

Vorwort

Arnd Richter geht in seiner Arbeit der Behauptung nach, daß es im Identitätsdiskurs der „Bildungsphilosophie“ einen Paradigmenwechsel von der Moderne in der Entwicklung hin zur „Postmoderne“ gegeben hat. Waren mit der Identitätskategorie der Moderne, also der Idee des (männlich-bürgerlichen) Subjekts, Vorstellungen von Widerspruchsfreiheit, Ordnung und Einheit verbunden, so wird unter „Identität“ in postmodernen Theorien eher eine „narrative Konstruktion“ und Pluralität verstanden. Die „Identität“ des (männlich-)bürgerlichen Subjekts wird in postmodernen Theorien als Ausdruck von Herrschaft analysiert. Die Subjektkonzeption, die sich aus dieser Kritik ergibt, verzichtet auf den Gedanken von „Einheitlichkeit“; statt dessen wird von der „Pluralität von Sprachspielen“ (Lyotard z.B.) ausgegangen. Bewußtseinsphilosophie wird mithin durch Sprachphilosophie abgelöst. Indem Richter diesen Wandel aufzeigt, übt er zugleich Ideologiekritik an der Subjekt-Prämisse der Moderne.

Der Verfasser geht von der Überlegung aus, daß sich der Identitätsdiskurs durch das Einbeziehen von Widersprüchlichkeiten, wie sie in der Kategorie der „Nicht-Identität“ (Adorno) zum Ausdruck kommen, zu einem Diskurs um „Differenz“ verändert hat. Er zeigt dies auf, indem er zunächst moderne Bildungsphilosophen, Rousseau und Schiller, kritisch analysiert. Beide Philosophen setzen sich mit der Ambivalenz von Identitätsgewinn und Identitätsverlust auseinander, und es läßt sich nachvollziehen, wie sie zur Konstruktion des widerspruchsfreien Identitäts- und Subjektkonzepts beitragen. Ihre Konzepte dienen wesentlich der Ausbildung „modernen Denkens“ auf drei Ebenen: der Anthropologie, der Geschichtsphilosophie und der Gesellschaftstheorie. Die Kritikperspektiven an diesem Denken werden vom Verfasser durch postmoderne Theorieansätze gewonnen.

Außerdem stellt Richter postmoderne Theorien zu Bildung und Wissen vor. Er setzt insbesondere bei Lyotard mit dessen Konzept der „Heterogenität von Sprachspielen“ an, mit denen der bürgerliche Subjektgedanke abgelöst wird. Mit der Pluralisierung der Sprachspiele geht eine Enthierarchisierung und Relativierung des wissenschaftlichen Erkenntnisanspruchs einher, wie er für die Moderne typisch ist. Lyotard entwickelt den Begriff des „narrativen Wissens“. Dieser Begriff gewinnt Bedeutung für postmodernes Bil-

dungsverständnis, zumal sich in ihm die unterschiedlichsten Sprachspiele dokumentieren. Am Beispiel der Sprachspielerin verweist der Verfasser auf die Herausbildung eines „kritischen Bildungssubjekts“, das in der Lage ist, „Widerstreite aufzudecken“.

Richter diskutiert das Identitätskonzept postmodernen Denkens als „narrative Konstruktion“. „Narrative Identität“ (Meuter) als Grundlage für Bildung ermöglicht kreative Prozesse zur Unterstützung eines „individuellen Stils“. Erfahrungsspielräume könnten erweitert werden, indem Identitätserzählungen vermehrt werden.

Solche theoretischen Überlegungen werden vom Verfasser auf pädagogische Bildungspraxis übertragen. Die Konkretisierung erstreckt sich auf drei Aspekte: Wahrnehmungslernen, Ausdrucks- und Deutungslernen und Übergangslernen. Vor allem wird herausgearbeitet, daß die Trennungen, die das abendländische Subjekt charakterisiert hatten, wie z.B. die Trennung von Körper und Geist, überwunden werden könnten.

April 1997

Ilse Modelmog
Oldenburg i.O.

1 Einleitung

1.1 Vorüberlegungen zur Problematik Moderne – Postmoderne

Die voranschreitende Auflösung tradierter Normen und Werte, die ungewissen Perspektiven ökonomischer und gesellschaftlicher Verhältnisse führen zunehmend zu einem Gefühl von Unsicherheit und Zerrissenheit. Das Tempo technischer und gesellschaftlicher Veränderungen nimmt rasant zu, und dem einzelnen wird in immer stärkerem Maße abverlangt, flexibel zu reagieren und sich immer wieder neuen Situationen anzupassen. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach dem eigenen Subjektstatus und der eigenen Identität immer mehr zum Problem. In der Erwachsenenbildung zeigt sich diese Verunsicherung z.B. in dem hohen Anteil von „Selbstfindungsseminaren“. Diese Erfahrungen treffen sich mit einer Diskussion um die Kategorien Identität, Subjekt und Autonomie, die seit einiger Zeit unter dem Begriff „Postmoderne“ geführt wird. Die Auseinandersetzung ist damit auch für die Bildungsphilosophie von größter Relevanz, die auf diesen Kategorien aufbaut. In dieser Arbeit soll diese Relevanz, vor allem bezüglich der Identität, erörtert werden.

Die Verwendung des Begriffs „postmodern“ ist, selbst wenn er auf den philosophischen Bereich beschränkt wird, problematisch; denn er dient in der Regel mehr einer Fremddeklarierung als der Eigenbeschreibung von Theorien. Gemeinhin sind es einige Vertreter der neueren französischen Philosophie, die als postmodern ausgewiesen werden. Viele PhilosophInnen werden, ohne daß sie es wollen, mit dem Etikett „postmodern“ versehen.¹ Einige wissen nicht einmal, was der Begriff bedeutet, der für sie verwendet wird. Als Foucault z.B. in einem Interview auf die Postmoderne angesprochen wird, meldet er erst einmal Aufklärungsbedarf an. „Was heißt Post-Moderne? Ich bin nicht auf dem laufenden“ (Foucault 1983b, S. 39). Und selbst Lyotard, der den Begriff erstmals konzeptionell auf die Philosophie bezog², weiß keine Antwort auf die Frage, was die Postmoderne ist. „Ich bemühe mich zwar zu verstehen, was sie ist, aber ich weiß es nicht. Die

1 Vgl. Meyer-Drawe 1990b, S. 83.

2 Vgl. Welsch 1993, S. 31 und Lyotard 1994, S. 14.

Diskussion darüber fängt ja auch gerade erst an. Es ist wie mit der 'Aufklärung'. Die Diskussion wird aufhören, ohne abgeschlossen zu sein“ (Lyotard 1985, S.74).

Der Begriff „postmodern“ läßt sich einheitlich nicht erklären, und aufgrund dieser Schwierigkeit ist es notwendig, die eigene Begriffsbenutzung darzulegen. Im Kontext dieser Arbeit beinhaltet der Ausdruck „postmodern“ vor allem zwei Aspekte.

Zum einen kennzeichnet er eine Position, die zentrale Ideen der Moderne und des Humanismus grundlegend in Frage stellt. Diese Auslegung lehnt sich an Lyotards postmoderner Kritik an den sogenannten „Metaerzählungen“ an, zu denen vor allem die „Dialektik des Geistes“ und die „Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts“ (Lyotard 1994, S. 13) gehören. Mit Moderne ist in diesem Zusammenhang nicht das 20. Jahrhundert, sondern die „jüngere“ Neuzeit, also das 18. und 19. Jahrhundert, gemeint, in der humanistische Ideale wie die Natur des Menschen oder die Identität und Autonomie des Subjekts eine große Rolle spielten. Welsch verweist darauf, daß die Abgrenzungslinie der Postmoderne zur Neuzeit und nicht zur Moderne des 20. Jahrhunderts verläuft. „Daher ist die Postmoderne strikt nach-*neuzeitlich* – und also post-modern in diesem gegen 'Moderne' im Sinn der Neuzeit profilierten Sinn“ (Welsch 1993, S. 6). Bauman begreift die Postmoderne als „einen kühlen und kritischen Blick auf die Moderne“ (Bauman 1995, S. 333). Es geht dabei weniger um die Bezeichnung einer Epoche als um eine Kritik an Ansprüchen, Inhalten und Konzepten neuzeitlich-moderner Philosophie. Den Verlust von modernen Prinzipien wie Finalität, Einheit und Wahrheit hat bereits Nietzsche im 19. Jhd. registriert (vgl. Nietzsche 1983, S. 265f.). Die Assoziation mit einer Epoche ist aber insofern berechtigt, als es eine umfangreiche und intensive Problematisierung moderner Konzepte erst im 20. Jahrhundert gegeben hat. Zu den kritisierten Ideen gehören vor allem Vernunft, Wahrheit, Sinn, das Subjekt, Autonomie und Identität. Die Silbe „post“ in dem Wort „postmodern“ weist den Blick zurück in die Zeit, in der diese Ideen ausgeführt und umgesetzt wurden. Erst in der Distanz wird die ganze Tragweite des modernen Gedankenguts mit seinen Implikationen ersichtlich. Die Postmoderne ist eine kritische Betrachtung der Moderne. Bei der Bestimmung der Postmoderne läßt sich auch anschaulich mit Hegel der Charakter postmoderner Philosophie verdeutlichen. Hegel schrieb der Philosophie die Aufgabe zu, am Ende einer Epoche zurückzublicken, um zu reflek-

tieren, was sich geschichtlich ereignet hat. „Wenn die Philosophie ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau läßt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“ (Hegel 1995, S. 28). In diesem Sinne reflektiert die Postmoderne – um im Bild zu bleiben – in der Morgendämmerung des nächsten Tages den Abendflug der Eule.

Zum anderen eröffnet die Postmoderne auch Möglichkeiten neuer geistiger Orientierungen. Damit wäre ich beim zweiten Aspekt der Postmoderne. Danach soll der Begriff „postmodern“ eine Geisteshaltung beschreiben, die durch ein positives und radikales Verhältnis zur Pluralität bestimmt ist. Er drückt die Überzeugung aus, daß die Welt mehrere Grundperspektiven benötigt und Vielfältigkeit ein hoher Wert ist. Diese Begriffsauffassung orientiert sich an Welschs Verwendungsweise des Wortes „postmodern“. „Postmoderne wird hier als Verfassung radikaler Pluralität verstanden, Postmodernismus als deren Konzeption verteidigt. Das Charakteristische postmoderner Pluralität gegenüber früherer ist, daß sie nicht bloß ein Binnenphänomen innerhalb eines Gesamthorizonts darstellt, sondern noch jeden solchen Horizont bzw. Rahmen oder Boden tangiert“ (Welsch 1993, S. 4).

Im Zusammenhang mit dem Ausdruck „postmodern“ werde ich mich einer Hilfskonstruktion bedienen. Insofern es um eine kritische Diskussion zentraler Gedanken der Moderne geht, werde ich vom postmodernen Diskurs sprechen. Ich möchte damit der fragwürdigen Zuschreibung von postmodern oder nicht-postmodern entgehen und mit diesem Begriff lediglich ausdrücken, daß Ideen der Moderne zur Disposition stehen. In diesem Sinne werde ich auch im dritten Kapitel AutorInnen wie Adorno und Meyer-Drawe für eine postmoderne Kritik heranziehen, obwohl sie sich weder selbst als postmodern beschrieben haben noch in der Regel von anderen zu den Postmodernen gezählt werden. Was solch unterschiedliche AutorInnen verbindet ist, daß sie im gleichen Problembereich diskutieren. Meyer-Drawe selbst verweist auf die Berührungsfelder im postmodernen Diskurs. „Gemeinsam ist den unterschiedlichen Konzeptionen, daß sie sich gegen eine Vereinheitlichung des Vernunfttraumes und eine Identifizierung des Subjekts wenden und im Gegensatz zur Integrationspraxis neuzeitlicher Rationalität Differenzen, Widersprüche aufweisen wollen, die ihre Produkti-

vität gerade in ihrer Unversöhnlichkeit als Elixier ihrer Rationalität entfalten“ (Meyer-Drawe 1990b, S. 83).

Die Reflexionen der „Postmoderne“ sind zweifellos auch Ergebnis eines gesellschaftlichen Wandels, der vor allem in den Computer-, Gen- und Reproduktionstechnologien erfolgt. So bewirkt beispielsweise die digitale Revolution, daß wir nicht mehr in einer klar abgegrenzten Welt leben, sondern uns in immer stärkerem Maße in einer Pluralität virtueller Welten bewegen. Unsere Lebenswelt ist zunehmend postmodern strukturiert und verlangt entsprechend eine „postmoderne“ Lebensführung. Die Gefahr, daß postmoderne Ideen eine gesellschaftliche Zersplitterung, z.B. in Form eines Verlustes von Berufs-, Normen- oder Familiensicherheit, ideologisch stützen ist nicht von der Hand zu weisen und macht eine kritische Selbstreflexion der Postmoderne notwendig. Gleichwohl erschöpft sich die Postmoderne nicht in einer Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse und gesellschaftliche Veränderungen. Der postmoderne Diskurs bietet die Chance, verkrustete Rollenmuster und Identitäten wie die Geschlechtsidentität aufzubrechen und zu überschreiten. Er kann dazu beitragen, individuelle Spielräume zu vergrößern und damit die eigene Lebenskomplexität zu erhöhen. In diesem Sinne soll überprüft werden, inwieweit der postmoderne Diskurs ein anderes Verständnis von Identität und Subjektivität eröffnet, welches für Bildungsphilosophie und -praxis fruchtbar gemacht werden kann.

1.2 Inhalt und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit dient dem Versuch, in Abgrenzung zu Bildungsphilosophien der Moderne, Aspekte einer postmodernen Bildungsphilosophie zu entwickeln. Als Beispiele für moderne Bildungsentwürfe sollen die humanistischen identitätsorientierten Bildungskonzepte von Rousseau und Schiller herangezogen werden.

Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit der Identität. Es soll gezeigt werden, wie sich der Identitätsdiskurs durch die kritische Kategorie der „Nichtidentität“ gewandelt hat und zu einem Diskurs um Differenz und Pluralität geworden ist.

Der Zusammenhang von Bildung und Identität wurde erstmals bei Rousseau ausgeführt und später von Schiller wieder aufgegriffen.³ Beide gehen von einem gesellschaftlich bedingten Identitätsverlust aus und entwerfen ein Bildungsideal, das sich durch Identitätsgewinnung auszeichnet. Die Identitätsmodelle von Rousseau und Schiller tragen vielfältige Implikationen des modernen Denkens in sich wie Einheit, Widerspruchsfreiheit, Ordnung, Versöhnung und Fortschritt. Sie eignen sich als Grundlage für eine postmoderne Kritik, weil sie den postmodernen Gedanken von Kontingenz, Heterogenität, Ambivalenz und Pluralität diametral entgegenstehen. An ihnen soll veranschaulicht werden, welche Vorstellungen in der Moderne von Identität und Subjektivität vorherrschend waren, denn die Frage der Bildung war in der Moderne untrennbar mit diesen Ideen verbunden. Bildung wurde gleichsam die Funktion und die Macht zugesprochen, den Subjektgedanken zu verwirklichen. Der Versuch, die Menschen zu Subjekten zu erheben, war durch ein stetes Bemühen gekennzeichnet, den Gebrauch der Vernunft zu schulen, die Autonomie zu fördern und Identität zu stiften. Die modernen Entwürfe von Identität, Subjekt und Autonomie sind Gegenstand der Kritik im postmodernen Diskurs. Dabei kann die Identitätsorientierung als herausragendes Merkmal modernen Denkens angesehen werden; denn sie findet sich nicht nur auf der Ebene der Anthropologie, sondern auch in den geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Konzepten wieder.

In einem ersten Schritt werden Rousseaus und Schillers Ansätze als Beispiele für moderne Bildungskonzepte vorgestellt. In ihren Kulturtheorien soll dargestellt werden, wodurch die Menschen ihre Identität verloren haben und was den Zustand der Identitätslosigkeit charakterisiert. Weiterhin soll ihr Menschenbild aufgezeigt werden, aus dem sich ihre Sicht zum Verhältnis von Bildung und Identität ergibt. Anschließend sollen Rousseaus und Schillers Konzepte einer widerspruchsfreien Identität als Bildungsideal vorgestellt werden.

In einem zweiten Schritt sollen die Implikationen des Identitätsideals herausgearbeitet und aus einer postmodernen Sicht problematisiert werden. Die Identitätsidee wird auf drei Ebenen, einer anthropologischen, einer geschichtsphilosophischen und einer gesellschaftstheoretischen, erörtert und

3 Vgl. Buck 1984, S. 151.

einer Kritik unterzogen. Dabei stehen die anthropologischen Implikationen im Vordergrund, denn in diesem Zusammenhang kann die Kritik am Identitätskonzept als Bestandteil einer Kritik am abendländischen Subjektgedanken aufgezeigt werden.

In einem dritten Schritt sollen auf dem Hintergrund der Identitäts- und Subjektkritik Überlegungen zu einem postmodernen Verständnis von Subjektivität und Identität angestellt werden. Eingeleitet wird dieser Teil mit einer Interpretation des Berichts „das postmoderne Wissen“ von Lyotard, weil dieser in die Sprachspielthematik einführt, auf die die folgenden Kapitel aufbauen. Im Anschluß daran werde ich Meders Konzept des Sprachspielers heranziehen, das direkt an Lyotards Ideen anschließt. Meder formuliert mit dem Sprachspieler ein postmodernes Bildungsideal und ermöglicht ein Subjektverständnis, das sich deutlich von dem Rousseaus und Schillers abhebt. Ferner soll aufgezeigt werden, inwieweit die Identität des Subjekts im postmodernen Diskurs aufgelöst und dezentralisiert wird. Als mögliche postmoderne Identitätsidee wird das Modell einer „narrativen Identität“ von Meuter vorgestellt.

In einem vierten Schritt soll überlegt werden, welche Bedeutung ein verändertes Subjekt- und Identitätsverständnis für die Bildungspraxis in der Erwachsenenbildung haben könnte. Die Übertragung bezieht sich auf die Bereiche Ausdrucks-, Deutungs- und Übergangslernen.

Zum Schluß erfolgt eine kritische Einschätzung der Postmoderne und eine kurze Zusammenfassung der Arbeit.

1.3 Theoretische Bezüge

Für die postmoderne Kritik an den Identitätskonzepten der Moderne habe ich AutotInnen zur Sprache kommen lassen, die die Identitätskategorie und deren Implikationen kritisch reflektieren. Adornos Thematisierung des „Nichtidentischen“ bietet sich an als Grundlage für eine Kritik an identitätsorientierten Ansätzen. Baumans Interpretation der Moderne als Kampf um Ordnung und gegen Ambivalenz läßt sich reformulieren als Identitätsstreben und Versuch, Zerrissenheit zu überwinden. Mit Foucault bietet sich die Möglichkeit, den Ursprungsgedanken des Humanismus und die Identität des Subjekts kritisch zu diskutieren. Meyer-Drawe stellt die Frage nach der Autonomie und Heteronomie des Subjekts und behandelt in diesem Zusammenhang das Problem von Identität und Nichtidentität. Lyotards Philoso-

phie läßt sich heranziehen, um die identitätsorientierten Subjektmodelle als Bestandteil der Aufklärung zu delegitimieren.

Die Auswahl der AutorInnen für die Überlegungen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie hat sich an ihrem Beitrag zur Auflösung des identitätsgeprägten Subjekts orientiert und an ihren Versuchen, das Subjekt neu zu denken. Lyotards Hervorhebung der Heterogenität von Sprachspielen und seine Widerstreitskonzeption bieten die Basis für die Idee eines Sprachspielsubjekts, wie sie bei Meier ausgeführt wird. Foucault und Meyer-Drawe unterstreichen gegenüber einer essentialistischen Subjektinterpretation den fragilen Charakter des Subjekts. Welsch entwickelt das Modell einer „transversalen“ Vernunft und überschreitet damit das klassische Subjektverständnis. Das Konzept einer narrativen Identität bei Meier könnte als „postmoderner Ausweg“ aus den Identitätsvorstellungen, die sich der Widerspruchsfreiheit verschrieben haben, angesehen werden.

Für den Teil der Arbeit, der sich mit den Überlegungen für eine Bildungspraxis beschäftigt, werden AutorInnen aus pädagogischen Fachzeitschriften herangezogen. Es hat sich bei der Auswertung gezeigt, daß postmoderne Ideen bislang nur begrenzt in den pädagogischen Diskurs aufgenommen werden. Nur in sehr geringem Umfang wird versucht, anhand postmoderner Ideen die Frage des Subjekts neu zu diskutieren, obwohl doch das Subjekt für die Pädagogik der zentrale Bezugspunkt ist. Vielleicht ist die Zurückhaltung durch die Befürchtung erklärbar, daß eine postmoderne Diskussion das Subjekt ganz auflösen würde und damit das Ziel von Bildung verloren ginge.

2 *Humanistisch identitätsorientierte Bildungsphilosophie*

2.1 **Am Beispiel Rousseau**

2.1.1 **Gesellschaftlich verhinderte Identität**

In einer Ausschreibung der Akademie von Dijon nimmt Rousseau 1750 zu der Frage Stellung, „ob der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen hat“ (Rousseau 1995b, S. 1). Für seine Ausführungen wurde ihm der erste Preis verliehen, durch den er bekannt und berühmt wurde. In einem späteren zweiten Wettbewerb, den er nicht gewann, verfaßte Rousseau eine Abhandlung „Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (Rousseau 1995, S. 61). Inhalt beider Diskurse ist eine scharfe Zivilisationskritik, die auf einem Vergleich zwischen Natur- und Gesellschaftszustand beruht.

Der Naturzustand ist für Rousseau keine nachweisliche Gegebenheit, seine hypothetische Annahme und Beschreibung ist für ihn aber unverzichtbar, um den gesellschaftlichen Menschen zu verstehen. Es ist nicht nur eine Epoche, die Rousseau mit dem Naturzustand beschreibt. Ihn interessiert vor allem die ursprüngliche Natur des Menschen¹, die ihm als Folie dient, die geschichtliche Veränderung der menschlichen Natur zu erfassen. „Es ist kein einfaches Unternehmen zu entwirren, was an der jetzigen Natur des Menschen ursprünglich und was künstlich ist, sowie einen Zustand richtig zu erkennen, den es nicht mehr gibt, vielleicht nie gegeben hat und wahrscheinlich nie geben wird, über den man aber dennoch rechte Begriffe nötig hat, um den jetzigen Zustand richtig beurteilen zu können“ (Rousseau 1995, S. 67).

Als Geschichtsepoche ist der Naturzustand für Rousseau durch Problemfreiheit und Ruhe gekennzeichnet. Die Natur bietet alles, was der Mensch zu seiner Selbsterhaltung benötigt, seine einfachen Bedürfnisse entsprechen

1 Oft wird Rousseau der Vorwurf gemacht, er plädiere für ein „Zurück zur Natur“. Bekannt geworden ist vor allem der Satz von Voltaire, den er in einem Brief an Rousseau schreibt. „Man bekommt Lust, auf vier Füßen zu gehen, wenn man ihr Werk liest“ (Voltaire 1995, S. 303). Dabei geht es Rousseau nicht darum, daß der Mensch wieder wie das Tier leben soll, sondern er will die Natur des Menschen erklären. Vgl. auch Blankertz 1982, S. 71. Rousseau selbst wendet sich gegen diese Interpretation seiner Gegner. Vgl. Rousseau 1995, S. 125/127.

seinen individuellen Fähigkeiten. „Da der Wilde nichts wünscht als die Dinge, die er kennt, und da er nur die kennt, die zu besitzen in seiner Macht steht, oder leicht zu erlangen sind, kann in Folge dessen nichts ruhiger sein als seine Seele und nichts begrenzter als sein Geist“ (Rousseau 1995, S. 135).

Der Naturmensch lebt hauptsächlich alleine, ist auf andere nicht angewiesen und begegnet ihnen nur zufällig. In diesem Zustand existieren weder Ehrgeiz, Begierde, Unterdrückung noch Eigentum, Verstand und Vernunft. Diese Attribute sind ausschließlich gesellschaftlich-bürgerlicher Natur² (vgl. Rousseau 1995, S. 71/79 und Rousseau 1994, S. 22). Aufgrund dieser Deutung des Naturzustandes ist der Mensch für Rousseau „von Natur aus gut“ (vgl. Rousseau 1995, S. 111).

Als anthropologische Bestimmung wird der Naturzustand auf zweierlei Weise beschrieben. Die Grundeigenschaften des Menschen im Naturzustand sind zum einen der Selbsterhaltungstrieb und zum anderen das Mitleid. „Dabei glaube ich zwei Prinzipien zu bemerken, die vor dem Verstand da sind. Das eine macht uns leidenschaftlich um unser Wohlergehen und unsere eigene Erhaltung besorgt. Das andere flößt uns einen natürlichen Widerwillen dagegen ein, irgendein fühlendes Wesen, vor allem unseresgleichen, umkommen oder leiden zu sehen“ (Rousseau 1995, S. 72f.).

Das Zusammenspiel von Selbsterhaltung und Mitleid ermöglicht den Menschen ein friedfertiges Leben. Die Menschen fügen sich im Naturzustand nur dann einen Schaden zu, wenn es für ihre Selbsterhaltung unausweichlich ist. Doch dieses unkomplizierte Leben ist labil und durch vielfältige Zufälle bedroht. Wanderungen und Expansion bringen die Menschen in unbekannte Gebiete mit neuen Gefahren und Aufgaben. „In dem Maße, wie sich die Menschheit ausbreitete, vermehrten sich mit den Menschen die Mühen“ (Rousseau 1995, S. 195).

Der Einzelne erkennt, daß die neuen Herausforderungen nicht mehr alleine zu bewältigen sind, so daß er sich mit anderen zusammenschließt. Doch die neu gewonnenen Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung haben nach Rousseau auch ihre Kehrseiten. Es entwickeln sich Ansprüche, die die Kraft eines Einzelnen übersteigen und nur in der Gruppe zu erfüllen sind, sowie

2 Rousseau geht vom Naturzustand direkt zur bürgerlichen Gesellschaft über. Vgl. Rousseau 1994, S. 22.

Bequemlichkeiten, die sich vorher keiner erlauben konnte. „Und das (die Bequemlichkeit, Anm. d. V.) war das erste Joch, das sie sich, ohne es zu wissen, auferlegten, und die erste Quelle der Übel, die sie für ihre Nachfahren vorbereiteten“ (Rousseau 1995, S. 202f.).

Mit voranschreitender Vergemeinschaftung setzt für Rousseau ein Prozeß zunehmender Abhängigkeit ein. Die Menschen werden einerseits Gefangene ihrer eigenen gesteigerten Bedürfnisse, zum anderen Sklaven untereinander, weil niemand mehr ohne den anderen auskommen kann. Die Herrschaft von Menschen über Menschen wird überhaupt erst möglich, wenn die Selbsterhaltung des einen an die des anderen gebunden ist. Es „muß jeder einsehen, daß die Bande der Knechtschaft sich nur in der gegenseitigen Abhängigkeit der Menschen voneinander und durch die wechselseitig vereinigten Bedürfnisse bilden konnten. Daher ist es unmöglich, einen Menschen zu unterjochen, ohne ihn zuvor in die Lage versetzt zu haben, daß er ohne einen anderen nicht auskommt“ (Rousseau 1995, S. 189).

Um die eigene Abhängigkeit zu reduzieren und die der anderen von sich zu vergrößern, werden die Fähigkeiten und Talente des Einzelnen immer bedeutsamer. Denn nur durch ihr Können gelingt es ihnen, sich Respekt, Einfluß und Anerkennung zu verschaffen. Diese Entwicklung ist der Anfang einer Dekadenz, die sich im Zivilisationsprozeß immer stärker beschleunigt. „Die öffentliche Achtung bekam Wert. Wer am besten sang oder tanzte, der Schönste, der Stärkste, der Gewandteste, der Beredsamste wurde am meisten geschätzt. Das aber war der erste Schritt zur Ungleichheit und gleichzeitig zum Laster“ (Rousseau 1995, S. 205).

Ein weiteres schwerwiegendes Element, das nach Rousseau für den Zerfall verantwortlich ist, ist das Eigentum, das die bürgerliche Gesellschaft hervorbrachte. „Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und dreist sagte: »Das ist mein« und so einfältige Leute fand, die das glaubten, wurde zum wahren Gründer der bürgerlichen Gesellschaft“ (Rousseau 1995, S. 191).

Über die bürgerliche Gesellschaft, die sich als Speerspitze des Zivilisations- und Emanzipationsprozesses betrachtet, fällt Rousseau ein vernichtendes Urteil. Der von Natur aus „gute Mensch“ wird durch die Gesellschaft deformiert. Das Elend ist nicht menschlicher, sondern sozialer Natur. Der Fortschritt der Künste, Wissenschaften und der Produktion hat sich zugleich als ein Rückschritt des Menschen erwiesen. „In dem Maße, in dem unsere Wis-

senschaften und Künste zur Vervollkommenheit fortschritten, sind unsere Seelen verderbt worden“ (Rousseau 1995b, S. 15).³

Die eigene Existenz sichert der Mensch nicht mehr aus sich heraus, sondern in der Beziehung zu anderen. Das Leben des Bürgers wird in immer stärkerem Maße abhängig von der Wertschätzung seiner Mitmenschen. Die gegenseitige Akzeptanz erfolgt aber nicht aufgrund sittlicher und tugendhafter Eigenschaften, sondern über die Anerkennung der Talente und des Eigentums. „Bei einem Mensch fragt man nicht mehr, ob er rechtschaffen ist, sondern ob er Talent hat“ (Rousseau 1995b, S. 47). Was zählt, ist die Habe, nicht das Sein des Subjekts.⁴ Sein Selbstsein definiert sich vornehmlich als Selbsthaben (vgl. Buck 1984, S. 160).

In der bürgerlichen Gesellschaft ist der Mensch nicht mehr „bei sich“, sondern ständig „außer sich“. Indem er sich permanent mit seinen Mitmenschen vergleicht⁵ und mißt, orientiert er sich nur noch an den Anforderungen, die von der Gesellschaft an ihn herangetragen werden. Der Mensch versucht, er selbst zu sein, indem er sich zum Objekt degradiert. Er agiert unaufhörlich in Konkurrenzverhältnissen und versucht sich seiner eigenen Identität dadurch zu versichern, indem er die anderen befragt. Das Selbstbild wird zum Fremdbild (vgl. Buck 1984, S. 162). Die Folge ist eine entzweite, entfremdete Existenz. „Unaufhörlich zwingt die Höflichkeit, gebietet die Wohlerzogenheit, unaufhörlich folgt man dem Brauch, nie seiner eigenen Eingebung. Man wagt nicht mehr als der zu erscheinen, der man ist“ (Rousseau 1995b, S. 11).

Vom Ehrgeiz getrieben, die Mitmenschen an Stärken zu überbieten und Anerkennung zu ergattern, wird der Mensch blind dafür, daß er die anderen nicht für sich gewinnt, sondern sich selbst verliert. „Ich würde sichtbar machen, wie sehr dieser allgewaltige Drang nach Ruf, Ehre und Auszeichnungen, der uns alle verzehrt, Talente und Kräfte einübt und sich messen

3 Rousseaus Zivilisationskritik kann als ein früher Beitrag zur „Dialektik der Aufklärung“ gelesen werden. In diesem Werk wird die Kulturkritik u.a. folgendermaßen zusammengefaßt: „Der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltsame Regression“ (Adorno/Horkheimer 1993, S. 42).

4 Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Existenzweisen des Habens und Seins findet sich z.B. auch bei Fromm wieder. Vgl. Fromm 1987.

5 Buck bringt dieses Phänomen auf den Begriff der „komparativen Existenz“ (vgl. Buck 1984, S. 210).

läßt, wie sehr er die Leidenschaften aufreizt und vervielfältigt, wie sehr er alle Menschen zu Konkurrenten, Rivalen oder vielmehr Feinden macht. (...) Ich würde zeigen, daß wir gerade diesem Eifer, von sich reden zu machen, dieser Begierde sich auszuzeichnen, die uns fast immer von unserem wahren Selbst abwendet, all das zuzuschreiben haben, was es an Besserem und Schlechterem bei den Menschen gibt: unsere Tugenden und unsere Laster, unsere Wissenschaften und unsere Irrtümer, unsere Eroberer und unsere Philosophen, das heißt: eine Menge schlechter Dinge bei einer geringen Zahl guter“ (Rousseau 1995, S. 257). Rousseau beschreibt den Identitätsverlust als eine Abkehr vom Selbst. Die Außenorientierung verhindert die Besinnung auf des Eigene und führt damit zu einer Identitätsauflösung.

Im Gegensatz zum Naturzustand ist der Gesellschaftszustand nicht von Ruhe, sondern von unermüdlicher Unruhe und Schnellebigkeit gekennzeichnet. Es gibt keine Pausen mehr in einer Gesellschaft, die einem Automatismus der Rastlosigkeit zum Opfer gefallen ist. „Der immer rege Bürger dagegen schwitzt, hastet und quält sich auf der Suche nach immer mühsameren Beschäftigungen unaufhörlich“ (Rousseau 1995, S. 265).

Entscheidend ist, daß sich mit den Verhältnissen auch die „menschliche Natur“ geändert hat (vgl. Buck 1984, S. 103f.). Die Selbstliebe, die die gefühlsmäßige Voraussetzung zur Selbsterhaltung war, ist zur Selbstsucht entartet, die sich dadurch auszeichnet, daß die Menschen sich und ihre künstlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen.⁶ Es handelt sich um zwei ganz verschiedene Existenzweisen, die Rousseau wie folgt beschreibt: „Man darf nicht die Selbstsucht (*amour-propre*) und die Eigenliebe (*amour de soïr*) durcheinanderbringen. Es sind zwei ihrem Wesen und ihrer Wirkung nach sehr verschiedene Leidenschaften. Die Eigenliebe ist ein natürliches Gefühl. Es hält jedes Tier dazu an, über seine Erhaltung zu wachen. In uns Menschen wird es von der Vernunft geleitet und vom Mitleid gemildert und bringt Menschlichkeit und Tugend hervor. Die Selbstsucht ist nur ein relatives, künstliches, in der Gesellschaft entsprungenes Gefühl. Sie verleitet jedes Individuum dazu, von sich selbst mehr Aufhebens als von jedem anderen zu machen. Es gibt den Menschen all die Übel ein, die sie sich gegenseitig antun. Sie ist die wahre Wurzel der Ehre“ (Rousseau 1995, S. 169).

6 Iring Fetscher hält den Übergang der Selbstliebe zur Selbstsucht für das zentrale Thema in der Rousseauschen Anthropologie und Ethik. Das genaue Verständnis ist für ihn der Schlüssel zu der Philosophie und dem Menschenbild Rousseaus (vgl. Fetscher 1993, S. 64ff.).

Die Selbstsucht ist eine Beschreibung des bürgerlichen Egoismus. Sie ist eine Wirkung des Berechnens, Kalkulierens, Taktierens und Übervorteilens, derjenigen Verstandestätigkeiten, die in der bürgerlichen Gesellschaft honoriert werden. „Es ist der Verstand, der die Selbstsucht erzeugt. Es ist die Reflexion, die sie stark macht“ (Rousseau 1995, S. 175).

Rousseaus Beschreibung der menschlichen Entwicklung macht deutlich, daß die „Natur des Menschen“ eine negative Vergesellschaftung erfährt. Sie wird in immer stärkerem Maße gesellschaftlich-kulturell überformt und erhält dadurch ihren deformierten Charakter.

In der bürgerlichen Gesellschaft nimmt der Mensch eine Art „zweite Natur“ an, die sich von seiner „ursprünglichen Natur“ zusehends entfernt hat. „Das Menschengeschlecht eines Zeitalters ist nicht auch das Menschengeschlecht eines anderen Zeitalters. (...) Der Leser wird verstehen, wie die Seele und menschlichen Leidenschaften infolge der unmerklichen Verschlechterung sozusagen ihre Natur verändern“ (Rousseau 1995, S. 263). Die Annahme einer sich quasi verändernden Natur ist der Grundstein der Rousseauschen Anthropologie.

2.1.2 Rousseaus Anthropologie

Auch wenn Rousseau die Menschheitsentwicklung als eine Art verselbständigten Zerfallsprozeß beschreibt, ist doch nicht zu übersehen, daß die Dekadenz nicht dem Menschen eingepflanzt, sondern ein Resultat zufälliger äußerer Bedingungen und der Kultur ist. Grundsätzlich war der Mensch für Rousseau in seiner Geschichte nicht festgelegt. Er hat sich aber selbst Bedingungen⁷ geschaffen, die ihn (bis heute) elementar prägen und seine Freiheit nachhaltig einengen.

Für Rousseau ist der zentrale Unterschied zwischen Tier und Mensch der, daß der Mensch seine Fähigkeiten und Eigenschaften erst ausbilden muß, während das Tier sie als artspezifische Attribute mit sich bringt. Die Verschiedenheit ist vor allem „die Fähigkeit zur Vervollkommnung, eine Fähigkeit, die mit Hilfe der Umstände alle anderen allmählich entwickelt und uns, der Gattung wie dem Einzelnen, innewohnt“ (Rousseau 1995,

⁷ Wie oben ausgeführt wurde, ist Rousseau der Auffassung, daß die Erfindung des Eigentums sowie die Kultur mit ihren Künsten und Wissenschaften den Menschen verdarben.

S. 108f.). Daß diese „Vervollkommnung“ nicht im Sinne eines menschlichen Fortschritts verstanden werden kann, ergibt sich aus der negativen Kennzeichnung dieses Prozesses. Vielmehr scheint Rousseau die Unbestimmtheit und Offenheit des menschlichen Werdens herausheben zu wollen.⁸ „Ich habe gezeigt, daß die Perfektibilität, die sozialen Tugenden und die anderen Fähigkeiten, die der natürliche Mensch der Möglichkeit nach erhalten hatte, sich niemals von selbst entwickeln konnten, sondern daß dafür das zufällige Zusammenwirken mehrerer äußerer Ursachen nötig war, das ebenso gut auch nie hätte stattfinden können“ (Rousseau 1995, S. 189). Für Rousseau ist der Mensch ein Produkt der Verhältnisse, in denen er aufwächst. Von diesen äußeren Umständen hängt es ab, ob der Mensch seiner Natur gerecht wird oder nicht.

Die Verbindung von Bildsamkeit und Selbstsein ist, Buck zufolge, erstmals negativ bei Rousseau formuliert worden. Die Perfektibilität hat in der menschlichen Geschichte zur Dekadenz und Selbstentfremdung geführt (vgl. Buck 1984, S. 151). In ihrem geschichtlichen Werdegang ist es den Menschen nicht gelungen, ein widerspruchsfreies Selbst auszubilden. Die Umsetzung des humanistischen Ideals, nämlich die Verwirklichung der „menschlichen Natur“, ist ausgeblieben. Die bürgerliche Gesellschaft hat es Rousseau zufolge nicht geschafft, den Menschen zu einer identitätsgeprägten Existenz zu verhelfen. Obgleich Rousseau an eine Identitätsgewinnung nicht mehr geglaubt hat⁹, entwirft er auf zwei Ebenen eine Utopie geglückter widerspruchsfreier Identität als Bildungsideal.

8 Für Buck vollzieht Rousseau mit dem Begriff der „Perfektibilität“ eine Wende in der „philosophischen Anthropologie“. Die These eines festen „Bildungstribs“, mit der ein aktives Bestreben zur „Vervollkommnung“ beschrieben wird, wird durch das Postulat der „Unbestimmtheit“ ausgetauscht (vgl. Buck 1984, S. 108f.).

9 Im „Gesellschaftsvertrag“ formuliert Rousseau: „Man kann die Freiheit gewinnen, aber man kann sie niemals wiedergewinnen“ (Rousseau 1994, S. 49). Und daß die Menschen ihre Freiheit verloren haben, schildert Rousseau einprägsam in seiner Eingangspassage zum „Gesellschaftsvertrag“: „Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten“ (Rousseau 1994, S. 5). Die Entfremdung kann folglich nicht zurückgenommen werden, sie hat sich geschichtlich zementiert.

In Bezug auf den „Emile“ schreibt Rousseau in einem Brief an den Genfer Buchhändler Cramer: „Sie sagen mit Recht, daß man keinen Emile bilden kann. Aber ich kann nicht glauben, daß sie das Buch, das diesen Titel trägt, für eine wirkliche Abhandlung über die Erziehung halten“ (Rousseau 1764, zit. n. Rang 1963, S. 63).

Herwig Blankertz hingegen legt eine optimistischere Deutung Rousseaus vor. Ausgehend vom kulturkritischen Beginn des „Emile“: „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1963, S. 107) versucht

2.1.3 Widerspruchsfreie Identität als Bildungsideal

Eine Möglichkeit der Identitätsfindung legt Rousseau mit dem „Gesellschaftsvertrag“ („contract social“) vor, eine andere wird von ihm im „Emile“ formuliert (vgl. Blankertz 1982, S. 70). Im „Gesellschaftsvertrag“ führt Rousseau seine Vorstellungen zur idealen Gesellschaft aus, die von der Idee des „Gemeinwillens“ bestimmt wird. Es wird deutlich, daß die Humanität des einzelnen sich nur im Rahmen einer humanitären Gesellschaftsstruktur entwickeln kann (vgl. Ahrbeck 1979, S. 89).

Es ist die Idee der Identität von Herrschern und Beherrschten, die Rousseau vorschwebt. Alle Menschen stimmen über alle Gesetze ab, denen sie dann verpflichtet sind. Zudem – und das ist das Entscheidende – müssen die Gesetze das Gemeinwohl repräsentieren. Mehrheitsentscheidungen sind für Rousseau noch keine ausreichende Bedingung für die Richtigkeit von Gesetzen. Vielmehr muß ihnen das Gemeininteresse eigen sein, ansonsten sind sie nur der Ausdruck von Gruppeninteressen und nicht das Produkt des Souveräns. Der Souverän ist bei Rousseau weder ein Fürst oder eine andere Regierung noch überhaupt eine empirische Gegebenheit. Er ist eine normative Bestimmung. „Der Souverän ist, allein weil er ist, immer alles, was er sein soll“ (Rousseau 1994, S. 21). Er ist die Gesamtzahl der Bürger¹⁰ als politische Körperschaft, die den Gemeinwillen (volonté générale) zum Ausdruck bringt. In diesem Konzept ist der Bürger (citoyen) ein Beispiel erfüllter Existenz. Denn sein Selbstbezug ist vermittelt durch die Beziehung zur volonté générale (vgl. Buck 1984, S. 163). Der Bürger ist zwar an den Gemeinwillen gebunden, was aber nichts anderes heißt, daß er an sich selbst gebunden ist, da er Teil der volonté générale ist. Per Definition kann der Gemeinwille dem Interesse der Bürger nicht schaden, wohl aber kann der Einzelne ein Partialinteresse ausbilden, das dem Gemeininteresse zuwiderläuft (vgl. Rousseau 1994, S. 21 und S. 30).

Die politische Identität des Bürgers soll dadurch zustande kommen, daß er nur Gesetzen unterliegt, über die er selbst mit abgestimmt hat und die das Gemeininteresse – welches damit auch sein Interesse sein muß, denn er ist

Blankertz, Rousseau für die Aufklärung zu retten. Denn, so seine These, wenn die Menschen an ihrer Misere selbst schuld sind, müssen sie auch in der Lage sein, sie zu verändern. Nach seiner Meinung gab es für Rousseau die „Möglichkeit der Rettung“ (Blankertz 1982, S. 72). Aufgrund der obigen Zitate halte ich diese Interpretation für nicht haltbar.

10 Die weibliche Form wird absichtlich nicht verwendet, weil Rousseau mit den Bürgern nur die Männer meint.

Teil der Allgemeinheit – verkörpern. In Rousseaus Vorstellung haben die Menschen ein Individual- aber auch ein gemeinschaftliches Interesse. In der politischen Willensfindung sollen sich die Individualinteressen wie Plus- und Minuszeichen aufheben, und als neutraler Rest bleibt das Gemeininteresse, der allgemeine Wille (vgl. Rousseau 1994, S. 31)¹¹. Im Grunde geht es dabei um die Frage, was die vielen unterschiedlichen Menschen in einer Gesellschaft dauerhaft zusammenhalten kann. Nach Rousseau kann dieses Band nur der allgemeine Wille sein.

Der Gemeinwille ist aber empirisch nicht überprüfbar. Auch Einstimmigkeit ist für ihn weder ein Garant noch überhaupt eine notwendige Bedingung für die Ermittlung des allgemeinen Willens. Gleichwohl möchte Rousseau seine Lehre vom Gemeinwillen nicht bloß als regulative Idee verstanden wissen, denn der Gemeinwille soll auch als realer Bezugspunkt für Sanktionen dienen. „Damit nun aber der Gesellschaftsvertrag keine Leerformel sei, schließt er stillschweigend jene Übereinkunft ein, die allein die anderen ermächtigt, daß, wer immer sich weigert, dem Gemeinwillen zu folgen, von der gesamten Körperschaft dazu gezwungen wird, was nichts anderes heißt, als daß man ihn zwingt, frei zu sein“ (Rousseau 1994, S. 21).

Der Bürger vermag seine Identität dadurch zu sichern, indem er sich in Übereinstimmung mit der Gemeinschaft weiß. Eine sittliche Bildung dient dazu, den Menschen zum bürgerlichen Subjekt zu erziehen; denn der Bürger ist im wahrsten Sinne Subjekt, nämlich Souverän und Untertan in einer Person.¹²

Während der *citoyen* seine Identität aus dem politisch-öffentlichen Bereich gewinnt, zeigt der „*Emile*“ eine Möglichkeit der Identitätsbildung im privat-häuslichen Bereich auf (vgl. Blankertz 1982, S. 70). Die Erziehung soll beim Kind zur Mäßigung seiner Ansprüche und zur Ausbildung eines ruhigen Pols und inneren Gleichgewichts führen. Rousseau legt ein Erziehungsmodell zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit vor, die dadurch erreicht werden sollen, daß die Entstehung künstlicher Wünsche vermieden wird und daß die Fähigkeiten des Kindes auf seine natürlichen Bedürfnisse abge-

11 Vgl. auch Russell 1992, S. 706.

12 Der französische Begriff „*sujet*“ bezeichnet vor allem die Unterwerfung. Im deutschen Sprachgebrauch wird der Subjektbegriff hingegen mit „Zugrundeliegend“, im Sinne einer Letztinstanz, übersetzt. Der Aspekt der Unterwerfung kommt stärker im Begriff „Subjektion“ zum Ausdruck.

stimmt werden.¹³ Künstliche Begierden sind die, die über die Existenzsicherung hinausgehen. Ziel der asketischen und abhärtenden Erziehung ist eine geglückte Identität, die zustande kommt, wenn der Mensch seine Wünsche weitgehend selbst und nicht in Abhängigkeit von anderen befriedigen kann. Im Interesse sah Rousseau die entscheidende Motivation fürs Spiel und zum Lernen. Er lehnte äußere Anreize und Beweggründe wie Strafe, Lob, Ehrgeiz und Auszeichnungsdrang ab, denn damit orientiert sich das Kind an äußeren Ansprüchen, macht sich unfrei und läuft Gefahr, seinen Charakter zu verderben. Es sollte vielmehr aus eigenem Erkenntnisinteresse und eigener Neugierde lernen (vgl. Blankertz 1982, S. 73f.). Nur so ist eine Innenorientierung und damit Identitätsgewinnung erreichbar. In diesem Zusammenhang wird auch die Verbindung des „Emile“ zu Rousseaus kulturkritischen Abhandlungen sichtbar. Das außenorientierte Lernen ist ein Teil der abhängigen und entfremdeten Existenz, die er in ihnen kritisiert.

Die humanistisch gesinnte Erziehung, die im „Emile“ zum Ausdruck kommt, zielt zum einen auf die Freiheit der Person, die auf der Unabhängigkeit von der Außenwelt beruht, und zum anderen auf die totale Entfaltung der inneren naturgegebenen Kräfte zu einer Einheit. Es ist das Anliegen des „Emile“, den Weg zum Bildungsideal der Identität zu markieren, wie er von der Natur aus vorgesehen ist.

2.2 Am Beispiel Schiller

2.2.1 Gesellschaftlich verhinderte Identität

Ähnlich wie Rousseau beschreibt Schiller den Entfremdungsprozeß als Teil der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung. Er beklagt den Verfall der individuellen Kräfte ebenso wie das Absinken des menschlichen Charakters und seiner Gesinnung. „In seinen Taten malt sich der Mensch, und welche Gestalt ist es, die sich in dem Drama der jetzigen Zeit abbildet! Hier Verwilderung, dort Erschlaffung: die zwei Äußersten des menschlichen Zerfalls, und beide in einem Zeitraum vereinigt“ (Schiller 1955, S. 331)!

13 Nach Buck (vgl. 1984, S. 111) stellt der „Emile“ einen Versuch dar, in Anlehnung an den Naturzustand ein Gleichgewicht zwischen Konstitution (dem wandelbaren Wesen) und Konditionen (den äußeren Bedingungen) zu schaffen.

Eine weitere Entfremdungserscheinung zeigt sich in der Polarität von Vernunft und Moral einerseits und Sinnlichkeit andererseits.¹⁴ Die einseitige Schulung des rationalen Denkens, die die Aufklärung hervorgebracht hat, überformt dogmatisch die Moral. Die moralische Gesinnung muß den Bereich der Empfindungen ausblenden, um als grundsatzgerecht zu gelten. Diese Prinzipientreue wirkt sich jedoch schädlich auf die Geisteshaltung aus. Die sich aufklärende Gesellschaft legt ihre Hoffnungen einseitig in die Waagschale der Verstandestätigkeit, was dazu führt, daß der Mensch den Kontakt zu seiner Sinnlichkeit und seinen Empfindungen verliert. „Die Aufklärung des Verstandes (...) zeigt im ganzen so wenig einen veredelnden Einfluß auf die Gesinnung, daß sie vielmehr die Verderbnis durch Maximen verfestigt“ (Schiller 1955, S. 332).¹⁵

Die Kritiken Rousseaus und Schillers berühren sich auch darin, daß beide die Gesellschaft als eine Maschine auffassen, die künstliche Bedürfnisse sät und Abhängigkeiten produziert.

Kultur und Freiheit sind für Schiller nicht miteinander verbunden, sondern sie stellen Gegensätze dar. „Die Kultur, weit entfernt, uns in Freiheit zu setzen, entwickelt mit jeder Kraft, die sie in uns ausbildet, nur ein neues Bedürfnis“ (Schiller 1955, S. 333). Honoriert werden allein die Fertigkeiten des Menschen, die Gewinn und Nutzen versprechen. Die Funktionalisierung des Menschen durch den Menschen schreitet voran; durch sie wird das Sklavendasein die allgemeine Form der Existenz. „Jetzt aber herrscht das Bedürfnis, und beugt die gesunkene Menschheit unter sein tyrannisches Joch. Der Nutzen ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen“ (Schiller 1955, S. 323).

Anstatt seine mannigfaltigen Kräfte zu entfalten und seine Persönlichkeit abzurunden, beschneidet der Mensch seine Fähigkeiten, zerstückelt seine Ganzheit und läßt nur vereinzelt Kräfte wachsen. Einseitig trainiert er seine Fertigkeiten, die keine Einheit zusammenhält, die vielmehr in ihrer Isolation glänzen. „Wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während daß

14 In seiner Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Verstand zu Sinnlichkeit beruft sich Schiller ausdrücklich auf Kant. Vgl. Schiller 1955, S. 321.

15 Ebenso wie bei Rousseau finden sich bei Schiller Formulierungen, die an die „Dialektik der Aufklärung“ erinnern, s.a. Fußnote 3.

die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind“ (Schiller 1955, S. 334).

Für diese Verkümmerng macht Schiller den Staat mitverantwortlich. Er stiftet unter den Menschen Zwietracht, verwandelt sie in Räder seines Getriebes, spaltet, wo Einheit erforderlich wäre – kurz, er verallgemeinert die Dekadenz und zergliedert sich selbst und die Menschen. „Diese Zerrüttung, welche Kunst und Gelehrsamkeit in dem inneren Menschen anfangen, machte der neue Geist der Regierung vollkommen und allgemein. (...) Auseinandergerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und die Sitten; der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zum Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft. Aber selbst der karge fragmentarische Anteil, der die einzelnen Glieder noch an das Ganze knüpft, hängt nicht von Formen ab, die sie sich selbsttätig geben (...), sondern wird ihnen mit skrupelloser Strenge durch ein Formular vorgeschrieben, in welchem man ihre freie Einsicht gebunden hält. Der tote Buchstabe vertritt den lebendigen Verstand, und ein geübtes Gedächtnis leitet sicherer als Genie und Erfindung“ (Schiller 1955, S. 335f.). Schiller kritisiert wortgewandt die Tendenz zum Verwaltungsstaat, in dem die Menschen keine Personen, sondern nur noch Funktionseinheiten sind (vgl. Buck 1984, S. 173). Die Fragmentierung des Menschen ist weniger auf individuelles Verschulden als auf Strukturelemente der Gesellschaft zurückzuführen. Der Staat nötigt seine Bürger¹⁶, sich die Qualifikationen zu erwerben, die nach seinem Ermessen wichtig und notwendig sind, damit er funktioniert. Er ist eine Instanz, von der aus die Fremdbestimmung des Menschen erfolgt. Der Staat entfremdet sich von den Bürgern, und sie entfremden sich von ihm. „Und so wird allmählich das einzelne konkrete Leben vertilgt, damit das Abstrakt des Ganzen sein dürftiges Dasein friste, und ewig bleibt der Staat seinen Bürgern fremd, weil ihn das Gefühl nirgends findet“ (Schiller 1955, S. 337). Bei der Frage, was die Menschen in der Gesellschaft noch zusammenhält, hat der Staat nur ein kaltes Verstandesband als Antwort zu bieten. Die Regierung erzielt nur

16 Wie bei Rousseau umfaßt auch bei Schiller der Begriff des Bürgers nur die Männer, so daß absichtlich nur die männliche Form benutzt wird.

noch eine Ordnung, indem sie die Menschen „mit einem bloßen Machwerk des Verstandes vermengt“ (Schiller 1955, S. 337).

In der Gesellschaft stehen sich aber nicht nur der Staat und die Bürger fremd gegenüber. Entscheidender ist für Schiller, daß sich der Mensch unter diesen Bedingungen selbst entzweit. Seine Grundkritik an der Kultur ist, daß sie eine gespaltene Existenz hervorbringt, die sich auf zwei Arten zeigen kann. „Der Mensch kann sich in doppelter Weise entgegengesetzt sein: entweder als Wilder, wenn seine Gefühle über seine Grundsätze herrschen; oder als Barbar, wenn seine Grundsätze seine Gefühle zerstören“ (Schiller 1955, S. 330). Es ist der Widerstreit zwischen Gefühl und Vernunft, den Schiller unter dem Aspekt der Einseitigkeit thematisiert und kritisiert. Entweder bilden die Menschen unter Vernachlässigung des Verstandes ihre Sinnlichkeit aus, oder sie stärken ihre Rationalität zu Lasten ihres Empfindungsvermögens. „Die Kultur selbst war es, welche der neueren Menschheit diese Wunde schlug. Sobald auf der einen Seite die erweiterte Erfahrung und das bestimmtere Denken eine schärfere Scheidung der Wissenschaften, auf der anderen das verwickeltere Uhrwerk der Staaten eine strengere Absonderung der Stände und Geschäfte notwendig machte, so zerriß auch der innere Bund der menschlichen Natur, und ein verderblicher Streit entzweite ihre harmonischen Kräfte. Der intuitive und spekulative Verstand verteilten sich jetzt feindlich gesinnt auf ihren verschiedenen Feldern“ (Schiller 1955, S. 335).

2.2.2 Schillers Anthropologie

Aber Schiller gibt sich nicht damit zufrieden, die zerstörte Einheit zu konstatieren. Er glaubt, im Gegensatz zu Rousseau, daß die Ganzheit durch die Bildung eines anderen Charakters wieder zurückzuholen ist. Sowohl der einzelne wie der Staat haben bei ihm, im Unterschied zu Rousseau, die realistische Chance, ihre Widersprüche zu überwinden und zur Einheit zu gelangen. Der Staat ist für Schiller zu seiner Zeit ein „Notstaat“, der zwar den physischen, nicht aber den moralischen und vernünftigen Ansprüchen genügt. Der Staat kann sich, Schiller zufolge, nicht selbst befreien, denn er ist wesentlich mitschuldig an der Misere. Zum Aufbau eines Vernunftstaates bedarf es vielmehr einer Charakteränderung des Menschen. Die Individuen müssen einen Übergangscharakter entwickeln, der zwischen ihrem

„selbstsüchtigen“¹⁷ und dem zu erreichenden „sittlichen“ Charakter liegt. Der Gemütswechsel ist die Voraussetzung dafür, daß der Verstandesstaat sich ohne Nebenwirkungen in einen moralischen umbilden kann (vgl. Schiller 1955, S. 327). Den Charakter, der den Durchgang begleiten soll, kennzeichnet Schiller mit der Totalitätskategorie. „Totalität des Charakters muß also bei dem Volke gefunden werden, welches fähig und würdig sein soll, den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen“ (Schiller 1955, S. 331).

Thema der „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ ist das Aufzeigen des Weges, wie „diese Totalität in unserer Natur, welche die Kunst zerstört hat, durch eine höhere Kunst wiederherzustellen“ ist (Schiller 1955, S. 340). Diese Kunst ist die ästhetische Erziehung. Sie allein führt zu einer Humanisierung des Individuums und über diese Stufe zu einem humanistischen Staat (vgl. Ahrbeck 1979, S. 136).

Der Optimismus Schillers, daß der Mensch trotz der ungünstigen gesellschaftlichen Bedingungen zu einer Veränderung seiner Natur fähig ist, liegt in seiner Anthropologie begründet. In Anlehnung an Fichte glaubt Schiller, daß jedem einzelnen das Bildungsideal des Menschen apriorisch mitgegeben ist. Der Mensch hat die Aufgabe, eine Identität auszubilden, in der die Einheit der Vielheit verwirklicht ist. Dies ist die Idee des Menschen überhaupt. „Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen, die große Aufgabe seines Daseins ist“ (Schiller 1955, S. 328).

Diese Bestimmung darf jedoch nicht so mißverstanden werden, daß sie die Entwicklung des Menschen im Detail festschreibt. Schiller zeigt im Gegenteil auf, wie die Aufgabe zu seinen Zeiten verfehlt wurde. Damit macht er zweierlei deutlich, zum einen, daß die Geschichte in ihrem konkreten Verlauf unbestimmt ist, zum anderen, daß das allgemeine Ziel der geschichtlichen Gesamtentwicklung im Menschen festgelegt und verankert ist. Auf der Erscheinungsebene, die von äußeren Verhältnissen abhängt, bleibt die menschliche Natur unbestimmt, nicht jedoch in ihrer wesensmäßigen Idee. Deshalb bedarf es einer pädagogischen Kunst, um die Idee des Menschen zu

17 Bis in die Formulierung hinein entsprechen sich hier Rousseau und Schiller. Die Selbstsucht ist für Rousseau der zentrale Begriff bei der Beschreibung des entarteten menschlichen Charakters in der Zivilisation.

realisieren. Dabei darf die Pädagogik das Individuum nicht als Mittel für fremde Zwecke benutzen, sondern sie muß den Selbstzweck des Menschen erkennen und helfen, ihn umzusetzen.

In dem Selbstzweck ist das Bildungsideal aufbewahrt, auf das die Erziehung verpflichtet wird. Dieses liegt in der Totalität, d.h. in der Identität des Individuums. Um sie zu erreichen müssen, so Schiller, die beiden Grundtriebe des Menschen in Übereinstimmung gebracht werden. Den einen Elementartrieb bezeichnet Schiller als den „sinnlichen“, den anderen als den „Formtrieb“. Der sinnliche Trieb führt zur Befriedigung der physischen Belange des Menschen. Er bezieht sich auf das augenblickliche Leben und die Gegenstände in der Zeit. Die Sinnlichkeit des Menschen setzt ihn in Beziehung zu der Außenwelt und löst seine Empfindungen aus. Sie ist insofern eine Quelle der Entfremdung, als daß sie den Menschen, dessen sinnliche Wahrnehmung nur auf äußere Reize acht gibt, aus sich heraustreten läßt. „Die Sprache hat für diesen Zustand der Selbstlosigkeit unter der Herrschaft der Empfindung den sehr treffenden Ausdruck: außersichsein, das heißt, außer seinem Ich sein“ (Schiller 1955, S. 358).

Der Formtrieb hingegen entspringt dem Vernunftteil im Menschen. Er will die mannigfaltigen Erscheinungsformen eines Menschen in einen harmonischen Einklang bringen. Bei allen Schwankungen des Tagescharakters ist der Formtrieb bestrebt, die Kontinuität und Einheit der Person zu wahren. Seine allererste Aufgabe ist die Sicherung einer widerspruchsfreien Identität. Sein Ziel ist nicht die endliche Sinnlichkeit, die Abhängigkeit erzeugt, sondern die unendliche Freiheit durch zeitlose Vernunftsätze.¹⁸ Der Formtrieb „ist bestrebt, ihn (den Menschen, Anm. d. V.) in Freiheit zu setzen, Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen, und bei allem Wechsel des Zustandes seine Person zu behaupten“ (Schiller 1955, S. 359).

18 In seiner Beschreibung des Formtriebes, der dem Zeitlosen zur Wirklichkeit verhelfen soll, benutzt Schiller eine Formulierung, die stark an Hegels späteren berühmten Satz „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig“ erinnert (Hegel 1995, S. 24). Schiller schreibt: Der Formtrieb „will, daß das Wirkliche notwendig und ewig, und daß das Ewige und Notwendige wirklich sei“ (Schiller 1955, S. 359). Aus dem Zusammenhang der Briefe wird ersichtlich, daß für Schiller das Notwendige und Ewige gleichbedeutend mit dem Vernünftigen ist. Tauscht man die Begrifflichkeiten aus, erhält man bei Schiller den Satz: Der Formtrieb will, daß das Wirkliche vernünftig, und daß das Vernünftige wirklich sei. Auch bei Hegel drückt der Satz weniger eine Apologie des Bestehenden aus als die Überzeugung, daß die Vernunft zur Wirklichkeit drängt.

Auch wenn die Menschen dazu neigen, einseitig nur einen Trieb auszubilden, sind für Schiller beide Triebe nicht prinzipiell unvereinbar. Der Formtrieb will nicht die Erscheinungsformen, sondern die Grundsätze einfrieren. Der sinnliche Trieb dagegen will keine Veränderungen auf der Ebene des individuellen Bodens, sondern nur auf der der Phänomene (vgl. Schiller 1955, S. 360).

2.2.3 Widerspruchsfreie Identität als Bildungsideal

Eine nichtentfremdete Existenz wird ermöglicht, wenn die Entzweiung des Menschen behoben ist. Der Antagonismus der menschlichen Grundkräfte fand seine Ausprägung in der eingleisigen Ausbildung von Fähigkeiten, der Spezialisierung, der eintönigen Arbeit und in der Übernahme von funktionalen Rollen im bürokratischen Staat. Das entfremdete Leben kann für Schiller nur aufgehoben werden, wenn es den Menschen gelingt, ihre Kräfte ganzheitlich zu schulen und zwischen dem sinnlichen Trieb und dem Formtrieb Einheit zu stiften. „Wo beide Eigenschaften sich vereinigen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinden“ (Schiller 1955, S. 362).

Eine erfolgreiche Identität¹⁹, die von Widersprüchen befreit ist, zeichnet sich dadurch aus, daß keiner der beiden Triebe den anderen unterdrückt, denn der Zustand der Einheit ist einer, der von jeglicher Nötigung frei ist. Schiller führt zur Erfassung der Einheit beider Triebe den Begriff des „Spieltriebes“ ein. Im Modus des Spieltriebes spüren wir weder den Druck der Vernunft noch den Drang der Empfindungen. Der Mensch „soll empfinden, weil er sich bewußt ist, und soll sich bewußt sein, weil er empfindet“ (Schiller 1955, S. 366). Während der sinnliche Trieb Leben und der Formtrieb Gestalt bedeutet, so bezeichnet der Spieltrieb die „lebende Gestalt“ (vgl. Schiller 1955, S. 368f.). Ein Mensch, der sich zur lebenden Gestalt veredelt hat, regt in anderen Menschen nicht einseitig den Verstand oder die Empfindungen an, sondern das Ganze ihrer Kräfte. „Nur indem seine Form in unserer Empfindung lebt, und sein Leben in unserem Verstande sich formt, ist er lebende Gestalt, und dies wird überall der Fall sein, wo wir

19 In der Bestimmung der Identität sieht Buck den Hauptunterschied zwischen Rousseau und Schiller. Während Schiller die Identität als Einheit zweier Extreme formuliert, stellt sie sich für Rousseau gerade in der Ausbildung der Extreme, entweder des „citoyen“ oder des „homme naturel“, ein. Vgl. Buck 1984, S. 174.

ihn als schön beurteilen“ (Schiller 1955, S. 369). Den Eindrücken, die dem Menschen seine Sinne entgegenbringen, muß eine Gestalt verliehen werden. Das bedeutet, der Mensch muß seinen Verstand anwenden und verlebendigen. Das gleichberechtigte Spiel von Verstand und Sinnlichkeit wird durch das Schöne angeregt. Die Schönheit des Kunstwerkes besteht gerade darin, daß sie uns auf breitester Ebene erreicht. Sie spricht nicht ein einzelnes Vermögen in uns an, sondern die Gesamtheit unseres Gemüts. Die Schönheit zeigt sich in der lebenden Gestalt eines Menschen ebenso wie in den Kunstwerken.

Im Angesicht des Schönen soll nach Schiller der Ausgleich des sinnlichen und des moralisch-vernünftigen Gemüts ermöglicht werden. Ein solcher Zustand ist für ihn der Inbegriff der Ästhetik. „Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind, (...), und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den ästhetischen heißen“ (Schiller 1955, S. 390).

Im ästhetischen Zustand werden keine Erkenntnisse gewonnen oder Entscheidungen gefällt, denn in ihm sind Verstand und Sinnlichkeit gleichermaßen angesprochen. Es existieren keine speziellen Wünsche, Regungen, Gedanken oder Interessen. Das ästhetische Gemüt hat keine spezielle Ausrichtung, es ist vielmehr von Unbestimmtheit und Offenheit gekennzeichnet. In diesem Sinne bezeichnet Schiller diesen Zustand als „Null“. „In dem ästhetischen Zustand ist der Mensch also Null, insofern man auf ein einzelnes Resultat, nicht auf das ganze Vermögen achtet, und den Mangel jeder besonderen Determination in ihm in Betrachtung zieht. Daher muß man denjenigen vollkommen recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in der es unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig indifferent und unfruchtbar erklären“ (Schiller 1955, S. 392).

In dem ästhetischen Zustand befindet sich der Mensch offenbar in einer Verfassung vollkommener Autonomie. Unser Wille wird weder durch unsere sinnlichen Eindrücke noch durch unsere Verstandestätigkeit verführt. Im Gegenteil, der Wille entscheidet selbst, worauf der Mensch seine Aufmerksamkeit lenken soll. „Haben wir uns hingegen dem Genuß echter Schönheit dahingegeben, so sind wir in einem solchen Augenblick unserer

leidenden und tätigen Kräfte in gleichem Grad Meister, und mit gleicher Leichtigkeit werden wir uns zum Ernst und zum Spiele, zur Ruhe und zur Bewegung, zur Nachgiebigkeit und zum Widerstand, zum abstrakten Denken und zur Anschauung wenden“ (Schiller 1955, S. 395). Obwohl ein solcher Mensch in der Welt steht und Wahrnehmungen hat, sollen sie nichts auslösen. Er ist äußeren Einflüssen ausgesetzt und doch nicht beeinflussbar, er soll sehen, aber nichts erkennen, er soll denken, aber nicht urteilen, er soll empfinden, aber nichts wollen, er soll interessiert sein, aber keine Interessen haben – kurz, er bewegt sich im Raum elementarer Freiheit (vgl. Menze 1980, S. 9f.) Aber dieser Zustand ist nur ein imaginärer, er ist nichts Wirkliches und kann nicht annähernd erreicht werden. Schiller selbst macht hinsichtlich der Realisierung des reinen ästhetischen Menschen, bei dem Sinnlichkeit und Vernunft in Übereinstimmung gebracht sind, Einschränkungen. „Dieses Wechselverhältnis beider Triebe ist zwar bloß eine Aufgabe der Vernunft, die der Mensch nur in der Vollendung seines Daseins ganz zu lösen imstande ist. Es ist im eigentlichsten Sinne des Wortes die Idee seiner Menschheit, mithin ein Unendliches, dem er sich im Laufe der Zeit immer mehr nähern kann, aber ohne es jemals zu erreichen“ (Schiller 1955, S.366). Der ästhetische Zustand fungiert bei Schiller als Grenzwert, an dem sich die empirischen Menschen orientieren und an den sie sich gleichsam einer Asymptote anschmiegen sollen. Für ihn ist die Widerspruchsfreiheit mehr als eine Orientierungshilfe. Sie ist ein in der Natur des Menschen angelegtes Ziel, welches er weitgehend erreichen kann. Die Differenz zum Ideal tendiert mit der Zeit gegen Null.

Die ästhetische Verfassung ist für Schiller die Bedingung der Möglichkeit wahrer Erkenntnis und moralischen Handelns. Denn ihr wesentliches Attribut ist die Freiheit, sowohl die Freiheit von jeglicher Nötigung der beiden Triebe, wie auch die Freiheit, Entscheidungen zu treffen. Durch die Neutralisierung der Kräfte wird der reine freie Wille des Menschen ermöglicht und zur eigentlichen Macht. „So hebt diese doppelte Nötigung (der beiden Grundtriebe, Anm. d. V.) sich gegenseitig auf, und der Wille behauptet seine vollkommene Freiheit zwischen beiden“ (Schiller 1955, S. 386). Mit der Behauptung, daß der Mensch im ästhetischen Zustand ohne große Schwierigkeiten in der Lage ist, das Moralische zu erkennen und dementsprechend zu handeln, konstruiert Schiller eine Verknüpfung von ästhetischem Sein zum moralischen Sollen. Einen Begründungszusammenhang kann er dafür jedoch nicht liefern. Schiller kann nicht erklären, warum ein Mensch mit freiem Willen sich für das Richtige entscheiden wird. Schiller

behauptet lediglich: „der ästhetisch gestimmte Mensch wird allgemein gültig urteilen und allgemein gültig handeln, sobald er es wollen wird“ (Schiller 1955, S. 400). Und daß er es will, daran zweifelt Schiller nicht. Denn „um den ästhetischen Menschen zur Einsicht und großen Gesinnungen zu führen, darf man ihm weiter nichts als wichtige Anlässe geben“ (Schiller 1955, S. 400). Auch wenn Schiller nicht näher ausführt, welches wichtige Anlässe sein könnten, scheinen sie für ihn nicht das Problem zu sein.²⁰

Der Zusammenhang von Freiheit und Moral wird in Rückbezug auf eine transzendente Subjektphilosophie begründet. Der Bezugspunkt ist zum einen der Glaube an eine allgemeingültige Moral, zum anderen das Subjekt als Bestimmungsort der Moral. Die Erkenntnis des wahrhaft Moralischen wird ohne zu hinterfragen als Möglichkeit vorausgesetzt und in die Kompetenz eines jeden einzelnen Menschen gelegt, sobald er einen freien Willen besitzt. Unter der Bedingung der Freiheit ist die innere Instanz des zur Moral und Vernunft drängenden Formtriebes der transzendente Grund, aus dem der moralisch handelnde Mensch wächst. In der „ästhetischen Kultur (...) ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm (dem Menschen, Anm. d. V.) nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein was er sein *soll* (Herv.d.V.), vollkommen zurückgegeben ist“ (Schiller 1955, S. 392).

Dieser ästhetische Zustand des Menschen ist der Übergangscharakter, den Schiller als Bedingung für den Wandel des Notstaates in einen Vernunftstaat angesehen hat. Der ästhetische Mensch hat seine Entfremdung überwunden und seine innere Totalität hergestellt. Das apriorische Ziel einer widerspruchsfreien Identität wäre erreicht. Es ist die Aufgabe der Erziehung und Bildung, einen solchen Charakter im Menschen zu schaffen.

„So gibt es eine Erziehung zur Gesundheit, eine Erziehung zur Einsicht, eine Erziehung zur Sittlichkeit, eine Erziehung zum Geschmack und zur

20 Dorschel kritisiert den ästhetischen Zustand deshalb als Ideologie, denn in ihm ist der Einzelne nur mit sich, nicht aber mit der Gesellschaft versöhnt. „Schiller gelingt es nicht, zu zeigen, wie das Ästhetische als von der politischen Sphäre abgetrennte Verhaltensdimension dem beklagten Gang der politischen Verhältnisse gegenüber Auswege eröffnet, und so politisch mächtig werden könnte. (...) Damit aber verkehrt sich die Intention ästhetischer Versöhnung in ihr Gegenteil. Sie bleibt auf die Innerlichkeit der ästhetischen Empfindung beschränkt und hat die unversöhnte Realität, in der sie sich doch öffentliche Geltung verschaffen wollte, außer sich“ (Dorschel 1992, S. 276f.).

Schönheit. Diese letztere hat zur Absicht, das Ganze unserer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden“ (Schiller 1955, S. 390f.).

In einem letzten Schritt kann sich dann der ästhetische Zustand in einen moralischen verwandeln, in dem der Mensch in freier Entscheidung ein sittliches Leben führt. Der Übergang des ästhetischen Charakters zum sittlichen ist jedoch bei weitem nicht so schwer wie die Umformung des gespaltenen physischen Menschen zum einheitlich ästhetischen. Es bedarf nur noch des Angebots von Sittlichkeit, beispielsweise in Form sittlicher Gesetze, die der ästhetische Mensch ohne Schwierigkeiten als solche erkennt und annimmt. „Um den ästhetischen Menschen zur Einsicht und großen Gesinnung zu führen, darf man ihm weiter nichts als wichtige Anlässe geben; um von den sinnlichen Menschen eben das zu erhalten, muß man erst seine Natur verändern“ (Schiller 1955, S. 400).

Die Bildung des humanistischen Menschen, der all seine Kräfte entfaltet und einheitlich harmonisiert hat, ist deshalb von so großer Bedeutung, weil sich nur auf seiner Basis ein moralisch-humanistischer Staat und ein sittliches Leben erheben können (vgl. Schiller 1955, S. 400f.).

3 *Kritik am Bildungsideal Identität und seinen Implikationen aus postmoderner Sicht*

Die humanistischen Identitätsbegriffe von Rousseau und Schiller transportieren eine Reihe von Implikationen, die als charakteristisch für das moderne Denken gelten können. Zu ihnen gehören vor allem die Ideen wie Widerspruchsfreiheit, Einheit, Ordnung, Versöhnung und Fortschritt. Diese Implikationen finden sich auf verschiedenen Ebenen wieder. So lassen sich eine anthropologische, eine geschichtsphilosophische und eine gesellschaftstheoretische Ebene der identitätsorientierten Theorien ausmachen. Die postmoderne Kritik setzt an den Annahmen an, die mit den humanistischen Identitätskonzeptionen der Moderne verbunden sind. Deshalb sollen in diesem Kapitel die wichtigsten Implikationen herausgearbeitet und so eine Kritik aus postmoderner Sicht präzisiert werden. Im Vordergrund der Auseinandersetzung stehen die anthropologischen Implikationen, denn sie verweisen auf die Verbindung von Identität und abendländischer Subjektkonstruktion. Die Kritik am Bildungsideal Identität wird nur verständlich, wenn offengelegt wird, welche anthropologischen Vorstellungen diesem zugrunde liegen. Es soll deutlich werden, daß das humanistische Bildungsziel Identität auf höchst fragwürdigen Prämissen beruht und daß mit ihrem Fall auch der Identitätsbegriff der Moderne ins Wanken gerät.

3.1 Kritik der anthropologischen Implikationen

Die private Variante der Identitätsfindung basiert bei Rousseau auf einer empirisch nicht ermittelbaren oder zumindest sehr fragwürdigen Grundlage. Gemeint sind die natürlichen, von der Gesellschaft noch nicht pervertierten Bedürfnisse, auf die sich Rousseau im „Emile“ bezieht. Es geht ihm darum, die eigentliche Natur des Menschen herauszuschälen, um den Zögling auf sein ursprüngliches Selbst zu orientieren. Es ist die Suche nach dem Ursprung, der geschichtlich verschüttet worden ist. Rousseau will die ursprüngliche Natur wieder frei legen, um den reinen Menschen erziehen zu können. Das Ziel der Erziehung „ist die Natur selbst“ (Rousseau 1963, S. 110). Daher muß der Emile auch von den gesellschaftlichen Einflüssen isoliert werden, denn nur dann ist es möglich, ihn so zu erziehen, wie es die

Natur vorsieht. Der „Emile soll keine Individualität darstellen, sondern einen Typus, den Typus des ‘natürlichen’ Menschen“ (Ahrbeck 1979, S. 86).

In Rückgriff auf Nietzsche kritisiert Foucault ein Geschichtsdenken¹, das den Gang der menschlichen Geschichte an einen Anfang zurückbindet, um den Ursprung oder das reine Wesen aufzuspüren. Mit Nietzsche lehnt Foucault die Jagd nach dem Ursprung ab, „weil damit die Suche nach dem genau abgegrenzten Wesen der Sache gemeint ist, die Suche nach ihrer reinsten Möglichkeit, nach ihrer in sich gekehrten Identität, nach ihrer unbeweglichen und allem Äußeren, Zufälligen und Zeitlichen vorhergehenden Form. Die Suche nach einem solchen Ursprung ist die Suche nach dem, »was schon war«, nach dem »es selbst« eines mit sich selbst übereinstimmenden Bildes; sie hält alle Umwälzungen, alle Hinterlistigkeiten und alle Verkleidungen für bloße Zufälle; sie möchte alle Masken abtun, um endlich eine erste Identität aufzudecken“ (Foucault 1987, S. 71). Die Kritik richtet sich gegen die Annahme einer ahistorischen Größe und gegen die metaphysischen Züge, die im humanistischen Identitätsmodell zum Ausdruck kommen². Auch Rousseau will die bürgerlichen Masken abstreifen, um die wahre menschliche Identität zu entdecken. Die Erziehung soll die Entfaltung aller menschlichen Kräfte ermöglichen, um der uneingelösten Idee des Menschen, d.h. seiner reinen Potentialität, zur Wirklichkeit zu verhelfen. Das humanistische Ideal der Verwirklichung des Menschen als die Realisierung der menschlichen Natur basiert auf der Idee des Ursprungs im Sinne eines angenommenen menschlichen Wesens, das geschichtlich deformiert wurde. In diesem Spannungsfeld wird die Entfremdungs-idee wirksam, wie

1 Siehe auch Kapitel 3.2 Kritik der geschichtsphilosophischen Implikationen.

2 Es geht auch um die Frage, ob Kultur und Natur überhaupt zu trennen sind. Eher sind sie für den Menschen wie zwei sich gegenüberstehende Spiegel. Den einen kann der Mensch nicht betrachten, ohne den anderen anzusehen. Taucht ein/eine BetrachterIn in den Spiegelungsraum ein, um die eine Seite mit seinem/ihrem Blick zu fixieren, wird sie/er zwangsläufig auch auf die andere Seite verwiesen. Das bedeutet, daß jeder Versuch scheitern muß, das reine Wesen der Natur zu ergründen, denn der Blick geht immer durch die Kultur hindurch. Die Natur, die uns begegnet, ist also schon immer kulturell überformt. Eine Beschreibung der ursprünglichen Natur bleibt daher reine Spekulation. Aus diesem Grunde ist es auch nicht möglich, den Menschen in Widerspruchsfreiheit zu seinen natürlichen Bedürfnissen zu bringen, denn sie sind, wie auch der Gemeinwille, nur eine imaginäre Größe. Zudem bringt die Frage nach der sogenannten menschlichen Natur enorme Gefahren mit sich. Das Postulat einer Natürlichkeit kann sich nur in Abgrenzung zum Widernatürlichen behaupten. Damit wird ein Kampf ermöglicht, der sich, im Namen einer vermeindlichen Natur, gegen alles richtet, was als unnatürlich definiert wird.

sie Rousseau in seinen beiden Diskursen formuliert hat. Der Entfremdungsgedanke benötigt einen anthropologischen Fixpunkt, von dem aus die Entfremdung, d.h. die Differenz von Wesen und Erscheinung festgestellt werden kann. Wenn die Geschichtlichkeit des Menschen jedoch ernst genommen wird, kann es, Foucault zufolge, keinen ungeschichtlichen Ausgangspunkt oder ein menschliches Wesen apriori geben. „Wenn aber der Genealoge auf die Geschichte horchen will, anstatt der Metaphysik Glauben zu schenken, was erfährt er dann? Daß es hinter allen Dingen »etwas ganz anderes« gibt: nicht ihr wesenhaftes und zeitloses Geheimnis, sondern das Geheimnis, daß sie ohne Wesen sind“ (Foucault 1987, S. 71).

Die Verabschiedung von der humanistischen Vorstellung einer menschlichen Natur impliziert auch die Verabschiedung von der Idee des Selbstzwecks des Menschen. Im Kontext der Aufklärung dient der Verweis auf den Selbstzweck des Menschen dem Kampf gegen Fremdbestimmung und Herrschaft. Mit der Selbstzweckthese soll unterstrichen werden, daß kein fremder Wille das Recht hat, über den Menschen zu verfügen und ihn für seine Zwecke einzusetzen. Der Mensch besitzt einen absoluten Wert, denn seine „vernünftige Natur existiert als Zweck an sich selbst“ (Kant 1959, S. 81). Kant hat sich in seinem Werk wiederholt gegen den Versuch gewehrt, den Menschen bloß als Mittel zu betrachten. Für ihn darf der Mensch nie nur Mittel sein, sondern es muß auch immer der Zweck des Menschen geachtet werden. „Der praktische Imperativ wird also folgender sein: *Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst*“ (Kant 1959, S. 81). Die Postulierung eines allgemeinen Zwecks des Menschen scheint sich vor allem dadurch zu rechtfertigen, daß sie ein Mittel ist, den Menschen vor äußeren Ansprüchen und Vereinnahmungen zu schützen. Gleichwohl ist die Behauptung eines Naturzwecks höchst problematisch, denn dadurch werden andere Zwecke, die sich die Menschen beispielsweise selber geben, eingeengt oder ausgegrenzt. In den unterschiedlichen Bestimmungsversuchen zeigt sich auch, daß es mehr Einigkeit in der Annahme eines Selbstzwecks als in seiner Definition gibt. Für Kant „ist der Naturzweck, den alle Menschen haben, ihre eigene Glückseligkeit“ (Kant 1959, S. 83). Humboldt formuliert den Zweck des Menschen als humanistisches Bildungsideal. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1987,

S. 22). Zwar wird der Zweck des Menschen formal bestimmt, aber Form und Inhalt können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern sie beeinflussen sich reziprok. Der Zweck des Menschen als Formkategorie wirkt somit begrenzend auf den Inhalt, denn nicht jeder Inhalt verträgt sich mit dem formalen Ziel des Glücks oder der proportionierlichsten Kräftebildung.

Foucault hingegen glaubt, daß der Zweck des Menschen eine Erfindung ist, um die Kontrolle und Steuerung des Menschen zu legitimieren, also genau das Gegenteil von dem bewirkt, was die humanistische Philosophie beabsichtigt hatte. Für ihn ist es notwendig, „daß man sich in bezug auf die Menschheit mit einer Position abfindet, die der Position entspricht, welche man gegen Ende des 18. Jahrhunderts in bezug auf die anderen Lebewesen angenommen hat, als man sich darüber einigte, daß die Lebewesen nicht *für jemanden* – weder für sich selbst, noch für den Menschen, noch für Gott – funktionieren, sondern daß sie einfach existieren. (...) Tatsächlich hat die Menschheit keine Zwecke. Sie funktioniert, sie kontrolliert ihre Funktionen und bringt ständig Rechtfertigung für diese Kontrolle hervor. Wir müssen uns damit abfinden, daß es nur Rechtfertigungen sind. Der Humanismus ist nur eine von ihnen, die letzte“ (Foucault 1987b, S. 25f.).

Für Foucault ist die Vorstellung des Ursprungs und eines allgemeinen Zwecks des Menschen keine Bedingung, sondern eine Einschränkung der menschlichen Freiheit, denn sie legt die Bestimmung des Menschen fest. In der Formulierung eines natürlichen Selbstzwecks werden andere mögliche Zwecke notwendig ausgeschlossen. Dem Menschen wird nur noch ein Ziel zugebilligt, nämlich das Ziel, seinen Zweck zu realisieren, d.h. sich mit seiner ureigensten Natur zu versöhnen.

Ein weiterer grundsätzlicher Einwand gegen das Bildungsideal einer versöhnten Natur liegt darin, daß aus dem Sein kein Sollen folgt. Selbst wenn der Mensch bestimmbar und erkennbar wäre, würde daraus nicht folgen, wie er sein sollte. Es gibt keinen zwingenden Zusammenhang zwischen der Natur des Menschen und seiner Existenzweise. Dieses Bedenken an dem humanistischen Versprechen, das im postmodernen Diskurs zum Tragen kommt, faßt Meyer-Drawe folgendermaßen zusammen: „Mit dem Schlagwort ‘Antihumanismus’ fasse ich solche Zweifel zusammen, die wie viele zeitgenössische französische Philosophien davon ausgehen, daß diese Hoffnungen bodenlos sind, und zwar deshalb, weil aus einer wie auch immer gewonnenen Bestimmung des Menschen keine normativ gehaltvolle Aus-

sage im Hinblick auf eine menschenwürdige Existenz zu gewinnen ist“ (Meyer-Drawe 1992, S. 93).

Lyotard zufolge delegitimiert sich die gesamte Emanzipationserzählung der Aufklärung aufgrund der unhaltbaren Verknüpfung von Sein und Sollen. In seinem Bericht über „das postmoderne Wissen“ zeigt Lyotard auf, wie sich das Wissen in der Moderne durch seinen Bezug auf sogenannte „Metaerzählungen“ legitimiert hat. Zu diesen „großen Erzählungen“ gehören „die Dialektik des Geistes, die Hermeneutik des Sinns“ und „die Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts“ (Lyotard 1994, S. 13). Auch die Pädagogikgeschichte läßt sich in die modernen Legitimationsdiskurse einordnen. „Eine Applikation seiner (Lyotards, Anm. d. V.) postmodernen Konzeption auf die Pädagogikgeschichte macht keine Mühe, alle Elemente seiner Legitimationsgeschichte lassen sich auch in der Pädagogik als Epochen oder Richtungen identifizieren: die Aufklärungspädagogik, Neuhumanismus und Idealismus, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik kann man den drei großen Erzählungen zuordnen“ (Wigger 1989, S. 367).

Die Emanzipationserzählung legitimierte das Wissen, indem sie es als Grundlage für eine Befreiung des Menschen auswies. Das große Bemühen der Aufklärung, die Erkenntnisse vom Menschen und der Natur zu erweitern, sollte der Humanisierung der Gesellschaft dienen. Die Wissenschaften und die Bildung wurden vorangetrieben, weil angenommen wurde, daß die Emanzipation direkt mit der Entschlüsselung des Seins zusammenhing. Die Hoffnung gründete darauf, daß sich das Subjekt gerechte Gesetze geben wird, wenn es nur genügend aufgeklärt ist. „Hier findet das Wissen seine Gültigkeit ... in einem praktischen Subjekt, welches die Humanität ist“ (Lyotard 1994, S. 106). Das autonome Subjekt mit seinem freien Willen war der Ort, an dem Wissen und Moralität eine Einheit bilden sollten. Das Charakteristikum des Aufklärungsdiskurses „ist es, die Legitimität der Wissenschaft – die Wahrheit – durch die Autonomie der Gesprächspartner zu begründen, die in der ethischen, sozialen und politischen Praxis engagiert sind“ (Lyotard 1994, S. 117). Geendet hat der Emanzipationsversuch jedoch u.a. in Krieg, Barbarei und ökologischem Zerfall. Das Scheitern der Aufklärung führt Lyotard auf den aussagelogischen Fehler zurück, der der Emanzipationserzählung eigen ist. Denn die Feststellung des Seins und die Aufforderung zum Handeln gehören zwei unterschiedlichen Sprachspielen an, die logisch nicht zu verknüpfen sind. „Nichts beweist, daß, wenn eine Aussage wahr ist, die beschreibt, was eine Realität ist, die präskriptive Aussage

gerecht ist, die notwendigerweise die Wirkung hat, sie zu verändern. Es sei eine geschlossene Tür angenommen. Es gibt im Sinne der Aussagelogik keine Schlußfolgerung von *Die Tür ist geschlossen zu Öffnen Sie die Tür*“ (Lyotard 1994, S. 117f.). Die Emanzipationserzählung delegitimiert sich dadurch, daß sich aus keinem Wissen ein Handeln ableiten läßt. Die Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse läßt sich mit dem menschlichen Fortschritt nicht kausal verknüpfen. In Bezug auf die humanistische Identitätserzählung, als Teil der Aufklärung, bedeutet das, wie auch Meyer-Drawe feststellt, daß die „Entdeckung des Menschen“ nicht notwendig einer Humanisierung Vorschub leisten würde.

Auch Schiller unterstellt einen emanzipatorischen Zusammenhang zwischen Sein und Sollen. Das Sein, welches Schiller vorschwebt, ist das ästhetische Sein des Menschen. In der Betonung des Ästhetischen macht Schiller eine Kritik gegenüber einseitig rationalistischen Ausrichtungen der Aufklärung geltend. Insofern tritt er für eine Ästhetisierung des Denkens ein, an die die Postmoderne anknüpft. Welsch erinnert daran, daß postmoderne Ideen modernen Auffassungen nicht einfach diametral gegenüberstehen, sondern daß die Postmoderne an Sichtweisen der ästhetischen Moderne anknüpft. „Die generelle Vorreiterfunktion von Ästhetischem ist ein Topos der Aufklärung. Daher wird in der postmodern-architektonischen Akzentuierung dieser Funktion die Moderne nicht zu Grabe getragen, sondern verändert fortgeführt“ (Welsch 1993, S. 87). Gleichwohl ist der ästhetische Ansatz von Schiller noch stark von der Trauer um eine zerbrochene Einheit geprägt und damit dem modernen Streben nach Totalität verhaftet. Beck macht auf den elementaren Unterschied zwischen der postmodernen Ästhetik Lyotards und der modernen Ästhetik des Schönen (wie bei Schiller) aufmerksam. Die „Ästhetik des Erhabenen“ ist „eine Ästhetik des Strebens nach Gerechtigkeit, im Gegensatz zu einer Ästhetik des Schönen, die stets auf Zustimmung, Harmonie und Ganzheit des Differenten ziele“ (Beck 1993, S. 86). Die kritischen Einwände gegen Schillers ästhetische Subjektphilosophie wenden sich nicht gegen die Hervorhebung des Ästhetischen an sich, sondern dagegen, daß der ästhetische Zustand bei Schiller als widerspruchsfreie Totalität gefaßt wird. Die Bedenken richten sich gegen die Einheitslogik, die Schillers Entwurf trägt. „Der (ästhetische, Anm. d. V.) Bildungsbegriff wahrt den Schein der Versöhnung. Er duldet kein Außerhalb, das sich der souveräne Geist nicht grundsätzlich in seinem Medium zueignen könnte. Die Machtförmigkeit dieser Synthese ist unauffällig und im Bereich ästhetischer Erfahrung gut getarnt“ (Meyer-Drawe 1990, S. 88).

Der ästhetische Zustand, in dem der freie Wille herrscht sowie die Konzeption des Formtriebes als einheitsstiftendes Prinzip zeigen starke Parallelen zu Kants Idee des transzendentalen Subjekts. Im folgenden soll deshalb eine Kritik an der Subjektphilosophie Kants vorgebracht werden. Dies ist aus zwei Gründen von großer Bedeutung. Zum einen ist die Bildungsphilosophie der Moderne eine Subjektphilosophie, denn Bildung wird in diesem Rahmen verstanden als eine Arbeit am Subjekt. Zum anderen wird an der Subjektkonstruktion Kants, auf die sich Schiller bezieht³, deutlich, daß im postmodernen Diskurs nicht das Erfahrungssubjekt, sondern die Idee des souveränen und identitätserzeugenden Subjekts aufgegeben wird. Der proklamierte „Tod des Subjekts“ ist eine „Destruktion des Subjekts als eines Pseudo-Souveräns“ (Foucault 1987c, S. 95).

Der Subjektphilosophie Kants liegt die Unterscheidung zwischen empirischem und transzendentalem Subjekt zugrunde. Das empirische Subjekt ist einer Vielfältigkeit von Sinneseindrücken und Wahrnehmungen ausgesetzt. Mit dem transzendentalen Subjekt wird die reine Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis beschrieben. Das menschliche Erkenntnisvermögen ist an apriorische Anschauungsformen und Verstandeskategorien gebunden, durch die die Erkenntnisgegenstände erst hervorgebracht werden. Dem menschlichen Erkenntnisapparat kommt die Bedeutung zu, zwischen den Begriffen und seinen Gegenständen Einheit zu stiften und dadurch Erkenntnis überhaupt erst zu ermöglichen. Das transzendente Bewußtsein ist reines, inhaltlich unbestimmtes Bewußtsein, denn es ist noch abstrakt und auf kein sinnliches Material gerichtet. In ihm sind alle Subjekte identisch, denn es sind noch alle konkreten Bewußtseinsinhalte ausgeschlossen. Aber in seiner reinen Form ist es der Grund aller möglichen Erkenntnis.

3 Vgl. Schiller 1955, S. 321.

Damit erhält das transzendente Ich gegenüber der Welt eine Vormachtstellung, denn die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Erscheinungen wird erst durch das transzendente Ich in eine einheitliche und erkennbare Ordnung gebracht. Das hat auch zur Folge, daß das Verhältnis vom leiblichen Ich als Teil der sinnlichen Welt zum transzendentalen Ich ein Herrschaftsverhältnis ist. Die Einheit des gespaltenen Subjekts wird bei Kant dadurch garantiert, daß das konstante transzendente Ich das flüchtige empirische Ich unterwirft.

Die Identität findet sich aber nicht nur auf der Ebene des allgemeinen Bewußtseins oder der allgemeinen Vernunft, sondern auch auf der Ebene des einzelnen Bewußtseins eines Subjekts. Das Individuum erfährt sich als identisch, indem es sich in seinen Erinnerungen als einheitlich, d.h. als das gleiche Subjekt erlebt, das die den Erinnerungen zugrundeliegenden Erfahrungen gemacht hat. In dieser Doppeldeutigkeit ist Kants berühmter Satz: „*Ich denke, muß alle meine Vorstellungen begleiten können*“ (Kant 1974, S. 136) zu verstehen. Das „ich denke“ verweist sowohl auf die individuelle Identität eines einzelnen Subjekts wie auch auf die allen Subjekten gemeinsame Identität als allgemeine Vernunft. Die Identität findet sich gleichsam in der Potentialität des Bewußtseins und in der konkreten Ausformung eines speziellen Bewußtseins in der Zeit. Des Weiteren konstituiert das „ich denke“ nicht nur die Identität des Ichs, sondern auch die Einheit der Dinge, indem der Verstand die Mannigfaltigkeit der Welt in eine einheitliche und begriffliche Ordnung bringt (vgl. Adorno 1974, S. 117ff.).

Mit dem Anspruch, Grund aller Erkenntnis zu sein, geht auch der absolute Autonomieanspruch des Subjekts einher. Das Subjekt findet nicht einfach Naturgesetze, sondern ist selbst die gesetzgebende Instanz. Das ist der Inbegriff der Autonomie. „Die Radikalität des Autonomieanspruchs des bürgerlichen Subjekts ist gebunden an die Wahrscheinlichkeit der Gewinnung einer stabilen Identität. Sich selbst Gesetze geben kann nur ein Subjekt, das sich in nichts fremd ist, das sich abhebt von der Ordnung der Dinge, die diese selbst nicht stiften“ (Meyer-Drawe 1990, S. 89). Dies ist eine Beschreibung des autonomen Subjekts, wie sie in der Philosophie Kants hervorgebracht und in der bürgerlichen Gesellschaft als politische Forderung nach Selbstbestimmung übernommen wurde. Im postmodernen Diskurs wird dieses Subjekt, mit seinen Eigenschaften von Autonomie, Vernunft und Identität, problematisiert und hinsichtlich des Herrschaftsanspruchs über

die sinnliche Welt und der Allmachtsvorstellungen, die in diesem Subjekt-konzept zum Tragen kommen, kritisiert.

Das Subjekt trägt, wie die Natur des Menschen bei Rousseau, den Charakter des Ursprungs, und zwar in der Weise, daß es den Ausgangspunkt für wahre und moralische Erkenntnis darstellt. In dem Sinne ist „der Ursprung der Ort der Wahrheit. Absolut entrückt und aller positiven Erkenntnis vorausliegend, macht er das Wissen möglich“ (Foucault 1987, S. 72). Daß der Mensch die Wahrheit erkennen kann ist für Foucault eine Irrlehre, denn sie ist keine ahistorische Substanz, kein verborgener Schatz, der entdeckt werden könnte. Die Wahrheit ist vielmehr ein diskursives historisches Ergebnis. Die Wahrheit definiert Foucault als Summe von Regeln, die über die Zuschreibung wahr/falsch entscheiden. Diese wahrheitsproduzierenden Regeln sind jedoch nicht wie bei Kant allgemeine Erkenntnisregeln des Subjekts, sondern Regeln eines gesellschaftlichen Diskurses, der sich geschichtlich formiert hat und im Wesentlichen ein Ausdruck von Macht ist.⁴ Die Wahrheit ist nicht „das Ensemble der wahren Dinge ...“, sondern das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“ (Foucault 1978, S. 53).

Die Annahme einer subjektgebundenen Erkenntnis sieht Foucault in der Auflösung begriffen. Anstelle des autonomen Erkenntnissubjekts tritt ein Wirkungszusammenhang von Strukturen, die zwar Erkenntnisse produzieren, die aber nicht das Produkt eines erkenntnistiftenden Subjekts sind. In dem Zusammenspiel von Strukturen entstehen Sinn, Erkenntnis und der Mensch ohne subjektphilosophischen Pathos. „In dem Augenblick, in dem man sich darüber klar geworden ist, daß alle menschliche Erkenntnis, alle menschliche Existenz ... in Strukturen eingebettet ist, ... hört der Mensch sozusagen auf, das Subjekt seiner selbst zu sein, zugleich Subjekt und Objekt zu sein. Man entdeckt, daß das, was den Menschen möglich macht, ein Ensemble von Strukturen ist, die er zwar denken und beschreiben kann, deren Subjekt, deren souveränes Bewußtsein er jedoch nicht ist“ (Foucault 1987b, S. 14).

4 Insofern beispielsweise die Wissenschaft, die Ökonomie oder der Staat die Diskurse beherrschen, kommt ihnen eine Definitionsmacht von wahr und falsch zu. In dem Sinne ist das Wissen unmittelbar an Machtssysteme gebunden, die versuchen, Regeln der Wahrheitsproduktion festzuschreiben.

Adorno führt den Wahrheitsanspruch des Menschen auf das identifizierende Denken zurück. In den Subjektkonzeptionen des Abendlandes wird von Descartes über Kant bis zu Hegel das Erkenntnisobjekt in immer stärkerem Maße eine rein vom Menschen abhängige Variabel.⁵ Es wird davon ausgegangen, daß das Subjekt die Welt begrifflich vollkommen identifizieren und somit erfassen kann. „Wenn alle Wahrheit, wie es seit der Scholastik doch allmählich sich in dem abendländischen Denken durchgesetzt hat, gebunden ist an die Reflexion des Subjekts auf sich selbst, dann bedeutet das, daß alle Wahrheit eigentlich gesucht wird in Identität dessen, was ist, mit dem Gedanken. Was stillschweigend naiv für diese Tradition, die in einem weitesten Sinn die moderne abendländische Tradition ist, ausgesetzt wird, ist das Identitätsprinzip, demzufolge alles, was ist, bruchlos in dem Denken des Subjekts sich ausweist, in ihm aufgeht“ (Adorno 1992, S. 216). Das Subjekt ist bestrebt, sich die Welt begrifflich anzueignen, indem es versucht, das Begrifflose ausnahmslos mit Begriffen zu erfassen. Adorno zufolge ist der Drang zum Identifizieren dem Denken bereits immanent. „Der Schein von Identität wohnt jedoch dem Denken selber seiner puren Form nach inne. Denken heißt identifizieren. Befriedigt schiebt begriffliche Ordnung sich vor das, was Denken begreifen will“ (Adorno 1973, S. 17). Die Einheitsidee des Denkens ist es, eine Identität des Begriffs mit seinem Gegenstand herzustellen. Gegen diese „identitätslogische Vernunft“, die versucht, die besonderen Phänomene vollkommen unter allgemeine Begriffe zu subsumieren, richtet sich Adornos Kritik. Dabei hegt er die Hoffnung, daß das Denken seinen eigenen Zwangscharakter erkennen und durchbrechen kann. Das begriffliche Denken Begriffloses anzusprechen vermag, ohne es in Ketten zu legen, gründet in der Dialektik des Denkvorgangs selbst. Indem Denken sich als Identifizierungsprozeß erfährt, muß es etwas dulden, das identifiziert werden soll. Es verweist somit auf die Notwendigkeit eines Nichtidentischen als Voraussetzung von identifizierenden Den-

5 Bei Descartes sind das Subjekt (die *res cogitas* als erkennendes und denkendes Wesen) und das Objekt (die *res extensa* als ausgedehnte Sache) noch strikt getrennt. Das bedeutet auch, daß dem Objekt noch eine vom Subjekt unabhängige Eigenständigkeit zugebilligt wird. Kant bricht mit der Konzeption des transzendentalen Erkenntnisobjekts die Polarität auf, indem die Dinge auf der Erscheinungsebene erst vom Subjekt hervorgebracht werden. Nur das Ding an sich verschließt sich menschlicher Erkenntnis und bewahrt sich damit ein Rest an Unabhängigkeit. Bei Hegel kommt die Subjekt-Objekt-Relation zu einem einseitigen Abschluß. Die Natur wird vollständig zum bloßen Material des freien Willens und erhält erst dadurch einen wahren Wirklichkeitsstatus, daß der Wille sich in ihr verwirklicht. Das Subjekt eignet sich die Welt restlos an.

ken. Adorno will sich keineswegs von der Vernunft verabschieden, aber er sucht Wege, „über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen“ (Adorno 1973, S. 27). Er will das Nichtidentische, d.h. das Besondere vor der eindeutigen Zurichtung begrifflichen Denkens schützen. Zudem muß das Nichtidentische überhaupt wieder ins Spiel gebracht werden, denn es ist dasjenige, das im Identitätsdenken ausgegrenzt und ausgeschlossen wird. Der Versuch, die Welt in Begriffe aufgehen zu lassen, ist dem Wunsch geschuldet, die Welt zu kontrollieren, zu klassifizieren, zu ordnen, sie zu beherrschen. Das Besondere geht jedoch in keinem Begriff vollständig auf. Um es dennoch der Erkenntnis zugänglich zu machen, ist die Utopie nötig, „das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen“ (Adorno 1973, S. 21).

Dafür ist es unvermeidlich, das Subjekt als sinn- und erkenntnisstiftendes Zentrum zu dezentralisieren. In Konsequenz der transzendentalen Subjektdefinition Kants ist der Mensch für den gesamten Sinn der Welt konstitutiv. Er empfängt Sinneseindrücke aus der Welt und spiegelt sie sinnbeladen zurück. Durch diesen Akt wird er zum Konstrukteur aller Positivitäten, einschließlich seiner selbst. Die Welt ist an der Sinnkonstitution aktiv nicht beteiligt, sie bietet nur den Stoff, der erst noch mit Sinn angereichert werden muß. Das Subjekt stülpt den Dingen eine kategoriale Ordnung auf und erfüllt durch diesen Akt seine sinnstiftende Rolle. „Das autonome Subjekt, das sich vor allem von seiner Fähigkeit zu denken her begreift, ordnet die Dinge, ohne ihren Überschuß über die Begriffe zu respektieren“ (Meyer-Drawe 1990, S. 90). Das Subjekt begründet seine Herrschaft über die Dinge, indem es sich selbst als einzigen und legitimen Ordnungstifter begreift.⁶ Erst durch das Denken entsteht die bedeutsame Welt, welche dadurch ausschließlich durch das Subjekt konstituiert wird. Im postmodernen Diskurs wird das Subjekt als sinnkonstitutives Zentrum und damit die Trennung von aktivem Subjekt und passivem Objekt in Frage gestellt. „Es läßt sich kein reines Subjekt isolieren, dem die Welt zur Bearbeitung gegenübersteht“ (Meyer-Drawe 1990, S. 54). Vielmehr sind an der Sinnkonstitution sowohl die Welt als auch die Menschen aktiv beteiligt. Es gilt zu erkennen, daß die Dinge einen „Aufforderungscharakter“ für Deutungen besitzen. Zwar bergen sie keinen eindeutigen Sinn, den der Mensch einfach explizieren könnte, aber sie besitzen gewissermaßen ein eigenes Sinnangebot. In diesem

6 Vgl. dazu auch die später aufgeführte Kritik von Bauman.

Verständnis wird die Idee des einheitsstiftenden Subjekts unhaltbar. Erst der Bruch des Identitätsdenkens „öffnet nach Adorno ... Höhlen für eine expressive Dingwelt, die nicht bloß abhängige Variable ist, sondern mitkonstitutiv auch für die Selbstkonzeption, in der vollen Tragweite dieser Bedeutung“ (Meyer-Drawe 1990, S. 50). Die Relativierung des Subjekts läßt auch auf einen anderen Umgang mit der Natur hoffen. Denn erst in der Anerkennung des sinnkonstitutiven Charakters der Dinge ist eine Annäherung, die nicht vereinnahmen will, möglich. „Eine bestimmte Nähe zu den Dingen können wir nur dann gewinnen, wenn wir unser Verfügungsinteresse über sie kritisch bedenken und erkennen, daß Dingsein nicht darin aufgeht, Ware im Äquivalententausch oder Objekt wissenschaftlichen Erkennens zu sein. In der Aufwertung nicht konstituierter Rationalität, die den Dingen einen Überschuß an Sinn zubilligt, respektiert man den Vorrang des Objekts bei einem gleichzeitigen Mehr an Subjekt (Adorno)“ (Meyer-Drawe 1990, S. 91).

Adorno sieht die Chance, daß das Denken die Objekte in ihrer Besonderheit und Eigenständigkeit anerkennt, in einer Denkform negativer Dialektik, die auf das Nichtidentische verweist, ohne es in einer Synthese einholen zu wollen. „Diese Richtung der Begrifflichkeit zu ändern, sie dem Nichtidentischen zuzukehren, ist das Scharnier negativer Dialektik. Vor der Einsicht in den konstitutiven Charakter des Nichtbegrifflichen im Begriff zerginge der Identitätszwang, den der Begriff ohne solche aufhaltende Reflexion mit sich führt“ (Adorno 1973, S. 24). In der Vorstellung Adornos muß sich die Philosophie den Dingen nähern, ohne sie gewaltsam zu identifizieren. Sie bedeutet „zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge“ (Pongratz 1986, S. 89). Nach Pongratz postuliert Adorno „damit gewissermaßen eine zweite kopernikanische Wende in der Bestimmung des Objekts. Diese nämlich ist nicht möglich ohne Anerkennung der Vorrangigkeit und Selbstbestimmtheit des Gegenstandes“ (Pongratz 1986, S. 89). Die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis liegen nicht nur auf der Seite des Subjekts. Auch das Objekt bildet in seiner Materialität eine Möglichkeitsbedingung von Erkenntnis.

Damit wird das autonome Denken relativiert und verdeutlicht, daß kein allgemeines Subjekt existiert, dem eine Welt einfach gegeben ist, sondern daß das Subjekt selbst von der Welt geformt wird und nicht nur formend in sie eingreift. Objektivität erschöpft sich nicht in Subjektivität, denn sonst würde die dialektische Bewegung versiegen.

Der Herrschaftsanspruch des modernen Autonomiekonzepts liegt darin, daß ich meine Autonomie nur begründen kann, wenn es eine äußere Sphäre gibt, die nicht autonom ist und an der ich meine Autonomie beweisen kann. Das Ich will nicht fremdbestimmt sein, es will selbst bestimmen, selbst gesetzgebend sein und tritt damit selbst als fremdbestimmend hervor. Das Subjekt verkörpert gerade die Eigenschaft, der es nicht ausgesetzt sein möchte.

Die Kritik richtet sich gegen das Primat des Subjekts gegenüber dem Objekt. In der Ausschließlichkeit des Autonomieanspruchs des Subjekts gründet ein Herrschaftsdenken, das alles Objektive in Subjektives verwandelt. Die Konstruktion des Bildungssubjekts war gebunden an die Vorstellung einer identischen Vernunft, die die Autonomie und die sinnkonstituierenden Fähigkeiten des Menschen begründen sollte. Dieses vom humanistischen Bildungsdenken hochgehaltene Subjekt muß in dem Maße zerfallen, wie die strukturellen Abhängigkeiten (z.B. die ökonomischen, institutionellen und sprachlichen) des Menschen aufgedeckt werden, die Macht- und Wissensprozeduren freigelegt werden, die den Menschen als Subjekt konstituieren und der Gewaltcharakter des autonomen identifizierenden Denkens sichtbar wird.

Die Dekonstruktion der abendländischen Subjektidee gründet nicht nur auf der geschichtlichen Erfahrung, daß das Versprechen der Aufklärung, den Menschen zu befreien, nicht eingelöst wurde, sondern vor allem in der Erkenntnis, daß diese Subjektidee ein Herrschaftssubjekt mit Allgemeinheitsanspruch hervorgebracht hat.

Die folgende und schon angedeutete anthropologische Implikation des humanistischen Bildungsideals Identität ist der Kampf um Ordnung und der Einsatz gegen die Ambivalenz. Zygmunt Bauman setzt sich in seinem Buch „Moderne und Ambivalenz“ kritisch mit den Grundprinzipien der Moderne auseinander. Die Moderne und der Humanismus sind aufs engste miteinander verbunden, denn das Ziel der Moderne ist die Durchsetzung des humanistischen Prinzips. Ihr wesentliches Merkmal ist für Bauman das unermüdliche Bestreben nach Ordnung. „Unter den vielen unmöglichen Aufgaben, die die Moderne sich selbst gestellt hat und die die Moderne zu dem gemacht haben, was sie ist, ragt die Aufgabe der Ordnung (genauer und höchst wichtig, der Ordnung als Aufgabe) heraus“ (Bauman 1995, S. 16).

Dieser Ordnungsdrang der Moderne ist zugleich ein Kampf gegen die Ambivalenz⁷ als das „Andere der Ordnung“. Die Existenz definiert Bauman als modern, „sofern sie sich in Ordnung und Chaos spaltet“ (Bauman 1995, S. 19). Doch mit ihrem Bemühen, eine Ordnung durch das Ausschalten des Ambivalenten zu etablieren, scheitert die Moderne. Im Gegenteil, es ist gerade ihr Ordnungsstreben, das die Ambivalenz immer wieder hervorbringt. Die Moderne, so die zentrale These Baumans, produziert das Chaos, indem sie es bekämpft. Damit besitzt das Projekt der Moderne sowohl eine gewaltsame Komponente gegen das „Andere“ als auch eine zerstörerische gegen sich selbst.

„Der Kampf gegen Ambivalenz ist daher selbstzerstörerisch und selbsterzeugend. Er ist unaufhaltsam, weil er seine eigenen Probleme erzeugt, während er sie zu lösen sucht“ (Bauman 1995, S. 16).⁸ Das Verheerende ist, daß die Moderne gegenüber ihrem eigenen Mechanismus blind bleibt. Sie erkennt nicht, daß sie ohne die Ambivalenz gar nicht existieren kann, denn die Ordnung kann sich nur über Ausgrenzungen definieren. Die moderne Geschichte ist eine Geschichte der Illusion und Selbsttäuschung (vgl. Bauman 1995, S. 282).

Unter der Leitkategorie der Ordnung besitzt die Moderne eine Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen, zur Vereinheitlichung, zur Normierung, zu Eindeutigkeit und zur Suche nach einer fundamentalen Wahrheit und Vernunft. In diesem Zusammenhang kann auch der Begriff der Identität eingereiht werden. Die Identität ist eine Formel, die das Einheitsdenken der Moderne zum Ausdruck bringt. Der pädagogische Versuch, dem Menschen eine Identität zu ermöglichen, basiert auf der Überzeugung, daß dafür die Ambivalenz überwunden werden muß.

Der Kampf um Identität ist ein Kampf um Ordnung. Die Pädagogik der Moderne nimmt am Kampf gegen die Ambivalenz teil. Sowohl Rousseaus „Emile“ als auch Schillers Idee des ästhetischen Menschen verfolgen die

7 Ambivalenz kann definiert werden als: „Undefinierbarkeit, Inkohärenz, Widersinnigkeit, Unvereinbarkeit, Unlogik, Irrationalität, Mehrdeutigkeit, Verwirrung, Unentscheidbarkeit“ (Bauman 1995, S. 19).

8 Der Kampf gegen die Ambivalenz ist jedoch nur die eine Seite der modernen Medaille. Auf der anderen Seite konstruiert die Moderne das Chaos in der Welt, um ihr Ordnungsanliegen überhaupt legitimieren zu können. Die Moderne selbst hat den chaotischen Blick. Sie findet Chaos nicht einfach vor, sondern sie setzt es, indem sie Phänomene als chaotisch definiert. Die Pflege der Ambivalenz gehört ebenso zu ihrem Anliegen wie das Gefecht gegen sie.

Absicht, eine innere Ordnung im Menschen aufzubauen. Beide zielen auf ein widerspruchsfreies Leben und eine Identitätsbildung, die sich an einer ursprünglichen, nichtteilbaren Vernunft orientiert. Im „Emile“ dienen die natürlichen Bedürfnisse als Ordnungsraster und als Vorgabe der Versöhnung von Natur und Kultur. Durch entsprechende pädagogische Maßnahmen soll verhindert werden, daß abweichende Ansprüche aufkommen, denn sie gefährden die stabile Ordnung des Kindes. Die Chaos stiftenden künstlichen Begierden sollen bekämpft und vom Kinde abgehalten werden. Der Sinn, daß die Erziehung des kleinen Emile fern von der Gesellschaft auf dem Lande stattfindet, liegt gerade darin, ihn von den schlechten gesellschaftlichen Einflüssen zu befreien.⁹ Aber allein der Versuch, sich eine Erziehung unter den Rahmenbedingungen des „Emile“ vorzustellen, läßt vermuten, daß Baumans These bestätigt würde. Denn ein Kind, welches in gesellschaftlicher Isolation aufwächst, würde bei einem späteren Eintritt in die Gesellschaft wahrscheinlich ins Chaos stürzen. Die durch den Ausschluß des „Anderen“, in diesem Falle der ganzen Gesellschaft, mühsam erzielte innere Ordnung würde in dem Moment wie ein Kartenhaus zusammenbrechen, wo dieser Mensch mit den kulturellen Reizen und künstlichen Bedürfnissen und ihren Befriedigungsmöglichkeiten konfrontiert würde. Das pädagogische Streben, im Menschen eine Ordnung in Form einer widerspruchsfreien Identität zu schaffen, erzielt an anderer Stelle erst recht die Ambivalenz, die es eigentlich verhindern wollte. Die Ausgeglichenheit des Kindes würde in Verwirrung, die Ruhe in Unruhe und die Unabhängigkeit in einen Zustand des Ausgeliefertseins umschlagen. Mit Bauman läßt sich zusammenfassen: „Der Drang nach Synthesis ist der bedeutendste Faktor der endlosen Zweiteilung. Jeder Versuch, auf Übereinstimmung und Synthese zu drängen, führt zu neuen Zersplitterungen und Trennungen“ (Bauman 1995, S. 306).

Die Vereinigung von Sinnlichkeit und Vernunft bei Schiller kann ebenfalls als modernes Ordnungsstreben ausgelegt werden, in dem sich zudem ein Gefälle von Geist und Natur offenbart. Obwohl Schiller ein Ausgleich zwischen den Trieben vorschwebt, schreibt er dem Formtrieb eine Ordnungsaufgabe zu, die den Menschen zu einer widerspruchsfreien Einheit

9 Dabei ist der Versuch, den Emile von der Gesellschaft zu isolieren, selbst ein Akt der bürgerlichen Gesellschaft. Denn es ist ein Strukturproblem der bürgerlichen Gesellschaft, daß sie die Individuen vereinzelt. Dieses Phänomen wird heute unter den Begriff der Individualisierung gefaßt.

integrieren soll. Der „Formtrieb ... ist bestrebt ..., Harmonie in die Verschiedenheit seines (des Menschen, Anm. d.V.) Erscheinens zu bringen“ (Schiller 1955, S. 358f.). Die harmonische Ordnung des ästhetischen Zustands ist offenbar vor allem ein Bedürfnis der Vernunft, welches dem Formtrieb entspringt. Es ist die Vernunft, die Einheit garantiert, indem sie die mannigfaltige Welt integriert. Damit spiegelt sich bei Schiller letztendlich doch wieder eine Hierarchie von Geist und Natur wider. Die Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit wird nicht von beiden gleichermaßen angestrebt, sondern primär vom Vernunftteil des Menschen. Stross macht das Herrschaftsverhältnis, das trotz der Aufwertung des Sinnlichen in Schillers ästhetischem Entwurf enthalten ist, an folgendem Zitat aus Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen fest: „Und folgerichtig spricht seine (Schillers, Anm. d. V.) Bildungstheorie dem Menschen nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Notwendigkeit der Naturbeherrschung und der Vorherrschaft des Verstandes zu: ‘Aus einem Sklaven der Natur, solange’ er bloß empfindet, wird der Mensch ihr Gesetzgeber, sobald er sie denkt“ (Stross 1991, S. 78).¹⁰

Ein letzter Einwand gegen eine natürlich-menschliche Quelle des Identitätsstrebens läßt sich wiederum aus Foucaults Werk herauslesen. Für Foucault ist der Identitätswunsch und das pädagogische Streben, dem Menschen zur Identität zu verhelfen, Ergebnis eines Diskurses, der von Menschen ständig verlangt, darüber Auskunft zu geben, wer sie seien. Dieser Geständnisdiskurs ist ein Phänomen der abendländischen Gesellschaft und trägt maßgeblich zur Wahrheitsproduktion bei. „Spätestens seit dem Mittelalter haben die abendländischen Gesellschaften das Geständnis unter die Hauptrituale eingereiht, von denen man sich die Produktion der Wahrheit verspricht“ (Foucault 1983, S. 75). In der bürgerlichen Gesellschaft wurde, so Foucault, die Frage nach der Identität an den „Sex“ gerichtet. Von der Sexualität wurde angenommen, daß sie den Menschen zutiefst bestimmt und ausgeleuchtet werden muß, wenn das Wesen des Menschen erkannt werden soll. Das moderne Abendland hat sich vom Sex die Wahrheit über den Menschen versprochen, doch ist es damit einem Trugschluß verfallen, denn die Sexualität ist ein historisches Produkt der Diskurse und kein unveränderbarer Kern. In seinem Werk „Der Wille zum Wissen“ zeigt Foucault auf, daß in der bürgerlichen Gesellschaft nicht wie geläufig angenommen die Sexua-

10 In dieser Formulierung Schillers schlägt erneut die Idee des transzendentalen Subjekts durch, das die Natur seiner begrifflichen Vernunft unterwirft.

lität einfach unterdrückt wurde, sondern daß der Sex eine vielfältige Diskursivierung erfahren hat. In der Beichte, im pädagogischen Gespräch, in der ärztlichen Befragung, im Gerichtssaal und an vielen Orten mehr wurden die Menschen zum Geständnis über ihre Begehren, Lüste, Träume und Gedanken gezwungen (vgl. Foucault 1983, S. 76ff.) Im humanistischen Diskurs wird die Frage nach der menschlichen Identität an die Natur gerichtet. Von den natürlichen Kräften, Trieben und Fähigkeiten des Menschen verspricht mensch sich Auskunft über den Menschen selbst. Gesucht wird das allgemeine Idealbild, mit dem der Einzelne identisch werden soll. Doch der Sex, die Natur und die Identität sind nicht der tiefe Bestimmungsgrund des Menschen, sondern das Diskursprodukt des Humanismus.

3.2 Kritik der geschichtsphilosophischen Implikationen

In dem Konzept der humanistischen identitätsorientierten Bildungsphilosophie ist das Telos enthalten, den Menschen eine einheitliche Existenz zu ermöglichen.¹¹ Damit ist die Vorstellung verknüpft, der Mensch besitze mit der Identität ein geschichtliches Ziel. Die Einführung eines solchen Ziels führt dazu, daß die Historie daran gemessen wird, inwieweit sie sich diesem Telos angenähert hat oder nicht. Von diesem Fixpunkt aus wird der Geschichtsverlauf dann beurteilt. Im Prinzip gibt es dabei nur zwei Varianten. Entweder erscheint die Geschichte unter dem teleologischen Blickwinkel als Zerfalls- oder aber als Fortschrittsprozeß. Rousseau und Schiller vertreten die erste Spielart, wobei Schiller im Gegensatz zu Rousseau an die Möglichkeit einer Kehrtwendung glaubt. Unter der Prämisse eines telologischen Prinzips, das in der Geschichte wirkt, erhält das Geschichtsverständnis einen linearen Charakter. Entweder wird das Ziel verfehlt, dann erscheint die Geschichte als fortschreitende Entfremdung oder es wird verwirklicht, dann ist die Geschichte ein Vervollkommnungsprozeß. Dabei ist es letztlich unerheblich, ob die Entwicklung Brüche aufzeigt oder Umwege einschlägt, entscheidend ist die Gesamtentwicklung, von der aus die Geschichte als Kontinuität erscheint. Dieses Geschichtsverständnis, das alle geschichtli-

11 Buck spricht in diesem Zusammenhang von einem formalen „Rest-Telos“. „Identität als Bildungsziel ... ist ein Rest-Telos mit rein formalem Charakter“ (Buck 1984, S. 151). Diese These erscheint mir jedoch nur mit Einschränkungen gültig. So legt Schiller z.B. ein Dreistufenmodell vor, in dem der Mensch vom physischen über den ästhetischen zum moralischen Zustand findet. Damit ist Identität nicht nur als formales Ziel ausgewiesen, sondern es wird auch der Weg beschrieben, wie sie zu erreichen ist und der Zustand, wie sie auszusehen hat.

chen Ereignisse in einer Rahmenhandlung aufgehen läßt, wird im postmodernen Diskurs kritisiert. Die Einzelereignisse laufen Gefahr, ihre Bedeutung nur noch aus ihrer Stellung zum großen „Finale“ heraus zu gewinnen und ihre Eigenständigkeit und individuelle Wertigkeit zu verlieren. „Eine ganze (theologische oder rationalistische) Tradition der Geschichtsschreibung möchte das einzelne Ereignis in eine ideale Kontinuität verflüchtigen: in eine teleologische Bewegung oder in eine natürliche Verkettung“ (Foucault 1987, S. 80). Demgegenüber macht Foucault eine Geschichtsauffassung geltend, die sich auf Nietzsche bezieht und die die Einmaligkeit und Zweckentbundenheit der Einzelereignisse in den Vordergrund schiebt. „Die Genealogie kann darum nicht umhin, sich zu bescheiden: sie hat die Einmaligkeit der Ereignisse unter Verzicht auf eine monotone Finalität ausfindig zu machen“ (Foucault 1987, S. 69). Eine Geschichtskonzeption, die dem teleologischen und kausalen Denken verhaftet bleibt, webt in die Historie rote Fäden hinein. In dem Ansatz von Foucault wird die Geschichte hingegen als ein Ensemble kontingenter Ereignisse dargestellt. „Die Welt, wie wir sie kennen, ist nicht die einfache Figur, in der die Ereignisse zurücktreten, damit die wesentlichen Züge, der endgültige Sinn, der erste und letzte Wert zur Geltung kommen; sie ist ein Wirrwarr unzähliger Ereignisse Wir glauben, daß unsere Gegenwart auf tiefen Intentionen und stabilen Notwendigkeiten beruht; wir verlangen von den Historikern, uns in dieser Überzeugung zu bestärken. Aber der wahre historische Sinn weiß, daß wir ohne ursprüngliche Fixpunkte und Koordinaten von ungezählten entschwundenen Ereignissen leben“ (Foucault 1987, S. 81). Foucault will die Stringenz der Geschichte aufsprengen, damit die Diskontinuität und die Kontingenz der Geschehnisse erkennbar werden. „Alles, woran man sich anlehnt, um sich der Geschichte zuzuwenden und sie in ihrer Totalität zu erfassen, alles, was sie als eine geduldige und kontinuierliche Bewegung erscheinen läßt, muß systematisch zerbrochen werden. Das tröstliche Spiel der Wiedererkennungen ist zu sprengen. Wissen bedeutet auch im historischen Bereich nicht »wiederfinden«, und vor allem nicht »uns wiederfinden«. Die Historie wird »wirklich« in dem Maße sein, in dem sie das Diskontinuierliche in unser eigenes Sein einführen wird“ (Foucault 1987, S. 79f.).

In der humanistischen Idee des menschlichen Reifungsprozesses zur vollkommenen und allseitig entfalten Persönlichkeit als Basis einer humanen Gesellschaftsordnung, d.h. in der Idee der Identitätsbildung, spiegelt sich ein linearer Fortschrittsoptimismus, der der Aufklärung immanent war. Die Geschichte war der Ort, an dem sich die Idee des Menschen verwirklichen

sollte. Das Bildungsideal Identität wurde jedoch geschichtlich nicht eingelöst. Besonders auf gesellschaftspolitischer Ebene zeigten sich die Gefahren, die ein solches Ideal mit sich bringen kann.

3.3 Kritik der gesellschaftstheoretischen Implikationen

Auf der gesellschaftstheoretischen Ebene bringt Rousseaus Identitätsmodell die Problematik des allgemeinen Willens mit sich.¹² Rousseaus Modell der widerspruchsfreien Identität des citoyen ist in sich selbst widersprüchlich und gefährlich zudem. Zum einen gibt Rousseau keinen Weg an, den Gemeinwillen zu ermitteln und macht ihn damit notwendig zur Leerformel, zum anderen setzt er ihn aber als empirisch sichtbare Größe ein, um die Leerformel zu vermeiden. Die Gefahr liegt in dem politischen Einheitsdenken, welches in seiner Lehre zum Ausdruck kommt. Rousseau glaubt, es müsse bei allen sich widerstreitenden Einzelinteressen ein objektives Gemeininteresse geben, das für alle gilt. Damit werden die vielfältigen Ansichten unter einen einheitlichen Willen subsumiert, der aber doch nichts weiter ist als eine imaginäre Idee.

Das politische Konzept des von Mehrheitsentscheidungen unabhängigen Gemeinwillens hat Rousseau vor allem von Bertrand Russell schwere Vorwürfe eingebracht. Russell sieht darin eine gedankliche Vorbereitung des Totalitarismus. Nach seiner Meinung macht Rousseau „durch die Lehre vom allgemeinen Willen die mystische Identifizierung eines Führers mit seinem Volke möglich“ (Russell 1992, S. 708). Auch wenn es überzogen ist, eine rote Linie von Rousseau zu Hitler zu ziehen, macht Russells Kritik doch auf die grundsätzliche Problematik aufmerksam, die ein Entwurf eines empirisch nicht faßbaren allgemeinen Willens mit sich bringt. Das Problem liegt darin, daß jeder Versuch, das Konzept des allgemeinen Willens politisch umzusetzen, höchste Gefahr läuft, totalitär zu enden. Daher fordert

12 Bei der Kritik an Rousseaus gesellschaftlichem Identitätskonzept darf nicht vergessen werden, daß er weder im „Gesellschaftsvertrag“ noch im „Emile“ eine wirkliche Perspektive für die bürgerliche Gesellschaft gesehen hat, eine widerspruchsfreie Identität auszubilden. Die Gesellschaft seiner Zeit war für ihn schon zu stark der Selbstsucht verfallen, als daß sie politisch den Gemeinwillen oder privat den autonomen Menschen hätte hervorbringen können. Gleichwohl wird bei Rousseau deutlich, daß seine Ideen hätten realisiert werden können, wenn die Geschichte anders verlaufen wäre. Prinzipiell hält Rousseau an der Richtigkeit und Notwendigkeit seiner Konzepte für eine Identitätsbildung fest, zumal es vielleicht auf der Welt noch Gesellschaften gibt, die der Selbstsucht noch nicht verfallen sind.

Welsch „eine Verteidigung der Vielfalt gegen Einheit, denn Einheit stellt sich, da es eine Hypervernunft nicht gibt, immer nur in der Weise her, daß eine bestimmte Vernunftform die Herrschaft über die anderen antritt“ (Welsch 1993, S. 284). Es muß aber auch betont werden, daß es sich dabei nicht um eine Einlösung des Gemeinwillens im Sinne Rousseaus handeln würde, denn kein einziges Gesetz würde in einem totalitären Staat dem normativen Anspruch, den die Idee des Gemeinwillens enthält, gerecht werden. Eine praktische Einlösung, und insofern trifft die Kritik Bertrand Russells, wäre jedoch nur unter totalitärer Herrschaft, die im Namen des Gemeinwillens auftritt, möglich.

Geschichtlich wurde auf alle Fälle der politische Identitätsgedanke als eine schwerwiegende Diskrepanz zwischen Identität als Idealtypus und den Umsetzungsversuchen erfahren. Die Postmoderne interveniert gegen das moderne Bildungsideal Identität, weil die Idee in der Realität auf furchtbarste Weise gescheitert ist. „Das 19. und 20. Jahrhundert haben uns das ganze Ausmaß dieses Terrors erfahren lassen. Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und dem Einen, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung teuer bezahlt. Hinter dem allgemeinen Verlangen nach Entspannung und Beruhigung vernehmen wir nur allzu deutlich das Raunen des Wunsches, den Terror ein weiteres Mal zu beginnen, das Phantasma der Wirklichkeit in die Tat umzusetzen. Die Antwort darauf lautet: Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenzen, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens“ (Lyotard 1990, S. 48).

Gescheitert ist mit der Homogenitätsidee auch die Vorstellung des Universalismus. Entscheidend für den Citoyen ist, daß er das Allgemeininteresse, also ein universalistisches Prinzip verkörpert, bei dem seine Besonderheit nur störend wirkt. Der Zusammenhalt des Ganzen wird nicht über die Individualinteressen hergestellt, sondern über ein angebliches Universalinteresse. In Abgrenzung zu Habermas, der die Moderne als unvollendetes Projekt verstanden wissen will, ist Lyotard der Überzeugung, „daß das Projekt der Moderne (die Verwirklichung der Universalität) nicht aufgegeben, vergessen, sondern zerstört, »liquidiert« worden ist“ (Lyotard 1990b, S. 50).

Dieses politisch-gesellschaftliche Homogenitätsdenken ist nach Bauman den frühbürgerlichen Theoretikern eigen. Dabei akzeptieren sie keine gottgegebene Ordnung mehr, sondern legen die Ordnungsmacht in die Hände der Menschen. Zudem ist es für sie unumstritten, daß der Aufbau einer

künstlichen Gesellschaftsordnung gleichsam notwendig ist und von einer universalen Vernunft geleitet werden muß.¹³ Die Philosophen verstanden sich dabei oft genug als Anwälte dieser einen Vernunft. „Moderne Herrscher und moderne Philosophen waren zuerst und vor allem *Gesetzgeber*; sie fanden Chaos vor und gingen daran, es zu zähmen und durch Ordnung zu ersetzen. Die Ordnungen, die sie einzuführen wünschten, waren *per definitionem* künstlich; sie mußten daher auf Entwürfen beruhen, die sich auf Gesetze beriefen, die sich einzig auf die Vernunft stützten, und aus eben diesem Grunde aller Opposition die Legitimation entzogen“ (Bauman 1995, S. 39f.).¹⁴

Im „Gesellschaftsvertrag“ fungiert der Gemeinwille als Ordnungsnorm, unter der es keine Ambivalenz geben darf. Die Nichteinsichtigen, so sieht es der Gesellschaftsvertrag vor, sollen zur Befolgung des allgemeinen Willens gezwungen werden. Besonders in dieser Konzeption wird die Rolle sichtbar, die die Gewalt bei der Realisierung der Idee einer politischen Einheit spielen würde. Die Identitätssicherung des Citoyen wäre in letzter Konsequenz ein Identitätszwang. Der Gemeinwille, als Ausdruck einer allgemeingültigen Vernunft, ist der objektive Maßstab, an dem die subjektive Vernunft überprüfen muß, wie vernünftig sie in Wahrheit ist. Er dient demnach als Unterscheidungskriterium von dazugehörig und nicht dazugehörig. Aber erst durch die Annahme einer Vernunftsnorm, wie sie der allgemeine Wille darstellt, wird das Phänomen der Abweichung überhaupt möglich. Das „Andere“ der Vernunft wird durch die Vernunft selbst hervorgebracht. Der Entwurf des Gesellschaftsvertrags unterstützt Baumans These, daß der Ordnungsdrang der Moderne selbst für die Erzeugung der Ambivalenz verantwortlich ist. In der Konstruktion des Gemeinwillens spiegelt sich der moderne Traum einer geordneten Vernunftswelt wider. Aber nichts gefährdet diesen Wunsch so, wie der Versuch, ihn zu verwirklichen. Statt auf eine allgemeine Vernunft zu setzen sieht Welsch die Notwendigkeit, eine Vielzahl von Vernunftformen anzuerkennen. „Vernunft gibt es nur dank des Plurals ihrer Formen“ (Welsch 1993, S. 284).

13 Die Vorstellung, daß der Mensch die Gesellschaft autonom nach seinen Gesetzen ordnen muß, korrespondiert mit der Idee des transzendentalen Subjekts, das die Ordnung der Dinge hervorbringt.

14 Entsprechend formuliert Adorno: „Bürgerliche ratio unternahm es, aus sich heraus die Ordnung zu produzieren, die sie draußen negiert hatte“ (Adorno 1973, S. 32).

Die Selbstentfremdung des Menschen ist eine typische Diagnose der Moderne. Ihre Ursachen werden in einer gesellschaftlichen Unordnung und einer Entzweiung des Menschen gesehen. Die ambivalente Orientierung des Menschen nach innen und außen birgt die Gefahr des Selbstverlustes. Die chaotischen äußeren Verhältnisse haben seine Identität aufgebrochen und seine innere Ordnung zerstört. Um diesen Bruch wieder zu kitten, bedarf es einer Erziehung zur Identität. Mit ihr verbindet sich der Versuch, eine Einheit und Ordnung im Menschen und um ihn herum wiederherzustellen. Das, so war es die Überzeugung der Moderne, kann nur gelingen, wenn das Ambivalente ausgeschlossen wird. Dieses ist jedoch ein Akt der Gewalt, denn der Gemeinwille, die Natur des Menschen, das transzendente Subjekt – also die Idee einer widerspruchsfreien Einheit – sind nichts weiter als imaginäre Inseln im Denken der Moderne.

4.1 Bildung und Wissen

4.1.1 Zwei Paradigmenwechsel bei Lyotard

Lyotard beschreibt in seiner Arbeit über „Das postmoderne Wissen“ einen erfolgten und einen größtenteils noch ausstehenden Paradigmenwechsel hinsichtlich des Wissens und seiner Legitimation. Im Zeitalter der Aufklärung sollte das Wissen noch der Bildung und Emanzipation des Subjekts dienen. Lyotard beschreibt die Bedeutung des Wissens im Rahmen der Aufklärung folgendermaßen: „In diesem Zusammenhang hat das positive Wissen keine andere Rolle, als das praktische Subjekt über die Realität zu informieren, in die die Erfüllung der Präsikription sich einschreiben muß. (...) Das Wissen ist nicht mehr das Subjekt, es dient diesem; seine einzige, aber beträchtliche Legitimität besteht darin, der Moralität zu erlauben, Realität zu werden“ (Lyotard 1994, S. 108). Diese Legitimationsgrundlage mußte sich jedoch in dem Maße auflösen, wie erkennbar war, daß aus wissenschaftlichen Erkenntnissen keine Gerechtigkeit hervorgeht.¹ Folglich sieht Lyotard ein Wissen in der Auflösung begriffen, das der Vervollkommnung und Bildung des Individuums dient. „Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der *Bildung* des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr“ (Lyotard 1994, S. 24). Statt dessen läßt sich seit den fünfziger Jahren zusehends beobachten, daß Wissen einen Warencharakter annimmt. Lyotard ist der Ansicht, daß sich die Funktion des Wissens geändert hat. Die Aufgabe des Wissens ist nicht mehr, das Subjekt in Kenntnis über die Welt zu setzen, damit es moralisch handeln kann, sondern der Zweck des Wissens liegt nun in seiner Produktivkraft. In marxistischer Terminologie ließe sich der Wandel als Übergang des Wissens vom Gebrauchswert zum Tauschwert ausdrücken. „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden“ (Lyotard 1994, S. 24). Aus seiner ökonomischen Effizienz zieht Wissen zunehmend seine Legitimation und sein

1 Vgl. auch das Kapitel: Kritik der anthropologischen Implikationen.

Machtpotential. „Das Wissen ist in der Form einer für die Produktionspotenz unentbehrlichen informationellen Ware zunehmend ein bedeutender, ja vielleicht der wichtigste Einsatz im weltweiten Konkurrenzkampf um die Macht“ (Lyotard 1994, S. 26).

Das Effizienzkriterium bietet für Lyotard jedoch keine Basis, um Wissen zu legitimieren, denn es orientiert sich ausschließlich an der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Leistung von bestehenden Systemen. Das einzige, was Wissen noch legitimieren kann ist, daß es neue Regeln, nach denen Wissen produziert wird, hervorbringt. Lyotard verwendet dafür den Begriff „Paralogie“.² Die „postmoderne Wissenschaft ... bringt nicht Bekanntes, sondern Unbekanntes hervor. Und sie legt ein Legitimationsmodell nahe, das keineswegs das der besten Performanz ist, sondern der als Paralogie verstandenen Differenz“ (Lyotard 1994, S. 173). Lyotard fordert nicht nur eine Pluralität bei wissenschaftlichen Themen, sondern ihm geht es darum, daß die Voraussetzungen, die Regeln wissenschaftlichen Arbeitens selbst, im Plural stehen und auch in ihrer Verschiedenartigkeit anerkannt werden.³ Wirklich neue Ergebnisse verspricht sich Lyotard nur auf der Basis von neuen erkenntnisleitenden Bedingungen. „Die differenzierende Aktivität oder die der Erfindungskraft oder der Paralogie haben in der aktuellen wissenschaftlichen Pragmatik die Funktion, diese Metapräskriptiven (die ‘Voraussetzungen’) hervortreten zu lassen und zu fordern, daß die Partner

2 Warmer erklärt die Bedeutung der Paralogie bei Lyotard folgendermaßen: „Lyotard geht es aber gerade um die Aufdeckung der Regeln, die einen Fehlschluß zum Fehlschluß machen. Innerhalb eines anderen Regelsystems könnte der Schluß, der mit den Regeln der Logik nur als ‘Fehlschluß’ zu bewerten ist, ein völlig folgerichtiger sein“ (Warmer 1995, S. 22). Beispielsweise wäre es ein Fehlschluß, einen kranken Menschen aus Kostengründen nicht zu behandeln, wenn die Entscheidung im Rahmen der medizinischen Ordnung gefällt würde, denn in ihr gilt die Regel, einen Kranken unter Ausnutzung aller medizinischen Möglichkeiten zu heilen. Innerhalb der ökonomischen Logik, in der das Kostenkalkül entscheidend ist, könnte hingegen die Entscheidung auf Nichtbehandlung folgelogisch sein, wenn der zu erwartende Behandlungserfolg in keinem Verhältnis zum finanziellen Aufwand steht. Wieder ganz anders könnte das Urteil in einem ethischen Sprachspiel ausfallen.

3 Die Forderung Lyotards, nicht nur eine Vielheit von Ergebnissen auf homogenen Regeln anzuerkennen, sondern eine Pluralität der Grundlagen zu fordern, kann als Beispiel des Postulats einer „radikalen Pluralität“ von Welsch angesehen werden. „Das Charakteristische postmoderner Pluralität gegenüber früherer ist, daß sie nicht bloß ein Binnenphänomen innerhalb eines Gesamthorizonts darstellt, sondern noch jeden solchen Horizont bzw. Rahmen oder Boden tangiert. Sie schlägt auf eine Vielheit der Horizonte durch, bewirkt eine Unterschiedlichkeit der Rahmenvorstellungen, verfügt eine Diversität des jeweiligen Bodens“ (Welsch 1993, S. 4). Die Einführung neuer methodischer Untersuchungsverfahren wäre beispielsweise eine Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisregeln.

andere akzeptieren. Die einzige Legitimierung, die eine solche Forderung letztlich annehmbar macht, ist, daß diese Ideen, das heißt neue Aussagen, hervorbringen wird“ (Lyotard 1994, S. 187). Der zweite und postmoderne Paradigmenwechsel wäre demnach der von der Effizienz zur Paralogie. Um diesen Paradigmenwechsel jedoch zu realisieren, sind eine Reihe von Kompetenzen und materiellen Voraussetzungen nötig, die erst im Zuge des ersten Paradigmenwechsels entstehen und erworben werden. Insofern liefert die Legitimation durch die Effizienz die Bedingungen für das postmoderne Modell der Paralogie.

Lyotard beschreibt, wie der erste Paradigmenwechsel sich nicht nur auf die Forschung, sondern auch auf die Ausbildung auswirkt. Die universitäre Ausbildung zielt nicht mehr auf die Verwirklichung humanistischer Ideale, sondern auf instrumentelles Wissen und formale Kompetenzen. „Im Kontext der Deligitimierung sind die Universitäten und höheren Ausbildungsinstitutionen nunmehr angewiesen, Kompetenzen und nicht mehr Ideale zu bilden“ (Lyotard 1994, S. 142). Die Frage, die nunmehr an das Wissen „gestellt wird, ist nicht mehr: Ist das wahr? sondern: Wozu dient es?“ (Lyotard 1994, S. 150). Auch die Erwachsenenbildung erhält durch das Prinzip der Leistung eine neue und stärkere Bedeutung. Die „Universität beginnt oder sollte beginnen, neben dieser berufsqualifizierenden Funktion eine neue Rolle im Rahmen der Verbesserung der Leistung des Systems zu spielen, und zwar jene des Recycling oder der permanenten Ausbildung. (...) Es (das Wissen, Anm. d. V.) wird bereits oder bald aktiven Erwachsenen ‘a la carte’ vermittelt, um deren Kompetenzen und beruflichen Aufstieg zu verbessern, aber auch zum Erwerb von Informationen, Sprachen und Sprachspielen⁴, die ihnen erlauben, den Horizont ihres Berufslebens zu erweitern und ihre technische und ethische Erfahrung zu artikulieren“ (Lyotard 1994, S. 145f.). Die Pädagogik hat infolgedessen immer mehr die Aufgabe des Lernhelfers, was bedeutet, daß sie nicht primär inhaltliche Informationen zur Verfügung stellt, sondern Gebrauchswissen zur Handha-

4 Lyotard verwendet in Anlehnung an Wittgenstein den Begriff „Sprachspiel“ zur Bezeichnung eines Aussagetyps mit eigenen Regeln. So gibt es beispielsweise denotative Aussagen, die beschreiben, und präskriptive Aussagen, die vorschreiben. Eine Aussage, als Element eines Sprachspiels, hat für Lyotard den Charakter eines Spielzuges in einem Spiel und ist somit eine Form des Kampfes. Das Ziel muß jedoch nicht der Sieg, sondern es kann vielmehr die Freude sein, die darin besteht, neue Spielzüge zu erfinden.

bung von Datenträgern wie Datenbanken⁵ und Bibliotheken. Die Lehrkräfte können angesichts des gigantischen Wissensschatzes das Wissen immer weniger repräsentieren. Das personengebundene Wissen verliert zunehmend an Bedeutung zugunsten des Wissens, das in technischen Apparaten bewahrt und produziert wird. Gleichwohl wird unter der vom Computer beherrschten Situation die „Pädagogik ... nicht notwendigerweise leiden, denn man wird die Studenten trotzdem etwas lehren müssen: Nicht die Inhalte, sondern den Gebrauch von Terminals“ (Lyotard 1994, S. 149). Wie es in der Vergangenheit eine Selbstverständlichkeit war, die materielle Natur zu beherrschen, so wird sich der „postmoderne Mensch“ durch den Gebrauch und die Organisation von gespeichertem Wissen auszeichnen. An die Stelle einer Aneignung des humanistischen Bildungsguts tritt die Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien. „Die Enzyklopädie von morgen, das sind die Datenbanken. Sie übersteigen die Kapazität jeglichen Benutzers. Sie sind die ‚Natur‘ für den postmodernen Menschen“ (Lyotard 1994, S. 151).

Gleichwohl warnt Lyotard auch vor dem uniformierenden Charakter der Computertechnologie. Die Gefahr liegt darin, daß das Sprachspiel der Informatik alle anderen unterdrückt und daß solches Wissen ausgegrenzt wird, das nur schwer in Computersprachen transformiert werden kann. „Man kann daher die Prognose stellen, daß all das, was vom überkommenen Wissen nicht in dieser Weise übersetzbar ist, vernachlässigt werden wird, und daß die Orientierung dieser neuen Untersuchungen sich der Bedingung der Übersetzbarkeit etwaiger Ergebnisse in die Maschinensprache unterordnen wird“ (Lyotard 1994, S. 23).⁶

Die Normierungstendenzen, die vom technologischen Sprachspiel ausgehen, stehen einer postmodernen Konzeption diametral gegenüber. Nur insofern die neuen Technologien dazu beitragen, die Pluralität von Sprachspielen zu fördern, sind sie gerechtfertigt. Beanspruchen sie aber ein Monopol auf Kommunikationsformen, werden sie uniformierend und aus postmoderner Sicht illegitim.

5 Die Einführung in einen professionellen Umgang mit dem Internet könnte beispielsweise eine neue Aufgabe der Lehre sein.

6 Auf das problematische Verhältnis von den neuen Technologien zur Postmoderne in Lyotards „Postmodernem Wissen“ macht besonders Welsch aufmerksam. Vgl. Welsch 1993, S. 219f..

Von einem richtigen Umgang mit der Computertechnologie erhofft sich Lyotard jedoch einen Kreativitätsschub. In einer Welt, in der alle Informationen frei zugänglich wären und von den Menschen gehandhabt werden könnten, bestünde die Chance, die Produktion neuer Sprachspiele zu erhöhen. „Bei gleicher Kompetenz hängt der Zuwachs an Performativität – in der Produktion des Wissens und nicht mehr in seinem Erwerb – also letztlich von der ‘Phantasie’ (*‘imagination’*) ab, die entweder erlaubt, einen neuen Spielzug durchzuführen, oder die Regeln des Spiels zu verändern“ (Lyotard 1994, S. 152). Das ist die Utopie, die Lyotard vorschwebt und für deren Umsetzung er die Öffnung des weltweit verfügbaren Wissens fordert. „Die Öffentlichkeit müßte freien Zugang zu den Speichern und Datenbanken erhalten“ (Lyotard 1994, S. 192).⁷ Um dem postmodernen Wissen eine Chance zu verleihen, sind vier Bedingungen erforderlich: eine ökonomisch-materielle, eine macht- und zwei personenbezogene⁸. Die materielle oder auch die ökonomische Seite wären ausreichend öffentlich zugängliche Terminals in allen Teilen der Welt. Die machtabhängige Voraussetzung wäre ein weltweit möglicher Zutritt zu allen Wissensbänken. Die beiden personenabhängigen Bedingungen wären zum einen die Kompetenzen im Umgang mit den neuen Technologien, zum anderen die Phantasie und Kreativität, neue Sprachspiele zu entdecken.

Die soziale Welt zeichnet sich für Lyotard durch eine Heterogenität von Sprachspielen aus, die unter keiner Metapräskription subsumierbar sind. „Es gibt viele verschiedene Sprachspiele – das ist die Heterogenität der Elemente“ (Lyotard 1994, S. 15). Neben dem Grundsatz, daß Sprechen eine Form des Spiels ist, besagt ein weiterer, daß die Gesellschaft sprachlich organisiert ist. „Das soziale Band ist sprachlich, aber es ist nicht aus einer einzigen Faser gemacht“ (Lyotard 1994, S. 119). Eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachspiele ist für Lyotard deshalb so wichtig, damit das Spiel in Bewegung bleibt und nicht unter homogenen Regeln erstarrt.⁹

7 An dieser Stelle kann nicht noch eine umfangreiche Kritik an Lyotard erfolgen. Dennoch sei kritisch angemerkt, daß es Lyotard versäumt, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen, daß ein Großteil der Weltbevölkerung aufgrund mangelnder Bildung und fehlender materieller Voraussetzungen heute und wohl auch in Zukunft keinen Zugang zu den Speichern finden wird, auch wenn diese prinzipiell freigegeben sind.

8 Wobei die persönlichen Voraussetzungen engstens mit den gesellschaftlichen Bedingungen zusammenhängen.

9 Ich werde im folgenden den Sprachspielbegriff in umfassender Weise dazu verwenden, eine Pluralität von Perspektiven, Lebensstilen, Weltanschauungen etc. auszudrücken. In einer sprachlich

Immer wieder läßt sich der Einsatz für eine Vielheit und gegen Einheitsversuche bei Lyotard herauslesen. Entscheidend ist für ihn die Betonung des Dissens gegenüber dem Konsens (vgl. Lyotard 1994, S. 176f.). Der Konsens kann für ihn nur ein Zustand sein, niemals aber ein Ziel. Das Ziel „ist vielmehr die Paralogie“ (Lyotard 1994, S. 190). Nur in der Form eines lokalen Konsenses, der jederzeit aufhebbar sein muß, wird die Flüchtigkeit der Vereinbarung erkenn- und damit akzeptierbar. Der Konsens ist für Lyotard nur eine zeitlich und räumlich begrenzte Übereinstimmung (vgl. Lyotard 1994, S. 191).

Lyotards Beitrag zu einer postmodernen Bildungsphilosophie besteht vor allem in seiner Fokussierung der Heterogenität von Sprachspielen. Es ist festzuhalten, daß die Gesellschaft sprachlich grundiert ist. Es existiert zudem keine Metasprache, die alle Aspekte der Welt erfassen könnte, sondern eine Vielzahl von Sprachspielen, die nach ihren eigenen Regeln Wissen hervorbringen. Um neues Wissen zu produzieren ist es deshalb notwendig, die Sprachspiele und damit die Regeln des Wissens zu vermehren. Bildung hat an der Fertigkeit anzusetzen, das sprachliche Spiel variationsreich zu spielen und nach neuen Spielzügen und Spielen zu suchen. Die Paralogie ist der Versuch Lyotards, die Heterogenität der Sprachspiele auf den Begriff zu bringen. Diese Überlegungen bilden auch die Grundlage für das Subjektverständnis einer postmodernen Bildungsphilosophie, das im Kapitel 4.2 vorgestellt werden soll.

Auf die Identitätsproblematik übertragen könnte das Konsensstreben als Variante einer Identitätsfindung angesehen werden. Die Paralogie hingegen wäre das, was Identität aufbricht, das Unkalkulierbare, Mannigfaltige oder, um mit Adorno zu sprechen, das Nichtidentische. Im Anschluß an Lyotard kann Bildung nicht mehr mit dem Ziel der Identität legitimiert werden. Auf die personale Identität bezogen hat das zur Folge, daß postmoderne Bildung kein fertiges humanistisch gebildetes Ich anstrebt, sondern ein Ich, das fähig ist, heterogene Regeln des Wissens anzuwenden und darüber eine Vielfalt von Erkenntnissen zu produzieren. Postmoderne Lernziele wären, eine Pluralität von Erkenntnismethoden zu beherrschen, Experimentierbereitschaft und kreatives Denken zu trainieren. Im postmodernen Verständnis vom Ich könnte es darum gehen, Sprachspiele zu erweitern und Verhal-

organisierten Welt müssen die vielen unterschiedlichen Lebensweisen und Ansichten artikuliert werden können. Dazu bedarf es einer Vielfalt von Sprachspielen.

tensregeln zu überschreiten, d.h. heterogene Elemente im Selbst zuzulassen. Es stünden nicht mehr Kontinuität, Verlässlichkeit, Stabilität und Eindeutigkeit im Vordergrund der Persönlichkeitsbildung, also diejenigen Eigenschaften, die so etwas wie Identität ausmachen, sondern die Brüche, die widerstreitenden Facetten, die Fragilität und die Uneindeutigkeiten. Ein postmodernes Wissen um uns selbst würde uns sensibilisieren für die eigene Differenz, für unsere kontextabhängige Art, für eine Vielheit, die keiner übergeordneten Identität folgt. „Das postmoderne Wissen ... verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen“ (Lyotard 1994, S. 16).

Es muß jedoch auch gefragt werden, inwieweit der menschliche Geist ein Bewußtsein der eigenen Vielfalt aushalten kann. Die Wahrnehmung der Heterogenität des eigenen Ichs hat ihre Grenze dort, wo sie psychisch unerträglich wird. Das Gespür für die vielen kleinen Unterschiede birgt die Gefahr psychischer Destabilität.

4.1.2 Narratives Wissen

Mit der Pluralisierung von Sprachspielen geht auch eine Enthierarchisierung und Relativierung des wissenschaftlichen Erkenntnisanspruchs einher. Wissenschaftliches Wissen basiert für Lyotard auf einem rein denotativen Sprachspiel, d.h. es beansprucht, die Wirklichkeit zu beschreiben, ohne sie zu bewerten oder ihr etwas vorzuschreiben.¹⁰ „Das wissenschaftliche Wissen fordert die Absonderung eines Sprachspiels, des denotativen; und den Ausschluß der anderen“ (Lyotard 1994, S. 80). Demgegenüber macht Lyotard ein Wissen geltend, das sich nicht ausschließlich durch sein denotatives Sprachspiel auszeichnet, sondern das sich aus vielfältigen Sprachspielen zusammensetzt. Ein solches Wissen bezeichnet er als narrativ (vgl. Lyotard 1994, S. 32/68). Narratives Wissen ist an Erzählungen gebunden, und damit ist „die Erzählung ... die Form dieses Wissens par excellence“ (Lyotard

10 Es ist sicherlich zweifelhaft, ob Wissenschaft auf ein solches Sprachspiel reduziert werden kann. Gerade von den Sozial- und Humanwissenschaften werden nicht nur Analysen, sondern auch Vorschläge und Bewertungen erwartet. Gleichwohl findet sich das Wissenschaftsideal, daß wissenschaftliches Wissen die Welt erklären aber nicht belehren soll, auch in der Philosophie, z.B. bei Hegel. In seiner Vorrede zur Rechtsphilosophie beschreibt Hegel die Philosophie als eine Wissenschaft, die „das Erfassen des Gegenwärtigen und Wirklichen“ ist und nicht „das Aufstellen eines Jenseitigen“ (Hegel 1995, S. 24).

1994, S. 67). Wissenschaftliches Wissen ist nur eine Form des Wissens. Daneben existiert ein umfangreiches Wissen, das in unzähligen Erzählungen steckt. Die narrative Wissensform ist für Lyotard keine unterentwickelte und unvollkommene Darstellung des Wissens. Sie verlangt im Gegenteil mehr Kompetenzen als die wissenschaftliche. Das narrative Wissen „gestattet dem Subjekt im Gegenteil ‘gute’ Performanzen bezüglich verschiedener Gegenstände des Diskurses: erkennen, entscheiden, bewerten, verändern usw. Daraus ergibt sich eines seiner hauptsächlichen Merkmale: Es fällt mit einer umfassenden Bildung von Kompetenzen zusammen“ (Lyotard 1994, S. 65).

Die verschiedenen Sprachspiele bilden den sozialen Zusammenhang, denn dieser besteht aus „sprachlichen ‘Spielzügen’“ (Lyotard 1994, S. 41). Indem die Menschen am narrativen Wissen teilhaben können, haben sie an der Gesellschaft teil. Allein das Hören einer Geschichte berechtigt die ZuhörerInnen (EmpfängerInnen), später selbst zu ErzählerInnen (SenderInnen) zu werden und andere ZuhörerInnen zu potentiellen ErzählerInnen zu machen. „Der Erzähler behauptet, seine Kompetenz, die Geschichte weiterzugeben, nur der Tatsache zu verdanken, daß er ihr Hörer gewesen sei. Der gegenwärtige Narratär gelangt im Zuhören potentiell zur selben Autorität“ (Lyotard 1994, S. 70). Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen ist das narrative allen zugänglich und damit nicht hierarchisch verfaßt.

Die Verbindung des narrativen Wissens mit einer Heterogenität von Kompetenzen und Sprachspielen macht seine Bedeutung für ein postmodernes Bildungsverständnis deutlich. Wenn die Paralogie das Ziel postmoderner Bildung ist, und die Fähigkeit zu ihr an die Kompetenz vielfältiger Sprachspiele geknüpft ist, muß dem narrativen Wissen ein großes Gewicht bekommen, denn in ihm vereinigen sich die unterschiedlichsten Sprachspiele.

4.2 Bildung, Subjekt und Identität – Überlegungen zum „Bildungssubjekt der Postmoderne“

Der Bildungsbegriff ist mit dem Subjektbegriff aufs engste verbunden. „Der europäische Bildungsbegriff kann nun bis heute von dieser Geschichte der Subjektivität nicht abgekoppelt werden, ja er ist in weiten Teilen hiermit identisch“ (Huschke-Rhein 1991, S. 73). In der abendländischen Tradition sollte Bildung die Grundlage bieten, auf der sich der Mensch als Subjekt verwirklichen sollte. In den Bildungsphilosophien von Rousseau und Schil-

ler wird deutlich, daß ihre Entfremungsdiagnosen den Verlust von Subjektivität, Identität und Selbstbestimmung kennzeichnen, um Bildung die Aufgabe zuzusprechen, den Verlust wieder rückgängig zu machen. Bildung wurde verstanden als eine Arbeit am autonomen und einheitlichen Subjekt, das sich keiner Fremdherrschaft beugt, sondern sich selbst als erkennend, steuernd und eingreifend erfährt. Diese Subjektkonzeption wird im postmodernen Diskurs kritisiert und damit notwendigerweise auch die Bildungsphilosophien, die auf diese Subjektidee zurückgreifen. Pongratz faßt das Verhältnis von Bildung und Subjekt in bezug auf den postmodernen Diskurs folgendermaßen zusammen: „Ging es in der Moderne um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann läßt sich die spezielle Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, daß sie die Bedingung zur Konstitution autonomer Subjektivität im pädagogischen Feld bereitstellen sollte. 'Klassische' Bildungstheorie war in ihrem Kern nichts anderes als die Reflexion auf den Konstitutionsprozeß dieser projektierten Subjektivität. Die Krise der Moderne läßt sich entsprechend als Krise des sinnkonstitutiven Subjekts dechiffrieren. Dies gerade führen unterschiedliche Theoretiker der Postmoderne mit Akribie vor Augen. Der Kern neuzeitlicher pädagogischer Reflexion, die Bildungstheorie, ist damit bis ins Mark getroffen“ (Pongratz 1988, S. 295).

Teilt mensch die Bedenken an der abendländischen Subjektidee und damit am modernen Bildungsbegriff, wäre die Frage zu stellen, ob eine postmoderne Bildungsphilosophie in der Lage wäre, das Bildungssubjekt neu zu bestimmen. Im folgenden soll daher überprüft werden, was für einen Subjektbegriff der postmoderne Diskurs anbietet und was für Auswirkungen dieser mit sich bringt.

4.2.1 Die Sprachspielerin¹¹

Jedes Spiel benötigt SpielerInnen, damit es gespielt werden kann. Und das Niveau des Spiels ist an die Kompetenz der SpielerInnen gebunden. Wird der gesellschaftliche Zusammenhang über Sprachspiele organisiert, ist seine Qualität abhängig von den Fähigkeiten der Menschen, als Sprachspielerin-

11 Im folgenden wird nur die weibliche Sprachform verwendet, weil eine gemischte Schreibform sehr umständlich wäre und die männliche Schreibweise ohnehin schon in der Literatur (wie bei Meder) dominiert.

nen aufzutreten. In Anlehnung an Wittgenstein und Lyotard entwirft Meder ein Konzept der Sprachspielerin, wobei er es vor allem für die Welten konzipiert, in denen die neuen Technologien Einzug gehalten haben. Die Bildung des Menschen zur Sprachspielerin ist für ihn die Notwendigkeit und die große Herausforderung für die heutige Pädagogik. Nur gut (aus)gebildete Sprachspielerinnen sind in der Lage, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und das gesellschaftliche Band zu stärken und immer wieder produktiv neu zu knüpfen. Die Sprachspielerin wird für ihn zum neuen Bildungsideal der Postmoderne. Sie „ist das Bildungsideal des Zeitalters der neuen Technologien“ (Meder 1987, S. 47).

Die Sprachspielerin besitzt ein ästhetisches Bewußtsein, was bedeutet, daß sie um die Perspektivität und Partialität ihres Bewußtseins weiß. Sie ist sensibilisiert für die Unterschiede von Perspektiven und dafür, daß sie ein Bewußtsein unter vielen anderen möglichen besitzt. Entscheidend „ist das Bewußtsein der Perspektivität der Sprachspieler; Perspektive ist stets diese und nicht jene, d.h. sie ist stets nur eine *im Horizont vieler Möglichkeiten*. Das Bewußtsein darum ist ein *ästhetisches*“ (Meder 1987, S. 27). Das Wissen um andere Blickwinkel treibt die Sprachspielerin dazu andere Sprachspiele aufzutun, die ihr andere Sichtweisen ermöglichen. Dabei will sie die unterschiedlichen Sprachspiele nicht zu einem einheitlichen und großen Sprachspiel synthetisieren, sondern die Sprachspielerin versucht die Differenz ernstzunehmen. Zwar besitzen die Sprachspiele eine Ähnlichkeit, sie sind aber nicht identisch. Meder verwendet zur Kennzeichnung der divergenten Sprachspiele den Wittgensteinschen Begriff der „Familienähnlichkeit“¹² (vgl. Meder 1987, S. 27). Um mit den Sprachspielen zu hantieren, sie zu variieren und neue zu erfinden, bedarf die Sprachspielerin vor allem der Fähigkeit zur Kreativität. Sie ist diejenige Eigenschaft, die Differenzen herstellt und Unterschiede hervorhebt. Vielleicht könnte die Kreativität auf das Nichtidentische verweisen, denn mit ihrer Hilfe entstehen Sprachspiele, die sichtbar machen sollen, was bis dahin ausgegrenzt, verdunkelt oder einfach übersehen wurde.

Die Sprachspielerin ist eine Erfinderin. Sie konstruiert neue Bedeutungen und Positionen und soweit sie sich der neuen Technologien bedient, simu-

12 Vgl. auch Wittgenstein 1969, S. 329 (Nr.77).

liert sie entsprechende Welten auf dem Computer.¹³ Mit der Vielfalt von Sprachspielen korrespondiert die Möglichkeit, eine unendliche Anzahl von divergenten Welten auf Computern zu simulieren. Wie die Sprachspiele auf andere mögliche Sprachspiele verweisen, so deuten die Welten durch ihren Simulationscharakter darauf hin, daß sie eine Simulation unter vielen sind. Die durch das Internet eröffnete Möglichkeit, sich in den unterschiedlichsten virtuellen Welten zu bewegen, ist ein Beispiel für die Simulation von Wirklichkeit. „In solcher Verweisung liegt die explosive Kraft der Vervielfältigung von Sprachen und damit der Vervielfältigung von möglichen Welten. Der Umgang mit Sprachen wird somit zum Spiel. Der Mensch, der sein Selbst- und Weltverstehen darauf aufbaut, ist der Sprachspieler. Dies ist das Bildungsideal des Zeitalters der neuen Technologien. Der Sprachspieler versteht sich als Erfinder von Sprachspielen, in denen er mögliche Welten simuliert“ (Meder 1987, S. 47). In diesem Verständnis ist „der Hacker ... der Extremtyp dieses faszinierenden Sprachspiels“ (Meder 1987, S. 48).¹⁴

Die Erkenntnismethode der Sprachspielerin ist weder eine induktive noch eine deduktive, sondern ihr Erkenntnisweg schreitet voran, indem sie von Besonderheit zu Besonderheit gleitet. Der Erkenntnisgewinn entspringt nicht einer logischen Verknüpfung von einem Besonderen und einem Allgemeinen, vielmehr resultiert er aus Verweisungen von Besonderheiten, die nicht identifizieren wollen (vgl. Meder 1987, S. 94f.). Der Erklärungswert des Besonderen ergibt sich daraus, daß er auf andere Besonderheiten verweist, die alle miteinander verschränkt sind. Das Einzelbeispiel erhält in der deduktiven oder induktiven Variante seine Bedeutung nur im Schatten des Allgemeinen. Gesucht werden allgemeingültige Aussagen, und das Besondere gerät nur insoweit in den Blick, wie es hilft diese zu finden. Das Besondere wird entweder herangezogen, um als Fall für ein allgemeines Gesetz zu fungieren, oder es wird als Trittbrett benutzt, um zu einem Allge-

13 Heute forschen immer mehr Institutionen im Bereich der künstlichen Intelligenz, digitaler Kommunikationsformen und virtueller Realitäten. Eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen der jungen ForscherInnen ist, so berichtet die *Le Monde diplomatique*, die Kreativität. „In die Projekte eingebunden zu werden, gilt als Zeichen besonderer Kreativität, und bewußt werden ganz unterschiedliche Leute ausgewählt“ (Carlander 1996, S. 18).

14 Meder verwendet den Begriff Sprachspieler im Zusammenhang mit den neuen Technologien um zu zeigen, wie Sprachspiele in der Form von virtuellen Welten realisiert werden können. Der Begriff sollte aber nicht zu eng an die Computerwelt gebunden werden, denn das Leben bringt in allen Bereichen die Herausforderung mit sich, eine Vielfalt von Perspektiven einnehmen und artikulieren zu können.

meinen zu gelangen. In der modernen Wissenschaft, so erklärt Reijen, wird das Besondere „gleichsam bestraft, indem man so tut, als würde es nicht existieren – als sei das Besondere es nicht wert, Gegenstand dieser Wissenschaft zu sein. Es wird ... als das 'Andere' der Vernunft ausgeschlossen“ (Reijen 1988, S. 378). Bei Wittgenstein hingegen, so führt Meder aus, wird das Besondere aufgewertet, indem unterstrichen wird, daß das Beispiel das Allgemeine des Begriffs erst konstituiert. Das Beispiel ist das Licht, in dem das Allgemeine überhaupt erst in Erscheinung treten kann. „Das Beispiel konstituiert den Begriff, indem seine Einzelheit als besondere Variation eines Allgemeinen, das sich nur in dieser Variation zeigt, auftritt“ (Meder 1987, S. 64). Das Beispiel ist das ausgewählte Einzelne, das nur dadurch auf ein Allgemeines verweist, indem es sich verwandte Beispiele sucht und die Beispielkette fortführt. Meder beschreibt das Schreiten von einem Beispiel zum nächsten, wodurch das Allgemeine aufgetan wird, als Transduktion. „Weil das Allgemeine nicht benannt werden kann, kann es nur gezeigt werden. Solches Zeigen ist weder Induktion noch Deduktion, sondern Transduktion, um einen schönen Ausdruck von William Stern zu gebrauchen“ (Meder 1987, S. 64f.).

Das Allgemeine ist der Sinn, der die Beispiele verbindet und über sie realisiert wird. Das Allgemeine verdankt seine Existenz dem Verweisungszusammenhang von Beispielen und kann von daher schon nicht als das Höherwertige angesehen werden.¹⁵ Die Darstellung der Welt über Beispiele verbleibt auf einer Ebene und verweist auf einen allgemeinen Sinn, ohne zu ihm aufzusteigen (vgl. Meder 1987, S. 65f.). Für den pädagogischen Bereich würde die Aufwertung des Besonderen dazu führen, das Lernen am Beispiel zu fördern. Dabei wäre es wichtig zu unterstreichen, daß der Sinn von Beispielen nicht einfach darin liegt das Allgemeine zu finden, um dann stehen bleiben zu können, sondern „es muß vielmehr deutlich werden, daß es auf den Vollzug der Fortsetzung ankommt. Darüber hinaus muß vermieden werden, daß die Fortsetzung als eindeutig erscheint“ (Meder 1987, S. 69).

Die Sprachspielerin spielt „das transduktive Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten, demzufolge jede konkrete *Wahl* grundsätzlich *auf andere Möglichkeiten* verweist“ (Meder 1987, S. 95). Aus diesem Grund bedient sich die Sprachspielerin auch mehr der Bilder und Metaphern, die verwei-

15 Bei Rousseau beispielsweise sind es das Allgemeininteresse oder das Gemeinwohl, die hierarchisch über den Individualinteressen stehen.

sen und nicht so sehr der begrifflichen Kategorien, die festschreiben und identifizieren wollen. Adornos Philosophie des Nichtidentischen ist ein Versuch, das Besondere vor der normierenden Zurichtung des Subjekts mit seiner Vernunft zu bewahren. Seine Bildungsvorstellungen laufen darauf hinaus, sich den Dingen zu nähern und sie gleichzeitig auf sich zukommen zu lassen. Eine solche Bildung würde das Subjekt dazu bewegen, einerseits die Dinge kritisch zu reflektieren, andererseits eine Distanz zu ihnen zu wahren. „Soll also Bildung gelingen, dann ist gerade die differenzierte Vermittlung von erfahrendem Subjekt und Erfahrungsgegenstand von Belang. Dazu aber muß das Subjekt im Bildungsprozeß sich einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben und andererseits subjektiv doch wieder ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen aufbringen, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen überhaupt etwas aufleuchten zu sehen. Erfahrung impliziert zugleich die Wahrheit und Reflexionsfähigkeit eines erstarkten Ichs, wie auch die Nähe der Naivität gegenüber den Dingen, wie sie Kindern vielleicht noch zukommen mag“ (Pongratz 1988, S. 298). Auch im Verfahren der Transduktion wird erkennbar, daß auf eine Welt angespielt und diese ästhetisch dargestellt wird, ohne sie einer begrifflichen Eindeutigkeit zu unterwerfen.

Die Sprachspielerin ist sich der Notwendigkeit bewußt, die Welt zu interpretieren und Perspektiven einzunehmen. Die Darstellungsweise erfolgt über Beispiele und divergente Sprachspiele. Sie verleiht der bis dahin für sie unbestimmten Welt eine Bestimmung. Die Unbestimmtheit einer Sache ist eine Voraussetzung, um ihr eine individuelle Bestimmung zu geben, und die Kreativität ermöglicht der Sprachspielerin, ganz verschiedene Orientierungen realisieren und überschreiten zu können. „Unbestimmtheit erzeugt Transduktion. Die ästhetische Erfassung von individuellen Weltperspektiven trägt schon den Keim der Alternativen in sich. Unbestimmtheit ist die Bedingung der Möglichkeit des kreativen Prozesses“ (Meder 1987, S. 101). Die Kreativität garantiert auch eine kontingente Entwicklung, denn sie führt zu Ergebnissen, die vorher nicht abzusehen waren. „Kreativität ist die Kontingenzformel und das Gefühl für Überraschungen und Irritationen, von dem die Klassiker stets im Terminus des Bildungserlebnisses gesprochen haben und das im Modus des wilden Denkens kultiviert werden kann (Meder 1987, S. 204).

Die Sprachspielerin bricht mit der modernen Vorstellung des Subjekts, das noch bemüht war, Einheit zu stiften und die Welt restlos zu identifizieren

und zu erklären. Der Sprachspieler „sieht ... sich mit einer informatiellen Umwelt konfrontiert, deren Einheit nicht mehr zu erfassen ist und deren Einheit er sich auch nicht mehr zu eigen machen kann. Damit bricht das neuzeitliche Bildungsideal von der durch Vernunft gegebenen Einheit von Mensch und Welt zusammen“ (Meder 1987, S. 48f.). Das „Subjekt der Postmoderne“ bringt Widersprüche hervor, weil es von ihnen durchtränkt ist, es stiftet Perspektivität und verweist auf die Dinge, ohne sie zu Exempeln allgemeiner Begriffe zu degradieren. Es wird nicht von einer einheitsstiftenden Vernunft dominiert und geleitet, sondern ist ein Ergebnis vielfältiger Faktoren. „Wir folgen nicht nur rationalen Spuren, sondern werden geführt durch die Intensität unseres Gefühls. Wir sind nicht Grund und Zentrum unseres Erkennens und Handelns, sondern auch die Folge und die Peripherie unserer Emotionen, die uns spontan erfassen. (...) Wir sind nicht nur Einheit, sondern auch die Vielfalt unserer Gefühle“ (Meder 1987, S. 108).¹⁶ Die Bildung läuft nicht mehr auf Schienen der Vernunft, die zu einer widerspruchsfreien Identität führen sollten. Die Widersprüchlichkeit von Sprachspielen wird im Gegenteil zum Motor und nicht zum Störfaktor von Bildungsprozessen. Kreativität als Kennzeichen der Sprachspielerin konstituiert sich durch Divergenzen, durch die Abweichung von der Norm. Der Widerspruch eröffnet einen Möglichkeitsraum, weil er dazu drängt, anderes auszuprobieren (vgl. Meder 1987, S. 49).

Den Unterschied der Themen und Orientierungen zwischen der Postmoderne und Moderne faßt Meder folgendermaßen zusammen: „*Intensität, Sensibilität, Differenz* und *Grundlosigkeit* sind die Themen unserer Zeit. *Form, Rationalität, Einheit* und *Grund* waren die Themen der *Neuzeit* und der *Moderne*“ (Meder 1987, S. 107f.).

Die Sprachspielerin ist ein Versuch gewesen, ein anderes Subjektverständnis zu formulieren. Ein entscheidendes Merkmal dieses Subjekts ist es, daß es um die Unmöglichkeit weiß, eine sichere Grundlage für einheitliche Erkenntnis zu sein. Vielmehr ist sich das Subjekt der Differenz bewußt und bringt sie in Form heterogener Sprachspiele zum Ausdruck.

16 Die Tatsache, daß wir nicht nur Vernunftswesen sind, sondern auch von Gefühlen geleitet werden, darf jedoch nicht dazu führen, den Emotionen einfach freien Lauf zu lassen, denn ansonsten würde der Terror nur seine Quelle wechseln. Nicht nur die Vernunft, sondern auch Gefühle können zu Herrschaftszwecken mißbraucht werden.

4.2.2 Die Sprachspielerin als kritisches Bildungssubjekt

Im Konzept der Sprachspielerin wird sichtbar, daß in diesem Subjektentwurf der Postmoderne ein Paradigmenwechsel vollzogen wurde. Im Vordergrund steht nicht das Bewußtsein als ein von Vernunft geleitetes Zentrum, das die wahre Erkenntnis der Welt garantiert. Von nun an steht eine Vielfalt von Sprachen und ihre sinn- und erkenntnistiftenden Rollen im Mittelpunkt des Interesses. Das Subjekt erkennt die Dinge nicht aufgrund einer einheitlichen Vernunft, sondern vermittelt sinnbeladener Sprachspiele, die es verwendet. Die Sprache bildet Wirklichkeit jedoch nicht einfach ab, sondern bringt sie mit hervor. Sie produziert die Wirklichkeit, indem sie sie benennt. Die Idee der Sprachspielerin reiht sich in das Feld konstruktivistischer Theorien ein, die von der These ausgehen, daß die Wirklichkeit nicht von dem/der BetrachterIn losgelöst werden kann. Diese Annahme bestreitet zwar nicht die Existenz einer äußeren Realität, wohl aber, daß diese uns direkt zugänglich wäre. Unsere Kommunikation über die Welt erfolgt auf der Basis der Vorstellungen und Bilder, die wir uns von ihr machen, nicht aber aufgrund einer objektiven Realität. In diesem Sinne ist die Wirklichkeit eine von dem/der BetrachterIn abhängige Variable.¹⁷ „Reales und Zeichen diffundieren ununterscheidbar, mehr noch: Die Zeichen bringen eine Wirklichkeit selbst hervor“ (Lenzen 1987, S. 50). Das moderne Subjekt als sichere Grundlage des Wissens löst sich auf zugunsten eines Subjekts, das sich kontingenter Sprachspiele bedient, um die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Eine eindeutige Benennung von Wirklichkeit gerät ins Wanken, denn „es gibt keinen archimedischen Punkt mehr, keine Grundlage, von der aus alles geordnet, gedacht oder durch meßbare Effekte beeinflußt werden könnte“ (Reijnen 1988, S. 374f.). Die Sprachspiele als kontingente Wissensbasis führen zu einer Kontingenz der Wirklichkeit. Wahre und dauerhafte Aussagen sind unmöglich geworden, denn eine eindeutige Beziehung von Wirklichkeit und den Aussagen über sie ist nicht mehr begründbar, wenn das Subjekt verschwindet, das für die Einheit zuständig war. „Wenn die Fundamente des menschlichen Wissens umstritten sind, dann sind demzufolge keine verbindlichen Aussagen über die Wirk-

17 Obwohl der Sprache ein entscheidender Stellenwert bei der Konstruktion von Wirklichkeit zukommt, darf nicht vergessen werden, daß auch soziale Praktiken an der Wirklichkeitsbildung mit beteiligt sind. So konstituieren Entlassungen die Menschen als Arbeitslose, wenngleich die Bedeutung von Erwerbslosigkeit nicht vom gesellschaftlichen Diskurs über Arbeit losgelöst werden kann.

lichkeit möglich“ (Reijen 1988, S. 380). Die Konsequenz davon ist, daß sich Wirklichkeit und Fiktion nicht mehr eindeutig unterscheiden lassen. Begriffe wie „Dekonstruktion“ und „Decodierung ... verweisen auf die für die Postmodernen greifbare Tatsache, daß weder Menschen noch Wissenschaft oder Philosophie in der Lage sind, eine feststehende Beziehung zwischen unserem Denken und der Wirklichkeit herzustellen. Folge ist, daß man nicht mehr an der Trennung zwischen Wirklichkeit und Fiktion festhalten kann“ (Reijen 1988, S. 380). Schein und Wirklichkeit können nur dann zweifelsfrei auseinander gehalten werden, wenn verbindliche Ausgangspunkte und Kriterien existieren, mit denen Wirklichkeit bestimmt werden kann (vgl. Reijen 1988, S. 387). Aber „die Postmodernen halten beide Ansprüche für illusionär“ (Reijen 1988, S. 387). Wenn Sprache keinen Zugang zu einer Realität gewährt, sondern Realitäten schafft, die ohne sie gar nicht ins Spiel kommen würden, erfahren wir mehr etwas über unsere Perspektiven als über die Dinge, auf die sie sich richten. Wird diese Einsicht akzeptiert, dann bleibt uns nicht mehr der Weg, eine richtige Sprache zu suchen, die die Realität adäquat abbildet, sondern nur ein Meer von Sprachspielen zu finden, die alle eine Vielfalt von Wirklichkeiten erzeugen. Die Sprachspiele drücken ein spezifisches Verhältnis zwischen uns und der Welt aus. Die Welt, auf die sie Bezug nehmen, ist jedoch nicht dieselbe, wie sie in den Sprachspielen erscheint. Sprachspiele machen etwas sichtbar, doch das, was sie kenntlich machen wollen, verändert sich in dem Moment, wo es benannt wird, weil es erst jetzt Bedeutung und Konturen gewinnt. Sprache modelliert die Dinge so weit, daß wir sie nicht nur wahrnehmen, sondern auch erkennen können; sie richtet sie menschengerecht zu. „Wir müssen uns nicht einbilden, daß uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben. Die Welt ist kein Komplize unserer Erkenntnis. Es gibt keine prädiskursive Vorsehung, welche uns die Welt geneigt macht. Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun“ (Foucault 1970, S. 36f.) Das Subjekt wird unter diesen Bedingungen zum Sprachspielsubjekt, das in dem Maße Wirklichkeiten hervorbringt, wie es sie permanent sprachlich konstruiert. Mit den Sprachspielen will es aber nicht wie das transzendente Subjekt mit der Vernunft die Welt beherrschen, sondern eher mit ihr „spielen“ und den Dingen eine Eigenständigkeit belassen, indem darauf verzichtet wird, zwischen der Sprache und der Wirklichkeit eine Identität zu postulieren. „Der therapeutische Vorschlag“ der Postmodernen für ihre Diagnose, daß es keine beweisbare Beziehung zwischen Wirklichkeit und Theorie gibt, „lautet, von einer an

Beherrschung orientierten Haltung zum Spiel überzugehen“ (Reijen 1988, S. 381).

Dieses Denken birgt jedoch auch eine große Gefahr, nämlich dann, „wenn das Denken in sich kreist, vagabundiert durch ein Reich der Simulationen und seine Macht daraus zieht, daß es gar keinen Wert darauf legt, daß es auf Dingen aufruht, die Winke geben. Damit fiele jeder auch noch so fragliche Zusammenhang mit dem menschlichen Handeln. Die Herrschaftsform im Reich der Simulationen ist zwar nicht nach dem Souveränitätsmodell zu begreifen, folgt aber einem Terror der Willkür“ (Meyer-Drawe 1990, S. 42). Eine Subjektkonzeption, die darauf verzichtet, dem Subjekt die Rolle der Wahrheit zuzuschreiben und die damit die Nichterkennbarkeit der Welt postuliert, läßt die Schwierigkeit auf sich, noch ein kritisches Interesse des Subjekts an der Welt zu begründen und nicht der Beliebigkeit die Türen zu öffnen. Wenn die Postmodernen sich nicht zu Recht dem Vorwurf aussetzen wollen, „anything goes“ auf ihre Fahnen zu schreiben, muß ihre Subjektkonzeption zum einen frei sein von einem universalen Erkenntnisanspruch und andererseits eine Position der Gleichgültigkeit und des Desinteresses vermeiden. „Der Gegensatz zur imperialen Gebärde des 'Alles oder Nichts' ist nicht die Alternative des anything goes, sondern die negative Indifferenz von weder nur universalen Beherrschung noch nur unbegrenzter Willkür“ (Meyer-Drawe 1990, S. 42). In eine ähnliche Richtung zielt auch Welschs Warnung vor einer Beliebigkeit und Oberflächlichkeit, die einer Pluralitätskonzeption droht, „die Pluralität bloß im Modus der Bequemlichkeit und zu Entlastungszwecken in Anspruch nimmt“ (Welsch 1993, S. 322). Eine produktive Pluralität ergibt sich für ihn nicht schon auf der Ebene des subjektiven Meinens. Erst „auf der Ebene des Widerstreits von Konzeptionen tritt jene Pluralität hervor, die gravierend und fruchtbar ist“ (Welsch 1993, S. 322). „Postmoderne“ ist für Welsch eine „anspruchsvolle Konzeption“, die sich einer „Praxis der Differenz“ bedient, um Unterschiede zu präzisieren und zu verdeutlichen, nicht aber, um sie durch Gleichgültigkeit wieder aufzuheben, denn dadurch würde das ganze Vorhaben, Unterschiede ernst zu nehmen, wieder untergraben. „Eine neue Beliebigkeit wäre keineswegs besser als der alte Imperialismus“ (Welsch 1993, S. 323). Das Modell der Sprachspielerin erfüllt diese Anforderungen dann, wenn sie ihre Kreativität nicht dazu einsetzt, irgendwelche beliebigen Sprachspiele zu ergründen, sondern solche, die Aspekte ins Licht rücken, die vom herrschenden Diskurs ausgegrenzt und unterdrückt werden. Sprachspiele müssen, um ein Medium von Kritik zu sein, Konflikte fokussieren, Ränder schärfen, die Konturen von Positio-

nen verdeutlichen; sie müssen, um auf Lyotard zurückzukommen, den Widerstreit bezeugen.¹⁸ Ein Widerstreit liegt dann vor, wenn ein Konflikt nicht behoben werden kann, da eine allgemeingültige Urteilsregel fehlt. Das ist der Fall, wenn die Konfliktbeteiligten ihre Positionen nicht in einem gemeinsamen Sprachspiel darstellen und lösen können, sondern ihre Argumentation nur in divergenten Sprachspielen ausdrücken können. „Im Unterschied zu einem Rechtsstreit [*litige*] wäre ein Widerstreit [*différend*] ein Konfliktfall zwischen [wenigstens] zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beiden Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (Lyotard 1989, S. 9). Würde gleichwohl der Versuch unternommen, den Fall zu entscheiden, d.h. das Problem nur im Rahmen eines Sprachspiels zu lösen, hätte das ein Unrecht zur Folge, denn die eine Konfliktpartei müßte sich den Regeln der anderen unterwerfen. Sie könnte ihren Standpunkt gar nicht mehr artikulieren, wenn ihr Sprachspiel als illegitim erklärt würde. „Ein Unrecht wäre folgendes: Ein Schaden, der als solcher nicht nachgewiesen werden kann, da die Mittel dazu verloren gegangen sind. Dies ist der Fall, ... wenn der Satz der Zeugenaussage selbst seines Geltungsanspruchs beraubt wird“ (Lyotard 1989, S. 20). Lyotard verdeutlicht den Widerstreit am Beispiel der Arbeit. Die ArbeiterInnen werden gezwungen, ihre Forderungen in dem Idiom des kapitalistischen Sprachspiels zu formulieren. Darin erscheint ihre Arbeitskraft als Ware, für die sie niedrige oder hohe Preise erzielen können. Ihnen ist es jedoch innerhalb des Idioms nicht möglich, ihre Arbeitskraft als etwas Unveräußerliches anzusprechen (vgl. Lyotard 1989, S. 27). Das Unrecht wird zudem noch verdoppelt, indem der Widerstreit als Rechtsstreit ausgegeben und somit suggeriert

18 Die folgenden Ausführungen zu Lyotards Entwurf des Widerstreits sehen von den Tendenzen zum Sprachobjektivismus, die in seinem Werk enthalten sind, ab, da sich ansonsten die Idee des Widerstreits mit der Idee einer aktiven und kritischen Sprachspielerin nicht vereinbaren läßt. Im „Postmodernen Wissen“ hat Lyotard dem Menschen noch die Rolle des Erfinders zubilligt, im „Widerstreit“ macht es den Anschein, als wäre die Heterogenität der Diskursarten (Im „Widerstreit“ verwendet Lyotard nicht mehr den Begriff der Sprachspiele, sondern jetzt spricht er von Diskursarten und Satz-Regelsystemen. Im folgenden wird gleichwohl der Begriff Sprachspiele weiter verwendet, weil der Sinn dadurch nicht entstellt wird und der Sprachspielbegriff gewissermaßen als Oberbegriff aufgefaßt werden kann.) immer schon gegeben gewesen und als könne der Mensch sie höchstens ausfindig machen, nicht aber erfinden. Welschs Kritik an Lyotard setzt genau an diesem Sprachobjektivismus an. „Zuletzt zeigt Lyotard allerdings eine Tendenz, als eigentliches Widerstandspotential gegen Vereinheitlichung nicht eine entsprechende ethisch-politische Haltung des Menschen anzusehen, sondern die sprachliche Heterogenität selbst (...) Lyotard geht hier zu einem Objektivismus über, der mir problematisch erscheint und bei dem meine Kritik einsetzt“ (Welsch 1993, S. 247).

wird, daß es den Widerstreit gar nicht gibt. Die universalistischen Ideen der Moderne haben für Lyotard Begriffe wie „Wirklichkeit, Subjekt, Gemeinschaft, Zweckmäßigkeit“ (Lyotard 1989, S. 12) hervorgebracht, in denen der Widerstreit kaschiert und scheinbar aufgehoben wurde. Demgegenüber hält Lyotard das Subjekt nicht für den Ort, an dem der Widerstreit gelöst werden könnte, wohl aber ist das Subjekt in der Lage, den Widerstreit mittels von Sprachspielen kenntlich zu machen. Zwar kann das „einfache“ Unrecht nicht vermieden werden, denn Entscheidungen können immer nur in einem Sprachspiel getroffen werden, aber ein doppeltes Unrecht ließe sich verhindern, wenn der Widerstreit artikulierbar und nachweisbar wäre. „Dem Widerstreit gerecht zu werden bedeutet: neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen [*significations*], neue Referenten einsetzen, damit das Unrecht Ausdruck finden kann und der Kläger kein Opfer mehr ist. (...) Jedes Unrecht muß in Sätze gebracht werden“ (Lyotard 1989, S. 33). Die Aufgabe der Sprachspielerinnen würde darin bestehen, neue Idiome und Sprachspiele zu erfinden, die bisher Ungesagtes sagbar und darüber Widerstreite sichtbar machen würden. Ziel wäre es, ein Unrechtsbewußtsein zu schaffen, um vielleicht bei einer zukünftigen Entscheidung das Sprachspiel der anderen Partei als Grundlage zu nehmen. Die Erfahrung des Unrechts sollte dazu führen, daß die Menschen neue Ausdrucksweisen suchen und zulassen, um die Möglichkeit zu erweitern, daß ihre Sichtweisen verstanden und anerkannt werden. Lyotards Plädoyer für die Paralogie, als Basis neuen Wissens, ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Dem Widerstreit Gerechtigkeit widerfahren zu lassen bedeutet, der Person, der ein Unrecht droht, ein Sprachrohr in die Hand zu geben, damit sie ihrem Standpunkt Ausdruck verleihen kann. „Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm entsprechende Idiome verschafft“ (Lyotard 1989, S. 33). Politisch bedeutet das, Herrschaftsdiskursen Widerstandsdiskurse entgegenzusetzen und das Subjekt für Widerstreite zu sensibilisieren.

In der postmodernen Konzeption sind die Menschen an der Wirklichkeitskonstruktion über Sprachspiele beteiligt. Der emanzipatorische Gehalt der Sprachspielerin besteht darin, Widerstreite aufzudecken. Das postmoderne Bildungsideal ist nicht das identitätsbestimmte Subjekt, sondern ein durch divergente Sprachspiele geprägtes Subjekt. Dieses Ideal orientiert sich an einem Gerechtigkeitsmodell, das auf Verschiedenheit und nicht auf Gleichheit setzt.

4.2.3 Dezentrierung des identitätsbestimmten Subjekts

Nachdem das Subjekt als transzendentaler Handlungs- und Wissensgrund aufgegeben wurde, kann auch die Identität des Subjekts nicht mehr behauptet werden. Durch die Aufspaltung des Menschen in ein sinnliches und in ein Vernunftswesen war die widerspruchsfreie Einheit immer schon gefährdet. Schiller und Kant glaubten zwar noch an die identitätsstiftende Kraft des Formtriebes oder der reinen Vernunft, aber schon Kants „Unterscheidung eines transzendentalen und eines empirischen Ich ... liegt jener späteren Skepsis zugrunde, inwieweit an der Realität bzw. an der Vorstellung eines kontinuierlichen, mit sich selbst identischen und transparenten Ich festgehalten werden kann“ (Reijen 1988, S. 394) Zudem hat auch schon Kant die Unterschiede zwischen einer kognitiven, einer ästhetischen und einer moralischen Rationalitätsform betont und somit das heterogene Prinzip in den Vernunftsraum eingeführt (vgl. Welsch 1993, S. 174f.). In der Subjektinterpretation der Moderne ist das Vernunftssubjekt jedoch immer schon vorausgesetzt. Die Vernunft kann beim Menschen ausgebildet oder vernachlässigt, nicht aber hergestellt werden (vgl. Huschke-Rhein 1991, S. 70). Foucault hingegen löst sich von dieser essentialistischen und ursprünglichen Subjektauffassung Er will im Gegenteil sichtbar machen, wie das Subjekt produziert wird. Für ihn ist das Individuum ein Produkt der Macht und des Wissens. In dem Feld von Diskursen (z.B. der Humanwissenschaften Soziologie, Psychologie und Anthropologie) und Machtpraktiken (z.B. Disziplinartechniken des Körpers in Fabriken, Kasernen und Schulen) werden die Subjekte konstituiert. Foucault geht nicht der Frage nach unserer „ureigensten“ Identität nach, er interessiert sich vielmehr für die historischen Formen von Subjektivität, d.h. für die Verfahrensweisen, die aus Menschen Subjekte machen. Das Subjekt ist weder gegeben noch konstituiert es sich selbst. Es entsteht erst in einem Unterwerfungsprozeß und wird damit sozial konstruiert. Für ihn ist das Ich ein Ergebnis vielfältiger Entwicklungen und Faktoren und kann somit niemals Ausdruck einer Einheit sein. „Denn diese Identität, die wir unter einer Maske notwendig wahren wollen, ist selbst nur eine Parodie: der Plural regiert sie, unzählige Seelen machen sie einander streitig; die Systeme durchkreuzen sich und beherrschen einander“ (Foucault 1987, S. 86). Eine Genealogie des Subjekts würde ein dezentriertes Ich hervorbringen, das nicht ein unhintergebarer Ursprung, sondern das Produkt unzähliger Anfänge ist. „Wo sich die Seele zu einen behauptet, wo sich das Ich eine Identität oder Kohärenz erfindet, geht die Genealogie auf die Suche nach dem Anfang – nach den unzähligen

Anfängen, die jene verdächtige Färbung, jene kaum merkbaren Spuren hinterlassen, welche von einem historischen Auge doch nicht übersehen werden sollten. Die Analyse der Herkunft führt zur Auflösung des Ich und läßt an den Orten und Plätzen seiner leeren Synthese tausend verlorene Ereignisse wimmeln“ (Foucault 1987, S. 73).¹⁹ Das Subjekt ist von vielfältigen Widersprüchen durchzogen und speist sich aus unzähligen Quellen, die sich einer widerspruchsfreien Synthese widersetzen. Ein solches Subjekt ist ein dezentriertes und fragmentiertes Subjekt. Es besitzt kein stabiles Zentrum, vielmehr vermengen sich im Ich eine Unmenge von Differenzen, die dem Ich nicht Homogenität, sondern Heterogenität verleihen. In ihm streiten Ideale, Bilder, Begierden, Wünsche, Theorien, äußere und innere Erwartungen, und das immer wieder neu; ein ständiges Zerren von Kräften, die sich in das Subjekt eingeschlichen haben und es überwältigen.

Die Autonomie des Subjekts ist Meyer-Drawe zufolge eine abstrakte Bestimmung, die den realen Menschen gar nicht zur Grundlage haben kann. Denn dieser ist immer schon äußeren Faktoren ausgesetzt, die das Eigene überhaupt erst ermöglichen. Selbstbestimmung bleibt unweigerlich an Fremdbestimmung gebunden. Meyer-Drawe geht es darum, „an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern, so daß deutlich wird, daß die Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung abstrakt ist, daß hier vielmehr eine Relation vorliegt, die sich durch das Subjekt selbst zieht, das in keiner Identität Ruhe findet, sondern sich jeweils nur als Differenz seiner Masken realisiert“

19 Judith Butler formuliert eine umfassende Kritik der im feministischen Diskurs zentralen Unterscheidung von sex (körperlich-biologisches Geschlecht) und gender (sozial konstruiertes Geschlecht). In dieser Polarität erscheint das biologische Geschlecht als natürliche Gegebenheit, in die kulturelle Normen lediglich eindringen. Butler hingegen möchte sichtbar machen, daß auch die körperliche Geschlechtsidentität ein diskursives Erzeugnis ist. Sie vertritt die These, daß die Kategorie des „natürlichen Geschlechts“, die unsere geschlechtliche Identität ausmachen soll, nicht aus einer vermeintlich biologischen Wahrheit abgeleitet werden kann, sondern daß die Annahme eines vordiskursiven Geschlechts selbst Produkt des Diskurses ist, der das Geschlecht in ein natürliches und kulturelles spaltet. Foucault anerkennt zwar den Körper als ein vordiskursives Phänomen, in den sich Diskurse einschreiben, daß aber Sexualität ein ursächliches Faktum und Quelle unserer Identität sein soll, hält Foucault für ein Diskursprodukt des Humanismus. In Anschluß an Foucault formuliert Butler, daß es die genealogische Kritik ablehnt, „nach den Ursprüngen der Geschlechtsidentität, der inneren Wahrheit des weiblichen Geschlechts oder einer genuinen, authentischen Sexualität zu suchen“ (Butler 1991, S. 9), denn der sozial geformten Geschlechtsidentität liegt kein essentialistisches Geschlecht der Natur zugrunde, sondern die Idee des Ursprungs ist selbst ein Effekt des Diskurses. Es existiert keine ursprüngliche Sexualität, die als Boden für die Identität des Subjekts fungieren könnte, sondern die Dezentrierung des Subjekts bedeutet auch eine Dezentrierung und Vervielfältigung des Geschlechts.

(Meyer-Drawe 1991, S. 391). Für sie ist der Leib Ausdruck einer zersprungenen Identität, in der sich divergierende Elemente mischen, aus denen sich ein heterogenes Ich, nicht aber ein homogenes Subjekt ergibt. „Muster dieses Ichs ist nicht mehr das klare, wache Bewußtsein, sondern der Leib, in dem Bewußtsein und Körper ein Geflecht bilden, in dem sich Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Materielles und Ideelles, Soziales und Individuelles durchdringen“ (Meyer-Drawe 1990, S. 153).

Der Psychologe Gergen versteht das „postmoderne“ Ich als eine Collage von Beziehungen. Im Zuge der voranschreitenden Kommunikationstechnologien und Reisemöglichkeiten unterhält das Ich in der Postmoderne gegenüber dem modernen Ich eine Fülle von Verbindungen zu anderen Menschen. Dadurch wird es mit einer Palette von Einstellungen, Werten und Lebensstilen konfrontiert, die verschieden stark in das Ich einsickern. Gergen spricht von einer „sozialen Sättigung“, die der Mensch in der Postmoderne erreicht. „Nach meiner Auffassung ist eine unmittelbare Auswirkung dieser sozialen Sättigung eine Art *Besetzung des Selbst*“ (Gergen 1990, S. 195). Die Identität des „postmodernen“ Ichs ist das Ergebnis des „Einbruchs“ des Fremden in das Selbst. Ähnlich wie bei Meyer-Drawe ist für Gergen Eigenes und Fremdes miteinander verwoben.

Die Selbstvergewisserung einer Identität scheitert auch an dem Problem, daß das Ich, das erkannt werden soll, nicht mit dem Ich übereinstimmt, das erkennen will. Das Ich muß sich quasi spalten in eines, das reflektiert und in eines, das den Gegenstand dieser Reflexion bildet. Das reflektierende Ich ist dabei der Selbstreflexion selbst nicht zugänglich, sondern nur das abgespaltene Ich. Wir können uns also nie betrachten wir wir sind, sondern nur wie wir waren. „Nach Kant mehren sich die Zweifel darüber, ob das Ich durch Selbstreflexion diese Kontinuität, Identität und Transparenz aufbringen kann. Es folgt das Eingeständnis, daß das Ich, welches denkt, ein anderes Ich ist als jenes, worüber nachgedacht wird. Diese Konzession impliziert jedoch eine unendliche Regression: Immer wieder 'entwischt' das Denkende dem Gedanken“ (Reijen 1988, S. 394).

Für Welsch ist die Frage nach dem Subjekt vor allem eine Frage nach der Vernunft. Dementsprechend ist für ihn die Diskussion über das Leben oder den Tod des Subjekts nur eine Ablenkung von der viel gewichtigeren Frage, wie heute noch Vernunft zu bestimmen ist. „Der Streit zwischen Modernisten und Postmodernisten ist ein Streit um die Vernunft“ (Welsch 1993, S. 274).

Wenn die Bildungsfrage an das Subjekt gebunden ist und das Problem des Subjekts seine Vernunft ist, müßte eine postmoderne Bildungsphilosophie vor allem den Status der Vernunft behandeln und neu bestimmen. Gegenüber dem einheitsorientierten Vernunftskonzept der Moderne versucht Welsch eine Idee von Vernunft zur Geltung zu bringen, die dem postmodernen Paradigma der Pluralität gerecht wird.

Welsch kennzeichnet seine Vorstellungen von Vernunft mit dem Begriff der Transversalität. Das Subjektverständnis im postmodernen Sinne ist nicht durch eine totalisierende Vernunft geprägt, sondern durch eine transversale Vernunft. Vernunft bezeichnet in Welschs Konzept die Fähigkeit zwischen Rationalitätsformen zu wechseln, ohne dabei ihre Grundform zu verkörpern. Unterschiedliche Rationalitätsausprägungen wie ethische, technische oder religiöse sind für Welsch nicht Differenzierungen einer Stammvernunft, sondern transversale Vernunft ist eine eigenständige Leistung im Überschreiten divergenter Rationalitätsfelder. „Als Vernunft gilt uns heute – pluralitätsbezogen – gerade ein Vermögen der Verbindung und des Übergangs zwischen den Rationalitätsformen“ (Welsch 1993, S. 295). Im Gegenteil zu den identitätsorientierten Vernunftskonzepten, die von der Vernunft verlangten, die mannigfaltigen Erscheinungen in eine einheitliche und widerspruchsfreie Form zu bringen, setzt die transversale Vernunftsform gerade auf die Heterogenität der Rationalitätstypen. Dabei läßt sie die Differenz nicht einfach stehen, vielmehr vermittelt sie zwischen den heterogenen Prinzipien, ohne jedoch die Unterschiedlichkeit zu relativieren oder gar zu negieren. Statt dessen bringt sie die Pluralität der Rationalitäten überhaupt erst ins Spiel. „Sie geht von einer Rationalitätskonfiguration zu einer anderen über, artikuliert Unterscheidungen, knüpft Verbindungen und betreibt Auseinandersetzungen und Veränderungen. (...) Sie bringt Pluralität als Vernunftsform zur Geltung“ (Welsch 1993, S. 296). In Anschluß an Lyotard macht Welsch deutlich, daß die Idee des Widerstreits nur Sinn macht, wenn eine solche transversale Vernunftsbildung möglich ist. Denn wie sollte der Widerstreit bezeugt werden, wenn es keine Zeugen gibt, die ihn artikulieren könnten. Um ihn aber anzusprechen, benötigen die Zeugen das Vermögen, die Sprachspiele oder die Rationalitätsgrundlagen zu wechseln. Lyotards Konzeption läßt sich, so Welsch, gar nicht aufrechterhalten, ohne die Annahme einer transversalen Vernunft. „Genau besehen bewegt sich alles, was Lyotard konstatiert, im Medium transversaler Vernunft. Denn welche Instanz ist es denn, die generell den radikalen Unterschied von Diskursarten analysiert, ihn in konkreten Fällen versteht und die auf-

deckt, daß dieser Unterschied für die Verwirrung derer, die ihn nicht erkennen, verantwortlich ist“ (Welsch 1993, S. 311)?

Die transversale Vernunft ist eine Beschreibung der Vernunft des postmodernen Subjekts, das nicht mehr von der Idee einer einheitlichen Vernunft bestimmt ist, sondern bei dem die Einheit nur noch Ausdruck einer Differenzbeziehung von Rationalitätsformen ist. Welschs Vernunftsauffassung unterstreicht die Heterogenität des Ichs und löst die Vorstellung eines harmonischen identischen Ichs auf.

4.2.4 Identität als narratives Konstrukt

Die bisherigen Ausführungen zeigen, daß der Identitätsbegriff im postmodernen Diskurs als äußerst problematisch angesehen wird. Eine Möglichkeit wäre daher, innerhalb eines postmodernen Konzepts auf die Identitätskategorie zu verzichten. Es ließe sich aber auch fragen, ob ein Identitätsbegriff formuliert werden könnte, der nicht die bedenklichen Implikationen des humanistischen Identitätskonzepts trägt. Das Konzept einer narrativen Identität, wie es Meuter in Anschluß an Tugendhat, Luhmann und Ricoeur vorlegt, erscheint mir gut geeignet, ein postmodernes Identitätsverständnis zu beschreiben, das sich von den Identitätsideen der Moderne abhebt. Es ist flexibel genug, um das Homogenitätsdenken zu durchbrechen, der Heterogenität des Ichs gerecht zu werden und um ein anderes Verhältnis zu Widersprüchen aufzubauen.

Der zentrale Gedanke ist der, daß Identität das Ergebnis einer Erzählung über ein menschliches Leben ist. Die Kontinuität und die Einheit einer Person sind abhängig von den Geschichten, die über sie existieren. Das bedeutet, daß die Identität eines Menschen narrativ strukturiert ist. „Der Zusammenhang eines Lebens muß als narrativer Zusammenhang verstanden werden. Die Einheit eines menschlichen Lebens entspricht in ihren Strukturen bzw. Organisationsprinzipien der Einheit einer erzählten oder erzählbaren Geschichte. Die eigene Identität ist, wie RICOEUR sagt, eine ‘narrative Identität’“ (Meuter 1995, S. 245). Zugrunde liegt dem narrativen Modell die „Theorie des Erlebniszusammenhangs“ von DILTHEY. Demnach erhalten Einzelerlebnisse ihre Bedeutung und ihren Sinn erst im Rahmen eines Zusammenhangs. Der Sinn ist eine kontextabhängige Variabel (vgl. Meuter 1995, S. 246). Geschichten gewähren die Verbindung der einzelnen Erlebnisse und dementsprechend ist „der Erlebniszusammenhang DILTHEYS ...

von seiner Struktur her eine narrative Geschichte“. Die Identität des Menschen kann somit als ein narrativ erzeugter Lebenszusammenhang begriffen werden. Im narrativen Identitätsverständnis ist die Identität an einen Erzeugungsprozeß gebunden. Identitäten werden in Geschichten produziert. „Zu einer solchen Vorstellung eignet sich ein narratives Erklärungsmuster, welches die Produktion von personaler Identität als die Produktion von immer wieder neuen und anderen Geschichten begreift“ (Meuter 1995, S. 247).

Eine solche Identität ist in der Lage, die heterogenen Elemente des Lebens immer wieder aufzunehmen, indem die Geschichten aktualisiert und neu erzählt werden. Sie erhält einen sehr flexiblen und beweglichen Charakter, der es ermöglicht, auch über eine längere Zeitspanne einen sinnvollen Zusammenhang im Leben herzustellen (vgl. Meuter 1995, S. 248). Identität ist weniger eine feste Bestimmung des Menschen, vielmehr hat sie Ähnlichkeit mit einer „Flüssigkeit“, die sich je nach den Umständen und Bedingungen stark bewegt. „Im Hinblick auf personale Identität muß man besonders diesen dynamischen Aspekt betonen, denn wenn die eigene Identität auf die Komplexität einer individuellen Lebensgeschichte bezogen werden soll, muß deren oft extreme ‚Veränderung und Beweglichkeit‘ integriert werden“ (Meuter 1995, S. 248). Die Einheit des Menschen ist in diesem Modell nur ein kurzfristiger Zustand, der ständig wieder aufgelöst und reorganisiert wird. Identität ist ein narrativer Aktualisierungsprozeß, in dem die erfahrenen Erlebnisse immer wieder neu aufeinander bezogen werden und der Identität darüber eine variable und pulsierende Gestalt verleihen. „Personale Identität muß demnach in besonderer Weise als dasjenige aufgefaßt werden, was permanent neu produziert, aufrechterhalten und variiert werden muß. (...) Die Einheit einer Person, verstanden als der Zusammenhang einer Lebensgeschichte, wird also selbst permanent in Geschichten, die wir uns selbst und anderen und die andere über uns erzählen, narrativ produziert und neu organisiert“ (Meuter 1995, S. 248f.).

Die Erzählungen sind dabei nicht einfach das Resultat einer Intention, sondern entwickeln und entstehen erst im Prozeß des Erzählens. Die konkrete Ausformung der narrativen Identität unterliegt einem Wechselverhältnis zwischen der erzählenden Person und derjenigen, der die Geschichte berichtet wird. Identität ist das Resultat eines intersubjektiven Dialogs und erhält somit den Charakter einer sozialen Konstruktion. Die Kontextgebundenheit der Erzählung wird daran ersichtlich, daß die/der ErzählerIn die Reaktionen, die sie/er durch die Geschichte hervorruft, in die Erzählung

wieder integriert. Die Konstruktion eigener oder fremder Identitäten ist nicht beliebig möglich, sondern unterliegt dem Kontext, der auf die Identitätserzählung zurückwirkt. D. h., „daß die Geschichten, mit und in denen wir diese Identität produzieren, nicht völlig unserer Intentionalität bzw. Phantasie zur Verfügung stehen. Es wird sich immer um ein schwieriges Abwägen und Ausbalancieren zwischen *Dichtung und Wahrheit* handeln. Anders formuliert: unsere Identitätsproduktionen müssen in unserer sozialen Umwelt/Realität auf eine hinreichende Akzeptanz stoßen“ (Meuter 1995, S. 250). Identitäten sind nicht grenzenlos wählbar, weil jede Erzählung Erzählmateriale benötigt, das, um glaubwürdig und für einen selbst zufriedenstellend zu sein, zwar immer wieder anders zusammengesetzt, nicht aber erfunden werden kann.

Die Autonomie des erzählenden Subjekts wird insofern relativiert, als dessen Identitätsgeschichte nicht das Ergebnis einer absichtsvollen und vorher genau geplanten Erzählung ist. Gleichwohl ist der Mensch aktiv an seiner Identitätsbildung beteiligt, denn er bringt seine Erfahrungen in eine Beziehung, indem er seine Geschichte erzählt. Er muß aus einer Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten auswählen und entscheiden, welche Erlebnisse er mit in die Erzählung einbeziehen will und welche nicht. „Eine Identität ist demnach das Produkt einer *poiesis*, also eines Prozesses, in dem sich ein individueller Ausdrucks- und Gestaltungswille an einer Realität mit Kontingenzen und *peripetien* abarbeitet“ (Meuter 1995, S. 255).

Auch die Charaktereigenschaften des Menschen kommen in Geschichten zum Ausdruck. Meuter beschreibt die Charaktereigenschaften als Verhaltensweisen, die sich in ähnlicher Form immer wiederholen. „Das Kennzeichen eines narrativen Charakters ist, daß sich in der Vielzahl seiner sehr unterschiedlichen Handlungen bestimmte Motive, Verhaltensweisen und Verstehensmuster durchhalten“ (Meuter 1995, S. 261). Die individuelle Ausformung allgemeiner Charaktereigenschaften bringt Meuter auf den Begriff des Stils. Im Stil zeigt sich die ganz persönliche Ausprägung von typischen Verhaltensweisen. „Der Unterschied zwischen Stil und Charakter liegt also darin, daß es sich beim Stil einer Person um die prinzipiell individuellen und auch innovativen Aktualisierungen bestimmter Charakterzüge und typischer Verhaltensmuster handelt“ (Meuter 1995, S. 263). Die Frage nach der personalen Identität ist eine Frage nach dem individuellen Stil eines Menschen, der in Erzählungen weitergegeben wird. Der Stil hat eine deutlich zeitliche Dimension, er ist keine Konstante, sondern verändert sich im Zuge

der persönlichen Entwicklung. „Was die Identität eines Menschen ausmacht, ist vielmehr die Individualität eines Stils, in dem typische Charakterzüge zwar integriert sind, aber auch immer wieder überschritten und variiert werden“ (Meuter 1995, S. 264).

Das narrative Identitätsmodell unterscheidet sich grundlegend von den Identitätsvorstellungen, wie sie in den humanistischen Bildungsphilosophien von Rousseau und Schiller entwickelt wurden. Dieses Konzept bedient sich weder einer Versöhnungsfigur von Natur und Mensch noch arbeitet es mit dem Telos eines widerspruchsfreien Endzustandes als Verwirklichung der Persönlichkeit und der menschlichen Bestimmung. Die Identität ist auch keine Eigenschaft, die dem Menschen gesellschaftlich verweigert wurde und geschichtlich abhanden gekommen ist. Und ebensowenig läßt sie sich in der Form des „wahren“ Selbst oder des transzendentalen Subjekts beschreiben. Ein Identitätsverlust ist auch nicht Ausdruck einer Entfremdung, sondern eher ein Zeichen mangelnder oder unglaubwürdiger Geschichten über einen Menschen. Die Individualität eines Menschen birgt eine Fülle von Identitätsmöglichkeiten, aber nicht in dem Sinne, daß sie als fertige, verschnürte Pakete darauf warten, ausgepackt und präsentiert zu werden, sondern im Sinne eines Baukastensystems, in dem die Erfahrungen die Elemente sind, aus denen sich vielfältige Erzählungen erstellen lassen.

Wenn die Identität unmittelbar an eine narrative Form gebunden ist, bedarf die Identitätsbildung Sprachspiele, mit denen die Geschichten erzählt werden. Es wird unterstrichen, daß Identität eine Leistung der Sprache ist, die nicht abbildet, sondern produziert. Lyotards Aufwertung des narrativen Wissens und Meders Konzeption des Sprachspielers lassen sich mit der Idee einer narrativen Identität gut verknüpfen. Das narrative Wissen ist dadurch gekennzeichnet, daß es in sich nicht widerspruchsfrei, sondern höchst ambivalent ist. Es vereinigt unterschiedliche Sprachspiele, die ganz verschiedene Ebenen berühren und eine Pluralität von Sichtweisen ermöglichen. Das narrative Wissen ermöglicht eine narrative Identitätsbildung auf Erzählungen, d.h. unsere Identität ist narrativ strukturiert, weil unser Wissen um sie ebenfalls eine narrative Form hat. Die Kompetenzen der Sprachspielerin im Ausbilden neuer Perspektiven, die in Sprachspielen formuliert werden, wären für die Identitätsbildung von großer Bedeutung. Mit Hilfe von heterogenen Sprachspielen ist der Mensch in der Lage, aus seinen mannigfaltigen Erfahrungen verschiedenste Identitätsbilder zu synthetisieren. Der „postmoderne Mensch“ ist sich darüber bewußt, daß ihn seine Suche nach Identität

nicht zu einem „wahren“ Selbst führen wird, sondern daß Identitäten kontextgebundene Konstruktionen sind, die immer auch auf andere Möglichkeiten verweisen. Die postmoderne Identität bestimmt sich zwar nicht aus der Tiefe, aber sie ist keineswegs ohne Individualität. Innerhalb eines narrativen Identitätskonzepts wird das Spannungsverhältnis von Einzigartigkeit und Veränderung aufrechterhalten und nicht einseitig zu einer festen oder gänzlich verflüssigten Identität aufgelöst. Die Identität ist dem Subjekt weder gegeben noch wird sie ihm verweigert, sondern sie wird als Konstruktionsaufgabe an das Subjekt selbst delegiert. Das Individuum muß sich einen Stil wählen und ist darüber in der Lage, seine Identität zu variieren. Identitätsbildung enthält etwas Spielerisches, genauer gesagt etwas Sprachspielerisches. Sowenig die Geschichte in einer großen Erzählung aufgeht, sowenig existiert eine Metaerzählung vom Einzelmenschen, die seine ganze Identität erfaßt. Es muß aber nochmals betont werden, daß Identitäten nicht frei wählbar sind. Zwar lassen sich Identitäten in Geschichten immer bilden, diese können aber auch sehr frustrierend sein; z. B. dann, wenn mensch feststellt, daß seine Erfahrungen und die Lebensverhältnisse nur unbefriedigende Erzählungen zulassen und daß die Identitäten, die er sich wünscht, aus seinem bisherigen Leben nicht ableitbar sind.

In dem Konzept der narrativen Identität erscheinen mir postmoderne Ideen aufgenommen und umgesetzt worden zu sein. In Folge des veränderten Identitätsverständnisses hätte Bildung dem Menschen nicht zu einer abgegrenzten und widerspruchsfreien Identität zu verhelfen, sondern sie müßte den Prozeß unterstützen, einen individuellen Stil zu entwickeln und zu variieren. Sie sollte dazu beitragen, den Erfahrungsspielraum zu vergrößern und gemachte Erfahrungen neu zu beleben, um den Stoff für Identitätserzählungen zu vermehren. Weiterhin könnte Bildung die Kompetenz stärken, Geschichten über sich selbst zu erzählen und anderen Menschen zuhören zu können. Dazu würde u.a. Kommunikationsfähigkeit, Sprachspielfähigkeit, Sensibilität für Differenzen, Widerstreit- und Perspektivbewußtsein, Kreativität, Lernen am Beispiel und Transversalität gehören. Im anschließenden Kapitel sollen Überlegungen für eine entsprechende Bildungspraxis angestellt werden.

5 Überlegungen für die Bildungspraxis

Die bisherigen Ausführungen dienten dem Versuch, auf der Grundlage einer Darstellung und Kritik des modernen humanistischen Bildungsideals Ideen zu einem postmodernen Bildungsideal zu entwickeln. Die Gedanken bewegten sich auf der Ebene einer Philosophie der Bildung und des Subjekts. Die folgenden Überlegungen stellen insofern einen Bruch dar, als sie sich auf eine pädagogische Praxis beziehen. Dieses Unterfangen ist problematisch, weil es dem Theorieverständnis der „Postmoderne“ widerspricht, Rezepte und Handlungswissen zu produzieren, denn dies würde suggerieren, es gäbe einen eindeutigen Zusammenhang von Theorie und Praxis. Innerhalb einer postmodernen Theoriebildung kann jedoch nicht mehr als ein Verweisungszusammenhang behauptet werden, der die Handelnden ermuntert, sich theoretischer Fragmente zu bedienen, um ihre Handlungen zu organisieren. Theorie und Praxis gehen nie einen Weg, ein Rest bleibt immer. Es wäre zudem anmaßend, aus einer theoretischen Sicht heraus denjenigen Anleitungen geben zu wollen, die in der Bildungspraxis tätig sind.

Gleichwohl sollen in diesem Kapitel Überlegungen angestellt werden, zu welchen Orientierungen die Ideen einer postmodernen Bildungsphilosophie in der Bildungspraxis führen könnten. Für die Rezeption der Postmoderne in den pädagogischen Fachzeitschriften gilt ebenfalls, daß die Beiträge stark in der Diskussion postmoderner philosophischer Ideen verbleiben und nur im geringem Umfang Vorschläge für die Praxis entwickelt werden.

5.1 Wahrnehmungslernen

Die Erfahrung der Vielfältigkeit und der Differenz ist eine positive Grunderfahrung in der Postmoderne. Um der Pluralität in der Welt ansatzweise gerecht zu werden und um sie überhaupt erfahren zu können ist es nötig, sein Wahrnehmungsspektrum auszunutzen und unterschiedliche Wahrnehmungsweisen zu erfahren und zu erproben. Welsch spricht in diesem Zusammenhang vom „ästhetischen Denken“. „Ästhetisches Denken ist – geradezu definitorisch – eines, für das Wahrnehmungen ausschlaggebend sind. (...) Dabei ist keineswegs nur an Wahrnehmungen visueller Art zu denken.

Gerade der traditionelle Vorrang des Sehens wurde in den letzten Jahrzehnten durchbrochen. Auditive Phänomene wurden ebenso wichtig wie visuelle. Man hört auf den Ton einer Rede, ist auf den Rhythmus eines Schreibens aufmerksam, wendet sich 'Unerhörtem' zu" (Welsch 1991, S. 38). ErwachsenenbildnerInnen könnten durch entsprechende Methodenvielfalt und Medienauswahl dazu beitragen, bei TeilnehmerInnen (TN) in Bildungsveranstaltungen eine Sinnesvielfalt anzuregen, die es ihnen ermöglicht, sich dem Lerngegenstand auf unterschiedlichen Ebenen zu nähern und ihn aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Ein intensives und vielseitiges Wahrnehmen soll die TN dazu befähigen, Unterschiede zu präzisieren. Wahrnehmungslernen bedeutet, die Kompetenz auszubauen, auch für geringe Abweichungen und Unterschiede empfänglich zu sein und die Sensibilität für Ambivalentes zu steigern. „Offenbar bedarf es in der postmodernen Situation der Pluralität verstärkt einer Fähigkeit, die man als ästhetische – oder besser *asthetische* Kompetenz – bezeichnen kann. Damit ist gemeint: eine besondere Fähigkeit der Wahrnehmung von Unterschieden, der Aufmerksamkeit für Heterogenes, des Gespürs für Abweichung und Dissens. Es braucht ein Sensorium für Pluralität und für offenen und verdeckten Widerstreit“ (Welsch 1988, S. 61f.). Die Idee des ästhetischen Denkens verbleibt nicht auf der Stufe der Sinneswahrnehmung, sondern begreift sie als Basis für eine vielseitige und differenzierte Erkenntnis. Die Differenz wird zum Erkenntnisinteresse. „'Wahrnehmung' hat den fundamentalen und weiterreichenden Sinn von 'Gewahrwerden'. Dieser meint ein Erfassen von Sachverhalten, das zugleich mit Wahrheitsansprüchen verbunden ist. Solche Wahrnehmung hat Einsichtscharakter“ (Welsch 1991, S. 39).

In Anschluß an Welsch unterstreicht Schirlbauer, daß der Pluralitätsgedanke einen kritischen Anspruch mit sich führt und kein Freibrief für Gleichgültigkeit und Beliebigkeit sein soll. Das genaue Herausschälen von Differenzen ist die Bedingung dafür, gezielt Kritik zu üben. So können beispielsweise Sachverhalte ganz unterschiedlich wahrgenommen werden, aber eine Kritik ist erst dann möglich, wenn die andersartigen Aspekte deutlich fokussiert werden können. „Kritik ist die Praxis des Unterscheidens, des Aufdeckens von Differenzen, ohne Präzision geht sie nicht“ (Schirlbauer 1990, S. 34). Wichtig wäre es auch, Widerstreite wahrzunehmen und zu thematisieren, um sich gegen Vereinheitlichungsversuche zu immunisieren. Schirlbauer fordert von einer postmodernen Pädagogik, daß sie Widerstreite bezeugt und skeptisch gegenüber Versuchen bleibt, für eine Seite Partei zu

ergreifen. „Ich behaupte – einigermaßen ungeschützt –, daß eine Pädagogik der Skepsis die postmoderne Einlösungsform der modernen Aufgabe der Pädagogik darstellt. Sie aktiviert die Widerstreite. (...) Skepsis ist nichts anderes als der differenzsensible Blick, der Sinn für Heterogenität und Pluralität“ (Schirlbauer 1990, S. 36).

Zentral für die Idee des Widerstreits ist, daß Differenzen nicht von vornherein als Widersprüche interpretiert werden, denn in der Regel wird mit dem Begriff des Widerspruchs bereits das Ziel der Auflösung mitgedacht. Ein Zustand, der als widersprüchlich angesehen wird, besitzt eine negative Kennzeichnung. Um den Zustand in einen positiven, akzeptablen und lebensfähigen zu verwandeln, muß der Widerspruch beseitigt werden. Die Idee des Widerspruchs ist oft mit dem Ziel der Überwindung und dadurch mit der Identitätsidee verbunden.

Der Widerstreit ermöglicht ein anderes Verhältnis zur Welt, das Differenzen nicht als Widerspruch, sondern als Unterschied versteht. Bildungsarbeit hätte einerseits die Heterogenität der Welt herauszuarbeiten und andererseits Menschen dafür zu sensibilisieren, zwischen Widersprüchen und Widerstreiten zu unterscheiden. In einer Veranstaltung zur politischen Bildung könnte beispielsweise die These diskutiert werden, daß der Gegensatz von Kapital und Arbeit als Widerspruch behandelt und in der Form der sozialen Marktwirtschaft als aufgehoben angesehen wird. Demgegenüber könnte mensch geltend machen, daß der ArbeiterInnenseite ein Unrecht geschehen ist, weil ihre möglichen Sprachspiele von dem des Kapitals absorbiert wurden und daß damit der bestehende Widerstreit als aufgelöster Widerspruch verschleiert wurde.

Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung könnten dazu beisteuern, Interesse an der Überprüfung eigener Wahrnehmungsmuster zu wecken und eine positive Einstellung zur Mannigfaltigkeit der Welt zu bekommen. Ambivalenzen wären für ein „ästhetisches Bewußtsein“ nicht bloß Hürden auf dem Weg zu einer Eindeutigkeit, z.B. zu einer stabilen Identität oder zu einem autonomen Subjekt. Vielmehr wären sie eine Grundbeschreibung des Lebens und Ausgangspunkt für Entwicklungen, die jedoch nicht in einer Aufhebung der Ambivalenz enden. Bildungsarbeit sollte die Menschen bestärken, mit Mehrdeutigkeiten zurechtzukommen und diese möglichst produktiv zu nutzen.

5.2 Ausdrucks- und Deutungslernen

Heterogene Verhältnisse müssen nicht nur wahrgenommen, sie müssen auch ausgedrückt und gedeutet werden. Dafür gilt es, sich im Umgang mit Sprachspielen zu üben und sie anzuwenden. Bildungsveranstaltungen sind ein Ort intersubjektiver Auseinandersetzung und Kommunikation. Sie können dazu dienen, für unterschiedliche Perspektiven Ausdrucksformen zu finden, sie abzugleichen und so Positionen herauszuschälen. Im Sinne der Gerechtigkeitskonzeption Lyotards müßte Ungesagtes und im herrschenden Diskurs Unsagbares artikuliert werden. Die Toleranz gegenüber Anderen erfordert nicht nur, daß sie hingenommen, sondern daß sie angehört werden und eine Auseinandersetzung mit ihnen stattfindet. Das Wissen um die Ansichten der Anderen ist die Voraussetzung dafür, daß deren Einstellungen in die eigene Handlungsweise eingebaut werden können. Die Überzeugung, daß von einer Sache mehrere berechnigte Sichtweisen existieren, wird erst dann bedeutsam, wenn sie zu einer anderen Praxis führt. „Wer die Gesichtspunkte der Anderen mitbedenkt, der vermag zustimmungsfähigere Strategien zu entwerfen, und über solche Erfolgsorientierung stellt sich dann auch manchmal das unter Gerechtigkeitsaspekten Wünschbarere ein, denn es wird von vornherein auch den widerstrebenden Interessen der Anderen im Maß des Möglichen Rechnung getragen“ (Welsch 1988, S. 64).

Eine Methode, die die Bildungsarbeit mit Perspektiven unterstützt, ist das Deutungslernen, das vor allem in der konstruktivistisch orientierten Erwachsenenbildung eine große Bedeutung besitzt. In ihrem Buch „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ haben Arnold und Siebert den Stellenwert von Deutungsprozessen und damit von narrativen Geschichten für Wirklichkeitskonstruktionen herausgestellt und auf die Bildungspraxis bezogen. Deutungslernen basiert auf Erzählungen der TN, die miteinander verglichen und bearbeitet werden. „*Eine entsprechende Erwachsenenbildung ist Deutungsarbeit. Vorhandene, biographisch überlieferte und bewährte Deutungen werden durch die Präsentation, den diskursiven Vergleich und die Verschränkung mit 'neuen' Deutungsperspektiven zu – wieder – viablen Deutungen entwickelt, ein 'Perspektivmanagement', das hohe Anforderungen an die pädagogische Professionalität stellt*“ (Arnold/Siebert 1995, S. 148). Die Erwachsenenbildung ist eine Produktionsstätte für narrative Deutungen und Interpretationen. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Diskurs greift sie auf die Lebenserfahrungen der TN zurück und aktiviert eine Vielfalt von Sprachspielen.

Narrative Identitätsbildung ist eine ständige Konstruktionsaufgabe. Sofern es um das Selbst geht, wird die eigene Identität zum Deutungsthema. Bildungsveranstaltungen werden dann zum Ort für eine narrative Identitätserzeugung. Die eigene Identitätserzählung wird als eine mögliche Deutungsvariante erkennbar, wenn erfahren wird, daß die jeweilige Identitätserzählung von dem Austausch mit anderen abhängt. In diesem Verständnis hätte die Identitätssuche weniger den Status einer Selbstfindung als den einer erzählerischen Selbstbildung, wobei der Kontext an der Identitätsproduktion aktiv mitbeteiligt ist. „Selbstfindungsseminare“ haben in der Erwachsenenbildung nach wie vor Konjunktur. Der Begriff „Selbstfindung“ suggeriert jedoch, daß es ein substantielles Selbst gibt, das gefunden werden könnte. Aber was ist das Selbst, das entdeckt werden soll? Das Modell einer narrativen Identität löst sich von der Idee eines authentischen Ich-Kerns, wie sie im Ausdruck der „Selbstfindung“ noch deutlich mitschwingt. Statt dessen wird erkennbar, daß das Selbst mehr einem Spiegelbild gleicht, indem sich Fremdes und Eigenes vermischen. Das Selbst drückt ein Beziehungsgefüge mit seiner Umwelt aus, so daß sich in der Identität der Blick der Anderen fängt (vgl. Meyer-Drawe 1990, S. 112 ff.). Persönlichkeitsbezogene Bildungsseminare, die sich an einem narrativen Konzept orientieren, könnten dabei helfen, eine andere Sicht auf das Leben zu werfen, Erfahrungen neu einzuordnen und ihnen eine andere Bedeutung zu geben. Die Deutungs- und Konstruktionsarbeit könnte in der Erwachsenenbildung angeregt und reflektiert werden. Sie könnte die Abhängigkeit der Identitätsbildung von Sprachspielen aufzeigen, mit denen versucht wird, eine Identität zu benennen. Darüber würde die Notwendigkeit ersichtlich, andere Sprachspiele ausfindig zu machen, um die Geschichten zu erweitern und andere Aspekte zu berücksichtigen. Die Interpretationsfähigkeit ist an die Ausdrucksfähigkeit gebunden, so daß eine konstruktivistische Erwachsenenbildung die Sprachspielfähigkeit fördern müßte. Der emanzipatorische Gehalt liegt darin, der eigenen Vielfalt und der der Welt gerecht zu werden, indem Pluralität gewünscht wird und Perspektiven versetzt und ausgetauscht werden können. „Sofern also gerade in einer überkomplexen Welt Sprachspiele des Sprachspielers bedürfen, ist damit sowohl ein Adressat von Erziehung und Bildung präsumiert als auch ein Telos vorgezeichnet. In Transformation des pädagogischen Leitziels der Mündigkeit wäre jetzt das übergreifende Telos von Erziehung und Bildung der reflektierte Selbst- und Weltbezug jenes Sprachspielers, der um die Vielfalt der Spiele weiß, der mit einem Teil von ihnen vertraut ist und zwischen ihnen so zu gleiten versteht, daß dabei sowohl

(fließende) Identität und Authentizität als auch Kommunikation und Inter-subjektivität gefunden und entfaltet werden können“ (Mertens 1991, S. 40).

Identitätsbildung bedeutet, die Lebenskomplexität in Form von Geschichten zu erhöhen, die auf Erfahrungen gründen. Erfahrungen werden jedoch erst dann wirklich zu Erfahrungen, wenn sie für ein Individuum eine Bedeutung erhalten, die nicht anders als sprachlich herzustellen ist. Wir bedienen uns nicht einfach einer Sprache, sondern wir unterliegen ihren Regeln und ihrer Ordnung. Die doppelte Bedeutung des Subjektbegriffs (Souverän und Untertan) wird in der Idee der Sprachspielerin erkennbar. Die Sprachspielerin konstituiert sich als Subjekt, indem sie sich der Sprache fügt. Ein solcher Ansatz relativiert die Autonomie des Subjekts, denn die subjektiven Erzählungen und Konstruktionen können nicht losgelöst von gesellschaftlichen Deutungsmustern und etablierten Sprachspielen betrachtet werden. Die individuellen Geschichten bieten ein gutes Material, um sich bewußt zu machen, wie weitreichend gesellschaftliche Sprachnormen unser Denken und Handeln bestimmen. An ihnen wird ersichtlich, daß wir in eine kulturelle Sprachpraxis eingebunden sind, der wir uns, um sie zu verwenden, unterwerfen müssen. Sprachliche Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren, in gängige Sprachregeln einzugreifen und neue Ausdrucksmöglichkeiten zu finden sind – wenn auch weitgesteckte – Ziele für Bildungsarbeit.

Auch wenn die Verschränkung von Autonomie und Heteronomie prinzipiell nicht aufhebbar ist, unterstreicht Meyer-Drawe die praktische Notwendigkeit, für Autonomie einzutreten, um sich gegen Herrschaft zur Wehr zu setzen. „Als Chiffre für eine humane Gesellschaft bleibt Autonomie unverzichtbar, weil sie protestiert gegen reale Fremdbestimmungen, wenngleich deren vollständige Beseitigung aussichtslos ist“ (Meyer-Drawe 1990, S. 64). Die Bedeutung des Ausdrucks- und Deutungslernens liegt neben dem Bewußtsein von der Fremdbestimmung durch gesellschaftliche Sprachspiele darin, selbst auf das gesellschaftliche Spiel Einfluß nehmen zu können.

5.3 Übergangslernen

Das Gespür für Differenz und die Fertigkeit, sie zu artikulieren, sind die Grundlage dafür, die Perspektiven zu überschreiten und andere Betrachtungsweisen einzunehmen. Übergangslernen würde bedeuten, eine Spring- und Übergangsfähigkeit zwischen Rationalitätsformen, Sprachspielen, Standpunkten etc. zu entwickeln. Lyotard verwendet dafür den italienischen

Begriff „Sveltezza“ (Lyotard 1985b, S. 88), der mit Raschheit übersetzt werden kann. Schirlbauer stellt die Frage, ob damit ein neuer Bildungsbegriff formuliert wird (vgl. Schirlbauer 1990, S. 42). Das Denken in Differenzen und das Wechseln von Perspektiven wäre eine Aufgabe postmoderner Erwachsenenbildung. Das probeweise Einnehmen fremder Standpunkte, der Versuch, sich in die Lage anderer zu versetzen, sind dabei wichtige Fertigkeiten, wie sie beispielsweise in Rollenspielen realisiert werden. „Umgang mit Pluralität, Andersheit und Dissens wird ausschlaggebend. Nicht ein bestimmter Satz rigider Prinzipien, sondern die Fähigkeit des Übergangs zwischen unterschiedlichen Bündeln von Grundsätzen ist jetzt verlangt. Der Blick über den Zaun, der gekonnte Wechsel, das Bedenken auch anderer Möglichkeiten gehören zu den Grundkompetenzen postmoderner Subjekte“ (Welsch 1988, S. 66).

Die Fähigkeit des Perspektivwechsels ist auch für eine politische Bildung von großer Bedeutung. Im postmodernen Sinne wäre das Ziel weder der Konsens noch ein bloßes Beharren auf dem eigenen Standpunkt, sondern das Nachvollziehen anderer Meinungen. Es geht dabei nicht darum, sich den anderen Überzeugungen anzuschließen oder seine eigene durchzusetzen, sondern darum, die Art und die Gründe des Dissens herauszustellen, um die anderen Positionen zu verstehen. Durch den Wechsel der Perspektive wird das Bewußtsein für die Relativität der eigenen Wahrheit geschärft, ohne diese gänzlich aufgeben zu müssen. Denn die Wahrheit kann immer nur eine partikulare neben anderen sein. Der demokratische Gedanke lebt von der Idee der Andersheit. Postmoderne Bildung ist eine radikal demokratische Bildung, denn: „gerade die Demokratie ist eine Organisationsform nicht so sehr für den Konsens als vielmehr für den Dissens von Überzeugungen, Ansprüchen und Rechten. Sie ist auf eine Situation gravierender Pluralität zugeschnitten“ (Welsch 1988, S. 54).

Es geht um den Gebrauch einer transversalen Vernunft, die zwischen Rationalitätsordnungen gleiten kann. Verschiedene Ansichten und Forderungen können ihre je eigenen rationalen Begründungen haben, ohne daß sich hinter ihnen eine Universalvernunft verbergen würde, die es zu entdecken gilt. „Vernünftigkeit erweist sich jetzt am ehesten im klugen Abwägen und Ausharieren unterschiedlicher Ansprüche, nicht in der Durchsetzung eines einzigen“ (Welsch 1988, S. 66f.).

Ferner sollte Bildung nicht nur an den Bedürfnissen des Geistes ansetzen, sondern auch Leibeserfahrungen ermöglichen und den Körper zum Thema

haben. Dabei sollte jedoch vermieden werden, die moderne Vorherrschaft des Geistes durch eine Vorherrschaft des Körpers auszutauschen, denn der Körper ist kein privilegierter Ort der Wahrheit und weist uns ebensowenig wie der Geist den Weg zu einer „wahren“ Identität. Körpererfahrungen ermöglichen uns jedoch eine differenzierte Sichtweise auf unsere Person und lassen beispielsweise Unterschiede zwischen dem was wir sagen und dem wie wir etwas sagen, zu Tage treten. Die Kommunikationspsychologie arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Kategorienpaar Beziehungs- und Sachebene. Demnach beinhaltet eine Nachricht eine Sachinformation, das ist der Gegenstand des Gesprächs, und einen Beziehungsaspekt, der über das Verhältnis der KommunikationspartnerInnen Aufschluß gibt. Die Unterscheidung erinnert an die Polarität von Körper und Geist des abendländischen Subjekts. Die Sachinformation wird eher durch den Geist und die Beziehungsinformation eher durch den Körper (Mimik, Gestik, Tonfall) übermittelt. Besonders interessant erscheint die Art von Kommunikation, bei der die Sachinformation nicht mit der Beziehungsbotschaft übereinstimmt. Schulz von Thun spricht in einem solchen Fall des Auseinanderdriftens von sprachlicher und nicht-sprachlicher Information von einer inkongruenten Nachricht (vgl. Schulz von Thun 1996, S. 35ff.).

Innerhalb einer Metakommunikation in Bildungsveranstaltungen wird häufig die Differenz von Mitteilungsinhalt und Mitteilungsweise zum Thema gemacht, um gruppodynamische Kommunikationsprozesse zu durchleuchten und zu verbessern. Ziel ist es, Mißverständnisse zu beheben und die Verständigung zwischen den TN zu erhöhen. Das Problem, das sich jedoch in den Seminaren dabei ergibt, ist, daß in der Regel die Körpersprache dazu Anlaß gibt, den Sachinhalt in Frage zu stellen, während die Sachinformation hingegen kein Ausgangspunkt ist, den Körper kritisch zu befragen. Anders formuliert, der Körper gilt als das Authentische und der Geist als Maske, die die „wahre“ Identität und die „wahre“ Beziehung der Person zu anderen verschleiert. Das kann dazu führen, daß den verstandesmäßigen Ausführungen kaum noch Beachtung geschenkt und das Augenmerk mehr auf die Form als auf den Inhalt der Mitteilung gelegt wird. Eine gelungene Kommunikation muß kongruent verlaufen, d.h. in ihr müssen das Sach- und das Beziehungsmoment identisch sein. Das moderne Ideal einer Einheit erscheint in dem kommunikationspsychologischen Konzept bereits angelegt. Auf dem Hintergrund postmoderner Ideen wäre es jedoch wichtig, darauf aufmerksam zu machen, daß weder der Körper noch der Geist die „Wahrheit“ sagt und daß die Differenz von Sach- und Beziehungsinforma-

tion nicht unbedingt als Widerspruch behandelt werden muß, den es aufzuheben gilt. Vielmehr übermitteln SenderInnen unterschiedliche Informationen, die auf einen ambivalenten Zustand verweisen. Wenn beispielsweise eine Seminarteilnehmerin sagt, sie finde die Diskussion spannend und dabei einen gelangweilten Eindruck macht, heißt das nicht, daß der Körper ihre Aussage als unwahr entlarvt, sondern sie sendet mehrere Botschaften aus, z.B. daß sie müde ist, aber gleichwohl die Diskussion mit Interesse verfolgt. Wird die kongruente Nachricht als Ziel für eine gelungene Diskussion in Gruppen ausgegeben, besteht die Gefahr, daß der Körper konditioniert und instrumentalisiert wird, um der Botschaft den Schein von Stimmigkeit zu geben. Die mögliche Feststellung einer Differenz zwischen dem Inhalt einer Mitteilung und der eingenommenen Körperhaltung sollte nicht dazu dienen, pädagogisch auf eine Identität hinzuarbeiten. Vielmehr kann die Dissonanz für vielfältige Interpretationen genutzt werden. Das Gesagte ist nicht einfach der Schein, der durch den Körper entlarvt wird. Zwar ist es wichtig zu lernen, auf die Signale des Körpers zu achten, um uns und andere besser zu verstehen. Aber die Körpersprache muß interpretiert werden und liefert uns keinen unmittelbaren Einblick in den Menschen, zumal der Körper auch einer Sozialisation unterliegt. In körperbezogenen Bildungsveranstaltungen sollte deshalb die geistige Auseinandersetzung nicht zu kurz kommen, denn es ist notwendig, die Deutungen mitzuteilen, sie zu überprüfen und in einen gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen. Körperwahrnehmung bedeutet noch nicht gleich Erkenntnis, sie ist aber sicherlich eine oft vernachlässigte Bedingung dafür. Die Vernachlässigung des Leibes in der abendländischen Bildungstradition ist sicher auch mit Schuld an den überzogenen Autonomievorstellungen der Moderne. Es wäre jedoch ein Weg vom Regen in die Traufe, wenn anstatt des Geistes nun der Körper als archimedischer Punkt des Wissens dienen würde.

6 *Kritische Einschätzung der Postmoderne*

Gegenüber dem Entwurf einer postmodernen Identität könnte mensch kritisch einwenden, daß angesichts der Auflösung gesicherter Berufe und stabiler Familien- und Beziehungsverhältnisse die Suche nach anderen Identitätsmodellen aufgenötigt wird. Der postmodernen Identität käme die ideologische Funktion zu, eine kontingente und fragmentierte Identität als Lebenskonzept zu postulieren, weil die gesellschaftlichen Bedingungen keine stabilen Identitäten mehr zulassen. Dieser kritische Aspekt verweist auf zwei wichtige Zusammenhänge. Zum einen lenkt er den Blick auf die Entstehungsgeschichte des postmodernen Geistes. Dieser speist sich nämlich nicht nur aus den Erfahrungen, daß sich moderne Identitätsversprechungen in der Geschichte als Totalitäts- und Zwangsformeln erwiesen haben, sondern auch aus gesellschaftlichen Veränderungen, die sich vor allem in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt haben. Zu ihnen zählt der Wandel der Arbeit. Dieser zeigt sich u.a. darin, daß immer mehr Menschen in die Erwerbslosigkeit gestoßen werden und eine andere Identitätsquelle als Lohnarbeit weder gesellschaftlich akzeptiert noch ermöglicht wird. Des weiteren geht der Realwert der Gehälter gemessen an den steigenden Lebenskosten zurück. Soziale Absicherungen werden privatisiert und die Zugänge zu den Ausbildungsstätten weiter verengt und sozial kanalisiert. Die Gefühle von Unsicherheit, Angst, Verzweiflung und Identitätslosigkeit sind oft materiell bedingt. Dazu kommen die Revolutionen in der technischen Welt. Die Digitalisierung der Lebenswelt trägt ebenso wie ihre Durchkapitalisierung zu einer postmodernen Theoriebildung bei. Es darf auch nicht übersehen werden, daß der Abbau von Sicherheiten eine Situation schafft, in der Vielfältigkeit gar nicht mehr gelebt werden kann. Ganz ohne Verankerungen ist ein selbstgestaltetes Leben, sind selbständiges Handeln und Denken eine Illusion. Wenn der ganze Boden in Bewegung gerät, sind eigene Lebensentwürfe eher die Ausnahme. Vielmehr laufen Menschen in einer solchen Situation Gefahr, nach Identitätsangeboten zu greifen, die ausgrenzend und gewaltsam kollektive Identitäten konstruieren, wie dies beispielsweise in Gruppen der „neuen Rechten“ oder in Sekten der Fall ist. Die Möglichkeiten, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sind stark von der sozialen Stellung, den materiellen und geistigen Ressourcen und den individuellen Fähigkeiten abhängig.

Der andere Zusammenhang, auf den die Kritik aufmerksam macht, ist der von Herrschaft und Postmoderne. Postmoderne Konzeptionen sind mit Herrschaft durchaus vereinbar, denn eine Vielfalt von Lebensstilen, Perspektiven und auch Kulturen lassen sich in homogene Herrschaftsstrukturen integrieren. Postmoderne Toleranz ist noch lange kein Garant gegen Herrschaft. Bauman betont im Gegenteil, daß die Toleranz des Marktes „voll vereinbar mit der Praxis gesellschaftlicher Herrschaft“ (Bauman 1995, S. 337) ist. In diesem Zusammenhang hebt Bauman hervor, daß der Übergang von Toleranz zu Solidarität in der Postmoderne ein noch ungelöstes Problem darstellt. Toleranz bewegt sich nur auf der Ebene des gleichgültigen Duldens, sie führt jedoch noch nicht zu einem engagierten Einsatz für Pluralität in dem Sinne, daß sie andere vor Angriffen in Schutz nimmt, die ihre Eigenheit bedrohen. Der Schritt von teilnahmsloser Toleranz zur kämpferischen Solidarität ist für Bauman eine Notwendigkeit, denn nur in der Form einer Solidarität mit der Pluralität ist Toleranz lebensfähig. Aber diese Notwendigkeit ist nicht naturwüchsiger, sondern normativer Natur, denn „die Brücke, die von der postmodernen Situation zur Solidarität führt, ist nicht aus Notwendigkeiten gebaut. Es ist nicht einmal sicher, ob es überhaupt eine solche Brücke gibt“ (Bauman 1995, S. 313).

Die postmoderne Theoriedebatte ist u.a. ein Ergebnis tiefgreifender ökonomischer, politischer und kultureller Veränderungen und stellt somit auch eine Anpassungsleistung an den Wandel sozialer Systeme dar. In diesem Sinne verhält sie sich auch affirmativ zum gesellschaftlichen System.

Ferner ist das Problem nicht von der Hand zu weisen, daß der postmoderne Diskurs einer Mentalität von Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und Kritiklosigkeit Vorschub leistet. Die Gefahr besteht darin, daß Inhalte in der Postmoderne irrelevant werden und Heterogenität zum Selbstzweck degradiert. Ohne einen archimedischen Ort wie es das Vernunftssubjekt bietet, bleibt unklar, wie Kritik noch begründet werden kann. Auf die Bildungsphilosophie bezogen unterstreicht Siebert, daß er die Postmoderne aufgrund ihrer Tendenz zur Gleichgültigkeit und Beliebigkeit nicht für geeignet hält, als Grundlage für eine Bildungstheorie zu fungieren. „Die Philosophie der Postmoderne enthält jedoch keine zukunftsweisende normative Orientierung, sie ist keine Alternative zur Bildungstheorie“ (Siebert 1992, S. 48).

Zudem kann der Postmoderne vorgehalten werden, daß sie ihrerseits eine Art von Metaerzählung darstellt, die sie eigentlich überwinden wollte. Ihre Erzählung wäre die Etablierung der Pluralität.

Die Kritik an postmodernen Ideen sind zweifelslos ernst zu nehmen und weisen dem postmodernen Diskurs die Aufgabe zu, sich selbst kritisch in seinem Verhältnis zur Gesellschaft zu reflektieren. Gleichwohl setzt die Kritik am postmodernen Geist die in seinem Namen erhobenen Ansprüche und Bedenken gegen moderne Denkmuster nicht außer Kraft. Im folgenden soll die Kritik an der Postmoderne selbst kritisch auf den Prüfstand gestellt werden.

Es ist fraglich, ob postmoderne Konzepte ausschließlich als eine Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse und gesellschaftliche Veränderungen angesehen werden können. Auch wenn ein Zusammenhang von postmodernen Theorien und dem wirtschaftlich-technischen Wandel weder geleugnet werden kann noch soll, darf der Überschuß und die Kraft postmoderner Diskurse nicht unterschätzt und übersehen werden. Beispielsweise bringt die Loslösung von verkrusteten Rollenstrukturen und festen Geschlechtsidentitäten zwar das Problem von Unsicherheit und Zerrissenheit mit sich, sie eröffnet aber auch die Chance, sich von Identitätsklammern zu lösen und freier mit dem eigenen Leben zu experimentieren.

Zwar ist es sinnvoll, wie Siebert auf die Gefahren und Schwierigkeiten postmodernen Denkens aufmerksam zu machen, aber weder ist es richtig, daß die Postmoderne keinerlei normative Orientierungen anbietet, noch dürfen die Risiken mit dem Anliegen der Postmoderne verwechselt werden. Der herausragende normative Bezugspunkt im postmodernen Diskurs ist die Pluralität. Unter ihr lassen sich alle Handlungen und Einstellungen kritisieren, die Vielseitigkeit bedrohen oder angreifen. Die Postmoderne, so unterstreicht Welsch, „tritt für die Vielfalt heterogener Konzeptionen, Sprachspiele und Lebensformen ... aus Motiven der Freiheit“ ein. „Ihr philosophischer Impetus ist zugleich ein tief moralischer“ (Welsch 1993, S. 5). Nach Bauman dreht die Postmoderne die Werte der Moderne um, so daß Heterogenität an die Stelle von Homogenität tritt. „Und sobald erst einmal wahrgenommen worden ist, daß die Vielfalt der Lebensformen unreduzierbar ist und es unwahrscheinlich ist, daß sie konvergieren, werden sie nicht nur widerstrebend akzeptiert, sondern in den Rang eines höchst positiven Wertes erhoben“ (Bauman 1995, S. 127). Er sensibilisiert aber auch dafür, daß Pluralität als zu verteidigender Wert nicht zwingend aus der Postmoderne hervorgeht. Die Konzeption des Widerstreits ist ebenfalls ohne die normative Orientierung auf Gerechtigkeit gar nicht denkbar. Die Indifferenz ist eine Gefahr, die sich aus postmodernen Entwürfen ergibt, gleichwohl ent-

spricht es nicht dem Anliegen dieser Entwürfe, eine „anything goes“ Stimmung zu verbreiten. Sie sind vielmehr bemüht, Differenzen ans Tageslicht zu bringen, Unterschiede ernst zu nehmen und kritisches Denken zu beleben. Die Postmoderne ist mitunter aus der Kritik an modernen Einheitsentwürfen und Metaerzählungen hervorgegangen (vgl. Welsch 1993, S. 5). Sie schließt Kritik nicht aus, nur bleibt sie skeptisch gegenüber Versuchen, Kritik vor dem Hintergrund eindeutiger Weltanschauungen zu legitimieren.

In Hinblick auf den Vorwurf politische und ökonomische Herrschaftsstrukturen zu stabilisieren läßt sich mit der Postmoderne einwenden, daß die Formel einer „radikalen Pluralität“ auch auf die hegemonialen Wirtschaftsstrukturen angewendet werden muß, um zu zeigen, daß Pluralität gerade auch auf dieser Ebene gefordert ist.

Die Postmoderne selber als Metaerzählung zu betrachten würde bedeuten, ihr eine Geschichtsphilosophie unterzuschieben. Die Postmoderne zeichnet sich jedoch dadurch aus, daß sie Geschichte als kontingent auffaßt und Heterogenität nur eine ihrer möglichen Entwicklungen ist.

Obwohl Siebert der Postmoderne eher skeptisch gegenübersteht, formuliert er genau jene Herausforderungen, auf die die Postmoderne versucht zu reagieren. „Die Verhältnisse sind mehrschichtig, widersprüchlich, ambivalent. Diese Dialektik wahrzunehmen, auszuhalten und produktiv zu bearbeiten, erscheint als die zentrale Lernherausforderung unserer Zeit“ (Siebert 1992, S. 13).

Eine postmoderne Bildungsphilosophie kann von sich nicht behaupten, die Herausforderungen gemeistert zu haben, aber sie versucht, sich ihnen zu stellen. Dabei muß sie nicht auf die Idee der Bildung verzichten, aber sie muß den Bildungsbegriff gedanklich neu durchdringen, denn dieser bleibt im Zeitalter der Postmoderne nicht unberührt.

7 Zusammenfassung

In der Arbeit sollten Ideen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie entwickelt werden. Es hat sich gezeigt, daß sich der Identitätsdiskurs der Moderne gewandelt hat. Dieser Wandel hat im postmodernen Diskurs zu einem anderen, differenzgeprägten Verständnis von Identität und Subjektivität geführt.

Zu Beginn wurde verdeutlicht, daß der für die humanistische identitätsorientierte Bildung bedeutsame Identitätsbegriff Implikationen mit sich führt, die höchst problematisch sind. Zu ihnen gehören vor allem die Ideen Widerspruchsfreiheit, Einheit, Ordnung, Versöhnung und Fortschritt. Die ausführliche Auseinandersetzung mit den identitätsgeprägten Bildungskonzepten von Rousseau und Schiller ermöglichte es, diese aufzuzeigen und zwischen einer anthropologischen, einer geschichtsphilosophischen und einer gesellschaftstheoretischen Ebene zu differenzieren. Im Vordergrund stand die anthropologische Ebene, denn auf dieser Ebene umfaßt der Identitätsbegriff die Vorstellung des autonomen und souveränen Subjekts. Diese Vorstellung ist die Grundlage moderner Bildungsphilosophie.

Im postmodernen Diskurs werden diese Ideen, die der Identitätsbegriff transportiert, aufgegriffen und kritisch reflektiert. Durch die Kategorie der „Nichtidentität“ wird die Identitätsorientierung grundlegend problematisiert und der Weg für einen differenzorientierten Diskurs bereitet. Im Zentrum des Diskurses der Moderne steht das identitätsbestimmte Subjekt, das im postmodernen Diskurs als Herrschaftssubjekt entlarvt wird. Unter Rückgriff auf Lyotard und Meder konnte in der Arbeit eine Subjektkonzeption aufgezeigt werden, die nicht die Einheitlichkeit des Subjekts, sondern die Pluralität von Sprachspielen, die das Subjekt vor- und erfindet und deren es sich bedient, in den Vordergrund rückt. Damit wird ein Paradigmenwechsel von der Bewußtseinsphilosophie zur Sprachphilosophie vollzogen. Das Sprachspielsubjekt zeichnet sich nicht mehr durch eine identitätsstiftende Vernunft aus, sondern durch seine Perspektivität. Gegenüber dem klassischen hat das postmoderne Subjekt an Einheitlichkeit und Eindeutigkeit verloren, dafür aber an Differenzbewußtsein gewonnen. Die Möglichkeit zur Kritik ergibt sich für das Sprachspielsubjekt, indem es den Widerstreit bezeugt.

Mit dem Konzept einer narrativen Identität von Meuter läßt sich ein post-moderner Identitätsbegriff formulieren, der nicht mehr die fragwürdigen Implikationen moderner Identitätsmodelle mit sich führt. In diesem Konzept ist Identität unmittelbar an eine narrative Form gebunden, d.h. sie ist ein Produkt der Sprache, die nicht abbildet, sondern produziert. Der post-moderne Diskurs bietet ein Identitätskonzept an, das sich auf den Begriff des Sprachspielsubjekts bringen läßt, welches sich seine Identität mit Hilfe heterogener Sprachspiele narrativ formt.

Bei den Ausführungen zur Erwachsenenbildung wurde angemerkt, daß es nicht ohne weiteres möglich ist, aus den Ideen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie eine andere Bildungspraxis abzuleiten. Gleichwohl wurden Überlegungen angestellt, welche Lernformen einer postmodernen Bildungsphilosophie entsprechen könnten. In Bildungsseminaren wäre das Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Deutungs- und Übergangslernen zu fördern, um die Pluralität in der Welt zu erfahren. In diesem Zusammenhang könnten persönlichkeitsbezogene Bildungsveranstaltungen eine narrative Identitätsbildung unterstützen.

Bildung würde auch in einer postmodernen Konzeption die Frage der Identität behandeln, aber nicht in dem Sinne, daß sie versucht, den Menschen zu einer widerspruchsfreien Einheit zu führen, sondern indem sie Identitätsbildung als narrative Konstruktionsaufgabe begreift.

Die Ambivalenz von Chancen und Risiken ist in der Postmoderne tief eingeschrieben. Der postmoderne Diskurs kann versuchen, identitätsorientiertes Denken und Handeln im modernen Sinne zu überwinden, ob es ihm aber gelingt, homogene Herrschaftsstrukturen aufzubrechen und eine Solidarität mit der Pluralität zu organisieren, bleibt eine offene und entscheidende Frage.

8 *Literaturverzeichnis*

- ADORNO, Theodor W. (1973): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt/M..
- ADORNO, Theodor W. (1974): Philosophische Terminologie, Bd.2, Frankfurt/M..
- ADORNO, Theodor W. (1992): Philosophische Terminologie, Bd. 1, Frankfurt/M..
- ADORNO, Theodor W. u. HORKHEIMER, Max (1993): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M..
- AHRBECK, Rosemarie (1979): Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals, Berlin.
- ARNOLD, Rolf u. SIEBERT, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Hohengehren.
- BAAKE, Dieter u.a. (Hrsg.) (1985): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik, Weinheim/München.
- BAUMAN, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt/M..
- BECK, Christian (1993): Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte, Bad Heilbrunn.
- BECK, Ulrich (1996): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Sonderausgabe, Frankfurt/M..
- BENNER, Dietrich u. GÖSTEMEYER, Karl-Franz (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1, S. 61-82.
- BLANKERTZ, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar.
- BUCK, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie, München/Paderborn.

- BUTLER, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M..
- CARLANDER, Ingrid (1996): Das Media Lab – ein Fenster in die Zukunft, in: *Le Monde diplomatique*, Beilage der 'tageszeitung' vom 16.08.96, S.18.
- DORSCHER, Andreas (1992): Das Programm ästhetischer Erziehung bei Schiller und beim frühen Nietzsche, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 68. Jg., Heft 3, S.260-284.
- FETSCHER, Iring (1993): Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs, 7. Aufl., Frankfurt/M..
- FISCHER, Wolfgang (1989): Collage aus splitterhaften Materialien nebst einigen kurzen Kommentaren zum Einsatz und Konzept der Postmoderne, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 65. Jg., Heft 4, S. 403-414.
- FOUCAULT, Michel (1977): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970, Frankfurt/M./Berlin/Wien.
- FOUCAULT, Michel (1978): Wahrheit und Macht. Interview mit Michel Foucault von Alessandro Fontana und Pasquale Pasquino, in: Ders.: *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin, S. 21-54.
- FOUCAULT, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Bd. 1., Frankfurt/M..
- FOUCAULT, Michel (1983b): Um welchen Preis sagt die Vernunft die Wahrheit? Zweiter Teil eines Gesprächs zwischen M. Foucault und G. Raulet, in: *Spuren*, Ausgabe Mai/Juni. S. 38-40.
- FOUCAULT, Michel (1987): Nietzsche, die Genealogie, die Historie, in: Ders.: *Von der Subversion des Wissens*, hrsg. v. W. Seitter, Frankfurt/M., S. 69-90.
- FOUCAULT, Michel (1987b): Paolo Caruso: Gespräch mit Michel Foucault, in: Ders.: *Von der Subversion des Wissens*, hrsg. v. W. Seitter, Frankfurt/M., S. 7-27.
- FOUCAULT, Michel (1987c): Gespräch zwischen Michel Foucault und Studenten. Jenseits von Gut und Böse, in: Ders.: *Von der Subversion des Wissens*, hrsg. v. W. Seitter, Frankfurt/M., S. 91-105.

- FOUCAULT, Michel (1994): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, 12. Aufl., Frankfurt/M..
- FROMM, Erich (1987): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, 16. Aufl., München.
- FUCHS, Birgitta (1989): Postmoderne – und danach? Diskussionsbericht des XXV. Salzburger Symposions, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg., Heft 4, S. 415-425.
- GERGEN, Kenneth J. (1990): Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne, in: Psychologische Rundschau, Bd. XLI, S. 191-199.
- HANSMANN, Otto u. MAROTZKI, Winfried (1988): Die Eröffnung des Diskurses, in: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, hrsg. v. dens., S. 9-20.
- HEGEL, Georg W.F. (1995): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen, 4. Aufl., Frankfurt/M..
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1991): Zum Wandel von Bildungsvorstellungen und Bildungsaufgaben in der Postmoderne. Eine systemorientierte Perspektive, in: Freizeit bildet – bildet Freizeit? Theoretische Grundlagen für eine freizeitorientierte Weiterbildung. Dokumentation der 8. Bielefelder Winterakademie vom Februar 1991, hrsg. v. I. Stehr u.a., Bielefeld, S. 67-82.
- HUYSEN, Andreas u. SCHERPE, Klaus R. (Hrsg.) (1986): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek bei Hamburg.
- HUMBOLDT, Wilhelm v. (1967): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Stuttgart.
- KURZ, Gerhard (1989): Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die französische Revolution, in: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, hrsg. v. U. Hermann u. J. Oelkers, Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft, S. 305-315.
- JUNG, Thomas, u.a. (Hrsg.): Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte, Bielefeld.

- KANT, Immanuel (1959): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, hrsg. v. T. Valentiner, Stuttgart.
- KAMPER, Dietmar (1980): Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie, in: Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus, hrsg. v. F. A. Kittler, Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 79-86.
- LANDENTHIN, Volker (1991): Die Herausforderung der Postmoderne an die Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 67. Jg., Heft 1, S. 77-99.
- LENZEN, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1, S.41-60.
- LYOTARD, Jean-François u.a. (1985): Immaterialität und Postmoderne, Berlin.
- LYOTARD, Jean-François (1985b): Grabmal des Intellektuellen, Graz/Wien.
- LYOTARD, Jean-François (1989): Der Widerstreit, 2. korrig. Aufl., München.
- LYOTARD, Jean-François (1990): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?, in: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, hrsg. v. P. Engelmann, Stuttgart, S. 33-48.
- LYOTARD, Jean-François (1990b): Randbemerkungen zu den Erzählungen, in: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, hrsg. v. P. Engelmann, Stuttgart, S. 49-53.
- LYOTARD, Jean-François (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, 3. unveränd. Neuaufl., Wien.
- MEDER, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Köln.
- MEUELER, Erhard (1994): Theorie der Weiterbildung: Vom Teilnehmer zum Subjekt – Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?, in: Handbuch Weiterbildung, hrsg. v. Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., S. 66-84.
- MENZE, Clemens (1980): Der Übergang von der ästhetisch-politischen zur literarisch-musischen Erziehung, in: Ders.: Bildung und Bildungs-

- wesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte, Hildesheim/New York, S. 1-33.
- MEUTER, Norbert (1995): Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhart, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur, Stuttgart.
- MERTENS, Gerhard (1991): Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 67. Jg., Heft 1, S. 23-44.
- MEYER-DRAWE, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München.
- MEYER-DRAWE, Käte (1990b): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken“, in: Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H.-H. Krüger, Opladen, S. 81-90.
- MEYER-DRAWE, Käte (1991): Das „Ich als die Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 67. Jg., Heft 4, S. 309-400.
- MEYER-DRAWE, Käte (1992): „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative, in: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin, hrsg. v. D. Brenner u.a., Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, S. 93-103.
- MÜLLER, Hans R. (1990): Vom „Ende der Erziehung“ : Kritik der pädagogischen Rezeption „postmodernen“ Denkens, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jg., Heft 3, S. 309-334.
- NIETZSCHE, Friedrich (1983): Der Wille zur Macht, 2. Bd. der Nietzsche Werke in vier Bänden, hrsg. v. G. Stenzel, Salzburg.
- OELKERS, Jürgen (1987): Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1, S. 21-40.
- PONGRATZ, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Bildung, Weinheim/Basel.
- PONGRATZ, Ludwig A. (1988): Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess, in: Diskurs Bil-

- dungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, hrsg. v. O. Hansmann u. W. Marotzki, S. 293-310.
- RANG, Martin (1963): Einleitung zum Emile, in: Emile oder über die Erziehung, hrsg. v. dems., Stuttgart, S. 5-105.
- REIJEN, Willem v. (1988): Das unrettbare Ich, in: Die Frage nach dem Subjekt, hrsg. v. M. Frank u.a., Frankfurt/M., S. 373-400.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1963): Emile oder über die Erziehung, hrsg. v. M. Rang, Stuttgart.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1994): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Hrsg. v. H. Brockard. Stuttgart.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, in: Schriften zur Kulturkritik. Ausgabe Französisch-Deutsch, hrsg. v. K. Weigand, Hamburg, S. 62-268.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995b): Abhandlung über die Frage: Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen?, in: Schriften zur Kulturkritik. Ausgabe Französisch-Deutsch, hrsg. v. K. Weigand, Hamburg, S. 2-61.
- RUSSELL, Bertrand (1992): Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und der sozialen Entwicklung, 6. verb. Aufl., Wien/Zürich.
- SCHILLER, Friedrich (1955): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Friedrich Schiller. Gesammelte Werke in fünf Bänden, Bd. 5., hrsg. v. R. Netolitzky, Bielefeld, S. 317-429.
- SCHIRLBAUER, Alfred (1990): Konturen einer postmodernen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jg., Heft 1, S. 31-45.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (1996): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Bd. 1, Reinbek bei Hamburg.
- SIEBERT, Horst (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos, Frankfurt/M..

- SIEBERT, Horst (1993): Theorien für die Bildungspraxis, Bad Heilbrunn/Obb..
- STROSS, Annette M. (1991): Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion, Berlin.
- TAURECK, Bernhard (1988): Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Analysen, Texte, Kommentare, Hamburg.
- VOLTAIRE, François M. (1995): Brief Voltaires an Rousseau vom 30. Aug. 1755, in: Schriften zur Kulturkritik. Ausgabe Französisch-Deutsch, hrsg. v. K. Weigand, Hamburg, S.301-309.
- WARMER, Gebhard u. GLOY, Klaus (1995): Lyotard. Darstellung und Kritik seines Sprachbegriffs, Aachen.
- WELLMER, Albrecht (1993): Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno, 5. Aufl., Frankfurt/M..
- WELSCH, Wolfgang (1988): Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert, Köln.
- WELSCH, Wolfgang (1991): Zur Aktualität des ästhetischen Denkens, in: Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne, hrsg. v. T. Aittola u. J. Matthies im Forschungsinstitut für Gegenwartskultur der Universität Jyväskylä (Finnland), Jyväskylä. S. 36-54.
- WELSCH, Wolfgang (1993): Unsere postmoderne Moderne, 4. Aufl., Berlin.
- WIGGER, Lothar (1989): Pädagogikgeschichte im Spiegel postmodernen Philosophierens, Vortrag beim 25. Salzburger Symposium, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg., Heft 4, S. 361-377.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1969): Philosophische Untersuchungen, in: Ders. : Schriften 1, Frankfurt/M. S. 279-544.