

Park, Anna

## **Der Drang, die Grenze hinauszuschieben... Über Begrenzung und Entgrenzung im bildungsphilosophischen Diskurs**

*Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 1, S. 24-33*



Quellenangabe/ Reference:

Park, Anna: Der Drang, die Grenze hinauszuschieben... Über Begrenzung und Entgrenzung im bildungsphilosophischen Diskurs - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 1, S. 24-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292738 - DOI: 10.25656/01:29273; 10.3262/ZP2201024

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292738>

<https://doi.org/10.25656/01:29273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Der Drang, die Grenze hinauszuschieben ...

### *Über Begrenzung und Entgrenzung im bildungsphilosophischen Diskurs*

Nach Vorbemerkungen zur Verwendungsweise des Begriffs oder vielmehr Wortes ‚Grenze‘ werden im ersten Teil exemplarisch drei Varianten bildungstheoretischer ‚Begrenzungen‘ und ‚Entgrenzungen‘ im zeitgenössischen deutschsprachigen Diskurs skizziert und problematisiert. Der zweite Teil schließt an die vorausgehenden ‚Diagnosen‘ an und ist einem Verständnis gewidmet, welches Bildungsprozesse als eine Art Dialektik von Begrenzungs- und Entgrenzungsprozessen zu fassen sucht, die sich insbesondere im Umgang mit der Erfahrung der Unergründlichkeit von Phänomenen und Situationen einstellen oder einzustellen haben. Bildung als Erweiterung und Differenzierung der Perspektiven und des Verstehens erschöpft sich nicht allein im diskursiv-logischen Modus, sie beansprucht u. a. auch evozierende Formen des Denkens und Sprechens.

### **Vorbemerkungen**

Wie Stefan Böckler in seiner begriffsgeschichtlichen Betrachtung aufzeigt, ist ‚Grenze‘ über lange Strecken ausschließlich als *relationale* Bezeichnung der Trennungslinie zwischen ‚kleinen, privaten‘ und ‚großen, öffentlichen‘ *Räumen* verwendet worden (vgl. Böckler, 2003, S. 206). Erst im 17. Jahrhundert habe sich diese Grenzterminologie im deutschen Sprachgebrauch von einer ausschließlich raumbezogenen Verwendung gelöst:

Gesprochen wird seitdem von Grenzen zwischen sozialen Gruppen und Kulturen, zwischen unterschiedlichen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens (die Grenzen zwischen Recht und Moral), unterschiedlichen sozialen Subsystemen bzw. Institutionen (die Grenze zwischen Staat und Kirche), zwischen moralischen Kategorien (die Grenze zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘) und schließlich sogar – in Ausweitung auf die zeitliche Dimension – von Grenzen zwischen verschiedenen historischen Epochen. (Böckler, 2003, S. 206)

Man könnte formulieren, dass die physisch bzw. räumlich erfassbare, d. h. ‚sinnliche‘ Grenze nun zahlreiche metaphorische Verwendungsweisen gefunden hat (*als ob* die Grenze zwischen sozialen Gruppen oder Epochen einer eindeutigen Linie entsprechen würde).

Eine zweite historische Veränderung der Verwendung des Grenzbegriffs sieht Böckler in einer semantischen Erweiterung, die erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ihren Abschluss gefunden habe: „Bis zum 18. Jh. wurde ‚Grenze‘ fast aus-

schließlich als relationales zweistelliges Prädikat verwendet, zu dessen ‚Erfüllung‘ die explizite Angabe zweier Entitäten notwendig war; grammatikalisch fand dies meist seinen Ausdruck in der Verwendung der Präposition ‚Zwischen‘“ (Böckler, 2003, S. 212). Die terminologische Veränderung von ‚Grenze‘ mit der Präposition ‚von‘ bzw. der damit verbundene Fokus auf *einen* Sachverhalt oder Bereich (z. B. ‚Grenzen der Vernunft‘ oder ‚Grenzen des Sagbaren‘) bedeutete eine wesentliche Akzentverschiebung: Indem die ‚andere Seite‘ der in Frage stehenden Beziehung – was sich sozusagen ‚hinter‘ der Grenze befindet – nicht mehr ausdrücklich benannt wird (bzw. nicht mehr benannt werden kann oder darf), wird sie durch Ausschluss definiert. Signalisiert wird dies nach Böckler in der sprachlich monovalenten Verwendungsweise:

Während ‚Grenze zwischen‘ eine Außenperspektive unterstellt, die beide Seiten der Grenze als Teile eines Ganzen zu erfassen erlaubt, entspricht der grammatischen und logischen Selbstbezüglichkeit von ‚Grenze von‘ auch die Selbstreferentialität einer Innenperspektive, der das Jenseits der Grenze bloß als Negatives des Diesseits definiert ist. Während erstere Bedeutung daher mit dem Begriffspaar ‚Einheit und Differenzierung‘ in Verbindung zu bringen ist, steht letztere für die Beziehung von ‚Identität und Differenz‘. (Böckler, 2003, S. 214)

Diese semantische Unterscheidung der Verwendungsweise des Begriffs der Grenze bietet eine interessante Interpretationsperspektive, um auch bildungstheoretische Vorschläge auf ihren impliziten oder expliziten Umgang mit ‚Grenzen‘ näher zu betrachten. Damit wird angenommen, dass theoretischen Beschreibungen von Bildung unterschiedliche Grenzsemantiken inhärent sind bzw. sein können. Es soll im Folgenden gezeigt werden, dass ein ‚Grenze von‘-Verständnis jenen theoretischen Positionen zu Grunde zu liegen scheint, die offenbar dafür plädieren, die Beschreibung oder Bestimmung von Bildung als ein letztlich unmögliches Unterfangen zu verstehen. Diese bildungstheoretische Position operiert zumindest rhetorisch, möglicherweise auch begriffslogisch mit einem ‚Grenze von‘-Verständnis, um ‚die Grenze von Bildung‘ als Differenz und doppelten Entzug zu bestimmen. Stellvertretend für diese Position sei hier auf des Bildungsdenken Alfred Schäfers eingegangen. Dieses könnte dialektisch umgedacht oder erweitert werden. Anderen bildungstheoretischen Positionen eröffnet sich das zugrundeliegende Problem nicht in dieser virulenten Weise, weil sie Bildung bzw. Bildungsprozesse entweder sehr weit fassen – d. h. *entgrenzen* –, wie es exemplarisch an Hans-Christoph Kollers Konzeption zu zeigen ist, oder aber sehr eng fassen – d. h. *begrenzen* –, wie dies bei Krassimir Stojanov festgestellt werden kann.

## 1. Bildungstheoretische ‚Entgrenzungen‘ und ‚Begrenzungen‘

*Bildung anders (zu) denken* war Ziel und Anspruch des weit beachteten Werks Hans-Christoph Kollers (Koller, 2012), in welchem er ein transformationstheoretisches Verständnis von Bildung vorschlägt. Inspiriert war Koller von Arbeiten Rainer Kokemohrs,

in denen die Bedeutung der Erfahrung des Fremden im Zentrum steht. Kollers fasst die Theorie des transformatorischen Bildungsprozesses wie folgt zusammen:

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

Unabhängig von der skeptisch zu beurteilenden Annahme, dass pädagogisches Handeln Bildungsprozesse im Sinne ‚grundlegender‘ Transformationen zu *ermöglichen* imstande sei, interessieren und – wenn man so will – irritieren an dieser Vorstellung m. E. zwei Formulierungen.

*Erstens*, was ist im Zusammenhang von Bildungsprozessen unter ‚grundlegend‘ zu verstehen? Handelt es sich um ein spezifizierendes Adjektiv, so dass man in der Bildung auch von ‚nicht grundlegenden‘ Transformationen ausgehen kann oder muss? Wenn ja, wären dieselben dann nicht als Bildungsprozesse zu qualifizieren oder vielleicht als weniger bedeutsame? Koller scheint davon auszugehen. In der Terminologie eines Jean Piagets (vgl. Piaget, 2003) müsste man dann konsequenterweise sagen, nur *Akkommodationsprozesse* (Veränderungen der Struktur des Verstehens) verdienen das Attribut ‚Bildungsprozess‘, während ‚bloße‘ Assimilationsprozesse nicht in diese Gunst kämen. Ob eine solche Abstufung sinnvoll ist, sei hier nicht weiter vertieft.

*Zweitens* versteht Koller Bildungsprozesse als Transformationen der Art und Weise, wie sich Menschen zur Welt und zu sich selbst *verhalten*. Immer wieder wird auf Humboldts Formel der Selbst- und Weltverhältnisse verwiesen und dass sich diese Verhältnisse verändern. Diese verbreitete Rede ist ungenau: Genauer wäre es zu sagen, dass sich das *Verständnis* der Selbst- und Weltverhältnisse verändert. Die sozialen, räumlichen, ökonomischen oder anderen Verhältnisse mögen so stabil oder festgelegt sein, dass sie (vorerst) auch gar nicht verändert werden können. Hingegen kann sich unser Verständnis dieser Verhältnisse, in denen wir leben, unsere Deutung und Haltung dazu in einer Weise verändern, dass man zu Recht von Bildungsprozessen spricht. Problematisch ist daher auch das Wort ‚Verhalten‘, treffender wäre es, von Verstehen, Deuten oder Interpretieren zu sprechen. Denn das Verhalten mag sich von außen betrachtet kaum verändert haben, aber, wie gesagt, das *Verständnis dieser Verhältnisse* durch die oder den sich so oder anders verhaltenden Menschen.

Die erweiterte Perspektive Kollers ist sicher verantwortlich für die große Resonanz der sogenannten transformatorischen Bildungstheorie. Diese macht allerdings nur sehr allgemeine, jedenfalls keine spezifischen Angaben über das zu Transformie-

rende und den Prozess der Transformation selbst, so dass unklar bleiben muss, wann eine ‚Transformation‘ als Bildungsprozess auszuzeichnen ist (vgl. Koller, 2007). Es entsteht der Eindruck, dass man z. B. biographische ‚Transformationen‘ gerade so gut oder begrifflich sogar schärfer aus sozialisations-, entwicklungstheoretischer und/oder entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchten kann. Wenn der Stellenwert der selbsttätigen Praxis hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnissen ganz unspezifisch bleibt, deren grundlegende Transformation zugleich zum Kriterium von Bildung erklärt wird, liegt eine Bildungstheorie vor, die als ‚entgrenzt‘ beurteilt werden kann. Hier ist offenbar alles, was die Person ‚grundlegend transformiert‘, mit Bildung zu identifizieren – irgendein Selbst- und Weltverhältnis wird betroffen sein. Natürlich lässt sich sagen, dass alles bilden könne (aber nicht müsse), doch von einer Bildungstheorie möchte man doch mehr und Genaueres über Bildungsprozesse wissen.

Einen ‚umgekehrten‘ Weg geht Krassimir Stojanov. Von ‚bloßer‘ Sozialisation grenzt er seinen Bildungsbegriff explizit ab. Entscheidend ist für ihn die Unterscheidung von sozialisatorisch vermittelter Entwicklung und bildungsbezogener, selbsttransformierender Persönlichkeitsentwicklung. Dies versucht er über die Signifikanten „vernünftige und/oder individuelle Autonomie“ (Stojanov, 2014, S. 211) zu zeigen, die er korrelativ zur Möglichkeit von „begrifflich-objektivierender Selbst-Artikulation(en)“ (Stojanov, 2014, S. 211) konzipiert. Die Objektivität des Begrifflichen sieht er durch den „Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände“ (Stojanov, 2014, S. 208) gegeben, daher hat bei ihm – nicht unsympathisch – auch das sogenannte „Bücherwissen“ (Stojanov, 2014, S. 209) einen hohen Stellenwert. In seiner argumentationstheoretischen Perspektive wird das Bildungssubjekt primär als ein der *rationalen Argumentation* fähiges Wesen bestimmt, das sich im „Raum der Gründe“ (Stojanov 2014, S. 209) zu verorten sucht (und dies auch kann):

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

Markiert wird eine Grenze zwischen Sozialisation als fremdvermittelter Entwicklung und Bildung als Persönlichkeitsentwicklung mittels begrifflich objektivierender Selbst-Artikulation. Stojanov versteht diesen Prozess als eine (positive) Dialektik vernünftiger Artikulation zwischen subjektiver Erfahrung und objektivierender Begründungspraxis. Bildung scheint hier – im Unterschied zu Koller – klar bestimmt und abgrenzbar zu sein. Seine Perspektive auf das Artikulationsvermögen versteht Stojanov ausdrücklich in Abgrenzung zum Artikulationsverständnis von „einschlägigen Autoren“ (Stojanov, 2014, S. 209), die „diesen Aspekt des Bildungsbegriffs ‚Selbst-Transformation‘ wohl

kaum mit Argumentationspraktiken, sondern eher mit narrativen und poetischen Praktiken des Sich-selbst-neuerfindens und Sich-selbst-neubeschreibens“ (Stojanov, 2014, S. 209) verbinden. Das Selbst artikuliert sich nach Stojanov – explizit im Gegensatz zu Kollers Vorstellung – „argumentativ“ und „begrifflich-objektivierend“ (Stojanov 2014, S. 210). Allein in dieser Form der Artikulation sieht er den direkten Bezug zur bildungstheoretischen Fassung der Selbst-Transformation. Allerdings ist das Verhältnis von Artikulation und Transformation auch bei Stojanov keineswegs geklärt. Mit der zusätzlichen Emphase auf das ‚Selbst‘ wird zwar die bei Koller als fehlend monierte Dimension der selbsttätigen Praxis berücksichtigt (oder behauptet), allerdings auf eine fragliche Weise, die auf einen im weitesten Sinne transzendentalen Subjektbegriff zurückzuführen ist. So zeigen sich die Probleme bei Stojanov einerseits ähnlich (wie bei Koller) und andererseits verschärft, da er dem ‚Bildungssubjekt‘ mit dem Präfix *Selbst* die Verfügbarkeit über das Transformationsgeschehen zuordnet und angeben zu können meint, wann von dieser Verfügbarkeit die Rede sein kann: Nämlich immer dann, wenn Erfahrung im „Raum der Gründe“ (Stojanov 2014, S. 209) objektiviert wird. Der Gebrauch der Raummetapher suggeriert klare Grenzen. So kann Bildung als eine Art ‚positivierbare‘ Selbstvermittlung vorgestellt werden. Stojanov argumentiert denn auch ‚hegelianisch‘: „Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, dass der subjektive Wille selbst in sich Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein“ (Stojanov, 2014, S. 210).

Alfred Schäfer kritisiert an dieser Perspektive, dass die „Wirklichkeit der Idee“ eine Geltungsebene einziehe, „die als solche nicht nur eine Differenz zur zu bearbeitenden Subjektivität, sondern auch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit markiert“ (Schäfer, 2014, S. 321). Stelle man die Möglichkeit eines solchen Standpunkts (des absoluten Wissens der *Phänomenologie des Geistes*) infrage,

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

Für Schäfer steht die Idee der Bildung in dieser Konsequenz für einen kritischen Einsatz und für ein unmögliches Postulat, sofern man sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Realisierbarkeit betrachte. Bildungstheorie hat in seiner Perspektive jeder ‚weltlichen‘ Identifikation der Idee von Bildung Grenzen zu setzen:

Kritisch gewendet steht sie [die Idee der Bildung, Anm. d. Verf.] gegen eine gesellschaftliche Funktionalisierung, gegen ein Verfehlen der menschlichen Versöhnung mit sich selbst, gegen eine in sich selbst gegründete Subjektivität. Zugleich aber verweist sie – als Idee – auf die Grenzen ihres Gelingens. Als kritischer Einspruchsgrund bleibt sie dabei nicht nur negativ, indem sie zugleich Möglichkeiten der Er-

fahrung oder Versöhnung skizziert. Aber das tut sie so, dass deren Möglichkeit aus systematischen Gründen unmöglich erscheint. (Schäfer, 2019, S. 120)

Individualität steht hier offenbar für einen empirisch nie einholbaren, darum unmöglichen Bezugspunkt. Sie trägt eine Differenz in das ein, was als Bildungsprozess zu qualifizieren wäre (vgl. Schäfer, 2019, S. 122). Die Differenz repräsentiert einen Entzug, mit dem die Unmöglichkeit von Bildung behauptet wird (vgl. Schäfer, 2019, S. 122). Diese Beschreibung erinnert an Böckler, der auf die logische und grammatische Selbstbezüglichkeit in der Semantik von ‚Grenze von‘ hinwies, von der aus das ‚Jenseits der Grenze‘ als Negatives des Diesseits konzipiert wird. Die Betonung der Unmöglichkeit von Bildung und ihrer kategorialen Unverfügbarkeit wird in dieser bildungstheoretischen Perspektive gerade als das verstanden, was Bildungsprozesse als solche qualifizieren würde (vgl. Schäfer, 2019, S. 122).<sup>1</sup> Mit der behaupteten Unmöglichkeit werde verhindert, „dass diese doppelte Negativität in eine positive Bestimmung überführt werden kann – sei dies eine verbindliche Bestimmung des Anzueignenden oder eine kumulative Logik individueller Entwicklung“ (Schäfer, 2019, S. 122). Führt Bildung in Anbetracht dieser konstitutiven Grenzen in ein ‚informiertes Schweigen‘, in welchem die Grenze der Erfahrung und des Wissens zwar vorbehalten werden, aber nicht weiter auszuformulieren sind?

Thomas Rucker kommt in seiner Komplexitätstheoretischen Analyse unter anderem zur Beurteilung, dass die Idee der (selbsttätigen) Selbstbestimmung im gegenwärtigen Bildungsdiskurs von Bildungstheoretiker:innen vor allem deshalb problematisiert werde, weil die Frage nach einem heute maßgeblichen Begriff von Bildung im allgemeinen (öffentlichen) Bildungsdiskurs nicht auf der Grundlage des innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses bereits erreichten Problemniveau gestellt und beantwortet werde (vgl. Rucker, 2014, S. 226). Bildung werde im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs nicht als ein komplexer Sachverhalt, „sondern stattdessen relational zu gesellschaftlichen Anforderungen als der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen sowie – damit verbunden – als grundsätzliche planbar und steuerbar begriffen“ (Rucker, 2014, S. 226). Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, ob der so dezidiert kritische bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Diskurs möglicherweise in die Lage einer oppositionellen Selbstbegrenzung geraten ist und damit zu einer impliziten Normativität der (behaupteten) Unmöglichkeit von Bildung beiträgt. Wenn noch etwas über Bildung gesagt werden kann, dann offenbar nur aus einer rigid erscheinenden Differenz- und Negationsperspektive. Die wissenschaftsethisch an sich bedeutsame Haltung, sich kritisch mit dem Bildungsbegriff auseinanderzusetzen, läuft hier Gefahr, zu einer begrenzenden Maßgabe zu werden und (die ‚wahre‘) Bildung jenseits des Diskursivierbaren zu situieren. Affirmative Bildungstheorien erscheinen damit per se unterkomplex, denn nun gilt: Nur wenn von einem negativen, differenzbetonenden Bildungsbegriff ausgegangen werde, könne Bildungstheorie ein angemessenes Komplexitätsniveau beanspruchen.

---

1 Vgl. zu dieser Perspektive auch Thompson & Weiss (2008) sowie Thompson (2009).

Aber können Grenzen und Differenzen nicht auch zu stark betont werden? Die Fähigkeiten und Kräfte ‚grenzsensibler‘ Umgangs- und Artikulationsweisen im individuellen sowie gemeinsamen menschlichen Lebensvollzug werden hier bildungstheoretisch nivelliert und systematisch unterschätzt. Die Betonung der Unmöglichkeit von Bildung ist daher als eine unnötige und unproduktive Diskursbegrenzungspraxis zu deuten.

## 2. Der Drang, die Grenzen hinauszuschieben

Die untergründig wirkende ‚Philosophie der Unverfügbarkeit‘ in der Variante von Bildungstheorien, wie sie mit Schäfer nur exemplarisch angetönt worden ist, scheint den *gesamten* Bereich der Sprache einer logozentrischen Kritik auszusetzen. Daher legitimiert sich bildungstheoretisches Denken hier primär *negativ*, d. h. in Form einer *Gegenposition*; es wendet sich gegen eine allein diskursiv-logisch verstandene ‚Rationalität‘ und betont deren *Grenzen bzw. Begrenztheit*. Gleichzeitig verdankt dieses Denken seine Verortung dem Kritisierten, es kann seine Geltung allein negativ bzw. oppositionell beanspruchen und suggeriert, dass die konstitutiven oder wenigstens relevanten bildungstheoretischen Aspekte nur *jenseits* der kritisierten begrifflichen Rationalität zu verorten seien oder wären. In dieser bedenkenswerten Radikalisierung erhalten Begrifflichkeiten wie die „Fremdheit des anderen Anspruchs“, seine „zugängliche Unzugänglichkeit“ (Schäfer 2019, S. 134) oder „Bildung und die Grenzen der Erfahrung“ (Thompson 2009) ihre bildungsphilosophische Attraktivität und Absolutheit. Das wird m. E. auch dadurch befördert, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse auf schon fast selbstverständliche Weise gleichgesetzt werden.<sup>2</sup> Das Bildungssubjekt ist in dieser paradoxalen Perspektive allein in und als Entzugserfahrung bzw. als unverfügbar thematisierbar, in der nie zu schließenden oder überwindbaren Differenz von Sagen und Gesagtem. Es bleibt, dass ‚Begreifen‘ hier ausschließlich als ein ‚Begreifen in Begriffen‘ verstanden wird (vgl. Schäfer, 2017, S. 219). Dem Paradigma des Logozentrismus in kritischer Opposition folgend erscheint das Subjekt konsequenterweise ausschließlich als eine sich dauerhaft entzogene, fremde ‚Entität‘, der *treffende* (Selbst-)Beschreibungen unmöglich sind und prinzipiell unverfügbar bleiben müssen. Im Lichte dieser Rede des Fremdbleibens, Entzugs und der Unverfügbarkeit wird jeder Versuch, sich *affirmativ* den Prozessen der Selbstwerdung, Erfahrung und Bildung zuzuwenden, verdächtig, doch nur die Identifizierbarkeit von *Ich und Welt* anzustreben. Die auffällig repetitive Betonung der Unmöglichkeit von Bildung erweckt den Eindruck einer melancholischen Umgangsweise mit den unergründlichen Seiten des Lebens. Sie scheint von einem verkapt romantischen Verlustgefühl und dem nicht ausgesprochenen Bedauern darüber getragen, dass das ‚Eigentliche‘ der Bildung dem Subjekt verborgen bleibe und auch bildungstheoretisch nicht benennbar sei.

Diese Perspektive, die hier vielleicht zugespitzt dargestellt wird, zeichnet sich durch eine sehr enge Auffassung von Sprache aus: Sie reduziert Sprache und das ‚Begriffli-

2 Vgl. dazu den von Casale, Thompson und Ricken (2019) herausgegebenen Band.

che‘ auf den logisch-diskursiven Modus, der zwar kritisiert, aber dennoch als alternativlos und ‚gesetzt‘ akzeptiert wird. In dieser Bildungskritik spielt das konstitutive ‚Jenseits‘ des kritisierten Sprachspiel der sogenannten diskursiven Logik seine Rolle nichtsdestotrotz munter weiter: Das ‚Paradigma‘ der Unmöglichkeit von Bildung und seiner Grenzen bestimmt sich ja negativ durch jene Rationalität, von welcher es sich abgrenzen will. Tatsächlich kann die konstatierte Grenze auch nur mittels der Kriterien des kritisierten Sprach- und Rationalitätsbegriffs gezogen werden, verstanden als Grenze des Aussagbaren und Begreifbaren. Doch damit wird die Grenze eines *bestimmten* Sprachbegriffs markiert, einer Grenze, die sich an der Tragweite von Begriffen in ihrer logozentrischen, d. h. rein diskursiven Fassung *orientiert*, wie man mit Georg Misch (1994) sagen könnte. Natürlich gibt es aber auch Möglichkeiten zu sprechen, um einen Umgang mit Unergründlichkeit zu suchen und finden, Sprache kann weiter gefasst werden (vgl. Schürmann, 1999). Man kann Bildung und Bildungstheorie durchaus mit einer ‚negativen Transzendenz‘ in Verbindung bringen, doch man kann – gleichzeitig und ‚positiv‘ ausgedrückt – auch die Entwicklung des Sinns für die Unverfügbarkeit begrifflicher Kontrolle, klarer Festlegungen und lebenstauglicher Antworten betrachten und ausdrücken, die im Zentrum von Bildungsbemühungen – und Theoriebildung – stehen mögen.<sup>3</sup>

Diskursives ‚Begreifen‘ bzw. rein logisch-diskursive Aussagen sind nur *eine* Möglichkeit einer Anzahl von Möglichkeiten, Bedeutung des Erfahrenen und der Erfahrung auszudrücken. Wo die diskursive Logik versagt, kommt das ‚evozierende‘ Sprechen zum Einsatz (vgl. Misch, 1994; Schürmann, 1999).<sup>4</sup> Die Arbeit am Ausdruck menschlicher Erfahrungen ist selbst von (scheinbar) ‚festlegenden‘ (logisch-diskursiven) Begrenzungen und (evozierenden) Entgrenzungsleistungen geprägt, mit welchen sich das Bildungssubjekt wiederum von seinen Narrativen und errungenen ‚Begründungen‘ loszulösen und sich zu ihnen in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen vermag. Das ist keine Frage des Entweder-oder. Für die *prozessualen* Feinheiten und die Differenzenerfahrungen der *Übergänge* menschlicher Artikulationspraxen und -formen im Verstehen komplexer Sachverhalte und eigener Lebensrealität hat die ‚Theorie der Unverfügbarkeit‘ offenbar wenig Sinn. Vielmehr wird das subtile Verhältnis von Meinen, Sprechen und Sagen in solchen binären und hyperkritischen Sichtweisen weitgehend vernachlässigt. Die Bedeutung *aisthetischer* Weltverhältnisse, des Zusammenspiels von Wahrnehmung und Artikulation, welches so typisch für Bildungsprozesse zu sein scheint, wird daher nicht erkannt. So wichtig die Kritik am Logozentrismus tatsächlich ist, so problematisch kann sie werden, wenn sämtliche Versuche der Diskursivierung und Artikulation von Grund auf als illusionär betrachtet werden. Das Evozierende mag spekulative Elemente

3 Eine Möglichkeit Unergründlichkeit nicht absolut zu setzten besteht darin, sie verbindlich zu nehmen. Das „Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen“ und die bildungstheoretisch entsprechenden Kriterien der „Arbeit am Ausdruck“ als „expressive Differenzbildung“ sind Gegenstand der Promotionsschrift „Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung: eine artikulationstheoretische Annäherung“ (Park 2022, in Press).

4 Zur Theorie des evozierenden Sprechens vgl. Misch (1994, S. 499–578).

in sich tragen, doch das macht es nicht anti-diskursiv (vgl. Misch, 1994). Wie kann es sein, dass Bildungstheorie die Möglichkeiten der Bildung bzw. des Bildungssubjekts systematisch, ja programmatisch unterschätzt?

Auffällig erscheint zudem, dass sich die meisten Philosoph:innen, die dem hyperkritischen Bildungsdenken als Hintergrundfolie dienen, zu Fragen der Bildung gar nie geäußert haben. Manchmal hilft es aber doch, sich von jenen inspirieren zu lassen, die dies taten. So greift Humboldt auf Herders Bedeutungsholismus zurück, wenn er das Bild entwirft, wonach die Sprache als ein *Gewebe* verstanden werden könne (vgl. Taylor, 2017, S. 45). Im vorliegenden Zusammenhang interessiert an der sprachholistischen Sicht die damit verbundene Einsicht, dass sprachliches Bewusstsein zu haben auch bedeutet, ständig an die *Grenzen* dieses Bewusstseins zu stoßen (Taylor, 2017, S. 52). Denn auf manche Fragen können wir (noch) keine Antworten geben, oder nur solche, die uns selbst nicht befriedigen und den Anderen vielleicht noch weniger: „Warum hast Du das getan?“, „Warum magst Du dieses Bild nicht?“ (um zwei Beispiele von Taylor zu nennen, vgl. Taylor, 2017, S. 52). Um sich und andere zu verstehen, bräuchten wir deshalb neue ‚Modelle‘, die man anzuerkennen lernen müsse. Das sei auch der Grund, warum belletristische Literatur eine so wichtige Quelle für neue Einsichten sein könne (Taylor, 2017, S. 53). Humboldt zeigt nach Taylor, „wie wichtig diese Grenze zwischen dem Sagbaren und dem ist, was jenseits dieser Grenze liegt, und gibt Aufschluss über unseren *stets wiederkehrenden Drang, diese Grenze weiter hinauszuschieben und das Gebiet unseres Artikulationsvermögens zu erweitern*“ (Taylor, 2017, S. 54; Hervorh. d. Verf.).

Was ein Mensch weiß und versteht, weiß und versteht er ja schon, doch möglicherweise meint er nur, er wisse, und versteht doch nicht differenziert genug. Zu dieser Einsicht kommt er möglicherweise erst im Nachhinein, seine Bildungsprozesse führen ihn in die Entlarvung des Wissens als Meinen und ermöglichen ihm gleichzeitig, sein Verstehen zu vertiefen. Darin scheint der bildungstheoretisch bedeutsame Aspekt des Umgangs mit der Grenze in erster Linie zu liegen. Die (immer mögliche) Kapitulation vor der Grenze ist nicht das ausgezeichnete Merkmal von Bildung. Die beiden Grenztypen – ‚Grenze *zwischen*‘ und ‚Grenze *von*‘ – sind keine natürlichen Entitäten, sie müssen nicht hingenommen, sondern vielmehr bearbeiten werden. Dabei kommt eine dialektische – und nicht dichotome – Beziehung von Begrenzungs- und Entgrenzungsprozessen zum Ausdruck. Man kann auch andere Begrifflichkeiten wählen, doch es geht darum, sich ‚Transformation‘ bildungstheoretisch vorstellen zu können.

## Literatur

- Böckler, S. (2003). Grenze. Allerweltswort oder Grundbegriff der Moderne? *Archiv Für Begriffsgeschichte*, 45, 167–220. <http://www.jstor.org/stable/24361516> [08.06.2021].
- Casale, R., Thompson, C., & Ricken, N. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformativischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Misch, G. (1994). *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens*. Freiburg/München: Alber.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, A. (2014). Bildung. Zwischen ‚essentially contested concept‘ und humanwissenschaftlichem Grundbegriff. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), 320–323.
- Schäfer, A. (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, A. (2019). Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In R. Casale, C. Thompson & N. Ricken (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 119–136). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schürmann, V. (1999). *Zur Struktur des hermeneutischen Sprechens. Eine Bestimmung im Anschluss an Josef König*. Freiburg/München: Alber.
- Stojanov, K. (2014). Bildung. Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), 203–212.
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, C., & Weiss, G. (2008). Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In Dies. (Hrsg.), *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie* (S. 7–20). Bielefeld: transcript.

### **Anschrift der Autorin**

Dr. phil. Anna Park, Universität Zürich,  
 Institut für Erziehungswissenschaft,  
 Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Bildungsphilosophie und -theorie,  
 Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz  
 E-Mail: Anna.park@ife.uzh.ch