

Rustemeyer, Dirk

## Denken, Kultur und Universum

*Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 494-501*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rustemeyer, Dirk: Denken, Kultur und Universum - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 494-501 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168271

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168271>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

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

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2016

■ *Thementeil*

## Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

■ *Allgemeiner Teil*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.  
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung*

*Ulrich Binder*

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung  
als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil ..... 447

*Peter Vogel*

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen:  
Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik ..... 452

*Wolfgang Meseth*

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven  
auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens ..... 474

*Dirk Rustemeyer*

Denken, Kultur und Universum ..... 494

*Heinz-Elmar Tenorth*

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft,  
Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort ..... 502

### *Allgemeiner Teil*

*Timm C. Feld/Melanie Franz*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären  
Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie ..... 513

*Johannes Drerup*

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.  
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse ..... 531

*Hanna Maria Weber/Franz Petermann*

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust,  
Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern

Mathematik und Deutsch ..... 551

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015 ..... 571

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Educational Knowledge Production*

*Ulrich Binder*

The Analysis of Educational Knowledge Production  
as Paradox Administration. An introduction ..... 447

*Peter Vogel*

Educational Science and its Knowledge: Self-criticism,  
forms of topicalization, analytics ..... 452

*Wolfgang Meseth*

Between Self-Reference and Hetero-Reference. System-theoretical  
perspectives on the production of educational knowledge ..... 474

*Dirk Rustemeyer*

Thought, Culture, and Universe ..... 494

*Heinz-Elmar Tenorth*

Knowledge, Pedagogical Knowledge, Educational Science,  
Research on Knowledge Production. A brief epilogue ..... 502

### *Articles*

*Timm C. Feld/Melanie Franz*

Continuing Scientific Training as a Field of Academic  
Education Management. Results of an exploratory case study ..... 513

*Johannes Drerup*

(Re-)Construction of Practice-Inherent Norms.  
On the unique structure of pedagogical justification approaches ..... 531

*Hanna Maria Weber/Franz Petermann*

The Relation between School Phobia, School Apathy,  
Effort Avoidance and Grades in Mathematics and German ..... 551

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2015 ..... 571

Impressum ..... U3

Dirk Rustemeyer

## Denken, Kultur und Universum

**Zusammenfassung:** Der Essay entfaltet den Zusammenhang dreier Begriffe als Form der Reflexion auf den Menschen. ‚Universum‘ hält das evolutionäre Kontinuum von Natur und Gesellschaft fest; ‚Kultur‘ bezeichnet die symbolische Struktur menschlichen Zusammenlebens; ‚Denken‘ markiert den Selbstbezug von Natur aus reflexiver, weil symbolisch verfasster Lebewesen. Nietzsche, Peirce, Cassirer und Whitehead helfen mit ihren Überlegungen dabei, die Verschränkung von Denken, Kultur und Universum auszuarbeiten und bildungsphilosophisch zu artikulieren.

**Schlagnworte:** Symbol, Mensch, Denken, Kultur, Universum

### 1.

In seinem Essay „Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn“ unterzieht Friedrich Nietzsche 1873 die Wissenschaften einer scharfsinnigen philosophischen Kritik (vgl. Nietzsche, 1873/1988). Nietzsches Glaube an schöpferische Qualitäten jedes Einzelnen und an die Vielfalt menschlicher Ausdrucksformen begründet kein Wahrheits- oder Fortschrittspathos, weder Erziehungseuphorien noch demokratische Gleichheitsambitionen. Wissenschaft erscheint vielmehr als Kolumbarium abstrakter Begriffe, als Instrument bloßer Existenzsicherung in einer Kultur „zahmer“ Menschen. Zwischen physiologischen Gegebenheiten und symbolischen Schöpfungen sieht Nietzsche ein Kontinuum, das einen bunten Kosmos unendlicher Formen entstehen und vergehen lässt. Durch Intuition, Spiel und ästhetisches Verhalten, in Träumen und Mythen erzeugt dieser Kosmos immer neue Formen, die den Menschen sich als einzigartiges Wesen erfahren lassen. Aktualität hat Nietzsches Text bewahrt, weil er eine kosmologische Perspektive mit einem radikalen Interesse an den Möglichkeiten des Einzelnen und mit einem wachen Blick für welt- und selbstkonstitutive Funktionen von Zeichen und Symbolen verbindet. Heutige Reflexionen zur Wissenskultur sind gut beraten, sich zu diesem Essay ins Verhältnis zu setzen.

### 2.

Nietzsches Kritik der Wissenschaften verweist auf eine Differenz, die für ‚pädagogische‘ Wissensformen eine konstitutive Rolle spielt. Als expansives System organisierter Personenveränderung in der modernen Gesellschaft ist ‚Pädagogik‘ auf ‚wissenschaftliches‘, also als legitim akzeptiertes ‚Wissen‘ angewiesen, das Interventionen ihrer Organisationen rechtfertigt und sie mit anderen Professionen vergleichbar macht (vgl. Manhart & Rustemeyer, 2004). Als Praxis, die sich jeweils auch auf einzelne Personen

richtet und sich an diesen erprobt, legt sie hingegen eine Beobachtungs- und Reflexionskunst nahe, die wissenschaftlichen Generalisierungen tendenziell widerstreitet.

Nun hat sich im 20. Jahrhundert unser Blick auf Voraussetzungen von Wissen, Erfahrung und Vernunft in einer Weise verändert, die Nietzsches Reflexionen entgegenkommt. Statt, wie Kant, auf formale und universelle Strukturen einer zugleich kognitiv wie moralisch ambitionierten Vernunft zu bauen, richtet sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf symbolische Formen der Weltaneignung, die eng mit kulturellen Bedingungen verschwistert und an verschiedene Zeichenformen gebunden sind. Legt das Kant'sche Projekt – mit seinen strukturalistischen Derivaten – die Idee universeller Erkenntnis und einer in epistemisch-praktischen Strukturen moralisch, rechtlich und politisch vereinten Menschheit nahe, lassen symbol- und kulturphilosophische Betrachtungen die Reichweite solcher Ambitionen eher zweifelhaft erscheinen. Für das Projekt einer ‚Pädagogik‘ hingegen ist eine kantisch geprägte Denkweise so verlockend (gewesen), weil sie die Berechtigung begründen kann, jeden Einzelnen systematischen Einflussnahmen zu unterwerfen. Pädagogische Operationen sollen ebenso auf der ‚Innenseite‘ von Personen – als Bewusstseinsprozesse – wie auf der ‚Außenseite‘ – als Kommunikationsprozesse – stattfinden. Beide stützen sich auf symbolische Operatoren, die als Wissensbestände, Tatsachen und Können oder als kognitive Tiefenstrukturen vorgestellt werden. Insofern bewirtschaften organisierte pädagogische Wissensregime, paradigmatisch in der Schule, eine Grenze zwischen Person und Gesellschaft, die sie jeweils ziehen, pflegen und kreuzen.

Diese Grenze ist nicht nur für ‚Pädagogik‘ konstitutiv, charakterisiert sie doch eine Reflexionsfigur ‚moderner‘ Gesellschaften. Mit dem Aufkommen einer historisch neuartigen Organisationsdichte verändern sich Vorstellungen davon, was eine ‚Person‘ ausmacht. Finden immer weitere Bereiche der Kommunikation in organisierter Form statt, erscheinen Personen stärker als Zurechnungs- und Erwartungsadressen, die nur in bestimmten Bandbreiten ihres Verhaltens in Betracht gezogen werden. Antike und christliche Vorstellungen, die eher ein reflektiertes Ethos oder eine gleichnishafte Weltbetrachtung nahelegen, treten in den Hintergrund (vgl. Fuhrmann, 1979; Luhmann, 1995). Noch einmal hatte die philosophisch-ästhetische Frühromantik eines Friedrich Schlegel, Novalis oder Hölderlin den Gedanken eines Ichs ins Spiel gebracht, das in unendlichen Reflexionen Welt und sich selbst bestimmt. Allerdings war diese Idee einer Universalpoetik mit Unterscheidungsformen organisierter Gesellschaften so wenig kompatibel wie mit der Kant'schen Vorstellung formaler Vernunft oder einer Hegel'schen Dialektik. Pädagogisierbar wäre ein romantisches Ich jedenfalls so wenig gewesen wie es sich für die Arbeit am Projekt des Fortschritts hätte einspannen lassen. Organisationen hingegen sorgen dafür, dass relevante Verhaltensspektren von Personen konditioniert, kontrolliert, geplant, reguliert, normalisiert und evaluiert werden. Zumutungen, sich lernend zu verändern, darf niemand ablehnen.

Organisierte Pädagogik etabliert ein Management der Grenze zwischen Person und Organisation, indem sie Freiheit unterstellt, um Kontrolle ins Spiel zu bringen. Je mehr das Leben aller in organisierte Erwartungsmuster inkludiert wird, desto mehr, kann es scheinen, werden Personen zu Gleichen und Freien. Auf paradoxe Weise schlägt aber,

wie Max Webers melancholische Diagnose der Moderne festhält, der Formalismus einer Kant'schen Aufklärungsambition in das „stahlharte Gehäuse der Hörigkeit“ um, in dem der metaphysisch heimatlos gewordene Mensch sein Leben fristet. Michel Foucaults auf Nietzsche zurückgreifendes Projekt einer „Genealogie“ entfaltet diese Blickweise zu einem Bild der modernen Disziplinargesellschaft, für die Individualisierung erbarungslose Inklusion bedeutet. Im Zusammenspiel mit medizinischen, psychologischen, ökonomischen oder juristischen Wissensformen etablieren pädagogische Organisationen ein lückenloses System des Durchgriffs auf Körper und Gedanken der Menschen.

Als akademische Disziplin kultiviert Pädagogik – oder Erziehungswissenschaft – Formen des Wissens, mit denen sie die Nichtkontingenz ihrer organisierten Praxis begründet. Ihre Wissenschaftlichkeit bemisst sie an Vergleichbarkeiten mit anderen Disziplinen, quantitativer Methodik und empirischer Forschung. Als Kunstlehre oder Praxis mag sie sich ungern präsentieren, wenn ihre Legitimation weniger aus praktischen Erfolgen abgeleitet als aus symbolischen Klassifikationen und Prozeduren bezogen wird, die sich in Organisationen des Wissenschaftsbetriebs ausdifferenzieren. Aus dieser Konstellation entsteht eine Wachstumodynamik, die aus Allianzen zwischen politischen und pädagogischen Schematisierungen wohlfahrtsstaatlicher Problemlagen entspringt (vgl. Tenorth, 1992; Rustemeyer, 2003). Je mehr der moderne Staat zum Wohlfahrtsstaat expandiert, desto flächendeckender greifen seine Organisationen auf alle Lebensbereiche zu. Pädagogische Wissensregime wandern in Intimzonen des Alltags ein und etablieren ein Dispositiv der Normalisierung.

### 3.

Vor diesem Hintergrund wird deutlicher, was die – oft politisch kontaminierte – Idee von Bildung genuin besagt, die oft gegen solche organisierten pädagogischen Prozesse und deren Berufung auf Wissenschaftlichkeit ins Feld geführt wird: eine literarische Reflexionsform auf exemplarisches Einzelnes als ideeller Form des Allgemeinen. Sie beschreibt am ehesten die nichtszientifische Seite pädagogischer Beobachtungskunst von Einzelnen. Am fruchtbarsten erwies sich der Gedanke der Bildung im Vollzug fiktionaler Weltdeutungen, weniger in Gestalt alternativer Organisationen. Form der Bildung ist eher der deutsche Roman von Goethe über Keller bis Stifter und Thomas Mann als organisierte Schule und Universität.<sup>1</sup> Hegel hat dieser Form in seinem philosophischen Bildungsroman, der „Phänomenologie des Geistes“, Ausdruck verliehen. Und nicht von ungefähr empfiehlt Nietzsche Adalbert Stifters „Nachsommer“ zur wiederholten Lektüre. In solchen Romanen nämlich kommt zum Ausdruck, dass Erfahrung, Reflexion, Leben und Darstellung erst im Zusammenspiel komplexer Zeichenordnungen gelingen, die Selbst und Welt trennen und verbinden. Deren Vollzug wiederum bleibt auf ein unvertretbares Ich angewiesen, das nicht mit der modernen Figur einer „Person“ zusammenfällt. Im Medium der Literatur, vor allem des Romans, entfalten sich imaginäre

1 Auch bei Rousseau gelingt Erziehung im Roman und als Roman.



Welten als subjektive Erfahrungsprozesse, die ein/e Leser/in deshalb auf sich beziehen und mit seiner eigenen Welt vergleichen kann, weil sie kein positives ‚Wissen‘ repräsentieren, sondern als ‚entblöbte‘ Fiktionen unendliche Reflexionen stimulieren (vgl. Iser, 1983). Formen des Fiktiven entfalten Wirklichkeiten, deren symbolische Textur sich quantitativen Bestimmungen oder begrifflichen Klassifikationen entzieht. In ihnen entsteht auf individuelle und exemplarische Weise Welt.

#### 4.

Zeichen und Symbole stehen auch im Mittelpunkt der Reflexionen über Wissen im 20. Jahrhundert. Weitgehend unabhängig von wissenschaftstheoretischen Schulen gehört die Frage, wie Zeichen Reflexionen und Weltdeutungen ordnen, zu den Schlüsselproblemen einer Philosophie des Wissens. Von Charles Sanders Peirce über Ferdinand de Saussure, Ludwig Wittgenstein, Ernst Cassirer und Alfred North Whitehead bis zu Umberto Eco oder Jacques Derrida reicht die unvollständige Liste derjenigen, die den zeichenhaften Charakter von Denken und Welt erkundet haben. Untrennbar damit verbunden ist die Bedeutung des Kultur-Begriffs. Denn erst auf der evolutionären Schwelle, die in der organischen Natur symbolische Ordnungen möglich werden lässt, entfalten sich eigenlogische Sphären sinnhafter Verweisungen – ohne Zentrum, eindeutige Repräsentationen oder lineare Kausalität. Anorganische, organische, soziale und kulturelle Ordnungen bilden ein evolutionäres Kontinuum. Dem sollten Theorien des Wissens Rechnung tragen. Fragen nach dem Menschen, seiner Entwicklung, seinen Lebensformen und seiner Einsichtsfähigkeit verlagern sich zu einer Theorie rekursiver symbolischer Prozesse – sehr im Sinne Nietzsches.

Für pädagogische Leitbegriffe wie Lernen, Wissen, Handeln, Vermittlung oder Verstehen hat das Konsequenzen. Was auf der praktischen Ebene organisierten pädagogischen Handelns als operative Heuristik brauchbar sein mag, erweist sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene als prekäres begriffliches Arsenal. Eine Theorie performativer Unterscheidungsprozesse reicht prinzipiell von anorganischen bis zu kulturellen und epistemischen Prozessen, ohne zunächst Entitäten wie Personen, Handlungen oder Wissensbestände vorzusehen. Wo sinnvoll Grenzen zwischen „Disziplinen“ zu ziehen wären, die es vermeintlich mit unterschiedlichen Gegenständen zu tun haben, wird immer fraglicher. Dem Glauben an Gegenstandsklassen liegt eine Ontologie zugrunde, die auf Methodenstrenge und Tatsachen pocht, um, wie Nietzsche ironisch feststellt, beglückt wiederzufinden, was sie zuvor hinter dem Busch versteckt hat.

Drei Aspekte möchte ich hervorheben, um die Tragweite solcher Überlegungen für eine Theorie des Unterscheidens anzudeuten: Denken, Kultur und Universum. Charles Sanders Peirce hat mit seiner Theorie der Zeichenfunktion zirkuläre Zusammenhänge zwischen Empfinden, Handeln und Denken, zwischen Einfachheit, Reaktion und Regel herausgearbeitet. Im evolutionären Kontinuum des Universums entsteht aus Zufällen Ordnung, die sich zur Allgemeinheit von Symbolen entfaltet, wenn bestimmte Unterscheidungen wiederholt, auf neue Kontexte angewendet und eigenen Arten der Weiter-

verkettung unterworfen werden (vgl. Peirce, 1991). Wie ein Muskel resultiert ‚Denken‘ aus dem Vollzug zeichenhafter Unterscheidungen, die stets Übergangsanweisungen zu anderen Zeichen sind, aber hin und wieder ein Selbstgefühl erzeugen, das mit dem Ausdruck ‚Ich‘ bezeichnet werden mag. Symbolische Ordnungen entfalten Diagramme von Zeichenvollzügen, bei denen es keinen Sinn macht, zwischen Materie und Geist zu unterscheiden. Personen erscheinen darin als Idee, die eine bestimmte Koordination von Gewohnheiten und Neigungen realisiert. Allgemeines und Besonderes sind zirkuläre Bestimmungen symbolischer Prozesse.

Ähnlich argumentiert Alfred North Whitehead, wenn er als Physiker, Mathematiker und Philosoph das Universum als Aktivität betrachtet. Statt von Entitäten, die in Zeichen „repräsentiert“ und „erkannt“ werden, sollten wir von einem Etwas als einer Art Knoten sprechen, der in Netzen aktueller Relevanz mit anderem verbunden ist. Das Universum erscheint so als vektorieller Vollzug von Synthesen, Relevanzen, historischen Routen und Rhythmen (vgl. Whitehead, 1929/1987, 1927/2000). Für Lebewesen gilt das ebenso wie für Gedanken. Menschliches Leben zeichnet sich dadurch aus, über organische Voraussetzungen der Symbolbildung zu verfügen, die Synthesen zwischen physiologischen Reaktionen auskristallisieren und Weltbezüge ebenso wie Selbstverhältnisse hervorbringen. Weil diese Synthesen entlang von Symbolprozessen eigene Verkettungsregeln ausprägen, entsteht in menschlichen Gesellschaften eine evolutionär bislang einmalige Komplexität. Erkenntnisphilosophische Weichenstellungen, die aus der Unterscheidung von Anschauung und Begriff, Bewusstsein und Erfahrung, Form und Inhalt, Denken und Handeln resultieren, fixieren als Unterschied, was sich doch flexiblen Unterscheidungen verdankt. Dieses Dilemma, das in exemplarischer Weise an den Theorien Kants und Humes zutage tritt, lässt sich auch nicht mit einer raffinierten zirkulären Logik unter Kontrolle bringen, wie Hegels Dialektik sie im Namen einer Theorie des absoluten Wissens aufbietet. Unterscheidungen sind, als Prozesse, nicht nur logisch fundiert, sondern in komplexer Weise symbolisch.

Im Lichte symbolischer Prozesse zeigen Unterscheidungen und Entitäten sich im Horizont von Verweisungen, Übergängen und Perspektiven: in der Form von Kultur. Ernst Cassirer hat daraus die Konsequenz gezogen, den Begriff der Kultur als Ordnungskonzept ins Spiel zu bringen, mit dessen Hilfe sich unterschiedliche symbolische Differenzierungsweisen vergleichen lassen. Auf je ihre Weise strukturieren sie ihre Zeitlichkeit, organisieren mögliche Vergleiche und Übergänge und entwickeln eigene Verkettungsregeln oder Plausibilitäten (vgl. Cassirer, 1923/1994, 1925/1987, 1929/1994). Jede Reflexion auf ‚Kultur‘ bleibt in den Horizont von Kultur eingesponnen, weil sie ihrerseits das Zusammenspiel differenter Symbolformen neu ordnet und verändert. Beobachtungen der Welt als Kultur behalten den Charakter einer Arbeit des Auslegens. ‚Hermeneutische‘, ‚phänomenologische‘, ‚ethnografische‘ oder ‚kulturphilosophische‘ Beschreibungen der Welt als eines sinnhaften Verweisungskontextes sind keine wissenschaftlich exakten ‚Methoden‘. Kulturelle Phänomene bleiben etwas grundsätzlich Anderes als ein Gewusstes, das zur messbaren Tatsache geronnen und in wissenschaftliche Theorien einsortiert worden ist. Konzepte wie Denken, Kultur und Universum ersetzen eine Ontologie des (zu erkennenden) Seienden durch die Idee von Ereignissen, die un-

terschiedliche Unterscheidungen verkettet und die symbolisch zu entfalten sind. Für das Bewusstsein einzelner Menschen gilt das ebenso wie für das Ganze des Universums oder die Kultur einer Zeit als eines Horizontes des jeweils Unterscheidbaren.

## 5.

Skepsis gegenüber klassifizierenden, auf der Repräsentation von Tatsachen beruhenden oder auf kausale Relationen bauenden Wissensordnungen ist im Lichte einer Theorie symbolischer Prozesse angebracht, die sich unter anderem reflexiv auf sich selbst beziehen. Menschen, als bewusste, symbolverwendende Wesen, vollziehen diese Prozesse mit. Moderne Gesellschaften organisieren ihre Kommunikation hingegen oft mit Hilfe symbolischer Ordnungen, die mit der Unterstellung diskreter Größen oder eindeutiger Taxonomien arbeiten. Solche Zeichenregime koppeln und unterscheiden ‚Wissen‘ und organisierte ‚Praxis‘. Im Blick auf Personen zeigt sich das an vielfältigen Veränderungszumutungen, die pädagogische Organisationen aller Art ins Werk setzen. Würde eine Reflexionstheorie der Erziehung sich umstandslos an diesen Praktiken und Symbolen orientieren und sich die Ziele der Besserung oder des Fortschritts, der Gleichheit oder des Lernens unbefragt zu Eigen machen, gliche sie, in Nietzsches Bildsprache, einem hellerleuchteten Kolumbarium ohne Fenster zum Universum. Von außen betrachtet, handelt es sich jedoch um eine typisch moderne Architektur, die ihre historischen Alternativen gern beiseiteschiebt. Exemplarisch ist das an der Selbstverständlichkeit des modernen Person-Begriffs zu sehen. Nietzsche erinnert an das von diesem Begriff Ausgeblendete: Ist das menschliche Wesen nicht etwas zutiefst Unerziehbares? Ginge es, verstehen wir Menschen, Denken, Kultur und Universum als Prozesse, vielleicht eher um das „Wegräumen alles Unkrauts, Schuttwerks“ (Nietzsche, 1874/1988, S. 341)? Die „productive Einzigkeit“ (S. 359) jedes Einzelnen, seine Differenz zur Gesellschaft, rückt auf eine Weise in den Blick, die Personen mit allen anderen „Einzelwesen“ (Whitehead) des Kosmos vergleichbar macht: individuelle Rhythmisierungen einer Prozessordnung zu sein, die jeweils eigene Vektoren und Modulationen in die Welt legen.

Mit bildungsseliger (Hoch-)Schulnörgelei oder Wissenschaftsfeindschaft haben solche Erinnerungen nichts zu tun. Eher handelt es sich um die Pflege eines Reflexionsstils, der Skepsis gegenüber kulturellen und politischen Legitimationsfiguren organisierter moderner Gesellschaften bewahrt. Entfalten lässt dieser Stil sich am besten exemplarisch, beschreibend und als Beobachtungskunst. Disziplingrenzen fügt er sich nicht. Wer ‚Pädagogik‘ als Beobachtungsform jeweils Einzelner, in deren Weisen zur Welt zu sein, betreibt, wird moderne Wissenskulturen tendenziell blickverstellend finden. Vermutlich fände er die Lektüre Shakespeares oder Montaignes ergiebiger als diejenige pädagogischer oder psychologischer Fachliteratur. Wer an der pädagogisch organisierten Besserung von Mensch und Welt arbeitet, wird hingegen ohne szientifische Wissensordnungen kaum auskommen. Für Bildungsprozesse wäre die Wahl der Option nicht folgenlos. Eine Praxis der Beobachtung und Reflexion würde jedenfalls er-

leichtern, was Alfred North Whitehead, darin Friedrich Nietzsche ähnlich, empfiehlt: Selbstentwicklung anzuregen, für Ideen zu sensibilisieren, Stilgefühl zu entwickeln, Schönheit als epistemische Qualität ernst zu nehmen und Phantasie zu organisieren (vgl. Whitehead, 1967/2012).

## Literatur

- Cassirer, E. (1923/1994). *Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 1: Die Sprache* (10. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1925/1987). *Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 2: Das mythische Denken* (8. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1929/1994). *Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 3: Phänomenologie der Erkenntnis* (10. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuhrmann, M. (1979). Persona, ein römischer Rollenbegriff. In O. Marquard & K. Stierle (Hrsg.), *Identität. Poetik und Hermeneutik VIII* (S. 83–106). München: Wilhelm Fink.
- Iser, W. (1983). Akte des Fingierens oder Was ist das Fiktive im fiktionalen Text? In W. Iser & D. Henrich (Hrsg.), *Funktionen des Fiktiven. Poetik und Hermeneutik X* (S. 121–151). München: Wilhelm Fink.
- Luhmann, N. (1995). Die Form „Person“. In ders., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch.* (S. 142–154). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Manhart, S., & Rustemeyer, D. (2004). Die Form der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 266–285.
- Nietzsche, F. (1873/1988). *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn*. In ders. Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I–IV. Nachgelassene Schriften 1870–1873. Kritische Studienausgabe, hrsg. v. G. Colli & M. Montinari (2., durchges. Aufl., S. 873–890). München: de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1874/1988). *Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen III*. In ders. Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I–IV. Nachgelassene Schriften 1870–1873. Kritische Studienausgabe, hrsg. v. G. Colli & M. Montinari (2., durchges. Aufl., S. 335–427). München: de Gruyter.
- Peirce, C. S. (1991). *Naturordnung und Zeichenprozeß*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rustemeyer, D. (2003). Kontingenzen pädagogischen Wissens. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 73–91). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (= 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 129–139). Weinheim: Beltz.
- Whitehead, A. N. (1927/2000). *Kulturelle Symbolisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (1929/1987). *Prozeß und Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (1967/2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

**Abstract:** The essay unfolds the interrelation between three concepts as a form of reflection on man. 'Universe' grasps the evolutionary continuum from nature to society; 'culture' describes the symbolic structure of human coexistence; 'thought' marks the self-reference of living beings that are reflexive by nature because they are symbolically conditioned. Reflections by Nietzsche, Peirce, Cassirer, and Whitehead help reveal the interconnections between thought, culture, and universe and express them in educational-philosophical terms.

**Keywords:** Symbol, Man, Thought, Culture, Universe

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Universität Trier,  
Fachbereich I, Professur für Allgemeine Pädagogik,  
Universitätsring 15, 54296 Trier, Deutschland;  
Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Kulturreflexion,  
Alfred-Herrhausen-Strasse 50, 58448 Witten, Deutschland.  
E-Mail: rustemey@uni-trier.de; dirk.rustemeyer@uni-wh.de