

Böhmer, Anselm

Ästhetik der Bildung. Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 389-406



Quellenangabe/ Reference:

Böhmer, Anselm: Ästhetik der Bildung. Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 389-406 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105126 - DOI: 10.25656/01:10512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105126>

<https://doi.org/10.25656/01:10512>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2012

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?

Anerkennung des Anderen als Herausforderung
in Bildungsprozessen

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen
Programmen

Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der
Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik

Inciting an attentive experimental ethos and creating
a laboratory setting. Philosophy of education and the
transformation of educational institutions

Corporeal experience and equality. A new approach
to the educational significance of the body

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im
Bildungsbegriff

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Volker Kraft

Wozu noch Allgemeine Pädagogik? 285

Christiane Micus-Loos

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen 302

Ulrich Binder

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen 321

Valentin Halder

Autopoiesis *anders* verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie
in der Pädagogik 340

Jan Masschelein

Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting.
Philosophy of education and the transformation of educational institutions 354

Joris Vlieghe/Jan Masschelein/Maarten Simons

Corporeal experience and equality. A new approach to the educational
significance of the body 371

Anselm Böhmer

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff 389

Besprechungen

Klaus Zierer

Eveline Zurbriggen: Prüfungswissen Schulpädagogik – Grundlagen 407

Ilona Esslinger-Hinz/Anne Sliwka: Schulpädagogik 407

Gernot Gonschorek/Susanne Schneider: Einführung in die Schulpädagogik und
die Unterrichtsplanung 407

Christine Schmid

Rolf-Torsten Kramer: Abschied von Bourdieu?

Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung 409

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 413

Impressum U 3

Anselm Böhmer

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff

Zusammenfassung: Der Bildungsbegriff erweist sich nicht selten als problematisch, insofern er die Perspektive von Wachstum und Perfektionierung vermittelt und so hegemoniale Ordnungen von Gesellschaften auf die Individuen zurückspiegelt. Der vorliegende Aufsatz untersucht einige dieser Strukturen, um im Rückgriff auf die Ansätze des späten Foucault und der Adorno-Vorlesung Judith Butlers eine Kritik dieser Zugänge vorzunehmen. Ertrag der Untersuchungen ist der Aufweis einer Reichweite der Veränderung individueller und sozialer Formationen sowie der Einhegungen solcher Bemühungen in die Maßgaben von Macht und Selbstbild. Der solcherart revidierte Bildungsbegriff bietet kritische Perspektiven und wird seinerseits problematisch. Aus dieser Perspektive vermag er die Möglichkeiten auszuweisen, welche eine „Ästhetik der Bildung“ für die Existenz von Menschen und deren soziale Gefüge einnehmen kann.

1. Einleitung

„Kritik bezieht sich nicht nur auf eine gegebene gesellschaftliche Praxis oder auf einen bestimmten Horizont der Verständlichkeit, vor dem Praktiken und Institutionen in Erscheinung treten, sie impliziert auch, dass ich mir selbst fraglich werde.“
(Butler, 2007, S. 34-35)

Wenn sich die gegenwärtige geistesgeschichtliche wie kulturelle Situation zutreffend als eine der zweiten, weil sich selbst fraglich werdenden Moderne (vgl. Abels, 2010, S. 239-240) darstellen lässt, so sollen auch die folgenden Gedankengänge dieser Einschätzung verpflichtet sein: Moderne als die Epoche der Aufklärung, in welcher „der Mensch aus seiner Unmündigkeit heraustritt“ (Foucault, 2007, S. 175; Kant paraphrasierend), und zweite Moderne, in welcher mithin die Menschen ihre Mündigkeit als fraglich gewordene Selbstzuschreibung auffassen, fordert solcherart die selbstkritische Reflexion einer Disziplin, die sich der Diskurse bezüglich der individuellen Gestaltungen – der Bildung etwa – verschrieben hat. Eine solche Selbstkritik erweist sich als angezeigt, wenn die Frage nach hegemonialen Strukturen im pädagogischen Geschehen erwacht: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1803/1998, VI, A 32; kritisch zu Kants Ansatz Gößling, 2004, S. 976; zur Macht des Wissens vgl. Schäfer, 2004, S. 149-150). Dabei soll der Bildungsbegriff im vorliegenden Text auf den Zusammenhang hin befragt werden, der sich als Verbindung von Individualität und Allgemeinheit, von Subjektivität und Gesellschaft im modernen Verständnis von Bildung zeigt. Wie also eine dergestaltige Bildung zu verstehen sei, welche Relevanz dabei die sozialen Prozesse des Lehrens und Lernens einnehmen und was daraus für die pädago-

gische Disziplin wie deren Profession erwächst, – dies sind einige der Fragen, die im Folgenden zur Sprache kommen.

Dies soll geschehen, indem ausgesuchte Fragestellungen gegenwärtiger Bildungsdebatten aufgegriffen und zunächst im Lichte eines reflexiven Nachsinnens über die zu gestaltende Subjektivität der Menschen – im Sinne einer Bricolage (vgl. Lévi-Strauss, 1989) – versammelt werden. In einem weiteren Schritt werden sie sodann kritisch eingeschätzt, so dass auf diese Weise aktuellen bildungstheoretischen Diskursen ein weiteres Feld „problematische[r] Antworten“ (Benner & Brüggem, 2004, S. 174) an die Seite gestellt werden kann.

2. Entunterwerfung des Selbst

Michel Foucault befasste sich intensiv mit derjenigen Formation, welche ihm als Subjekt – Wahrheit – Konstitution der Erfahrung in besonderer Weise zur Erforschung aufgegeben zu sein schien (vgl. Foucault, 2007, S. 281). Wer oder was ein Subjekt sei, so legte er dar, könne nur kenntlich werden in der Auffassung von dem, wie die Dynamik der Wahrheit Subjektivität forme und wie sich die Erfahrung als subjektive konstituiere (vgl. dazu kritisch bereits Baudrillard, 1977, dt. 1982; die Wechselwirkung von Subjektivierung und Freiheitsanspruch differenzierend Gehring, 2004, S. 133-138; ferner für die feministische Debatte zurückhaltend Pritsch, 2004). In diesem Horizont der Subjektivierung finden sich auch die späten Gedanken des französischen Denkers zur „Ausarbeitung seines eigenen Lebens als ein persönliches Kunstwerk“ (Foucault, 2007, S. 282). Insofern konstituiert sich auch nach Auffassung Foucaults Subjektivität entweder durch Unterwerfung – darauf hatte er auch in früheren Texten verwiesen – oder in „Praktiken der Befreiung“ (S. 283; dazu kritisch Biebricher, 2005, S. 223-224, dort auch weitere Literatur; unter dezidierter Hinsicht auf bildungstheoretische Modifikation der „Subjektivitätsformen“ vgl. Lüders, 2007, S. 91). Und gerade diese Besinnung auf den Ausgang der Menschen aus Unfreiheiten hält dazu an, sich der Frage nach der Subjektivität auch mit Hilfe des Bildungsbegriffs zu nähern. Geleistet werden kann auf diese Weise nämlich ein Zweifaches: Einerseits wird so die Rückbindung des Bildungsgedankens an die Phase seines „Aufbruchs“ (vgl. Tenorth, 2010) in der Epoche der Aufklärung ersichtlich. Andererseits gelingt mit dem Rückgriff auf dieses Bildungsverständnis der Aufweis eines kritischen Momentes innerhalb der aktuellen Debatte, welche nicht allein durch Neubestimmungen den Bildungsbegriff aus seinem semantischen Feld verschiebt, sondern zugleich eine veränderte Verwendung des Bildungsgedankens einführt. Dass sich dabei die Diagnosen von ‚Subjektivierung als Unterwerfung‘ (Foucault) und ‚Bildung als polizeilichem Verfahren der Kontrolle‘ (vgl. Dörpinghaus, 2009) begegnen, macht die Notwendigkeit einer pädagogisch wie sozialwissenschaftlich reflektierten Besinnung auf die Selbstbestimmung von Menschen mithilfe des

Bildungsvokabulars umso provokativer. So kann mit einem an Foucault geschärften Frageinstrumentarium¹ die aktuelle Bildungsdebatte zu ergänzen gesucht werden.²

Daraus resultiert zunächst die Aufgabe, den Bildungsbegriff unter der Anleitung von Foucaults Reflexionen auf die Bedingungen moderner Existenz anzuwenden. Dabei gilt: „Modern sein heißt nicht, sich selbst zu akzeptieren, so wie man im Fluss der vorübergehenden Momente ist; es heißt, sich selbst zum Gegenstand einer komplexen und strengen Ausarbeitung zu machen“ (Foucault, 2007, S. 181). Hintergrund dieser Auffassung einer Umstrukturierung von Subjektivität sind für Foucault in der hier dargestellten Phase seines Denkens die unterschiedlichen politischen, aber insbesondere auch kulturellen und subjektiven Konstellationen, wie sie beispielsweise Antike und frühes Christentum darboten.

So unterschied sich etwa die antike Ausgestaltung der Existenz vom christlichen Bemühen, dass man „seine eigene Wahrheit entziffert“ (Foucault, 2007, S. 213), also eine individuelle Formation seines Menschseins gleichsam „von außen“ erlangte. War das antike Selbstverstehen noch von einem möglichst aufmerksamen Umgang mit sich selbst gekennzeichnet (die „Sorge um sich“; vgl. Foucault, 1989), um auf diese Weise Selbsterkenntnis zu ermöglichen, so kam nach Foucaults Auffassung mit dem frühen Christentum das Streben nach Selbstentzifferung angesichts einer bis dahin noch nicht gänzlich erschlossenen Wahrheit über sich selbst zum Zuge („Erkenne dich selbst!“). Insofern resümiert er: „Vielleicht hat unsere philosophische Tradition das ‚Erkenne dich selbst‘ überbewertet und das ‚Achte auf dich selbst‘ vergessen“ (Foucault, 2007, S. 290). Diese Tendenz scheint sich bis in die Gegenwart hinein fortzusetzen. Gerade im Zuge der vorgenannten Überlegungen gelangt der über lange Phasen seines Schaffens als ein „Theoretiker der Macht“ angesehene, weil von den Unterwerfungen der Individuen handelnde Foucault an einen Punkt, welcher seine bisherigen Auffassungen mit einer Alternative zu versehen scheint: die „Entunterwerfung“ (Foucault, 1992, S. 15; wörtlich: „*désassujettissement*“) geschieht nicht allein durch eine Negation der unterwerfenden Subjektivierungsprozesse der Disziplinierung und der Selbstoffenbarungen, die dazu beitragen sollen, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (S. 12; vgl. aus pädagogischer Perspektive dazu kritisch Rieger-Ladich, 2004, S. 213-214). Vielmehr gewinnt er in seinen späten Texten eine Perspektive, welche – nunmehr der Antike entlehnt – zu konstruktiven Auswegen aus den sozialen Mechanismen von „Überwachen und Strafen“ (Foucault, 1994) und den dazu dienlichen Ordnungen der Diskurse anregen. Diese Wege könnten zudem mittels „Existenztechniken“ (Foucault, 1989, S. 11) zu einer veränderten Konstruktion von Individualität und Gesellschaft sowie deren Wechselspielen führen.

In dieser Perspektive formuliert Foucault nun eine Theorie der Subjektivität, die nicht allein durch die Übermächtigkeit der Individuen mittels Subjektivierungsprozesse

1 Kritisch anzumerken bleibt indes, dass auch Foucaults hier herangezogene Analysen vom „Ausschlusscharakter einer antiken Männerethik“ (Saar, 2007, S. 254) bestimmt werden.

2 Für die Rekonstruktion des aktuellen Bildungsbegriffs *in toto* mag es hier genügen, auf die jüngeren einschlägigen Darstellungen (z.B. Benner & Brüggem, 2004; Koller, 1999; Ricken, 2006; Witte, 2010) zu verweisen.

sen gekennzeichnet ist, sondern zudem eine „Technologie der Selbstkonstitution“ (Foucault, 2007, S. 216) eröffnet, welche eine in Freiheit erstellte Formation des eigenen Selbst für möglich hält. Auf diese Weise soll ein Verfahren des Selbstumganges denkbar werden, durch das sich nachgerade ethische Herausforderungen für die Ausgestaltung der Freiheitsbezüge und -verhältnisse der Individuen ergeben. Insofern setzt Foucault nun andere Akzente als in seinen vorhergehenden Publikationen, welche den Fragen nach dem diskursiven und auf den Dispositiven der Macht aufruhenden Gesen von Sexualität verpflichtet waren: „Dieses ethische Problem der Definition der Praktiken der Freiheit ist, wie mir scheint, sehr viel wichtiger als die etwas repetitive Beteuerung, dass man die Sexualität oder das Begehren befreien müsse“ (Foucault, 2007, S. 255).

Dennoch nimmt er nicht solcherart Distanz zu seinem bisherigen Denken, dass er die Befreiung der Individuen auf Kosten der Machtdebatte in Stellung brächte: „Die Befreiung eröffnet ein Feld für neue Machtbeziehungen, die es durch Praktiken der Freiheit zu kontrollieren gilt“ (Foucault, 2007, S. 256). Insofern ergibt sich gerade aus dem Denken einer „Ästhetik der Existenz“ bei Foucault die Aufgabe, diese selbst auszugestaltende Erscheinungsform des eigenen Lebens angesichts der von Machtansprüchen durchzogenen Diskurse, des Strebens nach Befreiung sowie der eingangs angesprochenen Wissensformationen in eine Beziehung zu bringen – und bietet mithin die Möglichkeit, gerade *innerhalb* der „Machtbeziehungen“ die Frage nach einer zeitgemäßen Kritik und Reformulierung des Bildungsbegriffes in diesen diskursiven Strukturen zu thematisieren. Dabei ist der Hoffnung mit Vorsicht zu begegnen, solche Bildung jemals außerhalb hegemonialer Felder verbringen zu können. Bildung wird vielmehr weiterhin vor der Herausforderung stehen, als „Machtbeziehungen“ gestaltende ihr Vorgehen selbstkritisch „durch Praktiken der Freiheit zu kontrollieren“ zu suchen.

Dabei mag ein erster Hinweis Foucaults auf das selbst ästhetisierte Selbst von Bedeutung sein:

Die Selbstsorge ist selbstverständlich Selbsterkenntnis – dies ist die sokratisch-platonische Seite –, aber sie besteht auch in der Kenntnis einer bestimmten Anzahl von Verhaltensregeln oder von Prinzipien, die zugleich Wahrheiten und Vorschriften sind. Sich um sich selbst sorgen heißt, sich mit diesen Wahrheiten auszurüsten: Dies ist der Punkt, an dem die Ethik mit dem Spiel der Wahrheit verknüpft ist. (Foucault, 2007, S. 258)

In der Antike war diese Ethik mit Aspekten von Freiheit, Politik und Sozialität verbunden (vgl. Foucault, 2007, S. 260-261). Insofern wäre zu klären, welcher Art ein daran anschließendes ethisches Konzept nunmehr sein könnte; erste Hinweise sollen die summarischen Überlegungen gegen Ende der hier entwickelten Ausführungen bieten.

3. Die Dichotomie von Individualität und Verwertbarkeit – Zur Normativität des Bildungsbegriffs

Seit einigen Jahren befassen sich zahlreiche AutorInnen erneut mit der Perspektive von Bildung – und nicht allein die der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. Vielmehr nutzen diesen Terminus genauso Politik wie auch öffentliche Debatten – etwa solche um den „Standort Deutschland“ (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010, S. 14; zu einer solchen Auffassung kritisch Dörpinghaus, 2005). Damit scheint Bildung ubiquitär (vgl. Wistuba, 2009, S. 30) und gewissermaßen zu einer Art „Zauberformel für die Zukunft“ zu werden: Nicht selten werden eine Biographie, ein bestimmter Wirtschaftszweig oder auch eine aktuelle ökonomische Prognose unmittelbar oder zumindest mittelbar mit der Frage der Bildung verbunden.

Daher scheint es geboten, dieses Konzept nachzuzeichnen, um von dorthier die Möglichkeiten auszuloten, den Bildungsbegriff mit seinen Impulsen für die Gegenwart ebenso einzubringen wie dessen semantische Beschränkungen zu kritisieren. Zwei der möglichen Gesichtspunkte sollen im Folgenden dargestellt werden: die Normativität des Bildungsbegriffs sowie die Dichotomie von Individualität und Allgemeinheit.

3.1 Die Normativität des Bildungsbegriffs

Die Kritik am Bildungsbegriff scheint kaum überhörbar: Zu sehr widerspreche sein normativer Gehalt dem, was man als emanzipatorisch verstandene Pädagogik zu erwirken suche (vgl. Meyer-Drawe, 2000a, S. 139; Witte, 2010, S. 10-11). Diese Kritik ist einerseits sicher nicht unbegründet, doch könnte andererseits die Gefahr bestehen, die diesem Konzept ebenfalls inhärenten Chancen zur menschlichen Selbstverständigung über Möglichkeiten und Grenzen des Selbstumganges in der zweiten Moderne allzu früh zu verabschieden. Daher sollen nun einige der im bisherigen Bildungsdiskurs etablierten Maßstäbe dargestellt werden, um sodann vor diesem bildungsgeschichtlichen Hintergrund zeitgenössische Phänomene – gerade unter emanzipatorischer Perspektive – kritisch einschätzen zu können.

Als einer der frühen Stichwortgeber für den Bildungsgedanken in moderner Hinsicht kann Rousseau gesehen werden, welcher mit seiner Auffassung der perfectibilité (vgl. Rousseau, 1755/2008) pädagogisches Handeln neu orientierte (vgl. Benner & Brüggem, 1996, S. 15 und 2004, S. 188-190, sowie von Hentig, 2004, S. 34-35). Ein solches Prinzip der Selbstvervollkommnung nämlich macht allererst möglich, was Bildung im Sinne der Aufklärung verlangt: Das stetige Verbessern und Ausgestalten des Menschen hin zu einer geformten Individualität.³ Dabei ist Wilhelm von Humboldt einer der maßgeblichen Vertreter einer solchen Rousseau-Rezeption, wie sie nachgerade

3 Ricken verweist auf einen zweiten Strang aufklärerischen Bildungsdenkens, welchen er als teleologisches mit der Person Herders identifiziert (vgl. Ricken, 2006, S. 248). Auf diesen Bezug kann im Rahmen der hier entwickelten Ausführungen nicht näher eingegangen werden.

für den deutschen Bildungsdiskurs prägend wurde. Für dessen Auffassung lässt sich festhalten: „Der allseitig gebildete Mensch solle von sich aus in Gesellschaft und Staat tätig werden können, unter keinen Umständen sei der Staatsbürger zu Lasten des Menschen zu erziehen“ (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 118). Damit wird zum einen die individualtheoretische Perspektive herausgestellt, welche den Menschen nicht schlicht einzufügen vermag in staatliche Maßgaben für ein geordnetes Bürgerdasein. Zum anderen aber kommt auch die Frage nach einem Zweck von Bildung deutlich zur Sprache: Eben nicht ein funktionstüchtiger Staatsbürger, sondern zunächst der Mensch, der am „NichtMensch, d.i. Welt“ (Humboldt, 1793/1903, I, S. 283; vgl. auch Witte, 2010, S. 125-129) seine Bildungsimpulse erfahre. Am Fremden, am Anderen seiner selbst, wird der Mensch zum Menschen gebildet. Welt erhält ihre Bedeutung mithin aus ihrer Relevanz für die Selbstgestaltung der Menschen (vgl. Ricken, 1999, S. 113).

Diese Menschen werden als solche angesehen, welche nicht schlicht ein monadisches Leben führen, sondern „von sich aus“ gesellschaftliche wie staatliche Verantwortung zu übernehmen in der Lage und willens sind. Somit gilt: „Bildung und der Mensch sind Selbstzweck, dürfen also nicht als Mittel missbraucht werden“ (Dörpinghaus, 2009, S. 5). Damit wird im klassischen Bildungsdenken „der Mensch“ zur Norm aller bildenden Bemühungen, ein Mensch freilich, der sich permanent mit dem „NichtMenschen“ auseinandersetzen, weiter zu entfalten und sich solcherart qua Bildung zu vervollkommen hat. Dieses Streben der perfectibilité gelangt zu keinem Abschluss, weil der Mangel an realisierter Vervollkommnung stets weiter reduziert werden muss. Damit wurde angesichts der gesellschaftlichen Umformungen der Aufklärungsepoche mit der zunehmenden Leistungsbereitschaft der bürgerlichen Kreise sowie des massiv voranschreitenden technischen Fortschritts eine neue Orientierung zum Ausdruck gebracht. Diese Auffassung orientierte sich insbesondere am aufkommenden Bildungsbürgertum und dessen sozialer Steigerungsmentalität – wenn auch in unterschiedlichen Ausgestaltungen (vgl. Lundgreen, 2009, S. 54-58; Raithel et al., 2009, S. 36-37; Tenorth, 2010, S. 96-98).

Bildung unterlegt dem Menschen als Selbstzweck mithin ein graduiertes Verständnis seiner selbst. Mehr Mensch, genauer: mehr gebildeter Mensch ist das Postulat, das auf diese Weise zum Antrieb pädagogischen Handelns wird. Der solcherart konstruierte Bildungsbegriff produziert gewissermaßen erst, was er als Selbstzweck postuliert: den Menschen als Dublette aus selbstzweckhafter Statik und diese negierende Dynamik permanenter Steigerung. Insofern wird kenntlich, dass bildungsspezifische Normen und deren Ambivalenz bereits dem modernen Bildungsbegriff inhärent sind. Wem Bildung widerfährt, soll dies nur als Selbstzweck erfahren; zugleich aber soll dieser Selbstzweck überwunden werden. Zudem ist dessen weitere Perspektive mit der öffentlichen Verantwortungsübernahme bereits festgelegt. Schon unter diesen beiden Hinsichten wird Bildung kenntlich als der Logik einer gesellschaftlichen Position entsprungen, welche sich durch die subtile Überwindung bisheriger Ordnung zu etablieren trachtete und ihren neuen Ort im Forum der Öffentlichkeit sah. Die bereits erwähnten hegemonialen Tendenzen eines solchen Bildungsbegriffs treten somit unübersehbar zu Tage.

3.2 *Individualität und Allgemeinheit*

Somit zeigt sich, dass bei Humboldt nicht allein das Hohelied der Bildung um der freien Entfaltung von Subjektivität selbst willen angestimmt werden kann. Vielmehr muss weiter nach den Zusammenhängen gefragt werden, innerhalb derer sich nach dieser Auffassung Bildung ereignet. Dabei wird deutlich, dass sich Bildung als normatives Konzept sehr wohl auch auf normativ relevante Ergebnisse bezieht: Die durch Bildung angezielte Subjektivität verbleibt hier gerade nicht in den biedermeierlich verblühten Privaträumen eines beschaulichen Lebens, sondern soll sich innerhalb sozialer Ordnungen positionieren. Da sich zur Zeit Humboldts diese Ordnungen – nicht zuletzt durch die Ereignisse im Frankreich des Jahres 1789 – ihrerseits im Wandel befinden, hat dies zur Konsequenz, dass sich auch neue soziale Zusammenhänge ergeben können. Nicht eine alte feudale Ordnung soll gestützt oder aber revolutionär gestürzt werden, sondern „eine neue, bessere gesellschaftliche Ordnung“ wurde durch ein Programm angestrebt, welches „die bessere Ordnung durch eine Veränderung der bestehenden Ordnung herbeiführt, indem sie Bildung ermöglicht und freisetzt“ (Benner, 2003, S. 39).

Damit ergibt sich mit Humboldts Begriff der Bildung eine Architektur menschlicher Positionen, welche durch das Bildungsgeschehen einerseits einer neuen Sozialgestalt den Weg zu bereiten sucht. Andererseits wird in diesem Zusammenhang der Bildungsprozess an das Allgemeine geknüpft, welches als Strukturmoment des neu geformten Sozialen Geltung erlangt (vgl. Klafki, 2007, S. 24; Tenorth, 2010, S. 128-130). Was mit hin die Einzelnen in ihren Bildungsprozessen anzielen, ergibt sich aus dem umfassenden Anspruch des historisch-kulturell Allgemeinen.

Insofern lässt sich der zweite Gedankengang wie folgt zusammenfassen: Im klassisch verstandenen Bildungsprozess nach Humboldt gestaltet sich der Mensch als Zweck seiner selbst, um sich sogleich im Rahmen seiner perfectibilité über sich hinaus zu steigern. Bildung geschieht dabei in der spannungsgeladenen Konstruktion von Individualität, gesellschaftlichem Allgemeinen und Wissen, die sich in der Ausformulierung eines reformulierten Bildungsbegriffs widerspiegeln muss.

4. **Wie es um uns steht: Ästhetik der Bildung**

Wurden bislang das Konzept einer Ausgestaltung des Selbst nach Foucault, die sich aus einigen seiner Werke ergebenden Impulse für bildungsphilosophische Ansätze sowie Schlaglichter der pädagogischen Debatte um den Bildungsbegriff versammelt, so soll nun gewissermaßen die Quersumme daraus gezogen werden: Inwieweit kann Pädagogik den in seiner Ambivalenz geschilderten Bildungsbegriff aufgreifen und zur handlungsleitenden Perspektive ihres Agierens machen?

Vor dem Hintergrund der bislang entwickelten Überlegungen wird ersichtlich, dass angesichts einer Existenz unter einerseits unübersichtlichen wie andererseits entzogenen Formationen des Selbst (vgl. Benner, 2005) die bislang häufig formulierte Rede von ‚Bildung als Prozess und Ergebnis‘ nicht mehr selbstverständlich ist. Wird Bildung

tatsächlich auf gesellschaftliche Realitäten bezogen, welche nicht nur permanent der Veränderung unterworfen sind, sondern zudem noch aus mannigfachen Perspektiven je unterschiedlich erscheinen, so muss deren Mehrdeutigkeit das Erreichen eines transparenten Endzustandes von Selbstverstehen, Antworten und Mitgestalten gesellschaftlicher Ordnungen unmöglich machen. Was mithin der Bildungsbegriff beschreibt, kann lediglich eine Momentaufnahme dessen sein, was wir Menschen als das auffassen, wie es um uns steht: mit uns, mit den Anderen, mit der Welt und den immer wieder neu darin vorfindlichen Ordnungen und deren Grenzen. Insofern ist im Folgenden danach zu fragen, wie Bildung angesichts der bisher entfalteten Konkretisierungen und angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen begrifflich gefasst werden kann.

4.1 *Genitivus subiectivus: Ordnungen von Bildungsgängen und -erfolgen*

Die von Foucault dargelegte Ausarbeitung der Individuen hat sich „mit der Etablierung des Bürgertums in Deutschland um 1800“ (Ricken, 2006, S. 167) nicht zuletzt im Bildungsbegriff ein Mittel geschaffen, welches durch Wissen und von Wissen abgeleitete Distinktionen eine eigene Verortung auf der sozialen Stufenleiter anstrebte; und dies mit nennenswertem Erfolg: Bildung und dem Bildungswesen wird bis heute eine eminente Bedeutung für die „wirtschaftliche, gesellschaftliche und individuelle Entwicklung“ (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 8) beigemessen, was sich nicht zuletzt am dafür erbrachten monetären Engagement öffentlicher Haushalte ablesen lässt (vgl. S. 30-38). Seinen Siegeszug durch die öffentlichen Debatten und auch die individuellen Erwartungen hat der Bildungsbegriff vermutlich auch der Tatsache zu verdanken, dass er der Hoffnung auf Gestaltung im Sinne eines gesellschaftlich befürworteten Subjektivierungsprozesses manche Anhaltspunkte liefert.

Gleichwohl haben sich Begriff und Rhetorik des Bildungsdiskurses auch über die schlichte Etablierung einer neuen Ebene innerhalb gesellschaftlicher Schichtung entfaltet. Insofern ist der Bildungsbegriff nunmehr geeignet, einen Prozess zu beschreiben, der „als eine Art Praxis der Freiheit mit dem Ziel verbunden [ist], sich selbst zu regieren und nicht regiert zu werden“ (Dörpinghaus, 2009, S. 6). Dabei zeichnet sich indes eine Verschiebung des Bildungsverständnisses ab: Trachtete vormals das Bürgertum danach, durch Bildung seine Ausbildung zu qualifizieren und dergestalt gesellschaftliche Veränderung zu stützen (vgl. Benner, 2003), ist die gegenwärtig in den öffentlichen Bildungsdebatten vielbenannte Sorge um die Ausbildung – lediglich – ein Teil dieser Sorge um sich. Der *genitivus subiectivus* einer als Ästhetik der Bildung firmierenden Auffassung macht dabei deutlich, dass Bildung unterschiedlichste Gestaltungsformen für die Prozesse und deren Zwischenergebnisse entwerfen kann, welche in der bildenden Bezugnahme der Menschen auf die Anderen wie mit dem „NichtMenschen“ (vgl. Humboldt) verbunden werden. Insofern sind die Prozesse innerhalb einer Bildungsveranstaltung so wenig vorhersehbar wie generalisierbar – was sich bei den Einzelnen als Ergebnis eines Bildungsangebotes ergibt, hängt von deren sozialen, kulturgeschichtlichen oder auch materiellen Möglichkeiten und Beschränkungen ab.

4.2 *Genitivus obiectivus: Bildungsspezifische Formationen von Menschlichkeit*

Im Zuge seiner Foucault-Rezeption spricht Ricken (2006) von einer „praktischen Haltung und Tugend der ‚Entunterwerfung‘ (‚désassujettissement‘) [...], die mit der Bewegung einer ‚Entsubjektivierung‘ – ‚die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurück[zu]weisen‘ [...] – eng verknüpft ist“ (S. 245). Mithin ist Bildung im bislang dekonstruierten ebenso wie rekonstruierten Sinne, so lautet die hier formulierte abschließende These, ein terminologisch angemessenes Konzept, um Entunterwerfung nachgerade innerhalb von hegemonialen Strukturen als kritischen Handlungsentwurf zu deuten.

In diesem Zusammenhang war die mit dem klassischen Bildungsbegriff mitlaufende Subjektivierung ein Modus, Unterwerfung der Individuen mittels der Dispositive der Macht zu gewährleisten. Als eine solche disponierende Konstellation von Macht kann Bildung durchaus verstanden werden: Zur Erzielung eines souveränen Subjekt-Status haben die Individuen an sich zu arbeiten und müssen, falls sie dieser Aufgabe nicht selber zureichend nachzukommen vermögen, durch „Fördern und Fordern“ in die Lage versetzt werden, sich in die gesellschaftliche Matrix des sich selbst disziplinierenden und solcherart für die Zwecke der Gesellschaft verwertbaren Produktionsfaktors einzufügen.⁴ Mit Foucaults Ansatz einer „Ästhetik der Existenz“ wird dieses Dispositiv nunmehr kenntlich und kann gegebenenfalls unterlaufen werden: Wie sich das Leben der Einzelnen gestalten solle, wird der Bildung nach wie vor überantwortet – indes bleibt nunmehr zu fragen, wie eine solche Negation des Bisherigen auch positiv formuliert werden kann. Wie, so lautet mithin die hier zu klärende Frage, muss Bildung formatiert werden, um auf diese Weise zur Ausbildung einer Ästhetik individueller Existenz „diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich“ (Meyer-Drawe, 2000b) beizutragen?

Bildung als Arbeit am Selbst

Menschen stellen sich die Frage, wie es um sie bestellt, wie also die eigene Existenz zu verstehen sei. Dabei ist von Bedeutung, bei dieser Frage nach sich nicht allein auf die „Ausarbeitung seines eigenen Lebens“ (Foucault, 2007, S. 282) zu schielen, sondern mehr noch das Selbstverstehen differenzspezifisch zu fassen, insofern menschliche Selbstdeutungen auch mit der Unverfügbarkeit menschlichen Selbstverstehens konfrontiert sind: Wer ich bin, was es mit meinem Leben auf sich habe und wie ich mich selbst in Beziehung zu den Anderen und zu meiner Welt auffassen kann, das bleibt mir stets nur in Ansätzen aussagbar – und kann dennoch von mir nicht unbefragt bleiben. Vieles von dem, was wir sind und wer wir sein können, lässt sich gerade nicht identitätstheoretisch auffassen, objektiv am human Gegebenen ablesen und solcherart empirisch va-

4 Insofern gilt auch: „Bildungs- und Entwicklungsziele wie Selbst-Reflexivität, Selbstbewusstsein, Ich-Identität, Autonomie, Souveränität, Authentizität oder dergleichen sind – in der einen oder anderen Weise – als Formen der Kontrolle und (Selbst-) Beherrschung zu beschreiben, man könnte auch sagen als Meisterschaft oder, wenn man denn unbedingt will, als Kompetenzen“ (Reichenbach, 2007, S. 234).

lidieren. Menschen deuten und gestalten ihre Existenz, weil sie zum einen nicht „festgestellt“ (Nietzsche) sind und mithin die Freiheit zur Selbstgestaltung haben. Zum anderen vermögen sie ihre eigene Existenz niemals gänzlich zu durchschauen, insofern jegliche potentielle Identität und Authentizität unter dem Vorbehalt des Selbstentzugs und der Verborgenheit menschlicher Einschätzungen und Entwicklungsverläufe stehen (zur exemplarischen Perspektivierung vgl. etwa die Darstellung der Forschungsergebnisse von Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland: Koller, Kokemohr & Richter, 2003).

Wenn mithin eine transparente Selbstdurchleuchtung als Erkenntnis angesichts der Entzogenheit von Anteilen des Selbst schlechterdings nicht mehr möglich ist, wenn ein „authentisches Selbstbild“ nicht mehr als realisierbare Perspektive erscheint und die Differenz zum eigenen Selbst stets mitfungiert, so ließe sich zumindest im Sinne eines Näherungsverfahrens das den Menschen jeweils Bestimmende in seinem Handeln zu entdecken versuchen. Insofern bekäme ein dergestaltiger Bildungsbegriff den Gehalt eines „philosophischen Lebens“, welches Tendenzen aufgreift und unterstützt, „eine Haltung, als [...] Kritik dessen, was wir sind“ (Foucault, 2007, S. 190), zu entwickeln und in der uns jeweils gegebenen Lebenssituation und -lage ebenso zu erproben wie die eventuelle Überschreitung gesetzter Grenzen. Es liegt auf der Hand, dass dabei aufgrund des Selbstentzugs auch Grenzen zutage treten, die jene Bereiche der Existenz markieren, welche das Subjekt nicht mehr selbst zu gestalten vermag. Insofern verbleiben die Bildungsmöglichkeiten innerhalb des zumindest teilweise verstehbaren Raumes eigener Existenz und sind bei den darüber hinaus liegenden Feldern darauf verwiesen, sich den Ausfall individueller Subjektivierungs- wie der Desubjektivierungsmöglichkeiten einzugestehen. Das solcherart gebildete Selbst ist insofern wohl nicht selten eines, das eher seine Fesseln spürt als sie abzustreifen in der Lage ist.

Wenn mithin Identitätstheorien keine alleinige Überzeugungskraft innerhalb des restrukturierten Bildungsdiskurses für sich beanspruchen können, so muss auch nicht mehr daran festgehalten werden, ein exklusives Zentrum von Identität in den Menschen anzusetzen. Vielmehr ist nun eine Dezentrierung solcherart zu verstehen, dass sich vielgestaltige laterale Bezüge (vgl. Merleau-Ponty, 1994) zwischen Menschen und Dingen ergeben. Lateralität meint in diesem Zusammenhang die Form, wie Menschen an ihren „Rändern“, also außerhalb ihrer Instanz eines zentralen Aktzentrums, mit Anderem in Beziehung treten. Eine solche Beziehung nämlich kann lediglich in gewissem Maß vom Individuum gesteuert und bestimmt werden. Wer wem auf welche Weise an den Rändern der eigenen Existenz begegne, kann der Einzelne nur z.T. selber festlegen; es wird deutlich, dass auch die anderen die entstehenden sozialen Bezüge mitprägen. Kein wirkmächtiges Aktzentrum gibt mehr vor, welche Beziehung ich einzugehen vermag, sondern dies leisten eher die Prozesse, welche mir im Kontakt mit Anderen und anderem widerfahren. Auf diese Weise kommen Widerstand und Entzug von sozialer wie auch materialer Welt umso dringlicher zum Vorschein.

Insofern lässt sich Individualität neu formulieren: Nicht mehr das omnipotent sich selbst bestimmende sowie sich und anderen transparente Ich ist hier maßgeblich, son-

dem ein Selbst, welches „in den Netzen der Lebenswelt“ (Waldenfels, 2005) agiert, ohne sich außerhalb dieses Geflechts verorten zu können. Mithin findet dieses Selbst auch seine Bildung als Wirkung der Vielgestaltigkeit von Bezügen, Auseinandersetzungen und Berührungen mit dem Anderen, über die vollumfänglich zu verfügen ihm nicht gegeben ist (vgl. diesbezüglich auch die Analysen eines Interviews mit einem afrikanischen Migrant: Koller, 2003 sowie Schäfer, 2003).

Bildung als Arbeit angesichts des Fremden

„Ich bin mir selbst gleichsam immer anders, und es gibt keinen abschließenden Moment, in dem ich zu mir selbst zurückkehre“ (Butler, 2007, S. 41). Judith Butler macht mit diesem Hinweis kenntlich, dass angesichts der vielfältigen Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Individualität nicht mehr davon ausgegangen werden kann, stets „anschlussfähige“ Interaktions- und Verständnismodi bei den mir Begegnenden vorzufinden, da ja auch diese sich „immer anders“ sind. Wenn Menschen einander begegnen, sind sie in Folge dessen jeweils darauf angewiesen, die herrschenden Bezugsmöglichkeiten in sozialer, kultureller sowie materieller Hinsicht zu bestimmen. Nicht zuletzt die sozialwissenschaftliche Milieuforschung hat die Differenzen von Habitus, Distinktion und Ästhetik je nach sozialer Zugehörigkeit aufgezeigt (vgl. paradigmatisch Bourdieu, 1999). Mithin kann das Individuum sich nicht seiner Originalität und exklusiven „Ästhetik der Existenz“ (Foucault) versichern, sondern ist zugleich damit konfrontiert, dass es sich auch mit seinen Selbstgestaltungen in ästhetisch, sozial, materiell oder auch epistemisch bereits im Voraus geprägten Kontexten bewegt.

Die Ästhetik der Bildung der Einzelnen ergibt sich insofern auch von deren ästhetischen, sozialen, materiellen oder epistemischen Zugehörigkeiten. Wenn Bildung hier als Bemühen um Ausgestaltung der eigenen Existenz verstanden wird, so kann sie nicht umhin, diese ebenso eingebundene wie pluralistisch ausdifferenzierte Subjektivität in ihren Bezügen zu gewärtigen. Mithin sind unterschiedliche Bildungsgänge möglich und lassen sich auf eine Weise formen, welche die Unterschiedlichkeit der sozialen Netze und der darin möglichen sozialisatorischen Erfahrungen berücksichtigt. Eine bildungsbürgerliche Norm von Bildung, welche zudem über Bildungszertifikate ihrer Normalität zu erweisen wäre (vgl. bereits Bourdieu & Passeron, 1971), kann eine hier entwickelte plurale Bildungsästhetik wohl kaum abbilden. Bildung bleibt mehr als in Sozialisationsbezügen zu erstellende, institutionell normierte und hegemonial geprägte Allgemeinheit.

Gleichwohl ist damit nicht die Auflösung einer gesellschaftlichen Kohäsion auf dem Wege dieser differenzierten Bildungsprozesse zu befürchten. In einem solchen Bildungsbegriff nämlich wird vielmehr versucht, sich der eigenen Fremdheit wie derjenigen der Anderen zu vergewissern. Diese Fremdheiten fruchtbar machen zu können, bedeutet eine besondere Herausforderung für Fremdverstehen. Ich als mir Fremder und die anderen als mir Fremde gilt es dabei in der – mit dem hier entwickelten Bildungsbegriff stets ebenso unaufhebbar wie unverfügbar gewordenen – Andersheit zu gewärtigen. Jegliche Auffassung von Integration kommt dabei recht bald an ihre Grenze: Sie kann nun nicht mehr weiter reichen als an den Punkt gemeinsamer Bezugnahme auf

einander. Integration meint somit das beabsichtigte Aufnehmen von Beziehung im selben Areal sozialer Netzwerke. Insofern ist das Ergebnis der solcherart verstandenen Integration eine soziale, kulturelle und materielle Melange, welche individuelle ebenso wie soziale Ästhetiken umgestaltet.

Vor diesem Hintergrund ist Andreas Dörpinghaus zuzustimmen:

Bildung umfasst so eine Transformation des Selbst; man muss, wie das Höhlengleichnis aufzeigt, etwas an sich ändern. Dabei kommt es nicht etwa im Geiste einer universalen Vernunft darauf an, dass alle Menschen durch Bildungsprozesse gleich werden, sondern darauf, dass jeder anschließend eine andere Sicht und ein anderes, reflexives Selbstverständnis hat. (Dörpinghaus, 2009, S. 9)

Zu dieser Verfremdung bisheriger reflexiver Selbstverständnisse beizutragen, wäre insofern die Chance eines Bildungsbegriffes, welcher die moderne „Geburt des Subjekts“ kritisch aufnimmt und in eine Ästhetik der Bildung des sich selbst nicht völlig transparenten und vielgestaltigen Selbst überführt.

Dass das hier fraglich gewordene Fremde nicht *per se* nur bei den Anderen aufgefunden, sondern auch im Selbst erfahren werden kann, durchbricht auch an dieser Stelle die Logik von Innen oder Außen, von Wir oder Ihr. Damit findet eine Auffassung Raum, welche primär nach der Passung von individuellen und sozialen Gegebenheiten Ausschau hält, ohne einer von beiden Seiten vorschnell den Vorrang einzuräumen oder die gegebenen Machtverhältnisse zu übersehen, welche die jeweilige Ordnung des Individuellen im Sozialen prägen.

Bildung als Arbeit am sozialen Feld

Soziale Bezüge werden in ihrer konkreten Gestalt geformt auch durch die Wirkungen des sie umgebenden Umfeldes. Innerhalb des Feldes zeigen sich dabei nicht allein Individuen in unterschiedlicher Ausprägung (ein Kind gibt sich zu Hause anders als auf dem Sportplatz oder in der Kindertagesstätte; eine Erwachsene agiert unterschiedlich, wenn sie sich in beruflichen oder privaten Zusammenhängen befindet u.ä.m.), sondern auch Dinge und Prozesse erlangen unterschiedliche Formationen. Auf die Relevanz des Feldes hat bereits Kurt Lewin (1982) aufmerksam gemacht, aber auch andere wie Pierre Bourdieu (2001) oder Bernhard Waldenfels (1994) zeigten in ihren Untersuchungen zu sozialen Phänomenen immer wieder die Feldstrukturen als „Möglichkeit, der Subjekt-Objekt-Konfrontation zu entkommen“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 333).

Das soziale Feld als Milieu für die zwischenmenschlichen Bezüge verleiht diesen mithin eine gewisse Typik. Darin nun findet Bildung als die Transformation des Selbst aufgrund der Begegnung mit Anderem statt. Insofern lassen sich auch für die bildenden Aspekte des sozialen Feldes zumindest drei relevante Strukturen beschreiben (vgl. Böhmer, 2008, S. 464-465): (1) Der Horizont des Feldes grenzt es ab gegen andere Areale – allerdings nicht als statische Schranke, die nun nicht mehr überwunden werden könnte, sondern als dynamische Linie, welche im Wechselspiel mit den Effekten innerhalb des Feldes eine vorübergehende Kohäsion bewirkt. (2) Das Feld besitzt eine spe-

zielle Charakteristik und prägt mithin auch die Elemente des Feldes. (3) Im Feld zeigen sich die Phänomene stets nur perspektivisch; bestimmte Aspekte bleiben entzogen. Dieser Feld-spezifische Entzug ergibt mithin jeweils unterschiedliche Formationen des Erkennens, Wissens und Interagierens im Feld.

Bildung als Arbeit am sozialen Feld meint unter dieser Hinsicht die Frage nach der Mitgestaltung von Arealen sozialer Bezüge wie etwa Bildungsinstitutionen. Welche Feldstrukturen hier auf welche Weise wirken, mag jedem deutlich geworden sein, der sich der dynamischen Atmosphäre einer Kindertagesstätte, dem Gebäude einer weiterführenden Schule mit seinen bürokratisch anmutenden Türbeschilderungen oder auch auf den Fluren einer Hochschule bewegt hat: Sehr schnell gewinnt man dabei einen Eindruck, welcher Art die sozialen Interaktionen sein mögen, die sich hier abspielen, wie sich die anzutreffenden Personen in der Charakteristik der betreffenden Felder geben und dass dabei eine ganze Reihe von Aspekten der Individuen deutlicher, andere hingegen kaum mehr kenntlich werden.

Um dies an einem Beispiel ein wenig deutlicher zu machen: Der ältere Herr im Pflegeheim mag durch seine überaus zahlreichen Tätowierungen an Oberkörper und Armen als ehemals zur See Fahrender identifizierbar sein. Welche Erfahrungen er indes konkret gesammelt hat, welche Typik er an Bord des Schiffes erkennen ließ und wie er durch seine Erfahrungen Bildung im lebensweltlichen Kontext erfuhr – das alles zerbricht angesichts des Feldes, in dem er nun seine Heimat gefunden hat: der Demenzstation eines Pflegeheimes. Dass er – selbst ohne die gewohnte Verfügungsgewalt über seinen Geist – noch vielfache Impulse seiner Bildungsgeschichte und -erfahrungen vermitteln könnte, verunmöglichen mitunter der ebenso hermeneutisch wie nunmehr hermetisch wirkende Horizont der Pflegebedürftigkeit, die Charakteristik der Pflege Dementieller und die Perspektive auf einen Leib, der das Selbst des alten Mannes einerseits „in seiner einzigartigen Geschichte“ bewahrt (Meyer-Drawe, 2007, S. 243), doch andererseits die Lesbarkeit der in die Haut gravierten Bildungsgeschichte durch die Beschränkung der Selbstinterpretation stocken lässt. Bildung als Arbeit am sozialen Feld kann in einem solchen verschütteten und ausgegrenzten Areal durch Erinnerungsarbeit, Eingehen auf die noch gegebenen Bestände typisierten Interagierens und die Sprachspiele der Geschichte gewordenen Erfahrungen des Pflegeheim-Bewohners an dessen Feld sozialer Bezüge arbeiten – und solcherart Bildung als situative Verortung innerhalb eines zunächst vergangen vermeinten sozialen Feldes ermöglichen.

Zum Abschluss der hier vorgelegten Überlegungen kann formuliert werden: Michel Foucault hat durch seine Spätphilosophie einer „Ästhetik der Existenz“ Bahn gebrochen, welche auch auf die Prozesse der Bildung als existenziellen Prozess der Selbst- wie Fremdgestaltung Auswirkungen hat. Während die Normativität des klassischen Bildungsbegriffs ebenso wie dessen Dichotomie von Individualität und Allgemeinheit den Individuen auf ihrem Weg zur Subjektwerdung mehr an Unterwerfungsleistung abverlangen, als dies mitunter vermeint wird, lässt Foucault durch seine existenzielle Ästhetisierung einen Blick zu auf die Möglichkeit, innerhalb der individuellen, sozialen, materiellen und gesellschaftlichen Hegemonien nach Freiräumen für die Frage nach dem Selbst zu suchen.

Für den Bildungsbegriff bedeutete dies im hier vorgestellten Gedankengang zunächst, sich in einem nicht-institutionell geprägten Selbstbild zu verorten, um von dort aus diskursive Variationen des Subjektbegriffs mittels pädagogischer, politischer oder auch sozialer Sprachspiele zu versuchen. In einem neuen Ansetzen der mit diesen Variationen einhergehenden Irritationen wurde sodann versucht, im Rückgriff auf Foucault wie Butler Bildung als Arbeit am Selbst, am Anderen und am sozialen Feld zu entfalten. Somit soll nun abschließend dargelegt werden, inwieweit ein solcher Bildungsbegriff Perspektiven für eine Umformung bisheriger pädagogischer Kategorien liefert.

4.3 *Bildung als Arbeit an der Gestaltung von Coexistenz*

Der Phänomenologe Eugen Fink bezeichnet mit seinem Begriff der Coexistenz Sozialität als „Teilen von Welt“ (Fink, 1987, S. 122; vgl. auch Wimmer, 1994, S. 117). Fink gelingt es auf diese Weise, Sozialität als Phänomen zu beschreiben, ohne zugleich ein subjektives Agens, den Akteur oder gar Prinzipal einer sozialen Ordnung ausmachen zu müssen. Was soziale Zusammenhänge ermöglicht, ist nicht allein das willentliche Setzen sozialer Ordnungen oder das rationale Einrichten von zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern hat immer auch ein asubjektiv geprägtes, den Individuen vorausgehendes Profil.

Der Bildungsbegriff bietet in diesem Zusammenhang die Chance, die Gestaltung von Sozialität zu reflektieren. Die bis hierher vorgelegten Argumentationen haben gezeigt, dass sich Bildung als Frage nach dem Selbst, dem Fremdem, als Herausforderung für die eigene Individualität sowie als Frage nach den sozialen Feldern in ihren Typiken verstehen lässt. Insofern wird durch den solcherart reformulierten Bildungsbegriff und die von ihm umschriebenen Prozesse eine Formierung des gemeinsamen Weltaufenthaltes (vgl. Fink) möglich. Das solcherart verstandene Phänomen der Arbeit an der Gestaltung von Coexistenz kann insofern als Bildung bezeichnet werden, als es die Semantik des dynamischen Selbstumganges in Auseinandersetzung mit sich und der Welt aufgreift. Hatte Humboldt Bildung noch einer Steigerungslogik mit dem Auftrag der *perfectibilité* das Wort geredet, verweist der hier vorgestellte Bildungsbegriff mit seinen Perspektiven einer Arbeit am Selbst, am Fremden und am sozialen Feld darauf, dass sich eine solche Mühe weder einer Steigerung menschlicher Existenz noch einer Vervollkommnung verpflichtet. Bildung im hier entfalteten Sinne meint stattdessen eher die situative Antwort eines Menschen auf die Impulse, welche ihn aus den Feldern innerhalb der Welt erreichen. Bildung verliert somit ihre Tendenz zu Steigerung und Perfektion, behält aber ihren Stil einer Auseinandersetzung mit dem Anderen und das daraus resultierende Bemühen, angemessene – und mithin: normierende – Antworten zu formulieren. Nun allerdings sind diese Antworten keine, die allgemein einer universalen Vernunft entsprechen, sondern solche, die situativ für einzelne und deren individuelle Widerfahrnisse gegeben werden.

Was der hier skizzierte kritische Bildungsbegriff leisten kann, ist mithin nicht allein die Etablierung von Arbeits- (und insofern: Ressourcen erschließenden) Feldern

pädagogischer Handlungszusammenhänge, sondern zuvor der Begriff kritischer Selbstverständigung der Disziplin. Daran anschließen ließe sich die Frage nach einer Ästhetik der Bildung: Wie lassen sich innerhalb gesellschaftlicher Grenzen – dem zugleich „ermöglichende[n] und begrenzende[n] Feld von Zwängen“ (Butler, 2007, S. 29) – Nischen und Freiräume zur Variation des eigenen Selbst mit allen seinen Brüchigkeiten, Undurchsichtigkeiten, Gebundenheiten und zeitlich befristeten Strukturen finden, welche der Entunterwerfung der Individuen zu entsprechen suchen (vgl. auch Rieger-Ladich, 2004, S. 209)? Mehr noch: Wie lassen sich solche Möglichkeiten der Variation von denjenigen Arealen des Selbst unterscheiden, welche aufgrund der Differenz im Selbst diesem gerade nicht verfügbar sind? Wo also liegen die Grenzen innerhalb eines ästhetisch strukturierten Bildungsbegriffes, Grenzen, die einen aktiven von einem passiven Modus der Bildung scheiden und zugleich die Verortung des Begriffs im normativ vorstrukturierten semantischen Feld gewärtigen? „Sich so zu erschaffen, dass man diese Grenzen enthüllt, hieße nichts anderes, als sich einer Ästhetik der Existenz zu befleißigen, die eine kritische Beziehung zu bestehenden Normen unterhält“ (Butler, 2007, S. 27). Freilich: Ein Anfang solcher Bildungsinitiativen erfordert, das eigene Selbst um einer stets offenen und zumindest partiell uneindeutigen Formation willen zu riskieren. Bildung bedeutet insofern die prekäre Auseinandersetzung mit sich in den Feldern der Welt, ohne sich jemals gänzlich erfassen oder gar durchschauen zu können. „The aim is not for the fixed form of an ‚emancipatory subject‘ but for the never-ending movement of the transgression of the form“ (Pritsch, 2004, S. 122). Die Ästhetik der Bildung ermöglicht folglich unterschiedliche Ausdrucksgestalten des Selbst und seiner Bezüge zur Lebenswelt, ohne den hegemonialen Strukturen gesellschaftlicher Bezüge entkommen oder dem Selbst umfängliche Verfügungsmacht über sich vermitteln zu können. Der Bildungsbegriff bleibt mithin eine Herausforderung für das Bemühen um Kritik und Emanzipation – gerade in seiner Ästhetisierung.

Literatur

- Abels, H. (2010). *Identität* (2. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baudrillard, J. (1977). *Oublier Foucault*. Paris: Editions Galilee.
- Baudrillard, J. (1983). *Vergesst Foucault* (2. neubearb. Aufl.). Übers. v. H. Feichtinger & H. Brühmann. München: Raben Verlag.
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (3. erw. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (Hrsg.) (2005). *Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen – Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität – exemplarische Studien. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D., & Brüggen, F. (1996). Das Konzept der Perfectibilité bei Jean Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In O. Hansmann (Hrsg.), *Seminar: Der pädagogische Rousseau* (Bd. II, S. 12-48). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Benner, D., & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174-215). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Biebricher, T. (2005). *Selbstkritik der Moderne. Foucault und Habermas im Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Böhmer, A. (2008). Antwortregister des Lernens. Zur pädagogischen Transformation offener Subjektivität. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84(4), 463-473.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (übers. v. G. Seib). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. 2 Vorlesungen* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (übers. v. B. Schwibs & A. Russler). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft* (übers. v. R. Schmid). Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt* (erw. Ausgabe). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Dörpinghaus, A. (2005). Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. *Pädagogische Rundschau*, 59(5), 563-574.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, 16 (Supplement), 1-14.
- Fink, E. (1987). *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft* (hrsg. v. F.-A. Schwarz). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Foucault, M. (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit* (Bd. 3). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (übers. v. W. Seitter). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst* (hrsg. v. D. Defert & F. Ewald unter Mitarbeit v. J. Lagrange). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gehring, P. (2004). *Foucault – Die Philosophie im Archiv*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Gößling, H. J. (2004). Subjektivität und Intersubjektivität. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 971-987). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kant, I. (1998). *Werke in sechs Bänden* (hrsg. v. W. Weischedel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Koller, H.-Ch. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München/Paderborn: Fink Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2003). Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen. Eine Analyse des Interviews mit „Bernard“. In H.-C. Koller, R. Kokemohr & R. Richter (Hrsg.), *„Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland* (S. 13-27). Münster: Waxmann Verlag.
- Koller, H.-Ch., Kokemohr, R., & Richter, R. (Hrsg.) (2003). *„Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *Das wilde Denken* (7. Aufl., übers. v. H. Naumann). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lewin, K. (1982). *Feldtheorie* (Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4; hrsg. v. C.-F. Graumann). Bern/Stuttgart: Hans Huber Verlag/Klett-Cotta Verlag.

- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lundgreen, P. (2009). Wie war Bildung möglich? Zum Verhältnis von Bildung und Bürgertum seit dem 18. Jahrhundert. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 52-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen* (2. Aufl., hrsg. v. C. Lefort, übers. v. R. Giuliani & B. Waldenfels). München/Paderborn: Fink Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-336.
- Meyer-Drawe, K. (2000a). Bildung und Identität. In W. Essbach (Hrsg.), *wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode* (S. 139-150). Würzburg: Ergon-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2000b). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* (2. Aufl.). München: Kirchheim Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2007). Inschriften des Leibes: Tattoos, Piercings, Brandings. In C. Gutwald & R. Zons (Hrsg.), *Die Macht der Schönheit* (S. 221-244). München/Paderborn: Fink Verlag.
- Pritsch, S. (2004). Inventing Images, Constructing Standpoints: Feminist Strategies of the Technology of the Self. In D. Taylor & K. Vintges (Hrsg.), *Feminism and the Final Foucault* (S. 118-142). Champaign: University of Illinois Press.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2004). ‚La fatigue de soi‘: Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 187-200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2004). Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren* (S. 203-223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rousseau, J.-J. (1755/2008). *Diskurs über die Ungleichheit/Discours sur l'inégalité* (6. Aufl.). Kritische Ausgabe des integralen Textes mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert von H. Meier. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Schäfer, A. (2003). Leerlaufende Auflehnung. In H.-C. Koller, R. Kokemohr & R. Richter (Hrsg.), *„Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland* (S. 57-69). Münster: Waxmann Verlag.
- Schäfer, A. (2004). Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 145-163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Bildungsfinanzbericht 2010. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- von Hentig, H. (2004). *Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit*. München: Beck Verlag.
- von Humboldt, W. (1903-1936). *Gesammelte Schriften* (hrsg. v. d. Preussischen Akademie der Wissenschaften). Berlin: Behr Verlag.
- Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, B. (2005). *In den Netzen der Lebenswelt* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wimmer, M. (1994). Die Frage des Anderen. In C. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie* (S. 114-140). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wistuba, F. (2009). Nach dem Menschen fragen. Selbstverständigungen im Zeichen von Bildung. In H. J. Münk & M. Durst (Hrsg.), *Kirche, Theologie und Bildung. Theologische Berichte XXXII* (S. 33-60). Fribourg: Paulus-Verlag.
- Witte, E. (2010). *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. München/Freiburg: Alber Verlag.

Abstract: The concept of education often proves to be problematic insofar as it conveys the perspective of growth and perfection and thus reflects hegemonic orders of societies onto individuals. The author examines some of these structures and – by drawing on the approaches formulated by the late Foucault and by Judith Butler in her lecture on Theodor W. Adorno – he criticizes these approaches. These analyses allow to show the extent of the change in individual and social formations as well as the inclusion of such efforts into the stipulations of power and self-image. The thus revised concept of education offers critical perspectives and becomes, for its part, problematic. From this perspective, it is able to show the possibilities opened up by an “aesthetics of education” for the existence of men and their social structures.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Anselm Böhmer, Hochschule Ravensburg-Weingarten,
Doggenriedstr., 88250 Weingarten, Deutschland
E-Mail: boehmer@hs-weingarten.de