

Ästhetik der Unabgeschlossenheit

Die Chance liegt allein noch beim Einzelnen.
Der Einzelne hat die Welt zu bestehen. Von ihm
aus ist alles wieder zu gewinnen. Nur von ihm,
das ist seine grausame Einschränkung.

FRIEDRICH DÜRRENMATT

VOM SINN DER DICHTUNG IN UNSERER ZEIT

LITERATUR UND KUNST

Hinsichtlich der Betrachtung der gesamten Lebensspanne liegen für Lehren und Lernen zwei Brüche hin zu einer Unabgeschlossenheit klar auf der Hand. Diese betreffen inhaltlich nicht abschließbare Bildungsphasen sowie die Entgrenzung des professionell gestalteten oder begleiteten Lernens hinsichtlich der Würdigung lebenspraktischer Erfahrung. Betrachtet man weiters Lernen als ein existenzielles Verhältnis zur Welt, so werden hier anhand von Daseinsmetaphoriken der menschlichen Existenz, dem Verhältnis von Innen und Außen und den damit verbundenen Standortbestimmungen Betrachtungsebenen der Unabgeschlossenheit erschlossen. Als einen Auftrag an jede und jeden Einzelnen kann man die Verwirklichung geschichtlicher Vernunft sehen. Untersucht wird, ob dies – vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Gesellschaft, die es mitzutragen und zu gestalten gilt – auf einen Appell, einen Imperativ oder auch auf eine Bürde reduziert wird oder lebenslanges Lernen als ein vernunftbasiertes Zivilisationsprogramm interpretiert werden kann.

Betrachtet man die politische Diskussion um lebenslanges Lernen, so kann man den Eindruck gewinnen, dass es sich dabei um eine regelrechte Notwendigkeit handelt, um den aktuellen Anforderungen moderner, globalisierter Gesellschaften an Individuen Ausdruck verleihen und Angebote zur Bewältigung des rezenten sozialen Wandels machen zu können. Pointiert wurde der Diskurs auch als »rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform« (Knoll) bezeichnet, als

»beautifully simple idea« (Field) und als »Slogan« (vgl. Gonon, 2002b) kategorisiert oder banalisierend als Analogie zu »life-long breathing« (Carter) dargestellt. Die kritischen Positionen wiederum betonen, dass damit massiv und zum Teil ungebührlich in die autonome Lebensführung des/der Einzelnen eingegriffen werden würde und bei kritischer Analyse ein Menschenbild manifest wird, das gegen die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet ist, was etwa im Begriff *employability* seinen Ausdruck finden würde. Auch der Eingriff in die Souveränität von Individualität selbst, die im Modus einer *totally pedagogised society* eine lebenslange *trainability* (Bernstein) einzulösen hätte, wird angeführt.

Die vorherigen Abschnitte haben intelligiblen Wurzeln des Denkens über die Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft in mehr oder weniger engen Zusammenhängen mit dem Bildungsdenken nachgespürt. Besonderes Augenmerk wurde auf Ansätze gelegt, die Individuation unter dynamischen oder im Wandel begriffenen gesellschaftlichen Bedingungen behandeln oder diesen Wandel qua eines individuellen Wandels betrachten. Dabei lassen sich mit Blick auf den Anspruch lebenslangen Lernens Übergänge hin zu einem Denken der Unabgeschlossenheit erkennen, und zwar hinsichtlich der Grenzen des Individuums und auch der Stabilität der gesellschaftlichen Konzepte, welche vorgefunden werden. Gemeinsam ist diesen Konzepten bei aller Varianz, dass sie sich nicht vorrangig in defizitärer Weise, sondern als Gelingensbedingung für ein zeitgemäßes, ja sogar progressives, zukunftsoffenes Menschenbild verstehen. Solches Denken setzt im Zusammenhang mit den hier herangezogenen amerikanischen Autoren sowie der Gouvernementalitätsdiskussion auch explizit an einem Verständnis von Individualität an, das ein begründetes Ausgangskonzept für demokratische und plurale Gesellschaften sein kann, für ein zivilisatorisches Projekt also, das keine unbeteiligte ZuschauerInnenposition kennt und potenziell bereit ist, alles Vorgefundene nicht als gegeben hinzunehmen, sondern in Frage zu stellen und die Definitionsmacht, was und wie die Welt ist, in der wir leben, in all ihren Elementen zu einer sozialen Gestaltungsaufgabe zu machen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die appellhafte Aussage aus dem Faure-Bericht: »A New Man for a New World« tatsächlich programmatisch fassen. Und zwar nicht vordergründig als ein Reformprogramm zu mehr oder neuem Wissen und Können oder verbesserten Bildungstechnologien, sondern als eine Sichtweise auf den Menschen, die eine humanistische Welterschließung befördert und den Anspruch der kollektiven und dennoch vernünftigen Gestaltungsaufgabe von *Welt* stellt. Betont man, wie Emerson, Dewey und Foucault dies explizit tun, die Bedeutung von Sprache für einen derartigen Vorgang der Selbstkonstitution und hinterfragt diesen in seinem gegebenen geschichtlichen Kon-

text, ergeben sich kulturkritische und damit verbunden auch erkenntniskritische Fragestellungen. Verfolgt man das Ziel einer Klärung des Selbst via dessen Herkunft – was unbestritten mit dessen Stabilisierung einhergeht (vgl. Wagner, 1999, p. 45) –, hat dies Konsequenzen. Dieses »Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen« (Gadamer, 1960, p. 275) sollte aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass die *Ordnung der Dinge* (Foucault) dem Selbst vorgängig wäre. Dieses Gegenüber, Außen des Selbst, liegt damit nur vermeintlich sehr begrenzt in dessen Verfügungsmacht. Soll sich das Leben nicht in einer Rekapitulation erschöpfen, soll die Welt von Morgen eine andere sein als die von Heute oder Gestern, ganz unabhängig davon, wie die Bewertung der gegenwärtigen Bedingungen ausfällt, soll, wie Nietzsche in *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* schreibt, eine »lebendige Zukunft« angestrebt werden, so sollte der »historische Trieb« nicht über den »Bautrieb« siegen (UB II, p. 296). Derart könnte eine Tiefenstruktur der Programmatik des lebenslangen Lernens interpretiert werden.

Neben dieser normativen Sichtweise, kann man aber auch hinterfragen, ob die sprachlich vermittelte Vergangenheit, die individuelle ebenso wie die kollektive, tatsächlich zur Aufklärung des Selbst über sich beiträgt. Losgelöst vom Begründungszusammenhang des Impulses, der das Selbst antreibt, ist die grundsätzliche Offenheit der Zukunft, zumindest die Möglichkeit dazu, eine Herausforderung für die Selbst-Bestimmung über den bisherigen Verlauf, die bisherigen Routinen und das bisherige Denken hinaus. Im Hier und Jetzt manifestiert sich das Selbst am deutlichsten über die Abweichungen von bisheriger Praxis (Emerson). Aber wenn davon ausgegangen wird, dass dies für alle Betrachtungsmomente gilt, so gibt die Betrachtung der Vergangenheit des Selbst weniger Hinweise auf dessen Beschaffenheit als vielmehr auf die Manifestationen von dessen Nicht-Identität und in weiterer Folge Hinweise auf eine anhaltende Distanznahme zu realisierter Praxis. »[I]f the soul is quick and strong, it bursts over that boundary on all sides, and expands another orbit on the great deep [...]« (Cir CW 2, p. 180f), schreibt Emerson in *Circles*, wo er jedes Denken als ein *creative reading*, als vernunftkritischen Prozess verstanden haben will und damit eine Antwort auf eine seiner zentralen Fragen: *Where do we find ourself?* zu geben versucht. Dieses Denken von Individualität zeigt Instabilität, Auflösung einer vermeintlichen Substantialität als Grundlage einer anhaltenden Möglichkeit immer neuer (Selbst-)Beschreibungen. Thoreau benennt diesen Weltverlust – ausgehend von einem Orientierungsverlust in der Natur – als konstitutiv: »[n]ot till we are lost, in other words, not till we have lost the world, do we begin to find ourselves, and realize where we are and the infinite extent of our relations.« (Thoreau, 1908, p. 150f) Das Herstellen und anhaltende Aufrechterhalten

von Beziehung zur Welt sowie die diese betreffende Selbstbeobachtung wirken laut Thoreau konstituierend für das Selbst. Durch diese unhintergehbare Selbstbezüglichkeit wird aber jede Form einer (erkenntnis-)hierarchischen Struktur von Weltbezügen verunmöglicht. Wahrheit im Sinne von ἀλήθεια oder als Abstufung von Erkenntnisleistungen wird durch eine je individuelle Betrachtung des Alltäglichen, des Gewöhnlichen abgelöst, was immer auch die Welt als Gesamtheit beinhaltet. Darin manifestiert sich Thoreaus pragmatischer Wahrheitsbegriff.

Eine solche Betrachtung, im Grunde eine phänomenologische Sicht, lässt jeden Gegenstand (Person, Objekt, Vorstellung und anderes) immer selbstbezüglich erscheinen und löst ihn aus den vermeintlich entmündigenden Funktionskontexten, in denen er steht bzw. gestellt wird, ästhetisiert also. Es ist das eine Emanzipation und gleichzeitig eine Beschneidung des Selbst, da keine Unabhängigkeit, Differenz von Welt mehr möglich ist. Aus der Perspektive dieser Beschneidung heraus kann auch Emerson sagen »[t]hinking is the function. Living is the functionary« und »[living] is a total act. Thinking is a partial act« (Emerson, 1940, p. 54). Er rückt damit markant von einer Innerlichkeitssicht und konsequent weiter gedacht auch von allein vernunft-orientierten Erkenntnisformen ab. Entgegen der Vereinzelnung als Seins-Modus wird das Selbst die Folge eines allein über individuell-subjektive Reflexion erzielten Weltzusammenhangs. Und gleichzeitig ist dies die Voraussetzung für ein Zivilisationsprojekt, das auf diese Gemeinsamkeit, eine grundsätzliche Egalität und Gleichheit aller, aufbaut, die von keinem Menschen oder politischen Ansatz unterlaufen werden kann. Diese Unabgeschlossenheit des Selbst gegenüber den Wirklichkeitsbezügen ist aber nicht die einzige Ausprägung von Unabgeschlossenheit.

DAS GREULICH, GEDANKENLOSE SCHLAGWORT VON DER ABGESCHLOSSENEN BILDUNG

Die offensichtlichste Dimension der Unabgeschlossenheit betrifft die individuelle Lebensspanne selbst und in besonderer Weise die darin ablaufenden Bildungs- und Lernprozesse. Und dies gleich in zweifacher Weise. Zum einen – und das ist wohl wenig strittig – ist ein Vorratslernen im Rahmen der Schule heute unzureichender denn je. Zum anderen soll das präparierende Element in ein neues, strukturierendes Prinzip (eben lebenslanges Lernen) übergeleitet werden, das die bisher ungekoppelt entwickelten Bereiche der Erstausbildung und Erwachsenenbildung lernbereichs- und lernstufenübergreifend integrieren soll (vgl. Dräger, 1979).

Dass der damit zu erzielende Effekt – ungeachtet der aktuellen politisch-ökonomischen Aufmerksamkeit – ein begrenzter ist, wurde mit Beginn in den 1920er Jahren immer wieder angemerkt und aus verschiedenen Blickwinkeln ausgeführt. Kerschensteiner etwa wies darauf hin, dass »das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der abgeschlossenen Bildung, die jede Schulgattung dem Schüler zu geben hat [...] aus unseren Schulen statt einer Stätte zu Pflege der Wertgestalt so oft Wissens- und günstigstenfalls Gelehrsamkeitsspeicher mit leeren Ablaufmechanismen gemacht hat.« (Kerschensteiner, 1926, p. 46). Die Anthropologin Margaret Mead propagierte das Konzept der *lateral* statt der *vertical transmission* von Kenntnissen vor dem Hintergrund der dynamischen industriellen Entwicklungen in den 1950er Jahren (vgl. M. Mead, 1982). Und eine jüngere Untersuchung von exemplarischen Lebensläufen und Erziehungsanleitungen durch Rita Casale, Jürgen Oelkers und Daniel Tröhler konnte zeigen, dass nicht allein für stark wissensbasierte Berufe (Gelehrte) das Phänomen Lernen über die Lebensspanne schon im 16. Jahrhundert ablesbar war (siehe Casale, Oelkers & Tröhler, 2004). Hinter diesen Sichtweisen, der pädagogischen Kerschensteiners, der industriesoziologischen Meads und der historischen Betrachtung menschlicher Erfahrung bei Casale, Oelkers und Tröhler, stehen kontinuierliche Entwicklungsmodelle und nicht Stufen- oder Phasenmodelle des Wissens und darüber legitimierte erkenntniskritische Differenzen.

Aber nicht nur die *Erstausbildung* als Bildungsphase verliert aktuell an Konturen gegenüber dem Lernen im Erwachsenenalter. Nein, das Primat des Lernens als professionell organisierte oder begleitete Aufgabe oder Tätigkeit verliert zunehmend ihren Ort. Denn wenn die Schule, das Klassenzimmer oder die Hochschule nicht mehr eine privilegierte Position im Lernprozess haben, wird das individuelle Lernen in diesen Institutionen oder verstärkt außerhalb derselben ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Diese Entgrenzung ist nicht allein eine räumliche und eine Verschiebung vom Lehren hin zum Lernen. In zunehmend pluralen und durch raschen Wandel charakterisierten Gesellschaften sind die Stellung und Bedeutung von verbindlichen Curricula und institutionellen Gegebenheiten, in die diese eingeschrieben sind, mehr denn je zu rechtfertigen oder neu zu bewerten. Auch wenn es Bemühungen wie die von Manfred Fuhrmann (1999) oder Dietrich Schwanitz (1999) zur Formulierung von Bildungskanons gibt, problematisieren nur wenige abgeklärte KommentatorInnen – vielleicht aus Verwunderung, Empörung oder auch aus Provokationslust – die Sichtweisen idealtypischer Kanonisierungen. So werden etwa in einem Zeitungskommentar, der die Diskussion anlässlich des Erscheinens der beiden eben genannten Bücher abbildet, diese Unternehmungen als erwartungsüberladene Schulmeisterträume abgekanzelt: »[d]ie Schulmeister träumen, daß ihre Schüler einmal alles das wis-

sen, was sie selbst gerne wissen wollten. Und die Schüler vereinen sich in der Klage, daß die nächste Generation all das, was sie selbst hätten lernen sollen und nicht gelernt haben, nicht mehr lernen müssen.« (Schneider, 1999).

Einiges spricht für die Sichtweise (vgl. Assmann, 2004, p. 14), dass das Beharren auf einen kulturell determinierten Kanon insbesondere in den deutschsprachigen Ländern darauf zurückzuführen ist, dass hier allein ästhetische Konzepte der Humanität grundgelegt sind und sich damit essenziell von revolutionären Konzepten unterscheiden, die zu einer stärkeren historischen und politischen Verankerung des Bildungsdenkens führten. Die Französische Revolution, die Unabhängigkeitserklärung Amerikas und die darauf folgenden Verfassungen waren von einer Neubestimmung des Menschen begleitet, die praktisches Handeln und soziale Verantwortung enger zusammenführten und unlösbar in einen zivilisatorischen und gleichzeitig demokratischen Kontext stellten. Das Ringen Emersons um ein eigenständiges amerikanisches Denken, das genau in diesem Zusammenhang zu sehen ist, wurde weiter vorne schon skizziert. Zur Diskrepanz des moralischen Appells, des vernünftigen Imperativs und der politisch-historischen Realisierung wird mit Bezugnahme auf Kant noch zurückzukommen sein.

Der teleologischen Ästhetik eines kulturell bestimmten oder bestimmbaren Kanons, gepaart mit einer starken Betonung der Innerlichkeit, des inneren Wachstums (einer Reifung, Aus-Bildung), wird durch den Anspruch lebenslangen Lernens in globalen Zusammenhängen eine Unabgeschlossenheit gegenübergestellt, die sich selbst als zukunfts offen, aber nicht als ziellos und schon gar nicht als defizitär versteht. Diese Offenheit hat aber ihren Preis und stellt die Individuen zunehmend vor die Herausforderung, die »Verknüpfung persönlicher Erfahrungen zu einer Biografie« (Casale, Oelkers & Tröhler, 2004, p. 22) herstellen zu müssen, AutorInnen eines *Life-Writings* zu sein oder zu werden. Life-Writing ist ein Begriff, den die Biografieforschung bereits für das 18. Jahrhundert nachgewiesen hat. Damals wurde das Life-Writing eingesetzt, um sich für sich selbst und Dritten gegenüber zu manifestieren und in weiterer Folge interpretierbar oder verständlich zu werden. Es sollten letztlich aber nicht nur »die verstreuten Elemente« eines persönlichen Lebens gesammelt und »in einer Gesamtskizze geordnet« (Gusdorf, 1989, p. 130) werden, sondern die Konstitution der je konkreten Individualität wurde an eine solche Lebensbeschreibung gekoppelt.

Die geistesgeschichtliche Herausbildung des Individuums, die Etablierung des Selbstständigen und Einzigartigen erfolgt demnach durch ein Narrativ. Dies zeigt schon an, dass es sich nicht allein um eine Benennung und Aufzählung äußerer Lebensstationen, eine Chronik, eine Selbstbiografie handeln kann, durch

die das »Diskrete [...] zur Kontinuität verbunden« (Dilthey, 1970, p. 305) Wird. Der Anspruch einer Lebensbeschreibung geht über einen wissenschaftlichen Charakter oder ein Kunstwerk hinaus und leitet zu einer *narrativen Identität* über, die in Opposition zum Bildungsbegriff steht, der sich auf ein ontologisches Fundament zu stützen glaubt. Der Bildungsbegriff wird vor diesem Hintergrund als ein historisch-kulturell bedingtes (romantisches) Ordnungsprinzip erkennbar.

Die zwei Geschichten der Bildung

In einem Nachruf auf Manfred Fuhrmann, den bedeutenden deutschen Altphilologen, den »letzten Bildungsbürger« (W. Fuhrmann, 2005), wird darauf hingewiesen, dass dieser authentisch die spezifisch deutsche Unterscheidung von *Bildung* und *Kultur* gegen den Vorwurf verteidigte, sie habe einen Faktor im verhängnisvollen deutschen Sonderweg des 19. und 20. Jahrhunderts ausgemacht. Fuhrmanns Credo wäre gewesen: *Bildung sei das, wodurch das Individuum an der allgemeinen Kultur teilhabe*. Sie bezeichne den Prozess der Aneignung, der Anstrengung und Bemühung um jene Werte, die der Kanon der großen Werke in Literatur, Philosophie, Musik oder bildender Kunst inhaltlich bestimmt habe. Und weiter: Er, Fuhrmann, habe daran erinnert, dass der Inbegriff kultureller Erregenschaften in der Antike *βίος* oder *vita* geheißen hat: Das Leben selbst sollte Zeugnis von diesem Streben weg von der Natur hin zu humanitären Werten ablegen. Und der Nachruf zitiert den durch Tacitus überlieferten Satz, mit dem Seneca vor seiner durch Nero befohlenen Selbsttötung von seinen Freunden Abschied nahm: Er, Seneca, hinterlasse ihnen das Einzige und zugleich Schönste, über das er noch verfügen könne, das Bild seines Lebens, *imaginem vitae suae* (Tac. ann. 15.62). Diese Idee eines Individuums, das sich in der Auseinandersetzung mit den Kräften seiner Tradition selbst zu einem Kunstwerk formt, um bildende Kraft für andere darzustellen, war das Ideal, das Fuhrmann erstrebenswert hielt, selbst anstrebte, aber für seine Gegenwart als Ganzes verloren glaubte. Bei aller individuellen Glaubwürdigkeit Fuhrmanns bringt dies genau jenes Bildungsideal zum Ausdruck, das im Nachgang der neuhumanistischen Bemühungen in den deutschsprachigen Ländern bis heute gestaltungswirksam und bewusstseinsprägend ist und das Individuum zum Bildungsobjekt machte. Die Gestalt, in der *Bildung* gedacht wurde, war ein auf Innerlichkeit ausgerichtetes Verständnis, das in den Geistesleistungen des Menschengeschlechts die förderlichsten und erstrebenswertesten kanonischen Inhalte für die Selbstsorge und Selbstkultur des Menschen im Einzelnen und im Allgemeinen sieht.

Eben genau darüber verwunderte sich Litt. Jene *Bildungsideale* hätten das erstaunlichste Beharrungsvermögen entwickelt, die in der Annäherung an die ge-

gebene gesellschaftliche Realität nicht eben am weitesten gegangen sind, sondern die Lösung gleichsam in einer alleine rückwärtsgewandten Betrachtung suchten (Litt, 1955, p. 54). Und wer »in der Wissenschaft die vollständige Rezeptionsammlung für alle zu bewältigenden Lebensprobleme zu besitzen überzeugt ist, der kann natürlich auch der Erziehungs- und Bildungsarbeit nur den radikalen Abschied von jeder auf den Umgang³² bezogenen Bemühung und [...] auf die Sachwissenschaft schwörenden Erziehung anempfehlen.« (Ebd., p. 55) Das Individuum würde für Litt damit allein einem konservativen Weltbild, den aktuellen gesellschaftlichen Institutionen (Objektivationen) unterworfen, eine Ästhetik der individuellen Rekapitulation geformt werden. Innovationen, insbesondere soziale, werden diesem Ideal folgend, tendenziell kulturpessimistisch interpretiert. Die Einflussfaktoren, die jenseits des humanitären Kanons stehen, die natürliche Umwelt, die gewerbliche Tätigkeit und mehr noch die Lohnarbeit zum widerständigen Stoff, der allein die inneren Kräfte in Bewegung setzt und hält. Erst durch Entdeckung und Kultur (Selbstkultur) der ewigen, aktiven Geisteskräfte wird ein Ich zu einem *von höherem Gehalt*, wie Spranger sagen würde. Zusammen mit dem Modus der *reinen, geistigen Versenkung* gleichsam *asketischen Bemühungen* wird einem Bildungsideal nachgestrebt, das deutlich spiritueller-theologische Züge trägt. Die Stadien oder Statuspassagen solcher individueller Entwicklung lassen sich sodann auch in vergleichsweise statischen Gesellschaftsmodellen und deren institutionellen Gefäßen ablesen. Das Bild des Lebens, das *imagine vitae* kann ausreichend dadurch beschrieben werden, dass die äußeren Stationen benannt werden, die traditionell bestimmten Entwicklungen Raum geben: die Schule, die Universität, der Beruf, der Familienstand und so fort.

Entwicklungsprozesse, die nicht an einem Ideal ausgerichtet werden, sind für Litt folglich – und hier schreibt er eine andere Bildungsgeschichte als der Neuhumanismus – alles andere als defizitär, sondern sind im Vertrauen auf die den Moment überwindenden geistigen Kräfte in nicht zu überschätzendem Ausmaß überlegen. Wesentlich ist für ihn, dass der individuelle, konkrete Formungsprozess weder durch »Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktion der Vergangenheit« (Litt, 1929, p. 63) festgelegt und auch nicht mit einer naiven oder romantisierenden Naturwüchsigkeit oder Rousseaus *perfectibilité* verwechselt wird. Was auch immer diesen Prozess in Gang bringt und ihn in Bewegung hält, wird durch den Verzicht auf ein normatives Ziel am wenigsten beeinflusst

32 Bei Litt hat der Begriff Umgang eine spezifische Bedeutung, so braucht ein Lernprozess hin zu einer Sachbemeisterung unbedingt den tatsächlichen Umgang, eine interaktive Sacherschließung (siehe dazu auch vorne).

oder gar gestört. Obwohl Litt hier ein anderes Begriffsvokabular benutzt, ist seine Sichtweise mit dem Denken einer *Naturgabe* bei Kant, Emersons *Gleam of light* und Deweys Referenz darauf kompatibel.

Sprache und Schrift zähmen das Leben

In den vorne genannten Entwicklungsromanen, insbesondere den Bildungsromanen, wurde eine künstlerische Form des *Sich-selbst-Lesens* vor dem Hintergrund komplexer Lebenssituationen abgebildet. Die Romane selbst erheben jedoch nicht den Anspruch, eine reale Person zu beschreiben, und können durch die sprachlichen Fertigkeiten der Autoren wohl auch nicht als Modell für die Beschreibung durch jede und jeden dienen. Es handelt sich dabei aber nicht allein um graduelle Unterschiede hinsichtlich der Könnerschaft oder Meisterschaft an Ausdrucksweise, sondern um eine grundsätzliche Verlagerung von nicht sprachlicher oder vor-sprachlicher Praxis in Sprache.

Dies lässt sich beispielhaft anhand der Einführung des verpflichtenden Schulwesens in der betrieblichen Berufsausbildung der deutschsprachigen Länder aufzeigen. Bis ins 19. Jahrhundert stand die berufliche Unterweisung im handwerklichen Betrieb als berufsspezifische Enkulturation unter der väterlich-sittlichen Autorität des Meisters (der Lehrling war Teil des Haushaltes). Der zunehmende Wandel vom Monopol der Korporationen (Berufsverbände, Innungen) hin zu einer Kodifizierung aller gesellschaftlichen Bereiche führte auch im Handwerksrecht dazu, dass die Einführung von verpflichtender Teilzeitschule und öffentlichen Prüfungen die bisherige Berufsbildungspraxis herausforderte und in mündlicher oder schriftlicher Sprache manifest machte.

Der Ansatz der Arbeitsschule in der Form Kerschensteiners versuchte das Denken der lebensphilosophischen Zeitgenossen mit den modernen Anforderungen der Produktion zu versöhnen (Planzeichnungen etc. ergänzten die arbeitsplatznahe Unterweisung). Konzeptiv weiterhin wichtig war, dass die konkreten Tätigkeiten aus sich selbst, der Sachgerechtigkeit heraus, bildenden Wert hatten³³, die Unterweisung als Verwurzelung in konkreten Vorgängen erfolgte. Die im 19. Jahrhundert eingeleitete Entwicklung einer zunehmenden Kodifizierung und Verantwortungsübernahme der Öffentlichkeit für diese bisher allein privaten Lernprozesse blieb nicht ohne Wirkung. Konnte die korporatistische

33 Das ist eine Sichtweise, die wir in existenzialistischer Form auch bei Heidegger finden. Für ihn sind im Dichterischen, aber auch im Ideal der bäuerlichen Lebensform das Leben und das Sein so verbunden, dass sie keiner dezidierten Explikation bedürfen. Sein Heimatbegriff hat dem jedoch eine verhängnisvolle Färbung gegeben.

Berufsbildung vorübergehend detailhaft die Benennung und insbesondere die »Schrift noch durch die Rituale der Aufdingung, der Lossprechung, des Gesellenstücks zähmen« (Harney, 2004, p. 165), wurden in späterer Folge im Zuge der Befähigungsnachweise (Examina) das Explizieren und das ständige Benennen zur öffentlich wahrnehmbaren Realität. Die eigentliche Berufspraxis und das Lernen im konkreten Arbeitskontext wurden scheinbar »schweigend bzw. anerkennungslos« (ebd.) zurückgelassen. Mag man damit auch der Ansicht verfallen sein, berufliches Lernen dem stummen, sprachlosen Imitatio-Prinzip (Meister-Lehrling) entrissen und die Zeremonien und Rituale abgelöst zu haben, könnte die Vorgängigkeit der Erfahrung damit aber vorschnell verdeckt werden. Denn »[w]ährend die Sichtbarmachung als geistiger Prozess der Tatsachenaufklärung verstanden und darin mit dem gymnasialen Anspruch auf Allgemeinbildung verglichen wurde, vollzog sich der Aufbau der sittlichen Arbeitshaltung und die auf ihn gegründete Verwurzelung im Beruf in der Ausführung selbst.« (Ebd., p. 162) Nicht die nachgängige Benennung, sondern die Handlung wäre zentral.³⁴

Sprache und Schrift sind der *Verschulung* als Medium jedenfalls immanent. Bei der bis ins späte 19. Jahrhundert *schriftlosen* Berufsbildung ist damit ein Bemächtigungsprozess ablesbar, der den sprachlich und schriftlich determinierten *Berufsabschluss* auch als *Schulabschluss* beförderte. Anders bei Kerschensteiner, bei dem ein Versuch der Versöhnung der zwei Sinnmuster erkennbar wird unter Erhalt des Berufsprinzips als Art der *Behausung von Arbeit*. Denn das berufliche Arbeiten verkörpert ihm zufolge die Erfahrung der Sachgerechtigkeit (Rousseau) und damit der Natur der Arbeit selbst verbunden mit einem Austritt aus der Ichbezogenheit durch die Arbeitsschule, die zu einer Verschmelzung des Produktionsvorganges mit der individuellen Persönlichkeit des/der Auszubildenden führt (siehe Kerschensteiner, 1910a).

Die sprachliche Reflexion, die auf individueller Ebene erforderlich ist, verleitet durch ein überproportional präsent explizierendes Verfahren auf institutioneller Ebene zu einer Unterbewertung jener Prozesse, die ihr vorangehen, deren Substrat sie gleichsam darstellt. Insofern ist gegenwärtig die äußere Bildungsexpansion (Anzahl der Zertifikate in einer Gesellschaft) nicht allein an ihre finanziellen Grenzen gestoßen, sondern der Trend zu Individualisierung und Entgrenzung (Entinstitutionalisierung) der (schulischen) Lernprozesse lässt sich auch inhaltlich motiviert verstehen. Ansätze der Validierung und diagnostisch belastbare Kompetenzfeststellungsverfahren, die als Lösung angedacht sind,

34 Die differenzierte Sicht auf Sprachhandlungen im Sinne Austins wird in diesem Zusammenhang von der historischen Berufsbildungsforschung nicht gewürdigt.

werden aber – folgt man dem historischen Beispiel der Versachlichung des beruflichen Lernens – das Problem eher verschieben denn lösen.

Life-Writing: empirische Rekonstruktion, rhetorische Analyse und narrative Identität

In den politischen Dokumenten zum lebenslangen Lernen selbst oder auch in jenen, in denen es als Transformationsinstrument des sozialen Wandels thematisiert wird, fragt man vordergründig selten nach dem Reflexionspotenzial auf individueller oder kollektiver Ebene, das in Lernprozessen in Schule, Universität oder am Arbeitsplatz entwickelt wird. Gefragt wird stattdessen pragmatisch nach Transparenz, Anerkennung, Lernergebnissen, Transferpotenzialen und nach Qualität (im Sinne von Verlässlichkeit) von Bildungsprogrammen. Großes Gewicht haben dabei auch Diskussionen um die Validierung von informell erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten. Betrachtet man die aktuellen politischen Dokumente, die verstärkt Instrumente zur Realisierung des lebenslangen Lernens anbieten³⁵ und formale Vorgaben machen, werden zusätzlich zu Zertifikaten und Qualifikationsnachweisen zunehmend von jedem und jeder Selbstdeklarationen (etwa in Form von Kompetenzenbilanzen und -portfolios, die neben fachlichen und überfachlichen Kompetenzen insbesondere soziale und personale beschreiben sehen wollen) in Bezug auf Lern- und Arbeitskontexte verlangt und durch professionelle Fremdbilder ergänzt.

Dabei könnte man den Eindruck gewinnen, dass die Dienststellen auf nationaler und transnationaler Ebene Angst vor der eigenen Courage bekommen haben, denn der narrativen, reflexiven Durchdringung wird darin wenig Raum gegeben, und über das Befüllen von Standardinstrumenten suggeriert oder perpetuiert man das Bild, »jedes Leben [sei, PS] belesen von Viten, die ihm vorangingen, als kopiere jedes Leben die Biographien anderer, als sei jedes Leben die Nachschrift einer Legende« (Raulff, 1999, p. 132). Eine Erzählung über den Verlauf eines Lebens, jedes *Life-Writing*, sei es als Biografie, Autobiografie, Karriere, Laufbahn, aber auch als Memoiren oder Nekrolog gefasst, hat zunächst die Funktion, das (bisherige) Leben – ganz oder in Ausschnitten –, also die Vergangenheit einer Person gegenüber einer/m Dritten transparent zu machen. Ein schriftlicher Lebenslauf oder curriculum vitae, Vitae Cursus oder Résumé listet

35 Mitteilung der Europäischen Kommission »Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen« 2001, Empfehlung für einen Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen 2008, die zahlreichen Arbeitsprogramme und Aktionspläne.

daher individuelle Daten einer Person auf, die von Normalitätswürfen ausgehend von dem/der ErzählerIn und dem/der adressierten RezipientIn als bedeutsam eingestuft werden. Neben vergleichsweise stabilen oder statischen Lebensphasen sind dabei oftmals die Veränderungen, die Übergänge und Brüche von Bedeutung. Je nach Intension und Zweck der Erzählung sind es die bewussten Entscheidungen, die Statuspassagen oder auch Zufälle, Unfälle, Entgleisungen, die dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

»Antoine Bloyé begann als Maschinenschlosser bei der Compagnie d'Orléans; er erklimmte alle Stufen, wurde Leiter des Hauptdepots, Ingenieur [...]« (Nizan, 1974 (orig.1933), p. 25). Das sind die Worte einer Fremdzuschreibung im Rahmen einer Grabrede, wie sie Paul Nizan im Roman *Das Leben des Antoine B.* beschrieb. Die Rede benennt die äußeren Stationen eines Lebens. Der Sohn des Verstorbenen hatte jedoch – so der Roman – eine ganz andere Erfahrung mit seinem Vater gemacht und erkennt diesen in den am Grab gesprochenen Worten nicht wieder. Die dritte Perspektive auf das Leben Bloyés, die Antoinette selbst, wurde damit noch gar nicht thematisiert, kann es in diesem konkreten Falle auch nicht werden. Der Sohn verwundert sich über die Beschreibung, da alle von ihm miterlebten Niederlagen, Entwurzelungen, auch erzwungenen Veränderungen des Vaters und dessen zunehmende Distanz zu seiner ursprünglichen Herkunft, die für ihn als Sohn so sehr zum Leben seines Vaters gehörte, darin keinen Platz finden (vgl. Hoerning, 1978). Es mag vielleicht die Rolle eines Nachrufs sein, den realisierten Lebensverlauf letztlich als eine Würdigung des Gelungenen darzustellen und wesentliche Aspekte nicht zu thematisieren. Dies könnte folglich die in der Grabrede getroffene Auswahl begründen. Es könnte sich hierbei aber auch um ein erzählerisches Muster handeln, das hegemoniale *Metaerzählungen* fortschreibt, verstärkt und damit von Machtfragen geprägt ist.

Die zweite zentrale Form der empirischen Rekonstruktion, die jedoch nicht auf äußere Lebensstationen abstellt, sondern vorgeben, den konkreten Menschen in den Blick zu nehmen, stellen psychologische Typologien und psychometrische Klassifikationen dar. Diese zielen auf eine objektive Lesbarkeit der individuellen Persönlichkeit ab. Ideengeschichtlich fußen sie auf naturalistischen Studien, die sich auf die Funktion der Körperbeschaffenheit, auf die Temperamentenlehre nach Aristoteles und Galen sowie auf typologische Schriften überwiegend zu Geschlecht, Lebensalter, Nationalität beriefen und in weiterer Folge stark durch die Charaktermorphologie der Renaissance geprägt wurden. Daher überrascht es auch nicht, dass hier zunächst Ärzte eine dominierende Rolle spielten, allen voran Juan Huarte mit seinem 1581 veröffentlichten Werk *Examen de Ingenios* (Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften). Huartes Anliegen war es, möglichst geeignete Kandidaten für gewisse berufliche Karrieren zu identifizieren.

ren. Im Zentrum standen dabei die akademischen Ausbildungen auf Basis innerer Befähigung oder Berufung. Bis heute stellen die im Personalauswahl- und Berufswahlbereich eingesetzten diagnostischen Instrumente, neben deren Anwendung in der klinischen Psychologie mit der Akzentuierung oder Identifikation von Störungen der Persönlichkeiten, wesentlich darauf ab, ProbandInnenverhalten vor dem Hintergrund vorhandener Normen (oder Vergleichsgruppen) zu interpretieren, sei es in psychometrischen oder projektiven Tests.

Diesen beiden Zugängen der empirischen Rekonstruktion, einmal als Versuch des Verstehens und einmal als jener der Erklärung gefasst, steht die Autobiografie als Perspektive narrativer Selbstbeschreibung gegenüber. Eine Autobiografie kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Sie kann eine bekennnishaft Bildungs- oder Entwicklungsgeschichte schreiben, Zusammenhänge klären, Persönlichkeiten erschließen oder das Leben als eine sinnstiftende Einheit präsentieren wollen (vgl. Spits, 2008, p. 19). Das Thema Autobiografie ist im europäischen Denken bis weit ins 20. Jahrhundert hinein stark unter den eben aufgezählten Zugängen verhandelt worden. So hat Dilthey die Autobiografie gestaltungswirksam eng im Zusammenhang mit seinem geisteswissenschaftlichen Programm gesehen, in dem die Individualgeschichte zentrale Bedeutung hatte. In unmittelbarer Folge figurierte Georg Misch die Geschichte der Autobiografie insgesamt als eine Aufarbeitung des menschlichen Selbstbewusstseins und betonte die darin ablaufende menschliche Individuation (siehe Misch, 1962). Die Rezeption dieser Zugänge fiel unterschiedlich aus. In der literaturwissenschaftlichen Diskussion wurde der hermeneutische Ansatz intensiv aufgegriffen und ist bis heute wesentlich darin verankert. Wohl ist dies auch einer der Gründe, warum die Autobiografie – ja eher als Zweck- oder Gebrauchsform der Literatur anzusehen – überhaupt so hohe Aufmerksamkeit in dieser Disziplin gewann. In der Philosophie war die Bedeutung, die Dilthey dieser Textsorte einräumte, für wichtige Autoren nicht nachvollziehbar. So hat Hans Georg Gadamer von einem nicht begründeten »*Übergewicht*« (Gadamer, 1960, p. 121) gesprochen, das Dilthey den Sonderfällen Biografie und Autobiografie beimaß, und Jürgen Habermas sah keinerlei »*systematische Begründung*« (Habermas, 1973, p. 190), warum die Autobiografie Pate für eine geisteswissenschaftliche Hermeneutik stehen sollte.

Während im amerikanischen Denken, insbesondere im pragmatistischen, die Repräsentationsfunktion der Sprache ohnehin keine zentrale Rolle spielte, wurden in Kontinentaleuropa erst durch die poststrukturalistischen Autoren in den 1970er Jahren die sprachtheoretischen Aspekte der Autobiografie von ihrer scheinbar privilegierten Position des (Selbst-)Verstehens verdrängt und in eine Reihe mit allen übrigen Texten der Fiktion gestellt. Insbesondere nach Paul de

Man löse Autobiografie einen anhaltenden Wechsel der Lektüre zwischen Fiktion und einer referenzorientierten Lesart aus, die im Grunde vorgibt, eine Lese- oder Verstehensfigur darzustellen. Das von ihm postulierte Mischungsverhältnis tritt in unterschiedlicher Balance aber in allen Texten auf (vgl. de Man, 1979, p. 921). Derrida sieht ohnehin in jedem Text nur die Illusion der Referenz, »ein Text-Äußeres gibt es nicht« (vgl. Derrida, 1974, p. 274), und dies gilt in gleicher Weise für die Selbstreferenz. Mit Derrida wird sodann auch aus der Autobiografie als der Beschreibung des Lebens *das Schreiben eines Lebens*, ein *Life-Writing*. Ein Ausdruck, der keine Innovation des ausklingenden 20. Jahrhunderts ist, sondern dem Oxford English Dictionary zufolge bereits in William Warburtons *Letter to Birch* aus dem Jahr 1773 Erwähnung fand.

Nimmt man die Bezeichnung der Textsorte Autobiografie beim Wort, benennt sie nicht ζωή, sondern βίος und damit die politische Existenz und nicht die Lebensspanne zwischen dem Erwachen des individuellen Bewusstseins und dem biologischen Tod. Die Analysen von Foucault und die Arbeiten der PoststrukturalistInnen, um das *Verdrängte zum Sprechen* zu bringen, zielen neben anderem genau auf jene Begriffe, die das Leben als politisches ordnen und regulieren. In dem alle Lebensbedingungen bewusst in einen diskursiv gestaltbaren Kontext gestellt werden, gelangen Begriffe, Macht- und Sinnstrukturen sowie Mechanismen zur Gänze in die Verfügungsmacht des Menschen. Sie sind nicht grundsätzlich stabil, sondern sozial verhandel- und wandelbar.

Für die Philosophie waren lange Zeit im Wandel begriffene Dinge und auch die Erfahrungswissenschaften etwas, das dem *purgatorischen Reich* zugeschlagen wurde. Dewey hatte das schon erkannt und thematisiert. Die vergleichsweise langsame Veränderung erklärte er sich damit, dass offenbar »[d]as Bemühen, die Stabilität des Sinns über die Instabilität der Ereignisse herrschen zu lassen [...] die Hauptaufgabe intelligenter menschlicher Anstrengung« (Dewey, 1995, p. 63) sei. Die Arbeit an einem dynamischen Selbstumgang gewinnt gegenüber einer *perfectibilité* an Bedeutung, woran immer sich diese auch orientieren mag, einem indigenen Entwicklungsprozess oder der Bildung an einer Umwelt.

An dieser Stelle kann nochmals die Denkfigur der missionarischen Sendung (was treibt mich als mich), die κλήσις aufgerufen werden, die Agamben aus den Paulinischen Texten als anthropologische Dimension herausgearbeitet hat und die für ihn als ein Paradefall die gesellschaftliche Institution kontrastiert. Der radikale Unterschied ist für Agamben der Übergang von einem – in diesem Fall gottgegebenen – Stand hin zu einem Gebrauch, einer allgemeinen Potenz, zum Gebrauch der weltlichen Zustände, der individuellen Gegebenheiten, ohne jemals in die Rolle eines Inhabers/einer Inhaberin derselben zu gelangen. Nicht das alttestamentarische *Alles hat seine Zeit* steht bei Agambens Sicht der Pauli-

nischen Briefe im Vordergrund, das dem Leben Form und dem Erreichten zumindest vorübergehende Stabilität verleiht, wie etwa der (gewerbe-)bürgerliche Lebenslauf, der die Phasen des Lebens, der beruflichen Ausbildung, der Erwerbstätigkeit, des Familienstandes und der Ruhephasen ordnet. Nein, sondern ein in die Welt hineingestellt sein verbunden mit dem Anspruch, sich als Person *ganz* einzubringen. Sei es – diesen Gedanken weitergeführt – in organisierten Bildungsprozessen, im Prozess der Arbeit, in der Beziehungsarbeit oder auch im ehrenamtlichen Engagement. Employability, Trainability als neue Konzepte von Subjektivität stehen hier im Raum.

Agambens Denkfigur der missionarischen Sendung kann damit wohl zu Recht als eine neue Form der sozialen Differenzierung angesehen werden, die den Übergang von einer statusbezogenen hin zu einer leistungsbezogenen Stratifizierung beschreitet. Darin aufgehoben ist nicht allein eine kompetitive Komponente, sondern auch eine Dimension der Egalität, da sie alle (Freie und Unfreie, Männer und Frauen in Paulus Worten) in gleicher Weise betrifft, losgelöst von sozialer Stellung und ökonomisch messbarem Vermögen. Jedenfalls aber manifestiert Agambens Denkfigur ein progressives Element, das im Menschenbild des Transzendentalismus und des Pragmatismus angelegt ist.

Emerson verweist in *Nature* darauf, dass der Mensch wesentlich dadurch bestimmt wird, was er tut und welche Prämissen diesem Tun eingeschrieben sind, denn »[e]very man's condition is a solution in hieroglyphic to those inquiries he would put. He acts it as life, before he apprehends it as truth.« (Nat CW 1, p. 7). Das Denken ist demnach nachgängig, »[I]ife has no memory« (Exp CW 3, p. 40), schreibt er in *Experience*, und jene Dinge, die vielleicht erinnert oder bewusst gemacht werden, bleiben gegenüber dem unbewusst Tätigen und dem intellektuellen Handeln in der Minderheit. Ein Umstand, der die Psychoanalyse und die Tiefenpsychologie anstieß, der in der Gouvernamentalitäts-Forschung und rezenten Wissenschaftsforschung seine empirische Bestätigung findet und auch längst in der Populärkultur reflektiert wird. »Die vergangene Zeit agiert wie in der Gegenwart aufgehoben« (1996, p. 67f), schreibt etwa Bruno Latour und schon zehn Jahre davor sang³⁶ Tom Waits in Time: »And the things you can't remember, tell the things you can't forget«.

Um dieses in unsere Leben, in unsere Haltungen, in unser Tun Eingeschriebene für unser Denken zugänglich zu machen, verweist Dewey auf individueller Ebene auf die Reflexion, auf gesellschaftlicher Ebene auf die Wissenschaft. Er hebt sich damit in gewisser Weise vom »[I]ife is not intellectual or critical, but sturdy« (Exp CW 3, p. 294) des Transzendentalismus ab und stellt das Denken in

36 Wenn man das denn so nennen will.

den Vordergrund. Jedoch nicht im Sinne von Referenzialität, sondern als Reflexion der Strukturen der eigenen Lebensform im Sinne einer anhaltenden Autobiografik. Und wenn folglich Paul John Eakin zugestimmt werden kann, dass »the writing of autobiography is properly understood as an integral part of a lifelong process of identity formation in which acts of self-narration play a major part« (Eakin, 1999, p. 101), so gilt es zu bedenken, dass neben diesen Bestätigungen des Selbst, des anhaltenden Bestandes, der unaufhebbaren Differenz es eine Komponente der Selbstüberbietung geben muss, die über *konventionelle* Weisen des Sprechens über sich hinausreicht. Neben einem *self-relying* und einem *self-directing*, wie Emerson in *American Scholar* (1837) sagt, muss der Schritt in die öffentliche Diskussion gesucht und vollzogen werden, um das Denken voranzutreiben. Aber Gemeinschaft ist für Emerson kein »natürlicher und damit vorrationaler Verband, sondern Ergebnis einer Anstrengung des Denkens« (Wagner, 1999, p. 152), wie Richard Wagner ausführt. Die narrative Bestimmung des Menschen, die des/der je Einzelnen ebenso wie die der Allgemeinheit, bedarf einer Ästhetik der Identität, die gegenüber der Gemeinschaft als notwendige und gleichzeitig gemeinsam zu gestaltende Aufgabe offen ist.

DASEINSMETAPHORIK

Der Zusammenhang von Natur bzw. von Kosmos, Gesellschaft und Individuum stellt einen zentralen Reflexionsgegenstand des Menschen dar und hat nicht in Concord Massachusetts, an einer Versuchsschule in Chicago, in einer Werkstatt oder in der Arbeitsschule in München seinen Ausgang genommen. In Kombination mit dem Thema der *navigatio*, der *Reise* als Bild für das individuelle Leben, zeigt sich eine vielfältige und kontrovers geführte Debatte über Daseinsmetaphoriken, die seit der Antike um die Antwort auf die Frage ringen, wie für Menschen ein sinnvolles Leben oder eine sinnvolle Welt gedacht werden kann. Die Betrachtung der menschlichen Existenz als Reise, insbesondere ins Unbekannte und Gefährliche, schuf eine bilderreiche Sprache. Wesentliches Element dabei war zumeist auch die Perspektive des Beobachters/der Beobachterin. Wobei dann der Standpunkt immer wieder neu zu bestimmen wäre, und zwar nicht nur räumlich, sondern vielfach auch moralisch und ästhetisch.

Die Herausarbeitung der wesentlichen Differenz der Betrachtung von Innen und Außen sowie des handelnden Umgangs mit Wirklichkeit bei Litt und die pragmatistische Sicht aktiv handelnder Subjekte als Akteure des sozialen Wandels zeigen, dass in diesen Prozessen die Bestimmung von Subjektivität als ein anhaltender Vorgang gedacht wird und nicht zu einem abschließenden Bild ge-

langen kann, solange das individuelle Leben anhält. Foucault hat gezeigt, dass Subjektivität durch Diskurse hervorgebracht und geformt wird und bis in die alltägliche Praxis, ob öffentlich oder privat, und subjektive Befindlichkeiten, Vorlieben und Abneigungen hineinwirkt. Die Bestimmung, wo die Grenzen des Subjektes sind und wo *Welt* beginnt, ist dadurch fluide, und eine Trennung, wie rigide oder dynamisch sie auch sein mag, muss als eine veränderliche Setzung in einem sozialen Prozess verstanden werden. Diese Wandel- und Verhandelbarkeit macht aber auch deutlich, dass sie Bestandteil einer Reflexion, einer Betrachtung ist und somit eine Ästhetisierung darstellt.

Die Balance zwischen dem Innen und dem Außen wurde je unterschiedlich gesetzt. Und immer wieder wurden auch Einschätzungen über die Bedeutsamkeit oder Wertigkeit des Innen und Außen damit verknüpft. Wiederholt wurde das Innen (seltener das Außen) als bedeutsamer oder hochwertiger angesehen, die Denkfigur der Einschließung oder Abschottung als legitime, ja existenziell erforderliche Reaktion auf ein unbekanntes, lebensfeindliches Außen vollzogen. Die klassische, vernunftpointierte Sichtweise, die davon ausgeht, dass menschliche Vernunft einer kosmischen Vernunft entspräche, war seit der Antike wirksam. Ausgehend von Rousseau, den Empiristen und nicht zuletzt Kant wurde dieser Bindung von Denken und Weltordnung jedoch der Boden entzogen. Die menschlichen Erkenntnisformen selbst wurden ästhetisiert und die Betrachtung des Menschen als soziales Wesen mit verhandelt.

Schon bei Alexander Gottlieb Baumgarten, aber spätestens bei Rousseau wird die Reflexion eines gesellschaftsfreien Individualbereichs zu einer Gesellschafts- und Kulturkritik ausgestaltet, die insbesondere das Pädagogische sowie auch die Literatur – vor allem den Roman – umschließt. Der Polarisierung von Individuum und Gesellschaft folgt als Analogieschluss die Kontrastierung von Empfindung und Vernunft. Jedoch ist es wichtig zu beachten, dass – anders als bei Descartes – bei Rousseau wie auch in der romantischen Ausgestaltung des ICHs etwa bei Thoreaus *Walden* der gesellschaftsfreie Naturzustand kein Ideal oder gar historisches Modell darstellt, sondern primär eine heuristische Funktion in der Untersuchung der Grenze zwischen Natur und Kultur, Innen und Außen etc. übernimmt. Insofern gehen viele der Vorwürfe wie etwa Voltaires Anwurf der *Monstrosität* ins Leere.

Dieses Individualisieren, Vereigentlichen in der Betrachtung führt wesentlich zu einer Lösung aus Bezügen, zu einer Ästhetisierung eines isolierten Individuums. Das Individuum wird dadurch einer phänomenologischen Betrachtung zugänglich, jedoch nicht ohne Preis, denn diese Perspektivierung führt gleichzeitig zu einer Beschneidung, einer Ab- und Ausgrenzung (vgl. Peper, 2002, p. 37). Und es wird auch unumgebar die Frage des Betrachtens, des Betrachters/der

Betrachterin aufgeworfen. Diese *Ästhetik der Existenz*, wie Foucault sie später nennt, wurde immer wieder aufgerufen und in Literatur und Philosophie verhandelt.

Ich ist ein anderer

»Niemals habe ich jedoch deutlicher wahrgenommen, daß ich doppelt bin.« (de Maistre 1794 zit. nach Stiegler, 2010, p. 21), schreibt der junge Xavier de Maistre anlässlich einer durch einen 42-tägigen Hausarrest im Jahr 1790 motivierten Reise in und um sein Zimmer gleichsam einer inversen Robinsonade. Ein Reisebericht, der die Dualität von Körper und denkender Seele umfasst und eine »*Distanznahme qua Beobachtung*« (ebd., p. 44) darstellt. Das Haus, das bewohnte Zimmer, wird zur Metapher für die individuelle Existenz. Das Zimmer bildet die Welt und dessen Ordnung ab. Derart »gerahmte Blicke« (ebd., p. 65), die eine überraschte Schrumpfung der Welt mit sich bringen, führen dazu, dass die Reise zunehmend im Inneren stattfindet.

»Als Preis für die Einheit, die sich in der gegenständlichen Welt errichtet, verdammt sie also das Bewußtsein zum Unglück der Trennung« (Starobinski, 1984, p. 124), schreibt Jean Starobinski in Bezugnahme auf Rousseau und seine Selbstreflexionen. In der künstlerischen Selbstreflexion wurde diese wahrgenommene und ausgesprochene Differenz immer wieder betont. So schrieb etwa Arthur Rimbaud 1871 in einem Brief an Paul Demeny seinen berühmt gewordenen Satz »Ich ist ein anderer«, den Jacques Lacan mehr als hundert Jahre später als Referenz für seine entwicklungspsychologischen Thesen der Ich-Werdung aufgreift. Rimbaud hat in seiner hoch kunstvollen Sprache versucht, diese Trennung aufzuheben. Zunächst aber eine kurze Geschichte des Topos der Beobachtung der menschlichen Existenz.

Wonnevoll ist's ... vom Lande zu sehn

Mit seinem Lehrgedicht *De rerum natura* antwortete Lukrez in seinem epikureisch geprägten Denken auf den Zusammenbruch der Römischen Republik sowie auf einen allgemein empfundenen Autoritätsverlust von Religion hinsichtlich ihrer Deutungshoheit von Weltanschauung und Moral (Kimmich, 1993, p. 45f). Wengleich die Rezeption des Lehrgedichts oftmals die dichterische Form und den naturphilosophischen Gehalt getrennt betrachtet und auch unterschiedlich bewertet, lassen sich diese beiden Dimensionen sehr wohl in eine fruchtbare Wechselbeziehung bringen.

Der Götterglaube als Kern des römischen Lebens war für Lukrez durch die geschichtlichen Ereignisse nachhaltig erschüttert worden. Sein Versuch, die *ratio* über die *religio* zu stellen, mündet in einer Aufforderung an die Individuen, sich als denkende Subjekte in der Natur zu konstituieren und sich, auf die eigenen Sinne stützend, die *ratio* der Welt zu erschließen (ebd., p. 46). Vermeintlich wären damit keine sozialen oder politischen Implikationen verbunden, sondern eine gleichsam ideologiefreie mechanistische Naturerklärung möglich. Weder Göttern noch einem launenhaften Schicksal ausgeliefert zu sein, sondern in freier Ansehung der Natur verlässliche Orientierung zu finden, war – so die Sicht von Lukrez – die Leistung Epikurs. Da die bitterste Medizin mit einem Löffel Honig leichter genommen werden kann, kleidet er diese Aussage in ein formschönes Gedicht, das wohl mehr wegen seiner äußeren Form als wegen seines Inhalts den Weg durch die Jahrhunderte bis in unsere Zeit fand. Doch der Anspruch des Autors ist unstrittig eine Harmonie von Inhalt und sprachlicher Gestalt, denn die »kausale Verknüpfung von Naturphilosophie und Ethik, Theorie und Glück, Wahrheit und Genuß« (ebd., p. 48) ist das Fundament von εὐδαιμονία, die im Epikureismus von herausragender Bedeutung war. Das Vergnügen beim Lesen des Gedichts war im Kalkül der Lüste und im Konzept der Selbstsorge ein wesentliches Element und sollte nicht auf Unterhaltung oder Kontemplation beschränkt werden. Vielmehr war es als *Lehrgedicht* darauf hin ausgelegt zu belehren, mit dem Anspruch, beim Leser/bei der Leserin eine Einübung in die Lebensführung und Weltanschauung zu bewirken. Der im Gedicht beschriebene Schiffbruch lässt sich als eine »Art Prüfungsaufgabe für den Leser« (ebd., p. 50) verstehen, um einzuüben, solche Ereignisse nicht als göttliche Strafe oder menschenfeindliches Naturgeschehen anzusehen. Das abschließende literarische Bild – oder vielmehr die je individuelle Reaktion darauf – zeigt, inwieweit es dem Leser/der Leserin gelungen ist, sich von Todesangst und fremdbestimmter Weltanschauung zu lösen.

Das Bild des beobachteten Schiffbruchs hat neben emotionalen und gleichzeitig intelligiblen Reaktionen über viele Jahrhunderte hinweg auch eine gleichsam nautische Daseinsmetaphorik grundgelegt, die bis heute wirksam geblieben ist und immer wieder neu an Aktualität gewinnt, da vor dem Hintergrund sozialer Umbrüche die »für den Epikureismus typische, polemische Ablehnung überkommener Traditionen« (ebd., p. 52f) auf den Plan tritt.

Die nautische Daseinsmetaphorik

In Jules Vernes Roman *Die geheimnisvolle Insel* wird eine ereignisreiche, abenteuerliche, pulsierende Welterschließung vor Augen geführt. In letzter Konsequenz ist jedoch festzustellen, dass diese Bewegung nicht über eine rekapitulierende, enzyklopädische Form der Lebensführung hinaus gelangt (Barthes, 1964, p. 39) und die Denkfigur der Einschließung birgt, die Roland Barthes als die bürgerliche Pose des Besitzens, des Möblierens, des Vervollkommnens identifizierte.

Die auf der Insel Gestrandeten rekapitulieren die kulturellen Leistungen ihrer Herkunftsgesellschaft und entwickeln, auch als die Lebensnotwendigkeiten abgesichert sind, keine Entwicklungsbewegung, die über den ehemaligen Status quo hinausgeht. Gleichzeitig hüllt sich diese katalogisierende und inventarisierende Welterschließung in ein Gewand der Progressivität unter besonderer Gewichtung der Dienstbarmachung der Natur (ebd., p. 40). Diese gleichsam begrenzte Form der Progressivität in Gestalt der Dienstbarmachung der Wissenschaft zur Nutzung der Natur (Nemo, der Ingenieur etc.) will eindeutig Aufbruch und Offenheit signalisieren, ist in ihrem Kern jedoch Einschließung, ein sich selbst genügen. Die Welt ist noch *Kosmos* und nicht eine sozial zu gestaltende Aufgabe.

Die Symbole des Schiffs oder der Insel treten zumeist als Basis und Rückzugsmöglichkeit für zufällige, abgerungene oder freiwillige Aufbrüche auf, und zwar in einem Meer, das als Bild für eine im Grunde lebensbedrohliche Welt steht. Der relativ sichere Hort, sei es Schiff oder Insel, lässt die Bewohner gleichzeitig zu Besitzern, Herren, zuweilen Göttern werden. Und die zu Beginn als gefährliche Welten erlebten Umgebungen werden zum *Eigentum*, zu einem *besessenen Objekt*, das es gegebenenfalls auch unter Einsatz des Lebens zu verteidigen gilt. Dieses Besitzerische in der Gedankenfigur sowie in der gesamten Mythologie der Seefahrt (ebd., p. 42) konkurriert mit laufenden, unaufhörlichen oder auch nicht angetretenen Aufbrüchen oder Abreisen und in letzter Konsequenz mit dem Schiffbruch oder dem spurlosen Verschwinden im Meer, dem archetypischen Bild für Unendlichkeit und Gefahr. Barthes führt als existenziellen Gegenentwurf einer solchen *Faltung* oder *Höhlung* in Form des Schiffs die Poetik des *Le Bateau ivre* (1871) von Arthur Rimbaud an. Bei dessen *Scheitern* das Schiff selbst die Gestalt des Ichs und eine *Poetik der Erforschung* annimmt, die überwiegend Selbstbezüglichkeit und zunehmende Selbstbeobachtung darstellt.

Rimbauds Werk symbolistischer Dichtung wurde vielfach biografischen Lesarten unterworfen (Paul Zech 1924 zit. nach Harbusch, 2005, p. 218) oder im deutschsprachigen Raum auf Basis der bedeutenden Übertragung von Paul Celan

als poetologisch gedeutet (Harbusch, 2005, p. 233). Celans Rimbaud-Übertragung aus dem Jahr 1958 kam literaturhistorisch in einer Zeit der Auseinandersetzung um die Metapher selbst zustande. Diese Auseinandersetzung rang darum zu klären, ob und inwiefern die Metapher ausschließlich eine rhetorische Figur sei oder die Verbindung von Sprache und Wirklichkeit neuerlich problematisieren könne. Insbesondere Celan ging es offenbar nicht um artistisches Zur-Schau-Stellen oder gar ein Sich-zur-Schau-Stellen. Seine Übertragung zeigt eine interpretierende Auseinandersetzung mit einer zunächst überbordend wirkenden Metaphorik in eine Zeit hinein, welche eben diese der Abnutzungserscheinungen und Manierismen bezichtigt.

Was können nun die vierzeiligen, kreuzgereimten Strophen und traditionellen Alexandriner des *Bateau ivre* oder die jambischen Sechsheber des *trunkenen Schiffs* zur Erhellung unserer Fragestellung beisteuern? Es sind das Thema selbst sowie die Färbung desselben oder genauer die überraschende neue Interpretation, die von Interesse sind. Neben der Fortschreibung der Metaphorik von Seefahrt und Schiffbruch ist es vor allem das Motiv des Ab- und Einschließens als Erfolgsrezept gegen die unbestimmbaren, elementaren Mächte, die das bewohnt, vielfach das ausschließlich bewohnbare Land umgeben. Der Ozean, das Meer waren in der Naturerfahrung, in der alltäglichen und literarischen Erfahrung, beherrscht von Mächten, die sich der »Sphäre bestimmbarer Gewalten am hartnäckigsten entziehen« (Blumenberg, 1979, p. 9). Es waren das Unberechenbarkeit, Gesetzeslosigkeit und Orientierungswidrigkeit (ebd.) als Kontrast zur der dem Menschen zugeordneten und zugestandenen Lebenssphäre Festland.

Die Geschichte des Jona und vielmehr noch die apokalyptische Verheißung zeigen auf, dass die Welt nach Wiederkunft des Messias kein Meer mehr beinhalten würde (*und das Meer ist nicht mehr* übersetzte Luther, Offenbarung 21,1 $\eta \theta \alpha \lambda \alpha \sigma \sigma \alpha \text{ ο} \kappa \epsilon \sigma \tau \iota \nu \epsilon \tau \iota$). Die ideale Welt war für Menschen der Antike offenbar eine Welt ohne Meer. Die Erde wird erneuert, aber das Meer wird nicht mehr erschaffen. Bilder, die also weit in die Geistesgeschichte zurückreichen und auch am Übergang vom Mythos zur Wissenschaft ihre Spuren hinterlassen haben. So werden im vorplatonischen Denken, konkret bei Thales, so berichtet Seneca, nicht erklärbare Phänomene, wie beispielsweise die Erdbeben, obwohl das Land betreffend, ursächlich Poseidon, dem Meerestott zugewiesen (Sen. nat. VI,6).

Ästhetik und Moral des Zuschauers

»Wonnevoll ist's bei wogender See, wenn der Sturm die Gewässer aufwühlt, ruhig vom Lande zu sehn, wie ein anderer sich abmüht«, beschreibt Lukrez im Lehrgedicht die Introspektion eines an der sicheren Küste stehenden Mannes, der

die eventuell um ihr Leben ringenden Schiffsleute beobachtet. Anders als Horaz, der in seiner Ode (Hor.c. 1,14) in einem Seesturm ein kämpfendes, aber noch nicht völlig zerstörtes Schiff als *zuschauender* Dichter in den Hafen lotst, nimmt der Beobachter bei Lukrez die Perspektive eines Kommentators ein.

Der damit geschaffene metaphorische Hintergrund des Schiffbruchs unter den Augen von Zuschauern erfährt in der Rezeption und im Denken bis herauf ins 20. Jahrhundert mehrere Abwandlungen und Wendungen. So lässt etwa Voltaire die epikureisch intendierte moralische Distanz nicht gelten, die *Zuschauer* vom sicheren Standpunkt aus haben sollten, wollen sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, inhuman zu handeln. Anders Fernando Galiani, der die anthropologische Denkfigur von Lukrez, die moralische bei Voltaire ins Ästhetische transferiert und aus dem Ausgesetztsein des Menschen gegenüber der Natur eine theatrale Situation von Loge und Bühne formt. Der feste Ort, der unangefochtene, sichere Standpunkt wird institutionalisiert und legitimiert. Erst das Schauspiel könne die Neugierde des Menschen in vollem Umfang befriedigen, losgelöst vom moralischen Problem und der Schwierigkeit eines Wissens um einen nicht prekären Standpunkt (siehe Blumenberg, 1979, p. 39).

Wenn man sich das räumliche Arrangement sowie den Verhaltenskodex eines Theaters und einer traditionellen Schule vor Augen führt, wird man weitreichende Analogien erkennen können. Die Bezugnahmen von Kerschensteiner und Dewey, dass die klassischen schulischen Gegebenheiten bei den Lernenden die Position des Zuschauers provozieren, scheinen hier eine geistesgeschichtliche Verankerung zu erfahren. Und zur Erläuterung sei auch Litt angeführt, der in der psychologischen Einschätzung Wilhelm von Humboldts auf dessen Selbsteinschätzung hinwies, dass er sich selbst »angelegt auf eine ruhende und betrachtende Existenz« beschreiben würde (Litt, 1955, p. 56).

Das Einnehmen der Zuschauerposition wurde aber nicht allein hinsichtlich des Einzelschicksals thematisiert, sondern auch gegenüber dem geschichtlichen Geschehen. Das Bild der Gefahr des *Schiffbruchs* wurde auch auf Staaten übertragen. So nimmt Herder 1792 auf die Schiffbruch-Zuschauer-Metapher hinsichtlich der deutschen *Zuschauerposition* zur Französischen Revolution Bezug (Blumenberg, 1979, p. 43f). Aber auch dies darf man nicht allein metaphorisch sehen, denn es wird von einer Studienreise des Pädagogen und Hauslehrers Joachim Heinrich Campe berichtet, bei der er zusammen mit seinem Privatschüler Wilhelm von Humboldt einen *Vorortbesuch* im Frankreich der Revolution machte (Benner, 2003, p. 12), die den jungen und sensiblen Wilhelm sehr verstört haben soll, wiewohl die Grenze einer diesmal ästhetisch-didaktischen Zuschauerrolle und der Teilhabe nie überschritten wurde.

Antrieb und Bedrohung

Die Rolle des unberührt bleibenden, nachdenklichen Menschens bei Betrachtung der Welt wirft die Frage auf, warum denn, um im Bild zu bleiben, die Reise, die *navigatio vitae*, überhaupt angetreten werden sollte, wenn diese doch untrennbar mit existenzieller Gefahr oder zumindest kalkulierbarem Risiko verbunden ist. Der Schiffbruch wird zu einem Anlassfall für die Antinomie von Antrieb und Bedrohung (Blumenberg, 1979, p. 35). Und tatsächlich rät etwa Montaigne dazu, besser erst gar nicht aus dem sicheren Hafen in See zu stechen. Dem wiederum widerspricht die Marquise du Châtelet, die mit Voltaire die intellektuelle Klinge kreuzte, in ihrem Traktat über das Glück. Die Antinomie, an der sie sich abarbeitet, ist jene, dass zwar Reflexion und Entwurf dem Handeln vorangehen müssen, um planvoll an sein Glück zu gelangen, dies jedoch die Inangriffnahme verzögert. Gleichzeitig lässt das voranschreitende Weltgeschehen die Realisierung zunehmend unwahrscheinlicher werden. Insofern kann man die Tat nicht anhaltend hinausschieben, »[d]er Hafen ist keine Alternative zum Schiffbruch; er ist der Ort des versäumten Lebensglücks« (ebd.). Montaigne (Essais III, 9) wiederum, und hier laufen die Gedanken letztlich zusammen, ist sich dieser Form des *Scheiterns* völlig bewusst und warnt vor einem Untergang des Schiffes, das noch angetaut im Hafen liegt.

Für Voltaire ist die Schifffahrt Folge menschlicher Neugier, gleichsam ein natürlicher Trieb. Er macht sie selbst zu einem Teil der Natur und führt sie damit zu dem historischen Kern der Metapher zurück, denn in der epikureischen Atomistik ist alles Physik. Und der Schiffbruch im Lehrgedicht von Lukrez trifft damit nur zufällig den konkreten Menschen als im Schiff eingeschlossenen. »Die Energie, die über den Status der Natur und der kargen Versorgung am natürlichen Standort hinaustreibt, ist selbst ein Stück Natur« (Blumenberg, 1979, p. 51), schreibt Hans Blumenberg diesbezüglich. Wenn man nicht gleich vom schlimmsten Fall, dem Scheitern, ausgeht, jedenfalls aber von einem nicht völlig planbaren Reisevorgang als Bild des Lebens, so wird es wohl eine Irrfahrt sein, der sich die Menschen ausgesetzt sehen als Ausdruck der Willkür der natürlichen Gewalten. Odysseus bildet daher gleichsam einen anachronistischen Fall moderner Individualität ab. Wenn man diese Zufälligkeiten mit Sinn versehen will, dann braucht es eine sinnstiftende Erzählung einer solchen *navigatio vitae*. Kann oder will man sich den Risiken einer Schifffahrt nicht aussetzen, so bietet sich immer noch an, eine Reise ins Ich anzutreten.

Das Gegenmodell stellt ein sich völliges Einlassen auf die Welt dar, das aber nicht in einer Selbstverlorenheit münden muss, sondern durch das Zusammenfallen von Subjekt und Objekt eine Reise seines Selbst unter Wahrung von Offen-

heit der Welt gegenüber ist. Die Überlegung, dass dies in letzter Konsequenz auch ein lustvolles Scheitern sein kann, bildet den Abschluss dieser Betrachtung.

Die absolute Metapher

Wurden bislang vorrangig das nautische Thema selbst und dessen Metaphorik im Zusammenhang mit Moral und der subjektiven Betroffenheit des Beobachters verhandelt, rückt bei der weiteren Zuspitzung neben den sprachlichen, poetischen Moden und theoretischen Konzepten eines in den Vordergrund, nämlich das Zusammenfallen des Beobachtungsgegenstands (des Bootes) mit dem Beobachter selbst. Bei Rimbauds *Bateau ivre* wird der Erzähler, das sprechende Ich, mit dem Boot eins. Ein Effekt der als *absolute Metapher* (Friedrich, 1956, p. 74) benannt und bekannt wurde. Der Topos der *navigatio vitae* mit Bildern von Booten und Schiffen, die Flüsse und Meere befahren, war im Kreis der Zeitgenossen Rimbauds, der Pariser Literaten, wieder aktuell geworden, wenngleich in keiner Weise neu. Die Innovation Rimbauds bestand darin, nicht über ein Boot zu sprechen, sondern das Boot selbst sprechen zu lassen im Sinne einer Identitätsbildung (ebd., p. 73) oder genauer einer Entwicklung der Identität, und zwar nicht als Setzung, sondern als Erfahrung (vgl. Klopfer, 1968).

Die Übertragung des Gedichts ins Deutsche von Paul Celan (1958) lässt sich als dieser Interpretation verpflichtet ansehen, wiewohl wir nicht verlässlich wissen, inwiefern er die Friedrich-Überlegung hierzu kannte (siehe dazu Harbusch, 2005, p. 244). Celan ging es offenbar nicht um artistisches Zur-Schau-Stellen oder gar ein Sich-zur-Schau-Stellen. Seine Übertragung zeigt eine interpretierende Auseinandersetzung mit einer zunächst überbordend wirkenden Metaphorik in eine Zeit hinein, welche eben diese der Abnutzungserscheinungen und Manierismen bezichtigt. Wenngleich die von Rimbaud eingesetzten über sprachliche Widersprüche erzeugten Effekte wie süß-säuerlich, losgebundene Halbinseln etc. in der Übertragung Celans bewusst gebrochen werden (süß-reif-grün), wird die Perspektive der Erzählweise des Originalgedichts bei Celan noch zugepitzt. Alle Zuschreibungen werden dem *ich* zugeordnet, bei Rimbaud erst im Laufe der Strophen und abwechselnd dem *Ich* oder dem *Boot*. Die Bilder und Bildbereiche des Gedichtes sind vielfach verwoben und auch wieder gebrochen, dennoch und das ist das übergeordnete Muster zeigen sie eine anhaltende Entwicklung hin zu einem biografischen *Ich* in einem die Körperlichkeit aufhebenden Geschehen, einer *Verflüssigung* und *Aufhebung von Erstarrtem* (Klopfer), wenngleich am Ende des Gedichts das ekstatische Träumen und nicht das reale Erleben aufblitzt. Diese Verflüssigung als Vorbedingung der Entstehung von Neuem kennen wir schon aus dem Umfeld von Goethes Naturstudien: »[d]as

Flüssige ist [...] das Element aller organischen Entwicklung, oder der natürlichen Bildung überhaupt« (Carus, 1824) und aus dem Lehrgedicht von Lukrez im ersten Buch in den Versen 215ff, wo von der anhaltenden Rekombination der natürlichen Stoffe die Rede ist.

In einer mit Metaphern überreichen Sprache, manche sprechen von Dunkelheit, beschreibt Rimbaud in fünfundzwanzig Strophen und einhundert Versen das Sinken eines besatzungslosen Schiffes. Im Fortgang des Gedichtes nimmt die Selbstbeschreibung des Schiffes zunehmend die Gestalt des selbstbeobachteten Erlebens an und bricht damit mit einem der textlichen Vorbilder. Nämlich der Schilderung einer Vision im 24. Kapitel von Plutarchs Schrift *Über das Daimonion des Sokrates* (De genio Socratis), in der ein Seher ein über weite Strecken sehr ähnliches Erlebnis beschreibt. Plutarch unterscheidet in seiner Schrift *künstliche* und *kunstlose, natürliche* Seher, denen sich die Götter im Schlaf oder in der Ekstase offenbaren (vgl. Döring, 1984). Der Seher Plutarchs ist der zweiten Gruppe zugeordnet, zu denen die Götter unmittelbar sprechen. Aber zu keinem Zeitpunkt verlässt dieser Seher die Beobachterposition. Anders bei Rimbauds *Bateau ivre*, wo der Weg der Ekstase selbst beschrieben wird und die »Sprengung der Kruste der sogenannten Realität, der verhärteten und leeren Vergangenheit« (Kloepfer, 1968, p. 167), des erlebenden Beschreibers im Vordergrund steht. Das Sinken wird nicht als ein *Scheitern* im Sinne von Verfall, Zerstörung und Verlust, sondern als ein intensiv erlebtes Hin und Her zwischen Bersten und sanftem Wiegen in den Fluten dargestellt, als ein Auflösen im Meer, im ewigen Strom beschrieben:

»So süß kann Kindermündern kein grüner Apfel schmecken,
wie mir das Wasser schmeckte, das grün durchs Holz mir drang.«³⁷

In diesem Fall kann man nicht unbeteiligt am festen Ufer stehen, kein Beobachter oder Zuseher sein, der egal ob mitleidend oder boshaft den Untergang mitverfolgt. Die sonst vielfach so unnütze Eigenschaft, Zuschauer zu sein, wird in diesem Zusammenhang zum Erleben, ja sogar zum Genuss (Blumenberg, 1979, p. 19). Das an und in der Welt scheiternde Subjekt wird zur Metapher ästhetisch geglückten, erfüllten menschlichen Lebens. Die Theatralisierung des Selbst wird zum einzigen Beweis seiner Freiheit und Existenz (vgl. Cavell, 2001, p. 222), ohne sich jedoch auf sich selbst beschränken zu können, will es tatsächlich vollständig sein.

37 Celan-Übertragung, Das Trunkene Schiff, 5. Strophe (zit. nach Rimbaud, 2008, p. 9)

Von der Öffnung des Subjekts hin zum Scheitern

Diese Verschiebung der ästhetischen Rahmung finden wir in verwandter und dennoch unterschiedlich weitreichender Ausprägung bei Goethe (pädagogische Provinz) und im amerikanischen Transzendentalismus: »[...] infinite school. The universe is charged with the office of its education« (Channing).

Die deutschen Berufspädagogen rangen unter anhaltender Berufung auf Goethes Bildungsbegriff darum, das hermetische Subjekt des Neuhumanismus für die gesamte Welt zu öffnen. Der diesbezüglich propagierte *Umgang* mit der Welt (Litt) und das auf individuellem, experimentellem Tätigwerden basierende *Wachstum* des Individuums als selbstbezügliche *Erfahrung* (Dewey) lassen den Rückschluss zu, dass das Schiff, das wir nicht bewohnen, sondern das wir sind, keinesfalls bedingungslos ist, nicht geschichtslos ist und das Außen nicht (nur) eine Gefahr bedeutet.

Die absolute Metapher stellt kein Heraussteigen aus der Unmittelbarkeit des Scheiterns oder eine allein selbstbezügliche ästhetische Betrachtung dar und damit letztendlich eine völlige Subjektivierung. Diese Selbstreflexion ist immer singular und der Zugang dazu zwingend privilegiert. Insofern handelt es sich um eine subjektbezogene Ästhetik und kein begriffliches Verstehen des Menschen. Dass diese Betrachtung aber nicht notgedrungen mit einer sozialen Atomisierung einhergeht, wird im anschließenden Abschnitt Thema werden.

Wie schon vorne angesprochen, ist eine häufig gewählte Form der Kontrolle des Risikos eines existenziellen Scheiterns, denn »Scheitern ist das große moderne Tabu« (Sennett, 1998, p. 159), eine allfällige Reise alleine ins *Ich*. Die Sichtweisen und Berichte über diesen »reisenden Stillstand« (vgl. Stiegler, 2010) sind vielfältig. Sie umfassen autobiografisches Schreiben als ein Lesen seiner Selbst (Rousseau, Thoreau), die Bildungsromane (Wilhelm Meisters Lehr – und Wanderjahre) und eine Stilisierung des Bildes des eigenen Lebens in der »Auseinandersetzung mit den Kräften seiner Tradition« (W. Fuhrmann, 2005).

Bei aller Gemeinsamkeit hinsichtlich der Selbstbezüglichkeit ist darauf zu achten, was der Gegenstand der Betrachtung wird. Wird das Einbetten der individuellen Existenz in die je gegebenen Bezüge und Bedingungen in den Blick genommen oder werden diese durch die ontologisierte Ästhetisierung des Individuums gekappt und erst nachgängig durch die Selbstbeschreibung und die *navigatio vitae* wieder eingeführt. Neben den unbestritten methodischen Herausforderungen in der Biografik gilt es jedenfalls festzuhalten, dass dies insofern von Bedeutung ist, als damit ein erkenntnis- und damit unlösbar verbunden gesellschaftskritisch relevanter Punkt erreicht ist.

Ästhetisierung des Selbst als Kritik der Vernunftordnung

Die ästhetisierende Selbstbezüglichkeit, sei es die Erziehungsarbeit Rousseaus mit Emile, das Isolationsexperiment Thoreaus oder die experimentelle Erziehungstheorie Deweys, geht von jeweils anderen epistemischen Voraussetzungen aus als die platonische Homologie von Kultur- und Vernunftordnung, oder auch ein positivistisch-naturwissenschaftliches Weltbild. Denn in allen drei Fällen steht die Selbstbezüglichkeit hinsichtlich des Sachbezugs und nicht der Sachbezug im Fokus des Interesses.

Nichts Besitzerisches ist in dieser Bezugnahme des Selbst auf die Sache abzulesen, keine kategorisierende, inventarisierende Welterschließung, die auf Wahrheit oder Vollständigkeit hin ausgerichtet ist. Vielmehr wird dadurch eine grundsätzliche Egalität aller Erfahrung etabliert, und zwar auf zweifache Weise. Zunächst, indem alle Erfahrungen die Erfahrungen von einer Person sind, und zweitens, indem damit zunächst keine Hierarchie von Erkenntnisleistungen begründbar ist. Dass über diesen Weg Erkenntniskritik als Mittel der Kultur- und Gesellschaftskritik genutzt werden kann und muss, liegt auf der Hand. Die Kritiken Kants könnten diesbezüglich als erste »Auffangstellung eines noch muster­gültig geordneten Rückzugs« (vgl. Peper, 2002, p. 32) gelesen werden, um den individuellen Vernunftgebrauch mit überindividueller Allgemeingültigkeit auszustatten und dabei gleichzeitig auch geschichtslos zu machen. Dass Kant hier zumindest im Ansatz doch erheblich radikaler ist und nicht eine rationalistische Rückfallposition darstellt, soll nun zum Thema gemacht werden.

VERWIRKLICHUNG GESCHICHTLICHER VERNUNFT

Will Lukrez einen sinnfreien Kosmos durch eine Selbstsorge erträglich machen, die durch individuelle Selbstkultur errungen und eingeübt werden muss, so beschreibt Goethes Bildungsbegriff ein selbstbezügliches Sich-in-die-Welt-Hineinschmiegen, ohne darin vorfindbare Normen und Ordnungen grundsätzlich zu problematisieren, was ihm den Vorwurf des *Aristokratischen* seitens Emerson einbrachte. Beide aber, Lukrez wie auch Goethe, setzen auf Individualisierung und verzichten auf oder ignorieren eine Bedeutung des sozialen Zusammenhangs.

Der Anspruch der Egalität qua Individualität sollte aber auch im amerikanischen Denken nicht im Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen Atomisierung und einem politischen Individualismus gedacht werden. Anders als im kontinentalen Denken steht hier das Individuum nicht einer Kultur gegenüber, in die

es sich zu integrieren hat, sondern die Kultur wird zur *Zivilisation*, ist von allen Individuen jede Sekunde ihres Lebens neu und dennoch nicht geschichts- und kontextlos gelebte Praxis. War es bei Emerson noch der göttlich-natürliche Funke (gleam of light), der sicherstellte, dass die voranstrebende Gesellschaft auch moralisch fortschrittlich war, so ist es bei dem an Hegels Geschichtsphilosophie geschulten Dewey das Wechselspiel zwischen natürlicher Spontaneität und geschichtlicher Reflexion, welches in die Pflicht genommen wird und im gelingenden Fall in einer anhaltenden Progressivität mündet. In einem demokratischen (egalitären) Prozess sollten die Merkmale von moralischem (aber nicht nur diesem) Fortschritt in einem potenziell unendlichen Prozess verhandelt werden, der keine ewigen Wahrheiten und keine stabilen, zeit- oder kontextlosen Errungenschaften kennt. Demokratie ist für Dewey ein zivilisatorisches Projekt, das einer vernünftigen Begründung bedarf und nicht einer historisch determinierten. Die einzigen Instanzen, die bei Dewey außer Streit gestellt werden, sind die individuelle Erfahrung sowie die wissenschaftliche Evidenz, die beide aber *nur* so lange relevant sind, bis sie von anderen abgelöst werden, und die somit nie eine Absolutheit erreichen.

Das Denken des Beitrags des natürlich stimulierten Einzelnen zur gesellschaftlichen Entwicklung als ein niemals abgeschlossener Prozess ist jedoch eine intelligible Herausforderung, will sie nicht deterministisch oder teleologisch gedacht werden. Eine natürliche Vernunft oder vernünftige Natürlichkeit in Gestalt der Wechselbeziehung von Individuum und Kollektiv zu realisieren, das ist die Aufgabe eines sich aus sich selbst heraus steuernden zivilisatorischen Erziehungsprozesses, nicht mehr und nicht weniger.

Das Denken über Selbstsorge und Selbstkultur hat hier von jeher seine Aufgabe gesehen und im Zusammenhang mit Moralität auch noch die politische Verwirklichung mitzubeachten gehabt. Umgelegt auf das Lernen im Lebenslauf könnte dies heißen: Wie gelingt es vor dem Hintergrund völliger Individualisierung, dass jede und jeder lernt, das zu tun, was vernünftig ist und was jede/n und alle voranbringt? So betrachtet könnte man lebenslanges Lernen als das charakterisieren, was Marquard der Ästhetik als Aufgabe zugeschrieben hat, nämlich »ein Instrument [...] der politischen Verwirklichung, der geschichtlichen Vernunft« (Marquard, 2003, p. 31) zu sein. Und wie anders könnten die im Delors-Bericht genannten Anforderungen *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to live together*, *learning to live with others* sowie *Learning to be* gelesen werden, denn als Aufruf zu einer vernünftigen individuellen und sozialen Lebensführung. Einmal mehr wird man bei Kant fündig, wie dies *vernünftig* gelingen kann.

Selbstsorge und Selbstkultur

Selbstsorge umfasst durchaus wesentlich Γνωθι σεαυτόν (erkenne dich selbst), erschöpft sich jedoch nicht darin. Galt im platonischen Denken die Vollendung der Selbsterkenntnis noch als höchste Form der Selbstsorge, so wandelte sich dies im Laufe des Hellenismus (siehe Kimmich, 1993, p. 17). Neben der Selbsterkenntnis wurden im griechisch-römischen Denken aber immer auch wesentlich Prinzipien der Lebensführung und -praktiken mitverhandelt und bis hin zum Stoizismus und Epikureismus hatte bürgerliche Freiheit sich durchgängig auch als Ethik reflektiert (Foucault, 1985, p. 15). Das *Erkenne dich selbst* gewann in weiterer Folge in der okzidentalen Philosophie jedoch deutlich an Übergewicht und man könnte glauben, das Moralisch-Ethische und das Lebenspraktische wären aus der Metaphysik in eigenständige Diskurse abgedrängt oder überwiegend von der Theologie abgedeckt worden.

Folgt man jedoch der Lesart Marquards, dass – wenn auch nicht bedingungs- und vorgängerlos – mit dem kritischen Denken Kants die Ästhetik die Metaphysik als »diensthabende Fundamentalphilosophie« (Marquard, 2003, p. 21) abzulösen begann – er zumindest dieser Ablöse *vorgearbeitet* hätte –, so lässt sich erkennen, dass dieses Abdrängen von Moralisch-Ethischem und Lebenspraktischem nicht stattgefunden hat, ganz im Gegenteil. Nicht weniger als: *Was ist der Mensch?* ist die in den Kritiken aufgeworfene Frage. Um *den* Menschen zu verstehen, rangen das theologische, das wissenschaftlich-philosophische sowie das geschichtsphilosophische Denken und untersuchten den heiligen Menschen, den forschenden Menschen oder den/die BürgerIn. Das spezielle Phänomen des künstlerisch tätigen Menschen, des Individuellen, des Genies, kann in universeller Absicht zur Bestimmung des Menschen im Allgemeinen genutzt werden, so lässt sich Marquards Kantlektüre der Kritik der Urteilskraft zusammenfassen.

Die Situation, in der Kant den Menschen der Aufklärung sieht, ist jene der Lösung von bisherigen Bindungen. Zunächst jene von der Religion, was die Welt profan werden ließ und wodurch sie nunmehr eine andere Vernunftbasis braucht, um nicht in einen Naturzustand zurückzufallen, der die Sorge des Überlebens in einer lebensfeindlichen Natur sowie in Konkurrenz von Individuen vor jene der vernünftig begründeten Lebensführung stellt. Kant sieht im Abgehen von der Gleichgültigkeit, ja Ablehnung von Individualität im Zusammenhang von Erkenntnissubjekten einen gangbaren Weg, den Menschen in seiner Ganzheit zu denken. Denn der Anspruch an eine »ursprünglich-synthetische Einheit der Apperzeption« (KrV, B 131) lässt die *Dinge an sich* im vernunftmäßigen Niemandsland zurück und kann den Trugschluss nahelegen, dass die Wirklichkeit, in der wir unser Leben bestreiten, an sich *unvernünftig* wäre. *Vernünftige*

Antworten auf die Frage nach den Zielen der gelungenen Lebensführung, der εὐδαιμονία (gelingenden Lebensführung), scheinen damit nicht möglich zu sein.

Die Suche nach der moralischen Vernunft führt bei Kant in »Richtung [...] geschichtliche Vernunft« (Marquard, 2003, p. 28) und versucht damit, zwischen der Scylla des naturzuständlichen Interessendenkens und der Charybdis der Ohnmacht hinsichtlich der tatsächlichen Wirksamkeit moralischer Imperative ein intellektuell tragfähiges Angebot zu machen. Und dieses Angebot ist jenes der Ästhetik in der Gestalt der »Methode Kuckucksei«, denn »das, was die Vernunft selbst nicht auszubrüten vermag, soll im Nest der Triebe ausgebrütet werden« (ebd., p. 30f). Die Suche nach einer über das Exakte hinausgehenden *vernünftigen Natur* ist sodann das Thema der Kritik der Urteilskraft. Wenngleich letztlich dieses Zusammenwirken von Empfinden und moralischen Urteilen auch immer als etwas »Analogisches« (§59 KdU) zu sehen ist. Diese Weichheit des Zusammenhangs verleitet Marquard dazu nachzufragen, inwiefern die Ästhetik zur »Vorhut oder zum Trauergefolge der geschichtlich-vernünftigen Aufgabe« zu zählen wäre bzw. ob sie »Instrument oder Ersatz der politischen Verwirklichung« sei (Marquard, 2003, p. 31).

An dieser Stelle tritt bei Kant erneut die Natur auf den Plan, nicht, wie weiter vorne schon ausgeführt, als Naturzweck, sondern als individuelle »Naturgabe« (§46 KdU), welche der Kunst die Regel gibt, aber keine *Geschicklichkeitsanlage* ist, die erlernbar wäre und die wie in der Wissenschaft graduelle individuelle Unterschiede (Nachahmer, Lehrlinge) zuließe. So gesehen wird Ästhetik zur Naturphilosophie. Will sie den gesellschaftlich-historischen Anspruch an das Menschsein nicht gänzlich aufgeben, darf sie sich jedoch nicht auf einen (allein durch Naturwissenschaft zugänglichen) Naturbegriff stützen. Löst man die gesellschaftlich-historische Komponente aus der Ästhetik heraus, reduziert man sie auf eine Naturphilosophie, und sie läuft Gefahr, eine mehr oder weniger platte Lebensphilosophie zu werden. Ob das wichtig, richtig oder gut wäre, lässt sich bei Kant aber nicht abschließend herauslesen. An dieser Lösung macht Marquard fest, dass Kant ein Denker des Übergangs gewesen sei. Angesichts der »Aporie des emanzipierten Menschen« könne klar gesagt werden, dass für Kant das wissenschaftliche Denken keinen Ausweg für eine vernünftige Lebensführung bietet, das gesellschaftlich-historische Denken aber auch (noch) nicht.

In der Romantik wurde die Geschichtsphilosophie, die staatsbürgerliche Erziehung mit ästhetischer Erziehung gleichgesetzt und damit versucht, einen Wiederhall der Natur (des natürlich Spontanen, Genialen) im Politischen und Historischen zu sichern, ohne tatsächlich eine Lösung des Grundproblems der geschichtlichen Wirksamkeit eines Konzeptes eines guten (vernünftigen) Staates anbieten zu können. Wenn allerdings gegengleich die Natur betont stärker in die

Betrachtung mit einbezogen wird (wie etwa bei Nietzsche), droht wiederum die Gefahr des Individualismus, des triebhaften oder interessengeleiteten Kampfes von jedem gegen jeden. Dies auch dann, wenn man auf den Befund einer defizitären sozialen Wirklichkeit hin, sich von einem Ideal einer außergeschichtlichen Wirklichkeit, eben der Natur, Legitimation erwartet (Biologismus, Sozialdarwinismus). Wird die innere Natur als gegenwärtig und die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt als wünschenswert erachtet, will die Natur nicht »die Notlage provozieren, der sie entgehen wollte« (ebd., p. 34) darf diese nicht auf ein Gegenüber und damit auf Sinnlichkeit oder Vermittlung durch Wissenschaft reduziert werden.

Durch diese Ästhetisierung, die Kant anbietet, aber nicht in letzter Konsequenz ausführt, durch diese integrative Betrachtung des natürlichen und historisch-vernünftigen Menschen wird es möglich, das Politische als Gestaltungsaufgabe an das Vernünftige rückzubinden. An dem Weg, wie dies gedacht werden kann, ohne in ein totalitäres Regime zu verfallen, oder den moralischen Imperativen hilflos gegenüberzustehen, die mit einer von partiellen Interessen zerrissenen Wirklichkeit konfrontiert sind, hat sich Dewey im Anschluss an den Transzendentalismus mit seinem Erfahrungskonzept abgearbeitet.

Individualisierung als Grundlage modernen Staatsdenkens

Diese Ästhetisierung des Erkenntnis- und Urteilsprozesses ging mit einer zweifachen Individualisierung einher. Nämlich jener des Betrachtungsgegenstandes und gleichzeitig und bedeutsam mit jener der Bildung der Einheit von Betrachter und Gegenstand. Daraus wiederum leiteten sich vermehrt Ansätze des Auflörens von allgemeinen, verbindlichen *Wahrheiten* ab, die zunehmend zu Individualkulturen der Selbstgestaltung und des persönlichen Weltentwurfes überleiteten (Peper, 2002, p. ix), die die Versinnlichung des Weltbezuges betonen.

Die politischen Konzepte, die auf diesen fortgeschrittenen Individualismus und zunehmenden Kulturpluralismus reagierten oder überhaupt erst dadurch in diesem Umfang möglich wurden, sind die rezenten Demokratieverständnisse. Säkularisierte Zivilisationskonzepte (wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte im Rahmen der Französischen Revolution oder auch die amerikanische Verfassung) stellen den neuen Modus zur Herstellung gesellschaftlich-historischer Verbindlichkeit dar. Ein aristokratisches oder ständisches Wissens- und Gesellschaftsverständnis wird hin zu einer auch epistemisch legitimierte demokratischen Ordnung gewandelt, die auf der grundsätzlichen Gleichheit der

Individuen beruht.³⁸ Diese Gleichheit kann politisch oder gesellschaftlich betrachtet werden. Emersons Selbst in *Self-reliance* ist ein Echo auf Rousseaus Gewichtung der vorgesellschaftlichen, kreatürlichen Basis (vgl. ebd., p. 59) und der kantischen Ästhetik vor dem Hintergrund eines kulturpluralistischen Landes, das keine Nachahmung der europäischen Kultur anstreben wollte, nach Emerson dies auch keinesfalls sollte. Die Gleichheit der Individuen musste sich aber dennoch auf etwas Identitätsstiftendes gründen, auf eine gemeinsame Quelle. Diese sah der amerikanische Transzendentalismus in romantischer, naturvertrauender Weise in der Spontaneität und den Instinkten, die durch aktive Selbstkultur zu voll entwickelter Individualität geführt werden sollten. Dies sollte auch ein Garant gegen Konformismus oder einen statischen Kulturbegriff sein.

Selbstkultur wurde damit als die gemeinsame Kultur einer historisch und kulturell heterogenen Gesellschaft prinzipiell gleicher Individuen figuriert und auch prägend für das individuelle Bewusstsein. In seinem Essay *The Art of Life* hatte Frederic Henry Hedge (1840) die Selbstkultur als »the perfect unfolding of our individual nature« bezeichnet und damit schon ausgesprochen, was die eremitische Exilierung oder Gesellschaftsflucht Thoreaus dann in die Praxis umsetzte. Der *homme naturell* Rousseaus sollte sich – konzeptiv nahe, aber nicht ident mit dem Bildungsdenken Goethes – ungestört entwickeln. »[A]ll the principles of our nature grow at once by joint, harmonious action, just as all parts of the plant are unfolded together« (Channing, 1875, p. 15) wurde dem Experiment in den Wäldern von Concord nachsinniert. Die gesamte Bemühung hatte aber eine eindeutige Absicht und zielte »at the most complete realization of the perfectibility innate in every person« (Stoller, 1956, p. 443). Diese *perfectibilité* war aber bei allem pathetischen Anspruch mit einer Verabsolutierung der Gegenwart, ja konzeptiv mit einer Zeitlosigkeit verbunden, die der Preis für die totale Sensualisierung und ästhetisierte Reflexion des Selbst war.

Thoreau aber kennt den »Unterschied zwischen naturtrübem Saft und gedanklich reinem Destillat« (Peper, 2002, p. 65) und sein Schreiben über das Leben in den Wäldern offenbart, dass – wie auch schon bei Rousseau – das heuristische Prinzip der Separierung von Kulturellem und Individuellem im Vordergrund steht. Sein transzendentalistisches Konzept der Selbstkultur war eines, das auf eine zunehmende Schärfung des sinnlichen Erlebens abzielte. Dieses würde, so seine Einschätzung in den späten Tagebüchern, aber nicht in einem einzelnen Leben bewältigt werden können (vgl. Shanley, 1971, p. 323). Und so rückt ne-

38 Eine eigenartige Zwitterposition nimmt diesbezüglich das dandyhafte Konzept des Bildungsbürgers ein, der trotz der explizit antiaristokratischen gesellschaftlichen Figuration deren epistemische Sicht aufrechterhielt, ja sogar ausbaute.

ben der individuellen Selbstkultur auch die Erziehung künftiger Generationen ins Blickfeld (vgl. Hovde, Howarth, & Witherell, 1980, p. 382ff). Dieser Umgang mit Natur und sinnlich Gegebenem setzt zwar die aufklärerische Säkularisierung fort, schlägt jedoch keinen rationalistischen Pfad ein, sondern einen ästhetisierenden. Das Schreiben, das im Werk Thoreaus eine so zentrale Rolle spielt, war demnach immer die Kehrseite eines Lesens. Eines Lesens der – nach Möglichkeit – gesellschaftsfreien Natur. Natur wurde dabei im doppelten Sinn gesehen, nämlich als äußere und zumindest ebenso wichtig als Natur des Selbst.

Diese radikale Individualität in Verbindung von natürlicher und persönlich-individueller Aktivität fand im Denken Deweys ihren explizit pädagogischen und epistemischen Ausdruck. In Verbindung mit der Reflexivität von Deweys Erfahrungsbegriff wurde die nur angedeutete Dimension von Zeit und intergenerationalen Austausch der Selbstkultur systematisch hinzugefügt und damit das Ahistorische dieser Sichtweise aufgelöst und die gesellschaftlich-historische Dimension zurückgewonnen. Das Wachstum war kein vorrangig Inneres mehr, es wurde zu einem Interaktionsprozess mit der natürlichen und gesellschaftlich-historischen Wirklichkeit.

Lernen ist nicht mehr ein aus sich heraus vollzogenes Wachstum, kein an der Natur gereifter Zuwachs, sondern ein in anhaltender Interaktion begriffenes existenzielles Verhältnis des Selbst.

Lernen als existenzielles Verhältnis zur Welt

Wenn der Mensch aber nun nicht allein durch Denken bestimmt ist und, anders als Descartes es in der Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs figurierte, doch von »materiellen Dinge[n] abhängt« (Descartes, 1961 [1637], p. 32), steht zumindest die Möglichkeit einer Abhängigkeit der Vernunft im Raum, über die sie nicht verfügen kann. Die damit mögliche Kontingenz, die alle Planbarkeit in Frage stellt und allen wissenschaftlichen Umgang mit Welt kontaminiert, wird zur Herausforderung für die Souveränität des Individuums. Das Leben in der Welt läuft Gefahr, keine reine Ordnung zu ermöglichen, die aber völlig konsequent gedacht ohnehin alles tatsächliche Werden verunmöglichen würde. Der Kunstgriff von Descartes war es, das Leben auszuschließen, und dies hatte seinen Preis. Nämlich dem konkreten individuellen und auch dem kollektiven Leben wurde die Basis für eine vernünftige Planbarkeit genommen.

Rücken aber die individuellen Bezüge zur Welt in den Lichtkegel der Betrachtung, so hat man es mit egalitär nebeneinander stehenden, pluralen Interpretationen von Welt zu tun, die keine zeitlose, keine personenunabhängige Gültigkeit erheben können. Diese stellen ein Sprechen über den je konkreten, individu-

ellen Weltbezug, des Selbst und seiner Welt, dar. Für Emerson ist Kontingenz so evident, dass Konventionen, etablierte Formen des Denkens, eigentlich allein als Diktat von Gesinnungsgemeinschaften verstanden werden können. Das reflexive Erschließen, was und wie andere es schon vollzogen haben, kann daher für ihn nicht das Ziel sein. Ganz im Gegenteil, vorrangig ist für ihn, die jeweilige individuelle Sichtweise der Welt durch Auseinandersetzung mit ihr zu verändern.

In Self-Reliance merkt Emerson etwa an, dass das Lesen von Gedanken hinsichtlich deren Stimulanz von vorrangiger Bedeutung wäre und nicht die Gedanken selbst, die sie enthalten würden: »[t]he sentiment they instil is of more value than any thought they may contain.« (SR CW 2, p. 45). Wenn Emerson zwischen unmittelbarer und reflexiver Selbstkonstitution unterscheidet, so spielt er genau darauf an. Die reflexive Selbstkonstitution setzt das eigene Denken immer in Beziehung zum Tradierten, zur Konvention. Eine unmittelbare, authentische Selbstkonstitution findet für Emerson, so Wagner, allein dann statt, wenn das »öffentlich geteilte Wissen eine Erschütterung erfährt, die zur Revision zwingt.« (Wagner, 1999, p. 139)

Ein solches sich selbst und andere Konfrontieren erschließt die Chance, dass Gesellschaften nicht in Konformismus und Traditionalismus verfallen und ein Entwicklungsstillstand eintritt. Gleichzeitig wird durch diese angestrebte *spiritual isolation* (vgl. SR CW 2, p. 61f) nicht allein dem *anders Denken* eine positive Bedeutung verliehen, sondern werden zugleich auch *unkonventionelle* Lebensformen zur Anerkennung gebracht. Ein solches Identitätskonzept zeigt deutlich, dass der anhaltende Vollzug der Selbstkonstitution in ständiger Auseinandersetzung mit Selbst und Welt gefordert ist. Keine Substanz und keine Attribute, kein Sein, kein Innehaben machen das emersonische Selbst aus. Keine naturalistische Bestimmung bleibt möglich und auch keine Verpflichtung auf kondensierten oder tradierten oder irgendwie anders zu Bedeutung gelangten Wissensbeständen oder Kanons. »[...] our greatness is always in a tendency or direction, not in an action« (Exp CW 3, p. 74), schreibt er in Experience und versucht dabei das Weltganze, in dem sich Menschen wiederfinden, nicht entlang eines Bildungsbegriffs zu reflektieren, der sich an einer *perfectibilité*, einer Vervollkommnung des Individuellen oder gar an einer sozialen Mimesis (vgl. Gebauer & Wulf, 1992; Wulf, 1989, 2001) orientiert.

Das Denken Goethes, Kerschensteiners und Litts, jenes von Emerson und Dewey war in je unterschiedlicher Weise durch eine Umgänglichkeit mit dem realen Weltgeschehen als Natur und Geschichte bestimmt und die Grundlage für die Formgewinnung, die Beschaffenheit des Selbst. Weiters teilt ihr Denken eine progressive Komponente, die jedoch nicht auf ein Fortschrittsdenken reduziert werden kann, weder ein teleologisches noch ein sich planvoll entwickelndes.

Rang insbesondere das romantische Denken mit der Versöhnung der Natürlichkeit in Form von Frische und Spontaneität mit einer vorbildlichen, allgemeingültigen Menschennatur, oftmals mit einem didaktischen Impetus oder zumindest Drall (vgl. Peper, 2002, p. 19), rangen die deutschen Berufspädagogen mit der hegemonialen Stellung des neuhumanistischen Bildungsdenkens und seinen epistemischen Voraussetzungen, steht bei Emerson, Dewey und später explizit bei Foucault wesentlich die Geschichtlichkeit des Denkens und seiner Manifestationen im Vordergrund. Gemeinsam ist ihnen allen, dass keine anhaltende Rekonstruktion, nicht Kultur als ein »Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit« (Simmel), sondern die Welt als zukunfts-offene Gestaltungsaufgabe ihr Denken bestimmt. Dies hat auch Konsequenzen für die Sicht auf und die Gestaltung von Lernprozessen.

Nicht allein deshalb, weil die gesellschaftlichen Entwicklungen eine Dynamik erreicht haben, die mit überkommenen Vermittlungsformen nicht mehr zu bewältigen zu sein scheint, sondern aus einem progressiven Weltbild heraus muss man bei adäquaten pädagogischen Ansätzen Katechetik und Sokratik hinter sich lassen. Das *Einführen* (Litt) von jungen Menschen in die Welt kann daher nicht durch belehrenden *Unterricht* erfolgen. Dieser lasse die Welt nur als Gegenstand, als fremd, als vorgängig verstehen. Denn »[C]atechisieren [heißt, PS] so viel, als einen mit lauter Stimme, durch Fragen und Antwort unterrichten.« (Rambachs Catechet 1739 zit. nach Rosenberger, 1972, p. 181). Zurecht stellt Maarten Bullynck fest, dass hier »Frage und Antwort im striktesten Sinne miteinander in Übereinstimmung« (Bullynck, 2006, p. 148f) stehen, weil sie durch Vortrag und Imitation durch die Lernenden innig zusammenhängen. Inhaltlich betrachtet konserviert diese Weise der Wissensvermittlung den rezenten Wissensbestand. Auf der sozialen Ebene wird damit signalisiert, dass es eine Führungsfigur gibt, nämlich den Wissenden, der den Weg des individuellen Lernprozesses detailhaft bestimmt. Auch wenn der Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht wird, tritt man nicht grundsätzlich aus diesem Regime heraus. Denn abgesehen von gewissen logischen Herausforderungen, die mit dem in vielen Dokumenten und im Zusammenhang der Diskussionen um lebenslanges Lernen angesprochenen Konzept *Learning how to learn* (vgl. Winch, 2008) einhergehen, bleibt auch dieser Lernbegriff dem Denken verhaftet, dass Lernen ein Aneignungsprozess wäre, den es zu optimieren oder zu verstätigen gelte.

Und auch wenn Sokrates im Dialog mit Menon etwa sagt: »[d]enn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung« (Platon, Men. 81d), und dies mit dem bekannten Experiment mit dem Knaben zu belegen versucht, der eine ihm bisher unbekannte geometrische Aufgabenstellung lösen kann, ohne

unterwiesen worden zu sein, allein durch das Fragen des Sokrates, so reduziert sich damit nur vordergründig das Gefälle zwischen Wissendem und Lernendem. Denn das Problem, das es zu lösen galt, war eines, das der Wissende aufgestellt hatte, der Weg der Lösung wurde durch wissende Fragen angeleitet. Bestenfalls in einem abgeschlossenen Kosmos, der keine neuen Fragen und Probleme erzeugt und in dem die Lebensfragen für alle anhaltend die gleichen wären, ließe sich ein solches Modell der erinnerungslosen Wiedererkennung konsequent denken. Ist es beim Katechisieren die Imitation, die erwünscht und erzielt wird, ist es in der Sokratik die Indifferenz dem Lernenden gegenüber.

Will man darin nicht allein eine institutionenkritische Sichtweise den schulischen oder hochschulischen *Schonbezirken* gegenüber sehen, die Gefahr laufen, »verknechtete Zerebralwerkstätten der Wissenschaft« (Hochschild, 2011, p. 124) zu werden, sondern verknüpft man dies auch mit der Legitimation von gesellschaftlichen Bedingungen, die sich auf Validität von Erkenntnisformen stützen (von Platons Staat beginnend), wird das gesellschafts- und kulturkritische Potenzial dieses Zugangs evident.

Dass der Lernbegriff auch auf der sozialen Ebene Bedeutung hat, haben Dewey und Foucault betont und auf unterschiedliche Weise figuriert. So wie Foucaults gesamte Methode eine Analyse dessen darstellt, wie »sich die Bewegungen des Lebens und die Prozesse der Geschichte überlagern«, und er anhaltend versucht, die »Transformationsagenten des menschlichen Lebens sichtbar« (Foucault, 1983, p. 138) zu machen, so ist auch für Dewey klar: »an keinem Ort geschieht ein Sprung aus den empirischen, natürlichen Objekten und ihren Beziehungen heraus.« (Dewey, 1995, p. 79) und alles in der Welt, auch das Normierende oder vermeintlich Unhintergehbare, wird zum Verhandlungsgegenstand. So wie Foucault davon ausgeht, dass es nichts abseits, außerhalb des Diskurses gibt, würde es auch Dewey für die kollektive Konstitution des Weltganzen sehen. Auf der individuellen Ebene behält sich Dewey jedoch einen Keim romantischen Denkens, den er von Emerson übernommen hat, zurück, nämlich jenen der natürlichen Spontaneität. So wie sein Kollege Mead das impulsive *I* und das reflexive *Me* (vgl. G. H. Mead, 1973) geschieden hat, blieb bei Dewey ein diskursmäßig nicht erfassbares natürliches Element, etwas Energetisches zentral für die Vorwärtsbewegung des Einzelnen und indirekt dadurch auch für jene des Kollektivs erhalten. Wengleich auch für Mead die Fluidität aller Differenzierungen offenkundig war: »[e]s gibt also einen gesellschaftlichen Prozeß, aus dem heraus sich die Identitäten entwickeln und in dem eine weitere Differenzierung, eine weitere Evolution und Organisation stattfindet.« (Ebd., p. 207) Das Lernen vollzieht sich dem folgend nicht allein in einer anhaltenden Interak-

tion zwischen Individuum und Welt, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

Learning to be: Lebenslanges Lernen als zivilisatorisches Projekt

Wilhelm von Humboldt sah sich in seinen bildungsprogrammatischen Schriften veranlasst, den Einfluss des Staates, den er in der Tradition des absolutistischen Staatsdenkens als zu rigide und normierend erlebte oder in der für ihn höchst beunruhigenden Form der Revolution, zu begrenzen, um dem Individuum als Träger von Bildungsprozessen den angemessenen Raum geben zu können. Damit ist aber kein Lösungsweg aufgezeigt für die Bewältigung der zunehmenden Last der Geschichte und der anwachsenden Vielfalt, welche die Subjekte zu überfordern drohen. Die Kanonisierung relevanten Wissens und Humboldts spätere Konzentration auf die Selbstsorge nach antikem Vorbild sind vielleicht, ohne dass dies explizit wird, sein Angebot zu deren Bewältigung.

Dieses Bild von Staat hat aber denkbar wenig gemein mit dem demokratiepolitischen Denken und einer im Wandel begriffenen Zivilisation, wie Dewey sie zugrunde legt. Der evidente Wandel trägt für ihn keinen Anflug von Kulturpessimismus, aber er verlangt nach politischer Steuerung, denn »[d]er Wandel muss nicht erzeugt, aber er muss organisiert werden.« (LW, 11, p. 41) Sein zivilisatorisches Projekt sieht vor, dass menschliches Handeln in all seinen Ausprägungen und auch die daraus resultierende Erfahrung wiederum selbst als Teil des sozialen Handelns zu organisieren sind. Also keine Begrenzung des Staates, sondern in Form eines zivilisatorischen Erziehungsprozesses eine Totalität qua Individualität.

Diese Betrachtungen eines Selbst in seinem alltäglichen Umgang mit einer von Kontingenz geprägten Welt, dessen Denken und Sprechen darüber, stellt eine Ästhetik der Instabilität, Offenheit, Unabgeschlossenheit dar und grenzt sich grundsätzlich gegenüber naturalistischen Bildungsbegriffen oder dem neuhumanistischen Subjektbegriff ab. Der im Zusammenhang mit den programmatischen Papieren zum lebenslangen Lernen genannte *New Man* ist demnach nicht das Ergebnis anderer, neuer oder umfassenderer Lernprozesse, sondern die Voraussetzung dafür, dass ein zukunftsoffenes und nicht rekapitulierendes Gesellschaftsbild etabliert wird. Darin kann man, wenn man so will, einen revolutionären Kern der Diskurse um lebenslanges Lernen sehen, der ein *vernunftbasiertes* Entwicklungsmodell in plurale Gesellschaften tragen will. Voraussetzung ist ein reflexives Verhältnis des individuellen und kollektiven Menschen zu seinen Handlungen und seinem Denken. Dazu könnte anhaltendes Lernen der Individu-

en – insbesondere wenn es nicht als Vorratslernen oder Vervollkommnung verstanden wird – eine entsprechende Rahmung bieten.

Am Ende dieser Arbeit kann *lebenslanges Lernen* demnach als Teil eines säkularisierten, der Aufklärung verpflichteten, liberal-demokratischen Zivilisationsprojektes dargestellt werden. Wesentlich getragen wird dieses Projekt von einer Ästhetik von Subjekten, die – nicht durch den Diskurs selbst, denn dieser ist wohl auch nur ein Ausdruck davon – einer mehrfachen Entgrenzung unterliegen. Die Subjektivation wandelt sich zunehmend. Will man dies nicht in kulturpessimistischer Weise als Gefahr oder Verlust für Erreichtes betrachten, sondern als zukunftsorientiertes, optimistisches Vorhaben, so bietet sich an, dies – im Sinne Marquards – in Form einer Ästhetik der Unabgeschlossenheit zu fassen.

Wenngleich sich die Spuren Deweys in den aktuellen bildungspolitischen Papieren verlieren, zeigen die historischen Schlüsseldokumente noch dezidierte (Yeaxlee) und inhaltliche Bezüge (Faure et al.). Erst vor dem Hintergrund der vom amerikanischen Transzendentalismus und Pragmatismus formulierten kollektiven Reflexion kann lebenslanges Lernen als »the concept of a consciously learning society« (Faure et al., 1972, p. 5) verstanden werden, als ein intergenerationales, transnationales, interkulturelles Erziehungsprogramm für *Learning to know, Learning to do, Learning to live together, learning to live with others* sowie *Learning to be*.

Ein solches Programm der anhaltend lernenden und reflektierenden Erfahrung als Verwirklichung geschichtlicher Vernunft – verbunden damit ist, an einer globalen Gesellschaft aktiv teilzuhaben und diese damit auch mitzutragen und zu gestalten – sollte nicht auf einen Appell, einen Imperativ oder auf eine Bürde reduziert werden. Emerson schrieb: »In liberated moments we know that a new picture of life and duty is already possible.« (Exp CW 3, p. 76)

Aber es gilt zu erinnern, was im Roman *A Room with a View* an die Garderobe bei den Emersons geschrieben war: *Misstrauere allen Unternehmungen, die neue Kleidung verlangen*. Und wenn man bedenkt, dass diese Familie im Roman für das Offene gegenüber dem Konservativen stand, und ergänzt, was – wohl hauptsächlich aus Platzgründen – dort nicht mehr geschrieben war, nämlich dass es vorrangig einen »new wearer of clothes« braucht, wie Thoreau im Originalzitat fortsetzte, so kann man nur ausdrücklich darauf hinweisen, dass ein allein äußerliches Umorganisieren des Bildungswesens nicht zum angestrebten Ziel führen wird. Zumindest *dann* nicht, wenn es darum gehen soll, auch die angelegte demokratiepolitische Dimension des lebenslangen Lernens ausspielen zu können. »Veränderung ist Veränderung«, schreibt Thoreau in seinem zweiten Brief an Harrison Blake, und dass es nicht die *Umstände* sind, die so statisch wären, nein, unsere *Gewohnheiten* wären das konservierende Element. Daher setzt die

Programmatik des lebenslangen Lernens am Individuum an, denn »Die Chance liegt allein noch beim Einzelnen. Der Einzelne hat die Welt zu bestehen. Von ihm aus ist alles wieder zu gewinnen. Nur von ihm, das ist seine grausame Einschränkung« (Dürrenmatt, 1986 [1956]).

