

André Schütte

Bildung und Vertikalspannung

Welt- und Selbstverhältnisse in anthropotechnischer Hinsicht

372 S. · Broschiert · € 39,90 · ISBN 978-3-95832-076-5

© Velbrück Wissenschaft 2015

Einleitung

Peter Sloterdijk ist Philosoph, kein Bildungstheoretiker. Der Begriff der Bildung nimmt in seinem Werkschaffen keine prominente Stellung ein. Sloterdijk bemüht sich nicht um eine affirmative Theorie der Bildung – im Gegenteil: Vor allem (neu-)humanistischen Bildungskonzeptionen gegenüber übt sich Sloterdijk immer wieder in kritischer Distanz. Nichtsdestoweniger bietet Sloterdijs Werkschaffen eine Fülle von Anregungen, die sich lohnen, pädagogisch bzw. bildungstheoretisch fruchtbar gemacht zu werden. Das kann und soll nicht bedeuten, den Philosophen Sloterdijk selbst als heimlichen oder ›eentlichen‹ Pädagogen darzustellen. Wohl aber erscheint es möglich und auch sinnvoll, den pädagogisch-bildungstheoretischen Konnotationen und Implikationen in Sloterdijs Werkschaffen nachzuspüren. Es erscheint problematisch, diese auf eine Autorintention zurückzuführen. Denn es ist weder ausgemacht, ob sie ihr entspringen, noch, ob sie ihr entsprechen. Ohnehin kann Sloterdijs im Grenzgebiet von Philosophie und Literatur angesiedelten Texten nur schwer ein begrifflich distinkter und fixierbarer Sinn zugeschrieben werden, da sie »binäre Opposition[en] in eine Vielfalt entspann[en] und ein Netzwerk von Bedeutungen aufspann[en]« (Weibel, Dedefinition, S. 55).

Jacques Derrida zufolge ist der Sinn von geschriebenen Zeichen immer an einen bestimmten Kontext gebunden. Jedoch kennzeichne die Struktur solcher Zeichen zugleich auch eine »Kraft zum Bruch mit [ihrem] Kontext« (Derrida, Signatur Ereignis Kontext, S. 83), welche vor allem die »bewusste Intention« als »bestimmende[n] Mittelpunkt des Kontextes« (Derrida, Signatur Ereignis Kontext, S. 100) betrifft. Die Iterabilität von Zeichen verhindert also Derrida zufolge, dass diese Intention sich selbst und anderen vollkommen transparent werden könne. Als wesentlich zitathaft und wiederholbar könnten Zeichen daher einerseits dekontextualisiert und andererseits rekontextualisiert werden, um so im bzw. durch einen neuen Kontext andere und neue Sinndimensionen zu entfalten:

Jedes Zeichen [...] kann *zitiert* [...] werden; von dort aus kann es mit jedem gegebenen Kontext brechen und auf absolut nicht sättigbare Weise unendlich viele neue Kontexte erzeugen. Das heißt nicht, daß das Zeichen außerhalb eines Kontextes gilt, sondern ganz im Gegenteil, daß es nur Kontexte ohne absolutes Verankerungszentrum gibt. (Derrida, Signatur Ereignis Kontext, S. 89)

Die Texte Sloterdijks werden damit als ›Textur‹ verwendet, als »ein Material, mit dem man etwas ›machen‹ kann« (Krämer, Sprache, Sprechakt, Kommunikation, S. 221). Und so stellt die vorliegende Arbeit den Versuch einer *pädagogischen Lektüre* von Peter Sloterdijks Philosophie dar, die – um einen Terminus von Judith Butler heranzuziehen – auch als eine *bildungstheoretische Resignifizierung* Sloterdijks bezeichnet werden kann.¹ Diese Lesart ist neu, weil sie, angeregt durch Sloterdijks Werk-schaffen, dieses philosophisch de- und bildungstheoretisch rekontextualisiert. Auf der anderen Seite stellt die bildungstheoretische Lektüre Sloterdijks nicht etwas absolut Neues im Sinne eines Noch-nie-Dagewesenen dar, weil sie etwas schon vorhandenes einerseits zwar wiederholt, dieses Wiederholte aber andererseits in einen anderen Kontext setzt und es damit in seiner Bedeutung verschiebt (vgl. zu Derrida und Butler auch Koller, Bildung, S. 127–135).

Zwar wurden in einigen erziehungswissenschaftlichen Beiträgen vereinzelte Gedanken von Sloterdijk aufgenommen (dazu später mehr). Allerdings hat die Erziehungswissenschaft eine systematische Auseinandersetzung mit Sloterdijks Philosophie bislang versäumt. Hier setzt diese Arbeit an, indem sie die implizite Bildungsphilosophie Sloterdijks rekonstruiert.

Für eine solche pädagogisch-bildungstheoretische Lektüre Sloterdijks ist nun die Annahme leitend, dass Bildung nach Sloterdijk als eine spezifische Weise *anthropotechnischen Welt- und Selbstverhaltens* beschrieben werden kann. Damit kann die im Folgenden zu rekonstruierende Bildungsphilosophie Sloterdijks als ein Teil von Sloterdijks Projekt gelten, »den Teil des ethischen Diskurses, der kein Geschwätz ist, in anthropotechnischen Ausdrücken zu reformulieren.« (LÄ 13) Sloterdijk führt sein kulturwissenschaftlich ausgerichtetes Reformulierungsprogramm auf das »anthropotechnische Grundgesetz« zurück, das ganz allgemein als das der »autoplastischen Rückwirkung« bzw. als die grundlegende Performativität allen repetitiven und routinisierten Handelns von Individuen und (in) Kulturen beschrieben werden kann:

1 Diese Bezeichnung erscheint legitim, wenn Sloterdijks Kritik am Bildungsdenken und die weitgehende Ignorierung Sloterdijks in der Erziehungswissenschaft (von der noch zu sprechen sein wird) auch als mit Macht ausgestattete Praktiken gedeutet werden können.

Keine Tätigkeit entgeht dem Prinzip der rückwirkenden Prägung des Operateurs – und was zurückwirkt, wirkt auch voraus. Die Tat erzeugt den Tätigen, die Reflexion den Reflektierenden, die Emotion den Fühlenden [...]. Die Gewohnheiten formen die Tugenden und Laster, Gewohnheitskomplexe die ›Kulturen‹. (LÄ 501)

Als Sloterdijks bildungsphilosophischer Grundgedanke soll die (anthropologische) Tatsache und die (ethische) Forderung des individuellen wie kollektiven *Besserwerdens* herausgestellt werden. Daher ist der von Sloterdijk in ›Du mußt dein Leben ändern‹ eingeführte kulturanthropologische Begriff der ›*Vertikalspannung*‹ als Grundbegriff von Sloterdijks Bildungsphilosophie auszuweisen. Die Form, die eine an vertikalen Spannungen orientierte Existenz annimmt, beschreibt Sloterdijk als das bewusst *übende Leben*. Seine Zielgestalt findet dieses in dem, was als ›*Akrobatik der Existenz*‹ bezeichnet werden kann, welche sich in der Habitualisierung des mühelos und meisterhaft Gekonnten manifestiert.

Die hier angestrebte Rekonstruktion von Sloterdijks Bildungsphilosophie nimmt in wissenschaftstheoretischer Hinsicht einen *kulturwissenschaftlichen Standpunkt* ein und leistet damit eine kulturwissenschaftliche bzw. kulturtheoretische Ausrichtung und Legitimierung von Bildungsprozessen in der Postmoderne. Hierdurch erfährt die zeitgenössische bildungstheoretische Diskussion eine spezifische Erweiterung. Diese besteht darin, dass Sloterdijks hier zu rekonstruierende Bildungsphilosophie zum einen die spezifischen kulturellen *Ambivalenzen der Postmoderne* berücksichtigt und dass sie zum anderen, ohne die Höhe der postmodernen Pluralitätsdiskurse je zu unterschreiten, einen *normativen Begriff von Kultur* in die bildungstheoretische Diskussion einzufügen imstande ist.

Die Arbeit hat drei Teile. Teil A wird die wissenschaftstheoretischen Prämissen dieser Arbeit ebenso explizieren wie die ihr zugrundeliegende Methode. Neben einigen programmatischen Überlegungen wird sie darüber hinaus den Grundbegriff der Vertikalspannung einführend erläutern und Sloterdijks Bedeutung für die bildungstheoretische Diskussion herausstellen, bevor dessen Zeitdiagnostik und Kulturkritik expliziert wird, welche den maßgeblichen Hintergrund der bildungstheoretischen Lektüre Sloterdijks darstellt.

Diese wird in Teil B geleistet, dem eigentlichen Hauptteil dieser Arbeit. Um Sloterdijks Bildungsphilosophie zu rekonstruieren, bediene ich mich einer Heuristik, die ganz allgemein als ein dreiteiliges handlungstheoretisches Schema bezeichnet werden kann. Demgemäß besteht Teil B aus drei Abschnitten: Abschnitt I expliziert Sloterdijks Philosophie der Technik und Anthropotechnik, Abschnitt II wird sich anthropologisch relevanten Anthropotechniken nach Sloterdijk zuwenden, deren Zusammenwirken als die ursprüngliche und welteröffnende Einräumung

von vertikalen Spannungen gedeutet wird. Abschnitt III wird dann auf von Sloterdijk als ethisch relevant beurteilte Anthropotechniken eingehen, welche als welt- und selbststeigernde Vertikalspannungen gedeutet werden.

Der dritte und letzte Teil C dieser Arbeit wird einen resümierenden und (selbst-)kritischen Blick sowohl zurück als auch nach vorn werfen. Hierzu soll zuerst Sloterdijks bildungsphilosophischer Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Vorbild-Diskussion erörtert werden, um dann einige kritische Rückfragen an Sloterdijks Philosophie aus bildungstheoretischer Perspektive zu richten. Hierbei werden nicht nur die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen des hier entwickelten Ansatzes und einer bildungsphilosophischen Beschäftigung mit der Philosophie Sloterdijks deutlich, sondern die Möglichkeiten und Grenzen von Bildungstheorie überhaupt.