

Eich, Corinna Deborah

Transformation und Werden. Eine Kritik des transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 244 S. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Eich, Corinna Deborah: Transformation und Werden. Eine Kritik des transformatorischen
Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze. Opladen • Berlin • Toronto
: Verlag Barbara Budrich 2025, 244 S. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und
Bildungsphilosophie; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337808 - DOI: 10.25656/01:33780;
10.3224/84743067

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337808>

<https://doi.org/10.25656/01:33780>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Wissenschaftliche Beiträge zur
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Corinna Deborah Eich

Transformation und Werden

Eine Kritik des transformatorischen
Bildungsverständnisses nach
Koller mit der Ereignisphilosophie
von Deleuze



Verlag Barbara Budrich | Band 12

Corinna Deborah Eich
Transformation und Werden

Wissenschaftliche Beiträge
zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Band 12

Herausgeben von

Dr. Helge Kminek, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Prof. Dr. Christian Thein, Universität Münster

Corinna Deborah Eich

Transformation und Werden

Eine Kritik des transformatorischen
Bildungsverständnisses nach Koller mit
der Ereignisphilosophie von Deleuze

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

A...kademie der bildenden Künste Wien

Unterstützt durch den Open Access Publikationsfonds der Akademie der bildenden Künste Wien

Unterstützt durch einen Publikationskostenzuschuss der Akademie der bildenden Künste Wien

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743067>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3067-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3202-9 (PDF)
DOI 10.3224/84743067

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, die im Mai 2023 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt eingereicht wurde. Das Verfassen dieser Arbeit war ein Prozess, der alleine nicht möglich gewesen wäre. Ich bedanke mich bei meinem Erstgutachter Krassimir Stojanov für die inhaltliche Unterstützung und das Vertrauen in mein Promotionsvorhaben sowie bei meinem Zweitgutachter Michael Reder für seine Bereitschaft als Gutachter tätig zu sein, für hilfreiche Hinweise und das interessante Prüfungsgespräch im Rahmen der Disputation.

Ein weiterer Dank geht an die zahlreichen Teilnehmer:innen des Forschungskolloquiums des Lehrstuhls, bei denen ich mich für ihr kontinuierliches Feedback und Mitdenken bedanken möchte. Insbesondere bedanke ich mich bei Tobias Lensch für das gemeinsame Arbeiten am Lehrstuhl, bei Konstantinos Masmanidis für die herzliche Aufnahme am Lehrstuhl und seine Unterstützung, bei Karin Hutflötz, Kai Horsthemke, Miguel Zulaica y Mugica, Hannes Kuch und Elisabeth Lang für ihre hilfreichen Gedanken im Kolloquium und darüber hinaus, um mein Projekt weiterzuentwickeln.

Sehr besonders war für mich das gemeinsame Schreiben und Denken im Münchner Philosophinnen-Co-Working mit Veronika Hilzensauer und Karin Hutflötz. Danke für inspirierende Stunden, weiterbringende Gespräche, eure Unterstützung, die gemeinsamen Kaffeepausen, für das Denken an einer verwandten Sache. Zu diesen wichtigen Kontakten in München gehören ebenfalls Anton Röhr, Gudrun Schweisfurth und Florian Kniffka, mit denen ich auf gemeinsame Schreibstunden, spannende Lektürekreise und Diskussionen zurückblicke. Danke für eure Unterstützung, Solidarität, Loyalität, Mitgefühl, eure Freundschaft.

Eine Promotion dauert einige Zeit und auf diesem Weg haben mich viele Freund:innen begleitet und unterstützt und bestärkt. Danke an Ria, Andi, Alfonso, Nina, Joelle, Felix, die Mittwochrunde, Johanna, Leonie, Falk, Hannah, Sascha², Lea, Sandra.

Insbesondere möchte ich mich bei meiner Familie und meinem Partner bedanken: Danke an Mama, Papa, Florian, Eleonore, Gwendolyn, Tobi, Jacqueline und Julius. Danke an Gwendolyn, Jan-Niclas, Eva-Maria für ihr Korrekturlesen und Eleonore für die langjährige Unterstützung und Wissensweitergabe, die mir als jüngste Schwester seit der Schulzeit sehr geholfen haben.

Ich danke außerdem Christine Schlickum, die mich seit meinem Bachelorstudium in Mainz als Ansprechpartnerin und Mentorin begleitet

sowie Karin Bräu, die meine Mentorin im Rahmen des KU Mentoring Programms war und mir in dieser Funktion sehr viel hilfreiches Wissen mitgegeben hat. Ich danke Laura Fuhrmann für ihr offenes Ohr und Verständnis.

Schließlich möchte ich mich bedanken für die finanzielle und ideelle Förderung und Einbindung durch das Promotionskolleg „Ethik, Kultur und Bildung für das 21. Jahrhundert“ (gefördert durch die Hanns-Seidel-Stiftung) sowie für die finanzielle Förderung der Veröffentlichung durch die Akademie der bildenden Künste Wien.

Inhaltsverzeichnis

I: Einleitung.....	9
1.1 Auftakt.....	9
1.2 Thematische Annäherung	11
1.3 Zur bildungsphilosophischen Arbeitsweise der Arbeit.....	14
1.4 Zum Aufbau der Arbeit	16
 II: Bildung als Transformation.....	 16
2.1 Bildung und Transformation: Standortbestimmung	20
2.1.1 Winfried Marotzki: Zum Zusammenhang von Bildungstheorie und Gesellschaftsdiagnose.....	22
2.1.2 Zur strukturalen Bestimmung von transformatorischen Bildungsprozessen.....	24
2.2 Transformatorische Bildungsprozesse bei Hans-Christoph Koller.....	26
2.2.1 Kollers Reformulierung des Bildungsbegriffs	27
2.2.2 Bildungstheorie und Poststrukturalismus.....	34
2.2.3 Zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung	47
2.3 Kritische Einwände und offene Fragen an Kollers Bildungsbegriff.....	58
2.3.1 Zur Kritik fehlender Normativität.....	58
2.3.2 Zum Stellenwert von Macht und Widerstand und das Verhältnis zur Entsubjektivierung.....	62
2.3.3 Der Widerstreit als Strukturlogik von Bildungsprozessen	67
2.3.4 Zum Vorwurf der Weltvergessenheit.....	69
2.3.5 Zum Begriff der Transformation.....	72
2.4 Abschließende Betrachtung	76
 III: Gilles Deleuze und Félix Guattari.....	 76
3.1 Vorbemerkungen	76
3.1.1 Thematische Annäherungen.....	77
3.1.2 Zum Aufbau des Kapitels	80
3.2 Virtualität, Immanenz und Werden: Zum Verständnis von Welt bei Deleuze und Guattari.....	82
3.2.1 Virtualität und Aktualität	82
3.2.2 Immanenz.....	88

3.2.3	Deleuzes und Guattaris Vitalismus	92
3.2.4	Der organlose Körper.....	99
3.2.5	Ereignisse und Singularitäten.....	103
3.3	Leben und Organismus	107
3.3.1	Organisationsplan und Konsistenzplan	108
3.3.2	Abstrakte Maschine, Gefüge und Dispositiv.....	117
3.3.3	Auflösende und ordnende Prozesse	121
3.3.4	Der organlose Körper als Entsubjektivierung	128
3.3.5	Das Ereignis als Prozess im und aus dem Virtuellen	134
3.4	Normative Implikation und Kritikpunkte	139
3.4.1	Kritische Einwände gegenüber Deleuzes und Guattaris Philosophie.....	140
3.4.2	Deleuze und Guattari im Kontext der politischen Theorie.....	149
3.4.3	Zur Qualität des Werdens: normative und gesellschaftskritische Anschlüsse	155
IV: Deleuzes und Guattaris Philosophie und transformatorische Bildung. Eine Begegnung.....		170
4.1	Deleuzes und Guattaris Denken im Anwendungsfeld von Kollers transformatorischer Bildungstheorie	170
4.1.1	Transformation und Werden	173
4.1.2	Subjektivierung und Entsubjektivierung	184
4.1.3	Weltvergessenheit.....	194
4.2	Bildungsphilosophische Überlegungen im Anschluss an Deleuze und Guattari	197
4.2.1	Bildungsphilosophische Überlegungen über Deleuzes und Guattaris Ereignis.....	198
4.2.2	Pädagogisch-praktische Implikationen von Deleuzes und Guattaris Wirklichkeitsverständnis	204
4.2.3	Deleuzes und Guattaris Ereignisdenken und Anerkennungstheorie: Ein Ausblick	215
V: Abspann.....		224
Literaturverzeichnis		230

I: Einleitung

1.1 Auftakt

Es ist Januar 2023 und ich besuche in den Münchner Kammerspielen das Theaterstück „*Like Lovers Do (Memoiren der Medusa)*“, Text von Sivan Ben Yishai. Sexualisierte Gewalt, patriarchale Geschlechterverhältnisse, Erwartungen an Beziehungen, an Partnerschaft, sich selbst, andere und immer wieder sexualisierte Gewalt. Daneben, darunter, immer wieder zwischendurch eine schreibende Frauenstimme, die sich an Erwartungen an ihr Frau-Sein abarbeitet, auch im Prozess des Schreibens, an Blockaden, an Gedanken und bedeutungsvolle und -stiftende Verdichtungen, Vorstellungen, die sie immer wieder zurückbindet, zurückholt, an Konzepte ihres Selbst entlang normativer, beschränkender Konzepte von Frau-Sein. Was kann ich schreiben?

Meine Gedanken kreisen weiter. Ich nehme das Schreiben dieser im Hintergrund durchscheinenden (Frauen-)Stimme als erschwert wahr. Es selektiert sich immer wieder, was und wie im Schreiben, im Denken, im Text passieren kann, was auf welche Weise Ausdruck findet. Im Stück taucht der Ausdruck auf, den Versuch zu unternehmen, den *Engel* in sich zu töten. Ein Versuch des Entkommens, um sich nicht mehr zu engelhaften, schutzgebenden, vollkommenen, nicht zu erreichenden Stimmen zu verhalten, die immer schon da sind, aber woher kommen sie eigentlich? Ich durchschaue manche Stimmen, die Vorstellungen und Erwartungen: Was ändert das Verstehen der Stimmen an ihrer Wirkmächtigkeit, ihrer Lautstärke?

Unterhalb der Erzählung des Stücks über das Schicksal der Medusa und was dieses über uns heute zu sagen hat, erinnert mich die durchscheinende, schreibende Stimme an meine Überlegungen im Kontext dieser Arbeit: Wie anders denken und sich selbst anders (be-)denken, wenn doch jedes Denken immer schon involviert ist in ordnende, öffnende, verschließende Zusammenhänge? Wenn in diesen Zusammenhängen Erwartungen, Möglichkeiten, Forderungen verhandelt und gefestigt werden, wie sich von diesen lösen und was ist dort eigentlich, das sich als Anderes zeigt, eröffnet, ermöglicht, als die erwartbare, gewünschte, geforderte Form, als die uns bereitstehenden Kategorien der Selbsterfahrung?

Ist ein Herauslösen aus normalisierenden Erwartungen emanzipatorisch, kritisch, selbstbestimmt oder doch nur ein Reagieren auf, ein Verhalten zu etwas, das mich überhaupt herausfordert, dies zu tun und damit doch schon immer in ordnenden, rahmenden Zusammenhängen verbleibt? Worin besteht der Unterschied zwischen dem Wissen über solche Mechanismen und einem Anders-Werden, das Ordnungen verändert, mich selbst als Selbst verändert und wozu eigentlich welche Veränderung?

Diese Fragen stehen am Anfang und am Ende dieser Arbeit. Sie lassen sich im wissenschaftlichen Diskurs unter der Thematik einer problemzentrierten Rekonstruktion der Verhältnisbestimmung zwischen poststrukturalistischen Subjektivierungstheorien und dem Begriff der Bildung versammeln, was kurz gesagt die Frage umfasst, wie Persönlichkeitsbildung begriffen werden kann, wenn unser Selbst- und Weltverhältnis immer schon mit Ordnungen verwoben und durch diese hervorgebracht ist, die machtvoll sind und Möglichkeitsräume von Selbst-Sein strukturieren. Entsprechend der oben skizzierten Beobachtung kann angenommen werden, dass dadurch die Art, wie ich mich selbst begreifen, verhalten, entwickeln kann, beschränkt wird. Bildung in einem emanzipatorischen Verständnis müsste sodann eine Veränderung der das Selbst normalisierenden und formenden Instanzen vornehmen, sodass sich die (hemmende, einschränkende) Bindung an Erwartungen und Forderungen wandelt, auflöst.

Einfach zu schreiben oder zu tun, zu denken oder zu sagen, was *man* denn eigentlich denkt oder zu tun anstrebt, greift nicht nur wegen dieser tiefgreifenden Verschränkung zu kurz, sondern unterdeterminiert zudem die Frage nach den Voraussetzungen sowie danach, auf welche Weise ein verändertes Verhältnis zu inneren und äußeren Ordnungen überhaupt mit Bildungsprozessen zusammenhängt.

Umfasst der Begriff der Bildung ein Bedeutungsspektrum, das sich vom Wissen von Inhalten, über Selbstverwirklichung, zu politischer und gesellschaftlicher Teilhabe bis hin zu einem *guten* Leben erstreckt, dann ist zu fragen, wie und auf welche Weise ein Herauslösen und Verändern von subjektivierenden Ordnungen diese Dimensionen des Bildungsbegriffs betrifft, betreffen kann.

Der Übergang dieses assoziativen Auftakts zum Vorhaben dieser Arbeit kann vermutlich nur ein Bruch sein. Der zu spannende Bogen befindet sich zwischen der oben skizzierten Suche, den *Engel* in sich zu töten – hier interpretiert als die durch Subjektivierung hervorgebrachte Normal-Ordnung gesellschaftlicher Anforderung und Bedingung der sozialen Lesbarkeit zu verändern –, um *freier* zu sein, um Neues lebbar zu machen einerseits und andererseits dem in dieser Arbeit verfolgten Interesse, Verhältnisbestimmungen zwischen Bildung und Subjektivierung zu durchdenken.

So verschreibt sich Hans-Christoph Koller dem Vorhaben, Bildung mit und trotz poststrukturalistischen Subjektivierungstheorien zu konzipieren und auch bei Gilles Deleuze und Félix Guattari finden sich zahlreiche Motive der Bindung an und Herauslösung aus das Selbst festigenden Strukturen, die sich im Kontext eines in stetiger Differenz und Wiederholung begriffenem Wirklichkeitsverständnisses verstehen lassen.

1.2 Thematische Annäherung

Die Projektidee dieser Dissertation bestand darin, den Einsatz des Denkens von Deleuze und Guattari für Kollers transformatorische Bildungstheorie anschlussfähig zu machen. Diese Idee entwickelte sich aus drei Überlegungen: Die *erste* Überlegung betrifft Kollers Bezugnahme auf Jean-François Lyotards Konzept des Widerstreits. Da Wolfgang Welsch in Lyotards Denken Grenzen feststellt, die er im Denken von Deleuze und Guattari als konstruktiv bearbeitet ausmacht,¹ lässt sich das Vorhaben begründen, anhand von Deleuzes und Guattaris Werk Grenzen von Kollers Bildungsbegriff zu diskutieren und womöglich Weiterführungen zu entwickeln.

Die aus diesem Gedanken erarbeitete These lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Lyotards Widerstreit spielt für Kollers Bildungsbegriff eine zentrale Rolle. Zugleich entstehen durch die Rolle und Funktion des Widerstreits im transformatorischen Bildungsverständnis offene Fragen sowie Grenzen für bildungsphilosophische Themen. Diese können mit Deleuze und Guattari in den Blick genommen werden, da sich ihr Denken, so Welsch, konkret der Frage nach Verbindungen und Übergängen widmet, die im Konzept des Widerstreits vernachlässigt seien. Dazu schreibt Welsch:

„Das Problem, das bei Lyotard letztlich offenblieb – wie nämlich Heterogenität und Übergänge zusammengedacht werden können –, wird von Deleuze einer Lösung nähergebracht. ‚Heterogenität und Konnexion‘ bilden bei ihm ein begriffliches Schlüsselpaar und stellen das erste Merkmal dessen dar, was er gemeinsam mit Félix Guattari als ‚Rhizom‘ bezeichnet und als Modell eines neuen Denkens präsentiert.“²

Wie zu zeigen sein wird, geht es Koller darum, ausgehend vom Widerstreit Bildungsprozesse als dessen Offenhaltung zu konzeptualisieren, aus denen heraus neue Verbindungen beziehungsweise neue Selbst- und Weltverhältnisse entstehen. Wie sich dies systematisch einfangen lässt, kann als Frage an Kollers Bildungstheorie gerichtet werden und findet sich ebenfalls in Welsch Kritik an Lyotard:

„Deleuze und Guattari setzen das Differente nicht monadisch, monolithisch, insular an. Daher geraten sie gar nicht erst in die Sackgasse ‚idealer‘ Nur-Differenz, aus der es anschließend kein Entrinnen mehr gibt. Das war das Problem Lyotards.“³

Da Welsch damit das Denken von Deleuze und Guattari als Herausführung aus der *Sackgasse* Lyotards einordnet, scheint es vielversprechend, ihr Denken auf Implikationen für Kollers Bildungsverständnis hin zu befragen. Das Differenzverständnis von Lyotard kann, folgen wir der obigen Einschätzung von Welsch, keine Verbindung (be-)denken und erstarrt in verbleibender Differenz. Zudem sei dieses *insular*, d.h. abgeschlossen und kann als örtliche

1 Vgl. Welsch: Vernunft, S. 355.

2 Ebd., S. 355.

3 Ebd., S. 365.

Bestimmung eines Zwischenraums verstanden werden. Bei Deleuze und Guattari scheint Differenz dahingegen verteilt, beweglich und verbindend zu sein, wie anhand ihres Begriffs *Rhizom* als zentrumsloses Netzwerk unendlicher Verbindungen verbildlicht wird. Da Kollers Bildungsverständnis Lyotards Konzept des Widerstreits strukturlogisch zugrunde liegt, lässt sich in einer ersten Annäherung zusammenfassend dafür argumentieren, Deleuzes und Guattaris Denken für Kollers Bildungsbegriff weiterzudenken beziehungsweise auf diesen anzuwenden.

Die *zweite* Überlegung betrifft das strukturelle, auf Flexibilitätssteigerung ausgerichtete Moment transformatorischer Bildungsprozesse, wie es von Winfried Marotzki, Mitbegründer der transformatorischen Bildungstheorie, hervorgehoben wurde (2.1.2). Das oben bereits angesprochene Rhizom, das einen Netzwerkcharakter und womöglich Flexibilität durch mannigfaltige Verbindungen aufweist, scheint bildungsphilosophisch interessant, um sich dem Ziel der Flexibilitätssteigerung und der Entstehung von Neuem im transformatorischen Bildungsdenken anzunähern. Im Konzept des Rhizoms findet sich der Gedanke von Verbindung und Netzwerk wider übergeordneten Instanzen, wie er sich ebenfalls in Kollers Absage an bildungstheoretischen Vorstellungen von Höherentwicklung wiederfindet.

Die *dritte* Überlegung, die zum Vorhaben dieser Arbeit hinleitet, bezieht sich auf die Verortung von Kollers Bildungstheorie im Diskurs poststrukturalistischer Subjektivierungstheorien, zu denen Deleuze und Guattari oftmals gezählt werden, jedoch entgegen einer Fokussierung auf (sprachlich gefasste) Diskurse in ihrer Philosophie vielmehr eine vitalistische Ausrichtung vornehmen. Da Koller Bildung als sprachliches Phänomen begreift, was nicht nur grundlegende Fragen darüber, welche Bedeutung Sprache für Bildungsprozesse zukommt, intensiviert hat, sondern darüber hinaus Dimensionen wie *Welt* oder *Wirklichkeit* auf ein diskursives, figuratives Geflecht zu beziehen scheint, lässt sich das Vorhaben begründen, Deleuzes und Guattaris dem Poststrukturalismus zwar nahestehendes, jedoch vielmehr vitalistisches Denken in Bezug auf bildungsphilosophisch relevante Kategorien wie Welt und Wirklichkeit zu reflektieren.

Die tiefergehende Frage besteht zudem darin, wie vor dem Hintergrund poststrukturalistischer (Subjektivierungs-)Theorien Bildungsprozesse überhaupt begriffen werden können. Poststrukturalistische Theorien haben die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten stark beeinflusst und das Verständnis von Differenz sowie den Zusammenhang zwischen Ordnung und Subjektivierung in den Blick genommen. Deleuze und Guattari nehmen hierbei eher eine marginalisierte Stellung ein. Abgesehen von zahlreichen Arbeiten von Olaf Sanders werden Deleuze und Guattari randständig behandelt.⁴ Wenngleich sie oft neben prominenten Denkern wie

4 Derart schreiben Beiler und Sanders: „Diese Einsichten [gemeint sind Einsichten von Deleuzes Konzept des Virtuellen] für die Meisterung von Bildungsprozessen und

Michel Foucault, Jacques Derrida und Lyotard als Vertreter des Poststrukturalismus genannt werden, sind die bildungsphilosophischen und bildungstheoretischen Anwendungen von Analysen ihres Denkens aus anderen Diskursen wie etwa der Philosophie oder Soziologie im deutschsprachigen Feld der Bildungsforschung noch ausbaufähig. Deleuzes und Guattaris anti-teleologische und anti-essentialistische Prozessphilosophie soll daher auf mögliche Weiterführungen des Bildungsbegriffs hin befragt werden. Im Kontext des transformatorischen Bildungsdenkens von Koller steht dabei im Vordergrund, wie trotz Absage an Metaerzählungen und der poststrukturalistischen Einsicht in die Kontextualität von Subjekt und Ordnung ein emanzipatorisch-kritischer Bildungsbegriff entwickelt werden kann.

Michael Reder sieht durch Foucault die Bedeutung von Diskursen für die Entstehung und Erhaltung des Sozialen in der Sozialphilosophie zentral werden.⁵ Foucault versteht Macht derart, dass diese Handlungsmöglichkeiten des Subjekts im sozialen Raum bestimmt und gestaltet.⁶ Diese Kontextualität von Selbst und sozialer Ordnung nimmt ebenfalls Koller zum Ausgangspunkt, um Subjektpositionen und deren Veränderungen als Bildungspotenzial auszuweisen und bezieht sich dabei insbesondere auf Judith Butlers Subjektivationstheorie. Deleuzes und Guattaris Werk kann in den Horizont derartiger Überlegungen gestellt werden. Anhand von Konzepten wie die der *De- und Reterritorialisierung* widmen sie sich der Frage nach Bewegungen in festigenden Strukturen sowie aus diesen heraus und setzen sich dabei mit fixierenden und auflösenden Prozessen des Sozialen als machtvoll geformten Raum auseinander (3.3). Daher soll Deleuzes und Guattaris Denken für den Diskurs über poststrukturalistische Perspektiven auf den Bildungsbegriff anschlussfähig gemacht werden.

Neben diesen drei Gedanken entspringt das Forschungsvorhaben dieser Arbeit den von Koller eigens formulierten Fragen an sein Bildungsverständnis. Koller formuliert dazu Folgendes:

„Vor diesem Hintergrund müsste eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse drei Fragen beantworten, nämlich *erstens*: wie sich die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen theoretisch angemessen beschreiben (und empirisch rekonstruieren) lässt, *zweitens*: welche Erfahrungen bzw. Problemkonstellationen den Anlass bzw. die Herausforderung zur Infragestellung und Veränderung eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses liefern, und *drittens*: wie sich die Transformation, als welche Bildung hier verstanden wird, konkret vollzieht, also welche Prozessstrukturen solche Transformationen aufweisen und welche Bedingungen maßgeblich dafür sind, ob die

institutionalisierte Bildungspraxis nutzbar zu machen, darin liegt eine weitere Zukunftsherausforderung“ (Beiler/Sanders: Virtuelle Pädagogik, S. 515).

5 Vgl. Reder: Philosophie pluraler Gesellschaften, S. 44f.

6 Vgl. ebd., S. 46.

Konfrontation mit neuartigen Erfahrungen tatsächlich zur Entstehung *neuer* statt zur Verfestigung etablierter Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses führen.“⁷

An anderer Stelle konkretisiert er seine dritte Frage wie folgt:

„Wie sind die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben, welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen und welche Phasen bzw. Verlaufsformen weisen solche Bildungsprozesse auf?“⁸

Inbesondere die Frage danach, wie sich Veränderungen oder Transformationen konkret vollziehen und wie sich eine nähere Bestimmung zwischen *neuen* Selbst- und Weltverhältnissen und deren *Verfestigung* vornehmen lässt, schlägt die Brücke zu Deleuzes und Guattaris Denken. Dort findet sich eine intensive Auseinandersetzung mit Prozessen des Werdens, welche Aufschluss über die Qualität von Werden und Veränderungen geben kann. Darüber hinaus ist diese Auseinandersetzung deshalb interessant, da diesen Werdensprozessen Formen der Reproduktion bestehender Ordnungen gegenübergestellt werden. Aus diesen Überlegungen heraus leitet sich zusammenfassend das Vorhaben ab, Kollers transformatorischen Bildungsbegriff anhand von Deleuzes und Guattaris Philosophie systematisch-kritisch zu rekonstruieren und ihr Denken auf mögliche Umgangsweisen mit oder Antworten auf offene Fragen an den transformatorischen Bildungsbegriff hin zu untersuchen.

1.3 *Zur bildungsphilosophischen Arbeitsweise der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit versteht sich in bildungsphilosophischer Tradition als systematisch rekonstruierende Arbeit.⁹ Der Gegenstand der Arbeit ist dabei nicht die empirische Erforschung von Bildungsprozessen oder die Anwendung von Kollers Bildungsbegriff auf weiterführende Fragen. Stattdessen geht es darum, den semantischen Gehalt von Kollers Bildungsbegriff zu rekonstruieren, indem ich die ihm zugrundeliegende Denkfigur zu systematisieren versuche.

Unter der Fragestellung, was Bildungsphilosophie leisten kann, nennt Krassimir Stojanov vier Aufgabengebiete, von denen ich zwei skizzieren und

7 Koller: Subjektivtion und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 219.

8 Koller: Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung, S. 17.

9 Diese Arbeit leistet keine differenzierte Unterscheidung zwischen bildungsphilosophisch und bildungstheoretisch. In meinem Verständnis von Bildungsphilosophie beziehe ich mich auf die im Folgenden dargestellten Aufgabenbereiche und Arbeitsweisen nach Stojanov. Mein eigenes Arbeiten verorte ich in dieser Tradition als bildungsphilosophisch und bezeichne die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen im Kontext transformatorischer Bildung als bildungstheoretisch. Diese Abgrenzung wird nicht näher erläutert und ist auch nicht gänzlich in dieser Arbeit umzusetzen.

für diese Arbeit sowohl als Arbeitsweise als auch Gegenstand aufnehmen möchte. Hierbei handelt es sich *erstens* um die *Begriffsanalyse*. Darunter versteht Stojanov, „den semantischen Gehalt des [...] Begriffs der Bildung systematisch zu klären [...]“.¹⁰ Soll der Begriff der Bildung als Orientierung für Bildungspolitik, Bildungsforschung oder Bildungsreformen fungieren, dann muss klar sein, welches Bedeutungsspektrum der Begriff der Bildung umfasst. Übertragen auf diese Arbeit verfolgt das Aufgabenfeld der Begriffsanalyse das Interesse, Kollers transformatorischen Bildungsbegriff auf die ihm immanenten Annahmen zu untersuchen und seinen semantischen Gehalt zu rekonstruieren.

Als *zweiten* Aufgabenbereich der Bildungsphilosophie greife ich die Aufgabe der *normativen Rekonstruktion* auf.¹¹ Diese steht für Stojanov im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage nach Bildungsgerechtigkeit und der Aufgabe, „die Normen und Prinzipien eines gerechten Bildungswesens zu klären.“¹² Stark vereinfacht gesagt geht es darum, was unter einem gerechten Bildungssystem zu verstehen ist, welche Vorstellung oder welches Konzept von Gerechtigkeit angenommen beziehungsweise verankert wird, wie sich dies institutionell und pädagogisch-praktisch verwirklichen lässt oder welche Missstände sich vor dem Hintergrund des Ziels einer gerechten Gesellschaft im Bildungswesen nachweisen lassen.

Diese Arbeit leistet weder eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Topos Normativität noch befasst sie sich mit Gerechtigkeitstheorien. Dennoch eröffnet dieses Aufgabenfeld für diese Arbeit zwei relevante analytische Ebenen: erstens die Rekonstruktion normativer Dimensionen im transformatorischen Bildungsbegriff, zweitens, hinsichtlich der Frage nach Möglichkeiten bildungsphilosophischen Implikationen von Deleuzes und Guattaris Denken, welche Überlegungen sich für normative Fragestellungen, für Bildungsgechtigkeit, für Voraussetzungen von Bildungsprozessen und für pädagogisches Handeln aus Deleuzes und Guattaris Denken ableiten lassen.

Das Aufgabenfeld der normativen Rekonstruktion ist mit der Grundannahme verschwistert, dass Bildung ein normativer Begriff ist. Deleuze und Guattari für normative Fragestellungen heranzuziehen, erscheint möglicherweise zunächst erklärungsbedürftig, lehnen diese doch entsprechend ihrer Philosophie Normen, Ordnungen oder Prinzipien ab. In dieser Arbeit wird indes die These vertreten, dass ihr Denken durchaus Anschlussmöglichkeiten für Fragen zu einer gerechten Gesellschaft bereitstellt. Ein *close reading* zentraler Werke von Deleuze und Guattari dient der Bearbeitung dieser These.¹³ Das doppelte Ziel besteht schließlich darin, Deleuzes und Guattaris Denken für bildungsphilosophisch relevante Kategorien und

10 Stojanov: Was kann Bildungsphilosophie leisten?, S. 56.

11 Vgl. ebd., S. 57.

12 Ebd., S. 57.

13 Die Nennung der ausgewählten und behandelten Schriften findet sich in 3.1.

Fragestellungen erstens zu systematisieren und zweitens auf diese anzuwenden.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Der erste Teil befasst sich mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Hierbei wird Marotzkis Ansatz in seinen wesentlichen Annahmen vorgestellt (2.1), um Kollers darauf aufbauendes Bildungsverständnis zu kontextualisieren. Anschließend wird Kollers transformatorisches Bildungsverständnis hinsichtlich der Verortung im poststrukturalistischen Diskursfeld rekonstruiert und auf dessen semantischen Gehalt hin untersucht (2.2). Abschließend werden offene Fragestellungen und Problemstellen im transformatorischen Bildungsverständnis dargestellt und diskutiert (2.3). Teil drei stellt sodann eine Systematisierung von Deleuzes und Guattaris Denken in Bezug auf die in 2.3 entwickelten Fragestellungen dar. Das vierte Kapitel gliedert sich in zwei Teile. Im ersten wird anhand von Deleuzes und Guattaris rekonstruierten und systematisierten Denken der transformatorische Bildungsbegriff diskutiert und kritisiert. Trotz verwandter Grundannahmen werden wesentliche Unterschiede benannt.

Der in 1.2 angeführte Gedanke, dass Deleuze und Guattari eine gewinnbringende Neuausrichtung für bildungsphilosophische Fragestellungen in Anbetracht der in Lyotards Widerstreit und im transformatorischen Bildungsverständnis vorzufindenden Grenzen ermöglicht, wird anhand einer unterscheidenden Betrachtung zwischen dem transformatorischen Bildungsgedanken und Deleuzes und Guattaris Philosophie ausgeführt. Da jedoch das weitere Ziel dieser Arbeit, bildungsphilosophische Anschlüsse an Deleuzes und Guattari zu ermöglichen, in einer Anwendung ihres Denkens in der Logik transformatorischer Bildungsprozesse als nicht sinnvoll erarbeitet wird (4.1), schließt der letzte Hauptteil dieser Arbeit mit bildungsphilosophischen Überlegungen im Ausgang von Deleuzes und Guattaris Philosophie jenseits des transformatorischen Bildungsverständnisses ab (4.2).

II: Bildung als Transformation

Das Verständnis von Bildung als Transformation hat in den letzten 20 Jahren eine zentrale Stellung in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung

eingegenommen.¹⁴ Als Begründer und Hauptvertreter dieser Ansätze zählen Marotzki, Rainer Kokemohr, Koller und Arnd-Michael Nohl, wobei mit Thorsten Fuchs Marotzkis Bildungstheorie als Hauptbezugspunkt für die anderen Arbeiten einzuordnen ist.¹⁵ Trotz ihrer divergierenden erkenntnistheoretischen und subjekttheoretischen Bezugstheorien werden ihre Arbeiten unter dem Sammelbegriff *transformatorische Bildungsprozesse* verhandelt, Markus Rieger-Ladich spricht von „Familienähnlichkeit“¹⁶. Sie finden ihre gemeinsame Ausrichtung in der Nähe zur Biografieforschung und in ihrem Verständnis von Bildung als *Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen*.

Die Prominenz dieser Ansätze zeigt sich trotz zu findender Kritiken (2.3.4) in der Einschätzung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Feldes als „Konsensformel“¹⁷ und als „eingebürgert“¹⁸. Johannes Drerup fasst im Jahr 2019 Kollers Bildungsbegriff sogar als „wohl einflussreichste Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum“¹⁹ auf. Stojanov hält diese trotz gewichtiger Einwände „für eine echte paradigmatische Neuerung in der Bildungstheorie insgesamt.“²⁰ Darüber hinaus erschien 2022 der Band „Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs“, in dem die Entwicklung transformatorischer Bildung hin zu einer Schlüsselposition im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nachgezeichnet und dort sogar von einer „*transformativen Wende*“²¹ gesprochen wird.²²

14 Dazu merkt Rieger-Ladich an: „Die Rede von der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen galt Tenorth im Jahr 1997 ganz offensichtlich noch nicht als ernsthafter Kandidat bei seiner Typenbildung in der Rede von Bildung. Zwischenzeitlich hat sich dies deutlich verändert. Es hat sich hierzulande längst eingebürgert, Bildung als einen Prozess zu beschreiben, in dem jene Muster, welche unser Selbst- und Weltverhältnis organisieren, auf grundlegende Weise transformiert werden. Wichtige Impulse für diese Neufassung des Bildungsbegriffs kamen aus dem Bereich der Biographieforschung“ (Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 21).

15 Vgl. Fuchs: *Bildung und Biographie*, S. 85.

16 Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 22.

17 Thompson/Jergus: *Zwischenraum*, S. 14.

18 Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 21. Zur weiteren Lektüre: vgl. Ehrenspeck-Kolasa: *Philosophische Bildungsforschung*, S. 201ff.

19 Drerup: *Bildung und das Ethos der Transformation*, S. 72.

20 Stojanov: *Philosophie und Bildungsforschung*, S. 74.

21 Yacek: *Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft*, S. 2.

22 „Die Beschäftigung mit dem Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘ führt also in ein komplexes Feld unterschiedlicher und oft opponierender Bildungskonzepte und -methoden, welche verschiedene Antworten auf die Frage nach der theoretischen und praktischen Bedeutung transformativer Bildung vorlegen. In dieser eher unübersichtlichen Debattenlage gehört es zur Aufgabe einer reflexiven Wissenschaftspraxis, unterschiedliche Möglichkeiten der theoretischen Konzeptualisierung von Bildung und Transformation zu sondieren und systematisch zu ordnen, um sie im Rahmen einer kritischen Diskussion weiterzuentwickeln. Dies ist Ziel und Anspruch des vorliegenden Bandes“ (ebd., S. 5). Bereits im Titel des Bandes zeigt sich somit die zentrale Stellung des Konzepts, sodass sogar

Diachron betrachtet lässt sich die Prominenz der transformatorischen Bildungstheorie in ihrer expliziten Auseinandersetzung mit den durch die sozialwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaft entstandenen Fragen zum Bildungsbegriff begründen: Hinsichtlich der Forderung nach Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen führt sie empirische Anschlussmöglichkeiten ins Feld, auf der Ebene von *postmoderner* Gesellschaftlichkeit thematisiert sie den Topos *Pluralität* als Beschreibung der aktuellen Lebenswelt sowie als normative Forderung der offenhaltenden Bewahrung. Dementsprechend setzen sich die Arbeiten zur transformatorischen Bildung mit Themenkomplexen auseinander, die (nicht nur) in der Erziehungswissenschaft aufgrund der mittlerweile kaum noch differenziert verwendbaren Schlagwörtern *Postmoderne* und *Poststrukturalismus* zu – vielfach als Problematik ausgewiesene – Fragen über Lebensformen, Macht und Normativität geführt haben (2.2.2).

Auf einer weniger diskursanalytischen, sondern eher begriffsanalytischen Ebene, scheint darüber hinaus der Begriff der Transformation nicht nur einen innovativen Einsatz bildungstheoretischen Denkens hinsichtlich der Frage nach der Bildungsprozessen zugrundeliegenden Bewegungsform von Selbst- und Welterschließung als Alternative zur Höherentwicklung zu eröffnen, sondern ebenso einen Begriff aufzunehmen, der weit über das Feld der Bildungsforschung hinaus allgegenwärtig ist. So schreibt Werner Friedrichs bereits vor 20 Jahren, dass „die Bewegung der Transformation [...] zu einem Signum unserer Zeit avanciert“²³ ist. Auch 20 Jahre später begegnet uns heute vielfach das Phänomen der sowohl bevorstehenden als auch sich aktuell vollziehenden Transformation, was nicht zuletzt in den Debatten um Künstliche Intelligenz und technologischen Fortschritt sichtbar wird.²⁴ Hierbei tritt Transformation sowohl als gesellschaftlicher Fortschritt als auch Herausforderung für individuelle und kollektive Umgangsweisen auf. Dementsprechend ist nicht nur die Welt durch Beschleunigung, Globalisierung, technologischen Fortschritt und Klimawandel in einem stetigen Wandel beziehungsweise einer bevorstehenden Transformation zu begreifen, sondern auch die in der Welt lebenden Subjekte sollen Subjekte im Zeitalter von Krise und Transformation sein und werden, welche fähig sind, auf die *großen Transformationen* zu antworten, diese zu gestalten: Transformation* zu können.

Transformation erweist sich somit an unterschiedlichen Stellen als Begriff der Zeit: als Gesellschaftsdiagnose, als Anspruch an Subjekte, als

von einem Leitbegriff gesprochen wird. Es handelt sich hierbei jedoch um ein relativ weit gefasstes Verständnis von transformatorischen Bildungstheorien.

23 Friedrichs: Transformation des Allgemeinen, S. 17.

24 Vgl. hierzu die Arbeiten des Soziologen Stefan Selke, der die Bedeutung von KI in gesellschaftlichen Diskursen untersucht und dort verschiedene Narrative wie zum Beispiel das Verheißungsnarrativ rekonstruiert hat (vgl. Selke: Zukunftseuphorie als Trost).

technologischer Begriff. Die Welt, immerzu in Transformationsprozessen involviert – und nicht nur involviert, sondern entsprechend des obigen KI-Verweises wird darin (implizit oder explizit) das Potenzial für Verbesserung ausgemacht, stellt uns vor die Aufgabe, handlungsfähig in einer Welt voller Wandlungen und Einbrechen strukturgebender Sinnzusammenhänge zu sein. Transformation begegnet uns folglich als Beschreibung gegenwärtiger Gesellschaftsformen sowie als bildungstheoretische Beschreibung individueller Wandlungsprozesse.

Interessanterweise begreifen nämlich die oben angeführten Erziehungswissenschaftler Bildung als Transformation und stellen dieses Verständnis in einen unmittelbaren Zusammenhang mit gegenwärtigen Gesellschaftsdiagnosen. Sie fragen damit, was Bildung im Angesicht der Lebenswelt sich bildender Subjekte sein soll und kann. Transformation, wie zu zeigen ist, meint bei Koller einen als Bildungsprozess ausgewiesenen Wandlungsprozess von Subjekten, eine Neu- oder Umdeutung teleologischen beziehungsweise idealistischen Denkens.

In diesem Kapitel soll Kollers transformatorischer Bildungsbegriff hinsichtlich ausgewählter Aspekte vorgestellt und diskutiert werden (2.2). Da seine Bildungstheorie bereits an zahlreichen anderen Stellen rekonstruiert und diskutiert worden ist,²⁵ handelt es sich weniger um eine Zusammenfassung dieser bereits getätigten Leistungen, als darum, diesen Ansatz in Bezug auf den Stellenwert von Subjektivierung, gesellschaftlichen Ordnungen und Normativität zu rekonstruieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen poststrukturalistischer Subjektivierungstheorien für bildungsphilosophisches Denken. Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf die in 2.2.3 aufzuzeigende komplexe Verhältnisbestimmung zwischen Bildungs- und Subjektivierungsprozessen. Kollers Konzept von Bildung als Transformation wird daher in Hinblick auf die zugrundeliegende Strukturlogik befragt und die theoretischen Annahmen und Implikationen rekonstruiert. Schließlich behandle ich unter 2.3 offene Fragen und Kritikpunkte, um diese dann in Teil vier anhand von Deleuzes und Guattaris Denken zu diskutieren.

Zur besseren Einordnung von Kollers Denken wird zunächst Marotzkis Bildungsbegriff in Bezug auf die Bedeutung aktueller Gesellschaftsdiagnosen für das Verständnis von Bildungsprozessen (2.1.1) sowie die strukturelle Dimension seines Bildungsdenkens als Flexibilitätssteigerung (2.1.2) behandelt. Der Ausflug zu Marotzkis Ansatz erfüllt die Funktion der Darstellung von Grundannahmen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, um daran anknüpfend Kollers Arbeit sinnvoll zu kontextualisieren.

25 Vgl. dazu exemplarisch die Rekonstruktion unterschiedlicher Ansätze transformatorischer Bildungstheorie bei Thomsen: Bildung in Protestbewegungen sowie bei Fuchs: Bildung und Biographie.

2.1 *Bildung und Transformation: Standortbestimmung*

1968 veröffentlicht Wolfgang Brezinka den richtungsweisenden Aufsatz *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*.²⁶ Diese Formel beschreibt und fordert die Veränderung der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik hin zur Arbeitsweise einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft, die bis heute in großen Teilen der Disziplin vorzufinden ist.²⁷ Bildung gerät dadurch mindestens aufgrund zweier Aspekte in Kritik: Zum einen wird die fehlende empirische Überprüfbarkeit problematisiert, zum anderen wird die Normativität des Bildungsbegriffs als unwissenschaftlich deklariert.²⁸ Dazu schreibt Koller:

„Aufgrund seiner ideengeschichtlichen Verwurzelung im 18. Jahrhundert, so die beiden Hauptargumente der Kritiker, sei der Bildungsbegriff weder den Anforderungen moderner Gesellschaften angemessen noch in methodologischer Hinsicht anschlussfähig an empirische Forschungen [...]“²⁹

Der Anspruch des transformatorischen Bildungsbegriffs besteht daher darin, so Koller, eine „Reformulierung des Bildungsbegriffs“³⁰ in Auseinandersetzung mit diesen Kritiken zu liefern, das heißt, empirische Anschlussfähigkeit sowie ein Umdenken von Zielsetzungen oder Normativität des Bildungsbegriffs zu ermöglichen. Die von Koller angeführten Kritikpunkte begründen ebenfalls Alternativvorschläge zum Bildungsbegriff wie prominent jenen der Kompetenz, der ebenfalls (empirische) Überprüfbarkeit ermöglichen soll und auf die als Problematik ausgewiesene normative und elitäre Dimension von Bildung zu antworten versucht.³¹ Denker transformatorischer Bildungstheorien verfolgen jedoch nicht das Interesse, alternative Konzepte zu entwickeln, sondern in Auseinandersetzung mit der im obigen Zitat dargestellten Kritik den Bildungsbegriff neu zu bestimmen. Dergestalt lässt sich das Hauptinteresse von Kollers Bildungsdenken in der kritischen Auseinandersetzung mit idealistischen Vorstellungen von Zielgerichtetheit und Konzeptionen des Selbst sowie mit aktuellen sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen an den Menschen ausmachen.

Unter der Prämisse, dass Bildung für Koller „Orientierungskategorie pädagogischen Handelns“³² sowie „Ort der Reflexion über Begründung und

26 Vgl. Brezinka: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*.

27 Stojanov schließt daraus auf die Unvereinbarkeit zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und der normativen Ausrichtung des Bildungsbegriffs (vgl. Stojanov: *Bildung*).

28 Vgl. Koller: *Bildung und Widerstreit*, S. 12-14.

29 Koller: *Bildung anders denken*, S. 10.

30 Koller: *Anders werden*, S. 20.

31 Über weitere Alternativkonzepte zum Bildungsbegriff wie beispielsweise von Lenzen durch den Begriff der Autopoiesis kann nachgelesen werden bei Ehrenspeck-Kolasa: *Philosophische Bildungsforschung*, S. 204ff.

32 Koller: *Bildung und kulturelle Differenz*, S. 92.

Kritik pädagogischen Handelns³³ ist oder auch als Leitkategorie „übergreifende Ziele des pädagogischen Handelns zu bestimmen sucht“³⁴, setzt Koller im Bildungsbegriff eine normative Dimension an, die als Möglichkeit von Kritik an bildungsstiftenden Praktiken und Bildungsinstitutionen sowie als Implikationen für pädagogisches Handeln verstanden werden kann (2.3.1). So führen die oben genannten Kritikpunkte nicht zu einer Abkehr vom Bildungsbegriff. Stattdessen plädiert Koller für ein „anders denken“³⁵ über Bildung. Dementsprechend nehmen drei Ebenen im Diskurs transformatorischer Bildungsprozesse eine zentrale Stellung ein: die Rolle von Gesellschaftsdiagnosen für den Bildungsbegriff, die Frage nach Normativität und Zielgerichtetheit sowie die empirische Beforschung von Bildungsprozessen.³⁶

Koller nennt ferner drei Gemeinsamkeiten zwischen den theoretischen Konzeptionen transformatorischer Bildungsprozesse: Erstens wird Bildung als *höherstufiger Lernprozess* verstanden, der das gesamte Welt- und Selbstverhältnis und nicht nur einzelne Wissensaspekte umfasst. Dies richtet sich gegen eine affirmative Wissensaneignung. Zweitens wird Bildung nicht als „innere[s] Drängen“³⁷ im Sinne von Entfaltung, sondern als Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen verstanden, weil die Entfaltung einer Innerlichkeit von Subjekten mit einer poststrukturalistischen Dezentrierung des Subjekts nicht vereinbar erscheint (2.2.1). Stattdessen werden die Veränderungsprozesse von Subjekten in Bezug auf deren Kontextualität mit und durch soziale Ordnungen betrachtet. Als dritten Punkt stellt Koller heraus, dass in einem Bildungsprozess Neues entsteht und somit nicht nur Bestehendes umstrukturiert wird oder der Mensch in einen Kanon oder in Richtung eines Bildungsziels eingeführt wird.³⁸

Bildung als Transformation meint damit zusammenfassend eine tiefreichende Veränderung derart, wie sich das Subjekt zu sich und zur Welt verhält. Koller drückt dies wie folgt aus:

„So haben etwa Winfried Marotzki und ich selbst gezeigt, dass Bildungsprozesse als grundlegende Transformationen der Art und Weise begriffen werden können, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selber verhalten [...]“³⁹

33 Koller: Bildung und Dezentrierung des Subjekts, S. 35.

34 Koller: Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits, S. 161.

35 Koller: Bildung anders denken, S. 9.

36 Eine Auseinandersetzung mit dem letztgenannten Punkt findet in dieser Arbeit nicht statt. Zu erwähnen ist hierbei jedoch, dass die Vertreter eine Brücke zwischen Bildungstheorien und Biografieforschung schlagen, um die Prozesse der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen in lebensweltlichen Erfahrungen nachzuvollziehen.

37 Koller: Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung?, S. 16.

38 Vgl. Koller: Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?, S. 150.

39 Koller: Bildung und Biografie, S. 174.

2.1.1 Winfried Marotzki: Zum Zusammenhang von Bildungstheorie und Gesellschaftsdiagnose

Marotzki setzt sich in seinen bildungstheoretischen Arbeiten intensiv mit soziologischen Zeitdiagnosen auseinander und richtet sein Bildungsverständnis dabei an Ulrich Becks Individualisierungsparadigma, an einer gesteigerten Kontingenzerfahrung des Subjekts sowie an einer pluralen Verfasstheit von Gesellschaften aus.⁴⁰ Da der Bildungsbegriff für Marotzki immer auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft abzielt, sollen Bildungstheorien die aktuelle gesellschaftliche Situation in den Blick nehmen sowie sich mit den dort stattfindenden Subjektkonstitutionen befassen.⁴¹ Die besondere Stellung von Gesellschaftsdiagnosen zeigt sich bereits im Untertitel seines Hauptwerks *Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*.⁴² Dort formuliert Marotzki folgende Frage:

„Wie sehen also Lern- und Bildungsprozesse aus, die in der Moderne immer dringlicher werden und deren Ermöglichung, Organisation, Stützung und Förderung Aufgabe pädagogischen Handelns sein könnte?“⁴³

Ich möchte Marotzkis Argumentationslogik kurz umreißen, ohne detailliert auf die soziologischen Theorien und Diagnosen einzugehen. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die u.a. durch zunehmende Technologisierung entstehen, führen zu einem „Prozeß der Fragmentierung und Individualisierung [...]“. ⁴⁴ Der Einzelne wird dadurch gefordert, sich zu der Nicht-Planbarkeit langfristiger Perspektiven zu verhalten. In Wechselwirkung zur gesellschaftlichen Struktur entstehen ebenfalls neue Verständnisse des Selbst.⁴⁵ Die Individualisierung der Lebenswelt des Subjekts ist hierbei somit nicht nur als

40 In ähnlicher Weise beschreibt auch Rieger-Ladich Kokemohrs Arbeiten: „Es war denn auch zunächst Rainer Kokemohr, der, über viele Jahre hinweg an der Universität Hamburg lehrend, in intensiver Auseinandersetzung mit empirischem Material hierzu wichtige Arbeiten vorlegte. Mit Blick auf historische Studien zur Freisetzung von Kontingenz und soziologische Zeitdiagnosen verwies er darauf, dass gegenwärtig ‚immer mehr Menschen die Einheit ihrer Weltkonstruktion [...] als individuelles biographisches Dauerprojekt [zu] bearbeiten‘ (Kokemohr 1989, S. 327) gezwungen sind. Herausgefordert von gesellschaftlichen Krisenphänomenen und ohne noch länger den stabilen Rückhalt überlieferter Tradition oder homogener Milieus zu besitzen, sehen sie sich mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, ‚Strukturen innovativen, genauer: transformationellen Lernens‘ (ebd., S. 328) entwickeln zu müssen“ (Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 21).

41 Vgl. Marotzki: Strukturen moderner Bildungsprozesse, S. 147.

42 Ebenfalls zu nennen wäre der Band von Hansmann und Marotzki „Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft“.

43 Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 30.

44 Ebd., S. 19.

45 Vgl. ebd., S. 20.

Befreiung dank individueller Entscheidungsmöglichkeiten zu verstehen, sondern führt ebenfalls zur Anforderung das eigene Leben individuell zu gestalten.⁴⁶ Die Verringerung der Bedeutung und Wirkung traditioneller Orientierungsmuster führt zudem zu einer Kontingenz- und Komplexitätssteigerung.⁴⁷ Daraus leitet Marotzki eine erhöhte *Suchbewegung* der Subjekte ab.⁴⁸ Es eröffnet sich die Frage, wie Bildung vor dem Hintergrund abnehmender haltgebenden Orientierungen gedacht werden kann.

Schließlich bezieht sich Marotzki auf Lyotards Diagnose des postmodernen Wissens und begreift die Lebensformen und Orientierungen der Menschen als Pluralität.⁴⁹ Lyotards Pluralitätsdiagnose betrifft hierbei die Beschreibung der als plural diagnostizierten gesellschaftlichen Ordnungen, die Legitimation von Wissensbeständen sowie die Kritik an Metaerzählungen und Teleologie. Marotzkis grundlegende Frage besteht sodann darin, was aus den zeitdiagnostischen Annahmen für gegenwärtig geforderte Bildungsprozesse gefolgert werden kann.⁵⁰ Aufgrund der „pluralistische[n] Konkurrenz verschiedener Sinnwelten“⁵¹ geht es einerseits um Akzeptanz gegenüber heterogenen Sinnzusammenhängen und andererseits um eine *Flexibilitätssteigerung*, die dem Subjekt ermöglicht, „den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen.“⁵² Darin kann ein Grund dafür ausgemacht werden, dass die subjektive Seite des Bildungsprozesses in den Vordergrund rückt. Dies lässt sich möglicherweise zudem mit Marotzkis Bezugnahme auf Lyotards Verständnis von Postmoderne und dem Verlust großer Erzählungen begründen, die Konzepte der s.g. objektiven Seite in Bildungsprozesse grundlegend in Frage stellen.⁵³

Eine plurale und postmoderne Welt im Sinne Lyotards bedeutet eine Dekonstruktion des Allgemeinen und einen Abschied von Teleologie, die in diesem Bildungsverständnis in Verbindung mit einer gesteigerten Kontingenzerfahrung gebracht werden. Es entsteht, so soll an dieser Stelle vorerst resümiert werden, die Suche nach einem Bildungsbegriff, der sich intensiv mit gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzt und Bildung im Angesicht gegenwärtig entstehender Anforderungen an das Subjekt konzipiert.⁵⁴

46 Vgl. ebd., S. 21.

47 Vgl. ebd., S. 26f.; vgl. Marotzki: Strukturen moderner Bildungsprozesse, S. 149.

48 Vgl. Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 27.

49 Vgl. ebd., S. 58.

50 Vgl. ebd., S. 30.

51 Ebd., S. 27.

52 Ebd., S. 48.

53 In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen von Stojanov über die Rolle der objektiven und subjektiven Seite im Bildungsprozess für eine weitere Auseinandersetzung interessant (vgl. Stojanov: Bildung).

54 Dieses Bestreben hat auch Koller, der einen zeitgemäßen Bildungsbegriff durch Auseinandersetzung mit „aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen“ (Koller: Bildung und Widerstreit, S. 14) entwickeln möchte.

2.1.2 Zur strukturalen Bestimmung von transformatorischen Bildungsprozessen

Das zuvor Beschriebene führt sowohl auf der Ebene des Subjekts und der Veränderungen seiner *Weltaufordnungen* als auch auf der Ebene der Wissensinhalte beziehungsweise der objektiven Seite in Bildungsprozessen zu einer Problematisierung der Zielgerichtetheit von Bildungsprozessen. Diesbezüglich diskutiert Marotzki Humboldts Ausrichtung von Bildungsprozessen am „Gedanken der kontinuierlichen Verbesserung der Menschheit“⁵⁵ und ersetzt das Element des *Besseren* durch eine strukturelle Ausrichtung, indem sich die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen anhand ihrer Flexibilitätssteigerung bewerten lassen. Somit wird weniger die Bewegung hin zu einer höheren Ebene, allgemeineren Gültigkeit oder Verbesserung, sondern vielmehr die Flexibilität und Komplexität der erfahrungsstrukturierenden Selbst- und Weltverhältnisse des Einzelnen perspektiviert.⁵⁶ Mit Christian Leineweber ist daher als Ziel von transformatorischen Bildungsprozessen ein „Anders-Sehen und Anders-Sein“⁵⁷ zu nennen, das „zu einer Flexibilität hinsichtlich bislang tradierter und internalisierter Gewohnheiten“⁵⁸ führen soll. Bildung als Transformation trägt somit eine Überschreitungslogik des Gegebenen in sich, deren Richtung auf ein höheres Maß von Differenzierung und Flexibilität abzielt.

Um dies zu konkretisieren, bezieht sich Marotzki ausführlich auf das Lernebenenmodell von Gregory Bateson, mit dessen Hilfe er Lernen und Bildung voneinander abgrenzt und verschiedene Lernprozesse hinsichtlich ihrer Komplexität unterscheidet.⁵⁹ Entsprechend der von Koller weiter oben angeführten Feststellung, dass eine Gemeinsamkeit der transformatorischen Bildungstheorien darin besteht, Bildung als höherstufigen Lernprozess zu begreifen, zielt Marotzkis Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung auf eben diesen Gedanken ab: Ohne genauer auf Batesons Lernebenenmodell eingehen zu können, ist hervorzuheben, dass im Unterschied zum Lernen, bei dem neue Inhalte innerhalb eines sich nicht verändernden Rahmens erzeugt oder aufgenommen werden, unter Bildung die Veränderung eben dieses Rahmens zu verstehen ist, in welchem neue Inhalte überhaupt aufgenommen und interpretiert werden. Ein Bildungsprozess transformiert somit den Rahmen der *Interpunktionsweise von Erfahrung*.⁶⁰ Mit Bateson führt Marotzki ferner aus, dass je nach Ebene die Freiheit des Subjekts aufgrund der Flexibilitätssteigerung steigt. Dies wird wiederum einem teleologischen Denken

55 Marotzki: Qualitative Bildungsforschung, S. 128.

56 Vgl. ebd., S. 128f.

57 Leineweber: Die Verzeitlichung der Bildung, S. 36.

58 Ebd., S. 36.

59 Vgl. Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Kapitel zwei.

60 Vgl. ebd., S. 33. Eine differenziertere Erläuterung von Batesons Begriff der Interpunktionsweise findet sich ebenfalls in diesem Abschnitt.

entgegengestellt.⁶¹ Marotzkis Bildungsverständnis fokussiert die Veränderung der Erfahrungsstrukturierung des Subjekts und beschreibt diese nicht inhaltlich oder teleologisch, sondern struktural. Das greift Carsten Büniger folgendermaßen auf:

„Anstelle eines verbindlichen materialen Bezugs, für den der Horizont des Spätkapitalismus als Bezugnahme auf ein Allgemeines aufgerufen wurde, fokussiert das Bildungsdenken nun eher formale Strukturfiguren, wie bspw. die aus negativen Erfahrungen resultierende Distanzierung und Veränderung von gewohnten Haltungen.“⁶²

Christiane Thompson deutet die Bildungstheorien von Marotzki, Kokemohr und Koller sogar als Pointe der „Formalisierung und Dynamisierung des Bildungsprozesses“⁶³ aus. Zusammenfassend ist für transformatorische Bildungsprozesse anstelle einer inhaltlichen Bestimmung charakteristisch, dass die Selbst- und Weltbezüge des Subjekts flexibler und differenzierter werden; es handelt sich um eine Beschreibung der Struktur, die nicht an die Konfrontation mit spezifischen Wissensinhalten oder materiell gefassten Zielsetzungen geknüpft ist und im Angesicht des postmodernen Differenzdenkens als produktiv für Umgangsweisen mit Kontingenzerfahrungen und der machtkritischen Dekonstruktion von Wissensinhalten erscheint.

Die mit Lyotard festzustellende Fragmentierung von Wissensinhalten und Vorstellungen von Allgemeinheit evoziert Unterschiede im Vergleich zu anderen Bildungsbegriffen und die Problematik, die Normativität des transformatorischen Bildungsbegriff zu bestimmen. Im Gegensatz zu Stojanovs Bildungsverständnis, der Bildung in der vermittelnden Bewegung zwischen einer subjektiven und einer objektiven Seite verortet, wobei zur objektiven Seite wissenschaftliche Inhalte mit wahrheitsbeanspruchendem Charakter gehören,⁶⁴ rücken bei Marotzki und Koller die subjektiven, biografischen Veränderungsprozesse in den Vordergrund.

Im Kontext transformatorischer Bildungsprozesse werden Möglichkeiten und Herausforderungen eines postmodernen Bildungsbegriffs diskutiert und verhandelt. Hierbei spannt sich ein Feld zwischen neuen Möglichkeiten der Freiheit in der Lebensführung einerseits und andererseits möglicher Orientierungslosigkeit oder Dissens in Bezug auf Lebensvorstellungen auf. Dieses Feld begründet sich auf soziologischer Ebene in einer pluralen Welt sowie auf philosophischer Ebene in einer Vorstellung von Kontingenz der (sozialen) Ordnungen. Eine Welt, in der nichts trägt als die miteinander differierenden Weltordnungen und Erfahrungsströme, erfordert zum einen ein Neudenken darüber, was Bildung eigentlich ermöglichen soll, und zum anderen eine

61 Vgl. ebd., S. 53.

62 Büniger: Bedingungen des Unbedingten?, S. 21f.

63 Thompson: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, S. 34.

64 Vgl. Stojanov: Bildung.

Neujustierung der Bezugskategorien der pädagogischen und bildungsphilosophischen Theoriegenerierungen. Es entsteht ein weiterer Diskurs über postmoderne und poststrukturalistische Theorieansätze, die im Versuch, auf Metaerzählungen zu verzichten und das Subjekt nicht als zentralen Ausgangspunkt vorauszusetzen, Bildungstheorien entwickeln.

Der Zusammenhang zwischen Zielgerichtetheit von Bildungsprozessen und der Bedeutung aktueller Gesellschaftsordnungen stellt hierbei einen interessanten und wichtigen Themenkomplex dar. Unter der Annahme nämlich, dass auch oder vielmehr insbesondere Bildungstheorien Gefahr laufen, hegemonialen Strukturen zuzuspielen, kann sich bildungsphilosophisches Denken nicht darin erschöpfen, Menschen zu befähigen, auf gegenwärtige Verhältnisse und Anforderungen zu antworten, solange nicht ebenfalls berücksichtigt wird, dass und wie Bildungsinstitutionen und -prozesse mit gesellschaftlichen Wissens- und Machtordnungen verwoben sind, sollen Bildungsprozesse keine Anpassung an gegebene Strukturen sein. Daher ist einer von Fuchs und Sabine Krause gestellten Frage in dieser Arbeit eine zentrale Aufmerksamkeit gewidmet. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass sowohl dem Begriff der Bildung als auch soziologischen Gesellschaftsdiagnosen der (Spät-)Moderne eine Steigerungslogik immanent ist und erachten es als wichtig, diese beiden Logiken voneinander zu unterscheiden. Bildungstheorien sollten dahingehend befragt werden, wie sie auf gegenwärtige Steigerungslogiken antworten.⁶⁵ Dieser Gedanke wird im Verlauf der Arbeit an verschiedenen Stellen wiederaufgegriffen.

2.2 Transformatorische Bildungsprozesse bei Hans-Christoph Koller

Koller entfaltet sein Bildungsverständnis in seiner Habilitationsschrift „Bildung und Widerstreit“ (1999) und führt seine Arbeit in einer Reihe weiterer Studien qualitativ-empirischer Bildungsforschung fort. Das Augenmerk der nachfolgenden Rekonstruktion seines Bildungsbegriffs begrenzt sich auf ausgewählte Aspekte, die Aufschluss über sein Anliegen geben, einen Bildungsbegriff ausgehend von poststrukturalistischen Subjektkritiken zu entwickeln. Dieser Fokus erfordert eine Verhältnisbestimmung von Subjektivierung und Bildung (2.2.3). Zudem wird die formale Dimension von Kollers Bildungsbegriff untersucht, die mit seiner Bezugnahme auf Lyotards Widerstreitkonzept in Verbindung gebracht wird. Aufgrund der ebenfalls bei Deleuze und Guattari zu findenden Subjektkritik und des Netzwerkdenkens erscheinen diese beiden Dimensionen für eine Begegnung zwischen Kollers transformatorischer Bildung und Deleuze und Guattari als aussichtsreich.

65 Vgl. Fuchs/Krause: "Verrückt", "erschüttert" und "verwandelt".

Im Folgenden stelle ich dafür zunächst Kollers Bildungsbegriff im Kontext dieser beiden ausgewählten Ebenen dar (2.2.1). Daran anschließend skizziere ich den Diskurs, der sich über Bildung und Poststrukturalismus entwickelt hat, um aufzuzeigen, dass in diesem Diskurs Subjektivierungsprozesse, das Phänomen Macht und Normativität als Problematik ins Zentrum des Interesses rücken (2.2.2). Unter 2.2.3 diskutiere ich Entwürfe zur Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung und damit zusammenhängend kritische Einwände zur Rolle von Macht sowie Möglichkeiten von (widerständiger) Handlungsmacht in Bildungsprozessen. Schließlich systematisiere ich die in der Forschung diskutierten Kritiken an Kollers Bildungsbegriff (2.2.3), die in Teil vier anhand von Deleuzes und Guattaris Denken beleuchtet werden.

2.2.1 Kollers Reformulierung des Bildungsbegriffs

Während bereits in der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki auf postmoderne Theorien Bezug genommen und Flexibilitätssteigerung als Zielsetzung von Bildungsprozessen formuliert wird, geht Marotzki dennoch von einem substantiellen Subjektverständnis aus.⁶⁶ Marotzki versteht sogar die Entstehung von Subjektivität als zentrales Bildungsziel.⁶⁷ Kollers Konzeption dahingegen liegt das Verständnis eines dezentrierten Subjekts zugrunde. Stojanov sieht diesbezüglich bei Koller „das Differenzprinzip besonders konsequent und radikal“⁶⁸ durchgesetzt. Die Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens lassen sich mit Yvonne Ehrenspeck-Kolasa hinsichtlich zweier Aspekte zuspitzen: erstens der bereits in 2.1 angeführten Problematisierung des bildungsimmanenten Fortschritts- und Emanzipationsgedankens und zweitens der dort angelegten Kritik an Konzepten von Autonomie und Identität des Individuums.⁶⁹

Dass überhaupt postmoderne und poststrukturalistische Theorien von Koller zum Ausgangspunkt herangezogen werden, begründet sich darin, dass diese Theoriekonzepte pädagogische Grundüberzeugungen, wie etwa Selbstbestimmung, Emanzipation, Souveränität oder Entfaltung erschüttern würden, Dimensionen, die traditionellerweise Charakteristika von Bildungsprozessen sind (2.2.2). Exemplarisch zeigt sich dies in Butlers Verständnis von Subjektivierung verstanden als Unterwerfung und daraus entstehender Handlungsfähigkeit, durch welches nicht nur aufgrund der Unterwerfung das Subjekt der Bildung und dessen Autonomie eine

66 Marotzki bezieht sich in seinem Subjektverständnis auf Sartre, den er zwar in Bezug auf den identitätslogischen Vorwurf problematisiert, jedoch darin keinen Widerspruch zu seiner Bezugnahme auf Lyotard, sondern stattdessen die Chance sieht, den Einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. ebd., S. 59). Vgl. dazu ebenfalls Stojanov: Bildung und Anerkennung, S. 43.

67 Vgl. Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 61.

68 Stojanov: Bildung und Anerkennung, S. 43.

69 Vgl. Ehrenspeck-Kolasa: Philosophische Bildungsforschung, S. 196; 203f.

Neujustierung erfordert.⁷⁰ Die Systematisierung und produktive Umgangsweise mit solch subjektkritischen Arbeiten kann als zentrales Anliegen von Kollers Arbeiten gelten. Grundsätzlich versteht Koller Bildung

„als Transformation der grundlegenden Figuren [...], kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält. Ein solcher Transformationsprozess wird dieser Konzeption zufolge notwendig, wenn ein Subjekt Erfahrungen macht bzw. auf Probleme stößt, die sich mit den etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr befriedigend bearbeiten lassen.“⁷¹

An anderer Stelle beschreibt er sein Bildungsverständnis auf ähnliche Weise folgendermaßen:

„Formelhaft verdichtet kann man dieses Konzept so zusammenfassen, dass Bildung darin verstanden wird (1) als ein Prozess der *Transformation* (2) grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses (3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.“⁷²

In beiden Zitaten zeigt sich, dass sich die Selbst- und Weltverhältnisse als Figuren verstehen lassen, was auf die Annahme einer sprachlichen Konfiguration des Subjekts verweist. Darüber hinaus werden als Auslöser von einer derart gefassten Transformation Erlebnisse, Problemlagen oder auch Krisen angeführt, die in den bestehenden Ordnungen oder Verhältnissen nicht (mehr) bearbeitet werden können, sodass eine Transformation erforderlich ist, um auf diese Situationen antworten zu können. Im Akt der Transformation verändert sich somit die Form und die Strukturierung der Selbst- und Weltverhältnisse. Zudem grenzt Koller seinen Bildungsbegriff von an Institutionen gebundene Vorstellungen von Bildung ab, z.B. von Abschlüssen oder Qualifikationen, um im Gegenzug die Veränderung der gesamten Person hervorzuheben:

„Doch wenn im Folgenden von *Bildung* die Rede ist, ist damit nicht nur oder nicht vorrangig der mehr oder weniger erfolgreiche Besuch von Bildungsinstitutionen gemeint, sondern vielmehr der Prozess des Werdens eines Subjekts in seinem Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst, wie es der Tradition der Bildungstheorie seit Humboldt entspricht.“⁷³

Humboldts Bildungsdenken, das Thompson „durchgängig als Referenzpunkt für die Prozessualität von Bildung“⁷⁴ sieht und die Beziehung zwischen Ich und Welt ins Zentrum stellt, dient ebenfalls bei Koller als ein zentraler Bezugspunkt. Ich vernachlässige in dieser Arbeit eine genauere Auseinandersetzung mit Kollers Humboldt-Rezeption sowie weitere zentrale

70 Vgl. Butler: The psychic life of power.

71 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 219.

72 Koller: Anders werden, S. 20f.

73 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 218.

74 Thompson: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, S. 34.

Bezugstheorien (z.B. Pierre Bourdieu, Ulrich Oevermann, Bernhard Waldenfels u.a.) und fokussiere im Folgenden entsprechend der obigen Einführung auf seine Lyotard-Rezeption und auf Butlers Subjektivierungstheorie.

2.2.1.1 Bildung und Widerstreit: Koller und Lyotard

Die ordnungssprengende Problemlage fasst Koller mit Lyotards Konzept des Widerstreits.⁷⁵ Wie der Titel seiner Habilitationsschrift programmatisch andeutet, nimmt dieses einen prominenten Ort in Kollers Bildungsverständnis ein. Die Konjunktion *und* zeigt die Art der Verbindungslinie an: Bildung ist nicht *als* Widerstreit oder *trotz* eines Widerstreits zu verstehen. Vielmehr verweist diese Konjunktion darauf, dass es Widerstreit gibt genauso wie es Bildung gibt und dass diese Begebenheiten nicht nur in der Welt an sich koexistieren, sondern in einem Verhältnis zueinanderstehen. Anstelle einer übergeordneten Ebene, die in Lyotards Verständnis von Postmoderne nicht mehr wirkmächtig ist, kann der Widerstreit als theoretische Weiterführung dieser Diagnose und als Beschreibung der Wirklichkeit jenseits von Metaerzählungen begriffen werden.

Koller hält das Konzept des Widerstreits für bildungstheoretisch relevant, da es einerseits die Pluralität der aktuellen Gesellschaft in den Blick zu nehmen vermag und andererseits ebenfalls ethische Implikationen ermöglicht.⁷⁶ Kurz gesagt versteht Lyotard unter Widerstreit einen Konfliktfall, der im Unterschied zum Rechtsstreit nicht mit einer für beide Parteien gleichermaßen adäquaten oder gerechten Regel geschlichtet werden kann, eben weil es keine übergeordnete Position gibt. Der Widerstreit ist jedoch nicht eine spezifische Problematik, die hin und wieder auftaucht, sondern vielmehr ein stetig auftauchendes Phänomen oder auch der Normalfall. Dazu schreibt Lyotard:

„Die Gesellschaft“, wie man sagt, ist durchfurcht von Widerstreit. Ich würde sagen: Zwischen zwei Partnern besteht ein Widerstreit, wenn die ‚Lösung‘ des Konflikts, der sie einander entgegensetzt, im Idiom des einen Partners erfolgt, während das Unrecht, das dem anderen widerfuhr, in diesem Idiom nicht in Erscheinung tritt.“⁷⁷

Gehen wir nun davon aus, dass der Widerstreit derjenige Konfliktfall ist, der die Wirklichkeit durchzieht und im Gegensatz zum Rechtsstreit nicht durch rationale Beweisführung geschlichtet werden kann,⁷⁸ dann kann gefragt werden, wie mit dem Widerstreit *gerecht* umgegangen werden kann, wie daran anschließend Bildungsprozesse verstanden werden können, wie Menschen mit

75 Vgl. Lyotard: Der Widerstreit.

76 Vgl. Koller: Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen, S. 14.

77 Lyotard: Grabmal des Intellektuellen, S. 23.

78 Für eine genauere Auseinandersetzung mit den Streitformen bei Lyotard vgl. Gehring: Différend und litige.

und in Widerstreit *gut* leben können. Annehmend, dass Lyotard trotz seiner Absage an Vorstellungen wie etwa Konsens, Einheit und Metaerzählungen eine Theorie der Gerechtigkeit entwickelt, sieht Koller in Lyotards Denken die Möglichkeit gegeben, auf die Kritiken hinsichtlich der Zielgerichtetheit zu reagieren und demnach eine adäquate Bildungstheorie für eine plurale Welt anzubieten.⁷⁹ In Lyotards Denken ist ein Verständnis von Differenz auszumachen, welches Differenz jenseits der Möglichkeit von Einheit oder Vermittlung begreift. Lyotard schreibt:

„Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und dem Einen, nach der Versöhnung von Begriffen und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung teuer bezahlt. [...] Die Antwort darauf lautet: Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenzen, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens.“⁸⁰

Den Widerstreit als Struktur von Bildungsprozessen ansetzend, zielen ebenfalls transformatorische Bildungsprozesse auf eine Offenhaltung der Differenzen beziehungsweise des Widerstreits. Den Vorzug erhält das im Widerstreit Nicht-Darstellbare. Koller leitet daraus folgende Forderung ab:

„Lyotards Konzeption beschränkt sich allerdings nicht auf diese deskriptive Gegenwartsdiagnose, sondern enthält auch eine normative oder ethische Perspektive. Diese ethische Dimension besteht in der Forderung, dem Widerstreit ‚gerecht zu werden‘ – und d.h. vor allem, ihn als unlösbaren Konflikt offen zu halten und seine Verwandlung in einen Rechtsstreit zu verhindern.“⁸¹

Nicht das regelhafte Lösen von Problemstellen im Sinne des Rechtsstreits entspricht dem Anspruch der Wirklichkeit, sondern im Wahren des Unlösbaren entsteht Etwas und wird normativ bevorzugt. Bildungsprozesse vollziehen sich somit in der offenhaltenden Konfrontation im Widerstreit, in der keine Seite totalisierend wirken kann. Mit der Offenhaltung des Widerstreits rückt zudem der innovative Charakter von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt. So wird nämlich Bildung von Koller „in kreativen sprachlichen Prozessen, in denen neue Sätze und neue Diskursarten hervorgebracht werden“⁸² verortet. Hierin identifiziert Sarah Thomsen die in Kollers Bildungsdenken angelegte Steigerungslogik:

„Wie bei Marotzki, wenn auch in anderer Ausgestaltung, kann auch bei [sic!] Kollers Bildungsansatz als eine Art Steigerungslogik gesehen werden. Vereinnahmungen durch vorherrschende Diskursarten oder solche, die einen Machtanspruch erheben, wird die Steigerung der Anerkennung verschiedener Diskursarten sowie deren Anzahl

79 Vgl. Koller: Bildung und Widerstreit, S. 33.

80 Lyotard: Was ist postmodern?, S. 48.

81 Koller: Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen, S. 14.

82 Koller: Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits, S. 165.

entgegengestellt. Diese Steigerung der Bandbreite des Möglichen geschieht vor allem durch die machtkritische Steigerung des Sagbaren.“⁸³

Der Widerstreit ist somit eine krisenhafte Situation, die Auslöser für Bildungsprozesse sein kann. Durch das Offenhalten des Widerstreits, das gleichzeitig als emergente Dynamik beschrieben wird, werden die Selbst- und Weltverhältnisse einer Transformation unterzogen.⁸⁴ Zentral ist, dass im Bildungsprozess als Ermöglichung neuer Umgangsweisen mit Krisen etwas sagbar wird, das zuvor nicht-sagbar war, was vielfach als zu starke Fokussierung auf Problemlösung kritisiert wurde.⁸⁵ Neben dieser besonderen Stellung der Unvereinbarkeit von Differenzen begreift Lyotard den Widerstreit sprachtheoretisch mit Ludwig Wittgensteins Verständnis von Sprachspielen.⁸⁶ Dies wendet Koller bildungstheoretisch folgendermaßen:

„Dazu muss der Bildungsbegriff freilich zunächst aus seiner ausschließlichen Verortung in einer subjekttheoretischen Perspektive herausgelöst und in einen sprach- oder diskurstheoretischen Kontext gestellt werden. Bildung, so mein Votum, ist primär nicht als Entwicklung oder Veränderung von Subjekten aufzufassen, sondern vielmehr als ein sprachliches Geschehen, d.h. als jene Transformation von Sprachspielen oder Diskursarten, die dem Widerstreit in der von Lyotard skizzierten Weise gerecht wird.“⁸⁷

Koller fasst Bildung folglich sprachtheoretisch, die Transformation, die sich im Bildungsprozess an den Selbst- und Weltverhältnissen vollzieht, als ein sprachliches Geschehen. Mit Thomsen ist daher zusammenzufassen, dass im Unterschied zu Marotzki nicht „das Subjekt zum Erzeugungsprinzip von Sinn, sondern die Sprache“⁸⁸ wird.

2.2.1.2 Koller und Butlers Subjektivationskonzept

Koller befasst sich neben Lyotard mit Arbeiten zur Unterwerfungsdynamik in Subjektivierungsprozessen bei Jacques Lacan, Foucault und Butler. Hierbei treten ebenfalls die Phänomene Differenz und Alterität in den Vordergrund, die für Koller in Spannung zu klassischen Bildungstheorien stehen.⁸⁹ Weniger möchte ich auf die Diskussion eingehen, ob oder inwiefern diese Arbeiten s.g. *klassischem* Bildungsdenken tatsächlich entgegengesetzt sind. Vielmehr möchte ich Kollers Argumentation nachzeichnen, um den semantischen Gehalt

83 Thomsen: *Bildung in Protestbewegungen*, S. 118.

84 Lyotard selbst bezieht sich auf Kants reflexive Urteilsraft und auf das Prinzip der Phronesis, um die Figur der Verbindung zwischen den heterogenen Diskursarten zu denken.

85 Vgl. exemplarisch Rabe-Matičević/Findeis: *Biographische Bildungsprozesse*, S. 65.

86 Eine Auseinandersetzung mit Wittgensteins Sprachspielen und insgesamt eine fundierte Beschäftigung sprachtheoretischer Überlegungen leistet diese Arbeit nicht und wird nicht weiter ausgeführt.

87 Koller: *Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen*, S. 15.

88 Thomsen: *Bildung in Protestbewegungen*, S. 113.

89 Vgl. Koller: *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*, S. 36.

seines Bildungsbegriffs zu rekonstruieren, der sich insbesondere durch seine Bezugnahme auf poststrukturalistische Subjektivierungstheorien auszeichnet. Im *klassischen Bildungsdenken* sieht Koller eine

„Konzeption von Subjektivität [...], die als Voraussetzung und Ziel sowohl der individuellen wie der Gattungsentwicklung gilt, sowie um die Vorstellung einer Einheit, die nicht nur den Bezug der individuell verschiedenen Einzelsubjekte auf ein übergeordnetes Ganzes, sondern auch den inneren Zusammenhalt des Subjekts gewährleistet.“⁹⁰

Diese Einheit sieht er mit den o.g. Denker:innen entkräftet. In seinem Aufsatz „Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman“ stellt Koller in direkter Weise seine Bezugnahme auf Butlers Subjektivationsverständnis für transformatorische Bildungsprozesse heraus:

„Im zweiten Abschnitt wird der theoretische Zugang zugeschrärf, indem ich Judith Butlers Konzeption der Subjektivation erläutere, die ich als einen begrifflichen Rahmen verstehe, der es erlaubt, Subjektwerdung als die Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen zu begreifen und Bildungsprozesse als deren Transformation zu beschreiben.“⁹¹

Interessant ist an dieser Stelle, dass sich das Verhältnis zwischen Selbst und Welt, auf welches sich Koller bei Humboldt bezieht, hier als das durch die Subjektivierung hergestellte Verhältnis zwischen Welt und Subjekt zu verstehen ist. Die Welt ist in diesem Verständnis bereits durch gesellschaftliche Ordnungen vermittelt. Als Vorteil erachtet Koller daran, dass durch Butlers Ansatz Subjekt und Welt nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern gerade die Subjektkonstitution mit den es umgebenden Weltverhältnissen zusammengeführt wird.

„Deshalb scheint der Versuch aussichtsreich, diese Theorie dafür zu nutzen, bei der Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse sowohl die Welt- als auch die Selbstverhältnisse sich bildender Subjekte in den Blick zu nehmen, also keine Seite gegen die andere auszuspielen [...]“⁹²

Diese Arbeit kann keine systematische Darstellung von Butlers Subjektdenken liefern. Die Betrachtung beschränkt sich daher auf die für diese Arbeit zentralen Punkte von Kollers Rezeption, die nachfolgend kurz vorgestellt werden. Dem Subjekt ist bei Butler ein primäres Begehren immanent, welches den Menschen existentiell abhängig macht. Um eine soziale Existenz zu erlangen, findet eine Unterwerfung unter die Adressierung des Anderen statt, die – um das Gefühl von Autonomie nicht zu schädigen – verleugnet wird. Hierbei ist die Adressierung bereits in spezifische Normen eingebettet, sodass sich ebenfalls ein Gefühl der Fehl-Adressierung ereignen kann.⁹³ Aufgrund der

90 Ebd., S. 37.

91 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 218.

92 Ebd., S. 220.

93 Diesbezüglich sei auf die Einschätzung von Slaby et. al. verwiesen: „Judith Butlers von Althusser, Foucault, Freud, Nietzsche sowie Spinoza und Hegel beeinflusste Theorie einer

iterativen Struktur von Sprache sind jedoch Verschiebungen als Handlungsfähigkeit oder -potenzial möglich.⁹⁴

Das bildungstheoretische Potenzial besteht nun in der Verschiebung und damit in der als Bildungsprozess ausgewiesenen Transformation, durch welche die durch die Subjektivierung hergestellten Selbst- und Weltverhältnisse verändert werden. Die Möglichkeit der Verschiebung von Sinn innerhalb von Sprechakten wird dadurch zum Transformationspotenzial, wie beispielsweise anhand von Umdeutungen von Bezeichnungen und Adressierungen verdeutlicht wird. Mit Koller gesprochen:

„Vor diesem Hintergrund wären resignifizierende Sprechakte in diesem Sinne als *eine* Form transformatorischer Bildungsprozesse zu verstehen. Die Frage wäre dann, unter welchen Bedingungen es zu solchen Resignifizierungen kommt und wovon es abhängig ist, ob sie gelingen oder aber erfolglos bleiben.“⁹⁵

Ungeachtet der Frage, was *gelingen* in diesem Kontext genau bedeutet, zeigt sich an dieser Stelle, dass der Ermöglichungsraum für Verschiebung, welche zugleich als Transformation verstanden wird, in der iterativen Struktur von Sprache liegt. Zudem offenbart sich ein Verständnis von Bildung, das eher an biografischen, subjektiven Prozessen und Erfahrungen ausgerichtet ist. Diese alltagsweltliche Verankerung kann als Argument gegen eine affirmative oder elitäre Wissensaneignung begriffen werden. Transformatorische Bildungsprozesse bei Koller beziehen sich somit auf die Konstitution und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und betonen schwerpunktmäßig die Dimensionen des Anders-Werdens und des (widerständigen) Verschiebens.⁹⁶

Kollers Blick auf das Subjekt richtet sich zusammenfassend auf die diskursiven, ordnungsstiftenden Mechanismen, die dieses in Subjektivierungsprozessen stetig hervorbringen. Die daraus konstituierten Selbst- und Weltverhältnisse sind Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse, die im Widerstreit in Frage gestellt werden. Aus dieser Problemlage heraus werden neue sprachliche Figuren entwickelt, die den innovativen und offenhaltenden

„Psyche der Macht“ kann besonders mit Blick auf den Aspekt der sozial-normativen Subjektivierung als Inspiration für eine auszuarbeitende Konzeption der affektbasierten Subjektivierung fungieren (Butler 1997a). Ausgangspunkt ist die für diesen Zweig eines kritisch-materialistischen Subjektdenkens zentrale Annahme, dass ein Subjekt zu sein bedeutet, dass die eigene Existenz bis in ihre innersten Dimensionen hinein konstitutiv von ermöglichenden und strukturierenden Faktoren bestimmt ist, die als Machtrelationen in der sozialen Umgebung wirken. Das Subjekt ist in Butlers Perspektive allerdings eng gebunden an seine diskursiv-praktische identitäre Verortung, an eine formale Position in einem historisch gewachsenen Gefüge der sozialen Lesbarkeit im Sinne von Anerkennung, die immer Anerkennung als etwas ist“ (Slaby et.al.: Affektive Relationalität, S. 95).

94 Wiederholung meint zugleich Verschiebung, nichts kann völlig identisch wiederholt werden.

95 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 223.

96 Vgl. Koller: Bildung anders denken, S. 9.

Charakter des transformatorischen Bildungsgedankens entsprechen. Koller vertritt folglich ein dezentriertes und diskursives Verständnis von Subjektivität. Dadurch ist Bildung bei Koller nicht die Leistung eines souveränen Subjekts, sondern laut Stojanov die „inhärente Dimension sprachlicher Diskurse [...]“.“⁹⁷ Bildungsprozesse werden nicht durch das Medium Sprache von einem souveränen Subjekt zum Ausdruck gebracht, sondern sind an sich sprachliche Prozesse eines diskursiv hervorgebrachten Subjekts.

2.2.2 Bildungstheorie und Poststrukturalismus

Es wurde gezeigt, dass sich Kollers Arbeiten zum transformatorischen Bildungsverständnis dem Vorhaben verschrieben haben, Bildungsprozesse ausgehend von poststrukturalistischen (Subjekt-)Theorien zu konzeptualisieren. Unter dem Schlagwort *Dezentrierung des Subjekts* ist bereits angesprochen worden, dass diese Theorien pädagogisches Denken herausfordern. In diesem Kapitel wird die Rezeption poststrukturalistischer Theorien in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung genauer betrachtet. Dadurch soll gezeigt werden, weshalb es überhaupt interessant oder notwendig erschien, diese Theorien bildungstheoretisch durchzuarbeiten, und welche Forschungsperspektiven damit eröffnet wurden. Insbesondere geht es darum, auf welche Weise sich der (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurs über Bildung dadurch verändert hat und welche Konsequenzen Koller für seinen Bildungsbegriff zieht.

Den Poststrukturalismus gibt es nicht. Nichtsdestotrotz finden sich zahlreiche Einführungswerke, die unter dem Sammelbegriff *Poststrukturalismus* in unterschiedliche, aber verwandte Theorien einführen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Auseinandersetzungen darüber, wie erziehungswissenschaftlich mit poststrukturalistischen Einsichten, wie etwa dem so genannten *Tod des Subjekts*, umgegangen werden kann. Poststrukturalistischem Denken wird zudem ein zentraler Einfluss für weitere theoretische Entwicklungen zugesprochen.⁹⁸ Es ist daher interessant zu untersuchen, welche Schwerpunkte bei poststrukturalistisch beeinflussten Konzeptionen von Bildungsprozessen gesetzt wurden. Im Kontext dieser Arbeit soll dies Aufschluss über Grundannahmen in Kollers Bildungsverständnis geben.

Diese Untersuchung gliedert sich in drei Schritte: Als erstes erfolgt eine Einführung in poststrukturalistisches Denken, um eine Arbeitsdefinition bereitzustellen. Eine differenzierte Befassung mit der Heterogenität der Theorien ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Vielmehr geht es um die

97 Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

98 Bräu sieht poststrukturalistisches Denken als eine von vier zentralen Einflusslinien auf sozialkonstruktivistische erziehungswissenschaftliche Forschung an (vgl. Bräu: Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht, S. 21f).

Nachzeichnung einer Denkbewegung, um die durch poststrukturalistisches Denken ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückten Themenfelder aufzuzeigen. Anhand ausgewählter einschlägiger Werke wird zweitens die erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Rezeption in den Blick genommen. Daran anknüpfend wird drittens beleuchtet, wie sich poststrukturalistisches Denken auf Konzeptionen des (transformatorischen) Bildungsbegriffs ausgewirkt hat. In Anbetracht der Fülle etwa an begrifflichen Arbeiten, Forschungszugängen und Diskursfeldern, die sich auf poststrukturalistisches Denken beziehen, kann dies im Kontext dieser Arbeit gewiss nur das Nachzeichnen einer Spur und keine analytische Darstellung einer Rezeptionsgeschichte sein. Diese Schritte sind als Überblick zu verstehen, der einen systematischen Zusammenhang zwischen Kollers Bezugsautor:innen und seinem Bildungsverständnis herstellt, um die dortige komplexe Verwobenheit zwischen Subjekt, Bildung und Gesellschaftlichkeit näher zu betrachten.

2.2.2.1 Arbeitsdefinition Poststrukturalismus

Es gibt zahlreiche Arbeiten über Strukturalismus und Poststrukturalismus und die Schwierigkeit der Abgrenzung sowie der Bestimmung dessen, was eigentlich Poststrukturalismus sei.⁹⁹ Und dennoch:

„Dafür, dass es ‚den Poststrukturalismus‘ eigentlich nicht gibt, dass zu Recht darauf verwiesen wird, dass es sich um ein von außen attribuiertes Etikett handelt, dem kein homogenes Denksystem zu Grunde liegt (vgl. z.B. Lorey et al. 2011: 11), finden sich – gerade in jüngerer Zeit – doch recht viele Versuche, das uneinheitliche Theoriefeld zu vermessen (vgl. z.B. Moebius/Reckwitz 2008; Staheli 2000; Angermüller 2007).“¹⁰⁰

Als einer der Hauptbezugsautoren des Strukturalismus gilt Ferdinand de Saussure, der mit seiner vorgenommenen Trennung zwischen Signifikant und Signifikat und deren arbiträrer Beziehung zueinander das System Sprache als zentrale Struktur ausgewiesen hat. Sprachlicher Sinn konstituiert sich demzufolge nicht in Bezug auf außersprachliche Phänomene, sondern entsteht durch die internen Relationen zu anderen Elementen.¹⁰¹ Bedeutung ist somit abhängig von der Stellung innerhalb des Systems. Dementsprechend kann mit Stefan Münker und Alexander Roesler als zentrales Merkmal des Strukturalismus die „Konzentration auf die interne Relation ihrer Strukturelemente“¹⁰² herausgestellt werden. Sprache bildet folglich die strukturierende Voraussetzung von Erkenntnis.¹⁰³ Hierbei ist zentral, dass es nicht (nur) darum geht, wie Erkenntnis an sich stattfindet, sondern dass *Sinn* in den Blick gerät. Sinn

99 Vgl. Münker/Roesler: Poststrukturalismus; vgl. Ode: Poststrukturalismus.

100 Van Dyk: Poststrukturalismus, S. 187.

101 Vgl. Münker/Roesler: Poststrukturalismus, S. 4.

102 Ebd., S. 5 (im Original fett gedruckt).

103 Ebd., S. 19.

wird, so der Ansatz strukturalistischen Denkens, in einem differentiellen System hergestellt und konstituiert sich durch die Stellung innerhalb von diesem zu anderen Elementen.

Nun kritisieren jene Denker:innen, die dem Poststrukturalismus zugeordnet werden, die Geschlossenheit des Systems und betonen die Offenheit und Möglichkeit der Verschiebung. Gerade weil es keinen festen Bezugspunkt für Sinn gibt, ist dieser nicht festgeschrieben.

„Dass der Sinn nie starr und eindeutig ist, sondern flüchtig und unkontrollierbar, hat für den Poststrukturalismus auch damit zu tun, dass Sinn immer auf den Nicht-Sinn bezogen bleibt, und zwar aus einer Perspektive des Ausschlusses heraus. Damit der Sinn sinnvoll ist, muss er den Nicht-Sinn zurückweisen, ihn aus dem System ausschließen.“¹⁰⁴

Es wird bereits deutlich, dass sich diese Perspektive dem aus der Ordnung Ausgeschlossenen verschreibt und damit ein gesellschaftspolitisches Anliegen verfolgt. Derart stellt Erik Ode als gemeinsames Ziel der heterogenen Ansätze heraus, „die verborgenen Unterdrückungs- und Ausschlussmechanismen aufzuspüren, die dem europäischen Metaphysikdenken zugrunde liegen.“¹⁰⁵ Die Betonung der Unabgeschlossenheit von Ordnungen durch die Arbitrarität von Verweisungszusammenhängen und die Möglichkeit von Verschiebungen zielt einerseits auf eine kritische sowie politische Dimension und Funktion, aber erfordert andererseits ein Umdenken von (politischer) Legitimation und Teleologie, da die Annahme radikaler Kontingenz von Ordnungen unvereinbar mit teleologischem Denken der Höherentwicklung oder Universalität erscheint.¹⁰⁶ Wenngleich Kritiker:innen Beliebigkeit vorwerfen, ist diesem Vorwurf zunächst entgegenzuhalten, dass den Arbeiten ein Interesse an Gerechtigkeit und dem *guten* Leben immanent ist, das sich gegen Zwang und Herrschaft richtet, wenngleich berechtigterweise die Frage aufkommt, welche konkreten Konsequenzen oder Kritikmöglichkeiten ableitbar sind.

Neben dieser Abgrenzung und zugleich Bezogenheit des Poststrukturalismus vom und auf den Strukturalismus charakterisiert sich poststrukturalistisches Denken ebenfalls durch seine Abgrenzung von der Subjektphilosophie Jean-Paul Sartres. In Anschluss an Vincent Descombes ist hierbei insbesondere der Stellenwert der Dialektik anzuführen. Descombes stellt dar, dass die Dialektik – für existenzialistische Denker wie Sartre noch zentrales Element der Philosophie –, für poststrukturalistische Denker dezidiert abgelehnt wird.¹⁰⁷ Dies ist an dieser Stelle in Bezug auf zwei Aspekte

¹⁰⁴ Ebd., S. 38.

¹⁰⁵ Ode: Poststrukturalismus, S. 677.

¹⁰⁶ Interessant für diese Fragestellung ist das Werk von Sievi „Demokratie ohne Grund“. Dort findet sich eine systematische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten von Politik im Ausgang poststrukturalistischer Arbeiten.

¹⁰⁷ „Dieses Prestige der Dialektik wird sich erst mit der zweiten Generation (ab 1960) abschwächen. Die wird das bis dahin verehrte Idol verbrennen und in der Dialektik die

interessant: zum einen, weil Deleuze sein gesamtes Werk als anti-hegelianisch und anti-dialektisch beschreibt, zum anderen, weil es Aufschluss darüber gibt, wogegen sich die Kritik poststrukturalistischer Denker:innen richtet und welche Denkbewegung dieser Kritik zugrunde liegt.¹⁰⁸ Descombes stellt diesbezüglich dar, dass sich die Kritik an der Dialektik gegen ihre Identitätslogik richtet. Er schreibt:

„Man sieht in ihr [der Dialektik] die heimtückischste Form der ‚Identitätslogik‘, die ihrerseits als die philosophische Illusion par excellence gilt. Die Philosophen des strukturalistischen Zeitalters stoßen hier wieder auf eine bergsonsche Ader: was sie ‚Identitätslogik‘ nennen, ist die Form des Denkens, die sich den *Anderen* nur vorstellen kann, indem sie ihn auf den *Selben* reduziert und die Differenz der Identität unterwirft. Dieser Identitätslogik stellt man ein ‚Denken der Differenz‘ entgegen.“¹⁰⁹

Die hier angeführte Identitätslogik steht im engen Zusammenhang mit einer Repräsentationslogik, die die jeweilige Eigenheit nur in Bezug auf etwas bereits Festgelegtes betrachtet und diese dadurch reduziert wird. So rückt erneut die Betonung und Vormachtstellung des Differenten ins Zentrum, dem sich auch Deleuze in seinem Werk verschrieben hat. Deleuze versucht in seinem Werk „Differenz und Wiederholung“ die Differenz an sich und als konstitutiv zu denken, die Identität erst als Effekt von Differenz hervorbringt. Dadurch verschiebt sich der Blick auf Verschließungen qua Bedeutungsherstellung und Errichtung von (identitätslogischen) Ordnungen. Silke van Dyk schreibt:

„Während die liberale Selbstbeschreibung der Moderne die Kontingenzöffnung als Resultat des Modernisierungsprozesses betont, fokussiert der Poststrukturalismus auf machtvollere Kontingenzschließung – sei es durch Hegemonie (Laclau & Mouffe), durch Dispositive (Foucault), Reterritorialisierung (Deleuze & Guattari) oder Polizei (Rancière) – sowie auf deren Destabilisierung.“¹¹⁰

Indem Ordnungen als durch Machtmechanismen hergestellt verstanden werden, ergibt sich zugleich die Möglichkeit der *Destabilisierung*. In direkter Bezugnahme auf Friedrich Nietzsche spielen bei Foucault, Deleuze und anderen die Genealogie von Ordnungen und vor allem die Frage nach Möglichkeiten der Neuschöpfung eine zentrale Rolle. Es geht demnach darum,

Illusion par excellence anklagen, von der sie sich, diesmal unter Berufung auf Nietzsche, zu befreien sucht“ (Descombes: *Das Selbe und das Andere*, S. 18).

108 Es geht an dieser Stelle nicht darum, eine systematische Aufarbeitung zu liefern, inwiefern die Kritik an der Dialektik dialektisches Denken tatsächlich trifft. Dies würde z.B. eine systematische Auseinandersetzung mit Hegel und Deleuze erfordern. Vielmehr soll das Argument der Differenzphilosophen dargestellt werden.

109 Descombes: *Das Selbe und das Andere*, S. 91.

110 Van Dyk: *Poststrukturalismus*, S. 190.

herrschende Autoritäten zu hinterfragen und nach neuen Möglichkeiten (von Existenzweisen) zu suchen.¹¹¹

Foucaults Studien zur Verschränkung von Wissen, Wahrheit, Macht und Subjektivierung haben ferner gezeigt, dass Macht nicht nur ein externer Einfluss, sondern vielmehr eine an eben diesen Kategorien beteiligte und somit produktive Kraft ist. Als charakteristisch kann folglich „ein Machtverständnis, das Macht als verstreutes, plurales, produktives und notwendig omnipräsentes Kräfteverhältnis fasst“¹¹², ausgemacht werden. Dadurch kommt Macht von überall und wirkt an der Stabilisierung von Ordnungen mit. Dies betrifft unsere Selbstverständnisse sowie Möglichkeiten von Kritik und Widerstand.

Durch die o.g. Unabschließbarkeit und Offenheit des Systems gelangt die Einsicht in den Vordergrund, dass Identitäten anhand eines konstitutives Außen funktionieren, das eine binäre Innen-Außen-Logik erzeugt. Wird nun ferner angenommen, dass diese Zuordnung nicht per se notwendig ist, wird deutlich, dass die politisch-kritische Funktion poststrukturalistischer Arbeiten darin besteht, neue Formen von Innen-Außen, von *Faltungen* hervorzubringen. Gewiss unterscheiden sich die Ansätze darin, wie sie das im Außen Verworfenen auffassen und hinsichtlich des Prozesses, durch den es zum Ausschluss kommt. Dennoch treffen sie sich in der Perspektivierung des Ausgeschlossenen und der Infragestellung bestehender Ordnungen von Lebens- und Existenzweisen, wodurch zugleich eine enge Verwobenheit von Selbstsein und Gesellschaftlichkeit zum Ausdruck kommt. Dazu fasst Kerstin Andermann zusammen:

„Bei aller Unterschiedlichkeit decken sich die differenzphilosophischen Züge dieser Autor/innen vor allem in der Ablehnung von Fundierungen, die zur epistemischen und ontologischen Grundlage von Identität und identitären Ansprüchen gemacht werden können.“¹¹³

Im Zuge derartiger Kritiken an Universalien und Begründungszusammenhängen entsteht ein eigentümliches Verständnis von Normativität. Normativität verstanden als Normalisierung gerät nämlich aufgrund ihrer machtvollen Wirkung in Bedeutungsherstellungen und Subjektivierungsprozessen in Kritik. Zugleich zeigt sich in dieser Kritik und in der Favorisierung einer *befreienden* Verschiebung eine normative, die Normalisierung überschreitende Dimension. Normalisierung meint damit eine Verschließung durch die Errichtung und Durchsetzung hegemonialer Ordnungen. Auf dieser Ebene können ebenfalls Normen derart begriffen werden. Zugleich ist diesem Verständnis ein normativ-kritisches Anliegen inhärent, das auf Öffnung und Differenzwahrung abzielt.

111 Zur weiteren einführenden Lektüre über Einsatz und Logik poststrukturalistischen Denkens vgl. Ode: Poststrukturalismus.

112 Van Dyk: Poststrukturalismus, S. 190.

113 Andermann: Differenzphilosophie und Affekt, S. 109.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es im Zusammenspiel von Subjekt, Lebensweise, Macht und Ordnung darum geht, eine Perspektive auf die Herstellungsweisen und Funktionslogiken von Ordnungen zu eröffnen, die sich nicht nur als außerhalb eines Selbst angelegte Rahmen befinden. Sie betreffen hingegen Orientierungen im Denken, Lebensweisen und Möglichkeitsräume der Selbst-Identifikation und sind an diesen konstitutiv beteiligt. So kann mit Andreas Reckwitz und Stephan Moebius treffend von einer „Blickverschiebung“¹¹⁴ durch poststrukturalistische Theorien gesprochen werden. Dazu passend schreibt Deleuze über Foucault:

„Jenseits der Geschichte der Menschen und der Ideengeschichte entdeckt Michel Foucault einen tieferen unterirdischen Boden, der Gegenstand dessen ist, was er die Archäologie des Denkens nennt.“¹¹⁵

2.2.2.2 Poststrukturalistisches Denken in der Erziehungswissenschaft

Die Themen dieser Theorien – etwa Formen der Fremdbestimmung und Macht, Möglichkeiten des Selbst-Seins, Orientierungen im Denken – betreffen unmittelbar pädagogische Fragestellungen und insbesondere den Bildungsbegriff. Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass Koller Bildung unter Berücksichtigung von poststrukturalistischen Theorien reformulieren möchte, ist es interessant zu untersuchen, welche Neuakzentuierungen damit einhergehen. Ode schätzt die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Autor:innen in diesem Feld ab dem Jahr 2000 als intensiv ein¹¹⁶ und zählt Foucault mittlerweile zum „Klassiker der Pädagogik [...]“.¹¹⁷ In ähnlicher Weise äußert sich Thompson:

„Die deutsche Erziehungswissenschaft hat sich lange schwer damit getan, Foucaults Arbeiten in die eigenen pädagogischen Reflexionen einzubeziehen. Seit den 1990er Jahren und insbesondere in den letzten Jahren finden Foucaults Arbeiten in der deutschen Erziehungswissenschaft zunehmend Beachtung – man könnte auch von einer

114 Moebius/Reckwitz: Einleitung, S. 13.

115 Deleuze: Die einsame Insel, S. 250.

116 Vgl. Ode: Poststrukturalismus, S. 682. Interessanterweise wird hier und auch an anderen Stellen Deleuze nicht oder nur selten genannt.

117 Ebd., S. 684. Balzer schildert die Rezeption der foucaultschen Arbeiten in der Erziehungswissenschaft wie folgt: Nach anfänglicher Abwehr bis in die späten 80er und als Angriff gegen pädagogische Grundelemente wahrgenommen, datiert Balzer seit Anfang der 90er Jahre eine verstärkte Auseinandersetzung mit Foucault in der Erziehungswissenschaft, die sich vordergründig mit dem Tod des Subjekts auseinandersetzt und eine produktive Lesart der Verbindung der Kategorien Wissen, Macht, Subjektivität hervorbringt. Die Grundthese von Balzer besagt, dass der Einfluss von Foucaults Arbeiten vor allem darin besteht, Möglichkeiten nicht-oppositioneller Bestimmungen zu diskutieren (vgl. Balzer: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken, S. 15f).

Foucault-Konjunktur sprechen –, wobei aus systematischer Sicht insbesondere die ‚Frage nach dem Subjekt‘ eine große Rolle spielt.“¹¹⁸

Der gegenwärtig etablierten Stellung der Theorien ging zunächst eine ablehnende Haltung voraus, der vielfach postulierte *Tod des Subjekts* wird als Infragestellung zentraler pädagogischer Kategorien aufgefasst.¹¹⁹ Dass dies keine genuin erziehungswissenschaftliche Rezeptionsproblematik ist zeigt sich darin, dass schon Deleuze die Frage formuliert, weshalb Foucaults Arbeiten so viele Missverständnisse bezüglich der Rolle des Menschen erzeugt hätten.¹²⁰ Nichtsdestotrotz lässt sich im Kontext der Erziehungswissenschaft die anfängliche Bezugnahme mit Thompson folgendermaßen schildern:

„Die größte Provokation der foucaultschen Arbeiten für die Bildungsphilosophie lässt sich in einer ersten Annäherung so fassen, dass der Horizont menschlicher Selbstbestimmung, der im Wandel von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen der sich bildenden Individuen begriffen liegt, als Figurierung durch Führungs- und Regierungspraktiken lesbar wird.“¹²¹

Während Thompson auf die Ambivalenz von Konzepten der Selbstbestimmung hinweist, betreffen, so Michael Wimmer, die Irritationen poststrukturalistischer Theorien Grundlagenkategorien wie Subjekt, Identität, Wahrheit, Bedeutung und Wirkung. Dazu schreibt Wimmer:

„Allgemein lässt sich sagen, dass sich poststrukturalistische Diskurse von den Annahmen klassischer Begriffsbestimmungen (Eindeutigkeit, Rationalität, Zielgerichtetheit, Stabilität, Einheitlichkeit, Planbarkeit, identische Wiederholbarkeit) distanzieren, ohne aber eine einfache Umkehrung vorzunehmen.“¹²²

In diesen Kontext lässt sich ebenso Rieger-Ladichs Arbeit verorten. Er diskutiert unter dem Topos *Mündigkeit*, dass mit Foucault die Einsicht in den pädagogischen Diskurs Einzug erhält, dass Wahrheit, Vernunft und Geschichte mit Macht und Herrschaft zusammenhängen.¹²³ Neben Foucault verhandelt er weitere zentrale Denker wie Lacan und Lyotard, aus deren Arbeiten er Kritiken am autonomen Subjekt und am teleologischen Denken ableitet.¹²⁴ Da dies genuin bildungs- und erziehungswissenschaftlich relevante Denkdimensionen sind, entsteht die Frage nach Implikationen dieser Arbeiten. Thomas Rucker führt dazu drei erziehungswissenschaftliche Umgangsweisen mit der spätmodernen Subjekt- und Autonomiekritik aus:

„*erstens* die Strategie, Beschreibungen von Sachverhalten anzufertigen, in denen der Begriff des Subjekts ausgespart wird, *zweitens* die Strategie, Sachverhalte – trotz alles Subjektkritik – nach wie vor im Lichte des besagten Subjektbegriffs zu beschreiben, sowie *drittens* die

118 Thompson: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, S. 152.

119 Vgl. Wimmer: Posthumanistische Pädagogik, S. 55.

120 Vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 131.

121 Thompson: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, S. 154.

122 Wimmer: Posthumanistische Pädagogik, S. 59.

123 Vgl. Rieger-Ladich: Mündigkeit als Pathosformel, S. 45.

124 Vgl. ebd., S. 46.

Strategie, einen alternativen Subjektbegriff zu entwerfen und von diesem her Beschreibungen von Sachverhalten anzufertigen [...].“¹²⁵

Rucker stellt bezüglich der dritten Variante heraus, dass es dort vordergründig um die Entwicklung einer „relationale[n] Selbstbestimmung“¹²⁶ geht, demnach um die Betonung der Relationalität von Subjektsein, d.h. das Subjekt mit, in und durch Andere und die Gesellschaft zu begreifen. Gewiss müsste eigens untersucht werden, inwiefern sich das Subjektverständnis tatsächlich von den kritisierten *modernen* Subjektkonzepten unterscheidet. Allerdings ist eine starke Fokussierung auf die Bedeutung von Fremdbestimmung und symbolischer Ordnung als konstitutives Moment der Subjektwerdung festzustellen. Dadurch erscheint insbesondere der dritte Weg, und zwar der Entwurf eines relational gedachten Subjektverständnisses aussichtsreich, da er die Dichotomie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Innen und Außen, Selbst und Gesellschaft aufzulösen scheint und Relationalität über die Unterwerfungseinsicht von Subjektivierungstheorien hinaus stark macht.

Des Weiteren verändert sich das Verständnis und die Stellung des Begriffs der Differenz in der Erziehungswissenschaft. Helma Lutz und Norbert Wenning stellen 2001 eine Verschiebung vom Begriff der Differenzierung hin zum Begriff der Differenz in der Erziehungswissenschaft fest und sehen letzteren als unterbestimmt an.¹²⁷ Während noch 1990, so die Autor:innen, Marianne Krüger-Potratz attestiert, dass der Differenzbegriff in der Erziehungswissenschaft randständig ist, stellen Lutz und Wenning elf Jahre später fest, dass „Differenz als Schlagwort der sozialwissenschaftlichen Debatte“¹²⁸ zentral geworden ist. Zudem stellen sie dar, dass bei Krüger-Potratz der Begriff der Differenz in Bezugnahme auf Welsch in Verbindung mit Pluralität steht, wobei sich Pluralität auf die plurale Gesellschaft bezieht, aus der die Forderung nach Anerkennung des Anderen oder des Differenten entsteht. Krüger-Potratz erachtet hierin zudem eine Verschiebung von politischen Perspektiven.¹²⁹ Differenz steht damit im Kontext einer pluralen Gesellschaftsdiagnose, wobei eher auf die Bedeutung von Differenz als Unterschiedlichkeit (zwischen verschiedenen Gruppen, Menschen, Ansichten) abgehoben wird.

Rita Casale hingegen diskutiert im selben Band den Begriff der Differenz im Kontext der französischen Differenzphilosophie der 1960er Jahre und fokussiert damit weniger die gesellschaftssoziologischen als die philosophischen Bezüge des Differenzbegriffs. Hierbei führt sie Nietzsche, Martin

125 Rucker: Komplexität der Bildung, S. 67.

126 Ebd., S. 68.

127 Vgl. Lutz/Wenning: Differenzen über Differenz, S. 11.

128 Vgl. ebd., S. 11.

129 Vgl. ebd., S. 12.

Heidegger, Derrida, Deleuze und Foucault als zentrale Bezugsautoren an.¹³⁰ In Anlehnung an Descombes verortet Casale ebenfalls ab den 1960er Jahren die Entstehung einer Differenzphilosophie, die bei Casale insbesondere mit Deleuze verknüpft ist und das Ziel hat, Differenz losgelöst vom repräsentationslogischen Denken zu begreifen. Differenz ist bei Deleuze, so Casale, die „konstitutive Kraft der Realität [...]“.“¹³¹ Daraus folgt:

„1. Die Differenz als ursprüngliche Kraft ist jenseits des principium comparationis, 2. die Differenz ist nicht die begriffliche Differenz, 3. die Differenz ist nicht die Verschiedenheit oder die Andersheit, 4. die Differenz ist nicht die Negation, 5. die Form der Differenz ist die Intensität, 6. als Intensität ist sie eine individuierende Differenz, 7. in der individuierenden Differenz ist der Andere konstitutiv.“¹³²

Differenz ist in diesem Verständnis nicht der Ausdruck oder die Folge einer pluralen Gesellschaftsform aufgrund von Individualisierung und Globalisierung, sondern vielmehr konstitutiv; nicht die beschreibende Verhältnisbestimmung verschiedener Elemente in ihrer Unterschiedlichkeit, sondern eine *Intensität*.

Im selben Jahr erscheint der Sammelband „Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven“, dessen Ziel es ist, die poststrukturalistischen Theorien über die Themen Subjektivität, Identität, Differenz und Handlung in die Erziehungswissenschaft einzubringen. Auch hier wird dem *traditionell* pädagogischen Denken zugrundeliegende „humanistische Identitätsverständnis“¹³³ die poststrukturalistische Betonung von Unabgeschlossenheit, Prozesshaftigkeit und diskursiver Verwobenheit von Subjektivität gegenübergestellt. Daher fragen die Autor:innen:

„Was bedeutet die Erkenntnis, dass es kein sich seiner selbst vollständig bewusstes, autonomes Subjekt geben kann für pädagogische Zielperspektiven hinsichtlich der Konstitution von Subjektivität und Identität?“¹³⁴

2004 erscheint sodann ein ganzer Band über die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Lektüre von Foucault, der sich mit den Begriffspaaren Wahrheit und Ideologie, Freiheit und Macht sowie Subjektivität und Gouvernementalität im Kontext pädagogischer Fragestellungen befasst.¹³⁵ In ihrem dort zu findenden Beitrag nennt Nicole Balzer verschiedene Forschungsansätze zu Foucault in der Erziehungswissenschaft, wie die historische Bildungsforschung, zu der sie unter anderem Ludwig Pongratz zählt, der

130 Vgl. Casale: Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen, S. 25.

131 Ebd., S. 36.

132 Ebd., S. 36.

133 Fritzsche et. al: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, S. 10.

134 Ebd., S. 10.

135 Vgl. Ricken/Rieger-Ladich: Michel Foucault, S. 9.

„durch Rückgriff auf ‚Werkzeuge‘ Foucaults die verborgenen Effekte auch der Pädagogik ans Licht zu bringen“¹³⁶ sucht.

Eine intensive Auseinandersetzung innerhalb der Erziehungswissenschaft rekonstruiert Balzer in Bezug auf Foucaults Subjektkritik. Ähnlich wie Rucker nennt Balzer in diesem Kontext drei Rezeptionslinien: erstens die Zurückweisung der Subjektkritik, da diese zugleich das Ende von Bildung bedeuten würde, zweitens eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs in Auseinandersetzung mit den foucaultschen Subjektkritiken sowie drittens die Herauslösung von *oppositionalen Denkfiguren* und eine Befragung dieser auf ihre machtvollen Dimensionen.¹³⁷ Insbesondere die späten Arbeiten von Foucault dienen hierbei einer Neubestimmung von Bildung und Erziehung, indem diese zu einer „Ästhetik der Existenz“¹³⁸ konzipiert werden sollen.

„So ließen sich Foucaults Überlegungen zur ‚Selbstsorge‘ ausdrücklich auch pädagogisch nutzen, so dass Bildung – so der Tenor dieses Wahrnehmungsmusters – im Anschluss an Foucault als ein Transformationsprozess des Subjekts reformuliert werden könne.“¹³⁹

Dieser Denkrichtung ordnet Balzer Koller zu.¹⁴⁰ Diese Einschätzung bekräftigt sich mit Blick auf Kollers Vokabular des Transformationsbegriffs. Dergestalt lässt sich Bildung als Transformation, als Veränderung der qua Subjektivierung hergestellten Ordnungsstrukturen verstehen. Insbesondere die Kontextualität von Subjekt und Ordnung hat zahlreiche Untersuchungen hervorgebracht, in denen in pädagogischen Räumen und Interaktionen Subjektivierungsprozesse rekonstruiert wurden und dadurch Rückschlüsse auf Möglichkeitsräume von Selbstsein sowie Normalitätsvorstellungen gezogen wurden. Auf gewinnbringende Weise ermöglicht Butlers Konzept der Subjektivierung lebendige Subjektpositionen zu identifizieren und machtkritisch zu befragen.¹⁴¹

Diese Perspektive begründet zudem, dass in dieser Arbeit von Subjektivierung und zumeist nicht von Subjekt gesprochen wird. Damit wird kenntlich gemacht, dass es nicht darum geht, die Fragen nach der (Selbst-)Erkenntnis von Subjekten zu thematisieren oder Unterschiede zwischen Subjektverständnissen des deutschen Idealismus und des Poststrukturalismus differenziert zu bearbeiten. Stattdessen wird Subjektivierung im Sinne der Denkart des Poststrukturalismus als Herstellungsmechanismen von Subjekten unter besonderer Berücksichtigung von ordnungsstiftenden Wissensvorräten verstanden. Dergestalt begreift der Sozialphilosoph Martin

136 Balzer: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken, S. 17.

137 Vgl. ebd., S. 21.

138 Ebd., S. 24.

139 Ebd., S. 24.

140 Vgl. ebd., S. 25.

141 Vgl. exemplarisch Rieger-Ladich/Casale/Thompson: Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien.

Saar den Gegenstand der Theorien über Subjektivierungsprozesse folgendermaßen:

„Die Theorie der Subjektivierung ist also, mit anderen Worten, keine (klassische) Subjektphilosophie, sondern eine Perspektive, der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten geht.“¹⁴²

Dass der Bezug zu sich selbst und zu anderen, zum eigenen Leben und zu Normalitätsvorstellungen sich nicht in einem übergeordneten Sinn oder im Wesenszug des Menschen begründet, sondern von Wissensordnungen abhängig ist, dient nicht nur als Grundannahme, sondern eröffnet die bildungsphilosophische Frage, wie sich sodann Subjektivierung zu Bildung verhält. Mit Reckwitz lässt sich nämlich Subjektivierung wie folgt begreifen:

„Subjektivierung bezeichnet eine spezifische sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive auf das menschliche Individuum. [...] Subjektivierung meint den permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‚machen‘: das *doing subjects*.“¹⁴³

Neben der bereits dargestellten Verbindung zwischen Subjektivierung und Wissensvorräten, die auch elementare Kategorien wie Wahrheit, Wirklichkeit, Vorstellungen von Leben und Tod betreffen, rückt durch Reckwitz Zitat ebenfalls die Prozessualität von Subjektivierung in den Vordergrund: Subjektivierungsprozesse finden stetig statt, es gibt keinen Endpunkt. Sowohl der Erwerb von Wissen, als auch die Langfristigkeit von Subjektivierung sind Aspekte, die sich ebenfalls im Bildungsbegriff wiederfinden. Zudem entsteht die Problematik, dass, wenn Subjektivierung ebenfalls als Entstehung einer gesellschaftlichen und öffentlichen Form des Individuums zu verstehen ist, Subjektivierung jedoch mit Macht- und Ordnungsmechanismen operiert, indem Sinn aus einer differenzlogischen Wirklichkeit sekundär erzeugt wird und zugleich Bildungsprozesse zum öffentlichen Auftreten und Partizipieren befähigen sollen, wie dann Bildungs- und Subjektivierungsprozesse voneinander unterschieden werden können.

Bevor dies in 2.2.3 wiederaufgenommen wird, ist zusammenzufassen, dass durch poststrukturalistisches Denken (in der Erziehungswissenschaft) an Aufmerksamkeit gewinnt, dass das, wie wir uns und die Welt erkennen, mit und durch Machtordnungen vorstrukturiert ist. Diese können zum Beispiel in sozialen Interaktionen rekonstruiert und auf ihre Ein- und Ausschlussmechanismen, Möglichkeitsräume und Normalitätsvorstellungen kritisch befragt werden. Aus diesem Grund geraten in Anschluss an die Rezeption poststrukturalistischer Theorien insbesondere die Thematik Macht, die Kontingenz von Ordnungen und die Herstellungsmechanismen sozialer Wirklichkeit in der Erziehungswissenschaft in den Fokus. Zu mutmaßen ist

142 Saar: Analytik der Subjektivierung, S. 17.

143 Reckwitz: Subjektivierung, S. 125.

darüber hinaus, ob die Perspektive auf Subjektivierungsprozesse zudem die Betonung der subjektiven Seite im transformatorischen Bildungsverständnis von Koller begünstigt hat. Schließlich gewinnt ein Verständnis von Differenz an Bedeutung, in welchem Differenz nicht als Verschiedenes oder als Ausdruck von Pluralität zu begreifen ist, sondern als konstitutive Instanz, die Identität hervorbringt.

2.2.2.3 Die Bedeutung poststrukturalistischer Theorien für Kollers transformatorischen Bildungsbegriff

Abschließend geht es um die Frage, was die angeführten Perspektivverschiebungen für den Begriff der Bildung bedeuten beziehungsweise welche Auswirkungen auf bildungstheoretische Konzepte ausgemacht werden können. Kollers Bildungsbegriff lässt sich in Bezug auf die von Balzer und Rucker rekonstruierten Umgangsweisen mit der Subjektkritik als Versuch der konstruktiven Auseinandersetzung mit dieser und als daraus entwickelter Neubestimmung des Bildungsbegriffs einordnen. Eine derartige Auseinandersetzung ist damit zu begründen, dass poststrukturalistische Theorien bildungstheoretisch relevante Themen in den Mittelpunkt ihres Denkens stellen, etwa die Rolle von Gesellschaft im Kontext von Subjektivierung, eine kritische und politische Dimension, die Herrschafts- und Ausschlussmechanismen aufzudecken sucht und damit schlussendlich die Frage nach Möglichkeiten eines *gelingenden* Lebens stellt.

Im Unterschied dazu wurden die genannten Kritiken am Subjekt und an Einheitlichkeit durch die Betonung von Differenz vielfach als grundlegende Kritik an Vorstellungen von Bildung als Prozess der (z.B. harmonisierenden) Selbstbildung eingeschätzt. Da die Vorstellung eines autonomen Subjekts der Bildung dekonstruiert wird, ist zu fragen: Was kann Bildung sein im Angesicht poststrukturalistischer Subjekttheorien? Koller möchte vor diesem Hintergrund Bildung *anders denken* und kontextualisiert seine Arbeiten wie folgt:

„Gegenüber der Darstellung Klafkis, wonach der klassische Bildungsbegriff an die Vorstellung eines selbstbestimmungsfähigen und letztlich einheitlichen Subjekts gebunden ist, zeichnet sich als gemeinsame Tendenz der poststrukturalistischen Kritik die Konzeption eines dezentrierten Subjekts ab, dessen Autonomie als Resultat unterschiedlicher Formen von Fremdbestimmung entlarvt wird und dessen Einheit sich in eine heterogene Vielfalt von Sprachspielen auflöst.“¹⁴⁴

Hierin zeigen sich zwei Aspekte von Kollers Subjektverständnis. Zum einen wird die Fremdbestimmung betont, die erst so etwas wie Selbstbestimmung hervorbringt. Damit hängt zum anderen zusammen, dass das, was sich als Einheit des Subjekts offenbart, ein heterogener Zusammenschluss, beziehungsweise zumindest kein substanzieller, einheitlicher Kern ist. Es könnte

144 Koller: Bildung und die Dezentrierung des Subjekts, S. 42.

sogar abgeleitet werden, dass sich diese beiden Ebenen gegenseitig bedingen: ein derartiges Verständnis von Autonomie funktioniert nur mit einem einheitlichen Selbst, das sich selbst als autonom und geschlossen bestimmen kann. Entgegen einer solchen punkthaften Vorstellung des Subjekts ist stattdessen danach zu fragen, welche Konsequenzen und Möglichkeiten für einen Bildungsbegriff entstehen, wenn wir das Subjekt als eine solche *heterogene Vielfalt* begreifen. In Bezug auf die Gegenüberstellung zwischen Autonomie und Fremdbestimmung problematisiert Koller, dass Bildung im Unterschied zur Erziehung gerade keine äußere Einwirkung meint.¹⁴⁵ Wenn sich jedoch das Subjekt, im Werden und im Gewordenen, zwar als autonom Agierendes begreift, aber eigentlich durch eine primäre Unterwerfung allererst entsteht (durch die existenzielle Abhängigkeit, eine Subjektposition einzunehmen oder durch ein konstitutives Außen, das unseren Denkvollzug bereits in Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten sortiert), dann entsteht erstens die bereits gestellte Frage, wie sich Bildungsprozesse im Unterschied zu Subjektivierungsprozessen verstehen lassen und zweitens, welcher Logik die als Bildungsprozess ausgewiesenen Veränderungsprozesse implizit folgen.

Verfolgt Koller das Vorhaben, einen Bildungsbegriff mit diesen Theoriebezügen zu entwickeln, so ist dieser auf dort zu findende Antworten und Umgangsweisen zu befragen. Welchen semantischen Gehalt hat Kollers transformatorischer Bildungsbegriff durch die Rezeption poststrukturalistischen Denkens? Auf welche Weise begreift Koller die *innere Vielfalt*? Kann bei Koller ein fluideres Verständnis von Selbstsein ausgemacht werden? Welche Konsequenz aus der Autonomie-Kritik und der Unterwerfungseinsicht des Subjekts ist dem transformatorischen Bildungsbegriff zu entnehmen? Auf welche Weise lässt sich ein relationales Subjektverständnis denken, das weder das Subjekt als Einheit noch lediglich als Effekt von Sprache oder Strukturen begreift? Besonders interessant ist hierfür ein von Ode als *Missverständnis* ausgewiesenes Denken, das aus der Einsicht in Machtmechanismen die Unmöglichkeit von Entscheidungen, Handeln oder Widerstand ableitet. Demgegenüber stellt er die Möglichkeit der Veränderung von Machtordnungen heraus und sieht hierin die Chance und Aufforderung zu Widerstand und Veränderung.¹⁴⁶

Erneut wird das Paradox deutlich, dass einerseits die selektive und ordnende Instanz von Macht im Zentrum steht, die nicht nur äußerlich, sondern im Subjekt selbst wirkmächtig ist. Andererseits soll gerade im dazu Widerständigen das Potenzial liegen. Was strukturlogisch nachvollziehbar ist, verlangt nach einer bildungsphilosophisch-kritischen Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen für widerständiges Handeln und dessen normativer Dimension, etwa mit der Frage, ob jeder Widerstand *wünschenswert* ist. Die

145 Vgl. ebd., S. 35.

146 Vgl. Ode: Poststrukturalismus, S. 681.

von Koller formulierte Kritik, dass „viele Bildungstheorien der Verflochtenheit von Bildung in Machtverhältnisse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt“¹⁴⁷ haben, hebt die Wichtigkeit seiner Theoriebezüge hervor, in denen die Rolle von Machtverhältnissen auf besondere Weise bearbeitet werden.

Kollers transformatorisches Bildungsverständnis im Kontext poststrukturalistischer Theoriebildung betont die Verschränkung von Subjektivierung und Machtmechanismen und problematisiert damit Vorstellungen von Autonomie und Selbstbestimmung, da Selbst- und Weltverhältnisse immer schon eingebettet in dispositive Ordnungen sind. Die Ausrichtung an der Unterwerfungsdimension von Subjektivierungsprozessen führt in Kollers Bildungsverständnis zu einer Betonung des Widerständigen als kritisches und schöpferisches Moment, die sich dem aus der Ordnung Ausgeschlossenen verschreibt. Bildung gestaltet sich deshalb als Transformation, als Veränderung der durch Subjektivierungsprozesse hervorgerufenen Selbst- und Weltverhältnisse.

Die diesem Verständnis innewohnende Denkfigur lässt sich schließlich folgendermaßen zusammenfassen: Wenn das Subjekt immer schon von ordnungsstiftenden und selektierenden, unterwerfenden Prozessen hervorgebracht wird, dann liegt gerade in der Veränderung von den durch diese konstituierten Selbst- und Weltverhältnissen das bildungstheoretisch interessante Moment und begründet zudem, Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu begreifen.

Abschließend betreffen poststrukturalistische und postmoderne Theorien Vorstellungen von Entwicklungslogiken im Bildungsdenken. Wie bereits dargestellt, zielt insbesondere der transformatorische Bildungsprozess darauf ab, den Bildungsbegriff formal zu bestimmen, und daraus Normativität abzuleiten, ohne diese auf die Vorstellung von Höherentwicklung zu beziehen. So kann Höherentwicklung in dieser Denkfigur ebenfalls als Kontingenzschließung und daraus entstehender Vorstellung von Allgemeinheit problematisiert werden, durch welche das Telos des Höheren allererst entsteht. Gleichzeitig entsteht die Frage nach einer Alternative zur Entwicklungslogik: Auf welche Weise nimmt die formale Bestimmung von Bildung als Transformation eine Neubestimmung von Höherentwicklung vor?

2.2.3 Zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung

Das in 2.2.2 entfaltete poststrukturalistische Verständnis von Subjektivierungsprozessen legt einige Schwierigkeiten für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung offen. Die Herausstellung der Kontextualität von Selbst und Welt und damit die Einsicht, dass Formen der Selbstbezogenheit

147 Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 54.

eingebettet in und hervorgebracht durch Ordnungen sind, verweist auf eine prozesshafte Entstehung von Subjekten, die sich intuitiv gegen Vorstellungen von Bildung richtet, in denen Subjekt-Sein etwa mit Selbstbestimmung und Autonomie verbunden wird.

Die Fokussierung auf die Bedingtheit von formgebenden *Technologien des Selbst* als Rahmen von (Selbst-)Identifikationsmöglichkeiten lässt die Kategorie Subjekt, trotz der bereits traditionell verankerten Doppeldeutigkeit des Wortes selbst, insbesondere durch die Betonung von Beschränkung und Unterwerfung für bildungstheoretische Anschlüsse problematisch erscheinen. Der Fokus auf das Phänomen der Subjektivierung thematisiert, auf welche Weise gesellschaftliche (Macht-)Ordnungen Subjekte hervorbringen, welche Denk- und Lebensvollzüge in den an Subjektivierungsprozessen beteiligten Wissensordnungen wirkmächtig werden und dass dies einen konstitutiven Einfluss auf Wünsche, Bedürfnisse und Logiken intersubjektiver Anerkennungsverhältnissen ausübt.

Dies führt in einem Dreischritt zu folgender Problematik: Handlungsfähigkeit und die Ordnung der Selbstbezogenheit werden im poststrukturalistischen Denken als bedingt durch Machtordnungen gefasst (1). Zugleich betrifft Subjektsein die Möglichkeit, sich öffentlich mitteilen und einbringen zu können und hat damit eine politisch-partizipative Funktion, die eine soziale Existenz voraussetzt (2). Dies sind Aspekte, die eng damit verwoben sind, was durch Bildungsprozesse ermöglicht werden soll, wie etwa (demokratische) Bürger:innen zu werden, sich selbst in eine Beziehung zur Welt zu stellen, zu *entfalten* (3).

Ausgehend von diesem Dreischritt lässt sich die Frage formulieren, wie Bildung im Angesicht der Wirkmächtigkeit von Machtmechanismen im Subjektivierungsprozess verstanden werden kann, wenn der Intuition gefolgt wird, dass Bildungsprozesse eine kritische Dimension zu gesellschaftlichen (Macht-)Ordnungen ermöglichen sollen und Subjektivierungsprozesse wiederum hegemonialen Strukturen folgen. Wie verhalten sich also die Konzepte Bildung und Subjektivierung zueinander; meinen diese womöglich je verschiedene Weisen des Selbst- und Weltbezugs?

Hans Giger und Beatrice Rehmann arbeiten in ihrer historisch-systematischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff heraus, dass sich *Bildung* von *Bild* ableitet und grundsätzlich eine Formung des Menschen meint. Ferner stellen sie Bildung und Bild in Verbindung mit dem (platonischen) Urbild.¹⁴⁸ Die Verbindung zwischen Bildung, Bild und Urbild deutet auf die – wenngleich je unterschiedlich gefasste – teleologische Dimension von Bildungsprozessen. Der Begriff Bildung ist konnotiert mit einer Entwicklung, die in Anlehnung an ein Bild eingeordnet werden kann.

148 Vgl. Giger/Rehmann: Permanente Weiterbildung als Imperativ, S. 93. Vgl. ebenfalls zur Rolle des Bildes im Kontext von Bildung und Christentum Ehrenspeck-Kolasa: Philosophische Bildungsforschung, S. 195f.

Trotz dieser Bedeutung des Bildes für Bildung kann daraus nicht die affirmative Anpassung an Bestehendes gemeint sein, zielt doch diese Formung und Entwicklung ebenfalls auf eine vermittelnde, überschreitende, transformierende Auseinandersetzung mit der Welt ab. Die Ausrichtung am Bild impliziert eine Fortschrittslogik, die eine Richtung vor dem Hintergrund eines übergeordneten Ideals vorgibt. Dazu schreibt Ehrenspeck-Kolasa:

„Dieser Fortschrittsgedanke speist sich aus der Herkunft des Bildungsbegriffs aus der christlichen Tradition, in der Bildung als ein Prozess beschrieben wurde, in dessen Verlauf das Individuum versucht, der Imago dei, dem Vorbild, das Gott gibt, kontinuierlich näher zu kommen. Dies ist allerdings ein unabschließbarer Vorgang, da der Mensch nur gottähnlich ist, aber nicht Gott selbst sein kann.“¹⁴⁹

Poststrukturalistische (Subjekt-)Kritik erschüttert, wie in 2.2.2 ausgeführt, die Annahme eines Bildes (Allgemeinheit) sowie damit grundsätzlich die Legitimation eines angestrebten Bildes und betont hingegen das Machtvolle und die Kontingenz des Bildes als *eine* realisierte Möglichkeit, als eine große Erzählung. Eines der wesentlichen Ziele von Deleuze besteht sogar darin, den Platonismus umzukehren und die Urbilder zu *stürzen*. Damit ist das Problemfeld abgesteckt: Wie kann im Angesicht poststrukturalistischer und postmoderner Kritiken Bildung begriffen werden, wenn doch durch dortige Einwände wesentliche Grundannahmen abgelehnt werden?

Rucker hat im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zwei Stränge zur Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung herausgearbeitet, die für das entfaltete Problemfeld anschlussfähig erscheinen. Er unterscheidet zwischen Konzepten, die Bildung als eine spezifische Form der Subjektivierung (der Moderne) begreifen und jenen, die Bildung als Entsubjektivierung konzeptualisieren. Als Vertreter der ersten Variante nennt er Norbert Ricken, zur zweiten Variante zählt er Koller.¹⁵⁰ Im Folgenden werden beide Positionen vorgestellt, um insbesondere Kollers Bildungsverständnis als Entsubjektivierung näher in den Blick zu nehmen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Deleuze und Guattari ebenfalls Formen der Auflösung des Subjekts entwickeln. Kollers Begriff der Bildung als Entsubjektivierung erscheint damit als ein geeignetes Gerüst für die in Teil vier dieser Arbeit vorgenommene *Begegnung* zwischen Koller und Deleuze und Guattari.

2.2.3.1 Bildung als Subjektivierung

Bildung als Subjektivierung zu begreifen entspringt einer machttheoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung, wie sie prominent von Ricken in seinem Werk „Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung“ vorgenommen wird. Bereits die Formulierung des

149 Ehrenspeck-Kolasa: Philosophische Bildungsforschung, S. 195f.

150 Vgl. Rucker: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, S. 915ff.

Titels verweist auf eine an Nietzsche und Foucault anschließende genealogische Arbeitsweise. Die dieser Position zugrundeliegende Denkfigur begreift Bildung als eine spezifische Form der Subjektivierung. Bildungsprozesse folgen demnach derselben Strukturlogik und denselben Mechanismen wie Subjektivierungsprozesse, indem sie eine präferierte Form des Selbstseins hervorbringen. Ricken stellt dazu fest, dass „Bildung [...] ein spezifisch modernes Paradigma menschlicher Selbstdeutungen und Praktiken und von Anfang an auf Macht bezogen sowie mit ihr verbunden“¹⁵¹ ist.

Ricken führt ferner aus, dass Bildung aufgrund der Konzeptualisierung spezifischer Formen von Selbst- und Weltverhältnissen eine spezielle Form der Subjektivierung in der Moderne darstellt. Ausgehend von Foucaults Dispositivverständnis kritisiert Ricken die Vorstellung, im Prozess der Bildung Befreiung oder Emanzipation zu verorten. Bildung sei hingegen „selbst Bestandteil einer neuen neuzeitlich-modernen Machtfigur, in der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als neuer Kern der Ordnung fungieren.“¹⁵²

Dementsprechend eröffnet Ricken ein Verständnis von Bildung als „eine Matrix der Subjektivierung, also als etwas, das Praktiken und Prozesse der Subjektivierung in spezifische Bahnen lenkt [...]“.¹⁵³ Diese *Matrix* richtet sich laut Ricken an zwei Momenten und zwar an einer „Positivität des Selbst“¹⁵⁴ sowie an einer „Orientierung am Allgemeinen“¹⁵⁵ aus. Diese beiden Elemente erachtet Ricken als charakteristisch dafür, „die bildungstheoretische Figur des Selbst [zu] strukturieren.“¹⁵⁶ Daraus folgert er, dass dies nicht das Selbst aus dem Machteinfluss herauslöst, sondern Vorstellungen von Selbstsein sowie die Bezüge des Selbst auf sich selbst derart ordnen und dadurch als Subjektivierung gelten können. In diesem Verständnis ist auch „die ‚gebildete Existenz‘ [...] noch eine formatierte Existenz, in der die ‚Norm‘ nun nicht mehr von außen hinzutritt, sondern selbst ein innerer Bestandteil derselben geworden ist.“¹⁵⁷

Aus diesem Zitat sind für mich zwei wesentliche Punkte hervorzuheben: Ricken bezeichnet die Existenz, die mittels Bildungsprozesse hervorgebracht wird, als formatiert. Dies bedeutet, dass der Bildungsprozess zum einen formt und zum anderen durch bereits vorhandene Formen strukturiert wird. Außerdem offenbart sich ein Verständnis von Norm als konstitutiv für die Bildung einer Existenz. Dies eröffnet eine andere Perspektive auf die Frage nach notwendiger Normativität im Bildungsverständnis, indem hier Normen als Normalisierung ausgewiesen werden. Dies schließt wiederum an der bereits

151 Ricken: Bildung als Dispositiv, 45f.

152 Ebd., S. 45.

153 Ebd., S. 48.

154 Ebd., S. 48.

155 Ebd., S. 48.

156 Ebd., S. 48.

157 Ebd., S. 51.

dargestellten Unterwerfung unter Normen als Ermöglichung von Handlungsfähigkeit an. Dazu fasst Rucker zusammen:

„Im Medium der sozialen Bezugnahme werden Menschen *Subjektpositionen* zugeordnet, die mit bestimmten *Normen* korrelieren und deren Einnahme allererst die Möglichkeit eröffnet, sich zu den jeweiligen Bezugnahmen und den mit diesen verknüpften Normen zu verhalten. In diesem Sinne ist für Butler die Entstehung von Handlungsfähigkeit ohne vorangegangene Unterwerfung unter Normen nicht zu haben.“¹⁵⁸

Diese Feststellung erscheint mir vor dem Hintergrund zweier weiterer Gedanken von Ricken höchst interessant: Zum einen stellt Ricken die im Begriff der Bildung angelegten Ziele und semantischen Gehalte in Zusammenhang mit „einer gesellschaftlich als drängend und ungelöst wahrgenommenen Frage“¹⁵⁹, „nämlich der, wie denn das soziale Zusammenleben auch und gerade in generationaler Perspektive gestaltet werden kann, wenn die bis dahin tragenden Überzeugungen der legitimen Herrschaft nicht mehr geteilt werden oder schlicht nicht mehr funktionieren.“¹⁶⁰ Bildung lässt sich dadurch als Reaktion auf und als Mittel für eine gesellschaftliche Herausforderung verstehen: sowohl als Anforderung an Subjekte (z.B. Enttraditionalisierung) als auch Gestaltung von Welt (z.B. Klimawandel, Transformationskönnen). Was als Emanzipation und Fortschritt für die Menschheit verkauft wird, kann sich – dieser Logik folgend – auch schnell als Instrumentalisierung z.B. der Heranwachsenden erweisen, die bestehenden gesellschaftlichen Problemlagen lösen zu sollen.

Zum anderen führt Ricken an, dass Bildung ihre Legitimationskraft steigert, wenn „sie sich als ‚reine Idee‘ durchsetzt.“¹⁶¹ Dies ist auch deshalb interessant, weil im öffentlichen Diskurs Bildung oftmals als Versprechen gegen jedwede Missstände angeführt wird, ohne zu exemplifizieren, was unter Bildung tatsächlich verstanden wird und wie der Zusammenhang zwischen Bildung und einer etwaigen Verbesserung begründbar ist. Bildung erscheint als klare, selbstverständliche, eindeutige Sache. Diese *reine Idee* von Bildung lässt sich mit der im Poststrukturalismus ausgewiesenen Funktion eines konstitutiven Außen zusammenführen: als *reine Idee*, als Natürlichkeit wirkt nur etwas durch ein Verworfenes Außen, wodurch die innere Struktur legitimiert wird und als *Ganzes* erscheint, während das Außen unsichtbar gemacht wird. Dementsprechend möchte Ricken nicht danach fragen, was Bildung „vor einer vermeintlich abstrakt und insofern vermeintlich universal gültigen Folie allgemeinen Menschseins hinsichtlich ihrer Angemessenheit oder Unangemessenheit“¹⁶² meinen kann, sondern plädiert dafür, „in der Rekonstruktion der Mechanismen der Subjektivierung nach dem ‚Preis‘ der

158 Rucker: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, S. 915.

159 Ricken: Bildung als Dispositiv, S. 46.

160 Ebd., S. 46.

161 Ebd., S. 47.

162 Ricken: Die Ordnung der Bildung, S. 338.

jeweiligen Subjektivierung fragen zu lernen [...].“¹⁶³ Mit einer solchen Rekonstruktion können Bildungsinstitutionen und damit Räume pädagogischen Handelns dahingehend untersucht und befragt werden, welcher immanenten Normalisierungslogik diese folgen oder ob und wie sie gesellschaftliche Strukturen reproduzieren und damit beispielsweise in eine Anpassungs- oder Verwertbarkeitslogik eingelassen sind.

Dies treibt die in 2.1.2 als zentral herausgearbeitete Verwobenheit von Gesellschaftsdiagnose und Bildungstheorie noch weiter voran. Während von Marotzki gegenwärtige Gesellschaftsformationen wie zum Beispiel das Individualisierungsparadigma als Anlass genommen werden danach zu fragen, in welcher Welt das Individuum heute lebt und welche Fähigkeiten daher notwendig sind, kehrt Ricken dies gewissermaßen um. Er versteht Individualisierung nicht nur als gegenwärtige (oder damalige) Gesellschaftsdiagnose, sondern darüber hinaus als Prozess der Subjektivierung, und stellt dies wiederum in den Kontext bildungstheoretischer Arbeiten zum individualisierten Unterricht. Individualisierung wird hier als „Zauberformel[]“¹⁶⁴ begriffen und umfasst zwei Aspekte: erstens den Unterricht, der sich im Sinne der Individualisierung an den jeweiligen Lernständen der Schüler:innen orientiert, zweitens die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, worunter Ricken versteht, „die jeweiligen SchülerInnen in ihrer Individualität anzuerkennen und dementsprechend in ihrem Lernen individuell zu fördern.“¹⁶⁵ Historisch verortet Ricken Individualisierung u.a. in die Nähe von reformpädagogischen Ansätzen, die gegen Fremdbestimmung eintreten, sodass Individualisierung mit Freiheit, Selbstbestimmung, Chancengleichheit u.a. *positiven* Begriffen in Beziehung gesetzt wird. Individualisierung steht zudem, so Ricken, im Zusammenhang mit einer „Ablehnung des Kollektivs als Form des Sozialen“¹⁶⁶ sowie mit konstruktivistischen Lerntheorien, die Lernen als individuellen Konstruktionsakt begreifen.¹⁶⁷ Vergleichbar mit seinen Einwänden zum Bildungsbegriff führt Ricken das Paradigma der Individualisierung betreffend an, dass auch dieses als eine Subjektivierungsform begriffen werden kann, und zwar konkret „als eine soziale Praktik der gleichzeitigen Trennung der Menschen (zu Individuen) und Neuzusammensetzung (zu Ganzzheiten), der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung“¹⁶⁸. Interessanterweise spricht Karin Bräu im Kontext qualitativ-empirischer Forschung von *individualisierendem Unterricht*, wobei vermutlich eher *individualisierter* Unterricht gemeint sein müsste, der sich in der Konzeption und Durchführung an den jeweiligen Schüler:innen orientiert,

163 Ebd., S. 338.

164 Ricken: Die Sozialität der Individualisierung, S. 7.

165 Ebd., S. 7.

166 Ebd., S. 8.

167 Vgl. ebd., S. 8.

168 Ebd., S. 10.

aber nicht, wie die Partizip-Struktur suggeriert, im Akt des Unterrichtens eine individualisierende Wirkung erzeugen will.¹⁶⁹

Rickens Arbeiten öffnen den Blick für die Verschränkung von Bildung und Subjektivierung. Anhand seiner Überlegungen wird deutlich, dass auch Konzepte von Bildung normalisierend wirken, indem sie zum Beispiel (mit-)bestimmen, was als relevant markiert wird (Notengebung, Zielorientierungen, Kriterien u.a.). Wird Rickens kritische Auseinandersetzung mit Individualisierung als Beispiel verstanden, wie ausgehend von gesellschaftlichen Ordnungen pädagogische Räume gestaltet werden und daraus Subjektivierungsprozesse entstehen, so wären gegenwärtige Überlegungen zum Bildungsbegriff zum Beispiel auf Reckwitz Arbeiten zur Singularisierung zu beziehen. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund der Frage interessant, inwiefern sich Singularisierung im pädagogischen Handeln von Individualisierung unterscheidet, sondern nimmt ebenfalls direkten Bezug auf die von Fuchs und Krause an gegenwärtige Bildungstheorie gerichtete Frage, auf welche Weise sich der Bildungsbegriff gegenüber den Gesellschaftsdiagnosen von Reckwitz und Hartmut Rosa bestimmen lässt.

Schließlich eröffnen Rickens Auseinandersetzungen die Frage, wie sich die Orientierung am Allgemeinen, die er im Bildungsbegriff als zentral markiert, in Bildungskonzepten, die im Sinne postmodernen Denkens Vorstellungen von Allgemeinheit dekonstruieren, gestaltet oder ob etwas als Alternative zur Funktion des Allgemeinen fungiert. Schlussendlich folgt aus Rickens Arbeiten jedoch eine Ablösung des Bildungsbegriffs von seinem emanzipatorischen und kritischen Gehalt. Bildung, um Ruckers Einordnung wiederaufzugreifen, ist eine Form der Subjektivierung. Bildungsprozesse vermögen in diesem Verständnis keinen widerständigen Einsatz gegenüber Subjektivierungsprozessen zu leisten.

2.2.3.2 Bildung als Entsubjektivierung

Die zweite Verhältnisbestimmung von Subjektivierung und Bildung findet Rucker in Bildungstheorien, die Bildung als Entsubjektivierung begreifen und nennt Koller als prominenten Vertreter. Koller greift Foucaults Begriff der Entsubjektivierung für seinen eigenen Bildungsbegriff auf und fasst Foucault zitierend Entsubjektivierung als „Grenzerfahrung [...], ‚die das Subjekt von sich selbst losreißt‘, und zwar ‚derart, daß es nicht mehr es selbst ist oder daß es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird.“¹⁷⁰

Dieser Auffassung liegt die Argumentation zugrunde, dass in Subjektivierungsprozessen konstitutive und beschränkende Machtmechanismen wirkmächtig sind und Bildungsprozesse eine Form der Gegen-Macht sind. Wenn wir jenem Gedankengang folgen, dass im Subjektivierungsprozess

169 Vgl. Bräü: Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe.

170 Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 56.

aufgrund der ordnungsgebenden Logik des Dispositivs Möglichkeiten des Selbstseins selektiert werden, beispielsweise durch Adressierungen (Althusser, Butler), dann zielen Bildungsprozesse darauf ab, Veränderungen und Überschreitungen ordnungsstiftender Strukturen zu ermöglichen, sodass neue Selbst- und Weltverhältnisse oder Subjektpositionen entstehen.

Bildungsprozesse als Entsubjektivierung zu begreifen stellt damit die Möglichkeit in den Mittelpunkt, Machtstrukturen zu verändern und sich anders zu diesen zu verhalten. Im Unterschied zu Rickens Einordnung des Bildungsbegriffs unter Subjektivierungsprozesse verfolgt dieser Ansatz das Ziel, emanzipatorische und kritische Potenziale des Bildungsbegriffs nicht aufzugeben. Durch die Kontingenz und der damit gegebenen Offenheit von Ordnungen wird die Möglichkeit der Verschiebung und Veränderung von Ordnungen, aber auch von (Selbst-)Identifikationen herausgestellt. Diese wird an Möglichkeitsräume sozialer Existenz und somit an den Lebensvollzug des Einzelnen zurückgebunden. Bildung als Entsubjektivierung betont somit die Unterwerfungsdimension in Subjektivierungsprozessen, wobei Bildung eine herauslösende oder überschreitende Funktion einnimmt.

Wie in 2.2.1 dargestellt, zielt Kollers Bildungsbegriff auf die Erschaffung von Neuem, auf das Sagbar-Machen des bisher Nicht-Sagbaren ab.¹⁷¹ Da sich seine Arbeiten auf biografische Erfahrungen beziehen, betrifft das Nicht-Sagbare vordergründig das Subjekt in seiner Lebensführung. Hierbei erfordern beispielsweise krisenhafte Umstände neue Worte oder Umgangsweisen, um das, was in der gegebenen Ordnung nicht zum Ausdruck gebracht oder gelebt werden kann, hervorzuholen, sichtbar zu machen. Im Prozess der Entsubjektivierung geht es somit um eine Bewegung, oder genauer gesagt um eine Gegenbewegung, die auf ein Anders-Werden abzielt. Koller sieht das bildungstheoretisch interessante Potenzial damit insbesondere in der „Offenheit für das Anders-Werden, man könnte auch sagen: für Transformationen des eigenen Verhältnisses zur Welt, zu anderen und zu sich selbst.“¹⁷² Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass Koller dieses Anders-Werden als Transformation begreift. Zudem bindet er den Anspruch, dafür offen zu sein, wiederum an das Selbst zurück. Bezugnehmend auf Rickens kann dies problematisiert werden, sofern dies als subjektivierende Anforderung an Offenheit für Neues begriffen wird. Als alternative Lesart kann jedoch entgegnet werden, dass Bildungsprozesse Veränderungen von subjektivierenden Anforderungen ermöglichen.

Auch bei anderen Bildungstheoretiker:innen wird ausgehend von Subjektivierungstheorien Bildung dort verortet, wo Subjektivierungsprozesse geöffnet oder unterbrochen werden. Pongratz stellt dafür Subjektivierung und Bildung einander gegenüber. Mit Alfred Schäfers Öffnungs- und Schließfiguren versteht er Subjektivierungen als Schließung der *Differenz*

171 Vgl. Koller: Bildung und Widerstreit, S. 150.

172 Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 56.

zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit und argumentiert dafür, dass sich Bildungsprozesse nicht in Subjektivierungsprozessen erschöpfen (sollen).¹⁷³ Pongratz führt dies folgendermaßen aus:

„Will Bildung als ‚eröffnende Geste‘ fungieren, will sie eine kritische Distanz zur Gegenwartsgesellschaft mitsamt ihren permanenten Subjektivierungsansprüchen einziehen, so muss sie dazu herausfordern, sich zu den gesellschaftlichen Anrufungen in spezifischer Weise zu verhalten. [...] So gesehen sind vor allem solche Prozesse bildungstheoretisch relevant, in denen ‚Schließungsfiguren‘ des Individuellen und Sozialen an ihre Grenzen geraten beziehungsweise aufbrechen. Solche ‚Aufbrüche‘ bringen Differenzräume innerhalb von Subjektivierungsprozessen zum Vorschein.“¹⁷⁴

Bildung verortet sich, so könnte gesagt werden, in Räumen, in denen sich das zeigt, was sich den Subjektivierungslogiken entzieht, und ist auch hier mit Kritik und Überschreitung verbunden. Pongratz sucht nach den Orten der *Unterbrechung* von (normalisierenden) Anforderungen an das Subjekt.¹⁷⁵ Dem wird eine affirmative Haltung gegenübergestellt, die sich innerhalb der Schließungsfigur bewegt, den geschlossenen Raum als umfassendes Allgemeines betrachtet und bildungstheoretisch nicht relevant sei.¹⁷⁶ In ähnlicher Weise beschreibt Thompson das Phänomen der Erfahrung als „Veränderung der eigenen Gegenwart“¹⁷⁷ und greift mit Foucault auf das Konzept der Entsubjektivierung zurück.

Auch außerhalb der Erziehungswissenschaft findet sich das Motiv der Überschreitung und Veränderung von Subjektivierungsdispositionen. So unterscheidet Saar in Bezug auf das Phänomen *Macht* drei Ebenen von Gesellschaft und zwar Ordnung, Praxis und Subjekt. Unter der bereits angeführten Prämisse, dass jede Form von Macht zugleich das Potenzial von Gegen-Macht miteinschließt, begreift er auf Subjektebene *Selbsttransformation* als Möglichkeit von Gegen-Macht und Politik.¹⁷⁸ Saar versteht darunter Versuche, „die [...] gerade in der Verweigerung der Konformität mit der üblichen Ordnung und der üblichen Praxis ein Anders-sein-Können der Gesellschaft aufscheinen lassen, die also darin politisch sind, dass sie [...] die veränderte Gesellschaft andeuten.“¹⁷⁹ Ist auf Subjektebene durch Subjektivierung Macht in das Subjekt eingeschrieben, so zielt auch hier die Möglichkeit von Kritik und Politik auf Subjektebene auf die Veränderung der das Subjekt konstituierenden Ordnungen ab. Dies kann deshalb als Öffnungsfigur begriffen werden, da dadurch die Kontingenz in Form eines Anders-Seins sichtbar wird.

173 Vgl. Pongratz: Unmögliche Möglichkeiten, S. 170.

174 Pongratz: Unmögliche Möglichkeiten, S. 169.

175 Vgl. ebd., S. 167.

176 Vgl. Eich: Konstruktivistische Pädagogik und Gilles Deleuze.

177 Thompson: Erfahrung, S. 125.

178 Vgl. Saar: Ordnung – Praxis – Subjekt, S. 171.

179 Ebd., S. 171.

Nadine Rose unterscheidet im Kontext der von ihr als „Subjektbildungsprozessen“¹⁸⁰ bezeichneten Prozesse zwischen machtvollen Subjektivierungen einerseits und in Hinblick auf die Frage nach Bildung dem „subjektivierende Vorgaben überschreitende Moment solcher Subjektbildungsprozesse“¹⁸¹ andererseits. Hierbei nennt auch sie u.a. Koller als Bezugspunkt und unterscheidet dieser Systematik folgend zwischen dem, wie und als wer jemand adressiert wird und Umgangsweisen mit diesen Adressierungen. Bezugnehmend auf Butlers Subjektivierungstheorie sieht Rose Bildungsprozesse als „Vorgang der Infragestellung und Verschiebung der diskursiven Bedingungen des menschlichen Seins [...]“.¹⁸² Dieses Potenzial der Verschiebung begründet sich in der Resignifizierung, durch welche „subjektivierte Subjekte [...] (potentiell verändernd) auf anrufend aufgerufene Normen und Diskurse zurückwirken können“¹⁸³, wie anhand von Kollers Bildungsbegriff bereits dargestellt wurde. Unklar bleibt meines Erachtens, ob dies eine strukturelle Beschreibung und Begründung dafür ist, weshalb und auf welche Weise Veränderungen von Normalitätsvorstellungen und Subjektivierungen *überhaupt* möglich sind, die als Bildungsprozesse ausgewiesen werden, oder ob die verändernde Aufnahme von Zuschreibungen von Subjektpositionen selbst Bildungsprozesse sind. Dies erschwert sich noch weiter, da Rose Bildungsprozesse vom Subjekt löst und auf dispositive Voraussetzungen für Subjektpositionen bezieht. So schreibt Rose:

„Der Versuch, Bildung im Anschluss an Butler als Resignifizierungspraxis zu konturieren, kulminiert dabei in der Herausforderung, Bildung nicht länger als Vorgang der Transformation innerhalb eines oder am Subjekt zu denken, sondern eher als einen Prozess der Bedeutungsverschiebung gesellschaftlich relevanter ‚Normalvorstellungen‘, die Subjekte entstehen lassen – eine Verschiebung, die dann andere Subjektposition(ierungen)en ermöglicht [...]“.¹⁸⁴

Dies sei darüber hinaus politisch, da es nicht um die Verschiebung oder Transformation des Individuellen geht, sondern „die kollektiven Bedingungen des Seins auf dem Spiel steht, auch wenn dies keineswegs intentional gedacht werden kann [...]“.¹⁸⁵ Deshalb geht es laut Rose nicht um das Anders-Werden eines Subjektes, sondern darum, dass die Ordnungen, die dann wiederum Raum geben, dass ein Ich werden kann, anders werden.

180 Rose: „Für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“, S. 57.

181 Ebd., S. 57.

182 Ebd., S. 70f. Und weiter: „Was immer in Butlers Subjekttheorie als bildungstheoretisches Potential bestimmt werden kann, steht folglich nicht außerhalb der entfalteten Zwänge der Subjektkonstitution, sondern kann eher als Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von dessen Grenzen charakterisiert werden“ (ebd., S. 70).

183 Ebd., S. 71.

184 Ebd., S. 69.

185 Ebd., S. 71.

In der theoretischen Verortung nachvollziehbar, treten auch hier Normen als Normalisierung auf, die es aufzubrechen gilt, um neue Lebensmöglichkeiten hervorzubringen. Im Gegensatz zu kontingenzschließenden Mechanismen verschieben Bildungsprozesse Ordnungen und Normalitätsvorstellungen beziehungsweise brechen diese auf. Bildungsprozesse werden daher als Entsubjektivierung bezeichnet, die eine Transformation sind, in denen sich ein Anders-Werden vollzieht und neue Subjektpositionen ermöglicht werden. Dadurch rückt im Verständnis von Bildung als Entsubjektivierung erneut widerständiges Potenzial in den Vordergrund. Trotz der Plausibilität der Argumentation entsteht die bereits weiter oben angesprochene Frage, ob sich in dieser Konzeption die Möglichkeit von Bildungsprozessen strukturell begründen lässt, oder ob das widerständige, transformierende Gegen-Handeln an sich Bildungsprozesse sind. Bei Koller ist folgende Antwort zu finden:

„Mein Vorschlag zielt nun darauf ab, genau dieses Geschehen als die Grundstruktur von Bildungsprozessen zu begreifen. Möglichkeitsbedingung solcher Bildungsprozesse wäre also die iterative Struktur von Sprechakten, die mit der Möglichkeit der Resignifizierung, d.h. der verändernden Wiederholung einer Anrufung durch die Macht und mit der Möglichkeit widerständigen Handelns einhergeht.“¹⁸⁶

Dieses Zitat bekräftigt die Interpretation, dass in der Iterabilität und Resignifizierung die *Möglichkeit* begründet ist. Bildungsphilosophisch rückt damit für diese Arbeit in den Fokus, was Bedingungen für derart gefasste Prozesse sind und wie sich das im Prozess der Entsubjektivierung zum Ausdruck Gebrachte qualitativ beschreiben lässt.¹⁸⁷

Bildung als Entsubjektivierung meint zusammenfassend einen Prozess, der aus den Machtordnungen herausführt oder zumindest die durch Normalisierung vorgenommene Schließung und Anordnung aufscheinen und verändern lässt. Kollers Bildungsbegriff zieht damit andere Schlüsse als Ricken und bestimmt den Bildungsbegriff als Subjektivierungsprozesse überschreitendes Moment. Dadurch macht Koller im Begriff der Entsubjektivierung die Möglichkeit einer Kritikperspektive aus.¹⁸⁸ Dass in dem daraus entwickelten Bildungsbegriff eine Figur sich verändernder und anders-werdender Subjekte angelegt ist, die einem Primat des Neuen favorisiert, lässt wiederum kritisch danach fragen, wie sich Merkmale und Bestimmungen des transformatorischen Bildungsbegriff zu gegenwärtigen Subjektanforderungen verhalten (2.3.5).

186 Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 58.

187 Zur weiteren Einordnung von Butlers Subjektivierungsverständnis und das darin angelegte Veränderungspotenzial vgl. Saar: Analytik der Subjektivierung, S. 24-27.

188 Vgl. Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 56.

2.3 Kritische Einwände und offene Fragen an Kollers Bildungsbegriff

Der folgende Abschnitt befasst sich mit Einwänden, die an Kollers transformatorischen Bildungsbegriff gerichtet wurden sowie mit offenen Fragen, die ich aufgrund der vorherigen Ausführungen stellen und diskutieren möchte.

2.3.1 Zur Kritik fehlender Normativität

Die wohl am häufigsten zu findende Kritik betrifft die fehlende oder nur implizite Normativität des transformatorischen Bildungsbegriffs. So ist die in diesem Kontext gestellte Frage, ob denn jede Transformation als Bildung gelten kann, von verschiedenen Wissenschaftler:innen und von Koller selbst gestellt worden. Dieser Einwand zeigt sich exemplarisch in der kritischen Auseinandersetzung Stojanovs:

„Ich möchte an dieser Stelle an das zugegebenermaßen etwas provokante Beispiel des bekannten Rechtsanwalts erinnern, der in seinen jungen Jahren bei der ost-deutschen FDJ aktiv war, sich dann an den gewalttätigen Aktivitäten der RAF beteiligte, um sich heute als einer der profundesten Vertreter rechtsextremer und nationalistischer Ideologien zu profilieren.“¹⁸⁹

Als radikale Veränderung und Anders-Werden erfüllt dieser Wandlungsprozess die Kriterien eines transformatorischen Bildungsprozesses. In kritischer Auseinandersetzung mit der als unzureichend ausgewiesenen Normativität eines derartigen Bildungsverständnisses schlägt Stojanov eine normative Erweiterung des transformatorischen Bildungsverständnisses vor, die er über den Vorgang der „Selbst-Universalisierung“¹⁹⁰ konkretisiert. Eine ähnliche Argumentation verfolgt Rieger-Ladich, indem er auf den Protagonisten der TV-Serie *Breaking Bad* verweist, der sich vom bürgerlichen Chemielehrer hin zu einem Drogendealer und Mörder wandelt.¹⁹¹ Folgt man dem Verständnis von Bildung als grundlegende Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, so entsprechen die Wandlungsprozesse der zwei Persönlichkeiten dieser Definition, und zugleich bleibt es mehr als fragwürdig, ob diese Veränderungen als Bildungsprozesse gelten können. Rieger-Ladich bezeichnet das sogar als „bildungstheoretische Provokation“¹⁹² und nimmt dies zum Anlass, „über die Grenzen eines formalen Bildungsbegriffs“¹⁹³ zu diskutieren.¹⁹⁴ Der Einwand ist nachvollziehbar: Soll Bildung pädagogisches

189 Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

190 Ebd., S. 76.

191 Vgl. Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“.

192 Ebd., S. 20.

193 Ebd., S. 26.

194 Zur Unterscheidung zwischen formaler und materialer (auf Inhalte bezogene) Bildungstheorie vgl. Thomsen: Bildung in Protestbewegungen, S. 89.

Handeln leiten und umfasst traditionellerweise Aspekte wie Selbstverwirklichung, Demokratiefähigkeit, ein *gutes* Leben in und für Gemeinschaft, so kann die Transformation hin zum Rechtsextremisten oder zum Drogenboss wohl kaum als Bildungsprozess gelten.

Was anhand dieser extremen Beispiele (möglicherweise) eindeutig zu *bewerten* wäre, verweist im Kern auf ein deutlich komplexeres Problem: Wann gilt ein Transformationsprozess als Bildungsprozess?¹⁹⁵ Was kann als „hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse“¹⁹⁶ gelten? Neben der strukturlogischen Bewegungsform (Transformation) als formaler Bestimmung zeigt sich somit die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den normativen Dimensionen des Bildungsbegriffs.

Dass Kollers transformatorischer Bildungsbegriff als formal bezeichnet wird, lässt sich dabei mit seiner Ausrichtung an Lyotards Denken begründen. Dadurch werden materiale Dimensionen, wozu sowohl konkrete Inhalte, als auch universale Begriffe zählen, als aus postmoderner Sicht nicht mehr legitim identifiziert und dekonstruiert. Zudem wird durch die Bezugnahme auf poststrukturalistische Theorien Normativität problematisiert, diese als Normalisierung machtkritisch dekonstruiert. Zu mutmaßen ist, ob aufgrund dieser theoretischen Bezüge normative Überlegungen zugunsten einer formalen Bestimmung des Bildungsbegriffs randständig behandelt werden.

Die Kritik an der Marginalisierung normativer Rekonstruktionen findet sich ebenso bei Drerup. Er kritisiert jene Arbeiten, die an poststrukturalistischen Theorien ausgerichtet sind, aufgrund ihrer Zurückhaltung gegenüber Normativität bei gleichzeitiger Unterbestimmtheit ihrer eigenen normativen Grundprämissen.¹⁹⁷ Diesen Vorwurf richtet er vor allem an qualitative Forschung und problematisiert, dass das Material bereits mit Vorentscheidungen betrachtet wird. Als Beispiel nennt er das Phänomen der Subjektunterwerfung in Anlehnung an Butler. Pädagogische Ethik an sich bleibt, so Drerup, unexpliziert, obwohl über ethische Themen wie Gewalt und Unterwerfung gesprochen wird. Daher folgert Drerup „eine mangelnde Selbstaufklärung über die normativen Grundlagen der vertretenen Positionen, die oft zu theoretisch unreflektierten Formen der Moralisierung führen.“¹⁹⁸ An anderer Stelle spricht er poststrukturalistischen Forschungsansätzen im Rahmen qualitativer Forschung sogar eine „übergeneralisierte Normativitäts-skepsis – vielleicht gar – -phobie“¹⁹⁹ zu und stellt diese Problematik ebenfalls in Kollers Bildungskonzeption fest.²⁰⁰ Interessanterweise weist Thompson

195 Koller versteht unter Normativität Kriterien-Geben (vgl. Koller: Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?, S. 151).

196 Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

197 Vgl. Drerup: Pädagogische Ethik, S. 226f.

198 Ebd., S. 227.

199 Drerup: Bildung und das Ethos der Transformation, S. 70.

200 Vgl. ebd., S. 72. Zusammenhängend mit diesem Topos stellt Drerup eine stark verbreitete Ablehnung essentialistischer Kategorien heraus. Hierbei kritisiert er ebenfalls das

darauf hin, dass ethische Themen bei den poststrukturalistischen Bezugsautor:innen selbst eine zentrale Rolle einnehmen und kritisiert Rezeptionen, die diese Ebene nicht aufgreifen. Dazu schreibt Thompson:

„Geradezu verfälschend bleiben Darstellungen von Postmoderne und Poststrukturalismus, welche deren Denken am Leitfaden von Ethik und Ethos übergehen. An Foucaults ‚Ethos der Aufklärung‘, Lyotards ‚grundloser Verpflichtung gegenüber dem anderen‘ (darin Levinas folgend) und Derridas Verständnis von ‚Dekonstruktion als Gerechtigkeit‘ zeigt sich der ethische Sinn der philosophisch-wissenschaftlichen Arbeit, über den auch die Normativität der eigenen wissenschaftlichen Herangehensweise thematisierbar wird. Diese Entwürfe stellen sich der postmodernen Situation pluraler und relativer Geltung von Normativitäten und fragen nach der Möglichkeit ethischer Positionierung, anstatt mit problemverschleiender Rhetorik die praktische Notwendigkeit ethischer Positionierung philosophisch kurzzuschließen.“²⁰¹

Dadurch lässt sich ableiten, dass die als randständig kritisierte Auseinandersetzung mit normativen Fragen nicht zwingend in den Arbeiten der rezipierten Bezugsautor:innen angelegt ist. Dennoch ist der Doppelcharakter von Normativität hervorzuheben. So führt auch Thompson ein Verständnis von Normativität im Kontext von Subjektivierungsforschung im Anschluss an oben genannte Denker:innen an, das „eingelagert in soziosymbolische Ordnungen [ist], die in der sozialen Praxis beständig wiederholt bzw. re-aktualisiert werden.“²⁰² Normativität ist in diesem Verständnis als Normalisierung und Normen als „relational zur Subjektivierung“²⁰³ begreifen und lässt sich in diesem Sinne dekonstruieren. In ähnlicher Gegenüberstellung zwischen den ethischen Dimensionen der Primärtexte und der Vernachlässigung eben dieser im bildungstheoretischen Denken, attestiert Rieger-Ladich eine unzureichende Konkretisierung:

„Es scheint, dass die theoretischen Mittel, die von den Vertreter:innen einer transformatorischen Bildungstheorie bislang entwickelt wurden, um eine Qualifizierung von

Ausbleiben ethischer Reflexion über die Grundprämissen der Forschung und der Ablehnung essentialistischen Denkens an sich. Dies verdeutlicht er am Beispiel der Kategorisierung von behindert- nicht behindert. Diese würde als an sich problematisch angenommen, „was jedoch weder in forschungsethischer noch in ethischpraktischer Hinsicht in jedem Fall offensichtlich ist“ (Drerup: Pädagogische Ethik, S. 227). Konkret richtet sich seine Kritik nicht gegen die Position, sondern gegen fehlende Begründungen: „Man musste und konnte hierfür ethisch argumentieren, tut dies aber häufig nicht, sondern moralisiert mit oftmals groben Kategorien (‚Diskriminierung‘, ‚Othering‘, ‚Essentialismus‘ etc.) und versucht sich so gegen Kritik zu immunisieren, auch weil man sich ohnehin immer schon auf der ‚richtigen Seite‘ wähnt. Dass hiermit zuweilen dogmatische Selbstfestlegungen angesprochen sind, die an das empirische Material herangetragen werden, braucht dann nicht mehr eigens thematisiert zu werden“ (ebd., S. 227).

201 Thompson/Wrana: Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens, S. 175.

202 Ebd., S. 176.

203 Ebd., S. 176.

Transformationsprozessen vornehmen zu können, noch weiter ausgearbeitet werden müssen.“²⁰⁴

Während Koller Lyotard, so Rieger-Ladich, formal interpretieren würde, nehmen die Themen Gerechtigkeit und Politik bei Lyotard selbst eine zentrale Rolle ein.²⁰⁵ An anderer Stelle findet sich die Einordnung des transformatorischen Bildungsbegriffs als deskriptiver Bildungsbegriff. So bezeichnet Stojanov Marotzkis und Kollers Bildungsbegriff als „praxisrekonstruktiven d.h. nicht-präskriptiven Bildungsbegriff“²⁰⁶, der eine Beschreibung von Wandlungsprozessen vornimmt. Derart beschreibt auch Denise Bergold-Caldwell in Bezug auf die Arbeiten von Paul Mecheril, dass (transformatorische) Bildung „einen negativen wie positiven Ausgang“²⁰⁷ haben kann und sich vordergründig „als prozesshaftes Geschehen rekonstruieren“²⁰⁸ lässt.

Fraglich wird bei einer solchen Lesart indes, welche Funktion dem Bildungsbegriff dann überhaupt noch zukommt. Denn der Bildungsbegriff ist, so Fuchs, „auf Überlegungen zu beziehen, die Aussagen darüber treffen, was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht – und das beinhaltet gleichermaßen evaluative wie normative Elemente [...]“.²⁰⁹ Fuchs folgend geht daher die Beschreibung von Veränderungsprozessen nicht im semantischen Gehalt des Bildungsbegriffs auf, selbst wenn durch einen formalen Fokus die Veränderung in ihrer Strukturlogik betrachtet wird. Stattdessen, so lässt sich weiterführen, ist die Frage von Bedeutung, auf welche Weise diese formale Bestimmung eines Wandlungsprozesses mit einem *guten* oder *besseren* Leben in Verbindung steht.

Dass sich Kollers Bildungsbegriff ohnehin nicht in einem deskriptiven Verständnis erschöpft, zeigt sich sowohl in seinem Verständnis des Bildungsbegriffs als pädagogische Leitkategorie als auch darin, dass Koller die Wahrung des Widerstreits und dessen Offenhaltung als Gegenteil von Totalisierungen begreift, sodass die Ermöglichung neuer Verbindungen anstelle von Verschließungen und Totalisierungen als normatives Moment ausgemacht werden kann.²¹⁰ Fuchs rekonstruiert zudem die Figur des Neuen als implizite Norm, wenngleich er diese als „normative Engführung“²¹¹

204 Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 26. Interessant ist zudem, dass Rieger-Ladich hier von Qualifizierung spricht. Bedenkenswert wäre dazu ebenfalls der Einwand von Drerup, der in der Frage, ob jede Transformation als Bildungsprozess zu verstehen ist, einen zweiten „Positivismusstreit“ (Drerup: Bildung und das Ethos der Transformation, S. 73) in der Erziehungswissenschaft ausmacht.

205 Vgl. Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 27.

206 Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

207 Bergold-Caldwell: Schwarze Weiblich*keiten, S. 35.

208 Ebd., S. 35.

209 Fuchs: „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe“, S. 134.

210 Vgl. Koller: Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?, S. 159.

211 Fuchs: „Hauptsache anders“, S. 19.

kritisiert. Durch diese Engführung wird das Beibehalten bestehender Orientierungen, die zum Beispiel gerade in einer Krise sinnvoll sein können, vernachlässigt. Das Neue ist nicht an sich eine Garantie für Verbesserung.²¹²

Es kann zusammengefasst werden, dass sich in den – wenn auch eher randständig behandelten – normativen Bestimmungen transformatorischer Bildungsprozesse die formale Fassung des Bildungsverständnisses widerspiegelt. Folgen wir Koller in seiner Beschreibung der Normativität in den verschiedenen Ansätzen transformatorischer Bildungsprozesse, der nämlich Kokemohrs Ansatz zuschreibt, dass dieser auf eine „angemessenere Art der Problembearbeitung“²¹³ abzielt, Marotzki mit Bildung die „Steigerung der Komplexität von Selbst- und Weltverhältnissen“²¹⁴ meint, Nohl das „Kriterium der Offenheit für weitere Transformationen“²¹⁵ ansetzt und bei seinem eigenem Ansatz das Offenhalten und Bezeugen des Widerstreits als Qualität von Bildungsprozessen nennt,²¹⁶ dann ist all diesen Akzentuierungen eine formale Ausrichtung gemein. Sie alle thematisieren, dass der Mensch durch den Bildungsprozess mit einer komplexen Welt umgehen können soll und zudem wird diese als Bildungsprozess ausgewiesene Veränderung formal beschrieben. Es geht eben nicht um eine Höherentwicklung oder Teleologie, sondern es wird eine Flexibilitätssteigerung in der Selbst- und Weltbezugnahme präferiert. Ins Zentrum des Interesses dieser Arbeit rückt eine differenziertere Bestimmung der Qualität dieser Flexibilitätssteigerung.

2.3.2 Zum Stellenwert von Macht und Widerstand und das Verhältnis zur Entsubjektivierung

Indem Bildung als Transformation und als Entsubjektivierung definiert wird, rückt eine Gegen-Macht mit widerständigem und überschreitendem Potenzial in den Vordergrund. Dies erfordert eine genauere Betrachtung des Stellenwerts von Macht und Widerstand im Zusammenhang mit der normativen Setzung des Anders-Werdens. Dies schließt nicht nur an den vorherigen Abschnitt insofern an, als dass die Frage entsteht, ob Formen von Gegen-Macht und Veränderung normativer Implikationen bedürfen, sondern ist ebenfalls mit der Rolle von Gegen-Macht und Widerstand im transformatorischen Bildungsdenken verbunden. Dieses Vokabular entnehme ich Kollers bereits weiter oben angeführtem Zitat:

212 Zur weiteren Lektüre über Normativität in den verschiedenen Ansätzen transformatorischer Bildungstheorie vgl. Thomsen: *Bildung in Protestbewegungen*, S. 101-170. Thomsen geht dort dem Vorhaben nach, die verschiedenen Ansätze transformatorischer Bildungsprozesse auf ihre normativen Setzungen hin zu untersuchen.

213 Koller: *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?*, S. 154.

214 Ebd., S. 156.

215 Ebd., S. 158.

216 Vgl. ebd., S. 158f.

„Mein Vorschlag zielt nun darauf ab, genau dieses Geschehen als die Grundstruktur von Bildungsprozessen zu begreifen. Möglichkeitsbedingung solcher Bildungsprozesse wäre also die iterative Struktur von Sprechakten, die mit der Möglichkeit der Resignifizierung, d.h. der verändernden Wiederholung einer Anrufung durch die Macht und mit der Möglichkeit widerständigen Handelns einhergeht.“²¹⁷

Oder an anderer Stelle:

„Damit es unter solchen Bedingungen zur Entstehung (widerständiger) Handlungsfähigkeit bzw. zur Transformation eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses kommt, bedarf es über den Anlass hinaus einer weiteren Voraussetzung.“²¹⁸

Bildungsprozesse gestalten sich demnach nicht nur als Transformation, sondern sind grundsätzlich widerständig, wobei von Rucker berechtigterweise die Gleichsetzung von Handlungsfähigkeit und Widerstand problematisiert wird.²¹⁹ Bildungsphilosophisch sowie konkret pädagogisch-praktisch ist darüber hinaus danach zu fragen, wodurch ein solch widerständiges Handeln überhaupt ermöglicht wird. Zudem taucht eine implizite Befreiungsrhetorik auf, indem Bildung als ein Freimachen von machtvollen Beschränkungen charakterisiert wird. Dieses Verständnis des Widerständigen eröffnet verschiedene Problemhorizonte:

Zunächst kann der Vorwurf artikuliert werden, dass durch die Ausrichtung an Widerstand und Gegen-Macht andere traditionellerweise mit dem Bildungsbegriff verbundenen Aspekte marginalisiert werden. Die Verengung des Bildungsbegriffs auf Formen von Kritik und Widerstand riskiert, Bildungsprozesse auf das Freimachen von beschränkenden Einflüssen zu reduzieren. Im Unterschied zu anderen Bildungsverständnissen nehmen auf diese Weise Zielvorstellungen wie Selbstverwirklichung oder ein gelingendes Leben eine untergeordnete oder indirekte Position ein. Dies hängt zudem mit dem Vorwurf zusammen, transformatorische Bildung konzentrierte sich zu sehr auf das Ziel der Problemlösung.²²⁰ Werden Bildungsprozesse nämlich dort verortet, wo Orientierungsmuster nicht mehr greifen, dann steht die dadurch erforderlich werdende Entstehung neuer Umgangsformen im Mittelpunkt, deren Ausgangspunkt Krisen oder Problemerkahrungen sind.

Des Weiteren möchte ich Stojanovs Einwand anführen, der den Arbeiten von Ricken und Balzer einen „holistischen Machtbegriff“²²¹ vorwirft. Diese beschäftigen sich zwar mit Anerkennungs- und Adressierungsprozessen, lassen sich aber dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs über poststrukturalistische Subjektivierungstheorien zuordnen. Dadurch und durch ihre intensive Bezugnahme auf Butler, wie sie auch Koller tätigt, lassen sich ihre

217 Koller: Komplizen oder Gegenspieler?, S. 58.

218 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 222.

219 Vgl. Rucker: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, S. 918.

220 Vgl. Drerup: Neues zur Bildungstheorie, S. 584.

221 Stojanov: Bildungsgerechtigkeit, S. 76.

Arbeit sowie der Einwand Stojanovs ebenfalls für die hier verhandelte Thematik heranziehen. Seine Kritik an einem allgegenwärtigen Machtbegriff, der keine Unterscheidung zulässt,²²² ist für den in dieser Arbeit dargelegten Dualismus von Subjektivierung und Entsubjektivierung anschlussfähig (4.2.3). Werden Subjektivierung und Entsubjektivierung als gleichursprüngliche Prozesse verstanden, dann greift, so kann der Bogen dieser Kritik gespannt werden, eine dualistische Perspektive auf Unterwerfung und Befreiung mindestens aufgrund der konstitutiven Funktion von Subjektivierungsprozessen zu kurz, unterdeterminiert die Unterscheidung zwischen wünschenswerter, relationaler Einbindung und Machtgeschehen und marginalisiert qualitative und normative Fragen die Neuentstehung betreffend.

Jan Rehmann argumentiert, dass Ideologiekritik eine normative Dimension benötige, um Widerstand bewerten zu können. Ohne auf diese sozialphilosophische Auseinandersetzung tiefer eingehen zu können, ist Rehmanns Einwand jedoch an dieser Stelle insofern interessant, als dass er nämlich Louis Althusser und Butler vorwirft, aufgrund einer konstituierten Allgegenwärtigkeit von Macht keine Ideologiekritik üben zu können und Subjektivierung mit Unterwerfung gleichzusetzen.²²³ Rehmann problematisiert damit, dass Ideologie als allgegenwärtig angesehen werde. Dadurch wird eine Subjektfigur konzipiert, die sich zwischen Macht und Gegen-Macht bewegt und Relationalität möglicherweise auf ein allgegenwärtiges Machtverständnis bezieht, das Unterscheidungen erschwert. Im Zusammenhang damit lässt sich mit Ricken weiterführen, dass ein solches Verständnis von Macht und Gegen-Macht womöglich in einen traditionellen Subjektdiskurs zurückführt. Dies problematisiert Ricken wie folgt:

„Doch was sich subjektivierungstheoretisch durchaus dazu eignet, Kritik zu identifizieren, indem Verschiebungen, Überschreitungen oder Widerstände beobachtbar werden und als struktureller Horizont mitgedacht werden müssen, steht doch zugleich auch in der Gefahr, in einen eher traditionellen Kritikediskurs zurückzufallen, in dem ‚Subjektivierung‘ als ‚gesellschaftliche Überformung‘ eines an sich freien Subjekts justiert wird.“²²⁴

In Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse begründet sich mit Butler das Potenzial des Widerständigen gegenüber Subjektivierungen in der Resignifizierung. Durch das Verständnis von Normalisierung als Beschränkung, erhalten Verschiebungen eine implizite normative Bevorzugung. Rucker richtet an das Verständnis von Bildung als Resignifizierung die wichtige Frage, ob „Bildung als eine Umdeutung konzipiert werden [soll], die sich in der Wiederholung von Normen immer schon ereignet, oder soll Bildung als aktiv Normen verletzende Zitation begriffen werden?“²²⁵ Beide Möglichkeiten führen zu Schwierigkeiten. Wird der ersten Variante gefolgt, dann ist Bildung

222 Vgl. ebd., S. 76.

223 Vgl. Rehmann: Herrschaft und Subjektion im Neoliberalismus, S. 86.

224 Ricken: Anerkennung als Adressierung, S. 75.

225 Rucker: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, S. 919.

im Sinne von Resignifizierung ein zufälliges Sprachgeschehen, das sich aus der iterativen Struktur von Sprache (immer schon) ergibt. Dieser Denkfigur ist Roses Arbeit zuzuordnen, die „Prozesse der sprachlichen wie körperlichen Resignifizierung als Bildungsprozess [...], die als Praktiken der (Fehl-)Aneignung, (Um-)Wertung, Unterwanderung oder Überschreitung von sedimentierten Bedeutungen und Erwartungen, von Normen, die mögliche Subjektkonstitution begrenzen, aufgefasst werden können“²²⁶ begreift. Hierin zeigt sich ein stark am Diskurs ausgerichtetes Bildungsverständnis, das nach der Rückbindung an den je Einzelnen fragen lässt. Das Potenzial dieser ersten Lesart besteht jedoch darin, mit Kollers Bildungsbegriff zu zeigen, warum und auf welche Weise überhaupt Verschiebungen möglich sind. Rose folgert sogar:

„Bildung im Anschluss an Butler als Resignifizierungspraxis zu konturieren, kulminiert dabei in der Herausforderung, Bildung nicht länger als Vorgang der Transformation innerhalb eines oder am Subjekt zu denken, sondern eher als einen Prozess der Bedeutungsverschiebung gesellschaftlich relevanter ‚Normalvorstellungen‘, die Subjekte entstehen lassen – eine Verschiebung, die dann andere Subjektposition(ierungen)en ermöglicht.“²²⁷

Mit einer solchen Verortung werden insbesondere die Verschiebungen von (kollektiven) Wissensordnungen, die Denkorganisationen und Subjektpositionen betreffen, perspektiviert. Marginalisiert wird meines Erachtens indes der konkrete Vollzug der Veränderung und vor allem dessen Ermöglichungsbedingungen.

In Ruckers zweiten Variante zeigt sich ein Bildungsverständnis als eine aktiv verletzende oder überschreitende Praktik von herrschenden Normen. Dies eröffnet die Frage nach den Voraussetzungen für eine derartige Handlungsfähigkeit. Wird schlussendlich doch ein autonomes Subjekt vorausgesetzt, das sich bewusst zu seinen es limitierenden Anrufungen und Strukturen positionieren kann, weil es die organisierende Wirkmächtigkeit der Macht *versteht* und sich dazu *kritisch* verhalten kann? Dass letztere Lesart bereits ein Ich voraussetzt, das die eigene Bedingtheit versteht oder zumindest ein Gefühl dafür hat, dass sich Etwas den äußeren Strukturen entzieht und dieses Etwas nicht in den gegebenen Ordnungen oder Identifizierungsmöglichkeiten aufgeht, lässt erneut die Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung in den Fokus treten. Anhand Kollers Arbeiten zu einer deutsch-persischen Studentin verdeutlicht Stojanov dieses Problemfeld und stellt die Frage, ob nicht ein bereits ausgebildetes Selbst die Bezugnahme auf äußere Adressierungen allererst ermöglicht.²²⁸

Ruckers zweite Variante – das aktive Gegen-Handeln – weist gewisse Ähnlichkeiten mit Saars Verständnis von Selbsttransformation auf. Diese versteht Saar als Prozess der „Verweigerung der Konformität mit der üblichen

226 Rose: „Für ‚nen Ausländer gar nicht mal schlecht“, S. 69.

227 Ebd., S. 69.

228 Vgl. Stojanov: Bildung und Anerkennung, S. 44.

Ordnung“²²⁹, durch den „ein Anders-sein-Können der Gesellschaft aufscheinen“²³⁰ kann und schließlich als „Vorgang, der das Subjekt an sich selbst und durch sich selbst verändert“²³¹ begriffen wird. Ein auf einem solchen Gegen-Handeln basierendes Bildungsverständnis ist mindestens aufgrund der Frage differenzierter zu analysieren, ob in diesem nicht schlussendlich die Verantwortung des *Sich-selbst-transformieren-Müssens* wieder zurück in das Subjekt gelegt wird. Dies ist neben der Problematik, hegemonialen Strukturen der Selbstkontrolle und -optimierung zuzuspielen, auch in Bezug auf Bildungs(un-)gerechtigkeit problematisch: Ist Selbsttransformation bereits Bildung oder ermöglicht Bildung sich kritisch zu gegebenen Ordnungen verhalten zu können? Dem zweiten Gedanken folgend ist sodann zu fragen, wie bildungsstiftende Räume geschaffen werden können, in denen, die Kontextualität von Selbst und gesellschaftlicher Ordnung ernstnehmend, solche Formen der Veränderungen ermöglicht werden.

Schließlich ist diese Vormachtstellung des Widerständigen und Andersartigen vor dem Hintergrund von gegenwärtig hegemonialen Subjektfiguren kritisch zu befragen. Mit Blick auf Reckwitz Diagnose der *Gesellschaft der Singularitäten* und auf sein *konsumtorisches Kreativsubjekt*²³² erfordert der bildungstheoretische Schwerpunkt auf das Neue und Andere eine Analyse dahingehend, was Unterscheidungsmerkmale zwischen einerseits einer solchen biografischen Arbeit an sich selbst sowie am Finden neuer Verbindungen und andererseits Forderungen nach Kreativität und Flexibilität sein könnten, wobei letztere mit Deleuzes Kontrollgesellschaften zudem als in das Selbst hineingelegte Kontrollmechanismen mit „freiheitlichem Aussehen“²³³ näher beschrieben und problematisiert werden könnten.

Die Doppeldeutigkeit des Begriffs der Selbstverwirklichung lässt die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen dem Zuspieren optimierender Praktiken der Selbstherstellung im Angesicht der Vermarktbarkeit sowie der Selbstverwirklichung im Sinne eines normativ-kritischen Bildungsbegriffs zu Tage treten, auf die ebenfalls Stojanov hinweist.²³⁴ Dazu merkt van Dyk berechtigterweise an, es habe

„[...] im Zuge der Popularisierung und akademischen Etablierung poststrukturalistischer Positionen eine problematische Verschiebung gegeben [...]. En vogue ist die Affirmation von Dynamik qua Gleich-Gültigkeit der Ansprüche, frei nach der Devise „Hauptsache es bewegt sich, egal was und wie“ [...] Bei dieser Haltung begründet die ‚poststrukturalistische Lücke‘, die durch die Differenz von konstitutiver Dynamik und konkreter Schließung perpetuiert wird, nicht die *Möglichkeit* kritischer oder subversiver Handlungsfähigkeit, sondern sie wird mit eben dieser gleichgesetzt: Es wird darauf verzichtet, die konzeptionell

229 Saar: Ordnung – Praxis – Subjekt, S. 171.

230 Ebd., S. 171.

231 Ebd., S. 171.

232 Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 441ff.

233 Deleuze: Unterhandlungen, S. 255.

234 Vgl. Stojanov: Bildung gegen Populismus?, S. 95-97.

freigelegte Lücke auf ihren je empirisch-spezifischen, eigensinnigen oder emanzipatorischen Charakter hin zu untersuchen. Gerade in einer Vielzahl post-deleuzianischer Arbeiten bricht sich eine solche Affirmation des Strömens und der Bewegung relativ ungebremsst Bahn.“²³⁵

Neben der bereits angesprochenen Unterscheidung zwischen den Theorien und deren Rezeption verweist van Dyk darüber hinaus auf den wichtigen Gedanken, dass trotz der Argumentation für Unabschließbarkeit und Kontingenz von (sozialen) Ordnungen die zentrale Frage nach den *konkreten* emanzipatorischen Möglichkeiten vernachlässigt wird. Es kann gefolgert werden, dass die Einsicht in die Möglichkeit der Veränderung und Bewegung sowie der Kontingenz von Ordnungen nicht gleichzeitig die Veränderungspraxis selbst ist und dass dieses Potenzial ebenfalls auf notwendige Voraussetzungen und deren Funktion hin weiter zu untersuchen ist.

2.3.3 Der Widerstreit als Strukturlogik von Bildungsprozessen

Der Widerstreit nimmt eine zentrale Funktion in Kollers Bildungsverständnis ein. Die Offenhaltung des Widerstreits entspringt der Einsicht in die unaufhebbare Differenz der Wirklichkeit und wird als Bildung beschrieben. Verstehen wir Kollers Bildungsverständnis als formal, dann ist der Widerstreit als strukturelle Beschreibung von Bildungsprozessen zu begreifen und kann auf die ihm zugrundeliegende Strukturlogik hin befragt werden. Wie bereits angesprochen kritisiert Welsch das Differenzverständnis im Widerstreit aufgrund dessen Statik, wohingegen Deleuze und Guattari, so Welsch, Übergänge (mit-)denken können.²³⁶ Bei Koller soll einerseits der Widerstreit offengehalten werden und andererseits etwas Neues entstehen, das dem Anspruch des Widerstreits gerecht zu werden vermag.

Dieser Gedanke deutet die Problematik an, wie Bewegung und nicht-statische Differenz im Konzept des Widerstreits gedacht werden können. Wie vollzieht sich konkret die Entstehung von Neuem in der Logik des Widerstreits? Wie lässt sich der Zwischenraum des Widerstreits systematisieren? Die eigentlich auf Offenhaltung und gegen Totalisierung ausgerichtete Denkfigur ist somit dahingehend zu problematisieren, dass diese ebenfalls als statisch ausgewiesen werden und die Einsicht in die unaufhebbare Differenz in ein bewegloses Aushalten führen kann. Rehmann geht sogar noch weiter und schreibt:

„Lyotard empfiehlt eine Haltung des kontemplativen ‚Aushaltens‘ der gesellschaftlichen Widersprüche. [...] Es ist angebracht, den abstrakten Jargon in die Sprache der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu übersetzen: Als ‚inkommensurabel‘ gelten z.B. die Gegensätze zwischen den Klassen und Geschlechtern, zwischen Eliten und in Subalternität Gehaltenen, Herrschaft und Knechtschaft, Reichtum und Armut. In der postmodernen Empfehlung, diese Gegensätze zu ‚ertragen‘ ist ihrer Infragestellung und Kritik der Boden

235 Van Dyk: Poststrukturalismus, S. 196.

236 Vgl. Welsch: Vernunft, S. 365f.

entzogen. Ein Befreiungsethos, das sich auf den vom jungen Marx formulierten ‚kategorischen Imperativ‘ orientieren würde, ‚*alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist‘, ist im postmodernen Rahmen weder formulierbar noch denkbar.“²³⁷

Folglich sieht Rehmann in Lyotards Denken gerade nicht die Möglichkeit von Kritik und Befreiung gegeben. Eine Haltung des Aushaltens zeigt sich als Widerspruch zu Veränderung und politischem Handeln. Ohne in dieser Arbeit differenziert auf Lyotards Denken eingehen zu können, sei in Hinblick auf Kollers Arbeit jedoch Folgendes angemerkt: In Kollers Konzept Rezeption des Widerstreits erscheint dieser weniger als Aufforderung des Aushaltens, sondern vielmehr als Anforderung der Offenhaltung, um Raum für Neues zu schaffen. Der konkrete Anspruch des Widerstreits und Vollzug der Offenhaltung wäre weiterführend zu untersuchen, da ein Differenzverständnis, wie es Rehmann bei Lyotard ausmacht, nicht unproblematisch wäre, sofern dieses auf Aushalten und Nicht-Kommunikation abzielt. Insbesondere gegenwärtige Veränderungen der Lebenswelt durch digitale Räume und den damit vermehrt auftretenden Echokammern scheinen nicht nur ein Miteinander in einer pluralen Welt als wechselseitiges Raum-Geben zu erfordern, sondern darüber hinaus das Miteinander-Kommunizieren jenseits statischer Zuordnungen bedeutsam werden zu lassen.²³⁸ Es ist festzuhalten, dass die Strukturlogik des Widerstreits im transformatorischen Bildungsdenken eine nähere Auseinandersetzung mit dem Geschehen offenhaltender Differenzbegegnung erfordert. Daneben merkt Rieger-Ladich eine weitere Problematik an:

„Es scheint, dass nach Lyotard alle Ansprüche *gleich* zu gewichten sind, dass sie gleichsam parallel in der Schwebe gehalten werden müssen. Aber müsste nicht eben auch mit Fällen und Konstellationen gerechnet werden, in denen die widerstreitenden Ansprüche *unterschiedlich* zu gewichten sind, in denen manche Diskursarten *stärker* zu gewichten sind als andere?“²³⁹

Rieger-Ladich folgert daraus, dass, obwohl in der Offenhaltung des Widerstreits zwar ein sozialphilosophisch interessantes Phänomen zur Geltung kommt, das Konzept des Widerstreits für die Frage nach Normativität im Bildungsdenken jedoch nicht ausreichend ist.²⁴⁰ Dieser Einwand hängt insofern mit der zuvor geschilderten Kritik zusammen, als dass die Frage nach der (un-)gleichen Gewichtung verschiedener Instanzen in der Logik getrennter, statischer Entitäten verbleibt, deren Legitimation festgestellt werden kann und damit wiederum nicht der Vollzug im Zwischen der Instanzen perspektiviert wird.

237 Rehmann: Einführung in die Ideologietheorie, S. 151.

238 Dies wäre gewiss interessant vor gegenwärtigen Phänomenen wie Identitätspolitik und Cancel Culture zu durchdenken.

239 Rieger-Ladich: Walter White aka „Heisenberg“, S. 27.

240 Vgl. ebd., S. 27.

Der Widerstreit bei Koller ist zusammenfassend als formale Bestimmung und Anforderung in den Lebenswelten von Subjekten zu verstehen. Widerstreit gibt es per se und erfordert als normative Forderung eine Offenhaltung. Der Widerstreit verweist dadurch auf eine Qualität des Geschehens, die allerdings weiter dahingehend zu befragen ist, wie dieses Neuentstandene und die relationale Bezugnahme in der widerstreitenden Begegnung an sich und als Voraussetzung für Neuentstehungen jenseits von Totalisierungen näher zu erfassen ist.

2.3.4 Zum Vorwurf der Weltvergessenheit

Als weiteren Punkt, der in der Forschung kritisch in Bezug auf den transformatorischen Bildungsbegriff diskutiert wird, möchte ich die s.g. *Weltvergessenheit* anführen und dies mit der Ebene der (ausbleibenden) *Orientierung am Allgemeinen* (2.2.3.) zusammenführen. Der Vorwurf der Weltvergessenheit findet sich u.a. bei Lothar Wigger und Heide von Felden, er steht mit der formalen Fassung des Bildungsbegriffs in Verbindung und bezieht sich dort konkret auf die nicht ausreichend einbezogene Ebene der Gesellschaft im Bildungsverständnis.²⁴¹ Koller erwidert auf diesen Vorwurf, dass er durchaus die gesellschaftlichen Dimensionen mitbedenken würde und begründet dies mit seiner Bezugnahme auf Bourdieus Habitustheorie sowie Butlers Subjektivationsverständnis.²⁴² Dies ist insofern nachvollziehbar, als dass in der Tat die gesellschaftlichen (Macht-)Ordnungen aufgrund des zugrundeliegenden Subjektivierungsverständnisses im transformatorischen Bildungsdenken eine zentrale Rolle spielen. Wie weiter oben ausgeführt, geht es im Transformationsgeschehen insbesondere darum, dass sich das Subjekt zu Anrufungen, eingebettet in gesellschaftliche Ordnungen, auf eine spezifische Weise verhalten kann. Ich stimme daher auf dieser Ebene Koller zu, dass gesellschaftliche Ordnungen in seinem transformatorischen Bildungsverständnis intensiv behandelt werden und möchte darüber hinaus anmerken, dass die Analyse der biografischen Interviews insbesondere über gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Ausschlusspraktiken sowie über Subjektfiguren sehr interessante Auskünfte geben.

Fraglich ist indes, ob der Vorwurf der Weltvergessenheit lediglich auf die Ebene der Gesellschaft zu beziehen ist. Wenn wir davon ausgehen, dass Bildung eine subjektive und eine objektive Seite hat, dann fokussiert die transformatorische Bildungstheorie auf die subjektive Seite des Bildungsprozesses. Dies lässt sich zum einen mit der Nähe zur Biografieforschung und damit der Ausrichtung an alltagsweltlichen Erfahrungen und

241 Vgl. von Felden: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung, S. 96; vgl. Wigger: Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“, S. 48.

242 Vgl. Koller: Bildung und Biografie, S. 178.

subjektiven Sinnstiftungen begründen. Zum anderen problematisieren postmoderne und poststrukturalistische Theorien Konzepte wie Objektivität, Allgemeinheit, Wahrheit, Wissensinhalte bei gleichzeitiger Betonung von Kontingenz, Differenz und Brüchigkeit von Ordnungen. Die subjektive Seite scheint sich auf gesellschaftliche Ordnungen und Orientierungsmuster zu beziehen, eine objektive Seite, wie sie beispielsweise bei Stojanov zu finden ist, scheint nicht denkbar.

Durch diese Unterscheidung entsteht die Frage, ob die Kritik der Weltvergessenheit nicht (nur) auf die fehlende Auseinandersetzung mit Gesellschaftlichkeit oder gesellschaftliche Ordnungen zu beziehen ist, sondern in einem weiteren Verständnis den Stellenwert von Objektivität und Allgemeinheit betrifft. Welt übersteigt in diesem Gedankengang gesellschaftliche Ordnungen. Diese Überlegungen sind v.a. deshalb interessant, weil Stojanov das Moment der Selbst-Universalisierung, das bei ihm eine Überschreitung der subjektiven Seite im Bildungsprozesse darstellt, nutzen möchte, um die im transformatorischen Bildungsdenken angelegten Wandlungsprozesse durch eine normative Dimension zu spezifizieren.²⁴³ Dieser Prozess der Universalisierung betrifft bei Stojanov den Stellenwert bildungsstiftender Inhalte und ermöglicht im Unterschied zu biografischen Wandlungsprozessen eine Richtung oder Charakteristik von Bildungsprozessen als Prozess der Universalisierung zu bestimmen. Unter bildungsstiftenden objektiven Inhalten versteht Stojanov

„überindividuelle Inhalte [...], die mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit versehen sind, und die zugleich als Mittel der Selbst-Transformation des Einzelnen im Sinne von Rorty, Marotzki oder Koller dienen. Mit anderen Worten müssen dies Inhalte sein, deren Grundeigenschaft darin besteht, dass, wenn sich die einzelne Person mit ihnen befasst, sie dazu gebracht wird, *zugleich* die Grenzen ihrer Partikularität zu überschreiten *und* ihre individuellen Anliegen, Ideale, Wertevorstellungen auszudrücken, zu kommunizieren, zu reflektieren und zu modifizieren.“²⁴⁴

Der Universalisierungsprozess ist somit ein überschreitendes Moment, indem das subjektiv Gegebene durch die Auseinandersetzung mit wahrheitsbeanspruchenden Inhalten transformiert wird. Bildung wird von Stojanov darüber hinaus als „Annäherung an eine Idee der Menschlichkeit“²⁴⁵ definiert. Die objektive Seite von Bildung dient als Möglichkeit der Überschreitung und stellt zugleich eine normative Dimension als Richtung oder Qualität von Bildungsprozessen bereit. Zudem bezieht sich die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Seite auf das Begriffspaar des Besonderen und des Allgemeinen. Begreifen wir mit Humboldt Bildung als eine Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt und führen dies mit dem Allgemeinen beziehungsweise der Universalisierung zusammen, so lässt sich für die

243 Vgl. Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 67.

244 Stojanov: Bildung, Abschnitt 26.

245 Stojanov: Philosophie und Bildungsforschung, S. 78.

erweiterte Perspektive auf den oben angeführten Vorwurf der Weltvergessenheit argumentieren. In Verbindung mit dem Aspekt der Universalisierung tritt eine Ebene als äußere, d.h. nicht subjektive oder selektierte Instanz im Bildungsdenken auf, die sich nicht in Dynamiken gesellschaftlicher Ordnung erschöpft.

Interessanterweise stellte die Kommissionstagung der Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE im Jahr 2022 ihre Tagung unter das Thema „geteilte verteilte Welt(en)“ und eröffnete dadurch unter anderem die Thematik, Bildungsprozesse von Konzeptionen der Welt her zu denken. Ob dies als Reaktion auf eine Vormachtstellung der subjektiven Seite in gegenwärtigen (transformatorischen) Bildungstheorien bewertet werden kann, ist damit sicherlich nicht beantwortet. Jedoch erscheint es sinnvoll, den transformatorischen Bildungsbegriff dahingehend zu befragen, ob Welt dort insbesondere als gesellschaftliche Ordnung und Diskurs auftritt und was dies in der Konsequenz bedeuten würden.

Die Betonung der subjektiven Seite und die Nicht-Berücksichtigung des Stellenwerts objektiver Inhalte im Bildungsprozess haben den Vorteil, dass Bildung nicht an spezifisches Kanonwissen geknüpft ist und die subjektive Sinnkonstitution in den Vordergrund rückt. Bergold-Caldwell stellt gerade darin den wesentlichen Vorteil des transformatorischen Bildungsbegriffs heraus. Mit Bezug auf die Arbeit von Mecheril „Rassismus bildet“ skizziert die Autorin Migrations- beziehungsweise Rassismuserfahrungen im Kontext von (transformatorischer) Bildung und zeigt, dass der Zugang der transformatorischen Bildungstheorie, allgemeine Prozesse in ihrer Erfahrungsstrukturierung in den Blick zu nehmen, den Vorteil hat, Bildungsprozesse nicht nur in Bildungsinstitutionen anzusiedeln oder auf formale Wissensbestände zu reduzieren.²⁴⁶ Ob man dafür den Transformationsbegriff braucht ist fraglich, stellt doch der Anspruch, dass Bildung nicht nur das reproduzierende Aneignen von Wissensinhalten ist, in unterschiedlichsten bildungstheoretischen Traditionen eine konsensuale Ansicht dar.

Wird ein erweitertes Verständnis von Weltvergessenheit zum Ausgangspunkt genommen, lässt sich die Frage formulieren, ob ein anders gefasster Begriff von Welt, der gesellschaftliche Ordnungen übersteigt, Möglichkeiten eröffnet, die Qualität von Transformationen als Bildungsprozess näher zu betrachten. Inwiefern ließe sich Welt als Horizont von Bildung ausgehend von poststrukturalistischen Theorien denken und wie ließe sich mit diesen Theorien das Konzept der Universalisierung und der Allgemeinheit übersetzen? Insbesondere die Arbeiten von Deleuze und Guattari werden hierzu interessante Anschlussmöglichkeiten eröffnen (4.1.3).

246 Vgl. Bergold-Caldwell: Schwarze Weiblich*keiten, S. 35.

2.3.5 Zum Begriff der Transformation

Zuletzt soll es um den Begriff der Transformation als solchen gehen. Wenngleich transformatorische Bildungsprozesse oftmals als Wandlungsprozesse beschrieben werden, ist doch der Begriff Transformation nicht synonym zu Wandlung. Über diese begriffliche Unterscheidung soll die dem Transformationsgedanken zugrundeliegende Vorstellung von Prozessualität thematisiert werden. Dies wird in Teil vier dieser Arbeit aus der Perspektive von Deleuze und Guattari konkretisiert (vgl. 4.1.1). Tobias Faix und Tobias Künkler erläutern den Begriff der Transformation folgendermaßen:

„Es geht um eine Trans-Formation, die Neu- oder Umformatierung einer bestehenden Formation. Ist Transformation im Wesentlichen der Gegenstand einer untersuchend-analytischen Perspektive, versucht man solche paradigmatisch-strukturellen Veränderungsprozesse zu verstehen oder erklären.“²⁴⁷

Aus diesem Zitat ergibt sich zunächst, dass eine Transformation in ihrer wörtlichen Bedeutung eine Veränderung der Form oder der Formen meint. Wenn etwas durch die Perspektive der Transformation beobachtet oder untersucht wird, richtet sich der Blick auf den Prozess der Veränderung. Dieser fokussiert das Veränderte, sodass eine Analyse im Verständnis des Begriffs der Transformation Veränderungen (implizit) vom Ende heraus betrachtet. Diese Logik vom Ende her spiegelt sich ebenfalls in der an die transformatorische Bildungstheorie gestellte Forderung nach normativer Grundlegung wieder, indem in dieser eher die Bewertung eines Ergebnisses beziehungsweise Zustandes hervorgehoben und weniger auf die Qualität von Bezügen oder den Prozess selbst hingewiesen wird. Dies zeigt sich in den angeführten Beispielen von Stojanov und Rieger-Ladich, die ihre Kritik an fehlender Normativität des transformatorischen Bildungsverständnisses anhand definierbarer Persönlichkeitszuschreibungen veranschaulichen (vgl. 2.3.1), was sich wohl mit weniger eindeutigen Beispielen schwieriger gestalten würde.

Deshalb möchte ich Johannes Giesinger darin zustimmen, dass pädagogisches Handeln nicht Transformation als zentrales Ziel verfolgen sollte.²⁴⁸ Problematisch ist dies, wenn Prozesse nicht auf ihre immanenten Qualitäten, sondern auf die Forderung nach Veränderung reduzierend betrachtet werden. Die berührt erneut die Frage, inwiefern in diesem Verständnis die Voraussetzungen und die Relationalität von Subjekten Berücksichtigung finden. Die in Kollers Bildungsverständnis vorzufindende Nähe zwischen Transformationspotenzial und Transformationsgeschehen erfordert eine genauere Betrachtung der Voraussetzungen für derartige Transformationsprozesse. Der Akt der Transformation gestaltet sich zwar

247 Faix/Künkler: Transformation, S. 10.

248 Giesinger: Transformation und Normativität, S. 38f.

insofern relational, als dass dieser ebenfalls Ordnungen oder Subjektpositionen verändert.²⁴⁹ Zu fragen ist jedoch zusätzlich nach der Relationalität innerhalb der Transformation, die weder vom Einzelnen noch von den Strukturen heraus gedacht wird, sondern das Geschehen selbst in den Blick zu nehmen versucht. Die Vernachlässigung dieser Frage führt zur Problematik, dass dies möglicherweise in einen Subjektdiskurs zurück- oder hineinführt, der die Verantwortung in den Einzelnen legt. Zu diesem Problemfeld führt Balzer Folgendes aus:

„Auch Hans-Christoph Koller reformuliert Bildung als eine ‚Art der Lebenskunst‘ in deren Zentrum der ‚Gedanke einer Selbstformung bzw. -transformation des Subjekts‘ (ebd. 45) steht. Er bestimmt den Bildungsprozess als Vorgang, in dem sich ‚das Subjekt mithilfe bestimmter Praktiken Erfahrungen aussetzt‘ (ebd. 46) und sich permanent selbst zu erschaffen sucht. Stärker noch als Reichenbach betont Koller gegen die immer wieder gegen Foucault vorgebrachten Vorwürfe, dass in dessen späteren Arbeiten gerade nicht ‚eine Rückkehr zur Vorstellung eines autonomen, einheitlichen Subjekts‘ (ebd.) stattfände; auch wenn der Transformationsprozeß vom Subjekt gewollt ist, könne das Subjekt ihn und seine Resultate nicht planen oder steuern, wisse es doch zu Beginn nicht, ‚was am Ende aus ihm und seinem Denken geworden sein wird‘: ‚[D]ie Resultate [sind] zu Beginn nicht absehbar‘ (ebd.). Wird Bildung im Anschluß an Foucault reformuliert, dann gelte folglich, dass sie weder ‚in der Verfügungsgewalt des sich bildenden Subjekts‘ liegt, noch dass sie ‚pädagogisch hergestellt werden‘ (ebd.) kann (vgl. Koller 1999).“²⁵⁰

Dem Vorwurf eines implizit autonom vorausgesetzten Subjekts entgegnet Balzer mit Koller anhand der Unplanbarkeit der Resultate, der Unverfügbarkeit. Transformation bezeichnet dadurch eben nicht die planhafte Herstellung eines Selbst, wenngleich die Formulierung der Selbsttransformation einen selbstreferentiellen Bedeutungsgehalt aufweist. Um jedoch nicht die Verantwortung in den Einzelnen zurückzuverlegen – auch konstruktivistische Bildungstheorien gehen von der Unverfügbarkeit von Prozessen, aber zugleich von geschlossenen Subjekten aus – gewinnt eine nähere Betrachtung der relationalen Subjektivität an Bedeutung, die Relationalität als Subjektivität immanent begreift und diese als Voraussetzung etwaiger Veränderungs- oder Transformationsprozesse herausstellt. Verhindert werden soll dadurch, dass Selbsttransformation beziehungsweise die Möglichkeit zur Selbsttransformation an einen privilegierten Status geknüpft ist. Zudem soll Selbsttransformation unterschieden werden von gezieltem Aktivismus, um die pädagogische Aufgabe, bildungsstiftende Orte bereitzustellen, die allererst zu Kritik und politischem Handeln befähigen, nicht zu vernachlässigen. Der Untersuchungsgegenstand verschiebt sich anhand dieser Überlegungen zum Zwischenraum der Transformation, um die relationale Bedingtheit sowie Ermöglichungsbedingungen näher zu untersuchen (4.1.1).

249 erinnert sei an das oben dargestellte Bildungsverständnis von Rose, die Bildungsprozesse nicht an den Einzelnen bindet, sondern auf Bedeutungen und gesellschaftliche Ordnungen und damit auf die Ermöglichung neuer Subjektpositionen bezieht.

250 Balzer: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken, S. 25.

Da sich die transformatorische Bildungstheorie insbesondere dadurch auszeichnet, gegenwärtige Gesellschaftsdiagnosen miteinzubeziehen und den Bildungsbegriff anhand der dort diagnostizierten Lebensrealität und Anforderungen der Subjekte (weiter) zu entwickeln, soll abschließend der Transformationsbegriff anhand von zwei zeitdiagnostischen Überlegungen diskutiert werden.

Die prominente Verwendung des Begriffs Transformation außerhalb der Bildungstheorie lässt erstens kritisch danach fragen, inwiefern die strukturelle Beschreibung von Bildungsprozessen als Transformation von einer zweckhaften Perspektive vereinnahmt werden kann, die im Sinne der Diskurse um Transformation (2.1) Subjekte hervorbringen möchte, die mit *den großen Transformationen* umgehen können. Im Allgemeinen ist hierzu mit Thompson nämlich Folgendes festzustellen: „Die Bildungstradition hat die Gefahr einer gesellschaftlichen Funktionalisierung der ‚wahren Bildung‘ wiederholt thematisiert und in eine *Kritik der Bildung* überführt.“²⁵¹

Bildung als Transformation und die dort (implizit) angelegte Steigerungslogik ist ausgehend von diesem Zitat auf eventuelle Funktionalisierungen zu untersuchen, etwa welche Fortschrittskonzepte im transformatorischen Bildungsdenken zu finden oder integrierbar sind. Verwiesen sei an dieser Stelle erneut auf die Problemrekonstruktion von Fuchs und Krause. Die Zeitdiagnose der Kontrollgesellschaften von Deleuzes aufnehmend, müsste ein Bildungsbegriff auf Formen der Selbstkontrolle und -vermessung antworten, indem der Bildungsbegriff einen Gegen-Ort zu hegemonialen Subjektanforderungen darstellt. Dadurch könnten Vorstellungen von Steigerung unterscheidend systematisiert werden.²⁵²

Zweitens möchte ich Phillip Knoblochs Auseinandersetzung mit der transformatorischen Bildungstheorie aufnehmen. Knobloch bringt die transformatorische Bildungstheorie unter Rückgriff auf Reckwitz Diagnose der Hyperkultur mit einem *bildungsbürgerlichen Bildungsverständnis* in Verbindung. Knobloch argumentiert, dass der transformatorische Bildungsbegriff dem Bildungsverständnis der dominanten Gesellschaftsgruppe entspricht. Mit Reckwitz ist diese die „neue kosmopolitische bzw. neue akademische Mittelklasse“²⁵³, als deren Charakteristika die Orientierung am Neuen, am Andersartigen und an intensiven Erlebnissen zu zählen ist.²⁵⁴ Daraus entwickelt Knobloch folgende Frage:

251 Thompson: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, S. 9.

252 Deleuze schildert in seinem kurzen Text „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“, dass die von Foucault beschriebenen Disziplinargesellschaften von den Kontrollgesellschaften abgelöst werden. In diesen wird die Kontrolle in das Selbst hineingelegt und damit noch schwieriger greifbar (vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 254-262).

253 Knobloch: Bildung romantisch-bürgerlich denken, S. 44.

254 Vgl. ebd., S. 44.

„Betrachtet man diese Beschreibungen, so stellt sich die Frage, ob das transformatorische Bildungsverständnis als eine Artikulation der neuen kosmopolitischen Mittelklasse zu begreifen ist, die sich nicht mehr am Normalen und Durchschnittlichen orientieren will, wie es noch in der alten Mittelstandsgesellschaft üblich war. Drückt sich in dem Wunsch nach einem radikalen Anderswerden und Andersdenken, wie es von der Theorie transformatorischer Bildung propagiert wird, nicht diese Sehnsucht nach einem Leben aus, das nicht mehr normal, durchschnittlich und daher auch extrem langweilig ist? Sind es vielleicht diese grundlegenden Transformationen der Selbst- und Weltverhältnisse, die einen davor bewahren sollen, später dann doch wieder nur auf eine unspektakuläre Normalbiographie zurückblicken zu können?“²⁵⁵

Schließlich folgert Knobloch sogar, „dass die Theorie transformatorischer Bildung in der Hyperkultur als ein romantisch-bürgerliches (ästhetisches) pädagogisches Programm begriffen werden kann.“²⁵⁶ Dies ist insofern problematisch, als dass die kosmopolitische Mittelklasse „laut Reckwitz nur ein Drittel der derzeitigen Gesellschaft repräsentiert“²⁵⁷, wodurch die Frage entsteht, „inwieweit man die Theorie transformatorischer Bildung als Ausdruck eines klassenspezifischen Bildungsideals verstehen kann, und auch verstehen sollte.“²⁵⁸ Dieser Einwand schließt an die oben angeführte Problematik an und lässt erneut die Frage nach den Voraussetzungen derartiger Transformationen fragen.

Wird Knoblochs Kritik zugespitzt, kann formuliert werden, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in ihrer Ausrichtung am Neuen, am Besonderen und Einzigartigen eine spezifische Klasse bevorzugt, die überhaupt die Ressourcen hat, ihren Lebensstil an diesen Paradigmen auszurichten oder auch geübt darin ist, im Zeitgeist der *Singularitäten* derartige Subjektanforderungen erfolgreich zu bespielen. Dies lässt erneut die Analyse des Verhältnisses zwischen aktuellen Gegenwartsdiagnosen und dem Begriff der Bildung bedeutsam werden.

Da diese Arbeit das Anliegen verfolgt, die transformatorische Bildungstheorie aus Deleuzes und Guattaris Perspektive weiter- oder anders zu denken, so ist ebenso ihre Philosophie dahingehend zu untersuchen, wie sich diese zu Reckwitz Gesellschaft der Singularitäten verhält. Mit Fuchs und Krause ist in dieser Arbeit sowohl Kollers Transformationsbegriff, als auch die Philosophie von Deleuzes und Guattari auf ihre jeweiligen Antwortmöglichkeiten auf Reckwitz Diagnose der Gesellschaft der Singularitäten hin zu befragen.

255 Ebd., S. 44f.

256 Ebd., S. 45.

257 Ebd., S. 45.

258 Ebd., S. 45.

2.4 *Abschließende Betrachtung*

Die Auseinandersetzung mit Marotzki und Koller hat gezeigt, dass aus ihrem Bestreben, auf die genannten Kritiken am Bildungsbegriff zu reagieren, ein Bildungsverständnis entwickelt wurde, dass sich vor allem auf formale Dimensionen der Veränderung der Selbst- und Weltaufordnung von Subjekten bezieht. Es lässt sich das Paradox ausmachen, dass der Bildungsbegriff auf der einen Seite die Leitkategorie für pädagogisches Handeln sein soll und auf der anderen Seite die normative Dimension des Bildungsbegriffs bei Koller unterbestimmt bleibt. Diese Normativität wird zudem in einschlägigen Kritiken auf Endresultate von Transformationen bezogen. Entgegen dieser Perspektive lässt der Prozess der Transformation vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Subjektivierungstheorien nach den Voraussetzungen für Bildungsprozesse fragen und erfordert damit die Verschiebung vom Resultat hin zur Beschreibung des Zwischenraums von Transformationen. Die Betonung des Widerständigen, die sich in der Systematisierung von Bildung als Entsubjektivierung zeigt, ist im Kontext poststrukturalistischer Subjektivierungstheorien nachvollziehbar. Anhand der getätigten Auseinandersetzungen ist jedoch nach einer näheren Bestimmung eines relationalen Subjekts zu fragen, das nicht nur als relational zu Ordnungen in Subjektivierungsprozessen begriffen wird, sondern darüber hinaus diese Bezogenheit in ihrer dialektischen Gleichursprünglichkeit näher beschreiben kann. Wie kann also die Strukturlogik der Transformation näher bestimmt werden, ohne auf das Gegen-Handeln des Einzelnen abzielen?

Um hegemonialen Ordnungen des Neuen und Besonderen, Andersartigen nicht zuzuspielen, rückt schließlich die Frage nach einer qualitativen Bestimmung von Entsubjektivierung in den Vordergrund, die sich nicht in der affirmativen Haltung gegenüber ohnehin bestehenden Subjektanforderungen, kreativ und einzigartig zu sein, erschöpft.

III: Gilles Deleuze und Félix Guattari

3.1 *Vorbemerkungen*

Dieses Kapitel stellt eine Rekonstruktion und kritische Auseinandersetzung mit der Philosophie von Deleuze und Guattari dar. Die Ausgangsthese besteht darin, dass ihr Denken eine gewinnbringende Perspektive auf die in Teil zwei dieser Arbeit verhandelten Themenkomplexe und offenen Fragen eröffnet. Auch Deleuzes und Guattaris Denken lässt sich dem poststrukturalistischen Denken zuordnen. Sie thematisieren ebenfalls u.a. Machtmechanismen in

Subjektivierungsprozessen. Kathrin Mayer folgend, die *Freude* als zentrales Motiv in Deleuzes und Guattaris Werk ausmacht, sehe ich zudem das (gute) *Leben* als eine zentrale Thematik der beiden Denker an. Dass sich *Freude* in Deleuze und Guattaris Auffassung von *Glück* dahingehend unterscheidet, dass letzteres in bestehende Machtordnungen eingebettet ist,²⁵⁹ verspricht bildungsphilosophisches Potenzial, das an die in Teil zwei dargestellte Auseinandersetzung mit Subjektivierung, Macht und Bildung anschließt. Im Folgenden wird daher Deleuzes und Guattaris Denken in Bezug auf die in 2.3 herausgearbeiteten und weiter zu diskutierenden Aspekte rekonstruiert und systematisch anschlussfähig gemacht.

3.1.1 Thematische Annäherungen

Mittlerweile ist eine große Bandbreite an Literatur über die Arbeiten von Deleuze und Guattari entstanden, weshalb an dieser Stelle auf Einführungswerke in ihr Werk,²⁶⁰ Darstellungen der verschiedenen Schaffensphasen von Deleuze²⁶¹ und an anderer Stelle bereits getätigten Systematisierungen ihrer Rezeption verwiesen sei.²⁶² Nichtsdestotrotz sollen kurz grundlegende Einordnungen vorgenommen werden. Gemeinsam verfassten Deleuze und Guattari das zweiteilige Werk „Kapitalismus und Schizophrenie“ sowie das Buch „Rhizom“, in denen eine „Theorie von Mannigfaltigkeiten“²⁶³ programmatisch entwickelt wird. Deleuze bringt in die Kooperation seine philosophische Prägung durch Nietzsche, Spinoza und Bergson ein. Seine Philosophie gilt als Immanenz-, Differenz-, und Prozessphilosophie. Guattari seinerseits war Psychoanalytiker und Lacan-Schüler. Der gemeinsam entwickelte und vermutlich in ihrem Werk prominenteste Begriff des Rhizoms, den Oliver Marchart als „in den 1990er Jahren zum Schlagwort abgesunkenen Begriff“²⁶⁴ bezeichnet, nimmt im Folgenden die Funktion der Einführung in ihr Denken ein, wird anschließend jedoch nicht der Hauptbezugspunkt für die Analyse ihres Denkens sein.

Mit Hilfe des aus der Botanik stammenden Begriffs stellen Deleuze und Guattari ein Wirklichkeitsverständnis vor, das sie mit der Logik des *Baumes* und der *büscheligen Wurzel* kontrastieren. Das Rhizom besitzt dabei keinen Ursprung und besteht nicht aus Punkten, sondern aus Linien, wodurch bereits auf ihre Kritik an Transzendenz und auf die Annahme radikaler relationaler Prozessualität in ihrem Denken verwiesen ist. Das Rhizom betrifft

259 Vgl. Meyer: Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari, S. 295.

260 Vgl. exemplarisch Ott: Gilles Deleuze zur Einführung; vgl. Balke: Gilles Deleuze.

261 Fahle/Linseisen: Immanenz- und Prozessphilosophie, S. 22f.; vgl. Gisinger: Philosophien der Pluralisierung, S. 6f.

262 Vgl. Schaub: Deleuze im Wunderland, S. 34ff.; vgl. Schieble: Bildlose Bildlichkeit – Deleuzianische Lektüren, S. 23ff.

263 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, II.

264 Marchart: Das unmögliche Objekt, S. 130.

ontologische und erkenntnistheoretische Fragen und eröffnet eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Denken und Welt. Oliver Fahle beschreibt das Rhizom wie folgt:

„Rhizom bezeichnet eine Wahrnehmungs- oder Ordnungsfigur, die bekannte Erkenntnisordnungen unterläuft und neue Wege des Denkens von Zusammenhängen vorschlägt. [...] Nicht eine feststehende Substanz charakterisiert die Dinge, sondern ihre immer wieder neu zu entwerfenden Zusammensetzungen und Konfigurationen.“²⁶⁵

Im Rhizom zeigen sich dabei zentrale Elemente ihres Denkens, und zwar eine spezifische Art, Differenz(en) sowie Pluralität und Mannigfaltigkeit zu begreifen. Im Unterschied zum Baum, der sich durch Ähnlichkeit, Abstammung und Ursprung auszeichnet,²⁶⁶ charakterisiert sich das Rhizom durch folgende sechs Merkmale: Das Prinzip der Konnexion und der Heterogenität, das Prinzip der Vielheit, jenes des asignifikanten Bruchs sowie das Prinzip der Kartographie und der Dekalkomanie.²⁶⁷ Konnexion und Heterogenität bedeutet, dass jeder Punkt mit jedem anderen verbindbar ist, während im Bild des Baums oder der Wurzel durch einen Ausgangspunkt die Ordnung der verbindbaren Elemente festgelegt wird. Mannigfaltigkeit als Vielheit definiert sich ferner durch eine Neuakzentuierung des Verhältnisses zwischen dem Einen und dem Vielen. In seinem Werk „Philosophien der Pluralisierung“ arbeitet Ralf Gisinger Deleuzes Denken von Pluralität im Vergleich zu Jean-Luc Nancys Philosophie heraus, wobei er beide Ansätze als ein Umdenken des Dualismus zwischen Einheit und Vielheit einordnet. So sagt Gisinger, dass in der Philosophie entweder versucht würde, das „Viele unter eine Einheit zu stellen, zu subsumieren, zusammenzufassen, oder das Viele nur als die Summe, Verknüpfung, Addition von vielen Einen zu begreifen.“²⁶⁸ Deleuze dahingegen versucht dieser Logik zu entgehen und einen neuen Blick auf Vielheit zu eröffnen, indem er nicht „die Auflösung der Opposition in Richtung Vielheit/des Vielen [...], sondern die Koordinaten des Verhältnisses verändern“²⁶⁹ anstrebt.

Deleuze und Guattari wollen dadurch die Mannigfaltigkeit im „Reinzustand“²⁷⁰ denken und beziehen sich hierbei auf das riemannsche Raumverständnis.²⁷¹ Abhängig von der Art, wie die Mannigfaltigkeit als unbestimmte Menge n begriffen wird (als Rhizom, als Baum, als Wurzelbüschel), eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten von Kombinationen wie auch verschiedene Vorstellungen von Prozess: Die Kombinationsmöglichkeiten, so Deleuze und Guattari, steigen mit den

265 Fahle: Gilles Deleuze und Félix Guattari, S. 234.

266 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 14f.

267 Vgl. ebd., S. 16-26.

268 Gisinger: Philosophien der Pluralisierung, S. 13.

269 Ebd., S. 43.

270 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 51.

271 Vgl. Sanders: Deleuzes Pädagogiken, S. 128; S. 222f.

Mannigfaltigkeiten,²⁷² während die Funktionsweise des Baums oder der Wurzelbüschel durch die Operation $n+1$ als Setzung einer Einheit 1 eine Reduzierung der Kombinationsmöglichkeiten erzeugt.²⁷³ „Immer wenn eine Mannigfaltigkeit von einer Struktur erfaßt wird, wird ihr Wachstum durch eine Verringerung der Kombinationsgesetze kompensiert.“²⁷⁴

N als unbestimmte Menge (3.2.1) wird somit in den verschiedenen Denkbildern unterschiedlich verstanden. Während die Moderne, so Deleuze und Guattari, die Rechnung $n+1$ vornimmt, indem das Subjekt als Ausgangspunkt der Erkenntnis zu n addiert²⁷⁵ und somit der Zuschnitt auf n verkleinert wird, stellen sie im Bild des Rhizoms die Rechnung $n-1$ vor,²⁷⁶ womit bereits auf eine Praktik verwiesen ist: $n-1$ müsse nämlich *gemacht* werden.²⁷⁷ Die Art, wie Mannigfaltigkeiten als Raum konzipiert und wie die Beziehung zu den Mannigfaltigkeiten begriffen werden, hat damit Einfluss auf die Vorstellung von Prozess und die im Mannigfaltigen vorhandenen Elemente.²⁷⁸ Da im Rhizom die Verbindung und nicht die Substanz Dinge bestimmt, ist dies als Kritik an Essentialismus und an der Vorstellung stabiler Entitäten zu verstehen. Dies betrifft die Trennung der Welt in Subjekte und Objekte.

„Rhizomatisch zu denken, heißt, die Welt nicht nach Subjekt und Objekt - nicht nach Descartes *res cogitans* und *res extenso* - aufzuteilen, sondern sich in einer Mannigfaltigkeit aufzuhalten, die auch nicht vor der Person einhält.“²⁷⁹

Interessant wird daher in der Auseinandersetzung mit ihrem Denken sein, welche bildungsphilosophischen Perspektiven ihre Konzeption von Prozessualität auf Subjektivierungsprozesse eröffnet, die Deleuze und Guattari als Vereinheitlichung begreifen (3.3). Dies spiegelt sich im Prinzip des *asignifikanten Bruchs* wider, das besagt, dass sich entgegen einer Fixierung des Signifikanten die Wesensbestimmung im Werden verortet. Im Rhizom bestimmen sich Dinge in ihrer Verbundenheit als Linie, die sich jederzeit in alle Richtungen erstrecken kann. Das Rhizom enthält Linien, die es

272 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 16.

273 Vgl. ebd., S. 18.

274 Ebd., S. 15.

275 Vgl. ebd., S. 15.

276 Vgl. ebd., S. 16.

277 „Das Mannigfaltige muß gemacht werden, aber nicht dadurch, daß man immer wieder eine höhere Dimension hinzufügt, sondern vielmehr schlicht und einfach in allen Dimensionen, über die man verfügt, immer $n-1$ (das Eine ist nur dann ein Teil des Mannigfaltigen, wenn es davon abgezogen wird.) [...] Man könnte ein solches System Rhizom nennen“ (ebd., S. 16).

278 Indem es kein Eines gibt, das als Ursprung davon abweichende Entitäten strukturiert, kann n nicht durch Anteilnahme an dieser begriffen werden. Mannigfaltigkeiten sind indes rhizomatisch und „entlarven die Pseudo-Mannigfaltigkeiten der Bäume. Es gibt keine Einheit, die dem Objekt als Pfahlwurzel dient oder sich im Subjekt teil“ (ebd., S. 18).

279 Schönherr-Mann: Postmoderne Perspektiven des Ethischen, S. 103.

„stratifizieren, territorialisieren, organisieren, bezeichnen, zuordnen“²⁸⁰, aber auch „Deterritorialisierungslinien, die jederzeit eine Flucht ermöglichen.“²⁸¹

Das Prinzip der *Kartographie* steht schließlich dem Prinzip der Kopie gegenüber.²⁸² Während eine Kopie von etwas gemacht werden kann, das in sich abgeschlossen ist und auf der gefertigten Kopie das Gleiche beziehungsweise der gleiche Ausschnitt wie auf dem Original zu sehen ist, ist eine Karte offen und kann daher Neues hervorbringen. Im Bild des Baums sind die Blätter Kopien, die wie kleine Abbildungen den großen Baum imitieren und strukturell auf ihn verweisen. Wird nun die Logik der Kopie durch jene der Karte ersetzt, so zielt dies auf den Gedanken ab, dass der Stamm überhaupt erst hergestellt werden muss, das Modell erst in der Abbildung als Form der Verdichtung entsteht. Ihr Denken, um diese einleitenden Gedanken abzuschließen, kreist um die Topoi Differenz und Pluralität, Prozessdenken, Subjektkritik, Ordnungsmechanismen und der Suche nach einem anderen Denken über das Verhältnis zwischen Welt und Denken.

3.1.2 Zum Aufbau des Kapitels

Das Werk von Deleuze und Guattari ist in sich nicht logisch aufgebaut, wird darunter ein argumentativ kohärentes System verstanden, in dem klar wird, welches Element sich auf welches bezieht beziehungsweise sich aus welchem ergibt. So arbeiten sie mit verschiedenen Begriffen, die ähnliche Phänomene in den Blick nehmen, jedoch verschiedenen Schaffensphasen entspringen oder auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind.²⁸³ Für mein Forschungsinteresse systematisiere ich Deleuzes und Guattaris Denken folgendermaßen: Im ersten Schritt stelle ich dar, wie Deleuze und Guattari aus ontologischer Perspektive *Welt* begreifen (3.2). Im zweiten Schritt kontrastiere ich dieses prozesshafte Verständnis von Welt mit ordnungsstiftenden Mechanismen, worunter auch Subjektivierungen fallen (3.3). Daraus ergibt sich für mich ein bevorzugtes Verständnis von Bewegung als (*bildlos*) *Werdensprozess*,²⁸⁴ das in 3.4 in Hinblick auf normative Implikationen diskutiert wird, um daran anknüpfend bildungsphilosophische Anschlüsse zu entwickeln (4).

Diese Systematisierung kann zwar als künstliche Trennung kritisiert werden, bietet jedoch meines Erachtens den Vorteil, die Frage nach (Bildungs-)Prozessen im Unterschied zu Subjektivierungsprozessen aus der Perspektive von Deleuze und Guattari besser untersuchen zu können. Dadurch

280 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 19.

281 Ebd., S. 19.

282 Vgl. ebd., S. 23.

283 Hilfreich für die Orientierung in ihrem eigentümlichen Vokabular ist beispielsweise das Deleuze Dictionary (vgl. Young/Genesko: The Deleuze and Guattari Dictionary).

284 Das Werden ist bildlos, weil es entsprechend der differenzlogischen Verfasstheit der Wirklichkeit aus einer ersten intensiven, nicht auf ein Bild verweisenden, Bewegung resultiert.

können die dafür relevanten Kategorien wie Ordnung, Subjektivierung, Möglichkeit von Kritik oder aus der Ordnung herauslösende Prozesse konkreter beleuchtet werden. Die nicht ganz unproblematische binäre Gegenüberstellung,²⁸⁵ die ich als Grundidee ansetze, wird ebenfalls an anderen Stellen als zentrales Motiv herausgestellt. So schreibt Alain Badiou:

„Man muss die aktive Seite der Dinge (sie sind singuläre Differenzierungen, divergente Trugbilder des univoken Seins) von ihrer passiven Seite (sie sind aktuell Seiende, numerisch unterschiedene und durch äquivoke Bezeichnungen gegebene Dingzustände) getrennt denken. Es versteht sich von selbst, dass diese Dualität das gesamte Werk von Deleuze durchzieht. Man könnte eine endlose Liste von Begriffspaaren aufstellen, die von dem großen formalen Gegensatz des Aktiven und des Passiven organisiert werden: das Virtuelle und das Aktuelle, das anorganische Leben und die Arten [...].“²⁸⁶

Meine Ausgangsthese besteht darin, dass in dieser Dualität Möglichkeiten der Überschreitung und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen theoretisch angelegt sind. Dadurch nimmt ebenfalls die Thematik des *guten* Lebens eine besondere Stellung ein.

Das Werk von Deleuze lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen vordergründig auf Werke, die in Zusammenarbeit mit Guattari entstanden oder zwar von Deleuze allein verfasst, jedoch aus derselben Schaffensphase kommen. In dieser Phase tritt nämlich konkret das Thema Politik auf, das insbesondere für bildungsphilosophische Fragestellungen anschlussfähig ist. Wenngleich kritische Stimmen dieser Phase skeptisch gegenüberstehen – Slavoj Žižek beispielsweise bezeichnet das Werk „Anti-Ödipus“ als Deleuzes „wohl schlechtestes Buch“²⁸⁷, folge ich stattdessen Marc Rölli Einschätzung, dass in dieser Phase vielmehr die philosophischen Überlegungen für politische und soziale Fragestellungen weiterentwickelt werden.²⁸⁸ In dieser Verbindung zwischen Deleuzes Differenzphilosophie und Fragen, die Gesellschaft, Subjekt und Politik betreffen, sehe ich einen fruchtbaren Zugang zu bildungsphilosophische Fragestellungen, die sowohl ontologische Fragen als auch aktuelle gesellschaftliche Ordnungen und gegenwärtige Subjektfiguren umfassen (2.2.1). Folgende Werke stehen im Zentrum der Untersuchung: „Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie I“ (1980), „Was ist Philosophie?“ (1991), „Unterhandlungen“ (1990), „Die einsame Insel“ (2002).

285 Problematisch ist dies insofern, als dass binäre Gegenüberstellungen widersprüchlich zur prozessontologischen Denkweise erscheinen. Zu dieser Kritik 3.4.2 und 3.4.3.

286 Badiou: Das Geschrei des Seins, S. 50.

287 Žižek: Körperlose Organe, S. 37.

288 Vgl. Rölli: Gilles Deleuze, S. 266.

3.2 *Virtualität, Immanenz und Werden: Zum Verständnis von Welt bei Deleuze und Guattari*

Die Lektüre von „Tausend Plateaus“ könne (abgesehen vom Schluß) in beliebiger Reihenfolge der Plateaus erfolgen.²⁸⁹ Es eröffnen sich zahlreiche Ein- und Ausgänge. Was wie die schriftstellerische Verkörperung ihrer zentrumslosen Philosophie erscheint, wirft die Frage auf, von wo nicht nur grundsätzlich die Lektüre, sondern auch die Rekonstruktion ihres Denkens in Form einer schriftlichen Arbeit begonnen werden soll. Unter 3.1 habe ich angeführt, dass ich eine (künstliche) Trennung vornehme, indem ich Leben, Organismus und Normativität je eigens thematisiere. Es wird sich jedoch zeigen, dass sich die im Folgenden vorgestellten Konzepte auf jeder der Ebenen wiederfinden: So sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass das *Werden* als zentrales Motiv für meine bildungsphilosophischen Überlegungen sowohl eine ontologische Kategorie (Sein=Werden) ist, sich außerdem als Gegensatz zur strukturierten Bewegungsform der *Entwicklung* wiederfindet (3.3).

Darüber hinaus ist in der bildlosen Struktur des Werdens – so meine These – ein normatives Moment angelegt (3.4). Begonnen werden soll nachfolgend mit den ontologischen Grundlagen ihres Denkens, die Deleuze im Kontext des Poststrukturalismus in eine besondere Stellung bringen. So hebt Saar hervor, dass Deleuze „dem im Entstehen begriffenen Poststrukturalismus die Erinnerung an die Ontologie des 17. Jahrhunderts ins Programm geschrieben hat“²⁹⁰, wohingegen poststrukturalistischem Denken meistens eine Vernachlässigung ontologischer Fragestellungen zugeschrieben wird.²⁹¹

3.2.1 Virtualität und Aktualität

Ich folge in meiner Wahl des Startpunktes der Einschätzung von Deleuzes Promovenden Eric Alliez, der behauptet, das Virtuelle sei der Ausgangspunkt, um die daraus resultierenden zentralen Konzepte deleuzianischer Philosophie – Immanenz, Werden, Differenz – zu entwickeln. Alliez schildert dies folgendermaßen:

„So scheint das Denken von Deleuze kein anderes Ziel als das Virtuelle zu haben. Nur so kann man auch sagen, dass es sich sowohl um eine ‚Philosophie des Werdens‘, der ‚Differenz‘, der ‚Immanenz‘ als auch des ‚Ereignisses‘ handelt. Letztlich ist es das Virtuelle, das erlaubt, all dies auszusagen.“²⁹²

289 Vgl. Deleuze/Guattari, Tausend Plateaus, Vorbemerkung.

290 Saar: Die Immanenz der Macht, S. 8.

291 Vgl. Beuthan: Poststrukturalismus, S. 221.

292 Alliez: Sur la philosophie de Gilles Deleuze, zit. nach Delitz: Bergson Effekte, S. 335.

Mit diesem Zitat lässt sich dafür argumentieren, mit dem Virtuellen die Rekonstruktion von Deleuzes Denken zu beginnen, indem das Virtuelle als Bedingung begriffen wird, die weiteren zentralen deleuzianischen Konzepte zu entfalten. Neben dieser pragmatischen Lesart des Zitats stellt die Formulierung, das Virtuelle sei *Ziel*, einen interessanten und wegweisenden Gedanken dar. Dies könnte entweder so verstanden werden, dass Deleuze das Virtuelle als Konzept *braucht*, um seine anderen Konzepte zu plausibilisieren. Oder auch, und das scheint mir an dieser Stelle aussichtsreich, dass in der Annahme, das Virtuelle sei als Ziel zu begreifen, normative Dimensionen angelegt sind.

Ich beginne zunächst mit der Rekonstruktion der Bedeutung des Begriffspaares Virtualität und Aktualität. Der erste Nachweis des Begriffs des Virtuellen findet sich laut Michaela Ott im Werk „Differenz und Wiederholung“:

„Das ‚Virtuelle‘, um es kurz in seinem Deleuz’schen Verständnis zu umreißen, ist ein in *Différance et répétition/Differenz und Wiederholung* eingeführter Begriff, der eine alles grundierende ‚Ebene‘ der Ungeschiedenheit von Möglichem und Wirklichem bezeichnen soll.“²⁹³

Ähnlich wie Ott, die das Virtuelle als *grundierende Ebene* einführt, bezeichnet Badiou das Virtuelle als *Fundament*:

„Man braucht das Paar virtuell/aktuell, um in Erfahrung zu bringen, dass ein aktuell Seiendes gemäß seiner Virtualität das Sein auf univoke Weise innehat. In diesem Sinne ist das Virtuelle das Fundament [*fondement*] des Aktuellen.“²⁹⁴

Durch diese Begrifflichkeiten wird bereits an dieser Stelle die Schwierigkeit und Besonderheit des Virtualität-Konzepts deutlich: Wenngleich sich Deleuze in seinem Denken einer „Umkehrung des Platonismus“²⁹⁵ und der Absage an Einheitsdenken verschreibt, suggerieren Begrifflichkeiten wie *Fundament* und *Ebene* zunächst das Gegenteil, indem in ihnen Vorstellungen von Substanz und Einheit mitschwingen.

Konträr dazu soll jedoch das Konzept des Virtuellen ermöglichen, eine Unterscheidung zwischen den aktuellen (d.h. verwirklichten) Dingen in der Welt (Subjekten und Objekten) auf der einen Seite sowie einer offen gehaltenen Dimension (dem Virtuellen) auf der anderen Seite zu treffen. Letztere stellt in Deleuzes Denken über Pluralität und Mannigfaltigkeit einen unbestimmten, nicht fixierbaren Ausgangspunkt dar. Weil das Virtuelle nämlich einerseits unbestimmt und andererseits unendlich ist (in seinen Möglichkeiten der Aktualisierung), kann keine letzte Einheit angenommen werden: das Virtuelle entspricht *n*. In diesem Sinne sagt Badiou: „Für Deleuze ist die Idee die virtuelle Gesamtheit und das Eine das unendliche Reservoir der

293 Ott: Zwischen Virtualität und Kontrolle, S. 179.

294 Badiou: Das Geschrei des Seins, S. 63.

295 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 82.

unähnlichen Produktionen.“²⁹⁶ Diese Konzeption hat sodann Auswirkungen darauf, welchen Stellenwert die in der Wirklichkeit vorzufindenden Phänomene haben. Deleuze nimmt hierzu eine Aufteilung von Subjekten und Objekten in zwei Teile vor: „Jedes Objekt ist doppelt, ohne daß sich seine beiden Hälften ähneln, von denen die eine das virtuelle Bild, die andere das aktuelle Bild ist. Unpaarige ungleiche Hälften.“²⁹⁷

In ihrem gemeinsamen Werk „Was ist Philosophie?“, in welchem Deleuze und Guattari die Aufgabe von Philosophie, Wissenschaft, Kunst und Logik unterscheiden, nimmt die Frage nach den Umgangsweisen mit dem Virtuellen eine zentrale Stellung ein.²⁹⁸ Das Virtuelle erscheint hier als formale Bestimmung einer nicht-bestimmbaren Ganzheit von *Welt*. Das Virtuelle als Welt zu begreifen steht hierbei zunächst im Zusammenhang mit einem Verständnis von Welt als Totalität, die den Raum für Erfahrung bereitstellt. Diese Totalität, die „als Ganzes nie gegeben und nie aktualisiert werden kann“²⁹⁹ umschließt als Mannigfaltigkeit die Summe von Aktualitäten und Virtualitäten.

In Deleuzes Text „Das Aktuelle und das Virtuelle“ begreift er die Philosophie als „Theorie der Vielheiten. Jede Vielheit schließt aktuelle und virtuelle Elemente ein. Es gibt keinen rein aktuellen Gegenstand. Jedes Aktuelle umgibt sich mit einem Nebel von virtuellen Bildern.“³⁰⁰ Vielheit ist dadurch als Gesamtheit von Virtualitäten und Aktualitäten zu verstehen. Darüber hinaus ist das Virtuelle „einem Prinzip der Ungewissheit und Unbestimmtheit“³⁰¹ unterworfen.

Bevor es im weiteren Verlauf darum gehen soll, welche Formen von Prozessualität sich ausgehend vom Virtuellen systematisieren lassen, soll an dieser Stelle zunächst noch auf die Charakteristika des Virtuellen und Aktuellen eingegangen werden. Bildungsphilosophisch relevant wird dann insbesondere die Frage nach der Teilhabe am Virtuellen sein, verstehen wir dieses als Welt und Welt als Anlass für die als Bildungsprozess ausgewiesene Überschreitung bestehender Selbst- und Weltverhältnisse.

Wie ist nun aber das Virtuelle beschaffen und in welchem Verhältnis steht es zum Aktuellen? Das Virtuelle umfasst eine räumliche, zeitliche und

296 Badiou: Das Geschrei des Seins, S. 67.

297 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 265.

298 „Unter diesen Voraussetzungen besteht der erste Unterschied in der jeweiligen Haltung von Wissenschaft und Philosophie gegenüber dem Chaos. [...] Als Immanenzebene, die das Chaos schneidet, selektiert das philosophische Sieb unendliche Bewegungen des Denkens und stattet sich mit formierten Begriffen als konsistenten Partikel aus, die so schnell sind wie das Denken. Die Wissenschaft geht das Chaos auf ganz andere, fast entgegengesetzte Weise an: Sie verzichtet auf das Unendliche, auf die unendlichen Geschwindigkeiten, um eine Referenz zu gewinnen, die das Virtuelle zu aktualisieren vermag“ (Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 135f).

299 Schaub: Deleuze im Wunderland, S. 55.

300 Deleuze: Das Aktuelle und das Virtuelle, S. 249.

301 Ebd., S. 249.

inhaltliche beziehungsweise inhaltlose Dimension. Dazu schreiben Deleuze und Guattari:

„Man definiert das Chaos weniger durch seine Unordnung als durch die unendliche Geschwindigkeit, mit der sich jede in ihm abzeichnende Form auflöst. Es ist ein Vakuum, das kein Nichts, sondern ein *Virtuelles* ist, alle möglichen Partikel enthält und alle möglichen Formen zeichnet, die auftauchen, um sogleich zu verschwinden, ohne Konsistenz oder Referenz, ohne Folge.“³⁰²

Das Chaos ist eine räumliche Kategorie, Chaos breitet sich in einem Raum aus. Auch das Chaos im eigenen Kopf, in den Gedanken, verweist auf eine räumliche Koexistenz (widerstreitender) Überlegungen, als Nebeneinander in einem Raum. Das hier gemeinte Chaos scheint sich weniger durch eine unsortierte Anordnung von Elementen in einem Raum zu charakterisieren (das unaufgeräumte Zimmer, in dem die Elemente doch eigentlich ihren *richtigen* Platz hätten), sondern ist stattdessen durch sich unendlich schnell bewegendes Elemente gekennzeichnet, die insofern chaotisch sind, als sie einer *richtigen* Anordnung entbehren. Das Motiv des Raumes nimmt an verschiedenen Stellen in Deleuzes und Guattaris Werk eine zentrale Stellung ein: Anhand des riemannschen Raumbegriffs wird der glatte Raum dem gekerbten Raum gegenübergestellt, wobei der glatte Raum als Gesamtheit aller Virtualitäten und Aktualitäten verstanden werden kann.³⁰³

Neben dieser räumlichen Dimension taucht eine zeitliche auf: Die Geschwindigkeit definiert das Chaos, das Virtuelle, das im stetigen Veränderungsprozess zwischen Entstehung und Auflösung von Formen ist. In Anlehnung an Bergson existieren Dinge bei Deleuze und Guattari nur in ihrer zeitlichen und relationalen Verfasstheit und zwar als Werden. Dadurch ist das Prozesshafte, das Werden, immanenter Teil der Wirklichkeit.³⁰⁴ Fixierungen können diese Bewegung nicht einfangen, die Geschwindigkeit des Virtuellen unterläuft immerzu entstehende Formen. Da nämlich jedes Subjekt oder Objekt, wie das obige Zitat anzeigt, aus einem virtuellen und einem aktuellen Teil besteht, ist diesen stets eine nicht-abschließbare Dimension immanent. Über die Dynamik des Virtuellen schreibt sich in alle scheinbar festen Formen

302 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 135.

303 Zur weiteren Lektüre über die Raumthematik: Laut Vogl „handelt es sich nicht um einen homogenen und überschaubaren Raum der Ausdehnung, in dem man sich von nah und fern und von einem Punkt zum anderen bewegt. Es handelt sich vielmehr um einen unausgedehnten, prä-extensiven Raum, der sich durch das spatium, das Intervall organisiert“ (Vogl: Was ist ein Ereignis?, S. 76). Zudem finden sich zahlreiche Auseinandersetzungen mit dem riemannschen Raum in Deleuzes Arbeiten bei Sanders (vgl. Sanders: Deleuzes Pädagogiken, S. 224f).

304 Dazu Patton: „Deleuze fasst diese virtuellen Ereignisse oder ‚das Werden‘ in einer Bergsonschen Weise als eine immanente, innere Dimension der Realität. Einzelne Ereignisse oder Zustände sind begrenzte Ausdrücke dieses virtuellen Bereichs, schöpfen aber nie das Potenzial für weitere, andersartige Aktualisierungen aus“ (Patton: Deleuze/Guattari: Demokratisch-Werden, S. 202).

eine unhintergehbare Unbestimmbarkeit ein. Nun könnte angenommen werden, dass die aktuelle Dimension näher an der Realität sei. Dem widerspricht Deleuze jedoch indem er schreibt:

„Das Virtuelle steht nicht dem Realen, sondern bloß dem Aktuellen gegenüber. *Das Virtuelle besitzt volle Realität, als Virtuelles.* [...] Das Virtuelle muß selber als ein strikt dem Realobjekt zugehöriger Teil definiert werden – als ob das Objekt einen seiner Teile im Virtuellen hätte und darin wie in einer objektiven Dimension eingelassen wäre. [...] Die Realität des Virtuellen besteht in den differentiellen Elementen und Verhältnissen und in den singulären Punkten, die ihnen entsprechen.“³⁰⁵

Indem das Virtuelle (unsichtbarer) Teil des *Realobjekts* ist, das Virtuelle jedoch weder auf eine Identität zurückgeführt noch final erschlossen werden kann, gibt es immer einen nicht-realisierten Teil, der als Überschusspotenzial die gegenwärtige Struktur übersteigt. Es kann somit zusammengefasst werden, dass das Virtuelle zum einen auf einen Überschuss an Möglichkeiten verweist. Zum anderen kann diese Realisierungsoption nicht teleologisch gefasst werden. Vielmehr stellt sie die Offenheit des Seins heraus. Der Begriff der Möglichkeiten müsste zudem mit Deleuze überdacht werden, da das Virtuelle nicht mit Möglichkeit zu verwechseln ist. Wie Simon Schleusener darstellt suggeriert nämlich das Mögliche die Realisierung eines vorgegebenen Plans, sozusagen die Realisierung einer bereits konkret gegebenen Möglichkeit, die schon in einer Form vorhanden und dann zu verwirklichen sei.³⁰⁶ Dass etwas zu denken oder zu tun überhaupt als Möglichkeit erscheint, setzt folglich bereits die Aktualisierung des Virtuellen voraus. Dazu schreibt Deleuze:

„Die einzige Gefahr bei all dem liegt darin, das Virtuelle mit dem Möglichen zu verwechseln. Denn das Mögliche steht dem Realen entgegen; der Prozeß des Möglichen ist also eine ‚Realisierung‘. Demgegenüber steht das Virtuelle dem Realen nicht entgegen; es besitzt volle Realität durch sich selbst.“³⁰⁷

Stattdessen ist das Paar Virtualität und Aktualität als Innen und Außen zu begreifen, das immer schon in Beziehung zueinandersteht. Das Virtuelle lässt sich nicht erschließen. Es begründet, dass das empirisch Erfahrbare durch das Virtuelle überschritten wird. Dazu führt Deleuze in „Differenz und Wiederholung“ aus, dass sich das Virtuelle und das Mögliche ebenfalls darin unterscheiden, dass das Mögliche auf eine „Identitätsform im Begriff verweist, während das andere eine reine Mannigfaltigkeit in der Idee bezeichnet, die das Identische als Vorausbedingung radikal ausschließt.“³⁰⁸ Hierin spiegelt sich

305 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 264.

306 Vgl. Schleusener: Kulturelle Komplexität, S. 80f.

307 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 267. Und an anderer Stelle: „Das ‚Potenzielle‘, ‚Virtuelle‘, steht gerade nicht im Gegensatz zum Realen; ganz im Gegenteil, die Realität des Kreativen, die kontinuierliche Variierung von Variablen, ist nur der aktuellen Determination ihrer konstanten Beziehungen entgegengesetzt“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 138).

308 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 268.

Deleuzes Vorhaben wider, Identität und Negation durch Differenz und Wiederholung zu ersetzen. Differenz an erste Stelle, als erste Bewegungsinstanz zu setzen, die erst sekundär Identität hervorbringt, speist sich demnach aus dem Verständnis von Virtualität, als „Modalität des Differentiellen im Innern der Idee“³⁰⁹ und schließt folglich repräsentationslogisches Denken aus.³¹⁰

Damit ist gewährleistet, dass aktualisierte Dinge in der Wirklichkeit nicht platonisch in Beziehung gesetzt werden zu einer jenseits von ihnen existierenden Identität, sondern aus einem Pool an Virtualitäten schöpfen, die niemals fixiert, niemals näher an etwas Realem sind, als an der Realität des Virtuellen als differierende Mannigfaltigkeit. Daraus folgt die Absage an eine Fortschrittslogik. Indem das Virtuelle immer virtueller Teil jedweder Dinge bleibt, kann dieses nicht erreicht werden. Es kann ihm nur schöpferisch und affirmativ zu neuen Aktualitäten verholffen werden. Das in dieser Arbeit weiter zu verfolgende Interesse verschiebt sich damit zu Formen von Bewegung und Prozess als Teilhabe am Virtuellen. Schließlich eröffnet das Konzept des Virtuellen eine Alternative zur Dualität von Einem und Vielem: „Das Doppel aktuell-virtuell ist die eigentliche Bewegung, in der sich das Sein zugleich als Eines wie auch unendliche Mannigfaltigkeit bestimmt und jeden Dualismus ausschließt.“³¹¹

Indem das Virtuelle als unbestimmte Menge das Fundament darstellt, ist das Sein Differenz als bewegliche Unbestimmtheit. Dadurch rücken Prozesse des Werdens ins Zentrum, die im Medium dieser Unbestimmbarkeit als Linie zu verstehen sind und nicht mit festen Entitäten operieren. Erinnern wir uns zudem an den Beginn des Kapitels. Dort wurde das Virtuelle als Ziel eingeführt. Hier eröffnet sich nun eine Spur, der in dieser Arbeit weiter nachzugehen sein wird. Es geht darum, dem Virtuellen Ausdruck zu verleihen, Prozesse ausgehend vom Unbestimmten zu be- und durchdenken. Schleusener stellt diesen Gedanken Formen von Reproduktion entgegen und betont das Schöpferische in den das Virtuelle mittragenden Werdensprozessen:

309 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 348. Und zudem: „Die Differenz steht hinter jedem Ding, hinter der Differenz aber gibt es nichts“ (ebd., S. 84).

310 Zum Zusammenhang von Differenzphilosophie und Repräsentationskritik vgl. Friedrichs: Passagen der Pädagogik. Ohne darauf detailliert eingehen zu können, sei die Verbindung von Virtualität, Differenz und Repräsentationskritik kurz skizziert: Aufgrund der relational-ontologischen Fassung von Welt, kann es keine Repräsentation geben (vgl. Friedrichs: Passagen der Pädagogik, S. 127f). Friedrichs stellt darüber hinaus fest, dass im Unterschied zu radikal konstruktivistischem Denken nicht das Problem der Vermittlung zu Tage tritt, sondern dass „der gesamte referentielle Rahmen [...] aufgegeben“ (ebd., S. 127f.) wird. Demnach ist Deleuzes Denken insbesondere auch anti-hegelianisch, Hegel treibe nämlich die Repräsentation ins Unendliche (vgl. Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 78; 329).

311 Besana: Ein einziges oder mehrere Ereignisse?, S. 322f.

„Unter Aktualisierung versteht Deleuze nicht die simple Reproduktion einer früheren Gegenwart, sondern stets einen schöpferischen Entfaltungs- und Werdensprozess, der ausgehend von einem virtuellen Horizont nicht-aktualisierter Potentialitäten eine Produktion von Neuem bewirkt.“³¹²

Das Virtuelle zum Ausgangspunkt zu nehmen, um in Deleuzes Denken einzutauchen, rückt somit zunächst eine Totalität von Welt in den Vordergrund, die als formloses Außen zu begreifen ist und Prozesse denkbar werden lässt, die sich im und durch das Virtuelle abspielen.

3.2.2 Immanenz

„Es besteht ein großer Unterschied zwischen dem Virtuellen, das die Immanenz des transzendentalen Felds definiert, und den möglichen Formen, die jenes aktualisieren und diese in etwas Transzendentes verwandeln.“³¹³

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde eröffnet das Konzept des Virtuellen die in Erscheinung tretenden Phänomene und Bedeutungen als verzeitigte Aktualisierungen zu begreifen, die weder notwendig passieren noch teleologisch eine höhere Stufe anstreben. Das obige Zitat fasst nun darüber hinaus das Virtuelle als die Immanenz des transzendentalen Feldes, welchem wiederum Transzendenz entgegengestellt wird. Damit ist zu einem weiteren zentralen Motiv in Deleuzes und Guattaris Denken übergeleitet: die Immanenz. Indem das Virtuelle die Immanenz definiert, kann jegliche Transzendenz nur eine Fixierung und Hierarchisierung eines an sich flachen, räumlichen Feldes sein, wogegen Deleuze und Guattari vehement anschreiben, indem sie beispielsweise die Transzendenz als „eine typisch europäische Krankheit“³¹⁴ bezeichnen. Deleuzes und Guattaris Philosophie als Immanenzphilosophie zu bezeichnen, folgt daher logisch aus ihrer differentiellen und relationalen Ontologie.

Stephan Günzel diskutiert den Begriff der Immanenz in seiner Entstehungsgeschichte und sieht die Besonderheit in Deleuzes Immanenzverständnis darin, dass, entgegen der traditionellen Aufeinanderbezogenheit von Immanenz und Transzendenz, sich Immanenz bei Deleuze „durch sich selbst bestimmen“³¹⁵ soll. Immanenz ist dadurch „allumfassend [...], sie wird nicht von etwas Äußerem begrenzt, und sie kann nie die Immanenz von etwas sein.“³¹⁶ Anstelle einer Aufeinanderbezogenheit von Immanenz und Transzendenz entsteht bei Deleuze letztere erst aus der Immanenz. Alles, was transzendent erscheint, ist eigentlich Resultat eines Vorganges, der sich auf ein

312 Schleusener: Kulturelle Komplexität, S. 80f.

313 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 32f.

314 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 32.

315 Günzel: Immanenz, S. 89.

316 Andermann: Substanz, Körper und Affekte, S. 16.

und demselben Feld abspielt. Für Deleuzes Immanenzverständnis ist Spinoza der Hauptbezugspunkt.³¹⁷ Deleuze und Guattari schreiben:

„Wer sich ganz und gar dessen bewußt war, daß die Immanenz nur sich selber immanent und damit eine Ebene ist, die von den Bewegungen des Unendlichen durchlaufen wird, angefüllt mit den intensiven Ordinaten – ist Spinoza. Darum ist er auch der Erste unten den Philosophen. Vielleicht der einzige, der keinerlei Kompromiß mit der Transzendenz geschlossen, ihr überall nachgestellt hat.“³¹⁸

Deshalb bezeichnen Deleuze und Guattari Spinoza auch humorvollerweise als „Christus der Philosophen [...]“. ³¹⁹ In „Was ist Philosophie?“ verdeutlichen Deleuze und Guattari anhand einer Dativ-Struktur ihr Verständnis von Immanenz: Die Immanenz ist nicht dem Einen immanent, sondern die Immanenz ist das, worin alles ist.

„Anstatt daß die Immanenzebene selbst diese Materie des Seins oder dieses Bild des Denkens bildet, ist es vielmehr die Immanenz, die auf etwas wie einen ‚Dativ‘, Materie oder Geist bezogen würde. Was mit Platon und seinen Nachfolgern offensichtlich wird. Anstatt daß eine Immanenzebene das All-Eine bildet, ist die Immanenz dem Einen immanent, so daß sich ein anderes – nun transzendentes – Eines über dasjenige legt, in dem sich die Immanenz ausdehnt oder dem sie sich zuschreibt: Stets Eines jenseits des Einen, so wird die Formel der Neoplatoniker lauten. Immer wenn man die Immanenz als einer Sache immanent interpretiert, entsteht eine Verwechslung von Ebene und Begriff, so daß der Begriff ein transzendentes Universal und die Ebene ein Attribut im Begriff wird.“³²⁰

Begriff und Immanenzebene sind notwendigerweise nicht zu verwechseln, um zweierlei zu gewährleisten: Den Begriff nicht als Universalie³²¹ anzusehen und die Offenheit der Immanenzebene beizubehalten.³²² Stattdessen ist die Immanenzebene „das unbegrenzte, formlose Absolute [...]“. ³²³ Die Immanenz(-ebene) taucht hierbei jedoch auf zwei verschiedene Weisen auf. Zum einen stellt die Immanenz als sich nur selbst immanentes absolutes Außen die formale Bestimmung des Allgemeinen als Unbestimmtes dar. Zum anderen findet sich ein Verständnis von Immanenzebene als eine durch Aktualisierung errichtete Ebene, die dann wiederum Orientierungen im Denken bereitstellt,

317 Zur weiteren Lektüre über Spinozas Einfluss auf Deleuze vgl. Saar: Die Immanenz der Macht; vgl. Slaby et.al.: Affektive Relationalität; vgl. Andermann: Transindividuelle Affizierung.

318 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 57. Deleuzes und Guattaris Begeisterung über Spinoza zeigt sich an vielen weiteren Stellen, zum Beispiel wie folgt: „Er [Spinoza] hat die ‚beste‘, das heißt reinste Immanenzebene gezeigt, errichtet, gedacht, diejenige, die sich nicht dem Transzendenten preisgibt und nichts vom Transzendenten zurückgibt, diejenige, die am wenigsten Illusionen, schlechte Gefühle und irrige Wahrnehmungen erregt“ (ebd., 69).

319 Ebd., S. 69.

320 Ebd., S. 53.

321 „Die drei Arten von Universalien: Kontemplation, Reflexion, Kommunikation, entsprechen drei Zeitaltern der Philosophie: der Eidetik, der Kritik und der Phänomenologie, die sich nicht von der Geschichte einer langwährenden Illusion lösen“ (ebd., S. 56).

322 Ebd., S. 42.

323 Ebd., S. 43.

die sozusagen (mit-)bestimmen, wie die Welt implizit strukturiert ist. Die Immanenzebene ist dabei „kein gedachter und denkbarer Begriff, sondern das Bild des Denkens, das Bild, das das Denken sich davon gibt, was denken, vom Denken Gebrauch machen, sich im Denken orientieren [...] bedeutet.“³²⁴ Die errichtete Immanenzebene ist damit als eine Art Orientierungsgerüst oder Koordinatensystem von Denkszusammenhängen zu begreifen. Die Konzeption eines derartigen Doppelaspekts der Immanenzebene scheint darauf abzielen, diese nicht substantiell zu denken.³²⁵ Die Allumfassenheit und Unteilbarkeit der Immanenz sowie die Orientierungen im Denken sind dabei, so Deleuze, dennoch zu trennen:

„Ich gehe davon aus, daß es ein Bild des Denkens gibt, das stark variiert, das in der Geschichte stark variiert hat. Unter Bild des Denkens verstehe ich keine Methode, sondern etwas Tieferes, das immer vorausgesetzt ist, ein Koordinatensystem, ein System von Dynamismen, Orientierungen: eben denken und ‚sich im Denken orientieren‘. So oder so befindet man sich auf der Ebene der Immanenz.“³²⁶

In 2.2.5 wurde geschildert, dass Deleuze dem Strukturalismus die Entdeckung einer tieferen und zwar symbolischen Ordnung zuspricht. Auf ähnliche Weise lässt sich in diesem Zitat die errichtete Immanenzebene als Außen des Denkens verstehen, das dadurch zugleich das Innen ist, weil es eine strukturgebende Funktion hat, wobei alles nichtsdestotrotz derselben hierarchielosen Ebene entspringt. Die Offenheit der Immanenz und das, was unser Denken in seinen äußeren strukturgebenden Bedingungen koordiniert, ist nicht logisch oder kausal miteinander verbunden. Die Errichtung einer Immanenzebene erfolgt stattdessen durch die Erschaffung philosophischer Begriffe als „Würfelwurf“ und nicht als „Puzzle“³²⁷, die derart einen Schnitt machen, dass sie „eine Konsistenz [...] erlangen, ohne das Unendliche zu verlieren, in das das Denken eingebettet ist.“³²⁸

In der Metapher des Würfelwurfs zeigt sich erneut die Unabschließbarkeit und Offenheit der Immanenzebene und des Virtuellen: Beim Puzzeln wird sich fortschreitend einem Gesamtbild angenähert. Puzzleteile haben einen richtigen Platz im zu erschließenden Feld. Die Metapher des Würfelwurfs verdeutlicht dahingegen, dass durch ein singuläres Ereignis des Würfels eine zufällige

324 Ebd., S. 44. Und an anderer Stelle: „Die Immanenzebene entnimmt dem Chaos Bestimmungen, aus denen sie ihre unendlichen Bewegungen oder ihre diagrammatischen Merkmale macht“ (ebd., S. 59). Deshalb sucht Deleuze auch nach einem anderen Bild des Denkens.

325 „Wenn es aber zutrifft, daß die Immanenzebene stets eine einzige ist, die selbst reine Variation ist, werden wir umso dringlicher erklären müssen, warum es vielfältige, voneinander geschiedene Immanenzebenen gibt, die im Laufe der Geschichte aufeinander folgen, oder miteinander rivalisieren, und zwar gerade nach Maßgabe der berücksichtigten, ausgewählten unendlichen Bewegungen“ (ebd., S. 46).

326 Deleuze: Unterhandlungen, S. 215.

327 Deleuze und Guattari: Was ist Philosophie?, S. 42.

328 Ebd., S. 51.

Zahl, ein singuläres Bild erscheint. Weniger zielt dies auf die Annäherung an ein Bild ab, sondern vielmehr darauf, dass das Würfeln, oder die Errichtung einer Immanenzebene durch einen schöpferischen Akt *eine* Möglichkeit des Zuschnitts realisiert.³²⁹ Zudem verweist das Wort *Konsistenz* auf die Beschaffenheit von etwas bestehend aus verschiedenen Elementen, die wiederum kein homogenes Ganzes erzeugen (3.3.1). Diese Unterscheidung zwischen Immanenz und darauf errichteter Denkorientierung zeigt sich ferner in ihrem Verständnis von philosophischen Begriffen als „konkrete Gefüge wie Konfigurationen einer Maschine“³³⁰ und als Ereignis, wobei die Immanenz als „Speicher“³³¹ für die Ereignisse dient:

„Die Begriffe pflastern, besetzen oder bevölkern die Ebene, Stück für Stück, während die Ebene selbst das unteilbare Milieu ist, in dem sich die Begriffe verteilen, ohne dessen Vollständigkeit, dessen Kontinuität zu verletzen [...]“³³²

Die Immanenz ist demnach das *Milieu*, die Bedingung dafür, dass überhaupt etwas passieren kann. Die Unteilbarkeit der Immanenz und die Beschreibung als *Speicher* drückt sich nicht zuletzt in Deleuzes Text „Die Immanenz: ein Leben...“ und in seinem dort formulierten Verständnis eines *transzendentalen Empirismus* aus. Mit einem solchen kritisiert Deleuze die Unterscheidung zwischen Transzendentelem und Empirischem.³³³ Er macht darin die Möglichkeit aus, „das Transzendente nicht von den Gestalten des Empirischen abzupausen“³³⁴ und thematisiert damit Bedingungen empirischer Begebenheiten und Erfahrungen.³³⁵

Aus diesem Verständnis von Immanenz ist eine Absage an jedwede Formen von Transzendenz abzuleiten. Transzendenz erscheint dadurch vielmehr als Vorgang, welcher der virtuellen Struktur der Welt als Allem immanent nicht gerecht wird, indem eine aus dem Virtuellen selektierte Form als Eines über die Mannigfaltigkeit gelegt wird. Entgegen der Ausrichtung des Denkens an einem objektiven Punkt im Denken (z.B. an Wahrheit),³³⁶ ersetzt

329 Im Unterschied dazu operiert die Wissenschaft, so Deleuze und Guattari mit einer Referenzebene: „Das Chaos chaotisiert und löst im Unendlichen jede Konsistenz auf. Das Problem der Philosophie besteht darin, eine Konsistenz zu erlangen, ohne das Unendliche zu verlieren, in das das Denken eingebettet ist (das Chaos besitzt in dieser Hinsicht mentale wie physische Existenz). Konsistenz verleihen ohne irgend das Unendliche preiszugeben – dies unterscheidet sich deutlich vom Problem der Wissenschaft, die dem Chaos dadurch referentielle Bezüge zu geben versucht, daß sie auf die unendlichen Bewegungen und Geschwindigkeiten verzichtet und zunächst eine Geschwindigkeitsbegrenzung einführt“ (ebd., S. 51).

330 Ebd., S. 43.

331 Ebd., S. 43.

332 Ebd., S. 43.

333 Vgl. Andermann: Substanz, Körper und Affekte, S. 13.

334 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 187.

335 Vgl. Baugh: Deleuze und der Empirismus, S. 34; Zur weiteren Lektüre: Rölli: Gilles Deleuze. Philosophien des Transzendentalen Empirismus.

336 Vgl. Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 45; 63f.

ein Denken der Immanenz „die Genealogie durch eine Geologie“³³⁷, wodurch erneut eine räumliche Dimension zur Geltung kommt, die sich entgegen der Untersuchung von Herkunft, Abstammung, Ursprung vielmehr auf die Bewegungen und Orientierungen in einem unendlichen Raum bezieht.

3.2.3 Deleuzes und Guattaris Vitalismus

Deleuzes Immanenzverständnis wurde im vorherigen Abschnitt mit dem Begriff des transzendentalen Feldes in Verbindung gebracht, das „als reiner a-subjektiver Bewußtseinsstrom [...], als unpersönliches prä-reflexives Bewußtsein“³³⁸ zu begreifen ist. Deleuzes kurz vor seinem Tod verfasste Text „Die Immanenz, ein Leben...“ stellt bereits im Titel die Bedeutung des Lebensbegriffs für sein Immanenzverständnis heraus. In seinem Verständnis des *transzendentalen Empirismus* wird die lebensphilosophische Ausrichtung seines Denkens deutlich:

„Man wird von transzendentalen Empirismus sprechen, und zwar im Gegensatz zu all dem, was die Welt des Subjekts und des Objekts ausmacht. Es liegt etwas Wildes und Kraftvolles in einem derartigen transzendentalen Empirismus.“³³⁹

Die Verbindung zwischen Immanenz und Leben sowie die Charakterisierung des Feldes als *wild* und *kraftvoll* bringt ein weiteres zentrales Motiv seines Denkens zum Vorschein, das in der Annahme einer Lebenskraft als Antrieb und Medium für Überschreitung besteht. Die vitalistische Dimension in Deleuzes und Guattaris Werk ist dadurch, wie später zu zeigen sein wird, konstitutiv für Fragen nach Widerstand und Veränderung.

Mit Maset ist Deleuzes (Differenz-)Philosophie als Vitalismus einzuordnen³⁴⁰ und auch Deleuze selbst attestiert: „Alles, was ich geschrieben habe, war vitalistisch, zumindest hoffe ich es.“³⁴¹ Vitalismus kann grundsätzlich definiert werden als „eine Orientierung in der Biologie, aber auch der Philosophie, die eine Lebenskraft (*vis vitalis*), die teleologisch oder nicht-teleologisch nach Entfaltung strebt, als Grundlage alles Lebenden annimmt.“³⁴² Karl Albert nennt als Begründer der Lebensphilosophie neben Wilhelm Dilthey Nietzsche und Bergson.³⁴³ Die intensive Beschäftigung und Bezugnahme von Deleuze auf Bergson und Nietzsche verweist dadurch bereits auf die Verortung in lebensphilosophischen Denktraditionen. Das mit Spinoza entworfene Immanenzfeld erfordert, so könnte die *Funktion* vitalistischen

337 Ebd., S. 53.

338 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 29.

339 Ebd., S. 29.

340 Vgl. Maset: Ästhetische Bildung, S. 145.

341 Deleuze: Unterhandlungen, S. 209. Das Leben als umfassende Prinzip hat u.a. Hardt und Negris Arbeit zum Empire und zur Multitude stark beeinflusst.

342 Hoppe: Eine neue Ontologie des Materiellen?, S. 40.

343 Vgl. Albert: Lebensphilosophie.

Denkens in Deleuzes Philosophie beschrieben werden, eine Dimension, die Bewegung und Veränderung ermöglicht, damit das Bestehende im Immanenzfeld nicht substantiell begriffen und außerdem die dynamische Koexistenz von Virtualität und Aktualität denkbar wird.

Im Kontext der Primatstellung von Differenz wurde bereits auf das Prozesshafte hingewiesen: Indem die Differenz primär und produktiv ist, gibt es keine Repräsentation und keine festen Entitäten. Um dies derart zu entwickeln, bezieht sich Deleuze neben Spinoza auf Nietzsche und Bergson. Mit Hilfe dieser Denker kann Deleuze zum einen eine aktive Lebenskraft und zum anderen eine Zeitkonzeption, die nicht auf Weiterentwicklung abzielt, konzipieren. Dies verdeutlicht sich mit den Schilderungen von Rölli, der darlegt, dass Deleuze das Verständnis einer „Prozessualität eines Werdens, das sich festen ontologischen Zuordnungen sperrt“³⁴⁴ von Nietzsche übernimmt. Dies meint gerade nicht, dass sich das, was schon immer war, deterministisch wiederholt, sondern dass das, was sich in der ewigen Wiederkehr wiederholt, das Sein als Differenz selbst ist. Folglich ist Differenz und Wiederholung bei Deleuze dasselbe. Badiou merkt dazu an, dass bei Deleuze eben nicht die ewige Wiederkehr ein Prinzip ist, welches das Chaos strukturiert, sondern dass die ewige Wiederkehr das Chaos selbst ist.³⁴⁵

„Was als lebendige Ewigkeit wiederkehrt, ist die Tatsache, dass jede (aktuelle) Ordnung immer nur ein Trugbild ist [...]. Die Wiederkehr ist ewige Bejahung dessen, dass das einzige Selbe gerade die chaotische Differenz ist.“³⁴⁶

Erneut wird deutlich, dass Differenz bei Deleuze an erster Instanz und eine affirmative, anti-teleologische Bewegung ist. Eine derartige Bewegung steht wiederum in Deleuzes Denken in enger Verbindung zu Bergsons *élan vital*.

„Mit dem Begriff ‚élan vital‘ (‚unbewußter Drang‘ bei Schopenhauer) wird das Leben als eigendynamisches Prinzip verstanden, das nicht auf die Gesetzmäßigkeit biologistischer Mechanismen und idealistischer Teleologien angewiesen ist.“³⁴⁷

Der *élan vital* ist eine Bewegung, die weder auf etwas Konkretes zuläuft, noch von etwas ausgeht, er ist eine eigene Bewegung. Das Sein ist damit als Werden und zudem als intensiv und nicht extensiv definiert.³⁴⁸ Deleuze widmet Bergson ein ganzes Buch und zwei kurze Texte, in denen er sich mit dem Begriff der Differenz und Bergsons Verständnis von Bewegung befasst.³⁴⁹ Deleuze schreibt:

344 Rölli: Der Gedanke der ewigen Wiederkunft in den Nietzsche-Lektüren des Gilles Deleuze, S. 257.

345 Vgl. Badiou: Das Geschrei des Seins, S. 100.

346 Ebd., S. 100.

347 Jain: Das Prinzip Leben, S. 23.

348 Zur Unterscheidung zwischen Extension und Intension vgl. Kisser/Wille: Einleitung, S. 8.

349 Deleuze verfasst eine Monographie über Bergson und im Werk „Die einsame Insel“ finden sich zwei Texte über Bergson.

„[W]ir können schon jetzt sagen, daß es bei Bergson nicht die geringste Unterscheidung zwischen zwei Welten gibt, einer sinnlich wahrnehmbaren und einer intelligiblen, sondern lediglich zwei Bewegungen oder vielmehr zwei Richtungen ein und derselben Bewegung, eine, bei der die Bewegung dazu tendiert, in ihrem Ergebnis, ihrem Resultat, das sie unterbricht, zu erstarren, und die andere, die kehrtmacht und in dem Ergebnis die Bewegung wiederfindet, aus der sie resultiert.“³⁵⁰

Durch den *élan vital* „als kreatives, ontologisches Prinzip des Lebens“³⁵¹ verschiebt sich die Perspektive auf eine alles zugrundeliegende Bewegung, die sich, gewissermaßen in zwei verschiedenen Modi koexistierend, denken lässt. Erstens eine Bewegung im Sinne des Werdens, die Fischer wie folgt beschreibt:

„Durch den *élan vital* ist die so erfasste Materie in ein dauerndes Anderswerden, eine fließende Veränderung verwandelt.“³⁵²

Und zweitens eine Bewegung, aus dieser ersten resultierend, die erst sekundär die Möglichkeit bereitstellt, von Resultat oder Ergebnis zu sprechen. Die erste und zugrundeliegende Bewegung

„des Unendlichen verweist nicht auf raumzeitliche Koordinaten, die die sukzessiven Positionen eines bewegten Körpers und die feststehenden Bezugspunkte definieren würden, bezüglich deren jene variieren. ‚Sich im Denken orientieren‘ impliziert weder einen objektiven Bezugspunkt noch einen bewegten Körper, der sich als Subjekt erfahren würde und als solches das Unendliche wollte oder benötigte. Die Bewegung hat alles erfaßt, und es gibt keinen Platz für ein Subjekt und ein Objekt, die nur Begriffe sein können. Der Horizont selbst ist in Bewegung: Der relative Horizont entfernt sich, wenn sich das Subjekt voranbewegt, der absolute Horizont aber – wir haben ihn stets und immer schon auf der Immanenzebene erreicht.“³⁵³

Diese Bewegung ist somit als absoluter Horizont zu begreifen, die sich vom Bewegen eines Subjekts und dessen wahrgenommenen, relativen Horizont unterscheidet. Denken wir an Deleuzes engagierte Hegelkritik, dann verweist dieses Zitat zudem darauf, dass Deleuze durch die Annahme eines solchen Lebensprinzips eine Bewegungsform zur Geltung bringen möchte, die sich von einer idealistischen Teleologie abgrenzt.

Mit Katja Diefenbach kann daher die vitalistische Ausrichtung als Annahme einer „vorausgesetzte[n] konstituierende[n] Kraft“³⁵⁴, als „asubjektives, ahumanes Kräftefeld“³⁵⁵ begriffen werden, aus dem heraus Differenz und Bewegung jenseits teleologischer Ausrichtung denkbar wird. Maria Muhle siedelt zudem, trotz eigener kritischer Einwände, in diesem Konzept des Lebens Veränderlichkeit und Überschreitung sowie

350 Deleuze: Die einsame Insel, S. 30.

351 Fischer: Vital Turn, S. 54.

352 Ebd., S. 55.

353 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 45.

354 Diefenbach: Nach 1968.

355 Diefenbach: Paradoxien der Politik, S. 84.

Widerständigkeit bei Deleuze an (3.4.2): „Bei Deleuze hingegen ist das unbestimmte und unpersönliche Leben ein Prozess unendlicher Differenzbildung, es ist Schöpfung und damit Widerstand.“³⁵⁶

Dieser unbestimmte Artikel, dem nicht nur im Kontext des *einen* Lebens, sondern insgesamt in Deleuzes Werk eine zentrale Bedeutung zukommt, meint im Kontext von Deleuzes Vitalismus eine Verschiebung der Unterscheidung zwischen Besonderem und Allgemeinem hin zu einer Betonung der offenen Werdensstruktur des Seins. Da es keine Repräsentation oder Fixierung gibt, kann es auch keine feststehende Zuordnung weder zum Allgemeinen noch zum Besonderen geben. Oder anders gesagt: Das Allgemeine wird zum Unbestimmten oder Unpersönlichen. Das Unpersönliche, so Gisinger, ist „weder empirische Bestimmtheit noch abstrakte Universalität“, sondern „verweist auf eine mögliche Welt [...]“. ³⁵⁷ Die Offenheit des Unpersönlichen oder Unbestimmten meint damit kein Fehlen von Bestimmung. Stattdessen schreiben Deleuze und Guattari dazu:

„[D]em unbestimmten Artikel fehlt nichts, er ist nicht undefiniert oder undifferenziert, sondern drückt die reine Intensitätsbestimmung, die intensive Differenz aus. Der unbestimmte Artikel ist der Leiter des Begehrens.“³⁵⁸

Ihr vitalistisches Denken zeigt sich darüber hinaus in ihrer Auseinandersetzung mit *Materie*, die stetig in Veränderung beziehungsweise in Bewegung begriffen ist sowie als ungeformt und lebendig beschrieben wird:

„Die ungeformte Materie, das Phylum, ist keine tote, rohe und homogene Materie, sondern Materie in Bewegung, die Singularitäten oder Haeceïtates, Qualitäten und sogar Tätigkeiten [...] einschließt.“³⁵⁹

Durch die Annahme einer sich bewegenden Materie gerät die Entstehung von neuen Strukturen oder Individuationen in den Fokus. Insbesondere Gilbert Simondon fungiert in diesem Zusammenhang als zentraler Bezugsautor für Deleuze und Guattari. Die Denker richten ihre Aufmerksamkeit auf Elemente der Materie, und zwar Singularitäten und Haeceïtates, wodurch ein Geschehen in den Blick gerät, das Subjekten und Objekten vorgelagert ist (3.2.5). Deleuze und Guattari beziehen sich für diese Argumentationslogik auf Simondons Kritik an hylemorphen Denkweisen, die von einer aktiven Form, die sich in

356 Muhle: Zweierlei Vitalismus, S. 73.

357 Gisinger: Figuren des Unpersönlichen bei Deleuze, S. 188. Und weiter: „Ein Leben, welches, neben den vitalistischen Tendenzen den Fokus auf den Artikel ‚ein‘ legt, der in seiner Unbestimmtheit (sowie Mannigfaltigkeit) paradigmatisch das Feld des Unpersönlichen bei Deleuze absteckt und eine Erörterung von Deleuzes Immanenzbegriff erfordert“ (ebd., S. 191).

358 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 225. Zur Geschichte des Begriffs des Begehrens vgl. Govrin: Begehren und Ökonomie, S. 36ff.

359 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 708.

passive Materie einschreibt, ausgehen.³⁶⁰ Simondon kritisiert hieran, dass durch diese Vorstellung die Ontogenese nicht beschrieben werden kann, da bereits ein Prinzip von Individuation vorausgesetzt wird und sucht stattdessen nach offenen Individuationsprozesse.³⁶¹

„Mit der Wahl, den Vorgang der Individuation ursprünglich zu setzen, dreht sich die Perspektive von der Analyse des individuierten, fertigen Seins auf ein prozessuales Werden. Dieser Perspektivwechsel allein hat schwerwiegende Konsequenzen, denn die Genese wird damit grundsätzlich als ein offener Vorgang anerkannt, undeterminiert und zur Zukunft hin geöffnet bzw. Zukunft schaffend.“³⁶²

Deleuze und Guattari widmen Simondon in dieser Angelegenheit zahlreiche Ausführungen.³⁶³ Die dort mit Simondon zum Ausdruck gebrachte Kritik besteht darin, dass die Vorstellung von einer Form und einer homogenen Materie „viele aktive und affektive Dinge außer acht lässt“³⁶⁴ und nach einer Gesetzmäßigkeit vorgeht, die den Prozess selbst vernachlässigt.³⁶⁵ Die Trennung *zwingt* der Materie eine Form auf.³⁶⁶ Im Unterschied dazu gehen die zwei Immanenzphilosophen von einem Zwischenbereich aus, „eine[m] selbstständigen Raum, der seine Materialität innerhalb der Materie ausbereitet, eine[r] selbstständige[n] Zahl, die ihre Merkmale durch die Form zum Ausdruck bringt.“³⁶⁷ Mit Simondon identifizieren Deleuze und Guattari folglich hinter der Unterscheidung zwischen Form und Substanz, Intensitäten und eine sich bewegende Materie:

„eine Vitalität der Materie als solcher [...] überall vorhanden [...], aber normalerweise nur verborgen oder verdeckt, unkenntlich gemacht, vom hylemorphismen Modell ausgeschlossen.“³⁶⁸

Diese kurze Abhandlung über Deleuzes und Guattaris Vitalismus soll die Argumentationslinie stützen, dass mit ihrem Denken Prozesshaftigkeit nicht als Formung von Bestehendem zu verstehen ist. Vielmehr verlagert sich der Blick ins Geschehen selbst, was insbesondere für die Frage nach

360 Zur weiteren Auseinandersetzung mit Simondon im Kontext feministischer Studien vgl. Schmedes: Unbestimmtheitsspielräume.

361 Vgl. Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 156f.

362 Ebd., S. 156.

363 Vgl. exemplarisch Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 564ff.

364 Ebd., S. 564.

365 Vgl. Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 156.

366 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 564.

367 Ebd., S. 565. Oder an anderer Stelle: „Wenn die Entwicklung sich die Form unterordnet und sich auf das Ganze ausdehnt [...], beginnt die Variation sich zu befreien und sich mit der Schöpfung zu vereinigen. [...] Man kann also nicht mehr von einer Klangform sprechen, die eine Materie organisiert; man kann nicht einmal mehr von einer kontinuierlichen Entwicklung der Form sprechen. Es handelt sich vielmehr um ein sehr komplexes und sehr elaboriertes Material, das die nicht-klanglichen Kräfte hörbar macht. Das Paar Materie-Form wird durch die Verbindung Material-Kräfte ersetzt“ (ebd., S. 133).

368 Ebd., S. 568.

Bildungsprozessen höchst interessant erscheint. In Teil vier dieser Arbeit wird daher diese Vorstellung von Prozess auf den Transformationsgedanken angewendet, der auf eine Veränderung der Form abzielt, wie bereits der Begriff selbst unschwer erkennen lässt.

Darüber hinaus offenbart sich die in dieser Arbeit weiterzuverfolgende Spur, dass durch das immer schon im Werden begriffene *Leben* und die darin an Simondon angelehnte Vorstellung stattfindender Prozesse, eine vielversprechende Perspektive auf das Phänomen *Relationalität* eröffnet wird. Oliver Leistert entfaltet den dafür zentralen Gedanken, dass sich das Verständnis von Relation bei Simondon verschiebt: Relation meint nicht mehr die Beziehung oder das Verhältnis zwischen zwei bestehenden Instanzen. Stattdessen „generieren Relationen ihre Relata.“³⁶⁹ Da sich Relationalität unmittelbar auf bildungsphilosophische Fragen bezieht (Eingebettet-Sein in Bezüge, Entstehung des Selbst in und durch Relationen), und insbesondere poststrukturalistische Subjektivierungstheorien betrifft (selektierende Funktion von Relationen durch ein konstitutives Außen und Unterwerfungsdimensionen), soll das Verständnis von Relationalität mit Deleuze und Guattari im weiteren Verlauf der Arbeit für bildungsphilosophische Fragen diskutiert werden. Zunächst folgt jedoch ein knapper Exkurs zum *Neuen Materialismus*.

Exkurs: Neuer Materialismus

Sich bewegende Materie und die Annahme einer Lebenskraft reiht sich in gegenwärtige Diskurse eines s.g. neuen Materialismus ein, in dem Deleuze (kritisch) rezipiert wird. Vielfach wird der neue Materialismus als Kritik am Essentialismus, Sozialkonstruktivismus und an der (zu) intensiven Betonung von Sprache durch die linguistische Wende eingeordnet. Diese Theorietraditionen haben, so der Einwand, *Materialität* marginalisiert.³⁷⁰ Anhand der obigen Schilderung des Materieverständnisses zeigt sich, dass mit Deleuzes und Guattaris Denken der Blick auf die Welt und auf Prozesse nicht auf Sprache und Signifikation beschränkt werden kann. Denn, so Deleuze, der „Signifikant“ ist wirklich die letzte philosophische Verkörperung des Despoten.³⁷¹

Ohne an dieser Stelle die Diskurse rund um einen neuen Materialismus darstellen zu können, soll die Verbindung zwischen Deleuzes und Guattaris Denken und dem neuen Materialismus herausgestellt werden. Dies führt nicht nur zu einem Überdenken ihrer Einordnung in den Poststrukturalismus,³⁷²

369 Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 161.

370 Vgl. Keller: Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus?, S. 9; vgl. Lemke: Einführung; vgl. Kallmeyer: New Materialism.

371 Deleuze: Die einsame Insel, S. 377.

372 Zu dieser Einschätzung vgl. Schleusener: Kulturelle Komplexität, S. 10; 14.

sondern eröffnet die grundsätzliche Diskussion darüber, welche Erkenntnisse im Diskurs des neuen Materialismus auf welche Weise Einzug in bildungsphilosophisches Denken erhalten.

Im Allgemeinen wird im neuen Materialismus zugunsten einer fluiden und aktiven Materialität die Subjekt-Objekt-Dualität kritisiert und die zentrale Stellung des Menschen abgelehnt.³⁷³ Auch bei Deleuze und Guattari kann die Subjekt-Objekt-Teilung nur sekundärer Zuschnitt des zugrundeliegenden bewegenden Immanenzfeldes sein, welches wiederum durch Begrifflichkeiten wie Materie und Kraft beschrieben wird und somit Gegenstände, wie Bedeutungen oder symbolische Ordnungen übersteigt. Dazu passend stellt Reiner Keller als Kritik im neuen Materialismus die Vernachlässigung der „eigenständige[n] Rolle der Materialitäten im weltlichen Geschehen“³⁷⁴ dar. In diesem Verständnis beziehen sich die Untersuchungsgegenstände von Sozial- und Geisteswissenschaften auf bereits gesellschaftlich strukturiertes. Daraus entsteht der Vorwurf gegenüber dem Sozialkonstruktivismus, so Keller, in kritischer Auseinandersetzung mit dem neuem Materialismus, „die Deutungsmacht der Kulturen und Kollektive einseitig [zu] übersteigern.“³⁷⁵ Die hier mitschwingende Kritik besteht somit darin, dass die materiellen Voraussetzungen nicht bedacht würden und gar ein „soziale[r] Essentialismus“³⁷⁶ aufkomme. Denn, „[h]ier gelten, so das Argument, die Dinge nichts, nur ihre kulturelle Vermitteltheit und Beschreibung.“³⁷⁷

In Kellers Darstellung von Karen Barads Materialismus, die Werden als „andauernde Materialisierung“³⁷⁸ denkt, sodass die Materie am Werden der Welt beteiligt ist, wird zugleich nachvollziehbar, weshalb Strömungen des neuen Materialismus zudem dahingehend kritisiert werden, dass in diesen eine „Sehnsucht nach Unmittelbarkeit“, nach „Sicherheit und Geborgenheit in einem über-historischen Geschehen“³⁷⁹ zum Ausdruck kommt. Susanne Lettow sieht darin die Gefahr, bestehende Herrschaftsverhältnisse nicht adäquat zu berücksichtigen, indem die das Soziale übersteigende Materialität jenseits von Ordnungen fokussiert wird.³⁸⁰

Ohne an dieser Stelle detailliert auf dieses Forschungsfeld eingehen zu können, erscheint doch bedenkenswert, auf welche Fragen Theoretiker:innen des neuen Materialismus antworten und welche neuen Perspektiven diese auf welche Phänomene eröffnen. Kritisch gewendet ist meines Erachtens vor allem danach zu fragen, weshalb sich diese Ansätze gegenwärtig als derart attraktiv ausweisen. Insbesondere die Verbindung naturwissenschaftlicher Perspektiven

373 Zur weiteren Lektüre vgl. Kronberger: Alles fließt, S. 117.

374 Keller: Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus?, S. 7.

375 Ebd., S. 8.

376 Ebd., S. 9.

377 Ebd., S. 9.

378 Ebd., S. 11.

379 Lettow: Sehnsucht nach Unmittelbarkeit, S. 97; 98.

380 Vgl. ebd., S. 97.

und Begriffe mit sozialen Phänomenen lässt Fragen nach Selbstlegitimations(an-)forderungen in den Blick nehmen: Erscheint philosophisches oder geisteswissenschaftliches Arbeiten wissenschaftlicher, wenn ebenfalls Materie, Biologie, (Quanten-)Physik o.ä. mitbedacht wird? Neben diesen kritischen Einwänden sei jedoch auf den in 2.3.4 dargestellten Vorwurf der Weltvergessenheit im transformatorischen Bildungsdenken hingewiesen, wodurch mit dem neuen Materialismus als „erkenntnistheoretische und ontologische Auseinandersetzung“³⁸¹ wiederum die innovative Möglichkeit entsteht, ein materielles und prozesshaftes Verständnis von Welt aufzunehmen.

3.2.4 Der organlose Körper

Eng verwandt mit Deleuzes und Guattaris Vitalismus und Konzeption einer a-subjektiven Ebene als Träger von Singularitäten und Intensitäten tritt der organlose Körper (oK) auf, der die zur Konsistenzebene gehörende „Praktik“³⁸² ist.³⁸³

„Der organlose Körper ist kein toter Körper, sondern ein lebendiger Körper, der umso lebendiger ist und von Leben wimmelt, als er den Organismus und seine Organisation aufliegen lässt.“³⁸⁴

Die Beschreibungen des oKs lassen darauf schließen, dass es sich beim oK um ein lebendiges und nicht strukturiertes Feld handelt (3.3.4 zur Konzeptualisierung des oK als Entsubjektivierung). „Wie schafft man sich einen organlosen Körper“ ist das wesentliche Kapitel im Werk „Tausend Plateaus“, das sich mit dem oK, verschiedenen Formen des oKs und dessen Herstellung befasst. Es bereitet ebenso in diesem Begriffsfeld Schwierigkeiten, den semantischen Gehalt des oKs von anderen Konzepten abzugrenzen oder diesen exakt zu bestimmen, entziehen sich Deleuze und Guattari doch, entsprechend ihrer Kritik an Vereinheitlichungen, Abstraktionen und Letztaussagen, konkreten Definitionen. So kann ausgehend von folgendem Zitat der oK sowohl mit der Konsistenzebene gleichgesetzt als auch die Immanenzebene aus dem oK bestehend oder aus diesem erschaffen begriffen

381 Keller: Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus?, S. 5.

382 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 206. Ich verwende die Begriffe Immanenz- und Konsistenzplan synonym. Dies schließt nicht aus, dass eine systematische Differenzierung dieser Begriffe auch sinnvoll wäre, erfolgt jedoch aus pragmatischen Gründen unter der Annahme, dass sich beide Begriffe in semantischer Nähe zueinander befinden und aus zeitlich unterschiedlichen Schaffensphasen entspringen. Zu dieser Einschätzung vgl. Denker: Topologien der Kontrolle, S. 150.

383 Vgl. zum oK im Kontext von Subjektivierung und Digitalisierung Eich: Die Herstellung eines organlosen Körpers als Entsubjektivierung.

384 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 48.

werden: Deleuze und Guattari schreiben: „Tatsächlich bildet der organlose Körper selbst die Konsistenzebene [...]“³⁸⁵

Das Verb *ist* unterstützt die Interpretation der Gleichsetzung von Konsistenzebene und oK, wobei *bilden* (frz. *former*) derart verstanden werden kann, dass der oK die Immanenzebene hervorbringt oder herstellt, oder ebenfalls, dass sich die Konsistenzebene aus dem oK zusammensetzt. Hierzu ist folgendes Zitat anzuführen: „Die Konsistenzebene ist die Gesamtheit aller oK, die reine Mannigfaltigkeit der Immanenz[...].“³⁸⁶ Die Konsistenzebene und die oKs können in ihrem Bedeutungsspektrum dadurch sowohl als das Gleiche, als auch auseinander hervorgehend begriffen werden. Die beiden Konzepte besitzen zwar die selbe Konnotation, aber verschiedene Denotationen. Das Besondere am oK ist indes, dass, wie oben angeführt, in diesem unmittelbar der semantische Gehalt der Praxis mitinbegriffen ist. Da der oK zwar „präexistent“³⁸⁷ und dennoch weder fertig noch einheitlich, sondern „eine Grenze“³⁸⁸ ist, fallen der oK und dessen Herstellung als Praktik zusammen. Daraus ergibt sich zudem das Paradoxon, dass man zwar immer schon auf dem oK ist, dieser jedoch nicht zu erreichen.³⁸⁹ Wie in 3.3.4 weiter ausgeführt wird, ist die Praktik des oKs eine Bewegung, die sich dem Organismus, beispielsweise dem Selbst oder Subjekt, d.h. der Vorstellung einer funktionalen Anordnung verschiedener Elemente, entgegengesetzt:

„Man hat die Konsistenzebene oder den organlosen Körper als *Materie* bezeichnet, das heißt, den nicht geformten, nicht organisierten, nicht geschichteten oder den entschichteten Körper und alles, was aus einem solchen Körper zirkuliert, submolekulare und subatomare Partikel, reine Intensitäten, präphysische und prävitale freie Singularitäten.“³⁹⁰

Der oK bildet eine Ebene oder ein Feld, auf dem sich Elemente bewegen, die Schichten, Organisationen und Formen gegenüberstehen. Da der oK ebenfalls das ist, was da ist, „wenn alles entfernt ist“³⁹¹, öffnet sich die Perspektive auf einen Körper, der zwar unterhalb, oder präexistent ist, doch zugleich keinen tatsächlichen Ort darstellt. Die Gesamtheit der oKs ist vielmehr eine „formale Mannigfaltigkeit von substantiellen Attributen [...]“³⁹² Dadurch rückt erneut eine spezifische Form der Bewegung ins Zentrum. Der oK setzt nämlich den

385 Ebd., S. 61. Im Original findet sich: „En effet, le corps sans organes formait lui-même le plan de consistance (Deleuze/Guattari: Mille Plateaux, S. 54).“

386 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 216. Außerdem: „Konstituiert die Konsistenzebene die organlosen Körper oder bilden die organlosen Körper die Ebene? Sind der organlose Körper und die Ebene dasselbe? Das Zusammengesetzte und das Zusammensetzende haben jedenfalls die gleiche Potenz: die Linie hat keine höhere Dimension als der Punkt, die Fläche hat keine höhere Dimension als die Linie [...]“ (ebd., S. 702).

387 Ebd., S. 206.

388 Ebd., S. 206.

389 Vgl. ebd., S. 206.

390 Ebd., S. 64.

391 Ebd., S. 208.

392 Ebd., S. 211.

Schichten eine Bewegung als *Reise* entgegen.³⁹³ Jene Bewegung, die als Intensität entgegen von Repräsentation oder Mangelstrukturen zu denken ist, steht in enger Verbindung mit Deleuzes und Guattaris Begriff des Begehrens, das ebenfalls zentral für das Verständnis des oKs ist.³⁹⁴ Im Begehren nämlich schaffe man sich nicht nur einen oK,³⁹⁵ der oK ist ebenfalls

„das *Immanenzfeld* des Begehrens, die dem Begehren eigene *Konsistenzebene* (dort, wo das Begehrens als Produktionsprozeß definiert wird, ohne Bezug auf irgendeine äußere Instanz, einen Mangel, der das Begehren vertieft, eine Lust, die es erfüllt).“³⁹⁶

Deleuze und Guattari gehen von einem Primat des Begehrens (über die Macht) aus, wodurch dieses einerseits von Lust abgegrenzt und andererseits ganz im Sinne ihrer Kritik an der – in ihrem Verständnis in einer Mangellogik operierenden – Psychoanalyse als produktiv und affirmativ konzeptualisiert wird. Der oK ist demnach die Immanenzebene für das Begehren. Dadurch ist das Begehren nicht auf Etwas gerichtet, sondern unintentional. Das Begehren, das zudem als Antrieb verstanden werden kann, folgt keinem Plan, verweist auf nichts Anderes als auf sich selbst. Da der oK die Immanenzebene des Begehrens ist, können sich auf dieser Ebene verschiedene Formen von Begehren realisieren, die keine Referenz besitzen.

Das Begehren ist auf der Immanenzebene angesiedelt und nicht auf der Referenzebene, da es keine Bedeutung an sich hat, nicht auf ein spezifisches Objekt gerichtet ist, nicht aus einem Mangel heraus erzeugt ist und damit Affirmation als erste Instanz gesetzt wird. „Das Universelle ist der oK und die Wunschproduktion. Die Wunschproduktion steht am Anfang. Ihr fehlt es an nichts.“³⁹⁷ Gewiss entsteht sogleich die Problematik, den oK als eine Art Romantisierung *natürlicher*, menschlicher oder gesellschaftlich bestimmter Vorstellungen entgegengesetzter *Reinzustände* des Lebens zu begreifen, was weiter oben im Kontext des neuen Materialismus bereits als Problematik angesprochen wurde. Um dieser Romantisierung oder Substanzialisierung entgegenzuwirken, verfolgen Deleuze und Guattari zwei Strategien: Erstens ist der oK nicht erreichbar, die Herstellung verweilt in der Praktik, die der Unbestimmbarkeit des Lebens in seiner Virtualität entspricht. Der oK kann

393 Vgl. ebd., S. 219.

394 Das Begehren „ist Prozeß im Gegensatz zu Struktur oder Genese; es ist Affekt im Gegensatz zu Gefühl; es ist ‚Diesheit‘ (Individualität eines Tages, einer Jahreszeit, eines Lebens) im Gegensatz zu Subjektivität; es ist Ereignis im Gegensatz zu Ding oder Person. Und vor allem impliziert es die Konstitution eines Immanenzfeldes oder eines ‚organlosen Körpers‘, der sich nur durch Intensitätszonen, durch Schwellen, Gradienten, Ströme definiert. Dieser Körper ist ebenso biologisch wie kollektiv und politisch; gerade auf ihm entstehen und vergehen die Gefüge, er trägt die Deterritorialisierungsspitzen der Gefüge oder die Fluchtlinien. Er variiert (der organlose Körper des Feudalismus ist nicht derselbe wie der des Kapitalismus)“ (Deleuze: Begehren und Lust, S. 237).

395 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 206.

396 Ebd., S. 212.

397 Deleuze/Guattari: Anti-Ödipus, S. 177.

folglich nicht erschlossen, es können nur Praktiken der Herstellung, die das unintentionale Begehren umsetzen, realisiert werden. Das Begehren ist zudem entgegen einer *Naturmäßigkeit* immer mit einem Gefüge (3.3.2) verbunden.

„Für mich enthält Begehren keinerlei Mangel; und ebenso wenig ist es eine Naturgegebenheit; es geht stets mit einem Gefüge von Heterogenem zusammen, das funktioniert; es ist Prozeß im Gegensatz zu Struktur oder Genese; es ist Affekt im Gegensatz zu Gefühl; es ist ‚Diesheit‘ (Individualität eines Tages, einer Jahreszeit, eines Lebens) im Gegensatz zu Subjektivität, es ist Ereignis im Gegensatz zu Ding oder Person.“³⁹⁸

Zweitens gibt es laut Deleuze und Guattari ebenfalls *faschistische oKs*, sodass der oK nicht ohne Weiteres als Schablone der Bewertung fungieren kann. Insbesondere in ihrer Unterscheidung zwischen oK, Subjektivierung und Signifikanz wird dies nachvollziehbarer (3.3.4).

„Der oK ist Begehren, er ist, was man begehrt und wodurch man begehrt. [...] selbst der Faschismus ist Begehren. Jedesmal, wenn es die Konstitution eines oK in dieser oder jener Beziehung gibt, gibt es Begehren. Das ist keine Frage der Ideologie, sondern der reinen Materie [...]. Deshalb besteht das materielle Problem einer Schizoanalyse darin, ob wir über Mittel verfügen, eine Selektion vorzunehmen und den oK von seinen Doubles zu trennen: ausgezehrte, gläserne Körper, krebserkrankte, totalitäre und faschistische Körper. Die Probe des Begehrens: nicht die falschen Begehren kritisieren, sondern im Begehren zwischen dem unterscheiden, was auf der Wucherung eines Stratum oder auf allzu gewaltsamer Destratifizierung beruht und was auf der Konstruktion der Konsistenzebene beruht.“³⁹⁹

Indem schließlich der oK als *formale Mannigfaltigkeit* oder als *Universelles* charakterisiert wird, verdeutlicht sich erneut das abstrakt und formal bestimmte Verständnis von Allgemeinheit. So meint der oK zwar die universelle Ebene, die aber aufgrund der Sein als Werden Struktur nicht erreichbar ist und zudem keine Repräsentation erlaubt. Dadurch kann es keine geschlossenen Elemente wie Subjekte und Objekte auf dem oK geben. Stattdessen nennen Deleuze und Guattari Intensitäten und Singularitäten als Elemente auf dem oK, der mit Simon Ruf als „fortwährender Werdensprozess“⁴⁰⁰ beschrieben werden kann.

Wie in 3.2.3 im Kontext von Deleuzes Vitalismus das Werden in Verbindung mit dem *élan vital* als stetige Bewegung identitätsloser Differenz angeführt wurde, kann die Herstellung des oKs als eben dieses repräsentationslose und affirmative Werden begriffen werden. Dadurch lässt sich zusammenfassend die Herstellung eines oKs als Realisierung des Werdens begreifen, das sich durch die Primatstellung des repräsentationslosen und affirmativen Begehrens charakterisiert und sich gesellschaftlicher Ordnung entzieht. In 3.4 wird nachzugehen sein, inwieweit aus dem Konzept des oKs und dem Werden normative und kritische Momente abgeleitet werden können.

398 Deleuze: Begehren und Lust, S. 237.

399 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 226.

400 Ruf: Fluchtlinien der Kunst, S. 57.

3.2.5 Ereignisse und Singularitäten

Als Elemente auf der Konsistenzebene, in den Mannigfaltigkeiten, der beweglichen Materie oder auch auf dem oK sind bereits *Singularitäten* angeführt worden. Im folgenden Abschnitt wird in den Blick genommen, wie Prozesse ausgehend vom Virtuellen unter besonderer Berücksichtigung von Singularitäten als Ereignisse verstanden werden können. In all seinen Büchern habe Deleuze „die Natur des Ereignisses gesucht [...]“.⁴⁰¹ Das Ereignis als weiterer Schlüsselbegriff von Deleuzes Denken wird durch die Konzeption der Konsistenzebene ermöglicht, die als „Horizont der Ereignisse“⁴⁰² oder auch als „Speicher oder Vorrat der rein begrifflichen Ereignisse“⁴⁰³ dient. Im Folgenden geht es darum zu zeigen, wie sich Bewegungen und *Ereignisse* auf dieser Ebene mit Deleuze und Guattari konkreter verstehen lassen.

Die Begriffe Werden und Ereignis verstehe ich hierbei in einem reziproken Zusammenhang: das Werden als ontologische Struktur der Wirklichkeit bedingt die Offenheit von Individuationsprozessen. Das Ereignis wiederum ist ein Modus der Individuierung, in dem sich das Werden verwirklicht, ohne zunächst in eine Struktur überzugehen. Die folgende Auseinandersetzung befasst sich mit dem Gedankengang, das Konzept der Diesheit als Modus der Individuation eines Ereignisses zu begreifen, das unterschieden ist von einem Subjekt oder einer Person. Deleuze beschreibt dies folgendermaßen:

„Auch Subjekte sind in ihm [dem Konsistenzplan] nicht vertreten, vielmehr etwas, was man ‚Diesheiten‘ nennt (oder ‚Einzelheiten‘ – *Haeceitas*). In der Tat vollzieht sich ja nicht jede Individuation im Modus eines Subjekts oder auch Dings: eine Stunde, ein Tag, eine Jahreszeit, ein Klima, ein Jahr oder mehrere, ein Wärmegrad, eine Intensität, zusammengesetzte, sehr unterschiedliche Intensitäten, sie alle besitzen eine vollkommene, mit der eines geformten Subjekts oder Dings unverwechselbare Individualität [...]“.⁴⁰⁴

An anderer Stelle schreiben Deleuze und Guattari:

„Sie erfassen oder determinieren Singularitäten der Materie, statt eine allgemeine Form zu bilden. Sie führen zu Individuationen, und zwar durch Ereignisse oder *Haeceitates* und nicht durch das ‚Objekt‘ als Zusammensetzung aus Materie und Form [...]“.⁴⁰⁵

Ereignisse werden hier noch deutlicher dahingehend definiert, dass sie Individuationen hervorbringen oder erzeugen, was wiederum Hylemorphismus entgegengestellt wird. Aus den Singularitäten als beteiligte Elemente finden somit über Ereignisse Individuationen statt, die vor der Struktur angesiedelt sind. Das Ereignis, die Diesheit, subsumiert damit kein Objekt

401 Deleuze: *Unterhandlungen*, S. 206.

402 Deleuze und Guattari: *Was ist Philosophie?*, S. 43. Zur Prominenz des deleuzianischen Ereignisbegriff sei auf den Sammelband von Rölli: „Ereignis auf Französisch“ verwiesen, in dem Deleuze einen beträchtlichen Platz einnimmt.

403 Ebd., S. 43.

404 Deleuze/Parnet: *Dialoge*, S. 99f.

405 Deleuze und Guattari: *Tausend Plateaus*, S. 508.

unter einen Begriff, sondern meint das singuläre Auftreten, das etwas Neues erscheinen lässt (vgl. 3.2.2 der Würfelwurf als singulärer Kraftakt).

Während das Denken in Subjekt und Objekt das *Leben* auf eine aktualisierte Form beschränkt, versteht Deleuze das Ereignis als *Übermaß an Leben* im Unterschied zum *eingekerkerten Leben* und damit als einen Ausweg aus den *Pflastersteinen*.⁴⁰⁶ Das Ereignis ist ferner „frei von den Zufällen des inneren und äußeren Lebens, d.h. von der Subjektivität und Objektivität dessen, was geschieht.“⁴⁰⁷ Das Ereignis besitzt damit die Funktion, aus den bestehenden Formen (dem gepflasterten Weg) herauszuführen, Neues entstehen zu lassen. Treffenderweise bezeichnet Miriam Engelhardt daher Deleuzes Ereignis als „Öffnung zum Virtuellen“⁴⁰⁸ und als „Eintreten in den Kreislauf, den Virtuelles und Aktuelles miteinander bilden können.“⁴⁰⁹ Über das Ereignis konkretisiert sich folglich, wie überhaupt *Prozess* begriffen werden kann, der über reproduzierende Mechanismen hinausgeht. Lasma Pirkatina verdeutlicht das Ereignisdenken, das Form und Materie unterläuft, mit Hilfe von Deleuzes Beispiel des grünenden Baumes in seinem Werk „Logik des Sinns“ (1969):

„Das Ereignis ist nicht der grüne Baum und auch nicht der Baum, der grünt, sondern das Grünen des Baumes. Es ist eine Umstellung des Blickes notwendig, um nicht den Baum in seinem Zustand als einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit (einen Sachverhalt) zu sehen, sondern sein Grünen.“⁴¹⁰

Der Moment des Grünen als Ereignis verweist nur auf das Grünen selbst. Ähnlich wie das *Jetzt* erweist sich das Ereignis als Indexbegriff, das keinen Anfang und kein Ende hat. Das Grünen des Baumes meint weder, dass der Baum grün ist (Beschreibung des Baumes als grün), noch bringt es einen Baum, der grünt zum Ausdruck (Träger Baum, der gegenwärtig grün ist), sondern affirmiert das Grünen des Baumes jenseits der Trennung von Baum und Grün.

„Die Virtualität der Idee hat nichts mit einer Möglichkeit zu tun. Die Mannigfaltigkeit verträgt keinerlei Abhängigkeit vom Identischen im Subjekt oder im Objekt. Die Ereignisse und die Singularitäten der Idee lassen keinerlei Setzung des Wesens als ‚das was das Ding ist‘, bestehen.“⁴¹¹

Das Grünen des Baumes als Ereignis zeigt als Diesheit auf einen (An-)Teil des Baum-Seins, aber nicht als Unterpunkt oder hauptsächliches Charakteristikum des Baums, sondern als einen Aspekt, der ein situativ wahrnehmbares Merkmal (als Singularität) zur Geltung bringt, ohne dies auf etwas außerhalb

406 Vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 208f.

407 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 31.

408 Engelhardt: Deleuze als Methode, S. 88.

409 Ebd., S. 88.

410 Pirkatina: Das Ereignis, S. 82.

411 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 244.

dieses Geschehens hin einzuordnen. Der Moment des Grünens verweist damit nur auf das Grün selbst, das nicht als Zustand des Baumes, sondern auf ein singuläres Ereignis zu beziehen ist. Dadurch unterläuft das Ereignis als Grün des Baumes die Veränderungen von Formen: Eine Transformation des Baumes beschreibt dahingegen den Zustand des Baumes von Sommer zu Winter: der Baum blüht, der Baum blüht nicht. Das Ereignis – das Blühen des Baumes – bringt eine Konsistenz heterogener Elemente zum Ausdruck. Es fängt das Dazwischen ein, die Qualität des Prozesshaften zwischen den Zuständen, die sowieso nur Schnitte im Prozessieren sein können (es gibt nicht *den einen* Moment oder Tag, an dem das Grün des Baumes aufhört).

Im Ereignisdenken ist damit eine Prozessualität angelegt, die im stetigen Werden neue Formen entstehen lässt, indem durch affirmative Bezugnahme auf Singularitäten ein Zwischenbereich zwischen Virtualitäten und Aktualitäten geschaffen wird. Dieser ermöglicht zum einen die Schaffung neuer Formen und verweist zum anderen durch den Zusammenschluss heterogener Elemente ohne vereinheitlichende Wesenszuschreibungen auf den im Virtuellen gegebenen Überschuss. Damit sind drei für diese Arbeit wesentliche Aspekte des Ereignisdenkens angesprochen, die es im Folgenden zusammenzufassen gilt:

Erstens ist festzuhalten, dass das Ereignis als Prozess der Individuation zu verstehen ist, der eine spezifische Bezugnahme auf Singularitäten meint. Aufgrund der sich bewegenden Materie bedarf es überhaupt Ereignisse für Individuation; das Ereignis ist folglich konstitutiv. Damit verschiebt sich die Perspektive auf die Genese neuer Strukturen. Der Modus der Individuation ist dem Subjekt-Objekt-Denken vorgelagert oder zumindest von ihm unterschieden. Dementsprechend stellt Gisinger heraus, dass Deleuze „die Individuierung als Voraussetzung für die Differenzierung unter den Bedingungen des Übergangs vom Virtuellen zum Aktuellen darlegen“⁴¹² möchte. Die Perspektive auf die Singularitäten als Elemente meint hierbei nicht, das Individuum „in kleinere Teile zu zerlegen“⁴¹³, sondern Individuation als Prozess und „anhand ihrer Intensität“⁴¹⁴ zu begreifen. Das Ereignis stellt damit den Übergang zwischen Virtuellem und Aktuellem sowie eine spezifische Qualität als Intensität dar. Mit Joseph Vogl gestaltet es sich als „Drehpunkt einer unborenen und unfertigen Welt“⁴¹⁵, woraus er ebenfalls ableitet, dass das

412 Gisinger: Figuren des Unpersönlichen, S. 192.

413 Ebd., S. 192.

414 Ebd., S. 192.

415 Vogl: Was ist ein Ereignis?, S. 75. Dazu ebenfalls: „Sartres Annahme eines unpersönlichen transzendentalen Feldes setzt die Immanenzebene wieder ins Recht. [...] Eine derartige Ebene ist vielleicht ein radikaler Empirismus: Er böte nicht einen Erlebnisfluß, der einem Subjekt immanent wäre und sich in dem individualisierte, was zu einem Ich gehört. Er bietet nur Ereignisse, das heißt mögliche Welten als Begriffe, und Andere als Ausdrücke möglicher Welten oder Begriffspersonen“ (Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 56).

Ereignis in einem *Zwischen-Raum* und in einer *Zwischen-Zeit* anzusiedeln ist.⁴¹⁶

Zweitens verweist das Ereignis dadurch auf einen Überschuss und impliziert aus deleuzianischer Perspektive ebenfalls eine Forderung. Laut Ingo Zechner besteht das Besondere am Ereignis darin, dass dieses immer einen virtuellen, nicht vollständig realisierbaren Anteil habe. Er hebt des Weiteren hervor, dass Deleuzes Interesse dieser „Reserve [...] der Welt“⁴¹⁷ gilt. Die Forderung besteht somit darin, das Ereignis geschehen zu lassen, weil im Ereignis das die Situation Übersteigende zum Ausdruck kommen kann. Daraus leitet Zechner sogar eine „deleuzianische Ethik“⁴¹⁸ ab. So fasst auch Deleuze die besondere Stellung und Bedeutung des Ereignisses folgendermaßen:

„Statt von Subjektivierungsprozessen sollte man vielleicht besser von neuen Typen von Ereignissen sprechen: Ereignisse, die sich nicht durch die Situationen erklären, die sie hervorrufen oder in die sie zurückfallen. Sie erheben sich einen Augenblick, und dieser Moment ist wichtig, das ist die Chance, die man ergreifen muß.“⁴¹⁹

In ähnlicher Weise führt ebenfalls Paul Patton aus, dass „Ereignisse oder Zustände [...] begrenzte Ausdrücke dieses virtuellen Bereichs [sind, die] aber nie das Potenzial für weitere, andersartige Aktualisierungen aus[schöpfen].“⁴²⁰

Damit ist *drittens* zur Verhältnisbestimmung zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit im Ereignis übergeleitet: Im Ereignis zeigt sich eine Figur der *unbestimmten Bestimmtheit*. Das Ereignis gestaltet sich insofern unbestimmt, als dass es, entsprechend Pattons obigem Zitat, aus dem Virtuellen heraus schöpft beziehungsweise die Verbindung zum Virtuellen ist. Zugleich ist das Ereignis jedoch maximal bestimmt, indem es sich durch Singularität auszeichnet. Das Ereignis eröffnet einen Raum des unbestimmt Bestimmten, in welchem, den Ausgang radikal offen gedacht, das Geschehen selbst, die Singularität als Einzigartigkeit, als situatives Auftreten von etwas Besonderem, als solches affirmiert wird.⁴²¹ Durch diese Perspektive auf Individuation rückt ein neuer Modus der Betrachtung von Geschehnissen in den Fokus. Indem das Ereignis nicht als Attribut von einem Objekt oder einer Person verstanden wird, gerät stattdessen etwas Anderes in den Blick und zwar die Überschreitung des bestehenden Vermittelten. Deleuze und Guattari schreiben:

„Das Ereignis bezieht nicht das Erleben auf ein transzendentes Subjekt = Ich, sondern bezieht sich im Gegenteil auf den immanenten Überflug eines subjektlosen Feldes; der Andere gibt

416 Vgl. Vogl: Was ist ein Ereignis?, S. 75.

417 Zechner: Der Gesang des Werdens, S. 97.

418 Ebd., S. 97.

419 Deleuze: Unterhandlungen, S. 253.

420 Patton: Deleuze/Guattari: Demokratisch-Werden, S. 202.

421 Zur Unterscheidung zwischen Singularität und Individualität vgl. Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 31.

einem anderen Ich keine Transzendenz zurück, sondern bringt jedes andere Ich auf die Immanenz des überflogenen Feldes zurück.“⁴²²

Das Ereignis ist somit das Gegenteil von der Errichtung transzendenter Vorstellungen, indem es zur Immanenz zurückführt. Daher ist es nicht überraschend, dass Deleuze das Ereignis mit Widerstand in Verbindung bringt. Die bereits angeführte Frage, wie Prozesse der Aktualisierung des Virtuellen zu verstehen sind, lässt sich somit über das Ereignis beantworten. Das Ereignis ist ein Übergang, konkret ein Modus der Individuation, durch den aus dem Werden Strukturen entstehen können und gleichzeitig aus Strukturen heraus wieder ins Werden eingetreten wird. Dieser Übergang siedelt sich vor der Überführung in neue Aktualitäten und damit Möglichkeitsräumen an. Das Ereignis ist derjenige Prozess, der Virtuelles aktualisiert und sich durch unbestimmte Bestimmtheit auszeichnet.

Da in Teil zwei Bildung als Entsubjektivierung rekonstruiert wurde, d.h. als ein Prozess, der ebenfalls von einer Zuordnung zum Subjektstatus herauszulösen sucht, scheint das Ereignis als vom Subjekt unterschiedener Individuationsmodus für eine nähere Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung aussichtsreich. Zudem zeigt sich im Ereignisdenken ebenfalls Kritik an selektierenden (Macht-)Ordnungen, wie exemplarisch am Bild der Pflastersteine deutlich wird.

3.3 *Leben und Organismus*

„Die organischen Schichten schöpfen das Leben dementsprechend nicht voll aus: der Organismus ist vielmehr das, was das Leben sich gegenüberstellt, um sich einzugrenzen.“⁴²³

Die unter 3.2 behandelten deleuzianischen Konzepte haben Konsequenzen für das gesellschaftliche Leben, Politik und Subjektivierungen. Dem *a-subjektiven Kräftefeld* als Lebenskraft, oder auch dem oK, setzen Deleuze und Guattari beschränkende, da gliedernde Schichten entgegen. Ist das Leben in seiner Unabschließbarkeit und Unbestimmbarkeit die Beschreibung der Wirklichkeit, so sind Strukturen, die sowohl das gesellschaftliche Leben als auch Formen der Subjektivierung und Signifikation betreffen, Stabilisierungen und damit aus Deleuzes und Guattaris Sicht Beschränkungen.⁴²⁴ Im obigen Zitat wird diese Gegenüberstellung, die sich zwischen dem Lebensbegriff und dem

422 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 56.

423 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 697.

424 Dies wurde bereits in 3.1. als übercodierende Struktur im Rhizom angeführt. Einheit, Subjekt, Signifikanz sind Bäume im Rhizom, die im Rhizom wachsen, Bäume und kopierte Blätter hervorbringen, einen Ursprung imitieren und damit den Baum nicht in seiner vertikalen und verflochtenen Struktur als Nachbarn anderer Pflanzen begreifen, demnach seine Rolle in der Kommunikation mit dem Geflecht (miss-)verstehen.

Organismus auftut, sichtbar. Betrifft der Organismus Fragen nach Gesellschaftlichkeit und Subjektivierung, etwa den in seine gesellschaftliche Lebenswelt eingebetteten Menschen, dann deutet das Verb *eingrenzen* in einer ersten Annäherung darauf hin, dass mittels des Organismus als Grenze absteckt wird, in welchem Rahmen sich bewegt werden kann, was als Innen und Außen wirkt und Orientierungen vorgibt.

Um der Problematik vorwegzugreifen, eine solche dualistische Darstellung von Leben und Organismus ermöglicht ein Agieren entweder im Leben oder im Organismus, sei auf die dargestellte Koexistenz von Virtualität und Aktualität hingewiesen. Die verschiedenen Formen von Prozessualität (als oK oder als strukturierter Organismus) greifen ineinander, die eine kann nicht von der anderen abgelöst werden. Nichtsdestotrotz gerät je Unterschiedliches in den Blick.⁴²⁵

Über eine Gegenüberstellung zwischen Leben und Organismus hinaus ist das Ziel des nachfolgenden Kapitels, eine Analyseschablone für Prozessverständnisse zu vermitteln, indem Konsequenzen für die Ebenen Gesellschaft, Subjekt und Ordnung aus der in 3.2 beschriebenen ontologischen Grundlegung vorgestellt werden. Zu fragen ist dafür, wie Deleuze und Guattari Formen der Übercodierung verstehen und was dies für die Frage nach Prozessen im menschlichen Leben bedeuten könnte. Dafür werden zunächst unter 3.3.1 Wirkungsweisen des Konsistenz- und Organisationsplans einander gegenübergestellt. Daran anschließend werden damit zusammenhängende zentrale Begriffspaare eingeführt, die Prozesse der Codierung und Decodierung beschreiben. Schließlich soll das Konzept des oKs als Form der Entsubjektivierung vorgeschlagen und in Folge dessen die Bedeutung von Ereignissen (auch) hinsichtlich Deleuzes und Guattaris Subjektkritik diskutiert werden.

3.3.1 Organisationsplan und Konsistenzplan

Deleuze und Guattari unterscheiden zwischen dem Organisations- und dem Konsistenzplan, die jeweils unterschiedlichen Logiken folgen. Sie betreffen den Bereich der Subjektivierungen, sowie (implizite) Legitimationsbegründungen der (Selbst-)Erfahrung. Nicht zuletzt stellen die zwei Pläne verschiedene Perspektiven auf Prozesse und Ermöglichungsräume der Lebensführung bereit.

Eine Bemerkung sei vorangestellt: Deleuzes und Guattaris Kritik an der Psychoanalyse beziehungsweise an bestimmten Formen der Psychoanalyse nimmt insbesondere für die folgende Darstellung eine zentrale Stellung ein. Vielfach von ihnen kritisiert, bezeichnen sie die Psychoanalyse zum Beispiel

425 Verwiesen sei ohne weitere Ausführung auf die Parallele zur Praxistheorie, die die Gleichzeitigkeit von sich stetig ereignender Differenzerfahrungen und Routinen betrachtet.

als „Klotz am Bein, der abgefeilt werden mußte.“⁴²⁶ Da eine systematische Auseinandersetzung mit der Berechtigung ihrer Kritik nicht der Gegenstand dieser Arbeit ist, nutze ich die Kritik lediglich dafür, ihre Argumentationslogik nachzuzeichnen und auf pädagogische Bereiche zu übertragen, indem ich davon ausgehe, dass sich ihre Kritik an der Psychoanalyse unter anderem auf Umgangsweisen mit Erlebnissen und Selbsterfahrungen bezieht und dies grundsätzlich relevante pädagogische Fragestellungen etwa nach der Gestaltung pädagogischer Interaktionsstrukturen betrifft. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihrer Kritik an der Psychoanalyse erfolgt in dieser Arbeit somit nicht. In diesem Kontext wäre jedoch in der Tat interessant, nicht nur die Berechtigung ihrer Kritik zu untersuchen, sondern diese auf die in den letzten Jahrzehnten stattgefundenen Weiterentwicklungen der Psychoanalyse zu beziehen.

Interessanterweise wird im Kontext dieser Kritik der gegenwärtig höchst populäre wie umstrittenen Begriff der *Kompetenz* verwendet und mit Reproduktion und Verschließung von Möglichkeitsräumen in Verbindung gebracht. Die Kritik betrifft Modi der Prozesshaftigkeit oder auch Bewegungen, die sich dahingehend unterscheiden, ob sie mehr oder weniger offen oder geschlossen, eher eröffnend oder (über-)interpretierend und blockierend zu begreifen sind. Die Kritik und ihre Gegenvorschläge betreffen damit ganz konkret bildungsphilosophische Themen, etwa Selbstverwirklichung, (machtvolle) Adressierungspraktiken oder Zielorientierungen von Bildungsprozessen.

Im Folgenden werden der Organisations- und der Konsistenzplan einander gegenübergestellt. Hierfür soll zunächst das Wort *Plan* näher betrachtet werden. Sanders führt drei verschiedene Bedeutungen von Plan bei Deleuze und Guattari an: Erstens der Plan, der gemacht wird: planen, zweitens als zu bildende Ebene: planieren, drittens als Karte.⁴²⁷ Diese drei Bedeutungslinien sind förderlich, um das Bedeutungsspektrum der beiden Pläne zu umreißen: Im Kontext des Planierens errichten diese Pläne Ebenen, die, im Vokabular von „Was ist Philosophie?“ gesprochen, Schnitte durch das Chaos, das Virtuelle, machen und lebbare Zonen errichten. Plastischer beschrieben wird auf einem Grundstück eine Ebene hergestellt, geglättet, auf der dann etwas gebaut werden kann. Plan im Sinne von Planen betrifft ein Vorhaben, das eine Gestaltbarkeit voraussetzt und ein Ziel verwirklichen möchte. Organisations- und Konsistenzplan beziehen sich demnach sowohl auf die Ebene, die sie errichten, auf der Prozesse stattfinden, als auch auf die ihnen immanenten Planungs- und Zielstrukturen, die in ihnen angelegt sind. Deleuze und Guattari formulieren diese Gegenüberstellung betreffend Folgendes:

426 Deleuze/Guattari: *Rhizom*, S. 6.

427 Vgl. Sanders: *Deleuzes Pädagogiken*, S. 185; 496.

„Die Konsistenz- oder Kompositionsebene (die Planomene) ist dem Organisations- und Entwicklungsplan entgegengesetzt. Organisation und Entwicklung betreffen Form und Substanz: Entwicklung der Form und zugleich Formierung der Substanz oder des Subjekts. Aber die Konsistenzebene kennt keine Substanz und keine Form: die Haecceitates (Dichtheiten), die sich auf dieser Ebene einschreiben, sind gerade die Modi der Individuierung, die weder aus der Form noch aus dem Subjekt hervorgehen. Die Ebene besteht abstrakt, aber auch real aus Verhältnissen von Schnelligkeit oder Langsamkeit zwischen ungeformten Elementen und aus entsprechenden Zusammensetzungen von intensiven Affekten [...].“⁴²⁸

Der Organisationsplan operiert mit einer Form, die sich in eine Substanz (oder ein Subjekt) einschreibt und einer Entwicklungslogik folgt. So wie mit dem Konzept der Virtualitäten am Begriff der Möglichkeit bereits kritisiert wurde, ist ebenso die Vorstellung von Entwicklung dahingehend zu problematisieren, dass diese als „quasi vorprogrammierte Verwirklichung einer bereits bestehenden Möglichkeit“⁴²⁹ Prozessualität auf die Realisierung schon gegebener Aktualitäten oder Formen reduziert. Bewegung als Entwicklung operiert dabei mit festen Entitäten, deren Veränderungen zeitlich abbildbar und zu einem gesetzten Ziel ins Verhältnis gestellt werden können. Dazu schreiben Deleuze und Guattari:

„Seltsamerweise haben Goethe und Hegel diese neue Art zu schreiben verabscheut. Für sie mußte der Plan unauflöslich eine Entwicklung haben, die mit der Form und der regelten Bildung des Subjektes, der Person oder des Charakters harmoniert [...].“⁴³⁰

Der Plan in der von ihnen kritisierten Variante definiert sich als zielgerichtete Abfolge. Dadurch kann überhaupt erst von Entwicklung gesprochen werden, worunter Deleuze und Guattari eine Formung des Subjekts als Harmonisierung verstehen. Entwicklung suggeriert eine Form der Regelmäßigkeit und zielt auf ein spezifisches Resultat ab, indem Form und Inhalt getrennt und gestaltbar verstanden werden, z.B. als Formung des Charakters in eine wünschenswerte Form. In der Entwicklung verwirklicht sich demnach etwas, das einem vorab gesetzten Regelwerk entspricht.

Durchaus suggeriert die deutsche Übersetzung *Bildung des Subjekts* den Gedanken unmittelbar auf den Bildungsbegriff zu beziehen. Dies ist allerdings missverständlich. Im französischen Originaltext steht „*formation réglée du sujet*“⁴³¹, was weniger auf den deutschen Begriff *Bildung* als Persönlichkeitsbildung abzielt. Stattdessen umfasst das französische Lexem *formation* die Bedeutungen Herstellung, Anordnung oder auch Entstehung: Das Subjekt entsteht demnach in einer auf bestimmte Art und Weise angeordneten Logik. Zudem ist zu betonen, dass der Organisationsplan überhaupt die Formierung des Subjekts betrifft, wobei auf dem Konsistenzplan keine Subjekte vorhanden

428 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 701f.

429 Schleusener: Kulturelle Komplexität, S. 80.

430 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 365.

431 Deleuze/Guattari: Mille Plateaux, S. 328.

sind.⁴³² Darüber hinaus ist auf dem Organisationsplan die Vorstellung von Transzendenz wirkmächtig, die entgegen der immanenten Unbestimmbarkeit des Lebens ein verborgenes Bestimmtes annimmt oder sucht.⁴³³ Dadurch strukturiert der Organisationsplan in Bezug auf eine unsichtbare Dimension, die Hierarchie und Ähnlichkeit denkbar werden lässt.

„Ein solcher Plan ist Gesetzesebene sowohl in dem Sinne, daß er Formen, Genres, Themen, Motive entwickelt und organisiert, wie auch in dem, daß er Subjekte, Personen, Charaktere und Gefühle sich entfalten läßt: Harmonie der Formen, Erziehung der Subjekte.“⁴³⁴

An dieser Stelle wird die Relevanz für und das Interesse am Lebensvollzug des Einzelnen in Deleuzes und Guattaris Denken deutlich. Wenngleich sie keine direkten bildungsphilosophischen oder pädagogischen Analysen tätigen, wird doch (nicht nur) durch den Bezug auf Erziehung ihr Denken für pädagogische Fragestellungen anschlussfähig. Der Organisationsplan stellt einen Raum bereit, in dem die Entfaltungsmöglichkeiten des Subjekts, die zum Beispiel Gefühle oder Charakter betreffen sowie was überhaupt sichtbar werden kann, bereits vorselektiert sind.⁴³⁵ Dazu schreiben Deleuze und Guattari:

„Es ist der Organisations- und Entwicklungsplan, der Transzendenzplan, der etwas Wahrzunehmendes darstellt, ohne selbst wahrgenommen zu werden, ohne wahrgenommen werden zu können.“⁴³⁶

In gewisser Nähe zu Foucaults Technologien des Selbst taucht Subjektivität eingebettet in eine selektierende Ordnungsstruktur auf. Es wird sortiert, was überhaupt wahrnehmbar ist, es macht unsichtbar, dass das, was wahrgenommen wird, bereits ein Zuschnitt, eine Übercodierung der Virtualität ist. Dadurch wirkt auf der Organisationsebene schließlich ein Prinzip, das durch Bezugnahme auf eine verborgene Instanz teleologisch ausgerichtet ist.⁴³⁷

In ähnlicher Weise wie anhand der bereits angeführten Operationen mit dem unbestimmten n gezeigt wurde, geht es ebenso hier um die Umgangsweise mit n . Indem n nicht als Leerstelle oder Mangel, sondern als produktiver Prozess begriffen wird, reduziert die Operation $n+1$ die Kombinationsmöglichkeiten. Die Addition von 1 zu n baut ein Gerüst um das Unbestimmte, das sodann eine Interpretationsmöglichkeit für die Bestimmung von n hervorbringt. Dieses Phänomen sehen Deleuze und Guattari nicht nur in der Errichtung von Transzendenz, sondern auch in Praktiken der Psychoanalyse angewendet. Die Überführung der Erlebnisse durch die Interpretation des

432 Der Organisationsplan „betrifft die Entwicklung der Formen ebenso wie die Bildung der Subjekte“ (Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 99). Dies lässt sich auf die Auseinandersetzung mit Bildung als Entsubjektivierung in Bezug auf den Stellenwert des Subjekts und dessen Position auf der Organisationsebene beziehen.

433 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 360.

434 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 99.

435 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 361.

436 Ebd., S. 383.

437 Vgl. ebd., S. 362.

Psychoanalytikers in eine Struktur übercodiert die Aussagen und Verhaltensweisen in Bezug auf ein errichtetes Prinzip, anhand dessen diese bewertet und interpretiert werden (können). Deleuze und Guattari führen hierfür psychoanalytische Protokolle an, anhand derer sie problematisieren, dass die geschilderten Erlebnisse in *Phantasmen* überführt würden.⁴³⁸ Eine derart strukturierte Interaktion gestaltet sich für Deleuze und Guattari folgendermaßen: „Es handelt sich hier ganz spezifisch um einen Vertrag: Gib mir deine Erlebnisse, und ich gebe dir Phantasmen dafür.“⁴³⁹

Dazu stellt Deleuze in seinem gleichnamigen Text fünf Thesen über die Psychoanalyse vor. In seiner zweiten These führt er die Psychoanalyse als Maschine an,⁴⁴⁰ „bereits dafür eingerichtet, die Leute am Sprechen zu hindern, also Aussagen zu produzieren, die ihnen entsprechen und die den Gruppen entsprechen, denen sie sich zugehörig fühlen.“⁴⁴¹ In einer Interaktion, die dieser Struktur folgt, wird die Person bereits derart adressiert, dass sie entsprechend der Ordnung reproduzierend antwortet. Dies wird „wirklichen Aussagen“⁴⁴² gegenübergestellt.

„Folglich, statt an der wirklichen Befreiung mitzuwirken, ist die Psychoanalyse Teil jenes allgemeinen bürgerlichen Werkes der Repression, das darin besteht, die europäische Menschheit unter dem Joch von Papa-Mama zu belassen und *nie mit diesem Problem zu brechen*.“⁴⁴³

Wirkliche Befreiung einerseits, *bürgerliche Repression* andererseits: Eine derartige Repression operiert laut Deleuze mit einer *Interpretationsmaschine*, sodass durch den festgelegten *Code* der Wunsch, das Begehren, bereits an diesen gebunden ist.⁴⁴⁴ Dies entspricht demnach nicht dem Verständnis eines affirmativen Begehrens, sondern begreift Begehren in Bezug auf eine Repräsentation: Das Begehren begehrt etwas.⁴⁴⁵

Während die Psychoanalyse davon ausgeht, etwas Verborgenen auf die Spur zu kommen, ist aus Deleuzes und Guattaris Perspektive einzuwenden, dieser Blick kopiere lediglich ein fälschlicherweise angenommenes (kausales) Gesamtbild. Durch die Psychoanalyse kommt kein besseres Verständnis der Situation oder der Person zustande, stattdessen führt diese Deutung zu einer Verringerung von Kombinationsmöglichkeiten. Anstatt dass Neues entstehen

438 Der Psychoanalyse stellen sie die Schizoanalyse entgegen. Dies hat zu zahlreichen Kritiken geführt, die ihnen vorwerfen, psychische Erkrankungen zu verharmlosen. Dies sei an dieser Stelle ausgeklammert und vielmehr die Ausführungen auf die beschriebenen interaktionalen Strukturen hin befragt.

439 Deleuze: Die einsame Insel, S. 370.

440 Zum Maschinenbegriff vgl. 3.3.2.

441 Deleuze: Die einsame Insel, S. 399.

442 Ebd., S. 399.

443 Deleuze/Guattari: Anti-Ödipus, S. 63.

444 Deleuze: Die einsame Insel, S. 399.

445 „Die Psychoanalyse aber, in ihrem Haß auf das Begehren, in ihrem Haß auch auf die Politik, kappt die Verbindungen, die Verkettungen“ (Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 86).

oder gesehen werden kann oder dass Dinge in ihrer Singularität betrachtet würden, kann das Kopieren nur reproduzieren, was Deleuze und Guattari mit dem Begriff der *Kompetenz* fassen:

„Psychoanalyse und psychoanalytische Kompetenz beschränken jedes Begehren und jede Aussage auf eine genetische Achse oder eine übercodierende Struktur, sie stellen immer wieder eintönige Kopien von Stadien auf dieser Achse oder von Bestandteilen dieser Struktur her.“⁴⁴⁶

Beziehen wir diese Kritik auf Noam Chomskys Unterscheidung zwischen Kompetenz als Wissen und Anwendung einer (sprachlichen) Regel und Performanz als Durchführung und „abweichende und unvollständige Verwirklichung“⁴⁴⁷, dann kann dies wiederum auf die Praktik des oKs bezogen werden, die etwas realisiert, das nicht die Aufführung von etwas innerhalb eines vorgegebenen Plans oder Anforderungsprofils meint.

Der Organisationsplan ist darüber hinaus nicht nur von Übercodierung gekennzeichnet, sondern wird ebenfalls als *struktural* und *genetisch* beschrieben.⁴⁴⁸ Ziehen wir an dieser Stelle einerseits Deleuzes Kritik am Strukturalismus sowie andererseits seine genannten Charakteristika des Strukturalismus heran, wird deutlich, dass die strukturelle Dimension eines Plans aus folgenden Gründen problematisch ist: Zum einen arbeitet der Strukturalismus mit Analogien, die die Relationalität von Dingen nicht einfängt und ein Entsprechungsmoment in sich trägt. Ein Tisch wird im Denken der strukturalen Linguistik als solcher beschrieben, weil ihm bestimmte Charakteristika immanent sind. Er hat zum Beispiel Beine, ist aus Holz und eckig. Auch wenn er von einer Normalgröße eines Tisches abweicht, wird er als Tisch erkannt, weil er in einem wiedererkennbaren Analogieverhältnis zu einer Vorstellung von *Tisch* steht.⁴⁴⁹ Die den Tisch definierenden Elemente sind hierbei jedoch statisch und verweisen auf einen (genetischen) Entstehungsprozess: Der Tisch musste gebaut werden, um nun als Tisch zu gelten, diese Entstehung ist abgeschlossen, der Tisch ist kein Tisch im Werden, Analogie wird dem Werden entgegengestellt (3.4.3).

Zum anderen führt Deleuze aus, dass der Strukturalismus eine Ebene aufdeckt, die bis dato verborgen war und zwar das Symbolische, das für Deleuze nur sekundär hergestellt sein kann. Beschreibt er nun den Organisationsplan als struktural, so findet sich darin erneut die Kritik wieder, die sich auf eine verborgene, aber Ordnung herstellende Dimension des Symbolischen bezieht und die Bestimmung von Formen durch

446 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 24.

447 Knoblauch: Von der Kompetenz zur Performanz, S. 241.

448 Vgl. Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 99.

449 Zur Kritik am Strukturalismus aufgrund der Anordnung entlang von Ähnlichkeiten vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 322; Darüber hinaus ist der von Deleuze verfasste Text „Woran erkennt man den Strukturalismus?“ für eine weitere Auseinandersetzung interessant (vgl. Deleuze: Die einsame Insel, S. 248-281).

Analogiebeziehung zu einer außerhalb ihrer Selbst bestehenden Identität vornimmt.

„Was man Struktur nennt, ein System von differentiellen Verhältnissen und Elementen, ist zugleich *Sinn* in genetischer Hinsicht, und zwar in Abhängigkeit von aktuellen Relationen und Termen, in denen sie sich verkörpert.“⁴⁵⁰

Die genetische Dimension des Organisationsplans betrifft wiederum die bereits angesprochene Kritik an Entwicklung, der Vorschau und Regelmäßigkeit vorgeworfen wird. Für diesen Gedankengang greift Deleuze erneut auf die Unterscheidung zwischen Baum und Rhizom zurück. Im Gespräch mit Claire Parnet sagt Deleuze: „Embryos und Bäume entwickeln sich gemäß ihrer genetischen Präformation oder ihrer strukturalen Reorganisation.“⁴⁵¹ Wie sich etwas entwickelt ist folglich in der Präformation bereits gegeben. Die Entwicklung verläuft auf einem bereits gemachten Weg, das Rhizom indes „ist der Weg selbst.“⁴⁵² Das, was auf dem Organisationsplan passieren kann und die Art, wie das, was passiert durch den Organisationsplan bewertet und interpretiert wird, entspricht somit nicht der Bewegung auf der Konsistenzebene oder der Bewegung *der* Konsistenzebene – dem Werden. So stellen Deleuze und Guattari fest, dass „eine Entsprechung von Beziehungen [...] noch kein Werden“⁴⁵³ ist.

Die Kritik an der implizit vorausgesetzten und angewendeten Vorstellung von Bewegung und Prozess, die auf dem Organisationsplan vorzufinden ist, schärft dadurch im Umkehrschluss die Definition des Werdens: Elemente aufeinander zu beziehen entspricht nicht dem Werden. Prozesse von Ähnlichkeit, genetischer Entwicklung und Proportionalität vernachlässigen die Offenheit und die konstitutive Bedingtheit von Individuationsprozessen durch Ereignisse. Im Unterschied zum Organisationsplan funktioniert der Konsistenzplan anders. Die Konsistenzebene als „Außen aller Mannigfaltigkeiten“⁴⁵⁴ trägt im Unterschied zur Organisationsebene keine Formen und Substanzen, keine Größenordnungen oder Abstände.⁴⁵⁵ Die Konsistenzebene ist sozusagen die Ungeschiedenheit: „In einem zweiten Sinne vereinigt die Ebene auf konkrete Weise die Heterogenität und Disparitäten als solche [...]“⁴⁵⁶ Bereits das Wort *Konsistenz* verweist auf Beschaffenheit und auf den Zusammenschluss verschiedener Elemente, die jedoch nicht als Einzelteile zusammenkommen und aus diesen etwas herstellen, sondern erst in ihrem relationalen Zusammenschluss eine spezifische *Konsistenz* erzeugen. Wenn wir ein Stück Holz in der Hand haben, spüren wir die Konsistenz, die

450 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 243.

451 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 36.

452 Ebd., S. 37.

453 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 324.

454 Ebd., S. 19.

455 Vgl. ebd., S. 98.

456 Ebd., S. 702.

Beschaffenheit des Holzes, jedoch nicht die einzelnen Elemente. Auch ein Argument ist konsistent, wenn es in sich, durch das Zusammenspiel verschiedener Aspekte, zusammenhängend ist. Deleuze und Guattari stellen zudem heraus, dass die Konsistenzebene „im Gegensatz zu jedem Prinzipien- oder Finalitätsplan [steht]. Spinoza, Hölderlin, Kleist und Nietzsche haben eine solche Konsistenzebene ausgemessen. Niemals Vereinheitlichungen oder Totalisierungen, sondern Konsistenzen oder Konsolidierungen.“⁴⁵⁷ Zudem hat der Konsistenzplan „keine sonstigen Dimensionen [...] als die des Geschehens auf ihm.“⁴⁵⁸

Das Vokabular, das Deleuze und Guattari zur Beschreibung des Konsistenzplans verwenden, bringt erneut insbesondere Relationalität, Bezogenheit und absolute Bewegung zum Ausdruck. Es geht vielmehr um einen situativen Bezug als um ein In-Bezug-Stellen zu einer allgemeinen Vorannahme. So fassen sie die dortigen Prozesse als „Verhältnisse von Bewegung und Ruhe“⁴⁵⁹, die keiner Struktur gleichen, sondern ein In-Beziehung-Treten meint:

„Auf der Konsistenzebene schreiben sich ein: *Haecceïtates*, Ereignisse und körperlose Transformationen [...] Arten des *Werdens*, die kein Ende und kein Subjekt haben, sondern sich gegenseitig in Zonen der Nachbarschaft oder der Unbestimmbarkeit mitreißen; *glatte Räume*, die sich durch den *gekerbten Raum* hindurch bilden [...] Ein kraftvolles, nicht-organisches Leben, das sich den Schichten entzieht, durch die Gefüge hindurchgeht und eine abstrakte Linie ohne Kontur zieht [...].“⁴⁶⁰

Der Prozess auf der Konsistenzebene ist das Werden, das kein Ende hat, da sich das Werden durch eine Qualität und nicht durch ein Ziel auszeichnet (3.4.3) und als Entsubjektivierung interpretiert werden kann (3.3.4). Höchst interessant ist am obigen Zitat, dass sich das Ereignis durch Nachbarschaft auszeichnet. Nachbarschaft meint ein Mit- und Nebeneinander, eine Gesamtheit verschiedener Bewohner:innen, die sich durch ihre (örtliche) Verbundenheit als eine solche begreifen lässt, aber nicht aufgrund inhaltlicher, substanzieller Zuschreibungen. Nachbarschaft drückt ein Verhältnis aus. Im Konsistenzplan ist somit eine Bewegungsform angelegt, die vordergründig auf Verbindung und Relationalität in einer räumlich gedachten flachen Ebene ausgelegt ist (3.2.2). Damit die Konsistenzebene wiederum nicht als identitätslogische Einheit missverstanden wird, gehen Deleuze und Guattari von einer Primatstellung der Deterritorialisierungsbewegungen beziehungsweise der Fluchtlinien aus.

457 Ebd., S. 702.

458 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 101.

459 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 362.

460 Ebd., S. 702.

„Mehr noch, die Konsistenzebene existiert nicht vor den Deterritorialisierungsbewegungen, die sie entfalten, vor den Fluchtlinien, die sie ziehen und an die Oberfläche steigen lassen, und vor den Arten des Werdens, die sie zusammensetzen.“⁴⁶¹

Als erstes ist, entsprechend ihres bereits angeführten Primat des Begehrens, die Linie, die Bewegung, die nicht auf etwas zuläuft, sondern aus einem System herausführt. Im Gegensatz zum Organisationsplan, auf dem bereits angelegt ist, was wahrnehmbar ist und diesen Mechanismus unsichtbar macht, ist auf der Konsistenzebene zentral, dass diese Leerstelle der Wahrnehmung auf der Konsistenzebene wahrnehmbar werden soll.⁴⁶²

„Konstituiert die Konsistenzebene die organlosen Körper oder bilden die organlosen Körper die Ebene? Sind der organlose Körper und die Ebene dasselbe? Das Zusammengesetzte und das Zusammensetzende haben jedenfalls die gleiche Potenz: die Linie hat keine höhere Dimension als der Punkt, die Fläche hat keine höhere Dimension als die Linie [...]“⁴⁶³

Schließlich sind die beiden Pläne als koexistent zu begreifen und greifen immerzu ineinander, wie zu Beginn dieses Abschnitts angesprochen wurde:

„So arbeitet der Organisationsplan ständig auf der Konsistenzebene, indem er immer wieder versucht, die Fluchtlinien zu verstopfen, die Deterritorialisierungsbewegungen zu stoppen oder zu unterbrechen, sie zu erschweren, sie zu restratifizieren, sowie Formen und Subjekte in der Tiefe zu rekonstruieren. Und umgekehrt hört die Konsistenzebene nicht auf, sich dem Organisationsplan zu entziehen, Partikel aus den Schichten herauszuziehen, die Formen durch Beschleunigung oder Verlangsamung verschwimmen zu lassen, die Funktionen mit Hilfe von Gefügen und Mikrogefügen zu stören. Aber auch hier muß man sehr klug vorgehen, damit die Konsistenzebene nicht zu einem reinen Vernichtungs- oder Todesplan wird, damit die Involution nicht in eine Regression ins Undifferenzierte umschlägt. Muß man nicht ein Minimum an Subjekt festhalten, um daraus Materialien, Affekte und Gefüge zu beziehen?“⁴⁶⁴

Es ist folglich nicht als Entweder-oder zu verstehen, welcher Logik man sich hingibt. Vielmehr sind wir in einem stetigen De- und Reterritorialisierungsprozess verwickelt. Fluchtlinien *verstopfen* und Subjekte sowie Formen verankern, um Stabilität zu erzeugen. Zugleich lösen sich einzelne Partikel aus den fixierten und fixierenden Schichten. Interessant ist neben der Aufforderung, ein bisschen an Subjekt beizubehalten, dass die Involution, verstanden als Verbindung zwischen verschiedenen Punkten, eben nicht Undifferenziertheit meint. Auflösung von Formen bedeutet stattdessen die Freisetzung singulärer Bestimmung ohne Subsummierung unter eine bestehende Logik, Form, Substanz oder Interpretationsschablone. Dadurch zeigt sich wiederum das Verhältnis zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, das sich auf der Konsistenzebene über das Ereignis realisiert.

461 Ebd., S. 367.

462 Ebd., S. 383.

463 Ebd., S. 702.

464 Ebd., S. 367f.

3.3.2 Abstrakte Maschine, Gefüge und Dispositiv

Die Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsplan im Unterschied zum Konsistenzplan hat gezeigt, dass diese je verschiedene Bewegungsformen realisieren. Das wiederkehrende Motiv in Deleuzes und Guattaris Denken besteht in der Aufdeckung oder Auflösung repressiver Beschränkungen zugunsten einer Bewegung als Werden. Diese Befreiung dient nicht dem Selbstzweck einer anonymen Lebenskraft, sondern betrifft auf existentieller Ebene den Menschen in seiner Lebensführung, etwa die Vorstellung, wie Lebens(ver-)lauf und Planbarkeit, Ziel und Umgang mit der Offenheit des Lebens verstanden werden. Bildungsphilosophisch gewendet lässt sich dies auf die Frage beziehen, nach welcher Vorstellung von Prozess und Bewegung Persönlichkeitsbildung grundsätzlich konzipiert wird (4.2.2).

In Deleuzes und Guattaris Werk finden sich zahlreiche Begriffspaare, die als formgebende und formauflösende Konzepte gelten können. In ähnlicher Weise zu Foucaults Arbeiten zum Dispositiv betreffen die strukturgebenden Funktionen das gesellschaftliche Leben und Formen der Subjektivierung, da diese normalisierend und konstitutiv wirken.⁴⁶⁵ Ein zentraler Unterschied, den Deleuze in seinem Denken gegenüber Foucault jedoch ausmacht, ist, dass er vom „Primat des Begehrens über die Macht“⁴⁶⁶ ausgeht. Wie sich bereits im vorherigen Abschnitt gezeigt hat, ermöglicht dies, das Begehren beziehungsweise die Fluchtlinie als eine herauslösende, affirmative und schöpferische Bewegung an erste Stelle zu setzen, die erst sekundär in Ordnungen überführt wird. Diefenbach schildert dies wie folgt:

„Deleuze und Guattari gehen davon aus, dass es eine positive Beweglichkeit des Begehrens gibt, die ein Feld öffnet, auf dem sich die Verhältnisse ineinander fügen. Auf diesem Feld schichtet sich das Gesellschaftliche, richten sich Institutionen, Subjektivitäten, Herrschaftspraktiken ineinander auf, beschleunigen oder verlangsamten sich.“⁴⁶⁷

Im Folgenden werden ausgewählte zentrale Begrifflichkeiten eingeführt, die Deleuze für die Beschreibung von Schichtungen und Ordnungssysteme entwickelt, um daran anschließend die Frage nach Subjektivierung und Entsubjektivierung über das Konzept des Werdens und die darin angelegte Relationalität bildungsphilosophisch weiter erarbeiten zu können.

3.3.2.1 Abstrakte Maschine und Begehren

Die abstrakte Maschine wurde bereits in 3.2 als Begrifflichkeit für das Allgemeine eingeführt.

⁴⁶⁵ Auch Deleuze stellt fest, dass es ihm und Foucault trotz unterschiedlicher Methoden immer um dieselbe Sache ging (vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 124).

⁴⁶⁶ Deleuze: Begehren und Lust, S. 234.

⁴⁶⁷ Diefenbach: Kapitalismus verstehen, S. 80.

„Das allgemeinste Problem betrifft in Wirklichkeit das Wesen der abstrakten Maschine: es gibt keinen Grund, das Abstrakte mit dem Universellen oder mit Konstanten zu verbinden und die Singularität von abstrakten Maschinen auszulöschen, weil sie um Variablen und Variationen herum konstruiert sind.“⁴⁶⁸

Wie kann nun aber das Wesen der abstrakten Maschine näher gefasst werden, ohne dass diese als universell begriffen wird?

„Denn eine richtige abstrakte Maschine bezieht sich auf das gesamte Gefüge: sie läßt sich als Diagramm dieses Gefüges definieren. Sie ist nicht sprachlich, sondern diagrammatisch und supralinear. Der Inhalt ist kein Signifikat und der Ausdruck kein Signifikant, sondern beide sind Variablen des Gefüges.“⁴⁶⁹

Die abstrakte Maschine als Diagramm des Gefüges kann als das konstitutive Außen verstanden werden, das Struktur ermöglichende Element. Deleuze und Guattari heben hervor, dass die abstrakte Maschine nicht mit Sprache zu verwechseln sei, wodurch erneut die Kritik am Strukturalismus sichtbar wird. Sie ist nicht außerhalb des Gefüges, sondern die Voraussetzung der Ordnung des Gefüges. Die abstrakte Maschine als strukturelles Außen setzt die im Gefüge herrschenden Logiken in Gang. Die abstrakte Maschine besteht dadurch aus deterritorialisierten Linien, aus den nicht erreichbaren Enden von koordinierenden Linien, die immerzu aus dem gegebenen Diagramm als Fluchtlinie herausströmen. Der Begriff der Maschine taucht jedoch nicht nur in Verbindung mit dem Adjektiv *abstrakt* auf, sondern ebenfalls als herstellendes System des Sag- und Denkbaren. Deleuze verdeutlicht dies wiederum an der Psychoanalyse:

„Meine zweite These ist, daß die Psychoanalyse eine fix und fertige Maschine ist, bereits dafür eingerichtet, die Leute am Sprechen zu hindern, also Aussagen zu produzieren, die ihnen entsprechen und die den Gruppen entsprechen, denen sie sich zugehörig fühlen.“⁴⁷⁰

In beiden Begriffsverwendungen taucht die Maschine als organisierendes Gerüst auf, das etwas (funktional) hervorbringt. Deleuzes und Guattaris Wortwahl verdeutlicht dies plastischer indem sie schreiben:

„Jede Maschine steht erstens in Beziehung zu einem kontinuierlichen materiellen Strom (*hylé*), in dem sie Schnitte vornimmt. Sie funktioniert gleichsam wie eine Wurstschneidemaschine [...]“⁴⁷¹

Entsprechend des Verständnisses von Immanenzebene als Schnitt durch das Chaos schneidet die Maschine aus einem Strom Pläne heraus.⁴⁷² In „Was ist Philosophie?“ setzen Deleuze und Guattari zudem die Immanenzebene mit der

468 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 129f.

469 Ebd., S. 127.

470 Deleuze: Die einsame Insel, S. 399.

471 Deleuze/Guattari: Anti-Ödipus, S. 47.

472 Die Maschinen sind „die konkreten Formen, in denen sich das Leben organisiert, die Welt sich verändert und gleichzeitig die materialen Verknüpfungen, in denen sich die Subjektivität produziert“ (Müller: Die Fluchtlinien des Gilles Deleuze, S. 102).

abstrakten Maschine gleich: „Die Begriffe sind konkrete Gefüge wie Konfigurationen einer Maschine, die Ebene aber ist die abstrakte Maschine, deren Bestandteile die Gefüge darstellen.“⁴⁷³

Die abstrakte Maschine ist daher insofern aktuell, als dass sie bereits im Virtuellen einen Schnitt vorgenommen hat, jedoch nicht verwirklicht, da sie aus Linien und nicht aus Punkten besteht, daher noch keine Formen als Elemente in sich trägt.⁴⁷⁴ Stattdessen kann erst durch die abstrakte Maschine von Form und Substanz, Inhalt und Ausdruck gesprochen werden. Da die abstrakte Maschine selbst „destratifiziert und deterritorialisiert ist“⁴⁷⁵, ist sie zwar als ein konstitutives Außen zu begreifen, jedoch aufgrund der Unendlichkeit der Deterritorialisierung nicht erschließbar. Insofern ist nachvollziehbar, dass der abstrakten Maschine Konzepte wie „platonische[], transzendente[] und universelle[] ewige Ideen“⁴⁷⁶ entgegengestellt werden. Entsprechend der Definition der Immanenzebene als *unbegrenztes, formloses Absolute* konstituiert sich die abstrakte Maschine aus der absoluten Deterritorialisierung als affirmative Bewegung, die immerzu aus Ordnungen herausführt, zwar durch die Bewegung Gefüge und Schichten ermöglicht, doch zugleich eine auflösende Bewegung anstrebt. Daher meinen Deleuze und Guattari auch mit *absolut* einen „Typus von Bewegung [...], der sich qualitativ von der relativen Bewegung unterscheidet“⁴⁷⁷. Und weiter:

„Eine Bewegung ist absolut, wenn sie, unabhängig von ihrer Quantität und Geschwindigkeit, ‚einen‘ Körper, der als multipel angesehen wird, mit einem glatten Raum verbindet, den er in einer wirbelnden Bewegung besetzt. Eine Bewegung ist relativ, wenn sie, unabhängig von ihrer Quantität und Geschwindigkeit, einen Körper, der als *Eins* betrachtet wird, mit einem gekerbten Raum verbindet, in dem er sich verschiebt und den er zumindest virtuellen Geraden entsprechend ausmißt.“⁴⁷⁸

Zu unterscheiden sind demnach absolute Bewegungen, die sich aufgrund ihrer Beziehung zum glatten Raum jeglicher Messbarkeit entziehen, und relative Bewegungen, die anhand eines Referenzsystems gemessen werden können: „Der eingekerbte Raum wird dagegen vom Himmel als Maßstab und den sich daraus ergebenden, meßbaren visuellen Qualitäten überdeckt.“⁴⁷⁹

3.3.2.2 Das Gefüge

Dieser Gedanke leitet zum Gefüge über. Während die abstrakte Maschine keine Unterscheidung zwischen Inhalt und Ausdruck kennt, wird außerhalb der

473 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 43.

474 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 706f.

475 Ebd., S. 195.

476 Ebd., S. 706.

477 Ebd., S. 705.

478 Ebd., S. 705.

479 Ebd., S. 664.

abstrakten Maschine diese Unterscheidung wiederum durch die Maschine vorgegeben. Durch das Diagramm der abstrakten Maschine wird damit das Gefüge konfiguriert.

„Als *Gefüge* bezeichnen wird jeden Komplex von Besonderheiten und Merkmalen, die der Strömung – selektiert, organisiert und stratifiziert – entnommen werden, so daß sie künstlich und natürlich konvergieren (Konsistenz): in diesem Sinne ist ein Gefüge eine regelrechte Erfindung. Die Gefüge können sich zu sehr großen Komplexen gruppieren, die ‚Kulturen‘ oder sogar ‚Zeitalter‘ bilden; aber trotzdem, sie differenzieren das Phylum oder den Strom, indem sie es in einer bestimmten Ordnung oder auf einer bestimmten Ebene in lauter verschiedene Phyla teilen und selektive Diskontinuitäten in die ideale Kontinuität der Materie-Bewegung einführen.“⁴⁸⁰

Das Gefüge meint damit zunächst ein Heraussieben von Besonderheiten aus dem Strom, dem Chaos oder dem Virtuellen und wird dadurch als Erfindung bezeichnet, da dies ein schöpferischer Akt ist. Auch im Konzept des Gefüges nimmt die Primatstellung des Begehrens eine zentrale Position ein, indem Deleuze das Gefüge konstituiert durch das Begehren begreift und damit das Dispositiv als Machtordnung, als Teil des Gefüges definiert. Diesbezüglich nennt er folgenden Unterschied zwischen seinem und Foucaults Denken:

„Die Machtdispositive wären also eine Komponente der Gefüge. [...], sondern die Wunschgefüge würden, gemäß ihrer Dimensionen, einen ganzen Schwarm von Machtformationen hervorbringen. [...] Die erste Differenz läge also darin, daß für mich die Macht eine Affektion des Wunsches ist (wobei der Wunsch wohlgemerkt niemals ‚natürliche Realität‘ ist).“⁴⁸¹

Das Gefüge gestaltet sich daher als Gerüst, welches das Dispositiv miteinschließt. Die Affizierung des Wunsches als produktives und affirmatives Moment bildet damit zunächst das Gefüge. *Macht* wiederum lässt sich als „stratifizierende Dimension des Gefüges“⁴⁸² verstehen. Die Fluchtlinien im Gefüge sind daher weniger als Form der Gegenbewegung zu herrschenden (Macht-)Ordnungen, sondern als „Punkte der Schöpfung und der Deterritorialisierung“⁴⁸³ zu verstehen. Die Macht wiederum überführt die Fluchtlinie in Schichten, die Singularitäten in Systeme überführt.⁴⁸⁴ Zugleich betonen Deleuze und Guattari, dass das Begehren immer nur in Verbindung mit einem Gefüge besteht, um, so die hier verfolgte Lesart, einer Kritik an einem natürlichen als substantiell begriffenen Verständnis von Begehren entgegenzuwirken.

„Es gibt keinen inneren Trieb im Begehren, sondern nur Gefüge. Das Begehren ist immer mit einem Gefüge verbunden, und das Begehren ist das, was das Gefüge zum Dasein bringt.

480 Ebd., S. 562.

481 Deleuze: Schizophrenie und Gesellschaft, S. 120.

482 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 194.

483 Ebd., S. 194.

484 Vgl. ebd., S. 60.

Das Gefüge, das die Fluchtlinie zieht, liegt auf derselben Ebene wie sie und gehört zum Typus Kriegsmaschine.“⁴⁸⁵

Das Begehren ist damit konstitutiv *für* und Teil *des* Gefüges, das als „Kompositionen des Begehrens“⁴⁸⁶ das Begehren in eine Form zusammenstellt, einen neuen Ausdruck des Begehrens herstellt. Verstehen wir den an dieser Stelle verwendeten Begriff der Komposition in musikalischer Hinsicht, so kommt, ähnlich zum Konsistenzbegriff, ein Ensemble zum Ausdruck: In der Komposition wirken Töne, Noten, Techniken in ihrem Zusammenspiel miteinander und bringen in diesem Zusammenschluss etwas hervor, dass die einzelnen Teile übersteigt.⁴⁸⁷ Das Begehren bringt somit produktiv das Gefüge hervor und wird erst sekundär durch Macht organisiert. Dort wird das Begehren in eine repräsentationslogische Struktur überführt, eine Struktur, welche die Beweglichkeit des Begehrens in Relation zu einer feststehenden Bezugskategorie setzt.⁴⁸⁸ Dadurch wird wiederum ermöglicht, die Bewegung und den Wunsch zu bewerten und zu messen: Wie nah oder weit bin ich von dieser oder jener Größe entfernt? Wohin und in Bezug auf was soll die Bewegung erfolgen? Dies wiederum widerspricht dem affirmativen Charakter des Begehrens und dem Charakter der absoluten Bewegung im glatten Raum.

Das Gefüge übersteigt die Dimension Macht und ist zugleich nicht natürlich. Dies erscheint für die in Teil zwei herausgearbeitete Prominenz des Machtbegriffs interessant. In dieser Angelegenheit sieht Deleuze, wie oben bereits angesprochen, einen zentralen Unterschied gegenüber Foucaults Arbeiten:

„Aber angesichts meines Primats des Begehrens über die Macht oder des sekundären Charakters, den die Machtdispositive für mich annehmen, bewahren ihre Operationen einen repressiven Effekt, da sie zwar nicht das Begehren als Naturgegebenheit, aber die Spitzen der Wunschgefüge niederdrücken.“⁴⁸⁹

Die Unterscheidung zwischen Gefüge und der sekundären Position der Machtdispositive, die für Deleuze dazu führt „kein Problem mit einem Status der Widerstandphänomene“⁴⁹⁰ zu haben, wird ebenfalls vielfach kritisiert (3.4.1).

3.3.3 Auflösende und ordnende Prozesse

Es finden sich zudem etliche Gegenüberstellungen, denen eine qualitative Unterscheidung zugrunde liegt, wie jeweils mit Pluralität und Differenz

485 Ebd., S. 313.

486 Ebd., S. 551.

487 Vgl. dazu ebenfalls Deleuze/Parnet: *Dialoge*, S. 99.

488 Vgl. Diefenbach: *Kapitalismus verstehen*, S. 81.

489 Deleuze: *Begehren und Lust*, S. 234.

490 Ebd., S. 236.

umgegangen wird, ob Bewegung und Prozess innerhalb bestehender Machtorfnungen oder aus diesen heraus begriffen werden. Im Folgenden soll dies anhand der Vorstellung gesellschaftlicher *Schichten* als Funktionalisierung des Lebens verhandelt und anhand der Begriffe *Königswissenschaft* und *nomadische Wissenschaft*, *Staatsapparat* und *Kriegsmaschine*, *gekerbter* und *glatter* Raum, *Re-* und *Deterritorialisierung*, *Codierung* und *Decodierung* veranschaulicht werden. Deleuze und Guattari schreiben dazu:

„Die Hauptschichte, die den Menschen binden, sind der Organismus, die Signifikanz und die Interpretation, die Subjektivierung und die Unterwerfung. All diese Schichten gemeinsam trennen uns dort von der Konsistenzebene und der abstrakten Maschine, wo es kein Zeichenregime mehr gibt, sondern wo die Fluchtlinie ihre eigene potentielle Positivität und die Deterritorialisierung ihre absolute Macht verwirklicht. In diesem Zusammenhang liegt das Problem darin, das günstige Gefüge umkippen zu lassen, es von der Seite, die den Schichten zugewendet ist, auf die Seite übergehen zu lassen, die der Konsistenzebene und dem organlosen Körper zugewendet ist [...].“⁴⁹¹

Bevor weiter unten auf das hier angesprochene Potenzial der Fluchtlinie und des oKs als Möglichkeit der Überschreitung der offensichtlich als problematisch ausgewiesenen Trennung von der Konsistenzebene eingegangen wird, soll vorab der Mechanismus der Schichtung für die Lebensführung diskutiert werden. Deleuze und Guattari führen fünf Schichten an, die den Menschen zum einen strukturieren und *binden* sowie zum anderen von der Konsistenzebene *trennen* und die damit wiederum als Reduzierung des Lebens betrachtet werden. Die Schichtung suggeriert, dass die Schicht aus sich selbst entspringt und beschränkt sich sowie die aus ihr resultierende Anordnung auf sich selbst, indem sich die Schicht von der Konsistenzebene abtrennt und nicht an den Überschuss zurückgebunden wird.⁴⁹² Erst durch die Schichten entstehen Substanzen und Formen, Orientierungen und Strukturen, die einen Dualismus erzeugen, den es dann wiederum zu reproduzieren gilt.

„Das sind die Hauptelemente eines Staatsapparates, der durch ein Eins-Zwei vorgeht, binäre Unterscheidungen trifft und eine Innenwelt bildet. Diese doppelte Gliederung macht aus dem Staatsapparat ein *Stratum*.“⁴⁹³

Dieser Vorgang wird von ihnen als *doppelte Gliederung* bezeichnet, indem zunächst die Schicht gebildet und diese dann gefaltet wird.

„Die doppelte Gliederung ist so variabel, daß wir nicht von einem allgemeinen Modell ausgehen können, sondern nur von einem relativ einfachen Fall. Die erste Gliederung wählt

491 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 185.

492 Vgl. ebd., S. 100. Und an anderer Stelle: „Kurz gesagt, die Schichten verleihen den diagrammatischen Materien Substanz und trennen eine geformte Inhaltsebene von einer geformten Ausdrucksebene. Sie nehmen Ausdrücke und Inhalte, jeweils für sich Substanz und Form geworden, in die Zange einer doppelten Gliederung, die ihre Unabhängigkeit oder ihre reale Unterscheidung garantiert und einen Dualismus durchsetzt, der sich immer wieder reproduziert und aufteilt“ (ebd., S. 198).

493 Ebd., S. 482.

oder sondert aus den instabilen Partikel-Strömen molekulare oder quasi molekulare, metastabile Einheiten (*Substanzen*) aus, denen sie eine statische Ordnung von Verbindungen und Reihenfolgen (*Formen*) zuschreibt. [...] Die zweite Gliederung ist die ‚Faltung‘, die eine stabile funktionale Struktur schafft und den Übergang von Sedimenten zu sedimentären Felsen bewirkt.“⁴⁹⁴

Die Gliederung bringt somit eine Ordnung hervor und erzeugt Funktionen beziehungsweise ordnet Elementen spezifische Funktionen zu. Die prominente Metapher der Faltung verbildlicht darüber hinaus ein Innen-Außen-Verhältnis, in dem das, was als Außen erscheint, eigentlich die nach innen gewölbte Außenseite eines flachen Blattes ist. Die Gliederung überführt damit die Konsistenzebene und das Werden in eine funktionale Struktur, die ebenfalls in direkter Weise den Menschen betrifft.⁴⁹⁵ Gisinger führt dazu Folgendes aus:

„Aber nicht nur die Gesellschaftsform, sondern auch den Menschen beschreiben Deleuze/Guattari als segmentiert (‚segmentarisiertes Tier‘), das heißt aus verschiedensten Aspekten, Facetten bestehend, so etwa was dessen Tätigkeiten, Habitus, Eigenschaften usw. betrifft [...].“⁴⁹⁶

Dies bedeutet zunächst, dass wir uns selbst in Teilen entsprechend der Formen, die uns bereitstehen, entwerfen. Dass Deleuze und Guattari Subjektivierung dadurch als Blockade und Schicht begreifen, ist nicht verwunderlich.⁴⁹⁷ Die Formen, oder auch Segmente, operieren laut Deleuze und Guattari entsprechend der errichteten Dualität in binären Maschinen (Mann – Frau, Natur – Geist usw.):

„Kurzum, mannigfache, säuberlich gegliederte, in alle Richtungen sich erstreckende Segmente, uns an allen Ecken und Enden zerschneidend, Bündel segmentarisierter Linien.“⁴⁹⁸

Neben Subjektivierungen nennt Deleuze in diesem Zusammenhang ebenfalls das Lebensalter, Beruf, Familie oder den sozialen Sektor und stellt dies in den Horizont einer aufteilenden Zuordnung: „von uns – nicht von uns“⁴⁹⁹ und nutzt das Beispiel des *Transvestiten*: „bist du weder Mann noch Frau, dann bist du ein Transvestit [...]“.⁵⁰⁰ Neben der Binarität, die nicht nur zwischen *a* und *b* unterscheidet, sondern darüber hinaus eine nicht-mögliche Zuteilung als ein drittes, außerhalb der Ordnung Stehendes markieren muss, zeigt sich ebenfalls eine grundsätzliche Kritik an der Zuteilung und Aufteilung seiner selbst in Kategorien und Zuweisungen, die Einheitlichkeit und Zuordbarkeit

494 Ebd., S. 61.

495 „Die Faltung schafft eine funktionale Struktur“ (ebd., S. 61).

496 Gisinger: *Philosophien der Pluralisierung*, S. 135.

497 Vgl. Deleuze/Guattari: *Tausend Plateaus*, S. 185.

498 Deleuze/Parnet: *Dialoge*, S. 135.

499 Ebd., S. 139.

500 Ebd., S. 139.

suggestieren, was insbesondere durch die Begrifflichkeit *zerschneiden* nachvollziehbar wird, als ob man Teile seiner selbst sinnvoll abgrenzen, abschneiden und zeigbar auf ein Blatt kleben könnte.

Über den Begriff der Reterritorialisierung als Gegenbewegung zur Deterritorialisierung und als Rückführung in Richtung eines definierbaren Raums, werden Stabilisierungen hergestellt, gleich der „molare[n] Linie mit säuberlich festgelegten Segmenten, wo sich die akkumulierenden Reterritorialisierungen einen Organisationsplan erstellen und in eine Übercodierungsmaschine übergehen.“⁵⁰¹ Interessanterweise bringt Deleuze die Wirksamkeit dieser molaren Linien mit Sicherheit in Verbindung. So wird der Angst davor, sich zu verlieren, die Stabilisierung seiner selbst durch Festhalten an molare Strukturen gegenübergestellt.

„Baumstrukturen, an die wir uns klammern, binäre Maschinen, die uns einen wohldefinierten Status geben, Resonanzen, an denen wir uns beteiligen, das System der Übercodierung, das uns beherrscht – all das wünschen wir uns.“⁵⁰²

Es scheint, als sei die Bezugnahme auf die harten Segmente als eine Art Selbstvergewisserung und Schutzraum zu verstehen, durch die der Mensch im Angesicht der Kontingenz und schlussendlichen Leere bei gleichzeitigen Fülle des Seins im Feld der Virtualitäten ein stabiles Verhältnis zu einer Form seiner selbst finden kann. Deleuze und Guattari schreiben ferner:

„Wir flüchten vor der Flucht, wir verhärten unsere Segmente, wir überlassen uns der binären Logik, wir werden um so härter in dem einem Segment, je härter man mit uns in einem anderen Segment umgesprungen ist, wir reterritorialisieren uns auf irgend etwas, wir kennen keine andere Segmentarität als die molare, und zwar sowohl auf der Ebene großer Einheiten, zu denen wir gehören, als auch auf der Ebene kleiner Gruppen, in die wir uns begeben, und auf der Ebene dessen, was in uns in unserem intimsten oder privatesten inneren Winkel geschieht. Alles ist davon betroffen, die Art der Wahrnehmung, die Handlungsweise, wie man sich bewegt, die Lebensart und das semiotische Regime. [...] Je härter die Segmentarität ist, um so mehr beruhigt sie uns.“⁵⁰³

Es zeigt sich, dass der Rückzug in die molaren Segmente außerdem eine Reaktion auf schwierige Erfahrungen sein kann. Je schlechter diese Erfahrung, desto stärker, die (unbewusste und) machtvolle Verwicklung mit einer haltgebenden (binären) Logik. Durch diese erscheint das Leben als kontrollierbare Abfolge, als eine den (Lebens-)Weg anzeigende Ordnung. Die reterritorialisierende Bewegung seiner selbst auf eine Repräsentation beeinflusst demnach nicht nur die großen Lebensentwürfe, sondern strukturiert unser Selbst in allen kleinsten Facetten, demnach die Art und Weise, wie wir uns selbst und andere interpretieren, wie und was wir welche Bedeutung beimessen, wie wir uns selbst im Unterschied zu anderen Gruppen betrachten

501 Ebd., S. 147f.

502 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 310.

503 Ebd., S. 310.

und identifizieren. Das Moment der Identifizierung bedarf schließlich eines Bezugspunktes, der Nähe oder Ferne anhand einer Bezugsgröße vorgibt.

Geben wir uns in eine molare Segmentarität hinein, gibt uns diese Sicherheit für uns selbst und in Abgrenzung zu anderen. Wir erleben uns selbst abgesichert dank eines akzeptierten und eindeutigen Raums der Selbstbewegung. Die bindende und reterritoralisierende Dimension dieses Vorgangs wird überschattet von der Beruhigung seiner selbst, das Leben *richtig* zu führen, dadurch Erfolg haben zu können, den Weg des Lebens in der *richtigen* Bewegung und Richtung zu gehen. Je natürlicher uns dieser erscheint, desto gewisser können wir sein – so der produktive Effekt der molaren Schichten –, dass der Weg stimmig und eindeutig zu bejahren ist.

Das Binden an molare Strukturen lässt sich zudem als Reaktion auf *Flucht vor der Flucht* erklären, d.h. nicht als Reaktion darauf, dass bereits Anlass zum Flüchten gegeben ist, sondern aus Angst davor, dass durch Orientierungslosigkeit, verstanden als Fehlen tragender und eindeutiger Orientierungen, überhaupt Unsicherheit entsteht. Schreibt Deleuze an anderer Stelle, „[m]an denkt zu ausschließlich in Begriffen von Geschichte“⁵⁰⁴ und unterscheidet davon das Werden, „das sich in der Stille vollzieht, unmerklich nahezu“⁵⁰⁵, so kann dies mit dem oben gesagten insofern zusammengebracht werden, als dass das in 3.2 vorgestellte *eine Leben* die geschichtliche und geschichtete Erzählung seiner selbst übersteigt. Das Leben kann nicht umfassend durch die Segmente und Schichten begriffen, bewertet oder verstanden werden.

Trotz der hier aufscheinenden Kritik ist der zweite Prozess der Gliederung – die Faltung – gleichzeitig ein notwendiges Moment für die Lebarmachung des Werdens. Durch Faltungen werden ebenfalls Existenzweisen und Lebensmöglichkeiten konstituiert.⁵⁰⁶ Dennoch bleibt trotz der sicherheitsgebenden Funktion⁵⁰⁷ und der Notwendigkeit von Faltungen, das Werden der zentrale Bezugs- und Zielpunkt ihrer Argumentationslinie. Das Werden nämlich, wie Meyer schreibt, hat die Funktion, „jede Formgabe wieder zu überschreiten [...]. Ein ‚wenig Chaos‘ eben und das ‚Werden‘ als jene Kraft, die, was ist, aufweicht und verflüssigt, in Bewegung versetzt.“⁵⁰⁸ Inmitten aller Stabilisierungen ist das Werden, das aus sich selbst heraus die Auflösung von Formen immerzu erfordert und daher auch eine normative Stellung innehat (3.4.3). Dem von Angelika Seppi herausgearbeiteten Interesse von Deleuze und Guattari pflichte ich daher bei. Laut Seppi geht es vordergründig darum,

„Prozesse der Stratifizierung, Codierung und Territorialisierung freizulegen, die vom Flüssigen zum Festen, vom Molekularen zum Molaren, vom Formlosen zur Form führen.

504 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 9.

505 Ebd., S. 9.

506 Vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 134; S. 152ff.

507 Vgl. dazu ebenfalls Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 239.

508 Mayer: Humanismus im Widerstreit, S. 194.

Andererseits sind es die strikt komplementären Prozesse der Destratifizierung, Decodierung und Deterritorialisierung, die in umgekehrter Richtung vom Festen zum Flüssigen, vom Molaren zum Molekularen, von der Form zum Formlosen zurückführen, denen das besondere Interesse Deleuzes und Guattaris gilt.⁵⁰⁹

Um nun auf die weiter oben ausgewiesene präferierte Stellung des oKs und der Fluchtlinie zurückzukommen, entsteht die Frage, auf welche Weise sich das durch Segmentierung und Organisation strukturierte Leben von den Bewegungen hin zur Konsistenzebene unterscheidet und was dies für Prozess und Leben, Bildung und Subjektivierung, Voraussetzungen der Überschreitung sowie Subversion bedeuten kann.

Grundsätzlich richtet sich das Interesse von Deleuze und Guattari auf das Herauslösen aus binär organisierten Denkstrukturen und auf ein gewünschtes Hineintreten in eine spezifische Form von Bewegung. Nicht zwischen Zuständen und Teil-Identitäten vermittelnd oder austauschend, sondern „die Variablen selbst in einen Zustand kontinuierlicher Variation zu versetzen“⁵¹⁰ kann als Leitbild angesetzt werden. Mit dem Konzept der Fluchtlinie zeigt sich diese Unterscheidung anhand der Techniken des Reproduzierens und des Folgens. Während Reproduktion, wie bereits zuvor angeführt, nur Teil des Baums, oder der Königswissenschaft sein kann und innerhalb eines gekerbten Raums stattfindet, der bereits Referenzen und Bezugssysteme bereitstellt, meint Folgen stattdessen die Suche nach Singularitäten. Dazu schreiben Deleuze und Guattari Folgendes:

*„Folgen ist ganz etwas anderes als reproduzieren, und man folgt nie, um zu reproduzieren. Das Ideal der Reproduktion, Deduktion oder Induktion ist immer und überall ein Teil der Königswissenschaft und behandelt die Unterschiede von Zeit und Raum als Variable, deren konstante Form durch das Gesetz freigelegt wird: man braucht nur einen Raum, der eingekernt und der Schwerkraft unterworfen ist, und es zeigen sich dieselben Phänomene, wenn dieselben Bedingungen gegeben sind [...] Reproduzieren setzt die Beständigkeit eines festen Blickpunkts voraus, der außerhalb des Reproduzierens liegt. Man sieht dem Fließen vom Ufer aus zu. Aber folgen ist etwas anderes als das Ideal der Reproduktion. Nicht besser, sondern anders. Man ist gezwungen zu folgen, wenn man auf der Suche nach den ‚Singularitäten‘ einer Materie oder vielmehr eines Materials ist und es nicht darauf abgesehen hat, eine Form zu entdecken [...]“*⁵¹¹

Reproduzieren charakterisiert sich demnach durch einen von außen gerichteten Blick, der ein Gesamtes fokussiert (den Fluss), während Folgen vielmehr dem, was sich zeigt, eine situative Konsistenz verleihen kann. Die Fluchtlinie oder Deterritorialisierung meint die Auflösung eines bestehenden Gefüges und eine Bewegung, die sich auf ein Außen bezieht.⁵¹² Dadurch richtet sich der Blick nicht starr von außen, sondern situativ und von der Mitte heraus.

509 Seppi: Abstrakte Maschinen, konkrete Gefüge, existenzielle Ritornelle, S. 142f.

510 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 508.

511 Ebd., S. 511.

512 Schweitzer: Kritische Raumkonzeptionen bei Gilles Deleuze und Michel Serres, S. 73.

Reproduzieren und Folgen sowie glatte und gekerbte Räume betreffen damit die Art und Weise, wie wir erkennen und bewerten, was als Bewegung auf welche Weise identifiziert wird. Gehen wir davon aus, dass sich glatte und gekerbte Räume in ihrer „Beziehung von Punkt und Linie (die Linie zwischen zwei Punkten im Falle des Gekerbten, der Punkt zwischen zwei Linien beim Glatten)“⁵¹³ unterscheiden, dann tritt im gekerbten Raum die Beschreibung und Entwicklung zwischen zwei verschiedenen Punkten in Erscheinung und im glatten Raum die Linie, der Prozess, das Geschehen, zum Beispiel als Fließen des Flusses. Trotz dieser Gegenüberstellung ist erneut mit Deleuze und Guattari darauf hinzuweisen, dass beide Räume, so wie auch die vorangestellten Konzepte, koexistieren:

„Und manchmal müssen wir uns auch daran erinnern, daß die beiden Räume nur wegen ihrer wechselseitigen Vermischung existieren: der glatte Raum wird unaufhörlich in einen gekerbten Raum übertragen und überführt; der gekerbte Raum wird ständig umgekrempelt, in einen glatten Raum zurückverwandelt.“⁵¹⁴

Es kann daher nicht darum gehen, zu entscheiden, in welchem Wirklichkeitsmodell jemand leben möchte, aber die Koexistenz kann mitbedacht werden, um den Blick für die gekerbten Räume überschreitende Bewegungen sowie für selektive Blickwinkel zu öffnen, die sich vielmehr auf Zustände, als auf Ereignisse und Prozesse richten. Mit Gerald Raunig kann schließlich festgehalten werden, dass es Deleuze und Guattari in ihrem Konzept der Kriegsmaschine weniger um Krieg, als um „die Bahnung einer schöpferischen Fluchtlinie, die Bildung eines glatten Raumes und die Bewegung der Menschen in diesem Raum“⁵¹⁵ geht. Dies scheint insbesondere für bildungsphilosophische Fragen nach Prozess, Weltverhältnis und Kritik höchst interessant und lässt mindestens danach fragen, was die Bewegung des Menschen im glatten Raum konkret bedeuten würde.

Führen wir diese Gedanken mit den eingangs angeführten Perspektiven des durch Schichten strukturierten Subjektseins zusammen, so bringt der gekerbte Raum in seinem durch Referenzsysteme ermöglichten Streben nach Universalität⁵¹⁶ ebenfalls ein spezifisches Verhältnis von Subjekt und Ganzem hervor. Für Deleuzes Subjektkritik bedeutet dies mindestens zweierlei: Erstens zeigt sich eine Kritik am Subjekt als das Zugrundeliegende, da dort die Vormachtstellung einer geistigen Realität angenommen wird, zweitens die Kritik am Subjekt als Unterworfenen, da in der Unterwerfung codierende Machtverhältnisse wirksam sind.⁵¹⁷ Da, wo Leben und Form zusammenkommen, entsteht eine funktionale Struktur.⁵¹⁸ Beide Varianten

513 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 666.

514 Ebd., S. 658.

515 Raunig: Nomadische Linien der Erfindung.

516 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 521.

517 Exemplarisch zu ihrer Subjektkritik vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 179ff.

518 Vgl. Barison: Identität und Singularität, S. 334.

treten mit der Konsistenzebene, mit dem Virtuellen, nicht in Verbindung. Dazu schreibt Badiou:

„Das Subjekt ist bestenfalls eine Funktion oder ein Geflecht von Funktionen, ein funktionaler Raum des Gelebten. Das Subjekt *beruft* sich auf das Gelebte, aber es nicht in der Lage, das Gelebte in das Virtuelle eintauchen zu lassen und also dessen ausdrucksvolle Beziehung zum Einen (intuitiv) zu erfassen.“⁵¹⁹

Das hier vermittelte Subjektverständnis begreift dieses als Funktion innerhalb einer Struktur, wobei das Ereignis vor der Struktur gelagert ist und damit die Funktion durchbricht (3.2.5). Zu fragen wird daher sein, was jenseits von Funktion zum Ausdruck kommen kann und was dies für die Verhältnisbestimmung zwischen Bildung und Subjektivierung bedeutet und schließlich, worin die Rolle und die Konsequenzen des Ereignisdenkens hinsichtlich der in diesem Abschnitt dargestellten Konzepte des Organisierens und Schichtens besteht.

3.3.4 Der organlose Körper als Entsubjektivierung

Als Prozess der Konsistenzebene oder hin zur Konsistenzebene wurde in 3.2.4 der oK als Werdensprozess sowie als Prozess des Begehrens eingeführt. Dies schließt an dieser Stelle insofern logisch an, als dass über den oK die Bewegung der Deterritorialisierung, Decodierung, Auflösung, die Bewegung im und mit dem glatten Raum näher betrachtet und als Gegenbewegung zu der im vorherigen Abschnitt verhandelten Schichtung begriffen werden kann. Dieses Vorhaben erscheint nicht nur aufgrund der im oK angelegten Befreiungsrhetorik als interessanter Vergleichspunkt, sondern vor allem auch deshalb, weil der oK von Deleuze und Guattari sogar als Entsubjektivierung beschrieben wird.⁵²⁰ Diese Lesart des oKs als Entsubjektivierung wird in Teil vier dieser Arbeit für den bildungstheoretischen Diskurs über Bildung als Entsubjektivierung wiederaufgegriffen (4.1.2). Zuvor wird dem Gedanken gefolgt, dass im oK Bewegung und Leben im glatten Raum als Werden jenseits funktionaler Struktur thematisch werden.

Im oK bündeln sich die verschiedenen vorgestellten Überlegungen in einem Praxisbezug, da der oK die Herstellung der Konsistenzebene, der Prozess des Begehrens ist und damit aus der Schichtung herauszuführen vermag. Zudem wird der oK als glatter Raum beschrieben⁵²¹ und ist entgegen von Kompetenzorientierung des Selbst zu lesen. Im Unterschied zu dieser beschreiben Deleuze und Guattari den oK nämlich als Abbau des Selbst:

519 Badiou: Das Geschrei des Seins, S. 114.

520 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 219. Und weiter: „Ein ständiger und gewaltsamer Kampf zwischen der Konsistenzebene, die den oK befreit und alle Schichten durchläuft und auflöst, und den Oberflächen der Stratifizierung, die ihn blockieren und zurückdrängen“ (ebd., S. 219).

521 Vgl. ebd., S. 664.

„Wo die Psychoanalyse sagt: Halt, findet euer Selbst wieder!, müßte man sagen: Gehen wir noch viel weiter, wir haben unseren oK noch nicht gefunden, unser Selbst noch nicht genügend abgebaut.“⁵²²

Entsprechend ihrer Kritik an der Psychoanalyse, kann das Wiederfinden oder überhaupt das Finden seines Selbst nur als Interpretation des Sich-Zeigenden in Bezug auf reproduzierende Mechanismen als Umgang mit einem angeblichen Mangel gelten. Der oK ist dahingegen das,

„was übrigbleibt, wenn man alles entfernt hat. Und was man entfernt, ist eben das Phantasma, die Gesamtheit von Signifikanzen und Subjektivierungen. Die Psychoanalyse macht das Gegenteil: sie übersetzt alles in Phantasmen, sie münzt alles in Phantasmen um, sie behält das Phantasma bei und verfehlt das Reale ganz und gar, weil sie den oK verfehlt.“⁵²³

In der Herstellung des oKs ist damit eine Bewegung als Praktik angelegt, die entgegen der molaren Linien, Segmente und Reterritorialisierungen das *Reale* ansteuert. Entsprechend der Ausführungen in 3.2.1 zum Begriffspaar Virtualität und Aktualität, wird jener Ebene, die nicht mit Formen und Entwicklungen, Interpretationen oder Zuschreibungen beschrieben werden kann, der Status des *Realen* zugesprochen.

Nachdem in 3.3.1 die Logik des Organisationsplans jenem des Konsistenzplans entgegengestellt wurde, knüpfen diese Überlegungen daran nun insofern an, als dass sich der oK gegen die im Organisationsplan verfolgten Funktionsweisen richtet und zwar gegen die funktionale Anordnung der Organe in einem Organismus. Im Kontext des oKs werden jene Begriffe genannt und kritisiert, die auch in Bezug auf den Organisationsplan auftauchen: Transzendenz, Psychoanalyse, Einheitsdenken. Die Kritik, die mit dem oK dabei zum Ausdruck kommt, richtet sich hierbei nicht gegen die Organe, sondern dezidiert gegen den Organismus:

„Es wird uns langsam klar, daß der oK keineswegs das Gegenteil der Organe ist. Die Organe sind nicht seine Feinde. Der Feind ist der Organismus. Der oK widersetzt sich nicht den Organen, sondern jener Organisation der Organe, die man Organismus nennt.“⁵²⁴

Ein Organismus ist ein System, in dem die einzelnen Elemente, Teile oder auch Organe auf systematische Art angeordnet und organisiert sowie Elemente konkrete Eigenschaften zugeordnet werden.⁵²⁵ Das Bild eines Organismus suggeriert außerdem ein abgeschlossenes System, das dann funktioniert, wenn alle Teile die ihnen zugeordneten Aufgaben übernehmen. Die Kritik am Organismus zielt damit auf die Vorstellung eines gesamten Wirkzusammenhangs mit Anordnung einzelner Organe in einer strukturierten, bestimmbarer Form. Die Unterscheidung zwischen organlos und Organismus bezieht sich ebenfalls auf das Verständnis des Seins als intensiv und extensiv, wobei sich

522 Ebd., S. 207.

523 Ebd., S. 208f.

524 Ebd., S. 218.

525 Vgl. Ruf: *Fluchtlinien der Kunst*, S. 54f.

der Organismus, indem dort die Teile auf diesen bezogen werden, als extensiv begreifen lässt.

In der Logik des Organismus wird das Leben dadurch in eine funktionale Form überführt, die das Begehren auf ein Objekt ausrichtet und somit eine Defizitstruktur einführt. Dies erfolgt wiederum in der Logik der Reproduktion, die im Geschehen selbst nur das wiedererkennt, was anhand der Strukturierung sichtbar wird. Im Bild des Baum- und Rhizomvergleichs wird eine Kopie erstellt, die aus dem Geschehen einen Ausschnitt auswählt und diesen mit einer bestehenden Vorstellung abgleicht.

Wie anhand der in Abschnitt 3.3 behandelten Gegenüberstellung verdeutlicht werden konnte, steht Subjektivierung in Deleuzes und Guattaris Denken im Zusammenhang mit Normalisierung, die eines Ordnungssystems bedarf und einen Standard vorgibt. Das, was das freie Feld des Begehrens, den oK organisiert, sind Segmentierungen, Subjektivierungen und Signifikanzen. Subjektivierung und Selbste sollen folglich zugunsten des oKs abgebaut werden.

„Du wirst organisiert, du wirst zum Organismus, du mußt deinen Körper gliedern – sonst bist du nur entartet. Du wirst Signifikant oder Signifikat, Interpret und Interpretierter – sonst bist du nur ein armer Irrer. Du wirst Subjekt und als solches fixiert [...]“. ⁵²⁶

Trotz der im lateinischen Wort *subiectum* angelegten Doppeldeutigkeit, taucht hier das Subjekt lediglich als Unterworfenes auf. Diese Unterwerfung unter den Subjektstatus ist zum einen eine Fixierung. Die Perspektive auf den Einzelnen und die Möglichkeiten werden dadurch beschränkt und in einem Bedeutungs- und Interpretationszusammenhang überführt, die Stefan Kristensen bei Deleuze „als Begrenzung der Freiheit“ ⁵²⁷ konzipiert sieht. Zum anderen wird dieser Vorgang klar als gesellschaftliche, zwanghafte Anforderung beschrieben. Als Folge des Fehlens dieses Status wird gesellschaftliche Missachtung angeführt. An anderer Stelle schreiben Deleuze und Guattari darüber hinaus:

„Der oK heult: Man hat mir einen Organismus gemacht! Man hat mich zu unrecht gefaltet! Man hat mir meinen Körper gestohlen! Das Gottesgericht reißt ihn aus seiner Immanenz heraus und macht ihm einen Organismus, eine Signifikation, ein Subjekt.“ ⁵²⁸

Neben der Personifizierung eines heulenden oKs, die möglicherweise die Lebendigkeit des oKs unterstreichen soll, der zudem mit einem Organismus geschwängert wird (von wem?), tritt hier erneut das Bild der Faltung auf. Der oK ist das Außen, die Konsistenzebene, die gefaltet und geschichtet wird und das affirmative Begehren in ein gesellschaftliches System als Lust überführt.

526 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 219.

527 Kristensen: Der Leib und die Maschine, S. 60.

528 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 218.

Anstelle dieser Schichtung zeigen sie an einigen Stellen – wenn auch recht unkonkret –, wie die Herstellung eines oKs vonstattengehen kann:

„Das Begehren ist folglich weder einem Subjekt inhärent, noch strebt es zu einem Objekt. Das Begehren ist einem Plan, einer Ebene immanent, dieser nicht präexistent, einem Plan, den es zu konstruieren gilt, auf dem Partikel umlaufen, Ströme sich vereinigen. [...] Weit entfernt, ein Subjekt vorauszusetzen, ist das Begehren nur dort zu verwirklichen, wo einer der Macht, Ich zu sagen, entledigt ist.“⁵²⁹

Der oK als Konsistenzplan muss im Sinne dieses Zitats konstruiert werden, mit dem Ziel, Begehren zu verwirklichen, wodurch der Einzelne nicht an seinem Ich hängt. Dies ist im Kontext des vorherigen Abschnitts als Festhalten an Schichten und molaren Strukturen zu verstehen. Auf der Ebene von Subjektivität ist sodann das Begehren strukturiert und wird in Lust überführt. Durch Lust bindet sich das Subjekt an sich selbst zurück, und zwar als gesellschaftlich organisiertes Subjekt.

„Der Verzicht auf äußeren Lustgewinn oder seine Verzögerung, sein Aufschub bis ins Unendliche, ist im Gegenteil ein Hinweis darauf, daß ein Zustand erreicht wurde, wo es dem Begehren an nichts mehr fehlt, es sich von selber erfüllt und sein Immanenzfeld errichtet. Die Lust ist die Affektion einer Person oder eines Subjektes, sie ist das einzige Mittel für eine Person, sich im Prozeß des Begehrens, der sie überflutet, ‚wiederzufinden‘ [...]“.⁵³⁰

In ähnlicher Weise wie ein weiteres Zitat, in dem Deleuze das *Mitschleppen* des Ichs problematisiert,⁵³¹ wird das *Wiederfinden* seiner selbst, die Rückbesinnung auf sein Ich vom oK unterschieden und erfolgt auf der Organisationsebene. Die Herstellung eines oKs dahingegen, die Deleuze und Guattari im Übrigen als tägliche Tätigkeit mit „einer ganz kleinen Feile“⁵³² beschreiben, meint die Öffnung des Körpers für Konnexion,⁵³³ wodurch erneut die in 3.3.1 angeführten Motive Relationalität, Begegnung und Nachbarschaftlichkeit auftauchen. Rölli stellt dazu fest, dass Deleuzes Werdensprozesse eben „nicht in festen Identitäten zu begründen sind“⁵³⁴ noch in solche münden. Wie in der mit Deleuze und Guattari entwickelten Figur von Relationalität, die sich nicht zwischen zwei Relata verortet, sondern das Werden als Relation erst sekundär die Relata hervorbringt, zeigt sich auch hier, dass die Herstellung des oKs als Werdensprozess als Qualität situativer Bezugnahme rekonstruiert werden kann.

Dadurch gehen Deleuze und Guattari davon aus, dass das, was „real ist, [...] das Werden selber [...] und nicht angeblich feststehende Endzustände, in

529 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 97.

530 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 214.

531 „„Fliehen“ deckt sich nicht genau mit ‚reisen‘, nicht einmal mit ‚sich von der Stelle bewegen‘ – schließlich gibt es ja auch Reisen à la françaises: organisierte Bildungsreisen, auf denen man sein ‚Ich‘ mitschleppt“ (Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 46).

532 Ebd., S. 219.

533 Vgl. ebd., S. 219.

534 Rölli: Immanent denken, S. 153f.

die derjenige, der wird, übergehen würde“⁵³⁵, ist. Das Werden wird damit von einem Endzustand unterschieden. Weder geht das Werden von Zuständen oder Identitäten aus, noch strebt es diese an. Endzustände und Identitäten können nur Verallgemeinerungen und Vereinheitlichungen des Werdens sein, welches diese immer wieder auflöst. Werden und damit der oK versammeln daher nicht verschiedene Teile, die dann zueinander in Relation treten, sondern bringen eine Konsistenz hervor, einen Zusammenhang heterogener Aspekte, die eine singuläre Bestimmung erzeugen.

Die Herstellung des oKs als Errichtung einer Konsistenzebene fokussiert das singuläre Auftreten von Konsistenz, fragt nach der immanenten Beschaffenheit von Zusammenschlüssen heterogener Elemente, ohne eine Zuordnung in eine bestehende oder zu errichtende Form vorzunehmen und lässt sich in diesem Sinne als Prozess der Entsubjektivierung verstehen. Die Herstellung eines oKs als (Bildung einer) Konsistenzebene meint damit eine Verbindung mit dem unbestimmten Außen, das sich nicht durch Abstraktion und Undifferenziertheit auszeichnet, sondern durch nicht verallgemeinerbare Singularitäten.

Berücksichtigen wir außerdem, dass Deleuze und Guattari im oK ebenfalls einen Schöpfungsakt ausmachen, verweist dies auf die emergente Dimension des Werdensbegriffs im Unterschied zum Kopieren. Höchst interessant ist hierbei, dass Deleuze und Guattari dies mit den Begriffen Kompetenz und Performanz beschreiben. Der Begriff der Kompetenz nimmt im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs um Bildung einen prominenten wie auch umstrittenen Platz ein. Ohne den Begriff der Kompetenz auf den Bildungssektor zu beziehen, diskutieren Deleuze und Guattari mit diesem ein Phänomen der reproduzierenden und zweckfunktionalen Selbstausslegung, die Emergenz und Begegnung nicht angemessen berücksichtigt. Dies besitzt produktive Anknüpfungspunkte für die zahlreichen Kritiken am Kompetenzbegriff etwa als Warenform, Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sowie Vernachlässigung der intrinsischen Motivation (4.2.2).

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, operiert das Modell des Baums in der Logik der Reproduktion und Kopie, die darauf beschränkt ist, „ausgehend von einer übercodierten Struktur [...] etwas abzupausen oder zu kopieren, das schon vollständig vorhanden ist.“⁵³⁶ Indem die „Kopie immer nur sich selber [reproduziert], wenn sie meint, etwas anderes zu reproduzieren“⁵³⁷, verbleibt diese in der Logik des Organismus. Kompetenz meint hierbei „jedes Begehren und jede Aussage auf eine genetische Achse oder eine übercodierende Struktur“⁵³⁸ zu beziehen, sozusagen statisches Wissen innerhalb eines Systems als Schablone und Bewertung sowie zur Lösung der

535 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 324f.

536 Ebd., S. 23.

537 Ebd., S. 25.

538 Ebd., S. 24.

Situation (Analyse) als Dreh- und Angelpunkt anzusetzen. Der oK dahingegen wird als Performanz und als Karte-machen beschrieben:

„Die Karte ist das Gegenteil der Kopie, weil sie ganz und gar auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit orientiert ist. Die Karte reproduziert kein in sich geschlossenes Unbewußtes, sie konstruiert es. Sie unterstützt die Verbindung von Feldern, die Freisetzung organischer Körper [...].“⁵³⁹

Der oK bringt daher etwas Neues hervor, verändert die Wirklichkeit und zieht nicht die Wirklichkeit als Abpausobjekt heran. Interessanterweise nennen Deleuze und Guattari als ein Resultat des Organismus, dass eine „nützliche Arbeit [...] extrahier[t]“⁵⁴⁰ würde, wodurch zugleich eine mit ihrem Denken zu kritisierende Funktionalisierung und Verwertungslogik z.B. spezifischer Ergebnisse sichtbar wird. Die Herstellung eines oKs richtet sich dadurch grundsätzlich gesprochen gegen eine fixierende und äußere Perspektive auf den Menschen, gegen Interpretationsschablonen eines Selbst für sich selbst. Die Herstellung des oKs als Praktik der Entsubjektivierung entgegen Funktionalisierung erscheint daher für den in Kapitel zwei dargestellten Zusammenhang zwischen Bildung und Subjektivierung interessant. Die Herauslösung aus Strukturen qua oK ist hierbei kein Exodus, einzelner Kraftakt oder eine Anforderung an sich verändernde Subjektfiguren, sondern diese findet über den Modus der Singularität in relationaler Bezogenheit statt.

Gehen wir mit Seppi davon aus, dass „jegliche Bewegung in *Tausend Plateaus* [...] ausgehend vom und rückkehrend zum sogenannten organlosen Körper [...] konzipiert“⁵⁴¹ wird, so sind Bewegungen und angelegte Maßstäbe dahingehend zu befragen, ob sie Bewegung im Verständnis ihrer Subjektkritik oder als relationales Geschehen verstehen. Ruf sieht daher sogar in der Herstellung eines oKs nicht nur eine „subversive Praktik, die bestehende Formen zu destruieren versucht. Vielmehr muß man hierin gerade eine ethische Aufgabe sehen, in der die schöpferische Kraft und die Freiheit des Menschen zum Ausdruck kommen.“⁵⁴² Wenngleich Deleuze und Guattari zugleich einlenken, dass „kleine Rationen von Subjektivität“ behalten werden müssten, „um auf die herrschende Realität [zu] antworten“⁵⁴³, ist eine explizite Favorisierung des Werdens im *Glatten* erkennbar, – wissend, dass es, wie oben angeführt, nicht um einen Endzustand gehen kann, sondern um eine Qualität von Bewegung. Die mit Deleuze und Guattari in Bezug auf das Verständnis von Bildung als Entsubjektivierung zu stellende Frage ist daher: „Welche Bewegung, welcher Schwung reißt uns aus den Schichten heraus?“⁵⁴⁴

539 Ebd., S. 23f.

540 Ebd., S. 218.

541 Seppi: Abstrakte Maschinen, konkrete Gefüge, existenzielle Ritornelle, S. 143.

542 Ruf: Fluchtlinien der Kunst, S. 59.

543 Deleuze/Guattari: *Tausend Plateaus*, S. 220.

544 Ebd., S. 697.

3.3.5 Das Ereignis als Prozess im und aus dem Virtuellen

Der oK als Prozess des Werdens bezieht sich somit auf die Problematisierung, dass „jeder Identifizierungsprozess den Erwerb einer Form einschließt“⁵⁴⁵ d.h. einen Ort darstellt, wo Leben und Form in eine „funktionale strukturierte Kontaktzone“⁵⁴⁶ überführt werden. Entgegen dieses in ihrem Denken als Selektion und Reduzierung ausgewiesenen Vorgangs zeigt sich bei Deleuze und Guattari ein Denken, das die situative Bezogenheit und Unabschließbarkeit des Werdens im Ausgang des Virtuellen und damit Unbestimmten und Referenzlosen hervorhebt. Dieses zeichnet sich weniger inhaltlich, sondern durch eine spezifische Qualität von Relationalität aus. Nachdem einige Formen der Strukturierung im und durch das Aktuelle beschrieben wurden und der oK als Praktik der Auflösung eingeführt wurde, deren Prozessart das Werden ist, geht es in diesem Abschnitt darum, den Prozess genauer zu betrachten, um die in 3.3.4 abschließend zitierte Frage von Deleuze und Guattari, was uns aus den Schichten herauszulösen vermag, weiterzudenken.

In 3.2.5 wurde das Ereignis als Individuationsmodus auf der Konsistenzebene eingeführt, das im Folgenden als Prozess im Ausgang des Virtuellen und im Unterschied zum Verbleib im Organismus vorgestellt wird.⁵⁴⁷ Sanders stellt dar, dass sich der Individuationsmodus der *Haecceitas* „auf anderen Ebenen und in anderer Zeit, auf Konsistenz- oder Kompositions- und nicht auf Referenzebenen, in der äonischen und in der chronologischen Zeit“⁵⁴⁸ verortet. Ereignisse sind laut Sanders ferner als „Spur des und zum Virtuellen“⁵⁴⁹ und Singularitäten als „Aktualisierung des Virtuellen“⁵⁵⁰ zu verstehen.

Operiert der Organismus mit Fixierung, Interpretation und Stabilisierung durch normalisierende Praktiken, lässt sich über das Ereignis die offene Prozessualität entsprechend des oKs konkretisieren, indem es sich Formen im und durch das Aktuelle entgegenstellt.⁵⁵¹ Im Unterschied dazu bringt das

545 Barison: Identität und Singularität, S. 334.

546 Ebd., S. 334.

547 „Drittens spuken die Singularitäten und Potentiale auf der Oberfläche herum. Alles ereignet sich auf der Oberfläche in einem Kristall, das sich nur an den Rändern entwickelt. Zweifellos verhält es sich hier ganz anders als bei einem Organismus; dieser nämlich sammelt sich unablässig in einem inneren Raum, um sich gleichsam in den äußeren Raum auszubreiten, zu assimilieren und zu veräußern“ (Deleuze: Logik des Sinns, S. 125f).

548 Sanders: Deleuzes Pädagogiken, S. 185.

549 Ebd., S. 36.

550 Ebd., S. 35.

551 Interessant wäre an dieser Stelle ebenfalls, das Ereignis in Bezug auf Deleuzes Auseinandersetzung mit Umgangsweisen mit dem Außen zu betrachten (vgl. Deleuze: Foucault, S. 134f.; Deleuze: Unterhandlungen, S. 159). Deleuze führt an verschiedenen Stellen aus, dass es ihm darum geht, eine Beziehung zum Außen herzustellen. „Man müßte gleichzeitig die Linie überschreiten und sie lebbar, begreifbar, denkbar machen. Soweit wie möglich und solange wie möglich eine Lebenskunst daraus machen. Wie sich retten, sich bewahren, während man sich gleichzeitig der Linie stellt? [...] Man muß dahin kommen, die Linie zu falten, um eine lebbare Zone zu schaffen, in der man unterkommen, trotzen, Halt

Ereignis, wie in 3.2.5 dargestellt, eine Individuation durch die vom Subjekt unterschiedene Singularisierung hervor, die als Übergang zwischen Virtuellem und Aktuellem, als Aktualisierung des Virtuellen zu verstehen ist. Dazu schreibt Deleuze:

„Ein Leben enthält nur Virtuelles. Es besteht aus Virtualitäten, Ereignissen, Singularitäten. Was man Virtuelles nennt, ist nicht etwas, dem es an Realität gebricht, sondern das in einen Aktualisierungsprozeß eintritt gemäß der Ebene, die ihm ihre eigene Realität verleiht. Das immanente Ereignis aktualisiert sich in einem Sachverhalt und in einem Erlebnis, die bewirken, daß es geschieht. Die Immanenzebene selbst aktualisiert sich in einem Objekt und einem Subjekt, denen sie sich zuschreibt.“⁵⁵²

Unterschieden wird damit zwischen dem Leben, das die Ungeschiedenheit von Virtualität und Aktualität verbindet,⁵⁵³ dem Virtuellen, dem Aktualisierungsprozess, in den das Virtuelle über das Ereignis eintritt und die daraus entstehenden Subjekte und Objekte, die als Aktualitäten dann schließlich eine Form haben. Prozesse im Ausgang des Virtuellen stehen Prozessen im Organismus entlang des Organisationsplans entgegen, wobei die erst genannte Prozessart im Übergang zwischen Virtualität und Aktualität lokalisiert ist. In seinem Text „Das Aktuelle und das Virtuelle“ unterscheidet Deleuze verschiedene Möglichkeiten, wie sich das Virtuelle und das Aktuelle aufeinander beziehen können.⁵⁵⁴ Deleuze schreibt:

finden, atmen – kurz: denken kann. Die Linie einknicken, um auf ihr, mit ihr leben zu können: eine Frage von Leben oder Tod. Sie, die Linie, hört nicht auf, sich mit rasender Geschwindigkeit zu entfalten, während wir versuchen, die Linie zu falten, um ‚die langsamen Wesen, die wird sind‘, zu bilden“ (Deleuze: Unterhandlungen, S. 160f). Insbesondere Nietzsche hat für Deleuze eine besondere Beziehung zum Außen, die darin besteht, dass der Rahmen des Geschriebenen nicht als Struktur und Einrahmung, sondern als Beziehung zum Außen zu verstehen ist. „Wenn man einen Text von Nietzsche aufs Geratewohl aufschlägt, dringt man gewiß zum ersten Mal nicht mehr in eine Innerlichkeit ein, sei es die der Seele oder des Bewußtseins oder auch des Wesens oder des Begriffs, d.h. in das, was seit jeher Gegenstand der Philosophie gewesen war. Was den Stil der Philosophie ausmacht, ist, daß in ihr der Bezug zum Außen stets durch ein Inneres, innerhalb eines Innern, vermittelt und aufgelöst wird. Nietzsche dagegen gründet das Denken und das Schreiben auf eine unmittelbare Beziehung zum Außen. Was ist das, ein sehr schönes Bild oder eine sehr schöne Zeichnung? Es gibt einen Rahmen. Auch ein Aphorismus ist eingerahmt. Aber in welchem Augenblick wird, was einen Rahmen hat, schön? Genau in dem Augenblick, wo man weiß oder spürt, daß die Bewegung, die eingerahmte Linie von anderswo herkommt, daß sie nicht innerhalb der Grenze des Rahmens beginnt. [...] Statt eine Begrenzung der Bildoberfläche zu sein, ist der Rahmen fast das Gegenteil, nämlich die Herstellung einer unmittelbaren Beziehung zum Außen“ (Deleuze: Die einsame Insel, S. 371). Unter einer Beziehung zum Außen verstehen Deleuze und Guattari zudem „aus dem Denken eine Kriegsmaschine machen“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 518).

552 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 32.

553 „Die Immanenzebene schließt zugleich das Virtuelle und seine Aktualisierung ein, ohne dass es eine angebbare Grenze zwischen beiden gäbe“ (Deleuze: Das Aktuelle und das Virtuelle, S. 250).

554 Vernachlässigt werden in dieser Arbeit weitere Untersuchungen zu möglichen Beziehungen zwischen Virtuellem und Aktuellem, wie z.B. die Bildung eines Kristalls. „Dieser

„Das Aktuelle ist die Ergänzung oder das Produkt, der Gegenstand der Aktualisierung, deren Subjekt aber nur das Virtuelle ist. Die Aktualisierung gehört zum Virtuellen. Die Aktualisierung des Virtuellen ist die Singularität, während das Aktuelle selbst die konstituierte Individualität ist. Das Aktuelle fällt aus der Ebene als Frucht heraus, während die Aktualisierung es auf die Ebene wie auch auf das verweist, was das Objekt in ein Subjekt zurückverwandelt.“⁵⁵⁵

Die Singularität, die zum einen die Aktualisierung ist und zum anderen zum Virtuellen gehört, bringt somit sekundär das Aktuelle als Produkt hervor und ist von diesem zu unterscheiden. Soll somit nicht auf die Aktualität reduziert werden, muss auf diesen Zwischenbereich fokussiert werden. Denn, so Deleuze:

„[d]ie Beziehung zwischen dem Aktuellen und dem Virtuellen bildet hingegen eine Individuierung *in actu* oder eine Singularisierung durch bemerkenswerte, in jedem Fall zu bestimmende Punkte [...].“⁵⁵⁶

Der Prozess der Aktualisierung, der zum Virtuellen gehört, ist die Singularität, zu unterscheiden von der dann hergestellten Individualität. Über das Ereignis beziehungsweise die Singularität entstehen somit neue Konfigurationen im Aktuellen. André Reichert fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Das Virtuelle bildet eine Vielheit von Singularitäten, eine reine Differenzierung, die Veränderungen im Aktuellen hervorbringt. Wenn jedes aktuelle Ding sein Virtuelles hat, dann ist das zuerst eine Verdopplung des Aktualen in seine strukturierende Bewegung. Diese Strukturierung kann nun im Virtuellen variiert werden und sich neu aktualisieren, eine neue Strukturierung im Aktuellen ausdrücken. Während bei Platon die Idee also eine unveränderliche Festigkeit bildete, die konkrete Mischung analysieren und auswählen lässt, bildete sie bei Hegel eine Bewegung des Begriffs, der konkrete Bewegungen in einer Bewegung ausgerichtet hat. Bei Deleuze dient die Idee nun zuerst zur Multiplikation der Bewegungen des Aktualen, zur Schöpfung neuer Bewegungen. Damit befindet er sich in einer Tradition, die die Dynamik höher schätzt als das Stabile.“⁵⁵⁷

Mit der von Reichert angeführten Fokussierung auf das Dynamische ist zugleich der Fokus auf die Individuation sowie die Frage nach der Entstehung von Aktualität herausgestellt. Anhand der Unterscheidung zwischen Aktualität, Virtualität und Aktualisierungsprozess über das Ereignis und die Singularität lässt sich mit Deleuze und Guattari der Individuationsmodus und

fortwährende Austausch des Virtuellen und des Aktuellen bildet einen Kristall. Und gerade auf der Immanenzebene erscheinen die Kristalle. Das Aktuelle und das Virtuelle koexistieren und treten in einen engen Kreislauf ein, der uns fortwährend von dem einen auf das andere verweist. Dabei handelt es sich nicht länger um eine Singularisierung, sondern um eine Individuierung als Prozess, um das Aktuelle und sein Virtuelles. Und dabei handelt es sich nicht länger um eine Aktualisierung, sondern um eine Kristallisierung. Die reine Virtualität muss sich nunmehr nicht länger aktualisieren, da sie sich strikt korrelativ zum Aktuellen verhält“ (Deleuze: Das Aktuelle und das Virtuelle, S. 251).

555 Deleuze: ebd., S. 250.

556 Ebd., S. 253.

557 Reichert: Diagrammatik des Denkens, S. 175.

die Möglichkeitsbedingung neuer Aktualitäten betrachten. Es geht folglich um die Suche nach einem Modus der Individuation, die kein Subjekt ist. Für diese ist Simondons Denken maßgeblich relevant.⁵⁵⁸ Entsprechend der Lokalisierung des Ereignisses im Virtuellen und als singulärer Aktualisierungsprozess gestaltet sich das Ereignis als konstitutiv für neue Strukturen und offen. Dazu arbeitet Leistert über Simondon aus:

„Mit der Wahl, den Vorgang der Individuation ursprünglich zu setzen, dreht sich die Perspektive von der Analyse des individuierten, fertigen Seins auf ein prozessuales Werden. Dieser Perspektivwechsel allein hat schwerwiegende Konsequenzen, denn die Genese wird damit grundsätzlich als ein offener Vorgang anerkannt, undeterminiert und zur Zukunft hin geöffnet bzw. Zukunft schaffend.“⁵⁵⁹

Leistert legt dar, dass Simondon als Bedingung für sein Verständnis von Individuation „zwei ontogenetische Invarianten“⁵⁶⁰ einführt und zwar „eine vorindividuelle Wirklichkeit, die er das Prä-Individuelle [...] nennt, und ein äußeres oder assoziiertes Milieu, bzw. im Falle der Individuation des Lebendigen und Psycho-Sozialen auch ein inneres Milieu.“⁵⁶¹ Diese *vorindividuelle Wirklichkeit* sei „Reservoir von Potenzialen“⁵⁶² und „entzieht sich [...] einer identitären, statischen, festlegenden Beschreibung und ist aktuell stets nur spekulativ beschreibbar, denn erst im Vollzug der Individuation, an der sie Anteil hat, aktualisiert sie ihre Potenziale des Möglichen im metastabilen System der Individuation von Individuum und Milieu.“⁵⁶³ Dies weist eine große Nähe zu Deleuzes Begriff des Virtuellen auf, sodass in Anlehnung an Simondon ebenso das über das Ereignis Erzeugte erstens aus einem Reservoir schöpft und zweitens unabgeschlossen bleibt.

Der Modus der Individuation als Ereignis tritt somit in Verbindung mit dem Raum des Unbestimmten. Gisinger begreift diese als „Marker der Depersonalisierung, welche insbesondere eine Auseinandersetzung mit dem Status des Individuums bzw. des Subjekts erfordern.“⁵⁶⁴ Was kann es nämlich bedeuten, wenn mit der angestrebten Bewegungsrichtung, die des unbestimmten Werdens gemeint ist? Deleuze selbst antwortet Folgendes:

„Der Strukturalismus ist keineswegs ein Denken, das das Subjekt beseitigt, sondern ein Denken, das es zerbröselt und systematisch verteilt, das die Identität des Subjekts bestreitet, es auflöst und von einem Ort zum anderen schickt, ein Subjekt, das immer Nomade bleibt,

558 Zu Deleuzes und Guattaris Denken mit und über Simondon vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 507ff.

559 Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 157.

560 Ebd., S. 157f.

561 Ebd., S. 157f.

562 Ebd., S. 157f.

563 Ebd., S. 158.

564 Gisinger: Figuren des Unpersönlichen bei Deleuze, S. 190.

aus Individuationen besteht, jedoch unpersönlich, oder aus Singularitäten, jedoch präindividuellen.“⁵⁶⁵

Die Dualität von Virtuellem und Aktuellem bedeutet somit schlussendlich nicht, dass etwas hinter dem Organismus zu finden ist, sondern vielmehr über das Ereignis durch das Medium der Singularitäten das Werden und das Potenzial im Virtuellen zu ermöglichen. Gisinger formuliert hierzu:

„Es geht nicht darum, unter bzw. vor dem Individuellen das Prä-Individuelle aufzudecken und somit einfach immer von kleineren Entitäten auszugehen, was in einen infiniten Regress führen würde. Vielmehr soll das *Werden*, in diesem Fall ausgedrückt durch Subjektivierungen sowie Individuationen, in den Fokus rücken.“⁵⁶⁶

Das Motiv der Überschreitung durch das Ereignis und die eigentümliche Ambivalenz zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit bedeuten, dass das Ereignis Aktualitäten beziehungsweise Ordnungen verändert oder unterläuft, indem es durch den Individuationsmodus der Diesheit Unverwechselbarkeit ausdrückt:

„Es ist das eine Diesheit, die keiner Individuation mehr, sondern einer Singularisierung entspricht: ein Leben reiner Immanenz, neutral, jenseits von Gut und Böse, da es einzig durch das Subjekt, das es inmitten der Dinge verkörperte, gut oder böse wurde. Das Leben solcher Individualität verlöscht zugunsten des singulären Lebens, das einem Menschen immanent ist, der keinen Namen mehr hat, obwohl er sich mit keinem anderen verwechseln läßt. Singuläres Wesen, ein Leben... [...] *Ein* Leben ist überall, in allen Augenblicken, die von diesem oder jenem lebenden Subjekt durchlaufen und von diesen oder jenen erlebten Objekten gemessen werden: ein immanentes Leben, das die Ereignisse oder Singularitäten mit sich reißt, welche sich in den Subjekten und Objekten nur aktualisieren.“⁵⁶⁷

Das Leben wird hierbei erneut der Trennung in Subjekt und Objekt entgegengestellt, welche das Leben durch die dadurch entstehende Zuordnung selektiert und mit beeinflusst, was geschieht, oder besser, wie wir das, was geschieht, begreifen und deuten. Das singuläre Leben dahingegen ermöglicht das Ereignis, da das identitätslose Singuläre dem ereignishaften Vollzug des Seins entspricht, das auf das Sich-Ereignende verweist, ohne dieses in Beziehung zu einem Subjekt oder Objekt zu stellen. Das Subjekt-Sein gestaltet sich dadurch als aktualisierte Form von Singularitäten, wodurch sich einerseits ableiten lässt, dass es Singularisierung bedarf, um Subjekt zu werden und andererseits Singularisierung eine entsubjektivierende, da verändernde Funktion zukommt.

Während Fixierungen des Subjekts Macht ausüben und die Person an eine Rolle binden, ist die Singularisierung das Sichtbar-Werden einzelner Aspekte der Person, ohne diese wiederum in eine Logik oder mit anderen Teilen der Person zusammenzuführen, in eine einheitliche Struktur bringen zu wollen.

565 Deleuze: Die einsame Insel, S. 278.

566 Gisinger: Figuren des Unpersönlichen bei Deleuze, S. 194.

567 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 31.

„Ein Denken, das sich mit äußeren Kräften herumschlägt, statt in eine innere Form eingebettet zu sein, das mit Schaltstellen funktioniert, statt ein Bild herzustellen, ein Ereignis-Denken, Haecceitas, statt eines Gegenstand-Denkens, ein Problem-Denken statt eines Substanz- oder Theorem-Denkens, ein Denken, das ein Volk herbeiwünscht, statt sich für einen Minister zu halten.“⁵⁶⁸

In Teil IV dieser Arbeit wird die Bedeutung des Ereignisses und des Singulären für bildungsphilosophische Fragen wiederaufgenommen.

3.4 *Normative Implikation und Kritikpunkte*

Nach der Rekonstruktion und Interpretation des Denkens von Deleuze und Guattari und insbesondere der Auseinandersetzung mit dem Werden und dem Ereignis, steht abschließend die Frage nach normativen und kritischen Implikationen im Zentrum. Unter Berücksichtigung der Kritik an der Zurückhaltung gegenüber normativen Bestimmungen im transformatorischen Bildungsbegriff (2.3.1), wird im Folgenden Deleuzes und Guattaris Philosophie auf Normativität hin befragt, insofern mit ihr bildungsphilosophische Überlegungen entwickelt werden sollen. Hierfür wird die Argumentation verfolgt, dass in Deleuzes und Guattaris Konzepten des Werdens und des Ereignisses eine spezifische Qualität von Prozessualität angelegt ist, in der ein gesellschaftskritisches Anliegen sowie eine normative Bestimmung von relationaler Bezugnahme zum Ausdruck kommt. Dieses normative Moment lässt sich als Einsatz gegen Normalisierungsprozesse lesen, die beispielsweise im Kontext von Subjektivierung und Schichten wirksam sind.

Entgegen dieser Lesart finden sich zahlreiche Kritiken an Deleuze und Guattari, die ihr Verständnis von Affirmation problematisieren, im rhizomatischen Motiv unendlicher Vernetzungen Kritik als verunmöglicht erachten oder sogar ihre Philosophie als passend zu hegemonialen Gesellschaftsformen einordnen. Die in Teil zwei dargestellte ambivalente Beziehung zwischen Gesellschaftsdiagnose und Bildungsbegriff, die die notwendige Aktualisierung und Berücksichtigung gegenwärtiger Lebensrealitäten für Bildungsprozesse mit der Problematik des Zuspieldens ohnehin bestehender Anforderung, die den Selbstzweck von Persönlichkeitsbildung verkennt, verschränkt, wirft die Frage auf, inwiefern Deleuzes und Guattaris Philosophie Kritik gegenüber gesellschaftlichen (Macht-)Ordnungen ermöglicht.

Konkret wird die Frage virulent, ob in der anti-teleologischen, anti-dialektischen und anti-transzendenten Haltung überhaupt normative Ableitungen möglich sind. In diesem Kapitel werden deshalb neben normativen Implikationen ebenfalls ausgewählte Kritikpunkte an Deleuze und

568 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 520.

Guattari verhandelt, weil sich beide Ebenen um dieselbe Problematik drehen: Lässt Deleuzes und Guattaris Philosophie keine Kritik, keine Unterscheidung, keine Normativität zu, wie es von einigen Kritiker:innen behauptet wird, oder ist ihr Denken vielmehr als Beitrag zur politischen Theorie zu verstehen, der gegen Repression, Ideologie und Ungerechtigkeit einzutreten versucht und damit – das Politische und die menschliche Existenz thematisierend – einen bildungsphilosophisch relevanten Beitrag zu leisten vermag? Nachdem im folgenden Abschnitt die für diese Arbeit relevanten Kritikpunkte und daran anknüpfend kontrastierende Positionen, die Deleuze und Guattari kritisches Potenzial zusprechen, vorgestellt werden, schließt dieses Unterkapitel und damit der Teil drei dieser Arbeit mit einer qualitativen Bestimmung des Werdens und dem Vorschlag einer relationalen Subjektfigur ab. Dies wird schließlich in Teil vier auf bildungsphilosophische Fragen bezogen.

3.4.1 Kritische Einwände gegenüber Deleuzes und Guattaris Philosophie

3.4.1.1 Zur Kritik an der Binarität

Die in dieser Arbeit vorgenommene Trennung zwischen dem *Leben* und (gesellschaftlichen) Strukturierungen wird dahingehend kritisiert, dass diese ein binäres System entwerfe. Žižek problematisiert, dass „[d]iese Dualität [...] letztlich überdeterminiert in ‚Gutes versus Schlechtes [...]‘.“⁵⁶⁹ Dieser Einwand bezieht sich darauf, dass ihr gesamtes Werk von einem binären System durchzogen sei (z.B. Kriegsmaschine – Staatsapparat), obwohl binäre Logiken in ihrem Denken zugleich Kritik erfahren. Neben der darin ausgemachten Inkonsistenz suggeriert diese Gegenüberstellung eine Trennung von Leben und Macht, ein Freisein oder Freiwerden von Macht, was anhand des Konzepts des Gefüges als Ort jenseits von Macht deutlich wird. Muhle problematisiert die nicht differenzierte Verhältnisbestimmung zwischen Leben und Politik bei Deleuze:

„Deleuze selbst, so könnte man jedoch behaupten, hat sich expliziter Äußerungen über die Verbindung von Vitalismus bzw. Leben und Politik enthalten. Das Leben verweist in Deleuzes Denken zwar immer wieder und nicht zuletzt in Anlehnung an Nietzsches Willen zur Macht auf zentrale Begriffe wie Werden, Widerstand oder Kraft, nichtsdestotrotz gibt es keine genuin politische Ausformulierung dieser Konstellation.“⁵⁷⁰

Muhle widerspricht damit der These, dass in Deleuzes Denken ein „Ausweg aus der angeblichen ‚Sackgasse‘ von Foucaults omnipräsenten Machtstrategien zu finden ist“⁵⁷¹ und richtet sich gegen Lesarten, die im Lebensbegriff selbst die Möglichkeit von Kritik und Widerstand gegenüber Macht ansiedeln.

569 Žižek: *Körperlose Organe*, S. 47.

570 Muhle: *Zweierlei Vitalismus*, S. 71.

571 Ebd., S. 71.

Stattdessen problematisiert Muhle die „externe Beziehung von Leben und Macht [...]“.⁵⁷² Die Kritik an der Binarität ihres Denkens umfasst damit mindestens drei Aspekte: Die zur Prozessphilosophie gegenläufige Errichtung eines binären Systems, die (positivistische) Annahme von Widerständigkeit im Leben selbst und damit die normative, aber unterbestimmte Bevorzugung des Werdens, des Organlosen. Dazu passend stellt auch Jule Govrin fest,

„dass Deleuze und Guattari durch ihre ontologische Annahme eines per se subversiven Begehrens repressionshypothetisch argumentieren. Indem sie für die Befreiung des Begehrens plädieren, suggerieren sie, dass Begehren lediglich befreit werden müsse, da ihm die Repression nicht inhärent sei. Für sie wird es lediglich von äußeren Machtverhältnissen unterdrückt, die es anzufechten gilt.“⁵⁷³

Wie in Bezug auf den oK gezeigt wurde, ist im oK durch die dort verwirklichte Produktivität eine Bewegung angelegt, die aus Repression und Beschränkung herausführen soll. Wie anhand Govrins Einwand deutlich wird, lässt sich diese Befreiungsdynamik kritisch hinterfragen. Mit Blick auf das obige Zitat entsteht folgender Fragenkomplex: *Was wird eigentlich durch was für was von was befreit?*

3.4.1.2 Zur Kritik fehlender (Ideologie-)Kritik

Die Kritik am Lebens- und Begehrenskonzept, an der Verortung von Widerständigkeit im Leben und Begehren, leitet zum Einwand fehlender (Ideologie-)Kritik über. Verwiesen sei hierbei auf Gayatri Chakravorty Spivaks prominenten Text „*Can the Subaltern Speak*“. Neben ihrer Kritik an Deleuzes und Foucaults Verständnis von Repräsentation im Bereich des Politischen, wie sie es in einem gemeinsamen Gespräch entfalten,⁵⁷⁴ erhebt sie den Vorwurf, dass Deleuze und Guattari in ihrem Denken keine Beziehung zwischen Begehren, Macht und Subjekt herstellen und dadurch keine *Theorie des Interesses* entfalten können.⁵⁷⁵ Letztere bedarf einer Theorie von Ideologie, Deleuze und Guattari seien jedoch „indifferent“⁵⁷⁶ gegenüber einer solchen. Dadurch, dass das Begehren an sich als positiv begriffen wird, gibt es schlussendlich kein Kriterium, Ideologie zu identifizieren. Bestärkt werden kann diese Einschätzung durch Zitate wie, dass die Konstitution eines oKs „keine Frage der Ideologie, sondern der reinen Materie“⁵⁷⁷ ist. Und diese Materie ist ferner, so Deleuze und Guattari,

572 Ebd., S. 74.

573 Govrin: Begehren und Ökonomie, S. 78.

574 Vgl. Deleuze: Die einsame Insel, S. 301-312. Der Text trägt den Titel „Die Intellektuellen und die Macht“ und ist aus dem Jahr 1972.

575 Vgl. Spivak: *Can the subaltern speak?*, S. 24.

576 Vgl. ebd., S. 25.

577 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 226.

„nicht geformte, nicht stratifizierte Materie, eine intensive Matrix, die Intensität = 0, aber an dieser Null gibt es nichts Negatives, es gibt weder negative noch positive Intensitäten, Materie gleich Energie. [...] Aus diesem Grund behandeln wir den oK wie das Ei vor der Ausdehnung des Organismus und der Organisation von Organen, vor der Bildung von Schichten.“⁵⁷⁸

Ohne weder auf Spivaks komplexen Text und auf die Thematik und Geschichte der Ideologiekritik noch auf den Vorwurf des Poststrukturalismus-Kritikers Manfred Frank genauer eingehen zu können, der, so Rölli, Deleuze „zum rechten Flügel der Nietzsche Interpretation zählt“⁵⁷⁹, so drängt sich doch die grundsätzliche Frage auf, auf welche Weise das zentrale Konzept des Begehrens einen kritischen Beitrag für gesellschaftliche Phänomene und das in Sozialität und Ordnung eingebettete menschliche Leben leisten kann. Ist das Werden als affirmativer Prozess des Begehrens das Ziel oder die bevorzugte Bewegungsdimension, dann ist diese normative Setzung hinsichtlich möglicher Bewertungen von sekundär aus dem Werden hervorgehender Resultate oder Aktualitäten zu befragen sowie die immanente Qualität näher zu untersuchen. Wenngleich der oK als Praxis der Auflösung totalisierender und vereinheitlichender Systeme zwar grundsätzlich machtvolle Vereinnahmungen abzubauen ersucht, gerät auch hier die in 2.3.5 formulierte Kritik in den Blick, es ginge vordergründig um den Akt der Veränderung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Beurteilung von Veränderungen. Passend dazu stellt Gisinger fest:

Mit vollem Recht lässt sich hier eine mögliche Kritik an der normativen Entleerung eines bloßen Revolutionär-Werdens üben, die so natürlich auch schon Deleuze/Guattari antizipiert wird: Was sind die Inhalte einer revolutionären Bewegung, was kommt danach? Wer kann sich unter der Chiffre der ‚Revolution‘ versammeln bzw. welche Kriterien bestimmen, was wirkliches Revolutionär-Werden ist? [...] Gibt es eine Hypostasierung der Veränderung an sich? Ist die (scheinbare) ständige Erneuerung, eine Theorie der permanenten Revolution erstrebenswert, wie es etwa die Doktrin des Maoismus behauptet?⁵⁸⁰

Geht es demnach lediglich um ein Anders-Werden? Spielt es eine Rolle, was sich im Anders-Werden inhaltlich realisiert? Ist das Konzept des Werdens als strukturelle Beschreibung des Entstehens neuer Zusammenhänge zu verstehen, oder kann anhand des Werdens etwa eine eigentümliche Variante von Fortschritt konzipiert werden? Und (wie) kann das subversive und affirmative Begehren von Machtmechanismen unterschieden werden? Gisingers Einwände leiten damit zum letzten in dieser Arbeit zu diskutierenden Kritikpunkt über.

578 Ebd., S. 210.

579 Rölli: Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus, S. 238.

580 Gisinger: Philosophien der Pluralisierung, S. 154f.

3.4.1.3 Zur Kritik passende Subjektphilosophie zu sein

Die Vormachtstellung des Anders-Werdens, der Vernetzung und der Affirmation kann nämlich als *die* passende Subjekt- und Gesellschaftstheorie betrachtet werden, die Selbst in einer immerzu vernetzten und verbundenen sowie scheinbar hierarchielosen Welt konzipieren, in der alles für jeden möglich zu sein scheint. Als dritten Kritikpunkt an Deleuze und Guattari ist somit abschließend der Vorwurf zu durchdenken, eine passende Subjekttheorie für ohnehin bestehende Subjektanforderungen zu entwerfen.

Die Frage, was genau als gegenwärtige Gesellschaftsdiagnose gelten kann, ist komplex und vermutlich immer schon in der Ablösung durch etwas Neues, noch nicht begrifflich Fassbares begriffen. Nichtsdestotrotz soll in schlagwortartiger Ablichtung auf drei einschlägige Werke und Diagnosen verwiesen werden. Neben Deleuzes eigener 1990 formulierten Diagnose des Aufkommens der Kontrollgesellschaften ist Rosas Begriff von Resonanz als Antwort auf gegenwärtige Phänomene von Beschleunigung und Entfremdung zu nennen.⁵⁸¹ Eine besondere Berücksichtigung erfährt in diesem Abschnitt Reckwitz Werk „Die Gesellschaft der Singularitäten“, das bereits durch den Begriff der Singularitäten zu einer vergleichenden Analyse mit Deleuzes Denken einlädt.

Wie vielfach festgestellt, hat „sich die Idee der Selbstbestimmung vom subjektiven Anspruch zur Funktionsbedingung und Legitimationsgrundlage des gegenwärtigen Kapitalismus gewandelt [...]“.⁵⁸² Konzepte von Selbstbestimmung und -optimierung verwandeln die Gestaltbarkeit des Lebens des Einzelnen zu einer sozialen Anforderung. Die Möglichkeit der Verantwortung entwickelt sich dadurch zum Anspruch, sein Leben zu führen.⁵⁸³

Deleuze beschreibt dieses Phänomen anhand der s.g. Kontrollgesellschaften, die die foucaultschen Disziplinargesellschaften ablösen. In den Kontrollgesellschaften wird die Kontrolle in das Selbst gelegt, was „freiheitliches Aussehen“⁵⁸⁴ hat und dadurch die Identifizierung von Machtmechanismen erschwert. Über gegenwärtig nicht nur im Bildungswesen vielfach verwendete Formate wie Selbstevaluation, Selbstvermessung und Selbstkontrolle wird Gestaltbarkeit und Formbarkeit vorausgesetzt und verlangt. Diese Formate suggerieren objektive Beobachtungen vorzunehmen, ein besseres, genaueres Verständnis zu erlangen und dadurch ein höheres Maß an Selbstbestimmung zu ermöglichen. Zugleich sind diese Formate und die

581 Diese Arbeit befasst sich nicht weiter mit Rosas Arbeiten. Ich führe sie lediglich an, da sich Fuchs und Krause in ihrem Vorschlag, dass Bildungstheorien in ihrer angenommenen Steigerungslogik auf soziologische Diagnosen zu antworten haben, auf Rosa und Reckwitz beziehen.

582 Petersen: Paradoxien der Selbstbestimmung, S. 24.

583 Ebd., S. 26.

584 Deleuze: Unterhandlungen, S. 255.

dadurch entstehenden Möglichkeiten von Selbstbezügen in hegemonialen Ordnungen eingebettet und befördern damit eine bestimmte Auswahl präferierter Zugänge zu Aspekten von Selbstsein.⁵⁸⁵ Zwar kritisiert Deleuze diese Entwicklungen,⁵⁸⁶ trotzdem wird vielfach eingewendet, dass die von Deleuze und Guattari etablierten theoretischen Motive und Konzepte keine Kritikmöglichkeiten an diesen bereitstellen oder sogar in diesen aufgehen. Govrin bemerkt dazu:

„Baudrillard kritisiert Deleuze und Guattaris Modell der Begehrensströme, das diese im Anti-Ödipus entwickeln. Er wirft ihnen vor, dass ihr Aufruf zum Strömen in der Logik des Kapitals aufgehe [...]“⁵⁸⁷

Die in Deleuzes und Guattaris Denken zu findenden Motive ähneln strukturell gegenwärtigen Anforderungen an das Subjekt und den in den Subjektivierungsprozessen wirkenden Machtmechanismen: Der Fokus auf Prozesse der Aktualisierung kann verglichen werden mit einer Steigerungslogik, mehr erleben, realisieren oder leisten zu müssen. Das Rhizom weist Ähnlichkeiten mit der Anforderung auf, vernetzt zu sein, mit möglichst vielen Personen und digital. Gehen somit die Formulierungen von Deleuze und Guattari, wie die, im Fluss, in Bewegung zu sein, in Anforderungen, permanent *unterwegs* zu sein, neue (Lebens-)Projekte zu verfolgen, den Pool an Möglichkeiten *nutzen* zu sollen, auf?⁵⁸⁸ Auch die hierarchielose und differenzwahrende Struktur des Rhizoms ähnelt Mechanismen, die die Leistungsfähigkeit durch Flexibilität, Heterogenität und Partizipation innerhalb von Unternehmen steigern sollen. Derart schreibt Urs Stäheli in seiner Auseinandersetzung mit Netzwerktheorien Folgendes:

„Auch die Managementrhetorik lebt von der Verwerfung unflexibler und hierarchischer Organisationsweisen und fordert bewegliche, häufig teamförmige Formen nachbarschaftlicher (lateral) Organisation; letztlich wird das rhizomatische Wuchern von Verbindungen in das Ethos des Netzwerkers übersetzt.“⁵⁸⁹

Ohne in eine gut-schlecht-Logik zwischen *linken* Philosophen und *kapitalistischer Lohnarbeit* verfallen zu wollen, ist doch die formale

585 Die Fitness-Uhr suggeriert, das Sporterlebnis umfassend messen, verzeichnen und speichern zu können und eröffnet eine Perspektive auf das Selbst in Form von ‚objektiven‘ Zahlen und Daten. Dass dies bereits einen Referenzrahmen von Normalwerten und eine Relevant-Machung spezifischer Aspekte (Puls, Schritte, Kalorien) voraussetzt, ist in dieser Logik genauso hervorzuheben wie der Einwand, dass das Sporterlebnis lediglich auf in Daten übertragbare Dimensionen festgehalten und übertragen wird.

586 Vgl. Schleusener: Deleuze und Neoliberalism.

587 Govrin: Begehren und Ökonomie, S. 79.

588 „Das Kreativsubjekt bewegt sich einerseits in einem Raum empathischer Individualität, es leistet in einem post-bürgerlichen Sinne ‚eigene Arbeit‘, gleichzeitig findet diese Arbeit charakteristischerweise in der sozialen Form von ‚Projekten‘ statt“ (Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 514).

589 Stäheli: Soziologie der Entnetzung, S. 145.

Ähnlichkeit angestrebter Motive hervorzuheben: etwa die Vorstellung hierarchieloser Netzwerke oder das Miteinander in einem Team, das von Heterogenität profitieren soll, wie es im Kontext von Führungskonzepten bereits völlig etabliert ist. Mit Deleuzes Kontrollgesellschaften ist hierzu indes einzuwenden, dass dies zur emotionalen Bindung an eine spezifische Anforderung geltend zu machen ist, die suggeriert, sich selbst freiwillig und selbstbestimmt derart zu verwirklichen, weil einbringen zu können, jedoch eigentlich an Prinzipien der Leistungsmessung, konkreter Lebensziele und Planbarkeit des Lebensverlaufs auf selektierte Weise gebunden ist – Selbstverwirklichung in einer organisierten Wirklichkeit.⁵⁹⁰

Die Ähnlichkeiten zwischen den Motiven spitzen sich noch weiter zu, wird auf die Parallelität zwischen dem deleuzianischen Werden, das kein Ende hat und Formaten der Selbstverwirklichung oder -optimierung, die kein Ende haben, weil es immer ein höheres, neues Ziel gibt, hingewiesen. Deleuze greift diesen Gedanken selbst auf und bemerkt, dass in den Kontrollgesellschaften das Subjekt zur stetigen Weiterbildung animiert wird.⁵⁹¹ Daraus entstehen folgende Fragen: (Wie) kann eine qualitative Unterscheidung vorgenommen werden zwischen Deleuzes und Guattaris Verständnis vom Werden als ereignisontologische Wirklichkeitsbeschreibung im Wechselspiel von Differenz und Wiederholung einerseits und subjektivierenden Anforderungen wie Weiterbildung oder Weiterentwicklung andererseits? Unter welchen Umständen folgt welche Praktik welcher Logik?

Darüber hinaus möchte ich die bereits angesprochene begriffliche wie auch strukturlogische Parallelität zwischen Reckwitz *Gesellschaft der Singularitäten* und Deleuze und Guattari hervorheben. Reckwitz beschreibt in seiner Analyse die Verschiebung von der Logik des Allgemeinen hin zum Besonderen und verwendet dabei die Begriffe *Besonderes*, *Singuläres* und *Einzigartiges* synonym.⁵⁹² Statt einem Streben nach uniformer Allgemeinheit wollen und sollen Subjekte und Objekte im Zeitalter der Singularitäten einzigartig sein, es findet eine „Praxis der Singularisierung“⁵⁹³ statt. Aufgrund der Favorisierung des Singulären wird ebenfalls das Neue und Kreative bevorzugt. Ohne auf Reckwitz umfassende Darstellung des Topos *Kreativität* an dieser Stelle eingehen zu können, ist doch darauf hinzuweisen, dass durch die Bevorzugung des Neuen gegenüber dem Alten das „Abweichende gegenüber dem Standard“⁵⁹⁴ präferiert wird. Auf sozialer Ebene identifiziert Reckwitz die Bevorzugung des von der Norm Abweichenden.⁵⁹⁵ Reckwitz analysiert zudem drei Formen des Neuen, wobei im Kreativitätsdispositiv das

590 Verwiesen sei an dieser Stelle auf gegenwärtige Arbeiten zur Demokratisierung von Arbeit, wie sie beispielsweise bei Honneth zu finden sind (vgl. Honneth: Der arbeitende Souverän).

591 Vgl. Deleuze: *Unterhandlungen*, S. 257.

592 Vgl. Reckwitz: *Die Gesellschaft der Singularitäten*, S. 8.

593 Ebd., S. 11.

594 Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität*, S. 10.

595 Vgl. ebd., S. 43.

Neue als Reiz konzipiert ist.⁵⁹⁶ Das Neue dient dadurch nicht als Fortschritt, vielmehr handelt es sich um einen

„ästhetischen Reiz in der Gegenwart, der immer wieder von einer nächsten sinnlich-affektiven Qualität abgelöst wird. Es ist nicht der Fortschritt oder die Überbietung, sondern es die Bewegung selbst, die Abfolge von Reizen, der das Interesse gilt. Das Neue bestimmt sich hier rein über seine Differenz zu vorhergehenden Ereignissen, über seine Differenz als Anderes zum Identischen und über seinen Charakter als willkommene Abweichung vom Üblichen.“⁵⁹⁷

Dieses Zitat ist nicht nur aufgrund der (in dieser Arbeit nicht behandelten) starken Rezeption von Deleuze im Kontext der *affect studies* interessant, sondern auch deshalb, weil die Bewegung ohne Fortschrittslogik, sondern als Realisierung von Differenz, stark an Deleuzes und Guattaris Konzept des Begehrens und Werdens erinnert. Dies lässt nicht nur kritisch danach fragen, ob Bewegung und Affizierung an sich wünschenswert sein kann, sondern auch, ob dieses Verständnis von der Entstehung von Neuem als Rückzug ins Private geltend zu machen ist, der zwar Abweichung und Differenz hervorbringung als Ziel verfolgt, jedoch weniger als Ausdruck politischen Handelns, als Abbau repressiver Vereinheitlichungen zu verstehen ist, sondern vielmehr als Beschäftigung eines Selbst mit dessen Marktfähigkeit und Status.⁵⁹⁸ Da das *Kreativsubjekt* hegemonial geworden ist, erweist sich Deleuzes und Guattaris auf Schöpfung ausgerichtetes Denken nicht mehr ohne weiteres als kritisch.

„Gegen verbreitete Thesen einer Pluralisierung und radikalen Individualisierung von Lebensformen basiert auch die postmoderne Kultur auf *einem* kulturell *hegemonialen* Subjektmodell, einer Subjektordnung, die Legitimität für das ‚Subjekt an sich‘ beansprucht und diese Dominanz durch institutionalisierte Anforderungen in allen sozialen Feldern und durch humanwissenschaftliche wie massenmediale Interdiskurse erreicht [...]. Die Eigenschaften, eine unverwechselbare Individualität auszubilden und virtuos aus pluralen Stilisierungsbeständen zu schöpfen, auf die von Individualisierungs- und Pluralisierungstheoretikern hingewiesen wird, stellen sich dabei gerade als zentrale Dispositionen und damit auch soziale Anforderungen dieser Subjektformen dar.“⁵⁹⁹

In diesem Sinne problematisiert Stäheli:

„Vereinfacht könnte man sagen: Mit den Fluchtlinien soll die Konnektivität aus ihrem Gefängnis befreit werden – ein Strömen jenseits kybernetischer Kontrollmechanismen soll ermöglicht werden. Fluchtlinien negieren damit keine gesellschaftlichen Verhältnisse, vielmehr schaffen sie etwas anderes – sie erfinden. Es ist das Pathos des Neuen und der Produktivität, das Deleuze'/Guattaris Vertrauen in die Fluchtlinien steuert, auch wenn dieses

596 Vgl. ebd., S. 44.

597 Ebd., S. 45.

598 So stellt van Dyk eine „politische Romantisierung von Mikropraktiken“ „institutionalisierten (Makro-)Strukturen“ entgegen (van Dyk: Poststrukturalismus, S. 198).

599 Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 448.

durch seine Aneignung in gegenwärtigen Kreativitätsdispositiven viel an Attraktivität eingeübt hat.“⁶⁰⁰

Dass diese Parallelität Probleme mit sich führt, begründet sich darin, dass die Bevorzugung des Singulären als in Subjektivierungsprozessen hegemoniales Moment betrachtet werden kann, damit selektierend und normalisierend wirkt und zudem milieuspezifisch bevorzugt: Wer kann sich eine derartige Inszenierung überhaupt leisten?⁶⁰¹

„Ulrich Beck und andere haben in diesem Zusammenhang von Individualisierung gesprochen und damit gemeint, dass Subjekte aus allgemeinen sozialen Vorgaben entbunden und sozusagen in die Selbstverantwortung entlassen werden. Singularisierung meint aber mehr als Selbständigkeit und Selbstoptimierung. Zentral ist ihr das kompliziertere Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen freilich nicht nur subjektiver Wunsch, sondern paradoxe gesellschaftliche *Erwartung* geworden ist.“⁶⁰²

Sich singulär zu inszenieren ist dadurch eingebettet in eine Logik der Anforderung an das Subjekt im Prozess der Subjektivierung und ebenfalls in eine Logik der Anerkennung: Gelebte und performte Einzigartigkeit muss, damit sie gewinnbringend und lesbar ist, eingebettet sein in einen normalisierten Rahmen des Anerkannten.

Neben der Verschränkung von Singularität und Subjektivierung lässt sich ebenfalls das Konzept der Virtualität auf die Figur der Selbstverantwortung, alles an Möglichkeiten aus *sich selbst* herauszuschöpfen, übertragen. So nennt Reckwitz als einen Antrieb der Veränderung hin zur Postmoderne und zum konsumtorischen Kreativsubjekt neben anderen die „psychologischen und ökonomischen, auch kulturwissenschaftlichen Interdiskurse[], welche die multiple ‚Entfaltung des Ichs‘, ‚die Souveränität der Wahl‘ und die ‚Kontingenz der Selbstinterpretation‘ als Subjektstrukturen universalisieren.“⁶⁰³ Das Virtuelle und die damit zusammenhängende Kontingenz wurzelt bei Deleuze in der immanent-prozessualen Verfasstheit der Welt. Im Unterschied dazu zeigt sich hier die Kontingenz als Möglichkeit und Forderung der selbsttätigen Wahl. Die mit letzterer Variante zusammenhängende Formel, weil nichts feststeht, kann sich zu allem entschieden werden, ist bildungsphilosophisch nicht zuletzt aufgrund reproduzierender Ungerechtigkeiten problematisch.

Wäre aufgrund dieser strukturellen Ähnlichkeiten die Philosophie von Deleuze und Guattari die passende Subjektphilosophie in der *Gesellschaft der Singularitäten* und damit ein an ihrem Denken ausgerichtetes Bildungsverständnis unbrauchbar? Der Deleuze-Kritiker Andrew Culp stellt fest:

600 Stäheli: Soziologie der Entnetzung, S. 150f.

601 Singularität-Sein in diesem Verständnis hat auch mit Privilegien zu tun. Samy Deluxe singt in seinem Lied Superheld: „Wir wollen noch nicht mal speziell sein, einfach normale Menschen“.

602 Reckwitz: Die Gesellschaft der Singularitäten, S. 9.

603 Reckwitz: Das hybride Subjekt, S. 442.

„im Zeitalter der Singularität ist die Komplexität ein unwirksames Mittel – jeder und jede ist eine einzigartige Schneeflocke, und welche Beziehungen sie etablieren können, ist nicht vorherbestimmt, und was sie werden können, wird am meisten dadurch begrenzt, wie gut sie sich selbst einsetzen!“⁶⁰⁴

Verstehen wir Deleuzes und Guattari Philosophie als diese Denkweise unterstützend, sind bildungsphilosophische Anschlüsse problematisch, wird die Möglichkeit von Erfolg oder das Erreichen von Zielen in den Verantwortungsbereich des Einzelnen gelegt und das Ziel von Singularitäten und Ereignissen lediglich als Ausdruck, ein kreatives, einzigartiges Subjekt zu werden, verstanden. Werden die folgenden Anmerkungen von Culp betrachtet, stellt sich jedoch die Frage, ob sich Culp auf Deleuzes Denken, oder auf dessen Rezeption bezieht:

„Der Gründer von BuzzFeed schrieb seine Bachelorarbeit über den Marxismus von Deleuze und Guattari!“⁶⁰⁵

„Kein Wunder, dass Deleuze als der Lavalampen-Heilige des ‚kalifornischen Buddhismus‘ verspottet wird – so viele haben seine rigorose Philosophie auf eine einvernehmliche Anerkennung der Differenz, auf die Offenheit für Begegnungen in einer verstrickten Welt oder auf das wachsende Vermögen mittels Synergie reduziert.“⁶⁰⁶

Dem Einwand, passende Subjekt- und Gesellschaftstheorie zu sein, kann ausgehend von Culp's Kritiken entgegnet werden, dass in dieser *reduzierten* Lesart eine Figur zum Ausdruck gebracht wird, die Begegnungen auf wünschenswerte und gesteigerte Resultate bezieht, Begegnung selektiert und diese damit als geschlossen konzipiert, was wiederum dem ontologischen Ereignis jenseits von Messbarkeit und Bewertung widerspricht.

Wenn jedoch Knobloch darauf hinweist, dass der transformatorische Bildungsbegriff Gefahr laufe, der vom Zeitgeist der Singularitäten profitierenden kosmopolitischen Mittelklasse zuzuspielen, so ist kritisch zu fragen, wie sich Deleuzes Denken zu Reckwitz Denken über Singularitäten verhält, inwiefern sich Reckwitz rekonstruierte Subjektfigur, die Abweichung vom Standard und Einzigartigkeit anstrebt, von Deleuzes und Guattaris normativer Setzung des Anders-Werdens unterscheidet. Interessanterweise weist Saar in seiner Rezension von Reckwitz Werk darauf hin, dass die Verständnisse des Singularitätenbegriffs unterschiedlich sind, da Deleuze mit Singularität das *Identitätslose* meint, gerade etwas, das zunächst nicht wiedererkennbar ist und daher von Reckwitz Singularität zu unterscheiden ist, da sich dort das Singuläre oder Besondere im Rahmen einer Wiedererkennungslogik verortet.⁶⁰⁷

604 Culp: Dark Deleuze, S. 41.

605 Ebd., S. 9.

606 Ebd., S. 12f.

607 Vgl. Saar: Die Gesellschaft der Singularitäten 6. Affekt und Singularität, S. 2.

Saars Argumentation folgend möchte ich daher eine, von der in diesem Abschnitt dargestellten Einschätzung unterschiedene Interpretation vorschlagen, und zwar, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Anforderung, einzigartig zu sein sowie sich derart zu verwirklichen und Deleuzes Denken. Wird nämlich davon ausgegangen, dass Singularitäten oder Einzigartiges in der Gesellschaft der Singularitäten innerhalb einer Machtordnung als solche wahrgenommen werden und gelten, dann unterscheidet sich dieses Verständnis von Singularitäten eben darin von Deleuzes, dass das Singuläre bereits in anerkannte Formen eingebettet ist. Einzigartig zu sein in der von Reckwitz beschriebenen Gesellschaft der Singularitäten meint eine wiedererkennbare Form von Einzigartigkeit, die darüber hinaus einer bestehenden, wenn auch impliziten Logik folgt: Um im Sinne dieser Einzigartigkeit erfolgreich zu sein, muss das Subjekt oder dessen Objekte (Gegenstände, Erfahrungen, Berufe usw.) zwar als einzigartig und dadurch aus der Masse hervortretend wahrgenommen werden. Diese Einzigartigkeit muss jedoch innerhalb eines Rahmens des Erkennbaren und Akzeptierbaren verortet sein. Nicht jedes Anders-Sein entspricht der in der Gesellschaft der Singularitäten geforderten kreativen Einzigartigkeit. Das Tinder-Profil soll zwar neben all den anderen Profilen als besonders auffallen, aber gleichzeitig als attraktiv und interessant im Sinne des durch (Schönheits-)Ideale strukturierten Marktes wahrgenommen werden. Gefordert wird ein singuläres Subjekt im Rahmen sozialer Lesbarkeit und Prestige; nicht alles Einzigartige wird mit Prestige und Status gekrönt.

Soll der Einschätzung, dass Deleuzes und Guattaris Denken die passende Subjektphilosophie im Angesicht von Vernetzung, Singularität und Ereignisfluss sei, widersprochen werden, ist der Frage nachzugehen, ob oder wie zwischen Formen der Selbstverwirklichung unterschieden werden kann. Kann überhaupt eingeordnet oder beurteilt werden, welche eher auf Anpassung abzielen, sich möglicherweise im Narrativ der Optimierung des Sich-Singulär-Inszenierens verorten sowie bereits einen sozialen Status voraussetzen und welche Vorstellungen von Selbstverwirklichung im Sinne von Deleuze und Guattari durch Singularitäten und Aktualisierungen *befreiendes* Potenzial haben?

3.4.2 Deleuze und Guattari im Kontext der politischen Theorie

„Schön, politisch und liebevoll sind nur unterirdische Stränge und Luftwurzeln, der Wildwuchs und das Rhizom.“⁶⁰⁸

Trotz der dargestellten kritischen Einwände werden Deleuzes und Guattaris Arbeiten ebenfalls im Bereich der politischen Theorie und der Sozialphilosophie prominent verhandelt. Im Unterschied zu den angeführten

608 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 27.

Kritiken werden im Folgenden ausgewählte Positionen vorgestellt, die in Deleuze und Guattari einen gewinnbringenden Einsatz für sozialphilosophische Fragestellungen ausmachen. Für bildungsphilosophische Anschlüsse erscheinen diese Ansätze aussichtsreich. Zudem sollen anhand dieser Positionen alternative Einschätzungen gegenüber dem Einwand fehlender Kritikmöglichkeiten sowie dem Vorwurf, eine passende Subjekttheorie zu entwerfen, ermittelt werden. Um dieses Potenzial zu erkunden sollen zunächst Themen und Gegenstände der Sozialphilosophie skizziert werden. Reder beschreibt die Aufgabe der Sozialphilosophie als

„[...] Rekonstruktion der Dynamiken und Formationen des Sozialen und ihrer internen Kritik. Das Soziale umfasst dabei sehr unterschiedliche Beziehungen der Menschen, welche die Sozialphilosophie von innen heraus analysieren und verstehen will.“⁶⁰⁹

Reder nennt ferner als Grundfragen der Sozialphilosophie:

„Was sind die Dynamiken und Potenziale, aber auch die Pathologien der zwischenmenschlichen Beziehungen, die moderne und funktional ausdifferenzierte Gesellschaften prägen?“⁶¹⁰

Nehmen wir dies als sozialphilosophischen Blick auf Gesellschaft zum Ausgangspunkt, so sind die unter 3.4.1 genannten Einwände gewichtig: Wie soll Kritik und Bewertung erfolgen, wenn sich alles affirmativ auf der Immanenzebene verteilt? Ohne an dieser Stelle weder auf das weite Feld der Politischen Theorie eingehen zu können noch verschiedene Traditionen kritischer Theorie von Frankfurter Schule bis zu Butler und darüber hinaus zu thematisieren, kann doch ganz grundsätzlich gesagt werden, dass die Rolle von Affirmation in Deleuzes und Guattaris Denken sowohl in Bezug auf die Möglichkeit von Kritik als auch aufgrund der Bestimmung eines positiven ersten Moments vor dem Hintergrund des Negationsverständnisses in der Tradition kritischer Theorie Frankfurter Schule problematisch erscheint.⁶¹¹ Die Bestimmung der Fluchtlinie, die herausführt, ist als erste Instanz produktiv und trifft abgesehen von der Auflösung einer geschlossenen Struktur keine (bewertende) Unterscheidung.

Bildung betrifft dies auf mindestens zwei Ebenen: Bildungsprozesse sollen erstens den Einzelnen im Sinne von Autonomie- und Demokratiefähigkeit dazu befähigen, sich kritisch zu sich und zur Gesellschaft verhalten zu können. Zweitens hat eine begrifflich-systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung ebenfalls eine gesellschaftskritische Funktion. So zeigt sich beispielsweise, dass ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit Konsequenzen für pädagogisches Handeln und die Gestaltung pädagogischer Räume

609 Reder: Philosophie pluraler Gesellschaften, S. 11.

610 Ebd., S. 11.

611 Zur Verhältnisbestimmung zwischen kritischer Theorie Frankfurter Schule und Poststrukturalismus hinsichtlich der Rolle von Kritik über die Kategorien Negation und Affirmation vgl. Ardner: Affirmation und Negation.

hat. Andersherum gewendet können Bildungsinstitutionen ausgehend von einem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit auf Missstände hin analysiert werden (1.2). Einer semantischen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs sind damit mindestens zwei gesellschaftskritische Ebenen immanent. Erstens ist zu fragen, ob das untersuchte Bildungsverständnis Bildungsprozesse ermöglicht, die den Einzelnen zu einer kritischen Haltung gegenüber Gesellschaftlichkeit und Dynamiken des Sozialen befähigt. Zweitens ist zu untersuchen, ob ein Bildungsverständnis im kritischen Verhältnis zu Pathologien des Sozialen steht und einen gesellschaftskritischen Beitrag leisten kann.

Diese beiden Ebenen finden sich ebenfalls in Deleuzes und Guattaris Philosophie. Auf individueller Ebene unterscheiden sie Prozesse und Denkformen hinsichtlich ihrer Verbindung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen. Sie setzen sich mit der Unterdrückung von Minderheiten auseinander, mit von ihnen als problematisch ausgewiesenen Dynamiken des Sozialen. Derart ordnet Heinz Kimmerle Differenzphilosophie im Allgemeinen als politisch ein, da dort insbesondere ersucht wird „bereits die subtilen und verdeckten Formen der Geringschätzung“⁶¹² zu kritisieren und damit, so Kimmerle, der Tradition der Frankfurter Schule folgend „*Widerstand gegenüber der Gegenwart*“⁶¹³ zu üben. Um einen tieferen Einblick in diese Lesart von Deleuze und Guattari zu ermöglichen, werden nachfolgend ausgewählte Positionen angeführt, die sich insofern ähneln, als dass sie kritisches Potenzial in Deleuzes und Guattaris Denken ausmachen und dieses im Bereich zwischen Virtualität und Aktualität verorten.

Diefenbach unterscheidet dafür zwischen einer politischen und einer ontologischen Ebene in Deleuzes Denken. Während das Virtuelle und das Werden als ontologische Dimension gelten,⁶¹⁴ verortet sich Politik für Diefenbach bei Deleuze im

„Zwischen-Raum, der sich zwischen der Ebene der Virtualität und der Ebene gesellschaftlicher Formierung öffnet. Das Politische ereignet sich in diesem Übersetzungsbereich, den Deleuze und Guattari das Molekulare nennen [...]“⁶¹⁵

Trotz ihrer Kritik an Deleuzes späten, politischen Arbeiten als „lyrisch unterbestimmt und politisch diffus“⁶¹⁶, sieht sie in diesem Zwischenraum die Möglichkeit der Herauslösung aus bestehenden Formen angelegt sowie gefordert. Wie in 3.3.5 dargestellt sind in diesem Zwischenraum Ereignisse und Singularitäten, die gerade nicht in bestehende Ordnungen eingebettet sind. In der Charakterisierung des Zwischenraums als Ort des Politischen zeigt sich ein Überschreitungsmotiv des gesellschaftlich Formierten. So schreibt auch

612 Kimmerle: Philosophien der Differenz, S. 11.

613 Ebd., S. 11.

614 Vgl. Diefenbach: Paradoxien der Politik, S. 85.

615 Ebd., 85.

616 Diefenbach: Nach 1968.

Deleuze: „Es ist jedoch Sache der Beziehung zum Außen, die etablierten Kräfte wieder in Frage zu stellen.“⁶¹⁷ Der Zwischenraum ist die Verbindung zum formlosen Allgemeinen als Außen, gewährleistet die Koexistenz der Sphären und reduziert dadurch das Leben nicht auf das Innen der Faltung.

Rölli und Krause verorten sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, ob Deleuzes Denken trotz fehlenden Aussagen darüber, wie eine gerechte Gesellschaft aussehen könnte, ähnlich.⁶¹⁸ Auch sie sehen im Begriffspaar Virtualität und Aktualität Möglichkeiten für politisches Denken und für Veränderungen als ein Anders-Werden angelegt.⁶¹⁹ Unter *Mikropolitik* verstehen sie in diesem Zusammenhang das kritische Potenzial, welches sich daraus ergibt, über die Konzepte des Gefüges und der Virtualität Verhältnisse außerhalb von Machtverhältnissen zu denken.⁶²⁰ Durch diese Verlagerung verortet sich das Widerständige als Mikropolitik in Prozessen, „die nicht aus den manifesten gesellschaftlichen Verhältnissen abgeleitet werden können“⁶²¹, wodurch wiederum das Außen für das politische Denken mit Deleuze und Guattari hervorgehoben wird.⁶²² Dadurch verschiebt sich die Perspektive von der Macht auf die „vielfältigen, abweichenden Strömungen und Tendenzen, aus denen gesellschaftliche Transformationen entspringen“⁶²³, d.h. erneut in einer Überschreitungslogik, die das Neue möglicherweise nicht als Selbstzweck, sondern tatsächlich als einen Abbau von Herrschaftsverhältnissen versteht.

Während in 3.4.1 die Fluchtlinie und das Begehren aufgrund ihrer affirmativen Charakteristik problematisiert wurden, wird in dieser Lesart gerade dort das kritische Potenzial ausgemacht. Darüber hinaus sehen die Autoren im Begriffspaar Virtualität und Aktualität *Freiheit* als politische Idee in der Realität des Virtuellen begründet. Freiheit meint damit nicht eine noch nicht verwirklichte Wirklichkeit, sondern vielmehr eine Form der Realisierungsqualität des Virtuellen, die als produktive Bewegung, die keine teleologische Fortschrittslogik meint, begriffen werden kann.⁶²⁴

Zuletzt sind Saars Arbeiten anzuführen, der sich mit der Rolle von Spinoza für die gegenwärtige politische Theorie auseinandersetzt und Deleuze als zentralen Bezugspunkt aktueller Spinoza-Rezeption nennt.⁶²⁵ Die

617 Deleuze: Foucault, S. 169.

618 Vgl. Krause/Rölli: Die Kriegsmaschine in der Struktur des Politischen, S. 133.

619 Rölli: Begriffe für das Ereignis, S. 359.

620 Krause/Rölli: Die Kriegsmaschine in der Struktur des Politischen, S. 133.

621 Ebd., S. 135.

622 Vgl. ebd., S. 135f.

623 Ebd., S. 137.

624 Vgl. ebd., S. 139.

625 Saar befasst sich mit der Rolle von Spinoza für die gegenwärtige politische Theorie und stellt hierbei Deleuze als zentralen Bezugspunkt aktueller Spinoza-Rezeptionen heraus (vgl. Saar: Die Immanenz der Macht). Zur Bedeutung von Spinoza für Deleuzes Denken der Immanenz und deren politischen Implikationen vgl. ebd., S. 8f.

gewinnbringende Möglichkeit mit Deleuze und vor allem durch Spinoza sieht Saar in der Transzendenzkritik und der immanenztheoretischen Grundlegung.⁶²⁶ Dazu schreibt Saar:

„Die Orientierung an Spinoza eröffnet für die Gegenwart die Perspektive einer politischen Theorie, welche die Politik weniger von den stabilen Ordnungen, absoluten Rechten und eindeutigen Identitäten als vielmehr von den vielen Kräften und Mächten, vom vielfachen Werden und von den pluralen Möglichkeiten *zu sein* her begreift.“⁶²⁷

Auch hier wird in der Differenz zwischen Virtualität und Aktualität und im Werden das Politische verortet. Anhand des Verständnisses von Subjekten und Ordnungen als sekundärer Ausdruck der Immanenzebene rekonstruiert Saar in der Deleuze-Rezeption einen Interpretationsstrang, der aus dem affirmativen Lebensbegriff ein Politikverständnis entwickelt, welches

„für genau diese Unverfügbarkeiten und Grenzen der Objektivierung eine Form, einen Modus fände, sei es in der Form einer besonderen Sensibilität oder eines Ethos, sei es in der Form politischer Zurücknahme, eines Öffnens der Politik für das, was noch nicht ist und die ganz sein kann.“⁶²⁸

Dieses Zitat erweist sich insofern als interessant, als dass es zum einen darum geht, den Grenzen formgebender Objektivierung Ausdruck zu verleihen und zum anderen, dass dies über einen Modus funktioniert. So kann ebenso das Konzept der Mikropolitik derart begriffen werden, dass es nicht auf konkrete inhaltliche Ziele ausgerichtet ist (Minoritär-Werden), sondern stattdessen einen Modus meint, eine Art der Bezugnahme auf die Unverfügbarkeit, die Unbestimmbarkeit des Lebens. Daher schildert Saar, dass mit Deleuzes Lebensbegriff Subversion gedacht werden kann,

„[...] die gegen die Homogenisierungen und Abstraktionen der metaphysischen Systeme wie auch der sozialen Ordnungen gerichtet ist. Die Dynamik des Lebensprozesses und die irreduzible Singularität jedes einzelnen Lebens entziehen sich, so die These, dem theoretischen oder praktischen Ergreifen, und sie sind gleichzeitig die sich stets entziehenden Bedingungen der Möglichkeit von Denken oder Politik Leben (oder Werden) in diesem empathischen Sinn ist der Grund und die Quelle noch aller Versuche, es zu objektivieren und zu regulieren.“⁶²⁹

Singularität versteht sich hierbei nicht als eine Praktik der Subjektivierung, sondern als nicht objektivierbare, nicht zweckhafte letzte Instanz, die schlussendlich die Bedingung einer Norm gegenüber Vereinheitlichung und Zweckhaftigkeit bildet. Im Zwischenraum zwischen Virtualität und Aktualität begründet sich somit die Möglichkeit für Veränderung, der Zwischenraum lässt sich als normatives Moment der Affirmation von Singularitäten begreifen und ist losgelöst von den in der Organisation eingebetteten aktualisierten

626 Vgl. ebd., S. 10.

627 Ebd., S. 11.

628 Ebd., S. 210f.

629 Ebd., S. 209.

Formen. In ähnlicher Weise wie im vorherigen Abschnitt begründet und verortet sich somit auch hier die Möglichkeit von Kritik und Normativität im Leben selbst. Saar sieht daher in Deleuzes Philosophie die Möglichkeit gegeben, „soziale und politische Phänomene in Begriffen der Kräfte und des Werdens [zu] analysieren [...]“. ⁶³⁰ Dies würde bedeuten, soziale Strukturen und Phänomene vor dem Hintergrund des Verständnisses von Werden zu betrachten und das Werden verschließende Praktiken zu identifizieren.

Als prominente Vertreterin dieses Gedankens nennt Saar Rosi Braidotti, die – wie Saar allerdings problematisiert – den Lebensbegriff zur politischen Norm erhebt. ⁶³¹ Unter dem Konzept des *Nomadisch-Werdens* versteht Braidotti einen „Prozess der Affirmation der unwiderruflich positiven Struktur der Differenz, befreit von jenem binären System, das es traditionell der Selbstigkeit gegenübergestellt hat.“ ⁶³² Braidotti unterscheidet es sowohl vom „Pendelschwung des dialektischen Gegensatzes“ ⁶³³, als auch von der „Entfaltung eines Wesens in einem teleologisch bestimmten Prozess [...]“. ⁶³⁴ Die Affirmation in der Differenz scheint selbst zur Maxime erhoben zu werden. So schreibt Braidotti mit Deleuze: „Nur potentielle oder fröhliche Affirmation habe die Kraft, im Prozess des Werdens qualitative Verschiebungen zu erzeugen.“ ⁶³⁵ Diese qualitativen Verschiebungen als Werden beschreibt Braidotti als „Leerwerden des Ich“, das „für mögliche Begegnungen mit dem ‚Außen‘“ ⁶³⁶ öffnet. Hierin sieht die Autorin die Möglichkeit einer „anti-essentialistischen Theorie des Begehrens angelegt, die auch eine neue Praxis einer nachhaltigen Ethik in Aussicht stellt.“ ⁶³⁷ Nachvollziehbar ist entsprechend des Begehrensbegriffs, dass diese Konzeption anti-essentialistisch ist. Fraglich ist indes, auf welche Weise sich dadurch neben der Befreiungsidee zwangsläufig eine ethische Praxis ergibt.

In der Mikropolitik, die sich im Zwischenraum lokalisieren lässt, begründen sich schließlich Möglichkeiten von Kritik und Veränderung. Zu fragen ist jedoch weiterhin, inwiefern tatsächlich normative Implikationen möglich sind und ob nicht die hiesige Auseinandersetzung mit Norm wiederum vielmehr im Kontext problematisierter Normalisierung erfolgt. Dem kann wiederum entgegnet werden, dass es weniger darum geht, neue Standards zu entwerfen, als vielmehr einen spezifischen Modus der Bewegung zu ermöglichen. Deshalb folgert Patton, der sich explizit mit der Frage nach Normativität bei Deleuze befasst, dass als „normatives Ideal“ ⁶³⁸ die

630 Saar: Macht und Kritik, S. 582.

631 Vgl. Saar: Die Immanenz der Macht, S. 211.

632 Braidotti: „intensive genre“ und das Ende von Gender, S. 429.

633 Ebd., S. 429.

634 Ebd., S. 429.

635 Ebd., S. 430.

636 Ebd., S. 430.

637 Ebd., S. 433.

638 Patton: Deleuze/Guattari: Demokratisch-Werden, S. 207.

Deterritorialisierung zu verstehen ist. Normativität ist für Patton mit Deleuze als Bewertungsrahmen für Ereignisse zu verstehen und meint eine Qualität von Bewegung und keine inhaltliche Bestimmung der Deterritorialisierung.⁶³⁹ Dies leitet zum letzten Abschnitt dieses Kapitels über.

3.4.3 Zur Qualität des Werdens: normative und gesellschaftskritische Anschlüsse

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Aspekte zusammengeführt. Unter Berücksichtigung der dargestellten Kritik sollen mögliche normative Elemente in Deleuzes und Guattaris Denken herausgestellt werden. Während zwar die Gegenüberstellung zwischen Leben und Organismus aufgrund ihrer binären *gut-schlecht-Logik* problematisiert wird (3.4.1), verorten andere Positionen dahingegen in eben dieser Gegenüberstellung, im Zwischenraum und in der Koexistenz, kritisches Potenzial (3.4.2). Ausgehend davon, dass sich über das Ereignis und das Werden dieser Zwischenraum und damit normative Überlegungen näher bestimmen lassen, wird im Folgenden die Qualität des Werdens analysiert. Da dem Werden zudem Subjektivierungen entgegengestellt werden, lässt sich über diesen Schritt wiederum die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Bildung und (Ent-)Subjektivierung in Anschluss an Deleuzes und Guattaris Arbeiten vorbereiten. Soll Deleuzes Ereignis- und Werdenskonzept in Teil vier dieser Arbeit für bildungsphilosophische Anschlüsse fruchtbar gemacht werden, drängen sich nicht nur normative Fragen auf, sondern ebenso die Frage danach, was das Werdenskonzept und der oK für menschliche Werdensprozesse bedeuten könnte.

3.4.3.1 Das Werden ist ein Minoritär-Werden

Das Werden ist für Deleuze und Guattari immer ein Minoritär-Werden, es gibt kein Werden von Mehrheiten.⁶⁴⁰ Unter Mehrheit oder auch Majorität verstehen sie nicht die zahlenmäßig überlegene Gruppe, sondern vielmehr einen Standard, ein Modell, das ein anzustrebendes Ideal verkörpert. Dies zeigt sich exemplarisch in diesen beiden Zitaten:

„Warum gibt es so viele Arten des Werdens für den Mann, aber kein Mann-Werden? Zunächst einmal weil der Mann die Mehrheit *par excellence* ist, während die Arten des Werdens minoritär sind. Alles Werden ist ein Minoritär-Werden. Unter Mehrheit verstehen wir keine relativ größere Menge, sondern die Bestimmung eines Status‘ oder Standards, auf

639 Ebd., S. 208.

640 Das zentrale Kapitel im Werk „Tausend Plateaus“ ist „1730 – Intensiv-Werden, Tier-Werden, Unwahrnehmbar-Werden...“. Ich vernachlässige an dieser Stelle die vielfach formulierte Kritik an ihrem Konzept des Werdens, das ebenfalls als „Frau-Werden“ bezeichnet wird, innerhalb des feministischen und intersektionalen Diskurses, in dem u.a. die Sprecherposition von Deleuze und Guattari als europäische Männer problematisiert wird.

den bezogen die größten Mengen ebenso als minoritär bezeichnet werden wie die kleinsten [...].“⁶⁴¹

„Minoritäten und Majoritäten unterscheiden sich nicht durch die Zahl. Eine Minorität kann größer sein als eine Majorität. Die Majorität definiert sich durch ein Modell, mit dem man konform gehen muß: zum Beispiel der durchschnittliche erwachsene männliche städtische Europäer... Während eine Minorität kein Modell hat, sie ist ein Werden, ein Prozeß. [...] Eine Minorität schafft sich immer dann Modelle, wenn sie majoritär werden will [...].“⁶⁴²

Die Majorität legt einen Standard, eine Norm fest, was mit Deleuze und Guattari gewiss nur als formgebende und beschränkende Strukturierung gelten kann und darüber hinaus sogar als Forderung nach Konformität definiert wird. Entsprechend der Funktionsweise des Organisationsplans (3.3.1) gibt die Majorität ein Modell vor, das kopiert und imitiert werden kann, etwas oder jemand in seinem Zustand beschreibbar macht, indem durch ein Bild ein geschlossenes Ganzes angenommen wird. Dass der Standard nicht zwangsläufig mit einem mehrheitlichen Anteil einhergeht, verweist ferner darauf, dass ein Modell immer auch mit Macht durchgesetzt ist und wird. So schreiben Deleuze und Guattari: „Die Majorität setzt einen Zustand der Macht oder der Beherrschung voraus und nicht umgekehrt. Sie setzt den Maßstab voraus, nicht umgekehrt.“⁶⁴³

Die Festlegung eines Standards hält als „Idealkonstante“⁶⁴⁴ ein Raster für Messung und Bewertung bereit und wird durch Machtmechanismen durchgesetzt, indem einzelne Aspekte sichtbar und relevant gemacht werden, während der Zwischenraum und die Unbestimmbarkeit des Virtuellen vernachlässigt wird.⁶⁴⁵ Als Gegenentwurf dient das Werden, wie bereits im Konzept des oKs angesprochen, als Herauslösung aus bestehenden Formen und als Abweichen vom Modell.⁶⁴⁶ Im Werden realisiert sich ein anderer Modus der Bezugnahme zum Virtuellen. Dazu schreiben Deleuze und Guattari:

„Ja, alles Werden ist molekular; das Tier, die Pflanze oder der Stein, zu dem man wird, sind molekulare Gemeinschaften, Haecceitas, keine molaren Formen, Objekte oder Subjekte, die man außerhalb von uns kennt und die man nur aus Erfahrung, durch Wissenschaft oder Gewohnheit erkennt. Wenn das stimmt, dann gilt das auch für den Menschen: es gibt ein Frau-Werden und ein Kind-Werden, die nicht der Frau oder dem Kind als klar unterschiedenen molaren Entitäten ähneln [...].“⁶⁴⁷

641 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 396.

642 Deleuze: Unterhandlungen, S. 248f.

643 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 147.

644 Deleuze: Philosophie und Minorität, S. 205.

645 Eine Minderheit ist nicht-zählbar, eine „nicht-zählbare Menge“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 651).

646 Vgl. Deleuze: Philosophie und Minorität, S. 205f.

647 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 375.

Mit diesem Zitat kann Govrins Einwand, bei Deleuze muss lediglich das Begehren befreit werden, entgegnet werden, dass das Werden als Prozess des Begehrens nicht substantiell zu verstehen ist, etwa, dass eine spezifische Form zu sein Objekt des Begehrens sei. Weder zielt das Werden auf die Realisierung von etwas Spezifischem, noch auf das Hineingehen oder Erlangen einer neuen (auch nicht minoritären) Form. Dazu schreiben Deleuze und Guattari: „Es geht niemals darum, die Majorität zu erringen, auch nicht, indem man eine neue Konstante bildet.“⁶⁴⁸

Stattdessen geht es um die Art und Weise, sich im Zwischenraum der Koexistenz von Virtualität und Aktualität zu bewegen, um den bereits angesprochenen Modus und nicht um einen Endzustand. Deshalb unterscheiden Deleuze und Guattari zwischen Minoritär-Werden und dem Status als Minorität: „Man reterritorialisiert sich in einer Minorität als Status oder lässt sich in ihr reterritorialisieren; aber man deterritorialisiert sich in einem Werden.“⁶⁴⁹ In der Form einer Minderheit kann man daher zwar als geschlossene Gruppe, als geschlossener Zustand auftreten, was sie zwar nicht gänzlich ablehnen, jedoch nicht als Werden bezeichnen. Dies konkretisieren die beiden Denker anhand politischen Engagements von *Frauen*:

„Es ist sicher unerlässlich, daß Frauen eine molare Politik verfolgen, durch die sie ihren eigenen Organismus, ihre eigene Geschichte, ihre eigene Subjektivität zurückgewinnen: ‚Wir als Frauen‘ tritt dann als Subjekt der Aussage auf. Aber es ist gefährlich, sich auf ein solches Subjekt einzuschränken, das nicht funktioniert, ohne eine Quelle auszutrocknen oder eine Strömung aufzuhalten.“⁶⁵⁰

Die Form *Frau* innerhalb einer geschlechtsbezogenen Dualität sei somit strategisch einzusetzen, um gemeinsame Forderungen zu stellen, wobei die Reduzierung auf dieses Aussagesubjekt *Frau* als Beschränkung für weitere Linien und Prozesse eingeordnet und problematisiert wird. Das Aussagesubjekt *Frau* verbleibt in einer Strategie innerhalb des Organismus, hier der dualen Maschine. Da das Werden zudem als Deterritorialisierung beschrieben wird, ist das Werden ebenfalls schöpferisch.⁶⁵¹ Im Unterschied zur Reterritorialisierung hat die Fluchtlinie kein Ende, führt nirgendwo hin, sondern bestimmt sich in ihrer Herausführung aus der Form und der produktiven Bewegung. Sie realisiert Differenzierung. Dadurch ist das Werden eine „qualitative Veränderung aus der eigenen Mitte heraus“⁶⁵², dem Start- und Endpunkte sowie Geschichte entgegengestellt wird.

„Werden aber ist der eigentliche Begriff. Aus der Geschichte erwachsend und in sie zurückfallend, ist es doch keine Geschichte. In ihm selbst ist weder Anfang noch Ende,

648 Ebd., S. 147.

649 Ebd., S. 396.

650 Ebd., S. 375f.

651 „Kurzum, es gibt eine universelle Figur des minoritären Bewußtseins, als Werden eines jeden, und dieses Werden ist Schöpfung“ (Deleuze: Philosophie und Minorität, S. 205).

652 Schaub: Gilles Deleuze im Wunderland, S. 17.

sondern nur Mitte. Deshalb ist es eher geographisch als geschichtlich. Ähnlich die Revolutionen und die Gesellschaften der Freunde, Gesellschaften des Widerstands, denn erschaffen heißt widerstehen: reine Werdensprozesse, reine Ereignisse auf einer Immanenzebene. Was die Geschichte vom Ereignis erfährt, ist seine Verwirklichung in Sachverhalten oder im Erleben; das Ereignis in seinem Werden, in der ihm eigenen Konsistenz, in seiner Selbstsetzung als Begriff aber entzieht sich der Geschichte.⁶⁵³

Die Bestimmung eines Start- und Endpunktes ist vielmehr das Heraustreten aus dem Werden, eine Reflexion über Werden und Ereignis. In der Geschichte zeigt sich die aus dem Werden aktualisierte Form. Damit geht die Forderung einher, den Blick nicht auf eine statische Beschreibung von Zuständen zu richten, sondern im Sinne Simondons den Individuationsprozess als solchen mitzudenken. Insbesondere Mirjam Schaub's Arbeiten zu Deleuzes Werdensbegriff im Kontext von Zeitphilosophie sind in diesem Zusammenhang hervorzuheben. Ohne auf die Komplexität dieser Auseinandersetzung eingehen zu können soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Schaub in Deleuzes Arbeiten eine Verbindung zwischen „modaler Zeitphilosophie und nietzscheanischer Werdensproblematik“⁶⁵⁴ ausmacht und sich mit Deleuzes Kritik, klassische Zeitphilosophie könne *das Werden* nicht denken, befasst.⁶⁵⁵ Das Werden lässt sich nicht mit Kategorien wie vorher oder nachher beschreiben; Veränderungen aus der Perspektive von vorher und nachher fassen das Werden nicht. Dies erinnert an die bereits zitierte Darstellung von Rölli, dass Werdensprozesse „nicht in festen Identitäten zu begründen sind [...]“.⁶⁵⁶ Der Blick auf Zustände oder (veränderte) Identitäten ist nicht deckungsgleich mit dem Werden, da Identität hierbei als Form der Ähnlichkeit gedacht, bereits eine Repräsentation und Einheit darstellt. Dazu lässt sich wiederum Schaub anführen: „Jede Form von Repräsentation arbeitet an der Stillstellung derjenigen Prozesse, die sie selbst hervorgebracht hat, allerdings als fragiler, nicht als überzeitlicher Effekt.“⁶⁵⁷

Durch diese Bevorzugung des Minoritär-Werdens wird bereits deutlich, dass das, was es zu realisieren gilt, und ich werde hierauf im Kontext von Entsubjektivierung zurückkommen, das Werden als solches ist, ohne es in eine Repräsentation oder Geschichte zu überführen. Die Qualität des Minoritär-Werdens soll abschließend hinsichtlich der eingangs formulierten Frage nach dessen normativem Einsatz betrachtet werden. Dies lässt sich in drei Aspekte aufteilen: *Erstens*, was in ihrem Werk in direkter Weise in Kritik gerät, *zweitens* die daraus abgeleiteten normativen Bestimmungen und *drittens* fruchtbare Anschlüsse für gesellschaftskritische Rekonstruktionen sozialer Zusammenhänge im Hinblick auf bildungsphilosophische Fragestellungen.

653 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 129.

654 Schaub: Gilles Deleuze im Wunderland, S. 17.

655 Vgl. ebd., S. 17.

656 Rölli: Immanent denken, S. 153f.

657 Schaub: Gilles Deleuze im Wunderland, S. 22.

Kritik erfahren im Allgemeinen Interaktionen und Denkkordnungen, die mit essentialistischer Zuschreibung operieren. In diesen werden Personen, Dinge, Bedeutungen entgegen ihrer relationalen und im Werden begriffenen Bestimmung als statisch verstanden und damit anhand einer schematischen Interpretation reduziert. Dadurch wird die Offenheit und die konstitutive Funktion des Ereignisses verfehlt, indem entgegen der Offenheit des Ereignisses eine standardisierende Funktionsübernahme zugrunde gelegt wird, was zudem Ausdruck von herrschenden Machtordnungen ist. Entsprechend ihrer Prozess- und Immanenzphilosophie kann ein Modell zur Bestimmung von Nähe oder Ferne zu diesem lediglich eine unzulässige Hierarchisierung sein und gehört zu einem Denken, das das Ereignis und die Differenz als *Anderes* (miss-)versteht. Kritik erfährt damit eine Perspektive auf Sozialität oder Interaktion, die das, was sich zeigt, auf bereits Vorhandendes, Erkennbares bezieht, Differenz Identität unterordnet.

Dies kann *zweitens* folgendermaßen normativ gewendet werden: Bevorzugtes Interesse erhält das, was sich in der gegebenen Form nicht unmittelbar zeigt. Als Teleologie von Deleuzes Denken, die weder auf Weiterentwicklung noch auf Fortschritt abzielt, zeigt sich eine Figur der Auflösung, die sich durch ein spezifisches Verhältnis zum Außen als formale Bestimmung von Allgemeinheit auszeichnet. So beschreibt Deleuze ein grundsätzliches Interesse seiner und Foucaults Arbeiten wie folgt:

„Wir fanden keinen Geschmack an Abstraktionen, an der Einheit, am Ganzen, an der Vernunft, am Subjekt. Wir sahen unsere Aufgabe darin, gemischte Zustände zu analysieren, Gefüge, Verkettungen, von Foucault Dispositive genannt. Dazu mußte man Linien folgen und sie entwirren, und nicht auf Punkte zurückgehen. Das ergab eine Kartographie, zu der eine Mikroanalyse gehörte (von Foucault Mikrophysik der Macht genannt und von Guattari Mikropolitik des Wunsches. In den Verkettungen konnte man dann Vereinheitlichungsbrennpunkte finden, Totalisierungsknoten, Subjektivierungsprozesse, immer relativ, immer aufzulösen, um einer unruhigen Linie noch weiter zu folgen. Wir waren nicht auf der Suche nach Ursprüngen, nicht einmal verlorenen oder annullierten, sondern wollten die Dinge dort anpacken, wo sie sprießen, in der Mitte [...]“⁶⁵⁸

Durch eine alternative Betrachtung von Geschehnissen, die Konsistenz und Zusammenspiel anstelle von Letztbegründungen oder Teleologie fokussiert, sollen Vereinheitlichungen gefunden und aufgelöst werden. Dadurch gerät außerdem eine Form von Messbarkeit in Kritik, die Bewegungen und Prozesse anhand vorher festgelegter Resultate bewertet, da diese nur auf einer Referenzebene existieren können, die einen Schnitt durch die Virtualitäten voraussetzt und erst dadurch hierarchisch anordnen kann. Entgegen dieser Form von Messbarkeit erhält eine Qualität von Bewegung normativen Vorrang, die sie auch als „Rhizom-Reise“⁶⁵⁹ beschreiben und im glatten Raum stattfindet.

658 Deleuze: *Unterhandlungen*, S. 125f.

659 Deleuze/Guattari: *Tausend Plateaus*, S. 668.

„Kurz gesagt, Reisen unterscheidet sich weder durch die objektive Qualität von Orten, noch durch die meßbare Quantität der Bewegung, noch durch irgend etwas, das nur im Geiste stattfindet, sondern durch die Art der Verräumlichung, durch die Art im Raum zu sein, oder wie der Raum zu sein.“⁶⁶⁰

Die darin angelegte Forderung besteht darin, das Ereignis überhaupt geschehen zu lassen, um den aus der Struktur herausführenden Überschuss erfahrbar zu machen. In diesem Sinne zeigt sich ein besonderes Interesse an einer nicht reduzierenden und verdinglichenden Perspektive auf den Menschen, an seiner Bezogenheit und Offenheit (3.4.3.2).

Wird Normativität ferner als Möglichkeit der Bewertung oder als Richtschnur verstanden, so lässt sich aus dem Konzept des Werdens ableiten, auf welche Weise eine Beziehung zum Außen eingegangen wird, die für die Kritik an gesellschaftlichen Ordnungen relevant ist. Zum Analysegegenstand wird dadurch die (Nicht-)Beziehung von Dingen oder Situationen zum Außen. So führt Deleuze aus, dass, während die Psychoanalyse recodiert und damit zurück in die Struktur führt, es dem für ihn zentralen Denker Nietzsche stattdessen darum gehe, „etwas passieren zu lassen, was sich nicht codieren läßt und auch nicht codieren lassen wird. Es auf einem neuen Körper passieren lassen, einen Körper erfinden, auf dem es passieren und fließen kann.“⁶⁶¹ Bevorzugt wird erneut die Ermöglichung der Bewegung als Werden. Doris Schweitzer führt dazu Folgendes aus:

„Kurz gesagt: Es ist die erfolgreiche Flucht aus der Struktur, die Deleuze interessiert, und hierfür spürt er Fluchtwege, die Fluchtlinien auf.“⁶⁶²

„Das Minoritär-Werden setzt immer lokal an den Stellen an, die das Universale vorgibt, es markiert den kritischen Punkt, von dem Deleuze in seiner Kritik auszugehen sucht. Hierin liegt die Öffnung zum partikular Abweichenden. Dadurch wird das Minoritär-Werden zum Motiv und Movens jener immanenten Deterritorialisierung, die Deleuze anstrebt.“⁶⁶³

Nun könnte kritisch eingewendet werden, dass dies wiederum jener Logik folgt, die darauf abzielt, etwas Anderes zum Ausdruck zu bringen, Verschiebungen zugunsten des Neuen zu realisieren. Obzwar das Widerständige und die Abweichung vom Modell zentrale Motive sind, geht es dennoch nicht vordergründig darum, anders zu werden. Vielmehr wird ein spezifischer Modus oder eine spezifische Bewegung präferiert, eine Perspektive auf eine Qualität des Prozesshaften, die ein Werden realisiert und nicht von einem Endzustand oder einer messbaren Zielsetzung her zu betrachten ist.

Die Perspektive auf die immanente Qualität des Werdens erschöpft sich zusammenfassend nicht in dem Anspruch anders zu werden oder sich kritisch

660 Ebd., S. 668.

661 Deleuze: Die einsame Insel, S. 367.

662 Schweitzer: Topologien der Kritik, S. 165.

663 Ebd., S. 165.

zu bestehenden Formen und Anforderungen an das Subjekt zu verhalten, sondern einer Linie zu folgen, die das unbestimmte Ereignis ermöglicht, das auf Existenzmodi jenseits zugeschriebener Subjekt- und Objektpositionen verweist und neue Verbindungen erkennen lässt. Dieser Gedankengang eröffnet die zentrale Frage, welche Vorstellung von Wirklichkeit Interaktionen, Prozesse und Begegnungen (implizit) leiten (4.2.2).

Das Werden wird zudem als *aktiv-Werden* beschrieben und drückt ein Sollen aus. Derart schreibt Raulet: „Für dieses Ethos der Immanenz besteht das Kriterium des Guten nur noch im Aktivwerden – dem „*devenir actif*“, von dem Deleuze in seinem Nietzsche-Buch handelt.“⁶⁶⁴ Raulets Problematisierung des Guten als Aktivwerden, die sich von der Verwendung des Adverbs *nur* ableiten lässt, reiht sich in die bereits angeführte grundsätzliche Schwierigkeit ein, mit Deleuzes und Guattaris Denken Bewertungen oder Legitimationen zu durchdenken. Die Vorstellung des *Guten* als das Aktive, als das differenzlos Bewegende, auf spezifische gesellschaftliche und soziale Strukturen unterscheidend anzuwenden, bleibt abstrakt. Genauere Ausführungen dazu, zumindest in dieser Arbeit, aber auch auf dezidierte Weise bei Deleuze und Guattari, bleiben aus.

Wird jedoch die Kritik an dieser Stelle außer Acht gelassen, dass das Werden auch in Zustände führen kann, die mit demokratischen Werten nicht vereinbar sind und nicht als Ziel von Bildungsprozessen gelten sollten, so lässt sich doch festhalten, dass in ihrem Konzept des Werdens ein Aktiv-Werden angelegt ist, das die Möglichkeit bereithält, Dinge und Aspekte sichtbar werden zu lassen, die (noch) nicht in hergestellter Form Teil einer kohärenten Geschichte sind. Da dies nicht zum Ziel hat, eine neue Mehrheit zu erlangen, zielt die Verwirklichung des Werdens oder die Perspektive auf das Werden nicht auf die Durchsetzung neuer gesellschaftlich hegemonialer Ziele der Lebensführung. Dies sei ferner politisch:

„Minoritär-Werden ist eine politische Angelegenheit und erfordert einen Kraftaufwand, eine aktive Mikropolitik. Dies ist das Gegenteil von Makropolitik und sogar von *Geschichte*, wo es nur darum geht, zu wissen, wie man eine Mehrheit erobert oder sich verschafft.“⁶⁶⁵

Somit zeigt sich ein Verständnis des Politisch-Werdens, das nicht auf die Erlangung von Macht, sondern auf wechselseitiges Verändern abzielt und Möglichkeiten für den Vollzug des Seins innerhalb gesellschaftlicher Formationen perspektiviert, indem fixierende Zuschreibungen zugunsten machtfreier (Werdens-)Zonen kritisiert werden. Dieses normative Interesse kann mit Hilfe der Metapher des Strömens zusammengefasst werden: Es geht darum, „Ströme fließen [zu] lassen, unter den sozialen Codierungen, die sie kanalisieren oder blockieren wollen.“⁶⁶⁶

664 Raulet: Lebens- oder Geschichtsphilosophie?, S. 112.

665 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 397.

666 Deleuze: Unterhandlungen, S. 34.

Wird abschließend die von Reder formulierte Aufgabe der Sozialphilosophie als „Rekonstruktion der Dynamiken und Formationen des Sozialen und ihrer internen Kritik“⁶⁶⁷ wiederaufgegriffen, eröffnet Deleuzes und Guattaris Philosophie die Analyseperspektive, Interaktionen und Vorstellungen von Bewegung und Lebensführung dahingehend zu befragen, was diese (implizit) leitet und strukturiert, diesen konstitutiv vorausgeht. Dadurch entsteht ein Gerüst für die Betrachtung gesellschaftlicher und sozialer Gefüge, in denen Persönlichkeitsbildungsprozesse nicht nur stattfinden, sondern auch Vorstellungen von Bildungsprozessen konzeptualisiert werden. Wenn Patton in Deleuzes Denken die Möglichkeit ausmacht, einen Bewertungsrahmen für Ereignisse bereitzustellen, so lassen sich, dieser Idee folgend, Interaktionen dahingehend beurteilen, wie in ihnen mit Ereignishaftigkeit umgegangen wird (4.2). Zudem verschiebt sich die Perspektive vom widerständigen Gegen-Handeln zum Modus der Bezugnahme auf die Koexistenz von Virtualität und Aktualität. Der Fokus liegt auf dem, was in der Struktur nicht aufgeht und wie das, was sich zeigt, in der gegebenen Struktur sowohl bewertet als auch nutzbar gemacht wird. Durch diese Perspektive auf das Werden ist somit die Forderung verbunden zu hinterfragen, was allein aus Gewohnheit in den Blick des Erkennbaren gerät.

Mit Deleuze und Guattari ist abschließend zu fragen: „Ist blockieren, blockiert werden, nicht immer noch eine Intensität? Man muß in jedem Fall definieren, was geschieht und was nicht, was die Bewegung ermöglicht oder verhindert.“⁶⁶⁸

3.4.3.2 Zur Relationalität im Werden: offene und geschlossene Subjekte

Die Prozessphilosophie von Deleuze und insbesondere das Werden betreffen zudem Vorstellungen über das Individuum, das hier als relational rekonstruiert wird. Dies soll im Folgenden exploriert werden.⁶⁶⁹ Das in ihrem Denken zu findende Verständnis des Individuums als offen und bezogen sowie die Gegenüberstellung von Praktiken der Festschreibung sowie Selektion einerseits und Begegnung und Teilhabe andererseits erscheinen für bildungsphilosophische Fragen höchst interessant. Anhand dieser Motive kann, so die These, eine konstruktive Antwort auf die unter 3.4.1 formulierten Kritik der passenden Subjektphilosophie entwickelt werden.

Die nachfolgend zu bearbeitende Überlegung besteht darin, dass die Verlagerung der Kontrolle und der Verantwortung in das Subjekt hinein, wie es im Dispositiv der Kontrollgesellschaften vorzufinden ist, eines autonomen und geschlossenen Subjekts bedarf, das sich selbst bestimmen und seine

667 Reder: Philosophie pluraler Gesellschaften, S. 11.

668 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 210.

669 Zur weiteren Lektüre über ein relationales Verständnis des Individuums vgl. Andermann: Transindividuelle Affizierung.

Entwicklung steuern kann. Die Praktiken der Singularisierung sowie der Selbstkontrolle, die sich im Kontext hegemonial durchgesetzter Anerkennungsformen vollziehen und milieuspezifisch leichter oder schwieriger realisierbar sind, werden, um die oben genannte These zu diskutieren, im Folgenden mit einer Denkfigur relationaler Subjektivität kontrastiert, wodurch die Vorstellung autonomer, selbstkontrollierter Subjekte als Ausdruck von Machtordnungen gefasst wird.

Über das Ereignis und das Werden soll somit für ein relationales Subjektverständnis argumentiert werden. Dafür spielt erneut der Einfluss Simondons eine zentrale Rolle. In seinem Denken findet sich die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Individuen, die auf Möglichkeiten für gesellschaftliche Teilhabe und Veränderung bezogen wird. Die Figur einer offenen und relational konzipierten Vorstellung von Individuation soll damit abschließend sowohl als normatives Moment in Deleuzes Denken vorgestellt sowie als Voraussetzung für Veränderung und Prozess entgegen statischer Festlegung eingeführt werden.

Die bereits im vorherigen Abschnitt vorgenommene Unterscheidung zwischen offenem und unbestimmtem Werden gegenüber geschlossener und statischer Form (z.B. gesellschaftliche Rolle, Zuschreibung o.ä.) hat gezeigt, dass letztere nicht dem Werden entspricht, sondern vor dem Hintergrund eines Organisationsplans Zustände beschreibt und Zuschreibungen vornimmt. Das Subjekt wird hierbei als geschlossene und substantielle Form verstanden und erfährt von Deleuze zweierlei Kritik: sowohl als Unterworfenes, als auch als autonom Agierendes. Höchst interessant ist nun die starke Parallele zwischen diesem Ansatz und den Arbeiten Simondons, über die nun Deleuzes und Guattaris Denken weiter konkretisiert werden soll. Über Simondon schreibt Leistert:

„Simondon unterscheidet ferner zwischen interindividuellen Verhältnissen, die formal sind, und am ehesten als gesellschaftlicher, *molarer* Verkehr beschrieben werden könnten, und dem Transindividuellen, das eines Ereignisses bedarf, um auf der Ebene der psychisch-kollektiven Individuation – auf *molekularer* Ebene, auf der Ebene von Affekten und Perzeption – ontogenetisch wirken zu können. Ereignis meint kein weltgeschichtliches Ereignis. Vielmehr einen affektiven und perzeptiven Konflikt, die einen Ausgleich suchen. Das Transindividuelle erreicht durch ein Ereignis für den Moment die tendenzielle Suspension des Interindividuellen.“⁶⁷⁰

Interessant ist neben der Nähe zu Deleuzes und Guattaris bio/chemischem Vokabular (molar - molekular) die Unterscheidung zwischen trans- und interindividuellen Verhältnissen. Interindividualität meint Beziehungen und Interaktionen, die sich zwischen geschlossenen Individuen vollziehen. Unter Transindividualität ist dahingegen ein über das Ereignis stattfindender

670 Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 166f.

Individuationsprozess zu verstehen. Neben der bereits dargestellten konstitutiven Funktion des Ereignisses und der Kritik an einem funktionalen Subjektverständnis wird überdies Transindividualität mit der Ermöglichung von Teilhabe an der Gesellschaft und Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse in Verbindung gebracht. Für diesen Gedankengang sind die folgenden zwei aussagekräftigen Passagen von Leister richtungsweisend:

„Das Transindividuelle, die innere Resonanz zwischen Menschen jenseits funktionaler und sedimentierter Sozialität, wird verstanden als temporäre, flüchtige Relation, die das äußere Milieu (das Kollektiv) und das innere Milieu (das Psychische) zwingt, einen Ausgleich zu schaffen, der beide strukturiert. Damit verbunden ist notwendig eine Infragestellung des Subjekts, besonders von dessen funktionaler Rolle, die zum Problem wird. Das Auftreten des Transindividuellen ist keine Wahl, die das Subjekt kontrollieren kann, es ist aber dessen Bedingung, denn eine zur Welt und anderen Menschen abgeschlossene Psyche ist nicht lebensfähig.“⁶⁷¹

„Das Transindividuelle und das Interindividuelle sind zwei Weisen, zwei unterschiedliche Modalitäten der gegenseitigen Bezug- und Einflussnahme, die in Konflikt kommen können: Als formales Verhältnis zwischen Mitgliedern der Gesellschaft regelt das Interindividuelle den gesellschaftlichen Verkehr. Das Subjekt ist während der Ausführung dieser sozialen Rolle jedoch der Gefahr ausgesetzt, dass eine transindividuelle Relation affektiv und perzeptiv das oder die Gegenüber mit ihm in eine Modulation, eine Operation der Umstrukturierung, geraten lässt, die die soziale Rolle desindividuiert oder destituiert. Die Zersetzung der Struktur der Interindividualität kann somit als eigentlicher Keim der Veränderung gesellschaftlicher Verkehrsverhältnisse und Verhältnisse im Allgemeinen angesehen werden: In der tendenziellen Auflösung der zugewiesenen Rollen ergreift das Transindividuelle mittels Perception und Affektion das Individuum jenseits von Rationalisierung und Intelligibilität.“⁶⁷²

Das Konzept der Transindividualität geht folglich nicht von einer funktionalen Form als Subjekt aus, sondern hebt auf die Hervorbringung einer diese Form überschreitenden Verbindung ab, die zu einer Neukonfiguration zwingt. Die Kritik am autonomen Subjekt betrifft die in dieser Perspektive vernachlässigten Wichtigkeit des Individuationsprozesses und der Relationalität, wodurch funktionale Formen (zu stark) in den Vordergrund rücken. Gesellschaftliche Veränderungen werden jedoch dann ermöglicht, wenn geschlossene Formen zugunsten des Transindividuellen aufgelöst werden, weil sich dadurch eine andere Beziehungsweise realisiert.

Mit Michael Cuntz lässt sich diese Spur konkretisieren. Er führt aus, dass mit Simondon die Vorstellung geschlossener Individuen Veränderungen verhindern würde. Simondon unterscheidet dafür, so Cuntz, zwischen geschlossener Gemeinschaft und offener Gesellschaft:

671 Ebd., S. 166f.

672 Ebd., S. 167f.

„Sobald die Individuen in sich abgeschlossen sind, ist auch die Gruppe geschlossen, vom Werden abgetrennt.“⁶⁷³

„Zum anderen bedeutet es, dass Veränderung nicht innerhalb einer Situation denkbar ist, in der eine Gesellschaft oder Gemeinschaft fertiger, gegeneinander abgeschlossener Individuen aufeinandertrifft [...]“⁶⁷⁴

Eine offene Gesellschaft besteht somit nicht (nur) aus formal geregelten intersubjektiven Verhältnissen, sondern ermöglicht ereignishafte Begegnungen, in denen das Selbst nicht als abgeschlossen adressiert noch einem konkreten Platz zugewiesen wird. Stattdessen realisiert sich eine Anteilhabe am Werden, die zwischenmenschliche Beziehungen von der Relationalität her und nicht von der Geschlossenheit der Form heraus begreift. Stetig mehr sehen, als sich zunächst zeigt, kann damit als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe auf der Ebene des Einzelnen angenommen werden. Dies eröffnet zudem die Beschäftigung mit Prozessen des Demokratisch-Werdens, als deren Voraussetzung die Möglichkeit des Selbstbezugs jenseits funktionaler Selbstauslegung und dadurch ermöglichte gesellschaftliche Partizipation anzuführen ist (4.2.3).

Dass dies vor allem für Konzepte von Bildungsprozessen höchst aktuell ist, zeigt sich ferner darin, dass Simondon, so Leistert, die Fassung eines geschlossenen Subjekts mit Angst zusammenführt. Dazu Leistert:

„Indem Simondon die Erfahrung der Angst als notwendige Folge eines isolierten Individuums beschreibt, macht er eindringlich deutlich, dass das unabhängige individuelle Subjekt, wie es der bürgerliche Liberalismus und mit ihm weite Teile der von dieser Tradition geprägten Philosophie als Bedingung setzen, für ihn ein Fehlschluss ist. Das Subjekt kann es nur geben, weil es stets mehr ist als es selbst. Und dieses Mehr muss, um die Individuation zu ermöglichen, Resonanz im Anderen, im Kollektiv finden.“⁶⁷⁵

Wie in 3.3.3 durch die Rekonstruktion von Deleuzes und Guattaris Arbeiten gezeigt wurde, ordnen sie den Rückzug oder das Beschränken auf Formen (Schichten, die das Subjekt binär aufteilen) als Streben nach Orientierung ein, indem das Molare, die Form, Sicherheit zu geben verspricht. Nun kann dem obigen Zitat entnommen werden, dass gerade durch die daraus resultierenden geschlossenen Beziehungen und Subjektpositionen Angst entstehen kann, weil das Individuum entgegen der relationalen Einbindung als geschlossen adressiert und hergestellt wird sowie keine Resonanz erfährt. Selbst wenn die Reterritorialisierung in festigende Schichten zunächst Sicherheit zu geben verspricht, würde die Lösung aus dem Unbehagen gegenüber der Offenheit des Seins nicht darin bestehen, dem Einzelnen zuzumuten, eigenständig neue Formen zu finden, sich in diese einzugliedern. Mit Simondon hat dies Angst und Isolation zur Folge. Folgen wir diesem Gedankengang ist vielmehr ein

673 Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 41.

674 Ebd., S. 40.

675 Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 166.

anderes Konzept von Subjektivität für bildungsphilosophische Überlegungen von Nöten, welches das Individuum in pädagogischen Kontexten nicht als geschlossen und damit isoliert begreift.

Wird in diesem Zusammenhang die Frage von Schleusener aufgegriffen, ob Deleuzes Denken einen Gegenpol zu aktuellen hegemonialen Subjektordnungen bereitstellen kann und wie das Denken von Deleuze mit diesen verknüpft ist,⁶⁷⁶ kann mit dem Konzept des Transindividuellen insbesondere auf Motive wie die Auflösung autonomer Subjekte sowie gesellschaftliche Teilhabe durch Relationalität und Ablösung funktionaler Formen verwiesen werden, die gerade nicht dem Paradigma der Selbstkontrolle entsprechen. Zudem gerät durch das Virtuelle und die Offenheit von Prozessen ebenfalls das hegemonial unsichtbar Gemachte oder das noch nicht Verwirklichte in den Blick. So schreibt Cuntz über Simondons Denken im Ausgang des Werdens:

„Doch das Individuum ist nicht abgeschlossen oder fertig, sondern enthält stets, was Simondon eine *charge préindividuelle*, also eine vorindividuelle Ladung nennt, die in einer neuen Situation aktualisiert werden kann – die Potentiale bilden also ein reales Virtuelles, das nicht nur hypothetisch verfügbar ist, sondern im Ereignis der transduktiven Situation in einer neuen Individuation kristallisieren kann. So ist in Simondons Denken der Irreduktion das Individuum nicht auf Selbst-Identität reduzierbar, sondern immer ein *plus qu'un.*, ein Mischwesen, das über das in der Individuation Konkretisierte hinaus immer ein Reservoir des Vorindividuellen enthält – oder, besser gesagt, an diesem derart teilhat, dass die Innen/Außen-Grenze überschritten wird.“⁶⁷⁷

Dieser Überschuss ist kein Mehr an Optimierung, sondern verweist auf die Grenzen des Sichtbaren und auf den in transindividuellen Verhältnissen gegebenen Vorschuss (4.2.3).⁶⁷⁸ Die Verbindung zwischen Transindividualität als Vorstellung offener, am Werden ausgerichteter Individuen und Teilhabe an geteilten Räumen findet sich ebenfalls in Otts Werk: „Dividuationen: Theorien der Teilhabe“, in dem sie sich intensiv mit Deleuze und Simondon befasst. Simondons Konzept von Individuation, das sie als Dividuation bezeichnet, beschreibt sie als „elastisches bis spannungsreiches und nicht abschließbares

676 Vgl. Schleusener: Deleuze and Neoliberalism.

677 Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 40.

678 Zur Unterscheidung zwischen der Dynamisierung in der Kontrollgesellschaft und der sich dazu kritisch einzuordnenden Konzeption von Simondon: „Dies ist keine Polemik gegen die Vielen, sondern erneut die Warnung vor der sterilen Konservierung des Bestehenden in einem interindividuellen Konsens. Simondon verweist in seinem Text auf normalistische Rückkopplungsprozesse und die Mechanismen der Kontrollgesellschaft. Wenn Deleuze den Begriff der Metastabilität für die Charakterisierung der Kontrollgesellschaft aufgreift, so muss man präzisieren, dass er eine auf Dauer gestellte, neutralisierte Metastabilität beschreibt – genau das aber widerspricht Simondons positivem Entwurf von Metastabilitäten, die ja nur dann produktiv sind, wenn sie in der Lage sind, neue, ihrerseits provisorische Gleichgewichte zu generieren. Eine auf Dauer gestellte Metastabilität ist die Perversion dieses Denkens, weil sie keine jähen Sprünge mehr erlaubt, sondern nur das ewige Drehen im Kreis als Simulation von Veränderung“ (Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 43).

Gefüge verschiedener (Teil)Individuationen von Einzelpersonen [...].⁶⁷⁹
Dividuation meint sodann laut Ott,

„die vieldirektionale Verspannung und Unterteilung der menschlichen Einzelnen aufgrund qualitativ verschiedener, selbstgewählter und aufgezwungener Teilhaben und deren komplizierte Verfügen zu einer bedingt stabilen, sich selbst affizierenden und reflektierenden Kohärenz wiedergeben.“⁶⁸⁰

Dadurch verschiebt ebenso Ott mit Simondon „[...] den Akzent von der Beachtung autonomer Individuen hin zur Beachtung von komplexen und problematischen Individuationsprozessen der Einzelpersonen [...].“⁶⁸¹ Teilhabe kann in diesem Sinne derart verstanden werden, dass das Virtuelle der geteilte Raum für Individuationsprozesse ist.⁶⁸²

Die Motive Teilhabe, Verbundenheit und Möglichkeit der Veränderung lassen sich mit Deleuzes und Guattaris Vokabular um Nachbarschaft und Austausch erweitern. Intra- und intersubjektive Relationalität unterscheiden sich somit dahingehend, ob die Relation zwischen Einzelpersonen oder -dingen lokalisiert wird, oder Relata durch ihre Relationalität allererst hervorgebracht werden. Die das Werden mitbedenkende Form von Relationalität als offen und konstitutiv meint damit nicht die Begegnung zwischen abgeschlossenen Einzelnen, sondern realisiert sich in *Nachbarschaftszonen*. Passend zu Simondons Unterscheidung zwischen Inter- und Transindividualität charakterisiert sich ebenso bei Deleuze und Guattari eine molare Form zu sein dadurch, sich über die Operationen von Imitation und Analogie zu bewegen, während das Werden Aspekte aus der Form herauslöst, eine Konsistenz als Zusammenschluss von nicht-vereinheitlichter Heterogenität erzeugt und dadurch Relationalität realisiert (3.3.1). Werden meint also:

„ausgehend von Formen, die man hat, vom Subjekt, das man ist, von Organen, die man besitzt, oder von Funktionen, die man erfüllt, Partikel herauszulösen, zwischen denen man Beziehungen von Bewegung und Ruhe, Schnelligkeit und Langsamkeit herstellt, die dem, was man wird und wodurch man wird, *am nächsten* sind. In diesem Sinne ist das Werden der Prozeß des Begehrens. [...] Es verweist so strikt wie nur möglich auf eine *Zone der Nachbarschaft oder der Kopräsenz* eines Partikels, auf die Bewegung, in die jeder Partikel gerät, wenn er sich in dieser Zone befindet.“⁶⁸³

679 Ott: Dividationen, S. 54f.

680 Ebd., S. 54f.

681 Ebd., S. 168.

682 „Die menschlichen Individuationen sehen sich mit Anderen in präindividuellen Teilhaben verbunden, welche zu intraindividuellen Problemlösung zwingen und sie zu einer transindividuellen Ausrichtung befähigen. [...] Individuation ist mithin ein von vornherein mit Anderen geteiltes Geschehen, mit einem virtuellen Ausgangspunkt im Präindividuellen und einer möglichen transindividuellen Aktualisierung als Sozialität. Die Einzelnen sind aufgrund ihrer Genese in und mit heterogenem, nicht nur ihnen eigenem Material zwangsläufig keine Ungeteilten, sondern in sich unterschiedene, hin- und hergerissene und nur prekär zusammengehaltene Entitäten“ (ebd., S. 170f).

683 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 371.

Werden hat somit damit zu tun, einzelne Teile aus einer bestehenden Form herauszulösen und zwischen diesen neue Beziehungen entstehen zu lassen. In der Affirmation und Unintentionalität wird dies als Begehrensprozess angeführt. Es zeigt sich ein Motiv der Kommunikation, nicht als Austausch zwischen zwei Zuständen oder Dingen, sondern im Dazwischen, als Begegnung jenseits sozialer Rollen, als eine Linie. Die Relationalität im Werden ist zusammenfassend als ein weiteres normatives Moment zu begreifen, das Dinge in ihrer Verbundenheit zu bestimmen ersucht, ohne sie in einen Punkt zu überführen. Dadurch lassen sich Prozesse dahingehend betrachten, inwiefern sie Verbundenheit, Relationalität ermöglichen.

„Das Unzählbare wird dadurch charakterisiert, daß es weder eine Menge noch Elemente hat; es ist eher eine *Konnexion*, das ‚und‘, das sich zwischen den Elementen, zwischen den Mengen produziert und zu keinem von beiden gehört, sondern ihnen entgeht und eine Fluchtlinie bildet.“⁶⁸⁴

Während Relationalität auf der Ebene der Majorität ein Aufeinandertreffen zweier Entitäten meint, die sich wechselseitig nicht verändern oder aufeinander beziehen können – sie interagieren nicht miteinander, sondern können sich nur gegenseitig im gekerbten Raum positionieren –, ist die Relationalität im Werden die Verbindung selbst, die aus den festen Zuständen herausführt und etwas Neues aufscheinen lässt. Prominent ist hierfür Deleuzes und Guattaris Beispiel der Wespe und der Orchidee.⁶⁸⁵ Diese beiden werden im *Block des Werdens* nicht vereint oder einander angeglichen, sondern gehen miteinander eine Koexistenz ein. Im Werden zeigt sich demnach etwas Anderes als das subjektivierte, geformte, vermeintlich kontrollierbare Leben in Form des molaren Subjekts.

Wie bereits angesprochen untersucht Meyer Deleuzes und Guattaris Arbeiten in Bezug auf Freude und Glück und eröffnet damit Anschlüsse für den Topos des *guten Lebens*. Wenngleich sie anführt, dass die begriffliche Unterscheidung zwischen Freude und Glück nicht haltbar sei, zeigt sich in dieser jedoch ein zentrales Motiv: Unter Freude fasst sie nämlich die

684 Ebd., S. 651.

685 „In der Linie oder im Block des Werdens, der die Wespe und die Orchidee vereint, entsteht eine gemeinsame Deterritorialisierung: die der Wespe, insofern sie ein befreites Stück des Reproduktionsapparates der Orchidee wird, aber auch die der Orchidee, insofern sie zum Objekt des Organismus der von ihrer eigenen Reproduktion befreiten Wespe wird. Eine Koexistenz von zwei asymmetrischen Bewegungen, die auf einer Fluchtlinie einen Block bilden, wobei sich der selektive Druck verliert. Die Linie oder der Block schafft keine Verbindung zwischen Wespe und Orchidee, und ebensowenig vereint oder vermischt sie beide: sie geht zwischen den beiden hindurch und nimmt sie mit in eine gemeinsame Nachbarschaft, in der die Unterscheidbarkeit der Punkte verschwindet. Das Linien- (oder Block-) System des Werdens steht im Gegensatz zum Punkt-System des Gedächtnisses. Das Werden ist die Bewegung, durch die die Linie sich vom Punkt befreit und die Punkte ununterscheidbar macht: das Rhizom, der Gegensatz zur baumartigen Ordnung; man muß sich von der baumartigen Ordnung freimachen“ (ebd., S. 400). Siehe ebenfalls ebd., S. 20.

„Befreiung vom Ich, während ‚Glück‘ nach Deleuze/Guattari auf individuelle Luststeigerung und Persönlichkeitsentfaltung ziele [...].“⁶⁸⁶ Damit ist die Erfahrung von Glück wiederum bereits in dispositiven Zusammenhängen verankert, während sich Freude vielmehr im Werden durch Lebendigkeit jenseits zugewiesener Rollen realisiert. Diese Unterscheidung zwischen Freude und Glück auf Prozesse eines Selbst und auf Bildung zu beziehen, findet sich ebenfalls bei Deleuze. Er unterscheidet bekannterweise verschiedene Arten sich zu bewegen, wobei die abzulehnende, oder zumindest implizit abgewertete Variante *Bildung* als von außen organisiert und abgesteckt begriffen sowie durch die Bindung an sein Ich *Bildung* als vorab festgelegt erscheint. Deleuze führt dazu aus:

„‚Fliehen‘ deckt sich nicht genau mit ‚reisen‘, nicht einmal mit ‚sich von der Stelle bewegen‘ – schließlich gibt es ja auch Reisen à la françaises: organisierte Bildungsreisen, auf denen man sein ‚Ich‘ mitschleppt.“⁶⁸⁷

Soll nun abschließend ein normatives Moment im Denken von Relationalität ausgemacht werden, so besteht dieses darin, ein dynamisches Konzept von Individuen und Gesellschaft zu entwerfen, in der die Bewegung des Werdens als ein immer schon von allen geteilter Raum zu verstehen ist. Die Annahme von einzelnen Subjekten und starren Strukturen verlagert die Kontrolle in den Einzelnen und reproduziert bestehende Ordnungen, indem die konstitutive Dimension relationaler Verwobenheit miteinander und einzelner Teile seiner selbst beschnitten werden. Dass darin gerade ein normatives Moment begründet ist, das auf Kommunikation und Austausch, auf ein Miteinander ausgelegt ist, findet sich ebenfalls bei Raulet, der in der dem oK entsprechenden Praktik der Decodierung das Ziel feststellt,

„den Körper für Verbindungen rezeptiv zu machen, die solcher Organisation entgehen, ihn von den disziplinierenden Kräften zu befreien, die ihn in eine harmonisch funktionierende Produktionsordnung hineinzwängen [...].“⁶⁸⁸

Dass wir immer schon in einer Koexistenz von gleichzeitiger Differenzierung durch das Virtuelle und Stabilität leben, lässt sich nicht auflösen und hat nicht die Verunmöglichung von Unterscheidungen zur Folge. Vielmehr zeigt sich durch Deleuzes und Guattaris Vitalismus ein Modus, der Prozessualität im geteilten Raum denkbar werden lässt. Darunter ist weder die Annahme eines autonomen Subjekts zu verstehen, noch die Auflösung des Subjekts in Diskursen, sondern verweist auf die notwendige relationale Eingebundenheit in Ereignisse, die Neues erfahrbar werden lassen und eine Qualität von Geschehen als Begegnung und Verbindung ausdrückt. Dies ist keine gesellschaftliche Anforderung des Vernetzens, sondern macht den

686 Meyer: Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari, S. 295.

687 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 47.

688 Raulet: Lebens- oder Geschichtsphilosophie, S. 117.

Gedanken stark, dass wir immer mehr sind, als in gegebenen Strukturen sichtbar wird und dieses Mehr konstitutiver Momente bedarf, um sich zu verwirklichen, zu aktualisieren und sich nicht (nur) in Eigenverantwortung niederschlägt.

Soll Partizipation, gesellschaftliche Teilhabe und Gestaltung ermöglicht werden, können nicht geschlossene, einander gegenüberstehende Entitäten zum Ausgangspunkt genommen werden. Geschlossene Interaktionen lassen keine transpersonelle Begegnung zu, indem sie zuschreiben, selektieren und funktionale Bezüge erzeugen. Singularisierung im deleuzianischen Sinne ist folglich keine Vereinzelung.

IV: Deleuzes und Guattaris Philosophie und transformatorische Bildung. Eine Begegnung

4.1 Deleuzes und Guattaris Denken im Anwendungsfeld von Kollers transformatorischer Bildungstheorie

Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit entwickelte sich aus Kollers Frage danach, welche Theorien geeignet sind, um die Entstehung neuer Strukturen in transformatorischen Bildungsprozessen beschreiben oder konzeptuell einfangen zu können. Deleuzes und Guattaris Denken erschien hierfür, wie bereits in der Einleitung ausgeführt, zunächst aus drei Gründen geeignet: *Erstens* aufgrund des im Rhizom verbildlichten Netzwerkcharakters, der im Hinblick auf die Bedeutung von Verbindung und Flexibilität aussichtsreich erschien (2.1.2). *Zweitens* angesichts der Einschätzung von Welsch, der Deleuzes und Guattaris Arbeiten als produktive Weiterführung von Lyotards Denken einordnet, welches wiederum zentral für Kollers Bildungsverständnis ist. *Drittens* aufgrund von Kollers Vorhaben, Bildung ausgehend von poststrukturalistischen Subjektkritiken zu konzipieren. Deleuze und Guattari werden oftmals dem poststrukturalistischen Denken zugeordnet, jedoch im deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskurs abgesehen von den bemerkenswerten Arbeiten Olaf Sanders bisher randständig behandelt. Daher erschien es aussichtsreich, ihr Denken hinsichtlich Kollers Anliegen zu untersuchen. Zusammenfassend stellte sich zu Beginn dieser Untersuchung die Frage nach dem Potenzial von Deleuzes und Guattaris Denken für das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse.

Um im Folgenden die in Kapitel zwei und drei dargestellten Denkkonzepte miteinander in Verbindung treten zu lassen, geht es in einem ersten Schritt darum, mit Deleuzes und Guattaris Denken die in Kapitel zwei herausgearbeiteten und weiter zu bearbeitenden Elemente in Kollers Bildungsdenken

zu beleuchten (4.1). Entgegen einer Weiterentwicklung des transformatorischen Bildungsbegriffs unter Rückgriff auf Deleuzes und Guattaris Denken zeige ich auf, dass sich mit ihrem Begriff des Werdens der Blick nicht auf die im transformatorischen Bildungsprozess neu entstehenden Strukturen richtet, sondern vielmehr auf ein *Dazwischen*, auf das Geschehen selbst, das über den Begriff der Transformation nicht einholbar ist.

Anstatt den transformatorischen Bildungsbegriff mit Deleuze und Guattari weiterzudenken, frage ich daher in 4.2 nach pädagogischen und bildungsphilosophischen Implikationen von Deleuzes und Guattaris Philosophie über das transformatorische Bildungsdenken hinaus, um die eigens dort entdeckten Potenziale zur Sprache kommen zu lassen. Hierbei steht insbesondere das Konzept des Ereignisses im Vordergrund. Als Abschluss wird eine als aussichtsreich hervorzuhebende Verbindung zwischen Deleuzes Ereignisdenken und Anerkennungstheorien vorgeschlagen.

Beginnend ist festzustellen, dass sich in Deleuzes und Guattaris Werk ähnliche Thematiken wie die in Teil zwei dargestellten finden. Beiden Ansätzen ist die Frage gemein, wie ohne Bezug auf übergeordnete Instanzen (Metaerzählungen oder Transzendenz) eine *wünschenswerte* und subversive Bewegung sowie Veränderlichkeit konzipiert werden kann. In diesem Sinne steht im Rahmen transformatorischer Bildungsprozesse die Frage nach Zielsetzung und Zielgerichtetheit von Bildungsprozessen im Angesicht von Pluralität und Widerstreit im Vordergrund. In verwandter Weise geht es in Deleuzes und Guattaris Werk darum, eine Theorie von Mannigfaltigkeiten und Vielheiten zu konzipieren, die sich nicht in eine Einheit überführen lassen. Sowohl der Transformations- als auch der Werdensgedanke stehen in unmittelbarer Nähe zu dem in Kapitel zwei angeführten Postmodernediskurs.

Die an Lyotard anschließende Kritik an Metaerzählungen bei Koller und die von Deleuze entwickelte Immanenzphilosophie treffen sich grundsätzlich in der Problematisierung von Teleologie und Legitimationsbegründung, wie in Teil drei dieser Arbeit hinsichtlich Deleuzes und Guattaris Kritik an Transzendenz und Organismus herausgearbeitet wurde. Für Deleuze gibt es einen „guten Grund [...] nur als kontingenten, Universalgeschichte gibt es nur als Kontingenz“⁶⁸⁹, wobei sich Deleuzes Kontingenzverständnis weniger auf gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen, wie sie Marotzki herausstellt und als Anlass für seine strukturelle Bildungstheorie nimmt, als auf eine allgemeine Unmöglichkeit der Kontingenzbewältigung zu beziehen scheint. So stellt Kontingenz bei Marotzki und Koller den Anlass dar, Bildung als Transformation zu begreifen, durch welche Umgangsweisen mit und in einer durch Kontingenzerfahrungen gekennzeichnete Gesellschaft ermöglicht werden sollen. Bei Deleuze ist Kontingenz mit seinem Verständnis von

689 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 107.

Werden verbunden. Das identitätslose und dynamische Werden scheint der kontingenten Struktur der Welt zu entsprechen.

Der Begriff der Transformation soll bei Marotzki und Koller eine Alternative zu den problematisierten Vorstellungen (idealistischer) Höherentwicklung sein, so wie das deleuzianische Werden als anti-dialektisch und nicht-idealistisch verstanden werden kann. Wie an zahlreichen Stellen bereits angeführt, zeigt sich in den Theorien eine Kritik an Totalisierungen zugunsten der Betonung von Pluralität und Offenheit, die, wie Ode schreibt, „weniger ein Anlass zur Besorgnis, sondern vielmehr ein Zeichen der Befreiung sind.“⁶⁹⁰ Dergestalt sind sowohl die bei Deleuze und Guattari zu findenden Motive als auch zentrale Elemente des transformatorischen Bildungsdenkens von einer Befreiungsrhetorik geprägt.

Des Weiteren kann als erste Annäherung an den Gegenstand dieses Abschnitts kritisch eingewendet werden, dass mit Deleuzes und Guattaris Konzeption eines bildlosen Werdens der Begriff Bildung abzulehnen sei, sofern auf die Bedeutung des *Bildes* im Begriff Bildung verwiesen wird. Dieser Position ist jedoch zu entgegnen, dass die Gegenüberstellung von Leben und Organismus ebenfalls eine andere Lesart ermöglicht. Das dort entwickelte Verständnis von Leben, welches sich durch Singularität und ereignishafter Offenheit charakterisiert, kann als normativ bevorzugt interpretiert und mit dem Begriff der Bildung mindestens insofern in Verbindung gebracht werden, als dass sich in Deleuzes und Guattaris Lebensbegriff Kritik an funktionalen und auf Anpassung reduzierten Lebensformen äußert.

Zudem sind Ähnlichkeiten zwischen der erziehungswissenschaftlichen Denkfigur von Bildung als Entsubjektivierung und Deleuzes und Guattaris Ansatz festzustellen. Auf verwandte Weise werden soziale (Macht-)Ordnungen als repressive Instanz auf und für Subjektivierungsweisen begriffen. Das wiederkehrende Motiv der Herauslösung aus Strukturen und Schichten bei gleichzeitiger Kritik an Vereinheitlichungen betont die Werdensdimension der Welt und das Wirklichkeitsverständnis des Philosophen-Tandems: Nicht nur innerhalb des Dispositivs gegen die Ordnungen agieren, sondern am Virtuellen, am Werden Anteil haben, kann als ein Grundmotiv ihres Denkens gelten. Aus diesem Gedanken heraus lassen sich Verbindungslinien zu Kollers Verständnis von Bildung als Entsubjektivierung ziehen, in welchem die Stellung von Bildern, verstanden als Normalitätsvorstellungen, problematisiert und als Beschränkung aufgefasst wird.

Um auf Kollers gestellte Frage zurückzukommen, wie „die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben“⁶⁹¹ sind, werden im Folgenden drei Ebenen angeführt und diskutiert, die ich als sinnvolle Grundlage für eine Begegnung zwischen transformatorischer Bildung und Deleuze und Guattari einschätze. Unter 4.1.1 wird das Konzept

690 Ode: Poststrukturalismus, S. 685.

691 Koller: Über die Notwendigkeit von Irritationen, S. 218.

des Werdens mit der zentralen Figur der Transformation kontrastiert. Fragt Koller nach einer genaueren Beschreibung von Transformationsprozessen, verschiebt sich mit Deleuzes und Guattaris Prozessphilosophie der Blick von der Logik der Transformation hin zum Werden. Trotz dieser Verschiebung der Perspektive soll daran anknüpfend das jeweils diskutierte Konzept der Entsubjektivierung zusammengeführt werden, wobei Deleuzes Konzept des oKs als Entsubjektivierung als Erweiterung von Kollers Form des Gegen-Handelns vorgeschlagen wird (4.1.2). Drittens wird mit Deleuze und Guattari der Vorwurf der Weltvergessenheit diskutiert (4.1.3).

An dieser Stelle werden andere mögliche Diskussionsebenen zwischen den Ansätzen vernachlässigt. Interessant wäre beispielsweise, die unterschiedlichen Begehrensverständnisse genauer zu betrachten und in ihren Implikationen zu untersuchen. Hierbei verliefte die Unterscheidung zwischen *Begehren* bei Deleuze und Guattari und Butler, deren Begehrensbegriff Einzug in Kollers Bildungsgedanken erhalten hat. Zudem wäre die Bedeutung von Sprache zu untersuchen. Da sich bei Koller Bildung als *Erfinden neuer Diskursarten* schlussendlich als sprachliches Geschehen rekonstruieren lässt, wäre mit Deleuze und Guattaris materialistischer Philosophie, die sogar Kritik am linguistischen „Imperialismus des Signifikanten“⁶⁹² übt, das Verhältnis von Sprache und Werden zu untersuchen und auf die grundsätzliche Frage nach der Bedeutung von Sprache für und in Bildungsprozesse zu beziehen. Diese beiden Diskussionspunkte nehme ich nicht auf, sondern beziehe mich auf die oben angeführten Ebenen.

Das folgende Kapitel ist als kritische, unterscheidende Betrachtung des transformatorischen Bildungsbegriffs nach Koller durch die Philosophie von Deleuze und Guattari zu verstehen.

4.1.1 Transformation und Werden

„Meine Begegnung mit Félix Guattari hat hierbei [in der Suche oder auch Ausübung eines anderen Bilds des Denkens (C. E.)] eine wichtige Rolle gespielt. Félix hatte bereits eine lange politische Vergangenheit und psychiatrische Arbeit hinter sich. Er war kein ‚ausgebildeter‘ Philosoph, sondern einer im Werden. Und nicht nur das. Er hielt niemals inne; wenige haben mir einen ähnlich tiefen Eindruck vermittelt, in jedem Augenblick in Bewegung zu sein, nicht sich fortwährend zu verwandeln, sondern vollkommen in Bewegung zu sein dank einer Geste, die er machte, eines Wortes, das er aussprach, eines bestimmten Tons in der Stimme – einem Kaleidoskop gleich, das immer wieder eine neue Kombination erkennen lässt. Immer derselbe Félix, dessen Eigenname allerdings etwas bezeichnet, das sich ereignet, und eben kein Subjekt.“⁶⁹³

Als zentralen Diskussionspunkt zwischen Kollers transformatorischem Bildungsbegriff und dem deleuzianischen Werdensverständnis möchte ich auf

692 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 93. Vgl. dazu ebenfalls Schleusener: Kulturelle Komplexität, S. 108.

693 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 23.

die das jeweilige Denken leitenden Begrifflichkeiten eingehen: auf Transformation und Werden. In Erinnerung an Guattari entfaltet Deleuze im obigen Zitat eine für die nachfolgende Auseinandersetzung interessante Gegenüberstellung zwischen Werden und Ausgebildet-Sein, in Bewegung zu sein und sich stetig zu verwandeln, die Loslösung vom Subjekt-Status verstanden als Einheit zugunsten einer Bewegung, die sich durch Singularitäten auszeichnet.

Der zu entfaltende Gedankengang besteht darin, dass anhand von Deleuzes und Guattaris Begriff des Werdens das Zwischen der Transformation in den Blick gerät. Durch die bereits vielfach in dieser Arbeit thematisierte Koexistenz von Virtualität und Aktualität, Werden und Entwicklung, unterschiedlichen Raum- und Zeitverständnissen im *Aion* und *Chronos*, findet sich im Denken von Deleuze und Guattari eine Unterscheidung dahingehend, was und wie in Hinblick auf Prozess und Veränderung perspektiviert werden kann. So schreiben Deleuze und Guattari:

„*Aion* ist die unbestimmte Zeit des Ereignisses, die fließende Linie, die nur Geschwindigkeiten kennt und das, was geschieht, unablässig in etwas schon Vorhandenes und in etwas noch nicht Vorhandenes aufteilt, in ein gleichzeitiges Zuspät und Zufrüh, in etwas, das zugleich geschehen wird und gerade geschehen ist. *Chronos* dagegen ist die Zeit des Maßes, die Dinge und Personen festlegt, eine Form entwickelt und ein Subjekt determiniert.“⁶⁹⁴

Um den oben genannten Gedankengang vorzustellen, wird zunächst die Bedeutung von Prozessualitäts- und Bewegungskonzeptionen für Bildungsprozesse skizziert, um anschließend das Konzept der Transformation aus der Perspektive von Deleuze und Guattari zu diskutieren. Das Ziel dieses Abschnitts besteht darin plausibel zu machen, dass sich mit Deleuzes und Guattaris Werdensbegriff die eingenommene Perspektive auf Prozess und Bewegung verschiebt, was nicht nur eine Veränderung von bildungsphilosophischen Fragestellungen mit sich zieht, sondern ebenfalls vor dem Hintergrund der Verwobenheit von Subjektivierung und Adressierung und in Bezug auf die Bestimmung des Bildungsbegriffs als Leitkategorie pädagogischen Handelns als erheblich gelten kann. Damit ist konkret gemeint, dass aufgrund der Verschränkung zwischen Subjektivierung und Adressierung durchaus als wichtig und bedenkenswert gelten kann, ob sich bildungsstiftendes pädagogisches Handeln am Ziel der Transformation oder am Werden ausrichtet.

Über Bildungsprozesse nachzudenken bezieht sich in gewisser Weise auch darauf, wie Bewegung und Prozess grundsätzlich verstanden werden. Die dahinterliegende Frage besteht darin, wie wir unser Bewegen in und mit der Welt und die Veränderungen von Strukturen und Orientierungen begreifen.⁶⁹⁵

694 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 356.

695 Dies zeigt sich exemplarisch in aktuellen Diskursen des Neuen Materialismus, z.B. in Bezugnahme auf Haraways Verständnis von Mit-Werden, das u.a. die Zurichtung der Welt

Wie denken wir das Verhältnis von Plan- und Gestaltbarkeit des Lebens im Zusammenhang mit sich stetig ereignender Differenzerfahrungen – im Spannungsfeld von Stabilität und Differenz? Welche Rückschlüsse ziehen wir aus der Offenheit der Welt für die eigene Lebensgestaltung und Orientierungssuche? Bildung setzt die Annahme von Veränderung voraus, die unterschiedlich begriffen werden kann: planbar, offen, als Entwicklung, als Entfaltung, als Verwirklichung, als Höherentwicklung, als Kompetenzerwerb oder eben als Transformation oder als ereignishaftes Werden.

In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ist die in den Blick genommene, normativ bevorzugte und als Bildungsprozess ausgewiesene Prozessform offensichtlich eine Transformation. Von Bildung ist dann zu sprechen, wenn sich die Selbst- und Weltverhältnisse des Subjekts derart verändert haben, dass von einer *grundlegenden Transformation* gesprochen werden kann. Über Transformation, Anders-Werden und dem Paradigma des Neuen lässt sich hierbei die Qualität der Veränderung näher fassen. Wie in Teil drei dieser Arbeit herausgestellt wurde, spielen ebenso bei Deleuze und Guattari Bewegungen eine zentrale Rolle. Nicht nur ist auf ontologischer Ebene durch die differenzlogische Prozessstruktur ein Konzept von Werden angelegt, sondern auch das menschliche und gesellschaftliche Leben wird vielfach in Beziehung zu unterschiedlichen Bewegungsformen gestellt. Mit Rucker kann Bildung bei Koller als ein Anders-Werden verstanden werden, das sich über die Strukturlogik der Transformation charakterisiert. Deleuze und Guattari befassen sich dahingegen mit einem Verständnis von Werden, das aufgrund der Bestimmung des Werdens als Minoritär-Werden ebenfalls ein Anders-Werden meint, wobei jedoch vielmehr auf das Eintreten in das Werden, anstatt auf ein Resultat der Veränderung abgehoben wird. Diese beiden Werdensbegriffe unterscheiden sich somit dahingehend, wie und an welcher Stelle sie das Werden und die Veränderung ansetzen und was dadurch jeweils in den Blick gerät.

Wird zunächst die Bedeutung des Wortes Transformation wiederaufgegriffen, so meint Transformation die Veränderung einer Form, wobei im transformatorischen Bildungsdenken als Form die Selbst- und Weltverhältnisse eines Subjekts zu verstehen sind, deren Strukturierungen durch einen transformatorischen Bildungsprozess einer Veränderung unterzogen werden. Das, was sich verändert, ist die Strukturierung der orientierungsstiftenden Selbst- und Weltverhältnisse. Der Begriff der Transformation öffnet dabei den Blick auf einen Anfang und ein Ende. Die implizit mitschwingende Perspektive denkt den Prozess vom Ende her, da der Begriff der Umwandlung der Form den semantischen Schwerpunkt auf die stattgefundene Veränderung legt. Das Präfix *-trans* verweist auf eine Steigerung, die ein über das Bestehende Hinausgehen zum Ausdruck bringt.

seitens Subjekte zu dekonstruieren versucht. Zur weiteren Lektüre über Deleuze und Guattari und Haraway: Folkers/Hoppe: Von der Modernisierung zur Ökologisierung.

Der Werdensbegriff von Deleuze und Guattari zielt dahingegen nicht auf die Entstehung neuer Formen, sondern auf deren Auflösung, beziehungsweise rekurriert auf einen Modus der Bewegung, der sich im Ausgang des Virtuellen als Zwischenraum von Formen rekonstruieren lässt.⁶⁹⁶ Darin ist der erste zentrale Unterschied zum Konzept der Transformation ausgemacht: Die Perspektive auf Formen ist mit Deleuze und Guattari als Selektion und Vernachlässigung des Virtuellen zu kritisieren. Beim Werden geht es weniger um die Hervorbringung einer neuen Form, als um das Hineingehen in das *Chaos*, um eine An-Teilnahme am und im Virtuellen. Da im Zwischenraum über Ereignisse und Singularitäten Aktualisierungsprozesse angelegt sind, zielt Deleuzes und Guattaris Denken auf diesen Modus im Zwischenraum, wobei Transformation bereits in die Überführung neuer Strukturen begriffen ist. Dass dies das Wesentliche ausblendet, zeigt sich exemplarisch im folgenden Zitat:

„Der Versuch, diese Blöcke des Werdens durch die Entsprechung von zwei Beziehungen zu erklären, ist immer möglich, aber er führt sicher auch zu einer Verarmung des beobachteten Phänomens.“⁶⁹⁷

Eine Analyse aus dem Zwischenbereich heraus zu denken soll daher die Bewegung von innen, nicht aus der Gegenüberstellung bestehender Formen betrachten, da dies das im Werden begriffene Phänomen nur beschränkt wahrnehmen könne. Anhand des Konzepts des Ereignisses wurde bereits mit Pirkatina darauf hingewiesen, dass es einer anderen Blickrichtung oder Blickverortung bedarf, um das Grünen des Baums als Ereignis zur Geltung zu bringen oder überhaupt wahrnehmen zu können. In diesem Sinne ist mit Deleuze und Guattari das Denken von und über Transformation insofern zu kritisieren, als dass es einen Endzustand in den Blick nimmt, der lediglich als Ausstieg aus dem Werden – das sich immerzu intensiviert, ereignet und keinen Endzustand hat – und als sekundäres Reflexionsprodukt gelten kann. Die Koexistenz von Virtualität und Aktualität, von Werden und Form, bedeutet somit zwar nicht, dass es keine Formen gibt, sondern dass der Blick auf Transformation aus dem Werden heraustritt. Mit der dargestellten Kritik, neuzeitliche Philosophie könnte das Werden, die Veränderung nicht begreifen (3.4.3), ist in Hinblick auf den Gedanken der Transformation anzumerken, dass ebenso dort die grundsätzliche Frage nach Bewegung und Geschehen keine adäquate Berücksichtigung finden kann.

Im Unterschied dazu sieht Engelhardt mit Deleuze die Möglichkeit gegeben, die „Bewegung einer qualitativen Veränderung [zu] erfassen“⁶⁹⁸ und kontrastiert dies mit der Perspektive auf ein mit sich vorher und nachher

696 Vgl. hierzu Ruf: „Werden geschieht immer in einer Art Zwischenraum – zwischen Dingen, Zuständen oder Lebewesen, die jeweils in diese Prozesse eingebunden sind“ (Ruf: *Fluchlinien der Kunst*, S. 61).

697 Deleuze/Guattari: *Tausend Plateaus*, S. 324.

698 Engelhardt: *Deleuze als Methode*, S. 22.

identischem Objekt, an dem sich eine (teleologische) Veränderung vollzieht.⁶⁹⁹ In Deleuzes Rekurs auf Bergsons Unterscheidung zweier Modi der Bewegung ist damit nicht nur angelegt, dass Transformation als Ergebnis lediglich eine starre, reflektierte Form sein kann, sondern auch, dass aufgrund der Wortwahl (*erstarren* und *wiederfinden*) implizit gefordert ist, Bewegung nicht auf Resultate zu beschränken, sondern immer wieder das Werden zu ermöglichen.

„[...] wir können schon jetzt sagen, daß es bei Bergson nicht die geringste Unterscheidung zwischen zwei Welten gibt, einer sinnlich wahrnehmbaren und einer intelligiblen, sondern lediglich zwei Bewegungen oder vielmehr zwei Richtungen ein und derselben Bewegung, eine, bei der die Bewegung dazu tendiert, in ihrem Ergebnis, ihrem Resultat, das sie unterbricht, zu erstarren, und die andere, die kehrtmacht und in dem Ergebnis die Bewegung wiederfindet, aus der sie resultiert.“⁷⁰⁰

Zu unterscheiden ist damit, ob ein Prozess aus der Logik der Organisations- oder der Konsistenzebene konzipiert wird, wobei Ergebnisse und Zuordnungen auf der Referenzebene erfolgen. Da unser Denken daran gewöhnt ist, in Subjekt und Objekt, Anfang und Ende zu denken und Dinge als Einheit zu betrachten, wird vielfach bereits mit einem Referenzsystem operiert, wodurch das deleuzianische Virtuelle und das Ereignis als Brücke zwischen Virtuellem und Aktuellem mehr als Ausnahme, denn als immanent gegeben begriffen. Meyer schreibt zu dieser Gegenüberstellung:

„Wenn nämlich Leben Werden bedeutet und nicht Sein – ‚Sein‘ im substantial substantivischen Sinne reiner Präsenz und Durchgängigkeit, reiner Identität als Sichselbstgleichheit –, und wenn Sein und Werden den Unterschied setzen, um den es hier geht, dann bedeutet der Versuch, das Leben auf eben dieses Sein zu gründen und durch es zu begründen; der Versuch, das Leben auf dieses Sein zurückzuführen und dadurch zu stabilisieren, diesem Leben gleichsam den Atem zu rauben.“⁷⁰¹

Und weiter schreibt Mayer konkret zum Begriff des Werdens bei Deleuze:

„Als wäre jene im vorangegangenen Kapitel entwickelte Differenz zwischen der *Epiphanie des Seins*, die unendliche einfache Prägnanz des Ereignisses, und dem *Suspens des Sinns*, seine unendlich vielfache Komplexion, das Maß und der Maßstab einer ‚Erfahrung‘, die mich einmal, dieses eine Mal betrifft und trifft wie ein Geschoss aus dem Dunkeln, um mich zu fragen lassen, was das denn war, das da geschehen ist. Mithin gibt jene Differenz eine erste Ahnung davon, dass da etwas, irgendetwas sich entzieht und entziehen muss, um zu sein oder – zu *werden*. Das in seinem und als Entzug ist oder *wird*. Und dass der Moment des Wissens davon in einem konstitutiven Sinne zu spät kommt, immer; ja, dass selbst noch diese konstitutive Verspätung kein Merkmal des Wissens selbst ist.“⁷⁰²

Folgen wir Mayer in seinen Ausführungen wird deutlich, dass mit Deleuzes Werden nicht die feststellbare Veränderung, sondern das, was die Veränderung selbst ermöglicht und zwar vor der Ebene der Reflexion, an Bedeutung

699 Vgl. ebd., S. 22.

700 Deleuze: Die einsame Insel, S. 30.

701 Mayer: Humanismus im Widerstreit, S. 193.

702 Ebd., S. 190.

gewinnt. Dies ist zwar nicht einfangbar, doch notwendigerweise mitzudenken, wenn mit Deleuze und Guattari Prozess gedacht werden soll. Im Unterschied dazu lässt sich die Formel *Bildung als Transformation* lesen. Ein Prozess der Bildung als Transformation bezieht sich strukturell gesehen auf die Ebene der Reflexion, auf das Veränderungsergebnis. Das (Minoritär-)Werden und der Transformationsgedanke unterscheiden sich demnach in ihrer strukturell verorteten Lokalisierung innerhalb des Prozesses.

Die im transformatorischen Bildungsdenken als zentral anzusehende Kategorie der Biografie eröffnet darüber hinaus mit Deleuzes und Guattaris Unterscheidung zwischen Werden und Geschichte einige Probleme.⁷⁰³ Biografische Erzählungen bringen Geschehnisse in einen narrativen Zusammenhang, in dem sich subjektive Bedeutungskonstruktionen zeigen. Gerade dieser Blick auf das Leben folgt wiederum jener Logik von Raum und Zeit, die Deleuze und Guattari durch ihr dynamisches Intensiv-Werden neu zu bestimmen versuchen. In diesem Sinne schreiben ebenfalls Fahle und Linseisen:

„Den Begriff des Ereignisses leitet Deleuze mit einer von den Stoikern eingeführten Unterscheidung zwischen Chronos und Aion ein. Während mit Chronos die Zeiterfahrung des Menschen gemeint ist, also die Unterteilung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die linear und kommunizierbar ist, bezieht sich Aion auf die Zusammenziehung der Zeitebenen und bezeichnet das simultane Erleben der chronologischen Zeitschichten.“⁷⁰⁴

Interessanterweise findet sich ebenfalls seitens poststrukturalistischer Denker:innen im Bildungsdiskurs Kritik an der Kategorie der Biografie dahingehend, dass diese Kategorie suggeriert, ein geschlossenes oder auch kontinuierliches Konzept läge zugrunde.⁷⁰⁵ Dies passt zu Deleuzes und Guattaris Einwand, dass „Geschichte [...] immer nur aus der Sicht der

703 Vgl. exemplarisch Deleuze/Parnet: *Dialoge*, S. 9f.

704 Fahle/Linseisen: *Immanenz- und Prozessphilosophie*, S. 27.

705 Vgl. Gregor: *Poststrukturalismus und Biographieforschung*, S. 90f. Dort wird wie folgt in die Thematik eingeführt: „Die Rezeption poststrukturalistischer Theorien hat neben der Kritik der Biographie als vermeintlichen Ausweis eines einheitlichen und in sich geschlossenen Subjektentwurfs (Dekonstruktion) auch Debatten zur Situierung der erzählenden Subjekte und eine Reflexion des Begriffsapparates sozialwissenschaftlicher Biographieforschung angestoßen (vgl. Alheit und Dausien 2009, S. 303 f). [...] Gerade, weil poststrukturalistische Ansätze die Denkbewegungen der Moderne verschiedentlich dekonstruieren, stellen sie also auch solche Konzepte infrage, die bis dato für die Auseinandersetzung mit Biographien einigermaßen unhinterfragt gesetzt wurden. Zum einen wurde die Existenz eines Subjekts angenommen, das als abgeschlossenes System biographisch verarbeiteter Normen, die sich für eine sinnhafte, über die Zeit konsistente Erzählung aufeinander beziehen lassen, verhandelt werden kann. Zum anderen wird damit ein kultureller Universalismus impliziert, also die fehlende Berücksichtigung der je unterschiedlichen Situierung von Biographien als narrative Konstruktion sozioökonomisch und räumlich wie zeitlich unterschiedlich positionierter, situativer Identitäten – hier verstanden als gesellschaftliche Rollenerwartungen an Subjekte und damit eine ihrer „Teilkomponente[n]“ (Reckwitz 2008, S. 79)“ (ebd., S. 90).

Seßhaften und im Namen eines einheitlichen, zumindest eines möglichen Staatsapparates geschrieben worden“⁷⁰⁶ ist. Ohne Biografie und Deleuzes und Guattaris Geschichtsverständnis synonym verwenden zu wollen, erscheint doch interessant, dass die Vorstellung von der Überführung des eigenen Lebens in einen Sinnzusammenhang als Geschichte oder Erzählung ein kohärentes System entwirft, das wiederum das Leben als ein, wie Fahle und Linseisen schreiben, kommunizierbares Vorher und Nachher strukturiert. Mit Deleuze und Guattari ließe sich damit keine Biografie oder biografischen Bildungsprozesse denken, oder anders gewendet: ihr Interesse als Pädagogen würde nicht der biografischen Erzählung gelten.⁷⁰⁷ Stattdessen müsste sich mit Deleuze und Guattari die Vorstellung, wie wir den Zusammenhang zwischen Leben und Sein, Denken und Welt derart neu bestimmen können, dass sich Blick und Perspektive nicht auf erfolgte oder zu vollziehende Veränderungen von Formen, deren Veränderung im Sinne von Resultaten und Zielen messbar werden, reduzieren (4.2.2). Diese Gegenüberstellungen finden sich vielfach und werden sogar mit der Frage, was real ist, zusammenführt:

„Die Arten des Tier-Werdens sind weder Träume noch Phantasmen. Sie sind durch und durch real. Aber um was für eine Realität handelt es sich dabei? Denn wenn das Tier-Werden nicht darin besteht, ein Tier zu spielen oder nachzuahmen, dann ist auch klar, daß der Mensch nicht ‚wirklich‘ zum Tier wird und daß das Tier auch nicht ‚wirklich‘ zu etwas anderem wird. Das Werden produziert nichts als sich selber. Es ist eine falsche Alternative, wenn wir sagen: entweder man ahmt nach oder man ist. Was real ist, ist das Werden selber, der Block des Werdens, und nicht angeblich feststehende Endzustände, in die derjenige, der wird, übergehen würde. Das Werden kann und muß als ein Tier-Werden bestimmt werden, ohne einen Endzustand zu haben, der das gewordene Tier wäre.“⁷⁰⁸

Durch die Verschiebung auf die Modi der Individuation beziehungsweise auf die Genese von Strukturen erweitert sich die Veränderung als Transformation auf die diesen Prozess ermöglichende immanente Werdensstruktur. Durch das Werden und die Ereignisse bildet sich etwas aus, das durch den Blick auf das Resultat nicht eingeholt wird. In diesem Sinne wären Parallelen zwischen *Transformation* und *Hylemorphismus* zu ziehen, insofern letztgenannte Denkfigur, so die in Teil drei dieser Arbeit dargestellte Kritik von Deleuze und Guattari, den Vitalismus, die Prozessontologie nicht bedenkt und damit fälschlicherweise bereits von einer funktionalen Struktur ausgeht. Interessanterweise bringt Friedrichs den Gedanken der Transformation in Verbindung mit einer Trennung zwischen Form und Materie. Friedrichs schreibt über Transformation:

„Eine solche Denkfigur profitiert von der Wohlunterschiedenheit von Form und Medium. Zwar wird die Form in der Transformation wesentlich verändert, aber über das Medium

706 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 39.

707 „Das Werden des Mädchens wird zuerst gestohlen, um ihm eine Geschichte oder eine Vorgeschichte aufzuzwingen“ (ebd., S. 376).

708 Ebd., S. 324f.

schreibt sich die Transformation der Form in ein Kontinuum ein. In einer etwas schärferen Formulierung: Mit der Unterscheidung von Form und Medium ist die Möglichkeit gegeben, von Transformation zu reden und nicht einfach von Anfang und Ende.⁷⁰⁹

Friedrichs sieht folglich in der Trennung zwischen einer Form und einem Medium überhaupt die Möglichkeit angelegt, von Transformation zu sprechen. Diese Trennung schließt damit unmittelbar an der oben gestellten Frage an, welche Denk- und Bewegungsfigur Transformation und Werden zugrunde liegen. Transformation funktioniert demnach nur durch die Trennung zwischen einer formgebenden Instanz und etwas, das während der Veränderung bestehen bleibt. Folgen wir diesem Gedankengang, so liegt auf der Hand, dass dies ebenfalls mit Deleuze und Guattari aufgrund der im Vorfeld festgelegten Trennung von Form und Materie zu kritisieren ist, soll das Werden in den Blick genommen werden. Es sei zurückerinnert auf die in Kapitel drei rekonstruierte Denkstrategie von Deleuze und Guattari, die sich im folgenden Zitat zeigt:

„Denn Simondon kritisiert die Untauglichkeit des Materie-Form-Modells auf technologischem Gebiet, da es eine festgesetzte Form und eine als homogen betrachtete Materie voraussetzt. Die Idee der Gesetzmäßigkeit verschafft diesem Modell eine Kohärenz, da es Gesetze sind, die die Materie dieser oder jener Form unterwerfen und die umgekehrt in der Materie diese von der Form abgeleitete wesenhafte Eigenheit realisieren. Und Simondon zeigt, daß das *hylemorphische* Modell viele aktive und affektive Dinge außer acht läßt. Einerseits muß man der geformten oder formbaren Materie eine sich bewegende energetische Materialität hinzufügen, die *Singularitäten oder Haecceitates* trägt [...]. Andererseits muß man den wesentlichen Eigenheiten, die in der Materie aus dem formalen Wesen entstehen, *intensive variable Affekte* hinzufügen, die sich entweder aus dem Vorgang ergeben oder ihn manchmal erst möglich machen: zum Beispiel ein mehr oder weniger poröses, mehr oder weniger elastisches oder widerständiges Holz. Jedenfalls geht es darum, dem Holz nachzugeben und dem Holz zu folgen, indem man Bearbeitungsvorgänge mit einer Materialität verbindet, anstatt einer Materie eine Form aufzuzwingen [...].“⁷¹⁰

Übertragen wir dies auf Bildungsprozesse, so ist abzuleiten, dass die Kategorie der Transformation als Veränderung der Form das Ereignis, das unterhalb des Organismus liegt, wenig berücksichtigt. Mit Deleuze und Guattari ist somit anstatt von Transformation von Werden zu sprechen, da das Werden selbst das Dazwischen ist, das sich nicht im Dualismus zwischen Einschreibung auf etwas und dessen Veränderung erschöpft. Mit Deleuze und Guattari gewinnt damit die Unterscheidung zwischen einer ontologischen Seinsebene (dem Werden) und einer sekundären Erzählung (der Transformation) an Bedeutung. Während Transformation das Werden retrospektiv in eine Erzählung integriert, fokussiert das Konzept des Werdens stattdessen auf das Geschehen, zeigt die Qualität des Dazwischen an, die Struktur der Voraussetzung zweckfreier Relationalität durch das Ereignis.

709 Friedrichs: Transformation des Allgemeinen, S. 18.

710 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 564.

Insbesondere die Ablehnung von Zielsetzungen in Deleuzes Werdensverständnis (das Tier-Werden hat nicht das Tier zum Endpunkt) ist hierbei höchst anschlussfähig, um eine qualitative Unterscheidung zwischen Werdensprozessen einerseits und andererseits Prozessen, die kein Werden sind, zu ermöglichen. Konkret ließen sich Prozesse im Sinne des Werdens als Bildungsprozesse, die trotz qualitativer Bestimmungen nicht auf ein Ziel hin ausgerichtet sind, und (schulischen) Anforderungen von Qualifikationen voneinander abgrenzen. Wenngleich in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gewiss kein inhaltlicher oder materieller Endpunkt der Transformation vorgeschrieben wird, ist dennoch die Untersuchungskategorie auf das gewordene Resultat gerichtet.

Interessanterweise schreibt Engelhardt, dass die Beziehung zwischen Aktuellem und Virtuellem keine „der Transformation, sondern der Hervorbringungen“⁷¹¹ ist und sieht im Virtuellen bei Deleuze die Antwort auf die Frage nach der Bedingung für Neues gegeben.⁷¹² Soll nun im Ausgang der problemzentrierten Rekonstruktion von Kollers Transformationskonzept über diese Gedanken zur Entstehung von Neuem die Frage nach den Voraussetzungen für Bildungsprozesse wiederaufgegriffen werden, ist die in 3.4 dargestellte qualitative Bestimmung des Ereignisses als relationales Beziehungsgeschehen hervorzuheben. Dass dies eine sehr anschlussfähige Perspektive für die ebenfalls bei Koller auffindbaren Aspekte ist, zeigt sich beispielsweise darin, dass Kleiner ausführt, es ginge Koller nicht darum, Bildung als Prozess an und in einem für sich stehenden Subjekt zu denken, „vielmehr müsste Bildung als etwas begriffen werden, das sich im Zwischenraum des Sozialen entfaltet [...]“.⁷¹³

Diesen Zwischenraum anhand von Deleuzes und Guattaris Werden zu bestimmen ist nicht nur deshalb interessant, weil in 3.4.2 das kritische Potenzial in diesem Zwischenraum rekonstruiert wurde, sondern auch deshalb, weil sich in diesem Zwischenraum sowohl ein dynamisches Bild von Subjekt-Sein als auch eine spezifische Qualität relationaler Bezogenheit zeigt (3.4.3). Bildung vollzieht sich mit Deleuze und Guattari daher nicht im Modus des Transformierens, als Moment des Umschlagens, sondern im ereignishaften Zwischenraum.

Da das Verständnis und die Bedeutung dieses Zwischenraums maßgeblich in Deleuzes und Guattaris Vitalismus begründet ist, besteht schließlich in ihrem vitalistischen Denken ein weiterer Abgrenzungspunkt gegenüber Kollers Transformationsgedanke. Durch ihr vitalistisches Denken entsteht ein dynamisches Bild verschiedener inter- und intrasubjektiver Bewegungen, die

711 Engelhardt: Deleuze als Methode, S. 65.

712 Vgl. ebd., S. 61.

713 Kleiner: Subjekt, Bildung, Heteronormativität, S. 113.

Kollers widerstreitende Teilidentitäten verflüssigen oder dynamisieren.⁷¹⁴ Diese Dynamik meint eine „Auflösung von Formen, die Annäherung an eine Grenze oder das Verwischen von Konturen, zugunsten von flüssigen Kräften, von Strömungen [...], die bewirken, daß ein Körper oder ein Wort an keinem bestimmten Punkt stehenbleibt.“⁷¹⁵ Werden zielt in diesem Sinne nicht auf die Entstehung neuer Strukturen, sondern realisiert sich in Bewegung und Verbindung.

Zusammenfassend meint Deleuzes und Guattaris Konzept des Werdens in Abgrenzung zu Kollers Konzept des Anders-Werdens ein (stetig) In-Bewegung-Sein, eine Qualität von Geschehen, in der sich eine spezifische Verhältnisbestimmung zwischen Virtualität und Aktualität realisiert und stellt wenig Möglichkeit zur Bewertung von Resultaten bereit. Während Koller Bildung als „Prozess der Erfahrung [...], aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“⁷¹⁶ definiert, bietet Deleuzes und Guattaris Denken die Möglichkeit diesen Überschreitungsraum im Kleinen zu systematisieren. Der Gegenstand der Veränderung bei Koller betrifft „das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber“⁷¹⁷, während Deleuze und Guattari im Minoritär-Werden das Moment jenseits von Verhältnishaftigkeit in den Blick nehmen. Während bei Koller der Prozess der Veränderung im Sinne der Transformation tiefgreifend sein und die Person eine andere werden soll, geht es bei Deleuze und Guattari stattdessen darum, überhaupt in einen Werdensprozess einzutreten. Dieses Werden verortet sich auf der Konsistenzebene und charakterisiert sich daher gerade nicht durch die Hervorbringung neuer Subjektpositionen, sondern durch die Intensität des Unbestimmbaren:

„Auf der Konsistenzebene schreiben sich ein: [...] Arten des *Werdens*, die kein Ende und kein Subjekt haben, sondern sich gegenseitig in Zonen der Nachbarschaft oder der Unbestimmbarkeit mitreißen; *glatte Räume*, die sich durch den *gekerbten Raum* hindurch bilden.“⁷¹⁸

Daher verändert sich mit der Perspektive auf das Werden schließlich der Untersuchungsgegenstand: Da das Konzept der Transformation bereits auf der

714 „Man erlebt eine Transformation von Substanzen und eine Auflösung von Formen, die Annäherung an eine Grenze oder das Verwischen von Konturen, zugunsten von flüssigen Kräften, von Strömungen, von Luft, Licht und Materie, die bewirken, daß ein Körper oder ein Wort an keinem bestimmten Punkt stehenbleibt. Ein körperloses Vermögen dieser intensiven Materie, ein materielles Vermögen dieser Sprache. Eine viel unmittelbarere, flüssigere und brennendere Materie als Körper und Wörter. Bei der kontinuierlichen Variation kann man nicht einmal mehr eine Ausdrucksform und eine Inhaltsform unterscheiden, sondern nur zwei untrennbare Ebenen in wechselseitiger Voraussetzung“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 152).

715 Ebd., S. 152.

716 Koller: Bildung anders denken, S. 9.

717 Ebd., S. 9.

718 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 702.

organisierten Ebene der Welt ansetzt (Umformung der Form), verbleibt das am Ende der Transformation Zeigbare auf der bereits geformten Ebene, sozusagen als neue Elemente, die die Transformation überhaupt feststellbar machen. Daraus ist zu folgern, dass eine Weiterführung der neu entstehenden Strukturen durch oder nach transformatorischen Bildungsprozessen mit Deleuze und Guattari nicht sinnvoll erscheint, sondern stattdessen vielmehr eine andere Perspektive in den Vordergrund rückt und zwar das Moment zwischen der Transformation (4.2).

Vermissten Deleuze und Guattari, so die hier vertretene These, im Denken von Transformation (im hylemorphen Modell) Singularitäten und Diesheiten, demnach die in ihrem vitalistischen Denken angelegten dynamischen Elemente, die überhaupt erst die offene Genese von Individuation ermöglichen, dann entsteht die Frage, inwiefern eine Berücksichtigung oder Miteinbeziehung von Singularitäten und Diesheiten bildungsphilosophisches Denken herausfordert oder auch verändert (4.2.1). Fischer sieht in einer solchen vitalistischen Perspektive – allerdings nicht direkt auf Deleuze bezogen – die Möglichkeit gegeben, von diesem Zwischenbereich heraus Analysen zu tätigen. Fischer schreibt:

„Ein solcher *vital turn* öffnet die Fundamente sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschung für die Energien, die Kraftfelder, die Dynamiken, den Drang, die Antriebsüberschüssigkeit menschlicher Lebewesen. Französische Lebensphilosophen bzw. deutsche Philosophische Anthropologen sind ja nichts weiter als *die* Theoretiker, die die Kategorie des Lebens, des Vitalen, zwischen die rein materiell-anorganische Natur einerseits *und* die Kultur, die symbolisch-diskursive Welt andererseits schieben, um dem cartesianischen Dualismus Natur/Kultur zu entzählen und um von dieser vitalen Zwischenzone aus analytisch vorgehen zu können.“⁷¹⁹

Mit Deleuzes und Guattaris Begriff des Lebens und dem darin begründeten Überschuss-Gedanken eröffnet sich demnach eine Analyseperspektive auf die und aus der *Zwischenzone*, in welcher Konzepte wie die des Ereignisses als Übergangsort zentral sind (4.2). Prozess lässt sich dadurch nicht als Bewegung zwischen zwei Zuständen begreifen, sondern als Qualität in Form von Ereignis, das aus dem Geschehen heraus die Veränderung denken lässt.

Schließlich verändert sich die an Bildungskonzepte gerichtete Frage. In Bezug auf Transformation stellen Friedrichs und Sanders die Frage „nach der Ankunft“ einer Transformation, „bzw. danach, ob und wie sich Vorstellungen über einen solchen Endpunkt der Transformation gewinnen lassen.“⁷²⁰ So wie auch in kritischer Auseinandersetzung mit dem transformatorischen Bildungsbegriff eingewendet wurde, dass die Frage des *Wohin*, des Ziels und der normativen Bewertung des Ergebnisses der Transformation unklar bleibt (2.3.1), betrifft dieser Einwand ebenfalls Deleuze und Guattari, wie am Beispiel des oKs, der auch faschistisch werden könne, gezeigt wurde.

719 Fischer: *Vital turn*, S. 51.

720 Friedrichs/Sanders: Einleitung, S. 10.

Einzuwenden wäre indes, dass mit Deleuze und Guattari die These weiter zu untersuchen wäre, ob die Einbindung in ereignishaftes Werdensprozesse beispielsweise gegen Totalisierungen wirkt. Damit würde nicht nur zutreffen, dass es Deleuze und Guattari weniger um die Bewertung von entstehenden Formen und Orientierungen geht, sondern auch, dass im Kontext von Persönlichkeitsbildung Teilhabe am Werden und am Ereignis gegen abwertende, zuschreibende, totalisierende Orientierungsmuster denkbar wird.

4.1.2 Subjektivierung und Entsubjektivierung

„Die Formenorganisationen, die Subjektformationen (anderer Plan und andere Ebene) ‚verohnmächtigen‘ das Begehren, unterwerfen es dem Gesetz und führen so den Mangel ein.“⁷²¹

Sowohl das Konzept der Transformation als auch des Werdens leiten zu der Verhältnisbestimmung von Subjektivierung und Bildung über (2.2.3). Bezugnehmend auf Ruckers Unterscheidung lässt sich Deleuzes und Guattaris Denken in einer ersten Betrachtung sowohl Rickens als auch Kollers Position zuordnen. Die von Ricken im Bildungsdenken ausgemachten Elemente – Orientierung am Allgemeinen, Formierung von Existenz, Verwobenheit mit Macht – lassen sich ebenfalls aus deleuzianischer Perspektive problematisieren. Die Kritik an der Formung von Selbstem vor dem Hintergrund einer Vorstellung von Allgemeinheit zeigt sich in Deleuzes Kritik an platonischen Urbildern und lässt sich über die Wirkungsweise des Organisationsplans konkretisieren. Dieser betrifft die Entwicklung und Formung von Subjekten, deren teleologisch ausgerichtete Veränderungs- und Formierungsgestalt nur mit Hilfe einer universalen Dimension strukturiert werden kann. Da dies bereits eine Referenzebene voraussetzt, die im Begriffspaar Virtualität und Aktualität nicht gegeben ist, operiert eine derartige Formierung und Perspektive auf das Subjekt mit Machtmechanismen, die nicht nur beschränken, sondern darüber hinaus hierarchisierende Bewertungen als Nähe und Ferne zu Bildern allererst ermöglichen. Liegt der Fokus auf der formenden Dimension sowie auf der regelhaften Hervorbringung eines Subjekts (3.3.1), so müsste mit Deleuze und Guattari ebenfalls eine Absage an den Bildungsbegriff erfolgen, beziehungsweise entsprechend Ruckers Gegenüberstellung Bildung als eine Form der Subjektivierung begriffen werden.

Dahingegen lässt sich mit dem oK für eine Nähe zum Verständnis von Bildung als Entsubjektivierung argumentieren (2.3.3.2). Die Realisierung eines nicht-idealistischen und nicht-essentialistischen Werdens im oK erinnert an Kollers Anliegen, ein Alternative zum idealistischen Bildungsbegriff zu entwickeln. In der Herstellung eines oKs realisiert sich ein nicht-idealistisches

721 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 104.

Werden und damit eine mögliche Konkretisierung von (Bildungs-)Prozessen als Alternative zur Harmonisierung oder Höherentwicklung.⁷²² Mit dem oK sind Prozesse der Entsubjektivierung gemeint, die Subjektivierung und Signifikanzen abbauen und durch Fluchtlinien aus Machtordnungen herausführen. Dadurch können diese als widerständig gelten. Aus diesem Verständnis heraus eröffnet sich die Argumentationslogik, dass mit Deleuze und Guattari die Verhältnisbestimmung von Bildung als Entsubjektivierung über die Konzepte des oKs und des Werdens näher beleuchtet werden kann. Dafür werden geteilte Motive aus Teil zwei und Teil drei dieser Arbeit angeführt und die in 2.3 identifizierten Probleme aus der Perspektive des oKs betrachtet.

Als Verbindungslinien zwischen der in Teil zwei eingeführten Konzeption von Bildung als Entsubjektivierung und die des oKs ist die Kritik an machtvollen Subjektivierungen zu nennen, die normalisierend strukturieren und dadurch beschränken, doch zugleich Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind, sodass ein simpler Ausstieg nicht möglich ist. Zwischen den jeweiligen Konzepten der Entsubjektivierung sind folgende gemeinsame Motive auszumachen:

Erstens findet sich eine Vormachtstellung des Widerständigen als Abweichung von Normen. Da Subjektivierungen als normalisierende Machtgeschehen begriffen werden, zielen Prozesse der Entsubjektivierung auf das Aufbrechen und Verändern dieser ab. In diesem Sinne fasst Muhle „das Organlos-Werden des Körpers bei Deleuze [...] [als] eine antinormative Bewegung [...]“.⁷²³ Saar begreift Normalisierung als „nichtnotwendiges Schließen von Möglichkeitsräumen“⁷²⁴ und weist im Zusammenhang seiner sozialphilosophischen Ausführungen das kritische Potenzial auf der Ebene des Subjekts in einem „Sichentwenden oder -entwinden gegenüber den gerade herrschenden sozialen Kräften“⁷²⁵ aus. Entsubjektivierung betont damit eine aus normalisierenden Prozessen herausführende und damit kritische Bewegung, der das Ziel des Eröffnens neuer Möglichkeiten zugrunde liegt. So wie das Minoritär-Werden vom Standard abweicht und als Realisierung einer Linie, die eine punktvolle Zuordnung unterläuft, nicht selektiv und damit befreiend ist, wird ebenfalls in Kollers Bildungsbegriff auf die Veränderung der an eine Form bindenden Struktur abgehoben. Dazu schreibt Koller:

„Im zweiten Abschnitt wird der theoretische Zugang zugeschärft, indem ich Judith Butlers Konzeption der Subjektivation erläutere, die ich als einen begrifflichen Rahmen verstehe,

722 „Es geht hier im Wesentlichen darum, das Werden als ein der idealistischen Konzeption der Essenz gegenübergestelltes Konzept einzuführen“ (Finsch: *Becoming Gay*, S. 109).

723 Muhle: *Zweierlei Vitalismus*, S. 84.

724 Saar: *Ordnung – Praxis – Subjekt*, S. 166.

725 Ebd., S. 170.

der er es erlaubt, Subjektwerdung als die Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen zu begreifen und Bildungsprozesse als deren Transformation zu beschreiben.“⁷²⁶

Wie in Teil zwei vorgestellt wurde resultiert daraus eine Betonung des Anders-Werdens und der Entstehung von Neuem. Diese Ausrichtung am Neuen zeigt sich bei Koller in der Erfindung neuer Diskursarten, die bisher Unsagbares zum Ausdruck bringen sollen. Auch bei Deleuze und Guattari lässt sich Macht als Normalisierung verstehen, die „kodieren und reterritorialisieren“⁷²⁷ kann, wobei das Werden und die Herstellung eines oKs aus diesen Strukturen herauszulösen vermag.

Neben diesem kritischen Potenzial der beiden Denkfiguren treffen sich die Ansätze von Koller sowie Deleuze und Guattari zudem in ihrer Kritik an Anpassung und Vereinheitlichung. Dergestalt geht es bei Koller nicht um die Aufnahme oder affirmative Annahme von Adressierungen und Zuschreibungen oder Wissensinhalten, sondern um die transformierende Aneignung. Dieses Motiv findet sich ebenfalls bei Deleuze und Guattari in ihren Überlegungen zu Kopie und Kompetenz. Die Kritik an Formen der Interpretation, die Ein- und Ausgänge, Zugänge und Bewertungen selektieren, wie Deleuze und Guattari anhand ihrer Kritik an der Psychoanalyse aufzeigen, lässt sich mit dem auf besondere Weise im Kontext von Adressierungspraktiken herausgearbeiteten zweckhaften und reduzierenden Geschehen (nicht nur) in pädagogischen Kontexten verbinden.

Zweitens findet sich bei Koller eine *Dezentrierung des Subjekts* die bedeutet, Subjektivität von den sie konstituierenden Diskursen her zu begreifen. Bei Deleuze und Guattari steht die *Dezentrierung des Subjekts* im Zusammenhang mit ihrer Kritik an der Subjekt-Objekt-Trennung der Welt zugunsten präindividueller Kräfteverhältnisse. Entgegen der Vorwürfe, dass die Dezentrierung des Subjekts, dieses nicht mehr thematisiere oder lediglich sprachliche Konfigurationen in den Blick nimmt, ist mit Kiebacher festzustellen, dass stattdessen ein Umdenken für das Verständnis von Menschsein erfolgt:

„Deleuze zufolge wurden das Identische und das Ähnliche fälschlicherweise mit stabilen und festen Identitäten assoziiert. [...] Dabei vollzieht sich eine Art *Dezentrierung des Subjekts*. Der Mensch wird nicht mehr als ein in sich geschlossenes, abgegrenztes Wesen erfasst, sondern vielmehr als eine sich ständig verändernde ‚Linie‘ des Werdens.“⁷²⁸

Das Subjekt zu dezentrieren bedeutet folglich nicht auf eine Einheit des Subjekts, sondern auf dessen prozesshaftes Werden zu fokussieren. Führen wir dies mit der Verringerung von Kombinationsmöglichkeiten durch die Operation $n+1$ zusammen, so lässt sich ebenfalls in der Perspektive auf das

726 Koller: Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, S. 218.

727 Deleuze: Begehren und Lust, S. 234.

728 Kiebacher: /Zwischen/ als Ort der kreativen EntFaltung, S. 47.

Subjekt eine Verringerung möglicher neuer Kombinationen ausmachen. Die Dezentrierung des Subjekts kann daher zwar als gemeinsames Motiv aufgegriffen werden, jedoch unterscheiden sich die Ansätze dahingehend, von welchem Standpunkt aus sich das Subjekt auflöst: in diskursiven Verflechtungen oder in singulären Kräfteverhältnissen.

In Teil zwei dieser Arbeit wurden zudem Problemstellen in der Konzeption von Bildung als Entsubjektivierung herausgearbeitet. Mit Koller ist der Prozess der Entsubjektivierung zugleich als Transformation zu verstehen. In Saars Verständnis von Selbsttransformation verdeutlicht sich das Verständnis von Kritik und Gegen-Macht als anti-konformistisch, als „Vorgang, der das Subjekt an sich selbst und durch sich selbst verändert.“⁷²⁹ Greifen wir zudem auf ein bereits in Kapitel zwei angeführtes Zitat von Saar zurück, der darin die Möglichkeit sieht, „gerade in der Verweigerung der Konformität mit der üblichen Ordnung [...] ein Anders-sein-Können der Gesellschaft aufscheinen [zu] lassen, die also darin politisch sind, dass sie [...] die veränderte Gesellschaft andeuten“⁷³⁰, dann ist die unmittelbare Nähe zum ebenfalls im transformatorischen Bildungsdenken entwickelten Verständnis von Transformation als Veränderung möglicher Subjektpositionen hervorzuheben, das daher als Entsubjektivierung eingeordnet wird.

Wenngleich Saars Ausführung nicht aus dem Bildungsdiskurs stammen, verdeutlicht sich an dieser jedoch die Problematik ihrer bildungstheoretischen Übersetzung. Obzwar nachvollziehbar ist, dass entsprechend der Einsicht in die Kontextualität von Selbst und (Macht-)Ordnung ein Abwenden oder Verändern von diesen neue Möglichkeiten hervorbringt, lässt sich kritisch einwenden, dass eine Subjektfigur, die sich zwischen Macht und Gegen-Macht bewegt, konzipiert wird. Ode verdeutlicht dies in seiner Kritik an der Rezeption von poststrukturalistischen Theorien in der Erziehungswissenschaft. Dieser wirft er vor,

„lediglich eine vollständig atomisierte Auffassung vom Subjekt zu hinterlassen, das nicht nur durch einen macht- und gewaltförmigen Eingriff von außen konstruiert wird, sondern durch Vorgänge diszipliniert und gemäßregelt wird, die völlig außerhalb seiner Wahrnehmung und Kontrolle liegen. Die skandalöse Konsequenz könnte demnach lauten, dass das aufgeklärte und sich selbst bildende Individuum als traditionelles Ziel aller pädagogischen Bemühungen restlos ausgedient hat. Dass es sich beim Poststrukturalismus jedoch insgesamt *selbst* um eine Pädagogik handelt, die zum *Widerstand* und zivilen Ungehorsam erziehen will, indem sie ein Bewusstsein über die Illusionen einer freien und selbstbestimmten Bildung jenseits subjektivierender Eingriffe entwickelt, und zudem Aufschluss gibt über die unausweichlichen Fallstricke menschlicher Kommunikation, ist eine Erkenntnis, die sich bis heute gegen hartnäckige Missverständnisse und Fehlinterpretationen durchsetzen muss. Die totalitätskritische Neuinterpretation der Wahrheit fordert dazu heraus, auch die Möglichkeitsbedingungen einer *Befähigung* zur

729 Saar: Ordnung – Praxis – Subjekt, S. 171.

730 Ebd., S. 171.

(Selbst)Erkenntnis und Selbstbestimmung jenseits klassisch-subjektivistischer Positionen zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenstand zu machen.“⁷³¹

Machtvolle Subjektivierung und transformierendes Gegen-Handeln wären daher nicht einander entgegenzustellen, wodurch entweder Determinismus oder doch ein autonomes gegenhandelndes Subjekt vorausgesetzt wird. Stattdessen geht es um eine Neuakzentuierung von Subjektivität, wie es zahlreiche gegenwärtige Diskurse über relationale Subjektivität auch in der Erziehungswissenschaft zeigen.⁷³² Das Konzept der Selbsttransformation als Transformation des Selbst durch sich selbst unterbestimmt das relationale Moment von Veränderung und Subjektivität und lässt konkret nach einer Bestimmung relationaler Subjektivität sowie nach den Voraussetzungen von Veränderungen fragen (4.2.1). Die im Werden realisierte Relationalität meint indes nicht nur die Unterwerfung und daraus entstehende Handlungsfähigkeit – das Selbst in Relation zu bestehenden Ordnungen – sondern macht Relationalität als Bestimmung von Subjektivität und damit die Bezüge und Bezogenheit des Subjekts stark.

Dies lässt sich noch weiter zuspitzen: Wenngleich Theorien der Subjektivierung einen großen Einfluss auf das Verständnis von Relationalität zwischen Selbst und Welt beziehungsweise Gesellschaft ausgeübt haben, erscheint das Konzept der Selbsttransformation die Verantwortung des Sich-Selbst-Transformieren-Müssens wieder zurück in das Subjekt zu legen. Neben der Gefahr, hegemonialen Strukturen der Selbstkontrolle und -optimierung zuzuspielen, ist dies zudem in Bezug auf Bildungs(un)gerechtigkeit problematisch und steht in enger Verbindung mit der unter 2.3.2 gestellten Frage, ob Transformation Bildung ist oder ob Bildung ermöglicht, sich kritisch zu Ordnungen verhalten zu können. Das im transformatorischen Bildungsbegriff von Koller angelegte Konzept von Bildung als Entsubjektivierung ist daher dahingehend zu befragen, was notwendige Ressourcen für derartig Widerständiges ist oder anders gesagt, ob nicht widerständiges Selbstpositionieren bereits an Privilegien geknüpft ist.

Darüber hinaus ist am Konzept der Entsubjektivierung die Problematik der Essentialisierung hervorzuheben. Gegen-Handeln oder das, was in der

731 Ode: Poststrukturalismus, S. 683.

732 Vgl. exemplarisch Ricken über Subjektivierung: „Doch bereits die Frage, wie denn ein Prozess gedacht werden kann, in dem weder bloß vorausgesetzt werden darf und kann, was durch diesen Prozess allererst hervorgebracht wird, noch das, was hervorgebracht wird, als Folge von Ursachen und Wirkungen erscheinen kann, stellt vor erhebliche systematische Schwierigkeiten, sowohl Anfang und (Bedingungs-)Gefüge als auch Modus und Struktur dieses Werdens genauer zu bestimmen. Die vielfachen Metaphern der ‚Prägung‘ oder ‚Aus- und ‚Entfaltung‘ einerseits sowie der ‚Nachahmung‘ und ‚Verinnerlichung‘ bzw. der ‚Aneignung‘ und ‚Verkörperung‘ andererseits belegen jedenfalls die weithin verbreitete Neigung, (gemeinhin zwar anerkannte) Relationalität bloß als ein Geschehen zwischen zwei – als ebenso gegeben wie getrennt verstandenen – Polen zu konzipieren“ (Ricken: Zur Logik der Subjektivierung, S. 29).

Ordnung unsichtbar ist sichtbar zu machen als normatives Moment hervorzuheben, riskiert, entgegen der Einsichten in die Relationalität von Selbsten, ein vorsoziales Wesen des Subjekts anzunehmen, das lediglich befreit werden müsste. Schließlich wurde in 2.3.2 auf die Verengung des Bildungsbegriffs auf Kritik und Widerstand hingewiesen und im Konzept von Entsubjektivierung das Problem identifiziert, Bildung auf ein Freimachen von beschränkenden Einflüssen zu reduzieren.

Kann das Konzept des oKs auf die Einwände gegenüber dem Verständnis von Bildung als transformierende Entsubjektivierung produktiv antworten beziehungsweise gewinnbringende Perspektiven eröffnen? Das Konzept des oKs als Entsubjektivierung betrifft das Verständnis von Macht und Gegen-Macht, die Frage nach den Voraussetzungen für ein Anders-Werden sowie die Frage danach, was im Abweichen, Verändern oder Auflösen, im Prozess der Entsubjektivierung realisiert wird, demnach sowohl die Kritik am vorsozialen Essentialismus als auch am autonomen Subjekt. Mit Deleuze und Guattari lassen sich dabei folgende Fragen betrachten: Wie kann die Bewegung zwischen Form und Auflösung, Subjektivierung und Entsubjektivierung verstanden werden, ohne in einen einfachen Essentialismus zu führen in dem Sinne, dass lediglich etwas bereits Vorhandenes zum Ausdruck gebracht werden soll? Wie kann ein Anders-Werden charakterisiert werden, das nicht die Figur des Anderen an sich prämiert, was als Ausdruck von (privilegierter) Selbstperformanz im Zeitalter der Singularitäten zu problematisieren wäre?

Bei Deleuze und Guattari ist das, was in der Herstellung eines oKs befreit wird, das Begehren selbst. Aufgrund des Primats des Begehrens über die Macht ist dies nicht als Ausdruck von Gegen-Macht, sondern jenseits von Machtordnungen zu verstehen. Wenngleich bei Deleuze und Guattari die Abweichung von Normen zentral ist, lässt sich anhand des Werdensbegriffs systematisieren, dass es hierbei nicht um eine inhaltliche Bestimmung des Widerständigen, sondern vielmehr um eine Qualität, einen Modus geht, wie durch die Unterscheidung zwischen Transformation und Werden und dem in der Herstellung verbleibenden oK gezeigt wurde. Dies erinnert an die in Teil zwei vorgestellten Gedanken von Pongratz, der Bildung in den Unterbrechungen von Subjektivierung ansiedelt und hierbei vielmehr einen Ort oder einen Modus als eine inhaltliche Bestimmung meint.

Jenseits der Subjektivierung befindet sich bei Deleuze und Guattari ein nicht substantielles, produktives Begehren. Während bei Koller das Anders-Werden in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen im Fokus steht, meint Entsubjektivierung bei Deleuze und Guattari die Realisierung eines Zwischenraums durch affirmatives Begehren, das durch sich aus der Struktur herausführt. Um den Prozess der Entsubjektivierung genauer zu beleuchten, soll erneut Rucker angeführt werden, der über Entsubjektivierung im Bildungsdiskurs Folgendes schreibt:

„Eine Erfahrung initiiert also einen Prozess der ‚Entsubjektivierung‘ in dem Sinne, als sie einen Menschen dazu veranlasst, bislang eingenommene Subjektpositionen aufzugeben und ein Anderer zu werden.“⁷³³

Greifen wir auf, was Deleuze und Guattari zu dieser Veränderung beizutragen haben, ist interessant, dass dort die mit dem oK zusammenhängende Auflösung der Schichten und die Deterritorialisierung mit „Verzögerung“ und „Zähigkeit“⁷³⁴ beschrieben werden. Es geht daher nicht um einen Umschlagspunkt oder einen Akt der Veränderung, so wie es der Begriff der Transformation suggeriert. Stattdessen kommt mit Verzögerung und vor allem Zähigkeit erneut die Betonung von Konsistenz, von Zusammenspiel zum Ausdruck, das nicht nur die Beschaffenheit und das Geschehen fokussiert, sondern aufgrund des internen Zusammenhangs anstelle von Teilbarkeit eine fluidere Perspektive auf Selbst eröffnet. In diesem Sinne wird beispielsweise im Kontext der *queer-studies* versucht, Deleuzes Konzept des Werdens als *Konzept gegen hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen*⁷³⁵ anzuwenden. Hervorzuheben ist, dass in diesem Ansatz Deleuzes Denken das Potenzial zugesprochen wird, im Unterschied zu starren Identitäten „Zwischenpositionen“⁷³⁶ begrifflich einzufangen.

Entgegen der Vorstellung von widerstreitenden Teilidentitäten, die eine neue Ausdrucksform durch Transformationen erfordern, könnte mit Deleuze und Guattari vielmehr ein Modus in den Blick geraten, der der Dynamik, der Nicht-Feststellbarkeit und Fluidität von Personen Ausdruck zu verleihen versucht und gerade dadurch ein Durchbrechen der das Selbst strukturierenden Organisationsmechanismen bedeuten kann. So stellt der Autor fest, dass das molare Subjekt „rigide, fixe und abgeschottete Sedimentationen“⁷³⁷ und das molekulare Werden „auf Flexibilität, Flüssigsein, Beweglich- und Unbestimmtheit“⁷³⁸ verweist. Dadurch kommt eine Suche nach Unzuordbarkeit zum Ausdruck, die nicht als mangelnde Bestimmbarkeit oder als eine dritte Position im binären System verstanden wird, sondern den Vollzug des Werdens als Bestimmung der Wirklichkeit auf menschliche Gestaltungsformen bezieht und affirmativ zum Ausdruck zu bringen ersucht. Entsubjektivierung meint damit nicht die Schaffung neuer Positionen, sondern die Auflösung einheitlicher Subjektvorstellungen zugunsten von Fluidität. Interessanterweise kontrastiert der Autor zudem Deleuzes und Guattaris Konzept des Werdens als „Widerstand gegen den als männlich definierten Status des Festen und

733 Rucker: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, S. 921.

734 Deleuze/Guattari: Rhizom, S. 6.

735 Vgl. Finzsch: Becoming Gay, S. 105.

736 Vgl. ebd., S. 105.

737 Ebd., S. 110.

738 Ebd., S. 110.

Repräsentativen⁷³⁹ sowie das Begriffspaar Strata und Schicht mit Butlers Subjektivationsverständnis, das wiederum für Koller zentral ist:

„Dem setzen Deleuze|Guattari den Begriff der Strata und der Schicht gegenüber. Sie sehen Schichten viel dynamischer als Butler, bei der eine einmal erreichte Sedimentierung unflexibel und fest bleibt.“⁷⁴⁰

Die vorgenommene Dezentrierung des Subjekts, um nicht auf Autonomie und Selbstbestimmung rekurren zu müssen und die Kontextualität von Subjekt und Macht zu berücksichtigen, verändert sich mit Deleuze und Guattari dahingehend, dass nicht das Subjekt im Kontext von diskursiver Verfasstheit betrachtet wird, sondern dass die Fluidität von Selbsten in den Blick gerät. Dazu stellt Diefenbach fest, dass Deleuzes und Guattaris Kritik am Subjekt eben nicht bedeutet, dass es nicht mehr um dieses gehen könne, sondern dass „Guattari und Deleuze die Welt eines Ichs für nicht individuell genug halten.“⁷⁴¹ Diefenbach schreibt weiter:

„Nur wer an der Unhintergebarkeit von Subjektivität festhält, erkennt zwanghaft immer dasselbe Schauspiel wieder: das gleissende Licht eines sterbenden Subjekts. Deleuze und Guattari haben das Subjekt-Objekt-Universum einfach in ein Gefüge unterschiedlicher Situationen und Verhältnisse zerfallen lassen, die von einem Subjekt durchquert werden.“⁷⁴²

In ähnlicher Weise ordnet Müller Deleuzes Subjektkritik ein:

„Das selbstdefinierte Ziel in seinem Denken ist, die Bewegung individueller Kräfte zu erhalten und zu ermöglichen. Deshalb ist es falsch, Deleuze die Negation des Subjekts unterstellen zu wollen. Das Subjekt existiert in seinem Denken, aber als ein singuläres und serielles.“⁷⁴³

Entsubjektivierung und Dezentrierung des Subjekts meint damit bei Deleuze und Guattari kein aktives Gegen-Handeln oder dass es kein Subjekt mehr gibt, sondern Subjektivität vielmehr als Singularität und Ereignis zu begreifen. Entsubjektivierung mit Deleuze und Guattari als Herstellung eines oKs funktioniert dabei nur durch ihr Verständnis eines sekundären Machtbegriffs, worin Deleuze selbst einen wesentlichen Unterschied zu Foucault ausmacht. Das Konzept des Begehrens, das als Deterritorialisierung aus der Macht hinausführt, eröffnet mit Hilfe des Konzepts des Gefüges ein Verständnis von Orten außerhalb von Macht. Ist der oK die Konsistenzebene, dann ist dies der Ort, wo Begehrensströme noch nicht organisiert sind. Der affirmative Prozess des Begehrens lässt einen unintentionalen Antrieb denkbar werden, der entgegen der Verankerung von Bedürfnissen und Wünschen innerhalb eines Dispositivs nicht auf einen gesellschaftlichen Zweck hin ausgerichtet ist.

739 Ebd., S. 111.

740 Ebd., S. 114.

741 Diefenbach: Kapitalismus verstehen, S. 85.

742 Ebd., S. 85.

743 Müller: Die Fluchtlinien des Gilles Deleuze, S. 98.

„Die Hauptschichten, die den Menschen binden, sind der Organismus, die Signifikanz und die Interpretation, die Subjektivierung und die Unterwerfung. All diese Schichten gemeinsam trennen uns dort von der Konsistenzebene und der abstrakten Maschine, wo es kein Zeichenregime mehr gibt, sondern wo die Fluchtlinie ihre eigene potentielle Positivität und die Deterritorialisierung ihre absolute Macht verwirklicht. In diesem Zusammenhang liegt das Problem darin, das günstige Gefüge umkippen zu lassen, es von der Seite, die den Schichten zugewendet ist, auf die Seite übergehen zu lassen, die der Konsistenzebene und dem organlosen Körper zugewendet ist.“⁷⁴⁴

Mit Krause und Rölli ist Widerstand und Kritik bei Deleuze und Guattari sodann auf zwei Weisen zu verstehen, die wiederum für das kritische Potenzial von Bildung als Entsubjektivierung anschlussfähig sind: Einerseits existiert eine Form von Kritik und Widerstand, die im Akt der Kritik lediglich die herrschenden Ordnungen und Mächte reproduziert und damit abzulehnen ist. Dazu schreiben Krause und Rölli:

„Wie Foucault monieren Deleuze und Guattari, dass ein aus der Repression gespeister Widerstand die Anerkennung herrschender Majorität und Klassifikationen impliziert, auf deren Beseitigung er zielt [...]“⁷⁴⁵

Andererseits Kritik und Widerstand im Sinne des oKs, die etwas anderes als diese Form der Gegen-Macht darstellen, insofern sich der oK vielmehr zwischen den Zuständen bewegt und nicht mit einer abgeschlossenen Form auf eine andere Form reagiert. Dazu führt Rölli Folgendes aus:

„Wie im Falle des Anders-Werdens zeichnen sich auch die Prozesse des Minoritär-Werdens dadurch aus, dass sie die involvierten Gruppenidentitäten wechselseitigen Veränderungen aussetzen. Es handelt sich bei ihnen gewissermaßen um kritische Praktiken, die in hierarchische Machtverhältnisse intervenieren, indem sie die immanenten Prozesse stärken. Wie ist das möglich? Ein Minoritär-Werden geschieht immer dort, wo eine Mehrheit, die als repräsentativer Standard fungiert, in Mitleidenschaft gezogen wird.“⁷⁴⁶

Beim Verständnis des oKs als Entsubjektivierung geht es daher nicht darum, widerstreitenden, unversöhnbaren Instanzen eine neue Ausdrucksform zu verschaffen, sondern um ein dynamisches, wechselseitiges Sich-Verändern und nicht um ein Einander-Aushalten. Als kritisch kann dies insofern gelten, als dass keine Umgangsweisen mit Bestehenden Machtordnungen erschaffen werden, sondern durch offen gedachte Bezugnahme die Verhältnisse verändert werden sollen. Passend dazu ist auf Welsch bereits angeführte Einschätzung zu verweisen, dass mit Deleuze und Guattari über die Starrheit des Widerstreitsgedankens hinaus Verbindungen ermöglicht werden. In dem Sinne, wie Rölli dies als Auflösung von Subjekten als Mehrheiten sowie Minderheiten begreift, zeigt sich, dass Entsubjektivierung als Herstellung eines oKs nicht die Hervorbringung einer neuen Form, sondern ein

744 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 185.

745 Krause/Rölli: Die Kriegsmaschine in der Struktur des Politischen, S. 134.

746 Rölli: Macht der Wiederholung?, S. 171.

wechselseitiges Geschehen meint. Anhand dessen kann dem Vorwurf, Bildung auf das Freimachen von Beschränkungen zu reduzieren, mit Deleuze und Guattari erwidert werden, dass der oK nicht nur auf die Beschränkungen reagiert und damit Bestehendes reproduziert, sondern eine genuin affirmative Praktik ist, die herrschende Beschränkungen übersteigt. Wie zu Beginn von Kapitel drei angeführt, bringt Meyer dies sogar mit Freude in Verbindung.⁷⁴⁷ Dies eröffnet die Möglichkeit, das Werden und den oK in Hinblick auf Aspekte wie Freude und gelingendes Leben bildungsphilosophisch weiterzudenken.

Als Unterschied zwischen Koller und Deleuze und Guattari ist zusammenfassend die vitalistische Ausrichtung zu nennen, die nicht nur einen Widerstreit übersteigende und fluide Vorstellung von Kritik und Subjektivität ermöglicht, sondern ebenfalls als zentrales (Bildungs-)Moment ein nicht-funktionales und nicht-intentionales Lebensmotiv entwickelt, das (zunächst) keinen Zweck hat als die Affirmation des Lebendigen an sich. Damit gerät eine dynamische Perspektive auf Subjekte in den Blick sowie die Kritik an der Einreihung Teile seiner selbst in bestehende Kategorien, selbst wenn dieser Vorgang kritisch-transformierend begriffen wird. Fraglich bleibt jedoch, ob anhand dieser Orte jenseits von Macht eine Antwortmöglichkeit auf die von Stojanov formulierte Kritik holistischer Machtkonzepte auszumachen ist. Dafür wäre explizit Deleuzes und Guattaris Machtbegriff im Kontext des Gefüges zu untersuchen und beispielsweise mit dem Machtbegriff von Foucault und dessen erziehungswissenschaftlicher Übersetzung zu kontrastieren. Dies wäre zudem notwendig dafür, um aus dem o.g. Kritikverständnis (pädagogisch-)praktische Konsequenzen abzuleiten.

Derartige Untersuchungen schließen zudem an der weiter oben angeführten Problematik des Konzepts von Bildung als Entsubjektivierung an, die vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit die Frage nach den Voraussetzungen für (transformatorische) Bildungsprozesse betrifft. Bildet sich das Subjekt durch Unterwerfung unter Normalitätsvorstellungen, die nicht frei gewählt werden können, jedoch die Selbst- und Weltverhältnisse, Selbstidentifikationsmöglichkeiten und Entscheidungsmöglichkeiten maßgeblich prägen, so soll ein emanzipatorisch gefasster Bildungsbegriff die Reflexion über diese Konstitutionsbedingungen und deren Veränderung ermöglichen. Dies wird im transformatorischen Bildungsbegriff intensiv thematisiert und die Möglichkeit von Veränderung mit der iterativen Struktur von Sprache und durch das Konzept der Resignifizierung begründet.

Ist Subjektivierung ein Machtgeschehen, hat Entsubjektivierung ein emanzipatorisch-kritisches Potenzial. Bildungsphilosophische Überlegungen übersteigen jedoch diese strukturelle Beschreibung von Wandlungsprozessen. Damit gewinnt die Frage an Bedeutung, was Voraussetzungen für Bildungsprozesse sind und was daraus für bildungsstiftendes pädagogisches

747 Vgl. Meyer: Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari, S. 295.

Handeln abgeleitet werden kann. Bildung als Transformation und Entsubjektivierung kann anhand von Deleuzes und Guattaris Konzept des oKs für diese Frage erweitert werden, indem über das Werden und das Ereignis der Zwischenraum des Entsubjektivierungsprozesses fokussiert wird und explizit das Geschehen der Auflösung und Verschiebung untersucht wird.

4.1.3 Weltvergessenheit

In 2.3.4 wurde der Vorwurf der Weltvergessenheit angeführt und dafür argumentiert, diesen Vorwurf nicht nur auf die als unzureichend attestierte Berücksichtigung von Gesellschaft im transformatorischen Bildungsdenken zu beziehen, sondern Welt in einem weiter gefassten Sinne zu begreifen. Koller entgegnet der Kritik der Weltvergessenheit, dass er über Theorien wie etwa Bourdieus Habitus-theorie oder Butlers Subjektivationsverständnis Welt berücksichtigt, wodurch ein Verständnis von Welt als Ensemble gesellschaftlicher Ordnungen nahegelegt wird. Mit Deleuze und Guattari ist jedoch einzuwenden, dass dieses Denken innerhalb des Dispositivs verbleibt – die Kräfte jenseits strukturierter Organisationen nicht adäquat berücksichtigt.

Wenngleich Koller anführt, dass Formen von Vermittlung und Allgemeinheit mit Lyotard abzulehnen sind und daraus folgert, dass es schlussendlich um Offenhaltung gehe (2.2.1), so lässt sich mit Deleuze und Guattari aufgrund der Primatstellung von Differenz zwar ebenso gegen dialektische Vorstellungen von Vermittlung oder Aufhebung argumentieren, das Virtuelle verkörpert jedoch ein alternatives, formales Verständnis von Allgemeinheit. Dieses ist nicht nur das unbestimmte Außen von gesellschaftlichen Ordnungen, sondern auch für Konzepte von Prozess und Bewegung jenseits bereits organisierter Ebenen (Entwicklung) mitzudenken.⁷⁴⁸ Zu unterscheiden ist daher mit Deleuze und Guattari einerseits zwischen den von ihnen kritisierten Abstraktionen, Allgemeinheiten, Ursprüngen und andererseits ihrem Verständnis von Mannigfaltigkeit.⁷⁴⁹ Die wiederkehrende Kritik von Deleuze richtet sich dabei gegen die Suche nach Ursprüngen, die die Differenz unter eine Einheit subsummieren und dadurch das Werden an eine Form, an eine Identität bindet. Deleuze schreibt:

„Wenn es heute mit dem Denken schlecht steht, so liegt das an einer Rückkehr zu den Abstraktionen, die unter dem Namen Modernismus stattfindet, man kommt wieder auf das

748 Der Vorwurf der Weltvergessenheit kann gewiss auf noch weiteren Ebenen diskutiert werden und wäre in einem weiteren Schritt auch noch genauer hinsichtlich Kollers Bezugnahme auf Humboldt zu befragen. Mit Humboldt macht Koller durchaus die Rolle von Welt für Bildungsprozesse stark, problematisiert gleichzeitig Welt aus postmoderner Perspektive. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit Kollers Humboldtbezug leistet diese Arbeit nicht.

749 Über den gekerbten und offenen Raum in Bezug auf Universalität vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 521.

Problem der Ursprünge zurück, all das... Damit sind plötzlich alle Analysen in Begriffen von Bewegungen, von Vektoren blockiert.“⁷⁵⁰

Im Unterschied zu derartigen Abstraktionen stellt das Virtuelle ein alternatives Verständnis von Allgemeinheit dar, anhand dessen – folgen wir den Einschätzungen, dass im Zwischenraum zwischen Virtualität und Aktualität normatives und kritisches Potenzial angelegt ist – (Bildungs-)Prozesse in Hinblick auf Richtung oder Normativität diskutiert werden können. Wird die Unterscheidung zwischen den zwei verschiedenen Modi von Bewegung wiederaufgenommen – eine Bewegung auf der Organisationsebene, die anhält und in einem Resultat endet, eine auf der Konsistenzebene, die das Werden realisiert – dann ist unter Weltvergessenheit mit Deleuze zu verstehen, dass Bewegung und Prozessualität auf die bereits innerhalb von Strukturen denkbaren Möglichkeiten reduziert wird, anstatt die Bewegung des Virtuellen zu berücksichtigen. Die normative Forderung des Ereignisses als Moment der Herauslösung aus Strukturen bedarf notwendigerweise einer Konzeption dessen, was jenseits dieser existiert.⁷⁵¹

Gerade weil es, wie ebenfalls Koller ausführt, kein Allgemeines gibt, wäre mit Deleuze dieses Außen, das Virtuelle, die Mannigfaltigkeit, zu bedenken, um der Einsicht in die Differenz-Struktur von Wirklichkeit gerecht zu werden und eben nicht das (menschliche) Leben auf das in gesellschaftlichen Ordnungen sortierte Leben zu reduzieren, indem das dort wirkende konstitutive Außen mit der Realität des Virtuellen verwechselt wird. Weltvergessenheit meint mit Deleuze und Guattari somit auch Ontologievergessenheit. Passend zu diesem Gedankengang kontrastiert Lisa Handel Deleuzes Weltverständnis mit der an anderer Stelle von ihr dargestellten geschlossenen Welt ohne Ereignisse und schreibt dazu Folgendes:

„So entfaltet Deleuze in *Differenz und Wiederholung* das Problem des Sich-Ereignens von *Welt*, einer Welt, die nicht um ein menschliches Erkenntnissubjekt herum zentriert werden kann. Jedoch scheint die angestammte Frage der Ontologie nach dem Wesen von Entitäten (*Was ist ...?*) eine ‚falsch‘ gestellte Frage zu sein. Das Werden erscheint in *Differenz und Wiederholung* vielmehr als jenes dämonisches Ereignis, das die Seinsontologie aus den Fugen hebt. Und so nimmt Deleuzes Bezug auf die Wissenschaften des Komplexen seinen Ausgang in der komplexitätstheoretischen Eröffnung eines *Vom Sein zum Werden*, d.h. dem Problem, die Ontogenese der materiellen Welt von ihrem Vermögen der immanenten Selbstorganisation und kreativen Transformation her zu denken.“⁷⁵²

750 Deleuze: Unterhandlungen, S. 175.

751 Vgl. hierzu auch Leineweber: „In der bildungstheoretischen Literatur der letzten 30 Jahre findet sich die perspektivische Eingrenzung auf eine vermutete Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt schließlich innerhalb eines Verständnisses von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse weiterverhandelt. Mit dieser Auslegung ist der Prozess des Sich-bildens, formatio, durch das Suffix ‚trans-‘ aus sich heraus an eine Äußerlichkeit gebunden“ (Leineweber: Die Verzeitlichung der Bildung, S. 35f).

752 Handel: Ontomedialität, S. 130.

Trotz ihrer gemeinsamen Ausrichtung am Besonderen (subjektive Seite bei Koller, Singularität bei Deleuze und Guattari) unterscheiden sich diese beiden Ansätze dahingehend, dass bei Koller die subjektive Seite die Form einer biografischen Erzählung eines Wandlungsprozesses meint und Singularität bei Deleuze und Guattari die formale Bestimmung von Allgemeinheit und situativer Einzigartigkeit, ohne kohärenten Erzählzusammenhang. Gewiss lässt sich mit Deleuze und Guattari keine allgemeine Seite von Bildung im Sinne „*begrifflich[r] Inhalte[...]*“, die nicht in partikularen Umwelten, sondern in der Welt als übergreifendem Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände beheimatet sind“⁷⁵³ denken.

Nichtsdestotrotz lässt sich ihr Denken, wie anhand der in Teil drei vorgenommenen Systematisierung deutlich wurde, nur anhand eines Verständnisses von Mannigfaltigem oder Virtuellem begreifen, welches das Differenzprinzip zum obersten Prinzip erhebt und den Blick auf Subjekte und Objekte zugunsten ontogenetischer Entstehungsprozesse weitet. So ist weiterzudenken, dass das von einem Subjekt zum Ausdruck gebrachte Erlebnis einer Veränderung die Möglichkeiten offener Prozessualität unterbestimmt. Greifen wir Stojanovs Einwand auf, dass Bildung als Wandlungsprozess im transformatorischen Bildungsdenken um die Qualität der Selbstuniversalisierung ergänzt werden sollte, so ließe sich diese Dimension mit Deleuze und Guattari im Virtuellen oder in der Bildung eines glatten Raumes finden. In einen Werdensprozess eintreten bedeutet in diesem Verständnis schließlich Anteil zu haben an der virtuellen Allgemeinheit der Welt.

Die Fokussierung auf eine subjektive Seite sowie auf gesellschaftliche Ordnungen, auf das, was innerhalb dieser denkbar oder auch gerade nicht-denkbar ist, wobei letzteres lediglich im Verhältnis zum Gegebenen und weniger zum Außen zu begreifen ist, ist zwar aufgrund Innen-Außen-Logiken poststrukturalistischer Subjektivierungstheorien und Lyotards Kritik an Metaerzählungen sowie der Betonung nicht aufhebbarer Differenz nachvollziehbar. Mit Deleuze und Guattari eröffnet sich jedoch die Möglichkeit, Prozesse zwischen Differenz und Wiederholung, Virtualität und Aktualität zu durchdenken, Allgemeinheit als Virtualität zu begreifen und neue bildungsphilosophische Anschlüsse zu ermöglichen, so wie der prominente erziehungswissenschaftliche Deleuzianer Sanders Bildung als „Spur des und zum Virtuellen“⁷⁵⁴ zu verstehen vorschlägt.

Wird daher davon ausgegangen, dass sich Bildungsprozesse traditionellerweise immer auf ein Verhältnis zwischen einem Ich und der Welt beziehen, so rückt mit Deleuze die Frage nach dem Verhältnis oder der Begegnung mit dem Virtuellen ins Zentrum (4.2.1). Die Prozessart des Ereignisses im Virtuellen unterscheidet sich sodann von der Krise, die innerhalb von bestehenden Ordnungen operiert. Im Unterschied zur Krise besteht mit Engelhardt die

753 Stojanov: Bildung, Abschnitt 26.

754 Sanders: Deleuzes Pädagogiken, S. 35.

Funktion des Virtuellen darin, „bei der Beschreibung von Entstehungsprozessen deren tatsächliche Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit mitreflektieren zu können.“⁷⁵⁵ Daraus lässt sich folgern, dass die Vorstellung von Transformation und Krise nach Umbrüchen innerhalb eines Systems fragt, Ereignis und Virtualität dahingegen die grundsätzliche Frage danach stellt, wie etwas passieren kann und Bildungsprozesse als Veränderungsprozesse um eine universale, virtuelle Dimension von *Welt* erweitert.

Virtualität als Welt und Horizont der Erfahrbarkeit, als formale Bestimmung von Allgemeinheit bildungsphilosophisch zu begreifen schließt zudem an aktuelle Diskurse über Formen und Problematiken von Welterschließung an. So wird beispielsweise im Kontext der Debatten über das Anthropozän die Gegenüberstellung von Ich und Welt als Inanspruchnahme von Welt problematisiert. In Deleuzes Weltbegriff finden sich im Unterschied dazu Motive des Weltbezugs, die gegenwärtig ebenfalls prominent diskutiert werden wie beispielsweise ein *Mit-Werden* im Anschluss an Donna Haraway, das sich im Kontrast zum *Welt-Erschließen* lesen lässt.

4.2 Bildungsphilosophische Überlegungen im Anschluss an Deleuze und Guattari

Unter 4.1 wurde das transformatorische Bildungsverständnis anhand zentraler Elemente von Deleuzes und Guattaris Denken diskutiert. Insbesondere ihr Verständnis von Ereignis und Werden wurde hierbei als bildungsphilosophisch relevant herausgearbeitet. Im Verständnis von Bildung als Transformation siedeln sich Ereignis und Werden im Zwischenraum an, der im Folgenden auf bildungsphilosophische Implikationen befragt wird. Dies ist neben Deleuzes und Guattaris Interesse am Zwischenraum zudem darin begründet, dass die Bewegung des Werdens im Modell der Transformation nicht adäquat berücksichtigt werden kann. Wesentliche Einsichten ihres Denkens können in einer vergleichenden und systematisierenden Auseinandersetzung mit Kollers Bildungsbegriff (4.1) nur wenig Berücksichtigung finden. Daher soll im Folgenden das bildungsphilosophische Potenzial von Deleuzes und Guattaris Denken eigens vorgestellt und diskutiert werden. Dafür werden als erstes bildungsphilosophische Konsequenzen aus dem Ereignisdenken von Deleuze und Guattari behandelt. Daran anschließend wird die Bedeutung von unterschiedlichen Wirklichkeitsverständnissen – ausgerichtet an der Immanenz oder am Organismus – für den Begriff der Bildung zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Abschließend wird Deleuzes und Guattaris Ereignis auf das bildungstheoretisch zentrale Konzept der Anerkennung bezogen.

755 Engelhardt: Deleuze als Methode, S. 56.

4.2.1 Bildungsphilosophische Überlegungen über Deleuzes und Guattaris Ereignis

„Das Problem besteht also darin, wie das Individuum seine Form und seine syntaktische Bindung an eine Welt überschreiten könnte, um in die universelle Kommunikation der Ereignisse, das heißt in die Bejahung einer disjunktiven Synthese jenseits nicht nur der logischen Widersprüche, sondern sogar der alogischen Unvereinbarkeiten einzutreten. Dazu müßte das Individuum sich selbst als Ereignis begreifen.“⁷⁵⁶

Sich selbst als Ereignis zu begreifen oder auch Persönlichkeitsbildung als Ereignis zu begreifen ist in diesem Abschnitt Gegenstand der Auseinandersetzung. Das Ereignis wurde als zentrales Moment des Zwischenbereichs zwischen Virtualität und Aktualität herausgestellt und die dem Ereignis immanente Qualität herausgearbeitet (3.4.3). Da das Ereignis als konstitutives Element für die Genese von Strukturen identifiziert und in 4.1 dafür argumentiert wurde, dass sich bildungsphilosophische Überlegungen mit Deleuze und Guattari auf das Geschehen selbst beziehen, welches sich über das Ereignis näher bestimmen lässt, soll im Folgenden das Ereignis in Bezug auf seine bildungsphilosophischen und pädagogisch-praktischen Implikationen diskutiert werden. Zu fragen ist, welche Perspektive sich mit dem Ereignis für Bildungsprozesse eröffnet sowie was das Ereignis für bildungsstiftendes Handeln bedeuten kann. Was würde es bedeuten, Bildung als Ereignis zu begreifen und welche Überlegungen über Persönlichkeitsbildung lassen sich ausgehend vom Ereignis anstellen?

Im Sinne Simondons nimmt das Ereignis durch die Verortung im Zwischenbereich zum einen eine konstitutive Funktion ein – es bedarf Ereignisse zur Herausbildung von Entitäten – und zum anderen gestaltet sich das Ereignis als offen. Die Herausbildung von Neuem, das sich nicht in der Reproduktion bestehender Ordnungen erschöpft, erfolgt in diesem Sinne über den Modus des Ereignisses. Rölli schreibt dazu in seiner Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Virtualität und Aktualität Folgendes:

„So wird deutlich, dass es für Deleuze nicht darauf ankommt, das Aktuelle in einer Bewegung des Zugrundegehens wieder und immer wieder auszulöschen, das Subjekt dem Chaos auszuliefern, sondern darum, dem Ereignis eine Konsistenz zu verleihen, die die unendliche Geschwindigkeit der Fluchtlinien oder Deterritorialisierungsprozesse (im Rahmen der Aktualisierung oder der Individuation) bewahren kann. Das Virtuelle und das Aktuelle müssen in einer lebendigen Wechselbeziehung stehen, wenn sich das Virtuelle überhaupt zur Geltung bringen will.“⁷⁵⁷

Soll Persönlichkeitsbildung nicht auf das im aktuell Gegebenen als Reproduktion reduziert werden, bedarf es eine solche Wechselbeziehung, einen Raum für die sich stetig vollziehende Koexistenz. Der Raum des Ereignisses ist dabei als Ort der Überschreitung zu verstehen, durch den neue

756 Deleuze: Logik des Sinns, S. 221.

757 Rölli: Begriffe für das Ereignis, S. 358f.

Möglichkeiten im Aktuellen hervorgebracht werden. Ereignisdenken nimmt konkret die Frage danach, wie etwas geschieht in den Blick, wobei nicht nur eine Perspektivverschiebung vorgenommen wird, sondern darüber hinaus darin das Potenzial auszumachen ist, vom Prozess heraus einen offenen Blick auf Personen und deren Miteinander in der Gesellschaft zu entwickeln (3.4.3). Dazu schreibt Cuntz über Simondon:

„An diesem Punkt setzt der Begriff der Individuation [...] an. In einer für sein Denken grundlegenden Bewegung, die er u.a. für Subjekt/Objekt, Geist/Körper, Mensch/Tier, belebt/unbelebt vollzieht, verwirft Simondon die oppositiven Konzepte des Individuums und der Gesellschaft als gleichermaßen untauglich, um als Ausgangspunkt für die Bestimmung ihres Verhältnisses zu dienen. Gleichgültig, für welche Größe man sich entscheidet, so seine Kritik, in beiden Fällen geht man von einem Extrem anstatt von der Mitte, von den Ergebnissen statt vom Prozess aus, der diese Ergebnisse erst hervorbringt. An die Stelle des Dualismus tritt bei ihm die unbestimmte Dyade, an die Stelle der Entitäten, die vermeintlich Substanzen sind, ein Prozess, der zu ihrer Herausbildung führt.“⁷⁵⁸

Erneut erfolgt eine Perspektivverschiebung und zwar durch das Abwenden von Entitäten und Substanzen zugunsten des Blicks auf den Prozess ihrer Herausbildung. Am Beispiel des grünenden Baumes folgert Pirkatina, dass es eines anderen Blicks bedarf, „um nicht den Baum in seinem Zustand als einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit (einen Sachverhalt) zu sehen, sondern sein Grünen“⁷⁵⁹ (3.2.5). Über Deleuzes und Guattaris Ereignis lässt sich daher die Offenheit von Prozessen denken, die weder auf ein Resultat, noch auf den Prozess durchlaufende feste Entitäten gerichtet ist. Dies eröffnet nicht nur bildungsphilosophische Implikationen, die weiter unten skizziert werden, sondern führt dazu, das Ereignis als konstitutiven Zwischenraum überhaupt als bildungstiftenden Überschreitungsort mitzudenken. Deleuze formuliert diesbezüglich sogar eine Aufforderung:

„Sich aktualisieren bedeutet für ein Potential oder ein Virtuelles stets die Schaffung divergenter Linien, die ohne Ähnlichkeit der virtuellen Mannigfaltigkeit entsprechen. Das Virtuelle besitzt die Realität einer zu erfüllenden Aufgabe [...]“⁷⁶⁰

Nehmen wir diese Forderung ernst, dann bedeutet dies die Abwendung von Resultaten und die Absage an konkrete Ziele, zugunsten einer Fokussierung auf die Frage nach Möglichkeiten der Verwirklichung offener Geschehnisse entsprechend dem Modus des Ereignisses als Singularität. Dass dies aufgrund von wirkmächtigen Denkgewohnheiten, die sich an Anfang und Ende, an Ziel und Resultat ausrichten, schwierig ist, thematisieren ebenso Deleuze und Guattari in ihrer grundsätzlichen Frage, wie *n-1* gemacht werden könnte. Dort fragen sie nämlich:

758 Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 39.

759 Pirkatina: Das Ereignis, S. 82.

760 Deleuze: Differenz und Wiederholung, S. 268.

„Warum ist das so schwierig? [...] Es ist nicht einfach, die Dinge von der Mitte her zu sehen, statt von oben auf sie herabzusehen oder von unten zu ihnen hinauf, oder von links nach rechts oder umgekehrt.“⁷⁶¹

Wird dieser Gedanke auf die Schilderungen von $n+1$ übertragen, so ist dort ein Denken vertreten, das das Unbestimmte n in Beziehung zu einer übergeordneten Bewertungsmöglichkeit (z.B. Transzendenz) setzt oder auch einer angenommenen Einheit der Person unterordnet, es in diese als Teil integriert. Stattdessen plädieren sie dafür $n-1$ zu *machen*, worunter in diesem Kontext zu verstehen ist, das Unbestimmte n für sich geschehen zu lassen, beziehungsweise von einer daraus sekundär entstehenden Aktualität zu unterscheiden. Daraus können erstens Überlegungen über die Strukturlogik des Ereignisses für pädagogische Interaktionen weitergedacht und zweitens die dem Ereignisdenken immanenten Vorstellungen über Person-Sein und -Werden herausgestellt werden.

Die Strukturlogik des Ereignisses lässt sich mit *unbestimmter Bestimmtheit* charakterisieren. Zurückverweisend auf Deleuzes Erinnerung an Guattari, in der er das In-Bewegung-Sein mit einem Kaleidoskop beschreibt, wird im Ereignis eine Singularität sichtbar und zum Vorschein gebracht. Diese affirmative Bezugnahme gegenüber der Singularität bringt etwas zum Ausdruck, das jedoch keine Zuschreibung meint, sondern neue Kombinationen hervorbringt. Während Zuschreibung bedeutet, dass der Baum grün ist, oder konkrete Ziele ins Geschehen als Anforderung hereinträgt, zum Beispiel, dass der Baum bis zu einem spezifischen Tag die Blätter verloren haben soll, verleiht die Strukturlogik des Ereignisses dem grünenden Baum eine Konsistenz im Sinne eines heterogenen Zusammenschlusses. Das Ereignis ist darüber hinaus nicht als funktional zu verstehen, da sich das im Ereignis realisierende Begehren oder die Singularität weder intentional auf etwas bezieht, noch codierend in Beziehung zu einem Zweck oder Resultat gesetzt wird.

„Es ist eine bedauerliche Eigenheit des westlichen Denkens, Gefühlsäußerungen und Handlungen auf äußere oder transzendente Ziele zu beziehen, anstatt sie auf einer Immanenzebene nach ihrem eigenen Wert einzuschätzen.“⁷⁶²

Die Qualität der Bezugnahme als unbestimmte Bestimmtheit gestaltet sich als formale Bestimmung, die den Blick auf das Geschehen selbst richtet, ohne das, was sich zeigt, zu interpretieren. Insbesondere vor dem Hintergrund der selektierenden Wirkweise von Subjektivierungsprozessen innerhalb ordnungsstiftender Dispositive lässt sich über das Ereignis eine Strukturlogik nachzeichnen, die Singularitäten Ausdruck verleihen vermag, die möglicherweise in codierenden und codierten Interaktionen nicht sichtbar geworden wären. Diesen Vorgang beschreiben Deleuze und Guattari folgenderweise:

761 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 39.

762 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 37.

„[...] alles beseitigen, was über den Augenblick hinausgeht, aber alles hineinlegen, was er einschließt – und der Augenblick ist nicht das Unmittelbare, sondern die Diesheit, die durch die Transparenz in andere Diesheiten gelegt wird. In der Welt aufgehen. Das ist die Verbindung zwischen unwahrnehmbar, ununterscheidbar und unpersönlich, den drei Tugenden. Sich auf eine abstrakte Linie, ein Merkmal reduzieren, um seine Zone der Ununterscheidbarkeit von anderen Merkmalen zu finden und so in die Diesheit und Unpersönlichkeit des Schöpfers einzutreten. Dann ist man wie Gras: man hat aus der Welt, aus aller Welt ein Werden gemacht, weil man eine zwangsläufig kommunizierende Welt gemacht hat, weil man alles an sich selbst unterdrückt hat, was uns daran gehindert hat, zwischen die Dinge zu gleiten, inmitten der Dinge zu wachsen.“⁷⁶³

Die mit dem Ereignis eröffnete Perspektive meint nicht, dass Dinge, Situationen, Personen losgelöst oder alleine stehen gelassen werden – dies würde wiederum der Logik von Einheit oder Abgeschlossenheit folgen –, sondern hebt auf eine formale Bestimmung der Bezugnahme ab, anhand derer stark gemacht wird, dass die Eingebundenheit in Ereignisse (mit-)bestimmen, inwiefern sich Dinge (aus-)bilden beziehungsweise entstehen können. Dies meint das Gegenteil von Determinismus, sondern fordert stattdessen, Bildungsprozesse anhand von relationaler Bezogenheit zu konzipieren, die sich explizit gegen Logiken der Vorhersage, Verwertbarkeit oder hierarchisierenden Betrachtung verschiedener Merkmale oder Singularitäten richtet.⁷⁶⁴ Das daraus entstehende Weltverhältnis ist der Modus des Werdens, in dem sich Relationalität und Konnexion realisiert und Selbstsein nicht durch Subjektivierung und Signifikanz organisiert wird. Dadurch lässt sich die in 4.1.1 vorgenommene Unterscheidung zwischen Werden und Transformation weiter zuspitzen, da das Ereignis als konstitutives Moment nicht auf Transformation im engeren Sinne, sondern auf das Hineintreten in (Werdens-)Prozesse abzielt, die möglicherweise aus gesellschaftlich geforderten Subjektfiguren herauslösen.

Aus dieser besonderen Stellung und Funktion des Ereignisses ließe sich sodann die Frage ableiten, welche Logik Unterricht oder anderen bildungsöffnenden Räumen zugrunde liegt: Ist das Ziel der Transformation handlungsleitend oder das des Ereignisses? Damit sind nicht nur methodisch-didaktische Umsetzungen gemeint – vom Ereignis heraus pädagogische Interaktionen zu konzipieren betrifft ebenfalls Umgangsweisen

763 Ebd., S. 381f.

764 Deleuze und Guattari schreiben dazu: „Die gesamte Logik des Baumes ist eine Logik der Kopie und der Reproduktion. Ihr Gegenstand ist in der Linguistik wie in der Psychoanalyse ein Unbewußtes, das selber nur Repräsentant ist [...]. Das Ziel dieser Logik ist die Beschreibung eines bestehenden Zustandes, der Ausgleich intersubjektiver Beziehungen oder die Erforschung eines bereits vorhandenen Unbewußten, das in den dunklen Winkeln von Gedächtnis und Sprache verborgen ist. Sie beschränkt sich darauf, ausgehend von einer übercodierenden Struktur oder stützenden Achse, etwas abzupausen oder zu kopieren, das schon vollständig vorhanden ist. Der Baum verbindet die Kopien und ordnet sie hierarchisch, die Kopien sind sozusagen die Blätter des Baumes“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 23).

mit Antworten und die Bezugnahme auf Aussagen –, sondern darüber hinaus die grundsätzliche Überlegung, wie im Ausgang des Ereignisdenkens Personen in Bildungsprozessen zu begreifen wären.

Im Unterschied zu Praktiken der Zuschreibung wird im Ereignis die Singularität in Beziehung zum Kontext gestellt, aber nicht in eine einheitliche, zugeschriebene Form überführt. Die Perspektive auf das Grünen lässt Etwas auftreten, das sich vom (geschlossenen) Subjekt oder Objekt in Perspektive, Intensität und Modus unterscheidet. Weder geht es um ein Gesamtes, noch um einen bestimmbaren Zustand. Fixierung und Zuschreibung setzen in dieser Denkweise bereits eine binäre Maschine voraus und operieren mit Segmentarisierung. Unplausibel erscheint sodann im Ereignisdenken die Perspektive auf ein Selbst im eigenen (transformierenden) Herstellungsprozess. Ereignisdenken betrifft damit die Problematik eines (implizit) vorausgesetzten autonomen Subjekts sowie essentialistischer Zuschreibungen und lässt sich als Einsatz gegen hegemoniale Anforderungen der Selbstkontrolle und -gestaltung weiterführen. Bezugnehmend auf Deleuzes Ereignisdenken lassen sich Bildungsräume vom Geschehen heraus initiieren und betrachten, das sich durch eine spezifische Qualität von Bezügen auszeichnet und daher ebenfalls höchst anschlussfähig zu aktuell prominent verhandelten Diskursen über Entfremdung sind.⁷⁶⁵

Dies leitet schließlich zu der Frage nach Voraussetzungen für Bildungsprozesse über. In der Logik des Ereignisses als Zwischenraum von Virtualität und Aktualität lässt sich hierzu festhalten, dass Deleuzes und Guattaris Prozessphilosophie danach fragt, wie etwas (Neues) überhaupt entsteht. Für pädagogisches Handeln kann unter Berücksichtigung der in Teil zwei erarbeiteten Problematik an der Befreiungsmetaphorik im Kontext von Entsubjektivierung das Ereignis als handlungsleitende Strukturlogik zur Disposition gestellt werden. Die Voraussetzung für Bildungsprozesse bestünde in der Eingebundenheit in ereignishafte Geschehen. Nehmen wir Deleuzes und Guattaris prozessontologisches Wirklichkeitsverständnis ernst, dann kann nicht vorab gesagt werden, wer oder was jemand einmal wird, was ebenfalls als ein Argument gegen frühkindliche Selektion weiter zu untersuchen wäre. Im entfernten Sinne schreibt Deleuze dazu: „Die Frage: ‚Was wirst du?‘ ist töricht. Denn in dem Maße, wie einer wird, ändert sich das, was er wird, genauso wie er selbst.“⁷⁶⁶

Die Vorstellung trotz der sich stetig ereignenden Werdensprozesse vorab bestimmen zu wollen, wer oder was jemand wird, erscheint durch die Offenheit

765 Zur Verbindung zwischen Schichten und Sicherheit (3.3.3): Aus Angst vor Orientierungslosigkeit bindet sich das Selbst an Schichten und Subjektpositionen, die zwar insofern Sicherheit geben, als dass sie Legitimation versprechen, jedoch einer geschlossenen Logik entgegen von Beziehung als Konsistenz-Geschehen folgen und damit Begegnungen erschweren.

766 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 10.

von Ereignissen als die Realität verfehlende Betrachtungsweise und für bildungsphilosophische Perspektiven als mögliche Ungleichbehandlungen aufgrund von festlegender Zuschreibungen situativer Beobachtungen. Das Werden einer Person ist vielmehr ein anderes Werden nachdem sie geworden ist und auch dieses Werden ist nur durch reflexive Betrachtung derart einzuholen.

Wird auf die Frage nach den Voraussetzungen für transformatorische Bildungsprozesse zurückgegriffen – dort habe ich unter anderem die Frage gestellt, ob Bildung zur Transformation befähigt, oder ob Transformation Bildung ist und auf die Kritik von Stojanov verwiesen, der als Bedingung für solche Transformationen bereits ein gebildetes Selbst voraussetzt – so zeigt sich nun, dass die Eingebundenheit in ereignishaft Strukturen als Voraussetzung für Bildungsprozesse betrachtet werden kann. In dieser Logik bedarf es zusammenfassend ereignishafter Beziehungen im Sinne eines offenen Subjektverständnisses, um über funktionale Selbstformierung hinaus in Beziehung zu treten zu sich und zu anderen. Gesellschaftliche Teilhabe und verantwortliche Partizipation ist in diesem Kontext nur denkbar mit einem nicht-funktionalen Selbstbezug, der sich über das Verständnis von Ereignis und Singularität als Zwischenraum ermöglichen lässt (3.4.3).⁷⁶⁷

Dies bedeutet gerade nicht die Verantwortung in den Einzelnen zurückzuverlegen, sondern die Offenheit von Personen und die Eingebundenheit in Beziehungen zu betonen. Wenngleich Ereignisdenken von Unplanbarkeit bei der Entstehung von Strukturen ausgeht, ist daraus nicht zu schließen, dass damit auf bildungsunterstützende Maßnahmen zu verzichten ist. Während in (radikal-)konstruktivistischen Theorierahmungen von der Geschlossenheit von Systemen und Subjekten sowie von der Unverfügbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen ausgegangen wird, erfordert Deleuzes und Guattaris Denken in Anschluss an Simondons Individuationsprinzip das Mitbedenken der Entstehung neuer Strukturen durch das Ereignis. Dort, wo ein geschlossenes Selbst angenommen wird, geschieht entsprechend der Ausführungen in 3.4 nichts, beziehungsweise nur entlang molarer Strukturierung.

Deleuzes und Guattaris Ereignisdenken lässt sich damit ebenfalls vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Diskurses über Möglichkeitsräume der Selbsterfahrung und der Konzeption von *Öffnungs- und Schließungsfiguren*

767 Auf sehr interessante Weise fragen die Herausgeber:innen des Bandes „Unmenge“ nach der Verteilung von Handlungsmacht. Unter Verteilung verstehen sie nämlich „nicht das Bild eines bereits bestehenden und aufzuteilenden Ganzen [...], sondern das Spannungsverhältnis einer geteilten Situation“ (Becker/Cuntz/Kusser: In der Unmenge, S. 8). Unter dem Begriff der Unmenge verstehen die Autor:innen einen nicht-quantifizierbaren Raum (vgl. ebd., S. 9). Insgesamt erfordern derartige Denkfiguren ein Umdenken von geteilten Räumen und Beziehungen, die auch das, was zu teilen ist, neu und dynamisch bestimmen.

weiterdenken.⁷⁶⁸ So wie Diefenbach im Konzept der Virtualität „die interessanteste Antwort auf die Frage nach der (Nicht-)Beziehung zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit“⁷⁶⁹ ausmacht, manifestiert sich über das Ereignis die Einsicht in die Unabschließbarkeit von Möglichkeiten, die das Leben mit einem konkreten Ziel auszustatten versuchen. Was bei Pongratz im Anschluss an Schäfer als Möglichkeitsräume und als Zwischenwelt verhandelt wird,⁷⁷⁰ lässt sich ebenfalls mit dem Ereignis durchdenken. Diese Möglichkeitsräume sollen nämlich das Gegebene überschreiten, ohne es auf ein transzendentes System zu beziehen, aber auch nicht die Wirklichkeit auf das unmittelbar Gegebene beschränken.⁷⁷¹ Dies wird in Verbindung mit dem Schaffen neuer Möglichkeiten ohne Rückbezug auf neue Formen von Allgemeinheiten gebracht. In ähnlicher Weise öffnet das Ereignis Räume, deren Milieu das Virtuelle und keine Form von Universalität darstellt. Ereignisdenken fordert dadurch die Schaffung von Räumen zum Werden.

4.2.2 Pädagogisch-praktische Implikationen von Deleuzes und Guattaris Wirklichkeitsverständnis

Deleuzes und Guattaris Philosophie eröffnet die Frage, an welchem Wirklichkeitsverständnis sich die Vorstellung von Bildungsprozessen ausrichtet. Wie wird *Wirklichkeit* begriffen, vor deren Hintergrund Bildungsangebote gemacht oder auch Bildungsziele formuliert und gemessen werden? Was steht in der Konzipierung und Betrachtung von Bildungsprozessen im Fokus? Vor welchem Hintergrund werden Prozesse bewertet?

Die zahlreichen Gegenüberstellungen verschiedener Bewegungen und Prozessvorstellungen im Werk von Deleuze und Guattari ermöglichen eine Unterscheidung dahingehend, ob diese als Werden oder als Entwicklung, im glatten oder gekerbten Raum konzipiert werden und beziehen sich darauf, wie (menschliches) Leben grundsätzlich begriffen wird. Durch die Gegenüberstellung von der ontologischen Bestimmung als Werden und der Orientierung

768 Vgl. dazu Eich: Konstruktivistische Pädagogik und Gilles Deleuze. Dort habe ich Pongratz' Kritik an konstruktivistischen Bildungstheorien aufgenommen und aus der Perspektive von Deleuzes und Guattaris Philosophie diskutiert. Pongratz wirft diesen vor, dass sie durch die Annahme von geschlossenen Subjekten neoliberalen Subjektfiguren zuspiesen, die auf Selbstorganisation abzielen. Darin sieht er nicht nur Bildungsgerechtigkeit Künzug erhalten, sondern ebenfalls ein Verständnis von Wirklichkeit angelegt, das durch Schließung strukturiert ist. Dies erinnert an Deleuzes und Guattaris Konzept des Virtuellen, das die Wirklichkeit als nicht erschließbaren Raum definiert und normativ bevorzugt und daher auch Lebensentwürfe und –ziele nicht auf ein feststehendes Ziel hin ausgerichtet werden können. In ähnlicher Weise kritisiert Pongratz an Logiken des Neoliberalismus, dass diese die Offenheit der Wirklichkeit verschließen und damit suggerieren, ein festgelegtes Ziel erreichen zu können und zu müssen.

769 Diefenbach: Paradoxien der Politik, S. 84.

770 Vgl. Pongratz: Unmögliche Möglichkeiten, S. 159ff.

771 Für eine genauere Auseinandersetzung vgl. Biemüller: Normativität und Negation, S. 129f.

innerhalb der Organisationsebene, die das, was sich zeigt, reduziert, lässt sich aus Deleuzes und Guattaris Denken eine Heuristik ableiten, die die eingenommene Perspektive auf Bildungskonzepte sowie Bildungsforschung im Ausgang der Koexistenz von Virtualität und Aktualität begrifflich macht. Damit kann eine Metareflexion über die in Bildungskonzepten angenommene Perspektive auf menschliche Bewegungen (als Bildungsprozess) und damit ebenfalls initiiert (hegemonialer) Subjektfiguren eingenommen werden, wodurch immanente Kritik zugrundeliegender und selektierender (Macht-)Mechanismen ermöglicht wird.

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, kann anhand der Ausführungen zu Ereignissen und Singularitäten deren konstitutive Bedeutung für den Individuationsprozess abgeleitet werden. Zudem gewinnt das in 3.4 rekonstruierte und weiterentwickelte Verständnis eines relationalen Subjekts an Bedeutung. Die dort vorgenommene Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Subjekten betrifft nämlich nicht nur die Möglichkeit von Teilhabe am gemeinschaftlichen Zusammenleben und dessen Gestaltung, sondern auch die Frage danach, ob wir unser Selbstsein vor dem Hintergrund der Konsistenz- oder Organisationsebene betrachten.

Im Folgenden werden dazu drei pädagogische Überlegungen vorgestellt: Erstens die Rolle des Wirklichkeitsverständnisses für das Verständnis von Leben und Bildungsprozess, zweitens Implikationen von Deleuzes und Guattaris Denken hinsichtlich der Messbarkeit von Persönlichkeitsbildungsprozessen und drittens die Verbindung von Deleuzes und Guattaris Kompetenzkritik mit gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskursen über Kompetenzorientierung.

Die Unterscheidung zwischen Organisations- und Konsistenzebene mit ihren je unterschiedlichen Bewegungsverständnissen, Ordnungssystematiken und Bewertungen, eröffnen eine bildungsphilosophische Auseinandersetzung damit, welche Vorstellung von Leben und Gestaltbarkeit pädagogischen Räumen zugrunde liegt. Mit Deleuze und Guattari kann die grundsätzliche, aber zentrale Frage gestellt werden, wie überhaupt Prozess und die Vorstellung dessen, wie etwas passiert, begriffen und damit in pädagogische Settings hineingetragen wird. Anhand der in Teil drei vorgenommenen Systematisierung von Deleuzes und Guattaris Denken lassen sich nicht nur verschiedene Vorstellungen von Prozessualität, Entitäten und Zielen herausarbeiten, sondern ebenfalls der Raum zwischen Virtualität und Aktualität als Ort möglicher Kritik und Verschiebung als relevant markieren. So wie Saar schreibt, dass Lebensphilosophie beim Leben und nicht bei der Macht, der Ordnung oder der Identität ansetzt,⁷⁷² zeigt sich dies ebenfalls im Verständnis des Virtuellen und zwar nicht als unerreichbares Draußen oder erschließbare (Um-)Welt, sondern als koexistent und immerzu beteiligt. Je nachdem wie das

772 Saar: Die Immanenz der Macht, S. 211.

Virtuelle (miss-)verstanden wird, verändert sich die Vorstellung von Wirklichkeit und damit zusammenhängend, anhand welcher Lebensvorstellung Bildungsprozesse konzipiert werden. Deleuze schreibt in einem Interview dazu Folgendes: „Das scheint mir interessant in den Leben, die Löcher, die sie enthalten. [...] Vielleicht findet in diesen Löchern die Bewegung statt.“⁷⁷³

Neben der bereits vielfach angeführten Favorisierung der deleuzianischen Bewegung als Werden lässt sich danach fragen, aus welcher Perspektive ein derartiger Raum überhaupt als Loch erscheint. Stäheli verweist auf Deleuzes und Guattaris Verwendung des Begriffs der *Vakuole*. Er stellt dar, dass die Fluchtlinien bei Deleuze und Guattari aus der Kontrolle herausführen sollen und gleichzeitig ein Motiv der Verbindung sind. Emanzipativ sind diese, so Stäheli, wenn sie neue Verbindungen finden:

„Eine einsame, irrende Linie, die keine Verbindung findet, wird entweder als wirkungslos oder gar als destruktiv betrachtet. Mit dem Modell der Fluchtlinie entwerfen Deleuze/Guattari keine grundlegende Kritik der Konnektivität als solcher, sondern nur die eines bestimmten Typus, nämlich der übercodierten, ökonomisierten Konnektivität, die einer genuinen Konnektivität der Fluchtlinien gegenübergestellt wird.“⁷⁷⁴

Der Begriff der Vakuole setzt nun dort ein, da das Bestreben von Verbindungen und Affirmation zur Anforderung in den Kontrollgesellschaften geworden sind und daher ihre kritische Dimension zwar nicht unbedingt verloren, aber zumindest erschwert haben. Die Vakuole, ebenfalls aus der Botanik stammend, meint „eine Logik des Wartens und des Speicherns [...]“. ⁷⁷⁵ Stäheli zeigt auf, dass aus biologischer Sicht die Vakuole den Raum während des Stoffwechsels meint, der so aussieht, als würde in diesem nichts passieren, jedoch nur vor dem Hintergrund des Stoffwechselprozesses derart erscheint.⁷⁷⁶ „Obwohl die Vakuolen also auf den ersten Blick nutzlos erscheinen, sind sie gerade durch ihre Nichtbeteiligung von vitaler Bedeutung für eine Zelle.“⁷⁷⁷ Die Vakuole ist somit ein Raum, der „zwar vom Konnektivitätsgeschehen des Stoffwechsels isoliert, aber keineswegs irrelevant“⁷⁷⁸ ist.

Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, dass etwas aus einer angenommenen Perspektive heraus als unwesentlich erscheinen und doch wesentlich für das Funktionieren sein kann. Zurückgreifend auf das obige Zitat ist damit zu zeigen, dass dieser Raum lediglich im Kontext der Anforderung von Planbarkeit und Sichtbarkeit als Loch erscheint, weil es möglicherweise zunächst keine Funktion erfüllt. Findet nun gerade dort möglicherweise die

773 Deleuze: Unterhandlungen, S. 201.

774 Stäheli: Soziologie der Entnetzung, S. 150.

775 Ebd., S. 155.

776 Ebd., S. 155.

777 Ebd., S. 157.

778 Ebd., S. 158.

Bewegung statt, dann verweist dies auf den Raum des Unbestimmten, der sich eben nicht durch Mangel auszeichnet, oder anders herum gewendet, die Bewegung nicht an eine eingenommene Perspektive von Funktionalität bindet. Die Bewegung findet nicht (zwangsläufig) dort statt, wo entlang von konkreten Plänen agiert wird, was wiederum an die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Subjekten und verkehrsartigen Austausch erinnert (3.4).

Betrachten wir gegenwärtige zahlreich entstehende Ratgeber, die Hilfestellungen leisten zu Fragen wie etwa *wo will ich hin?* oder *wer möchte ich sein?*, so sind diese zwar nachvollziehbare und sicherlich oftmals hilfreiche Beratungsmöglichkeiten in einer – für zumindest einige Menschen – mit zahlreichen Optionen ausgestatteten Welt. Zugleich, so müsste mit Deleuze und Guattaris Denken eingewendet werden, setzt dies eine normative Setzung voraus und zwar das Ziel, oben genannte Fragen beantworten zu können, das Unsichere in eine Form zu überführen. Deleuze und Guattari schreiben:

„Wohin geht ihr? Woher kommt ihr? Was wollt ihr erreichen? Das sind unnütze Fragen. Reinen Tisch machen, bei Null anfangen oder neu beginnen, einen Anfang oder eine Grundlage suchen – all das sind falsche Vorstellungen von Reise und Bewegung (methodische, pädagogische, initiatorische oder symbolische Vorstellungen).“⁷⁷⁹

Diese Kritik soll sich gewiss nicht gegen Selbstbezug und Entscheidungsfähigkeit richten, sollen doch pädagogische Räume dazu befähigen, Orientierung und Partizipation zu ermöglichen. Kritik erfährt vielmehr die Verortung des Lebensentwurfs auf der Organisationsebene, die die Suche, das Unbestimmte, das Uneindeutige oder Nicht-Verwertbare als Defizit und als überwindbar begreift und das Selbst in einem Herstellungsmodus der Machbarkeit verortet, indem es sich selbst zum (optimierbaren, formbaren) Gegenstand macht. Unterscheidet Deleuze damit zwischen dem Ereignis als Ausdruck des *Übermaßes an Leben*, das einen Weg aus den *Pflastersteinen* und dem *eingekerkerten Leben* darstellt,⁷⁸⁰ dann verbildlicht sich darin die Unterscheidung, von welcher Vorstellung von Leben und Gestaltbarkeit wir ausgehen, wenn wir zum Beispiel über den Begriff der Bildung als Persönlichkeitsprozess nachdenken.⁷⁸¹ Im Sinne der Vorstellung, Bildung als Gehen auf den liegenden Pflastersteinen zu konzipieren, kann Muhles Einschätzung gefolgt werden, dass Deleuze eine „organische[] Interpretation des Lebens“⁷⁸² kritisiert. Dadurch ließen sich pädagogische

779 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 41.

780 Vgl. Deleuze: Unterhandlungen, S. 208f.

781 Deleuze bezieht sich ebenfalls konkret auf Planen: „Schließlich umfassen alle Linien der harten Segmentarität einen bestimmten Plan, der zugleich die Formen und deren Entfaltung sowie die Subjekte und deren Entwicklung betrifft: den Organisationsplan [...]. Noch immer wird unsere Kultur geprägt von der Erziehung der Subjekte und der Harmonisierung der Formen, beides Antriebsmomente sowohl der Segmentierung, Planifikation und der binären Maschinen, von denen sie zerschnitten, wie der abstrakten Maschinen, von denen sie zurechtgetrimmt werden“ (Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 140f).

782 Muhle: Zweierlei Vitalismus, S. 84.

Settings und Konzepte von Bildung dahingehend befragen, ob dort eher die Strategie der (Selbst-)Organisation und des Laufens auf Pflastersteinen oder die des Ereignisses verfolgt wird. Dem Ereignisdenken entgegengestellt ist damit eine Perspektive auf das Leben als planbare und abzuarbeitende Abfolge.

„[I]m Menschen selbst gilt es, das Leben zu befreien, da der Mensch selbst eine Weise darstellt, es einzusperren. Das Leben wird zum Widerstand gegen die Macht, wenn die Macht das Leben zu ihrem Objekt macht.“⁷⁸³

Mit Deleuze und Guattari können zusammenfassend Bildungsräume anhand der Frage, von welchem Wirklichkeitsverständnis in der Gestaltung, Zielsetzung und Interaktion von Bildungsräumen ausgegangen wird, kritisch betrachtet beziehungsweise konstruktiv gestaltet werden. Konzipieren wir Bildungsprozesse innerhalb des Organisationsplans als Entwicklung oder in der Logik des Konsistenzplans? Richten wir pädagogische Räume an der Vorstellung von Schichten und Aufteilung aus oder vor dem Horizont der Ereignislogik? Was findet überhaupt eine Form oder wird sichtbar, als vorteilhaft oder anerkennend ausgezeichnet? Im Kontext von Schule begegnen Schüler:innen oftmals feste Anforderungen und ein vorgegebener Weg, was sich nach der Schule in Form von bekannten Mustern und Lebensformen weiter durchzieht (Beruf, Ehe, Kinder, Hauskauf).

Deleuzes und Guattaris Konzepte wie Kopie und Kompetenz laden dazu ein, diese Anforderungen zu problematisieren. Ausgehend von ihrem Ereignisdenken zielt Unterricht und die Gestaltung pädagogischer Räume auf Lebendigkeit und Offenheit von Fragen und Interaktionen. Das Konzept des Werdens als Ziel und normative Orientierung erfordert die Herauslösung aus Anforderungen als Formen und Fixierungen zugunsten der Sichtbarmachung der jenseits von Subjekt-Objekt-Trennungen erfahrbaren Momente. Ins Zentrum rückt lebendiges Lernen, das nicht auf ein gesellschaftliches Ziel gerichtet ist, das Finden neuer Zusammensetzungen, die nicht schon in bestehenden Ordnungen vorzufinden sind. Entsprechend Deleuzes und Guattaris Forderung, Dinge von der Mitte heraus zu betrachten und ihres auf Differenz und Wiederholung, Werden und Ereignis basierenden Wirklichkeitsverständnisses, wäre Unterrichtsgestaltung von der Mitte, vom Geschehen heraus anstatt vom Ende zu konzipieren. Während beispielsweise Lernzielkontrollen eine Form der abschließenden Überprüfung darstellen, charakterisiert sich ereignishafter Unterricht durch Offenheit und Bezogenheit. Bildungsstiftenden Unterricht als Ereignis einer Form zu unterwerfen erscheint somit paradox.

Dies leitet zum zweiten Gedanken über, der sich auf die Implikationen für Messbarkeit bezieht und aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen Wirklichkeitsverständnis und Bildung weiterzuentwickeln ist. An zahlreichen Stellen finden sich bei Deleuze und Guattari nämlich Aussagen darüber, dass

783 Deleuze: Foucault, S. 129.

sich das Werden Quantifizierbarkeit entzieht. Derartige Überlegungen finden sich u.a. in ihrem Werk „Was ist Philosophie?“, in welchem Deleuze und Guattari anhand der Unterscheidung zwischen Philosophie, Wissenschaft und Kunst darstellen, dass die Wissenschaft durch einen Schnitt durch das Virtuelle mit Hilfe von Propositionen ein Referenzsystem erschafft, das Bewertungen ermöglicht.

„Die Propositionen definieren sich durch ihre Referenz, und die Referenz betrifft nicht das Ereignis, sondern einen Bezug zum Sachverhalt aus Dingen oder Körpern und ebenso die Bedingungen dieses Bezugs.“⁷⁸⁴

Durch die hier genannte Abgrenzung vom Ereignis wird deutlich, dass Messbarkeit nur innerhalb eines Referenzrahmens möglich ist. Das Ereignis und das Werden indes richten den Blick auf das Nicht-Zählbare im (menschlichen) Leben.⁷⁸⁵ Dies meint nicht, dass etwas Anderes als das Zählbare betrachtet, sondern vielmehr, dass eine andere Perspektive eingenommen wird. Nicht die Ablehnung von Referenzrahmen soll dadurch ausgedrückt, sondern die Unterscheidung betont werden. Damit wird Sensibilität geschaffen für die kontingenten Schnitte, die sich aus dem Immanenzfeld heraus machen lassen, die Nähe und Ferne als Analogieverhältnis, Bewertung und In-Verhältnis-Setzung ermöglichen und die doch zu unterscheiden sind von der Qualität eines singulären Ereignisses, das eine Konsistenz herstellt.

„Ein Leben ist überall, in allen Augenblicken, die von diesem oder jenem lebenden Subjekt durchlaufen und von diesen oder jenen erlebten Objekten gemessen werden: ein immanentes Leben, das die Ereignisse oder Singularitäten mit sich reißt, welche sich in den Subjekten und Objekten nur aktualisieren.“⁷⁸⁶

Das Ereignis und das Werden treten in Verbindung, in eine Begegnung mit dem Außen, das als glatter Raum im Gegensatz zum gekerbten Raum keine Bewertung zulässt.⁷⁸⁷ Deleuze und Guattari unterscheiden dazu zwischen einer „Baum-Reise und eine[r] Rhizom-Reise“⁷⁸⁸ und führen weiter Folgendes aus:

„Denken heißt reisen, und wir haben zuvor versucht, ein theonoologisches Modell für glatte und gekerbte Räume zu erstellen. Kurz gesagt, Reisen unterscheidet sich weder durch die objektive Qualität von Orten, noch durch die meßbare Quantität der Bewegung, noch durch

784 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 30.

785 Dazu Diefenbach: „Eine Diesheit ist ein Modus der Individuation, der individueller ist als ein Subjekt oder ein Ding. Minoritär werden, heißt Öffnung auf diese nicht-subjektive Diesheit, womit die Macht des Nicht-Zählbaren gegen das Zählbare aufgebracht wird“ (Diefenbach: Nach 1968).

786 Deleuze: Die Immanenz: ein Leben..., S. 31.

787 „Im Glatten zu reisen ist ein regelrechtes Werden und zwar ein schwieriges, ungewisses Werden“ (Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 669).

788 Ebd., S. 668.

irgend etwas, das nur im Geiste stattfindet, sondern durch die Art der Verräumlichung, durch die Art im Raum zu sein, oder wie der Raum zu sein.“⁷⁸⁹

Das deleuzianische Werden charakterisiert sich durch einen Modus des Bewegens, der durch Maßstäbe nicht einholbar ist. Die sich vollziehende Bewegung erhält erst sekundär eine Bewertung. Messbarkeit hat in diesem Sinne zudem damit zu tun, eine Beobachter:innenperspektive zu sich selbst einzunehmen. Hierbei ließe sich unterscheiden, ob ich mich selbst vor dem Hintergrund eines Referenzrahmens betrachte und bewerte oder in Beziehung trete. Wird dies in Zusammenhang mit dem oK und dem Begehren gebracht, so kann der Blick auf sich selbst als Form einer Fixierung gelten, die vor dem Hintergrund einer spezifischen Ordnung eine Bedeutungsbeimmung des Selbst vornimmt.

Demgegenüber wäre der oK als Abbau des Selbst zu nennen, der Konnexion und Nachbarschaft meint, daher Bezug und Beziehung realisiert. Deleuze und Guattaris Vokabular der Linie (die Fluchtlinie oder Deterritorialisierungslinie) und des Punkts (Subjekt und Objekt) verdeutlichen dies: Da die Fluchtlinie keine *Kontur* zieht,⁷⁹⁰ keine Enden hat, sondern eine aus den Strukturen herausführende Bewegung ist, ist eine Linie nicht die Verbindung zwischen zwei Punkten, die dadurch abgemessen und betrachtet werden kann. Auf der Linie kann sich nur bewegt werden. Ein Punkt dahingegen kann angeschaut, lokalisiert, beschrieben werden.⁷⁹¹ Das Selbst als Punkt im (gekerbten) Raum lässt sich als Geschlossenes von außen explorieren. Daraus ergibt sich, dass pädagogische, bildungsstiftende Räume dahingehend betrachtet werden können, ob sie eine Zuordnung, eine Beschreibung eines Zustandes oder konkreten Zieles vornehmen, oder viel mehr vor dem Hintergrund des Ereignisdenken funktionieren. Was gerät aufgrund des Bezugsrahmens in den Blick und was nicht?

Zusammenfassend ergibt sich aus dem Werden und dem Ereignis eine umfassende Kritik an Messbarkeit. Dadurch gerät zum einen in den Blick, was überhaupt gemessen und anhand welcher Bewertungskriterien beurteilt wird. Zum anderen zeigt sich als normatives Moment, Prozesse nicht anhand zählbarer Momente zu betrachten. Damit ist gewiss nicht die Möglichkeit von Messbarkeit an sich abzulehnen, sondern die Unterscheidung zwischen Organisations- und Konsistenzebene hervorgehoben. Dass dies nicht als grundsätzliche Ablehnung zu verstehen ist, verdeutlicht sich im Werk „Was ist Philosophie?“. Durch die dort vorgenommene Unterscheidung zwischen der Errichtung einer Referenzebene, deren Elemente Propositionen sind, und der Immanenzebene, die Konsistenz herstellt, aber keine Referenz hat, werden Bereiche, Gegenstände und Bilder des Denkens vielmehr voneinander

⁷⁸⁹ Ebd., S. 668.

⁷⁹⁰ Vgl. ebd., S. 702.

⁷⁹¹ Deleuze im Interview: „Ich liebe die Punkte nicht, etwas auf den Punkt bringen erscheint mir stupide“ (Deleuze: Unterhandlungen, S. 233).

unterschieden, als dass eine Variante negiert würde. Mit diesen Unterscheidungen kann gezeigt werden, was auf welche Weise welcher Logik folgend hergestellt und betrachtet wird. Deleuze und Guattari schreiben:

„Die Propositionen definieren sich durch ihre Referenz, und die Referenz betrifft nicht das Ereignis, sondern einen Bezug zum Sachverhalt aus Dingen oder Körpern und ebenso die Bedingungen dieses Bezugs.“⁷⁹²

Wie Karin Hutflötz zeigt, gibt es eine Diskrepanz zwischen dem, was traditionell zum Begriff der Bildung gezählt wird und dem, was in Bewertungen einfließt oder handlungsleitend ist.⁷⁹³ Da insbesondere Dimensionen im Verständnis von Bildung zentral sind, die sich Messbarkeit und Quantifizierbarkeit entziehen, kann mit Deleuze und Guattari bezugnehmend auf obige Diagnose die Forderung untermauert werden, Orte des Werdens und des Ereignisses bereitzustellen, die sich gerade nicht anhand vorgefertigter Zielsetzungen einfangen lassen und das Nicht-Zählbare und Nicht-Verwertbare ins Zentrum rücken.

Als dritte Überlegung scheint es darüber hinaus höchst interessant, Deleuzes und Guattaris Philosophie für den bildungstheoretischen Kompetenzdiskurs anschlussfähig zu machen. Die auch bei Deleuze und Guattari zu findende Kritik am Begriff der Kompetenz im Unterschied zur Performanz ermöglichen einige Verbindungen. Anhand von drei Positionen zum Kompetenzbegriff wird dies im Folgenden verdeutlicht. Michaela Pfadenhauer bringt Kompetenz sowohl mit Funktionalität als auch mit der Möglichkeit der messbaren Überprüfung zusammen und führt folgenden Gedanken aus:

„In der Bildungsforschung gilt demgegenüber ein engeres Verständnis von Kompetenz als ‚Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen‘ (Jude/Klieme 2008). Kompetenzen werden hier definiert als ‚erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen‘ (Klieme/Hartig 2008: 14). Hier wird Kompetenz auf konkrete Aufgabenstellungen bezogen, worin die Möglichkeit gesehen wird, Kompetenz (im Verstande von durch den Erwerb von Spezialwissen angeeignete kognitive Befähigung zur Aufgabenbewältigung) psychometrisch zu modellieren und zu messen.“⁷⁹⁴

Kompetenz erweist sich insofern als funktional, als dass Kompetenzen zu (problemlösenden) Umgangsweisen befähigen sollen. Pfadenhauer trägt verschiedene Kritikpunkte im Kompetenzdiskurs zusammen. In der Bildungsforschung stellt sie ein „engeres Verständnis von Kompetenz“⁷⁹⁵ fest. Dieses wird unter anderem aufgrund der Vernachlässigung inhaltlicher Festlegungen bei gleichzeitiger Bevorzugung von *soft skills* und dem

792 Deleuze/Guattari: Was ist Philosophie?, S. 30.

793 Vgl. Hutflötz: Was heißt Menschenbildung im Dispositiv des Digitalen?, S. 231f.

794 Pfadenhauer: Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘, S. 42.

795 Ebd., S. 42.

Verständnis von Bildung als Humankapital kritisiert, wobei das Bildungsziel Mündigkeit dem standardisierenden Kompetenzbegriff entgegengestellt wird.

Jürgen Gunia stellt sogar den bildungstheoretischen Kompetenzbegriff in Verbindung damit, „was Schelsky einen ‚neuen technischen Selbstbezug des Menschen‘“⁷⁹⁶ nennt. Daraus lässt sich weiterdenken, dass die Anforderung von Kompetenz(-erwerb) Ausdruck einer dispositiven Anordnung im Zeitalter des Digitalen ist, in welchem das Paradigma des Technischen hegemonial ist und damit auch Technologien des Selbst (mit)bestimmen. Das Konzept der Kompetenz ist in diesem Verständnis die Übertragung von Arten von Wissen und Denken des Dispositivs des Digitalen oder Technischen auf Selbstbezogenheit.

Als dritte Position möchte ich auf die Arbeiten von Pongratz hinweisen. Diese sind vor allem auch deshalb interessant, weil er sich mit Deleuzes Diagnose der Kontrollgesellschaften aus bildungstheoretischer Perspektive beschäftigt. Pongratz führt zum Kompetenzbegriff Folgendes aus:

„‚Kompetenz‘ fungiert seit Einführung der PISA-Tests gewissermaßen als das ‚Geld‘ des Bildungssektors. Kein Wunder, dass seitdem im Bildungsbereich alles auf Kompetenzgewinn angelegt ist. Übersetzt man den Kompetenzbegriff entsprechend einer griffigen Kurzformel als ‚Selbstorganisationsdisposition‘ (vgl. Erpenbeck 2001), dann avanciert das Paradigma der Selbstorganisation gleichsam zum Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, der Neoliberalismus und die Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft. Die Subjekte werden umfassender als je zuvor in zirkuläre Zwänge eingebunden, die sich als ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ drapieren. ‚FeedbackSysteme‘, gibt Bröckling zu bedenken, ‚bilden die Schnittstelle zwischen Sozial- und Selbsttechnologien‘ (Bröckling 2000, S. 153). Sie können als permanente Aufforderung an Subjekte gelesen werden, auf sich selbst zuzugreifen, um sich durch laufende Selbstkorrektur zu ‚optimieren‘. ‚Verdate mich sanft‘ (Karcher 2015d, S. 92) lautet der unausgesprochene Imperativ, dem die ‚Neue Steuerung‘ im Bildungssystem zuarbeitet. Der Kompetenzdiskurs, gleichsam die Kennmarke neoliberaler Bildungsreform, kann seine Nähe zu kybernetischen Denkfiguren nicht verleugnen: ‚Das Leitbild des lernenden Subjekts des Kompetenzdiskurses‘, schreibt Karcher, ‚ist das kybernetische Selbst, welches sich selbst durch reflexive Beobachtungen normalisiert‘ (ebd., S. 92).“⁷⁹⁷

Auch Pongratz begreift den Kompetenzbegriff als Ausdruck einer gegenwärtigen dispositiven Ordnung, die er als Verbindung zwischen Neoliberalismus und Konstruktivismus begreift. Pongratz arbeitet in einigen Texten die These aus, dass (radikal-)konstruktivistische Positionen innerhalb des Bildungssektors zu einer Vorstellung sich selbst organisierender Subjekte geführt hat. Konstruktivistische Annahmen zur Geschlossenheit von Subjekten und der daraus resultierenden Unverfügbarkeit des Subjekts haben pädagogische Konzepte befördert (z.B. Lehrer:innen als Lernbeleiter:innen oder auch Praktiken der Selbstevaluation), die nicht nur Bildungsungerechtigkeit befördern (können), weil diese Art sich selbst zu organisieren bereits das

796 Gunia: Die Kompetenz der Medien und die Performanz des Geistes, S. 127.

797 Pongratz: Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype, S. 66.

Erlernen solcher Fähigkeiten voraussetzt, sondern auch zu ohnehin bestehenden gesellschaftlichen Anforderungen der Selbstbeobachtung, -optimierung und -kontrolle passen.⁷⁹⁸ Dies ist aufgrund der dargestellten Verwobenheit von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen problematisch und wird von Pongratz zudem bezugnehmend auf Deleuzes Postulat aufkommender Kontrollgesellschaften problematisiert. In diesen wird unter „freiheitlichem Aussehen“⁷⁹⁹ die Kontrolle in das Selbst gelegt. Das Selbst entwirft sich als Dividuum in verschiedene Anteile, die, verstanden als Profile, auf digitale Technologien bezogen werden können: „Die Individuen sind ‚dividuell‘ geworden [...]“.⁸⁰⁰ Diese Form der Selbstkontrolle als Selbstgestaltung hängt zudem, wie der letzte Satz von Pongratz Zitat zeigt, mit einer selbstreflexiven Beobachtung zusammen, durch welche das Selbst, indem es sich derart von außen betrachtet, zugleich normalisiert, weil das, was sich ereignet, durch die Beobachtung in Beziehung zu einer vorgegebenen Ordnung oder Normalität gesetzt wird. Dies erinnert stark an Deleuzes und Guattaris Unterscheidung zwischen Linie und Punkt beziehungsweise zwischen dem Werden und dem aus diesem Heraustreten, um zu betrachten oder zu messen.

Die Kritik am Kompetenzbegriff, die durch diese drei Positionen zum Ausdruck kommt, besitzt einige Parallelen zum oK sowie zu den aus diesem abgeleiteten normativen Implikationen. Hervorzuheben ist insbesondere die Kritik am Funktionalismus, der Standardisierung und der Anforderung an ein Selbst, mit äußeren Problemlagen auf eine geforderte Art und Weise umgehen zu können.

Nehmen wir zudem Gunias Gedanke auf, dass der Kompetenzbegriff in Verbindung mit einem technischen Verständnis von Subjekten steht, dann stellt sich zunächst die Frage, was überhaupt mit einem technischen Selbstbezug gemeint ist. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit zentralen Beschäftigung mit poststrukturalistischen Subjektivierungstheorien lässt sich ein technischer Selbstbezug derart verstehen, dass Technik oder eine technische Wissensordnung als hegemonial in Subjektivierungen und damit wirkmächtig für das, wie wir uns als Selbst begreifen, aufzufassen ist. Ein solcher folgt dem Prinzip der Quantifizierbarkeit, der Herstellbarkeit, der Vorhersehbarkeit, Kontrollierbarkeit, Überprüfbarkeit, Funktionalität und Nützlichkeit und verspricht Verbesserung.⁸⁰¹ Wie Deleuzes in seinem Text „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ aufzeigt, folgt diese Art der Selbstgestaltung einem unsichtbaren Machtmechanismus. So schreibt

798 Vgl. Pongratz: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft; vgl. Eich: Konstruktivistische Pädagogik und Gilles Deleuze.

799 Deleuze: Unterhandlungen, S. 255.

800 Ebd., S. 258.

801 Eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Gedankengang findet sich in meinem Artikel „Die Herstellung eines organlosen Körpers als Entsubjektivierung“. Dort habe ich den oK vor dem Hintergrund von Subjektivierungsprozessen im Dispositiv des Digitalen diskutiert.

Deleuze:„[I]n einer Kontrollgesellschaft tritt jedoch an die Stelle der Fabrik das Unternehmen, und dieses ist kein Körper, sondern eine Seele, ein Gas.“⁸⁰²

Pongratz nimmt dies auf und diskutiert pädagogische Konzepte wie etwa den Trainingsraum in Bezug auf Funktionsweisen der Kontrollgesellschaft.⁸⁰³ Sich derart selbst kontrollieren und gestalten zu können bedarf bereits Fähigkeiten, deren Kultivierung in dieser Denkweise unzureichend berücksichtigt bleiben. Daher gerät die Möglichkeit eines solchen Selbstbezugs nicht nur aufgrund von Bildungsungerechtigkeit in Kritik, sondern auch, weil es das Selbst in einen Kontext stellt, in dem der Überschuss an Virtualitäten durch das Paradigma der technischen Vermessung verschlossen wird. Mit dem von Pongratz aufgegriffenen Begriff des *Selbstorganisations-dispositivs* nach John Erpenbeck lässt sich damit eine Reduzierung des Selbst auf hegemoniale Ordnungen problematisieren, die auf der Organisationsebene verbleibt.

Der Begriff der Kompetenz tritt bei Deleuze und Guattari zudem vielfach in Zusammenhang mit Kopie als Reproduktion und Übercodierung auf. Kompetenz entspricht der Logik des Baumes, die einen unsichtbaren Bezugspunkt voraussetzt und Begehren dahingehend strukturiert. Der Logik der Kopie stellen sie jene der Karte entgegen, die andere Zugangsmöglichkeiten zum Begehren eröffnet. Deleuze und Guattari schreiben:

„Eine Karte hat viele Zugangsmöglichkeiten, im Gegensatz zur Kopie, die immer nur ‚auf das Gleiche‘ hinausläuft. Bei einer Karte geht es um die Performanz, während die Kopie immer auf eine angebliche ‚Kompetenz‘ verweist. Psychoanalyse und psychoanalytische Kompetenz beschränken jedes Begehren und jede Aussage auf eine genetische Achse oder eine übercodierte Struktur, sie stellen immer wieder eintönige Kopien von Stadien auf dieser Achse oder von Bestandteilen dieser Struktur her.“⁸⁰⁴

Die Logik der Kompetenz beeinflusst somit, wie überhaupt Zugänge zu Ereignissen, Erlebnisse, Welt und Selbst vorstrukturiert, unterstützt oder ermöglicht werden. Auch an dieser Stelle zeigt sich erneut die Kritik an Zustandsbeschreibungen, die das Sich-Zeigende in Beziehung zu (impliziten) Vorannahmen stellt. Kompetenz erscheint statisch, als maschinelles und herstellendes Wissen innerhalb vorteilhaft anerkannter Dispositionen. Präferiert werden muss mit Deleuze und Guattari ein zugangsorientiertes gegenüber einem gegenstandsorientierten pädagogischen Handeln. Gemeint ist dabei nicht, dass Gegenstände als Anlass von Ereignishaftigkeit irrelevant sind. Vielmehr geht es darum, nicht bereits anhand eines Gegenstands im Vorfeld zu bestimmen, welcher Zugang und welches Ergebnis gelten kann. Die Kritik, die hierbei zum Ausdruck kommt, besteht darin, Interaktionen auf im Vorfeld festgelegte Interpretationsmöglichkeiten zu bewerten. Deleuze geht hierbei sogar konkret auf Lehrer:innen ein:

802 Deleuze: Unterhandlungen, S. 256.

803 Vgl. Pongratz: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft.

804 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 24.

„Die Semiotik der Gesten, der Mimik, des Spiels etc. gewinnt bei Kindern ihre Freiheit zurück und löst sich von der ‚Kopie‘, das heißt, von der beherrschenden Sprachkompetenz des Lehrers – ein mikroskopisch kleines Ereignis stürzt das Gleichgewicht der lokalen Mächte um.“⁸⁰⁵

Schließlich führt die Logik der Kopie ebenfalls zu einer isolierten Betrachtung eines ausgewählten Zuschnitts oder Merkmals. Dazu schreiben Deleuze und Guattari:

„Denn strenggenommen stimmt es nicht, daß die Karte von der Kopie reproduziert wird. Sie ist eher so etwas wie eine Photo- oder Radioaufnahme, bei der das, was man aufnehmen will, ausgewählt oder isoliert wird, und zwar mit Hilfe künstlicher Mittel, mit Farbstoffen oder anderen restriktiven Verfahren. Es ist immer die Imitation, die sich ihr Modell verschafft und es heranzieht. Die Kopie hat die Karte schon in ein Bild übersetzt, sie hat das Rhizom schon in große und kleine Wurzeln zerlegt. Ihren eigenen Achsen der Signifikanz und Subjektivierung folgend, hat sie die Mannigfaltigkeit organisiert, stabilisiert und neutralisiert. Sie hat das Rhizom generiert und strukturalisiert. Die Kopie reproduziert immer nur sich selber, wenn sie meint, etwas anderes zu reproduzieren. Deshalb ist sie auch so gefährlich.“⁸⁰⁶

In der Logik der Kopie wird somit vorab selektiert, was überhaupt in den Blick gerät, einzelne Bestandteile werden isoliert betrachtet und nicht in ihrem Zusammenhang gesehen. Die Logik der Kopie produziert das, was kopiert wird und zwar eine angeblich abgeschlossene Einheit. Damit überhaupt etwas kopiert werden kann, muss ein Zustand eingefangen werden, der zugleich ein Gesamtes darstellen soll. Dadurch wird die rhizomatische Mannigfaltigkeit organisiert.

Zurückverweisend auf den Beginn dieses Abschnittes wird mit Deleuze und Guattari relevant, von welchem Wirklichkeitsverständnis heraus Bildungsprozesse initiiert und betrachtet oder auch bewertet werden. Dies ist höchst anschlussfähig dafür, über Persönlichkeitsbildung in Bildungsinstitutionen, z.B. der Schule nachzudenken und von messbaren Anforderungen zu unterscheiden.

4.2.3 Deleuzes und Guattaris Ereignisdenken und Anerkennungstheorie: Ein Ausblick

Abschließend werden Verbindungen zwischen Deleuzes und Guattaris Philosophie und dem sozial- und bildungsphilosophischen Diskurs über Anerkennungsverhältnissen entwickelt. Die nachfolgende Argumentation besteht darin, dass sich Deleuzes und Guattaris Konzept des Ereignisses und das daraus entwickelte Verständnis von Relationalität (3.4) mit dem Konzept der Anerkennung in dessen konstitutiven Funktion und anti-essentialistischen Ausrichtung treffen. Über die entwickelte Figur der *unbestimmten*

805 Ebd., S. 27.

806 Ebd., S. 25.

Bestimmtheit (3.2.5) und über den Gedanken des *Zwischenraums* lässt sich relationale Bezugnahme in Anerkennungsgeschehen strukturell beschreiben. Durch Deleuzes und Guattaris intensive Kritik am Einfluss festigender (reterritorialisierender) Strukturen kann zudem das – ebenfalls im Kontext von Anerkennungstheorien zu findende – zentrale Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Beschränkung thematisiert werden.⁸⁰⁷

Die Verbindung zwischen Deleuze und Guattari und Anerkennungstheorien möchte ich hierbei in den Kontext von Robin Celikates und Rahel Jaeggis Unterscheidung zwischen *positiven* und *negativen* Theorien der Anerkennung stellen.⁸⁰⁸ Celikates und Jaeggi nennen als eine geteilte Annahme von Anerkennungstheorien die Relationalität von Selbstsein.⁸⁰⁹ Während jedoch positive Theorien der Anerkennung – hier nennen sie Hegel, Axel Honneth, Charles Taylor und Georg Herbert Mead – die ermöglichende Dimension von Anerkennungsverhältnisse herausstellen, indem sie Anerkennung „als Voraussetzung individueller Freiheit und Selbstverwirklichung“⁸¹⁰ begreifen, betonen negative Theorien der Anerkennung – zu diesen zählen sie Sartre, Frantz Fanon, Althusser und Butler – dass Anerkennungsverhältnisse immer auch Machtgeschehen sind. Dadurch können sie *verobjektivierend* und *vereinheitlichend* sein.⁸¹¹ Anerkennungsverhältnisse als Machtgeschehen zu begreifen bedeutet sodann, dass diese immer schon vor dem Hintergrund bestehender Ordnungen der An-Erkennbarkeit operieren.⁸¹²

Ähnliche Diskussionen finden sich im bildungsphilosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Hier sei auf Stojanovs Arbeit verwiesen, der im Anschluss an Honneths Anerkennungstheorie seinen Bildungsbegriff entwickelt und Anerkennungsverhältnisse als Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung begreift.⁸¹³ Im Unterschied dazu finden sich Arbeiten, die den (machtvollen) Zusammenhang zwischen Anerkennungsverhältnissen, Adressierungspraktiken und Unterwerfung herausstellen.⁸¹⁴

807 Insbesondere durch die Kritik in die Unterwerfung von Subjekten durch Adressierungen, ist Anerkennung vielfach als machtvolle Unterwerfungspraktik beschrieben worden (vgl. Ricken: Anerkennung als Adressierung).

808 Vgl. Celikates/Jaeggi: Sozialphilosophie, S. 69ff.

809 Vgl. ebd., S. 64.

810 Ebd., S. 63.

811 Vgl. ebd., S. 72.

812 Verwiesen sei ebenfalls auf die Kritik an Honneth, wie sie Reder darstellt: „Wenn die Anerkennungsverhältnisse als Voraussetzung von Vergemeinschaftung betont werden, muss gefragt werden, nach welchen normativen Kriterien die jeweiligen Anerkennungsverhältnisse bewertet werden sollen“ (Reder: Philosophie pluraler Gesellschaften, S. 71).

813 Vgl. Stojanov: Bildung und Anerkennung.

814 „Vielmehr scheint es erheblich aussichtsreicher, Anerkennung als ein spezifisches Strukturmoment einer jeden Kommunikation und Praktik zu identifizieren, soll doch gerade die konstitutive und performative Dimension der Anerkennung Berücksichtigung finden. Wir

Diese unterschiedliche Ausrichtung führt zu der Problematik, dass, wenn die geteilte Einsicht in die Relationalität von Selbstsein als Grundlage dienen soll, die Kritik an Vereinheitlichung und Verobjektivierung nicht bedeuten kann, dass sich durch das Aussetzen von Anerkennung mehr Möglichkeiten oder ein höheres Maß an Freiheit realisieren würden. Auf Hegel verweisend betonen Celikates und Jaeggi nämlich, dass der Mensch ohne die im Anerkennungs-geschehen entstehende Bestimmtheit „nicht etwa frei, sondern unbestimmt“⁸¹⁵ ist. Darüber hinaus problematisiert Jaeggi an anderer Stelle, dass durch die Kritik seitens negativer Theorien der Anerkennung unter Umständen ein vordiskursives, vorsoziales Selbst impliziert würde, das lediglich im Akt der Anerkennung verfehlt würde und dies in einen „Romantizismus vorsozialer Authentizität“⁸¹⁶ zurückführe.

Dieser Einwand steht in unmittelbarer Nähe zu der in Teil zwei dieser Arbeit skizzierten Problemlage im Kontext von Subjektivierungstheorien. Indem dort auf die machtvolle Unterwerfung des Subjekts und auf die Möglichkeit der Gegen-Macht hingewiesen wird, entsteht die Frage danach, was das ist, was sich als Gegen-Macht, als Transformation dem Gegebenen überschreitend entzieht oder verwirklicht, ohne eben in einen simplen Essentialismus und damit Determinismus zu geraten. Dass wir immer schon in Bezügen sind und diese durch unterschiedliche Qualitäten verschiedene Ermöglichungsräume für das Selbst eröffnen, könnte daher als Umgangsweise mit der Kritik von negativen Theorien der Anerkennung bei gleichzeitiger Einsicht in die (notwendige) Relationalität von Selbstem angeführt werden und die Frage zuspitzen, wie eine qualitative Beschreibung der inneren Struktur von Anerkennung (im Unterschied zur Adressierung) charakterisiert werden könnte.

Ohne an dieser Stelle eine systematische Auseinandersetzung zwischen positiven und negativen Theorien von Anerkennung leisten zu können, scheint doch in beiden Positionen die Betonung der Relationalität des Selbst sowie eine Kritik an Vorstellungen eines funktionalen oder vereinheitlichenden Selbst als zentral. Anerkennungsverhältnisse sind sowohl konstitutiv für die Herausbildung von Selbstsein, als auch immer schon eingebettet in gesellschaftliche (Macht-)Ordnungen, denen Normalitätsvorstellungen immanent sind und die dadurch auch Zugänge zu geteilten Räumen regeln. In beiden Positionen sind somit Anerkennungsverhältnisse Geschehen, die etwas

schlagen daher vor, Anerkennung als ein spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen selbst zu verstehen und als die jeweilige Form, Funktion und auch inhaltliche Gestaltung von Adressierungen und deren impliziter Normativität auszulegen. Anders formuliert: mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (Balzer/Ricken: Anerkennung als pädagogisches Problem, S. 73).

815 Celikates/Jaeggi: Sozialphilosophie, S. 74.

816 Jaeggi: Anerkennung und Unterwerfung.

hervorbringen, das derart noch nicht vorhanden ist und sich nicht in normalisierenden Anpassungsverhältnissen erschöpfen.

Deleuzes und Guattaris Denken befindet sich insofern in der Nähe von negativen Theorien der Anerkennung, als dass auch dort Vorstellungen von Subjektpositionen als Reduzierung von Möglichkeiten kritisiert werden. Für diese Lesart bieten sich einige bereits erläuterte Motive an: die Unterscheidung zwischen Punkt-Sein (vereinheitlicht, objektivierbar, weil von außen betrachtbar) im Unterschied zum Linie-Werden (hat keine Form, sondern eine Intensität) oder auch das Konzept *Frau* als Aussagesubjekt, das Interessen vertreten kann, jedoch eine Reduzierung darstellt, indem eine Vereinheitlichung und Beschränkung vorgenommen wird.

Entsprechend der angesprochenen Ambivalenz, dass unbestimmt-sein nicht frei-sein bedeutet und zugleich Bestimmung machtvoll sein kann, geht es Deleuze und Guattari nicht darum, alles ins Virtuelle, ins Chaos, aufzulösen (was auch gar nicht möglich ist). Genauso wenig wie der Verbleib auf der Organisationsebene, demnach das Anwenden gegebener Formen im Aktuellen der prozesshaften und unbestimmten Wirklichkeit nicht gerecht wird. Hierbei würden wiederum Ereignisse und intersubjektive Interaktionen anhand einer übergeordneten Einheit *übercodiert* werden.

Stattdessen soll über Ereignisse und Singularitäten eine Konsistenz im Zwischenbereich hergestellt werden. Diese Figur rekurriert weder auf Unbestimmtheit noch auf Festlegung entlang von Normalisierungen. Das Ereignis ist unbestimmt und bestimmt zugleich. Es ist unbestimmt, weil der Ausgang offen und nicht an ein Resultat gebunden ist. Es ist bestimmt, weil es ins Geschehen selbst hineingeht und das, was sich zeigt, zum Ausdruck bringt, darauf eingeht. Durch die Werdensbestimmung der Wirklichkeit erschöpft sich auch die Person nicht in einer Form. In dieser Unbestimmtheit ist sie allerdings bestimmt: als Singularität. Dadurch, dass die Unbestimmtheit eines Lebens darin besteht, dass Allem ein virtueller und aktueller Teil immanent ist, ist diese Unabschließbarkeit Eigenschaft von (sozialer) Wirklichkeit. Unbestimmtheit verstehen sie nicht im Sinne von Indifferenz. Vielmehr sind in der Unbestimmtheit der Überschuss und die Zeitlichkeit von Fixierungen angelegt. Das Ereignis als Übergangsort hat die Funktion, neue Strukturen herauszubilden. Das heißt, dass im Ereignis weder etwas bereits Vorhandenes hervorgeholt, noch eine Form wiederholt wird. Vielmehr stellt es die formale Bestimmung einer spezifischen Qualität von Geschehen dar. Dazu schreibt Andermann:

„Die individuierenden Faktoren, die Deleuze bestimmt, werden deutlich von der Form des Ich abgesetzt, um sie nicht zu sehr als eine Identitätsform und damit von vorgängigen Kontinuitäten und Ähnlichkeiten her zu begreifen. Deleuze sieht eine präindividuelle Seite des Individuums, in der sich eine Potenz von präindividuellen Singularitäten verbirgt. Dabei kennzeichnet er mit dem Begriff der Singularität nicht etwa die Individualität des

Individuums, sondern vielmehr ein im Spiel von Differenz und Wiederholung entstehendes Potenzial präindividueller Ereignisse.“⁸¹⁷

Die von Andermann vorgenommene Abgrenzung zum Ich erinnert an Deleuzes Gedanken über Guattari, in der er den Eigennamen *Félix* lediglich als übergeordnete Instanz verschiedener sich im Werden befindender Singularitäten begreift. Die Offenheit und Affirmation im Ereignis, die aus einer *Potenz* schöpft, weist hierbei nennenswerte Parallelen zum Konzept der Anerkennung auf. Dergestalt können auch Anerkennungsverhältnisse als ein affirmatives Bezugnehmen auf etwas sich situativ Zeigendes verstanden werden, das relational mit zum Ausdruck gebracht wird, um wiederum neue Möglichkeiten der Selbsterfahrung zu ermöglichen.

Die Hervorhebung von offenen Individuationsprozessen im Ausgang einer präindividuellen, differenzlogischen Potenz und die Ablehnung von Anpassung und Reproduktion scheint für anerkennungstheoretische Fragen und damit für die Bildung von Selbsten darüber hinaus noch interessanter, werden Cuntz Arbeiten über Simondon wiederaufgegriffen. Cuntz zeigt, dass Simondon in seinem Verständnis von Individuation von einer „vorindividuelle[n] Ladung [...], die in einer neuen Situation aktualisiert werden kann“⁸¹⁸ ausgeht, die sich im Ereignis zeigen kann. Dadurch versteht Simondon darüber hinaus das Individuum als „ein *plus qu'un* [...]“.⁸¹⁹ Gerade dieses *plus qu'un* verweist darauf, dass sich nie fertige und abgeschlossene Subjekte gegenüberstehen, sondern Potenzen sichtbar werden, sodass Kritik an Zuschreibungen und Vereinheitlichungen begründbar werden.

Das Ereignis vor der Überführung in neue Kategorien lässt sich als strukturelle Beschreibung eines *Dazwischen* rekonstruieren, sodass Anerkennungsverhältnisse als Ereignisse begriffen werden können. Anerkennungsverhältnisse im Sinne von Deleuzes und Guattaris Ereignis lassen sich daher nicht als inhaltliche Bestimmung oder Überführung der Singularität in eine Kategorie verstehen, sondern als Qualität eines affirmativen Geschehens. Es geht nicht um ein Resultat, sondern um eine Qualität der Bezugnahme auf das sich Ereignende, ohne es zu bewerten oder in eine Struktur zu überführen, ohne es als eine Beschreibung eines festen Zustandes zu begreifen, sondern im Modus der *Diesheit*.

Über das Ereignis lässt sich damit das Moment der Affirmation innerhalb von Anerkennungsverhältnissen im Kleinen systematisieren, und zwar als relationales Geschehens des zweckfreien Sehens, des geteilten und offenen Raums als Möglichkeit der Entstehung neuer Selbstbezüge. Das anerkennungstheoretische Potenzial von Deleuzes und Guattaris Denken besteht in der im Werden angelegten Offenheit von Seinsmöglichkeiten und Problematisierung von Festschreibung und Fixierung, Hierarchisierung und Verzweckung.

817 Andermann: Transindividuelle Affizierung, S. 134.

818 Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 40.

819 Ebd., S. 40.

Entgegen der Vorstellung eines Selbst im eigenen Herstellungsmodus fragen Ereignisdenken wie Anerkennungstheorie nach den Voraussetzungen für Selbstbildung.

Vor dem Hintergrund der Kritiken an Anerkennungsverhältnissen, diese als Adressierungspraktiken zu begreifen, lässt sich schließlich folgende Unterscheidung in den Blick nehmen: Einmal Anerkennung *als* jemand, die bereits aus dem Geschehen heraus eine Zuordnung vornimmt und dem Modus des Ereignisses, das dem, was sich zeigt, zunächst als geteilte Begegnung Ausdruck verleiht und keine festschreibende, oder von außen blickende Identifizierung ist. Diese Unterscheidung erscheint aussichtsreich, um die Einsicht in die Gleichzeitigkeit von der Einbindung des Anerkennungs-geschehens in Machtordnungen (die strukturieren und normalisieren, in Logiken des (Un-)Sichtbaren eingebettet sind) und der Notwendigkeit, in Bezügen zu stehen, weiterzudenken.

Dass diese Unterscheidung anschlussfähig für gegenwärtige Diskussionen über den Anerkennungsbegriff ist, zeigt sich exemplarisch in der Unterscheidung von Veronika Hilzensauer und Hutflötz, die Anerkennungsverhältnisse als Gegenteil von zweckrationalen und verdinglichenden Beziehungen verstehen. Zu solchen zählen sie geradezu Verhältnisse, in denen jemand *als* jemand bestimmtes festgelegt oder auf spezifische Merkmale reduziert wird. Die Autorinnen argumentieren, dass diese Form von Zweckrationalität mit der Subjekt-Objekt-Trennung zusammenhängt und zu Bezugslosigkeit und Entfremdung führt. Der Blick des Subjekt-Objekt-Denkens reduziert und selektiert Möglichkeiten von Erfahrungen vorab.⁸²⁰ Gegen diese Selektion verstehen die Autorinnen unter Anerkennungsverhältnissen „eine wechselseitige Begegnung und zweckfreie Bezugnahme des Sehens und Gesehenwerdens von Menschen in ihrer jeweiligen Vielfalt.“⁸²¹ Dahingegen wird im zweckrationalen Denken, so die Autorinnen, ein bereits vorhandener Maßstab in die Begegnung getragen, die diese Einzigartigkeit beschränkt und Bezugslosigkeit befördern kann.⁸²² Die o.g. wechselseitige Begegnung, die sich im Anerkennungsverhältnis realisiert, nimmt entgegen des Hineintragens bestimmter Maßstäbe, die bereits vorgeben, was auf welche Weise sichtbar und bewertet wird, stattdessen an, dass die Person mehr ist, als sie in einzelnen Momenten zeigen kann. In diesem Sinne schreiben die Autorinnen:

„Jemanden in seiner jeweiligen Einzigartigkeit anzuerkennen, heißt dann den anderen als vielfältig ‚plus x‘ wahrzunehmen, da wir immer nur einen Ausschnitt auf die menschliche Vielfalt zu Gesicht bekommen, wobei diese Vielfalt eben eine jeweilige ist, die sich in dem

820 Vgl. Hilzensauer/Hutflötz: Wider das Primat zweckrationalen Denkens, S. 45ff.

821 Ebd., S. 45.

822 Vgl. ebd., S. 44.

spezifischen Moment eröffnet und die sich von Fall zu Fall (d.h. von Kontext zu Kontext, von Personen zu Personen etc.) unterschiedlich zeigt.“⁸²³

Wie in Teil drei dieser Arbeit dargestellt wurde, ist eine auf der Organisationsebene verbleibende Perspektive mit Deleuze und Guattari als Reduzierung dessen, was überhaupt ermöglicht oder sichtbar wird oder auch wie Ereignisse betrachtet werden, einzuordnen. Durch Bezugnahme auf eine die Offenheit und Unbestimmbarkeit ordnende und bestimmende Funktionslogik (hinter dem Unbestimmten etwas Bestimmtes annehmen), findet eine Übercodierung dessen statt, was sich zeigt. Dadurch ist erneut auf die notwendige Unterscheidung zwischen einer formalen Bestimmung qualitativer Beziehung und Begegnung sowie einer inhaltlichen Zusammenfassung des Geschehens oder auch der Erklärung der Situation verwiesen. Den anderen als *plus x* sehen oder auch mit Deleuze und Guattari *n-1* zu *machen*, meint ein Offen-Sein für das Unbestimmbare, die Blickveränderung auf das Werden, indem sich Dinge und Aspekte jenseits der Struktur zeigen können und nicht unmittelbar in Beziehung zu einem Zweck oder einer Interpretation gestellt werden.

Zum zweckrationalen Denken zählen Hilzensauer und Hutflötz zudem eine Vorstellung von Wirklichkeit, die unter dem Paradigma des Vermessens, Dinge und Personen betrachtet und bewertet, wie auch im vorherigen Abschnitt mit Deleuze und Guattari thematisiert wurde (4.2.2). Deleuzes und Guattaris Ereignis öffnet daher nicht nur den Blick auf die im Subjekt-Objekt-Denken nicht berücksichtigten, beweglichen und fluiden Kräfte, sondern ebenfalls für den präindividuellen Bereich, der Horizont möglicher Realisierungen ist. Diesen mitbedenkend entsteht die Möglichkeit, anstatt der Reduzierung einen Modus der Bezugnahme im Spannungsfeld unbestimmter Bestimmtheit zu realisieren. Kritisieren auch Deleuze und Guattari die Codierung von zwischenmenschlichen Interaktionen durch Überinterpretationen, wie anhand ihrer Kritik an der Psychoanalyse gezeigt wurde, so zeigt sich in ihrem Denken eine Favorisierung von zweckfreier Bezugnahme ohne Verwertungsmaßstab.

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, erfordert dies zudem ein Umdenken der Bewertung dessen, was sich nicht zuordnen lässt, was unbestimmt ist. Die normalisierende Forderung, dem, was sich der planhaften Gestaltbarkeit des Lebens entzieht, einem Zweck zuzuordnen, erweist sich in diesem Sinne als reduzierende Perspektive auf die Offenheit des (menschlichen) Lebens. Die Verwertbarkeitslogik und die Forderung der Gestaltung entlang bestehender Möglichkeiten beurteilt Situationen, Begegnungen, Personen auf relevante und verwertbare Kriterien und lässt (zu) wenig Offenheit zu.⁸²⁴ Am Horizont dieser Auseinandersetzung steht die

823 Ebd., S. 54.

824 Vgl. ebd., S. 51. Außerdem: „Die fortschreitende Mathematisierung der Sozialwissenschaften und die Unterwerfung des Bildungssystems unter die Kriterien

grundsätzliche Frage danach, wie mit der Unbestimmbarkeit und Offenheit umgegangen wird: anhand von Streben nach einer Ordnung, die Dinge auf den Punkt bringen möchte, oder mit Deleuzes Formulierung, das Ereignis aus den punkthaften Dingen freizusetzen. „Alles das ist das Rhizom. In den Dingen, unter den Dingen denken heißt, ein Rhizom bilden und keine Wurzeln, heißt, *eine Linie ziehen, und nicht, einen Punkt setzen*[...].⁸²⁵

Die im Anerkennungsdenken beschriebene relationale Subjektfigur bewegt sich zusammenfassend im Spannungsfeld von notwendiger Bezogenheit und der Einsicht in die Verwicklung (von Interaktionen) mit machtvollen Ordnungsstrukturen. Relationale Subjektivität meint, die konstitutive Bedingtheit mitzudenken, die keine Überformung eines freien Subjekts bedeutet, sondern die Bezüge als Teil des Subjekts ansieht. In diesem Sinne ist auch Rickens Vorschlag relationaler Subjektivität und seine Darstellung von Käte Meyer-Drawes Verständnis von Subjektivität als ein *Zwischen* zu deuten.⁸²⁶ Mit Deleuze ließe sich dieses *Zwischen* über den Ort und den Modus des Ereignisses beschreiben. In diesem *Zwischenraum* ist die Person in der Verbindung bestimmt und unbestimmt, weil sie nicht fixiert und das Geschehen nicht bereits vorselektiert ist. Dadurch können Singularitäten als identitätslose Einzigartigkeiten zum Ausdruck gebracht werden, die somit in einen Aktualisierungsprozess eintreten. Wider die Vorstellung von Einheitlichkeit oder Abgeschlossenheit noch die Verkennung der Relationalität von Selbsten ist über diesen Zwischenraum eine aussichtsreiche Nähe zur Anerkennungstheorie ausgemacht.

Über eine offene Haltung, die den anderen sieht, aber nicht fixiert, sich den Konstitutionsbedingungen möglicher Identifikationsrahmen bewusst ist und das Ereignis als strukturgebende Logik zum Ausgang nimmt, ließen sich pädagogische Fragen anders stellen. Wider die Verwechslung von Unbestimmtheit mit freiheitlicher Selbstgestaltung, löst sich das Denken von Ich und Du hin zu einem geteilten Geschehen. Entsprechend des vorherigen Abschnitts, in dem darauf hingewiesen wurde, dass mit Deleuzes und Guattaris Denken ebenfalls die Frage danach zentral ist, welches Wirklichkeitsverständnis Bildungsprozessen zugrunde liegt, zeigt sich auch hier, dass sich durch ihre Prozessphilosophie intersubjektive Verhältnisse nicht zwischen zwei Instanzen abspielen, sondern auf den geteilten Zwischenraum abzielen.

quantifizierbarer Maßstäbe können auch als konkrete Beispiele für den Vorrang des einseitig Zweckerationalen herangezogen werden. In beiden Fällen wird versucht, mithilfe rein rationalen und regelgeleiteten Denkens möglichst eindeutige und objektive Ergebnisse als quantifizierbare Daten zu generieren und zu reproduzieren. Das gelingt nur durch die Reduktion von komplexen Phänomenen, von intersubjektiven oder relationalen zusammenhängen auf berechenbare Daten, die dann als eindeutige und scheinbar wahre Informationen über Wirklichkeit in die Deutung von Welt eingehen“ (ebd., S. 48).

825 Deleuze/Parnet: Dialoge, S. 33.

826 Ricken: Was heißt „das Subjekt“ denken?, S. 29.

Entgegen der Vorstellung zweier geschlossener Systeme werden diese von ihrer Relation heraus gedacht. Dies schildern Deleuze und Guattari wie folgt:

„Zwischen den Dingen bezeichnet keine lokalisierbare Beziehung, die vom einen zum anderen geht und umgekehrt, sondern eine Pendelbewegung, eine transversale Bewegung, die in die eine *und* die andere Richtung geht, ein Strom ohne Anfang oder Ende [...]“⁸²⁷

Dies leitet zum letzten Punkt über. Wie oben angeführt sehen Hilzensauer und Hutflötz im zweckrationalen Denken und in den daran ausgerichteten (pädagogischen) Interaktionen ebenfalls Bezugslosigkeit und Entfremdung begründet. Zurückgreifend auf die in 3.4 mit Simondon vorgenommene Trennung zwischen *offener Gesellschaft* und *geschlossener Gemeinschaft* ist ebenfalls mit Deleuze und Guattari die Begegnung zwischen (geschlossenen) Subjekten als eine Einschränkung der Möglichkeiten von Beziehungen zu begreifen, die zu Isolation und Angst führen kann (3.4) und damit in unmittelbare Nähe zu Themen der Entfremdung und Bezugslosigkeit zu stellen ist. Dies betrifft nicht nur soziologische Diagnosen, sondern ganz konkret Vorstellungen von Persönlichkeitsbildung, die dem Anspruch gerecht werden wollen, zu gesellschaftlicher Teilhabe zu führen.

Hilzensauer und Hutflötz stellen dar, dass die aktuelle Gesellschaftsform Menschen vielfach in zweckhafte und funktionale Verbindungen treten lässt, in der Begegnung auf eine im Vorfeld angenommene Nützlichkeit und Verwertbarkeit reduziert wird. Mit Deleuzes und Guattaris Ereignis soll nicht nur ein Perspektivwechsel erfolgen, damit Dinge jenseits von Nützlichkeit sichtbar werden, weil sie nicht vom Resultat heraus betrachtet werden. Vielmehr hat diese veränderte Perspektive unmittelbar Einfluss auf Gemeinschaft. So merkt Cuntz an, „dass Veränderung nicht innerhalb einer Situation denkbar ist, in der eine Gesellschaft oder Gemeinschaft fertiger, gegeneinander abgeschlossener Individuen aufeinandertrifft“⁸²⁸, wobei derartige Beziehungen mit Leistert als verkehrsartig und funktional (3.4) zu beschreiben sind.⁸²⁹

In Verbindung mit den Gedanken der Autorinnen ist daher festzustellen, dass eine Gesellschaft, die vordergründig funktionale Verbindungen ermöglicht, mit einem Verständnis von geschlossenen Subjekten operiert, die weder mit sich noch mit anderen in Verbindung treten (können), was zudem Einfluss auf die Möglichkeiten von Veränderungen hat (3.4). Sollen Bildungsprozesse auch zu gesellschaftlicher Teilhabe und *selbstbestimmter* Mitgestaltung an Veränderungen (z.B. politische Bildung) befähigen, dann kann die Einbindung in ereignishaft Strukturen sogar als Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe ins Feld geführt werden. Dies antwortet auf den Einwand von Jaeggi, dass sich Freiheit „nur im Verhältnis zu den

827 Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 42.

828 Cuntz: Individuation, Werden und Kollektiv, S. 40.

829 Vgl. Leistert: Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung, S. 166f.

Bestimmungen“⁸³⁰ realisiert. Verantwortung und Teilhabe lässt sich dadurch nur durch einen nicht-funktionalen Selbstbezug denken.

Ist, so Hilzensauer und Hutflötz, zweckrationales Denken und Handeln Ausdruck gegenwärtiger Gesellschaftsformation, was sich ebenfalls im Bildungswesen zeigt, dann lässt sich darüber zudem der Vorwurf gegenüber Deleuze und Guattari entkräften, passende Subjektphilosophie im Zeitalter der Kontrollgesellschaften und des Spätkapitalismus zu sein. Ist der Zuschnitt auf eine vermessende, zweckorientierte und auf Messbarkeit ausgerichtete Perspektive auf Menschen, auf Bildungsprozesse und auf Lebensführungen Ausdruck gegenwärtiger Machtordnungen, die zu Entfremdung führen, so könnte entgegen des oben formulierten Vorwurfs mit Deleuze und Guattari vielmehr für ein Denken gegen Formen der Verwertbarkeit, Selbstgestaltung und Verfolgung konkreter Ziele argumentiert werden. Dem Mehr an Optionen im Sinne eines quantifizierten *Mehr* ist mit dem Konzept des Werdens vielmehr ein immanentes Geschehen jenseits vorselektierter allgemeingültiger Zielsetzungen, die innerhalb eines Referenzrahmens bewertet werden können, entgegenzuhalten.

Insbesondere für die Frage nach Teilhabe und politischer Bildung im Sinne von Demokratieförderung lädt die mit Simondon sowie Deleuze und Guattari eingenommene Perspektive zum Weiterdenken ein: Wie könnten entsprechend der normativen Forderung des Ereignisses in Bildungsinstitutionen Begegnungen ermöglicht werden, in denen eben nicht abgeschlossene Subjekte, sondern geteilte Beziehungen vorausgesetzt und gefördert werden? Verantwortung für Gesellschaft, Umwelt, sich selbst und andere zu übernehmen würde in diesem Sinne allererst einen Bezug zu sich selbst voraussetzen, dessen Entstehungs- und Veränderungsdynamik über das Ereignis, das zu sich und anderen in Beziehung treten lässt, in den Blick gerät.

V: Abspann

Diese Arbeit entstand aus dem Vorhaben, mit Hilfe von Deleuzes und Guattaris Denken Kollers transformatorische Bildungstheorie in Hinblick auf offene Fragen und Problemstellen weiterzuentwickeln. Das letzte Kapitel leistet keine umfassende Zusammenfassung der Erkenntnisse dieser Arbeit. Vielmehr werden abschließend wesentliche Überlegungen aufgegriffen und die verschiedenen Fäden dieser Arbeit zusammengeführt.

Trotz einiger Parallelen zwischen Kollers theoretischen Annahmen und Deleuzes und Guattaris Philosophie, wie beispielsweise die Ablehnung von Transzendenz, Universalität und idealistischer Höherentwicklung sowie die

830 Celikates/Jaeggi: Sozialphilosophie, S. 74.

Betonung von Beschränkungen in und durch Subjektivierungsprozessen, wurde eine Weiterentwicklung des transformatorischen Bildungsverständnisses mit Hilfe von Deleuze und Guattari als nicht sinnvoll herausgearbeitet. Aus diesem Grund wurde nicht nur das transformatorische Bildungsdenken anhand von Deleuzes und Guattaris Philosophie kritisch diskutiert (4.1), sondern ebenfalls losgelöst vom transformatorischen Bildungsbegriff Erkenntnisse über ihr Denken auf bildungsphilosophische und pädagogisch-praktische Implikationen hin befragt (4.2).

Dieses Vorgehen lässt sich maßgeblich mit zwei Argumenten begründen. Erstens deshalb, weil sich die für diese Arbeit als wesentlich herausgearbeiteten Konzepte von Deleuzes und Guattaris Denken, und zwar das Werden und das Ereignis, im Zwischenraum von Transformationen verorten und damit die immanente Qualität von Prozessualität, in denen etwas jenseits vorgefertigter Pläne oder Ordnungen passieren kann, beschreibt und weniger auf die Neuentstehung von Ordnungen abzielt.

Nun könnte eingewendet werden, dass genau aus diesem Grund Deleuze und Guattari eine sinnvolle Ergänzung zum transformatorischen Bildungsverständnis darstellen, indem mit ihnen Kollers Frage nach der begrifflichen und theoretischen Beschreibung der Neuentstehung von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozess um den Zwischenraum als Möglichkeitsmoment für die Neuentstehung beziehungsweise für Transformationen zu ergänzen wäre. Demgegenüber wurde eingewendet, dass insbesondere aufgrund der Verschränkung von Subjektivierung, Adressierung und Bildung als zentral auszumachen ist, ob sich bildungsstiftendes pädagogisches Handeln am Leitbild der Transformation oder am Werden beziehungsweise am Ereignis ausrichtet. Die in Deleuzes und Guattaris Denken präferierte Bewegung als Eintreten in Werdensprozesse ist gerade nicht durch die Perspektive auf Transformationen einfangbar oder zu systematisieren und kann daher in einem Leitbild von Bildung als Transformation keine adäquate Berücksichtigung finden. Dies ist als eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit auszumachen.

Für Kollers in der Einleitung angeführte Frage, wie Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnisse beschrieben werden können,⁸³¹ wurde dennoch zunächst das Werden und das Ereignis als qualitative Beschreibung eines Zwischenraumes rekonstruiert, der die Frage danach, wie etwas entsteht, betrifft. Die für Kollers Transformationsgedanken wichtige Figur des Widerstreits, die auf Offenhaltung und Entstehung von Neuem abzielt, lässt das Neue und Andere sowie aufgrund der Perspektive auf (soziale) Ordnungen das Widerständige eine präferierte Stellung einnehmen. In diesem Zusammenhang wurde neben der Frage nach den Voraussetzungen für die Realisierung neuer oder anderer Zusammenhänge sowie nach dem

831 Vgl. Koller, Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung?, S. 16f.

Stellenwert von Normativität im Sinne der Bewertung neu entstandener Verhältnisse ebenfalls die normative Setzung des Neuen und Anderen vor dem Hintergrund gegenwärtiger Subjektfiguren problematisiert.

In Kollers Ausrichtung seines Bildungsverständnisses an poststrukturalistischen Subjektivierungstheorien kann die zentrale Stellung des Widerständigen, Anderen und Neuen begründet werden. Einer Innen-Außen-Logik folgend widmen sich poststrukturalistische Theorien dem Ausgeschlossenen, wodurch die Entstehung oder Ermöglichung von etwas Neuem und Anderem als favorisiertes Moment rekonstruiert wurde, das sich im transformatorischen Bildungsverständnis von Koller wiederfindet. Da dieses von Knobloch als passend zur Anforderungslogik in Gesellschaften der Singularitäten kritisiert wird, wurde die Frage, ob oder inwiefern sich Deleuzes und Guattaris Denken zu eben dieser positionieren lässt, diskutiert.

Aus diesem Grund nahm die Verbindung zwischen gegenwärtigen Gesellschaftsdiagnosen sowie Anforderungen an Subjekte und dem Begriff der Bildung eine in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen verhandelte Thematik ein. Insbesondere durch die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Verhältnisbestimmung zwischen Bildungs- und Subjektivierungsprozessen, die auf besondere Weise durch poststrukturalistische Subjektivierungstheorien herausgefordert wird, eröffnet sich ein Spannungsfeld, das sich von (machtkritischen) Vorstellungen von Bildung, die Momente der Funktionalisierung Einzelner hervorheben, beispielsweise durch eine Fokussierung auf die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen, bis hin zur Frage, was Bildungsprozesse in normativ-kritischer Weise vor dem Hintergrund gegenwärtiger Lebensrealitäten von Subjekten ermöglichen sollen, erstreckt.

Im Rahmen der Verhältnisbestimmung von Subjektivierung und Bildung wurde Kollers Bildungsverständnis als Entsubjektivierung eingeführt und diskutiert. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach den Voraussetzungen für derartige Entsubjektivierungsmomente herausgestellt sowie erneut der dortige Fokus auf das Andere und Neue problematisiert worden. Wenngleich dies strukturlogisch durch die Einsicht in die Unterwerfungs- und Beschränkungsdimension von Subjektivierungstheorien nachvollziehbar ist, entsteht die Frage, wie die Verschiebung oder Neuentstehung lebbarer Subjektpositionen möglich ist, ohne mit einem privilegierten Status zusammenzufallen oder bezuglose neue Formen zum Ziel zu erheben.

Kollers Frage nach den Bedingungen dafür, dass in krisenhaften Momenten, „die bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse [nicht] restabilisiert werden“⁸³², hat nach einer genaueren Beschreibung von Prozess fragen lassen, die nicht durch bereits bestehende Vorannahmen strukturiert sind. Diese Figur zeigte sich in verwandter Weise bei Deleuzes und Guattaris Begriffen wie jene

832 Koller: Über die Notwendigkeit von Irritationen, S. 218.

der De- und Reterritorialisierung, die sich dahingehend unterscheiden, welches Raumverständnis (gekerbter oder glatter Raum) als Außen wirkmächtig ist und auf welche Weise strukturgebende Mechanismen (Schichten, dispositive Ordnungen) aufgelöst oder gefestigt werden.

In Auseinandersetzung mit der Rezeption des Widerstreitgedankens im transformatorischen Bildungsdenken von Koller wurde die Frage entwickelt, wie der Zwischenraum zwischen widerstrebenden Instanzen und einer neuen Verbindung denkbar ist. Entsprechend der in der Einleitung angesprochenen Einschätzung von Welsch bedarf es über den Widerstreit hinaus Verbindung(en), um nicht in einer statischen, einander aushaltenden Struktur zu verbleiben und zugleich dem Widerstreit und der differenzlogischen Wirklichkeit gerecht werden, was sicherlich auch in Bezug auf gegenwärtige Diskurse über Identitätspolitik interessant weiter zu diskutieren wäre. Für diese Überlegungen wurde Deleuzes und Guattaris prozess- und differenzorientiertes Denken systematisiert. Dies ermöglichte es herauszustellen, dass ihr Verständnis von Werden einen Modus der Bewegung meint, in dem sich Relationalität und Verbundenheit realisiert. Hierbei stehen sich nicht verschiedene Elemente einander gegenüber, die einer Verbindung oder neuen Zusammensetzung bedürfen. Stattdessen wird eine Perspektive auf soziale Wirklichkeit stark gemacht, die Dinge in ihrer situativen Verbundenheit betrachtet und damit insofern auch differenzlogisch argumentiert, als dass diese Figur der *unbestimmten Bestimmtheit* nicht auf ein legitimierendes oder universales Außen Bezug nimmt. Die Qualität der Bezugnahme als Beschreibung eines Zwischenraumes misst sich nicht (inhaltlich gedacht) am Primat des Neuen oder Anderen, sondern an der Qualität der Bezugnahme, die das Ereignis als Voraussetzung für Entstehung und Verbindung begreift.

Schließlich wurde Deleuzes und Guattaris Denken anhand von drei Aspekten hinsichtlich bildungsphilosophischer Überlegungen diskutiert. Hierbei wurde unter anderem das Ereignisdenken auf pädagogisch-praktische Fragestellungen bezogen. Dies ermöglicht weitere Arbeiten dazu, wie pädagogische Kontexte konzipiert werden können, die Bildungsräume aus der Logik der Ereignisphilosophie heraus begreifen und gestalten. Zudem wurde Deleuzes und Guattaris herausgearbeitetes Wirklichkeitsverständnis für die grundsätzliche Frage, an welchem Wirklichkeitsverständnis sich Bildungsprozesse ausrichten, aufbereitet, was wiederum als anschlussfähig für eine begriffliche Rekonstruktion des Bildungsbegriffs anzusehen ist. Abschließend ist eine Verbindung zwischen dem Ereignisdenken und Anerkennungstheorien hergestellt worden. Hierbei wurde für die Möglichkeit einer Konkretisierung der relationalen Bezugnahme im Anerkennungsgeschehen anhand des Ereignisses als unbestimmte Bestimmtheit argumentiert.

Diese drei Ebenen boten Anlass dafür, die Auseinandersetzung, ob Deleuzes und Guattaris Philosophie mit dem Fokus auf stetigen Prozess und auf Affirmation kritische Momente gegenüber hegemonialen Subjektfiguren

ermöglicht, wieder aufzugreifen. Anhand der rekonstruierten relationalen Subjektfigur als offenes Subjekt gegenüber geschlossenen Subjekten sowie der im Virtualität-Konzept angelegten Öffnungsfigur wurde dafür argumentiert, Deleuzes und Guattaris Denken als kritischen Einsatz gegenüber Anforderungen der Planbarkeit und Herstellung eines Selbst aufzufassen. Da Subjekte gerade nicht als geschlossen und damit beobachtbar oder bestimmbar aufgefasst werden, macht ein bildungsphilosophisches Denken mit Deleuze und Guattari insbesondere die Qualität von Bezügen stark und öffnet den Blick auf die Frage nach Geschehen, in denen sich Bildung ereignen kann, in denen Bewegung als Werden Raum gewinnt, was einer punkthaften, von außen vereinheitlichenden und verobjektivierenden Perspektive auf Subjekte in Bildungsprozessen entgegenzustellen ist.

Als Grenzen dieser Arbeit und möglicherweise insgesamt in Deleuzes und Guattaris Denken kann eine differenzierte Auseinandersetzung mit Normativität geltend gemacht werden. Wenngleich in Kapitel 3.4 das Werden auf immanente Qualitäten hin untersucht und normative Ableitungen herausgearbeitet wurden, bleibt neben der Unmöglichkeit mit ihnen im Sinne Stojanovs von der Bedeutung objektiver Inhalte für Bildungsprozesse zu sprechen zudem die Frage nach der Bewertung sekundärer Resultate offen. Wenngleich das Minoritär-Werden und das Ereignis als zentrales Moment hervorzuheben sind, die sich eben nicht nach einem Ergebnis her bestimmen oder bemessen lassen, bleibt der Einwand bestehen, wie das, was danach kommt, bewertet werden kann. An Bedeutung gewinnt indes, Bildungsräume nicht mit einem im Vorfeld festgelegten inhaltlichen (Lern-)Ziel zu konzipieren.

Des Weiteren können aufgrund des dargestellten Potenzials ihres Denkens weitere interessante Fragestellungen für Bildungsprozesse entwickelt werden. Zu solchen zählt u.a. die Frage, welche Perspektiven die mit Deleuze und Guattari entworfene relationale Subjektfigur für gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene eröffnen könnte. Dies schließt zum einen an aktuelle Diskurse über Welt und Welterschließung z.B. im Kontext des neuen Materialismus oder der (dortigen) Kritik am hegemonialen Anthropozentrismus an. Welt als Virtualität entzieht sich Erschließbar- und Eindeutigkeit. Zum anderen entsteht die Frage, wie wir bildungsphilosophisch den Bezug zur Welt als Virtualität begreifen. In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass das Selbst als Aktualität auftaucht und der Möglichkeitsraum der Veränderung im Angesicht des Virtuellen durch Ereignisse konstituiert wird. Durch Ereignisse wird das Geschehen nicht auf das aktuell Gegebene reduziert. Im Sinne des Verständnisses von Bildung als Entsubjektivierung ist für letztere als Modus das Werden als Bewegung vor dem Hintergrund des Virtuellen zu denken, um Möglichkeiten des Werdens nicht an Schichten und Reterritorialisierungen im Sinne der Funktionalität des Organisationsplans zu beschränken. Dies ist nicht nur aufgrund des restriktiven Verständnisses von

Organismus und bindenden Machtverhältnisse abzulehnen. Darüber hinaus taucht nämlich eine Vorstellung von Geschehen und Prozessualität auf, die sich durch Relationalität offener Subjekte auszeichnet. Dies bedeutet eine Beziehung und Begegnung, die Subjekte nicht als geschlossen und einheitlich wahrnimmt und dadurch nicht abschließend einzuordnen vermag.

Die mit dem Ereignis vorgenommene Beschreibung von Geschehen bestimmt sich zusammenfassend durch eine Qualität der unbestimmten Bestimmtheit, die insofern offene Subjekte annimmt, als dass es im Ereignis um das geht, was sich zeigt und damit gefestigten Funktionen oder Rollen unterläuft. In Bezug auf gegenwärtige Phänomene des Sozialen ist hierbei interessant, dass Deleuze und Guattari den Rückzug in eher festigende Strukturen im Sinne ihres Verständnisses von Schichtung mit Angst vor der Angst sowie mit Nützlichkeit in Verbindung bringen. Da zugleich gezeigt wurde, dass geschlossene und funktionale Verhältnisse eher zu Vereinzelung führen, wurde dafür argumentiert, ereignishaft Beziehungen und Begegnungen als wesentliches Moment von und für Bildungsprozesse zu verstehen. Dies meint kein Aushalten oder wechselseitiges Positionieren, sondern vielmehr, dass sich die daran beteiligten Subjekte im geteilten Raum in Relationalität konstituieren, wobei sich diese insbesondere durch die Gleichzeitigkeit von Bestimmtheit im Ereignis und Offenheit im Sinne ausbleibender Zuschreibung oder Kategorisierung charakterisiert. Mit Deleuze und Guattari geht es daher weniger darum, dass sich ein Ich wandelt und wie das Ergebnis der Wandlung zu bewerten ist als darum, dass ein Werden im Unterschied zur Reproduktion bestehender Anforderungen innerhalb gesellschaftlicher Funktionen überhaupt ermöglicht wird.

Soll die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Subjekten und der Rückzug in reterritorialisierende Strukturen mit Deleuze und Guattari auf das Phänomen von Angst bezogen werden, so kann angenommen werden, dass durch Vereinzelung und Entfremdung Formen von Angst entstehen, die neben Bezugslosigkeit auch Formen von Populismus begünstigen, die wiederum Selektion und verkürzte Argumentationen befördern, die das Different in Beziehung zu einer Totalität stellen und als Gegenteil von Bildung verstanden werden können, wie unlängst Stojanov in seinem Buch „Bildung gegen Populismus?“ diskutiert hat.

Die Rückführung in reterritorialisierende Strukturen, die auch Kollers oben zitierter Wortwahl ähneln, sind somit nicht deshalb problematisch, weil an sich das Neue oder Andere prämiert wird, sondern weil damit Geschlossenheit mit Sicherheit gleichgesetzt oder verwechselt wird, wider das Ereignis statische Rollenzuweisung erfolgt. Mit Deleuze und Guattari tritt damit eine Unterscheidung zu Tage, die sich zwischen Werden als Beziehungsgeschehen einerseits, durch dessen Charakteristik unbestimmter Bestimmtheit, die sich durch Offenheit auszeichnet und sich als Kritik gegen funktionale Vorstellungen von Subjekten lesen lässt, und reproduzierenden Geschehen

andererseits, in denen Dinge, Personen, Prozesse in Hinblick gefestigter Legitimationsmodelle betrachtet werden, aufspannt. Mit Deleuze und Guattari geht es darum, wie etwas geschieht und dieses Verständnis von Geschehen verortet sich im Zwischenraum, als Konsistenzmoment im Unterschied zu organisierten Abfolgen oder funktionalen Interaktionen.

Literaturverzeichnis

- Albert, Karl (2017): Lebensphilosophie. Von den Anfängen bei Nietzsche bis zu ihrer Kritik bei Lukács. Freiburg, München: Karl Alber.
- Andermann, Kerstin (2016): Transindividuelle Affizierung. Spinozas relationale Ontologie bewegter Körper. In: Udine Eberlein (Hg.): Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Intercorporeity, movement and tacit knowledge. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 109–136.
- Andermann, Kerstin (2019a): Differenzphilosophie und Affekt. In: Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bakels, Hauke Lehmann, Christina Schmitt (Hg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 109–118.
- Andermann, Kerstin (2019b): Substanz, Körper und Affekte. Immanente Individuation bei Spinoza und Deleuze. In: Thomas Kisser und Katrin Wille (Hg.): Spinozismus als Modell. Deleuze und Spinoza. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 13–47.
- Ardner, Rebecca (2020): Affirmation und Negation. Figures von Kritik bei Deleuze und Adorno. Hamburg: Katzenberg Verlag.
- Badiou, Alain (2003): Deleuze. „Das Geschrei des Seins“. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Balke, Friedrich (1998): Gilles Deleuze. Frankfurt: Campus.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–38.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Barison, Marcello (2015): Identität und Singularität. Metastabilität und Morphogenese im Ausgang von Deleuze. In: *Filozofija i društvo* 26 (2), S. 334–350.
- Baugh, Bruce (1996): Deleuze und der Empirismus. In: Friedrich Balke und Joseph Vogl (Hg.): Gilles Deleuze. Fluchtlinien der Philosophie. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 34–54.
- Becker, Ilka; Cuntz, Michael; Kusser, Astrid (2008): In der Unmenge. In: Ilka Becker, Michael Cuntz und Astrid Kusser (Hg.): Unmenge. Wie verteilt sich Handlungsmacht? München: Wilhelm Fink Verlag, S. 7–34.

- Beiler, Frank; Sanders, Olaf (2020): Virtuelle Pädagogik. Orte virtueller Fort- und Weiterbildung. In: Dawid Kasprowicz und Stefan Rieger (Hg.): Handbuch Virtualität. Wiesbaden: Springer, S. 501–519.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Besana, Bruno (2004): Ein einziges oder mehrere Ereignisse? Die Verknüpfung zwischen Ereignis und Subjekt in den Arbeiten von Alain Badiou und Gilles Deleuze. In: Marc Rölli (Hg.): Ereignis auf Französisch: von Bergson bis Deleuze. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 313–335.
- Beuthan, Ralf (2020): Poststrukturalismus: Emanuel Levinas, Michel Foucault, Gilles Deleuze und Jacques Derrida. In: Jan Urbich und Jörg Zimmer (Hg.): Handbuch Ontologie. Berlin: J. B. Metzler Verlag, S. 221–235.
- Biemüller, Ricarda (2019): Normativität und Negation. In: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 115–138.
- Braidotti, Rosi (2020): „intensive genre“ und das Ende von Gender. In: Paul Keckeis und Werner Michler (Hg.): Gattungstheorie. Berlin: Suhrkamp, S. 428–453.
- Bräü, Karin (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–194.
- Bräü, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Karin Bräü und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 17–32.
- Brezinka, Wolfgang (1968): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 435–454.
- Bünger, Carsten (2018): Bedingungen des Unbedingten? Notizen zu einer Theoriegeschichte der Kontextualisierung von Bildungsprozessen. In: Carsten Bünger, Olaf Sanders und Sabrina Schenk (Hg.): Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus. Hamburg: Argument, S. 16–24.
- Butler, Judith (1997): The psychic life of power. theories in subjection. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Casale, Rita (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–46.
- Celikates, Robin; Jaeggi, Rahel (2017): Sozialphilosophie. Eine Einführung. München: C. H. Beck.
- Culp, Andrew (2017): Dark Deleuze. Hamburg: Laika Verlag.
- Cuntz, Michael (2008): Individuation, Werden und Kollektiv. Gilbert Simondon und seine „Ergänzende Bemerkung zu den Konsequenzen des Individuationsbegriffs“.

- In: Ilka Becker, Michael Cuntz und Astrid Kusser (Hg.): *Unmenge. Wie verteilt sich Handlungsmacht?* München: Wilhelm Fink Verlag, S. 37–43.
- Deleuze, Gilles (1994): *Philosophie und Minorität*. In: Joseph Vogl (Hg.): *Gemeinschaften Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 205–206.
- Deleuze, Gilles (1995): *Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche von 1975 bis 1995*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1996a): *Begehren und Lust* [1977]. In: Friedrich Balke und Joseph Vogl (Hg.): *Gilles Deleuze. Fluchtlinien der Philosophie*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 230–240.
- Deleuze, Gilles (1996b): *Die Immanenz: ein Leben...* [1995]. In: Friedrich Balke und Joseph Vogl (Hg.): *Gilles Deleuze. Fluchtlinien der Philosophie*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 29–33.
- Deleuze, Gilles (2003): *Die einsame Insel. Texte und Gespräche 1953-1974* [2002]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2007a): *Das Aktuelle und das Virtuelle* (1995). In: Peter Gente und Peter Weibel (Hg.): *Deleuze und die Künste*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 249–253.
- Deleuze, Gilles (2007b): *Differenz und Wiederholung* [1968]. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Deleuze, Gilles (2007c): *Henri Bergson. Zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg: Junius Verlag.
- Deleuze, Gilles (2017a): *Logik des Sinns* [1969]. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2017b): *Unterhandlungen. 1972-1990* [1990]. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2019): *Foucault* [1986]. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): *Rhizom* [1976]. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1980): *Capitalisme et schizophrénie. Mille Plateaux*. Paris: Les éditions de minuit.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1992): *Kapitalismus und Schizophrenie. Tausend Plateaus* [1980]. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2018): *Was ist Philosophie?* [1991]. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2019): *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I* [1972]. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (1980): *Dialoge* [1977]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Delitz, Heike (2015): *Bergson-Effekte: Aversionen und Attraktionen im französischen soziologischen Denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Denker, Kai Peter (2019): *Topologien der Kontrolle? Mathematisierbarkeit mit Deleuze*. Darmstadt: tprints.
- Descombes, Vincent (1981): *Das Selbe und das Andere. fünfundvierzig Jahre Philosophie in Frankreich: 1933-1978*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diefenbach, Katja (1999): *[The crack up:] Kapitalismus verstehen. Poststrukturalistische Mikropolitiken bei Guattari, Deleuze und Foucault*. In:

- Jochen Baumann (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Berlin, Hamburg: Argument Verlag, S. 79–96.
- Diefenbach, Katja (2007): Nach 1968. Anmerkungen über Singularität und minoritäre Politik. Online verfügbar unter <https://transversal.at/transversal/0607/diefenbach/de> (Zugriff: 04.05.23).
- Diefenbach, Katja (2010): Paradoxien der Politik. Zur Kritik der post-operaistischen Marx-Lektüre. In: Hans-Joachim Lenger, Sarah Speck und Harald Strauss (Hg.): Virtualität und Kontrolle. Hamburg: material-Verlag, S. 72–87.
- Drerup, Johannes (2014): Neues zur Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 583–588.
- Drerup, Johannes (2019a): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für praktische Philosophie 6 (1), S. 61–90.
- Drerup, Johannes (2019b): Pädagogische Ethik. In: Gottfried Schweiger und Johannes Drerup (Hg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 225–235.
- Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne (2018): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–212.
- Eich, Corinna (2022a): Die Herstellung des organlosen Körpers als Ent-Subjektivierung. Vorschlag einer deleuzianischen Perspektive auf das Feld Bildung und Digitalisierung. In: Eva-Maria Endres, Anna Puzio und Carolin Rutzmoser (Hg.): Menschsein in einer technisierten Welt. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Menschen im Zeichen der digitalen Transformation. Wiesbaden: Springer, S. 193–208.
- Eich, Corinna (2022b): Konstruktivistische Pädagogik und Gilles Deleuze: Eine Annäherung. In: Laura Fuhrmann und Yalız Akbaba (Hg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–154.
- Engelhardt, Miriam (2008): Deleuze als Methode. Ein Seismograph für theoretische Innovationen durchgeführt an Beispielen des feministischen Diskurses. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Fahle, Oliver (2008): Gilles Deleuze und Félix Guattari. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–238.
- Fahle, Oliver; Linseisen, Elisa (2020): Immanenz- und Prozessphilosophie (Gilles Deleuze). In: Iwo Ritzer (Hg.): Schlüsselwerke der Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21–38.
- Faix, Tobias; Künkler, Tobias (2021): Transformation. Einordnung eines schillernden Begriffs. In: Tobias Faix und Tobias Künkler (Hg.): Handbuch Transformation. Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag (Interdisziplinäre Studien zur Transformation, Band 1), S. 9–15.
- Felden, Heide von (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für

- Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft), S. 89–106.
- Finzsch, Norbert (2010): *Becoming gay*: Deleuze, Feminismus und Queer Theory. In: *Invertito – Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten* 12, S. 125–145. Online verfügbar unter https://phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/histsem1/anglo/Becoming_gay.pdf (Zugriff: 04.05.2023).
- Fischer, Joachim (2018): *Vital turn. Lebensphilosophie und Philosophische Anthropologie als moderne Parallelsparadigmen: Bergson und Plessner*. In: Pascal Delhom und Annette Hilt (Hg.): *Das Leben denken. Philosophische Anthropologie und Lebensphilosophie im deutsch-französischen Gespräch*. Freiburg, München: Karl Alber, S. 50–67.
- Folkers, Andreas; Hoppe, Katharina (2018): *Werden und Biopolitik bei Deleuze/Guattari und Haraway*. In: Heike Delitz, Frithjof Nungesser und Robert Seyfert (Hg.): *Soziologien des Lebens. Überschreitung – Differenzierung – Kritik*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 137–164.
- Friedrichs, Werner (2002): *Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation*. In: Werner Friedrichs und Olaf Sanders (Hg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 17–28.
- Friedrichs, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (2002): *Einleitung*. In: Werner Friedrichs und Olaf Sanders (Hg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 7–13.
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (2001): *Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven – eine Einleitung*. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 9–17.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Hans-Christoph Koller und Gereon Wulftange (Hg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess?* Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 127–151.
- Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1), S. 14–37.
- Fuchs, Thorsten; Krause, Sabine (2020): „Verrückt“, „erschüttert“ und „verwandelt“. Gegenwärtige Zeitdiagnosen als Seismographen für eine Metamorphose des

- Bildungsdenkens und die Frage nach der „Höherbildung“. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96 (3), S. 335–354.
- Gehring, Petra (2004): Différend und littige: Lyotards Widerstreit der Streitformen. In: Dietmar Köveker (Hg.): Im Widerstreit der Diskurse. Jean-François Lyotard und die Idee der Verständigung im Zeitalter globaler Kommunikation. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 109–125.
- Giesinger, Johannes (2022): Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In: Douglas Yacek (Hg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 29–42.
- Giger, Hans; Rehman, Beatrice (1991): Permanente Weiterbildung als Imperativ. Bildung im Koordinatennetz der Einflüsse. In: Hans Giger (Hg.): Bildungspolitik im Umbruch. Staatsmonopol in der Weiterbildung? Zürich: Neue Zürcher Zeitung, S. 91–125.
- Gisinger, Ralf (2020): Philosophien der Pluralisierung. Begegnungen des Politischen zwischen Gilles Deleuze und Jean-Luc Nancy. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Gisinger, Ralf (2021): Figuren des Unpersönlichen bei Deleuze: Ein Leben, Haecceitas, man, homo tantum... In: Lehmann Robert (Hg.): Philosophische Dimensionen des Impersonalen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 187–210.
- Govrin, Jule (2020): Begehren und Ökonomie. Eine sozialphilosophische Studie. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Gregor, Joris Anja (2018): Poststrukturalismus und Biographieforschung. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidor (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–99.
- Gunia, Jürgen (2017): Die Kompetenz der Medien und die Performanz des Geistes. In: Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 125–142.
- Günzel, Stephan (1998): Immanenz. Zum Philosophiebegriff von Gilles Deleuze. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Philosophie in der Blauen Eule, Bd. 35).
- Handel, Lisa (2019): Ontomedialität. Eine medienphilosophische Perspektive auf die aktuelle Neuverhandlung der Ontologie. Bielefeld: Transcript-Verlag (Medienkulturalanalyse, 11).
- Hansmann, Ott; Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hilzensauer, Veronika; Hutflötz, Karin (2019): Wider das Primat des zweckrationalen Denkens. Eine Kritik am menschenunwürdigen Umgang mit sich selbst und anderen. In: Zeitschrift für praktische Philosophie 2 (6), S. 43–70.
- Hoppe, Katharina (2017): Eine neue Ontologie des Materiellen? Probleme und Perspektiven neomaterialistischer Feminismen. In: Christine Löw, Katharina Volk, Imke Leicht und Nadja Meisterhans (Hg.): Material Turn. Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Politik und Geschlecht, Band 28), S. 35–50.

- Hutflötz, Karin (2020): Was heißt Menschenbildung im Dispositiv des Digitalen? In: Marc Fabian Buck, Johannes Drerup und Gottfried Schweiger (Hg.): *Neue Technologien - neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven*. Stuttgart: J.B. Metzler (Techno:Phil - aktuelle Herausforderungen der Technikphilosophie, Band 3), S. 227–247.
- Jaeggi, Rahel (o. D.): *Anerkennung und Unterwerfung. Zum Verhältnis von negativen und positiven Theorien der Intersubjektivität*. Online verfügbar unter https://www.philosophie.hu-berlin.de/de/lehrbereiche/jaeggi/mitarbeiter/jaeggi_rahel/anerkennungunterwerfung (Zugriff: 05.05.23).
- Jain, Elenor (1993): *Das Prinzip Leben. Lebensphilosophie und ästhetische Erziehung*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Kallmeyer, Martin (2020): *New Materialism: neue Materialitätskonzepte für die Gender Studies*. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Keller, Reiner (2017): *Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus? Diskursforschung und die Herausforderung der Materialitäten*. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* LXXXI/120 (1+2), S. 5–31.
- Kiebacher, Michaela (2017): */Zwischen/ als Ort der kreativen Entfaltung. Unterwegs zu einer Aisthetik des Zwischen mit Heidegger und Deleuze & Guattari und Cage*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kimmerle, Heinz (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kisser, Thomas; Wille, Katrin (2019): *Einleitung*. In: Thomas Kisser und Katrin Wille (Hg.): *Spinozismus als Modell. Deleuze und Spinoza*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 1–12.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Knoblauch, Hubert (2010): *Von der Kompetenz zur Performanz*. In: Thomas Kurtz und Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 237–255.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2022): *Bildung romantisch-bürgerlich denken. Transformatorische Bildung in der Hyperkultur*. In: Douglas Yacek (Hg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 43–62.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2001): *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 35–48.
- Koller, Hans-Christoph (2002): *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Wandlungsprozesse von MigrantInnen*. In: Margret Kraul und Winfried Marotzki (Hg.): *Biografische Arbeit. Perspektiven*

- erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 92–116.
- Koller, Hans-Christoph (2003a): Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits. Zur Bedeutung von Lyotards Konzept des Widerstreits für Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung. In: Burkhard Liebsch und Jürgen Straub (Hg.): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus, S. 161–179.
- Koller, Hans-Christoph (2003b): Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen. In: Hans-Christoph Koller, Rainer Kokemohr und Rainer Richter (Hg.): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 2), S. 13–27.
- Koller, Hans-Christoph (2012a): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 19–33.
- Koller, Hans-Christoph (2012b): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2012c): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), S. 6–21.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Hans-Christoph Koller und Gereon Wulfange (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 217–237.
- Koller, Hans-Christoph (2016a): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2), S. 172–184.
- Koller, Hans-Christoph (2016b): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft), S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2016c): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski und Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–235.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In: Henrike Terhart, Sandra Hofhues und Elke Kleinau (Hg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 45–61.
- Krause, Ralf; Rölli, Marc (2006): Die Kriegsmaschine in der Struktur des Politischen. Ein Beitrag zur Verunsicherung des Denkens. In: Reinhard Heil und Andreas

- Hetzel (Hg.): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 133–150.
- Kristensen, Stefan (2016): Der Leib und die Maschine. Merleau-Ponty, Deleuze und Guattari zum Verhältnis von Leiblichkeit und Technik. In: Jörg Sternagel und Fabian Goppelsröder (Hg.): Techniken des Leibes. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (Kulturen der Leiblichkeit, Band 4), S. 53–68.
- Kronberger, Alisa (2019): Alles fließt. Von einem künstlerischen Widerhall des Ökofeminismus im Kontext des Neuen Materialismus. In: *ffk Journal* (4), S. 114–127.
- Leineweber, Christian (2020): Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Leistert, Oliver (2018): Relationen der Auflösung sind Relationen der Konstituierung – zur Individuation und zum Verhältnis von Transindividuellem und Interindividuellem nach Gilbert Simondon. In: Norbert Otto Eke und Patrick Hohlweck (Hg.): Zersetzung, Automatismen und Strukturauflösung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 155–169.
- Lemke, Thomas (2017): Einführung. In: Susanne Bauer, Thorsten Heinemann und Thomas Lemke (Hg.): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp, S. 551–573.
- Lettow, Susanne (2014): Sehnsucht nach Unmittelbarkeit. Zur Konjunktur des politischen Vitalismus. In: *Femina Politica* (2), S. 97–106.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz -Einführung in die Debatten. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11–24.
- Liotard, Jean-François (1985): Grabmal des Intellektuellen (1984). Übersetzt von Clemens-Carl Härle (Tombeau de l'intellectuel). Graz, Wien: Böhlau.
- Liotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit [1983]. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Liotard, Jean-François (2007): Was ist postmodern? In: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 33–48.
- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G. W. F. Hegels. In: Ott Hansmann und Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 147–180.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung - Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Ludwig

- Pongratz, Michael Wimmer und Wolfgang Nieke (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse, S. 127–137.
- Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Stuttgart: Radius-Verlag.
- Mayer, Michael (2012): *Humanismus im Widerstreit. Versuch über Passibilität*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Meyer, Katrin (2011): Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari. In: Dieter Thomä, Christoph Henning und Olivia Mitscherlich-Schönherr (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 291–296.
- Moebius, Stephan; Reckwitz, Andreas (2018): Einleitung. Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: Eine Standortbestimmung. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–25.
- Muhle, Maria (2011): Zweierlei Vitalismus. Überschreitung - Normativität - Differenz. In: Friedrich Balke und Marc Rölli (Hg.): *Philosophie und Nicht-Philosophie. Gilles Deleuze – Aktuelle Diskussionen*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 71–96.
- Müller, Elfriede (1999): Die Fluchtlinien des Gilles Deleuze. In: Jochen Baumann (Hg.): *Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen*. Berlin, Hamburg: Argument Verlag, S. 96–107.
- Münker, Stefan; Roesler, Alexander (2012): *Poststrukturalismus*. 2. aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Ode, Erik (2020): *Poststrukturalismus*. In: Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–687.
- Ott, Michaela (2010): Zwischen Virtualität und Kontrolle. Dividuelle Filmästhetiken. In: Hans-Joachim Lenger, Sarah Speck und Harald Strauss (Hg.): *Virtualität und Kontrolle*. Hamburg: material-Verlag.
- Ott, Michaela (2014): *Gilles Deleuze. Zur Einführung*. 3. Aufl. Hamburg: Junius Verlag.
- Ott, Michaela (2015): *Dividuationen. Theorien der Teilhabe*. Berlin: b-books.
- Patton, Paul (2010): *Demokratisch-Werden. Gilles Deleuzes und Felix Guattaris politische Philosophie*. In: Ulrich Bröckling und Robert Feustel (Hg.): *Das Politische denken. Zeitenössische Positionen*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 199–228.
- Petersen, Niklas (2018): Paradoxien der Selbstbestimmung. Überlegungen zur Analyse zeitgenössischer Subjektivität. In: Ulf Bohmann, Börner Stefanie, Diana Lindner und Jörg Oberthür (Hg.): *Praktiken der Selbstbestimmung. Zwischen subjektivem Anspruch und institutionellem Funktionserfordernis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–56.
- Pfadenhauer, Michaela (2014): Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘. Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: Stefan Faas, Petra Bauer und Rainer Treptow (Hg.): *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–50.
- Pirkatina, Lasma (2019): *Das Ereignis*. Martin Heidegger, Emmanuel Levinas, Jean-Luc Marion. Freiburg, München: Karl Alber.

- Pongratz, Ludwig (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: Pädagogische Korrespondenz (41), S. 63–74.
- Pongratz, Ludwig (2017): Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In: Michael Spieker und Krassimir Stojanov (Hg.): Bildungsphilosophie. Disziplin, Gegenstand, politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 159–172.
- Pongratz, Ludwig (2018): Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype. Ein Blick zurück nach vorn. In: Sabrina Schenk und Martin Karcher (Hg.): Wittenberger Gespräche/Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus. Berlin: epubli, S. 53–77.
- Rabe-Matičević, Sandra; Findeis, Yvonne (2015): Biographische Bildungsprozesse. Universität Rostock. Wissenschaftliche Weiterbildung. Rostock. Online verfügbar unter [rosdok_document_0000010752](https://rosdok.uni-rostock.de/document/0000010752) (Zugriff: 04.05.2023).
- Raulet, Gérard (2018): Lebens- oder Geschichtsphilosophie? Zur französischen Anthropologie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Pascal Delhom und Annette Hilt (Hg.): Das Leben denken. Philosophische Anthropologie und Lebensphilosophie im deutsch-französischen Gespräch. Freiburg, München: Karl Alber, 110–130.
- Raunig, Gerald (2008): Nomadische Linien der Erfahrung. Online verfügbar unter <https://transversal.at/transversal/0307/raunig/de> (Zugriff: 04.05.2023).
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017a): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017b): Subjektivierung. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–130.
- Reder, Michael (2018): Philosophie pluraler Gesellschaften. 18 umstrittene Felder der Sozialphilosophie. Mit einem Kapitel zu „Menschen und (andere) Tiere“ von Mara-Daria Cojocaru. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rehmann, Jan (2007): Herrschaft und Subjektion im Neoliberalismus – Die uneingelösten Versprechen des späten Foucault und der 'Gouvernementalitäts-Studien'. In: Christina Kaindl und Thomas Barfuss (Hg.): Subjekte im Neoliberalismus. Kritische Wissenschaften, Bd. 2. Marburg: BdWi-Verlag, S. 75–92.
- Rehmann, Jan (2008): Einführung in die Ideologietheorie. Hamburg: Argument Verlag.
- Reichert, André (2013): Diagrammatik des Denkens: Descartes und Deleuze. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andres Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 29–47.

- Ricken, Norbert (2014): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. 1. Aufl. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 69–100.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Julius Othmer und Andreas Weich (Hg.): *Medien - Bildung - Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 30), S. 41–58.
- Ricken, Norbert (2016): Die Sozialität der Individualisierung. Einleitende Bemerkungen. In: Norbert Ricken, Rita Casale und Christiane Thompson (Hg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–17.
- Ricken, Norbert (2020): Was heißt „das Subjekt“ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 19, S. 19–36.
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–13.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (1), S. 17–32.
- Rieger-Ladich, Markus; Casale, Rita; Thompson, Christiane (Hg.) (2020): *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rölli, Marc (2003): Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus. Wien: Verlag Turia + Kant.
- Rölli, Marc (2004): Begriffe für das Ereignis: Aktualität und Virtualität. Oder wie der radikale Empirist Gilles Deleuze Heidegger verabschiedet. In: Marc Rölli (Hg.): *Ereignis auf Französisch: von Bergson bis Deleuze*. München: Wilhelm Fink Verlag, 337–361.
- Rölli, Marc (2009): Der Gedanke der ewigen Wiederkehr in den Nietzsche-Lektüren des Gilles Deleuze. In: Clemens Porschlegel und Martin Stingelin (Hg.): *Nietzsche und Frankreich*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 255–274.
- Rölli, Marc (2018): *Immanent denken. Deleuze, Spinoza, Leibniz*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Rölli, Marc (2019a): *Macht der Wiederholung. Deleuze, Kant, Nietzsche*. Wien: Turia + Kant.
- Rölli, Marc (2019b): Gilles Deleuze. In: Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen und Martin Nonhoff (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 265–274.
- Rose, Nadine (2014): „Für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Paul Mecheril (Hg.):

- Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 57–77.
- Rucker, Thomas (2014a): Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung. Oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (6), S. 908–925.
- Rucker, Thomas (2014b): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ruf, Simon (2003): Fluchtlinien der Kunst. Ästhetik, Macht, Leben bei Gilles Deleuze. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Saar, Martin (2009): Macht und Kritik. In: Reiner Forst, Martin Hartmann, Rahel Jaeggi und Martin Saar (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 567–587.
- Saar, Martin (2013a): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andres Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 17–27.
- Saar, Martin (2013b): Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza. Berlin: Suhrkamp.
- Saar, Martin (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten 6: Affekt und Singularität. Hg. v. Soziopolis: Gesellschaft beobachten. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-82443-7> (Zugriff: 07.05.2023).
- Saar, Martin (2019): Ordnung - Praxis - Subjekt. Oder: Was ist Sozialphilosophie? In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 16 (2), S. 161–174.
- Sanders, Olaf (2020): Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg Verlag.
- Schaub, Mirjam (2003): Gilles Deleuze im Wunderland. Zeit- als Ereignisphilosophie. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schieble, Susanne (2010): Bildlose Bildlichkeit – Deleuzianische Lektüren. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schleusener, Simon (2015): Kulturelle Komplexität. Gilles Deleuze und die Kulturtheorie der American Studies. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Schleusener, Simon (2020): Deleuze and Neoliberalism. Coils of the Serpent. In: Journal for the Study of Contemporary Power 6 (6), S. 39–54.
- Schmedes, Hannah (2019): Unbestimmtheitsspielräume. Mögliche feministische Anschlüsse an Gilbert Simondons Existenzweise technischer Objekte. In: GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 11 (3), S. 41–55.
- Schönherr-Mann, Hans-Martin (1997): Postmoderne Perspektiven des Ethischen. Politische Streitkultur, Gelassenheit, Existentialismus. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schweitzer, Doris (2011): Topologien der Kritik. Kritische Raumkonzeptionen bei Gilles Deleuze und Michel Serres. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Selke, Stefan (2022): Zukunftseuphorie als Trost. Gesellschaftliche Funktionen von Verheißungserzählungen über Künstliche Intelligenz. Online verfügbar unter https://www.kimege.de/wp-content/uploads/2022/08/Webartikel_Selke_final.pdf (Zugriff: 04.05.2023).

- Seppi, Angelika (2020): Abstrakte Maschinen, konkrete Gefüge, existenzielle Ritornelle. Milieus der Individuation und Subjektivierung nach Deleuze und Guattari. In: Rebekka Ladewig und Angelika Seppi (Hg.): Milieu Fragmente. Technologische und ästhetische Perspektiven. Leipzig: Spector Books, S. 140–157.
- Sievi, Luzia (2017): Demokratie ohne Grund - kein Grund für Demokratie? Zum Verhältnis von Demokratie und Poststrukturalismus. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Slaby, Jan; Mühlhoff, Rainer; Wüschner, Philipp (2016): Affektive Relationalität. Umriss eines philosophischen Forschungsprogramms. In: Undine Eberlein (Hg.): Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Intercorporeity, movement and tacit knowledge. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 69–108.
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Joskowicz, Alexander (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia & Kant.
- Stäheli, Urs (2021): Soziologie der Entnetzung. Berlin: Suhrkamp.
- Stojanov, Krassimir (2006a): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, Krassimir (2006b): Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Ludwig Pongratz, Michael Wimmer und Wolfgang Nieke (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 67–85.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, Krassimir (2014): Bildung: Zur Abgrenzung und Bestimmung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: Erwägen. Wissen. Ethik 25 (2), S. 203–212.
- Stojanov, Krassimir (2017): Was kann Bildungsphilosophie leisten? In: Michael Spieker und Krassimir Stojanov (Hg.): Bildungsphilosophie. Disziplin, Gegenstand, politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 51–64.
- Stojanov, Krassimir (2022): Bildung gegen Populismus? Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen. Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thompson, Christiane (2020): Erfahrung. In: Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–131.
- Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur „Bildung aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Florian von Rosenberg und Alexander Geimer (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Thompson, Christiane; Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens - drei Thesen. In: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 171–180.

- Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- van Dyk, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik: Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 42 (167), S. 185–210.
- Vogl, Joseph (2007): Was ist ein Ereignis? In: Peter Gente und Peter Weibel (Hg.): Deleuze und die Künste. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 67–83.
- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Hans-Christoph Koller und Gereon Wulftange (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 47–78.
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Yacek, Douglas (2022): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In: Douglas Yacek (Hg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 1–8.
- Young, Eugene B./Genesko, Gary/Watson, Janell (2013): The Deleuze and Guattari Dictionary. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
- Zechner, Ingo (2003): Deleuze. Der Gesang des Werdens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Žižek, Slavoj (2005): Körperlose Organe. Bausteine für eine Begegnung zwischen Deleuze und Lacan. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bildung ist ein zentrales Thema in öffentlichen Diskursen: Teilhabe, Chancengerechtigkeit, Verantwortung, Fortschritt – all diese Themenkomplexe hängen mit Bildung zusammen oder sollen durch Bildungsprozesse gefördert werden. Wie Bildung dabei begriffen wird, unterscheidet sich stark und hängt nicht zuletzt mit grundsätzlichen Fragen über Wirklichkeit und über den Stellenwert zwischenmenschlicher Begegnungen zusammen. Das vorliegende Buch befasst sich kritisch mit dem Bildungsverständnis von Hans-Christoph Koller und diskutiert dieses anhand philosophischer Konzepte von Gilles Deleuze und Félix Guattari.

Die Autorin:

Corinna Deborah Eich, Universitätsassistentin am Institut für das künstlerische Lehramt, Akademie der bildenden Künste Wien und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und systematische Pädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

ISBN 978-3-8474-3067-4



www.budrich.de