Auch wäre Demokratie nicht denkbar, wenn es eine Wahrheit (auch in Hinblick auf die Frage nach dem richtigen Handeln) gäbe, die wir nur noch finden müssen. Demokratie macht nach Reichenbach gerade deshalb Sinn, weil
verschiedene, einander widerstreitende, aber dennoch gleichberechtigte Wahrheitsansprüche darin zum Ausdruck gebracht werden können. Mit der Unmöglichkeit, sich selbst zu erkennen, stellt Reichenbach den Wahrheitsbegriff grundsätzlich in Frage.


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

2.1.3 Pluralität


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

Zu Reichenbachs Vorstellung von Bildung als „Ethos der Transformation“ siehe Kap. 3.1.3
2.2 Folgen des Wandels


2.2.1 Der Widerstreit

und Veränderbarkeit der Selbstdeutungen.


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


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


36
Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl [...]. Es bedarf einer angestrengten Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können, wenn man vermeiden will, dass dieser Widerstreit sogleich von einem Rechtsstreit erstickt wird und der Alarmruf des Gefühls nutzlos war.“ (Lyotard 1987, S. 33)


2.2.2 Ist eine Homogenisierung widerstreitender Diskurse denkbar?

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


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

### 2.3 Diskursvielfalt als Chance

In Kapitel 2 wurde im ersten Teil der Frage nachgegangen, wie die – für die Theorie des Widerstreits als zentral erachteten – Begriffe Subjekt, Wahrheit und Pluralität unter postmodernen Bedingungen von Reichenbach und Koller verstanden werden. Die
Reichenbachs dar. Auf die Konsequenzen, die sich daraus für die Bildungstheorien Reichenbachs und Kollers ergeben, wird im folgenden Kapitel eingegangen werden. Im Zentrum der vorgenommenen Analyse steht dabei die Frage, inwiefern der Widerstreit (mit all seinen Implikationen) geeignet ist, bildungstheoretisch begründete Argumente gegen die Vormachtstellung eines (des ökonomischen) Diskurses zu entwickeln.
3 Konsequenzen des Widerstreits für postmoderne Bildungstheorie

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

(Reichenbach 1997, S. 138)


3.1 Roland Reichenbach: Demokratische Bildung

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

(Reichenbach 2001, S. 421)


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

erklärt (vgl. ebd. S. 13).

### 3.1.1 Das demokratische Selbst


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


3.1.1.1 Die Tugend der Dissenstauglichkeit

„Ohne Differenzerfahrung ist Bildung nicht zu denken möglich."

(Reichenbach 2001, S. 138)


15 Heitger (Hg.) 2002

3.1.1.2 Ethnos und Demos


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

3.1.2 Bildung als Transformation


Bildungsprozesse, so Reichenbach, „sind Transformationsprozesse mit unbekanntem Verlauf, keine Vervollkommnungsprozesse“ (Reichenbach 2001, S. 418, Herv. im
Original). Damit ist nicht gesagt, dass es möglich oder legitim ist, Bildungsziele zu formulieren. Es sei jedoch betont, dass der Bildungsgedanke eben auch ohne Zielangaben wertvoll sein kann, insbesondere dann, wenn allgemeine Bildungsziele unter postmodernen Bedingungen nicht mehr formulierbar sind, da ihnen die Legitimationsgrundlage (Allgemeingültigkeit) abhanden gekommen ist.


16 „Der Panther“: Gedicht von Rainer Maria Rilke 1902
sich das Selbst in Bezug auf sich selbst (und seine vermeintliche Souveränität) möglicherweise täuscht.


3.1.3 Bildung als Anti-Kitsch: dem Pluralismus gerecht werden


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


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

3.1.4 Moral und Verantwortung unter den Bedingungen der Postmoderne

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

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


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

3.1.4.1 Bildung und Moral


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

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

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


3.1.4.2 Die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Ethos

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

Es zeigt sich also, dass mit Butlers ethischer Gewalt das Bestreben des Ethos (der moralischen Grundhaltung) bezeichnet wird, „den Schein seiner Allgemeinverbindlichkeit aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Entscheidend ist hier, dass es – wie auch bei Reichenbachs Überlegungen über den Kitsch als Ausdruck fehlenden Widerspruchs – die angestrebte Allgemeinverbindlichkeit gar nicht geben kann, wenn das Subjekt nicht souverän ist.\footnote{Dass das Subjekt eben nicht souverän ist, begründet Butler mit der Unmöglichkeit, Rechenschaft von sich selbst abzugeben, d.h. dass das Subjekt sich nie (vollständig) seiner selbst bewusst ist. In Zusammenhang mit Foucaults Arbeiten über Wahrheitsregime, auf die Butler ja ebenfalls verweist, könnte dies bedeuten, dass das Subjekt, wäre es souverän, Zugang zur „Wahrheit“ hätte, die es jedoch so nicht gibt. Da aber das Subjekt nicht souverän ist, ergibt sich erst die Möglichkeit, dass etablierte Wahrheitsregime in Frage gestellt werden.}


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

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


3.1.5 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit

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


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

3.2 Hans-Christoph Kollers Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs

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


In „Bildung und Widerstreit“ überprüft Koller in einem ersten Schritt diese These Lyotards anhand einer Analyse der zentralen Werke der beiden genannten Autoren. Dabei findet er sowohl bei Humboldt als auch bei Adorno Elemente, die darauf hinweisen, dass die jeweiligen Bildungstheorien als große Erzählungen im Sinne Lyotards einzustufen sind (vgl. ebd. S. 69 sowie S. 98ff.). Wenn dem so ist, wie kann dann postmodern überhaupt noch legitim von Bildung (als etwas, das über den bloßen Erwerb von Informationen und Faktenwissen hinausgeht) gesprochen werden? Wenn – wie Lyotard schreibt – Bildungstheorien als Varianten der großen Erzählung ihre
Glaubwürdigkeit eingebüßt haben, müssten wir uns dann nicht vom Bildungsbegriff
verabschieden und diesen korrekt erweisen durch Begriffe wie Wissen, Information oder
Kompetenz ersetzen (vgl. ebd. S. 48)? Dieser Frage geht Koller in dem Versuch nach,
jene Elemente aus den jeweiligen Bildungstheorien (von Humboldt und Adorno)
herauszuarbeiten, die auch postmodern noch für Bildung sprechen. Zentrale Intention
des Werkes „Bildung und Widerstreit“ ist damit – ausgehend von den Bildungstheorien
Humboldts und Adornos – eine Neukonzeption des Bildungsbegriffs unter
postmodernen Bedingungen: Ein Ansatz, bei dem Koller versucht, jene Elemente aus
Humboldts und Adornos Bildungstheorien weiterzudenken und gegebenenfalls zu
modifizieren, die auch postmodern nichts an Glaubwürdigkeit eingebüßt haben.

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

In Kapitel 3.2.2 wird es – anschließend an die zuvor erarbeiteten zentralen Elemente der
Theorien Humboldts und Adornos – um die Frage gehen, was nun die Kernelemente
von Kollers Bildungsbegriff sind und inwiefern er damit an die genannten Autoren
anschließt. Ergänzend dazu gilt es zu klären, was, bedingt durch die Annahme des Widerstreits und der radikalen Differenz der Diskurse, nun anders gedacht werden muss und wie das gelingen kann.

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

3.2.1 Ausgangspunkt von Humboldt und Adorno


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

3.2.1.1 Humboldt

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

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


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


Welche Schlüsse Koller aus der hier nur knapp replizierten Analyse der Werke Humboldts konkret zieht, wird Kernthema in Kapitel 3.2.2 sein, in welchem der Blick auf Kollers Neukonzeption des Bildungsbegriffs gerichtet wird. Zuvor wird im
folgenden Kapitel Kollers Interpretation von Adornos Bildungstheorie in Hinblick auf postmoderne Herausforderungen analysiert.

### 3.2.1.2 Adorno

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


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


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


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

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

Analog zur Kritik am identifizierenden Denken ist im Kontext ökonomischen Denkens anzumerken, dass die Identifikation von Arbeitszeit mit einem bestimmten Tauschwert der geleisteten Arbeit nicht gerecht wird, sondern darin immer mehr enthalten ist, als im ökonomischen Denken (wie im sprachlichen Denken generell) zum Ausdruck gebracht werden kann. Relevant ist diese Erkenntnis vor allem auch in Zusammenhang mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Kritik an der durch den ökonomischen Diskurs forcierten Reduktion von Bildung auf ihre Verwertbarkeit, welche wiederum den Tauschwert
bestimmt (siehe dazu 1.1). Mit Adorno wird Kritik zudem fassbar als immanente Kritik, die auf einen Standpunkt außerhalb verzichten kann, da sie darin besteht, „die Widersprüche zu entfalten, die bereits in dem zu Kritisierenden wirksam sind“ (Koller 1999, S. 128). Koller versteht Adornos Negative Dialektik „nicht nur als Erkenntniskritik, sondern auch als Begründung von Kritik überhaupt“ (ebd. S. 129) und leitet daraus auch ihre Bedeutung für die Bildungstheorie ab (vgl. ebd.).


3.2.2 Kollers Bildungsbegriff


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


3.2.2.1 Der Widerstreit als Anlass für Bildungsprozesse


„Der Widerstreit findet am Ende des Interviews […] nur indirekt Ausdruck: im Schweigen und in Felix’ Schwierigkeiten, die jüngstvergangene Phase seines Lebens in narrativer Form ‘auf die Reihe zu bringen’. Im Sinne des im ersten Teil der Arbeit entwickelten Bildungsbegriffs ist das Ende des Interviews deshalb als Chance für einen Bildungsprozess zu verstehen, der sich im dokumentierten Text von Felix’ Erzählung allerdings (noch) nicht
Dem Schweigen als Resultat des Widerstreits spricht Koller hier die Möglichkeit zu, Bildungsprozesse auszulösen. Dann nämlich, wenn daraus der Versuch entsteht, das Nicht-Artikulierbare in Worte zu fassen. Da dies bei Felix Interview (im Gegensatz zu der Erzählung Annas) nicht geschieht, werden Bildungsprozesse im Fall von Felix an dieser Stelle nicht ausgelöst, obwohl der Anlass gegeben ist.

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


3.2.2.2 Dem Widerstreit gerecht werden


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

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

3.2.3 Zur Bedeutung der Analyse für die Fragestellung der Arbeit

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

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

79
4 Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses

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


4.1 Ausgangspunkt von der radikalen Pluralität der Diskurse

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


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


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

4.2 Bildungstheorie als nicht-ökonomische Diskursart


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

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

4.3 Diskursvielfalt und Gerechtigkeit

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


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

4.5 Abschließende Bemerkungen

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


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

Literatur


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

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


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


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


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


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


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


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


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


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


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


Kurzfassung

Abstract

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

Verena Bräuer

05.10.1983: geboren in Gmunden

1989 – 1993: Volksschule Gunskirchen

1993 – 1997: Bundesrealgymnasium Brucknerstraße, Wels

1997 – 2001: Bundesoberstufenrealgymnasium Grieskirchen


seit 2005: Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien