

Alfred Schäfer

# Bildung und Negativität

Annäherungen an die  
Philosophie Christoph Menkes

168 Seiten · broschiert · € 29,90  
ISBN 978-3-95832-229-5

© Velbrück Wissenschaft 2020

## Einleitung

Die hier vorgelegte Untersuchung geht davon aus, dass es Sinn macht, sich dem bisher vorliegenden Werk Christoph Menkes aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu nähern. Eine solche Vermutung verweist auf die mögliche Fruchtbarkeit einer gleichsam gegenläufigen Lesart des Untersuchungsgegenstandes. Auf der einen, der eher rekonstruktiven Seite zielt ein solches Vorhaben darauf, die Philosophie Menkes bzw. zumindest bedeutsame Teile dieser Philosophie als Theorie eines dialektisch verstandenen Bildungskonzepts zu lesen. Die ästhetische Erfahrung, das Spiel jener Kräfte, die den Erwerb von Fähigkeiten und sozialen Praktiken zugleich ermöglichen und überschreiten, das dialektische Spannungsverhältnis von vorsozialen bzw. vorpolitischen Autorisierungsfiguren und sozialen Ordnungen, die Kritik an einem unvermittelten Authentizitätskonzept und nicht zuletzt jene Dialektik von Autonomie und Befreiung, die bei Menke selbst zu einer Betonung des Bildungskonzepts führt – diese Hinweise auf zentrale Theoriefiguren mögen an dieser Stelle genügen, um ein teilweise implizites, aber auch explizites bildungstheoretisches Selbstverständnis der Philosophie Menkes zu rekonstruieren. Auf der

anderen Seite wird man aber auch annehmen können, dass das, was eine bildungstheoretische Perspektive – oder vielleicht besser: einen bildungstheoretischen Problemhorizont ausmacht, als etwas verstanden werden muss, in das sich das philosophische Denken Menkes immer schon einschreibt. In diesem Sinne ist der theoretische Einsatz Menkes nicht nur *als* Bildungstheorie zu lesen, sondern er zeigt sich zugleich als eine Positionierung *im* Feld einer bildungstheoretischen Traditionslinie. Diese Tradition, die im 18. Jahrhundert anhebt, entstand mit der Problematisierung einer bloßen Überlieferung gültiger Wissensbestände und sozialer Ordnungen. Die soziale Integration wurde zu einem systematischen Problem angesichts sich öffnender anderer Zukunftsmöglichkeiten. Kritische Distanz zu symbolischen Ordnungen und sozialen Positionierungen, die Negation des Bestehenden in seinem scheinbar selbstverständlichen Geltungsanspruch, die Ermöglichung einer am Individuum oder ›Subjekt‹ festgemachten Überschreitung markieren den Problemhorizont eines modernen bildungstheoretischen Denkens.<sup>1</sup>

Eine solche Theorieperspektive muss problematisch bleiben, weil die Überschreitung, die Befreiung oder die Negation immer schon das voraussetzen, von dem sie sich zu lösen beanspruchen. Soziale und symbolische Ordnungen, Selbstverständlichkeiten und Begründungshorizonte müssen angenommen und übernommen werden, um ihre Transzendierung denken zu können. Eine solche Überschreitungsperspektive steht dabei unter modernen Bedingungen vor einem Dilemma. Auf der einen Seite ist davon auszugehen, dass sich soziale Praktiken und Sinngebungen selbst verändern, dass also die soziale Integration selbst einer Überschreitungslogik gehorcht. Eine bildungstheoretische Perspektive wird ihre Vorstellung einer möglichen Überschreitung im Rahmen eines individuellen Bildungsprozesses noch gegen diese immanente Überschreitungslogik sozialer und symbolischer Ordnungen profilieren müssen. Auf der anderen Seite kann sie sich dabei kaum noch auf eine reine Transzendenz berufen. Weder hilft hier der Verweis auf eine individuelle Substanz noch auf eine wahre Ordnung weiter, um der eigenen Überschreitungsperspektive einen nicht zu hinterfragenden Halt zu geben. Das bedeutet nicht zuletzt auch, dass der Ort, von dem aus solche Befreiungs- und Überschreitungsperspektiven entworfen werden, selbst nicht jenseits der sozialen Vermittlung, der sozialen Integration liegt. Insofern bleibt ›die‹ Bildung ein Problem, das nicht durch einen Handstreich oder den Anspruch auf einen Sprung in die unbefleckte Transzendenz aufzulösen

1 Es sind Kategorien wie jene des Individuums oder des Subjekts, in denen die bildungstheoretische Frage einer möglichen Überschreitung in sozialen Integrationsprozessen verhandelt wird. Wenn im folgenden Text daher an verschiedenen Stellen die männliche Form gewählt wird, so geschieht dies einerseits aus Gründen der Leserlichkeit; andererseits ist vor dem Hintergrund der Problemstellung selbstverständlich, dass in solchen Formulierungen beide Geschlechter inkludiert sind.

ist. Jeder Theorie einer gelingenden, ihre eigene Problematik überwindenden Bildung ist von daher mit äußerster Skepsis zu begegnen.

Nimmt man diese Überlegungen auf, dann lassen sich von hier aus die negativ-dialektischen Zugänge zum Problem der Bildung bei Christoph Menke durchaus als Positionierung im Rahmen eines solchen bildungstheoretischen Denkens verstehen, das den eigenen Vorstellungen skeptisch gegenüber bleibt. Damit ist zugleich – neben der Rekonstruktion bildungstheoretischer Einsätze bei Menke und deren gleichzeitiger Einschreibung und Verortung in einer Tradition bildungstheoretischen Denkens – ein drittes Motiv der hier vorgelegten Überlegungen angezeigt. Bei ihm handelt es sich darum, mit Hilfe der Theorie Menkes an jenes selbstkritische Problembewusstsein zu erinnern, das mit dem Signifikanten der Bildung adressiert wurde. Man kann dabei vielleicht ein solches Problembewusstsein durchaus unterschiedlich akzentuieren. Ein solches Problembewusstsein findet sich etwa in jenen explizit bildungstheoretischen Reflexionen, wie sie mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beginnen. Dort versuchte man, einem (vor dem Hintergrund des sich entwickelnden Kontingenzbewusstseins) notwendigen, aber zugleich wohl unlösbaren Problem der Sozialintegration zu begegnen. Über Bezugspunkte wie Individualität, Selbstverwirklichung oder Autonomie entwerfen Rousseau, Schiller, Humboldt, aber auch Schleiermacher oder Herbart imaginäre Bildungsräume, die sich ihres phantasmatischen Charakters ebenso bewusst sind wie der in ihnen liegenden Unversöhnlichkeiten.<sup>2</sup> ›Bildung‹ bleibt dann eine Vokabel für ein die Moderne kennzeichnendes und sie zugleich umtreibendes Problem: Für die Lösung dieses Problems gibt es weder eine eindeutige Bestimmung noch eine vorstellbare soziale Organisationsform. Jede Annäherung an die Möglichkeit der Bildung muss umstritten bleiben. Will sie nicht naiv erscheinen, muss sie ihre Problematizität, die Grenzen ihrer Bestimmbarkeit und ihre Abgründigkeit mit sich führen.

Von einer solchen selbstkritischen und skeptischen Form des Nachdenkens über Bildung, die die Möglichkeit der Überschreitung auch noch gegenüber einer zunehmend reflexiven Moderne betont, lässt sich eine andere Umgangsform mit dem Problem der Bildung unterscheiden. Auch sie nimmt die unabweisbar gewordene Begründungsbedürftigkeit der Bildung des Nachwuchses auf, aber sie versteht diese als pragmatisch und organisatorisch zu bewältigende Herausforderung. Von hier her erscheint es sinnvoll, sich auf das sozial Mögliche zu beschränken und etwa das sich im 19. Jahrhundert durchsetzende Schulwesen nicht mit scheinbar unlösbaren

2 An anderer Stelle habe ich diese Herangehensweise an den gerade genannten Autoren zu zeigen versucht, um zu verdeutlichen, dass die hier skizzierte pädagogische oder bildungstheoretische Problematik ein historisch neues, spezifisch modernes Phänomen darstellt: vgl. Alfred Schäfer, *Die Erfindung des Pädagogischen*, Paderborn: Schöningh 2009.

Problemen zu befrachten. Bildung soll eine soziale Integration in Lebensverhältnisse ermöglichen, die sich ändern können: Sie soll gleichsam eine Einübung in jene Form der Überschreitung darstellen, die für eine moderne soziale Ordnung und Integration kennzeichnend ist. Daher setzt man eher auf eine formale Bildung, die Vermittlung subjektiver Fähigkeiten, mit unterschiedlichen und veränderlichen Inhalten verfügend umgehen zu können. Die jeweils angestrebte Vermittlung von Wissen und Haltungen wird dann als möglichst effektiv zu bearbeitende Aufgabe verstanden: Die empirische Erforschung von zu behebenden Defiziten, die Verbesserung didaktisch-methodischer Arrangements und die Professionalisierung der mit der Bildung des Nachwuchses Betrauten rücken in den Fokus.

Solche Herangehensweisen setzen auf das Gelingen von ›Bildung‹ und werden dann von den erwähnten bildungstheoretischen Problematisierungsweisen als Verzicht auf jene ›Bildung‹ angesehen, die die Grenzen einer solchen Integrationsperspektive betont. Deren selbstkritische Problematisierungsperspektive kann allerdings selbst wiederum nicht nur durch die angedeutete Betonung der notwendigen Sozialintegration nivelliert werden. Sie kann auch durch den Verweis auf die Unbestimmbarkeit von Bildung kritisiert werden, die wiederum mit ihrem radikal gedachten Überschreitungskonzept zusammenhängt. Eine solche Kritik am traditionellen Bildungskonzept und dessen Betonung von Negativität und Überschreitung richtet sich dann etwa auf die vermeintliche normative Schließung dessen, was dort als ›Bildung‹ ausgezeichnet und qualifiziert werde. Es sei die normative Orientierung an unerreichbaren Idealen, die dazu führe, dass die Wirklichkeit von Bildungsprozessen aus dem Blick gerate. Demgegenüber wird betont, dass ›Bildung‹ ein Wort sei, das in den unterschiedlichsten Kontexten und von den unterschiedlichsten Personen oder Interessengruppen, von verschiedenen Wissenschaften in durchaus eigener Weise verwendet wird. Man könnte das zum Ausgangspunkt nehmen, um die theoretische Annäherung an dieses Konzept aufzugeben und es der Beliebigkeit seiner Verwendung preiszugeben.

Nun ist eine solche Perspektive einerseits nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass eine begriffliche Bestimmung dessen, was denn nun jeder unter Bildung zu verstehen habe, wenig aussichtsreich erscheint. Andererseits aber droht man auf diese Weise, die Problematik, auf die ›Bildung‹ eine notwendige und zugleich unmögliche, auf jeden Fall aber ›unrealistische‹ Antwort geben wollte, aus den Augen zu verlieren: die Frage nach der dialektischen Einheit von Sozialintegration und Befreiung, Negation oder Überschreitung. Diese Frage rückt auch in gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskursen im Rahmen der Erziehungswissenschaft eher in den Hintergrund. Konzepte wie jenes der Habitualisierung (Bourdieu) oder der Subjektivierung (Foucault, Butler) gewinnen ihre Stärke gerade daraus, dass sie das für die traditionelle Bildungsproblematik zentrale Moment der Überschreitung oder Befreiung zum Moment

der Sozialintegration machen. Im Habitus als nicht nur generierter, sondern auch generierender Struktur erscheint diese Überschreitung ebenso als Moment jeder Sozialintegration wie im Autonomisierungsaspekt jeder subjektivierenden Anrufung. Von hier her scheint sich die Radikalität der bildungstheoretisch herausgearbeiteten Problematik zu erübrigen.

Zugleich lassen sich gegenwärtig Tendenzen beobachten, im Zuge einer sich im sozialen Raum ausbreitenden Empörungs- und Moralisierungskultur Fragen der Bildung wieder normativ zu kodieren. Erziehung und Bildung gewinnen dann ihre Bedeutung dadurch, dass sie möglichst Verantwortung für die Lösung aller Menschheitsprobleme übernehmen sollen. Die Bearbeitung der Ungleichheit der Geschlechter, die Verhinderung von Rassismus und die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit, die Mitarbeit an der Verhinderung einer drohenden Klimakatastrophe – diese und ähnliche Aufgabenstellungen werden nicht nur der Bildung von gesellschaftlicher und politischer Seite zugemutet. Sie werden auch als Selbstanspruch pädagogischer Institutionen und bildungstheoretischer Ambitionen formuliert. Die Grenzen der sozialen Integration, für die das bildungstheoretische Problem einmal stand, werden hier einfach zu positiven Zielvorgaben. Und es ist nicht zuletzt deren absehbares Scheitern, in dem sich nicht nur eine scheinbar unausweichliche Tragik pädagogischer Versprechen zeigt, sondern auch die Relevanz eines bildungstheoretischen Problembewusstseins.

Wie bereits erwähnt, ist es nun die bildungstheoretische Perspektive Menkes, über deren Rekonstruktion hier zugleich eine Erinnerung an jenen unauflöselichen Problemgehalt der Bildungskategorie versucht werden soll – eine Erinnerung, von der auch der bildungstheoretische Einsatz Menkes selbst noch zehrt. Dabei soll in zwei Schritten vorgegangen werden. Der erste Schritt versucht Menkes Frage danach, »wie das Werden der Freiheit zu verstehen ist«, eine bildungstheoretische Fokussierung zu geben.<sup>3</sup> Auch wenn das Bildungskonzept, wie es gegen Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt wird, religiöse Herkunft hat, mag, so lässt sich doch darauf verweisen, dass gerade die Betonung einer individuellen und zugleich reflexiven Selbstbildung diese religiösen Linien durchbricht. Gegenüber einer religiösen Rahmung und auch gegenüber einem eng gefassten Vernunftkonzept der Aufklärung wird die ganzheitlich verstandene Bildung als eine zur menschlichen Bestimmung gefasst. Sie setzt als individuelle Selbsttransformation, der die gegebenen Verhältnisse, Orientierungen und Zwecke als Material dienen, immer schon die Überschreitung, die Befreiung von religiösen, sozialen oder politischen Vorgaben voraus.<sup>4</sup> Die Bildung des eigenen

3 Christoph Menke, *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel*, Berlin: Suhrkamp 2018, S. 15.

4 Reinhart Koselleck hat diese unterschiedlichen Frontlinien, an denen sich der Bildungsbegriff entwickelt, hervorgehoben: die gleichsam häretische

Selbst, wie sie als moderne Figur entsteht, wird zu einem Selbstzweck, der die soziale Integration zugleich als Medium und als das begreift, wovon man sich im Bildungsprozess zu befreien hat. Um sich das vorstellen zu können, greift man auf die Hypothese eines vorsozialen Ortes zurück, wie sie etwa durch die Naturrechtslehren, den Liberalismus oder auch ein radikal gedachtes Vernunftkonzept nahelagen. Das Individuum oder der Mensch wird vor jeder sozialen Ordnung platziert: Er wird als etwas postuliert, das in der sozialen Ordnung und ihren symbolischen Vergewisserungen nicht aufgeht. Gleichzeitig wird dieses Individuum oder dieser Mensch nicht als eine Instanz verstanden, deren Transzendenz der Welt einfach gegenübergestellt würde. Diese postulierte Transzendenz kann nur in der Immanenz der Welt zu sich kommen. Zugleich aber bildet sie in ihren Möglichkeiten der Selbstbildung ein Kriterium für die Beurteilung der Welt. Diese Beurteilung fragt danach, inwieweit die praktische Integration in diese Welt die Freiheit der Selbstbildung gestattet. Um sich der Spezifität dieser Konstellation anzunähern, soll von einer Gegenüberstellung von traditionellen Gesellschaften und Moderne ausgegangen werden. Diese findet sich bei Menke dort, wo er auf Übergangsrituale eingeht und deren konservativen Charakter als Gegenbild zur Moderne herauszuarbeiten versucht. Im Unterschied zu diesem Vorgehen soll hier gezeigt werden, dass auch traditionelle Übergangsrituale als Formen der Sozialintegration den Unterschied von Transzendenz und Immanenz, von Abgründigkeit und Ordnung sowohl auf individueller wie sozialer Ebene bearbeiten. Von hier her ergibt sich dann eine andere Perspektive auf jenen vorsozialen Ort des Individuums bzw. des Menschen und das damit verbundene Verhältnis postulierter Transzendenz zur Immanenz subjektiver und sozialer Praktiken und Ordnungen.

In pädagogischen und bildungstheoretischen Herangehensweisen gewinnt dieser vorsoziale Ort des Individuums oder des Menschen eine quasi-empirische Erscheinungsform in der Figur des Kindes.<sup>5</sup> Quasi-em-

Abgrenzung von religiösen Vorstellungen, aber auch die Überschreitung einer rationalistischen Aufklärungsperspektive. Für Koselleck ist ›Bildung‹ einer jener Begriffe, die sich mit der Befreiung von überkommenen Erfahrungsräumen und der Hoffnung auf eine offene und bessere Zukunft verbinden. Vgl. Reinhart Koselleck, *Begriffsgeschichten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2010, S. 105–154.

5 Philippe Ariès hat den Übergang von vormodernen zu modernen Kindheitsbildern so rekonstruiert, dass die Eigenständigkeit und der Eigenwert dieser Lebensphase deutlich werden: vgl. ders., *Geschichte der Kindheit*, München: dtv 1978. Dieter Richter hat die Befremdung des Kindes im 18. Jahrhundert untersucht: vgl. ders., *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt am Main: Fischer 1987; zur romantischen Verklärung des mit dem Kind verbundenen Erlösungsversprechens vgl. Meike Sophia Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied: Luchterhand 1996.

pirisch ist diese Erscheinungsform, weil in dieser Figurierung das Kind als fremd erscheint. Es ist den Erwachsenen als Vertretern der gegebenen Ordnung nicht zugänglich: Ihre Umgangsweisen mit dem Kind werden grundsätzlich problematisch. Man kann nicht wissen, ob sie dem fremden Kind gerecht werden oder ihm bei allem guten Willen doch Gewalt antun.<sup>6</sup> Das Kind wird so zu jener Figur, die die bestehende Ordnung – und zwar als Ganze – in Frage stellt, ohne dass man eine begründete Möglichkeit hätte, sich dazu zu verhalten. Jede unumgängliche Integration des Kindes in gegebene Regeln und Selbstverständnisse bricht sich an dessen vorsozial gedachter Freiheit und Eigenständigkeit. Jeder pädagogische Raum, jede Perspektive auf einen möglichen Bildungsprozess verstrickt sich von hier her in Paradoxien und Aporien.

Auch wenn bei Menke diese vorsoziale Figurierung des Kindes keine herausgehobene Rolle spielt, so ist doch in seinen Untersuchungen die Bedeutung des Vorsozialen selbst für die Konstitution, die Begrenzung und die Möglichkeit der Überschreitung von Ordnung nicht zu übersehen. Da auf das im Zusammenhang mit der erwähnten Figuration des Kindes bedeutsame Konzept der ›Kräfte‹ im zweiten Teil der vorliegenden Abhandlung eingegangen wird, soll im ersten Teil nur die ›korrespondierende‹ Bedeutung des Konzepts einer vorsozialen Individualität für die Organisation des Sozialen aufgerufen werden. Von einer ›korrespondierenden‹ Bedeutung kann insofern gesprochen werden, da auch hier – wie mit der Figur des fremden Kindes – die Frage einer gelingenden sozialen Integration zum Problem wird. Diese Problematik zeigt sich einerseits in der Verpflichtung der Rechtssetzung auf einen vopolitischen und vorsozialen (Ab-)Grund, der letztlich in einer liberal als natürlich postulierten Freiheit des Individuums gesehen wird. Und andererseits wird man auf die unaufhebbare Umstrittenheit des Sozialen, seine Unmöglichkeit der Selbstgründung verweisen können, wie sie über uneinlösbare Signifikanten – wie jene der Freiheit und der Gleichheit – eingesehen werden kann. Die Unmöglichkeit einer (politischen) Selbstgründung der Gesellschaft lässt sich von dem Postulat individueller Freiheit und dem Anspruch auf individuelle Selbstverwirklichung her ebenso verständlich machen wie sie diesen erst den Charakter einer (abgründigen) politischen Forderung gibt.

Nach diesen Sondierungen, die eine Verbindung des modernen Bildungsverständnisses mit dem Gedanken einer zu verwirklichenden Befreiung zu belegen versuchen, sollen in einem zweiten Schritt theoretische Figuren und diskursive Strategien aufgerufen werden, mit denen Christoph Menke sich bildungstheoretischen Fragestellungen zuwendet. Ausgegangen wird dabei von der Frage nach der Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung, die es erlauben könnte, die soziosymbolische

6 Vgl. hierzu die Beiträge in Alfred Schäfer (Hg.), *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*, Paderborn: Schöningh 2007.

Ordnung des begrifflichen Denkens zu überschreiten. Dabei bildet das Konzept einer negativen Dialektik in seinem Verhältnis zur Dekonstruktion den systematischen Einsatzpunkt der Annäherung an eine solche Erfahrung. Die historische Verortung einer *Souveränität der Kunst* und einer ihr korrespondierenden Erfahrung nehmen dabei ihren Ausgangspunkt von einer Pluralisierung der Kontexte, die eine nicht aufzulösende Unbestimmtheit zur Grundlage jeder Bestimmung machen. Gegen die damit mögliche Ästhetisierung jeder Erfahrung wendet Menke zunächst (mit Derrida) ein, dass solche Signifizierungspraktiken nicht nur einer spielerischen Logik folgen, sondern dass sie (um den Preis unerreichbarer Bezugspunkte) notwendig sind, um den Anspruch einer begrifflichen Identifizierung aufrechtzuerhalten. Auch Adornos Begriff einer ästhetischen Erfahrung, der die Unentscheidbarkeit von Bedeutungszuweisungen mit der widerständigen Nichtidentität des Materials dialektisch verbindet, greift für Menke auf solche unendlichen, nicht einzulösenden Ansprüche zurück. Gegenüber und ergänzend zu einer solchen ›logischen‹ Betrachtung plädiert Menke für eine genealogische Perspektive, die die ästhetische Erfahrung und deren Bezug auf unendliche Ansprüche selbst noch als Resultat einer Krisenerfahrung der Vernunft zu begreifen vermag. Die ästhetische Erfahrung wird dann als Reaktion und gleichzeitige Überschreitung der ›vernünftigen‹ Diskurse einsehbar. Sie setzt eine Integration in die symbolische Ordnung voraus und zeigt sich als durch deren Grenzen vermittelte Überschreitung.

In einem zweiten Schritt soll dann Menkes Kritik an einem naiven metaphysischen Verständnis von Authentizität nachvollzogen werden. Diese Kritik richtet sich auf die Vorstellung einer unvermittelten Unmittelbarkeit eines vorsozial gedachten Individuums und situiert sich damit an einer immer wieder neu entstehenden Abgrenzungslinie bildungstheoretischen Denkens. Die Substanzialisierung eines vorsozial gedachten Individuums, das dann gegen jede Form der sozialen Vermittlung in Stellung gebracht und verteidigt werden muss, die Phantasie eines immer schon gegebenen ›eigentlichen Selbst‹ dient in solchen Vorstellungen dazu, die Problematik der Bildung im Spannungsfeld von sozialer Integration und Befreiung abzuwehren. Wenn das Individuum jedoch nur im Anderen zu sich selbst kommen kann, dann bildet dieses Andere – wie Menke zeigt – immer schon die Voraussetzung von Befreiungsambitionen. Diese lassen sich unter modernen Bedingungen nur in einer negativ-dialektischen Figur fassen.

In der Figur der ästhetischen Erfahrung und Überschreitung, die selbst wiederum nur als ›sekundäres‹ Phänomen der sozialen Integration, der sozialen Vermittlung zu verstehen ist, war eine solche negativ-dialektische Herangehensweise bereits deutlich geworden. Sie findet sich ebenso in Menkes Konzept der Übung, mit dem er einerseits an die Subjektivierungstheorie Michel Foucaults anschließt. Andererseits aber lässt sich hier eine Verschiebung zu einem Subjektverständnis nachvollziehen, das

Subjektivität über die kompetente Teilnahme und Teilhabe an sozialen Praktiken begreift und das daher die Frage der sozialen Vermittlung stärker in den Vordergrund rückt. Die Figur der ästhetischen Überschreitung wird daher hier anders akzentuiert. Sie wird in ihrer Möglichkeit nun an etwas Vor-Subjektives gebunden: an individuelle Kräfte, die jeder Subjektivierung, jeder Ausbildung von Vermögen vorgängig sind, die aber als solche nur in der Vermittlung durch Vermögen überhaupt erfahrbar und beschreibbar sind. Kräfte sind dann zu verstehen als eine individuelle Voraussetzung der Subjektivierungspraktiken und zugleich als etwas, das in den nach sozialen Standards funktionierenden Vermögen nicht aufgeht. Sie zeigen sich in einem ›freien Spiel‹, das als solches immer schon in einem Verhältnis zu den eingeübten Praktiken steht.

Das Verhältnis von *Autonomie und Befreiung* setzt hier noch einmal einen anderen Akzent, obwohl jene (genealogische) Argumentationsstruktur beibehalten wird, die von einem Primat der Vermittlung ausgeht, um dann deren negative Dialektik auszubuchstabieren. Gegen eine gleichsam unvermittelte Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung werden deren Paradoxien ins Feld geführt: Die mit der Autonomie in Anspruch genommene Freiheit bildet weder einen einsehbaren Ausgangspunkt und Grund noch scheint sie als Kriterium der Kritik zu taugen. Die Vorstellung der Möglichkeit von Autonomie bildet selbst schon das Resultat eines sozialen Vermittlungsgeschehens, das man als Befreiungsprozess von einer individuellen Natur lesen kann. Die in diesem Vermittlungsprozess, in dieser sozialen Integration hervorgebrachte ›zweite Natur‹ eröffnet dann wiederum die Möglichkeit von Befreiungsprozessen, die wiederum nur auf ihrem Grund möglich sind.

Von hier her wird man danach fragen müssen, was man sich unter solchen Befreiungsprozessen, ihrer Negativität und ihrem Überschreitungspotential vorstellen kann. Diese Fragen sind – wie eingangs zu zeigen versucht – nicht nur solche, die das traditionelle bildungstheoretische Denken umtreiben. Sie sind auch solche, die sich an eine Theorie stellen lassen, die Bildung in der Nachfolge Hegels als entfremdeten Geist begreift und dies in einer negativen Dialektik fruchtbar zu machen versucht. Eine solche negative Dialektik dürfte frei sein von Gelingens- oder Versöhnungsperspektiven. Das teilt sie mit der hier behaupteten bildungstheoretischen Tradition. Über diese hinaus stellt sich aber mit der stärkeren Betonung der praktischen Vermittlung in Prozessen der Subjektivierung auch die Frage, ob und inwieweit solche Prozesse nicht eine subjektive Zerrissenheit befördern. Es ist dann eine solche Zerrissenheit, von der her Befreiungsperspektiven sich selbst noch einmal in einer negativ bleibenden Dialektik artikulieren, in der Abgründe und Gründe, Unbedingtes und Bedingtes, Unendliches und Endliches in eine produktive und zugleich uneinlösbare Verbindung gebracht werden.