

REINHARD UHLE

Zum Bildungsverständnis in der Moderne und der Moderne-Kritik

In SHARPEs Roman 'Schwanenschmaus im Porterhouse' fragt der neue Rektor des fiktiven Cambridger College 'Porterhouse' den Schatzmeister dieser alt-ehrwürdigen Einrichtung: "Einen kleinen Madeira? Oder möchten Sie lieber etwas Modernes? ... Einen Campari z.B.?" (SHARPE 1987). Wer im Porterhouse modern sein will, muß zum Campari greifen. Zwar toleriert die Institution Unmodernes wie Madeira, aber dem Rektor signalisiert die Wahl, mit wem er es zu tun hat: mit einem Verfechter des Alten oder einem Vertreter des Neuen.

Im Gegensatz zu dieser Welt von Cambridge ist unsere Bildungswelt etwas komplizierter geworden. Denn selbst wenn man zu Modernem greift, signalisiert man eine Vorliebe für Altes, für Vorhergehendes. Man partizipiert an der 'Antiquiertheit der Moderne' (NEUMANN 1990), ist vielleicht nicht 'Auf dem Weg in eine andere Moderne' (BECK 1986) oder findet keine 'Wege aus der Moderne' (WELSCH 1988), wie Buchtitel lauten.

Meine Frage in den folgenden Ausführungen richtet sich zunächst darauf, innerhalb welcher Moderne-Diskussionen eigentlich was am Bildungsverständnis der Moderne so unmodern, so überholt, so zum Antiquum geworden ist, obwohl sich ja immer Modernum als Gegenbegriff zum Antiquum begriffen hat.

Dazu wähle ich drei Diskussionszusammenhänge, in denen 'Moderne' je spezifisch in die Kritik geraten ist und mit ihr das Problem der Bildung des Subjekts. Es handelt sich dabei um die Problemkontexte von Bildung in ästhetischer, in philosophischer und in soziologischer Moderne-Diskussion. Mit der Unterstellung, daß es sinnvoll sei, am Gedanken der Bildung des Subjekts festzuhalten, suche ich zu bestimmen, wie weit eine Moderne-Kritik gehen kann, soll nicht dieser Gedanke ad absurdum geführt werden. Die Unterstellung kann man kritisieren. Nur ist daran zu erinnern, daß die Moderne - wenn wir sie soziologisch als Aufklärung fassen - als Projekt, als Aufgebensein, als Sollensauforderung beginnt, wie es in KANTS 'sapere aude!' als Beschreibung von Aufklärung anklingt. In diesem Sinne unterstelle ich ein Bildungsaufgebensein, welches mir einleuchtend PETZELT so formuliert: "Die Iche müssen sich verstehen wollen, also müssen sie lernen, sich zu verständigen" (PETZELT 1953, S. 99). Welche Moderne-Akzentuierung nicht zum Antiquum werden darf, um so zu denken, ist also das Thema meiner Überlegungen.

I. Zum Bildungsproblem in ästhetischer Moderne und Moderne-Kritik

Soll nicht Madeira oder Campari den Gegensatz von Antiquum und Modernum darstellen, dann ist das Aufgreifen des Begriffs Moderne nach JAUB (1970, S. 11) von zwei wortgeschichtlichen Rezeptionen im deutschsprachigen Raum abhängig: zum einen von den lateinischen Ausdrücken 'modernus', 'modernitas' und zum andern vom französischen Begriff 'modernité'.

Die lateinischen Termini verweisen auf differente 'moderne' Zeiten seit dem 5. Jahrhundert, in denen je Vorhergehendes seine allgemeine Akzeptanz verliert. Dabei kann es sich um altes Reichsverständnis, altes Erkenntnisssystem, 'heidnisches' Altertum usw. handeln. Modernum ist jeweils das Neue, das Gewandelte und Veränderte. Präziser und eingegrenzter wird erst der Begriffsgebrauch, der sich vom französischen 'modernité' ableitet. Wenn WOLFF - und ich folge immer noch den Gedanken von JAUB - 1887 die Kunst seiner Zeit als Kunst der 'Moderne' bezeichnet, dann liegt dem eine Tradition zugrunde, die 1687, also zwei Jahrhunderte zuvor, PERRAULT mit der 'Querelles des Anciens et des Modernes' eingeleitet hat. In dieser Diskussion geht es um die Frage des Vorbildcharakters bzw. des Übergangs von der Kunstauffassung der Antike zu einem neuen Kunstverständnis. Es geht um Fragen des Geschmacks, um Kunst als imitatio naturae oder Poetisierung der Wirklichkeit und um das Problem von Veränderung als Geschichtlichkeit. Hundert Jahre später wird diese Diskussion in Deutschland unter Begriffspaaren wie 'natürliche' versus 'künstliche' Bildung (SCHLEGEL) oder 'naive' versus 'sentimentale' (SCHILLER) oder 'romantische' (HEGEL) Dichtung geführt.

Das Gegensatzpaar von 'anciens' und 'modern' führt zur theoretischen Konstruktion eines 'neuen Lebensideals', zum "Ideal ästhetischer Geisteshaltung, persönlicher Kultur", wie PAULSEN (1921, S. 193) sagt. Neue und d.h. moderne Bildung wird von HERDER im Gefühl, Geschmack, Enthusiasmus für geisteswissenschaftliche Betätigung gesucht, vergleichbar der pietistischen Suche nach Gottesnähe in der Emotivität. Der Gedanke des unwiederbringlichen Verlustes vollendeten Geschmacks und Darstellung der Natur führen SCHLEGEL wie SCHILLER - wenn auch unterschiedlich - zur Bestimmung einer speziellen, modernen Urteilskraft, einer modernen Poetik, die vor allem auf 'Empfindung' begründet wird. HEGEL nennt die neue heraufziehende Zeit die Zeit, in der Kunst ihr Ende findet, ihr Ende nämlich eine Form des Wahren im Begreifen von Wirklichkeit zu sein. Denn für ihn ist Kunst nun an die Innerlichkeit des Subjekts gebunden, das mit Formen, Stilen und Tendenzen spielt, experimentiert und konstruiert (vgl. OELMÜLLER 1969, S. 240ff.). Kunst wird in den Worten von HA-

BERMAS (1981, S. 324) 'expressiv', artikuliert die Subjektivität des privaten Erlebens und der nicht-sprachlichen Potentiale des Lebens.

Das theoretische Problem dieser ästhetischen Moderne als Moderne des Widerstreits von 'anciens et modernes' ist das Problem, wie diese Expressivität des Ich an die Gemeinsamkeit des Geschmackerlebens zurückgebunden werden kann. Dies Problem verschärft sich, weil - wie GADAMER (1972, S. 7ff.) zeigt -, in erkenntnistheoretischer Philosophie sichtbar wird, daß sozial-kulturell-historische Wirklichkeit nicht mehr als durch ein naturwissenschaftliches Methodenideal erfahrbar angesehen wird. Ästhetische Kategorien wie Takt, Urteilskraft, Gefühl und Empathie werden Voraussetzungen einer historisch-geisteswissenschaftlichen Erfahrung. Gerade die aber unterliegen dem Problem der Innerlichkeit des Erlebens in Stimmungen, Wünschen, Idiosynkrasien usw. Gesucht wird dafür neue Intersubjektivität des Geschmacksurteils in Theorien des sensus communis, der Urteilskraft, des Erhabenen usw. Es geht, wie in KANTS Kritik der Urteilskraft zu lesen, um 'Zusammenstimmung' für Schönheitsurteile angesichts der Dissoziationen expressiver Subjektivität, was sich als Bildungsproblem etwa in SCHILLERS Gedanken der 'schönen Seele' (vgl. KÜNZLI 1986, S. 65) findet, mit der er die allgemeinbildende Bestimmung des Menschen beschreibt.

Dieser Reflexionszusammenhang der 'Querelles des Anciens et des Modernes' ändert sich nach Auskunft von JAUB (1970, S. 52ff.) mit STENDHAL und BAUDELAIRE, bei denen 'modernité' eine Bedeutung erhält, die sich nicht mehr dem Gegensatz von Antiquum und Modernum verdankt, sondern dem permanenten Umschlag, der Veränderung des Novum zum Antiquum. Moderne Kunst in diesem Sinne bezieht sich auf Ideale des Neuen, des Wechsels und der Moden - mit der Aufgabe an das gestaltende wie verstehende ästhetische Subjekt, Veränderliches, Wechselhaftes, Momentanes auf Dauer zu stellen. Modernität des ästhetischen Bewußtseins ist Aufgabe und Suche nicht nach vertrautem, sondern unvertrautem Geschmack. Wenn wir viele Diskussionen um diese Modernität übergehen und die 'Phänomene der Postmoderne' als Kritik der dargestellten ästhetischen Moderne lesen, dann läßt sich sagen, daß diese Kritik den Ansatz der ästhetischen modernité radikalisiert. Denn das Programm der Postmoderne setzt nach dem Literaturbericht von RITTELMAYER (1990, S. 410ff.) auf 'Fremdheit, Collage, historische Reminiszenz und Rätselhaftigkeit', betont 'Irritationen' und 'Verunsicherungen', um 'Vertrauenskrisen' zu inszenieren und "neue Sichtweisen auf die Dinge der Welt" zu eröffnen. Das Zentralmotiv der ästhetischen Moderne, die Suche nach intersubjektiven Bindungen expressiver Subjektivität, scheint zugunsten von Offenheit, "Erschließung von kombinatorischem Neuland" und idiosynkratischer Aktivität aufgegeben zu sein.

Und MOLLENHAUER (1990, S. 492f.) zieht daraus die Konsequenz für ästhetische Bildung, Egoität verstanden als 'Ich-Selbst-Verhältnis' und d.h. nicht die KANTSche ästhetische 'Zusammenstimmung' zum Zentrum bildungstheoretischer Reflexion zu machen. Zu Recht versteht er dies als (noch auszuhandelnde) 'ehrenhafte Kapitulation' von Bildungstheorie, sind Idiosynkrasien doch nicht bildbar, sondern gegeben.

Dies trifft sich zum Teil mit der ästhetischen Auffassung LYOTARDS, bei dem ästhetische Erfahrung 'ursprüngliche Empfänglichkeit' ist. Diese allerdings ist nicht solipsistisch, sondern gründet sich auf eine unterstellte 'ideale Gefühlsgemeinschaft' (REESE-SCHÄFER 1989, S. 84), einer allerdings nicht durch gemeinsame Vernunft, sondern spontan von Kulturen hergestellten quasi Geburtsstätte für 'Energieumwandlungen' (WELLMER 1985, S. 52), für die Verwandlung von Gefühlen in Formen. Dieses Subjekt des Geschmacksurteils kann sich weder an Vernunft noch an Evidenz orientieren, sondern wird Objekt 'passiver Synthesen', Partizipant vorgängiger Gefühlszusammenstimmung.

Auch wenn hier das expressive Ich an vorgängige Inter-Subjektivität des Gefühls gebunden wird, findet der Bildungsgedanke der Moderne keine Anschlußmöglichkeit, weil diese Gemeinsamkeit widersprüchlich, widerspruchsvoll und spontan erstellt wird. Ursprüngliche Empfänglichkeit in Gefühlsgemeinschaften ist nicht auf Intersubjektivität der Urteilskraft hin steigerbar.

Damit ist das Bildungsproblem der ästhetischen Moderne nur fortsetzbar, wenn es sich an die Artikulation und Manifestation des ästhetischen Verstehens anschließt, nämlich "Erklärung, Kritik und Kommentar, ... Reproduktion, Aufführung oder Rezitation, ... produktive Umsetzung ästhetischer Erfahrung" (S. 65) zu sein, bei denen es sich um veröffentlichte Expressivität handelt, mit dem Geltungsanspruch auf Gelingen und Mißlingen der Artikulation von Expressionen. Dafür aber müssen selbst bei Anerkennung der Gefühlsbasis von ästhetischen Urteilen auch öffentliche und d.h. allgemeine, nicht idiosynkratische Berufungen auf die Legitimität von Gefühlszuständen möglich sein. Das Projekt der ästhetischen Moderne und ihrer Bildungsfrage der Gemeinsamkeit des Geschmacksurteils hat sich dann in der Orientierung an öffentlicher Manifestation seit der Diskussion um die modernité vielleicht verschärft, aber nicht verabschiedet.

II. Zum Bildungsproblem in philosophischer Moderne und Moderne-Kritik

'Der philosophische Diskurs der Moderne' ist eine Vorlesungszusammenstellung von HABERMAS betitelt. Er überträgt den von M. WEBER vorgestellten Gedanken der 'Entzauberung' der Welt durch okzidentale Reflexionsmuster und den soziologischen Terminus der 'Modernisierung' auf den Problemhorizont, der traditionell als 'Aufklärung' oder 'Neuzeit' bezeichnet wird. HEGEL wird dann "der erste Philosoph, der einen klaren Begriff der Moderne" (HABERMAS 1985, S. 13) entwickelt hat, weil HABERMAS postmoderne und poststrukturalistische Subjektivitätskritik auf den WEBERSchen Gedanken der europäischen Rationalisierung von Lebensformen bezieht. Moderne wird dann 'neueste Zeit' in der neuen Zeit des beginnenden 19. Jahrhunderts.

Modernes Bewußtsein in diesem Sinne ist 'Erneuerungssuche' nach der Aufklärung und der französischen Revolution. Und für dieses Bewußtsein liefert HEGEL in der HABERMASschen Gedankenführung die zutreffenden Beschreibungskategorien, nämlich 'Individualismus', 'Recht der Kritik', 'Autonomie des Handelns' und 'idealistische Philosophie'. Sie verkörpern das Prinzip der Subjektivität als Kennzeichen der Moderne, in der das Ich nicht mehr Teil einer ordo ist, Wahrheit nicht mehr durch Berufung auf Autoritäten und moralisches Handeln nicht mehr durch außersubjektive Instanzen legitimiert werden kann. An HEGEL ist für HABERMAS jedoch im Unterschied zu anderen Philosophen der neuen Zeit zu bemerken, wie er das Zentralproblem der modernen Subjektivität angeht und damit erfaßt: subjektzentrierte Vernunft löst die Bindungen von Ich und Gattung, von Arbeit und Zweck, von Bürger und Staat, von Wissenschaft und Leben. In der bürgerlichen Gesellschaft verfolgt das Ich 'selbstsüchtige' Interessen und ist gleichzeitig in ein 'System allseitiger Abhängigkeit' eingebunden, deren Probleme HEGEL philosophisch zu begreifen und zu verstehen sucht.

Bildungsphilosophisch führt dies zu dem HEGELschen Versuch, Subjektivität als Besonderheit und Allgemeinheit zu kennzeichnen und als Ziel von praktischer und theoretischer Bildung zu begreifen. Das Ich muß lernen, seine privat-diffuse Erlebniswelt mit seiner 'Begierlichkeit' in Trieben, Stimmungen, Vorlieben, Erinnerungen usw. abzustreifen und doch eigentümlich zu bleiben. Und es muß lernen, Nicht-Ich nicht nur zu 'begehren' oder zu 'verzehren', d.h. das Ich muß sich als begrenztes erfahren. GADAMER formuliert dieses HEGELsche Bildungsverständnis mit den einfachen Worten: "Indem der Mensch ein Können, eine Geschicklichkeit erwirbt, gewinnt er darin ein eigenes Selbstgefühl" (GADAMER 1972, S. 10). Und dies heißt für theoretische Bildung etwa: "Jedes einzelne Individuum, das sich aus seinem Natur-

wesen ins Geistige erhebt, findet in Sprache, Sitte, Einrichtungen seines Volkes eine vorgegebene Substanz, die es, wie im Sprechlernen, zur seinigen zu machen hat." Das antagonistische, tendenziell Gemeinschaftsbildungen destruierende Ich hat sich in Bildungsprozessen in ein höherstufiges, allgemeines geistiges Ich, das sich in Ordnungen von Institutionen manifestiert, einzubinden. Denn im Unterschied zur kantischen Moralauffassung von der Selbstbindung des Ich an die Verallgemeinerbarkeit des Einzelwillens geht HEGEL von der "Sittlichkeit" als einem "gesellschaftlichen Zustand (sc. aus), in dem alle Glieder zu ihrem Recht kommen und ihre Bedürfnisse befriedigen, ohne die Interessen anderer zu verletzen" (HABERMAS 1985, S. 40).

Für HABERMAS ist HEGEL Philosoph der Moderne, d.h. der neuesten Zeit der Nachaufklärung, weil er noch einmal mit den Mitteln der Subjektphilosophie Kritik an eben dieser Subjektivität übt, um das Kennzeichen der Moderne: den Antagonismus von Gesellschaft aufgrund von Subjektbetonung, zu versöhnen. Ist solche Philosophie hinfällig, ist auch der traditionelle Gedanke von Bildung als Vermittlung von subjektivem und objektivem Geist, von Steigerung und Entwicklung auf ein Allgemeines hin, von Entpartikularisierung des privatdiffusen Ich hin auf das, was z.B. MEAD ein 'geistiges Selbst' nennt, nicht denkbar.

Genau dies aber geschieht in der Vernunft- und Subjektivitätskritik einer wie immer bezeichneten nach-modernen Philosophie. Das 'Anderere der Vernunft' (BÖHME 1985) steht einer reglementierten Vernunft gegenüber, Versöhnung wird Vergewaltigung. So beschreibt FOUCAULT (1976), wie die Innerlichkeit der Subjektivität durch 'Abrichtungsmittel', durch erpreßte Autonomie gewonnen wird. Solche Bestimmungen radikalisierten das, was schon FREUD am sozialkulturellen Allgemeinen als Über-Ich kritisiert hat, MARCUSE (1967) als Subjektwerdung durch 'repressive Entsublimierung' zu beschreiben sucht und HORKHEIMER/ADORNO (1955) als Umschlag einer auf Naturbeherrschung ausgerichteten Subjektivität in ein Beherrschtwerden durch 'zweite Natur' begreifen.

Radikalisiert wird in dieser nach-modernen Diskussion auch die bereits von WITTGENSTEIN inaugurierte sprachkritische Kritik an der Möglichkeit von Verständigung, wonach Subjekte nicht als Produzenten ihrer Sprache begriffen werden, sondern als Partizipanten von Lebensformen.

In der post-modernen Kritik weiß das Subjekt nicht mehr, woran es partizipiert, weil das Sprachspiel als Lebensform unkontrollierbar wird, unabsehbare Möglichkeiten von Erweiterungen und Veränderungen enthält (vgl. WELLMER 1985, S. 72ff.).

Die Radikalisierung der Subjektkritik problematisiert nun auch den Bildungsgedanken der philosophisch gefaßten Moderne. Dieser Gedanke hat m.E. sein Leben nur in der Negation, in der Kritik, in der nicht-affirmativen Betrachtung sozial-politischer Welt. Für Schulbildung diente er HUMBOLDT dazu, bildungspolitische Ansprüche auf Spezial-Bildungen abzuwehren und den Anspruch an Bildungsinstitutionen einzuklagen, Möglichkeiten der Hilfestellung für das Werden des Subjekts zu eigener Selbstbezüglichkeit bereit zu stellen. HERBART konnte aus erziehungsphilosophischer Perspektive Bildungsmöglichkeiten in öffentlicher Erziehung eigentlich nicht sehen. Für SCHLEIERMACHER war der Bildungsgedanke das theoretisch einzuklagende Korrektiv gegen Absolutheitsansprüche von Kulturinstitutionen wie Kirche, Staat und Geselligkeit. Als solche Instanz des Widerspruchs gegen Zumutungen und des Einklagens von Berücksichtigung einer der Subjektivität angemessenen Einbildung in Außer-Subjektives fungiert der Bildungsbegriff von geisteswissenschaftlicher Pädagogik bis zu Kritischer Theorie, wenn er z.B. ADORNO als Folie dient, gegenwärtige Halbbildung zu entlarven. Und er dient als solche Folie, obwohl ADORNO gleichzeitig herausstellt, daß er bereits in seiner Genese keinen Wahrheitsanspruch, geschweige denn einen sozial-politischen Anspruch darstellen konnte.

Diese Funktion konnte und kann der Bildungsgedanke nur übernehmen, weil er trotz aller Nicht-Affirmation eine Affirmation zu leisten hatte und leistete. In ihm ist der Gedanke enthalten, daß es sinnvoll sei, Bildungsinstitutionen auf ihren Beitrag zur Subjektwerdung zu verpflichten, daß es sinnvoll sei, sich in Bildungsinstitutionen der Anstrengung von Arbeit, vor allem von Begriffsarbeit zu stellen. Und dieser Sinn ergibt sich nicht aus dem Problem des Steigens und Fallens von Staaten, wie es SCHLEIERMACHER formuliert, ergibt sich nicht aus eudämonistischen und utilitaristischen Grundüberzeugungen von Wirtschaft, Organisation, Verwaltung usw., sondern aus dem Wissen, daß das Subjekt von den Bedingungen seiner Selbstwerdung als autonomes Ich hat. Damit legitimierte das Bildungsverständnis der Moderne im HEGELschen Sinne das, was DILTHEY später für das Verstehen, für geisteswissenschaftliche Bildung reklamiert: ein 'Wiederfinden des Ich im Du' findet nur über Einarbeitung in kulturelle Objektivationen statt. Das affirmative Moment in allen Negationen der Realisierung von Bildung durch Entwicklungs- oder Verarbeitungsprozesse ist der Gedanke des Strebens von Subjektivität auf Selbstreflexivität durch Einarbeitung in Außersubjektives, wozu der Gymnasialdirektor HEGEL das 'Paradies des Menschengeschlechts', das Perikleische Athen wählt. Lassen wir diese neuhumanistische Besonderheit von Bildungsauffassung beiseite und machen wir uns klar, wogegen sich dieses affirmative Moment im Bildungsgedanken der neuesten Zeit wendet, dann ist

dies vor allem ein besonderer Akzent des Bewußtseins der neuen Zeit bei ROUSSEAU. Wird bei ihm die eigene Selbstbezüglichkeit so erreicht, daß das natürliche und gute Wohlwollen der Menschen, ihre Sympathie- und Fürsorgegefühle, also der Einklang von Ich und Mitwelt, von vorhandenen Vergesellschafts- und Kulturprozessen ferngehalten und im Modus von Können und Wollen neu erworben wird, so ist jetzt bei HEGEL Bildung als durchaus harte und schmerzliche Initiation in Objektivationen zu begreifen. Bildung wird eine Spezifikation dessen, was KANT noch als erziehende Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung auffaßt.

Sowohl solcher Gedanke der neuen Zeit bei KANT wie der der neuesten Zeit als Moderne bei HEGEL ist - wie gesagt - durch den Diskurs der Nach-Moderne zentral außer Kraft gesetzt, wenn das Werden der Selbstbezüglichkeit des Subjekts entweder nur als Aufbau eines verinnerlichten übersubjektiven Machtapparates im Ich oder als Möglichkeitsgrund der Partizipation an regellosen agonalen Sprachspielen gesehen wird. Denn der Gedanke des Bildungsstrebens kann höchstens als masochistische Grundstruktur des Subjekts oder als Totalität eines Über-Ichs begriffen werden. In dem einen Fall will irgendetwas Körperempfindungen und Natürlichkeit brutalisieren. Bei der anderen, der sprachkritischen Radikalisierung der Subjektkritik ist kein Aufgebensein des Subjekts mehr formulierbar, - es sei denn ich beziehe mich willkürlich auf irgendwelche beliebige Erzählungen. In dem ersten Fall habe ich zu Aspekten von ROUSSEAU zurückzukehren, im zweiten Fall gar zu dem Heraklitischen 'panta rei', weil nach LYOTARD selbst Trauerzählungen über das Aufgebensein von Subjektivität schon erzählt sind.

Beide Formen des Nachdenkens über Bildung finden wir heute vor. Die ROUSSEAUSche Tradition des Bildungsdenkens der Rückkehr zu sich selbst durch Abstreifung einer entfremdeten Vergesellschaftung wird pikanterweise in einer neuen 'humanistischen' Version, in der Humanistischen Psychologie versucht. Sie beschreibt Vergesellschaftung in HEIDEGGERSchen Kategorien der 'man-Verfallenheit' und interpretiert Bildung als Wachstum von Körpergefühlen in ein transpersonales Selbst, das nur gelingen kann, wenn Verfallenheiten weggeräumt werden (vgl. ENGELN 1990).

In der sprachkritischen Version wird Bildungsreflexion nur zu einem der vielen möglichen und damit kontingenten Sprachspiele der Pädagogik, ja bei LENZEN (1985; 1987) zu einem mythischen Diskurs, in dem nur noch Sehnsüchte wie der z.B. nach selbstbezüglicher Bildung wachgehalten werden können.

Will man nicht einem erneuten unfruchtbaren Streit wie dem Positivismusstreit und ähnlichem in der Form eines Moderne-Postmoderne-Streit das Wort reden, die Argumente einer Theorie kommunikativer

Vernunft gegen poststrukturalistische Sprachauffassungen zu Felde führen, so kann man sich auf den Gedanken des Bildungsstrebens der Moderne selbst beziehen. In der Form von Entwicklung und Steigerung impliziert er in seinen verschiedenen heutigen Versionen den Gedanken einer zunehmenden Partizipation des Subjekts an Idealen des Subjektseins in Bezugsgruppen über Angehörige eines sozialen Verbandes und einer Rechts- sowie Kulturgemeinschaft bis hin zu moderner Moralität. Daß dieses Einbilden in zunehmende Allgemeinheit allerdings nicht mehr wie bei HEGEL als Erfahrung der Substantialität der Subjektivität begriffen werden kann, darauf macht die Subjektkritik aufmerksam. Der Bildungsgedanke heute als Entwicklung und Steigerung muß die 'Unkosten', die notwendigen Ausgrenzungen und Vernachlässigungen dessen reflektieren, was noch bei HERBERT Bildung zum Charakter-Ich hieß. Und Bildungsphilosophie kann nicht mehr mit dem HEGELschen Gedanken der Versöhnung operieren. Um dies zu erläutern: BUCK übersetzt den HEGELschen und HERBERTschen Gedanken der Bildung mit den einsichtigen Worten, hierbei ginge es um die Frage, daß und wie das Subjekt "sich sehen lassen könne" (BUCK 1981, S. 143). Damit sind zwei Probleme verbunden: 1., daß das Subjekt sich in kulturellen Vermittlungen Anderen zeigt und anerkannt wird und 2., daß diese Anerkennung aufgrund der Beschaffenheit der Vermittlung von Anderen in Öffentlichkeit, Gemeinschaft oder Geselligkeit stattfinden kann. HERBERT brauchte deshalb für seine Bildungstheorie als Theorie der Bildsamkeit das Korrelat der 'besetzten Gesellschaft' und SCHLEIERMACHER die 'freie Geselligkeit'. Über die Bildung des Subjekts lesen wir bei beiden vieles, aber fast nichts über das Korrelat des Sich-sehen-lassen-könnens, über das, was HEGEL die Sittlichkeit nennt. Mit SCHLEIERMACHER ist nur noch zu fragen, an welchen Stellen lebendige Entwicklung oder Steigerung des Subjekts durch kulturelle Angebote - wie es bei ihm heißt - 'mitbestimmt' werden kann, damit das Subjekt 'mitwirken' kann (vgl. SCHLEIERMACHER 1966, S. 10).

III. Zum Bildungsproblem in der soziologischen Moderne und Moderne-Kritik

Den Gedanken der Bildung des Subjekts in der soziologischen Diskussion der Moderne zu verfolgen, enthält zwei Schwierigkeiten. Erstens erfährt das, was Moderne heißen soll, unterschiedliche Bestimmungen. Wenn sie wie bei soziologischen Klassikern, etwa bei DURKHEIM oder M. WEBER, aus der Entgegensetzung zu Vor-Moderne bestimmt wird, führt dies zu Zeit- und Gesellschaftsschematisierungen in polaren Kategorien wie agrarisch und industriell, überschaubar und

komplex, rationalisiert und traditional usw. Wenn sozialhistorische Differenzierungen von Moderne, Modernisierung, modernization oder westernization verwendet werden, führt dies zu Kategorien von Mentalitäts- oder Produktionsveränderungen, zu Problemen sozialer Differenzierungen, sozialen Wandels usw. Damit differiert die zeitliche Einordnung dessen, worauf der Begriff der Moderne verweisen soll.

Die Überlegungen konzentrieren sich jedoch auf das 17./18. Jahrhundert in westlichen Staaten, sobald mit PARSONS (1972, S. 73) auf kulturelle, staatstheoretische und ökonomische Innovationen abgehoben wird.

Soziologisch verstandene Moderne impliziert für den Gedanken der Bildung des Subjekts darüber hinaus ein zweites Problem. Unterschiedslos wird Subjektivität hier seit DESCARTES' Gedanken vom 'Cogito' in verschiedensten Versionen als Autonomiegedanke behandelt. Operiert der klassische Bildungsgedanke mit der Suche nach Außer-subjektivem, das das Subjekt trägt und in dem es sich wiedererkennt, so geht es im soziologischen Verständnis von Moderne zunächst um ein Ich, das sich aus Bindungen löst, Handlungssicherheiten verliert und zwar neue Sozialbindungen sucht, aber vor allem für Unabhängigkeit optiert. Denn in der Optik von Modernisierung beginnt mit Moderne der Prozeß der Eigenverantwortung, des Eigeninteresses, der Eigenleistung und des Eigenerfolges in einer bürgerlichen Gesellschaft. Damit wird der Begriff der Subjektivität vielfältig variierbar, wie er heute als Selbstbestimmung, Selbstfindung, Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung, Selbstentfaltung, als Ich-Identität, Ich-Stärke, persönliche Identität, als Person und Individualität übersetzt wird. Subjektphilosophie wird nämlich kultureller Überbau für das, was WAHL (1988, S. 94 ff.) den 'Mythos der Moderne' nennt, nämlich eine sicherheitsverbürgende Weltdeutung von Autonomie und Individualität, von Glücksfortschritt und Familienideal zu liefern. Sie ist allerdings in sozialwissenschaftlicher Betrachtung nur Ausdruck von sozialen Prozessen wie Arbeitsteilung, Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Subsystemen, neuen Kommunikations- und Interaktionsanforderungen.

In solchem Beschreibungssystem von Moderne als Trias von Autonomie, Fortschritt und Familienideal können *alle* auf Trieb- und Affektbeherrschung, auf Selbsttätigkeit oder eudämonistische Ethik setzende Aufklärungspädagogiken ebenso als am 'Kult der Person, der individuellen Würde' (DURKHEIM) beteiligt angesehen werden wie HERBARTSche Pädagogik oder die neuhumanistischer Bildungstheoretiker. Denn immer handelt es sich nur um Codes oder - wie LUHMANN sagt - 'Inklusionsformeln' für soziale Prozesse. Sie umschreiben die für und im sozialen System der Moderne notwendige kulturanthropologische Formung des Menschen zum Selbst. Und schon bei DURKHEIM, WE-

BER und PARSONS ist das entscheidende Moment von Bildung die Institutionalisation, Differenzierung und Standardisierung von Ausbildungsgängen, die zu Habitualisierungen, Lebensstilen und Lebenschancen als Formungen des Menschen führen.

Zum Antiquum wird der Gedanke einer so verstandenen Bildung des 'vergesellschafteten Subjekts' (GEULEN 1977) aus der Betrachtung des 'Preises' für den Kult der Individualität, von dem DURKHEIM spricht. In Theoremen zur Individualisierung z.B. bei BECK (1986), BECK/BECK-GERSHEIM (1990) wird das Problem der Überforderung des Individuums der Moderne durch Modernisierungsprozesse sowie der Wandel der Gesellschaft zu einer 'Risikogesellschaft' in den Vordergrund gerückt. Ist bei MEAD der generalisierte Andere der Möglichkeitsgrund der Selbstwerdung, insofern sie sich in der Relation zu typischen relevanten Anderen und typischen Sozialbeziehungen konstituiert, so werden durch das Individualisierungstheorem Typik und Normalität problematisiert. Als generalisierten Anderen hat man sich eine Art der 'kollektiven Trance' der Suche nach Nicht-Typischem und Nicht-Normalität vorzustellen, die Relationen zu relevanten Anderen sind durch Dauerproblematisierungen und diskursive Aushandlungsprozesse gekennzeichnet und Abhängigkeiten von standardisierten Rechts-, Sozialregelungen und Konsumangeboten werden undurchschaubar.

Solche 'Unübersichtlichkeiten' thematisieren auch Lebensstilforschungen, wenn, wie bei ZAPF u.a. (1987) herausgestellt wird, das Individuum immer mehr 'zum Regisseur der eigenen Lebensgestaltung' werden muß, immer mehr Selbstentscheidungen, -steuerungen und individuelle Problemlösungsstrategien verlangt werden, ohne daß es sich auf die Konstanz von Verhaltenserwartungen, Wertmaßstäbe und Sinnorientierungen verlassen kann.

Die Möglichkeit von selbstbewußter Individualität, verstanden als Ich-Identität, wird von Narzißmus-Theorien problematisiert, in denen darauf verwiesen wird, daß die Vielfalt und Heterogenität von Verhaltenserwartungen die Gefahren von 'Identitätsdiffusion' und 'Identitätsschwäche' (RECK 1981) eher wahrscheinlich machen als den Erwerb von 'Kontinuität und Konsistenz' des Ich.

Insgesamt wird in sozialpsychologischen Überlegungen das Projekt der Moderne, ein innengesteuertes, selbstbewußtes und autonomes Individuum in und durch Sozialformationen zu konstituieren und theoretisch auszuformulieren, als eher hypotroph angesehen, weil eine modernisierte Moderne aufgrund eines "ständig wechselnde(n) Paradigma(s) von Zumutungen, Erwartungen und Versprechungen" (WAHL 1989, S. 135) Individualität überfordere. Dies führt dazu, daß in amerikanischer politischer Philosophie davon gesprochen wird, das Projekt der Moderne als gescheitert zu betrachten, weil soziale Bindun-

gen von Individuen auf dem Boden von autonomer Selbstbindung nicht mehr konstituierbar seien (vgl. BRUNKHORST 1991, S. 9).

Für das Bildungsproblem erinnert solche Moderne-Kritik an Diskussionen innerhalb der Reformpädagogik. So sah PETERSEN die Institutionalisierung von Unterricht auf der Basis der Idee von Bildung im 19. Jahrhundert als verhängnisvollen Irrtum an, weil diese Idee auf die Singularität des Ich gerichtet ist und nicht auf vorindividuell Gemeinschaftliches, auf freiheitliche Selbstbindung und nicht auf das Erleben von Wir-Gefühlen, die er als 'geistiges Sein' von Personen beschreibt, mit Aspekten der Zugehörigkeit, der Sympathie und des Mitgefühls (vgl. PETERSEN 1962, S. 1ff.).

Auch im Individualisierungstheorem finden wir eine solche Bildungskritik, wenn auch nicht aus der Reflexion auf den Bildungsgedanken als einen, der auf die Subjekthaftigkeit des Subjekts setzt, sondern indem auf die durch Ausbildung gegebene Aufhebung von Herkunftsmilieus, auf das Lernen von universalisierender Argumentation und kulturelle Selbstreflexionsmöglichkeiten durch Bildungsprozesse verwiesen wird und damit auf die Destabilisierung von gelebten Wir-Beziehungen (vgl. BECK 1986, S. 127ff.).

Es ist wohl richtig, den Gedanken gelingender Ich-Identität als Bildungsbegriff so zu lesen, daß es mit ihm noch einmal möglich wird, die Unvereinbarkeit von persönlichem Ich und sozialer Abhängigkeit und dem damit implizierten Überforderungsproblem reflektorisch zu bewältigen (vgl. SCHWEITZER 1988). Doch gelingt diese Reflexion nur, wenn erstens nur der Erwerb von sozialen Grundqualifikationen wie Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (KRAPPMANN 1973) als empirisch möglich entwickelt und wenn zweitens die Idealisierung mitbedacht wird, daß es rationale Intersubjektivitätsstrukturen einer universalen kommunikativen Vernunft geben muß, innerhalb derer sich die Kontinuität und Konsistenz eines selbstreflexiven Ich entfalten kann (vgl. DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1980, S. 9). Wenn man dagegen Ich-Identität nicht in solchem Horizont denkt, kann man solches Denken eher als 'Symptom' (SCHWEITZER 1988, S. 67ff.) für die Krise des 'Kults der Person' ansehen.

In eher empirischer und pragmatischer Thematisierung des Bildungsproblems kann man nicht umhin, den Gedanken des Werdens autonomer Individualität zwar nicht aufzugeben, aber zurückzunehmen. Nicht zufällig will BÖHME (1985, S. 286ff.) in seiner 'Anthropologie in pragmatischer Absicht', die der KANTSchen Anthropologie und Pädagogik verpflichtet ist, statt von Autonomie als Kombination von 'Selbstdisziplin, Selbstbeherrschung und Bewußtsein' von 'Souveränität' als Aufgabe des Menschseins sprechen. Souveränität impliziert kulturelle Sozialisation mit dem Wissen um die 'Unkosten' kultureller

Habitualisierungen, impliziert das Wissen um die Begrenztheit der eigenen Wissensformen, impliziert die Absage an kosmische Begegnungssuche zugunsten diesseitiger Erlebensuche, impliziert eine Kultur der Erfahrung und Zulassung von Fremdheit usw. Gerade ein solcher Gedanke macht Bildungsprozesse als Steigerung kulturellen Vorwissens unumgänglich, liegt ihm doch der hermeneutische Gedanke des Erwerbs von Selbstreflexivität sowie von Anpassung und Widerstand im freundschaftlichen und feindschaftlichen Verstehen von Geistesobjektivationen zugrunde.

Im Anschluß an PIAGETs Lerntheorie als Wechselwirkung von Assimilation und Akkommodation formuliert HABERMAS (1981, S. 106ff.) Postulate an kulturelle Überlieferung, die m.E. im Sinne materialer Schulbildungstheorien gelesen werden können, um solchen Souveränitätsforderungen an das Ich Chancen zu bieten, wirksam werden zu können. Kulturelle Objektivationen, die Bildungsansprüche implizieren, müssen dann 1. objektivierende, normenkonforme und expressive Grundeinstellungen des Ich zur Welt anregen, 2. Chancen der Selbstreflexivität und Kritik zulassen, 3. an verwissenschaftlichte und institutionalisierte Argumentationszusammenhänge gekoppelt sein und dürfen 4. Lebenswelt nicht eindimensional interpretieren. Zwar nicht identitätstheoretisch, wohl aber lebensweltlich ist dann vorstellbar, daß es eine "Bemühung um eine Form des Lebens (sc. gibt), bei der zwanglose Identität der Individuen mit zwangloser Reziprozität zwischen den Individuen zu einer erfahrbaren Realität wird" (WELLMER 1979, S. 53; zit. n. HABERMAS 1981, S. 112). Diese Vorstellung von Bildung als Initiation in Kulturzusammenhänge, die gleichzeitig die Bedingungen des Erwerbs von hermeneutisch-selbstreflexivem Vorverständnis und Kritikmöglichkeiten an Standardisierungserfahrung bieten soll, ist natürlich an eine Gesellschaftstheorie kommunikativer Rationalität gekoppelt. Aber eine solche ist notwendig. Denn Bildung aus der Perspektive soziologischer Moderne-Thematisierung anzusprechen, heißt bildungspolitische Optionen vorzunehmen. Vor allem das Individualisierungstheorem verlangt, wie FEND (1988, S. 287ff.) zu Recht hervorhebt, entweder konservativ den Überforderungscharakter von Eigenverantwortlichkeit des Ich hervorzuheben und auf Bindungen zu setzen oder unter Stichworten wie Selbstverwirklichung, Authentizität des Ich usw. auf Selbstreflexivität als Therapie oder Sozialkritik. Der Gedanke des Werdens einer Souveränität des Ich und des 'Bemühens' um zwanglose Identität dagegen sucht den Anspruch der Moderne als Aufklärung zu bewahren, ohne die im dort entfalteten Autonomiegedanken implizierte Ausgrenzungsüberlegungen des 'Anderen' der Vernunft und den auch mythologischen Aspekt der Moderne zu übersehen. Bildungstheoretisch gilt es, den Postulatscharakter der Moderne wieder lebendig werden zu lassen, aber ebenso

deren Gefährdung, der in der Begründung von Gemeinsamkeit über freiheitliche Selbstbindung liegt.

IV. Zusammenfassung

Auf dem Hintergrund der obigen Überlegungen möchte ich die These vertreten, daß es drei Bedingungen sind, in denen der Bildungsgedanke der Moderne auch in der Moderne-Kritik noch bestehen kann.

1. Der Gedanke ästhetischer Bildung als Bildung des Geschmacks muß im Horizont von ästhetischer Öffentlichkeit und Kritik gedacht werden, in der es um die KANTSche Frage der 'Zusammenstimmung' von Urteilskraft geht.

2. Der philosophische Gedanke der Emporbildung kann dann als Gedanke der Einbildung in größere Allgemeinheit aufrecht erhalten werden, wenn er nicht als Einbindung in die Substantialität des Subjekts verstanden wird, sondern als Entwicklung und Steigerung durch kulturelle Angebote, um - wie es schon SCHLEIERMACHER sagte - in Kulturzusammenhängen subjektiv mitwirken zu können. Soll dieser Mitwirkungsgedanke nicht bloß formal sein, bedarf es einer Gesellschaftstheorie des Ausgleichs von Subjektivität und Sozialität.

3. Die Moderne-Diskussion führt zwangsläufig zu einer Bildungstheorie der Initiation in das Werden der Moderne, ihre Bedingtheiten und Gefährdungen, vor allem aber ihren Aufforderungscharakter zu einer Lebensführung. Empirisch-pragmatische Argumentationen führen zu bildungspolitischen Optionen für eine eingeschränkte Autonomie des Ich, wie sie etwa in kognitiven Entwicklungstheorien formuliert werden.

Literaturverzeichnis:

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990.
- BÖHME, G.: Anthropologie in pragmatischer Absicht. Darmstädter Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985.
- BÖHME, H. U. G.: Das Andere der Vernunft. Frankfurt am Main 1983.
- BRUNKHORST, H.: Metaphysik im Rücken des Liberalismus. In: Frankfurter Rundschau v. 8.1.1991, S. 9.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981.

- ENGELEN, N.: Das innere Selbst. Die Geburt der Selbstverwirklichung aus dem Geist der Erlösung. Darmstadt 1991.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt am Main 1988.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1975.
- GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode. Tübingen ³1972.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisations-
theorie. Frankfurt am Main 1977.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität
und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main 1981.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen.
Frankfurt am Main 1985.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH.W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1955.
- JAUB, H.R.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main 1970.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingun-
gen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973.
- KÜNZLI, R.: Die pädagogische Rede vom Allgemeinen. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.):
Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zu-
kunft. Weinheim 1986, S. 56-75.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer
Pädagogik in der Postmoderne. In: ZfPäd. 33 (1987), S. 41-60.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied 1967.
- MOLLENHAUER, K.: Die ästhetische Dimension der Bildung - Zur Einführung in den
Themenkreis. In: ZfPäd. 36 (1990), S. 465-468.
- NEUMANN, W.G.: Die Antiquiertheit der Moderne. Frankfurt am Main 1990.
- OELMÜLLER, W.: Die unbefriedigte Aufklärung. Beiträge zu einer Theorie der Mo-
derne von Lessing, Kant und Hegel. Frankfurt am Main 1969.
- PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. München 1972.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. 2. Berlin 1921.
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin ²1962.
- RECK, S.: Identität, Rationalität und Verantwortung. Grundbegriffe und Grundzüge
einer soziologischen Identitätstheorie. Frankfurt am Main 1981.
- REESE-SCHÄFER, W.: Lyotard zur Einführung. Hamburg 1989.
- RITTELMAYER, C.: Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der post-
modernen Schule. In: DDS 4 (1990), S. 408-425.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem
Jahre 1826. Hg. v. Th. SCHULZE/E. WENIGER. Düsseldorf ²1966.
- SCHWEITZER, F.: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe.
In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I.: Systematische
Markierungen. Weinheim 1988, S. 55-76.
- SHARPE, F.: Schwanenschmaus im Porterhouse. München 1987.
- WAHL, K.: Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt.
Frankfurt am Main 1988.

WELLMER, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Frankfurt am Main 1985.

WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Post-Moderne-Diskussion. Weinheim 1988.

ZAPF, W. u.a.: Individualisierung und Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. München 1987.