

Zirfas, Jörg

Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik

Wigger, Lothar [Hrsg.]: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 63-72. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)

urn:nbn:de:0111-opus-55854

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Jörg Zirfas

Anthropologie als Spurensuche

Eine programmatische Skizze mit Blick auf die
Allgemeine Pädagogik

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie die pädagogische Anthropologie ihre Konstruktionen problematisieren kann, ohne die Frage nach dem Menschen zu verabschieden und ohne den Menschen auf ein ihm Wesentliches zu verkürzen. Die poststrukturalistischen Überlegungen von Jacques DERRIDA und Gilles DELEUZE, so die These, machen ein anderes anthropologisches Denken möglich, insofern sie den Menschen als ein Rhizom, ein Geflecht von symbolischen Verweisungszusammenhängen verstehen, deren Spuren es zu dekonstruieren und zu entziffern gilt. Die damit eröffnete Perspektive für eine Allgemeine Pädagogik als Wissenschaft des Erinnerns berührt sowohl epistemologische, wie praxeologische und ethische Grundlagen einer Theorie der Erziehung und Bildung.

Summary

Anthropology as a Search for Tracks: a programmatic sketch with a focus on its relevance for General Education Theory (Allgemeine Pädagogik)

This paper concentrates on the question of whether pedagogical anthropology can develop theoretical concepts without departing from the question of what a human being is or without simplifying the concept of a human being. It will be claimed that the Poststructuralist discourses from Jacques DERRIDA and Gilles DELEUZE open up new avenues for anthropological considerations. These authors see a human being as a rhizome, a mesh of symbolic reference points and argue that the tracks of this mesh should be deconstructed and decoded. A new perspective for General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) as a science of remembering has consequences for the epistemic, praxeological and ethical foundations of theories in the educational disciplines.

1 Vorbemerkung

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die These, dass Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gebunden sind an anthropologische Entwürfe, wie umgekehrt anthropologische Vorstellungen bezogen werden müssen auf durch Erziehung und Bildung bewirkte Entwicklungen (vgl. LOCH 1963; BOLLNOW 1965; LASSAHN 1993, S. 12ff., 46ff.). In diesem Zusammenhang stehend wird die pädagogische Anthropologie nach 1945 bis etwa 1975 zu einer zentralen Disziplin in der deutschen Erziehungswissenschaft. Dabei verfolgt sie die nicht immer explizit gemachte Intention, dass die Lehre vom Menschen den Schlüssel zu einem allgemeinen pädagogischen System liefern könne, dass die

Erziehungsziele ebenso definiert, wie die Erziehungsmittel, die Erziehungsmöglichkeiten und die Erziehungserfolge. So ordnet sie in vielen Fällen ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf ein mögliches Bild vom Menschen, um daran anschließend *systematisch* das Ganze pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlich anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen. Dabei bemühte sie sich, eine Frage nach dem Menschen zu formulieren, die nicht a priori die Antwort schon implizierte – ohne dieses Programm einlösen zu können (oder auch zu wollen). Begriffe wie Offenheit, Freiheit, Exzentrizität, Ungebundenheit, Nicht-Festgestelltheit, Bildsamkeit, Bildungsbedürftigkeit, Entwicklungsfähigkeit zielen auf eine „Leerstelle“ Mensch, die sich jeder vorgängigen Identifizierung verschließen sollte. Hingegen existiert in dem Versuch, das Wesen, das Insgesamt, die Unverkürztheit, die Wirklichkeit, die Wahrheit und die Bestimmung des Menschen theoretisch zu erfassen, ein Verlangen nach einem Ursprung und Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns, an dem dieses sich auszuweisen und zu bestimmen habe (vgl. ZIRFAS 1998).

Folgende Momente sind an dieser Form pädagogischer Anthropologie zurecht kritisiert worden: die Vorgängigkeit einer Menschenbildanthropologie (HEIDEGGER), ihre Ahistorizität und vermeintliche Ideologiefeme (LOCH; ADORNO), die Normativität, die das wahre Bild des Menschen als Ziel des Handelns versteht (HORKHEIMER; REBLE), die Homogenisierung des Menschen, die zur Nivellierung der „anthropologischen Differenz“ führt (KAMPER), der systemtheoretische Anspruch (PLEINES), die unausweisbare Universalität der Programme und die mit ihnen verbundenen (pädagogischen) Macht- und Herrschaftsansprüche (FOUCAULT; RUTSCHKY). Eine entscheidende Absage an *den* Menschen erfuhr die Anthropologie durch den Poststrukturalismus, der vom „Ende des Menschen“ (FOUCAULT) als erkenntnistheoretische Fundamentalkategorie sprach oder auch eine Dekonstruktion anthropologischer Bestimmungen anmahnte (DERRIDA; DELEUZE).

In Anbetracht dieser Kritik stellt sich vor allem die Frage, wie man in der Anthropologie einer zirkulären Reflexivitätsstruktur entkommen kann, die darin besteht, dass der Mensch in der Neuzeit selbst zur Instanz von Frage und Antwort wird. In diesem Zusammenhang geht es um die Schwierigkeit, wie die pädagogische Anthropologie ihre Konstruktionen problematisieren kann, ohne auf der einen Seite die Frage nach dem Menschen zu verabschieden und ohne auf der anderen Seite den Menschen auf ein ihm Wesentliches zu verkürzen (vgl. WULF/ZIRFAS 1994). Wie entkommt man der Idee, die den traditionellen Anthropologien zugrunde liegt, der Idee eines Wesens des Menschen, und wie kann man das Ungedachte der pädagogischen Anthropologie noch mitdenken, das Innerste, das zugleich ihr Äußerstes darstellt?

Dieser Beitrag versucht zu zeigen, inwieweit die Überlegungen von Jacques DERRIDA und Gilles DELEUZE, die hier zusammengeführt werden, ein anderes Denken des Menschen möglich machen. Hierbei gehe ich von drei impliziten Annahmen aus: Erstens gründen traditionelle pädagogische Anthropologien in dem Versuch, die Frage nach dem Wesen des Menschen zu stellen, zweitens wird dieses Wesen als ein identisches verstanden und drittens bieten die Ansätze des Poststrukturalismus Möglichkeiten für die pädagogische Anthropologie zur Veränderung dieser Identitätslogik. Denn das dekonstruktiv-rhizomatische Denken lässt sich vorab durch sechs Momente charakterisieren: Es ist ein spielerisches, kinetisches, ästhetisches, performatives und mimetisches Denken, und es ist zugleich ein Denken, das nach den Möglichkeitsbedingungen wie nach den Bedingungen der Unmöglichkeit fragt, die sich durch die Wiederholungen oder Veränderungen des

Gedachten ergeben. Im Folgenden sollen die Konsequenzen dieses Denkens für eine Erziehungs- und Bildungstheorie der Allgemeinen Pädagogik skizziert werden.

2 Das Wesen des Menschen im Spiel der Spur

Die Dekonstruktion DERRIDAS ist – mit einem Wort – der Versuch zu zeigen, dass dem Axiom des identischen Wesens die Differenz als Bedingung zugrunde liegt. In diesem Sinne ist das dekonstruktive Denken ein Differenzdenken, das von der Intention bestimmt wird, die Identität von der Differenz, der Alterität, her zu bestimmen. Die Dekonstruktion gibt zu bedenken, ob nicht die wichtigste Bedingung der Identität die Beziehung zu einem differenten anderen ist, und zwar als eine Beziehung, die nicht in der Logik des Selbst, sondern in der Bewegung auf den anderen zu gründet. Insofern sind ihr traditionelle Identitätsmodelle wie das der „Identität von Identität und Differenz“ (HEGEL) oder auch der „Einheit von Individualität und Totalität“ (HUMBOLDT) einer Subsumtionslogik verdächtig, die das – vielleicht unbegreifliche – andere ihrer selbst nur um den Preis von Verkürzungen und Gewalt gegenüber diesem in den (Be-)Griff bekommen können (vgl. ZIRFAS 2001a).

So kann die Dekonstruktion zeigen, dass die metaphysischen Theoreme, die im Sinne einer Begründung, eines Prinzips oder eines Zentrums fungieren, wozu auch die Idee *des* Menschen gehört (vgl. DERRIDA 1985, S. 424), sich letztlich durch Differenzierungen, Komplexitäten, Verschiebungen, Kontingenzen und Brüche auszeichnen. Die Dekonstruktion folgert daraus, dass wir, indem wir zu uns „ich“ sagen, uns nicht gleichsam auf unser Wesen beziehen können, das uns wiederum die Wahrheit unser selbst unmittelbar präsent macht. Es gibt keine Identität ohne die Differenz mit sich selbst; Identität bezeichnet somit einen Sachverhalt der Ohnmacht, sich als mit dem natürlichen Sein in einem absoluten Jetzt identisch denken zu können (DERRIDA 1985, S. 257, 530; DERRIDA 1992, S. 12f.). „Identification is a difference to oneself, a difference from-with oneself. Therefore *with*, *without*, and *except* with oneself“ (DERRIDA 1995, S. 274).

Mensch-Sein bedeutet die Erfahrung der Interpellation, die begrenzte Erfahrung der Nicht-Selbstheit oder der Nicht-Kohärenz. Denn in die stabilisierenden Prozesse der Selbstaneignung des Menschen sind zugleich destabilisierende Prozeduren der Ent-Aneignung (*ex-appropriation*) eingebaut, die zu einer Dehiszenz, zu einem inneren Auseinanderklaffen führen, die wiederum das Humane zu einer „Bestimmungssirrfahrt“ (*destinerrance*) werden lassen. Die Dekonstruktion betont mithin den Versuch, der Komplexität des Menschen durch eine Multiperspektivität von Erfahrungen gerecht zu werden. Sie legt seinen strukturierten Aufbau ebenso bloß wie dessen Fragilität und „ruinöse Zerbrechlichkeit“, die sich nicht letztlich auf ein Zentrum oder eine Präsenz stützen kann (DERRIDA 1998, S. 277, 280, 91f.).

In diesem Zusammenhang werden die Ideen von *différance* und *Spur* wichtig. Mit *différance* oder *Spur* meint DERRIDA zum einen, dass jeglicher Sinn immer nur in einem Aufschub, einer Verzögerung, einem Kalkül oder einer Nachträglichkeit zum Ausdruck kommen kann (DERRIDA 1997, S. 83). In diesem Sinne meint *différance* eine Temporalisierung. Zweitens geht es in der *différance* um das Intervall, die Distanz und die Differenz zum anderen – in einem Wort um Verräumlichung. Die *différance* ist ein anonymes Geschehen, ein Ereignis, das aus einer Kette von Aufschüben und Supplementierungen

besteht, das die Sprache im Sprechen wiederholt und dabei auf die Spur verweist, die Sprache und Sprechen, Kontext und Wiederholung verbindet (vgl. DERRIDA 1991, S. 15; GÖSSLING 1995).

Die Chiffre für die *différance* wiederum bildet bei DERRIDA die Spur bzw. die Ur-Spur, die als Paradox definiert wird, insofern sie den „absoluten Ursprung des Sinns im allgemeinen“ bezeichnet, was für DERRIDA die Bedeutung hat, dass es diesen absoluten Ursprung eben nicht gibt. Die Spur ist hier lediglich die Differenz, „in welcher das Erscheinen und die Bedeutung ihren Anfang nehmen“ (DERRIDA 1983, S. 107, 114). Die Spur ist als die konstitutive Bedingung von Identität zugleich die Bedingung ihrer Unmöglichkeit; weder ist der Ursprung vergessen oder verdrängt, noch verschwiegen worden, weil die *différance* schon im Ursprung als Spielbewegung auftaucht, denn sie zerteilt den Ursprung in ihm selbst. Im Anfang ist nicht das Wort oder die Tat, sondern die Wiederholung (vgl. DERRIDA 1997, S. 80, 84, 89; DELEUZE 1992). Im anonymen Spiel der Zeichen wird hier die Identität des Menschen im Rahmen einer Logik der Präsentationen verfolgt. Verweisungszusammenhänge auf den Menschen werden nur als flüchtiges Geschehen des vorschubenden Aufschiebs oder des aufschubenden Vorschubs betrachtet, wenn das Signifikat sich dem Signifikanten verdankt und der Signifikat „seit je“ als Signifikant fungiert (DERRIDA 1983, S. 17). Die Spur ist somit nicht Ausdruck der Idee, dass man von einem (identischen) Zentrum lediglich weggehen müsse, sondern bezeichnet die Verabschiedung der Idee, dass es überhaupt ein Zentrum und einen Anfang gibt (vgl. DERRIDA 1985, S. 424). Denn sie betont die Zeitigung, die Wiederholung, den Zusammenhang von Identität und Alterität sowie das mit ihr verbundene anonyme, bewusstseinsunabhängige Geschehen.

3 Spurensuchen im Rhizom

Identität im dekonstruktiven Sinn meint mithin die *Erfahrungen* von Zerstreungen, Imitationen, Kontingenzen und Simulakren, die durch die (räumliche) Spur der differenzierenden Horizonte und durch die (zeitliche) *différance* bestimmt werden. Dekonstruktionen als Erfahrungen der *différance* sind nicht-subjektiv, nicht-prinzipiell, anonym und unsteuerbar: Sie finden lediglich statt. Dekonstruktives Denken macht geltend, nicht die Identität des Selben oder des Anderen bestimmen zu wollen, sondern eine neue, *andere* Identität zu denken: eine Identität, die sich durch Differenzen und Differenzierungen des anderen auszeichnet. Insofern muss diese Identität im anderen immer schon eingeschrieben sein, wie das andere in der Identität, damit die *différance* als Spiel der Differenzierungen beginnen kann.

Die Identität des Menschen besteht hier nicht aus dem Band der Kohärenz, das über die Differenzen gespannt wird, sondern aus den *zerstreuenden Bändern der Differenzen* selbst: So verabschiedet DERRIDA den Begriff der Identität („self-identity or self gathering“, DERRIDA 1995, S. 284) zugunsten des Wertes der Singularität, zugunsten einer Singularität, die nicht durch eine Kohärenzbeziehung gestiftet ist. Die Singularität als Singularität zu verstehen, bedeutet insofern nicht, verschiedene Differenzen und Phänomene auf einen Kern zurückführen zu wollen, sondern die Verbindung der diversen sich überkreuzenden Ereignishaftigkeiten des Humanen selbst zu beschreiben. Identitätssuche ist insofern Spurensuche, die im Erscheinen und der Bedeutung des anderen ihren Anfang

nimmt. Identität meint nicht den Schnittpunkt zwischen den Relationen und primär auch nicht Individualität im Sinne einzigartiger Selbstheit, sondern ein Rhizom (DELEUZE), ein Geflecht von symbolischen Verweisungszusammenhängen, dessen „Tiefe“ in seiner Oberflächlichkeit besteht, bzw. dessen Oberflächlichkeit hier die größte Tiefe hat. Der Sinn des Menschen ist somit ein Oberflächenphänomen, eine performative Wirkung oder ein eben solcher Effekt, hervorgerufen durch die Macht des zirkulären Sprechens (vgl. DELEUZE 1993, S. 97ff.). Der Mensch wird hier als Anagramm bzw. als Text von Verweisungszusammenhängen aus Gegenwärtigem und Ungegenwärtigem verstanden, deren Chiffre durch die irreduziblen Verbindungen der Spuren bezeichnet wird. Dadurch wird eine Schließung (*clôture*) der Idee des Menschen verhindert, weil die durch die Spuren deutlich werdenden Verbindungen, nicht nur als Interaktionsbeziehungen zwischen Individuen und zwischen Individuen und Institutionen verstanden werden können, sondern zudem auf verschiedenen „Plateaus“, auf diversen Netzen von Beziehungen angesiedelt sind (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 35f.).

Anthropologie wird so zur Spurensuche nach den Oberflächen des Menschen in Raum und Zeit. Den Spuren des Humanen zu folgen kann als Versuch verstanden werden, Deutungszusammenhänge als Ersatz für die Nichtfeststellbarkeit, das „Nicht-Sein“ des Menschen zu erarbeiten. Wenn das „Sein“ des Menschen sich gerade im Verschieben, im Spiel und in der Spur des Rück- oder Vorzugs zeigt, wenn das „Sein“ sich gerade durch das sich Entziehen der Vergangenheit oder aber durch das Aufschieben und Sich-möglich-machen in der Zukunft besteht (DELEUZE 2000, S. 125ff., 130), so geht es nicht darum, dieses unmittelbare Sein zu erreichen, sondern die Bedingungen anzugeben, an die sich dieses Wesen als „unmittelbares“ und nicht zu erreichendes hält: Es geht darum, die infiniten und endlichen Distanzen des Verschiedenartigen, die Standpunkte der Standpunkte, das Differenzieren der Differenz – und nicht die unendliche Identität – deutlich zu machen (DELEUZE 1993, S. 173, 218). Insofern verweist die Idee des Menschen als Rhizom nicht auf eine prinzipielle Einheit, sondern auf Dimensionen diverser Zeichensysteme, auf Linien und Spuren von Segmentierungen und Schichtungen. Diese müssen produziert und konstruiert, demontiert und umgekehrt, abgekoppelt und angeschlossen werden (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 34f.). Denn das Rhizom ist durch folgende Momente gekennzeichnet: Konnektivität, Heterogenität, Pluralität, Asignifikanz der Brüche, Kartographizität, Dekalkomonizität (Abziehbildhaftigkeit). Die Anthropologie wird so nicht zu einem monadischen, sondern zu einem *nomadischen* Diskurs. Dieses vagabundierende Denken ortet anthropologische Wissensbestände, differenziert und systematisiert, verknüpft und kommentiert, erinnert und verkündet die Spuren des Humanen.

Vor allem macht dieser Diskurs geltend, dass mit der Vorgabe des Ziels einer abgeschlossenen Idee des Menschen der Einbruch des Neuen, des Unverfügbaren, des Unvorhersehbaren, des anderen nicht statt haben kann: Mensch-Sein wird so als Abschluss, Ganzes, Ende, Ergebnis oder Grenze verstanden, die nicht mehr hinterfragt zu werden braucht. Die zukünftige Identität des Menschen wird hier als zukünftige Gegenwart von der Gegenwart aus entworfen und verweigert sich so einer gegenwärtigen Zukunft, die vom anderen her die Identität bestimmt. Erst das Denken der *différance* und des Rhizoms macht Zukunft als das andere denkbar, als dasjenige, was nicht ergriffen werden kann, was uns überfällt und sich unser bemächtigt und das uns so in Frage stellt, dass wir die Frage nach dem Anderen stellen können (vgl. LEVINAS 1995).

4 Konsequenzen für eine Allgemeine Pädagogik

Zum Schluss sollen kurz die Konsequenzen des dekonstruktiv-rhizomatischen Denkens für die Allgemeine Pädagogik skizziert werden. Unter der Disziplin Allgemeine Pädagogik werden gemeinhin Untersuchungen der Methodologie, Wissenschaftstheorie, Theorie und Reflexion (der Voraussetzungen) von Erziehung und Bildung sowie die Reflexion der Institutionen als zentrale Merkmale verstanden. Hier soll daher mit der Minimaldefinition gearbeitet werden, die unter Allgemeiner Pädagogik die Bemühungen bezeichnet, die Fragen einer Theorie der Erziehung und Bildung zu reflektieren, ohne dass diese Bemühungen (immer) einen unmittelbaren Praxisbezug aufweisen müssen (vgl. BENNER 1991; FUHR 1999).

1. *Abschied von der Metaphysik.* Das poststrukturalistische Denken macht deutlich, dass die Anthropologie keine Metaphysikfunktion mehr ausüben kann. Insofern können Erziehungs- und Bildungskonzepte, die sich auf anthropologische Überlegungen stützen, ihre Bestimmungen nicht mehr aus metaphysischen Festlegungen, z.B. aus der Idee einer maßgebenden humanen Natur, einem Wesen oder Allgemeinen sowie einem verbindlichen Unbedingten gewinnen (für die Bildungstheorie vgl. FISCHER 1987). Denn insofern sich diese Form der Anthropologie einem systematischen Anspruch verdankt, perfektioniert sie lediglich ihr eigenes Vergessen, indem sie dasjenige ausschließt, was sie selbst erst konstituierte. Die Anthropologie hat sich in diesem Sinne als Frage nach dem Verhältnis zum anderen zu verstehen: zum exotischen anderen, zum historischen anderen, zum sozialen anderen, zum inneren anderen und zum anderen des anderen (vgl. WIMMER 1988; AUGÉ 1994, S. 25f.). Eine nicht-metaphysische Anthropologie, die sich in durchaus nihilistischer Manier letzten Prinzipien und ersten Gründungen versagt, hat erst die Möglichkeit, den Ereignissen, Erscheinungen und Spuren des Humanen mit Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Flexibilität und mimetischem Spüren zu begegnen. Sie ist nicht mehr universalisierend, sondern differenzbewusst, nicht mehr herrschend, sondern mimetisch-performativ, nicht mehr totalisierend, sondern tastend (vgl. WELSCH 1996, S. 164). Und sie ist prinzipiell unabschließbar. In der Verabschiedung des richtigen Menschenbildes erst nimmt Anthropologie die historischen Hervorbringungen und Ereignisse des Humanen ernst, indem sie die Beziehungen der Menschen zu sich, der Welt und den anderen im Horizont historischer und faktischer Formationen skizziert.

2. *Erziehung und Bildung oder das Aushalten von Aporien.* Mit dem poststrukturalistischen Denken müsste eine Bildungstheorie nicht nur (erstens) darauf abheben, dass der (theoretische) Kreis der Bildung kein geschlossener mehr ist und sein darf, sondern vor allem darauf, dass diese Schließung im (praktischen) einzelnen Bildungsakt nicht gelingen kann. Mit Bildung wird hier der offene, prinzipiell unabschließbare Prozess des Sich-Selbst-Veränderns gemeint, der nur im Umgang mit dem anderen statt haben kann. Selbstbildung als Ziel der Erziehung ist nicht herstellbar, weil schon die pädagogische Intentionalität versagt: Man kann die Bildung des anderen *nicht* wollen, nicht nur, weil die Selbstbildung im strikten Sinn nur in der Verfügung des anderen liegt, sondern weil die (kommunikative) Präsentation von Bildung die Intention *differenziert*: verzeitlicht und verräumlicht.

Zweitens erscheint hier die Erziehung, verstanden als intentionale Einflussnahme, als Handlung der fehlenden reinen Intentionalität, denn die ursprüngliche Intentionalität lässt sich nie *rein* wiederholen. Die pädagogische Intentionalität ist immer eine gebrochene. Die *reine* Wiederholung verdankt sich lediglich dem Phantasma der bewussten Anwesenheit der Intention des kommunikativen Subjekts in der Totalität seines Aktes, denn jeder

originelle Akt greift auf eine Serie von Wiederholungen und Differenzen zurück (vgl. DERRIDA 1976; DELEUZE 1992). Selbst der Erzieher mit den besten Absichten muss erkennen, dass die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung auftreten kann (vgl. DIEDERICH 1992) – und das liegt nicht nur daran, dass die Lückenlosigkeit der pädagogischen Intention nicht gegeben ist oder daran, dass nicht immer deutlich wird, welche Intentionen als erzieherliche betrachtet werden können, sondern vor allem daran, dass man von einer irreduziblen Abwesenheit der Intention im *performativen* Akt des Erziehens, im pädagogischen Akt, selbst ausgehen muss. Mit einem Wort, die pädagogische Intentionalität muss die Identität des anderen als Ziel von Erziehung notwendigerweise verfehlen. Sie beginnt und endet in Zerstreung, in *Dissemination*. Erziehung ist so ein offener Prozess des Versuchs, Dispositionen und Disponibilitäten zu vermitteln, die die Bedingungen dafür bilden, im Allgemeinen, d.h. im konkreten Bezug zum anderen und zu anderen, Trennendes und Gemeinsames wahrzunehmen, zu reflektieren und ggf. zu verändern. Offenheit meint sowohl auf die Erziehung, als auch auf die Bildung bezogen, Unabschließbarkeit, gebrochene Unverfügbarkeit des anderen und Umgang mit Differenz. Wobei hier die Frage gestellt werden darf, inwieweit sich auch das poststrukturalistische Denken einer *pädagogischen, ja ethischen Intentionalität* verdankt, wenn dieses darauf abzielt, andere davon zu überzeugen, dem jeweiligen singulären Gegenüber offen gegenüber zu treten und ihm somit gerecht zu werden?

Der Gewinn der Idee der *différance* liegt (drittens) in einer *dekonstruktiven Erziehungstheorie*. Diese legt nahe, Erziehung nicht als eine Form des Tausches und der Ökonomie, sondern zunächst als *Gabe* zu betrachten (WIMMER 1996). Versteht man unter Erziehung ein intentionales Geben – als Konstruieren, Präsentieren, *performance* und Dramaturgie von Sachverhalten – so stellt man nach DERRIDA diese Gabe zugleich in Frage, will doch der Erzieher „etwas wiederhaben“ – eine Reaktion, eine Antwort, eine Verantwortung, eine Kompetenz, eine Einstellung, einen Charakter etc. –, die die verausgabende Gabe in die Bewahrung einschließt und damit unmöglich werden lässt. Wenn der Erzieher Erziehung gibt, so darf er nichts (zurück-)verlangen; er gibt seine Erziehung in einem Augenblick, der nicht auf die Zukunft zielt, er darf die Erziehung als Gabe nicht als solche wahrnehmen; er muss seine Maßnahmen vergessen, denn die Gabe ist die Bedingung des (absoluten) Vergessens (vgl. DERRIDA 1993, S. 29). Vergessen eröffnet so die Möglichkeiten des Einklammers von Zeit und der Eröffnung von Zeiträumen, die der Educand für die Zeitlichkeit der Selbstbildung benötigt.

Viertens wird deutlich, dass es keine allgemeingültige Norm bzw. ein immerwährendes Gesetz gibt, das dem individuellen Anderen in der Erziehung gerecht wird. Diese Form der Aporie kann aber als Chance der Pädagogik verstanden werden. Erzieher müssen sich entscheiden in einer Situation, die die Unmöglichkeit einer gerechten Entscheidung darstellt (vgl. DERRIDA 1991, S. 49f.). Nur dort, wo wir von einer radikalen Unentscheidbarkeit ausgehen können, kann man für den konkreten Anderen Verantwortung übernehmen, die ihm gerecht wird – ansonsten befolgt man lediglich die Anweisungen eines Gesetzes, einer Norm oder einer Regel, die die Singularität des Anderen notwendigerweise verfehlen muss (vgl. DERRIDA 1999). Die Dekonstruktion glaubt an die „Idee einer unendlichen Gerechtigkeit ...; unendlich ist diese Gerechtigkeit, weil sie sich nicht reduzieren, auf etwas anderes zurückführen lässt, irreduzibel ist sie, weil sie dem Anderen gebührt, dem Anderen sich verdankt. ... In meinen Augen ist diese ‚Idee der Gerechtigkeit‘ aufgrund ihres bejahenden Wesens irreduzibel, aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch ... Man kann darin also einen Wahn erkennen, ja sie des Wahns anklagen“

(vgl. DERRIDA 1991, S. 51f.). Und vielleicht lässt sich hier der Wahn der Dekonstruktion als Ende der Pädagogik benennen, insofern der Gedanke der *Erziehung als Gabe* einen absoluten, transhumanen Horizont formuliert – *wenn* es denn die Gabe gibt. Oder er besteht in einem pädagogischen Denken und Handeln, das sich der radikalen Gerechtigkeit gegenüber dem singulären Anderen in dem Wissen verpflichtet weiß, nicht nur in Bezug auf den Erzieher, sondern auch in Bezug auf mehrere singuläre Andere in fundamentale Paradoxien zu geraten. Und nicht zuletzt: Da kein universelles Gesetz der Gerechtigkeit in der Gegenwart existiert, lässt sich nie behaupten, man sei gerecht. Denn die Gerechtigkeit ist eine Bewegung, ein *Advent*, der uns aus der Zukunft auf uns zukommend (vielleicht) begegnet. Erziehung ist somit, wie jedes andere Handeln auch, immer der Ungerechtigkeit verdächtig (vgl. DERRIDA 1991, S. 48, 56f.; BIESTA 1998).

3. *Die Spuren von Erziehung und Bildung.* Den Spuren des Humanen zu folgen, lässt sich als Versuch begreifen, die Festlegung auf den Menschen oder das Menschliche zu vermeiden, was stets zur Folge hatte, auch das Nicht-Menschliche zugleich mit festzulegen. Hier kann z.B. die Systemtheorie LUHMANNs als Unterstützung der dekonstruktiven Bemühungen zeigen, dass seit MONTAIGNE Selbstreferenz auf anthropologischer Ebene ein unausweichliches und unabschließbares Theorem darstellt, das aufgrund seiner Reflexivität, Unendlichkeit und Unterbestimmtheit immer eine unbestimmbare Struktur innehatte (vgl. LUHMANN 1993). Spuren können als die textuellen Horizonte und Hintergründe verstanden werden, innerhalb derer die Bewegungen des Humanen verlaufen. Spuren tauchen auf, verlöschen, bilden punktuelle und diskontinuierliche Entitäten, aber auch Linien und Kontinuitäten, sie machen auf die Verweisungszusammenhänge des Humanen aufmerksam. Sie bezeichnen Stilbrüche von Lebensformen, das Unbescheiden-Marginale, die Wiederholung als Ereignis und Medialisierung. Eine solche Anthropologie müsste als spielerisch-asthetische und performativ-mimetische Anthropologie der Spuren entworfen werden, die nicht die Repräsentationen der Wahrheit des Humanen, sondern die Polylogien und Disseminationen des Humanen darstellt und erinnert. Diese Darstellungen und Erinnerungen sind prinzipiell durch die Logik der inneren Widerspruchsfreiheit, durch sich historisch verschiebende wissenschaftliche Methoden und durch sich wandelnde individuelle und soziale Erfahrungsformen veränderbare Entwürfe des Humanen. Diese Spurensuche impliziert eine spezifische Form der Wahrnehmung und Schätzung von Ereignissen, eine gleichsam allgemeine unspezifische Aufmerksamkeit, eine *prosoché*. Diese Aufmerksamkeit stellt Kohärenzen, Kontinuitäten, Vereinbarkeiten wie Unvereinbarkeiten fest. Denn die Wirklichkeit des Menschen existiert nicht in einem zeitlichen oder logisch vergänglichem Sinne, wenn das Reden über den Menschen ihn erst als den erzeugt, als der er sich zeigt und gesehen werden kann. Die Anthropologie ist nicht Ausdruck des Humanen, sondern dessen wiederholende, d.h. performative Zuschreibung. Sie konstituiert, was sie konstatiert, und indem sie den Menschen wiederholend konstatiert, konstituiert sie ihn als je anderen (vgl. KOCH 1999; ZIRFAS 2001b).

5 Erinnerungen und Entsicherungen

Die Dekonstruktion ist eine affirmative Philosophie der Tradition, der Tragik und der Trauer. Sie ist affirmativ, weil sie den Gegenstand des Denkens bewahren möchte vor dem Zerfall in das Vergessen, und in das Vergessen des Vergessens. Und sie ist eine

Philosophie der Tragik und der Trauer, weil sie weiß, dass sie das Verlöschen der Spuren des Humanen nicht vollständig verhindern kann. Sie wird bewegt von der Idee, dass die Spuren des Humanen für das Gedächtnis der Menschheit ausgelöscht werden können. Gegen die Möglichkeit des Verlorengehens stiftet sie die Erinnerung der Spuren (vgl. LENZEN 1989). Dazu ist sie wiederum auf den Anderen als den Adressaten des Anvertrauens angewiesen; in diesem Sinne lässt sich Schreiben, aber auch Erziehen, verstehen als Verhältnis des Bewahrens und Anvertrauens. Es geht darum, dem Anderen die anderen der Geschichte zu vermitteln; die Erinnerung wird zum Versprechen, wie das Versprechen zur Erinnerung. Dazu setzt sie sich mit dem zu Bewahrenden nicht in ein Verhältnis des Mimetismus, sondern in die differentielle Schwingung einer produktiven Anverwandlung. Von hier aus wird deutlich, dass die Dekonstruktion, und insofern bleibt sie ebenso eine Provokation für die traditionelle Wissenschaft wie das rhizomatische Denken, keine Methode im strengen Sinne ausbilden kann, wird sie doch von ihrem jeweiligen Gegenstand mit konstituiert. Sie ist vielmehr ein diskursives Spiel mit der Methode, ein Spiel von und mit Verkettungen, das für die Wissenschaft zugleich eine Festschreibung und eine Lockerung bedeutet, insofern sie im Abschreiten der Grenzen der Wissenschaften deren Markierungen zugleich in Frage stellen kann (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 36; DERRIDA 1998, S. 198f, 223f.).

Was aber bleibt – so können wir es bei HÖLDERLIN im „Andenken“ lesen – stiften die Dichter. Was aber bleibt, stiften vielleicht auch die Anthropologen, indem sie das beschreiben, was dauert und das, was übrigbleibt, die Reste, die Ereignisse, die Spuren des Humanen. Könnte dies nicht auch eine Perspektive für eine Allgemeine Pädagogik sein, insofern diese die oft schwer leserlichen Spuren von Erziehung und Bildung bewahrt? Wenn man denn die eher territoriale Metaphorik beibehalten und nicht mit NIETZSCHE zu nautischen Metaphern wechseln möchte, so stellt sich die Frage, inwieweit diese sich, als zeitlich wie räumlich begrenzte, punktuelle „Landvermesserin“ und „Kartographin“ der sich stetig verschiebenden gewebeartigen „einheimischen Begriffe“ definieren kann? Hierbei ist nicht an Gebietsvermessung, d.h. an Gesetzgebung und Herrschaftsgebote zu denken, sondern an das Nachgehen von netzartigen, rhizomatischen Strukturen. Warum sollte sich die Allgemeine Pädagogik nicht als Wissenschaft der Grenzgänge der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen etablieren, die Markierungen und Entsicherungen, Verkettungen und Neukalibrierungen vornimmt? Und – schließlich – inwieweit besteht ihre Stärke gerade in dem ihr nicht vorab festgelegten spezifischen pädagogischen Objektbereich?

Literatur

- AUGÉ, M. (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- BENNER, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 2. Aufl. – Weinheim.
- BIESTA, G. J. J. (1998): Deconstruction, justice and the question of education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 395-411.
- BOLLNOW, O. F. (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. – Essen.
- DELEUZE, G. (1992): Differenz und Wiederholung. – München.
- DELEUZE, G. (1993): Logik des Sinns. – Frankfurt/M.
- DELEUZE, G. (2000): Kritik und Klinik. – Frankfurt/M.
- DELEUZE, G./GUATTARI, F. (1977): Rhizom. – Berlin.

- DERRIDA, J. (1976): Signatur Ereignis Kontext. In: DERRIDA, J.: Randgänge der Philosophie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1983): Grammatologie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1985): Die Schrift und die Differenz. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische“ Grund der Autorität. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1993): Falschgeld. Zeit geben. – München.
- DERRIDA, J. (1995): A certain „madness“ must watch over thinking. In: Educational Theory, 45. Jg., S. 273-291.
- DERRIDA, J. (1997): Die différance. In: ENGELMANN, P. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. – Stuttgart, S. 76-113.
- DERRIDA, J. (1998): Auslassungspunkte. Gespräche. – Wien.
- DERRIDA, J. (1999): Préjugés. Vor dem Gesetz. – 2. Aufl. – Wien.
- DIEDERICH, J. (1992): Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt/M., S. 176-193.
- FISCHER, W. (1987): Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: PLEINES, J.-E. (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. – Würzburg, S. 9-25.
- FUHR, T. (1999): Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite. In: Pädagogische Rundschau, 53. Jg., S. 59-82.
- GÖSSLING, H.-J. (1995): Differenz als Spiel der Spur. Versuch einer fundamentalpädagogischen Annäherung an die Grammatologie Derridas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 71. Jg., S. 272-282.
- KOCH, M. (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. – Münster.
- LASSAHN, R. (1993): Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik. – 3. Aufl. – Heidelberg.
- LENZEN, D. (1989): Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: GEBAUER, G./KAMPER, D./LENZEN, D./MATTENKLOTT, G./WULF, C./WÜNSCHE, K.: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. – Reinbek, S. 13-48.
- LEVINAS, E. (1995): Die Zeit und der Andere. – Hamburg.
- LOCH, W. (1963): Die anthropologische Dimension der Pädagogik. – Essen.
- LUHMANN, N. (1993): Frühneuzeitliche Anthropologie: Theorietechnische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. – Frankfurt/M., S. 162-234.
- WELSCH, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. – Frankfurt/M.
- WIMMER, M. (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. – Berlin.
- WIMMER, M. (1996): Die Gabe der Bildung. In: MASSCHELEIN, J./WIMMER, M.: Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin, S. 127-162.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth, S. 7-27.
- ZIRFAS, J. (1998): Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er-Jahre. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens. – Weinheim, S. 55-81.
- ZIRFAS, J. (2001a): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques DERRIDA. In: FRITZSCHE, B./HARTMANN, J./SCHMIDT, A./TERVOOREN, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. – Opladen, S. 49-63.
- ZIRFAS, J. (2001b): Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques DERRIDA. In: WULF, Ch./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim, S. 75-100.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Jörg Zirfas, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin, E-Mail: zirfas@zedat.fu-berlin.de