

SELBSTWERDUNG UND IDENTITÄT

Philipp Stoellger

Bildung mit Passion. Zur Selbstwerdung in der Bildungsgeschichte

„Souffrir c'est donner à quelque chose une attention suprême“

Valéry, Monsieur Teste¹

Einleitung: Womit fangen wir an?

Dass Bildung ein Prozess der Selbstbestimmung des autonomen Subjekts oder der Selbstverwirklichung des schöpferischen Individuums sei, gehört zum Credo neuzeitlichen Selbstverständnisses. In der Tradition des Humanismus seit der Renaissance und dessen Renaissance im Neuhumanismus² seit dem 18. Jh. gesehen, ist Bildung ‚Arbeit‘ des Ich an sich. Der homo faber realisiert sein ‚Wesen‘ oder seine Bestimmung, indem er arbeitet oder symbolische ‚Welten erzeugt‘. „Die Umstände werden - durch Selbstbestimmung - von den Menschen selber gestaltet und hergestellt“, das kennzeichnet nach Odo Marquard das „Zeitalter der Machbarkeit“³.

Die so eröffnete ‚Defatalisierung‘ verdrängt das Unverfügbare, einst Fatum genannt, ins Ortlose und Triviale. ‚Wirklich‘ ist, was gemacht ist: nicht nur

¹ Zit.n. Bernhard WALDENFELS: Das überbewältigte Leiden, in: ders., Der Stachel des Fremden, Frankfurt am Main 1998, 120-134, 131.

² Ernst LICHTENSTEIN: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, 15, argumentiert plausibel für die Bedeutung des Renaissance-Humanismus im Übergang des mystisch-theosophischen Bildungsbegriffs zum neuhumanistischen: „Es sind ... die Motive des Renaissance-Platonismus gewesen, die über Shaftesbury einen entscheidenden Einfluß auf die Verwandlung des deutschen Bildungsbegriffs zu einer humanistisch-pädagogischen Kategorie gehabt haben.“

³ Odo MARQUARD: Ende des Schicksals? Einige Bemerkungen über die Unvermeidlichkeit des Unverfügbaren, in: ders., Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981, 67-90, 69, 67. „Alles ist machbar, alles steht zur Disposition, alles kann und muß verändert werden, und Veränderung ist immer Verbesserung“ (ebd. 69).

verum factum, sondern ego est factum. Die Defatalisierung ist durchaus zu begrüßen und in theologischer Perspektive forciert worden. Denn die „Depotenzierung des Schicksals ... beginnt ... beim Antifatalismus des Christentums“, oder besser gesagt bereits bei dem des Judentums.⁴ Das Fatum ist ein Konkurrent Gottes und Kontingenz gibt es nur, weil er sie gibt. In dieser Umbesetzung hingegen, ‚gibt es‘ das Unverfügbare auch in christlicher Perspektive - zunächst als das, was er will und tut und abkünftig von der Freiheit der Schöpfung als Horizont des schon Verfügbaren diesseits unserer Wahl.

Nur - Selbsterhaltung, -behauptung und -verwirklichung eröffnen dem Menschen ungeahnte Horizonte, die er auch zu bevölkern weiß. Nur tritt mit der Zeit der *sedimentierte Hintergrund* immer deutlicher zutage: dass der Mensch nie am Anfang anfängt, nicht alles machen kann und das auch nicht muss, sondern ihm das Meiste schon im Rücken liegt. Diese kulturellen und geschichtlichen Möglichkeitsbedingungen des Handelns, sind unvermeidliche ‚Vorgaben‘. In Marquards Worten klingt das so: „Menschliche Praxis macht stets nur das Wenige, was noch zu machen ist: damit sie möglich sei, muß in einem sehr beträchtlichen Umfang schon ‚nichts mehr zu machen‘ sein“⁵.

In Ermangelung von Allmacht und Allwissen sind nicht nur die Bedingungen des Handelns unverfügbar, die Folgen sind es in prekärer Weise gleichfalls. Wenn wir in mehr als einer Ordnung leben, in mehr als einem Horizont, und die Folgen nur zu oft unsere Intentionen überschreiten, kann es gefährlich werden. Marquards Kritik an dem Neuabsolutismus des ‚Selbermachens‘ ist erfrischend: die „neoabsolutistische Philosophie des Selbermachens ist ... nicht nur Theologie nach dem Ende Gottes, sondern auch Anthropologie nach dem Ende der Menschlichkeit“⁶. Für eine entsprechende Bildungstheorie oder gar -theologie hätte das vermutlich beunruhigende Folgen: Wer der Bildung in emphatischer Selbstbestimmung zuspricht und nach reiner Selbständigkeit ruft, provoziert den Verdacht, er taumle in gar nicht ‚heilighüterner‘ Trunkenheit dem Absoluten hinterher. Und das wäre in der Tat fatal.

Marquards These „Resultat der modernen Entmächtigung der göttlichen Allmacht ist nicht nur der offizielle Triumph der menschlichen Freiheit, sondern auch die inoffizielle Wiederkehr des Schicksals“⁷ ist allerdings doppelt verführerisch: sie ermutigt zum Rückgriff auf einen theistischen Allmachtsgott, oder zur Steigerung der Freiheit - beides, um die Refatalisierung zu minimieren,

⁴ MARQUARD, Ende des Schicksals?, a.a.O., 71.

⁵ Ebd., 79

⁶ Ebd., 82.

⁷ Ebd., 85f.

und beides forcierte nur seine nichtintentionale Kehrseite. Demgegenüber scheint eine Erinnerungsarbeit an den Unverfügbarkeiten und Unvermeidlichkeiten hilfreicher, die christlich oder ‚nachchristlich‘ die Horizonte durchziehen, in denen wir leben. Schon die Emphase des sich bildenden und des seine Welt schaffenden Selbst ist *doppelt endlich*: *retrospektiv* zehrt sie von Vorgaben, ohne die sie unmotiviert und nicht verständlich wäre. Sie hat historische Ermöglichungsbedingungen. *Prospektiv* ist diese Emphase spätestens in der Aufklärung und von neuem in der Spätmoderne immer wieder in die Krise geraten. Denn das Selbst entpuppt sich bei noch so großer Verwirklichung seiner selbst als immer noch verführbarer; es gerät bei noch so großer Emphase immer mehr zum Fragment und im Spiegel der Reflexion zeigt sich ihm die Dynamik seines Entzugs – bis dahin, dass das Selbst zu entschwinden droht in die Hoffnung auf den definitiven Menschen oder im ‚Tod des Subjekts‘. Ebenso erging und ergeht es den selbsterzeugten Welten des Selbst: sie sind ‚small worlds‘. Sie bleiben bestenfalls große kulturelle Leistungen.

Horizontvorgriff

Bildung, gelte sie als Selbstbestimmung, -verwirklichung oder final Selbständigkeit (gar ‚in Sachen Religion‘), lebt von *Bedingungen* und *Bestimmungen*, die einem *nolens volens zufallen*, teils zukommen, teils zuwiderlaufen: den Kontingenzen einer Tradition, einer Kultur, einer Geschichte und Lebenswelt und nicht zuletzt auch denen, die ein jeder in sich selbst vorfindet. Andere des sich selbst bestimmenden Selbst erscheinen aller Orten, je genauer man hinsieht.

Das große Wort der ‚*Autonomie*‘ entpuppt sich bei näherem Hinsehen als etwas sehr anders als das Pathos der Selbstbestimmung und zumal der Jargon der Selbstverwirklichung insinuiert. Denn die Kantische Autonomie ist nicht ein Ausleben der Neigungen, um ‚sich selbst zu finden‘. Sie ist auch keine Bestimmung meiner selbst allein durch mich selbst, sondern eine Bestimmung des Selbst, die es nicht selbst setzt, sondern als ‚Faktum der Vernunft‘ vorfindet und um willen aller Anderen zu befolgen hat.⁸ Einer fröhlich-freien Selbstverwirklichung dürfte die kantische Autonomie daher durchaus als *Heteronomie* im Namen der Vernunft erscheinen. Nicht nur im Kern der Autonomie findet sich deren Anderes, sondern auch in dem sich selbst entzogenen und verborgenen Selbst: die Geschichte der Aufklärung ist demgemäß eine Wiederkehr der ‚fremden Vernunft‘ (J. Simon) wie des ‚Anderen der Vernunft‘

⁸ Vgl. Norbert FISCHER/ Dieter HATTRUP: *Metaphysik aus dem Anspruch des Anderen*. Kant und Lévinas, Paderborn/München/Wien/Zürich 1999, bes. 13ff, 140ff.

(H. und G. Böhme), nicht jenseits meiner Selbst, sondern *in ihm* und in der rätselhaften Verfassung *desselben*⁹.

Wenn es im folgenden um eine Erinnerung an die Dimensionen der Passivität im Bildungsgeschehen geht, ist das vermutlich ‚erwartungswidrig‘ und bedarf einiger Vorbemerkungen: Im folgenden nicht thematisch ist der traditionelle Topos ‚*pathos mathos*‘, der ‚Bildung *durch* Leiden‘, der dem Leiden einen pädagogischen Sinn ‚gibt‘, und auch nicht die ‚Bildung *als* Leiden‘. Letzteres wäre eine eigene Studie, nicht zuletzt im Ausgang von Foucault über das „schmerzvolle Verhältnis von Kindheit und Zivilisationsgewalt“¹⁰. Man braucht kein Kulturkritiker zu sein, um die Spur der Gewalt im Prozess der so vielgepriesenen ‚Kultivierung‘ wahrzunehmen, die „Spuren des Leids, der erdrosselten Hoffnung, unterdrückter Triebe oder zu-fälliger Schicksalsschläge“¹¹, zumal diese ‚Schläge‘ nicht immer nur die des ‚Schicksals‘ sind. Die einprägsamen Ereignisse der Selbstwerdung sind mit ‚Torturen‘ verbunden, mit Zurichtung und Disziplinierungen, die nicht zuletzt im Widerstand zur Genese meiner Selbst beitragen. In diesem Sinne kann Dieter Mersch sogar von der „kulturellen Konstruktion als *erlittene* Passivität“¹² sprechen.

Statt um das ‚Erleiden‘ dieser Torturen geht es im folgenden nur um Passivitäten, teils *diesseits* von Lust und Unlust, teils in eben dieser Bivalenz von Lust und Unlust. Anders formuliert: es geht um eine korrelative Passivität, wie sie in der Handlungslogik mitgesetzt ist und um eine quer zu dieser Korrelation stehende Passivität, wie sie in der Genese meiner selbst oder in dem Verhältnis zum Horizont meines Lebens präsent ist.

1) Bildung ist *auch* passiver Erwerb bis in die Urgründe der passiven Genesis des Selbst und des Horizontes, in dem ich lebe.¹³ „Für die Frühstadien der menschlichen Gattung und der menschlichen Individuen gilt zweifellos, daß die mangelhafte Handlungsorientierung, Handlungssteuerung und Handlungskoordination dem Pathischen zunächst ein Übergewicht verleiht. Am Menschen wird zunächst stärker gehandelt, als daß er handelt“¹⁴.

⁹ Hartmut BÖHME/ Gernot BÖHME: *Das Andere der Vernunft*. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt a.M. 1983, bes. 32ff, 50ff.

¹⁰ Dieter MERSCH: *Was sich zeigt*. Materialität, Präsenz, Ereignis, München 2002, 66.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., 68.

¹³ Vgl. Philipp STOELLGER: *Selbstwerdung*. Paul Ricoeurs Beitrag zur passiven Genesis des Selbst, in: Ingolf U. DALFERTH/Philipp STOELLGER (Hg.): *Krisen der Subjektivität – Problemfelder eines strittigen Paradigmas*. Tübingen, 2005, S. 273-316.

¹⁴ MERSCH, *Was sich zeigt*, a.a.O., 124.

2) Bildung ist ‚Selbstbildung‘ in einem doppelten Sinne: nicht nur Bildung des Selbst durch es selbst, sondern zumindest auch Bildung des Selbst durch Andere und Anderes, resp. *vice versa für* Andere und *von* Anderen. ‚Selbstwerdung als Selbstbestimmung‘ wird daher fraglich oder anders: die zweite Hälfte der Selbstbestimmung wird revisionsbedürftig. Denn es ist nicht ‚vor allem‘ die freie Bestimmung meines Selbst durch es selbst. *Selbstwerdung* als *Aufgabe* provoziert deren ‚Lösung‘ in der Arbeit; diesseits dieser Arbeit ist die Aufgabe aber nicht gewählt, sondern eine Unumgänglichkeit, selbst für den ‚schöpferisch tätigen Menschen‘. Und in den Ermöglichungsbedingungen und den Vollzügen dieser ‚Arbeit‘ ist mehr Passivität präsent, als üblicherweise wahrgenommen wird. Gegebenheiten und Nicht-Gegebenes sind Bedingungen und Bestimmungen der Bildung, die ihr *nolens volens* vorausgehen und sie stets umgeben und durchdringen. Sich ihnen gegenüber zu verhalten ist ‚Arbeit‘ an sich selbst wie an Themen und Problemen.

3) Bildung hat mit nicht nur lustvollen, sondern auch unlustvollen Widerständen zu tun. Technisch gesagt: keine Kompetenzgenese ohne Widerstände und sich an denen abzarbeiten bedarf nicht nur der Passion als Leidenschaft, sondern auch der Passion des Leidvollen. Dabei geht *es nicht* um das ‚pathos mathos‘, sondern eher darum, dass Bildung kulturelle Arbeit ist an der humanen Mängellage, Arbeit *gegen* die Entstellung der humanen *imago* in der Orientierung an der *imago Christi*.

Sedimentierung und Habitualisierung

Unterscheidet man ‚Lernen‘ in praktischer und in theoretischer Hinsicht, so hat das *praktische Können* seine Geschichte der Gewöhnung durch Übung bis in die guten und schlechten Angewohnheiten, die Tugenden und Laster, das *theoretische Kennen* seine Geschichte des Kennenlernens des üblichen Gebrauchs der Dinge wie der Worte und ihrer Bedeutungen. Husserl nennt die beiden Geschichten *Habitualisierung* (der Tätigkeiten) und *Sedimentierung* (der Bedeutung der ‚Dinge‘).¹⁵ Beides sind Formen der *Stabilisierung* und lassen sich an Beispielen verdeutlichen: ‚Dinge‘ beispielsweise haben in der Regel bereits eine *sedimentierte Bedeutung*, bevor ich ihnen begegne und sie gebrauchen lerne. Denn da weder ich noch die Dinge sich auf einer ‚*tabula rasa*‘ vorfinden, sind beide stets bereits in einen Lebens- resp. Handlungszusammenhang verstrickt.

Zum Beispiel: Wenn einem zum ersten Mal ein dünnes längliches Ding begegnet, das auf einem Tisch herumliegt, mag man es in die Hand nehmen und merken, es hat einen Knopf, auf dem man herumdrücken kann. Dabei klickt es wunderbar und vorne kommt eine Spitze heraus und verschwindet wieder, wenn man es nochmals klicken lässt. Dabei nimmt man dieses so schön klickende Ding nach einigen Versuchen vermutlich wie von selbst so in die Hand, dass der Knopf am Daumen und die Spitze irgendwo zwischen den Fingern oder der Faust hervorkommt. Nachdem man immer wieder das Spiel von Klicken, Erscheinen und Verschwinden gespielt hat, reizt die Neugierde, die mysteriöse Spitze zu erkunden. Also drückt man sie auf den Tisch oder besser noch auf das weiße Tischtuch des Wohnzimmerstischs. Und die mysteriöse Spitze vermag Großartiges: mit ihr kann man Malen wie mit Wachskreiden, nur viel feiner. Der erste Strich auf dem weißen Tischtuch ist ein Erlebnis, das das Klicken des Dings weit übertrifft. Noch ein Strich, ein Kreis, ein Gekrakel und das langweilige Tischtuch wird auf einmal richtig aufregend. Und nachdem das Tischtuch durch ‚kreative Selbstverwirklichung‘ die Spuren der Entdeckung trägt, kommt die weiße Wand an die Reihe - solange bis man die Funktion dieses Dings soweit erkundet hat, dass es langweilig wird. Es sei denn, die Mutter kommt zufällig herein, um nach dem Rechten zu sehen und entdeckt die Spuren der Entdeckung. Dann wird es noch einmal richtig aufregend, denn Tischtuch und Tapete jedenfalls sind offenbar nicht zum Malen da. Also gibt es eine Lektion in Sachen Dingbedeutung. Aber die Mutter macht eigentlich dasselbe, sie lässt den von ihr so genannten ‚Kugelschreiber‘ klicken und malt, allerdings auf einem Block und sie malt nicht, sondern sie ‚schreibt‘, was auch immer das heißen mag. Daher ist der wohl auch so klein und fein, eben damit man nicht nur malen, sondern auch ‚schreiben‘ kann. Auch wenn es über Tischtuch und Tapete Aufregung gab, hat man am Ding doch seine Möglichkeiten entdeckt und etwas gelernt, was man nicht mehr vergessen kann, selbst wenn man es wollte. Das Ding hat seine Bedeutung *zeigt*, allerdings nur dem, der es *entdeckt* hat - und es entfaltet noch eine andere Bedeutung, wenn einem von einem Anderen *gezeigt* wird, was man damit machen kann oder soll.

Im Zusammenspiel von Ding und Neugierde, von Versuch und Erfolg, wie von Widerstand und Zurechtweisung spielt sich eine Bedeutung des Dings ein, die in Funktion und ‚rechtem‘ Gebrauch desselben konkret wird. Diese Bedeutung wird zwar von jedem einmal eigens und neu entdeckt und dabei ‚kulturell geformt‘, aber diese Bedeutung hat es nicht erst durch diese Entdeckung, sondern darin entdeckt man eine *vorgängige* Bedeutung, das ‚Wozu‘ des Dinges, etwas übertrieben formuliert: seinen Seinsgrund. Der manifestiert sich ‚ganz gewöhnlich‘ in Gebrauch und Funktion. Auch wenn man diese spekta-

¹⁵ Vgl. Bernhard WALDENFELS: *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt a.M. 2000, 182ff.

kuläre Entdeckung einst vergessen haben sollte (oder verdrängt wegen der unlustigen Nebenwirkungen von Tischtuch und Tapete), und wenn einem vor dem weißen Papier einmal die Worte fehlen sollten, etwa um einen Brief zu beginnen, weiß man doch, ohne darüber nachzudenken, wozu das Ding da ist. Seine Bedeutung ist *sedimentiert*. „Sedimentierung besagt: das Erlernte geht in die Welt ein, lagert sich in ihr ab.“¹⁶

Die Sedimente der Welt, in der ich lebe, sind anscheinend ‚abgesunken‘ in den Untergrund des thematischen, also in das *unthematische* Bewusstsein.¹⁷ Und überindividuell gesehen waren sie dort schon abgelagert, bevor ich mit diesem Ding zu tun bekam. Sie gehen meinem Lernen voraus und sie lagern sich unterhalb meiner Aufmerksamkeit ab. Dieser Vorgang der Ablagerung und des ‚Abgelagertseins‘ sind nicht eigentlich ‚Tun‘ zu nennen, auch nicht ‚Leiden‘, sondern als ‚passive Synthesis‘ sinnvoll zu verstehen. Wenn etwas absinkt und sich am Grunde unseres Bewusstseins ablagert, ist das kein aktiver Vorgang, sondern ein passiver, den wir in dem Sinne ‚erleiden‘ als er uns ‚ohne‘ oder zumindest ‚nicht durch unser Zutun widerfährt‘. Es ist nicht das intentional gerichtete Ich, das dies leistet, sondern eine nicht-intentionale Bewegung: ‚es kommt uns zu‘, manchmal sogar ‚uns entgegen‘ und mit der Zeit ‚setzt es sich‘ bis ‚es sitzt‘. So liegen die Gebrauchs- resp. Funktionswerte der Dinge unserem Umgang mit ihnen voraus (solange wir uns nicht als Erfinder versuchen), stehen daher in der Regel nicht zur Disposition (jenseits der experimentellen Entdeckung ihrer Möglichkeiten) und ‚widerfahren‘ uns, einerseits als Möglichkeit des Dings, andererseits als faktischer und ggf. normativer Gebrauchszusammenhang desselben.

Dingbedeutung ist stets schon traditionell oder konventionell sedimentiert und sedimentiert von neuem in der eigenen Bildungsgeschichte. Was wir *kennen* gelernt haben, kennen wir, ohne darüber nachzudenken. Dem entsprechend *können* wir manches, ohne darüber nachzudenken, wenn wir es ‚können gelernt‘ haben: Wenn man die Mutter auf ihre Weise malen sieht, wird man früher oder später versuchen, es ihr gleichzutun. Nur ist es mit dem Schreiben lernen etwas mühsamer als mit dem Malen auf der Tapete. Das eine kann man zuhause, für das andere muss man wohl oder übel nach draußen in die Schule. Spätestens dort wird einem zunächst einmal eingebleut, wie man den Stift halten soll und wozu der ‚eigentlich‘ da ist. Dann beginnt der mühsame Weg, das ‚rechte‘ Schreiben zu lernen, und das auch noch schön oder wenigstens lesbar. ‚Recht‘ zu schreiben, möglichst auch noch mit der ‚rechten‘ Hand, ist

¹⁶ Ebd., 183.

¹⁷ Ob man hier noch von Bewusstsein sprechen kann, ist fraglich. Eine von Wider- und Erfahrung geleitete Phronesis ist nicht ein ‚Bewusstsein von ...‘.

zunächst eine Sache der Kenntnis und der Arbeit, die ihre exemplarische Gestalt im ‚Diktat‘ findet. Widerstand ist zwecklos, denn die Macht des Diktats erlaubt keine Insubordination. Die von oben diktierte Schreibung will gepaukt sein und geübt, bis sie so zu eigen *geworden* ist, dass man nicht mehr darüber nachdenken muss. Denn wenn man darüber nachdenkt, wird nicht nur das meiste fraglich, sondern denkt man zulange über die Schreibung eines Wortes nach, wird einem wirklich zweifelhaft, wie es denn nun geschrieben wurde. Auch die Rechtschreibung soll also *sedimentieren*, auf dass man die Regeln befolgt, ohne noch darüber nachzudenken.

Tätigkeiten werden mit der Zeit und mit der Übung zu Gewohnheiten¹⁸ resp. zu konventionellen Fertigkeiten. Das Beispiel der Rechtschreibung zeigt auch, dass diese ‚Verfestigung‘ ambig ist. Man kann sich Falsches angewöhnen, wie Gewohnheiten ‚schlecht‘ oder ‚gut‘ sein können. Daher sind sie auch nicht mit dem Habitus identisch¹⁹. Während Gewohnheiten ganz gewöhnlich sind, wie die (leider eben nicht immer) selbstverständliche Befolgung von Höflichkeits- und Straßenverkehrsregeln oder der aufrechte Gang, das Zähneputzen und Händewaschen, ist ein Habitus mit Emphase kulturell und ethisch konnotiert. Dass der Mensch ein Gewohnheitstier ist, macht ihn noch nicht zum moralisch guten Menschen. Oder die Gewohnheit, Musik zu hören, ist etwas anderes, als musikalisch zu sein oder zu musizieren. Daher ist Aristoteles Beispiel für einen Habitus, das Kitharspielen, eine kulturell aufwendige Praxis, eben mehr als eine Gewohnheit, wie auch das Rechtschreiben. Mit der Zeit *wird* vieles ‚regelmäßig‘, ohne einer eigenen Regel zu bedürfen.

In den Beispielen von Gewohnheit und Habitualisierung bleibt deren Doppelaspekt präsent: passive Synthesis und im Erwerb auch Ichaktivität zu sein. Dabei zeigt sich, dass im Prozess der Gewöhnung und der Habitualisierung die Dimension des *Anderen der Aktivität* wirksam ist.

¹⁸ Vgl. Wilhelm KAMLAH: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim/Wien/Zürich 1972, 60ff (Gewohnheiten). Vgl.: „Widerfahrnisse gehören zu dem, das *wiederkehrt*, ohne im schon Bekannten aufzugehen. Vieles kehrt ‚regelmäßig‘ wieder, Tag und Nacht, die Jahreszeiten, das Blühen und Verwelken im Garten, und den Menschen ist es gelungen, sich der regelmäßig wiederkehrenden Naturvorgänge durch Wissenschaft und Technik mehr und mehr zu bemächtigen. Der Mensch selbst *entspricht* dem *Wiederkehrenden* durch die *Wiederholung* seiner Handlungen: Der Tag kehrt wieder, und wieder erheben wir uns und wiederholen zahllose unscheinbare Handlungen, die uns zu ‚Gewohnheiten‘ geworden sind“ (ebd., 61).

¹⁹ Vgl. zur Sache Peter NICKL: Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus, Hamburg 2001, 1ff.

Selbstwerden im Verhältnis zu Anderen

Schreitet man in der Analyse der passiven Genese des Selbst weiter zurück, tritt die *Abkünftigkeit meiner Selbst von Anderen* zutage. So gründet diese Genese auf mehrfache Weise im Verhältnis zum Anderen. Das könnte in entwicklungspsychologischer Perspektive entfaltet werden, basal im Mutter-Kind-Verhältnis und in der Kompetenzgenese der ersten Jahre des Kindes, um an den Grundsatz zu erinnern ‚Keine Kompetenzgenese ohne äußere Anforderungen‘. Das lässt sich auch auf die Struktur vorgängiger, situativer und mich betreffender *Anforderungen* beziehen, denen ich ausgeliefert bin, und erst nach ersten Erfolgen mich auch selber intentional aussetze. *Von denen her* werden Kompetenzen ausgebildet und nicht in völlig freier Selbstentfaltung. ‚Unsere Geburt - oder, wie Husserl in unveröffentlichten Manuskripten sagt, unsere ‚Generativität‘ - gründet in eins unsere Aktivität oder Individualität und unsere Passivität oder Allgemeinheit, jene uns bleibende innere Schwäche, die uns auf immer die Dichtigkeit der absoluten Individuierung versagt.“²⁰

Die ‚absolute Individualität‘ wäre eine dunkle Fensterlosigkeit. Sie ist (zum Glück bis auf pathologische Fälle) nie gegeben und kein sinnvolles Regulativ der Bildung des Selbst. Sie hieße sich in ‚unglücklichem Bewusstsein‘ gegen die Anderen zu bestimmen. Mit Lévinas formuliert: ‚Eine entscheidende Bedingung dafür, daß der Mensch seine neue Identität gewinnt [und nicht ‚nur‘ seine neue], ist die, daß er seine Identität verlieren kann.“²¹ Sowenig ich fensterlos bin, so sehr bin ich dem Anderen ausgesetzt - und vice versa: Mein Gesichtsfeld ist ‚die Öffnung...‘, durch die ich als Leib der Welt ‚ausgesetzt‘ bin“²². So gesehen geht es hier nicht nur um ein ‚Allgemeines‘ in entwicklungspsychologischer oder struktureller Perspektive, sondern um die Vollzüge in den symbolischen Ordnungen der Genese von Bedeutung und Begehren: ‚Die Geburt ist etwas, das mir zugestoßen ist, ein Ereignis, an dem Andere schon beteiligt waren ... Als Kind auf die Welt kommen heißt immer schon, in einen symbolischen Zusammenhang eintreten, einen Namen empfangen“²³. Schon mit der Geburt widerfährt einem mehr als ein naturales Geschehen: mit dem naturalen beginnt das symbolische Werden. Und letzteres manifes-

²⁰ Maurice MERLEAU-PONTY: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966, 486.

²¹ Ludwig WENZLER: Einleitung. Menschsein vom Anderen her, in: Emmanuel LÉVINAS: *Humanismus des anderen Menschen*. Mit einem Gespräch zwischen Emmanuel Lévinas und Christoph von Wolzogen als Anhang, Hamburg 1989, VII-XXVII., XVII; vgl. LÉVINAS, ebd., 93ff.

²² Maurice MERLEAU-PONTY: *Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog*, in: DERS.: *Die Prosa der Welt*, hg. v. C. Lefort/R. Giuliani, München 1993, 147-161, 153.

²³ WALDENFELS, *Das leibliche Selbst*, a.a.O., 307.

tiert sich in besonderer Prägnanz im Empfang des Namens²⁴, den ich bekommen habe, ob er mir gefällt oder nicht.

Die basale Bedeutung der Anderen im Selbstwerden hat bildungstheoretische Implikationen, die Merleau-Ponty eigens formuliert und zwar bezeichnenderweise in der Metaphorik des Lesens: „wenn das Buch mich wirklich etwas lehren, wenn der Andere wirklich ein Anderer sein soll, dann muß es dahin kommen, daß ich in einem bestimmten Augenblick überrascht, desorientiert werde und wir uns nicht mehr in dem treffen, was wir an Ähnlichem, sondern in dem, was wir an Verschiedenem haben; und dies setzt eine Umformung meiner selbst voraus wie die des Anderen“²⁵. Hier kündigt sich im Verhältnis zum Anderen an, was von Lévinas verschärft wird: der ‚Einfall‘ des Außerordentlichen in die Ordnung des Sichtbaren wie der ‚unbedingte Anspruch des Anderen‘. Wenn der Andere überrascht, desorientiert und nicht per analogiam zu erschließen ist, entzieht er sich in der Lektüre wie in der Bildung und ist gleichwohl im Entzug präsent. „Desgleichen muß mir beim Lesen die Intention des Autors für einen gewissen Augenblick entgehen, er muß sich entziehen; dann trete ich zurück, nehme einen neuen Anlauf, oder ich setze mich darüber hinweg, und erst später läßt mich eine glückliche Wendung darauf zurückkommen und führt mich zum Zentrum der neuen Bedeutung“²⁶. Merleau-Pontys ‚Anderer‘ ist kein ‚totaliter aliter‘²⁷. So klar das einerseits ist, so klar neigt Merleau-Ponty zur Integration von ego und alter in den einen Horizont der Sichtbarkeit, Sinnlichkeit und Interaktion: „das Geheimnis des Anderen ist kein anderes als das Geheimnis meiner selbst“²⁸.

Diese Reduktion des Anderen und meiner selbst auf ein Gemeinsames ist für Lévinas das *proton pseudos* in Merleau-Pontys Analyse²⁹ und er verdeutlicht diesen Einwand mit einem sinnfälligen Beispiel. Die Berührung der rechten Hand durch die linke war Merleau-Pontys Beispiel für die Differenz in mir zu mir selbst. Denn die berührende koinzidiert nicht mit dem leiblichen Objekt der berührten Hand. Empfindender und Empfundenes differieren und sind

²⁴ Vgl. Hans-Christoph ASKANI: *Kontingenz und Offenbarung. Tatsächlichkeit, Name und Gott in Rosenzweigs ‚Stern der Erlösung‘*, in: Ingolf U. DALFERTH/Philipp STOELLGER: *Vernunft, Kontingenz und Gott. Konstellationen eines offenen Problems*, Tübingen 2000, 291-315.

²⁵ MERLEAU-PONTY, *Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog*, a.a.O., 157.

²⁶ Ebd.

²⁷ Wie MERLEAU-PONTY implizit gegen Lévinas meint: *Das Sichtbare und das Unsichtbare, gefolgt von Arbeitsnotizen*, hg. v. C. Lefort/R. Giuliani/B. Waldenfels, München 1994, 110f.

²⁸ MERLEAU-PONTY, *Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog*, a.a.O., 151.

²⁹ Emmanuel LÉVINAS: *Über die Intersubjektivität. Anmerkungen zu Merleau-Ponty*, in: Alexandre METRAUX/Bernhard WALDENFELS (Hg.): *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*, München 1986, 48-55.

nicht in einer Einheit der Autoaffektion fugenlos identisch³⁰. Aber, so Merleau-Ponty, beide sind eins im Horizont der Sichtbarkeit, in dem auch ego und alter miteinander sind. Ebendies reduziert aber die - auch für den Bildungsprozess des Selbstwerdens im Ausgang von dem Anderen und in Antwort auf ihn - entscheidende Pointe: dass ich mir selbst und der Andere sich sowie beide einander irreduzibel *appärent* sind und bleiben. Sowenig ich mir - schon gar nicht im Horizont der Sichtbarkeit - ‚transparent‘ werde, sowenig dem Anderen und er mir.

Das zeigt Lévinas mit seiner Version der Berührung zweier Hände und zwar der meinen mit der des Anderen im Händedruck: „Liegt nicht das Wesentliche des Händedrucks, das über das Erkennen hinausgeht, in dem Vertrauen, in der Ergebenheit und in dem Frieden, die er stiftet und die er bedeutet? Und sind diese nicht gepaart mit einem Moment der Gabe von mir an den Anderen, mit einer gewissen Gleichgültigkeit im Hinblick auf die Belohnungen und Gegenseitigkeit, gepaart also mit ethischer Selbstlosigkeit?“³¹ Die augenscheinliche Symmetrie und Reziprozität im Händedruck ist nicht nur ein ‚Tausch‘ von Höflichkeiten, sondern eine alltägliche Form der ‚Gabe‘.³² Dass hier ‚etwas‘ hingegeben wird ohne Rücksicht auf Gewinne, dass man sich darin aussetzt, ist das asymmetrisch Zuorkommende daran. In dem Händedruck begegnet mir der Andere und ‚ergreift‘ mich und zwar äußerst konkret, ‚handgreiflich‘ eben - aber entzieht sich zugleich dem Zugriff: „in einer Trennung zwischen den beiden Händen, die gerade nicht demselben Leib angehören, noch einer hypothetischen oder nur metaphorischen Inter-Korporeität“³³. In dieser *Differenzwahrnehmung* zeigt sich, dass der Andere nicht einem ‚Bildungsprogramm‘ folgt und sich vorgängig wie nachträglich dem Zugriff entzieht - eine bildungstheoretische Version des Bilderverbots. Und es wird merkwürdig, dass Bildung nicht unter dem Primat der Erkenntnis, gar des Anderen, stehen kann, sondern eher unter dem der sinnlich spürbaren Verantwortung ihm gegenüber oder genauer formuliert, unter dem *Anspruch auf Antwort*. Um an die oben fingierten Anfänge von Malen und Schreiben zu erinnern: im Anspruch des Anderen manifestiert sich eine Ordnung, die einerseits vorgängig ist, andererseits mich trifft wie betroffen macht. Diese Ordnung ist ‚offensicht-

³⁰ Das spricht auch gegen die Grundfigur von Michel HENRYS Theorie der Autoaffektion.

³¹ LÉVINAS, Über die Intersubjektivität, a.a.O., 53. Vgl. dazu: Wilfried LIPPITZ: Von Angesicht zu Angesicht. Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluß an Emmanuel Lévinas, in: DERS., Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993, 273-290; DERS., Das Antlitz und der Leib des Anderen. Aspekte der Sozialität zwischen Heterogenität und Generalität, in: ebd., 291-312.

³² Vgl. Philipp STOELLGER: Gabe und Tausch als Antinomie religiöser Kommunikation, in: Klaus TANNER (Hg.): Religion und symbolische Kommunikation, Leipzig 2004, S. 185-222.

³³ LÉVINAS, Über die Intersubjektivität, a.a.O., 53.

lich‘ nicht primär eine Sache des Wissens, Lernens oder der Erkenntnis, sondern des Ausgesetztseins den Ansprüchen des Anderen gegenüber und damit des Gewahrwerdens ethischer Ordnung. „Liegt also dieser Ursprung im Bedürfnis des anderen, so eignet der Konstitution der Subjektivität eine es selbst konstituierende Passivität, die ursprünglicher ist als die erste denkbare Pro-tention“³⁴. Darin bildet mich der Anspruch des Anderen, der mich trifft, ohne dass ich es wählen oder vermeiden könnte.

In dieser Perspektive ist der Primat der theoretischen in den der praktischen Vernunft zu überführen, wie Lévinas mit Kant formuliert³⁵, und das Aus-sein-auf-Erkentnis in das auf die Verantwortung gegenüber oder gar für den Anderen.³⁶ Das ist bildungstheoretisch insofern bemerkenswert, als damit die *Ethik zum Horizont und Hintergrund der Bildungstheorie* wird und der Neuhumanismus umbesetzt durch den ‚Humanismus des anderen Menschen‘: „Indem die Passivität zum anderen Menschen in Beziehung setzt, besagt sie nicht Determiniertheit, Unfreiheit, sondern unabweisbare Verantwortung ... Noch bevor der Mensch Seinsakt und Freiheit ist, wird er dem anderen Menschen durch seine Sinnlichkeit, durch seine Verwundbarkeit nahegebracht. In dieser Nähe - und eben nicht im Seinsakt und in der einsamen Freiheit - besteht seine Menschlichkeit.“³⁷ Ethisch, zumal in theologischer Perspektive, ist zu notieren, dass die *Nähe* die Figur differierender *Gemeinsamkeit* ist. Dieser ‚Nähe‘ entspricht das Ereignis der ‚Begegnung‘, wie sie der Händedruck zum Ausdruck bringt: „Der Mensch ist das einzige Seiende, dem ich nicht begegnen kann, ohne ihm diese Begegnung selbst auszudrücken. Genau dadurch unterscheidet sich die Begegnung von der Erkenntnis. Jede Haltung gegenüber Menschlichem impliziert das Grüßen - sei es auch als Verweigerung des Grüßes.“³⁸ Dass beispielsweise eine Unterrichtssituation eben damit beginnt (oder auch nicht), ist für die Basalität dieser Alteritätsrelation bezeichnend. Bildung im Horizont der Begegnung und damit des *grüßenden* Anspruchs des Anderen *eröffnet* vor allem, auch vor der zugespitzten ‚Forderung‘.

³⁴ Markus HUNDECK: Welt und Zeit. Hans Blumenbergs Philosophie zwischen Schöpfungs- und Erlösungslehre, Würzburg 2000, 361.

³⁵ Vgl. FISCHER/HATTRUP, Metaphysik aus dem Anspruch des Anderen, a.a.O., 9ff.

³⁶ E. LÉVINAS, Das nicht-intentionale Bewußtsein, in: DERS., Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen, München 1995, 154-166.

³⁷ WENZLER, Einleitung, a.a.O., XIX. Vgl. MERLEAU-PONTY, Phänomenologie der Wahrnehmung, a.a.O., 492: „Die Lösung aller Transzendenzprobleme liegt in der Dichtigkeit der vorobjektiven Gegenwart, in der wir unsere Leibhaftigkeit, unsere Sozialität und die Präexistenz der Welt finden; d.h. aber den Ansatzpunkt aller irgend legitimen ‚Erklärungen‘ - und in eins die Grundlage unserer Freiheit“.

³⁸ Emmanuel LÉVINAS: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, München 1983, 112.

Im Horizont der passiven Genese im Blick auf die Bildung wäre dann zu fragen: „Kann ... die Hermeneutik des Religiösen auf nicht ausbalancierte Gedanken verzichten.“³⁹ Gott wie dem Nächsten gegenüber ist nicht die Symmetrie ursprünglich.⁴⁰ Denn „Schon vor aller verstehenden Teilnahme an einem gemeinsamen Inhalt besteht der Ausdruck darin, die Gemeinsamkeit herzustellen, und zwar durch eine Beziehung, die auf das Verstehen nicht zurückgeführt werden kann“⁴¹. Ausdrucksverhältnisse sind Alteritätsverhältnisse diesseits der Reduktion der Alterität auf symmetrisierte Subjektivität. Wird man der Vorgängigkeit und Basalität dieser ‚Teilnahme‘ gewahr, kann nicht vom ‚immer schon Verstandensein‘ und ‚Verstehen‘ ausgegangen werden, sondern von einem prähermeneutischen Vollzug, in dem erst wird, was ex post mehr oder minder gut verstanden werden mag. Verstehen, zumal Einverständnis, ist allenfalls Antwort - und nur eine mögliche - auf die vorgängigen Ansprüche und Vollzüge, in denen ich schon lebe, bevor und auch ohne, dass ich verstehe. „Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der Nachträglichkeit eines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt ... Der Antwortende tritt primär auf als der, dem etwas widerfährt und widerfahren ist. Diese Verzögerung läßt sich niemals aufholen“⁴².

Zur Passivität der Bildung – in theologischer Perspektive

Wenn Bildung das ist, was übrigbleibt⁴³, wenn man alles vergessen hat, wird man kaum an das erinnern müssen, was ohnehin unvergesslich ist: den *Horizont der Religion*. Nur ist diese Selbstverständlichkeit unserer Lebenswelt offenbar durchaus vergesslich, zumindest dort, wo sie nicht mehr tradiert wird. Es

³⁹ LEVINAS, Hermeneutik und Jenseits, in: DERS., Zwischen uns, a.a.O., 87-100, 99.

⁴⁰ Vgl. in diesem Sinne: LIPPITZ, Das Anflitz und der Leib des Anderen, a.a.O., 309: „Die ‚Wut des Verstehens‘ (Schleiermacher) bricht sich an der Nicht-Repräsentierbarkeit des Anderen“. Lippitz zieht daraus die pädagogische Konsequenz: „Bevor der Erzieher die Verantwortung übernehmen kann, ist er schon zur Ver-Antwortung gezogen worden. Dieses unvorhersehbare Ereignis ist in den für pädagogisches Handeln typischen Zukunftshorizont nicht integrierbar“ (310; mit Hinweis auf Eberhard GRISEBACH: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung [1924], Darmstadt 1966).

⁴¹ LEVINAS, Die Spur des Anderen, a.a.O., 113 (kursiv P.S.). Daher sind auch die Formen und Figuren des Ausdrucks ‚zu lernen‘, mimetische Prozesse, in denen nicht Repräsentation und Verstehen regieren, sondern Anspruch und Antwort, in denen sich einstellt, was uns verbindet.

⁴² Bernhard WALDENFELS: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a.M. 2002, 59.

⁴³ Vgl. Hans BLUMENBERG: „Bildung ist, was übrigbleibt“, in: DERS: Begriffe in Geschichten, Frankfurt a.M. 1998, 24f., 24.

gibt eben auch ein ideenpolitisch gemachtes Vergessen. Demgegenüber bedarf es der Erinnerung an den bis auf weiteres dennoch unvergesslichen Horizont.

Zur ‚gegenwärtigen Lage‘ der Pluralisierung gehört die vielbeklagte Erosion traditioneller Selbstverständlichkeiten. Konsequenz der kritischen Lage ist daher eine *unbequeme Passivität*, die *Aktivität* provoziert, sei es die der imaginativen Erinnerung oder die der angestregten Geltungsansprüche. Provoziert die Lebenswelterosion die Arbeit an den kulturellen Lebenswelten - nicht als Paradieswiederherstellung, sondern als Kultivierung der Welten, in denen wir leben - scheint eine bewohnbare protestantische Perspektive zu sein, nicht den Weltausgang, sondern das gemeinsame Bewohnen dieser Welt zu betreiben.

Ein prominentes Beispiel für die Arbeit an der kulturellen Lebenswelt in protestantischer Perspektive ist *Eilert Herms* Bildungstheorie und zwar im hiesigen Zusammenhang besonders, weil sie im Zeichen basaler Passivität konzipiert ist. Theologie, maßgeblich die Soteriologie, sei wesentlich Bildungstheorie und die Kirche in Sakrament und Verkündigung daher *die* Bildungsinstitution des Christentums: „Die paulinische Lehre von dem Wirksamwerden der Gnade Gottes durch das Evangelium am Herzen des Menschen ist also nichts anderes als eine Bildungstheorie, besser: *die* christliche Bildungstheorie.“⁴⁴ Für diese Bildung seien (gut ‚antik‘) Einsicht bzw. Erkenntnis *und* die „Wohlordnung der Triebe“ nötig, wobei letztere über die Wirklichkeit der Tugend entscheide und „nur durch das Wirksamwerden der Gnade“⁴⁵ in Christus durch den Geist erreicht werden könne. Daher seien der Gottesdienst bzw. die Sakramente der Kirche *die* Bildungsinstitutionen. Ob man dieser Zuspitzung folgen sollte? Jedenfalls sind *auch* kirchliche Vollzüge Medien der Selbstwerdung und der gemeinsamen Bildung. Das eröffnet einen bildungstheoretischen Blick auf all das, was ‚in der Kirche‘ geschieht. Und umgekehrt lässt es nach den religiösen Valenzen in *anderen* Bildungsvollzügen fragen.

Für die reformatorische Theologie sei das „herzumandelnde Wirken der Gnade durch das Wort“ der Grund der Tugenden, auch der bürgerlichen und damit Grund der guten Werke.⁴⁶ „Gnadenlehre ist Bildungslehre.“⁴⁷ Daher kann Herms - de facto nicht nur in lutherischer, sondern zugleich in mystischer Tradition⁴⁸ - formulieren: „Das Gnadengeschehen läßt den Menschen

⁴⁴ Eilert HERMS: Bildung und Ausbildung als Grundthemen der Theologie, in: DERS., Erfahrbare Kirche. Beiträge zur Ekklesiologie, Tübingen 1990, 209-221, 211.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., 213.

⁴⁷ Ebd., 211.

⁴⁸ Der theologische Gebrauch des Bildungsbegriffs ist nicht eine einfache Übernahme des neuhumanistischen Begriffs, sondern eine (als solche bewusste?) Wiederholung des ‚Ustiftungszusammen-

zur heilsamen Betrachtung des Leidens Christi gelangen", heilsam, weil sie eine „wesentliche Veränderung“ des Betrachters selber bewirkt⁴⁹. Dem Wirken der Gnade entspricht die Passivität des *movere*, genauer des *moveri* der Affekte.⁵⁰ In der Bildungstheorie in protestantischer Perspektive tritt so bezeichnenderweise der religiöse ‚Urstiftungssinn‘ wieder zutage. So nennt Herms die Bildungsaufgabe (mit *nolens volens* mystischer Konnotation) „Herzensbildung“⁵¹

Heißt es bei *Thomas von Aquin* in aristotelischer Tradition der Genese des *Habitus* noch lapidar: „*sensibile passiones sunt materia moralium actuum*“⁵², wird in *mystischer Tradition* beispielsweise bei Heinrich Seuse die passive Dimension der Bildung prägnant christologisch und soteriologisch gefasst: „die sèle muß etwaz bildliches haben, daz minnigliche bild Jesu ... so er in daz bild wirt gebildet ..., so wirt er von gotes geist ... überbildet“⁵³. Wenn Herms auf die ‚Herzensbildung‘ zielt, scheint er mit Luther in *mystischer Tradition* zu stehen. Das ist nicht nur bemerkenswert, sondern scheint auch eine gewisse Verkürzung zu korrigieren, die sich im Rückgriff auf Luther eingeschrieben hat. Wenn Reinhart Staats⁵⁴ darüber hinaus auf die patristischen Hintergründe des christlichen Bildungsverständnisses verweist (allerdings ‚nur‘ auf Makarios-Symeon), erweitert auch er den retrospektiven Horizont.

Dem Zusammenhang von schöpfungstheologischer Passivität und Bildung entspricht Herms anthropologischer Passivitätsbegriff, wobei ununterscheidbar zu werden scheint, von woher und woraufhin die wechselseitige Interpretation erfolgt. Dominant scheint bei ihm eine ‚Ich-Gewissheit‘, die ihren un-

hangs‘, des mystischen Hintergrunds der ‚Bildung‘: von Mystik Eckhart über Seuse bis zu Angelus Silesius, Paracelsus und Böhme bis schließlich zu Klopstocks Messias 1748, der die ‚Bildung der Seele‘ in mystisch-religiösem Sinne ästhetisch reinterpretiert.

⁴⁹ HERMS, Eiler: Luther und Freud. Ein Theorievergleich, in: DERS., Offenbarung und Glaube, Tübingen 1992, 102-123, 114.

⁵⁰ Vgl. ebd., 117ff.

⁵¹ HERMS, Bildung und Ausbildung als Grundthemen der Theologie, a.a.O., 220.

⁵² Thomas von AQUIN: *Summa theologiae* II-II, q.152 a.1 resp. Vgl. Thomas Traktat über die Leidenschaften S.th. III, q. 22-48 (vgl. NICKL, Ordnung der Gefühle, a.a.O., 37ff).

⁵³ Zit. nach Ilse SCHAARSCHMIDT: Der Bedeutungswandel der Worte ‚bilden‘ und ‚Bildung‘ in der Literaturepoche von Gotsched bis Herder, Elbing 1931, 30; dfo. LICHTENSTEIN, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs, a.a.O., 6. - Hier wäre mit KIERKEGAARD weiterzudenken: „Existieren ... kann man nicht ohne Leidenschaft“ (Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken, Gütersloh 1982, II, 12); „Alle Existenzprobleme sind leidenschaftlicher Art, denn mit der Existenz ist, wenn man sich ihrer bewußt wird, die Leidenschaft gegeben“ (ebd. 55); „selbst wer in Leidenschaft verloren geht, hat nicht so viel verloren wie derjenige, der die Leidenschaft verlor“ (ebd. 326; vgl. I, 192); „daß das Christentum gerade die Leidenschaft bis zum äußersten potenzieren will; Leidenschaft aber ist gerade die Subjektivität“ (I, 120).

⁵⁴ Reinhart STAATS: Der Ursprung des Wortes ‚Bildung‘ und die Wissenschaftsethik Adolf von Harnacks, ThLZ 127, 2002, 591-608, bes. 594ff.

bedingten Geltungsanspruch aus der theoretisch behaupteten Infallibilität des Ego bezieht. Im Unterschied zu der oben exemplarisch ausgeführten ‚passiven Genesis‘ von Selbst, Anderem und Horizont kann Herms formulieren: „Was wir als passiv für uns erschlossen erleben, das erleben wir als den unbezweifelbaren, schlechthin gültigen Grund und Gegenstand aller unserer eigenen Aktivitäten.“⁵⁵ Diese These scheint doch etwas zu stark, wie man im Rückblick auf Marquard bemerken kann. Denn die Üblichkeiten etc. sind nicht ‚unbezweifelbar‘ oder ‚schlechthin gewiss‘. Die Zeit- und Raumsynthesen aus Husserls passiver Synthesis sind zwar gewiss, aber nicht ‚unbezweifelbarer Grund unserer eigenen Aktivitäten‘. Die passive Genese ist eben keine ‚Begründung‘ und der Horizont kein ‚fundamentum inconcussum‘, sondern bedingender und bedingter Rahmen unserer Aktivität. Gleich wie man in diesem Punkt entscheidet, die Pointe von Herms theologischer Bildungstheorie eröffnet einen Horizont, der die transzendentaltheoretische Streitfrage überschreitet. Er verweist in theologischer Perspektive auf die Bildungsfunktion der Affekte⁵⁶ für das religiöse Selbst und damit im Grunde auf den basalen Affekt der Passion, von der der Glaubende ‚interior intimo‘ affiziert wird.

Die passive Genese des Selbst aus seinem Alteritätsverhältnis sind auf diese religiös bestimmte Passivität zu beziehen. Ob sie uns *als erlebte* präsent sein muss, ist bezweifelbar.⁵⁷ Klar scheint jedenfalls, dass diese Passivität als Grund unserer Aktivität bei Herms *transzendentalphänomenologisch* ‚gewonnen‘ und mit unwiderstehlichem Anspruch der Genese des Glaubens zugeschrieben wird. Die transzendentaltheoretische Passivität fungiert als Interpretament der Glaubensgewissheit als Interpretandum - und über diese Fügung lässt sich streiten.

Der Hinweis auf die Affekte hingegen trifft *keine* ‚infalliblen Gewissheiten‘, sondern eine der Formen und Figuren passiver Synthesis, die oben im Blick auf ihre Relevanz für die Bildung von Welt und Selbst erörtert wurden. Allerdings gebraucht auch Herms das Modell passiver Synthesis für seine Interpretation der Offenbarung, die „das unverfügbare Zustandekommen der Gewißheit des Glaubens“⁵⁸ bezeichne. Was einem derart zufällt, wird unbezweifelbar - in einem anderen Sinne. Es scheint, als würde das Interpretandum das Interpretament in Bewegung bringen. Versteht man die *Bildung des Glaubens* im Lichte seiner passiven Genese, indem er von einem bestimmten Ande-

⁵⁵ HERMS, Offenbarung, in: DERS.: Offenbarung und Glaube, Tübingen 1992, 168-220, 179.

⁵⁶ Vgl. WALDENFELS, Bruchlinien der Erfahrung, a.a.O., 98ff.

⁵⁷ Ist die Vergangenheit, die nie Gegenwart war, erlebt? Oder ist Gottes Handeln notwendig ein Erlebnis?

⁵⁸ HERMS, Offenbarung und Erfahrung, a.a.O., 248.

ren in einer bestimmten Weise uns *zufällt* und zwar indemer sozial tradiert und individuell fortgeschrieben wird, sind diese Vollzüge der Bildung des Glaubens gerade in ihrer Fallibilität nicht geringzuschätzen. Der bestimmte Andere kann allerdings verschieden ‚besetzt‘ sein, sei es in der Relation der Anklage und des Anspruchs des Anderen bei Lévinas, sei es in der Relation der Gabe im Dativ des Antwortgebens wie bei Waldenfels, sei es in der des Geschöpfes als das wir angesprochen werden wie bei Bayer mit Hamann oder in der desjenigen Anderen, der uns in Gesetz und Evangelium anspricht, wie es Luther im Blick auf Christus formulierte. Darin zeigen sich einerseits die differenten Horizonte und Üblichkeiten, in denen die passive Genese artikuliert wird, andererseits die differenten Perspektiven, die die Pointe setzen. Zur ‚Grammatik‘ des Glaubens gehört auch der ‚casus‘, in dem der Glaubende angesprochen wird.

Folgt man der metaphorischen Figur des ‚Zufallens‘, hat das für die Bildung im Horizont der Religion Konsequenzen, die Herms im Bildungspapier der ‚Gemischten Kommission‘ ausführte: „Bildung - persönliche ebenso wie berufliche - kann grundsätzlich nicht ‚produziert‘ und ‚erworben‘, sondern nur unter geeigneten Bedingungen ‚gewonnen‘ werden. Diese Einsicht des christlichen Glaubens gilt auch für die Bildung theologischer Kompetenz, weswegen nur darauf ‚vertraut werden‘ könne, dass unter geeigneten Bedingungen diese Kompetenz „zuteil wird“. Den Erfolg der Ausbildung können die Bildungsinstitutionen daher „nicht garantieren“⁵⁹. Der ‚eigentliche‘ „Bildungseffekt“ sei die positive Einsicht in den Wahrheitsanspruch der kanonischen Texte, nur dieser Effekt sei „offenkundig unverfügbar“⁶⁰. - Bemerkenswert ist hier die Metapher des „Gewinns“⁶¹ (und der Habitualisierung⁶²), die immer wieder leitend ist und signifikant abweicht von dem ‚Erwerb‘ oder dem ‚Gemachten‘. Gewinn wäre eine *glückliche Kontingenz*.

Wie Herms, so formuliert auch Härle: Es gehöre zum ‚Grundwissen der Dogmatik‘, „daß das Wirksamwerden des Heils im Leben eines Menschen den

⁵⁹ Werner HASSIEPEN/Eilert HERMS (Hg.): Grundlagen der theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch. Die Diskussion über die „Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerrinnen der Gliedkirchen der EKD“. Dokumentation und Erträge 1988-1993, Stuttgart 1993, 25f. Daher sind die leitenden Figuren: die ‚Begegnung‘ mit dem Evangelium, (das als solches unterbestimmte) ‚Geschehen‘ des Wortes Gottes, und ‚gesetzte und strukturierte Wirklichkeit der Kirche‘ - gegenüber dem ‚Handeln des Glaubens‘ (ebd. 34, vgl. 43).

⁶⁰ Ebd. 40. Auffällig ist die Differenz: des Bildungspapiers der Gemischten Kommission gegenüber Herms eigenem Bildungstext: während im ersten Kenntnis und Einsicht dominant sind, wird von Herms selber die *affektive Dimension* in gleichermaßen relevanter Weise berücksichtigt.

⁶¹ Z.B. HASSIEPEN/HERMS (Hg.), Grundlagen der theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch, a.a.O., 25, 27f, 41 u.o.

⁶² Ebd. 24 (noch in Anführungszeichen), 25, 26, 29.

Charakter eines *Bildungsgeschehens* hat; denn es geht dabei um die Reifung und Entwicklung der Persönlichkeit in der Beziehung zum christlichen Glauben“⁶³. Die Aufgabe der Dogmatik formuliert er dem entsprechend: „Was es zu beschreiben gilt, ist der *Vorgang*, durch den ein Mensch für das Vertrauen auf Gott gewonnen wird“ und verweist auf das „Gewonnenwerden“ in der „Unwiderstehlichkeit der Liebe“⁶⁴. De facto in Tradition der Rhetorik und ihrer Lehre vom *movere* der Affekte formuliert er, der Glaube entstehe dadurch „daß Menschen das Evangelium in irgendeiner Form so begegnet, daß es sie anrührt und sie sich davon bewegen und bestimmen lassen“⁶⁵.

Aber wirken die Affekte nur, sofern wir uns bewegen ‚lassen‘? Gleiches gilt analog für die Hyperbole des ‚mere passive iustificari‘. Es scheint, als wäre hinter den Affekten immer noch ein Ego, das über Tun und Lassen entscheidet und damit auch die Affekte reguliert. Aber Härle kann auch darüber hinausgehen und zwar wenn er die Figur des ‚Lassens‘ kontrastiert mit der des ‚bloßen Nichtstuns‘: „Die aktive Passivität des Sich-bestimmen-Lassens (im Unterschied zu der reinen Passivität des Getrieben-Werdens und der reinen Aktivität des Sich-selbst-Bestimmens) ist die Weise, in der ein Mensch am Entstehen, Bestehen, Wachsen des Glaubens beteiligt ist. Er tut dabei ‚genaugenommen - nichts, sondern läßt etwas an sich und mit sich geschehen.“⁶⁶ Es erscheint in verwandter Weise sperrig, wenn Herms von dem „Prozeß des - Krisen einschließenden - Wachsens und Reifens“ als einem ‚zielstrebigem‘ spricht.⁶⁷

Wie man die ‚Reifung der Persönlichkeit‘ auch verstehen könnte, lässt sich mit Erinnerung an Blumenbergs Phänomenologie der Lebenszeit andeuten: „Das mundane Subjekt vollendet sich, indem es das schwerste aller Zugeständnisse macht, die ihm zugemutet werden können: *seine Welt die Welt* werden zu lassen, *seine Lebenszeit im Verbund der Lebenszeiten zu der Weltzeit* sich entfremdet zu sehen.“⁶⁸ Das ‚Lassen‘ bei Härle und Blumenberg ist aber prekär, weil und sofern es gegen das geht, ‚was der Mensch nicht lassen kann‘. Etwas ‚zu lassen‘ ist irreduzibel eine transitive Tätigkeit, mit der hamartiologischen Pointe, das wir es eben *nicht* lassen können. ‚Genaugenommen‘ liegen die Anfänge des Glaubens wie die meiner Selbst diesseits von Tun und Lassen -

⁶³ HÄRLE, Dogmatik, Berlin/New York 1995, 515, vgl. 527f.

⁶⁴ Ebd. 516.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ HASSIEPEN/HERMS (Hg.), Grundlagen der theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch, a.a.O., 28f.

⁶⁸ Hans BLUMENBERG: Lebenszeit und Weltzeit, Frankfurt a.M. 1986, 306. Vgl. zu der Wendung ‚seine Welt die Welt werden lassen‘ HUNDECK, Welt und Zeit, a.a.O., 334ff.

und ebendies meint die passivere Passivität: eine ‚Urstiftungsrelation‘, die quer zur Korrelation steht und konkret wird im Vollzug.

Ein Beschreibungsgewinn des Rückgangs auf die passive Synthesis ist, dass im Modell von Horizont und Perspektive ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Bedingungen in den Blick kommen können. Reduktion im Sinne einer Rückführung elementarer Vollzüge wie der Bildung auf ihre basale und mitgesetzte Dimension der Passivität eröffnet den Rückgang hinter eine theoretisch-agonale, eine konfessionel-polemische (oder ökumenisch-entdifferenzierende) und auch hinter eine egologische Konstellation. Von der ‚entdualisierten‘ Version des ‚Woher‘ (nicht von einer bloß entdifferenzierten) könnte auch die prägnante Hyperbole des mere passive in ihrer Bedeutung für Glaube und Bildung neu zu verstehen sein und damit die Leibhaftigkeit⁶⁹ des Glaubens, über das Sichtbare hinaus bis ins Unsichtbare der nicht gewählten Verantwortung wie der nicht gewählten Zusage.

Fragen und Impulse zur Weiterarbeit

- Die Wiederentdeckung der Passivität für das Bildungsgeschehen setzt bei der Überlegung an, dass kein Mensch voraussetzungslos in den Lernprozess einsteigt.
- Ein Bildungsprozess, der bei diesen heterogenen Voraussetzungen seinen Anfang nimmt, kann mindestens zweierlei Fehlentwicklungen unterliegen: zum einen einer übertriebenen Selbstbildung, die mich meines Selbst entzieht, weil mir der Andere und Anderes als Korrektiv fehlt und zum anderen einer übertriebenen Fremdbildung, die mein Selbst nicht zu sich selbst finden lässt.
- Grundvoraussetzung für eine Bildung, die beide Fehlentwicklungen vermeiden möchte, ist, nicht vom Primat bloßer Erkenntnis auszugehen, sondern stattdessen den Fokus auf ein Verhältnis gegenseitiger, sinnlich spürbarer Verantwortlichkeit zu richten, die als Anspruch auf Antwort zu verstehen ist.
- Passive Bildung des Selbst geschieht und gelingt, indem mich der Anspruch des Anderen trifft und dadurch bildet, ohne dass ich es wählen oder vermeiden könnte.

⁶⁹ Vgl. noch einmal HERMS, Offenbarung und Wahrheit, a.a.O., 283: „Weil sich das Erschließungsgeschehen nur jeweils an solchen Momenten der leibhaften Situation des Offenbarungsempfängers selber entzünden kann, schließt es ihn in jedem Falle selber leibhaft ein. Und es widerfährt ihm schlechthin passiv“.

Literatur

- HERMS, Eilert: Bildung und Ausbildung als Grundthemen der Theologie, in: DERS., Erfahrbare Kirche. Beiträge zur Ekklesiologie, Tübingen 1990, 209-221, 211.
- LÉVINAS, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, München 1983.
- LÉVINAS, Emmanuel: Humanismus des anderen Menschen. Mit einem Gespräch zwischen Emmanuel Lévinas und Christoph von Wolzogen als Anhang, Hamburg 1989.
- LIPPITZ, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice: Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog, in: DERS.: Die Prosa der Welt, hg. v. C. Lefort/R. Giuliani, München ²1993, 147-161.
- MERLEAU-PONTY, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.
- WALDENFELS, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a.M. 2002.
- WALDENFELS, Bernhard: Der Stachel des Fremden, Frankfurt am Main 1998.

Martina Kuhmlehn
Thomas Klie (Hrsg.)

Protestantische Schulkulturen

Profilbildung an evangelischen Schulen

Verlag W. Kohlhammer

030134 2100 K96 P9

Universitäts-
bibliothek
Rostock

2011.09941

Alle Rechte vorbehalten
© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Reproduktionsvorlage: Georg Steiner, Franziska Roerber,
Annemarie Dummler, Jakob Kühn
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021543-6

Inhalt

Martina Kunlehn/Thomas Klie – Protestantische Schulkulturen 9

IDEENGESCHICHTE UND LEITFIGUREN

Ralf Koenenz
Schulgestaltung in evangelischer Verantwortung –
Orientierungen an Martin Luther 11
Horst F. Rupp/Susanne Schwarz
Die reformpädagogischen Traditionen und ihre evangelische Rezeption 29

SELBSTWERDUNG UND IDENTITÄT

Philipp Stoellger
Bildung mit Passion.
Zur Selbstwerdung in der Bildungsgeschichte 46
Dietrich Korsch
Identität – ein Bildungsprojekt der Schule 66

BILDUNG UND PERSONALITÄT

Friedrich Schweitzer
Protestantisches Bildungsverständnis 76
Dietrich Zilleßen
Bildung zwischen Intentionalität und Personalität 91

KULTUR UND PLURALITÄT

Martina Kunlehn
Profilbildung im Kulturkontakt –
Spannungsfelder von Eigenem und Fremdem erkunden 102
Andreas Kubik
Schulprofil und Pluralität 119

MANAGEMENT UND VERANTWORTUNG

Jürgen Rausch

Multiperspektivische Schulentwicklung und Schulmanagement 132

Bärbel Husmann

Beziehung und Erziehung in christlicher Verantwortung 153

EVANGELIUM UND SCHULGEMEINDE

Isolde Karle

Evangelium und Erziehung.

Eine systemtheoretische Perspektive auf die evangelische Schule 164

Michael Meyer-Blanck

Schulgemeinde und Parochie 176

SCHULALLTAG UND SCHULSEESORGE

Eberhard Hauschildt

Schulseesorge als Spezialfall von Alltagsseesorge? 185

Harmjan Dam

Schulseesorge – tragendes Element in der Schulkultur einer evangelischen

Schule 191

ÄSTHETIK UND SPIRITUALITÄT

Joachim Kunstmann

Ästhetische Signaturen evangelischer Schulen 201

Petra Schulz

Wahrnehmungskompetenz und Spiritualität 212

RHYTHMEN UND RÄUME

Barbara Hanusa

Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit!

Zeit als Gestaltungsherausforderung und Bildungsaufgabe in der Schule 232

Franziska Stoellger

Architektur und Atmosphäre als Element protestantischer Schulkultur 246

FESTE UND PERFORMANZ

Christian Grethlein

Schulischer Festkalender 256

Thomas Klie

Religiöse Performanz und Begehung symbolischer Ereignisse 266

RELIGIÖSE KOMPETENZEN UND FÄCHERKULTUREN

Bernhard Dressler

Religionsunterricht an Evangelischen Schulen 276

Christoph Th. Scheilke

Fächerkulturen und evangelisches Profil 294

ETHOS UND DIAKONIE

Gabriele Klappenecker

Wertebildung an Evangelischen Schulen 307

Jens Kramer

Lernen sozial verantwortlich zu handeln.

Diakonisches Lernen und Compassion 327

SCHULPOLITIK UND SCHULTRÄGER

Thomas Schlag

Protestantische Schulkulturen.

Staatliche Bildungspolitik und Evangelische Schulen 348

Jürgen Frank

Rolle und Funktion der Schulträger 364

LEITUNG UND EVALUATION

Dietlind Fischer

Schule leiten – für „gute“ Schule sorgen.

Schulleitung und Qualitätssicherung an evangelischen Schulen 375

Uta Hallwirth

Wertorientiert evaluieren –

Evaluation an evangelischen Schulen 390

WIRKLICHKEIT UND EMPIRISCHE FORSCHUNG

Annette Scheinpflug Anspruch und Wirklichkeit evangelischer Schulen	405
Manfred L. Pimer Protestantische Unterrichtskultur? Überlegungen zu einer Forschungs- und Entwicklungsaufgabe an evangelischen Schulen	420
Die Autorinnen und Autoren	439

Martina Kumlehn/Thomas Klie

Protestantische Schulkulturen

*Evangelische Schulen sind attraktiv.**Evangelische Schulen sind bunt.**Evangelische Schulen sind auf dem Markt.**Evangelische Schulen sind auf dem Weg der theoretischen Selbstreflexion und Profilschärfung.*

Von der bleibenden hohen Attraktivität evangelischer Schulen zeugen die vielen Schulgründungen der letzten Jahre. Im Zeitraum von 1993 bis 2007 waren es insgesamt 123 Neugründungen, davon 119 (!) im Osten Deutschlands. Viele Eltern haben aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Schulsystem im Sozialismus nach einer pädagogischen Alternative für ihre Kinder gesucht. Ihren Initiativen ist es im Verbund mit den Trägern unter dem Dach der Evangelischen Schulstiftung vielfältig gelungen, sehr unterschiedlich situierte und je nach Zielsetzung verschieden akzentuierte neue Schul- und Lebensräume zu schaffen.

In Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der evangelischen Träger kommt es allerdings häufig zu einer nicht unproblematischen Gemengelage der Erwartungen und Zielformulierungen. Was ist „evangelisch“ an Evangelischen Schulen? Und welche pädagogische Form entspricht diesem konfessionellen Anspruch? Während für viele Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern sowie für nicht wenige Lehrkräfte die reformpädagogische Ausrichtung dieser Schulen im Vordergrund steht, bis hin zu einer Identifizierung von reformpädagogisch und evangelisch, liegt den Schulen und ihren Trägern daran, auf dem Markt möglicher Anbieter das eigene, unverwechselbare evangelische Profil herauszuarbeiten und zu schärfen. Denn evangelische Schulen sind diesbezüglich gerade auch im reformpädagogischen Bereich ein Angebot unter vielen.

Angesichts der Herausforderung, das eigene Profil zu klären, treten die Evangelischen Schulen zunehmend aus ihren reinen Praxisbezügen heraus und suchen Unterstützung in wissenschaftlicher Begleitung. So ist als Veröffentlichung des Comenius-Instituts das „Handbuch Evangelische Schulen“ entstan-