

Masschelein, Jan

Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 65-80



Quellenangabe/ Reference:

Masschelein, Jan: Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 65-80 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-124649 - DOI: 10.25656/01:12464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-124649>

<https://doi.org/10.25656/01:12464>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 1 – Januar 1991

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanismus als „Humanismuskritik“ 1

II. Thema: Theorie der Erziehung

JÜRGEN OELKERS Theorie der Erziehung – Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) 13

NIKLAS LUHMANN Das Kind als Medium der Erziehung 19

WALTER HERZOG Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung 41

JAN MASSCHELEIN Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz 65

JAN STEUTEL Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie 81

III. Diskussion

JOACHIM KAHLERT Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation 97

HARTMUT VON HENTIG Gärungsprozesse statt Ablagerungen – oder: Erwartungen an ein Handbuch 123

IV. Besprechungen

- HANS-ULRICH GRUNDER JEISMANN, KARL-ERNST/LUNDGREEN, PETER
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuord-
nung Deutschlands bis zur Gründung des Deut-
schen Reiches 139
- HANS-ULRICH GRUNDER LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band V. 1918–1945: Die Weimarer Re-
publik und die nationalsozialistische Dikta-
tur 139
- ANDREAS FLITNER WILHELM VON HUMBOLDT: Briefe an Friedrich Au-
gust Wolf 144
- ANDREAS FLITNER Italien im Bannkreis Napoleons. Die römischen
Gesandtschaftsbriefe Wilhelm von Humboldts an
den Landgraf/Großherzog von Hessen-Darmstadt
1803–1809 144
- DIETRICH BENNER PETER EULER: Pädagogik und Universalienstreit.
Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogi-
scher „Streitschrift“ 146
- HANS GLÖCKEL ELMAR SCHWINGER: Literarische Erziehung und
Gymnasium. Zur Entwicklung des bayerischen
Gymnasiums in der Ära Niethammer/
Thiersch 150
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und
Oral History 154
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS History and Memory – Studies in Representation
of the Past 154

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 159

Contents

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanism as a „Critique of Humanism“ 1

II. Topic: Theory of Education

JÜRGEN OELKERS Theory of Education 13

NIKLAS LUHMANN The Child as Medium of Education 19

WALTER HERZOG The Banality of the Good – Towards a Foundation
of Moral Education 41

JAN MASSCHELEIN Education Without Result or Function – Education,
Community, the Public, and Immanence 65

JAN STEUTEL Concepts and Conceptions – The Problem of an
Analytic Philosophy of Education

III. Discussion

JOACHIM KAHLERT A Crisis Misinterpreted – Theoretical Deficits in
Communicating About Environmental Educa-
tion 97

HARTMUT VON HENTIG Fermentation instead of Sedimentation, or: What
we expect of a manual? 123

IV. Book Reviews 139

V. Documentation 159

Ankündigungen

Unter dem Motto „Perspektiven der Weiterbildung – Zusammenarbeit in West- und Osteuropa“ findet am 14. und 15. März 1991 der 3. Europäische Weiterbildungskongreß im ICC Berlin statt. Veranstalter des Kongresses ist die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung und der Europäischen Wirtschaftshochschule. Organisation: NOVUM GmbH, Mommsenstraße 71, 1000 Berlin 12, Tel.: 030/8837024/25, Telefax: 030/8834788.

Vom 19.2. bis 22.2. 1991 findet im Haus Stapelage in Lage-Hörste die 8. Bielefelder Winterakademie statt, die dem Thema „Freizeit bildet – bildet Freizeit?“ gewidmet ist. Die Fachkonferenz wird veranstaltet vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V., Bielefeld – in Kooperation mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Weitere Informationen: IFKA e.V., Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1, Tel.: 0521/1063315.

Die Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit führt vom 21.–23. Februar 1991 einen Kongreß zum Thema „Kinder brauchen Bewegung – brauchen Kinder Sport“ durch. Informationen: Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit, Otto-Fleck-Schneise 12, 6000 Frankfurt 71, Tel.: 069/6700330.

In Düsseldorf findet vom 25.2.–1.3. 1991 die internationale Bildungsmesse „didacta 91“ statt. Weitere Informationen beim Veranstalter: Deutscher Didacta-Verband e.V., Eppsteiner Straße 36, 6000 Frankfurt/Main 1, Tel.: 069/717106, Telefax: 069/798024.

Vorschau auf Heft 2/91

Themenschwerpunkt: „Schulische Integration“ mit Beiträgen von U. HAEBERLIN, G. G. HILLER, G. LIST u. a.; weitere Beiträge von J. C. WOLF und E. NEUHAUS-SIEMON.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 8291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/21 97 15/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsendsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

JAN MASSCHELEIN

Die ergebnislose und funktionslose Erziehung

*Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz**

„Un dieu ne s'occupe pas.“
(GEORGES BATAILLE)

„C'est une naissance: nous n'en finissons
pas de naître à la communauté.“
(JEAN LUC NANCY)

Zusammenfassung

Die Erfahrung des Verlusts einer absoluten Gemeinschaft, die für die Pädagogik als modernes theoretisches Projekt grundlegend ist, ergibt sich als Erfahrung von Kontingenz und Widerstreben (SCHLEIERMACHER). Ich will nachweisen, daß sich eine Konzeptualisierung der Erziehung entwickelt hat, die zwar von dieser Kontingenz weiß und sich des Widerstands bewußt ist, jedoch zugleich diesen Phänomenen keine *systematische* Bedeutung beimißt. Ich argumentiere, daß die Neutralisierung dieser Erfahrungen stattfindet, weil die ‚vollkommene Gemeinschaft‘, wie SCHLEIERMACHER darstellt, Richtpunkt der Erziehung bleibt, und diese ‚vollkommene Gemeinschaft‘ eigentlich in gewissem Sinne als immanent betrachtet wird. Das (verlorene) Absolute (im Sinne von ‚ohne Beziehung‘) kehrt wieder in einer doppelten und symmetrischen Figur dieser Immanenz: das ‚bildsame‘ Individuum und die ‚sich selbst aufklärende Öffentlichkeit‘. Ich schlage eine alternative Interpretation vor, in der der Verlust der Gemeinschaft begriffen wird als ein Verlust der Immanenz. Dieser Verlust ist genau in einem anderen Sinne konstitutiv für die Gemeinschaft. Die Gemeinschaft ist nicht ‚vollkommen‘, das *Prinzip* der Gemeinschaft ist Unvollendung und Unterbrechung. Kontingenz und Widerstand, als Ausdruck dieser Gemeinschaft, sind nicht nur als ‚Probleme‘ für die Erziehung zu betrachten, sondern als konstitutiv für sie. Die Erziehung hat nicht die Aufgabe, die Kontingenz und den Widerstand zu neutralisieren, sondern die Gemeinschaft ‚offen‘ zu halten.

Einführung

Die folgenden Erwägungen gehen vom unbestimmten und allgemeinen Gedanken aus, daß die Erziehung mit der Reaktion (der Individuen und Institutionen) auf das Geborenwerden neuer menschlicher Wesen zu tun hat. Die theoretische Begründung der Pädagogik begann in dem Moment, als diese Reaktion sich in einer entzauberten Welt situieren mußte. Dieses theoretische Projekt stellt die Antwort auf den „Verlust“ eines „Absoluten“ dar, eigentlich den Verlust einer absoluten Gemeinschaft, oder besser einer Gemeinschaft als Absoluten, von der der „absolute Staat“ oder die „absolute Gewalt“ ein Beispiel ist (neben Religion und Tradition). Die Erfahrung des Verlusts, die für die theoretische Reflexion grundlegend ist, manifestiert sich als die Erfahrung der Kontingenz und die Erfahrung des „Widerstrebens“ (SCHLEIERMACHER). Ich

möchte zeigen, daß man diese Erfahrungen, trotz eines scharfen und akkuraten Problembewußtseins, in der Konzipierung der Erziehung „vergaß“ (und vergißt), d. h., daß man ihnen keine *systematische* Bedeutung gab (und gibt). Das hat, wie ich verdeutlichen möchte, mit der Weise, wie die „Gemeinschaft“ betrachtet wird und mit der Weise, wie dieser Begriff funktioniert zu tun. Dieses Betrachten der Gemeinschaft will ich problematisieren, aber nur in *gewisser Hinsicht*!. Meine Ambition ist sehr beschränkt. Was mich hier interessiert, ist dasjenige, das in der Konzeptualisierung der Erziehung und im Betrachten der Gemeinschaft, in gewissem Sinne, vergessen wurde (und wird). Ich möchte also das, was thematisiert und einkalkuliert wurde (und wird) nicht (in seinem ganzen) bestreiten oder leugnen. Ich hoffe denn auch, daß man mir ein gewisses Maß von Einseitigkeit und Vereinfachung nicht *zu schnell* verübelt, sondern ein Auge für den Einsatz der Problematisierung: das Verhältnis von Erziehung und Politik, hat.

1. Das verlorene Absolute und der Fluchtpunkt der humanen Gemeinschaft

Die Problematik einer Theorie der Erziehung in unserer Zeit wird durch die Möglichkeit oder die Tatsache bestimmt, daß die Welt nicht inhärent oder wesentlich sinnvoll ist, daß Individuen, Gemeinschaften oder Staaten sich zu sehr divergenten und oft inkompatiblen Werten und Überzeugungen bekennen, daß die Zukunft nicht mehr als vernunftsgemäßer Verlauf der Geschichte betrachtet werden kann. Der Verlust einer Teleologie und der selbstverständlichen, orientierenden und legitimierenden Bedeutung der *gemeinschaftlichen* Sitten wird in den pädagogischen und in den politischen (oder soll die Reihenfolge umgekehrt werden?) Konzeptionen des 18. und des 19. Jahrhunderts thematisiert (vgl. u. a. BENNER 1987, BLANKERTZ 1982). Das Bewußtsein der Abwesenheit einer Teleologie und des Verlusts einer unversehrten Tradition, gerade wie wir das u. a. bei ROUSSEAU vorfinden, sieht sich selbst als das Bewußtsein der Zerrüttung der Gemeinschaft (der Menschen), die den Verlust einer substantialisierten Deutung der menschlichen Identität und einer Garantie für die Legitimation des sozialen Kontraktes, der die Gesellschaft bindet, impliziert. Dies ist mit einem fundamentalen Bruch im Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft verbunden. Die Gemeinschaft ist nicht länger die Totalität, von der das Individuum sein „Sein“ herleitet. Es ist umgekehrt das Individuum, oder besser seine nicht teleologisch interpretierbare Freiheit, die die Grundlage für eine Gemeinschaft darstellt, die jetzt als Projekt von Bürgern oder von freien, autonomen Wesen erscheint. Seitdem situiert sich die pädagogische Problematik im Spannungsfeld von „Bildsamkeit“ und „Öffentlichkeit“ (vgl. BRÜGGEN 1989).

Man konzeptualisierte (und konzeptualisiert) die Erziehung (und die Öffentlichkeit) als eine Antwort auf die fundamentale Instabilität und die fundamentale Not an Legitimation, die mit der „Ankunft“ von ständig „neuen“ und „freien“ Menschen verbunden ist. Diese „Ankunft“ enthält, zum ersten, die Möglichkeit, das das Bestehende (oder das Geplante, das Zukünftige) perfektioniert, transformiert oder gerade instauriert wird, aber es kann auch bedroht

werden – obwohl dieses Thema weniger explizit anwesend ist. Auf jeden Fall gibt es die Erkenntnis, daß keine selbstverständliche, ungebrochene (Re)produktion oder Kontinuierung möglich ist. Die Erziehung ist zwar ein Werk, „Einführung einer Idee in die Wirklichkeit“, sie ist zwar „Einwirkung“, aber sie kann keine Technik sein, weil das „Objekt“ der Erziehung selbst einen Willen und ein Urteil hat (vgl. MASSCHELEIN 1990 a). Zweitens gibt es nachdrücklich das Problem der Legitimität, das mit der Erfahrung eines „Widerstrebens“ zusammengeht. Das Erziehungsverhältnis ist nicht nur kein technisches Verhältnis, sondern es darf auch kein Machtverhältnis sein. „Ein der freien Bildsamkeit der Heranwachsenden gemäßen Handeln muß . . . mit der Aneignung einer Lebensform stets zugleich die Verständigung über diese Lebensform mitherbeiführen“ (BRÜGGEN 1989, S. 12). SCHLEIERMACHERS Frage: welche Einwirkung auf das Kind legitim ist, ist exemplarisch. Nicht nur bei KANT und HERBART, sondern in der ganzen pädagogischen Tradition hat die Legitimitätsfrage seitdem eine zentrale Bedeutung. Die Weise, wie SCHLEIERMACHER das Problem darstellt, zeigt den fundamentalen Punkt, worum es sich hier handelt.

SCHLEIERMACHER bespricht die Legitimitätsfrage als die Konfrontation mit einem Widerstreben. Es ist dieses Widerstreben, das ein Problem für die pädagogische „Einwirkung“ schafft, und es ist das *Verschwinden* dieses Widerstrebens, das den Richtpunkt für die Erziehung bildet: „Das Widerstreben erscheint also, wenn die Erziehung richtig ist, als etwas Verschwindendes“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 84). Daß das „Verschwinden“ ein Richtpunkt ist, bedeutet für SCHLEIERMACHER, daß eine Zeit „. . . wo die Billigung des pädagogischen Verfahrens von dem Zögling ausgesprochen wird“ kommen muß, eine Zeit der „Zustimmung“, oder, daß die Befriedigung unmittelbar sein muß (ebd., S. 83, S. 85). Wenn es einen „vollkommenen Zustand der Gemeinschaft“ gäbe, so verschwände das Problem des Widerstrebens und der Erziehung selbst als *problematische* Aktivität:

„Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen, dieser Zustand würde anhalten: so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren. (...) Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit worüber es eine Theorie gibt, aufhören können“ (ebd., S. 95).

Seit SCHLEIERMACHER ist das Denken über die Erziehung im Bewußtsein des Verlusts der Gemeinschaft, der als ein Problem der „Einwirkung“ und der Legitimität dieser „Einwirkung“ erfahren wird, mit dem Richtpunkt oder Fluchtpunkt einer „vollkommenen Gemeinschaft“ verbunden. Der sogenannte Verlust des Absoluten wird also auf eine bestimmte Weise verstanden. Von nun an wird die Pädagogik vor dem Hintergrund einer „verlorenen“ oder „zukünftigen“ Gemeinschaft, auf jeden Fall vor dem Hintergrund einer Gemeinschaft, die wiedergefunden, eingeführt, erstrebt und/oder (wieder) aufrechterhalten werden muß, betrachtet. Politik und Pädagogik werden auf eine spezifische Weise miteinander verbunden: die Gemeinschaft ist nicht nur Subjekt, sondern auch Projekt (Werk und Funktion) der Erziehung. Die Gemein-

schaft wird aber, so kann man behaupten, selbst zu einer Figur des Absoluten gedacht: der Gemeinschaft als Immanenz.

Die vollkommene Gemeinschaft ist, in einem bestimmten Sinne, die „humane“ Gemeinschaft, die die Gemeinschaft von Wesen ist, die die eigene Essenz bewirken und zwar als Gemeinschaft. Es ist die Gemeinschaft als organische „Kommunion“ mit ihrer eigenen Essenz, die Gemeinschaft, als Herkunft und Sicherheit, als Herkunft der Sicherheit und Legitimität, die Gemeinschaft auch als Werk oder als Projekt betrachtet. Es ist eigentlich die absolut immanente Gemeinschaft: die Gemeinschaft, die an sich genügt, ohne Verhältnis, ohne Kommunikation (ab-solus). Es gibt verschiedene Modelle für diese Gemeinschaft als (verlorene) Herkunft oder Projekt: die natürliche Familie, die Athener Polis, die Römische Republik, die christlichen Gemeinschaften, die Kommune, die „freie Geselligkeit“, ... Es ist die Gemeinschaft die gefunden oder wiedergefunden werden muß: die Gemeinschaft, die über allen sozialen Unterschieden steht, die Gemeinschaft von Menschen, die Gemeinschaft als Alternative für die technisch-politische Dominanz, die Gemeinschaft, die das Gegengift für den Verfall der Freiheit und des einfachen Glücks ist (vgl. NANCY 1986, S. 29–30, S. 11–12). Diese Gemeinschaft wird nicht so sehr durch eine richtige Verteilung von Aufgaben und Gütern, oder von einem gelungenen Gleichgewicht von Macht und Gewalt konstituiert, „mais elle est faite avant tout du partage et de la diffusion ou de l'imprégnation d'une identité dans une pluralité dont chaque membre, par là même, ne s'identifie que par la médiation supplémentaire de son identification au corps vivant de la communauté. Dans la devise de la République, c'est la *fraternité* qui désigne la communauté; le modèle de la famille et de l'amour“ (ebd., S. 30).

Die humane Gemeinschaft wird gegründet und ihre Kontinuität wird von einer bestimmten Identität aus, die als Grundlage (Grundverfassung) funktioniert, garantiert. Diese Identität kann verschiedene Formen annehmen; nicht selten handelt es sich um eine bestimmte „Idee“, eine regulative Idee² (von einem Vorhandenen bis zu einer idealen Lebensform). Bildsamkeit und Öffentlichkeit, so sagt BRÜGGEN, sind mit einer solchen Idee verbunden: „Beide sind in einem eigentümlichen Zusammenhang hypoleptisch und antizipatorisch zugleich; hypoleptisch, insofern sie an eine vorhandene Lebensform anknüpfen müssen, und antizipatorisch, insofern sie unter der fundamentalen Idee einer vernünftigen Praxis stehen, mag man diese Idee mit SCHLEIERMACHER die Idee des Guten, mit KANT das Reich der Zwecke oder mit HERBART die Idee einer beseelten Gesellschaft nennen, ...“ (BRÜGGEN 1989, S. 16–17). „Bildsamkeit“ und „Öffentlichkeit“ erscheinen so als Figuren der Immanenz³. Ich möchte dies erklären.

2. Bildsamkeit und Öffentlichkeit: Figuren der Immanenz

Ich möchte den Punkt, um den es sich hier handelt, anhand der Weise, wie OELKERS und HERRMANN die Bilanz der pädagogischen Bedeutung der französischen Revolution und ROUSSEAUS Rolle darin ziehen, deutlicher darstellen. Es ist nach der Revolution, nach OELKERS/HERRMANN, unmöglich, „ohne Be-

zug auf die Revolution von Politik und Pädagogik zu sprechen. . .“ (OELKERS 1989 a, S. 24); es handelt sich um die „Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik“ tout court (ebd., S. 15). Unmittelbar und deutlich wird behauptet, daß das Problem, mit dem die Revolution konfrontiert war, darin bestand eine Kontinuität und Dauerhaftigkeit bei einem gleichzeitigen Sieg eines Widerstrebens (einer anderen Mentalität) zu garantieren, und daß es demzufolge nicht verwunderlich ist, „daß hier eine dezidiert *pädagogische* Entwicklung einsetzte“ (ebd., S. 16). Das pädagogische Problem, ist also die Einführung und die Aufrechterhaltung der (neuen) Sitten und der (neuen) Ordnung. Man kann „die Revolution als *pädagogisches* Projekt begreifen; denn sie muß, soll sie auf Dauer gestellt werden, in innere Dispositionen überführt, also im mentalen System verankert werden“ (ebd., S. 17). Dieser Gedanke der Aufrechterhaltung und der Instauration wird aber unmittelbar mit ihrer (tatsächlichen) Unmöglichkeit konfrontiert, aufgrund einer fundamentalen Kontingenz, von der die Revolution selbst das Beispiel war. Die Revolution zeigte, daß pädagogische Aspirationen an dem „Prozeß der Aufklärung, von dem in paradoxer Weise behauptet werden muß, er könne beherrscht werden, obwohl er doch unabsehbar ist“ (ebd., S. 25), beteiligt sind. Doch bleibt, auch heute und morgen, die „Pädagogisierung der Politik“ und „Politisierung der Pädagogik“ eine fundamentale Aufgabe. Die Aufgabe „mit immer neuen Menschen“ die unbeendbare gesellschaftlich-kulturelle und ökonomisch-politische Dynamik der Bürgerlichen Gesellschaft auf Dauer zu stellen“ (ebd., S. 25) bleibt bestehen.

Das Problem der Aufrechterhaltung ist mit jenem der Legitimität, die sich in einer aufgeklärten Welt stellt, verbunden.

„Die Revolution von 1789 (...) ist das Ereignis, mit dem die Aufklärung politisch praktisch wird, umgesetzt in szenische Politik . . ., doch stets orientiert an universellen Kriterien des Rechts (droits de l'homme), und sei es nur als Kritik ihrer selbst. Politik jedoch ist nicht einfach die Anwendung von Naturrecht und Gesellschaftsvertrag, sondern die Inszenierung von Wahrheitsansprüchen, wirklich am meisten gesichert durch eben die öffentliche Meinung. Genau darum wird die *éducation publique* so wichtig: Sie soll Tugenden hervorbringen, für die es keine andere Referenz mehr gibt als Einsicht und Konsens; und sie soll bewirken, daß die Menschen dem Befehl der Tugenden oder dem Befehl desjenigen, der sie anordnet, auch tatsächlich gehorchen“ (OELKERS 1989 a, S. 22).

Hier werden „Bildsamkeit“ und „Öffentlichkeit“ auf eine auch für unsere aktuelle Situation charakteristische Weise miteinander verbunden. In Reaktion auf den Verlust einer Teleologie und einer Gemeinschaft, finden wir den Versuch die Erziehung und die öffentliche Meinung mit einer legitimierenden und verbindenden oder verpflichtenden Kraft, die weder eine Teleologie, noch absolute oder theologische Garantien braucht, auszurüsten. Mit anderen Worten die transzendente Kraft eines „göttlichen“ Gesetzes wird von einer gewöhnenden und anziehenden Kraft einer Initiation und der, wie KANT wußte, unwiderstehlichen (aber nicht unwiderlegbaren)⁴ Kraft der eigenen Einsicht (oder des auf dieser Einsicht gegründeten Konsens) ersetzt.

Der Einsatz dieser Idee der „Bildsamkeit“ und der sich selbst aufklärenden,

sich selbst bestimmenden und sich selbst gehorchenden „Öffentlichkeit“ wird sehr deutlich, wo OELKERS ROUSSEAU'S Bezug auf die „volonté générale“ kritisiert. Der Bezug auf die „volonté générale“ muß, nach OELKERS, in einer Erziehungsdidaktik resultieren, weil es sich hier nicht um einen empirischen allgemeinen Willen, um eine tatsächliche „volonté de tous“ handelt. Es lohnt sich, nochmal ausführlich zu zitieren: der Kern von ROUSSEAU'S Theorie „ist die *volonté générale*, die differenzlos wie ein theologisches Konzept gedacht wird und darum totalitär werden muß. Sie gilt für alle und ist in diesem Sinne allgemein, aber ihre Geltung wird gesetzt, nicht etwa durch Kritik und Einsicht gestiftet. Ein solches Verfahren würde empirische Öffentlichkeit voraussetzen, die die monolitische *volonté générale* aufbrechen und Differenzen zulassen müßte. Sie könnte sich auf keinen „allgemeinen Willen“ mehr berufen, der mehr wäre als Ideologie“ (OELKERS 1989, S. 37). OELKERS bemerkt, daß ROUSSEAU sich auf den „allgemeinen Willen“, der eigentlich ein „Gottesterm“ ist, beruft, „um die *Kontingenz* der Gesetzgebung (...) zu sichern“ (ebd., Hervorhebung von mir). Und, so müssen wir hinzufügen, er beruft sich auf den „allgemeinen Willen“, auch weil er die *Immanenz* der Gesetzgebung, d. h. sich selbst legitim und verpflichtend das Gesetz vorschreiben, für unmöglich hält. ROUSSEAU hält deshalb tatsächlich an dem „Gottesterm“ fest: „Il faudroit des dieux pour donner des lois aux hommes“ (ROUSSEAU 1985, S. 381). Meiner Meinung nach stellt sich jetzt die Frage, ob dieser „Gottesterm“ in der Verbindung von „Bildsamkeit“ mit (empirischer) „Öffentlichkeit“ *restlos* aufgegeben werden kann.

Im klassischen Text „Qu'est-ce que le tiers état“ von 1789 schlägt SIEYES vor, sich auf den Willen der Nation als empirische „volonté de tous“ zu berufen, um einem (wie er es selbst nennt) „Teufelskreis“ zu entgehen (SIEYES 1975, S. 170), der jedem Versuch zur Menschlichen Gesetzgebung inhärent ist, und der jeden (per definitionem nicht autorisierten und nicht versicherten) neuen Anfang begleitet (vgl. ARENDT 1987, S. 161). Die aufeinanderfolgenden, vergeblichen Versuche eine Konstitution einzuführen, haben schnell deutlich gemacht, daß dies nicht funktioniert. Nicht nur, weil es andere, verschiedene „Willen“ gibt, sondern, weil es sich, wie ROUSSEAU früher schon sagte, um „une entreprise au dessus de la force humaine“ handelt (ROUSSEAU 1985, S. 383). Eine (empirische) Republik, auf Gleichheit und Brüderlichkeit gegründet, und orientiert an den universalen Rechten des Menschen, kann keine Garantie bieten, kann keine Gemeinschaft verbinden (in der doppelten Bedeutung): man sollte dann sich selbst gehorchen. Aber was bedeutet hier Gehorchen, oder besser: was ist die Kraft des Sollens, daß seinen Grund in sich selbst findet; woher holt dieses Sollen seine Kraft? Können Einsicht und Konsens diese Kraft liefern? Kann man hier von einem (legitimen und verpflichtenden) Gesetz reden? ROUSSEAU hat einen guten Grund um seinen „Gottesterm“ zu behalten:

„... car s'il n'y a avoit point de pouvoir supérieur qui pût être garant de la fidélité des Contractants, ni les forcer à remplir leurs engagements réciproques, les Parties demeureroient seules juges dans leur propre cause, et chacune d'elles auroit toujours le Droit de renoncer au Contract... Mais les dissensions affreuses, les désordres infinies qu'entraîneroit nécessairement ce dangereux pouvoir montrent plus que tout autre chose combien les Gouvernements humains avoient besoin d'une base plus solide que la seule

raison, et combien il étoit nécessaire au repos public que la volonté divine intervînt pour donner à l'autorité Souveraine un caractère sacré et inviolable . . ." (ROUSSEAU 1984 a, S. 186).

OELKERS hat meiner Meinung nach mit Recht auf die Tatsache hingewiesen, daß die Politik, aber auch die Pädagogik, keine Anwendungen eines Naturgesetzes oder eines sozialen Kontrakts sind (und also notwendigerweise die „Kontingenz“ einschließen), und mit ebensoviel Recht weist er darauf hin, daß die „Differenz“, also Pluralität und Verschiedenheit, anerkannt werden müssen. Jeder Begriff der Gemeinschaft, der auf die „Öffentlichkeit“ hinweist, schließt die Kontingenz und die Differenz ein und verbindet damit die Gültigkeit aufgrund der Einsicht und des Konsens (vgl. OELKERS 1988). Doch impliziert dies meiner Meinung nach nicht, daß der „Gottesterm“ restlos aufgegeben werden kann. „Einsicht“ und „Konsens“ können nicht ohne weiteres diese Stelle einnehmen⁵, selbst dann nicht, wenn sie mit einer „historischen Lebensform“ oder mit einem „Strukturzusammenhang“ verbunden werden (als ob die lautere Tatsache des Vergangenseins oder der Sitte sie mit der Kraft eines Gottesterms ausrüsten würde, während gerade der Verlust dieser Kraft für den Grund der modernen Zeit gehalten wird). Aber wenn er nicht aufgegeben werden kann; wenn es einen Rest gibt: welchen Rest also? Und an welcher Stelle? Wie ich weiter andeuten möchte, ist dies gerade die Stelle, die von der Differenz und von der Kontingenz eingenommen wird, aber die Kontingenz muß als tatsächliche Kontingenz, die Differenz als tatsächliche Differenz verstanden werden, sie dürfen also nicht in die Immanenz, der „sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit“, der Selbstgesetzgebung aufgenommen werden. Man lebt in der Annahme, daß das Absolute keine Bedeutung mehr hat, aber man vergißt eigentlich, daß nicht die Transzendenz, sondern die Immanenz die Figur des Absoluten, des Absoluten ohne Beziehung ist. Die Figur der Immanenz ist die eigentliche und endgültige Aufhebung der Gemeinschaft (als Beziehung).

Es fällt auf, daß man einerseits das Problem der Kontingenz, also des Ereignisses im strengen Sinne, erkennt und einen Begriff einer Grenze, eines Limits, nämlich des anderen als Widerstreben, als Differenz, hat. Es handelt sich um den anderen, der nicht domestiziert werden kann und darf. Andererseits, oder gleichzeitig, betrachtet man die Erziehung, nach wie vor, zum ersten, noch immer als Garantie der Stabilität und Kontinuität (durch Tugenderziehung, Entwicklung, Initiation, Gewöhnung nach dem Grundgedanken einer regulativen Idee oder innerhalb eines bestimmten Strukturzusammenhangs oder innerhalb einer Lebensform, . . .) – daher auch der immer wieder lancierte Gedanke der Erziehung als Alternative für oder als Fortsetzung der Revolution. Und, zum zweiten, betrachtet man die Erziehung noch immer als orientiert an der Möglichkeit der Aufhebung des Widerstrebens oder Differenz (das Aufnehmen in eine Gemeinschaft durch Macht, durch Dialog, durch Zustimmung, durch Einsicht, durch Anerkennung, . . .). In der Weise, in der die Erziehung als Reaktion auf die Kontingenz und die Resistenz betrachtet wird, werden die Kontingenz und die Resistenz eigentlich von der doppelten und symmetrischen Figur der Immanenz aus neutralisiert: das „bildsame“ Individuum und die „sich selbst aufklärende Öffentlichkeit“, die selbst mit der

Grundfigur der autonomen Subjektivität (das zu sich selbst Verhalten als sich selbst bestimmend) verbunden sind. Eben der Gedanke der Intersubjektivität und/oder Pluralität (die Anerkennung der Differenz) bietet kein Entkommen, solange die Intersubjektivität die subjekte Autonomie nicht tatsächlich bedroht und unersetzlich beschädigt, d. h. auf eine Weise, die nicht wiederverwertbar ist innerhalb (der Immanenz) eines Subjekts.

Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Selbstverständnis, Selbstbewußtsein, Selbstreferenz, Selbstthematization, Selbstreflexion, usw., es sind, im gewissen Sinne, alles Figuren der absoluten Immanenz, mit anderen Worten, des von BRÜGGEN so formulierten Gedankens, daß „*alles Wissen und Handeln des Menschen in der ‚Grundverfassung seiner Humanität‘ (D. HENRICH) begründet sein müsse*“, und, daß diese „*Grundverfassung ... die Struktur eines Selbstverständnisses (hat)*“ (BRÜGGEN 1989, S. 13; Hervorhebung von mir). Von hier aus bekommen wir eine Konzeptualisierung der Erziehung, die sich der Möglichkeit des Mißerfolgs (und also der Beschränktheit ihrer Wirkungsmöglichkeit) und der Anwesenheit eines Widerstrebens (die Notwendigkeit der Legitimation) bewußt ist, aber die diesem Bewußtsein keine *systematische* Bedeutung beimißt. Man könnte sagen, DERRIDA paraphrasierend, daß dies ein für die Tradition kennzeichnendes Verfahren ist: einerseits erkennt man, daß die Möglichkeit des Mißerfolgs und des Widerstrebens der bewußten Reaktion inhärent ist, aber andererseits wird diese Möglichkeit quasi gleichzeitig, im Namen einer Art idealer Regulierung oder regulativer Idee, also von der Figur der Immanenz aus, als ein zufälliges, akzidentelles und äußerliches Risiko, das uns nichts über das Phänomen selbst lehrt, ausgeschlossen. Man fragt sich nicht „... *quelles conséquences découlent du fait qu’un possible – qu’un risque possible – soit toujours possible, soit en quelque sorte une possibilité nécessaire. Et si, une telle possibilité nécessaire de l’échec étant reconnue, celui-ci constitue encore un accident. Qu’est-ce qu’une réussite quand la possibilité de l’échec continue de constituer sa structure?*“ (DERRIDA 1972, S. 384–385). Kann der Kontingenz und der Resistenz eine systematische Bedeutung gegeben werden? Kann der Gedanke der Immanenz verlassen werden? Das kann vielleicht von einer neuen Reflexion aus über die Bedeutung der Erfahrung des sogenannten Verlusts und der sogenannten Zerrüttung der Gemeinschaft, die der Grund der modernen Zeit sind.

3. Die Bedeutung der Geburt: Kontingenz und Resistenz

Man kann die Zerrüttung und das Zerschmettern der Gemeinschaft, von der angenommen wird, daß sie die Erprobung ist, aus der die moderne Pädagogik hervorgegangen ist, auf eine bestimmte Weise in Frage stellen. Diese Gemeinschaft hat nie stattgefunden und wird (kann) nie stattfinden: Die Gemeinschaft ist nicht dasjenige, was verloren ist oder (wieder) eingeführt werden muß, der Individualisierung und der Atomisierung der Gesellschaft gegenüber, oder auch nicht dasjenige, das gegen die Kolonisierung durch die Gesellschaft geschützt werden muß. Die Gemeinschaft „*est ce qui nous arrive – question, attente, évènement, impératif – à partir de la société*“ (NANCY 1988, S. 34). Die

sogenannte Zerrüttung und Zerbröcklung, der sogenannte Verlust der Gemeinschaft ist eigentlich nicht der Verlust der Gemeinschaft, sondern der Verlust der Immanenz und dieser Verlust ist gerade konstitutiv für die Gemeinschaft. Die Gemeinschaft als absolute Immanenz wäre, wenn sie gefunden oder wiedergefunden werden könnte, gerade das Ende der Gemeinschaft (und der Kommunikation der Gemeinschaft). Die Erfahrung der Gemeinschaft ist die Erfahrung des Verlusts und der Unmöglichkeit der Immanenz, d.h. die Erfahrung einer nicht aufzuheben Kontingenz und eines nicht zu domestizieren Widerstrebens (das eigentlich die Erfahrung der Differenz ist). Die Kontingenz und das Widerstreben sind keine Erfahrungen des Verlusts der Gemeinschaft oder keine Probleme für das Instaurieren oder das (Wieder-)herstellen der Gemeinschaft, sondern sie sind die Erfahrung selbst der Gemeinschaft. Diese Erfahrung kristallisiert sich um die Geburt und den Tod.

Über den Tod möchte ich nur kurz reden. Es gibt einen sehr schönen Passus, aus dem Buch ANTELMES über seine Haft in einem Nazilager, die NANCY anführt, um auf die Kontingenz und das Widerstreben, die gerade das „Geschehen“ der Gemeinschaft bilden, hinzuweisen: „La mort est plus fort que le SS. Le SS ne peut pas poursuivre le copain dans la mort. (...) Il touche une limite. Il y a des moments où on pourrait se tuer, rien que pour forcer le SS, devant l'objet fermé qu'on serait devenu, le corps mort qui lui tourne le dos, se fout de sa loi, à se heurter à la limite“ (zit. in NANCY 1986, S. 88). Diese Konfrontation mit dem Limit ist die Erfahrung der Gemeinschaft.

Nicht nur der Tod, sondern auch die Geburt ist prototypisch für die Erfahrung des Limits, die das Geschehen der Gemeinschaft ist⁶. Die Geburt eines neuen menschlichen Wesens ist prototypisch für eine „Unterbrechung“ (ein Ereignis im strengen Sinne) des Bestehenden (oder des Geplanten) und für die Möglichkeit eines Widerstrebens. Die Geburt kann also weder ohne weiteres als einen absoluten neuen Anfang betrachtet werden (einen Anfang ohne Beziehung oder von dem die Beziehung dem Anfang folgt), als den einsamen Start einer neuen (oder alten) Welt, noch als eine Kontinuierung oder eine Vervollkommnung des Bestehenden⁷. Die Geburt als Unterbrechung, als Bruch, ist nicht unvermittelt ein Geschehen, sondern sie enthält ein Widerstreben (ein Widerstreben gegen Domestizierung). Die Geburt setzt gleichsam ein Fragezeichen gegen die Unwiderstehlichkeit der Gesetze oder stiftet einen immer erneuten Vorbehalt, egal ob es sich um die Grundverfassung der Humanität, die regulative Idee der Sittlichkeit oder die Regeln und Normen der tatsächlich vorhandenen Lebensform handelt. Von diesen Verfassungen wird angenommen, daß sie *Gemeinschaft* ermöglichen und stabilisieren, aber sie bilden damit zugleich eine Immanenz und somit eine Grenze, die nach der Geburt überschritten wird, ohne daß diese Passage eine bloße Anpassungsleistung wäre. Die Geburt als *Widerstreben* enthält eine Kontestation, sie stellt in Frage und ermöglicht zugleich eine Öffnung, die Chance der Neugestaltung. Diese Infragestellung, dieses Widerstreben ist nicht das Zerbrechen oder das Verlieren der Gemeinschaft, sondern deren Inauguration. Die Geburt ist der Eintritt der Gemeinschaft. Die Erfahrung der Geburt als Erfahrung der Infragestellung, ist die Erfahrung der Geburt des anderen, wie die Erfahrung des Todes, die befragt, nicht die Erfahrung meines Todes ist, sondern mein dem Tod des anderen

Ausgesetztsein (vgl. BLANCHOT 1983, S. 21). Dies ist die Erfahrung der Transzendenz als Bruch der Immanenz. Die Gemeinschaft als die Infragestellung von anderen, als das dem anderen Ausgesetztsein ist ein Widerstreben gegen die Immanenz, gegen alle Formen und Gewalttaten der Subjektivität. Die Gemeinschaft manifestiert sich im Tod und in der Geburt des anderen als der *andere*; darin ist sie immer die Erfahrung eines realen Bruches. Dieser Bruch ist die Erfahrung der Unmöglichkeit der Gemeinschaft als Immanenz. Die Gemeinschaft, oder das Verhältnis, das auch Kommunikation genannt werden kann, ist dasjenige, was, wenn es ist, von ihrem Prinzip aus die Autarkie der absoluten Immanenz durchbricht (NANCY 1986, S. 19).

Die Geburt (und der Tod) hat keine Funktion oder keine Finalität. Die Unmöglichkeit von der Geburt (und dem Tod) ein Werk zu machen, meldet sich als Gemeinschaft an (vgl. ebd., S. 42). Die Gemeinschaft ist keine regulative Idee, kein wirksames oder produktives Projekt, „ni oeuvre, ni communion perdue“, sie ist auch kein Subjekt und bestimmt kein Subjekt, das größer ist als ich, mich umringt oder meinen Hintergrund bildet. Die Gemeinschaft gehört also nicht zum Bereich des Werkes, man produziert sie nicht, man erfährt sie in dem, was sich jedem Projekt oder Werk oder Subjekt entzieht, sie kann nicht produziert oder vollendet werden, sie besteht als Unterbrechung, als Bruch, als Teilung, d. h. als *Aktivität* der Unvollendung. „La communauté est faite de l'interruption des singularités, ou du suspens que ‚sont‘ les êtres singuliers. Elle n'est pas leur oeuvre, et elle ne les a pas comme oeuvre, pas plus que la communication est une oeuvre . . . : car elle est simplement leur être. . . La communication est le désœuvrement de l'oeuvre sociale, économique, technique, Institutionelle“ (NANCY 1986, S. 79). Die Erfahrung der Gemeinschaft ist die Erfahrung der Unterbrechung, „non pas, peut-être, une expérience que nous faisons, mais une expérience qui nous fait être“ (ebd., S. 67).

Die Erfahrung der Gemeinschaft ist die Erfahrung der Geburt des anderen, d. h. die Geburt einer Singularität und nicht die Geburt eines Individuums. Deshalb ist die Geburt auch keine Produktion, kein Werk, keine Selbstpositionierung, sondern die Erscheinung einer Singularität, die unmittelbar ein Erscheinen mit und an anderen Singularitäten ist, ein Erscheinen an (und von) einem Publikum. Es gibt hier kein Original und keine Herkunft der Identität, sondern ein Teilen von Singularitäten, „une partage“. – Es ist übrigens interessant zu bemerken, daß sowohl das französische „partager“, das niederländische „delen“, und das deutsche „Teilen“ die doppelte Bedeutung einer Verteilung oder Trennung und eines Gemeinsamseins haben. – Diese Teilung bedeutet, daß die Unvollendung⁸ das Prinzip der Gemeinschaft ist. Statt sich in einem Werk, in der Immanenz eines Subjekts zu vollenden, „la communauté se communique par la répétition et par la contagion des naissances: chaque naissance expose une autre singularité, une limite supplémentaire, et donc une autre communication“ (ebd., S. 152).

Die Erfahrung der Gemeinschaft, die Erfahrung einer Grenze, eines Limits, ist keine Erfahrung des anderen als *auch* eine Person, sondern des anderen als *andere* Person. Die Erfahrung der Grenze ist die Erfahrung der „Differenz“, aber diese „Differenz“ ist hier keine deskriptive, sondern eine ethische Diffe-

renz! Die Differenz, die konstitutiv ist für die Gemeinschaft, läßt nicht unberührt, richtet Schaden an. Die Differenz steht hier der „Indifferenz“ als Gleichgültigkeit gegenüber (vgl. SNICK 1990)⁹. Das Geschehen der Gemeinschaft, die Geburt als das Auftauchen einer Unterbrechung, die ein Widerstreben ist, birgt so auch die Kraft des „Gesetzes“. Die Geburt inauguriert die Gemeinschaft und ist gleichzeitig unvollendbare und unwiderlegbare (aber doch widerstehliche) Infragestellung, das nicht in der Immanenz rekuperierbare, und darum transzendente Geschehen der „Gesetzgebung“, das die Gemeinschaft stiftet und (ver)bindet.

BLANCHOT bemerkt, daß es erst ein „Gesetz“ gibt, wenn ein vorhandenes (antérieure) Verhältnis affirmiert werden kann, die dieser Art ist, daß das Ich sich nicht zufrieden gibt den anderen zu erkennen, sich in ihm zu erkennen, oder ihn eventuell zu dulden, sondern sich in Frage gestellt weiß, bis zum Punkt, wo die Antwort des Ichs nur eine Verantwortlichkeit *ohne Ende* sein kann (BLANCHOT 1983, S. 72–73). Es handelt sich um eine Verantwortlichkeit oder eine Verpflichtung, dem anderen gegenüber, die nicht vom „Gesetz“ kommt, sondern *von dem* das „Gesetz“ kommt: „Responsabilité ou obligation envers Autrui qui ne vient pas de la Loi mais d’où celle-ci viendrait dans ce qui la rend irréductible à toutes les formes de légalité par lesquelles nécessairement on cherche à la régulariser ...“ (ebd.). Die Gemeinschaft besetzt so die Stelle des „Gottesterms“, aber die Gemeinschaft als Verhältnis schließt die Transzendenz nicht aus, sondern sie schließt sie ein, und in diesem Sinne kann der „Gottesterm“ nicht restlos aufgegeben werden. Dieser „Term“ verweist also nicht auf ein „Gesetz der Gesetze“, auf „die Grundverfassung der Humanität“, auf eine „volonté générale“, oder auf egal welche regulative Idee, die die Gemeinschaft ins Leben rufe und sie binde (in doppelter Bedeutung), sondern auf das transzendente „Gesetz“, das das Geschehen der Gemeinschaft inauguriert. Diese Transzendenz ist die Erfahrung der Gemeinschaft, die die Erfahrung der Kontingenz (Unterbrechung und Unvollendung) und des Widerstrebens (Infragestellung) ist und ist also nicht absolut. Das „Gesetz“ (oder besser die Kraft des Gesetzes) ist transzendent, und diese Transzendenz kann man nicht restlos verschwinden lassen, aber sie soll nicht als ein „Gesetz“, das vor der Schöpfung der Welt geschaffen worden ist oder vor der Gründung der Gemeinschaft, sondern als ein „Gesetz“, das immer wieder zu dieser Schöpfung beiträgt, betrachtet werden, während sie sie doch immer unvollendet läßt (vgl. ebd. Fußnote 1). Das Geschehen des „Gesetzes“, das Geschehen der Kommunität ist kontinuierlich und nicht nur eine Anwendung oder eine Wiederholung des Gesetzes oder eine Erinnerung an das Gesetz. Die Kommunikation wird nicht geschlossen, wird keine Kommunion, sondern bleibt offen.

Es gibt eine unwiderlegbare, aber doch widerstehliche Infragestellung, eine Frage-zur-Rechtfertigung (vgl. HELLEMANS 1990). Diese Infragestellung hat kein Komplement in einer möglichen Rechtfertigung, in einer möglichen Antwort. Die Verantwortlichkeit kommt nicht zu Ende, kann nicht geschlossen werden. Man darf die Unvollendung nicht von einer Vollendung aus und die Infragestellung, nicht von (der Möglichkeit) einer Antwort aus betrachten, selbst nicht wenn dieser Antwort eine unüberwindliche Grenze gesetzt würde, die Grenze eines historischen Strukturzusammenhangs oder einer vorhande-

nen Lebensform. Die unaufhebliche und unwiderlegbare Not zur Verantwortung erfordert keine „einheitliche Vernunft“, wie dies auch immer betrachtet werden möge. Die Infragestellung ist ein „Prinzip“, d. h. etwas, das die Möglichkeit eines Wesens gründet, wie der Mangel, „l'insuffisance“, der nach BATAILLE das Prinzip des menschlichen Wesens ist, und der kein Komplement der Befriedigung hat, „où il résulte que ce manque par principe ne va pas de pair avec une nécessité de complétude“. Das in Frage gestellte Wesen sucht nicht das Ende der Infragestellung. „L'être cherche, non pas à être reconnu, mais à être contesté...“ (BLANCHOT 1983, S. 15–16).

Ausblick: Die werklose und funktionslose Erziehung

Die Erziehung kann als eine Reaktion auf die Geburt als Kontingenz und Widerstreben gedacht werden. In der pädagogischen Tradition hat man die Kontingenz von der Versprechung aus abgelegene Ziele zu realisieren, und das Widertreiben von der ideellen bzw. nicht ideellen oder regulativen Möglichkeit einer unwiderstehlichen Antwort (die man einsieht, akzeptiert oder der man zustimmt) aus, neutralisiert. Dies ist eine Leugnung ihrer systematischen Bedeutung¹⁰. Weder die Kontingenz, noch die Resistenz sind nur akzidentell oder nur Probleme, für die eine Lösung gesucht werden muß. Die Infragestellung muß nicht zu Ende gebracht werden, es gibt keine vollständige Antwort, die Unterbrechung muß nicht in der Kontinuität geschlossen werden, es sei denn in einer Kontinuität der Unterbrechung und der Infragestellung. Die Infragestellung ist die Grundlage der Differenz; die Unterbrechung ist der Grund des Handelns: das Handeln ist ein Unterbrechen und ein Unterbrochenwerden; die Unvollendung ist ihr Kennzeichen und ihre politische Bedeutung¹¹. Politisch ist die Erziehung denn auch nicht durch ihren Beitrag zu der Gemeinschaft als Werk oder durch Funktion für die Gemeinschaft, sondern sie ist politisch als Bewußtsein der Unvollendung, was ein Sichaussetzen ist.

Die Geburt öffnet immer wieder den politischen Raum, d. h. den Raum der Gemeinschaft. Dieser politische Raum, der Raum zwischen Singularitäten, kann man auch den öffentlichen Raum nennen, wenn man sich nur der Tatsache bewußt ist, daß er nicht mit der Öffentlichkeit, wie diese im Gegensatz zum Privaten (im doppelten Sinne von „Geheim“ und „Privé“) oder im Gegensatz zu der Gemeinschaft verstanden wird, zusammenfällt. Es handelt sich hier aber um einen Raum, der diese Räume gerade durchquert. Es kommt darauf an, diesen Raum nicht zu schließen von einem immanenten Prinzip (einem Prinzip der Vollständigkeit oder einer regulativen Idee) aus. Dieser politische Raum ist weder ein Werk, noch eine Funktion der Erziehung. Er kann nicht affirmiert oder garantiert werden aufgrund der Gewöhnung, aufgrund dauerhafter Dispositionen oder Tugenden. Dieser Raum muß (und kann) nicht geschaffen werden. Die Erziehung hat diesen Raum weder als Werk, noch als Funktion, sondern sie hat als Aufgabe („tâche“, NANCY) das Offenhalten dieses Raumes. Wie diese Aufgabe verstanden werden muß, soll anderswo auseinandergesetzt werden. Hier genügt die Bemerkung, daß diese Aufgabe keine dauerhafte Tugendhaftigkeit, keine „virtue“, sondern vielmehr

Virtuosität, also „virtu“ erfordert¹². Im Licht der Bemerkung ROUSSEAU: „Il faudroit des dieux pour donner des lois aux hommes“, kann man daran erinnern, daß die Virtuosität „un don des dieux“ ist.

Anmerkungen

* Ich danke Frau H. MEYSMAN für die Übersetzung.

- 1 Da das Betrachten der „Gemeinschaft“ in diesem Artikel problematisiert wird, und eine alternative Interpretation vorgeschlagen wird, tritt eine bestimmte Undeutlichkeit und Unbestimmtheit bei der Benutzung dieses Ausdrucks auf. Ich kann nur hoffen, daß der Kontext Aufschluß gibt. Der Begriff „Gemeinschaft“ wird hier auf jeden Fall nicht (oder nicht nur und nicht an erster Stelle) im Gegensatz zu dem Begriff „Gesellschaft“ benutzt (der sich u. a. an den Konzept der bürgerlichen Öffentlichkeit anschließt, vgl. TÖNNIES 1887); dieses Verhältnis (des Gegensatzes) wird gerade problematisiert.
- 2 NANCY verdeutlicht, daß eine „regulative Idee“ auf diese Weise im Betrachten der Gemeinschaft funktioniert (NANCY 1986, S. 141, Fußnote 1).
- 3 BRÜGGENS Ergänzung, daß es sich um eine „Idee freilich, auf die es eine verbindlich – endgültige Antwort nicht gibt und wegen der endlichen Bildsamkeit des Menschen auch nicht geben kann“ (BRÜGGEN 1989, S. 17) handelt, ändert die *Funktion* dieser Idee gar nicht.
- 4 Meine Bemerkungen über „Unwiderstehlichkeit“ und „Unwiderlegbarkeit“, die an mehreren Stellen in diesem Artikel benutzt wurden, sind von HELLEMANS 1990 inspiriert worden.
- 5 Seit KANT hat es verschiedene Versuche gegeben, das pädagogische Paradox zu rechtfertigen, ohne absolute, teleologische oder theologische Garantien. Aber wie der neueste einflußreiche Versuch, der Versuch MOLLENHAUERS und der Versuch der emanzipatorischen Pädagogik, zeigt, ist das bisher noch nicht gelungen (vgl. MASSCHELEIN 1990).
- 6 SANER bezeichnet das nahezu ganze Fehlen jedes Nachdenkens über die Geburt als ein „logischer und antropologischer Skandal“ (SANER 1975, S. 153). Abgesehen von SLOTERDIJKS Studie, die wenigstens teilweise die Analyse SANERS (und ARENDTS) wieder aufnimmt (SLOTERDIJK 1988), bekommt das Thema der Geburt seitdem offenbar noch immer wenig systematische Aufmerksamkeit.
- 7 Gerade mit der Geburt des Kindes hat man oft Erwartungen hinsichtlich des Zurückfindens einer Gemeinschaft verbunden. „Mit der Rehabilitierung kindlicher Möglichkeiten geht nicht selten die Hoffnung auf die Rückgewinnung einer verlorenen Zeit einher. In einer Zivilisationsmüden Situation wird das Kind zum Retter, zum Prototypes nicht – entfremdeter Erfahrung (MEYER-DRAWE 1988, S. 283). Die Geburt wurde und wird meistens nicht als eine Grenze, die der Gemeinschaft als Projekt gesetzt wird, interpretiert, sondern im Gegenteil oft als deren absoluten Anfang: „Er war der erste Mensch. Mit ihm fing alles an, und es war nicht gesagt, das alles nicht auch ganz anders werden könnte durch ihn“ (BACHMANN zit. in MEYER-DRAWE 1988, S. 283).
- 8 Es ist auch diese Unvollendung, die von WELLMER, mit Bezug auf ARENDT, gegen HABERMAS' Idee einer „idealen Gesprächssituation“ oder einer „idealen Verständigung“, die die Funktion einer regulativen Idee hat, vorgebracht wird. Diese regulative Idee schließt die Gemeinschaft für immer in sich selbst ein. Insofern (und nur insofern) es sich um einen Richtpunkt für eine ideale Gemeinschaft handelt, hebt sie eigentlich die Gemeinschaft auf; sie ist aber unhaltbar: „Jede neue Gene-

- ration würde ja diese ideale Verständigung durchkreuzen“ (WELLMER 1986, S. 172).
- 9 Anschließend will SNICK die „Identität“ an erster Stelle als eine ethische Kategorie, und nicht als eine deskriptiv-psychologische oder soziologische Kategorie betrachten (SNICK 1990).
- 10 Man könnte behaupten, daß LUHMANN und SCHORR wenigstens versuchen der Kontingenz eine systematische Stelle zu geben. LUHMANN redet selbst von einer doppelten Kontingenz (vgl. LUHMANN 1988). *Insofern* ich es beurteilen kann, ist dies aber vor allem ein Versuch der Kontingenz eine Stelle im System zu geben, so daß sie wieder als lauter akzidentelles Faktum übrig bleibt. Es handelt sich hier jedoch gerade um die Bedeutung einer Kontingenz, die jedem Versuch zur Systematisierung in diesem Sinne widerstrebt, und die also nicht selbst nochmal in ein System aufgenommen werden kann. Auch OELKERS Versuch die Kontingenz ausdrücklich zu thematisieren, enthält wahrscheinlich dieselbe Schwierigkeit (OELKERS 1990).
- 11 Ein ungefähr ähnlicher Gedanke ist meines Erachtens auch bei VOLLRATH vorzufinden, wenn er behauptet: „*Jedes Handeln hat das Moment des Gegenhandelns an sich, sonst wäre es gar nicht wirkliches Handeln*“ (VOLLRATH 1987, S. 291).
- 12 Der vorliegende Text enthält in dieser Hinsicht ein Programm für eine Forschung, die, anschließend an den Unterschied, den HONIG zwischen einer „virtue“ und „virtu“ Theorie gemacht hat, die Bedeutung der Virtuosität für eine Theorie des pädagogischen Handelns ausarbeiten möchte (vgl. HONIG 1990).

Literatur

- ARENDET, H.: On Revolution. London, Pelican 1987. (Orig. 1963).
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987.
- BLANCHOT, M.: La communauté inavouable. Paris: Editions de Minuit 1983.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: OELKERS, J./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Köln 1989. (Zit. nach Ms.)
- DERRIDA, J.: Signature, événement, contexte. In: DERRIDA, J.: Marges de la philosophie. Paris: Editions de Minuit 1972, S. 367–393.
- HELLEMANS, M.: Collectieve verantwoordelijkheid. In: MASSCHELEIN, J. (Hrsg.): Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek. Leuven, ACCO 1990. (Im Druck)
- HONIG, B.: Virtue and virtuosity: Politics in a post-Kantian world. Baltimore: The John Hopkins University 1989 (Diss.).
- LUHMANN, N./SCHORR, E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1988. (Mit neuem Nachwort. Orig. 1979).
- MASSCHELEIN, J.: Pädagogisches Handeln und kommunikatives Handeln. Die Verletzlichkeit des neuen Anfangs. Weinheim 1990. (Im Druck)
- MASSCHELEIN, J.: Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 26 (1991a), S. 197–210.
- MEYER-DRAWE, K.: Strukturwandel der Öffentlichkeit: Zerfall oder Befreiung von Vernunft. Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik. In: OEL-

- KERS, J./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.). Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln 1989, S. 63–88.
- MEYER-DRAWE, K./WALDENFELS, B.: Das Kind als Fremder. In: Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988), S. 271–287.
- NANCY, J. L. La communauté désœuvrée. Paris: Christian Bourgeois 1986.
- OEKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverständnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OEKERS, J.: Rousseau, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 24 (1989), S. 31–43.
- OEKERS, J./HERMANN, U.: Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 24 (1989a), S. 15–29.
- OEKERS, J.: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bern, Ms. 1990.
- ROUSSEAU, J. J.: Du Contract Social; ou, Principes du Droit Politique. In: ROUSSEAU, J. J.: Oeuvres Complètes. Bd. III: Du contrat social. Ecrits politiques. (Bibliothèque de la Pléiade). Texte établi et annoté par R. DERATHE). Paris, Gallimard 1985, S. 347–470.
- ROUSSEAU, J. J.: Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité. In: ROUSSEAU, J. J.: Oeuvres Complètes. Bd. III: Du contrat social. Ecrits politiques. (Bibliothèque de la Pléiade). (Texte établi et annoté par J. STAROBINSKI). Paris, Gallimard 1985a, S. 109–223.
- SANER, H.: Die philosophische Bedeutung der Geburt. In: Studia Philosophica 35 (1975), S. 141–171.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. LICHTENSTEIN, E. Paderborn 1959.
- SIEYES, E. J.: Politische Schriften 1788–1790. Hrsg. v. HENNIS, W. u. MAIER, H. Darmstadt/Neuwied 1975.
- SLOTERDIJK, P.: Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt am Main 1988.
- SNICK, A.: Menswording in een verstedelijkte samenleving. In: MASSCHELEIN, J. (Hrsg.): Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek. Leuven: ACCO 1990. (Im Druck)
- TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1972. (Zuerst 1887)
- VOLLRATH, E.: Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen. Würzburg 1987.
- WELLMER, A.: Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei KANT und in der Diskursethik. Frankfurt am Main 1986.

Abstract

Education Without Result or Function – Education, Community, the Public, and Immanence

The experience of the loss of an absolute community, which is fundamental for pedagogics as a modern theoretical project, manifests itself as an experience of contingency and resistance (SCHLEIERMACHER). It is the author's aim to demonstrate the emergence of a conceptualization of education which – although it knows about this contingency and is aware of resistance – still does not attach any systematic importance to this phenomenon. He argues that a neutralization of these experiences takes place because – as SCHLEIERMACHER explains – the „absolute community“ remains the goal of education, and because this „absolute community“ is in a way regarded as immanent. The (lost) ab/solute (in the sense of „without relation“) recurs in a dual and symmetric figure of this

immanence: the „educable“ individual and the „self-enlightening public“. The author proposes an alternative interpretation according to which the loss of the community is regarded as the loss of immanence. And this loss is, in another sense, constitutive for the community. The community is not „absolute“, its *principle* is incompleteness and disjunction. Thus, contingency and resistance as expressions of this community are to be considered not merely „problems“ in education, on the contrary, they are constitutive for education. The function of education is not to neutralize both the contingency and the resistance but rather to keep the community „open“.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. J. Masschelein, Wijnbergenstraat 19, B-3010 Kessel-LO.