

Bildung: Demokratie

Pia Diergarten

Bildung in digitalen Medienwelten

Jean-François Lyotards Beitrag
zur ästhetischen Urteilsfähigkeit

BELTZ JUVENTA

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koorrenz | Michael May

Mit der Reihe *Bildung: Demokratie* soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema *Bildung: Demokratie* geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Die Autorin

Pia Diergarten, Dr. phil., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen Bildungstheorie und Digitalisierung, Bildungsphilosophie, Philosophie der Skepsis sowie postmoderne Philosophie.

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Forschungs- und Doktorandenkollegs »Bildung.Forschung.Dialog.« aus Mitteln des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft (TMWWDG) gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9073-4 Print

ISBN 978-3-7799-9074-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9075-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tech

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:

<https://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	10
Lyotard in Philosophie und Pädagogik	10
Lyotard und die Pädagogik	12
Bildungstheoretische Problemstellung und Aufbau der Arbeit	19
I Bildung	24
1. Zum Bildungsbegriff unter postmodernen Bedingungen	25
1.1 Bildung als Grundbegriff der Pädagogik	25
1.2 Die Bedeutung des Subjekts in der Postmoderne-Diskussion der Bildungstheorie	28
1.3 Bildung in der Postmoderne – zum Forschungsstand	31
1.3.1 Exkurs – was ist postmodern?	32
1.3.2 Lyotards Konzept der Postmoderne in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft	34
2. Bildung als Verantwortung	42
2.1 Bildung und Ethik – Verantwortung als Freiheit	44
2.1.1 Bildung als Hermeneutik – Hermeneutik als Bildung	45
2.1.2 Der vierte hermeneutische Zirkel als Zuspitzung des ethischen Modells	48
2.1.3 Rückfragen an Koerrenz	53
2.2 Bildung zwischen Ethik und Erkenntnis – Verantwortung als Antwort	55
2.2.1 Bildung und Phänomenologie	56
2.2.2 Der Widerfahrnis-Charakter der Bildung als Grenze der Verantwortung	59
2.2.3 Die Rolle der Verantwortung im Bildungsprozess	63
2.2.4 Rückfrage an Käte Meyer-Drawe	66
2.3 Bildung und Positionalität – Bildung als Verantwortung des Eigenen	68

II Ästhetik	72
1. Postmoderne und Ästhetik – Lyotards philosophischer Gang	74
1.1 Die Postmoderne als philosophiegeschichtlicher Anknüpfungspunkt	74
1.2 Radikale Pluralität statt versöhnender Metaerzählungen	77
1.3 Endlich Gerechtigkeit – die ethische Ausrichtung von Lyotards Ästhetik	89
2. Urteil und Gefühl – ästhetische Urteilsfähigkeit bei Lyotard	95
2.1 Die Analytik des Erhabenen bei Kant und Lyotard	96
2.1.1 Kants Anliegen in der Analytik des Erhabenen	97
2.1.2 Die Stellung des Erhabenen im Werk von Jean-François Lyotard	101
2.1.3 Das Ethische am Erhabenen – oder: wie bei Lyotard die Politik zur Ästhetik kommt	105
2.2 Die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung	114
2.2.1 Der Ort und die Bedeutung der Bildung in Herbarts System	115
2.2.2 Die ästhetische Begründung der Ethik bei Herbart	117
2.2.3 Der Zweck der ästhetischen Darstellung der Welt	119
2.3 Das urteilende Subjekt als heterogene Instanz – die Figur der Wächterin	122
2.3.1 Verpflichtung aus Gefühl	122
2.3.2 Das heterogene Subjekt	127
2.3.3 Lyotards Bildungsfigur – die desillusionierte Wächterin	134
III Bildung in digitalen Medienwelten	140
1. Bildung und Medien – zum Rahmen der Untersuchung	143
1.1 Bildung in digitalen Medienwelten oder Medienkompetenz?	145
1.2 Aisthetische Bildung in digitalen Welten	149
2. Digitale Medienwelten und ästhetische Urteilsfähigkeit	153
2.1 Versuch, das Digitale an digitalen Medienwelten zu bestimmen	154
2.1.1 Bildung und das Digitale im Kontext der vorliegenden Arbeit	154
2.1.2 Gegenwartsanalyse „digitale Gesellschaft“	156
2.1.3 Philosophische Grundlegung – das Digitale	159
2.1.4 Das Digitale als eindeutiges Medium der Darstellung	168

2.2 Bildung als Verantwortung des Eigenen in digitalen Medienwelten	173
2.2.1 Bildung als Artikulation des Widerstreits – die heterogenitätstheoretische Deutung	175
2.2.2 Bildung als Sensibilität für das Undarstellbare – die ästhetische Deutung	176
Schluss: Bildung als Verantwortung des Eigenen im Digitalen	185
Lyotards ethisch-ästhetisches Denken	185
Bildung in digitalen Medienwelten	186
Nachwort	191
Literatur	192

Vorwort

Diese Abhandlung wäre nicht zustande gekommen, hätten mir nicht viele Menschen deren Möglichkeit und Potenzial aufgezeigt und ihre Meinung im Laufe der Zeit in Jena immer wieder beteuert. Zu den Menschen, die mich haben wissen lassen, dass es möglich ist, sich in der gebotenen Differenziertheit mit einer pädagogischen Problemstellung auseinanderzusetzen, gehört Ralf Koerrenz. Ihm bin ich besonders dafür verbunden, dass er die Überzeugungen, die sein Werk prägen, auch im Umgang lebt. Freiheit und Verantwortung sind zwei Seiten einer Medaille, die Menschen nur lernen, wenn sie sie erproben können. Mein Dank gilt außerdem Prof. Dr. Euler Westphal, der mich während der Zeit der Promotion durch seine integre Art beeindruckt und mich zu verschiedenen pädagogischen Gedankengängen angeregt hat.

Genauso wichtig war die tatkräftige Unterstützung von Jasmin Suxdorf – ständig, danke! Für stetige Unterstützung durch nimmermüde Diskussion bin ich Clemens Klein zu Dank verpflichtet, der mir nicht zuletzt die inhaltlich wichtige Anregung gab, die im zweiten Teil entwickelte Figur der „desillusionierten Wächterin“ durch das vorangestellte Adjektiv näher zu bestimmen, um Lyotard die Strenge zu nehmen und die Differenz zu Kant zu verdeutlichen.

Die hier niedergelegten Ergebnisse wären nicht ohne meine Familie zustande gekommen, die mir alles schon beigebracht hat, bevor ich davon wusste, und ohne meine Bille, die mir immer gesagt hat, ich soll Sachen machen, weil ich sie kann. Außerdem danken möchte ich den Menschen, die mich ermutigt haben, den Hund zu holen, und Horti, dem Hund, mit dem das Denken und Schreiben am Tisch und im Gehen nicht einsam sind. Aber man dankt Hunden nicht, man kümmert sich ...

„Ich meine: Einen philosophischen Text zu schreiben,

alleine an einem Tisch (oder im Gehen ...)

impliziert genau dieselbe Paradoxie.

Man schreibt, bevor man weiß, was zu sagen ist und wie

und um dies, wenn möglich, zu wissen.

Die philosophische Schrift ist dem, was sie sein sollte, voraus.

Wie ein Kind ist sie frühreif und unbeständig.

Wir beginnen wieder von vorn, man kann dieser Schrift nicht vertrauen,

um das Denken selbst zu erreichen, dort, am Ende.

Aber das Denken ist hier in das Nicht-Denken eingehüllt,

und es sucht die stammelnde Sprache der Kindheit abzustreifen“

(Lyotard 2007d, S. 43 f.).

Einleitung

Lyotard in Philosophie und Pädagogik

Gibt es unendlich viele Sprachspiele? Von dieser einfachen Frage lässt sich die vorliegende Arbeit leiten. Jean-François Lyotard (1924–1998) gilt als postmoderner Autor, der für eine kreative Erweiterung des Diskurses und damit des Wissens um eine beliebige Zahl von Sprachspielen und Diskursarten, von Aussagen, von Sätzen und Satzregelsystemen plädierte. Damit geht im philosophischen und wissenschaftlichen, teilweise auch im öffentlichen Diskurs häufig der Vorwurf einher, die postmoderne Philosophie im Allgemeinen und damit auch Lyotards Ansatz gebe Überzeugungen und Aussagen der Beliebigkeit preis. In dieser Argumentation wird die sogenannte Postmoderne als philosophiegeschichtliche Wegbereiterin des heute vielerorts diagnostizierten „postfaktischen Zeitalters“ skizziert. Hier soll eine andere Deutung „der Postmoderne“ in bildungstheoretischer Absicht vorgeschlagen werden. Denn auch für Lyotard gilt – geradezu im Gegensatz zur unterstellten „postmodernen Beliebigkeit“: „Man spielt nicht mit der Sprache“ (Lyotard 1989a, S. 229). Die Art der Sätze, mithin, die Weise, wie wir die Wirklichkeit fassen, ist nicht beliebig. Sie entspringe einer Entscheidung, obliege damit einer Verantwortung (vgl. Lyotard 2015, S. 154) und erwachse aus einer „neue[n] Kompetenz (oder Klugheit)“ (ebd., S. 33).

Diese Annäherungen an Lyotards Anliegen sind Information und Motivation zugleich für die vorliegende Abhandlung und ermöglichen gleichsam eine Verbindung zur pädagogischen Theorie. Die leitende Hypothese lautet dabei: Lyotard ist Mehr und Anderes als der reine Apostel von Vielfalt und Heterogenität. Implizit entwickelt er ein neues, zeitgemäßes Verständnis von Universalität und Menschsein unter postmodernen Bedingungen, die sich in der Gegenwart des digitalen Zeitalters wie unter einem Brennglas verschärfen. Dies wird erkennbar, wenn man sein Werk auf dessen anthropologische Tiefenstruktur hin befragt. Dann wird deutlich, dass sich Menschen in einem bestimmten, universalen Modus zu sich selbst und zur Welt verhalten. Darin besteht die Kontur eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs, über den erst die gesamte Philosophie Lyotards in ihrer Komplexität erschlossen werden kann.¹

Die Philosophie sogenannter postmoderner Autor:innen – neben Lyotard werden häufig Foucault, Derrida, Rorty, Deleuze/Guattari und Latour besprochen (vgl. etwa Newman 2023; Zorn 2022) – steht derzeit wieder vermehrt im Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit. Heute finden sich häufiger Gegen-

1 Die Autorin verdankt einen Großteil des hier Vorgebrachten den Gesprächen mit Ralf Koerrenz und anderen Kolleg:innen im Umfeld des Instituts für Bildung und Kultur der Universität Jena.

wartsanalysen aus dem Bereich der Philosophie und des Journalismus, die der Postmoderne entschieden ablehnend gegenüberstehen. „Die Postmoderne“ gilt in diesen Diagnosen als philosophische Grundlage des sogenannten postfaktischen Zeitalters, das wiederum heftig abgelehnt wird, sei es schließlich für die Polarisierung im Politischen vor allem in Europa (vgl. Conrad et al. 2023), aber auch weltweit für das Erstarken des Populismus und den Verfall der Demokratie verantwortlich (kritisch vgl. Farkas/Schou 2020). Bemerkenswert daran ist, dass die Hochzeit der Debatte um Postmoderne und Moderne bereits – und vor allem – in den 1970er- und 1980er Jahren geführt wurde (vgl. Welsch 2008; Albertz 1991). Dennoch erfreut sich ebendiese Debatte derzeit erneuter Aufmerksamkeit. Die Philosophie der Postmoderne, so kann die gegenwärtige gemeinsame These der Kritiker:innen gefasst werden, wirkt sich heute negativ auf das politische Klima (vgl. Kakutani 2018), auf die Debattenkultur (vgl. Stegemann 2021, bes. S. 109–118) und auf das wissenschaftliche Klima an Universitäten (vgl. Pluckrose/Lindsay 2020, bes. S. 11–88) aus. Diese wiederkehrende Kritik gründet auf Positionen eines philosophischen (vgl. Gabriel 2014) oder künstlerischen (vgl. Stegemann 2015) Realismus. Aus der Blickrichtung Lyotards kann diese Kritik als Gegenrede zu der für Lyotard paradigmatischen Annahme verstanden werden, „dass es uns nicht zukommt, Wirklichkeit zu liefern, sondern Anspielungen auf ein Denkbare zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“ (Lyotard 2009c, S. 32). Die beschriebene Kritik hinterfragt „postmodernen Konstruktivismus“ (Gabriel 2014, S. 15) und dessen „Angst vor der Wahrheit“ (Boghossian 2019): „Heute wagt der Realismus an verschiedenen Stellen in der Gesellschaft einen neuen Anfang und es ist spannend, dabei mitzuhelfen, dass im Zentrum einer postmodernen Kultur der Glaube an Erkennbarkeit und Veränderbarkeit [der Wirklichkeit; die Verfasserin] neu entsteht“ (Stegemann 2015, S. 8).

Der Kritik an der Postmoderne setzt die vorliegende Arbeit entgegen, dass es nicht darum gehen kann, eine wie auch immer geartete „postmoderne Kultur“ (ebd.) zu überwinden, sondern dass es an der Zeit ist, ein umfassenderes Verständnis von dem, was wir „postmodern“ nennen, zu erlangen und zu vertreten (vgl. dazu auch Zorn 2022). Deshalb wird die Arbeit davon absehen, Lyotard wie üblich als *den* postmodernen Autor schlechthin vorzustellen (vgl. Welsch 2017, S. 91), sondern versuchen, einen Aspekt seines Philosophierens hervorzuheben, der Lyotard – so die grundlegende Intuition, die die Argumentation leitet – über sein Hauptwerk, den „Widerstreit“ von 1989, hinaus zum Schreiben motiviert hat. Im Folgenden wird versucht, Lyotards Texte aus ihrem eigenen Anspruch heraus zu verstehen, sie in ihrer Eigenständigkeit, aus der eigenen Position heraus, nachzuvollziehen, und zwar vor allem um der Verschlagwortung, die die Philosophie der Postmoderne oft erlitten hat (vgl. Engelmann 2015b, S. 16–18) entgegenzuwirken. Dann wird Lyotard als Philosoph behandelbar, der gerade im 21. Jahrhundert, während des andauernden technologischen Fortschritts, der sich in einer

zunehmenden Durchdringung des Alltags durch digitale Medien auswirkt, wichtige Beiträge zu einer zeitgemäßen Theorie der Bildung leistet.

Lyotard und die Pädagogik

Jean-François Lyotard ist im engeren Sinne kein professioneller oder wissenschaftlicher Pädagoge. Obwohl er zwischen 1950 und 1959 als Dozent in Algerien und in Frankreich als Gymnasiallehrer zur Vorbereitung auf ein Philosophiestudium an einigen der prestigeträchtigsten Universitäten arbeitet, widmet er seine wissenschaftliche Tätigkeit nicht der Pädagogik, weder Bildung noch Erziehung oder Unterricht, sondern der Philosophie. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und wohl darüber hinaus gilt er als einer der wichtigsten französischsprachigen Philosophen.

Lyotard schreibt also keine Bildungstheorie, betreibt keine Bildungsphilosophie, und dennoch sind seine Arbeiten bildungstheoretisch relevant. Darauf wurde im fachlichen Kontext bereits hingewiesen. Lyotards Werk wurde eingehend und bis heute eindrucksvoll untersucht und pädagogisch interpretiert. Der vorliegenden Untersuchung geht eine Rezeptionsgeschichte voraus, die für diese Auswertung von grundlegender Bedeutung ist. Wichtige Beiträge zu pädagogischen Implikationen der Philosophie Lyotards wurden vor allem zu Beginn und im Lauf der 1990er Jahre von renommierten Bildungsphilosoph:innen und -wissenschaftler:innen aufgezeigt und diskutiert. Zu erwähnen sind hier etwa Beiträge aus dem Umkreis skeptisch-transzendentalphilosophischer Pädagogik um Wolfgang Fischer (Fischer/Ruhloff 1993; Poenitsch 1992), ein Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik (1987, 33/1²), ein Sammelband zum Zusammenhang Kritischer Erziehungswissenschaft und Postmoderne (Marotzki/Sünker 1992) sowie ein Sammelband aus medientheoretischer Sicht (Baacke 1985). Für die Rezeptionsgeschichte Lyotards innerhalb der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum war und ist vor allem die einschlägige Studie Hans-Christoph Kollers (Koller 1999) zum Thema „Bildung und Widerstreit“ entscheidend (vgl. Sanders 2013), auf die Koller auch heute zur Konzeption seiner Bildungstheorie zurückgreift (Koller 2018).

Die vorliegende Untersuchung macht es sich zum formalen Anhaltspunkt, dass die bisherige pädagogische Lyotard-Rezeption vorrangig einen Aspekt seines Philosophierens zum Gegenstand hat, um ihn bildungstheoretisch zu deuten. Im Zentrum bisheriger Betrachtung steht zumeist der „Widerstreit“ als sprachphilosophisches Phänomen, der auch titelgebend für sein Hauptwerk (Lyotard 1989a) ist. In Verbindung damit steht eine wiederholt attestierte „Heterogenitätsthese“ (Röd/Essler 2019, S. 76; Welsch 1996, S. 353). Gemeint ist damit

2 Vgl. vor allem die Beiträge von Benner/Göstemeyer (1987), Mollenhauer (1987), Lenzen (1987) und Oelkers (1987).

Lyotards Formulierung einer philosophischen Diagnose (vgl. Lyotard 2015) und Begründung (vgl. Lyotard 1989a) von Diversität und Pluralität in allen Lebensbereichen, die die Moderne mit sich bringt und die nun in der Postmoderne zunehmend anerkannt und auch befürwortet wird (vgl. Welsch 1988). Das Herausstellen und Erklären dieser These in ihrer bildungstheoretischen Bedeutung ist für die pädagogische Theorie und Praxis zweifelsfrei von großer Bedeutung. Dennoch ist damit – frei nach Lyotard – noch nicht alles gesagt.

Was in der Lyotard-Rezeption im philosophischen Kontext seit Jahren deutlich ist, soll durch die vorliegende Dissertationsschrift auch pädagogisch zugänglich werden: Lyotard kann vorrangig als Kunstphilosoph gesehen werden. Seine Philosophie ist zu großen Teilen ein Beitrag zur Theorie der Ästhetik (vgl. Tholen 2005; Welsch 2017). So bemerkt auch Wolfgang Welsch mit Bezug auf Lyotard, „[d]ass das postmoderne Denken ästhetisch bestimmt“ sei (Welsch 2017, S. 116). Lyotard ist hierbei bemüht, an Kants Arbeiten zur Ästhetik anzuschließen (vgl. Böhme 1998; Lyotard/Pries 1989, bes. S. 321; Lyotard 2009a). In seiner philosophischen Konzeption bezieht er sich in entscheidendem Maß auf Kants Philosophie, genauer auf die Analytik des Erhabenen in der „Kritik der Urteilskraft“ (Kant 2009). Und so ist die Ästhetik bei Lyotard, ähnlich wie bei Kant, ein Vermittlungsversuch zwischen dem, was es zu wissen, und dem, was es zu tun gibt, d. h. also der Versuch, zwischen dem Deskriptiven und dem Präskriptiven einen Übergang zu finden. Die Beschäftigung mit Lyotards Ästhetik des Erhabenen eröffnet so den Zugang zur ethischen und damit bei Lyotard politischen Dimension seiner Position (vgl. Lyotard 2009a), der für die Pädagogik von Bedeutung ist.

„Geschieht es?“ – Lyotards Ästhetik in ihrer pädagogischen Bedeutung

Lyotard ist also kein Pädagoge, und doch ist sein Philosophieren bildungstheoretisch relevant. Scheinbar verkompliziert wird die Sachlage angesichts der Tatsache, dass sich Lyotard auch als Philosoph nicht als Wissenschaftler versteht, wenn er schreibt:

„Die Philosophie ist keine wissenschaftliche Disziplin. Sie stellt sich die Frage nach der Erkenntnis, aber sie ist nicht selbst eine Wissenschaft. Sie gehört – wie Kant sagen würde – viel eher dem Bereich der Reflexion an als dem der Determination [...]. Sie fragt nach den Fundamenten, nach den Begriffen, die man innerhalb der Wissenschaften, aber auch im Alltagsleben verwendet, und sie versucht dabei, deren Legitimität, deren Möglichkeitsbedingungen oder deren Grundlagen zu bestimmen. Diese Begriffe sind nicht wechselseitig austauschbar. Sie bezeichnen unterschiedliche Orientierungen des philosophischen Denkens. Die Suche nach Möglichkeitsbedingungen ist nicht dasselbe wie die nach Begründung. Und selbst das Begründen hat verschiedene Bedeutungen [...]. All dem füge ich hinzu, daß die Erkenntnis nur einer der Bereiche ist, in dem sich philosophische Fragen stellen, neben der Politik, der Ethik, der Ästhetik, dem Alltagsleben. Ich denke, daß die reine Philosophie, macht man sich

die Bedeutung dieses Begriffs bewußt, keine andere Funktion hat, als noch einmal zu versuchen, die Formen der Legitimität, die Fundamente oder die Möglichkeitsbedingungen zu finden oder zu erfinden, im Grunde also die Regeln des Denkens selbst zu finden“ (Lyotard 1986c, S. 101).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Aufgabe, die Lyotard hier der Philosophie zuschreibt, die er an anderer Stelle auch als die Aufgabe der philosophierenden Person (vgl. Lyotard 2009a, S. 17–30) versteht und wiederum im kantischen Sinn als Kritik (vgl. Lyotard/Thébaud 2011) bezeichnet. Hierin besteht die ethisch-politische Dimension seines Einsatzes. Lyotards Werk ist seit den frühen Schriften und besonders in den wichtigsten Texten zu seiner Konzeption der Postmoderne (Lyotard 2015; Lyotard 2009b; Lyotard 1989a) dem Einsatz gegen Verallgemeinerung und Vereinheitlichung verschrieben. In diesem Sinn wird es wiederholt als Paradebeispiel einer philosophischen Heterogenitätsthese interpretiert.

In derselben Interpretation wird Lyotards Schreiben auch als Schreiben gegen jeglichen Universalismus beschrieben. Der Universalismus, der in der nachfolgend in Lyotards Werk nachgewiesen werden soll, bezieht sich nicht – wie Lyotards Differenzthese – auf Entwürfe gesellschaftlichen Zusammenlebens oder geschichtsphilosophische Teleologien. Es geht hier um einen Universalismus in anthropologischer Hinsicht. Wie oben im Kontext der Rede von einem scheinbaren postfaktischen Zeitalter angedeutet, wird im Lauf des zweiten Teils der Arbeit nachvollziehbar, dass auch Lyotard sich gegen die These wenden würde, jeder Mensch habe schlechthin eine „eigene“ Wahrheit. Lyotard begründet sprachphilosophisch lediglich, dass es unterschiedliche Geltungsbereiche für Wahrheitsansprüche gibt: Es gibt unterschiedliche Sprachspiele (vgl. Lyotard 2015, bes. S. 43–46). Diese gehören unterschiedlichen Bereichen an und verfolgen unterschiedliche Zwecke, weshalb sie von unterschiedlichen Regeln geleitet werden. Die Aufgabe des Menschen und dessen universelle Kompetenz ist es, die Unterschiedlichkeit zu erkennen und zwischen den Sprachspielen und deren Regeln der Kommunikation zu variieren, sich innerhalb der Diskurse zu bewegen und zwischen ihnen zu übersetzen (vgl. Lyotard 1989a; Lyotard 2009c, bes. S. 31). Darin besteht eine verbindliche und verbindende Praxis, als Effekt des anthropologischen Universalismus, der Tendenzen der Fragmentierung entgegenwirkt, wie sie „der Postmoderne“ zugesprochen werden.

Der Kontext der vorliegenden Arbeit bezieht vor allem Lyotards Anlehnung an Kant in die Überlegungen ein und führt deshalb zur Behandlung geradezu klassischer Kategorien der Philosophie, allen voran der Urteilsfähigkeit, wie sie in Kants dritter Kritik als Urteilskraft analysiert wird. Das Problem, mit dem sich hier befasst wird, hat philosophie- und bildungsgeschichtlich eine lange Tradition. Durch die Arbeit zieht sich als roter Faden die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen von Urteilen, die sich in Worten, Werken und Taten von Menschen manifestieren oder zeigen. Es geht in der Arbeit um die Bedingungen

der Möglichkeit von Urteilen in zweifacher Hinsicht, nämlich in transzendentaler Hinsicht als Frage nach den apriorischen Bedingungen der Erkenntnis von Gegenständen. Dies besonders dort, wo die Arbeit sich Kant zuwendet, aber auch in der Beschäftigung mit Lyotard, dem nach eigenen Angaben viel daran gelegen ist, „Kant ganz getreu zu bleiben“ (Lyotard/Pries 1989, S. 321). Hier steht eine in anthropologischer Hinsicht universelle Urteilsfähigkeit im Zentrum, die Lyotard im Ästhetischen begründet sieht (vgl. Lyotard 2009a). In einem eher alltagssprachlichen Sinn geht es um die Möglichkeitsbedingungen von Urteilen, indem die Voraussetzungen und Umstände in den Blick genommen werden, die in einer bestimmten Situation ein Urteil ermöglichen. Insgesamt ist damit der Fokus auf menschliche Freiheit und Verantwortung in institutionellen, sozialen und existenziell individuellen Zusammenhängen gerichtet. Bildungstheoretisch finden diese Fragen eine Metapher in der Formulierung des Umgangs mit Vorurteilen im hermeneutischen Sinn (vgl. Grondin 2009). Bei Bildung geht es grundlegend um die Einsicht des Individuums in die eigene Situation und Historizität, in ein Leben aus der Vergangenheit in die Zukunft. Diese Fokussierung ist in vielfältiger Weise bildungstheoretisch anschlussfähig und soll deshalb im ersten Teil der Arbeit systematisch als die Frage nach der Verantwortung der eigenen Urteile behandelt werden. „Bildung als Verantwortung des Eigenen“ (Kapitel I.2.3) ist der Arbeitsbegriff von Bildung, der der Arbeit als Ausgangspunkt dient (Teil I). In jedem Fall geht es um die Urteilsfähigkeit – oder kantisch – die Urteilskraft als menschliches Vermögen, d. h. die menschliche Möglichkeit. Die Stellung derselben, deren Deutung im Werk Jean-François Lyotards und deren bildungstheoretische Bedeutung sollen im Laufe der Arbeit (in Teil II) erläutert werden. Lyotards kritische Philosophie entsteht vor dem Hintergrund eines umfassenden technologischen Wandels, der heute häufig Digitalisierung genannt wird, weshalb eine hieraus abgeleitete Bildungstheorie sich auch in digitalen Medienwelten empirisch bewähren muss (siehe Teil III).

Lyotards Wende von der Sprachphilosophie zur Ästhetik – der ethische Impuls

Lyotards philosophischer Einsatz wird hauptsächlich als Hinweis auf den „Widerstreit“ verstanden, den er in seinem gleichnamigen, im Original 1983 veröffentlichten Buch entwickelt und erläutert (vgl. Lyotard 1989a). Ein Widerstreit ist bei Lyotard „ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (ebd., S. 9). Die Parteien oder Einzelheiten, die sich im Widerstreit gegenüberstehen, sind bei Lyotard – nach dem linguistic turn in der Philosophiegeschichte – Teile der Sprache, d. h. Sätze, Diskursarten und Erzählungen. Lyotard diagnostiziert einen Zerfall, er sieht die „Zersplitterung“ (Lyotard 2015, S. 105) des Sozialen durch den Wegfall einer allgemeingültigen Orientierung, die er „große Erzählung“ (ebd., S. 54) nennt, und begründet diesen Verlust sprachphilosophisch. Mit Lyotard ist der soziale Zusammenhang namens „Gesellschaft“

als „Patchwork“ (vgl. Lyotard 1977) zu verstehen. Das Soziale besteht aus einem „Nebeneinander“ von „kleinen Erzählungen“ (Lyotard 2015, S. 143), Satzregelsystemen und Diskursarten, die zwar zusammengeflochten, jedoch nicht durch ein gemeinsames Band, eine Verbindung, vereinheitlicht werden können. Das Ergebnis dieser Diagnose ist die Sicht auf eine Wirklichkeit, in der radikal heterogene Gegenstände und Ereignisse zwar aufeinandertreffen, jedoch aufgrund der Unmöglichkeit einer gemeinsamen Urteilsregel, eines Metadiskurses, nicht über eine gemeinsame Lösung miteinander verbunden werden können, also schlicht nicht in Verbindung stehen. Die Unumgänglichkeit des Widerstreits und die Unmöglichkeit der Auflösung des Konflikts machen die Radikalität der Konzeption aus. Vor dem Hintergrund von Lyotards Widerstreitskonzeption und der enthaltenen Heterogenitätsthese, scheinen Übergänge zwischen den Diskursarten ausgeschlossen zu sein.

Die Auseinandersetzung mit Lyotards Schriften zur Ästhetik soll in Kapitel II.2 zeigen, inwiefern Lyotard dennoch Übergänge zwischen dem Heterogenen durch die Annahme eines menschlichen Vermögens anthropologisch begründet. Der Widerstreit ist für Lyotard der Moment der Sprache, in dem etwas noch nicht artikuliert ist, was aber potenziell jederzeit zur Sprache kommen kann. Dies ist für Lyotard der Moment, in dem sich die Frage stellt: „Geschieht es?“ – Arrive-t-il? (Lyotard 2019a):

„Denn, *daß* es geschieht, ist die Frage als Ereignis; ‚danach‘ erst bezieht sie sich auf das Ereignis, das soeben geschehen ist. Das Ereignis vollzieht sich als Fragezeichen, noch bevor es als Frage erscheint. *Es geschieht, il arrive* ist ‚zunächst‘ ein *Geschieht es? Ist es, ist das möglich?* Dann erst bestimmt sich das Fragezeichen durch die Frage: geschieht dies oder das, ist dies oder das, ist es möglich, daß dies oder das geschieht?“ (Lyotard 2019d, S. 110; Hervorhebung im Original).

Diese Frage wird ausgelöst durch die Erfahrung des Erhabenen. Die Bedeutung des Erhabenen für die Bildungstheorie zeigt sich bei der genaueren Untersuchung des Gefühls für den Widerstreit, d. h. bei der Untersuchung, ob dieses ein erhabenes Gefühl im Anschluss an Kant ist. Diese Untersuchung macht den Großteil des zweiten Teils der vorliegenden Arbeit aus (Kapitel II 1.1). Zwar warnt Lyotard in einem Gespräch mit Christine Pries (vgl. Lyotard/Pries 1989, S. 328) davor, „vom Erhabenen übermäßig Gebrauch zu machen“ (Pries 2002, S. 43) und es auf alle Fälle von Widerstreit auszuweiten. Dennoch soll diese Möglichkeit hier geprüft und pädagogisch gedeutet werden. Für den Kontext der Philosophie analysiert Pries bereits 2002 thesenhaft, dass es sich bei dem Gefühl, das bei Lyotard den Widerstreit ankündigt, „mindestens – um eine Variante des erhabenen Gefühls handelt“ (ebd., S. 44). Diese Erprobung soll in der vorliegenden Arbeit auf die Bildungstheorie ausgeweitet werden. Die entscheidende bildungstheo-

retische Bedeutung von Lyotards Ästhetik kann darin erkannt werden, dass das erhabene Gefühl in Lyotards Konzeption als ethische Instanz dient.

Die eingangs gestellte Frage, die die Untersuchung leitet: „Gibt es unendlich viele Sprachspiele?“ steht in dieser Lesart für die Frage, welches Sprachspiel in einer bestimmten Situation mehr oder weniger angemessen ist. „Verketteten ist notwendig, eine Verkettung nicht. Sie kann aber für triftig erklärt werden“ (Lyotard 1989a, S. 142). Ob ein Satz mehr oder weniger angemessen ist, gibt die jeweilige Diskursart durch ihre Regeln vor (vgl. ebd.). Mit Lyotard gibt es somit Grenzen des Diskurses, des Sagbaren. Was geschieht und in einem Satz ausgedrückt wird, ist nicht gänzlich beliebig. Die Grenzen des Diskurses können jedoch in Lyotards Entwurf allein auf der Urteilsfähigkeit des Individuums beruhen, nicht auf übergeordneten Urteilsregeln. Die Diskursarten und damit die Verkettungsregeln zu unterscheiden, ist die Aufgabe der geschulten Urteilsfähigkeit. Diese zu schulen, soll hier als Aufgabe der Pädagogik dargestellt werden. Bildung meint den selbstständigen Gebrauch derselben, d. h. die Verantwortung des eigenen Urteils.

Lyotard schließt somit im Spätwerk an Überlegungen an, die ihn bereits seit dem „Postmodernen Wissen“ (Lyotard 2015) beschäftigen. In „Der Enthusiasmus“ (Lyotard 2009a) erklärt er, es gehe darum, „ohne Kriterium gerecht zu urteilen“ (ebd., S. 101). Die bildungstheoretische Auslegung dieses Anspruchs ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Auch Wolfgang Welsch, der deutschsprachige Hauptinterpret Lyotards, verdeutlicht, dass die Postmoderne gar nicht zu exponieren sei, „ohne von ihrer ethischen Komponente zu sprechen“ (Welsch 1988, S. 44). Dementsprechend bahnt Lyotard seine Ethik, die als „Theorie der Gerechtigkeit“ (Koller 2018, S. 93) verstanden werden kann, bereits im postmodernen Wissen (Lyotard 2015) an. Lyotard stellt dort die Frage nach der Möglichkeit einer Theorie gesellschaftlicher Gerechtigkeit unter postmodernen Bedingungen bereits in der Einleitung:

„Das postmoderne Wissen ist nicht allein das Instrument der Herrschaft. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und stärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen. [...] Die damit gestellte Frage ist folgende: Ist eine Legitimation des sozialen Bandes, ist eine gerechte Gesellschaft gemäß einem der wissenschaftlichen Aktivität analogen Paradoxon praktikabel? Worin würde sie bestehen?“ (ebd., S. 26)

Bildung in digitalen Medienwelten

Die Ausrichtung der Arbeit auf bildungstheoretische Fragen und hier besonders auf Bildung in digitalen Medienwelten knüpft daran an, dass Lyotard vor dem Hintergrund der technologischen Transformation schreibt, deren tendenzielle Auswirkungen auf das Zusammenleben von Menschen er bereits in den 1970er Jahren wahrnimmt und bespricht. Seitdem sind etwa 50 Jahre vergangen, und die Fragen nach dem Zugang zu und dem Umgang mit dem Digitalen scheinen

aktueller denn je. In den 2020er Jahren scheint es nicht mehr angemessen, mit Lyotard zu fordern, „[d]ie Öffentlichkeit müsste freien Zugang zu den Speichern und Datenbanken erhalten“ (Lyotard 2015, S. 154), um dem Ziel gesellschaftlicher Gerechtigkeit einen bedeutenden Schritt näher zu kommen (vgl. ebd.). Viel eher scheint die Frage interessant, wie bei dem Zugang zu dermaßen riesigen Datenmengen die dort enthaltenen Informationen Gegenstand der individuellen Urteilskraft werden und also beurteilt werden können. Deshalb soll im Laufe der Arbeit eine Konzeption von Urteilsfähigkeit begründet werden, die die selbstständige Beurteilung von Information(en) auch und gerade im digitalen Zeitalter fokussiert und die im Ästhetischen gründet. Ziel es ist also, eine allgemeinpädagogische Position zur zunehmenden Medialität und Digitalität der alltäglichen Wirklichkeit zu entwickeln (siehe Kapitel III.1).

Lyotards Analyse der industrialisierten Gesellschaft ist der adäquate Hintergrund, um zu beschreiben, was die Digitalisierung wie ein Brennglas fokussiert: die „Individualisierung von Lebensentwürfen, die Auflösung linearer Berufsbiografien oder die Pluralisierung von Werte- und Normsystemen“ (Allert et al. 2017, S. 9). Auch in dieser Hinsicht ist Lyotard bereits gedeutet worden. Etwa von Nina Grünberger (2017), die die Bedeutung postmoderner Ansätze – darunter auch Lyotards – für kontemporäre Bildung zeigt. Und zum anderen durch die einschlägigen Arbeiten Norbert Meders (vgl. etwa Meder 2004), dessen Texte zum postmodernen Bildungsbegriff im Horizont neuer Technologien für die Arbeit eine ähnlich grundlegende Bedeutung haben, wie die differenztheoretischen Arbeiten Kollers zum Bildungsbegriff. Dennoch wird sich die Arbeit davon abzugrenzen. Dies liegt, wie in Kapitel II.2.3 zu zeigen sein wird, vor allem an der abweichenden Interpretation der Subjektkonstitution, die Lyotard in seinen Schriften zur Ästhetik beschreibt. Meder beschreibt Bildung im Anschluss an Wittgenstein, den er – gemeinsam mit Lyotard – als Wegbereiter der Postmoderne sieht, als „Struktur ohne jegliche normativen Vorbestimmungen“ (Meder 2020, S. 99), als einen „Korrelationsbegriff“, in dem „die Relation dominant die Relata bestimmt“ (ebd.). Dies kommt der einschlägigen Interpretation zur Rolle des Subjekts bei Lyotard nahe, wie sie etwa Karen Langhelle im „Lyotard Dictionary“ vorbringt (vgl. Langhelle 2011, S. 216): Ein Subjekt werde im Sprachspiel, in dem, was Lyotard als Kontext von Sender, Empfänger und Referent „Satzuniversum“ nennt, erst durch einen Satz konstituiert, indem es an eine der Positionen gesetzt wird. Es werde erst durch die Relation situiert. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, nach dem Einsatz der Ethik bei der Ästhetik Lyotards zu suchen und den Bildungsbegriff somit wieder in Richtung individueller Verantwortung eines mündigen Subjekts auch und gerade im Kontext digitaler Medialität zu verschieben.

Bildungstheoretische Problemstellung und Aufbau der Arbeit

Der Ausgangspunkt der Arbeit ist die These, dass Lyotards philosophischer Entwurf über den Einsatz für Pluralität und die Verteidigung von Heterogenität hinausgeht, der für postmodernes Denken zum Paradigma geworden ist. Implizit, so die Hypothese, entwickelt er ein neues, zeitgemäßes Verständnis von Universalität und Menschsein unter postmodernen Bedingungen. Ziel der Abhandlung ist eine entsprechende Akzentuierung der Bildungstheorie, die die ästhetische Urteilsfähigkeit ins Zentrum rückt, weil diese eine anthropologische Betrachtung ermöglicht. In bildungstheoretischer Hinsicht geht es somit auch um den Subjektbegriff und die Frage nach der Verantwortung des einzelnen Menschen im Bildungsprozess.

Während man im Anschluss an die postmoderne Philosophie zumeist davon gesprochen hat, dass das Subjekt als autonome Instanz als hinfällig betrachtet werden könne (vgl. Pongratz 2003) oder zumindest im Bildungsprozess keine zentrale Position mehr einnehme (vgl. Heitger 1987), soll hier gezeigt werden, dass auch mit Lyotard – einem der renommiertesten Denker:innen der philosophischen Postmoderne – dem Menschen als Subjekt ein Maß an Verantwortung für die eigenen Urteile zukommt. Die entscheidende These lautet: Diese Verantwortung als ethischer Anspruch ist universell und hält über die Ästhetik Einzug in die anvisierte Bildungstheorie. Die ästhetische Erfahrung des Erhabenen schließt bei Lyotard die Lücke zwischen Denken und Handeln, der *vita contemplativa* und der *vita activa*, indem sie den Menschen in die Lage versetzt, im Anspruch der eigenen Einschätzung Verantwortung für die unmittelbare Gegenwart zu übernehmen. Die Erfahrung des Erhabenen motiviert zur Verantwortlichkeit für die eigenen Urteile. Die Fokussierung auf das Individuum und dessen Selbstständigkeit im Urteilen macht die Bildungstheorie besonders anschlussfähig für den Kontext von Bildung in digitalen Medienwelten. Mit Lyotard kann eine Version ästhetischer Bildung in einer zunehmend technisch-mediatisierten Umwelt entwickelt werden. Wo Bildung in digitalen Medienwelten Tendenzen der Individualisierung verstärkt, rückt die Verantwortung des Einzelnen für die eigenen Urteile und Vorurteile ins Zentrum bildungstheoretischer Aufmerksamkeit. In dieser Kurzfassung steckt der Aufriss der gesamten Arbeit, anhand dessen im Folgenden der Aufbau der Arbeit dargestellt werden kann.

Zum Bildungsbegriff

Die Frage der Urteilsfähigkeit im digitalen Zeitalter knüpft an die Frage nach dem Subjektstatus in der Bildungstheorie an. Die Kontroverse über die Stellung des Subjekts in der Bildungstheorie und das damit verbundene Spannungsfeld kann schematisch auf der Ebene der Referenzautor:innen des bildungstheoretischen Teils der Arbeit (Teil I) aufgezeigt werden und handelt von dem Maß an Verantwortung und Freiheit, das Menschen im Rahmen der jeweiligen Theorie der Bil-

derung zugesprochen wird. Ein Ausgangspunkt in Teil I ist die Bildungstheorie von Ralf Koerrenz (Kapitel I.2.1), der Bildung explizit als „ethisches Modell“ (Koerrenz 2020, S. 14) konzipiert. Mit Bildung, so Koerrenz, haben wir es nur dann zu tun, wenn es um die Verantwortung des Individuums für die eigene Vorurteilsstruktur geht, d. h. für das eigene Wahrnehmen, Denken und dessen Ausdruck im Handeln (vgl. Koerrenz 2020; Koerrenz 2022a). So entsteht das Gerüst für einen Arbeitsbegriff von „Bildung als Verantwortung des Eigenen“ (Kapitel I.3). Ästhetische Urteilsfähigkeit heißt mit Koerrenz, in der Lage zu sein, die eigenen Erfahrungen, das eigene Verständnis der Welt und ein daraus resultierendes Verhältnis zu den Gegenständen und Sachverhalten in ihr verantwortungsvoll zu entwickeln. Bevor dann im mittleren Teil der Arbeit (Teil II) Lyotard zunächst als postmoderner Philosoph eingeführt wird, der die Subjektposition entschieden dezentralisiert, wird der Arbeitsbegriff von Bildung gewissermaßen entschärft, indem Koerrenz die Konzeption Käte Meyer-Drawes zur Seite gestellt wird (Kapitel I.2.1), die bekanntermaßen bereits in den 1990er Jahren von „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe 2000a) spricht und damit „das seit der Aufklärung kaum bestrittene Selbstverständnis des Menschen, ein autonomes Subjekt zu sein und Kraft dieser Subjektivität über sich, über andere und über die Welt beliebig verfügen zu können“ (Dörpinghaus et al. 2012, S. 124) als Täuschung entlarvt. Urteilsfähigkeit hat hier deutliche Grenzen, die wiederum im Ästhetischen gründen. Nämlich in der Tatsache, dass Menschen zunächst im Umweg über die Sinne von der Welt erfahren und Bildung dadurch auch immer ein Widerfahrnis ist. Sie ist damit zu einem gewissen Maß der Unverfügbarkeit anheimgestellt (vgl. Meyer-Drawe 2005). Bildung steht also nicht vollständig in unserer Macht, so unterschiedlich die Bezugstheorien im ersten Teil der Arbeit in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung auch sein mögen. In einer These laufen sie zusammen: Es geht in Bildung nicht primär um das Selbst und dessen Entfaltung oder Verwirklichung, sondern es geht um „Bildung als Verantwortung des Eigenen“, d. h. die Verantwortung der eigenen Urteile, welche jedoch entscheidende Grenzen durch die eigene Situation oder Positionalität haben (Kapitel I.2.3).

Lyotards Ästhetik – die Macht des Erhabenen

Um im Gang der Arbeit zu zeigen, inwiefern dieses Verständnis von Bildung eine ästhetisch-mediale Dimension aufweist und somit gerade im Kontext von Medialität und Digitalität der Lebenswelt relevant ist (Teil III), wird Lyotard zunächst als postmoderner Autor vorgestellt, um im zweiten Teil (Teil II) seine Beschäftigung mit Ästhetik und deren inhaltliche Ausrichtung auf das Erhabene nachzuzeichnen. Lyotard wendet sich im Anschluss an Kant der Ästhetik zu, um die eigene Position zu relativieren. Im Hauptwerk, im „Postmodernen Wissen“ und im „Widerstreit“ von 1979 und 1986 hatte er noch vehement verteidigt, was Wolfgang Iser, einer der wichtigsten deutschen Philosophen der Postmoderne und herausragender Lyotard-Kenner, „Pluralität als ethische[n] Wert“ (Iser 1988, S. 19) nennt:

Die Vernunft konstituiert Unterschiede. Sie ist im Anschluss an Kant ein menschliches Vermögen, das auch nach dem Einspruch der postmodernen Denker:innen hauptsächlich zur Verteidigung von Heterogenität und Differenz gebraucht wird (Kapitel II.1). Die ästhetische Urteilskraft erhält eine Sensibilität, ein Gespür auch für Eigentümlichkeiten, die noch nicht bestimmt sind (vgl. Welsch 1996, S. 353). Diese Sensibilität nennt Lyotard ein „Gefühl“ für den Widerstreit (Lyotard 1989a, S. 33). Gegenstand von Kapitel II.2 ist die Untersuchung der Qualität dieses Gefühls.

Die Bestimmung des Gefühls für den Widerstreit ermöglicht gleichsam den Übergang von einer Konzentration auf Lyotard als Apostel der gleichgültigen Heterogenität hin zu Lyotard als einem Verteidiger von Verbindlichkeit und Universalität. Lyotard begründet Pluralität sprachphilosophisch und hält im Anschluss an Wittgenstein Sprachspiele, Diskursarten und Satzregelsysteme auseinander (Lyotard 2015, bes. S. 43–46), die im Widerstreit stehen, weil sie unterschiedlichen Regeln, d. h. Logiken folgen (vgl. Lyotard 1989a). Werkimmanent ist, daran anschließend einen Wendepunkt festzumachen (Kapitel II 1.1): Lyotard betont selbst, dass er im Zuge des Arbeitens am Widerstreit diese Schlagrichtung seines Philosophierens wohl etwas übertrieben habe (Lyotard 2009d, S. 36), und er wendet sich erneut Kants Analytik des Erhabenen zu, um zu zeigen, dass die Urteilskraft – in Kants Beschreibung – nicht nur differenzierendes Potenzial hat, sondern auch verbindendes (Kapitel II.2.1). Eine so konzipierte Argumentation erinnert an Johann Friedrich Herbarts Konzeption der Bildsamkeit, die ebenfalls auf die ästhetische Begründung des eigenständigen Urteils seitens des Individuums zielt. Herbarts Vorstellung von Bildsamkeit soll hier deshalb mit Lyotards Beitrag zu ästhetischer Urteilsfähigkeit ins Verhältnis gesetzt werden (Kapitel II.2.2). In Abgrenzung zu Herbarts Konzeption kann der spezifische Beitrag Lyotards zur ästhetischen Urteilsfähigkeit dann in Kapitel II.2.3 erarbeitet werden und dessen Konturen anhand einer Bildungsfigur im Anschluss an Lyotards Ästhetik illustriert werden (Kapitel II.2.3.3).

Bildung in digitalen Medienwelten

Im dritten Teil der Arbeit wird im Anschluss an Armin Nassehi (Kapitel III.2.1.2) und Gabriele Gramelsberger (Kapitel III.2.1.3) ein Arbeitsbegriff des Digitalen – als Pendant zu den Begriffen der Digitalisierung und der Digitalität – entwickelt. Das Digitale wird hier zunächst mit Nassehi anhand der Metapher des „digitalen Blicks“, gleichsam einem Modus des Blickens, als eine Perspektive auf die Welt rekonstruiert. Diese Einstellung besteht darin, alle wirklichen und möglichen Gegenstände der Bezugnahme unter dem Gesichtspunkt ihrer Zahlenförmigkeit, d. h. Messbarkeit und Berechenbarkeit zu betrachten. Hierin deutet sich bereits eine Tendenz des Digitalen an, die dann mit Gabriele Gramelsberger eingehender nachvollzogen wird. Durch die ausdrückliche Berücksichtigung der technologischen Bedingungen des Digitalen – dessen Struktur –, für die alltäg-

liche und damit auch pädagogische Bedeutung für die Lebensführung – dessen Signatur – wird nachvollziehbar, inwiefern die zunehmende Durchdringung des Alltags, mithin auch pädagogischer Kontexte, mit digitalen Anwendungen eine Verschiebung von qualitativen Beschreibungen des Wirklichen und Möglichen hin zu deren quantitativer Interpretation befördert.

Auf bildungstheoretische Fragen wirkt sich die so nachvollzogene Philosophie des Digitalen in verschiedener Hinsicht aus. Zunächst kann eine zunehmende Selbstverständlichkeit des digitalen Blicks diagnostiziert werden. Mit Lyotard kann unter diesen Bedingungen ein relevanter bildungstheoretischer Anspruch erklärt werden: Bildungsphilosophisch gefasst hält Lyotards Beitrag zur ästhetischen Urteilsfähigkeit ein Bewusstsein für die Kontingenz und Ambiguität der Gegenwart wach. Diese Wachheit oder Sensibilität gegenüber der Möglichkeit der Umdeutung, der Neuinterpretation der Wirklichkeit (Kontingenzbewusstsein) und der gleichzeitigen Unabschließbarkeit von Wirklichkeitsdeutungen (Ambiguitätsbewusstsein) ist ein relevanter Beitrag zur bildungstheoretischen Diskussion, den Lyotards Ästhetik leistet (Kapitel II.1.4).

Ausgangspunkt der vorliegenden Konzeption von Bildung ist eine medienwissenschaftliche Forderung Bernhard Pörksens, die gleichsam verdeutlicht, dass es um den andauernden und alltäglichen Umgang mit dem Digitalen und die umfassende Dimension von Bildung geht. Diese nämlich kann sich nicht allein auf den Umgang mit Medien als technisch-instrumentelle Programme und Endgeräte beschränken. Pörksens fordert in seinem Buch „Die große Gereiztheit“ (Pörksen 2018) auch für pädagogische Kontexte einen Entwurf von „Medienmündigkeit auf der Höhe der Zeit“ (ebd., S. 21), worin sich wiederum die Frage nach dem Subjektstatus andeutet (Kapitel III.2.1). Für Bildung in digitalen Medienwelten, die diesem Anspruch gerecht wird, wird das Digitale in dreifacher Weise relevant (Kapitel III.2.2): Bildung wird zum Abschluss der vorliegenden Arbeit als ästhetische Urteilsfähigkeit im Umgang mit dem Digitalen erklärt. Dabei können drei Thesen im Anschluss an Lyotards ästhetisches Denken aufgestellt werden.

Erstens erscheint das Digitale selbst aus Lyotards Perspektive als Vernunftidee im kantischen Sinn, als abstraktes Absolutes, das erhabene Gefühle auslöst und so in sich ein Bildungspotenzial trägt. Zweitens zeigt sich das Digitale in der Gegenwart als Metaerzählung in Lyotards Sinn: In der Logik der Digitalisierung werden alle möglichen gesellschaftlichen Veränderungen als ein Teil des Prozesses der Digitalisierung interpretiert, die auf deren umfassende Verwirklichung zielen. Bildung in digitalen Medienwelten zielt mit Lyotard dann darauf, die Eigenlogik von Ereignissen zu erhalten. Das wiederum hieße, sie nicht unter dem digitalen Blick zu betrachten und ihre Bedeutung nicht allein im Kontext der Digitalisierung zu sehen. Hier wendet sich Lyotards Beitrag zur ästhetischen Urteilsfähigkeit gegen die maßlose Ausweitung der Logik des Digitalen auf alle Lebensbereiche. Die dritte bildungstheoretische Forderung, der letzte Anspruch an ein zeitgemäßes Ver-

ständnis von Bildung, richtet sich darauf, auch das Digitale in seinem Eigensinn, in seiner Logik zu begreifen und dessen Zweck zu verteidigen.

Im Sinne einer geschlechtersensiblen Sprache wird in der vorliegenden Arbeit, wie bereits in den einleitenden Passagen gesehen, versucht, durchgehend geschlechterneutral zu formulieren. Dies wird durch die bevorzugte Verwendung geschlechtsabstrakter Bezeichnungen sowie von Partizipien und Adjektiven zur Nennung von Personen und Personengruppen bewirkt. Wo eine substantivische Schreibweise aus Gründen der Lesefreundlichkeit angebracht ist, wird zur Vermeidung des generischen Maskulinums die verkürzte Schreibweise mit Doppelpunkt verwendet im Wissen, dass der Duden als Sprachinstanz für die deutsche Sprache diesem Sonderzeichen bisher nicht zustimmt. Die Bildungsfigur (vgl. Ode 2022) im zweiten Teil der Abhandlung erhält in Anlehnung an Richard Rortys Figur der liberalen Ironikerin die weibliche Form (Rorty 2018, S. 127–161).

I Bildung

Inhalt des folgenden Kapitels ist die Entwicklung eines Arbeitsbegriffs von Bildung aus allgemeinpädagogischer Perspektive, der eine Auseinandersetzung mit der menschlichen Fähigkeit zu urteilen ermöglicht, und dies insbesondere in Kontexten, in denen Menschen Erfahrungen im Digitalen erwerben. Durch diese Hinwendung zur Thematik treten Konstellationen in den Vordergrund, die die Systematik einer Theorie der Bildung ausmachen und die am Ende der Arbeit wiederum durch Aspekte des Philosophierens Lyotards konturiert werden sollen. Zunächst soll hier in aller Kürze Bildung als Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik skizziert werden. Bildung ist in dieser Hinsicht weder Kapital noch Kompetenz (Kapitel 1.1). Anschließend soll die zentrale Kategorie der Subjektivität in ihrer bildungstheoretischen Bedeutung umrissen werden (Kapitel 1.2), um die anschließende Akzentuierung dieser Kategorie durch Lyotards Ästhetik (in Teil II) vorzubereiten. In Kapitel I.2 soll die erläuterte Struktur des Bildungsbegriffs zunächst mit Inhalt gefüllt werden. Hier steht die Erarbeitung des Arbeitsbegriffs von „Bildung als Verantwortung des Eigenen“ im Zentrum. Diese wird im Kapitel I.2.3 zusammengefasst und ergibt sich aus dem Abwägen zwischen der aktiven Bestimmung einer Bildung als Operation (Koerrenz) in Kapitel I.2.1 und deren durch Passivität mitbestimmten Pendant einer Bildung als Widerfahrnis (Meyer-Drawe), die diese zumindest zwischen Aktiv und Passiv, „poiesis und pathos“ (Witte 2020, S. 69), situiert.

1. Zum Bildungsbegriff unter postmodernen Bedingungen

1.1 Bildung als Grundbegriff der Pädagogik

Bildung ist ein Grundbegriff der Geistes- und Sozialwissenschaften, der inter- und transdisziplinär in den Blick gerät (vgl. Wiersing 2015). Zugleich ist Bildung aber auch ein genuin pädagogischer Begriff des deutschen Sprachraums, der auf eine bestimmte menschliche Eigenheit oder Kapazität verweist. Inmitten der inneren – pädagogischen – und äußeren – sozialwissenschaftlichen – Pluralität des Bildungsbegriffs (vgl. Dörpinghaus et al. 2012, S. 116) ist es das Ziel der vorliegenden Abhandlung, den Begriff der Bildung vor dem Hintergrund einer Soziologie und Philosophie des Digitalen im Anschluss an die Arbeiten Armin Nassehis und Gabriele Gramelsbergers zu akzentuieren. Vor dem Hintergrund von deren Analysen des Digitalen als technologischer Bedingung und lebensweltlicher Prägung der Gegenwart geht es letztlich um eine Dimension ästhetischer Bildung (Kapitel III.1.2), die mit Bezug auf das Philosophieren Jean-François Lyotards eine neue Nuancierung gewinnt (Kapitel III.2.2).

Aus der Blickrichtung einer Allgemeinen Pädagogik soll ein relationaler Bildungsbegriff hervorgebracht werden (vgl. Poenitsch 2004), der Anknüpfungspunkte zum unten genauer zu bestimmenden Arbeitsbegriff des Digitalen (Kapitel III.2.1) aufweist. Die Arbeit untersucht Möglichkeiten und Grenzen der Formierung eines Welt- und Selbstverhältnisses im 21. Jahrhundert. Die Stellung und Konstitution des Subjekts war und ist in der Geschichte bildungstheoretischer Überlegungen ein zentraler Dreh- und Angelpunkt: „Bildung gilt seit der griechischen Antike als der Weg, durch den Menschen erst ein angemessenes Weltverhältnis gewinnen und ihr eigenes Menschsein verstehen und gestalten“ (Frost 2011, S. 303). Bildungstheoretisch stellt sich nun einerseits die Frage, von wo die Intention ausgeht, die zu der besagten Gestaltung des Welt- und Selbstverhältnisses führt, und welche implizite oder explizite Machtförmigkeit dieser „Praxis des Relativierens“ (Koerrenz et al. 2022, S. 42) zugrunde liegt.

Als relationaler Begriff kann Bildung als Verhältnisbestimmung verstanden werden (zum Folgenden vgl. ebd., S. 48 f.). Bildung als Relation zu denken, ist kein neuer Gedanke, sondern einer, der in der Tradition des deutschen Idealismus und Neuhumanismus steht und damit auch in enger Verbindung zur Theorie der Bildung, wie sie auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht. Bereits bei Humboldt bedeutet Bildung „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1995, S. 235 f.). Die Vorstellung einer möglichst umfassenden Entfaltung menschlicher Kräfte durch die Beziehung zu Teilen der Welt kann als zentrales Moment seiner Bildungstheorie