

Rosenow, Eliyahu

Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 753-766



Quellenangabe/ Reference:

Rosenow, Eliyahu: Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 753-766 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107728 - DOI: 10.25656/01:10772

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107728>

<https://doi.org/10.25656/01:10772>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Diskussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Besprechungen

- 783 ANDREAS FLITNER
Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens
- 787 FRITZ OSTERWALDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts
- 790 JOACHIM HENSELER
Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre.
Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik
- 793 DIETMAR LANGER
Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik
- 795 ANDREAS GRUSCHKA
Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention

Dokumentation

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
An Archaeology of the Pedagogical Perspective

Topic: Structural Changes In Adult Education

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
The Differentiation of Further Education – Problems of institutional
and socio-cultural integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Vocational Retraining For Women In the New Laender
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
On the Function of Further Education For Women in the New Laender
In the Context of the Process of Transformation
- 719 ROLF ARNOLD
The Concept of the Learning of Interpretation In Adult Education –
Outlines of and examples for a constructivist concept of learning
- 731 DIETER NITTEL
The Pedagogization of the Private Sector and the Economization
of Public Adult Education – A change of perspective through a
biographical approach

Discussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmodern Education In a Liberal Society
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Self-creation and Educability. Educational-theoretical approaches to
Rorty's concept of the "creation of the self"
- 783 *Reviews*
- 801 *Recent Publications*

Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft

Zusammenfassung

Die „liberale Utopie“, die RICHARD RORTY in seinem Buch „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (1989) vorbringt, bildet einen einzigartigen Versuch, das althergebrachte Problem des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft oder, in RORTYS Ausdrucksweise, das Problem des Verhältnisses zwischen den Bereichen des Privaten und des Öffentlichen zu lösen. Der Beitrag zeigt, daß RORTYS Versuch, die Bereiche des Privaten und des Öffentlichen voneinander zu trennen und eine existentielle Einstellung zu schaffen, die gleichzeitig ironisch und solidarisch ist, in die Tendenz mündet, die menschliche Existenz auf eine ästhetizistische Orientierung zu gründen. Diese Konsequenz verwickelt RORTY in einen Selbstwiderspruch und erzeugt pädagogische und politische Probleme, die ungelöst bleiben.

1. Postmodernismus und Erziehung

Der Begriff „Postmodernismus“ bezeichnet üblicherweise den Zustand unserer zeitgenössischen Zivilisation, also ein Zeitalter, in dem das Moderne sich scheinbar erschöpft hat. Allein die Tatsache, daß dieser Begriff nicht eindeutig bestimmbar ist, verdeutlicht den Charakter dieser Zivilisation. Soll dieser Begriff die Überwindung all dessen, was seinerzeit als modern gegolten hat, bezeichnen und somit auf eine Wende zu einem neuen Zeitalter hinweisen? Oder bedeutet Postmodernismus die Weiterentwicklung von verborgenen Tendenzen der Moderne, so daß er Kontinuität und Fortsetzung bezeichnet?

Amerikanische Veröffentlichungen, die den Einfluß des Postmodernismus auf die Pädagogik untersuchen, stellen fest, daß die pädagogische Literatur den Postmodernismus in beiden Sinnen zugleich auffaßt. BURBULES und RICE, die die Ergebnisse dieser Literatur zusammenfassen, unterscheiden folglich zwischen zwei postmodernen Richtungen: Die eine setzt die moderne Tradition fort und ist bestrebt, sich mit ihr auseinanderzusetzen, während die andere sich von ihr gänzlich abwendet. BURBULES und RICE nennen die zweite Strömung „Antimodernismus“ und behaupten, daß sie die Bezeichnung „postmodern“ gar nicht verdiene (BURBULES/RICE 1991, S. 397, 415). Dabei entdecken die beiden, daß viele postmoderne Autoren beide Strömungen miteinander verbinden und daß diese Autoren unversehens von einer Position in die andere hinübergleiten (S. 397f.). Mir scheint es, daß diese Mischung von modernen und antimodernen Elementen dem Postmodernismus seinen vieldeutigen Charakter verleiht. Er hat zwar allgemein anerkannte Merkmale, aber diese sind meistens negativ formuliert, so daß es schwerfällt, seine positive und konstruktive Bedeutung zu verstehen (BIESTA 1994, S. 131–135).

Ein Merkmal ist die Ablehnung von „Metanarrativen“, d.h. das Bestreiten der Gültigkeit von philosophischen und politischen Systemen, die der gesellschaftlichen Realität einen teleologischen und universellen Sinn verleihen wol-

len (BURBULES/RICE 1991, S. 395; BEYER/LISTON 1992, S. 373–376). Diese Ablehnung gründet sich auf eine analytische Dekonstruktion, die die Voraussetzungen dieser Systeme zurückweist – vor allem die Grundbegriffe der Philosophie der Aufklärung, also die Ideen von Vernunft und Wahrheit, Autonomie und Freiheit. Ein anderes Merkmal des Postmodernismus ist die Gleichstellung von Metanarrativen mit dem Versuch, eine Wirklichkeit zu rechtfertigen, in der Macht und Gewalttätigkeit herrschen. Derart enthüllt die postmodernistische Dekonstruktion nicht nur die ideologischen und totalitären Wesenszüge von politischen und gesellschaftlichen Systemen, sondern auch den manipulativen Charakter der pädagogischen Theorie und Praxis (BURBULES/RICE 1991, S. 395f.).

Ein zusätzliches übereinstimmend anerkanntes Merkmal des Postmodernismus ist die „Verherrlichung der Verschiedenheit“ („celebration of ‚difference‘“, S. 396) oder die „Aufwertung des Andersseins“ („valorization of otherness“; BEYER/LISTON 1992, S. 380), d. h. die Anerkennung des Pluralismus als wesentliche Eigenschaft der Existenz. Der Postmodernismus betrachtet kollektive und individuelle Verhaltensweisen und Denkstile als partikulare und gleichwertige Erscheinungen, und er widerruft die Gültigkeit jedes Maßstabs, an dem der Wert der verschiedenen Existenzformen gemessen werden könnte. Diese Legitimierung des Andersartigen ist die andere Seite der Ablehnung von Metanarrativen und der Leugnung von allgemeingültigen Grundsätzen. Der Postmodernismus bestreitet also die Gültigkeit von allgemeinen Normen und Werten, Begriffen und Ideen, ethischen Theorien und politischen Systemen – d. h., er unterminiert die theoretischen Voraussetzungen der organisierten gesellschaftlichen Existenz.

Diese Eigenschaften verwickeln die postmoderne pädagogische Literatur in einen Selbstwiderspruch. Da auch sie jedes Wertsystem durch die Methode der Dekonstruktion widerlegt, ist sie nicht in der Lage, Argumente vorzutragen und Alternativen vorzuschlagen (BURBULES/RICE 1991, S. 394; BIESTA 1994, S. 133). BURBULES und RICE bringen in ihrem Artikel eine Reihe von Beispielen aus dieser Literatur, die gut die Auswirkungen des Dilemmas veranschaulichen, vor dem postmoderne Pädagogen stehen, sobald sie moderne Begriffe wie Demokratie, Recht, Freiheit usw. erörtern und sich anzueignen versuchen. Da diese sich auf kein philosophisches oder pädagogisches Metanarrativ berufen können, um ihre Meinungen zu begründen, sind sie außerstande, ihre Argumente zu belegen. Deswegen sind sie gezwungen, rhetorische Kunstgriffe anzuwenden, mit deren Hilfe sie ihre Ansichten verkünden, ohne sie begründen zu können (BURBULES/RICE 1991, S. 397f.). BEYER und LISTON, die ebenfalls auf diesen Tatbestand hinweisen, formulieren ihn noch viel schärfer: Sie nennen die postmoderne Orientierung „haltlose Standpunkte“ (BEYER/LISTON 1992, S. 383) und „Gerede über nichts“ (S. 385). Diese Kritik führt BEYER und LISTON zu dem Schluß, daß der Postmodernismus außerstande sei, pädagogische Probleme zu lösen, und daß die Pädagogik sich von ihm lösen sollte (S. 393). BURBULES und RICE andererseits betrachten den Postmodernismus als bedeutende Herausforderung für Pädagogen: Ihr Bestreben, zwischen anti- und postmodernen Aussagen zu unterscheiden, ist ein Versuch, den Postmodernismus in der Pädagogik konstruktiv anzuwenden. Die wachsende Anzahl von pädagogischen Veröffentlichungen, die einen ähnlichen Versuch unternehmen, ist ein Anzeichen dafür, daß der Postmodernismus die zeitgenössische Pädagogik immer mehr prägt.

Es ist kein Zufall, daß ein erheblicher Teil dieser Veröffentlichungen sich mit dem amerikanischen Philosophen RICHARD RORTY und insbesondere mit seinem Buch „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (1993) befassen. Einer der Begriffe, die in diesem Buch wiederholt erscheinen, ist „Neubeschreibung“, sogar „neue Neubeschreibung der Neubeschreibung“ (S. 138). Dieser Begriff erscheint bei RORTY als gleichbedeutend mit „umschaffen“ (S. 137) oder „Selbst-Erschaffung“ (S. 12), und er bezeichnet den Entwicklungsprozeß der Hauptperson seines Buches, der liberalen Ironikerin. Die Idee von der Selbsterschaffung kommt auch in den Werken NIETZSCHES vor, von dem RORTY tief beeinflusst ist, und er bezeichnet dort den Werdegang des Übermenschen (ROSENOW 1992 a). Dieser Prozeß der Selbsterschaffung oder Neuerschaffung heißt in der Pädagogik „Selbsterziehung“. Es ist daher nicht verwunderlich, daß gerade dieses Buch das Interesse von Pädagogen weckt. Dieses Interesse wird durch einige Artikel, in denen RORTY zu pädagogischen Problemen Stellung nimmt, gesteigert (1982, 1988, 1989, 1990). Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren Versuche unternommen, eine von RORTY inspirierte Erziehungslehre auszuarbeiten (ARCILLA 1990; NEIMAN 1991, 1993, 1996; GARRISON 1993).

Allerdings ist die Identifizierung von RORTY mit dem Postmodernismus nicht selbstverständlich. Einerseits bezeichnet RORTY sich selbst als einen „postmodernen bürgerlichen Liberalen“ (1983; BIESTA 1994, S. 139), andererseits bezweifelt er, ob es überhaupt ein identifizierbares Phänomen gebe, das die Bezeichnung „post-modernity“ verdiene (RORTY 1990, S. 41), da er keine scharfen Brüche im politischen oder kulturellen Leben im Westen seit der Französischen Revolution registrieren könne (S. 43). Dennoch wird RORTY allgemein als Postmodernist betrachtet. So behauptet z.B. COLLINS, daß RORTY seit der Erscheinung seines Buches „Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie“ im Jahr 1979 zum Sprecher des Postmodernismus geworden sei (COLLINS 1994, S. 152), während BECK ihn in eine Reihe mit ausgesprochenen Vertretern des Postmodernismus wie LYOTARD, DERRIDA und FOUCAULT stellt (BECK 1994, S. 2). In anderen Abhandlungen wird RORTYS Postmodernismus als selbstverständlich vorausgesetzt (BERNSTEIN 1987, S. 555–556; NICHOLSON 1989, S. 200–202; BEYER/LISTON 1992, S. 378). Es scheint so, als ob RORTY den postmodernen Geist in seinen Werken widerspiegele, auch wenn er es verleugnen mag. Daher glaube ich, daß man seine pädagogische Auffassung als ein typisches Beispiel der postmodernen Anschauung betrachten darf.

2. Rortys liberale Utopie

RORTY nennt sein Buch „liberale Utopie“ (1993, S. 15 und passim). Üblicherweise bedeutet „Utopie“ die Beschreibung einer vollkommenen Gesellschaft, in der die existentiellen Nöte des Individuums und der Gesellschaft eine endgültige Lösung gefunden haben. Die klassische utopische Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, daß sie keine wirtschaftlichen Nöte kennt, daß sie frei von Ausbeutung und Unterdrückung ist und daß ihre Mitglieder nicht mehr zwischen ihren privaten Neigungen und ihren bürgerlichen Pflichten zerrissen werden. Sie bildet also eine harmonische Gesellschaft, die in ihrer Ordnung die Grundsätze des Rechts und somit das Wunschbild der gesellschaftlichen Erlösung des Menschen

verwirklicht. Utopie bildet daher die Umkehrung und Negation der existierenden Gesellschaft. Deshalb wird die utopische Mentalität als eine revolutionäre Gesinnung aufgefaßt, die sich gegen die existierende Gesellschaft auflehnt und sie aufheben will (MANNHEIM 1952, S. 36f., s. auch S. 172 ff.). Von der postmodernen Perspektive aus gesehen, ist daher Utopie ein ausgesprochenes Metanarrativ. Der Begriff „Utopie“ klingt folglich befremdlich im postmodernistischen Kontext, in den man RORTYS Schriften zu behandeln gewöhnt ist. Ist eine postmoderne Utopie überhaupt möglich?

Es genügt, RORTYS Einleitung zu seinem Buch zu lesen, um sich davon überzeugen zu lassen, daß er keine Utopie à la MORUS oder CAMPANELLA bieten will. RORTY beginnt nicht mit einer sozialen oder politischen Kritik der gegenwärtigen Lage, wie es die Utopisten zu tun pflegten, und er lehnt sich keineswegs so wie sie gegen die existierende politische Ordnung auf. Er beschreibt auch keine neuartige gesellschaftliche Ordnung oder schlägt neue Prozeduren oder Regeln vor, die unser Leben neu gestalten sollten. Ganz im Gegenteil: RORTY spricht überhaupt nicht über eine noch nicht existierende utopische Gesellschaft, sondern er beschreibt den idealen Menschen, der der existierenden Gesellschaft würdig ist. Im Brennpunkt seines Interesses steht also nicht die Gesellschaft, sondern das Individuum. RORTY spricht über dieses Individuum im Femininum und nennt es „liberale Ironikerin“, und er verdeutlicht ihre Wesenszüge durch eine Gegenüberstellung mit ihrem maskulinen Gegenbild, das bei RORTY in der Gestalt des Metaphysikers oder des intellektuellen Theoretikers erscheint.

RORTY präsentiert die Voraussetzungen seiner liberalen Utopie bereits in der Einleitung zu seinem Buch. Weder Philosophie noch „sonst eine theoretische Disziplin“, behauptet RORTY, könnten den Weg zu einer einzigen Vision bahnen, die „Selbsterschaffung und Gerechtigkeit, private Vervollkommen und Solidarität mit anderen Menschen“ erfassen könne (1993, S. 12f.). Mit anderen Worten: Das Dilemma vom privaten und öffentlichen Bereich kann nicht auf metaphysische Weise gelöst werden, sondern ist ein Problem, mit dem der Mensch sich ad hoc und mit „reiflicher Überlegung“ auseinandersetzen muß (S. 313).

RORTY schlägt folglich eine „liberale Utopie“ vor, in der „Ironismus in dem Sinn, auf den es hier ankommt, universell ist“ (S. 15). Diese ironische Haltung wird im Buch durch die Gestalt der „liberalen Ironikerin“ anschaulich gemacht. „Ironikerin“ nennt RORTY „eine Person, die der Tatsache ins Gesicht sieht, daß ihre zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind“ (S. 14), also von ihrem kulturellen Gefüge und Sozialisierungsprozeß abhängig. „Liberale Ironiker“ sind diejenigen, die zu ihren Bedürfnissen auch „ihre eigenen Hoffnungen rechnen, die Hoffnungen, daß Leiden geringer wird, daß die Demütigung von Menschen durch Menschen vielleicht aufhört“ (ebd.) – obwohl sie wissen, daß diese Hoffnungen unbegründet seien.

RORTY geht es in seiner Utopie um das „wünschenswerte Selbstbild einer demokratischen Gesellschaft“ und um die „Rhetorik, in der sie ihre Hoffnungen ausdrücken sollte“ (S. 119f.). Dieses Selbstbild ist das einer „poetisierten“ Kultur (S. 121), die auf einen „Kompromiß“ gegründet ist zwischen dem Wunsch der Menschen, ihre Authentizität zu verwirklichen, und ihrem Wunsch, Grausamkeit und Leiden zu vermeiden. Dieser Kompromiß wird in RORTYS Utopie dadurch erreicht, daß ihre Mitglieder ihren Versuch, ihre Autonomie zu verwirklichen, auf ihre Privatsphäre beschränken, während sie ihre liberale Hoffnung auf Solidarität

in ihren öffentlichen Bereich relegieren (S. 117). RORTY schlägt also vor, das „Selbst“ „aufzuspalten“ (S. 121) und private und öffentliche Angelegenheiten voneinander zu trennen (S. 150). Er spricht von der „Aufteilung des abschließenden Vokabulars in zwei unabhängige Teile“ (S. 121). Ironiker söhnten sich mit dem „Riß zwischen Privatem und Öffentlichem in ihrem abschließenden Vokabular“ aus und fänden sich mit der Tatsache ab, daß es keinen Zusammenhang zwischen ihren privaten Zweifeln in bezug auf ihr eigenes abschließendes Vokabular und ihrer liberalen Hoffnung auf Solidarität gebe (S. 200).

Diese Aufspaltung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen folgt aus RORTYS Auffassung vom Menschen. Der Mensch ist für ihn nicht mehr als „ein mittelpunktloses Gewebe aus Überzeugungen und Wünschen“ (S. 151). Für RORTY existiert kein „autonomes Individuum“ und daher auch keine „innere Freiheit“. Für ihn gibt es keine „allen Menschen gemeinsame Natur“ oder sonst etwas, was „tief innen in uns allen“ ist und auf das sich die menschliche Solidarität gründet. „Die Menschen besitzen nichts, was ihnen nicht einsozialisiert worden wäre“ – und das sei ihr sprachliches Kommunikationsvermögen (S. 286). Daher definiert RORTY „menschliche Wesen“ als „einfach fleischgewordene Vokabulare“ (S. 151). Alles, was wir mit allen Menschen gemeinsam haben, fügt RORTY hinzu, ist das, was wir auch mit allen anderen Lebewesen teilen, und das sei „die Fähigkeit, Schmerz zu empfinden“ (S. 287).

Die Heroin von RORTYS Utopie, die liberale Ironikerin, wird von ihm diesen Voraussetzungen entsprechend geschildert. Sie bezweifelt ständig ihr „abschließendes Vokabular“, da sie weiß, daß dieses kontingent und daher mit keinerlei Argumenten bewiesen oder widerlegt werden kann (S. 127f.). Sie behauptet, daß nichts ein wahres Wesen oder eine wahre Natur ist und daß es keinen Maßstab gibt, mit dessen Hilfe sie zwischen wahr und falsch unterscheiden kann. Sie erkennt, daß alles „je nach Neubeschreibung gut oder böse aussehen“ kann, und deshalb nimmt sie sich selbst nie ernst, da sie weiß, daß das Vokabular, das ihr zur Beschreibung ihrer selbst dient, wandelbar ist (ebd.). Daher „erschafft“ oder „umschafft“ sie sich immer wieder neu, indem sie das Vokabular, mit dessen Hilfe sie sich beschreibt, erneuert und bereichert. Für diesen Zweck schließt sie Bekanntschaft mit soviel wie möglich „abschließenden Vokabularen“ (S. 138f.). Da sie auch die Philosophie als lediglich eines von vielen anderen abschließenden Vokabularen betrachtet, bevorzugt sie die „Literaturkritik“, unter die sie nicht nur literarische Werke subsumiert, sondern auch die Philosophie sowie Theologie, Sozialtheorie, politische Reformprogramme und revolutionäre Manifeste – kurz, sämtliches schriftlich überliefertes Kulturgut (S. 140).

Dieser kulturelle Dialog ist notwendig für die Ironikerin, da sie ihre Autonomie ständig neu überprüfen muß. Auf diese Weise dehnt sie gleichzeitig auch ihre solidarische Anteilnahme mit anderen Menschen immer weiter aus. Diese solidarische Anteilnahme erschafft die liberale Ironikerin, indem sie ihren Begriff von „einem von uns“ oder „wir“ immer weiter ausspannt. Dabei läßt sie sich von den verschiedenen Gattungen der Literatur inspirieren, die ihre Empfindungsfähigkeit für Leiden und Grausamkeit pflegen und steigern. Das Solidaritätsgefühl entsteht also durch eine schöpferische Anstrengung der Phantasie, die der liberalen Ironikerin zu einer Neubeschreibung ihrer selbst verhilft und die sie in immer umfassendere menschliche Zusammenhänge stellt: Die liberale Ironikerin entdeckt nicht die Solidarität, sondern sie erschafft sie.

In RORTYS Utopie sind die Privatsphäre und die öffentliche Sphäre poetisiert und ästhetisiert. Daher spricht RORTY wiederholt von dem „poetisierten“ Charakter seiner liberalen Utopie, in der alle Mitglieder gleiche Chancen zur Erfüllung ihrer „idiosynkratischen Wunschträume“ hätten (S. 98). Die liberale Ironikerin pflegt sowohl ihr individuelles als auch ihr öffentliches Dasein auf poetische Weise. Die beiden Sphären, in die ihr „Selbst“ aufgespalten ist, haben trotz allem einen gemeinsamen Nenner, den sie mit der gesamten menschlichen Gattung teilt, und dieser ist das künstlerische Schaffen. Auch RORTY gibt also zu, wenn auch stillschweigend und sich selbst widersprechend, daß es doch etwas gibt, das alle Menschen gemeinsam haben, und das ist der ästhetische Trieb.

In der poetisierten Kultur, die RORTYS liberale Utopie hegt, überwindet also die liberale Ironikerin den Metaphysiker, die Künstlerin den Intellektuellen und die Dichterin den Philosophen. Es ist kein Zufall, daß RORTY in seinem Buch wiederholt vom „Streit zwischen Dichtung und Philosophie“ (S. 56) und sogar vom „endgültigen Sieg der Dichtung in ihrem alten Streit mit der Philosophie“ (S. 79) spricht. Dieser eindeutige Hinweis auf PLATOS Worte im zehnten Buch seiner „Republik“, in dem er die Notwendigkeit der Austreibung der Dichter aus dem vollkommenen Staat nachweist, veranschaulicht RORTYS verborgene Absicht. Er will seine Utopie nicht lediglich als eine weitere Utopie verstanden haben, sondern er versucht eine genaue Umkehrung von PLATOS utopischem Paradigma zu erreichen, d. h. eine gänzlich neuartige Utopie zu schreiben. Die Frage ist, ob es RORTY wirklich gelingt, PLATO zu überwinden, und ob seine liberale Utopie tatsächlich eine Utopie ist.

3. Die Botschaft einer postmodernen Utopie

Zwei der Merkmale des Postmodernismus, die BURBULES und RICE in ihrem Artikel aufführen, treffen auch auf RORTYS liberale Ironikerin zu: Die Ablehnung von Metanarrativen und die Annahme des Pluralismus als leitende Grundsätze charakterisieren auch ihre Verhaltensweise gegenüber sich selbst und ihren Mitmenschen. Andererseits trifft auf sie das zweite Merkmal des Postmodernismus, das die beiden erwähnen, nicht zu, also die Enthüllung der ideologischen und machtpolitischen Wesenszüge der Metanarrative. Zwar ist die liberale Ironikerin empfindsam gegenüber Leid und Schmerz ihrer Nächsten, aber sie betrachtet sie als partikulare und vereinzelte Fälle. Das Unrecht als solches existiert für sie nicht, da sie jede allgemeine und universelle Erörterung von Recht und Unrecht als ein unbegründetes Metanarrativ betrachtet. In dieser Hinsicht vertritt sie eine folgerichtige postmodernistische Haltung. Die Frage ist, ob man das auch von RORTY behaupten kann.

Ich habe bereits angemerkt, daß es in RORTYS Utopie weder eine Gesellschaftskritik noch einen Vorschlag von neuen gesellschaftlichen Organisationsprinzipien gibt. In dieser Hinsicht entbehrt sein Buch jeglichen utopischen Wesenszuges. Ganz im Gegenteil: RORTY glaubt, daß unsere zeitgenössische Gesellschaft die „Einrichtungen zu ihrer Verbesserung“ bereits enthalte (1993, S. 114) und daß alles, was sie braucht, um ihren Fortbestand zu sichern, ein „Konsens“ über die Aufrechterhaltung der „üblichen bürgerlichen Freiheiten“ und ihrer existierenden Institutionen sei (S. 145). RORTY behauptet, daß das so-

ziale und politische Denken der westlichen Welt keinerlei Begriffsrevolution mehr brauche und daß J.S. MILLS Ideen das „passende Schlußwort“ zu diesem Thema bildeten (S. 114). Überdies sagt RORTY, daß das einzige Argument zugunsten seiner Ansichten über Sprache und Selbstheit, das er bringen könne, sei, daß sie zu den Institutionen einer liberalen Demokratie besser paßten „als alle verfügbaren Alternativen“ (S. 318).

Angesichts dieser Aussagen muß man sich fragen, was sie mit einer Utopie verbindet. RORTYS Utopie weist nicht nur keinen Schimmer einer revolutionären Gesinnung auf, im Gegenteil ist ihr eigentlicher Zweck, den Fortbestand der existierenden Einrichtungen zu sichern. Einer der schärfsten Kritiker von RORTY, RICHARD BERNSTEIN, hat ihm noch vor Erscheinen seiner Utopie den Vorwurf gemacht, daß er in seinen Veröffentlichungen eine „Apologie des Status quo“ vorbringe (BERNSTEIN 1987, S. 541) und er den „epistemologischen Mythos des Gegebenen“ durch einen historischen ersetze (S. 551; vgl. NICHOLSON 1989, S. 200–202). Kein Wunder, daß BERNSTEIN auch RORTYS liberale Utopie von eben diesem Standpunkt aus kritisiert (BERNSTEIN 1990, S. 60–72; vgl. WAIN 1994, 1995; HOSTETLER 1992, 1993; BEYER/LISTON 1992). Ich denke, daß diese Kritik völlig berechtigt ist und daß RORTYS Buch in der Tat eine Rechtfertigung des Bestehenden ist. Aber genau das liegt ja in RORTYS Absicht! Ich finde es nur erstaunlich, daß die Kritik nicht beachtet, daß RORTY seine Apologetik „Utopie“ nennt, während sie eher eine Ideologie ist, die sich als Utopie ausgibt. Das einzige, was RORTYS Utopie mit anderen Utopien gemeinsam hat, ist die Bezeichnung, sonst nichts.

Die Frage ist, ob RORTY überhaupt ein Ideologe oder Utopist sein kann, ohne sich zu widersprechen. Es stimmt zwar, daß die Verpflichtung seiner liberalen Ironikerin der liberalen Demokratie samt ihren Grundsätzen und Institutionen gegenüber den Grundsätzen entsprechen könnte, die ihr privates und öffentliches Leben regeln, und daß sie diese Verpflichtung in ihrem abschließenden Vokabular formulieren könnte. Aber kann das auch RORTY? Kann er sein eigenes abschließendes Vokabular als universal gültig darstellen? RORTY bekennt sich zu den Grundsätzen der liberalen Demokratie, und er wünscht ihre Einrichtungen zu verteidigen und die Solidarität zu fördern. Aber diese Grundsätze entbehren, nach seiner eigenen Erörterung, jeder verbindlichen universellen Gültigkeit. Sie können höchstens einen Teil seiner persönlichen „Erzählung“ bilden. RORTY aber stellt diese seine private Erzählung als eine Utopie vor, also als ein universell gültiges Vorbild oder, um die postmoderne Ausdrucksweise zu gebrauchen, als ein Metanarrativ, das sich als Narrativ ausgibt.

Ich habe bereits die Bemerkung von BURBULES und RICE über den Selbstwiderspruch erwähnt, in den sich postmoderne Pädagogen verwickeln, sobald sie pädagogische Alternativen bieten wollen für Theorien, die sie durch eine Dekonstruktion widerlegt haben: Sie unterschoben in ihren Aussagen ein ungültiges normatives Vokabular und tarnen es mit rhetorischen Kunstgriffen (BURBULES/RICE 1991, S. 397). Zwar wird RORTY in ihrem Artikel nicht erwähnt, aber zweifellos trifft ihre Kritik auch auf ihn zu. In der Tat, einer der Haupteinwände von BERNSTEIN und anderer Kritiker gegen RORTYS Utopie betrifft genau diesen Punkt (BERNSTEIN 1990, S. 55ff.; HEYTING 1994, S. 110f.). Aber BERNSTEINS Kritik geht noch viel weiter. Er beweist, daß RORTYS Argumentationsweise nicht nur außerstande ist, die Demokratie zu verteidigen, sondern daß sie überdies den

Weg bahnt zur Rechtfertigung von MUSSOLINIS Faschismus und zu einem Totalitarismus à la ORWELL in dessen „1984“ (BERNSTEIN 1990, S. 60–71).

RORTYS Utopie ist eine komische Utopie. Er bietet uns eine ideologische Schrift, die sich als Utopie ausgibt, und er erzählt ein Metanarrativ, das sich als Narrativ verkleidet. Sein Vokabular scheint ein kontingentes und idiosynkratisches zu sein, aber tatsächlich ist es ein abschließendes Vokabular. Kurz, es hat den Anschein, als verstelle sich RORTY und nehme sich selbst nicht ernst. Höchstwahrscheinlich ist diese Verstellung einer von RORTYS rhetorischen Kunstgriffen, mit deren Hilfe er seinem Buch einen ironischen und ästhetischen Anschein zu verleihen sucht. Diese Verstellung aber verwickelt ihn in einen Selbstwiderspruch, der ihm den Boden unter den Füßen entzieht: RORTYS Versuch, die liberale Demokratie auf eine ästhetizistische Ironie zu gründen, schlägt fehl, und sein postmodernistischer Angriff auf die Metaphysik wird zu einem Bumerang, der ihn selber trifft.

Die liberale Ironikerin ist ein erwachsener Mensch, und sie erneuert ihr Vokabular, indem sie sich mit einem überlieferten Vokabular auseinandersetzt, das sie sich im Laufe ihrer Entwicklung angeeignet hat. Mit anderen Worten: Ihre Selbsterziehung beruht auf der Erziehung, die sie in ihrer Jugend bekommen hatte. Dieser Erziehung widmet RORTY einige Beiträge, in denen er eine Art postmoderner Erziehungstheorie auszuarbeiten versucht, die die liberale Demokratie untermauern und fördern soll. Im folgenden will ich versuchen, ihre Grundsätze darzustellen und auf ihre Problematik hinzuweisen.

4. Rortys utopische Erziehung

Im Jahre 1990, ein Jahr nachdem RORTYS Buch „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ erschienen ist, hat RORTY in der Zeitschrift *Educational Theory* einen Artikel veröffentlicht, in dem er Stellung zu zwei Beiträgen nahm, die sich mit der pädagogischen Bedeutung seiner früheren Schriften auseinandergesetzt haben (RORTY 1990). Es ist nicht der erste Beitrag, in dem RORTY pädagogische Probleme behandelt (RORTY 1982, 1988, 1989), aber diesmal ist er in einer Zeitschrift erschienen, die das Sprachrohr der nordamerikanischen *Philosophy of Education Society* ist und somit ein bedeutendes Forum für die Besprechung von philosophischen Problemen der Erziehung bildet.

Paradoxerweise beginnt RORTY seinen Artikel mit der Aussage, daß er die Relevanz der Philosophie für die Pädagogik bezweifle und daß er nicht sicher sei, ob er, als Philosoph, irgend etwas sagen könne, das für die gegenwärtige Lage der Erziehung von Bedeutung sei (1990, S. 41). RORTY erklärt also, daß seinem philosophischen Schrifttum, seine liberale Utopie mit eingeschlossen, keine pädagogische Bedeutung zukomme. Diese Aussage klingt ziemlich befremdlich, zumal seine Utopie, wie ich nachzuweisen versucht habe, sich mit der Selbsterziehung der liberalen Ironikerin befaßt. Trotzdem stellt RORTY seine pädagogische Auffassung dar, als sei sie völlig unabhängig von seinen Schriften. Seine Vortragsweise ist kurz und bündig: „Erziehung erscheint mir als zwei voneinander getrennte Unternehmungen: Die Grunderziehung („lower education“) ist meistens eine Angelegenheit der Sozialisierung, des Versuches, ein Gefühl von Staatsangehörigkeit einzuprägen, und die höhere Erziehung („higher education“).

on“) ist meistens eine Angelegenheit der Individuation eines Versuches, die Phantasie des Individuums zu wecken mit der Hoffnung, daß sie fähig wird, sich selbst neu zu erschaffen. Ich bin nicht sicher, daß Philosophie viel für irgendeine dieser beiden Unternehmungen tun kann“ (ebd.). Diese wenigen Sätze fassen RORTYS gesamte Auffassung von der Erziehung zusammen. Im Laufe seines Artikels läßt er sich zwar etwas mehr aus über die Aufgaben der Erziehung in den beiden Stufen, aber er läßt diese Zweiteilung der Erziehungsprozesse völlig unbegründet.

Die Aufgabe der Erziehung, sagt RORTY, sei weder die Übermittlung von Wissen noch die Überlieferung von Wahrheit. In der Grundstufe (vor der Universitätsbildung) haben die Lehrer den Kindern vor allem „genügend von dem, was von der Gesellschaft, der die Kinder angehören, für wahrhaft gehalten wird“, zu vermitteln, so daß sie später als Bürger „funktionieren“ können. Es gehe in dieser Stufe, sagt RORTY, die Lehrer nichts an, ob es sich dabei um Wahrheit oder Lüge handele, da Erziehung in dieser Stufe eine „bewußte gesellschaftliche Reproduktion“ sei. Deshalb müssen die Lehrer Schüler „produzieren“, deren „Geschichte“ über ihre Gesellschaft diejenige ihrer Eltern genügend überdecke, damit die letzteren die Schulen nicht als umstürzlerische Einrichtungen betrachten. Die Lehrer in dieser Stufe haben folglich ihre Zweifel zu verbergen, und wenn sie glauben, daß die Gesellschaft auf einer Lüge begründet sei, dann sollten sie sich lieber einen anderen Beruf aussuchen (1990, S. 42). Die Aufgabe der höheren Universitätsbildung ist die Individualisierung. In dieser Stufe sollen die Studenten lernen, sich selbst neu zu erschaffen oder sogar sich selbst „neu zu erfinden“ („reinvent“; S. 43). Folglich wird jetzt eine akademische Freiheit zugelassen, die für Zweifel und gesellschaftliche Kritik einen großen Spielraum gewährleistet (S. 42). In einem anderen Artikel geht RORTY so weit zu sagen, daß diese Stufe eine Auflehnung gegen den Sozialisierungsprozeß bilde (1989, S. 200).

RORTY gründet diese Ansichten auf DEWEY. Seine Hochachtung vor DEWEY ist dermaßen groß, daß er sich selbst als einen „ziemlich treuen Anhänger von JOHN DEWEY“ betrachtet (S. 200) und die Redewendung „wir Deweysten“ des öfteren gebraucht (S. 203f.; s. a. RORTY 1988 passim). Dabei übernimmt er aber DEWEY nicht buchstäblich, sondern bringt ihn „ein wenig auf den neuesten Stand“ („updating DEWEY a bit“) (1989, S. 202), indem er DEWEY in sein eigenes Vokabular übersetzt. Der rortyanische DEWEY erzählt Geschichten und schlägt Utopien vor, die die Grundlage für einen Sozialisierungsprozeß bilden, in dessen Verlauf die Kinder sich selbst als die Erben der amerikanischen demokratischen Tradition und als stolze und loyale Staatsbürger zu betrachten lernen (S. 201f.). Demgegenüber bildet die Individuationsstufe nach RORTY einen Prozeß der erotischen Begegnung zwischen den Studenten und ihren Lehrern, in deren Verlauf sie sich selbst erschaffen. Die meisten dieser Lehrer sind die längst verstorbenen Autoren von den Büchern, die den Studenten aufgegeben sind, so daß es sich auch in dieser Stufe um eine literarische und ästhetische Erziehung handelt, die die Studenten bereichert und ihnen dazu verhilft, neue und unbekannte Formen der menschlichen Freiheit zu erfinden und zu erleben (S. 204).

Es ist kein Wunder, daß die pädagogische Öffentlichkeit sich gegen diese Trennung der beiden Erziehungsstufen auflehnte, ganz besonders gegen RORTYS dogmatischen und indoktrinären Sozialisierungsprozeß. Wie kann die Gesellschaft Gemeinplätze abbauen, fragt CLIVE BECK, während die gesamte Schüler-

schaft bis zum 18. Lebensjahr samt ihren Lehrern damit beschäftigt ist, ebendiese Gemeinplätze einseitig zu untermauern (BECK 1994, S. 8; COLLINS 1994, S. 156)? ALVEN NEIMAN, der eine von RORTY inspirierte Erziehungstheorie schaffen möchte, stellt fest, daß solch ein Versuch eine „rationale Rekonstruktion“ seiner Ansichten voraussetzt (NEIMAN 1991, S. 372f.; 1993, 1995; GARRISON 1993). In der Tat, NEIMANS Lehre von der „ironischen Schulung“ gibt dann auch RORTYS Trennung der beiden Erziehungsstufen stillschweigend auf und versucht, sie neu miteinander zu verbinden.

Ich glaube, daß RORTYS pädagogische Auffassung nur dann ihren wahren Sinn erhält, wenn man auch die Begründung in Betracht zieht, die er ihr in seiner liberalen Utopie gibt – auch wenn RORTY einen solchen Zusammenhang abstreitet. In RORTYS Utopie erscheint ein Abschnitt, allerdings ein einziger, in dem er die von seiner Auffassung erzeugten pädagogischen Probleme erwähnt. Ich zitiere daher diesen Abschnitt vollständig:

„Aber selbst wenn ich recht habe mit der Meinung, eine liberale Kultur, deren öffentliche Rhetorik nominalistisch und historisch wäre, sei möglich und wünschenswert, kann ich doch nicht auch noch behaupten, es könne oder solle eine Kultur geben, deren öffentliche Rhetorik ironistisch wäre. Ich kann mir keine Kultur vorstellen, die ihre Jugend so sozialisierte, daß diese Jugend ständig an ihrem eigenen Sozialisationsprozeß zweifelte. Ironie scheint ihrer Natur nach eine Privatangelegenheit. Eine Ironikerin im Sinne meiner Definition kann nicht auskommen ohne den Kontrast zwischen dem abschließenden Vokabular, das sie ererbt hat, und dem, das sie für sich zu schaffen versucht ... Ironiker brauchen etwas, woran sie zweifeln können, dem sie entfremdet sind“ (1993, S. 150).

Meiner Meinung nach legt RORTY seine pädagogischen Ansichten dar, um die philosophischen Betrachtungen, die er in seiner Utopie vorbringt, zu ergänzen. Seine liberale Ironikerin soll doch zwei neue abschließende Vokabulare, ein *privates* und ein *öffentliches*, ausarbeiten (S. 232). RORTYS pädagogische Beiträge sind folglich dazu bestimmt, den Prozeß zu schildern, in dessen Verlauf sie sich ihr grundlegendes Vokabular aneignet, also den Prozeß der Erziehung, der den Weg zu ihrer Selbsterziehung bahnen soll. RORTYS pädagogische Auffassung ist daher nicht nur aus der organisatorischen und curricularen Perspektive zu beurteilen, die er in seinen pädagogischen Artikeln bietet, sondern von dem Ausgangspunkt seines Buches her. Dieser Ausgangspunkt ist, wie gesagt, das Problem des Verhältnisses zwischen den Bereichen des *Privaten* und des *Öffentlichen*, mit dem RORTY sein Buch beginnt.

5. *Das Private und das Öffentliche – ein Widerspruch in sich?*

Das Problem der Beziehung zwischen dem *privaten* und dem *öffentlichen* Bereich ist ein Grundproblem der Philosophie überhaupt und der politischen und pädagogischen Philosophie insbesondere. Es erscheint bereits in PLATOS „Republik“ als das Problem der Beziehung zwischen *Recht* und *Unrecht*, d. h. als das Problem des Verhältnisses zwischen den Voraussetzungen der gesellschaftlichen und politischen Existenz und dem *privaten* und *egoistischen* Interesse des einzelnen. In der Neuzeit erscheint es bei ROUSSEAU als das Problem der Beziehung zwischen dem Staatsbürger und dem „natürlichen Menschen“ (ROSENOW 1980) und bei MARX als das Problem des Verhältnisses zwischen *Citoyen* und *Bour-*

geois (ROSENOW 1992b). Alle drei – PLATO, ROUSSEAU und MARX – betrachten die Lösung dieses Problems als den Schlüssel zur Verwirklichung der Glückseligkeit des Menschen. PLATO und MARX sehen diese Lösung in einer grundsätzlichen gesellschaftlichen und politischen Veränderung, während ROUSSEAU den Schwerpunkt auf die Veränderung des Bewußtseins legt. Aber sie alle sehen in der Aufhebung des Zwiespalts und des Dualismus die Bedingung für die Erlösung des Menschen und für die Realisierung seiner selbst im Diesseits.

Diese Haltung teilt auch DEWEY, dem RORTY angeblich folgt. Das Problem des einzelnen und der Gesellschaft erscheint in DEWEYS Schriften als wesentlicher Ausdruck des herkömmlichen philosophischen Dualismus, und es bildet den Angelpunkt seiner pädagogischen Auffassung. Die Wurzel dieses Problems sieht DEWEY in der gesellschaftlichen Spaltung zwischen „*laboring classes*“ und „*leisure classes*“ (DEWEY 1966, S. 136). Der Ursprung dieser Spaltung liege zwar in der Antike, schreibt DEWEY, aber sie widerspiegele sich auch heute in den „*dualistischen Philosophien*“ und deren Gegenüberstellungen von Leib und Geist, Vernunft und Erfahrung, Theorie und Praxis und dergleichen Dualismen. Die Folge dieser dualistischen Systeme sei unsere irrige Auffassung von der Beziehung zwischen „*individuality or freedom, and social control and authority*“ (S. 291f.; vgl. S. 333f.). Dieser Dualismus stehe in Widerspruch zu unserer Demokratie, die die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft voraussetze. Da die herkömmlichen dualistischen Begriffssysteme, mit denen der Mensch die Wirklichkeit zu deuten versuche, anachronistisch und unangemessen seien, sei er außerstande, diese zu verstehen und in ihnen wirksam zu handeln. Der Dualismus erzeugt also einen Riß nicht nur zwischen Individuum und Gesellschaft, sondern auch im Bewußtsein des frustrierten und „*verlorenen*“ einzelnen selber (1962, S. 51 ff.). Aus diesem Blickwinkel unterzieht DEWEY sein zeitgenössisches Erziehungswesen einer scharfen Kritik: Da die Erziehungsanstalten die dualistische Betrachtungsweise der Jugend vermitteln, verewigen sie die Spaltung zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft. Die Aufgabe der Erziehung laut DEWEY ist, diese Spaltung aufzuheben und ein bewußtes gesellschaftliches Individuum zu erziehen, das ein Leben der sinnvollen Wechselwirkung in der demokratischen Gesellschaft führt (1966, S. 359f.). Daher ist DEWEY bestrebt, einen „*neuen Individualismus*“ zu prägen, also ein Bewußtsein, das sich als Bestandteil der demokratischen Gesellschaft begreift (1962, S. 74 ff.).

Betrachtet man RORTY in diesem Zusammenhang, dann erscheint sein Standpunkt als umwälzend, da er ja behauptet, daß der Dualismus oder der Riß nicht etwas sei, das überwunden und aufgehoben werden sollte, sondern etwas, womit wir leben und was wir pflegen müßten. RORTY löst also nicht das Problem des Dualismus von DEWEY und der anderen, sondern er verewigt es. Anders ausgedrückt: Er verwandelt das Problem von Individuum und Gesellschaft in eine Lösung. Die Frage, die sich stellt, ist, ob RORTYS Ansicht tatsächlich so revolutionär ist, wie sie scheint, und ob seine paradoxe Lösung wirklich eine Lösung ist.

Eigentlich wiederholt RORTY lediglich die Idee von der Unterscheidung und der Abgrenzung der privaten und der öffentlichen Sphären, die der Freiheitsbestimmung von J.S. MILL zugrunde liegt und die auch heute eine Voraussetzung des demokratischen Denkens bildet. Auch heute ist es üblich, zwischen dem Menschen als Einzelwesen, das persönliche und private Interessen und Wünsche hat, und dem Menschen als Staatsbürger, der seine Pflichten zu erfüllen

und das Gesetz zu respektieren hat, zu unterscheiden. Doch das demokratische Denken erfaßt diese beiden Funktionen nicht als widersprüchlich und gegensätzlich, sondern als miteinander übereinstimmend und sich ergänzend. Seine Grundannahme ist, daß der demokratische Mensch in der Lage ist, unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen in den verschiedenen Zusammenhängen, in denen er handelt, anzuwenden, und daß er fähig ist, zwischen den Aufgaben und Rollen zu unterscheiden, die er in deren Rahmen zu erfüllen hat. Die Unterscheidung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich ist also so alt wie die liberale Tradition. Auch RORTY gibt zu, daß MILLS diesbezügliche Ansichten das „passende Schlußwort“ zu diesem Thema seien (1993, S. 114).

Diese „moderne“ Voraussetzung ist auf die Idee gegründet, daß der Mensch ein gesellschaftliches und rationales Wesen ist. Dieser Idee zufolge besitzt der Mensch die Fähigkeit, die volle Bedeutung seiner doppelten Stellung als einzelner und als Staatsbürger in der demokratischen Gesellschaft zu begreifen. Das demokratische Denken behauptet daher nicht, daß es einen Riß oder einen Spalt im Wesen des demokratischen Menschen gibt. Es faßt vielmehr die Probleme, die sich aus seiner doppelten Stellung ergeben, als eine Herausforderung auf und die Auseinandersetzung mit ihnen als den eigentlichen Ausdruck seiner Freiheit. RORTY aber kann diese Gedanken nicht übernehmen, da sie alle für ihn in einem längst überholten abschließenden Vokabular formuliert sind. Daher lehnt er auch die Idee ab, daß die Vernunft die „Quelle der Solidarität“ sei (S. 121f.), und stellt den Verzicht auf sie als Bedingung für die Verwirklichung seiner Utopie dar (S. 313).

Was RORTY auszeichnet, ist also nicht die Trennung des Privaten von dem öffentlichen Bereich, sondern sein Unvermögen, beide Bereiche zu überbrücken. Sein kontingentes Menschenbild erlaubt ihm zwar, seine ironische Haltung mit Leichtigkeit darzustellen, aber seine liberale und demokratische Gesinnung verwickelt ihn in ein unlösbares Problem, da er die Notwendigkeit von Solidarität nicht begründen kann. Deshalb bleibt ihm keine andere Wahl, als beide Bereiche voneinander zu trennen. Diese Trennung ist nicht der Ausgangspunkt seiner Utopie, sondern vielmehr eine unausweichliche Folge seiner postmodernen Orientierung. Deshalb klingt seine verkündete Verpflichtung DEWEY gegenüber seltsam, da DEWEY in der Aufhebung der Dualität die wichtigste Aufgabe der Demokratie und der Erziehung gesehen hat. RORTY kann ihm aber in diesem Punkt nicht folgen: Als Liberaler ist er zwar der Demokratie und ihren Einrichtungen verpflichtet, aber als Postmodernist kann er ihre Grundsätze ausschließlich mit der Terminologie einer idiosynkratischen und willkürlichen Bevorzugung formulieren. Folglich bleibt ihm nichts anderes übrig, als das Wunschbild von DEWEY aufzugeben, der einen Menschen bilden wollte, in dessen Bewußtsein der private und der öffentliche Bereich zusammengeschmolzen sind. RORTY bildet statt dessen seinen Gegensatz, den entzweiten Menschen.

Bei alledem ist RORTYS Umwälzung nur eine scheinbare. Ich habe bereits angemerkt, daß allein sein Versuch, die liberale Ironikerin als ein Paradigma darzustellen, ein Beweis dafür ist, daß auch RORTY stillschweigend und sich selbst widersprechend annimmt, daß es etwas gebe, was alle Menschen gemeinsam haben, und daß dieses Gemeinsame die schöpferische Phantasie und der Trieb zu ästhetischem Schaffen sei. Dieser ästhetische Trieb ist der Anlaß sowohl zur Erschaffung des idiosynkratischen Selbst als auch zur Bildung des Solidaritäts-

gefühls der liberalen Ironikerin, und auf ihn gründet RORTY seine Auffassung von Erziehung und Selbsterziehung. RORTYS Lösung für das Problem des Privaten und Öffentlichen ist eine ästhetische Lösung, und die Ästhetik spielt bei ihm die Rolle, die die vernünftige Überlegung bei ROUSSEAU, das Klassenbewußtsein bei MARX und die Intelligenz bei DEWEY spielen.

Doch die Errungenschaft dieser Ersetzung der Intelligenz durch Ästhetik ist ziemlich dürftig. Nicht nur, daß es RORTY nicht gelingt, auf sie eine liberale Utopie zu gründen, sondern er kann nicht einmal mit ihr eine demokratische Ideologie rechtfertigen. BERNSTEIN weist auf dieses Versagen hin, indem er O'BRIEN aus ORWELLS „1984“ nicht nur als RORTYS treuen Schüler darstellt, der den Schluß aus der Lehre von der Kontingenz jedes Vokabulars gezogen hat, sondern auch als RORTYS Doppelgänger, einen „Doppelgänger, der RORTYS Neubeschreibung des Liberalismus“ wie ein Spuk verfolge (BERNSTEIN 1990, S. 70f.).

Einer der merkwürdigsten Schlüsse der Anhänger und Kritiker RORTYS ist, daß sie ihn mehr oder weniger mit SOKRATES gleichstellen (BERNSTEIN 1990, S. 72) und daß sie eine von ihm inspirierte sokratische Erziehungslehre auszuarbeiten versuchen (NEIMAN 1991, 1993). Aber die Ironie von SOKRATES war nicht dazu bestimmt, die Philosophie zu begraben, sondern die rhetorischen Kunstgriffe der sophistischen Argumentation zu entlarven. Mir scheint es, daß RORTYS Gegner und Jünger demselben Mißverständnis unterliegen wie seinerzeit die athenischen Zeitgenossen von SOKRATES, die ihn mit den Sophisten verwechselt haben: RORTY ist kein SOKRATES, sondern ein Sophist. Als solcher bringt er uns in die Urgeschichte der Philosophie zurück. Es mag sein, daß PLATOS Antwort nicht das letzte Wort in der Auseinandersetzung mit den Sophisten ist, doch der Sieg der Dichtung über die Philosophie, den RORTY verkündet, ist noch längst nicht endgültig.

Literatur

- ARCILLA, R. V.: Edification, Conversationi and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education. In: *Educational Theory* 40 (1990), H. 1, S. 35–39.
- BECK, C.: Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education. In: *Philosophy of Education* 1993. Philosophy of Education Society and Illinois State University. Urbana (Ill.) 1994, S. 1–13.
- BERNSTEIN, R. J.: One Step Forward, Two Steps Backward. Richard Rorty on Liberal Democracy and Philosophy. In: *Political Theory* 15 (1987), H. 4, S. 538–563.
- BERNSTEIN, R. J.: Rorty's Liberal Utopia. In: *Social Research* 57 (1990), H. 1, S. 30–72.
- BEYER, L. E./LISTON, D. P.: Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism. In: *Educational Theory* 42 (1992), H. 4, S. 371–393.
- BIESTA, G.: Postmoderne Erziehung: Zwischen Kontingenz und Engagement. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus*. Weinheim 1994, S. 131–148.
- BURBULES, N. C./RICE, S.: Dialogue across Differences: Continuing the Conversation. In: *Harvard Educational Review* 61 (1991), H. 4, S. 393–416.
- COLLINS, C.: Truth as a Communicative Virtue in a Postmodern Age: From Dewey to Rorty. In: *Philosophy of Education* 1993. Philosophy of Education Society and Illinois State University. Urbana (Ill.) 1994, S. 151–158.
- DEWEY, J.: *Individualism Old and New*. Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons, New York 1962.
- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. The Free Press, New York & Collier Macmillan, London 1966.
- GARRISON, J.: A Strong Poet's Perspective on Richard Rorty. In: *Studies in Philosophy and Education* 12 (1993), H. 3, S. 213–221.

- HEYTING, F.: Konstruktiver Pluralismus – Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1994, S. 101–120.
- HOSTETLER, K.: Rorty and Collaborative Inquiry in Education: Consensus, Conflict, and Conversation. In: Educational Theory 42 (1992), H. 3, S. 285–298.
- HOSTETLER, K.: Solidarity and Moral Community. In: Philosophy of Education 1992. Philosophy of Education Society and Illinois State University. Urbana (Ill.) 1993, S. 316–323.
- MANNHEIM, K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M. ³1952.
- NEIMAN, A.M.: Ironie Schooling: Socrates, Pragmatism, and the Higher Learning. In: Educational Theory 41 (1991), H. 4, S. 371–384.
- NEIMAN, A.M.: Rorty, Irony, Education. In: Studies in Philosophy and Education 12 (1993), H. 2–4, S. 205–209.
- NEIMAN, A.M.: Pragmatism: The Aims of Education and the Meaning of Life. In: W. KOHLI (Hrsg.): Critical Conversations in Philosophy of Education. Routledge, New York 1995, S. 56–72.
- NEIMAN, A.M.: Rorty's Dewey: Pragmatism, Education and the Public Sphere. In: Studies in Philosophy and Education 15 (1996), S. 121–129.
- NICHOLSON, C.: Postmodernism, Feminism, and Education: The Need of Solidarity. In: Educational Theory 39 (1989), H. 3, S. 197–205.
- RORTY, R.: Hermeneutics, General Studies, and Teaching. In: Selected Papers from the Synergos Seminars 2 (1982), S. 1–15.
- RORTY, R.: Postmodernist Bourgeois Liberalism. In: The Journal of Philosophy 80 (1983), S. 583–589.
- RORTY, R.: That Old-Time Philosophy. In: The New Republic April 4 (1988), S. 28–33.
- RORTY, R.: Education Without Dogma. Truth, Freedom, and Our Universities. In: Dissent 36 (1989), S. 198–204.
- RORTY, R.: The Dangers of Over-Philosophication. Reply to Arcilla and Nicholson. In: Educational Theory 40 (1990), H. 1, S. 41–44.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a. M. ²1993 (engl.: Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge 1989).
- ROSENOW, E.: Rousseau's Emile, an Anti-Utopia. In: British Journal of Educational Studies 28 (1980), H. 3, S. 212–224.
- ROSENOW, E.: Nietzsche und das Autoritätsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 1, S. 3–16 (a).
- ROSENOW, E.: Bourgeois or Citoyen? The Democratic Concept of Man. In: Educational Philosophy and Theory 24 (1992), H. 1, S. 44–50 (b).
- WAIN, K.: Competing Conceptions of the Educated Public. In: Journal of Philosophy of Education 28 (1994), H. 2, S. 149–159.
- WAIN, K.: Richard Rorty, Education, and Politics. In: Educational Theory 45 (1995), H. 3, S. 396–409.

Abstract

The "liberal utopia" presented by RORTY in his book *Contingency, Irony, and Solidarity* (1989) is a unique attempt to address the ancient problem of the relationship between individual and society, or, in RORTY's terms, the relationship between the private and the public. The main questions discussed here are, whether RORTY's book can be regarded as a utopia, and whether it is possible to establish an education for democracy on his postmodern premises. My conclusion is that RORTY's attempt to separate the private from the public domain and to promote a fusion between irony and solidarity is tantamount to founding human existence on an aestheticising orientation. This entangles RORTY in self-contradiction and raises educational and political problems which remain unresolved.

Anschrift des Autors

Dr. Eliyahu Rosenow, School of Education, Tel Aviv University, Ramat-Aviv,
69978 Tel Aviv, P.O.B. 39040 Israel