

Aus:

ANSELM BÖHMER

Diskrete Differenzen

Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie
in einer selbstkritischen Moderne

Dezember 2013, 288 Seiten, kart., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-2571-4

Bildung ist für den Menschen Selbst- und Weltverständigung. Motiviert durch die Impulse einer »asubjektiven Pädagogik« des tschechischen Dissidenten Jan Patočka (1907-1977) experimentiert Anselm Böhmer mit bildungsphilosophischen Entwürfen aus Geschichte und (jüngerer) Gegenwart. Er nutzt die Bildungstheorie Patočkas für die aktuellen Debatten um Bildung sowie Kompetenz und findet eine eigene Position in diesem Diskurs – gerade aufgrund der sich diskret zeigenden Differenzen. Deutlich wird: Bildung sollte weniger mit Kompetenzerwerb gleichgesetzt werden als vielmehr mit tastenden Versuchen, sich und die Welt zu begreifen.

Anselm Böhmer (Prof. Dr.) lehrt Wissenschaft Sozialer Arbeit an der Hochschule Ravensburg-Weingarten.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts2571/ts2571.php

Inhalt

Prolegomena	9
Forschungsfrage	13
Strukturelles	14
Methodisches	20

I. BILDUNGSTHEORETISCHE FRAGEN DER MODERNE | 25

1.1 Innen und Außen: Zur tradierten bildungstheoretischen Dichotomie von Subjektivität und Welt	28
1.1.1 Rousseau	30
1.1.2 Herder	36
1.1.3 Schiller	40
1.1.4 Humboldt	45
1.2 Skeptische Aufklärung: Subjektivität als Dialektik	52

II. SUBJEKTKRITISCHE ANFRAGEN AN DIE BILDUNGSTHEORIEN IN DER MODERNE | 65

2.1 Die Starrheit der eigenen Strukturen: Subjektkritische Aspekte des Begehrens	65
2.1.1 Spiegelstadium	67
2.1.2 Begehren	74
2.1.3 Brüchiges und flüchtiges Ich	78
2.2 Zwischenräume: Appellierende Dinge und antwortende Menschen	82
2.2.1 Gestalt im Feld	82
2.2.2 Leiblichkeit und Sozialität	85
2.2.3 Zwischenleiblichkeit	90
2.2.4 Responsivität	96
2.2.5 Existenz im Verschwinden	109

2.3 Analytische Perspektiven: Die Auflösung der Subjektivität in einer selbstkritischen Moderne | 115

- 2.3.1 Bildung des Ich | 116
- 2.3.2 Menschliche Verflechtungen | 118
- 2.3.3 Feldstrukturen der Vernunft | 122
- 2.3.4 Soziale Milieus | 126
- 2.3.5 Sein und Denken | 132
- 2.3.6 Felder der Freiheit | 134
- 2.3.7 Dezentrierung | 136
- 2.3.8 Verschiedene Wahrheiten | 140
- 2.3.9 Wahrheiten an den Rändern | 143

III. ASUBJEKTIVITÄT NACH JAN PATOČKA | 151

3.1 Das Erscheinen der Phänomene | 152

- 3.1.1 Das Erscheinen als geschichtliches | 153
- 3.1.2 Das Erscheinen im Handeln | 155

3.2 Das Erscheinungsfeld | 158

- 3.2.1 Die Wissenschaft vom Erscheinen als solchem | 159
- 3.2.2 Die phänomenologische Binnenperspektive | 163
- 3.2.3 Subjektivität als Engagement für
„die Sachen selbst“ | 166
- 3.2.4 Die Dynamik der Kraft | 171
- 3.2.5 Das Wechselspiel von Nichts und Etwas | 173

3.3 Subjektivität als Dezentrierung und Entzug | 174

- 3.3.1 Die Existenz geht dem Ich voraus | 175
- 3.3.2 Geflechte von Ich und Welt | 180
- 3.3.3 Brüchige Erscheinungen | 183
- 3.3.4 Zerklüftete Erfahrungen | 185
- 3.3.5 Die „Pädagogik der Wende“ | 187
- 3.3.6 Bildung durch Negativität | 192
- 3.3.7 Interesse an den Dingen | 193
- 3.3.8 Zurück in die Welt der Dinge | 195

3.4. Bildung als Zerrüttung von Subjektivität | 200

IV. EINE ASUBJEKTIVE REVISION DES BILDUNGSBEGRIFFS | 205

4.1 Asubjektive Kritik des Bildungsverständnisses | 209

- 4.1.1 Die Geburt des individualisierten und totalisierten
Subjekts | 211
- 4.1.2 Anfragen an die Subjektivität des klassischen
Bildungsverständnisses | 217

4.2 Asubjektive Kategorien | 225

- Gegebenheit | 226
- Responsivität | 227
- Gleichursprünglichkeit von Subjektivität und
Phänomen | 227
- Negativität | 228
- Perspektivität | 229
- Zeitliche Offenheit | 230
- Dynamik der Existenz | 231
- Das Erscheinen als solches | 232
- Subjektivität – different und dezentriert | 233
- Welt als ambivalente Erscheinungsstruktur | 234
- Wende | 235

4.3 Asubjektive Bildung | 240

- 4.3.1 Perspektiven asubjektiver Bildung | 240
 - Bildung in der Lebenswelt | 240
 - Bildung als zeitlich individualisiertes Geschehen | 242
 - Bildung als Verortung | 243
 - Bildung als fragiler Selbstversuch | 245
 - Bildung als Differenzierung des Ich | 246
 - Bildung als Dezentrierung des Ich | 248
 - Bildung als Habitus von Diskretion und Solidarität | 250
- 4.3.2 Fragmente der Bildung einer entthronten
Subjektivität | 252
 - 4.3.2.1 Bildung im Modus des „Erscheinens als
solchem“ | 253
 - 4.3.2.2 Bildung im Modus der Erscheinungen“ | 255

Literatur | 259

Prolegomena

Die vorliegende Studie fragt nach dem Bildungsbegriff unter den Bedingungen einer Moderne, die sich zunehmend über ihre eigene Rolle hinsichtlich der menschlichen Selbstverortung innerhalb eines Ganzen (sei dies Welt, Kultur, globalisierte Wirtschaft oder anderes mehr) unsicher geworden ist. Wie noch ausführlicher gezeigt werden soll, wird hier näherhin die ambivalente Struktur einer Epoche in den Blick genommen, die mit Vernunft die Welt zu verstehen und daraus erwachsend durch Technologie zu gestalten trachtet, dabei aber auch vernünftiger Einsicht zuwider laufende Konsequenzen zeitigt oder aber einseitige Entwicklungspfade einschlagen kann, die dem von Freiheit und Selbstbestimmung der Individuen geprägten Leitbild der Moderne zuwider laufen.¹

Um die in dieser Untersuchung wünschenswerte semantische Klarheit zu gewährleisten, sollen folgende Begriffe für ihre Verwendung im Fortgang der Studie umrissen werden: *Lernen* verbalisiert hier den Prozess eines „kontinuierliche[n] Erwerb[s] von Wissen und Können“ (Nohl 2011, 911), *Erziehung* beschreibt das normativ-orientierende Verhalten der älteren Generation zur jüngeren, *Bildung* den Prozess der Auseinandersetzung von Menschen mit sich und dem ihnen Fremden angesichts der Welt sowie den sich daraus ergebenden Bildern von sich, dem Fremden und der Welt, *Erziehungswissenschaft* wiederum meint die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit reflexiven wie anwendungsbezogenen Fragen von Erziehung und Bildung befasst, *Bildungstheorie* umschreibt die Reflexionsform, die den Bildungsprozess zu erfassen sucht, *Bildungsphilosophie* schließlich ist eine Konkretisierung der Bildungstheorie mit den Mitteln philosophischer Analysen, im Rahmen der hier vorgelegten Studien nicht zuletzt in einem Ansatz von eher „dynamischen Systemen, die sich selbst organisieren“ (Waldenfels 2011, 20), statt einem starren Regelsystem der Erkenntnisbewirtschaftung zu folgen.

1 Im Hinblick auf den Begriff der Moderne unterscheidet Helmer die darin enthaltene „Topoi“ von historischen Bezügen „zu den Alten“, den Ausdruck einer „Theorie der eigenen Zeit“ sowie die mit diesem Begriff einhergehende Zukunftsperspektive (vgl. Helmer 1994, 44).

Herausgefordert sieht sich eine solche Untersuchung durch gleich mehrere Anfragen – die an die Moderne als Epoche der Aufklärung, der Emanzipation und des Fortschritts, die Anfrage an die Bildung als allzu gewisses Selbstverständnis der Menschen westlicher Kulturen sowie die Anfrage an die mit dem Bildungskonzept möglicherweise einhergehenden Folgen für die Selbstbilder und -gestaltungen der betroffenen Menschen. Die hier entfalteten Überlegungen verstehen sich demzufolge als bildungsphilosophischer Beitrag in dem Bemühen, die subjektiven und sozialen Ansatzpunkte, Prozesse und Konsequenzen von Bildung unter einer spezifischen Perspektive kritisch zu sichten. Insofern werden insbesondere aufklärerischer Denkformate eingesetzt, um die Tragweite der Aufklärung – als Haltung in der Moderne verstanden, nicht bloß als Epoche (vgl. Foucault 2007, 178) – zu untersuchen. Somit entsteht eine Selbstanwendung der Aufklärung auf die Aufklärung, um durch diese Einstellung eine Reflexivität der Darstellung zu gewinnen.

Zu diesem Zweck versucht der hier vorgestellte Text einige voneinander verschiedene Anwege: Moderne als bildungstheoretisches Rahmenkonzept soll solcherart verstanden werden, dass sich damit ihr eigener Anspruch an die Möglichkeiten der Individuen (z.B. Emanzipation) wie an die strukturellen Formen von deren Vergesellschaftung (z.B. Demokratie, Sozialstaat) aufweisen lässt. Dabei sollen die entstehenden Wechselwirkungen individueller und gesellschaftlicher Momente beleuchtet werden (Kapitel I) und nach einigen der Folgen für die sich in diesem Rahmenkonzept Bildenden befragt werden (Kapitel II). In einem weiteren Schritt wird sodann die Auffassung Jan Patočkas zu Subjektivität und ihren Voraussetzungen dargestellt (Kapitel III), um somit eine ebenso macht- wie erkenntniskritische Position einnehmen zu können. Diese doppelte Kritik an Machtstrukturen und Erkenntnisformen wird gerade deshalb gesucht, weil die leitende Hypothese der vorliegenden Arbeit dadurch gekennzeichnet ist, dass sich aus kollektiven Perspektiven und damit einhergehenden Hegemonien Konsequenzen für die Spielräume und Formen möglicher Bildung ergeben. Diese bildungstheoretischen Konsequenzen sollen abschließend dargestellt und ausgelotet werden, um Anhaltspunkte für ein selbstkritisches Bildungsverständnis zu gewinnen, die möglichst die Gelegenheiten von Bildung offenhalten, die Grenzen von Bildung benennen und einige Alternativen zu tradierten Bildungskonzepten skizzieren können (Kapitel IV).

Die Auswahl der BezugsautorInnen und -quellen erfolgte unter der umschriebenen kritisch-erziehungswissenschaftlichen Auffassung von Bildung, die nach dem Verständnis der praktischen Voraussetzungen, Formen und Konsequenzen von Bildungsanstrengungen in der Moderne, d.h. nach der Reflexionsform praktischer Bildung fragt (vgl. auch die kritische Rekonstruktion der Modernisierung von Pädagogik in Binder/Boser 2011). Es zeigt sich, dass ein solches „praxeologisches“ Verständnis den „normalen Erfahrung der Sozialwelt“ (Bourdieu 1993, 49) zu entsprechen sucht. Ganz in diesem, an den faktischen sozialen Möglichkeiten und Grenzen ansetzenden Bildungsverständnis soll im Folgenden formuliert werden „eine ‚Theorie der Praxis‘, die die Beziehungen zwischen Strukturen und Subjekten thematisiert und die sich gleichzeitig, angesichts ihrer eigenen Teilhabe, selbst als ein Moment dieser Praxis thematisieren kann.“ (Liebau 2008, 357)²

Eine solche Verständnisform subjektiver ebenso wie gesellschaftlicher Momente und deren jeweiliger Verwicklung können allerdings keinem Anspruch auf vollständige, umfassende Abbildung einer einzigen Wirklichkeit genügen. Die Wirklichkeiten der Menschen, Sozialformen und ihrer wechselseitigen Prozesse sind wohl derart vereinzelt und unkalkulierbar, dass eine auf Absolutheit der Darstellung dringende Untersuchungsform sogleich scheitern müsste. Dass damit die Praxis menschlicher Bezüge nicht ebenso Abstand von unbedingten Positionen nimmt, ist bereits beschrieben worden (vgl. Ruhloff 2000). Dennoch ist der pädagogische Eingriff einerseits von seiner kritisch-differenzierenden Reflexion zu unterscheiden; andererseits bleibt die Frage, ob der „*status eventualis*“ (ebd. 117) nicht ebenso sehr das praktische Handeln prägt, jedoch dort mitunter nicht genauso offenkundig vor Augen tritt wie im diskursiven Erwägen praktischer pädagogischer Interaktionen. Gleichwohl ist vor dem Hintergrund einer brüchig gewordenen Selbstbegründung der Vernunft einer Position zuzustimmen, die für die Erziehung – hier: eine solche nach Auschwitz – forderte, „den Habitus des Tastens, des Suchens nach Erklärungen [...] gegenüber fixen Antworten“ (Kunert 1997, 83) zu betonen. Diesem Anliegen einer nicht totalitären bil-

2 Zur Subjektivität als gemeinhin selbstbewusster Individualität vgl. unlängst Frank 2012, 29 ff. Schrödter wird noch detaillierter, wenn er auf „Ich-Bewusstsein, Handlungsintentionalität, Identität und Reflexivität“ (2011, 1586) als Kategorien von Subjektivität verweist.

dungstheoretischen Reflexion sind auch die in diesem Band vorgelegten Analysen im Sinne einer Theorie sich fraglich gewordener Moderne verpflichtet.

Daher bedienen sich diese der Form der Bricolage (vgl. Lévi-Strauss 1989, 29 ff.), um durch eine „ethnologische“ Perspektive auf verschiedene Diskurse (traditionelle Bildungstheorie, Phänomenologie, Subjektkritik u.v.m.) Verflechtungen aufzeigen zu können, die sich zwar nicht mehr im Sinne von Lévi-Strauss einer grundlegenden Struktur kultureller oder bildungstheoretischer Ordnungen zuschreiben ließe, die jedoch deutlich macht, an welchen Stellen des Bildungsdiskurses Ansatzstellen für eine Umstrukturierung der bisherigen Verständigungsformen möglich werden (vgl. dazu mit Blick auf Erziehungsaspekte Langer 2011 sowie hinsichtlich der Frage nach dem Subjekt Waldenfels 2008, 255 f.). Hierbei wird eine Perspektive der Aufklärung eingenommen, die verschiedene Stationen kulturgeschichtlicher Bildungssemantik aufnimmt (zu einigen semantischen Spielräumen des Bildungsbegriffs vgl. Schaarschmidt 1965 [erstmalig bereits 1931] sowie Rahut 1965, ferner jüngst Pronczynsky 2009 und Witte 2010), freilich ohne sämtliche umfassend darstellen zu wollen (zur strukturellen Unvollkommenheit des erkennenden Subjektes vgl. Reichenbach 2001). Stattdessen soll durch die kritische Sichtung einiger Positionen schließlich ein Standpunkt gewonnen werden, der ebenso rational wie material, ebenso vernünftig wie praktisch werden kann, um den Hinweisen von materialistischen KritikerInnen (vgl. Bollenbeck 1994, 97 f.) des Kulturbegriffs sowie des dabei mitlaufenden Bildungsverständnisses Rechnung zu tragen und eine konstruktive Aufhebung dieser Antithese im „politisch-ökonomischen Bewährungsfeld“ (ebd. 101) zu ermöglichen. Deshalb sind ebenso wenig „Nützlichkeit, Wohlfahrt und Glückseligkeit“ als Ziel einer Pädagogik der Aufklärung wie „Zweckfreiheit und Selbstkultivierung, der Individualität und Totalität“ als womöglich nicht hintergehbare Alternativen anvisiert (ebd. 145;³ zur Konsequenz humanistisch argumentierender Bildungsdiskurse vgl. auch kritisch Ruhloff 1989, 32).

3 Zur Genealogie moderner Individualität und deren anthropologischer Verweisstrukturen vgl. die Beiträge in Dülmen 2001 sowie 1998. Auf die besondere Bedeutung des Erasmus von Rotterdam für die Ausbildung moderner Formen des Individualismus bereits im 16. Jahrhundert macht Grünenberg 2006, 43 aufmerksam.

Dass solche semantischen Zusammenhänge im Bildungsbegriff der Aufklärung jedoch nicht unhinterfragt, gar utopisch oder wissenschaftskritisch genutzt werden konnten (vgl. zur Verwendung des Bildungsbegriffs Tenorth 1997), wurde auch durch die epochalen Umbrüche des 20. Jahrhunderts eröffnet. Stellten bereits Horkheimer/Adorno (1997) unter dem erschütternden Eindruck des NS-Regimes und seiner Gräueltaten die Dialektik dieser Sichtweise heraus, betonten Autoren wie Baudrillard (z.B. 1982), Bourdieu (z.B. 2001, 1993, 1987), Deleuze/Guattari (z.B. 2005, 1981), Derrida (z.B. 1997), Gramsci (1991 ff.), Lyotard (z.B. 1999, 1989, 1988) oder auch Foucault (z.B. 2008, 1994a) auf jeweils unterschiedliche Weise die Beschränktheit der Spielräume einer individuellen Verstandesleistung für die Ausgestaltung individueller biografischer Prozesse. Für die erziehungswissenschaftlichen Debatten blieb dies nicht ohne Folgen, wie die im Folgenden vorgelegten Teilstudien deutlich machen sollen.

FORSCHUNGSFRAGE

Folglich lautet die hier bearbeitete Forschungsfrage: Wie ist Bildung als Subjektivierung kritisch zu verstehen – und wo zeigen sich die Grenzen des Subjektivitätsparadigmas?

Im Sinne des zuvor dargestellten Bricolage-Konzeptes sollen zu dieser Frage ausgesuchte Autoren herangezogen werden. Dabei wird dem drohenden Eklektizismus dadurch Abhilfe geschaffen, dass die Auswahl der herangezogenen ebenso wie der nicht berücksichtigten Theoriebestände im Kontext der Forschungsfrage begründet wird. Deshalb fehlen ausführliche Rezeptionen bestimmter AutorInnen (z.B. Bourdieu, Deleuze, Derrida, Foucault, Levinas, Lyotard, Mouffe, Rorty, Vattimo). Die einen fehlen, weil sie die forschungsleitende Perspektive bereitstellen und nicht der Analyse unterzogen werden, sondern gewissermaßen die Rahmung dieser Analysen vermitteln sollen. Zu diesen zählen etwa Bourdieu oder auch Foucault, die das Unbehagen an der Moderne ebenso bereithalten wie sie den Bezug auf eben deren Vernunftauffassung leisten. Die anderen AutorInnen fehlen schlicht aus Gründen der inhaltlichen Begrenzung.

STRUKTURELLES

Mit Blick auf die skizzierten Entwicklungen versteht sich auch die vorliegende Arbeit als Antwortversuch auf die jüngeren geistes- und kulturgeschichtlichen Entwicklungen. Denn die Selbstverständigung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft fußt auf den materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Gegebenheiten ihrer Gegenwart, um durch Bezug auf deren Möglichkeiten und Grenzen die jeweiligen Vor- und Nachteile erzieherischen und bildenden Handelns zu beschreiben und zu begründen. Demzufolge ist die gegenwärtige Erziehungswissenschaft herausgefordert, sich über die Spielräume einer Vernunft zu verständigen, die sich ihrerseits selbstkritisch (vgl. Lyotard 1999, 1989; Lepenies 1996, 1996a) untersucht – und nicht zuletzt von Erfahrungen beeinflusst wird, welche die normierende Funktion kultureller und gesellschaftlicher Strukturen zu spüren bekommt (vgl. zur Doppeldeutigkeit von Reflexivität und Subjektivation Reckwitz 2010a, 16 f., Rieger-Ladich 2004; zu den Möglichkeiten eines nicht-normativen Bildungsbegriffs vgl. Ruhloff 2000). So wiederum lässt sich im Zuge der hier zu entwickelnden Analyse erzieherisches und bildendes Handeln in seinen materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Zusammenhängen als begrenzt rational und solcherart aufklärbar ausweisen.

Auch die Ambivalenz einer sich als selbstkritisch gebärdenden Haltung soll jedoch nicht unterschlagen werden. In diesem Sinne formuliert Lepenies:

„Selbstkritik‘ ist ein täuschendes Wort, dessen Bedeutungsfallen uns durch seine Karriere im kommunistischen Sprachgebrauch deutlich geworden sind. Die Vokabel klingt bescheiden, schlägt aber leicht ins Überhebliche um, sobald sich die Kritik nach außen abschottet und als ein Privileg des Selbst versteht. Die europäische Selbstkritik hat etwas Selbstgefälliges an sich, denn stets bestimmte Europa allein die Grenzen seiner Wirksamkeit, die Europäer selbst legten fest, wie weit sie die Europäisierung der Welt treiben wollten. Gerade weil sie sich – bei aller Rhetorik der Selbstzerknirschung – gegenüber außereuropäischer Kritik weitgehend immunisierten, sind die europäischen Gesellschaften *Belehrungskulturen* geblieben. Ihre Zukunft wird nicht zuletzt von ihrer Fähigkeit und ihrer Bereitschaft abhängen, zu *Lernkulturen* zu werden.“ (Lepenies 1996, 55)

Daher ist keine irrationale Sichtweise angezielt, die womöglich als allein aussagefähige dargestellt werden sollte, vielmehr sollen mit Hilfe der rationalen Reflexion einige ihrer Grenzen gesucht (vgl. auch Schnädelbach 1987, 72 f.) und deren Verlauf sodann für die Theorie der Bildung, genauer: für deren Reichweite und mögliche Arrangements, ausgewertet werden. Eine in diesem Sinne *selbstkritische Moderne* ist somit darauf verwiesen, die Prozessstruktur aufgeklärten Denkens wiederzugeben:

„In diesem Sinne ist ‚Aufklärung‘ eine Revolution des *Lernens*, das sich auf offene Erfahrungen einstellen muß und nicht länger für abstrakte Gewissheiten kalminiert werden kann.“ (Oelkers 1992, 14; vgl. ebenso, wenn auch in kritischer Absetzung der Lesart von Aufklärung als Synonym für Pädagogik, Tenorth 1999, insbes. 134 ff.)

In diesem Zusammenhang erfahren gerade die Möglichkeiten „didaktischer Steuerung“ (Oelkers 1992, 14) des Lernens besondere Aufmerksamkeit, als sie die rational ausgewiesene Prozessstruktur abzubilden versuchen (zur Individualität im Kontext der Moderne – und damit des modernen Lern- und Bildungsverständnisses – vgl. van Dülmen 1997, 131 ff.). Zugleich kommen die selbstkritischen Aspekte der Aufklärung zum Tragen, sofern materiell, historisch, sozial, kulturell und politisch bedingte Konkretisierungen der Handlungsfreiheit Berücksichtigung finden können.

Auf diese Weise können in der vorliegenden Schrift einige Chancen ebenso wie manche Grenzen der Moderne für die Erziehungswissenschaft dargestellt, interne Brüche aufgespürt und als Konsequenz ein Beitrag zum Selbstverständnis des modernen bildungstheoretischen Denkens formuliert werden. Dabei wird indes nicht erwartet, dass eine kritische Haltung wiederum zu einer „selbstverantwortliche[n] Identität“ (Gaugl/Zierer 2007, 202) führen könnte. Keine Rückkehr in die Autonomie der Einzelnen ist die Maßgabe dieser Untersuchung, sondern vielmehr eine Distanzierung von allzu selbstverständlich formulierten Zumutungen einer Einordnung in gegebene Normativitäten, so dass eine „reflektierte Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, 15) zumindest die leichtfertige Affirmation des Bestehenden erschwert.

Eine mögliche Verengung modernen Denkens wird gerade darin kenntlich, dass solche Denkversuche ihre normativen Beschränkungen darstellen

und zugleich deutlich wird, inwiefern die darin nicht gelösten Konflikte zwischen dem, was ist, und dem, was bildungstheoretisch werden soll, nicht aufgelöst, sondern vielmehr transformiert und daher auf anderer Ebene fortgesetzt wurden (vgl. bereits Ballauf 1966, 233 ff. sowie Wimmer 1994, 114 f., jüngst Nohl 2011). Es wird deutlich: Bildungstheoretisches Denken denkt über sich nach – ohne damit den Anspruch auf völlige reflexive Selbstüberschreitung zu erheben. Auch die Fragen nach Kategorien menschlichen Erkennens oder auch den Möglichkeiten und Formen von Freiheit (Kant) sollen nicht widerspruchlos zum zentralen Punkt des Fragens erhoben werden – gerade um im Zuge dessen nicht „dem Cartesisch-Kantischen Subjektivitätsbegriff mit seiner Amalgamierung von Subjektivität, Ratio, Wissenschaft und Herrschaft“ (Herkert 1987, 9) das Wort zu reden. Denn im Verlauf einer selbstkritisch werdenden Moderne werden die Zusammenhänge von „Subjektivität, Ratio, Wissenschaft und Herrschaft“ zunehmend problematisch, da der Mensch sich als denkendes Subjekt aus den Bezügen zur Welt herauszuziehen trachtete, wie noch zu zeigen ist. Zurück blieb eine Vernunft, die sich klar strukturiert sieht und befreit von materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Maßgaben – jedoch verlässliche Erkenntnis zusehends nur noch in sich selbst zu finden vermochte. Menschen oder auch Dinge in der Welt, letztlich die Welt selbst finden für die Herausbildung moderner Subjektivität immer weniger Beachtung.

In dieser paradoxen Situation einer Aufklärung, die sich den klaren Blick auf die Welt verstellt, setzt der hier geschilderte Prozess der Selbstkritik bildungstheoretischer Vernunft an, um die Suche nach Alternativen einzuleiten. Die Suche nach solchen Alternativen scheint gerade deshalb geboten, weil eine an der Vernunft orientierte Bildungstheorie sich dieser Vernunft offenkundig nicht mehr sicher sein kann: Deren Struktur, Reichweite, insbesondere aber auch gesellschaftliche Wirkungen sind durch die Untersuchungen „postmoderner“ AutorInnen auf eine Weise in die Kritik geraten, dass ein vernünftiger Umgang der Vernunft mit sich selbst gerade auch deren verlorenen Ort in der Welt thematisieren und zu revidieren trachten muss. Insofern soll im Rahmen dieser Gesamtstudie eine Alternative zu einer sich transzendental auf sich selbst beziehenden Vernunft gesucht werden.

Gleichwohl ist die Transzendentalität der Aufklärungsphilosophie kein außergewöhnlicher Kritikpunkt, da sie den Übergang, den *transcensus* aus

den Verhaftungen mit der Welt wagt; dies tun – mit ebenso guten Gründen – auch spätmoderne Ansätze wie diejenigen von Martin Heidegger, Eugen Fink oder Jan Patočka, um die Leistungsfähigkeit der Vernunft auszuloten. Zu kritisieren ist vielmehr, dass das modern aufgeklärte Denken dabei nirgends anders anzukommen weiß als bei sich selbst. So argumentiert selbst Fichte – trotz aller Kritik an der Transzendentalphilosophie Kants – von einem solcherart „höheren Gesichtspunkte aus“ (Fichte 1975, 21; zur diesbezüglichen Differenz von Fichte und Humboldt vgl. Benner 2003, 93), da er die Setzung des Objekts durch das Ich zu erkennen trachtet. Solche denkerischen Überstiege jedoch haben mindestens drei problematische Konsequenzen:

1. Das Subjekt wird herausgelöst aus den unterschiedlichen Bezügen mit der Dingwelt. Als vernünftiges „Zentrum der Welt“ aber übernimmt es sich an seinem eigenen Anspruch, wie die bereits angeführten Überlegungen auf je unterschiedliche Weise angedeutet haben.
2. Die Frage nach der Aufklärung *des* Menschen verdeckt die Frage nach der rationalen Selbstverständigung und -ordnung *der* Menschen (vgl. etwa Gößling 2004, 979). Aufklärung kann daher nicht allein als Projekt des Individuums angesehen werden, wenn sie in ihrer gesamten Tragweite ausgelotet werden soll. Vielmehr müssen genauso die materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Voraussetzungen der Aufklärung berücksichtigt werden, um zu einer umfassenderen Einschätzung des Bildungsbegriffs der Moderne zu gelangen.
3. Mittels vernünftiger Kritik der eigenen Vernunft wird mitunter ein Überblick über sich selbst angezielt, der sich nicht selten als eine Kritik an der Metaphysik äußert, die „hinter der Welt“ Entitäten, Strukturen und Ordnungen annimmt. Eine solche Metaphysikkritik vermag dann lediglich die Grenzen der Vernunft abzuschreiten, um durch diese kritische Sichtung der Urteilskraft deren Reichweite wie Tragfähigkeit zu beschreiben.⁴ Wo aber ein solcher Überstieg ankommt, kann sich

4 „Die zeitliche Unsterblichkeit der Seele des Menschen, das heißt also ihr ewiges Fortleben auch nach dem Tode, ist nicht nur auf keine Weise verbürgt, sondern vor allem leistet diese Annahme gar nicht das, was man immer mit ihr erreichen wollte. Wird denn dadurch ein Rätsel gelöst, dass ich ewig fortlebe? Ist denn dieses ewige Leben dann nicht ebenso rätselhaft wie das gegenwärtige? Die Lö-

bestenfalls phänomenologisch schildern und vernunftkritisch abgrenzen lassen. In einer solchen Weise sind denn auch die „Formen sinnlicher Anschauung“ (Kant KrV B 36, A 22) sowie die Kategorien im Erkenntnisprozess (vgl. ebd. B 106, A 80) zu interpretieren. Allerdings bekommen diese Konzepte nunmehr lediglich eingeschränkten Spielraum, da die selbstkritische Vernunft nur noch darlegen kann, in welchen Bereichen des Denkens sie wirken. Das Ergebnis solcher Untersuchungen könnte demzufolge entweder ein Areal unterschiedlichster Selbstbilder und -erfahrungen sein – oder aber das wittgensteinsche Schweigen von dem, „wovon man nicht sprechen kann“ (Wittgenstein 2004, Nr. 7). Diese Alternative der Ausrichtung bildungstheoretischer Vernunft bedarf der weiteren argumentativen Aufklärung, um sich dem Anspruch der Moderne stellen zu können, sich des ‚eigenen Verstandes zu bedienen‘. Ein solches Denken soll im Folgenden die Darstellung prägen, gerade weil so deutlich wird, welchen Beschränkungen sich dieses Denken ausgesetzt sieht.

Weiter zu berücksichtigen ist hinsichtlich der Frage nach der sich selbst erhellen wollenden Vernunft: „Aufklärung ist totalitär.“ (Horkheimer/Adorno 1997, 22) Mit der vorliegenden Studie ist jedoch eine nicht-totalitäre Einsicht als „bildungstheoretische Aufklärung der Aufklärung“ anvisiert. Statt die Welt aufklärend durchschauen zu wollen und sich solcherart ihrer Vielschichtigkeit und teilweisen Undurchschaubarkeit zu entledigen, soll hier aufklärend darüber nachgedacht werden, wie die Welt als „das Andere im Denken“ zugleich auf das Verständnis von Menschsein rückwirkt. Damit ist der Prozess der Aufklärung gerade nicht „von vornherein entschieden“ (ebd. 41), sondern stellt sich mit dem kantisch angeführten „Sapere aude!“ des Horaz (vgl. Kant 1998 VI, 53) dem Wagnis mit ungewissem Ausgang, die eigenen Fähigkeiten an sich selbst so lange zu erproben, bis sich Scheitern einstellt oder potentielle Übergänge zwischen Denken und Welt auftun. Insofern kann die selbstkritisch agierende Vernunft sich ihrer Reichweite und Möglichkeiten versichern, ohne in ein zirkuläres Dilemma der Vernünftigkeit einer Vernunftkritik zu verfallen, wie dies den herangezogenen Gewährleuten für die Reflexion auf eine beschränkte Rationalität mitunter

sung des Rätsels des Lebens in Raum und Zeit liegt *außerhalb* von Raum und Zeit.“ (Wittgenstein 2004, Nr. 6.4312).

vorgehalten wurde (vgl. Habermas 1993 sowie daran anschließend Rühling 2002, 246 f.). Die vorliegende Studie zielt also nicht darauf ab, im herkömmlichen Sinne eine einmal formulierte Arbeitshypothese zu validieren oder durch eine revidierte zu ersetzen. Vielmehr nutzt sie die Mischung unterschiedlicher Argumente, um sie auf ihre wechselseitige Belastbarkeit hin zu überprüfen und etwaige Problemfelder abzustecken.

Durch die selbstkritische Einstellung der sich fraglich gewordenen Moderne entsteht auch für die vorliegende Untersuchung ein Fragen nach dem Fragen, ein Bedenken des Denkens und nicht selten ein scheiterndes Suchen nach Antworten. Damit kann der Mensch nicht mehr der hoheitliche Agent des reinen Geistes oder auch bloß der pragmatischen Einsicht in das Günstigere sein, sondern wird der ‚unsichere Kandidat‘ offener Wechselspiele mit der ihn umgebenden Welt (vgl. Adorno 1997 VI, 187). Kern (2003) macht deutlich, dass die von Adorno angesetzte Aporie zwischen Erfahrung eines Objekts und begrifflichem Beschreiben dessen nicht zwingend sein muss; vielmehr sei denköglich eine „Kategorie einer vernünftigen Fähigkeit, durch sinnliche Erfahrung zu erkennen, wie die Dinge sind“ (ebd. 81). Auf diese Weise sind subjektive Leistung als begriffliches Beschreiben und objektive Widerständigkeit als Grundanliegen der „Negativen Dialektik“ miteinander vermittelt.

Diese begrenzte und sich ihrer Begrenztheit bewusst gewordene Selbstdeutung der Menschen in der Form der Subjektivität kann das Aufgabenspektrum der Aufklärung wahrnehmen:

„Das Projekt der Aufklärung [...] braucht bewußte, selbstbewußte Subjekte, denn wer sollte es sonst vorantreiben?“ (Schnädelbach 2000, 206)

Freilich werden keine erschöpfenden, systematisch ausgestalteten und generell wie überzeitlich gültigen Strukturen zum Vorschein kommen können. Bildungstheoretische Vernunft als Projekt der selbstkritischen Moderne wird sich bescheidener ausnehmen müssen, wenn sie mit ihrem eigenen Ansatz beschränkter Selbstverständigung ernst machen möchte.

METHODISCHES

Rene Descartes war im 17. Jahrhundert bestrebt, durch die Festlegung methodischer Wege eine klare und bestimmte Erkenntnis sicherzustellen. Wurden die bisherigen metaphysischen Ordnungen zugunsten subjektiv gültiger (vgl. Descartes 1990) aufgegeben, so liegt es nahe, die entstehende Unsicherheit aufgrund fehlender „ewiger Maßstäbe“ dadurch anzugehen, dass subjektiv gestaltete Verfahren vereinheitlicht werden (vgl. auch Welsch 2012; Schäfer/Thompson 2010, 150). Sind die Maßstäbe nicht mehr außerhalb der Subjekte zu finden, werden sie in deren Inneres gesucht. Statt der Verfahren überindividueller Ordnung entsteht infolgedessen eine Ordnung über individuelle Verfahren.

Für die Gegenwart gilt, dass die von Descartes eingeleitete Selbstabsicherung der Vernunft nicht mehr ohne weiteres akzeptiert wird.

„Man gewinnt [vielmehr; Anm. A.B.] den Eindruck: Der gefeierte Vater der Aufklärung ist zum Dämon ihrer Dialektik geworden, und seine Imago nimmt die Moderne zum Anlaß, mit der Neuzeit und damit mit sich selbst abzurechnen. Der Zeitgeist ist antiCartesianisch [...].“ (Schnädelbach 2000, 186)

Durch das Offenkundigwerden der „Kehrseite“ der Vernunft, ihre Tendenz zur Verallgemeinerung des Einzelnen etwa (vgl. Adorno 1997 VI), ihre instrumentelle Unterwerfung von Menschen und Dingen (vgl. Horkheimer/Adorno 1997) und manches mehr wird insbesondere fraglich, wie sich noch eine Ordnung unter den Maßgaben der Vernunft rechtfertigen lässt. Die Selbstkritik der Vernunft wird auf den Plan gerufen und prägt die gesamte, mit ihr aufgekommene Epoche. Die Moderne wird selbstkritisch.⁵

5 Es ist unbestritten, dass auch vorherige Phasen des der Aufklärung verpflichteten Denkens Selbstkritik geübt haben; nicht ohne Grund sind etwa die „Kritiken“ Kants in dieser Weise betitelt. Gleichwohl soll an dieser Stelle die These vertreten werden, dass sich in der „selbstkritisch“ gewordenen Moderne diese Kritik nicht allein auf bestimmte Formate der Vernunft, sondern auf deren Praxis ebenso wie auf die sich ergebenden materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Gegebenheiten bezieht.

Dieser Hinweis motiviert mit Blick auf die methodischen Schrittfolgen der vorliegenden Untersuchung, im Ringen um „den Menschen“ und das Verstehen seiner Bildung differenziert vorzugehen. Somit gilt:

„Rationalität selbst wird in steigendem Maße *more mathematico* dem Vermögen der Quantifizierung gleichgesetzt. So genau das dem Primat der triumphierenden Naturwissenschaft Rechnung trägt, so wenig liegt es im Begriff der *ratio* an sich. Verblendet ist sie nicht zuletzt darin, daß sie gegen die qualitativen Momente als ein seinerseits vernünftig zu Denkendes sich sperrt. *Ratio* ist nicht bloß *συναγωγή*, Aufstieg von den zerstreuten Erscheinungen zu ihrem Gattungsbegriff. Ebenso fordert sie die Fähigkeit des Unterscheidens.“ (Adorno 1997 VI, 53; verweist auf Ed. Zeller)

Möchte eine Untersuchung daher im Sinne dieser Unterscheidung die „zerstreuten Erscheinungen“ nicht bloß rational vereinheitlichen, sondern nachgerade in ihren Besonderheiten zum Tragen kommen lassen, so muss sie die Lücken der Vernunft ebenso wie die Hürden des leiblichen Zugangs zum Anderen sowie im menschlichen Umgang mit den Dingen diskursiv abschreiten und deren „tote Winkel“ (Waldenfels) markieren. Erst damit nämlich kann sich die Vernunft ihrer Aussagekraft versichern und ihre Aussagen für die Besonderheiten der „zerstreuten Erscheinungen“ rational rechtfertigen.

Dies wiederum hat Konsequenzen für das methodische Vorgehen. Unterscheidung wird von Adorno in seinem angeführten *dictum* gefordert. Differenzierung nämlich zwischen der ‚Sache‘ angemessenen und weniger geeigneten, weil etwa lediglich Uneinheitliches vereinheitlichender Verfahren. Die hier zur Diskussion stehende ‚Sache‘ ist die Frage nach dem Bildungsbegriff. Bildung als Prozess der Selbstbestimmung von Menschen innerhalb ihrer materiell, historisch, sozial, kulturell und politisch geprägten Verhältnisse kann jedoch aufgrund ihrer Vielschichtigkeit, Individualität und Begrenztheit nicht allein mit quantifizierenden Methoden („*more mathematico*“) untersucht werden, sondern bedarf ebenso sehr der qualifizierenden Verfahren, mit deren Hilfe verschiedene Formate des Bildungsprozesses von Menschen eingeschätzt werden können.

Dadurch hat eine die erscheinenden Dinge schildernde, dementsprechend phänomenologische Darstellung menschlicher Praktiken nicht allein die Aufgabe, die relevanten „Sachen“ auszumachen und in den Blick zu nehmen. Vielmehr muss eine solche Untersuchung zugleich die Ambiguität

dieses eigenen Blicks gewärtigen. Was sich dem Blick auf die Erfahrung zeigt, zeigt sich jeweils einem Okular, dessen Einstellung zwischen Präzision und Trübung schwankt – und nach modernen Vorgaben schwanken muss, wenn eben auch dem leiblichen Anspruch auf Zusammenhang mit dem Erfahrenen und dessen kontingenten Folgen entsprochen wird. In rationaler Perspektive bleibt der Leib als das Andere der Vernunft im Menschen stets ‚Stein des Anstoßes‘ für den Anspruch auf Transparenz.

Insofern obliegt der vorliegenden Schrift die Aufgabe, unter der gegebenen Perspektive relevante Aussagen zur allgemeinen Struktur von Bildung im Hinblick auf Genese, subjektive Anteile und Ergebnisse des Prozesses zu formulieren. Aufgrund dieses Blickwinkels soll die Untersuchung davon frei gehalten werden, etwaige Einzelheiten um ihrer selbst willen zu schildern, um dann an ihnen das Besondere des Gesonderten darlegen zu können. Es sollen keine idiografischen Darstellungen vorgelegt (Windelband, Rickert), keine hermeneutischen Einzel-Schilderungen mit dem erkenntnisleitenden Interesse des Verstehens erarbeitet (Dilthey) und erst recht keine Wesensschau des im Untergrund eines Phänomens gegebenen Allgemeinen (der frühe Husserl) erwirkt werden. Vielmehr sollen Phänomene geschildert und problematisiert werden, um an ihnen Aspekte der Dynamiken von Bildung ablesen zu können. Dabei kann zugleich dasjenige diskursiv umschrieben werden, was sich als das nicht Sagbare, weil dem Denken Entzogene erweist. Die folgenden Untersuchungen möchten sich also nicht ‚des Nichtbegrifflichen im Begriff versichern‘ (vgl. Adorno 1997 VI, 23), sondern mit Hilfe der Begriffe auch einige Aspekte der Trennlinien dartun, an denen sich der Entzug des im geschilderten Sinne ‚Unsichtbaren‘ jeweils abspielt.

In diesem Zusammenhang kann auf die Pluralität der Rationalitäten wie Lebenswelten verwiesen werden, die erfordern, einzelne Phänomene um ihrer selbst willen zu schildern und gerade am Exempel einen Begriff für die Dynamik zu gewinnen, die sich zwischen Menschen und Dingen abspielt. Solche Pluralität zeugt demzufolge nicht von der womöglich problematischen Auflösung gesellschaftlichen Einklangs, auf die eine Logik der Pluralität die angemessen verklammernde Antwort zu geben hätte. Stattdessen soll damit einer Sozialität Rechnung getragen werden, die „ausschließlich durch Differenzen strukturiert [ist], die als und in Relationen praktiziert (!) werden und so ein ‚Zwischen‘ allererst konstituieren“ (Masschelein/Ricken 2002, 104, Anm. 11; Hervorh. durch die Autoren).

Gerade indem diese vorgenannten Bruchlinien der subjektivierten Vernunft auch in der vorliegenden Schrift aufgenommen werden, kann darin die Frage nach einem Erkennen vor aller Subjektivierung zur Sprache kommen: Wie verfahren Menschen mit den Dingen, welchen Reiz üben Dinge auf die Menschen aus und welche Einsichten lassen sich durch die Untersuchung dieser Wechselspiele für menschliches Verstehen, für das Lernen dieses Verstehens und für dessen bildungsspezifische Konsequenzen gewinnen? Daraus resultiert: Wie können Menschen anhand ihrer Bezüge zu Anderen und Anderem ihr Selbst- und Weltbild entwickeln, gestalten und kommunizieren? Somit wird unter methodologischer Hinsicht deutlich, dass die konsequente Fortführung der Kritik von Vernunft zu bildungstheoretischen Grundfragen führt. Diese Fragen treten nicht erst mit der Aufklärung, nun aber an deren Scheidepunkt von in sich verstrickter Selbst-Analyse und undurchsichtiger Verflechtungen innerhalb der Welt mit einigem Nachdruck zu Tage.

Zusammenfassend gilt: Mit den vorgelegten Überlegungen sollen ein Umschreiben, gelegentliches Erproben und Scheitern des identifizierenden Denkens versucht sowie ein Ausblick auf alternative Formate bildungstheoretischer Rationalität gewagt werden. Maßstab für das hier angewandte, auf Phänomene bezogene Denken des Erscheinenden wie Entzogenen ist die situierte Beschreibung, die sich aller Versuchung, in bloßen Alternativen zu denken statt verschiedene Eingänge der Philosophie zu wählen, so weit als möglich zu enthalten trachtet. Somit ergeben sich auch entsprechende Verhältnisbestimmungen für das methodologische Wechselspiel von Philosophie und Pädagogik: Philosophie – an dieser Stelle insbesondere: Phänomenologie⁶ – angesichts pädagogischer Fragestellungen wird in der vorgelegten Untersuchung in zweierlei Hinsicht zur Anwendung gebracht. Zum einen gilt es, die Phänomene zu schildern und sich in möglichst Phänomen-nahen Beschreibungen den „Sachen selbst“ anzunähern. Phänomenologie als Arbeitsphilosophie bedeutet folglich zunächst das Beschreiben des im

6 Die hier gewählte Version der Phänomenologie ist diejenige, die sich auf die transzendental-phänomenologischen Entwürfe Edmund Husserls bezieht. Diese Einschränkung ist der Tatsache geschuldet, dass die Phänomenologie Jan Patočkas, der im Folgenden besondere Bedeutung zugesprochen werden soll, sich insbesondere auf dieses Format konzentriert (vgl. diesbezüglich auch Rabanus 2010 und Novotný 2010).

bildungsspezifischen Handeln Wahrnehmbaren. Zum anderen wird es darum gehen, nach den sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Selbst- und Weltverstehen der Menschen zu fragen. Dergestalt bedeutet Phänomenologie zu praktizieren, nach den materiell, historisch, sozial, kulturell und politisch gewachsenen Deutungsmustern der Menschen zu suchen, sie mit den Phänomen-nahen Beschreibungen in Beziehung zu setzen und schließlich zu einer begründet formulierten Auffassung menschlicher Selbstdeutungen zu finden. Dies eröffnet die Möglichkeit, zu nachvollziehbaren Selbstverortungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und bildungsspezifischen Perspektiven für die Praxis der Menschen zu gelangen.

Aufgrund seines Umganges mit sich, den Anderen und den Dingen aus der sicheren Distanz des identifizierenden Denkens wird nicht selten die Chance vergeben, die vermeintliche Alternative von Subjekt und Objekt zugunsten näherer und vielgestaltiger Umgangsweisen zu verlassen. Dabei scheint der „Terror der Identifizierung, Instrumentalisierung oder Teleologisierung“ (Naumann-Beyer 1993, 90) noch immer wirkmächtig. Erst die offene Haltung der Menschen gegenüber dem Eigensinn der Dinge eröffnet den Ausweg aus der aufklärerischen Selbstverfangenheit zugunsten der inspirierenden und zum Handeln motivierenden Verwobenheit mit dem, was sich hier und jetzt zeigt. Dies darzulegen, im Rahmen des Möglichen rational zu rechtfertigen und für einen dann asubjektiv formierten Bildungsbe-griff zu entfalten, ist die Aufgabe der vorgelegten Untersuchungen.⁷

7 Auch damit wird deutlich, dass der im weiteren Verlauf zur Anwendung gelangende Begriff der Asubjektivität bildungstheoretisch in mindestens dreifacher Weise Verwendung finden kann: als systematischer Begriff, als Modus von Kritik sowie als Beschreibung des Bildungsgeschehens. Alle drei Kategorien gelangen in den hier vorgelegten Studien zur Anwendung.