

Schäfer, Alfred

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 706-726

urn:nbn:de:0111-opus-48363

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards

Eckhard Klieme

Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards:
Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde
Einführung in den Thementeil 625

Kristina Reiss

Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik
am Beispiel der Mathematik 635

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards und Kerncurriculum –
Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme 650

Jürgen Rost

Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards
anhand von Kompetenzmodellen 662

Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann

Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die
Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen
von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen
und allgemein bildenden Gymnasien 679

Linktipps zum Thema Bildungsstandards 701

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des Pädagogischen Selbstverständnisses 706

| | |
|---|-----|
| <i>Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Hafizović</i> Situieretes Lernen in der Lehrerbildung | 727 |
| <i>Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz</i> Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich | 748 |
| <i>Besprechungen</i> | |
| <i>Daniel Gredig/Elena Wilhelm</i> Erika Steinert/Gisela Thiele: Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden Hanne Schaffer: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung Hans-Uwe Otto/Gertrud Oelerich/Heinz G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch Cornelia Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik | 770 |
| <i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlecht- licher Unterschiede | 779 |
| <i>Andreas Krapp</i> Monique Boekaerts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation | 781 |
| <i>Peter Martin Roeder</i> Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie | 783 |
| <i>Dokumentation</i> | |
| Pädagogische Neuerscheinungen | 788 |

Alfred Schäfer

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses

Zusammenfassung: Wenn man mit Rousseau das Paradox des ‚zivilisierten Wilden‘, der unaufhebba- ren Andersheit des Menschen gegenüber der ihn definierenden sozialen Ordnung, zum Ausgangspunkt des neuzeitlichen pädagogischen Denkens nimmt, dann ergibt sich die Frage nach dem realen Ort der Pädagogik. Es scheint dann kaum möglich zu sein, die pädagogische Wirklichkeit jenseits paradoxaler Verstrickungen zu denken – auch wenn das immer wieder versucht wurde. Anhand der Theorie Kierkegaards wird zu zeigen versucht, dass sich – jenseits der Verortung des Menschen in sozialen Kontex- ten – durchaus sinnvoll dessen unfassbare Singularität wie auch die durch die gesetzliche Ordnung nicht selbst gedeckte Grundlage dieser Ordnung denken lassen – also eine die ‚Zivilisation‘ überschrei- tende ‚Wildheit‘, die durch diese Zivilisation nicht immer schon ihren Ort erfahren hat. Im Anschluss an diese Perspektive wird versucht, diesen atopischen Ort der Singularität, der auch jenseits (positiv gemeinter oder ausgrenzender) fremdkultureller Einordnungsversuche liegt, zu umreißen: Im unauf- löslichen Spannungsverhältnis zwischen der unvermeidlichen Selbstbefangenheit jeder Sichtweise und der Unzugänglichkeit des Anderen kündigt sich eine Pädagogik jenseits (wie auch immer positiv ge- meinter) Verfügungsansprüche an.

1. Zur Problemstellung

Wenn man die moderne Pädagogik mit Rousseau beginnen lassen will, so steht an ih- rem Anfang das Paradox des zivilisierten Wilden, des gesellschaftlichen Naturwesens. In diesem Paradox kommt das zum Ausdruck, worum es der modernen Pädagogik als ge- nuiner Thematisierungsform geht. Da ist zum einen der Einzelne jenseits gesellschaftli- cher Anforderungen als Bezugspunkt pädagogischen Nachdenkens: Diesen Bezugs- punkt versucht Rousseau mit dem Konstrukt der ‚menschlichen Natur‘ zu fassen. Päd- agogisch sinnvoll erscheinen ihm Handlungen, die sich an diesem Bezugspunkt und nicht an der Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen orientieren. Es wird zum anderen davon ausgegangen, dass nur die Pädagogik gegen die bloße Integration der Heran- wachsenden in soziale Normalitäten dem Einzelnen zur Ausbildung und Wahrung sei- ner Eigenheit verhelfen könne. Pädagogik hat es mit der Ermöglichung einer mit sich und nicht mit sozialen Erfordernissen übereinstimmenden ‚Person‘ zu tun. Es geht in solcher Pädagogik nicht einfach um das Lernen bestimmter Inhalte oder die Bereit- schaft, Regeln zu folgen: Alles ist gleichsam gebrochen durch eine gegenüber der Soziali- tät selbstständig bleibende Subjektivität. Pädagogik wird zum Statthalter des gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen Fremden. Der Pädagoge muss in dieser Sicht den Pro- zess des Aufwachsens unter gesellschaftlichen Bedingungen so gestalten, dass der He- ranwachsende diesen Bedingungen gegenüber fremd bleibt.¹

1 Vgl. Rousseau (1963) und dazu Schäfer (2002).

Alterität, die Andersheit des Anderen, scheint so am Anfang pädagogischen Denkens zu stehen. Der ‚natürliche Mensch‘ Rousseaus ist ein Wilder, ein auf keine Sozialität angewiesenes Wesen: Er ist ein Tier, das insofern mit sich identisch ist, als im Hinblick auf seine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung Wollen und Können in problemloser Übereinstimmung sein sollen. Und auch das Kind ist bei der Geburt ein solcher Wilder. Und es dauert lange, bis es sich den gesellschaftlichen Erfordernissen angepasst hat. Das liegt für Rousseau daran, dass Kinder anders sind, dass sie keine kleinen Erwachsenen sind, sondern auf eine fremdartige Weise sich die Welt erschließen. Auch auf dieser Ebene taucht also die Andersheit des Anderen wieder auf. Pädagogik muss diese Andersheit berücksichtigen. Sie gewinnt aus der ‚Natur‘ des Menschen ihren Maßstab und aus der Andersheit des Kindes ihre Kriterien für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses, in dem die Andersheit *innerhalb der* und *gegen* die sozialen Normalitätserwartungen erhalten werden soll: der Pädagoge als Anwalt und zugleich als Ermöglicher einer ausgebildeten Andersheit, die als solche im Prozess des Aufwachsens ansonsten verloren geht. Der Wilde soll zivilisiert werden und dabei zugleich nicht nur ein Wilder bleiben, sondern ein Wilder, dem man zur Möglichkeit seiner Wildheit unter gesellschaftlichen Bedingungen verholfen hat. Der zivilisierte Wilde ist ein Anderer, der aus der Perspektive seiner vergesellschafteten Mitmenschen anders bleibt.

Damit allerdings der Pädagoge diese Aufgabe verantwortlich übernehmen kann, muss er die Andersheit bestimmen: Er muss sie in Eigenheit verwandeln. So geht Rousseau davon aus, dass er die ‚menschliche Natur‘ zumindest formal bestimmen kann: als Postulat einer Identität mit sich selbst. Weiterhin begnügt er sich nicht mit der bloßen Feststellung einer Andersheit des Kindes, sondern konkretisiert diese, indem er Entwicklungsstadien unterscheidet und für diese die jeweilige Qualität des möglichen Weltumgangs bestimmt. Das ‚Wilde‘, die Fremdheit gegenüber der Gesellschaft, ist eine bestimmte, eine identifizierte Andersheit – und damit etwas, um das man wissen kann.² Diese Zurücknahme einer unberechenbaren Wildheit, einer mit sozialen Kategorien nicht zu erfassenden Andersheit in eine identifizierte Fremdheit, die man dem (entfremdeten) Eigenen als authentisches Eigenes gegenüberstellen kann, ist die Bedingung dafür, dass der Prozess des Aufwachsens einer pädagogisch intentionalisierten Steuerung und Verantwortung zugewiesen werden kann. Am Beginn der modernen Pädagogik steht also nicht die unzugängliche Andersheit des Anderen, sondern diese Andersheit gewinnt eine eher strategische Bedeutung für die Ausdifferenzierung einer pädagogischen Reflexion, die Andersheit zu ihrem Legitimations- und Bezugspunkt macht. Weil Kinder anders sind als Erwachsene, weil die selbstverantwortliche Person jenseits

- 2 Die Andersheit des Anderen am Kind zu exemplifizieren, bedeutet bereits eine Konkretisierung, eine verortende Bestimmung der Alterität, die deren Charakter zumindest in Frage stellt: zumindest aber seine Aufhebung wahrscheinlich macht. Rousseau braucht daher die ‚Natur des Menschen‘ als Bezugspunkt, um das Kind als empirische Inkarnation dieser ‚Natur‘ vorführen zu können. Fasst man die Andersheit des Anderen als das, worüber sich nichts sagen lässt, ohne es seines Charakters zu berauben, so bedeutet jede Konkretisierung dieser Alterität schon den Ansatz zu ihrer Auflösung: Die Andersheit einer bestimmten Personengruppe ist immer schon Resultat einer Ver-Fremdung oder zumindest ein Erkenntnisprogramm.

der sozialen Funktion, ob im Reich der ‚menschlichen Natur‘ oder im intelligiblen Reich der Vernunft, anzusiedeln ist, bedarf es der Pädagogik, die um dieses Reich weiß, sich darauf verantwortlich einzustellen und zu reagieren vermag.

Moderne Pädagogik hat sich als Handlungstheorie entwickelt, wobei sich die Intention des pädagogisch Handelnden auf Steuerung und Verantwortung einer ‚Personwerdung‘ des Heranwachsenden bezieht. Steuerung und Verantwortung, also die Intentionalität einer nicht nur auf Förderung und Unterdrückung bestimmter Handlungsweisen, sondern auf die ‚Seele‘ gerichteten Perspektive, ist so gut oder so schlecht, wie man etwas über die Andersheit des Anderen weiß, wie man mit diesem Wissen Verfügbarkeiten über den Anderen gewinnt. Die Intentionalisierung des Pädagogischen, Produkt der betonten Andersheit der Menschen gegenüber gesellschaftlichen Funktionen und des Kindes gegenüber Erwachsenen, scheint daher diese Andersheit immer schon zurücknehmen, sie in Bekanntes aufheben zu müssen. Die Paradoxie des zivilisierten Wilden verwandelt sich so in eine Paradoxie der Pädagogik selbst.

Ich werde nun im Folgenden zunächst zu zeigen versuchen, dass diese Paradoxie Konsequenzen für die pädagogische Theorie selbst hat (2). Ich werde dies systematisch tun und dabei vor allem einen ontologischen Vorbehalt anmelden und auf die Paradoxien einer pädagogischen Wirklichkeitsvergewisserung hinweisen. Im Anschluss daran werde ich versuchen, anhand eines frühen Kritikers der Auffassung, dass man die ‚wirkliche Existenz‘ des Anderen erfassen und beeinflussen könnte, das Problem der Andersheit des Anderen wieder aufzunehmen: Es handelt sich dabei um Sören Kierkegaard, dessen religionsphilosophische Perspektive ich mithilfe der Interpretation Derridas allgemeiner zu fassen versuche (3). Abschließend wird es darum gehen, Anschlüsse dieser Erörterungen für das Problem des Umgangs mit kultureller Fremdheit anzudeuten, die aber als solche zugleich auf eine systematische Problematik eines intentionalen Konzepts von Pädagogik hinweisen (4).

2. Zur Konstruktionsmethode pädagogischer Wirklichkeit

Dass es in der Hand des Pädagogen liege, inwieweit die Subjektivierung eines Heranwachsenden in Distanz zu gesellschaftlichen Erwartungen, inwieweit also die Subjektivierung als Konstitution eines selbstbestimmten Wesens gelingt, kann als Signatur des modernen Pädagogik-Verständnisses betrachtet werden – gleichgültig, ob diese Subjektivierung fit machen soll für gesellschaftliche Selbstbehauptung innerhalb der Konkurrenz strategisch Handelnder oder ob sie zur Autonomie eines Vernunftwesens führen soll. Nur im Lichte eines aufklärerischen Enthusiasmus ist dies so zu verstehen, dass die Menschen mit dieser Perspektive „das Werkzeug für ihre Größe und Glückseligkeit in den eigenen Händen haben“ (Helvetius 1972, S. 36) – in den eigenen *pädagogischen* Händen. In dieser Sicht scheint es möglich zu sein, die Prozesse blinder Vergesellschaftung abzulösen durch eine aufgeklärt-rationale Perspektive, die die Menschwerdung des Menschen allererst ermöglicht. Vor diesem Hintergrund kann man die pädagogische Ambition begreifen als Hoffnung auf eine zunehmende Transparenz der Bedingungen

der Menschwerdung. Dies wiederum erlaubt eine zunehmende Selbsttransparenz der pädagogischen Intentionalität: Ihr gestattet dies sowohl die Berechenbarkeit der eigenen Wirkungen wie auch die Legitimation ihrer selbst durch den Verweis auf das, was der Autonomisierung des Menschen zuträglich ist.³

Eine gleichsam rücksichtsvolle Kritik dieser Perspektive zeigt sich schon im neuhumanistischen Bildungskonzept, das Bedingungen einer Wechselwirkung von Ich und Welt formulierte, die die pädagogische Formungsabsicht und -verantwortung beschränkten. Die möglichst vielseitige Beschäftigung mit einer möglichst mannigfaltigen Welt sollte hier Individualität ermöglichen: die Verschiedenheit der Individuen nicht aufgrund pädagogischer Intentionalität, sondern aufgrund von nicht-determinierten Selbstbildungsprozessen.

Eine wesentlich radikalere Kritik findet sich dann, wenn man die (sich jenseits gesellschaftlicher Abhängigkeiten ansiedelnde) pädagogische Ambition selbst noch einmal auf ihre soziale Funktionalität hin befragt. Gegen die behauptete Einheit von pädagogischer Intention und gesellschaftlicher Funktionalität im Philanthropismus hatte sich die pädagogische wie bildungstheoretische Sicht ja gerade konsolidiert. Es hat lange gedauert, bis diese Kritik an der gesellschaftlichen Unvermitteltheit der pädagogischen Intentionalität, die ja eigentlich nur jene Paradoxie in der Vorstellung des zivilisierten Wilden wieder hervorhebt, Boden fassen konnte. Neben den Sozialisationstheorien sowohl strukturfunktionalistischer wie auch interaktionistischer Provenienz (vgl. Schäfer 2000) sind hier Adornos ‚Theorie der Halbbildung‘ (1962), Foucaults Analysen der modernen Subjektivierung als disziplinierender Unterwerfung am Leitfaden der Vorstellung eines ‚Täters hinter dem Tun‘ (1976) oder Bourdieus Theorie der veranstalteten Bildung als Raum des Erwerbs von kulturellem und symbolischem Kapital (1984) zu nennen. So unterschiedlich diese Theorieansätze auch sein mögen, so haben sie doch ihren gemeinsamen Focus in einer Perspektive, die ‚pädagogisches Handeln‘ als Moment einer gesellschaftlichen Einordnung erscheinen lässt, die voraussetzt, dass Menschen sich als selbstverantwortliche Individuen zu begreifen gelernt haben. Eine solche Kritik zielt auf das Proprium der pädagogischen Ambitionen.

Aus dem sich aus dieser Kritik ergebenden Dilemma, das sich in der Frage ausdrückt, worum es sich denn nun ‚wirklich‘ handele: um eine Ermöglichung subjektiver Selbstbestimmung, die die Fremdheit des Menschen gegenüber der Gesellschaft wahrt, oder um die funktionale Einpassung der Individuen in soziale Standards, scheint man heraus zu kommen, wenn man berücksichtigt, dass es sich bei Konzepten wie ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ nur um spezifische Perspektiven auf den Prozess des Aufwachsens handelt. Wenn man davon ausgeht, dass die gleichen beobachtbaren Vorgänge unter diesen drei Perspektiven ihren je unterschiedlichen Sinn gewinnen können, dann kann man schließlich trotzdem noch an der Erziehungsperspektive, die sich ge-

3 Rousseau konnte diese wissenschaftlich produzierte Transparenz nicht abwarten und entwarf ein fiktives Arrangement, in dem die verantwortete totale Kontrolle der Bedingungen des Aufwachsens auf der Grundlage des Wissens um die menschliche Natur und diejenige des Kindes möglich erschien.

genüber den anderen beiden Perspektiven gerade durch die Intentionalisierung, den Anspruch auf Steuerbarkeit und Verantwortbarkeit des Prozesses der ‚Menschwerdung‘, des zivilisierten Wilden, auszeichnet, festhalten. Doch so einfach ist das nicht. Denn, wenn sich die ‚Wirklichkeit des Pädagogischen‘ nur in einer bestimmten Perspektive auf Sachverhalte ergibt, die auch anders gesehen werden können, stellt sich die Frage nach der Triftigkeit und Plausibilität des Pädagogischen als Perspektive. Hier scheinen sich nun zwei Problemdimensionen aufzutun: zum einen das Problem, dass diese ‚Wirklichkeit‘ gleichsam unentscheidbar in unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven erfasst werden kann, und zum anderen die Schwierigkeit, dass sich diese Perspektiven kaum jenseits von Paradoxien fassen lassen.

2.1 Der ontologische Vorbehalt und die Vielfalt der Pädagogiken

Man könnte sagen, dass ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ qualifizierende Perspektiven zweiter Ordnung darstellen. Sie qualifizieren Handlungs-, Situations- oder Strukturbeschreibungen, indem sie diese noch einmal auf einen anderen Sinnkontext beziehen: sei dieser die pädagogisch verantwortbare Intention, die Möglichkeit von Bildung im Sinne eines angebbaren Konzepts oder die gesellschaftliche Funktionalität bzw. die Unentrinnbarkeit sozialer Vermittlungen. Eine solche Qualifizierung zweiter Ordnung scheint gerade hinsichtlich des Pädagogischen besonders voraussetzungsvoll und daher schwierig zu sein. Während einer sozialisationstheoretischen Reformulierung von Handlungs-, Situations- und Strukturbeschreibungen der Verweis auf soziale Normalitätsstandards oder allgemeine Bedingungen der sozialen Interaktion genügt, während die bildungstheoretische Option Handlungen, Situationen und Strukturen im Hinblick auf beispielsweise ein qualifiziertes Modell der Erfahrung hinsichtlich Übereinstimmung oder Nicht-Übereinstimmung, also misslingender oder gelingender Erfahrung, betrachtet, ist es für die handlungstheoretische Option der Pädagogik notwendig, Handlungen, Situationen und Strukturen als durch den Erzieher intentional gestaltete und im Hinblick auf das Ziel der Erziehung bedeutsame und daher verantwortbare darzustellen. Die pädagogische Qualifizierung setzt voraus, dass beim Handelnden eine Meta-Intentionalität vorhanden ist: Er wollte nicht nur loben oder strafen, er wollte dies zugleich in pädagogischer Absicht. Diese impliziert weiterhin, dass die konkrete Handlung oder Situation oder Struktur der Beziehung ihre pädagogische Bedeutung dadurch erhält, dass sie – in welcher Form auch immer – einen Beitrag zur Erreichung einer selbstbestimmten Person leistet, dass die beabsichtigte Handlung sich also als Moment eines langfristigen Prozesses darstellen lässt. Nur dann erscheint sie pädagogisch als gerechtfertigt. Das Problem pädagogischer ‚Wirklichkeit‘ stellt sich damit noch einmal anders. Deren Behauptung erscheint nicht nur deshalb problematisch zu sein, weil sie sich auch anders (bildungs- oder sozialisationstheoretisch) qualifizieren lässt; sie erscheint zusätzlich als problematisch, weil sie sich an die Behauptung einer Intentionalität einerseits und einer langfristigen Wirkung andererseits bindet.

Der Kontext, innerhalb dessen Handlungen eine pädagogische Qualität gewinnen, ist nicht in der konkreten Situation zu sehen. Pädagogische Handlungen zeigen sich nicht als adäquate, d.h. nachvollziehbare Reaktion auf eine je aktuell wahrgenommene Situation: Ob sie im pädagogischen Sinne adäquat sind, ergibt sich, wenn man sie als Prozesselement im Rahmen des Projekts einer (intentionalen und verantwortbaren) Erziehung zur ‚selbstbestimmten Person‘⁴ begreifen kann. Selbst wenn man einmal davon ausgeht, dass die entsprechende Meta-Intentionalität beim pädagogisch Handelnden vorgelegen habe, bleibt eine solche Interpretation allerdings äußerst problematisch. Dies liegt daran, dass sie letztlich in einem einfachen hermeneutischen Zirkel befangen bleibt: In ihm erhellen sich der Vorgriff auf eine allgemeine Zielbestimmung und die Bestimmung konkreter Handlungsweisen wechselseitig. In einem solchen hermeneutischen Zirkel lassen sich Handlungsweisen integrieren wie ausgrenzen: Man kann sagen, welche Handlungen im Lichte des allgemeinen Ziels sinnvoll sind und welche nicht. Dieses hermeneutische Verfahren ist grundsätzlich offen: Alle möglichen Handlungsweisen können auf ihren pädagogischen Sinn befragt werden. Es ist aber zugleich im Lichte der pädagogischen Intentionalität und des mit ihr verbundenen Anspruchs auf Steuerung und Verantwortung unbefriedigend. Immerhin geht es hier um eine beanspruchte Wirkung. Und hier zeigen sich Probleme, die gerade an der Angewiesenheit der pädagogischen Sinnbestimmung von konkreten Handlungen auf einen langfristigen Prozess liegen. Es reicht daher nicht, wenn nach einer energischen Reaktion des Erwachsenen Ruhe einkehrt, sondern um eine pädagogische Handlung handelt es sich nur dann, wenn sie etwas beiträgt zum dornenvollen Weg, der zur ‚selbstbestimmten Person‘ führt. Dies eindeutig festzustellen, ist aber nun äußerst schwierig, was nichts anders bedeutet als: Es ist kaum zu sagen, ob eine konkrete Handlung einen solchen Beitrag leistet oder nicht, ob sie also trotz aller (unterstellten oder nachträglich beigebrachten) Intentionalität als ‚pädagogische Handlung‘ zu bezeichnen ist oder nicht. So wie sich also einerseits scheinbar jede Handlung (unter positiven oder negativen Vorzeichen) im Hinblick auf ein pädagogisches Projekt interpretieren lässt, so wenig lässt sich andererseits scheinbar kaum eine Handlung ausmachen, von der sich definitiv sagen ließe, dass sie einen wirklichen Beitrag zur Erreichung des angestrebten Zieles darstellt.⁵ Die so

4 Ich verwende ‚selbstbestimmte Person‘ hier als Chiffre für jene paradoxe Zielbestimmung des ‚zivilisierten Wilden‘. Es geht mir nicht um inhaltlich im Spannungsfeld von Individualität und Subjekt, von Selbstbehauptung und Selbstbestimmung anzusiedelnde inhaltliche Konkretionen. Für eine ausführliche Erörterung vgl. Schäfer (1989).

5 Dies ist auch der ‚empirischen Erziehungswissenschaft‘ nicht verborgen geblieben. So verabschiedet W. Brezinka in seinem Artikel ‚Über Erziehungsbegriffe‘ (1971) die Vorstellung eines Wirkungsbegriffs der Erziehung und bescheidet sich mit einem ‚Absichtsbegriff‘. Das schränkt empirische Forschungsperspektiven, solange sie überhaupt sich als ‚pädagogische‘ und nicht einfach nur als ‚sozialwissenschaftliche‘, also unspezifische verstehen, darauf ein, Wünsche und Phantasmen abzufragen: Man kann Sinnbestimmungen erheben ohne die Möglichkeit, diese an etwas anderem denn an alternativen Interpretationen zu überprüfen, wovor man sich als Empiriker aber scheut und diese Frage lieber den alltäglichen Auseinandersetzungen überlässt: Die mühsam behauptete sozialwissenschaftliche Empirie drohte sich sonst wieder in den Strudeln geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Interpretationszirkel zu verfangen.

feststellbare Lücke zwischen hermeneutischer Allmacht und empirischer Ohnmacht macht die unaufhebbare Pluralität pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe verständlich. Wenn das Verhältnis von Erziehungsziel und Handlung sich erst im Rahmen einer hermeneutischen Interpretation ergibt, so erfüllt eine andere Gewichtung des Ziels zugleich die Voraussetzung dafür, dass sich in ihrem Licht andere Handlungen ebenfalls als pädagogisch sinnvoll darstellen lassen – ja, dass sich sogar die gleichen (unter Alltagsbeschreibungen als gleiche darstellbaren) Handlungsweisen als pädagogisch sinnvoll angeben lassen, die im Rahmen eines anderen Projekts als ‚unpädagogisch‘ erschienen.

Nun könnte man sagen, dass es zwar bedenklich sei, dass sich die pädagogischen Wirklichkeitsauffassungen nur als Konstruktionen verstehen ließen, die intentionale Verfügung und Verantwortbarkeiten für das Gewünschte nur postulieren, nicht aber ausweisen können. Aber man könnte demgegenüber versuchen, darauf hinzuweisen, dass solche Wirklichkeitsauffassungen doch gerade als imaginäre Vorstellungen Wirkungen zeitigen: Mit ihnen lasse sich die Wahrnehmung, die Motivation und die Ausdauer der Pädagogen präformieren. Eine solche Professionalisierung mithilfe der imaginären Potenziale des Pädagogischen findet ihre Stütze vor allem im normativen Gehalt pädagogischer Zielvorstellungen. Die Sinnbestimmung des Pädagogischen mithilfe von Zielformeln, in denen auf das Spannungsverhältnis von Individuum/Subjekt und Gesellschaft, auf den zivilisierten Wilden, Bezug genommen wird, verweist immer schon auf normative Implikationen, die zugleich das bestimmen, was als ‚pädagogische Verantwortung‘ firmiert. Pädagogische Normativität ist dabei gegen gesellschaftliche Normalisierung gerichtet, indem sie gegen diese am Postulat bleibender Fremdheit, bleibender Wildheit oder Transzendenz des Sozialen, festhält. Pädagogische Wirklichkeitsauffassungen als imaginäre Vorgaben der Professionalisierung pädagogischer Intentionalität gewinnen diese Bedeutsamkeit also nicht zuletzt aus den normativen Implikationen des Pädagogischen: aus jener Einheit von Identifizierung und Rechtfertigung, die untrennbar mit der Qualifizierung des Pädagogischen verbunden zu sein scheint.

Diese normativen Implikationen verweisen auf das Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, von selbstverantwortlichem Subjekt und sozialen Erwartungen. Sie verweisen auf das Paradox vom zivilisierten Wilden, vom vergesellschafteten Vernunftsubjekt, vom in der sozialen Gleichheit von allen anderen unterschiedenen Individuum. Wenn der (allgemeine) Bezugspunkt, vor dessen Hintergrund konkrete Handlungsweisen und Optionen als pädagogisch interpretiert werden, sich als paradox darstellt, dann dürfte dies Auswirkungen auf die Interpretation selbst haben.

2.2 *Paradoxe Verstrickungen*⁶

Es war Kant, der in seinen Vorlesungen über Pädagogik das Paradox der pädagogischen Zielvorstellung hinsichtlich seiner normativen Implikation in die Formulierung fasste,

6 Ich verweise hier auf die demnächst erscheinende Habilitationsschrift von Michael Wimmer, die ebenfalls von der Paradoxieproblematik ihren Ausgangspunkt nimmt und systemtheoretische wie dekonstruktionistische Alternativen untersucht (vgl. Wimmer 2000).

wie man zur Freiheit durch Zwang erziehen könne (vgl. Kant 1963, S. 20). Dass die Freiheit vernünftiger Selbstbestimmung von sozialem Zwang durch Zwang erreicht werden soll, bildet eine Paradoxie, die die Legitimation einer pädagogischen Verantwortung betrifft. Handlungen können dann als pädagogisch legitim gelten, wenn man mit ihnen jene Freiheit ermöglicht, der sie doch als steuernde Eingriffe immer schon entgegenstehen. Man mag diese Paradoxieproblematik durch ihre Abbildung auf die Zeit zu entschärfen versuchen (wie dies ebenfalls mit Kant beginnt), also dadurch, dass man mit zunehmendem Alter mehr Freiheitsgrade zugesteht. Aber das ändert nichts an dem Sachverhalt, dass vor dem Hintergrund der Vorstellung einer praktischen Vernunft, die ihr Kriterium nicht zuletzt daran findet, den Anderen als Zweck an sich selbst anzuerkennen, jede Pädagogik als unmoralisch, als Zwang und Bevormundung, erscheinen muss – und das bei den höchsten moralischen Ansprüchen. Diese Paradoxie bietet jedenfalls genügend Raum für pädagogische Positionierungen, deren Ziel in der Entschärfung der desaströsen Konsequenzen einer solchen Paradoxie für eine pädagogische Handlungstheorie besteht, die auf eine begründbare Intentionalität angewiesen ist.

Der Umgang mit der Paradoxie pädagogischer Verantwortung geht immerhin noch davon aus, dass pädagogischen Absichten Wirkungen entsprechen und dass es daher nur darauf ankomme, diese Entsprechung unter moralisch vertretbaren Gesichtspunkten zu denken. Wenn man jedoch die erwähnte Problematik eines ‚Wirkungsbegriffs‘ der Erziehung, das Problem der Feststellbarkeit ihrer Wirkungen, berücksichtigt, ergeben sich zusätzliche Probleme, die sich ebenfalls darum drehen, Unmögliches als möglich zu behaupten und gerade darüber die Möglichkeit einer pädagogischen Handlungstheorie anzugeben. So setzt das Steuerungsmoment in der pädagogischen Intentionalität etwa voraus, dass nicht nur Wissen, sondern eine persönlichkeitskonstitutive Bedeutung des Wissens vermittelt werden könne. Man hat nun aber nicht auf das Autopoiesiskonzept der Luhmann’schen Systemtheorie warten müssen, um jener Weisheit gewärtig werden zu können, dass man in den Kopf des Anderen nicht hineinregieren könne. Die Differenz, die schon Spranger zwischen gewollten Wirkungen und ungewollten Nebenwirkungen ansetzt, sieht zwar den Adressaten als abhängige Variable der Erziehung, die leider auch noch anderen Einflüssen ausgesetzt ist, nicht aber als ‚selbstverarbeitendes System‘, als jemanden, der immer schon Einflüsse interpretiert, aus unterschiedlichsten Gründen und Motiven gewichtet und ihnen so eine Bedeutung gibt, die eine eigene ist. Pädagogische Technologien sind daher auch hier schon (in einer pädagogischen Handlungs-, und nicht nur in der bildungstheoretischen Auffassung von Selbstformung) niemals das, was sie zu sein behaupten.

Eine andere Unmöglichkeit betrifft die dem pädagogischen Langzeitprojekt ‚Erziehung‘ korrespondierende pädagogische Intentionalität: Handlungsweisen lassen sich als pädagogische nur durch den Bezug auf ein allgemeines Ziel interpretieren, wenn ihnen auch eine entsprechend stabile Meta-Intentionalität zugeordnet werden kann. ‚Erzieher‘ gibt es nur dort, wo ihre Intentionalität sich im doppelten Sinne von Steuerungsabsicht und Verantwortung als rational im Lichte des angestrebten Ziels darstellen lässt. Brezinka (1971) hilft sich an dieser Stelle mit einer Generalabsolution: Eine einmal gefasste grundsätzliche Förderungsabsicht bestimmter Dispositionen/Persönlichkeitsmerkmale

soll hinreichen, das pädagogische Qualitätslabel auch auf Handlungsweisen zu kleben, in denen der ‚Erzieher‘ nur aus der Verstrickung in konkrete Situationen heraus gehandelt zu haben beansprucht. Gegen die konkret-situative Eingebundenheit der Handelnden, gegen ihre darauf bezogenen Motivvokabulare muss die Vorhandenheit einer konsistenten pädagogischen Meta-Motivation als begründendes Letztvokabular⁷ behauptet werden. Hinter den Verstrickungen des Pädagogen in interaktive Kontexte, hinter seinem situativen Umgang mit plötzlich auftauchenden Herausforderungen verbirgt sich eine durchgängige pädagogische Rationalität, hinter allen Differenzen steht die Einheit des Pädagogischen – nicht als dialektische Synthesis, sondern als differenzlose Einheit, als Möglichkeit des Unmöglichen.

Die Selbstpräsenz der pädagogischen Intentionalität setzt die Transparenz des Adressaten voraus, um ihre Rationalität ausweisen zu können: als rationale Steuerungsperspektive wie als vom Willen und der Auffassungsgabe des Anderen her begründbare Verantwortung. Man muss den Adressaten verstehen können, um ihn erreichen zu können. Nun hat schon die Hermeneutik darauf hingewiesen, dass jedes Verstehen ein Missverstehen impliziert. Allerdings hat dies weder Dilthey (1888) noch in seiner Nachfolge Loch (1979) davon abgehalten zu behaupten, dass es nicht nur möglich sei, das Kind in seiner aktuellen Verfassung, sondern zudem in seiner teleologischen Vervollkommnungsanlage zu verstehen. Von der phänomenologischen Soziologie Goffmans (1969) könnte man jedoch lernen, dass jeder Versuch, den Ausdruck des Anderen zu verstehen, sich in der Eigenheit des Eindrucks von diesem Ausdruck verstrickt. Dies bedeutet nicht nur, dass es keinen direkten Zugang zur Perspektive des Anderen gibt, sondern dass es auch eine Illusion darstellt zu glauben, dass man über den eigenen Ausdruck verfügen könne. Weder lässt sich sagen, ob der eigene Eindruck den Ausdruck des Anderen ‚trifft‘ noch kann man jemals wissen, ob der eigene Ausdruck mit dem Eindruck des Gegenübers übereinstimmt. Nicht das Verstehen, sondern das Missverstehen wird damit zum Ausgangspunkt einer Interaktion, in der sich die Teilnehmer ‚fremd bleiben‘. Zu gleichen Ergebnissen kommen auch zeichentheoretische Betrachtungen, die von einer unüberbrückbaren Differenz von Aussage und (im symbolischen System der Sprache) Ausgesagtem ausgehen (vgl. Levinas 1998 oder auch Lacan 1975). Auch diese Perspektiven kommen zu dem Ergebnis, dass Sprechen und Hören sich im Medium einer symbolischen Ordnung ereignen, die ihrer eigenen Logik folgt, die Verständigung und Verstehen ebenso ermöglicht wie unverfügbar macht. Von diesen Perspektiven her ergibt sich eher die Frage, wie man, wenn man sich nicht in einem emphatischen Sinne verstehen kann, dennoch miteinander umzugehen vermag (vgl. auch Schorr 1986). Diese Frage verschärft sich nur noch, wenn man die pädagogische Legitimität eigener Handlungsweisen an die Möglichkeit eines Verstehens zu binden versucht, dem sich nicht nur der aktuelle Ausdruck des Anderen, sondern auch noch dessen lebensgeschichtliche Bedeutung erschließen soll.

7 Vgl. Rorty (1991). Rorty geht davon aus, dass Letztvokabulare auswechselbar sein müssen, damit von Liberalität gesprochen werden kann, die immer eine ironische Distanzierung von den eigenen Letztvokabularen voraussetzt: Nur so sei Toleranz möglich.

Nach der Skizzierung der vorstehenden paradoxalen Verstrickungen pädagogischer Perspektiven mag man sich fragen, wie Pädagogik dennoch möglich sein soll. Man könnte auf die Idee kommen, auf andere, nicht so belastete, aber doch irgendwie im Umkreis des Pädagogischen anzusiedelnde Konzepte zu setzen: statt Bildung der Persönlichkeit das Lernen oder das Lernen des Lernens; statt ‚erziehendem Unterricht‘ ein Unterricht mit Habitualisierungsfunktion. Man könnte auch auf pragmatische Perspektiven zurückgreifen, indem man etwa kasuistisch bestimmte Handlungskonstellationen auf sinnvolle ‚Antworten‘ hin befragt, für deren Begründung zwar ‚Pädagogisches‘ in Anspruch genommen wird, aber ohne den Anspruch einer systematischen pädagogischen Theorie. Beide Auswege leben (wenn auch mit unterschiedlicher Reichweite) dennoch von der ‚pädagogischen Substanz‘, jenem Konzept der pädagogischen Intentionalität, die sich im Spannungsfeld von Subjektivität bzw. Individualität⁸ und Gesellschaft bewegt und für sich Wirksamkeit wie Verantwortbarkeit reklamiert.

Im Folgenden möchte ich demgegenüber einen Weg skizzieren, der das gängige Konzept der Intentionalität und damit die Ambitionen einer pädagogischen Handlungstheorie grundsätzlich in Frage stellt. Man kann diesen Weg, der die Andersheit des Anderen gegen einen paradoxen pädagogischen Verfügungsanspruch stärkt, problemlos bis zu einem Autor zurückverfolgen, der auf eine ganz andere Weise ‚pädagogisch‘ dachte: Sören Kierkegaard.⁹

3. Die Andersheit des Anderen: Singularität und Gesetz

Die Moderne denkt Freiheit vornehmlich als Selbstbindung, also im Hinblick auf entweder selbstgesetzte oder aus Einsicht akzeptierte Regeln. Im Idealfall wird also eine subjektive Vernünftigkeit jenseits der gesellschaftlichen Ordnung angesiedelt, die eben diese Ordnung prüft, verändert und akzeptiert, sobald sie vernünftig ist: Was also als scheinbare ‚Wildheit jenseits der Gesellschaft‘ beginnt, endet nach dieser Vorstellung in einer Einheit von subjektiver und objektiver Vernunft – in Ordnung. Die Befreiung aus undurchschauten Abhängigkeiten führt zur Möglichkeit einer subjektiven Vernünftigkeit als Grundlage der Geltung von Regeln. Ob diese subjektive Vernünftigkeit dabei als Einsicht in die Notwendigkeit (wie bei Hobbes) oder Orientierung an einer allgemein-

8 Zwischen ‚Subjekt‘ und (neuzeitig hochgeschätzter) Individualität möchte ich einen Unterschied machen. Der Subjektbegriff ist im weitesten Sinne mit jener letztverantwortlichen Urheberfunktion verbunden, die im kantischen Konzept einer vernünftigen Autonomie gipfelt; demgegenüber ist das Individualitätskonzept der Moderne eher an einem radikalisierten Freiheitsbegriff orientiert, an einer ungebundenen Expressivität des Eigenen, der noch Vernunft- und Begründungsansprüche als illegitimer Zwang erscheinen (vgl. dazu auch Taylor 1996). Man kann sicherlich auch Konfliktlinien zwischen pädagogischen Ansätzen entlang dieser Unterscheidung markieren.

9 Es gibt praktisch keine ernstzunehmende Rezeption Kierkegaards in der Pädagogik, die seiner Problemstellung gerecht wird. Eine beachtliche Ausnahme bildet hier die Dissertation, die H. Schaal (1958) veröffentlicht hat. Es kann an dieser Stelle nicht um eine umfassende Darstellung der Perspektiven Kierkegaards gehen, sondern nur um das (allerdings zentrale) Problem des Verhältnisses von Singularität und Regel/Gesetz.

menschlichen Vernunft unter Absehung von konkreten eigenen Wünschen und Verstrickungen (Kant) gedacht wird, kann hier als sekundär angesehen werden. Die Bindung der Geltung von Regeln an einen subjektiven Grund führt allerdings zu mindestens zwei Problemen. Zum Ersten ist zu fragen, was freie Subjekte zur Selbstbindung motivieren soll. Es ist dies die Frage danach, warum freie Subjekte vernünftig sein sollen. Mit Nietzsche kann man vermuten, dass Antwortversuche auf diese Frage die Vernünftigkeit, die doch Resultat der Begründung sein soll, immer schon voraussetzen müssen. Die zweite Fragestellung bezieht sich darauf, inwieweit ein Subjekt einer Regel, die als vernünftig akzeptiert wurde, überhaupt unter konkreten Bedingungen zu folgen vermag. Es ist dies die Frage nach der Möglichkeit der Geltung von Regeln, nach ihrer Legitimität angesichts des Verhältnisses von Allgemeinheit und konkreter Situation. Diese Frage wird von Kant als nicht beantwortbar betrachtet: Man kann nicht wissen, inwiefern allgemeingültige praktische Regeln in der partikularen sozialen Wirklichkeit Geltung haben. In der Hegel-Nachfolge, in die sich hier weite Teile der soziologischen Betrachtung einordnen lassen, geht man davon aus, dass Regelbefolgungen subjektive Interpretationen der Regel voraussetzen, sich aber gleichzeitig als besondere Auslegungen des Allgemeinen verstehen lassen. In der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem setzen sich Regel und Subjektivität wechselseitig voraus. Ein solches Modell wahrt auf der einen Seite die individuelle Besonderheit, kann aber auf der anderen Seite nicht mehr sagen, worin jene ‚Wildheit‘ des Zivilisierten bestehen soll, die dem Allgemeinen der gesellschaftlichen Ordnung gegenüber fremd bleiben soll.

Kierkegaard gibt nun auf beide Fragen unübliche Antworten. Diese Antworten bestehen einerseits im Konzept einer abgründigen Freiheit und andererseits in der Unterscheidung von sozialer Regel und deren, dieser Regel selbst nicht unterliegenden, Geltungsbedingungen. Kierkegaard entwickelt seinen Freiheitsbegriff aus einer Interpretation der biblischen Geschichte vom Sündenfall (vgl. ders. 1992). Die Pointe dieser Interpretation besteht darin, dass der Sündenfall als Akt menschlicher Freiheit verstanden wird, der als solcher gerade nicht auf einen Grund zurückzuführen ist. Adam konnte vor dem Sündenfall das göttliche Gebot nicht einmal verstehen, war doch erst die Konsequenz der Übertretung das Vermögen der Unterscheidung von ‚gut‘ und ‚böse‘: der Eintritt in das symbolische Universum der Sprache, das eben auf Unterscheidungen beruht. Paradigmatisch gewendet bedeutet dies, dass der Ort der Freiheit jenseits der symbolischen Ordnung, des vernünftigen oder sozial regulierten Selbst- und Weltverständnisses liegt. Analog etwa zur Mead’schen Identitätstheorie könnte man sagen, dass der subjektive Grund einer Handlung jenseits des Repräsentierbaren liegt. Sobald man sich ihm zu nähern versucht, objektiviert man ihn und kommt immer schon zu spät. Die Bedeutung seiner Handlung kann dem Handelnden also erst nachträglich bewusst werden, sie liegt der Handlung nicht im Sinne einer rationalen Güterabwägung voraus. Wo eine solche Abwägung erfolgen kann, wo also Gründe geprüft und beurteilt werden können, handelt es sich für Kierkegaard nicht um den Bereich der Freiheit. In einer solchen Abwägung geht es um Möglichkeiten: Jede theoretische Erwägung, jeder Versuch, die Welt und sich selbst zu begreifen, erfolgt für Kierkegaard im Modus der Möglichkeit, der Abstraktion. Damit solche Überlegungen für ein Individuum konkret werden

können, damit es also handeln kann, bedarf es eines ‚Sprungs‘. Kierkegaard benennt damit genau jene Lücke, die zwischen Vernunftwägungen und der realisierten Handlung besteht. Diese Lücke besteht dort, wo man nach dem Authentizitätsideal die Motivation ansiedelt, die zwischen vernünftiger Einsicht und Handlung einen gleichsam unproblematischen Übergang bilden soll. Solche Motivation besetzt als rationale Selbstbewegung jenen Ort, an dem für Kierkegaard die Freiheit angesiedelt ist. Eine ‚vernünftige Selbstverpflichtung‘ zur Handlung bedeutet aus der Sicht Kierkegaards die Aufhebung der Freiheit zugunsten der bloßen Selbstveranlassung zur Regelbefolgung. Freiheit gibt es in seiner Sicht nur, weil aus dem Modus der Möglichkeit, der abstrakten Überlegungen, kein Weg in die subjektive Wirklichkeit führt. Freiheit ist an den ‚Abgrund‘ zwischen Möglichkeit, zwischen einer theoretischen Welt- und Selbstvergewisserung, und der konkreten Handlung gebunden: Sie bleibt eine Entscheidung, deren Reflexion nur ihre eigene Grundlosigkeit einzuholen vermag. Die Wahl der Wahl, von der in ‚Entweder/Oder‘ (1993) gesprochen wird, hat dieses Wissen um die Abgründigkeit der eigenen Freiheit zur Voraussetzung – eine Abgründigkeit, deren zuerst Adam gewahr wurde.¹⁰ Wenn man von der Freiheit des Menschen ausgehen muss, dann bedeutet dies, von der Grundlosigkeit des Selbst- und Weltverhältnisses auszugehen: Man kann dieses zwar unter den verschiedensten Hinsichten thematisieren oder mit wissenschaftlichen Theorien kartographieren, aber man vermag dessen konkreter singulärer Existenz nicht gerecht zu werden.¹¹ Auf der Ebene dieser konkreten Existenz helfen (wissenschaftlich thematisierte oder sozial akzeptierte) Möglichkeiten nicht weiter: Zur Entscheidung zwischen diesen Möglichkeiten kann für Kierkegaard nicht auf ein Meta-Kriterium im Sinne einer ‚reinen Vernunft‘ zurückgegriffen werden. Genau diese Unmöglichkeit der Begründung, die Grundlosigkeit oder Abgründigkeit einer konkreten Entscheidung, zu der der Mensch sich verhalten kann, bildet für ihn den Ort der Freiheit.

Das Verhältnis des Individuums zur Regel kann damit (in der hegelschen Tradition) als eine Besonderung der sozial oder moralisch geltenden Regel betrachtet werden. Jedoch bildet dies nur eine mögliche Perspektive, die für Kierkegaard grundsätzlich defizitär bleibt, weil sie der Singularität des Menschen, seiner abgründigen Freiheit, nicht gerecht zu werden vermag. Er zeigt, dass eine identitätskonstituierende Regelbefolgung unmöglich ist, weil sie zumindest Wiederholbarkeit voraussetzt. Diese aber ist als konkrete unmöglich, da der Mensch weder über die objektiven (situativen) Bedingungen verfügen kann noch über die subjektive Bedeutung, die die Wiederholung einer Handlung für ihn hat. Die Wiederholung eines Erlebnisses, das an bestimmte situative Bedingungen gebunden war, konstituiert ein anderes Erlebnis. Auch zwischen der Regel und

10 In seiner Abhandlung ‚Der Begriff Angst‘ (1992) schildert Kierkegaard den biblischen Sündenfall als eine Entscheidungssituation, in der Adam über keine Kriterien verfügte, war doch die Einsicht in die Unterscheidung von ‚gut und böse‘ erst nach dem Sündenfall möglich. Die nachträgliche Reflexion anhand von Kriterien allerdings ist wiederum nur eine im Modus der Möglichkeit.

11 Es kann an dieser Stelle nur auf die Theorie des dezentrierten Selbst hingewiesen werden, die Kierkegaard in der ‚Krankheit zum Tode‘ (1992a) entwirft. Dieses Selbst ergibt sich in der Reflexion, d.h. nachträglich, immer schon als in nicht versöhnbare Differenzen (wie die zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit, Leib und Seele, Endlichkeit und Unendlichkeit) aufgespannt.

ihrer Befolgung zeigt sich hier jene Freiheit, deren Kennzeichen die Unverfügbarkeit eines reflektierenden Ich über sie ist.¹² Zwischen der Regel und ihrer Befolgung klafft jene Lücke der unbegründbaren Freiheit einer praktisch vollzogenen Entscheidung.

Die Differenz von theoretisch erfassbarem ‚regelbefolgendem Subjekt‘ und nicht (im Rahmen dieser Regelbefolgung) angebbarer singularer Entscheidung, die allenfalls nachträglich theoretisiert, damit aber in ihrer Konkretheit verfehlt werden kann, fasst Derrida in seiner Kierkegaard-Interpretation in die Doppelbedeutung des Satzes: „Tout autre est tout autre“ (Derrida 1994, S. 408). Dass in einer ersten Übersetzung gesagt werden kann: ‚Jeder andere ist jeder andere‘, bezeichnet die Regelperspektive sowohl in der sozialen Hinsicht einer Funktionsgleichheit wie auch in der moralischen Hinsicht eines Anspruchs auf Allgemeingültigkeit von Regeln. Im Modus der Möglichkeit lassen sich Menschen als gleich betrachten, als Individuen, die sich an moralischen oder sozialen Regeln oder Gesetzen orientieren. In einer zweiten Übersetzung: ‚Jeder andere ist ganz anders‘ bezeichnet der Satz jene Singularität, die von keiner Regel erfasst werden kann, sondern gerade das einzigartige, als freies nicht unter eine Regel zu bringende Verhältnis des unvertretbaren Einzelnen zur Regel meint.

Kierkegaard wie auch Derrida gehen davon aus, dass diese Unterscheidung im Verhältnis zur Regel auch Konsequenzen im Hinblick auf die Geltung der Regel haben muss – ist diese doch auch im Modell des regelbefolgenden Menschen nicht unabhängig von dessen Zustimmung. Der Bezugspunkt der Singularität kann nur das sein, was der Regel immer schon voraus liegt und sich in deren Rahmen nicht identifizieren lässt. Der religionsphilosophische Schriftsteller Kierkegaard entwickelt diese Problematik im Rahmen einer Interpretation der Abraham-Geschichte (vgl. ders. 1993a).¹³ Abraham, ein dem (gottgegebenen) Gesetz gegenüber äußerst pflichtbewusster Mensch, wird bekanntlich durch göttliche Eingebung aufgefordert, seinen Sohn zu opfern; er gehorcht und wird im letzten Moment von dieser furchtbaren Aufgabe befreit. Für Kierkegaard ist das Handeln Abrahams unbegreiflich, ist er doch bereit, gegen die von ihm anerkannten Gesetze zu verstoßen und in deren Verständnis zum Mörder zu werden. Wozu Abraham sich mit seinem Gehorsam in ein Verhältnis gesetzt habe, das sei der uneinsehbare Grund des Gesetzes gewesen. Kierkegaard spricht hier von einem absoluten Verhältnis zum Absoluten. Der Grund des Gesetzes, das Gesetz des Gesetzes, wie Derrida (1999) ohne Bezug auf einen religiösen Hintergrund sagt, kann nur etwas sein, das selbst nicht unter das von ihm Gesetzte fällt. Es kann damit nur etwas sein, was an die mit dem Gesetz gegebene Alternative von Befolgung oder Nichtbefolgung nicht gebun-

12 Kierkegaard zeigt dies in seiner Schrift über die ‚Wiederholung‘ (1998) am Beispiel der Wiederholung des Aufenthalts an seinem Studienort Berlin. Obwohl er sich bemüht, die gleichen Umstände und durch sie angeregte Erlebnisse zu wiederholen, gelingt ihm dies nicht.

13 Den Hintergrund dieser Erörterung dürfte die paulinische Kritik der Werkgerechtigkeit im ‚Römerbrief‘ sein, die sich gegen die Auffassung richtet, dass allein schon die Befolgung der göttlichen Gebote die Erlösung zu garantieren vermöge. Paulus setzt dagegen den dem Menschen unzugänglichen göttlichen Charakter des Gesetzes, der verhindere, dass der Mensch jemals wissen könne, ob er diesem Gesetz wirklich gerecht geworden sei.

den ist.¹⁴ Für Derrida ist als Grund der Regelgeltung, der Geltung des Gesetzes, daher nicht die vernünftige Einsicht und rationale Begründung anzusehen, sondern der Grund selbst ist allenfalls rational nachkonstruierbar mithilfe der im Gesetz selbst liegenden Unterscheidungen. Der Grund selbst aber, das Gesetz des Gesetzes, ist unzugänglich, ist (mit Kierkegaard) eine uneinsehbare göttliche Setzung, eine (mit Derrida) nicht selbst durch das Gesetz gedeckte Setzung: Gewalt, die nachträglich mystifiziert werden muss (vgl. Derrida 1991).

Die hier vorgestellten Überlegungen gehen also davon aus, dass man zwar (im Modus theoretischer Abstraktion) annehmen kann, dass Handlungen sozialen und moralischen Regeln folgen, dass auf der Grundlage solcher Regeln so etwas wie Verständigung und Sozialität möglich ist, aber sie betonen zugleich, dass damit über die Geltung solcher Regeln für das konkrete Individuum noch wenig gesagt ist. Gegenüber der auch in der Besonderung (im ‚Rollenhandeln‘) gleichmachenden Regel, sei diese ‚sozial‘ oder ‚moralisch‘ konnotiert, wird betont, dass diese Gleichheit im Hinblick auf den Einzelnen nur abstrakt zu behaupten sei. Das Verhältnis des Einzelnen zur ihn gleichmachenden Regel bleibt unhintergebar kontingent; es bleibt durch eine Freiheit bestimmt, die nicht durch Gründe neutralisiert werden kann. Eben dies macht den Einzelnen ‚ungleich‘ dem anderen gegenüber. Der Einzelne bleibt einzigartig genau darin, dass seine konkrete Entscheidung nicht unter die Regel zu bringen ist und genau dies bildet jene Andersartigkeit des Anderen, die mit der Subsumtion unter Regeln nur abstrakt negiert werden kann, die aber als abstrakte der Konkretheit des Einzelnen niemals gerecht zu werden vermag.

Dies bedeutet zugleich, dass das Verhalten der Menschen einander gegenüber, ihre Beziehung zueinander nicht in normativen Standards aufgeht. Neben der ‚Gleichheit‘, die sich im Hinblick etwa auf moralische Regeln als Postulat ergeben mag, zeigt sich zugleich das Problem, wie man der Andersheit des Anderen, dem, was in der regelhaft bestimmten Gleichheit nicht aufgeht, gerecht zu werden vermag.¹⁵ Den Spielraum für diese Fragestellung eröffnet gerade jene Perspektive, nach der die Legitimität der Regel, des Gesetzes, selbst nicht durch die Regel gedeckt ist: dass also die Vernünftigkeit einer Regel nicht auf eine Vernünftigkeit gegründet werden kann, die erst mit der Regel konstituiert wird. Erst diese Perspektive verhindert, dass das Problem, wie man der Andersheit des Anderen gerecht werden kann, selbst als ein Problem verstanden werden kann, für das noch eine Regel gefunden werden muss – eine Regel, die es erlaubt, die Andersheit des Anderen in die Gleichheit vor der Regel zu transformieren.

14 Es ist dies übrigens eine zentrale Erfahrung, die Initianden während ihrer Initiation machen. In Initiationen werden soziale Regeln und damit Verhaltenssicherheiten systematisch in Frage gestellt (vgl. Tuzin 1980). Die Konfrontation mit transzendenten Mächten, dem Grund der Regelbefolgung, erfolgt in einem Horizont, der zeigt, dass für diese die Regeln nicht gelten (vgl. Schäfer 1999).

15 Dass Gerechtigkeit im Sinne der Gleichheitsforderung und Gerechtigkeit im Sinne des Gerechtwerdens gegenüber einer konkret-singulären Individualität auch moraltheoretisch zu unterschiedlichen Problemstellungen führen, zeigt Honneth (2000) in einer Betrachtung der Grenzen des Habermas'schen Diskursmodells.

Anzumerken ist, dass hier zwar das Problem der Alterität als Problem des *Anderen* diskutiert wird. Es kann aber darauf verwiesen werden, dass sich eine ähnliche Diskussion auch hinsichtlich der *Welt*, also des sächlich anders bleibenden Anderen führen ließe. Hier mag der Hinweis genügen, dass genau diese Diskussion in den Schriften Adornos (vgl. etwa 1966) unter dem Aspekt der Differenz von ‚identifizierendem Denken‘ und ‚Nichtidentität‘ einen zentralen Gegenstand bildet.

4. Ausblick: Eine Neufassung der paradoxalen Struktur pädagogischen Denkens

Dass eine für vernünftig gehaltene Regel nicht durch die durch sie gesetzte Vernünftigkeit begründet werden kann, macht einerseits jeden Rekurs auf die vermeintliche Allgemeingültigkeit dieser Regel problematisch. Man kann nicht mehr mit Ausschließlichkeit auf der Geltung des vermeintlich Richtigen bestehen, weil diese Sichtweise immer schon jene Seite verfehlt, nach der ‚jeder andere zugleich ganz anders‘ ist. Hier helfen auch keine Regeln weiter, die – wie etwa diejenige der Toleranz – den Anderen anders sein lassen wollen. Solche Regeln unterlaufen immer schon den Anspruch des Anderen, dass man ihm gerecht zu werden habe. Dieses Gerechtworden ist aber andererseits auch nicht dadurch zu bewerkstelligen, dass man in der Tradition Rousseaus die Alterität etwa mit Mitteln psychologischer Erkenntnis aufzuheben trachtet: In diesen Bemühungen wird die Alterität zum bloßen Fall einer Regel zum Exemplar.

Dass der Grund der Regel jenseits des Geregelteten liegt, macht darüber hinaus kaum vorstellbar, wie eine direkte Vermittlung dessen, was über die (abstrakte) Regelmäßigkeit und damit über die (abstrakte) soziale Identität hinausgeht, was also eine konkrete Bedeutung für die individuelle Existenz hat, denkbar sein soll. Kierkegaard spricht davon, dass allenfalls indirekte Mitteilungen möglich seien, *dass* der Andere sich um sich selbst zu kümmern habe, dass er sich der Paradoxie des eigenen Selbst zwischen sozialer Identität und abgründiger Freiheit/unergründlicher individueller Identität zu stellen habe (vgl. Kierkegaard 1998a).

Damit aber ist das Paradox des zivilisierten Wilden und dasjenige der unmöglichen Möglichkeit pädagogischen Handelns wieder auf der Tagesordnung¹⁶. Jeder Versuch, den Anderen in die als gemeinsam unterstellte Ordnung zu definieren – und sei es auch

16 An dieser Stelle ist, gerade auch im Hinblick auf die folgenden Erörterungen zum Umgang mit kulturell Fremdem, an den Ausgangspunkt zu erinnern: Pädagogik konstituiert sich mit dem Bezug auf das, was jenseits des Sozialen liegt. Das ist ihr Fokus. Zugleich ist damit nicht ausgeschlossen, dass es soziale Regelungen der Umgangsformen etwa mit Fremdenfeindlichkeit, Sanktionsmöglichkeiten oder institutionalisierte Angebotsprogramme gibt, die als sinnvoll betrachtet werden können. Eine pädagogische Couleur aber ergibt sich dort, wo die Alteritätsproblematik und damit das Paradox des zivilisierten Wilden zum Bezugspunkt wird. Gesichtspunkte sozialer Gerechtigkeit, der Gleichbehandlung, der Vermeidung von Ungerechtigkeit, bleiben auch dann bedeutsam und unabweisbar, wenn die pädagogische Reflexion sich auf die Paradoxie des unmöglichen Gerechtwerdens-Wollens konzentriert, auf das Recht der Wildheit, der fremdbleibenden Fremdheit.

eine pädagogisch idealisierte Ordnung, verfehlt das, was den Anderen zum Anderen macht und was zugleich als Startpunkt neuzeitlicher pädagogischer Reflexion diene. Und dennoch liegt – wie gerade Rousseau zeigt – die Versuchung allzu nahe, Regeln für die Andersheit des Anderen und damit auch für adäquates pädagogisch-steuerndes Handeln aufzustellen. Diese Verkennung der pädagogischen Paradoxie hat eine lange Erfolgsgeschichte und wurde zunehmend mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Normalität von pathologischen Prozessen zu unterscheiden erlauben, ausgebaut. Die Unterscheidungen von Selbst und Welt, von Entwicklung und Retardierung, von Idealität und Durchschnitt usw. fallen zunehmend in den Geltungsbereich der wissenschaftlich abgestützten symbolischen Ordnung selbst, deren Jenseits kaum noch vorstellbar erscheint. Damit wird letztlich die ‚Wildheit der menschlichen Natur‘ derart vermessen, dass Regungen, Emotionen, Wünsche sowie deren semantische Thematisierung einer gleichsam universalen Ordnung zu folgen scheinen, in der für die Andersartigkeit des Anderen kein Platz ist.

Es scheint das Phänomen kultureller Fremdheit zu sein, an dem die Paradoxie des zivilisierten Wilden, die Zugänglichkeit des Unzugänglichen, und die Paradoxie des Pädagogischen trotz der Geschichte ihrer Verdeckung zum Vorschein kommen (können).¹⁷ Auch dies kann man (mit Lévi-Strauss) an Rousseau zeigen. Für Lévi-Strauss wird Rousseau gerade dadurch zum ‚Begründer der Wissenschaften vom Menschen‘, dass er von den Grenzen der Zugänglichkeit des Anderen ausgeht (vgl. Lévi-Strauss 1992). In seiner Sicht hat Rousseau auf jene beiden Prämissen hingewiesen, mit deren Hilfe man der Unzugänglichkeit des Anderen, des zivilisierten Wilden, allein gerecht zu werden vermag: Die erste dieser Prämissen bilde dabei „der systematische Wille einer Identifikation mit dem Anderen“, der allerdings zusammengehen müsse „mit der hartnäckigen Verweigerung einer Identifikation mit sich selbst“ (ebenda S. 47). Der Wille, den Anderen *als Anderen* zu verstehen, ist demnach nur dort sinnvoll, wo man von den eigenen Ordnungsmustern, emotionalen Reaktionsweisen usw. abzusehen vermag. Beides sind paradoxe Vorhaben, aber sie durchbrechen die Logik des begrifflichen Identifizierens und der damit verbundenen (pädagogisch-kolonisierenden) Aufhebung der Andersheit des Anderen in der Perspektive der Selbstbehauptung im Rahmen der eigenen Überlegenheit. Beides scheint einander vorauszusetzen: Der Wille zur Identifikation mit dem unzugänglichen Anderen ist Voraussetzung für die Abwehr der Selbstverständlichkeit eigener Ordnungsschemata, die die Andersheit des Anderen immer schon unter als gemeinsam unterstellte Ordnungsschemata bringen möchten. Umgekehrt kann nur unter der Voraussetzung einer Verweigerung der Identifikation mit sich selbst so etwas wie die Möglichkeit einer unzugänglichen Andersheit gedacht werden.

Was bleibt, ist eine fruchtbar gewendete Paradoxie: Der Andere bleibt letztlich unzugänglich und die Identifikation mit dem eigenen Selbst ist unaufhebbar. Aber die Auflö-

17 Dies ist wahrscheinlich deshalb der Fall, weil eine kulturelle Fremdheit (wie Waldenfels 1997 zeigt) sich jenseits aller vereinnahmenden Kolonisierungs- und Verstehensbemühungen als unzugänglich zeigt: Das Zentrum der Perspektive des Anderen bleibt anders, auch wenn man selbst (und manchmal auch der Andere selbst) meint, dass es nicht (mehr) fremd sei.

sung dieser Paradoxie zu postulieren, wäre nichts weiter als eine abstrakte Vorstellung, in der Andersheit und Selbstheit harmonisch vereinigt wären. Fruchtbar wird die Paradoxie für Lévi-Strauss dadurch, dass man sich ihr stellt: Der Weg führt über die Reflexion des eigenen Selbst in dem Sinne, dass dessen nicht zuletzt emotional gesteuerte Reaktionen auf die Andersheit des Anderen beobachtet werden. Eine solche Reflexion wäre eine Reflexion nicht nur auf die Identität mit sich selbst, sondern damit zugleich auf „ein ‚Drittes‘“, das Regelgefüge der symbolischen Ordnung, „das sich in mir denkt und das mich zunächst zweifeln lässt, ob ich es bin, der denkt“ (ebenda S. 49). Die Konstitution der Fremdheit im eigenen Selbst geht einher mit der Akzeptanz bleibender Fremdheit des Anderen. Was sich in mir denkt und was sich in ihm denkt, wäre dann einerseits im Rahmen der verschiedenen symbolischen Ordnung des Sagbaren ein Stück weit aufzuhellen. Die Verwendung von Konzepten wie Ehre, Liebe, Anerkennung, Regel o.Ä. im Rahmen ‚kultureller Orientierungen‘ oder Semantiken wäre also einerseits auf diesem Wege zunehmend zugänglich. Aber das rechtfertigt gerade aufgrund der Fremdheit des Ich gegenüber dem Selbst auf beiden Seiten keine Verdinglichung ‚kultureller Systeme‘, kein Schubladen-Denken, in dem der Andere dann als Fall der vermeintlich erkannten Fremdkultur fungiert. Der Andere bleibt nicht nur dadurch fremd, dass er sich in einem fremden Symbolsystem versteht, was eine Verständigung in einem schließlich als gleich unterstellten Symbolsystem äußerst problematisch erscheinen lässt. Diese Problematik liegt vielmehr darin begründet und zeigt sich als ‚harter Kern wechselseitigen Missverstehens‘ genau darin, dass auch der Andere im vermeintlich (abstrakt) verstandenen symbolischen Gefüge fremdkultureller Ordnung nicht aufgeht. Das Problem der kulturellen Fremdheit geht hier in die Frage der Andersheit des Anderen über. Zur Verständigung wäre also auf beiden Seiten das vorausgesetzt, was schon dem ‚Wissenschaftler vom Menschen‘ nicht möglich ist: die Auflösung jener Paradoxie des zivilisierten Wilden bei sich selbst. Auf sie, und damit auf die Differenz von symbolischer Ordnung und Singularität, aufmerksam zu werden, durch die Beobachtung des eigenen Selbst in der Konfrontation mit dem Fremden, das ist die Chance jener Wissenschaften vom Menschen, für deren Begründer Lévi-Strauss Rousseau hält.

Wenn die Aufmerksamkeit auf die eigene Paradoxie zivilisierter Wildheit einhergeht mit der Widerfahrnis der Andersheit des Anderen, dann durchkreuzt dies die Möglichkeit einer pädagogisch steuernden und verantworteten Intentionalität mit souveränem Umgang mit dem Fremden. Nur wenn der Fremde fremd, der Andere anders bleibt, hat man selbst die Möglichkeit, sich der eigenen Differenz von Zivilisation und Wildheit zu stellen. Der pädagogische oder kolonisierende Eingriff in die Andersheit des Anderen ist eine Gewalt, die man gegen sich selbst richtet, um eine unmögliche Normalität, das Aufgehen der eigenen Singularität in der verdinglichten symbolischen Ordnung behaupten zu können.

Dass diese Gewalt von der paternalistischen Integrationsbemühung bis zur brachialen Ausgrenzung reichen kann, mag provozierend erscheinen. Doch die Probleme beginnen schon auf der Ebene des Respekts. Ein solcher Respekt vor der Andersheit des Anderen wäre schon falsch verstanden, wenn man ihn auf ein Toleranzgebot der durch die Zugehörigkeit zur einer anderen ‚Kultur‘ definierten Inhaltlichkeit reduzieren wür-

de: wenn man also das, was kulturell Fremde sagen, als Ausdruck ihrer Kultur und daher sakrosankt verstehen würde. Von Goffman kann man lernen, dass der Respekt, der eine Interaktion von untereinander fremd Bleibenden in Gang hält, ein Respekt vor der gespielten sozialen Identität des Anderen ist, die nicht unter Rechtfertigungszwang zu stellen ist: also auch nicht unter den, sich mit Kulturzugehörigkeit rechtfertigen zu müssen.¹⁸ Wollte man dies moralisch formulieren, so könnte man auf das von Gamm formulierte ‚principle of charity‘ zurückgreifen. Nach Gamm sollten sich Sprecher und Hörer wechselseitig „vor den Bestimmtheitseffekten ... (der je – A.S.) eigenen Rede in Schutz nehmen“ (Gamm 2000, S. 218 Anm.). Nicht Begründungsverpflichtung und Rechtfertigungszwang, sondern Rücksicht darauf, dass zwischen dem, was in der symbolischen Ordnung der Sprache (regelmäßig wie assoziativ) Sinn ergibt, und dem, was der Einzelne sagen will, eine Differenz besteht, die sich niemals schließen lässt. Wenn man die Unaufhebbarkeit der Differenz von Aussage und Ausgesagtem, von Singularität und symbolischer Ordnung, in Rechnung stellt, zielt diese normative Wendung nicht auf ein souveränes Subjekt, sondern benennt das Prinzip des Respekts gegen die aussichtslose Vergewaltigung des Anderen mit dem Anspruch auf Selbsttransparenz und Selbstverfügbarkeit.

In der Unverfügbarkeit der Antwort auf das niemals vollständig Verstehbare siedelt Bernhard Waldenfels eine ‚responsive Rationalität‘ an, die quer liegt jedem Anspruch auf Bewältigung des Fremden. In den Spuren von Lévinas, der den Bruch mit der Intentionalität aus der zur ohnmächtigen Reaktion führenden überwältigenden Konfrontation mit dem Hilflosigkeit offenbarenden Antlitz des Anderen heraus versteht¹⁹, siedelt

18 Es ist daher kein Zufall, dass die Theorie Goffmans in die Pädagogik bzw. in die pädagogisch inspirierte Sozialisationstheorie nur Eingang in einer Form fand, die dem Souveränitätsphantasma huldigte: Nach diesem balancierte der Identitätsmeister nicht nur im Bereich der sozialen und persönlichen Identität soziale Erwartungen und eigene Perspektiven aus, sondern auch noch einmal zwischen sozialer und persönlicher Identität (vgl. Krappmann 1969 und Habermas 1976; dazu kritisch Schäfer 2000). In der Ethnologie ist die Perspektive des Gesicht-Wahrens unter Unsicherheit von Strecker (1988) im Anschluss an die Sprachverwendungstheorie von Brown und Levinson (1978) aufgenommen worden. Bei meinen eigenen Untersuchungen bei den Dogon (Mali) zeichnet sich ein Konzept des Respekts ab, das sich nicht nur auf die positional erwartbare Regelmäßigkeit des Gegenübers hinsichtlich seiner Rechte und Pflichten richtet, sondern auch auf dessen unsagbare ‚Innerlichkeit‘ – auf etwas hinter seiner sozialen Identität, mit dem man rechnet, ohne es bezeichnen zu können. Dieses Nichtfassbare zu respektieren, verlangt nicht nur den Verzicht auf dessen Vermessung (der auch dem Gegenüber selbst als unmöglich unterstellt wird), sondern konstituiert zugleich eine Unsicherheit, ein generalisiertes Misstrauen, das durch die wechselseitige Demonstration von Respekt zwar beschwichtigt, nicht aber aufgehoben werden kann. Dass sich unter diesen Bedingungen nicht nur soziale Beziehungen, besonders solche der Nähe und ‚Intimität‘, sondern auch der Umgang mit Kindern anders gestaltet, hoffe ich demnächst in einer Monographie zeigen zu können.

19 Vgl. Lévinas (1983). Auf den Ansatz von Lévinas, der zentral für die Diskussion um Alterität steht, kann hier nicht näher eingegangen werden, weil sich damit eine Reihe spezieller Fragen ergeben würden. Im vorliegenden Zusammenhang geht es jedoch darum, das Potential, den Ort und die mögliche Fruchtbarkeit der Beschäftigung mit der Andersheit des Anderen im Rahmen der pädagogischen Selbstreflexion anzudeuten.

Waldenfels die ‚responsive Rationalität‘ dort an, wo man mit der eigenzentrierten Fremdheit des Anderen konfrontiert wird. In einer solchen Situation des offenbaren Nichtverstehens, des In-Anspruch-genommen-Werdens durch den Anderen gibt es neben der Verweigerung durch gewaltsame Subsumtion des Fremden unter die Regel nur die Möglichkeit, unter Unsicherheit zu reagieren: eine Antwort zu geben, von der man nicht weiß, ob sie eine ist. Waldenfels spricht vom „Paradox einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*“ (Waldenfels 1997, S. 53).

Diese Andeutungen mögen genügen, um darauf zu verweisen, dass es Ansatzpunkte für eine Reflexion der Alterität gibt, die als solche nicht die Paradoxien pädagogischer Intentionalität aufzuheben vermag, wohl aber einen anderen Umgang mit dieser Problematik nahe legt. In der Pädagogik liegen allenfalls erste Ansätze der Beschäftigung mit solchen Perspektiven vor²⁰, die die Andersheit des Anderen (und damit auch die Andersheit des eigenen Selbst) in paradoxalen Formulierungen zu fassen versuchen. Als nicht entschieden dürfte allerdings weiterhin die Frage gelten, ob und inwieweit sich eine genuine Bestimmung des Pädagogischen denken lässt, die in der Lage ist, sich von der Vorstellung einer intentional gesteuerten und verantwortlichen Ermöglichung jener ‚Seele‘ zu verabschieden, die Foucault als den Bezugspunkt normalisierender Unterwerfung ausmachte – und für die kulturelle Fremdheit eine nicht unerhebliche Provokation darzustellen scheint.

Literatur

- Adorno, T.W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, T.W.: Sociologica. Reden und Vorträge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 168-192.
- Adorno, T.W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1971): Über Erziehungsbegriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, S. 567-614.
- Brown, P./Levinson, S.C. (1978): Politeness. Some Universals in Language Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1991): Gesetzeskraft. Der ‚mystische Grund der Autorität‘. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1994): Den Tod geben. In: Haverkamp, A. (Hrsg.): Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida-Benjamin. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 331-445.
- Derrida, J. (1999): Préjugés. Vor dem Gesetz. Wien: Passagen.
- Dilthey, W. (1888/1969): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Nicolini, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 36-67.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gamm, G. (2000): Die Unausdeutbarkeit des Selbst. In: Ders.: Nicht nichts. Studien zur Semantik des Unbestimmten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 207-227.
- Goffman, E. (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63-91.

20 Vgl. etwa Meyer-Drawe (1990) und die Beiträge von Wimmer in Masschelein/Wimmer (1996).

- Helvetius (1972): Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1963): Vorlesung über ‚Pädagogik‘. In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn: Schöningh.
- Kierkegaard, S. (1992): Der Begriff Angst. Stuttgart: Reclam.
- Kierkegaard, S. (1992a): Die Krankheit zum Tode. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Kierkegaard, S. (1993): Entweder/Oder. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Kierkegaard, S. (1993a): Furcht und Zittern. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Kierkegaard, S. (1998): Die Wiederholung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Kierkegaard, S. (1998a): Die Schriften über sich selbst. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett.
- Lacan, J. (1975): Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1983): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München: Alber.
- Lévinas, E. (1998): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München: Alber.
- Lévi-Strauss, C. (1992): Jean-Jacques Rousseau, Begründer der Wissenschaften vom Menschen. In: Ders.: Strukturelle Anthropologie II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45-56.
- Loch, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung, Essen: Neue Deutsche Schule
- Masschelein, J./Wimmer, M. (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin: Academia.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.
- Rorty, R. (1991): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rousseau, J.-J. (1963): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Schaal, H. (1958): Erziehung bei Kierkegaard. Das ‚Aufmerksammachen auf das Religiöse‘ als pädagogische Kategorie. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, A. (1989): Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schäfer, A. (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen: Leske & Budrick.
- Schäfer, A. (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien. Opladen: Leske & Budrich.
- Schäfer, A. (2002): Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim: Beltz.
- Schorr, K.-E. (1986): Das Verstehensdefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-39.
- Strecker, I. (1988): The Social Practice of Symbolization. London: The Athlone Press.
- Taylor, C. (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tuzin, D.F. (1980): The Voice of the Tambaran. Truth and Illusion in Ilahita Arapesh Religion. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, K.-M. (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Reimer.
- Wimmer, M. (2000): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Habilitationsschrift Halle.

Abstract: *If one chooses Rousseau's „civilized savage“, i.e. man's incessant otherness in reference to the social order which defines him, as the starting point of modern pedagogical thought, then the question of its reality arises. It, then, seems nearly impossible to conceive of a pedagogical reality without referring to paradoxes – even if this has been attempted again and again. Utilizing Kierkegaard's theory, I show in this paper that – beyond human being's situatedness in social contexts – one can speak both of his inconceivable singularity as well as the basis of lawful order (a basis that cannot be provided by that very law) in a meaningful way. One can, therefore, think of a 'savageness' that transgresses 'civilization', i.e. a savageness which is not yet determined by civilization. In the following, I outline this location-less location of singularity, a location also situated beyond the attempts to classify alien cultures – be those attempts motivated by integration or exclusion. The indissoluble tension between the inevitable confinement of my point of view and the inaccessibility of the Other foreshadows a pedagogy which dismisses (however well-meant) pretensions of regulation and order.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, 06099 Halle/Saale,
E-Mail: schaefer@paedagogik.uni-halle.de.