

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

Insbessondere 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 Bildungserechtigkeit, 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