



Leseprobe aus Redecker, Das kritische Selbst, ISBN 978-3-7799-3833-0

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3833-0)

[isbn=978-3-7799-3833-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3833-0)

Spielräume der Selbst-Kritik.

Zur Einleitung

„Selbstverständnisse von Menschen sind Selbstverhältnisse. Sie wiederholen nicht lediglich eine ursprüngliche Vertrautheit mit sich selbst. Sie gründen vielmehr in einer Differenz zwischen dem Betrachter und dem Betrachteten.“

(Meyer-Drawe 2006, 190)

„Schule ist daran beteiligt, die Handlungsfähigkeit junger Menschen in einer unübersichtlichen, widerspruchsvollen Welt zu stärken und dafür müssen diese jungen Menschen wissen, fühlen und spüren, wer sie selber sind, aber auch, wer die anderen sind, denn sonst können sie sich nicht zu den sie umgebenden Personen, Sachen und Problemen in ein Verhältnis setzen und sinnvoll und aufeinander abgestimmt handeln.“

(Krappmann 2013, 79)

Das Selbst steht hoch im Kurs – nicht zuletzt auch in der Pädagogik, wo derzeit nach wie vor gern mit Ulrich Bröckling ein kritischer Blick auf das „unternehmerische Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) geworfen wird, das sich auch als Bildungssubjekt flexibel und wettbewerbsstark zu managen habe. Was Faulstich, der „Selbstbestimmung“ als „bildungstheoretischen Lieblingsbegriff“ (Faulstich 2003, 93) titulierte, mit Blick auf die Erwachsenenbildung konstatiert, gilt nicht nur für diese: „Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstregulierung und andere Selbst-Varianten füllen Veröffentlichungen und beleben Tagungen. Auffällig ist aber, dass trotz der langen Liste von ‚Selbst‘-Begriffen angemessene Entwürfe von Persönlichkeit und Identität kaum zu finden sind. Vielmehr dominiert eine Individualisierungstendenz. Die Handlungsbegründungen der Lernenden werden [...] getreu neoliberalistischer Tradition reduziert auf das isolierte, egoistische Individuum, das seine Lernstrategie an Kosten-Nutzen-Kalkülen orientiert. Selbstbestimmtheit im Lernen verkommt in instrumentalistischen Strategien“ (ebd., 92 f.), sodass der neoliberal inszenierten „permanenten Feier von ‚Eigen‘ und ‚Selbst‘“ (Freitag 2008, 126; vgl. Pongratz 2004, 249 f.; Karcher 2015) der Kampf angesagt wird. So lasse „sich hinter den gegenwärtig sich so aufklärerisch gebärdenden Rufen nach Selbstverantwortung und Eigeninitiative nur noch der verschleierte Zwang erkennen, das eigene Leben ohne irgendeinen sozialen Zusammenhang in Form von nackter Selbstbehauptung zu meistern“ (Freitag 2008, 126; vgl. Pongratz 2004, 254).

Nun muss man die Unkultur des unternehmerischen Selbst nicht als eine allumfassende Spielart des Zeitgeistes betrachten, um sie als ernstzunehmende Gefahr für das Bildungssubjekt der Gegenwart anzuerkennen. Sie zu ignorieren wäre allerdings fatal, ist es doch der kritische Blick des potenziell widerständigen Selbst, der auf dasjenige fokussieren kann, was hier auf der Strecke bleibt: Gerade die Verzweckung des Menschen zum nutzenorientierten, konkurrenzstarken und flexiblen „Unternehmer seiner selbst“¹, die schon in der Schule statthat und der Persönlichkeitsbildung wenig Raum gönnt, lässt die Frage nach der Persönlichkeit des Menschen lauter werden (vgl. Voßkühler 2012, 9). Bereits Ende des 20. Jahrhunderts bemerkte Charles Taylor, was auch heute, im Zeitalter der Burn-Out-Hochkonjunktur nicht an Aktualität verloren zu haben scheint (vgl. Bröckling 2007, 290), sei es doch „so etwas [...] wie ‚Ichverlust‘, ein Gefühl der Leere, Fadheit, Vergeblichkeit, Zwecklosigkeit oder der Verlust der Selbstachtung“ (Taylor 1996, 43), das gerade eine moralische, auf Selbstbestimmung ausgerichtete Orientierung unseres Fragens verstärken kann. Solche Befunde können das Bedürfnis wecken, „zunächst die Strukturen des Selbst besser begreifen“ (ebd.) zu können. Hierzu gehört auch dessen moralischer Anspruch, denn von unserem Selbst sprechen wir „insofern, als wir uns in einem bestimmten Raum voller Fragen bewegen, indes wir eine Orientierung auf das Gute suchen und finden“ (Taylor 1996, 68), wobei dieses „Gute“ als eine rein formale, regulative Idee verstanden werden kann, die ein situationsangemessenes verantwortliches Urteilen und Handeln fordert. Taylor bestimmt das Selbst zudem als ein grundsätzlich auf Intersubjektivität ausgerichtetes, sei man doch ein Selbst „nur unter anderen Selbsten. Es ist nie möglich, ein Selbst zu beschreiben, ohne auf diejenigen Bezug zu nehmen, die seine Umwelt bilden“ (Taylor 1996, 69). Im Bildungskontext rückt damit die Problematisierung interaktiver Relationen in den Fokus, deren Thematisierung wiederum Fragen der ethischen Bildung aufwirft. Wie können Lehrpersonen verantwortlich ein Schüler-Lehrer-Verhältnis gestalten; und wie können sie Lernende anregen, verantwortlich zu urteilen?

So wird in letzter Zeit auch in poststrukturalistisch motivierten Überlegungen die moralische Verantwortung des nicht zuletzt intersubjektiv agierenden Menschen betont. „Viele Kritiker“ – so moniert Judith Butler – „haben behauptet, die von Foucault – und von anderen Poststrukturalisten – vertretene Auffassung des Subjekts unterminiere das Vermögen, ethische Überlegungen anzustellen und die menschliche Handlungsfähigkeit zu begründen“ (Butler

1 Hier wie auch häufig im Folgenden wird zwar der Einfachheit halber nur die männliche Form angegeben, gemeint ist jedoch überall dort, wo nicht explizit geschlechterspezifisch differenziert wird (z. B. hinsichtlich der Gaudigschen Mädchenbildung in Kap. 1.3.4), eine geschlechterübergreifende Nennung.

2007, 29). Butler hingegen ist der Auffassung, „dass eine Theorie der Subjektformierung, die die Grenzen der Selbsterkenntnis anerkennt, sehr wohl im Dienst einer ethischen Konzeption und sogar im Dienst einer Konzeption von Verantwortung stehen kann. Wenn das Subjekt sich selbst undurchsichtig ist, wenn es sich selbst nicht gänzlich durchdringen und erkennen kann, kann es noch lange nicht tun, was es will, oder seine Verpflichtungen anderen gegenüber ignorieren“ (ebd., 30).

Kritisieren Miller und Oelkers aus Anlass der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule zudem ein „System der unkontrollierten Macht und mafia-ähnliche Netzwerke, die das pädagogische Ideal der Selbstlosigkeit haben nützen können“ (Miller/Oelkers 2014a, 19), so gilt es auch nach jenem handelnden Selbst in Reformkonzepten zu fragen (vgl. Huckele 2014, 217), das sich geschickt verleugnen lässt. Gerade angesichts der Missachtung der Persönlichkeit des Kindes gilt es, verstärkt auf personale Würde aufmerksam zu machen (vgl. Kaufmann 2014, 101) und jenseits von betulich-selbstgerechten Ambitionen ethische Diskurse anzuregen. Auch die Aufarbeitung der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule hat das Bedürfnis nach Fragen der Moral und Zurechenbarkeit verstärkt, die Besinnung auf die Reformpädagogik ethische Reflexionen angeregt. „Pädagogische Beziehungen benötigen eine ethische Grundlage“ (Andresen 2014, 337; vgl. ebd., 340–343), wobei gezielt auf das Kind als Subjekt und dessen Würde aufmerksam gemacht wird (vgl. Kaufmann 2014, 101).

Das Selbst wird nicht nur durch andere bestärkt und ermutigt, sondern hat sich ebenfalls mit dem täglichen Konkurrenzkampf und einer als Bildung kassierten Kompetenzideologie – nicht zuletzt kritisch – auseinandersetzen. „Auch die Allgegenwart des Kompetenz-Begriffs im (bildungs-)wissenschaftlichen Diskursuniversum“ kann „als Teil“ einer „Entwicklung“ betrachtet werden, die im Sinne der „teils praktisch vollzogenen, teils aber auch nur proklamierten Gestaltveränderung des (ver-)sorgenden zu einem aktivierenden Sozialstaat“ (Alkemeyer u. a. 2013a, 11) verstanden werden kann, wobei mit dieser Gestaltveränderung „Forderungen nach Mobilität und Flexibilität, nach Eigentätigkeit, Selbststeuerung und Selbstjustierung zu politischen Steuerungsformen individueller Selbstnormalisierung geworden“ (ebd.) seien. Hier geben Bildungsstandards in ihrer Output-Orientierung letztlich keinen zureichenden Hinweis auf eine Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses, da „Lernerfolge allein keinen Rückschluss auf die Faktoren oder gar auf die Qualität der Faktoren ihrer Verursachung erlauben“ (Heid 2007, 38). Umso nötiger ist darum eine Bildungswissenschaft, die sich nicht nur „der Erforschung der bildungspraktisch organisierbaren Bedingungen der Ermöglichung erfolgreichen Lernens“ (ebd., 41), sondern auch deren theoretischen Grundlagen widmet. So bleibt die Frage zu stellen, ob nicht die outputorientierte Intention, in erster Linie für die Arbeitswelt auszubilden, letztlich weltfremd bleibt, da sie an dem vorbeigiert, was nur eine humane Zukunft – und auch eine sinnvolle Arbeitswelt – gestalten

kann: die Persönlichkeit jedes einzelnen heranwachsenden Menschen (vgl. Krautz 2007, 20; Freytag 2008, 150). Sich auf das lernende Selbst zu berufen, sollte jedoch letztlich keine Kampfansage an empirische Bildungsforschung sein, sondern ein Plädoyer für deren notwendigen Bezug zu einer Bildungstheorie, die sich auf genuin pädagogische Kernbegriffe besinnt. Denn erst wenn auch unter Empirikern eine Verständigung in Gang gehalten wird über das, was denn eigentlich sinnvoll als Bildung definiert werden kann, wer sich hier letztlich bildet und was eine pädagogisch sinnvolle Interaktion auszeichnet, kann von bildungsrelevanten Untersuchungsergebnissen die Rede sein.

Doch das Selbst wird in der Pädagogik in teils bizarren Kontexten angerufen, um die Eigenständigkeit der Lernenden heraufzubeschwören (vgl. Ladhentin 2008, 65). Da Lernen grundsätzlich durch Selbsttätigkeit gekennzeichnet ist, kann hier zum Beispiel der Begriff des Selbstlernens als überflüssiges und irreführendes, wenn auch gern propagandistisch vereinnahmtes Kuriosum verabschiedet werden, sind doch „Lernen und ‚Selbstlernen‘ [...] identische Vorstellungen – und damit ist das Wort ‚Selbstlernen‘ tautologisch“ (ebd., 66). Um dies erläutern zu können, bedarf der Begriff der Selbsttätigkeit im pädagogischen Kontext einer differenzierten Betrachtung. Auch Koch warnt vor „Phrasen wie *selbstorganisiertes*, *selbstgesteuertes*, *selbstreguliertes* oder *selbstverantwortliches Lernen*“ (Koch 2009, 57), hinter denen das eigentlich angerufene Selbst zum Verschwinden gebracht werden kann, suggerieren sie doch Autonomiegewinne, die aufgrund mangelnder Anregung durch eine Lehrperson faktisch auf der Strecke bleiben (vgl. Faulstich 2013, 204), was die modisch akzentuierten Selbst-Stilisierungen geschickt kaschieren können, denn „sehr beliebt sind Ausdrücke wie *Selbstkonzept*, *Selbstkompetenz* oder *Selbstmanagement*. Natürlich begegnen wir in Bildungsdiskursen auch der nahezu ortsüblichen Favorisierung der vertrauten *Selbsttätigkeit* und ihrer Schwester der *Selbstbestimmung*; beide scheinen dauerhaft zum guten Ton der Pädagogik zu gehören, vor allem in der sog. *Neuen Lernkultur*“ (Koch 2009, 57). Koch konstatiert hier eine „verbale Nähe der Reformpädagogik“ (ebd.; vgl. Winter 2012, 5 f.; Pongratz 2004a, 129); und auch Faulstich gibt zu bedenken, dass „in der Debatte um ‚selbstorganisiertes Lernen‘ alte reformpädagogische Prinzipien reaktiviert“ (Faulstich 2003, 92) werden. Die „aktuellen Phrasen des *selbstregulierten* oder *selbstgesteuerten* Lernens [...] suggerieren, was sie nicht halten: ein unabhängiges und in sich reflektiertes Selbst als Kraftzentrum der Lernaktivitäten“ (Koch 2009, 57). Gerade diese Kritik kann sensibilisieren für eine neue, auch gegen den Strich gebürstete Rezeption der Reformpädagogik jenseits von Kraftseligkeit und Selbstübersteigerung.

Im Kontrast zur unernehmerischen Feier des Selbst steht die Ambition von Andreas Reckwitz, das menschliche Selbst in seine Praktiken aufzulösen – eine Tendenz, die der erziehungswissenschaftliche Diskurs im Sinne einer „praktikentheoretischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft“ (Ricken 2013, 254;

vgl. Reckwitz 2008, 10; Redecker 2017) ebenfalls aufgenommen hat. An die Stelle einer vermeintlichen Selbst-Überschätzung des autonomen Ich soll die Selbstbescheidung des sich in seinen kulturellen Praxen als zerklüftet und divergent offenbarenden Ich treten (vgl. Reckwitz 2006, 20 f.). Das Subjekt sei „als eine sozial-kulturelle Form zu verstehen, als kontingentes Produkt symbolischer Ordnungen, welche auf sehr spezifische Weise modellieren, was ein Subjekt ist, als was es sich versteht, wie es zu handeln, zu reden, sich zu bewegen hat, was es wollen kann. Der Einzelne – als körperlich-mentale Entität – wird zum Subjekt und existiert in der zeitlichen Sequenz seiner Existenz allein im Rahmen kollektiver symbolischer Ordnungen, die in spezifischer Weise Subjektpositionen definieren und Subjektkulturen bilden.“ (ebd., 34) Dabei gelten Praktiken als „der Ort, an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden“ (Reckwitz 2006, 39; vgl. Bublitz u. a. 2013a, 21). Subjekte fungieren hier – fern von einer Zuschreibung von so etwas wie Vernunft oder Urteilskraft – lediglich als Vollstrecker von schematisierten Verhaltensweisen (vgl. Reckwitz 2006, 39 f.). Ein durchgängig selbstreferenzielles und damit überhaupt erst Bewusstsein ermöglichendes sowie zurechenbar-verantwortliches Ich sucht man hier vergebens, da sich bei Reckwitz' Praxeologie „keine konsistente Struktur des Subjekts voraussetzen lässt, vielmehr die Komponenten lose ‚gebündelt‘ sind. Indem das Subjekt sich als Träger verschiedenster Praktiken darstellt, ist es auch ein Träger verschiedenster Dispositionen, die zunächst nicht eindeutig miteinander koordiniert sein müssen. Das Subjekt ist nicht als eine vorgängige Synthese, sondern als ein potentiell heterogenes Arrangement von Dispositionen [...] zu verstehen [...]. Die praxeologische Sicht enthält damit eine bewusst ‚dünne‘ Theorie des Subjekts; sie setzt so wenig wie möglich als vorkulturelle, vorpraktische Eigenschaften voraus – keine transzendente Reflexionsfähigkeit, keine Fähigkeit zur Wahl und Entscheidung, kein gerichtetes Begehren. Alle diese Strukturen, die klassische Subjektphilosophien im ‚Inneren‘ des Subjekts präjudizieren, stellen sich nun als Dispositionen dar, die im Vollzug hochspezifischer kultureller Praktiken produziert und reproduziert werden.“ (Reckwitz 2006, 40) Zwar soll das auf diese Weise konstruierte Subjekt Interpretationsfähigkeit haben, diese beschränkt sich jedoch auf das Abrufen vorgefertigter Deutungsschemata (ebd., 41). So wird dann auch in der praxeologischen Pädagogik das Selbst als eine „aporetische Figur“ (Ricken 2013, 254) aufgefasst, „die zu Grundlegungszwecken sich nicht eignet“, weshalb „auch eine Pädagogik des Selbst ebenso unhaltbar wie unsinnig“ (ebd.) sein soll. Hier stellt sich die Frage, wie Bildung als Kritik überhaupt noch möglich sein kann. Basiert Kritik auf einem Ins-Verhältnis-Setzen zu anderen, anderem und sich selbst, so ist zugleich die Frage aufzuwerfen, wer dieses Selbst ist, das sich in Selbstverhältnissen bildet.

Plessner bezeichnet bereits das selbstbezügliche Lebewesen schlechthin als ein Selbst, denn „der lebendige Körper ist ein System, das Teile hat, oder auch:

das Lebewesen hat einen Körper, mit den und den Teilen. Die Weise des Körpers, vor seiner ihm angehörenden Grenze zu Ende zu sein, sie als reale außer dem Gebiet seiner begrenzten Wirklichkeit zu halten, ist das In ihm Sein oder das Zu ihm, dem Körper, in Beziehung Sein, für welche Art von Beziehung die Sprache nur das Wort *Haben* zur Verfügung stellt. So ist der lebendige Körper ein *Selbst* oder das in der Einheit aller seiner Teile nicht allein aufgehende, sondern ebenso in den Einheitspunkt (der zu jeder Einheit gehört) als einen von der Einheit des Ganzen abgelösten Punkt gesetzte Sein.“ (Plessner 1975, 158) Dabei ist ein „Selbst [...] noch kein Bewußtseinssubjekt, Haben ist noch kein Wissen oder Fühlen“ (ebd., 159). Das hier „habende“ als ein „rückbezügliches Selbst [...] ist ein Sich. Von dem lebendigen Ding solcher Art darf man als von einem ihm selbst gegenwärtigen sprechen, das auf Grund seiner Abgehobenheit von ihm in ihm den unverrückbaren Punkt bildet (noch nicht hat, weshalb es eben noch kein Ich geworden ist!), auf den es rückbezogen als Ein Ding lebt.“ (ebd., 238; vgl. ebd. 240, 288 f.) Während das „in ihm Gesetztsein [des Tieres]“ im „Leben aus der Mitte [...] zwar den Halt seiner Existenz“ bildet, aber „nicht in Beziehung zu ihm“ steht, „ihm nicht gegeben“ ist, bleibt dies „dem Menschen vorbehalten“ (ebd., 289). Denn „als das lebendige Ding, das in der Mitte seiner Existenz gestellt ist, weiß [der Mensch] diese Mitte, erlebt sie und ist darum über sie hinaus. Er erlebt die Bindung im absoluten Hier-Jetzt, die Totalkonvergenz des Umfeldes und des eigenen Leibes gegen das Zentrum seiner Position und ist darum nicht mehr von ihr gebunden. Er [...] weiß sich frei und trotz dieser Freiheit in eine Existenz gebannt, die ihn hemmt und mit der er kämpfen muß. Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das Leben des Menschen, ohne diese Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch. *Exzentrität* ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld.“ (ebd., 291 f.)

Neben dieser charakteristischen Form existiert der Mensch in weiteren Selbstverhältnissen, sind doch „unterschiedliche Formen und Konzeptionen des Selbstbezugs denkbar: reflexhaft-automatisch, wie im Fall der unbewussten Dispositionen und Körperpraktiken, in der Wiederholung psychischer Muster oder bewusst-reflektiert in der Selbstbezüglichkeit des reflektierenden Subjekts“ (Bublitz u. a. 2013a, 19). Als ein ex-zentrisch reflektierendes kann sich das menschliche Selbst in ein kritisches Verhältnis zu seinen Erlebnissen setzen. Mit dem Konstrukt des „Ich-Selbst“ (G. Böhme 2012) möchte Gernot Böhme der „Polarität von Ich und Selbst“ (ebd., 8), bewusster Selbsthabe und prärationalem Selbstsein des menschlichen Subjekts gerecht werden. Als Selbst gilt ihm „nicht nur der Leib, sondern auch das Unbewusste und die Herkunft, aus der heraus sich der einzelne Mensch findet. Allgemeiner gehören zum Selbst alle Bestände, auf die sich der einzelne Mensch in betroffener Selbstgegebenheit als die seinen bezieht.“ (ebd.) Der mit seinen Beschränkungen rechnende souveräne Mensch wird zum selbstverloren-selbstmächtigen Doppelkonstrukt „in

der Polarität von Ich-Selbst“ (G. Böhme 2012, 9). Hier gelte es, „zwischen beiden Polen im Lebensvollzug die Balance zu halten und sich als Mensch in ihrem Zusammenspiel zu verstehen: Das Ich ist die bewusste Person und das Selbst: das sind die Quellen der Subjektivität. Souveränes Menschsein vollzieht sich deshalb im Zusammenspiel beider Pole.“ (ebd.) Das Selbst bedeutet dann gerade nicht „immer ein *Ich* mit dessen Merkmal der gewussten Beziehung auf sich“ (Koch 2009, 62), nicht grundsätzlich „wissende (bewusste) Rückbezüglichkeit (Reflexion) auf sich mit eigenem (inneren) Antrieb“ (ebd.). Selbstpräsenz als erlebniskonstitutive Selbstbezüglichkeit ist jedoch für jedes Selbstverhältnis des Menschen in Anspruch zu nehmen, wo dessen Erlebnisse – bewusst oder unbewusst – als eigene zur Historie des jeweiligen menschlichen Individuums gehören. Als kritisches ist das Selbst schließlich – Böhme würde hier von einem Ich sprechen – ein – leibliches – Vernunftsubjekt, das begründet urteilen kann. Wer nach Gründen für sein Denken und Handeln fragt, kann auf Vernunft nicht verzichten; und so scheint es noch „heute gute Gründe dafür zu geben, weiterhin nach vernunftgemäßen Konstituierungsmöglichkeiten des Subjekts zu fragen“ (Liesner 2009, 279). Dabei kann das kritische Selbst nicht als ein absolute Wahrheit beanspruchendes, aber als ein Subjekt des Wissens und Wertens aufgefasst werden, das differenziert und begründet urteilt, ohne verleugnen zu müssen, dass es in seinem Urteilen faktisch begrenzt und gebunden ist.

Nach wie vor wird der Streit um das Selbst in der Pädagogik jedoch als ein Grabenkampf zwischen aufklärerischen Traditionalisten und poststrukturalistischen Subjektverweigerern dargestellt – „auf der einen Seite das Subjekt – verstanden als menschliche Selbstkennzeichnung, die auf Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung fokussiert [...] auf der anderen Seite insbesondere poststrukturalistische Diskurse“, die „wie selbstverständlich von der Behauptung durchzogen“ sind, „dass es ‚das Subjekt‘ nicht gebe – und nicht geben könne. Vielmehr ist es, so die Kritik, Ausdruck zugrundeliegender, das Individuum bedingender Strukturen“ (Balzer/Ludewig 2012, 95). Während die einen die Eigenmächtigkeit des bewussten, seiner Identität gewissen Selbst betonen, verweisen die anderen auf die Selbst-Aspekte der Intransparenz und Unverfügbarkeit.

Eine pädagogische Problematisierung des kritischen Selbst fordert letztlich nicht eine Verabschiedung, sondern eine kritische Befragung von Subjekttheorie, muss sich doch „eine pädagogische Theorie des Lernens unabdingbar mit anthropologischen und subjekttheoretischen Fragen auseinandersetzen, um zu klären, was sie spezifisch unter menschlichem Lernen verstehen kann und was es bedeutet, dass der Mensch als Subjekt des Lernens gilt“ (Künkler 2011, 20). – Ein abenteuerliches, aber auch unbequemes und heikles Unterfangen, ist doch die „Frage nach dem Subjekt des Lernens [...] eine ‚leidige‘ – weil hoch umstrittene und umkämpfte – Frage, mit der man sich auf diskursiv vermintes

Gelände begibt, das nur selten unbeschadet durchquert werden kann“ (ebd., 21). Gerade das fragile, sich selbst auch entzogene Subjekt fordert einen differenzierten Blick auf Subjekttheorie. So „nimmt es gegenwärtig kaum Wunder, dass aller Orts anthropologische Überlegungen durchaus wieder Konjunktur haben“ (Ricken 2012a, 330), wobei das Desiderat von „Entwürfen einer pädagogischen Anthropologie“ (ebd.) zu Recht akzentuiert wird.

Im Folgenden sollen nun einem – ebenfalls kritisch – an – einen neu gelesenen – Kant anknüpfenden bildungstheoretischen Ansatz drei Positionen vorangestellt werden, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts das Selbst in pädagogischen Kontexten repräsentativ thematisiert haben: diejenigen Hugo Gaudigs, Marian Heitgers und Käte Meyer-Drawes. Während mit Gaudig das lernende Selbst im reformpädagogischen Kontext fokussiert werden kann, bietet Heitger einen transzendentalpädagogischen Ansatz, an den – wiederum kritisch – mit Meyer-Drawe leibphänomenologisch angeknüpft werden kann.

Zunächst soll mit der Fokussierung Hugo Gaudigs (Kap. 1) der Blick auf einen eher weniger prominent gebliebenen Reformpädagogen und dessen Konzept der Selbsttätigkeit gerichtet werden – verbunden mit der Frage, wie das lernende Selbst sinnvoll tätig werden kann bzw. was eine bildende Selbsttätigkeit ausmacht. Gerade die aktuelle Kritik an der Reformpädagogik – basierend auf einer Argumentation gegen biologistische Entwicklungsambitionen hinsichtlich einer vermeintlich personalen Selbstentfaltung und ebenfalls gründend auf einer Kritik an nicht nur begrifflichen Grenzüberschreitungen bis hin zu Missbrauchsvorwürfen – provoziert die Frage, wie Reformpädagogik durch eine kritisch reflektierte Bildungstheorie fundiert werden und Selbsttätigkeit als Selbstbestimmung ausgelegt werden kann.

Auf die Kantische Transzendentalphilosophie aufbauend, kann anschließend mit Heitger ein bildungstheoretisches Grundlegungskonzept aufgezeigt werden (Kapitel 2), das pädagogische Kernbegriffe reflektiert und in ihrer Notwendigkeit für einen nicht zuletzt auch ethisch dimensionierten Bildungsprozess durchdenkt. Hierbei soll vor allem der das Schüler-Lehrer-Verhältnis akzentuierende Begriff des Dialogs – in einer Argumentation gegen lerntaktische Zumutungen und Zurichtungen der Selbststeuerung und Selbstregulierung – in den Fokus rücken und problematisiert werden, inwiefern eine pädagogische Prinzipiensystematik befürwortet werden kann.

Während im Bezug auf Kant und Heitger einige theoretische Defizite, Widersprüche und Unhaltbarkeiten des Gaudigschen Ansatzes ausgeräumt werden können, sind diese beiden Positionen – wie diejenige Gaudigs – zugleich zu Zielobjekten einer an der so genannten Postmoderne geschulten Kritik ihres – zumindest partiell konstatierbaren – emphatischen Subjektverständnisses geworden. Dies kann wiederum in Anknüpfung an Käte Meyer-Drawe aufgezeigt werden, die klassisch moderne Begrifflichkeiten wie den Identitäts- und Autonomiebegriff auf den Prüfstand stellt und Bildung als Lernprozess eines fak-

tisch-fragilen Leibsubjekts in den Blick nimmt. Hierbei gilt es auch das von Heitger fokussierte dialogische Schüler-Lehrer-Verhältnis hinsichtlich seiner faktischen Ausprägungen und der von Meyer-Drawe akzentuierten „inter-subjektiven“ Verschränkungen von Ego und Alter zu durchdenken.

Im Rekurs auf Kant schließlich, der nicht in erster Linie hinsichtlich seiner Pädagogik-Schrift, sondern der transzendental-kritischen Werke – vor allem auch derjenigen zur Ästhetik – bildungstheoretisch befragt wird, lässt sich darstellen, wie die Selbstbestimmung des immer nur bedingt autonomen Lernsubjekts als eine nicht zuletzt auch ethisch dimensionierte im Prozess der Auseinandersetzung mit Wünschen und Widrigkeiten und in der Begegnung mit realen Lehrpersonen sowie fiktiven Beispielerzählungen möglich sein kann. Wird das kritische Selbst als ein begründet urteilendes verstanden, so gilt es hier vor allem Kants Begriff der Urteilskraft bildungstheoretisch in den Blick zu nehmen. Eine solche Betrachtungsweise kann der zurzeit wieder an Popularität gewinnenden Tendenz entsprechen, Erziehung in der Schule nicht mehr an einer bloß regelkonformen Sozialisierung auszurichten, sondern daran, „ethisches Denken zu lernen“ (Schmitt 2016, 20).

Im Durchdenken der vier Positionen – Gaudig, Heitger, Meyer-Drawe und Kant – kann nicht nur das Profil des kritischen Selbst als eines lernenden in Ansätzen herausgearbeitet werden. Dieses Profil hat sich zugleich wieder als ein kritisch reflektiertes zu zeigen, indem sich das lernende Selbst re-flexiv auf sich selbst zurückwendet und damit die Dynamik der Kritik aufrechterhält. Diese Dynamik hat sich schließlich auch mit Ambivalenzen und Ambiguitäten im differenzierten Blick auf den jeweiligen Theorieansatz zu konfrontieren. Einerseits – so wird nicht nur bei Gaudig zu zeigen sein – können solche Divergenzen auf Widersprüchlichkeiten hinweisen, die nur dann anschlussfähig berücksichtigt werden können, wenn ausschließlich eine Argumentationsrichtung auf Kosten ihres Gegenparts weiterverfolgt wird (Bildung statt Entwicklung, Selbstbestimmung statt Selbstentfaltung). Andererseits können auch Ambivalenzen auftreten, die eine Neuausrichtung der Argumentation in der kritischen Würdigung von und Anknüpfung an Momente zweier ursprünglicher Antipoden ermöglichen und fordern. In diesem Sinne wird in Auseinandersetzung mit Heitger, Meyer-Drawe und Kant für einen durch die Postmoderne hindurchgegangenen und durch diese nicht zuletzt auch belehrten modernen Standpunkt jenseits von praktiken-theoretischer Selbstzersetzung und unternehmerischer Selbsttäuschung plädiert. Dieser Standpunkt erfordert eine hermeneutische Sensibilität, die sich davon verabschiedet hat, *den* Kant oder *den* Heitger rigoros als vorpostmodern zu verabschieden, sondern stattdessen anschlussfähigen Argumentationsmomenten nachzuspüren, die ohne ein kritisches Selbst wiederum weder aufzufinden noch neu zu kontextualisieren sind.

Dies gilt letztlich auch für Gaudig. „Statt mit Evaluationswut und standardisierten Leistungsmessungen [...] Defiziten zu begegnen und die Bildungswege