

Röhr, Henning

**Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999.**

[Rezension]

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 931-934*



Quellenangabe/ Reference:

Röhr, Henning: Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 931-934 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112463 - DOI: 10.25656/01:11246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112463>

<https://doi.org/10.25656/01:11246>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

## *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“  
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

## *Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich*

- 809 EWALD TERHART  
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.  
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE  
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in  
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung  
und -entwicklung von Schulen

## *Diskussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“  
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-  
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.  
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere  
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.  
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

## *Besprechungen*

- 927 ROLAND REICHENBACH  
*Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik*
- 931 HENNING RÖHR  
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.  
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER  
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.  
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK  
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.  
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON  
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.  
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER  
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische  
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche  
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

## *Dokumentation*

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
“There are things that are open to discussion and important things.”  
On the pedagogical significance of disagreement

### *Topic: The debate on quality in the educational sector*

- 809 EWALD TERHART  
Quality and Quality Maintenance within the School System:  
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE  
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer  
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development  
of the Quality of Schools

### *Discussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”  
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche  
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.  
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-  
thropology” of Education.  
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

(sollen), ist für diesen Diskurs ein geeigneter *point de départ*.

PD Dr. ROLAND REICHENBACH  
Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

**Norbert Ricken:** *Subjektivität und Kontingenz*. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999. 444 S., DM 98,-.

„Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt“ – diese öfter von RICKEN mit einem Augenzwinkern eingestreute „Kurzformel für Kontingenz“ (S. 191) könnte als Motto der Arbeit fungieren, wenn man bei ihr stets folgendes mithörte: Aber es kommt, und es geht einen an, und es ist unvermeidlich, sich dazu zu verhalten. So verstanden, verweist die Kurzformel auf eine menschliche Selbstauffassung, die RICKEN als „kontingente Subjektivität“ bezeichnet und die er im „Diskurs menschlicher Selbstverständigungen einzutragen und pädagogisch fruchtbar zu machen“ (S. 13) gedenkt. Weder fällt Kontingenz in dieser Perspektive mit Beliebigkeit und Willkür ineins noch Subjektivität mit einem ‚Eigensten‘, das als hermetisch geschlossenes Selbes angemessen begriffen wäre (S. 12). Diesseits der Alternativen von Autonomie und Heteronomie, Aktivität und Passivität, Freiheit und Notwendigkeit versucht RICKEN, ein Subjektivitätsverständnis zu etablieren, das die „nichtursprüngliche Nichthintergebarkeit“ einer in der historischen wie sozialen Situierung gründenden „Verletzbarkeit“ und „Ansprechbarkeit“ des Menschen mit einem Handlungsspielraum zu verbinden sucht, der nicht trotz, sondern gerade wegen dieser „Verletzbarkeit“ und „Ansprechbarkeit“ besteht. Damit begibt sich der Verfasser auf die Erkundung eines ‚dritten Weges‘ abseits traditioneller Dualismen wie ihrer voreiligen Überwindungen. Wurden Überwindungsversuche in den 80er Jahren noch häufig im Kontext der Debatte um den

Postmodernismus unternommen, so scheinen seit Anfang der 90er Jahre vor allem E. LEVINAS' Denken der Alterität und der Radikale Konstruktivismus bzw. die Systemtheorie N. LUHMANNs zunehmend an Attraktivität im pädagogischen Diskurs zu gewinnen. Die Rezeption des Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie sowie eine spezifische Variante der Rezeption von E. LEVINAS disqualifizieren sich jedoch für eine Überwindung des dualistischen Denkens, weil sie die genannten Alternativen lediglich nach einer, jeweils entgegengesetzten Seite hin auflösen. Während radikal-konstruktivistisch gestimmte Pädagogen wie D. LENZEN sie gern mit Hilfe der Begriffe von Autopoiesis, Selbstorganisation und Emergenz für gegenstandslos erklären, weil sie nur Konstrukte des Gehirns bzw. des Bewußtseinssystems seien, kultiviert eine transphänomenologisch zu nennende pädagogische Rezeption von E. LEVINAS, wie sie z.B. bei J. MASSCHELEIN anklingt, die Skrupulosität gegenüber dem Anderen in einem Maße, die an ehrfurchtsvoll-religiöse Offenbarungshoffnungen erinnert. Darf der pädagogische Anschluß an den Radikalen Konstruktivismus mit RICKEN im ganzen als verfehlt erachtet werden, so halten die LEVINASSCHEN Texte in einer phänomenologisch-kritischen Interpretation durchaus Potentiale bereit, die für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden können, wie u.a. K. MEYER-DRAWE und W. LIPPITZ gezeigt haben, auf die sich RICKEN zustimmend, wenn auch nicht unkritisch bezieht.

Das Buch von RICKEN gliedert sich in drei Studien. Während die erste Studie wesentliche Stationen von Genese und Kritik des modernen Subjektgedankens rekonstruiert (S. 19–172), bemüht sich die zweite Studie um den Nachweis, daß eine fruchtbare Explikation von Subjektivität ebensowohl des Konzepts der Kontingenz bedarf, wie ein tieferes Verständnis von Kontingenz nur vor dem Hintergrund einer Theorie der Subjektivität zu gewinnen ist (S. 173–309). Die dritte und letzte Stu-

die widmet sich unter dem Titel „Anderswerden statt Selbstwerden“ den „pädagogischen Implikationen kontingenter Subjektivität“ (S. 311–418). Die Vielfalt der Aspekte wie die Subtilität der Argumentation, mit denen RICKEN diese kontingente Subjektivität Schritt für Schritt ins Profil hebt, ist schlicht beeindruckend. Besonders herausgestellt sei lediglich folgendes: Subjektivität muß nach RICKEN als kontingente begriffen werden, weil die historische Rekonstruktion des Subjektgedankens wie auch seiner rezenten Kritik deutlich machen, daß die mit ihm verbundenen emphatischen Hoffnungen auf praktische, theoretische und moralisch-ethische Emanzipation letztlich nicht in Erfüllung gegangen sind. Ähnlich wie der Aufklärungsgedanke unterliegt auch der Subjektgedanke einer Dialektik. Ursprünglich gegen ein metaphysisch-theologisches Notwendigkeitsdenken gerichtet, endet er mit der Aufrichtung von Gegennotwendigkeiten. RICKEN vermag das eindrücklich am Beispiel KANTS zu zeigen: Innerhalb der gegen die Heteronomie in Anschlag gebrachten Autonomie verschiebt sich der Akzent zusehends von dem individuellen empirischen Selbst (*autós*) zum gebieterischen allgemeinen Gesetz (*nómos*). Der „Mensch als ‚Zweck an sich selbst‘ wird zum ‚Zweck der Vernunft‘, die jenen allererst als Menschen qualifiziert.“ (S. 102f.) RICKEN sieht in dieser KANTSchen Reflexionsbewegung geradezu eine Rationalisierung im FREUDschen Sinne, die sich aus dem Schutzbedürfnis gegenüber dem angstbesetzten Heterogenen und Kontingenten motiviere (S. 103). Auf Kontingenz ist aber auch gegen die Kritiker des Subjekts zu beharren, was RICKEN u.a. an HEIDEGGER und LEVINAS in überzeugender Weise zu verdeutlichen weiß. Denn auch sie reagieren auf eine Notwendigkeitsbehauptung (des Subjekts) mit einer Gegennotwendigkeit (des Seins bzw. des Anderen).

Die so ausgezeichnete Kontingenz darf aber, so RICKEN in der zweiten Studie, nicht als Beliebigkeit mißverstanden

werden. Wo dies geschieht, wird Kontingenz entweder in verurteilender Absicht auf eine vermeintlich notwendige Ordnung bezogen oder als grenzenlose und insofern auch immer risikoreiche Gestaltungsmöglichkeit gefeiert bzw. gefürchtet. Erst „die Anbindung an menschliche Endlichkeit radikalisiert bloßes Möglichen zu (existentiellen) Veränderungsprozessen und enthebt es der bloßen Möglichkeitsvielfalt und Willkür“ (S. 189). Der Mensch ist ein weltoffenes und verletzbares Wesen. „Entscheidend ist [dabei jedoch], Verletzbarkeit einer einseitigen Festlegung auf ‚existentielle Schwere‘ und ‚Trauer‘ zu entziehen; sie ist auch Bedingung lustvoller Erprobung, zärtlicher Berührung wie glückender Begegnung, – Antastbarkeit wie Berührbarkeit.“ (S. 297)

Die Kernthese der dritten Studie wird schon durch ihren Titel preisgegeben: Anderswerden statt Selbstwerden. RICKEN reagiert damit auf die verfahrenere Situation, die in der Pädagogik aus der fortgesetzten Kultivierung des klassischen erzieherischen Paradoxes erwachsen sei. Mit KANT: Da der Mensch auf der einen Seite zwar nur durch Erziehung zum Menschen werden kann, gleichzeitig aber doch auch von Geburt ein vernünftiges und damit freies Wesen ist, so erhebt sich die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Alle – dem psychoanalytischen Phänomen der Fixierung nicht unähnliche – Arbeit am pädagogischen Paradox bezieht nach RICKEN ihre Dynamik aus den implizierten Notwendigkeitsunterstellungen und dem Zuschnitt seiner Grundbegriffe. Wo die Freiheit des Menschen so begriffen wird, daß Rezeptivität und Angewiesenheit immer als Heteronomie erscheint und der Mensch notwendig des erzieherischen Eingriffs bedarf, um zu sich selbst zu finden, spricht: frei zu werden, da unterhalten ironisch-skeptische bzw. resignative Einseitigkeiten in der Auflösung des Paradoxes und die trotzige Verharrung in ihm eine geheime Verwandtschaft, die ein Weiterkommen in der Sache un-

möglich mache. Eine Pädagogik der Kontingenz hingegen tritt nicht an, um den Heranwachsenden durch Entfaltung eines vermeintlich in ihm selbst angelegten oder durch die Kultur vorgegebenen idealen Selbstbildes zum wahren und damit vor allem freien Menschen zu ‚machen‘ bzw. ihn mehr oder weniger sich selbst zu überlassen – letzteres heute gern unter Verweis auf autopoietisches Bewußtsein und Technologiedefizit hier wie radikaler Alterität des Anderen da. Sie ist vielmehr darum bemüht, offene und damit auch immer riskante Veränderungsprozesse behutsam anzustoßen und zu begleiten. Soll dies aber nicht einer impliziten Rückkehr normativer Notwendigkeitsvorstellungen den Weg bahnen – wie RICKEN gegen BENNERS nicht-affirmative Pädagogik und ihre „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (S. 382) argwöhnt –, so hat sie vor allem die vielfach vermittelte Existenz des Heranwachsenden in ihrem Eigenwert anzuerkennen und gleichzeitig zu realisieren, daß dies gerade kein Grund für einen kontrollierten Rückzug, sondern im Gegenteil für eine engagierte, aber gleichwohl bescheidene Auseinandersetzung mit ihm ist. Diese Auseinandersetzung hat nun mit RICKENS Ausarbeitung des Subjektivitätsbegriffs einen erkennbaren Adressaten erhalten, wodurch er über Ansätze wie z.B. den von MEYER-DRAWE hinausgeht, die lange Zeit den Akzent auf die Kritik an der Selbstüberschätzung moderner Subjektivität legte und so deren positive Entfaltung nicht mit gleicher Verwehret betrieb.

Das von RICKEN – wie er selbst betont – kontingent entworfene kontingenztheoretische Panorama ist zweifellos beeindruckend. Gleichwohl sei abschließend etwas zu bedenken gegeben: Ich beziehe mich auf das kontingenzpädagogische Motto von der „Ermöglichung des Anderswerdens“ wie auch auf das Verhältnis zwischen der Bedingtheit und Angewiesenheit der menschlichen Existenz auf der einen und zwischen Notwendigkeit und Normativität auf der anderen Seite.

RICKEN betont an mehreren Stellen, daß sich sowohl substantielle Bestimmungen von Erziehung als auch ihre indirekte Ableitung aus anthropologischen Prämissen als dogmatisch überlebt hätten. Allein die Subjektivität und Kontingenz berücksichtigende Beschreibung des Wie der Erziehung verspreche noch sinnvolle Charakterisierungen. Dieses Wie bringt aber vor allem in Phasen seiner bewußten Gestaltung immer auch die Frage mit sich, wie in bestimmten – besonders in konfliktträchtigen – Situationen gehandelt werden soll oder darf. Der Verweis auf Abhängigkeit und Gestaltbarkeit der menschlichen Existenz ist da nur bedingt hilfreich, da sie ja nicht nur Handlungsspielräume strukturieren und limitieren, sondern auch eröffnen. Daß die kontingente Subjektivität in ein Netz sozialer Beziehungen eingelassen und stets in eine persönliche Biographie verstrickt ist, macht die Frage nur um so dringlicher, ob sich nicht Vorzüge von Entscheidungsorientierungen ausweisen lassen. Wie könnten Eltern und Lehrer ihre begleitende Ermöglichung von Veränderungsprozessen qualifizieren, wenn die von RICKEN durchaus anerkannte Widerständigkeit dieser Begleitung sich zu gravierenderen Eingriffen genötigt sähe? Sicherlich ließen sich Eltern und Lehrer mit RICKEN nicht mehr durch das pädagogische Paradox paralisieren und würden Eingriffe nicht *per se* ablehnen. Was aber die Anerkennung und Achtung der Verletzbarkeit des Heranwachsenden dann noch in einem konkreten Fall bedeutete, ist schwer zu sagen. Die ‚Arbeit an den Grenzen‘, die RICKEN mit M. FOUCAULT empfiehlt, ist gewiß eine geduldige, aber auch eine, die wohl kaum ohne Antizipationen eines – besseren, nicht nur anderen – ‚Jenseits‘ auskommt. Mögen diese Antizipationen auch noch in der diesseitigen Bedingtheit und Existentialität der verflochtenen Subjektivitäten wurzeln, so müssen sie sich doch gleichwohl auf eine anspruchsvolle Weise legitimieren, will man nicht zulassen, daß sich fixe Ideen durchsetzen. Die Überwindung

des subjektpädagogischen Identitätsprinzips (*Werde Du selbst!*) zugunsten des kontingenzpädagogischen Mottos (*Werde ein Anderer!*) scheint den Gang auf dem dritten Weg, der sich als äußerst schmaler Grat entpuppt hat, gefährlich aus dem Gleichgewicht zu bringen. Indem RICKEN Normativität mit Notwendigkeit und Dogmatismus kurzschließt, verbaut er sich ihre mögliche kontingenztheoretische Analyse. Pädagogik kann aber auf diese „Wider“-Figur (S. 409) nicht verzichten, will sie nicht im Handgemenge nach Tagesform verfahren.

Dr. HENNING RÖHR  
Zum Kühl 50, 44894 Bochum

**Werner Kutschmann:** *Naturwissenschaft und Bildung – Der Streit der „Zwei Kulturen“*. Stuttgart: Klett-Cotta 1999. 351 S., DM 58,-

In dem vorliegenden Buch, das die überarbeitete Fassung einer Frankfurter Habilitationsschrift von 1998 darstellt, setzt sich der Autor mit den Bildungsvorstellungen auseinander, die auf das humanistische, von HUMBOLDT geisteswissenschaftlich geprägte Bildungsideal zurückgehen, sich an der Antike orientieren und den Bildungswert der Naturwissenschaften vollständig ignorieren. KUTSCHMANN begründet den Bildungswert der Naturwissenschaften und versucht darüber hinaus, durch die Skizzierung einer Pädagogik der Naturwissenschaften zu zeigen, wie diese Vorstellungen einer breiten Öffentlichkeit vermittelt werden können.

Das Buch erscheint zu einer Zeit, da die Diskussion um die „richtige“ Bildung, ihrer Vermittlung in den Schulen und damit auch deren Leistungsfähigkeit wieder heftig entbrannt ist. Vor allem die für das deutsche Bildungssystem niederschmetternden Ergebnisse der „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ wirkten wie ein Schock und haben die Bildungsdiskussion über die Krei-

se von Pädagogen und Fachdidaktikern hinaus auf breite Bevölkerungsschichten und Politiker ausgedehnt. Das BLK-Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ und die Realisierung des Programms selbst sind erste konstruktive Ergebnisse dieser Diskussion. Während die Experten des BLK-Gutachtens sehr pragmatisch vorgehen und ein „Bottom Up“-Programm entwerfen, das auf empirischen Forschungsergebnissen basiert und vor allem auf die Erfahrungen der Lehrkräfte setzt, bemüht KUTSCHMANN in ausführlicher Weise wissenschaftstheoretische und -historische, philosophische, pädagogische und didaktische Überlegungen, um über die theoretische Begründung eines Bildungswerts der Naturwissenschaften zu einer praxisnahen Pädagogik der Naturwissenschaften zu gelangen. Sein Argumentationsstrang führt entlang des Begriffspaars *Subjektivität – Objektivität*. „Naturwissenschaft wird als Versuch der gesetzmäßigen Klassifizierung und Erklärung von Objekten, Bildung dagegen als Versuch der Selbstgestaltung des Menschen von innen heraus angesehen, der sich im Medium von Sprache, Kunst und Geschichte abspiele.“ (S. 9) Dieser populären Ansicht widerspricht der Autor, indem er darauf hinweist, daß der Gewinn naturwissenschaftlicher Erkenntnisse sehr wohl subjektbezogen erfolgt und des weiteren durch die Anwendung der Forschungsmethoden die Natur für die Zwecke der Wissenschaft umgestaltet und konditioniert wird. Will man Einfluß nehmen auf diesen Wissenschaftsbetrieb und das Verhältnis der Gesellschaft zur Natur einvernehmlich und sozial verträglich gestalten, gibt es die Möglichkeiten, einerseits die Wissenschaft in den Händen der Experten zu belassen und nur ihre Ergebnisse und Anwendungen politisch zu kontrollieren oder andererseits die Naturwissenschaft als kulturelle Errungenschaft von allen zu verantworten. KUTSCHMANN spricht sich für letzteres aus und fordert,