

Raum-Zeit-Erfahrung als Problem der Basisphänomene bei der Konstitution von Subjektivität

Einleitung

Der folgende Beitrag hat drei Schwerpunkte. Den Ausgangspunkt bildet das Thema der *Subjektivität* in der aktuellen philosophischen und pädagogischen Diskussion. Im Spannungsbogen zwischen der Behauptung vom „Verschwinden des Subjekts“ (BÜRGER 1998) und den pädagogischen Versuchen auch in den Zeiten der Moderne bzw. Postmoderne von einem „Subjektwerden“ (GÖBLING 1993) auszugehen, zeigt sich die alte philosophische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit individueller Mensch-Welt-Bezüge nicht nur in neuer Form, sondern auch mit weitreichenden Konsequenzen für die Pädagogik. Zwischen den Versuchen einer auf sich selbst bezogenen Subjektfundierung im Sinne DECARTES, einer transzendental-pragmatischen Legitimation des Subjekts in KANTScher Tradition und einer prinzipiellen Infragestellung subjektrelevanten Denkens in Weiterführung NIETZSCHES durch einen Teil der zeitgenössischen Philosophie, wird es für die Pädagogik immer schwerer, jenen Gegenstandsbereich genauer zu bestimmen, den sie als ihr unverzichtbares Fundament betrachtet: *das zu erziehende Subjekt*. Entsprechend ist es naheliegend, daß diese prinzipielle Verunsicherung in den letzten Jahren auch zu einer Ausweitung und Vertiefung anthropologischer Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft geführt hat. Dabei erweist sich das von KANT vorgezeichnete und insbesondere von FICHTE herausgestellte Problem, nach dem das Ich aus einem Selbstbewußtsein abgeleitet werden müßte, daß das Ich immer schon als voraus- und zugrundeliegend annehmen muß, als ein echtes Dilemma.

Für den folgenden Beitrag bedeutsam ist, daß diese zentrale Frage der Subjektkonstitution auch in unterschiedlicher Weise im 20. Jahrhundert die Philosophie herausgefordert hat. Ein Versuch, den Argumentationszirkel zu vermeiden bzw. ihn nicht als einen prinzipiellen, sondern eher als einen hermeneutischen Zirkel anzusehen, besteht u.a. darin, den bewußtseinstheoretischen Ballast vieler Subjekt-Theorien zu vermeiden und durch eine Neubestimmung von Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Reflexionsprozessen im Mensch-Welt-Verhältnis anders zu deuten.

In diesem Prozeß transzendentaler philosophischer Umorientierung spielt neben HUSSERL, SCHELER und PLESSNER vor allem CASSIRER und dessen *Kulturtheorie des Menschen* eine wesentliche Rolle. Auf sie soll im zweiten Schritt näher eingegangen werden, wobei die darin entwickelte Anthropologie bzw. die Frage nach der Selbstbegründung des Menschen innerhalb eines *symbolisch vermittelten Kulturprozesses* etwas genauer bearbeitet wird. In Absetzung zur eher naturphilosophischen Argumentation PLESSNERS verweist CASSIRER auf einen Selbstfindungsprozeß des

Menschen der sich aus dem Wechselverhältnis des Ich und den von ihm geschaffenen, formgebundenen, distanzierenden Werken ergibt. Anthropologische Überlegungen, die CASSIRER insbesondere in seinem unveröffentlichtem „IV. Band“ der Philosophie der symbolischen Formen konkretisiert (herausgegeben mit Bezug auf bisher unveröffentlichte Texte und Aufzeichnungen von KROIS (1995)). Im dritten Schritt schließlich soll mit CASSIRERS Aussagen zum *Raum* dargelegt werden, in welcher Weise gerade die Begriffe Raum, Zeit oder Zahl geeignet erscheinen, den Streit um eine kategoriale Unterscheidung zwischen Natur- oder Kulturtheorie vermeiden zu können, wenn z.B. der Raum wie bei CASSIRER nicht als ein Seins-, sondern als ein *Ordnungsbegriff* expliziert wird. Der Raum kann dabei als „eine Art symbolische ‘Quer-Form’“ (FERRARI 1992, 167) angesehen werden, die wie ein Grundpfeiler die drei von CASSIRER herausgearbeiteten Phasen des symbolischen Ausdrucks (Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion) in prinzipieller Weise bestimmen. D.h., die Diskussion um den Raum könnte damit durch ihre fundamentale Bedeutung auch als Ergänzung zu den Erörterungen über die sogenannten „Basisphänomenen“ im Mensch-Welt-Bezug angesehen werden. Für den pädagogischen Diskurs ist dabei bemerkenswert, daß sich nach CASSIRER der Raum als Ergebnis und Voraussetzung von Wahrnehmungsprozessen immer nur in einem Aktionsfeld entwickelt, das sich jedoch – im Unterschied zur Tierwelt – immer in einem „Universum von Bedeutungen“ herausbildet. Raumerfahrung ist damit immer zweierlei: die sinnhaft geformte Konstitutionsbedingung von Materialität (z.B. des Leibes) und gleichzeitig dessen situative Einbindung in die Welt.

1 Der Tod des Subjekts – Es lebe das Subjekt

Das Subjekt, lange Zeit Ausgangspunkt und Gegenstand philosophischen Denkens der Moderne, ist in Verruf geraten. Zentrale philosophische Strömungen der Gegenwart, wie die analytische Philosophie, der Strukturalismus, die Systemtheorie und sogar verschiedene Kommunikationstheorien glauben, ohne das Subjekt auskommen zu können (vgl. BÜRGER 1998, 9). Für HONNETH (1992) sind zwei Denkbewegungen für diese tiefgreifende Krise des Subjekts im 20. Jahrhundert verantwortlich:

- Zum einen ist es die psychologische Kritik des Subjekts mit Verweis auf unbewußte Triebkräfte und Motive individuellen Handelns durch FREUD. „Diese Kritik bezweifelt mit empirischen Gründen die Möglichkeit vollständiger Durchsichtigkeit menschlicher Handlungsvollzüge“ (HONNETH 1993, 149).
- Zum anderen ist es die Spätphilosophie WITTGENSTEINS, die in Verbindung mit SAUSSURES Sprachtheorie eine sprachphilosophische Kritik des Subjekts einleitete, die dann bei LYOTARD in der Aussage gipfelt: „Die Menschen (sind) nicht die Herren der Sprache ... sie haben keine andere ‘Identität’ als jene, die ihnen durch die Situation ... zugewiesen ist“ (LYOTARD 1988, 181). D.h., hier wird mit sprachphilosophischen Mitteln die Möglichkeit individueller Sinnkonstitution be-

zweifelt, und damit die Idee von Autonomie im Sinne der Autorenschaft des Subjekts außer Kraft gesetzt.

Löst man sich von den dadurch angeregten populistischen Diskussionen über die sogenannte Postmoderne und schärft den Blick für die tieferliegenden Voraussetzungen der darin sich zeigenden Auseinandersetzung um den „Tod des Subjekts“ bzw. seiner „Überlebenschancen“ wird deutlich, daß es hierbei nicht um irgendein eindeutig datierbares Ereignis geht, sondern im Sinne NIETZSCHES Aussagen zum Tod Gottes, um die „Veränderung der Einstellung gegenüber der zentralen Kategorie der Moderne“ (BÜRGER 1998, 13). Denn in der Tat hat das 20. Jahrhundert die prinzipielle Differenzierung KANTS, die Unterscheidung zwischen dem transzendentalen Subjekt und dem empirischen Subjekt, ebenso aufgenommen wie die Kritik NIETZSCHES oder DILTHEYS an einer Konstitution des reflexiven Selbst ohne eine „erstpersönliche Zugänglichkeit“ (SHOEMAKER 1991).

Die alte (neue) Frage: „Wie kann man sich selbst mit der Person identifizieren, die diese Äußerungen macht?“, hat sowohl zu weiterführenden Aussagen der transzendental-philosophisch gewendeten Sprachpragmatik (u.a. APEL), als auch bei der durch die Phänomenologie HUSSERLS angestoßenen „ästhesiologischen“ Diskussion (u.a. bei PLESSNER, MERLEAU-PONTY u.a.) zu Antworten geführt, die das Selbstbewußtsein des Menschen innerhalb leiblich-sinnlicher Wahrnehmung verorten. Es sind Versuche, die das Mitsichvertrautsein des Ichs als nur philosophisches Konstrukt ohne empirischen Tatbestand zurückweisen. Unterstellt man dagegen, daß ein solches Mitsichvertrautsein des Menschen letztlich immer ein erfahrbarer Zustand ist, ergibt sich auch wieder jener Spielraum für erzieherisches Handeln, den die Pädagogik als unverzichtbar ansehen muß.

Daß diese Einsicht nicht so selbstverständlich ist, zeigt ein Blick auf die Theoriegeschichte der Pädagogik und die besondere Bedeutung KANTS für die Pädagogik. Seine enge Anbindung des Erziehungsbegriffs an das moralische Fundament sittlichen Handelns im Kontext von Freiheit und Sittlichkeit einerseits sowie Natur und Sinnlichkeit andererseits überließ der Pädagogik ein Subjekt, das der realen Handlungswelt weitgehend entzogen „in transzendentaler Weltjenseitigkeit angesiedelt (ist und), wenn es den Schauplatz der Wirklichkeit betritt (aus erziehungstheoretischer Sicht; Erg. v. E. Franke) immer schon als ein ‘ausgebildetes’, fertiges“ (GÖBLING 1993, 32) erscheint. Durch die darin angelegte (analytische) Trennung in eine objekthafte Natur einerseits und ein durch transzendente Freiheit gekennzeichnetes Subjekt andererseits, brachten die praktische Pädagogik immer wieder in systematische Schwierigkeiten. Sie ergaben sich u.a. daraus, daß dem realen Erziehungsalldag die paradoxe Aufgabe zugewiesen wurde, den Menschen als Sinwesen aus dem „Reich der Notwendigkeit“ und den Menschen als Vernunftwesen aus dem „Reich der Freiheit“ zusammenzubringen. Wie ein Rückblick zeigt, hat diese prinzipielle analytische Trennung in der Anthropologie KANTS auch die pädagogische Programmatik wesentlich beeinflusst und die Erziehungsarbeit häufig als ein doppelgleisiges Geschäft erscheinen lassen, das meist nur äußerlich verknüpft