universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Respondere aude?

Zum Subjektivitätsverständnis in der Erziehung bei Wilfried Lippitz

Verfasserin
Gudrun Kern

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.[a] phil.)

Wien, Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik
Betreuerin: Mag. Dr. Elisabeth Sattler

Inhaltsverzeichnis

1. Subjektivität in der Erziehung ____ *5*
1.1 Einleitende Skizze ____ **5**
1.2 Fragestellung und inhaltliche Strukturierung ____ **7**
1.3 Ein klassischer Blick auf Subjektivität in der Erziehung ____ **10**
1.4 Subjektanalytische Perspektivierung in pädagogischen Kontexten ____ **15**
2. Erziehung auf alteritären Wegen ____ *19*
2.1 Erziehung als Differenzerfahrung ____ **22**
2.2 Erziehung abseits von Polarisierungen ____ **30**
2.3 Erziehung als diskontinuierliches Generationenverhältnis ____ **38**
Review: Erziehung im Cluster der Alterität Dezentrierung Temporalität ____ **46**
3. Subjektivität auf alteritären Wegen ____ *49*
3.1 Avisieren radikaler Differenzen ____ **54**
3.2 Außerordentliche Begegnungen ____ **61**
3.3 Andauernde Nachgängigkeit ____ **70**
Review: Subjektivität im Cluster der Alterität Dezentrierung ____ **76**
Temporalität ____ **76**
4. Re-prise ... bleibt alles anders? ____ *79*
4.1 Wiederaufnahme ____ **79**
4.2 Neuaufnahme ____ **89**
Literaturliste ____ *95*
Onlinequellen ____ **99**

1. Subjektivität in der Erziehung

1.1 Einleitende Skizze

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist eine Auseinandersetzung mit der Verwobenheit menschlicher Selbst- und Weltauslegungen und deren spezieller Bedeutung für erzieherisches Denken und Handeln. So sind den unterschiedlichen Überlegungen bezüglich der (Un-)Möglichkeiten oder Notwendigkeiten erzieherischer Einsätze immer schon je bestimmte Vorstellungen des Menschen und seiner Stellung in und/oder zur Welt eingeschrieben (vgl. Ricken 1999). Eine besonders in pädagogischen Kontexten wirkmächtig gewordene Selbstbeschreibung des Menschen ist die Rede vom *Menschen als Subjekt* (vgl. Sattler 2008, S. 21), die vor allem ab der Moderne den Menschen – durch die Zuschreibung von Souveränität und Autonomie qua allgemeiner Vernunftfähigkeit – als „Bezugspunkt für Wissen und Handeln" (Wulf 1986, S. 24) ausweist. Neuzeitlicher erzieherischer Bemühung komme demzufolge die Aufgabe der Hervorbringung solch souveräner Subjekte „durch planvolle Führung" (Schäfer 2005, S. 198) zu.

Einer der wichtigsten Vertreter einer solchen, oft als klassisch bezeichneten Subjektphilosophie ist Immanuel Kant (1724 – 1804), dessen Diktum einer vor aller Erfahrung liegenden universalen Vernunftfähigkeit des Menschen als „nachhaltige Prägung" (Ricken 1999, S. 61) daran anschließender Subjektvorstellungen – auch in pädagogischen Diskursen – gesehen werden kann.[1] Sein Appell *Sapere aude!* gilt als Motto aufklärerischer Diskurse, das *dem* Menschen Mut zusprechen soll durch seinen Vernunftgebrauch aus seiner „*selbstverschuldeten Unmündigkeit*" (Kant 2004 [1783], S. 9; H. i. O.)[2] heraustreten zu können.[3] Erziehung wird dabei von ihm als die Mög-

[1] So stellt etwa Ricken fest, dass seine Subjektphilosophie und deren Implikationen für erzieherisches Denken und Handeln „noch heute als pädagogisches Selbstverständnis" (ebd., S. 314) gelten. Vor allem Kants Zuschreibung der besonderen Rolle der Erziehung im Prozess der Menschwerdung kommt dabei eine bis heute wirkmächtige Argumentationsgrundlage in Diskussionen hinsichtlich ihrer Notwendigkeit zu. Kant formuliert dies so: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht." (Kant [10]2000 [1803], OA 7).

[2] Bis auf Kants Aufklärungsschrift – da hier in der vorliegenden Reclamausgabe keine Verweise auf die Angaben der Originalschrift (OA) angeführt sind – wird in allen Bezugnahmen auf seine anderen hier hinzugezogenen Texte die Original- oder die Akademieausgabe (AA) angeführt. Somit kann das Nachlesen der Originalzitate unabhängig von der jeweiligen Neuverlegung seiner Werke ermöglicht werden.

[3] Zur detaillierteren einführenden Skizze des kantischen Aufklärungsgedanken siehe das Unterkapitel 1.3 der vorliegenden Arbeit.

lichkeit der Hinführung zur Einsicht in die Notwendigkeit des eigenen Vernunftgebrauchs und der Handlungsorientierung entlang dieser universalen Vorgaben postuliert (vgl. Kant [10]2000 [1803]).

Wenn diese souveräne Vorstellung des Menschen als Subjekt in kantischer Diktion in Frage gestellt wird, dann ergeben sich dezentrierende und Autonomie relativierende Perspektiven für erzieherisches Denken und Handeln und für ein sich daraus ergebendes pädagogisches (Selbst-)Verständnis.[4] Im Fokus dieser vorliegenden Arbeit kommt Lippitz' Perspektive auf den Menschen als Subjekt in erzieherischen Diskursen in den Blick, das von Kants zentrischer Fassung des Menschen als Souverän den Horizont durch die Justierung eines subjekt-dezentrierenden Verständnisses verschiebt. Die Bedeutung des *Respondere aude?* im Kontrast zu Kants Appell des *Sapere aude!* wird sich im Vollzug der Auseinandersetzung mit Lippitz' Studien zeigen.[5] *Respondere aude?* als *Habe den Mut zu antworten*, bezieht sich auf den anthropologischen Unterfaden in Lippitz' Ausführungen. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich dabei um die Rede vom Menschen als auf Ansprüche Anderer antwortendes Subjekt handelt. Eine nähere Beschreibung dieser speziellen Perspektivierung auf den Menschen als Subjekt wird im Zuge der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen.[6] Das Fragezeichen steht bewusst im Kontrast zu dem Imperativ, der sich zunächst ankündigt.

---

[4] Eine Auseinandersetzung mit einem dezentrierten Subjektverständnis in pädagogischen Kontexten ist im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen bzw. erziehungsphilosophischen Feld in unterschiedlichen Bereichen vorzufinden. Vor allem in phänomenologischen bzw. phänomenologisch orientierten Studien (vgl. exemplarisch Meyer-Drawe [3]2001, 1999; Woo 2007; Ricken 2006, 2000, 1999 und in dekonstruktiven bzw. an Dekonstruktion orientierten Einsätzen (vgl. exemplarisch Sattler 2009; Wimmer 1996; Masschelein 1996; Reichenbach 2001) wird die Thematik eines dezentrierten Subjektverständnisses und dessen Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln aufgenommen. Auch wenn die Perspektiven methodisch variieren und unterschiedliche pädagogische Grundbegriffe in den Blick genommen werden, so bleibt die „Suche nach einer Möglichkeit, das Pädagogische (und damit auch das Politische und Soziale) neu und anders zu denken" (Masschelein/Wimmer 1996, S. 8) das verbindende Moment dieser Zugänge. Auch und gerade philosophische Perspektiven (vgl. exemplarisch Waldenfels 2007 [1999], 2000, 1987; Butler 2007; Lévinas [5]2007 [1983]) nehmen sowohl souveräne als auch dezentrierte Subjektvorstellungen in den Blick und reflektieren deren Bedeutungen bzw. machen auf die „Unmöglichkeit und auch die ‚Monstrosität' eines souverän denkenden und (sprach-)handelnden Subjekts" (Sattler 2008, S. 22) aufmerksam. So kann diese Auseinandersetzung in einem Randgebiet zwischen Philosophie und Pädagogik verortet werden, das sich durch eine Irritation souveräner Selbst-Verständlichkeiten auszeichnet.

[5] Es sei jedoch mit Foucault bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es nicht darum geht `für` oder `gegen` das kantische Aufklärungsdiktum zu sein, sondern es soll in der Auseinandersetzung bewusst gehalten werden, dass wir „zu einem gewissen Teil von der *Aufklärung* historisch determiniert sind." (Foucault 1990, S. 46)

[6] Siehe dazu explizit das 3. Kapitel dieser vorliegenden Arbeit ab S. 50ff.

1.2 Fragestellung und inhaltliche Strukturierung

Die Studien Lippitz'[7] bieten in subjektdezentrierter Hinsicht eine interessante Blickrichtung auf Fragen der Subjektivität in der Erziehung, da er einerseits in einer phänomenologischen Tradition stehend, die den Menschen als leiblich-sinnliches Wesen betont, den Primat der Vernunft hinterfragt und demgegenüber seine „heterogene Verfassung als Sinnen- und Vernunftwesen" (Lippitz 2003a, S. 78) hervorhebt. Andererseits spricht sich Lippitz gegen „[u]nfruchtbare Polarisierung" (ebd., S. 77) aus, die etwa Freiheit gegen Zwang, Autonomie gegen Heteronomie, Fremdheit gegen Eigenheit etc. ausspielen. Die Justierung des Blicks auf einen bestimmten Pol hat zum Nachteil, dass andere (Zwischen-)Möglichkeiten nicht mehr gesehen werden. Es wird im Zuge der vorliegenden Arbeit zu zeigen sein, wie Lippitz Erziehung und Subjektivität in der Erziehung versteht und welche Zwischen-Möglichkeiten sich hierbei hinsichtlich ent-polarisierender Tendenzen für erzieherisches Denken und Handeln erkennen lassen.

Die Forschungsfrage, auf die diese Arbeit eine Antwort geben wird, lautet: *Wie versteht Lippitz das Subjekt der Erziehung?* Weitere Fragen, die sich aus der genannten Forschungsfrage ergeben und im Zuge der Arbeit bedacht werden, beziehen sich einerseits auf sein Verständnis des erzieherischen Denkens und Handelns und daran anschließend auf sein Verständnis von Subjektivität[8] in erzieherischen Kontexten. Die konkreten Unterfragen lauten hiermit:

- *Wie konturiert Lippitz erzieherisches Denken und Handeln?*
- *Wie konturiert Lippitz Subjektivität im Kontext erzieherischen Denkens und Handelns?*

Anhand der Fragestellung zeigt sich bereits eine Einschränkung des Themenbereichs, da nicht nach dem Verhältnis von Subjektivität und Erziehung oder den unterschiedlichen Subjektkonzepten der Erziehungstheorie gefragt wird, sondern Subjektivität bei Lippitz ausschließlich im Kontext der Erziehung in den Blick genommen wird. Dies

[7] Siehe Literaturverzeichnis.

[8] Lippitz selbst spricht vom *Subjekt in der Erziehung* (vgl. exemplarisch Lippitz 2003a), in der vorliegenden Arbeit wird jedoch meist der Begriff der *Subjektivität* verwendet. Ersteres bezeichnet immer den konkreten Einzelnen, der sich als Subjekt anrufen lässt, während Subjektivität die speziellen Modi der einzelnen Subjekte, die spezielle Art und Weise ihres Selbstverständnisses bezeichnet. In den Hauptteilen der vorliegenden Arbeit folgt die Verwendung den Referenztexten.

soll einerseits und primär auf dem Weg der Auseinandersetzung mit Lippitz' Studien erfolgen, die sich in einem „Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Philosophie" (Lippitz 2003b, S. 43) formieren und dabei besonderes Gewicht auf die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Fremden und der radikalen Andersheit der Anderen in Anlehnung an Lévinas' ethische Ausführungen (vgl. exemplarisch Lippitz 1989) legen. Dabei scheint es für ein besseres Verständnis und als Kontrastierung zu modern gedachter Souveränität notwendig, wiederkehrend einleitende Skizzen des kantischen Subjekt- und Erziehungsverständnisses zu zeichnen, da Lippitz sowohl Überlegungen Kants aufgreift (vgl. exemplarisch Lippitz 2003, S. 79), als auch an anderer Stelle weiterdenkt (vgl. exemplarisch ebd., S. 88). Andererseits werden unterschiedliche disziplinäre Zugänge (vor allem aus pädagogischen[9] aber auch philosophischen[10] sowie kultur- und sozialwissenschaftlichen[11] Kontexten) für Erläuterungen, Nachfragen oder Einwände hinzugezogen.[12]

Von besonderem Interesse sind hierbei jene Markierungen in Lippitz' Ausführungen, die sich auf die Momente *Alterität*, *Dezentrierung* und *Temporalität* beziehen, da sich an ihnen das spezielle Verständnis von Lippitz und seine Argumente hinsichtlich Subjektivität in der Erziehung zeigen. Die Markierungen selbst lassen sich dabei als eine Art analytische Trennung verstehen, die zu einer (begrenzten) Systematisierung der Lippitz'schen Ausführungen verhelfen mögen, um auf diesem Weg einen nachvollziehbaren Einblick in seine speziellen Überlegungen bezüglich Subjektivität in der Erziehung zu ermöglichen. Es wird demzufolge eine hermeneutische Auseinandersetzung mit der speziellen erziehungsphilosophisch-phänomenologischen Perspektive von Lippitz vorgelegt, die sich als Erkundung dieses Ansatzes versteht. Sie trägt Markierungen ein, um diese spezielle Position skizzieren und deren Bedeutung für erzieherisches Denken und Handeln, das sich eher als ein möglicherweise mögliches und

[9] Ricken 2006, 2000, 1999; Meyer-Drawe [3]2001 und 2000; Sattler 2008 und 2006; Wimmer 1996; Masschelein 1996.

[10] Waldenfels exemplarisch 2007 [1999], 2000, 1987; Butler 2007; Lévinas [5]2007 [1983].

[11] Reckwitz 2008.

[12] Die Auswahl der Literatur beruht dabei auf unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Alterität, Dezentrierung und Temporalität) in dem zu verhandelnden Themenbereich von Subjektivität und Erziehung und fokussiert dabei jene Ausführungen, die einen subjektdezentrierten Blick auf diesen Problembereich legen und die Bedeutung dieser speziellen Selbstauslegung des Menschen in seiner kontingenten und auf Andere verwiesene Verfassung auch für erzieherisches Denken und Handeln fruchtbar machen.

hilfreiches Handeln, denn als Notwendigkeit ansieht (vgl. Ricken 2006), hervorheben zu können.

Ausgehend von der Fragestellung nach Lippitz' Subjektivitätsverständnis in erzieherischen Kontexten gliedert sich die vorliegende Arbeit entlang der gesetzten Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität in folgende zwei Hauptkapitel:

Das erste Hauptkapitel widmet sich der Frage nach Lippitz' Erziehungsverständnis und wird durch die gesetzten Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität in drei Unterkapitel geteilt. Ausgehend von seinem auf Lévinas rekurrierenden Blick auf radikale Andersheit der Anderen und dem sich daraus ergebenden Differenzdenken wird der erzieherische Horizont für dezentrische und temporäre Diskussionen geöffnet und hinsichtlich einer ethischen Dimensionierung in erzieherischen Verhältnissen befragt. An den Anfang jedes Unterkapitels wird eine einleitende Skizze Kants Ausführungen gestellt, die einer Verdeutlichung der Argumentationen von Lippitz durch Kontrastierung[13] mit jenem klassischen Diskurs dient. Daran anschließend wird der Fokus auf Lippitz' Studien gelegt und sein Erziehungsverständnis thematisiert. Dabei wird das Feld pädagogischen Verstehens und Wissens ebenso wie Fragen zu diskontinuierlichen Generationenfolgen neu vermessen, woraus sich Akzentverschiebungen für die Rede von Autonomie und Heteronomie in Erziehungsprozessen und der Stellung des Menschen als Subjekt in der Erziehung ergeben.

Innerhalb des zweiten Hauptkapitels wird das Themenfeld der Subjektivität in der Erziehung bei Lippitz eröffnet. Dies geschieht wiederum entlang der Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität, die somit einerseits zu einer analytischen Trennung innerhalb seiner Studien beitragen und andererseits durch den wiederkehrenden Einsatz die Verflechtung mit dem ersten Hauptkapitel deutlich machen. Auch dieses Hauptkapitel ist damit in drei Unterkapitel geteilt, die wiederkehrend durch Skizzierungen des kantischen Subjektverständnisses eingeleitet werden und die im Anschluss daran Lippitz' Ausführungen fokussieren. Es kommen dabei seine Argumente eines alteritären Weges und die damit verbundenen subjektdezentrierenden

[13] Im Laufe der Auseinandersetzung mit Kants und Lippitz' Subjektivitätsverständnis in erzieherischen Kontexten wird zu zeigen sein, ob es sich dabei um eine bloße Kontrastierung, im Sinne einer Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Perspektiven auf den Menschen als Subjekt in der Erziehung handelt oder ob ein dementsprechend binäres Verständnis zu kurz greift.

Tendenzen in den Blick, die in der und durch die Begegnung mit Anderen eine temporäre Verschiebung in seinen Subjektdiskurs eintragen.

Im abschließenden Kapitel der Arbeit wird resümierend auf den innerhalb der vorliegenden Arbeit beschrittenen (Gedanken-)Weg zurückgeblickt, indem die bedeutsamsten Argumentationsstränge nochmals aufgenommen werden und auf deren Implikationen für erzieherisches Nachdenken und Handeln verwiesen wird. Der Titel und die Fragestellung der Arbeit kommen dabei ebenso (wieder) in den Blick, wie die Bedeutung des mit Lippitz Verhandelten im Kontext menschlicher Selbstverständlichkeiten in der Erziehung.

Bevor in die Hauptteile der Arbeit eingesetzt werden kann, bedarf es zunächst jedoch einer anfänglichen Orientierung im subjekttheoretischen Feld. Hierfür bildet die Skizzierung des von Kant postulierten aufklärerisch motivierten Subjektverständnisses und dessen Bedeutung für erzieherisches Denken und Handeln einen ersten Einsatzpunkt. Die daran anschließende Beleuchtung einer subjektanalytischen Perspektive auf die Rede des Menschen als Subjekt verdeutlicht die Blickrichtung der vorliegenden Arbeit und ermöglicht ein lesendes und damit gedankliches Mitgehen entlang der gesetzten Markierungen.

1.3 Ein klassischer Blick auf Subjektivität in der Erziehung

Dieser Einblick in den Erziehungsgedanken Kants und dessen damit im Zusammenhang stehenden Subjektverständnis dient der Orientierung entlang bedeutsamer Stellen in Kants philosophischer *Architektonik*[14] im Hinblick auf seine Erziehungs- und Subjektkonzeption.[15] Zunächst wird Kants pädagogische Theorie hinsichtlich seiner Differenzierungen, die er bei der Konzeption seines Erziehungsbegriffes vornimmt,

[14] Emden betont, dass Kants philosophisches Denken „durch eine besondere Genauigkeit“ (Emden 1974, S. 667) gekennzeichnet ist und dass hierfür ein Zusammenhang mit Architektur sichtbar wird, denn: „Alles hängt mit allem zusammen.“ (ebd.) Damit verweist Emden auf die „Strenge des Systems“ (ebd.) in Kants Studien.

[15] Da diese Skizzierung notwendiger Weise im Kontext der hier gesetzten Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität verortet bleibt, werden andere bedeutsame Aspekte seiner Philosophie nicht aufgegriffen. Demnach wird mit den vorliegenden Auseinandersetzungen kein Anspruch auf Vollständigkeit des kantischen Gedankengebäudes erhoben.

befragt, um im Anschluss daran auf sein zugrunde liegendes Subjektverständnis zu verweisen, welches seine Vorstellung von Erziehung maßgeblich stützt.

Kant postuliert in seiner Einleitung zur *Schrift über Pädagogik*, dass er unter Erziehung „die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“ (Kant [10]2000 [1803], OA 1) versteht. Die Dimension der Unterweisung gliedert sich in jene der *Kultivierung* und daran anschließend in jene der *Zivilisierung*; Bildung erfolgt nach Kant auf der Stufe der *Moralisierung*. Die vier Stufen[16] der Erziehungskonzeption von Kant sind somit: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Diese vier Dimensionen sind hierarchisch gegliedert und können – laut Kant – in ihrer Stufenfolge nicht übersprungen werden. *Disziplinierung* ist hierbei die erste Stufe. Der Mensch ist nicht durch Instinkte festgelegt, folglich muss er sein Verhalten selbst planen. Jedoch kann er dies nicht von Anfang an, da er „roh auf die Welt“ (ebd., OA 2) kommt. Nach Kant bedarf es der „Bezähmung der Wildheit“ (ebd., OA 22) durch andere (bereits erzogene) Menschen. Erst wenn die tierischen Anteile des Menschen diszipliniert sind, kann verhindert werden, dass diese den Menschen an „seiner Bestimmung, der Menschheit“ (ebd., OA 3) hindern, somit ist dies der negative Aspekt der Erziehung. Die daran anschließenden positiven Bereiche beziehen sich auf die Unterweisung und Belehrung, die Kant unter dem Begriff der *Kultivierung* fasst. Hierbei geht es um die Erlangung von „Geschicklichkeit“ (ebd., OA 22), durch die der zu Unterweisende zum Mitglied einer bestimmten Kultur werden kann.[17] Hierfür bedarf es pädagogisch- didaktischer Unterweisung, die von jenen erfolgt, die „in solchen Dingen Bescheid wissen“ (ebd.). Pointiert ausgedrückt: Es geht um die Ermöglichung kultureller Kompetenzen zum Zwecke der Integration in eine bestimmte Gesellschaft. *Zivilisierung* zielt ebenso auf die Einpassung der Einzelnen in eine bestehende Kultur ab, jedoch stehen hier soziale Werte im Fokus der Aufmerksamkeit[18].

[16] Die „Wartung“ als „Vorsorge der Eltern, daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen“ (ebd., OA 2) ist sozusagen eine Vorstufe der Erziehung und wird von Kant nicht weiter thematisiert.

[17] Hufnagel beschreibt diese Dimension „als die Möglichkeit, aufgrund der Kenntnisse der Kulturwelt sich Handlungsspielräume zu erschließen“ (Hufnagel 1988, S. 52).

[18] Kant nennt „Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit“ (Kant [10]2000 [1803], OA23) als an erster Stelle befindlich.

So kann festgehalten werden, dass Kultivierung und Zivilisierung als unterweisende und belehrende Tätigkeiten gesehen werden können, die – wie Hufnagel es nennt – auf „die Erschließung der Sachwelt (Kultivierung) wie die Initiation in die Mitwelt (Zivilisierung)“ (Hufnagel 1988, S. 55) zielen. Jedoch dienen diese Unterweisungen, sowie der vorangegangene negative Teil der Erziehung nur dem Erreichen der höchsten Stufe – der *Moralisierung*. Hierin sieht Kant die Eröffnung der Einsicht in die Notwendigkeit der Ausrichtung des Denkens und Handelns an allgemein guten Zwecken. Es geht dabei darum, „daß Kinder denken lernen.“ (Kant [10]2000 [1803], OA 24) Dieses Denken hat sich aber immer an die Maßgaben einer allgemeinen Vernunft zu halten, und soll durch die vorangegangenen drei Stufen der Erziehung in die Wege geleitet werden. So führt nach Kants Vorstellung eine dem Primat der allgemeinen (praktischen) Vernunft verpflichtete Erziehung zu Freiheit und Sittlichkeit der Menschen (vgl. Hufnagel 1988, S. 54) – hierin sieht Kant die Bestimmung der Menschheit an sich. Jedoch räumt er an anderer Stelle ein, dass „[e]ines der größten Probleme der Erziehung“ (Kant [10]2000 [1803], OA 32) jene Frage ist, die seitdem unter der Formel des *pädagogischen Paradoxons* in pädagogischen Kontexten thematisiert wird (vgl. Ricken 1999, S. 96): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant [10]2000 [1803], OA 32) Denn damit die zu Erziehenden sich später ihrer Freiheit „bedienen“ (ebd.) können, ist ein vorheriger Zwang notwendig. Es geht dabei in der Erziehung darum, die zu Erziehenden für die Notwendigkeit des Zwangs einsichtig zu machen, denn nur dadurch können sie in der Folge ihre eigene Freiheit gebrauchen. „[F]rei sein können“ nach Kant bedeutet „nicht von der Vorsorge anderer abhängig“ (ebd., OA 33) zu sein, sondern unter der Gesetzgebung der allgemeinen Vernunft vernünftig (und damit auch hinsichtlich des guten Willens sittlich) zu leben und so der Bestimmung der Menschheit zu folgen.

Kants Erziehungsvorstellungen sind in seinen praktisch-philosophischen Ansichten über den Menschen, dessen Stellung in der Welt und seinem sittlichen Handeln eingebettet; mit anderen Worten in Kants Erziehungskonzept und dessen Legitimation zeigen sich seine Vorstellungen vom Menschen als vernünftiges Subjekt. Im Folgenden werden deshalb die grundlegenden Aspekte seines Subjektverständnisses innerhalb seiner Philosophie aufgenommen.

Wie schon im Zusammenhang mit Kants Erziehungsverständnis erwähnt, sieht er den Menschen als nicht von Instinkten determiniertes Lebewesen, das sein Verhalten aufgrund der kausalen Ungebundenheit selbst planen muss und kann (vgl. Kant [10]2000 [1803], OA 2). Diese Vorstellung der Freiheit des Menschen bildet die Grundlage Kants Erkenntnistheorie, und in der Folge seiner praktischen Philosophie und somit seines Erziehungskonzepts: denn durch das Freisein ergibt sich allererst die (vor allem für pädagogische Kontexte bedeutsame) Sollensfrage. Wie in seiner erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung geht es Kant auch hier um den Nachweis einer für alle Menschen allgemein geltenden Grundlage – in diesem Fall – des (sittlichen) Verhaltens. In der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Kant 2005 [1786]) erklärt Kant den *guten Willen* als einziges uneingeschränkt Gutes (vgl. ebd., OA 1-2). Jener Wille ist es, der den Menschen aufgrund dessen Vernunftfähigkeit dazu verhilft, sich von den naturgegebenen Trieben und Neigungen zu distanzieren und sich den selbst gegebenen (autonomen) Gesetzen (vor allem dem Kategorischen Imperativ[19]) zu verpflichten. Diese Gesetze leiten sich nach Kant nicht aus Erfahrung ab, sondern sind dem Menschen aufgrund seiner Erkenntnisart a priori gegeben. D.h. sie gründen aus der Vernunft selbst und sind somit für alle Menschen absolut zu setzten (vgl. hierzu Höffe [7]2007, S. 174 ff.). Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Kant den Menschen als Vernunftwesen[20] postuliert, dessen vernünftige (und deshalb erstrebenswerte) Handlungen eben durch jene allgemeine Vernunftfähigkeit legitimiert werden können und somit für alle Menschen – durch Berufung auf deren Universalität – zu gelten haben. Es geht also um allgemein geltende absolute Vernunftprinzipien, die das menschliche Handeln als sittlich gutes legitimieren. Da der Mensch aber „roh auf die Welt kommt" (Kant [10]2000 [1803], OA 2), muss er erst dazu angeleitet werden, seine Autonomie (Selbstgesetzgebung) „bedienen" (ebd., OA 32) zu lernen – selbst denken zu lernen. Kant entwirft ein Menschenbild, das dem Menschen technische, pragmatische und moralische Anlagen zuschreibt, wobei der Moralität die wichtigste Rolle zukommt. Er sieht es als Pflicht an, dass der einzelne Mensch diese Anlagen zur höchsten Vollkommenheit (als Bestimmung der gesamten Menschheit) weiterentwickelt und Erzie-

[19] „[I]ch soll niemals anders verfahren, als so, *daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden.*" (Kant 2005 [1786], OA 16-17; H. i. O.)

[20] Kant spricht dem Menschen natürlich-sinnliche und vernünftige Anteile zu und benennt den Menschen damit als Sinnen- und Vernunftwesen. Als Sinnenwesen bleibt der Mensch seinen natürlich-sinnlichen Neigungen unterworfen, nur als Vernunftwesen ist es im möglich im Sinne der universalen Vernunftfähigkeit allgemeingültig zu handeln (vgl. Kant 2005 [1786], OA 111 – 112).

hung kommt hierbei die Aufgabe zu, diese natürlichen Anlagen zu disziplinieren, zu kultivieren, zu zivilisieren aber vor allem zu moralisieren. So kann Kants pädagogisches Konzept als ein Moment seiner Moralphilosophie gesehen werden und Erziehung dient dazu, den noch *rohen* Menschen mit dem kategorischen Imperativ vertraut zu machen, damit dieser in weiterer Folge aus Einsicht und Achtung vor diesem absoluten Gesetz seine allgemein menschliche Bestimmung eines autonomen Subjekts einnehmen kann.[21]

In seiner Aufklärungsschrift, die vor allem in deutschsprachigen pädagogischen Kontexten als Referenzquelle im Zusammenhang mit Bildungsdebatten und dem emanzipatorischen Ziel der Mündigkeit und „Autonomie des Einzelmenschen" (Reichenbach 2007, S. 90) Bedeutung erlangt, betont Kant die Notwendigkeit des Selbstdenkens pointiert in dem Appell *Sapere aude!*[22] Die Bedingung der Möglichkeit zur Erlangung von Mündigkeit liegt nach Kant in seiner erkenntnistheoretischen Fassung des Menschen als Vernunftwesen, das durch die Einsicht in vernünftige Gesetze und deren Befolgung sich einerseits aus dem „Gängelwagen" (Kant 2004 [1783], S. 9) der Vormünder und andererseits von den sinnlich-natürlichen Neigungen eines Sinnenwesens befreien kann. Der Hemmschuh der Aufklärung, den Kant für sein Zeitalter postulierte, bezieht sich auf die „beinahe zur Natur gewordene Unmündigkeit" (ebd., S. 10) der Menschen, verursacht durch ihre „Faulheit und Feigheit" (ebd., S. 9) sich des eigenen Verstandes – unter Absehung von natürlichen- sinnlichen wie auch sozialen Einflüssen – zu bedienen. Erst durch die Freiheit des *öffentlichen Vernunftgebrauchs*[23] kann Aufklärung unter den Menschen entstehen und die Menschheit folgt dann ihrer „ursprünglichen Bestimmung [‚die; GK] gerade in diesem Fortschreiten [hin zu einem aufgeklärten Zeitalter; GK] besteht " (ebd., S. 14).

[21] Vgl. zur Thematik des Zusammenhangs von Kants Philosophie und Pädagogik auch Emden 1974.

[22] „Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung." (Kant 2004 [1783], S. 9; H. i. O.)

[23] Für den hier fokussierten Bereich der Sujektivität in der Erziehung wird der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Vernunftgebrauch nicht explizit aufgenommen. Kant versteht unter einem öffentliche Vernuftgebrauch jenen, „den jemand *als Gelehrter* von ihr [der Vernunft; GK] vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht" (ebd., S. 11), während er unter dem privaten Vernunftgebrauch jenen fasst, der im Bereich eines „*bürgerlichen Posten* oder Amtes" (ebd.) zum Einsatz kommt. Er betont damit die Notwendigkeit, sich im Zuge seines Berufes an die dort geltenen Bestimmungen zu halten, während außerhalb dieser professionellen Vorgaben sein Appell dem freien Gebrauch der eigenen Vernunft gilt. Es kann angemerkt werden, dass, wenn der kategorische Imperativ konsequent verfolgt wird, auch der Unterschied der beiden Arten des Vernunftgebrauchs aufgehoben wird. Denn dann würden alle (auch Regierung und Staat) den Gesetzen der Vernunft folgen.

Damit postuliert Kant in seinen Ausführungen das Bild vom vernünftigen Menschen als einem autonomen und souveränen Subjekt, das durch eine universale Vernunftfähigkeit und die notwendige Einsicht in deren Handlungsvorgaben in einen teleologischen potentiell möglichen[24] Entwicklungsprozess hin zu einer aufgeklärten Menschheit eingebunden ist. Für Erziehung bedeutet dies die Vorstellung einer einheitlich geteilten Vernunft als oberste Legitimationsinstanz und als richtungsweisende Handlungsorientierung. Der Mensch kann dann unter Berücksichtigung vernünftiger Vorgaben regelgeleitet zu eben jener Einsicht erzogen werden.[25] Der Leitspruch der Aufklärung gilt somit auch für erzieherische Einsätze in Kants Lesart – sapere aude! – als Aufforderung, den Mut zum Selbstdenken, unabhängig von äußeren sinnlichen wie sozialen Einflüssen, zu haben.

1.4 Subjektanalytische Perspektivierung in pädagogischen Kontexten

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Teil eines diese klassische Subjektphilosophie be- und hinterfragenden erziehungsphilosophischen Diskurses, der – in Anlehnung an die in (post-)strukturalistischer Denktradition stehende Subjektanalyse – eine andere Perspektive auf den Menschen als Subjekt einnimmt. Ist etwa in kantischer Tradition die Rede von a priori geltenden – und somit Kultur und Zeit unabhängigen – universalen Eigenschaften des Menschen, die durch erzieherisches Einwirken freigesetzt werden können, so kommt im Zuge der Subjektanalyse das Subjekt hinsichtlich seiner speziellen sozialen und historischen Form in den Blick, „welche die Einzelnen in einem bestimmten und sozialen Kontext annehmen, um zu einem vollwertigen, kompetenten, vorbildlichen Wesen zu werden“ (Reckwitz 2008, S. 9). Es wird demzufolge nicht davon ausgegangen, dass es einen *Kern* des Menschen gibt, der etwa durch planvolle Erziehung allererst hervorgebracht werden kann und so den Menschen zum (bereits angelegten) souveränen Subjekt werden lässt. Die Beschreibungsformel der

[24] Kant spricht im Zusammenhang der Vervollkommnung der Menschheit zunächst von einer *Idee*, und fasst darunter einen „Begriff der Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung nocht nicht vorfindet.“ (Kant [10]2000 [1803], OA 10) Doch auch wenn diese Theorie der Erziehung hin zu der von ihm postulierten Bestimmung der Menschheit noch nicht erreicht ist, muss man „nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten“ (ebd., OA 9). Deshalb kann von einer *potentiellen Möglichkeit* die Rede sein, auch wenn sich diese Bestimmung noch nicht vorfindet.

[25] Wobei Kant zwar von der Möglichkeit der Wirksamkeit von Erziehung ausgeht, diese aber nicht zwingend voraussetzt (vgl. Kant [10]2000 [1803], OA 9).

Souveränität selbst wird subjektanalytisch als ein wirkmächtiges Merkmal einer bestimmten Subjektformation angesehen, die „im Prozess seiner [des Subjekts; GK] permanenten kulturellen Produktion“[26] (ebd., S. 10) vom Einzelnen als erstrebenswertes (weil gesellschaftlich vorausgesetztes) Selbst-Verständnis anerkannt wird.

Dies bedeutet, dass es Subjekte nicht einfach *gibt*, sondern Einzelne[27] lassen sich „innerhalb einer kulturellen Ordnung als ein solches ‚anrufen’“[28] (ebd., S. 14), indem jene speziellen Eigenschaften, Körperroutinen und „Wunschstrukturen“ (ebd.) einverleibt werden, die den Einzelnen zu jenem *Menschen* werden lassen, der zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Kultur *angestrebt* wird (vgl. ebd., S. 10). Reckwitz[29] betont gegenüber einer klassischen Subjektphilosophie, die vom Menschen als einem universal zu erreichenden starken Subjekt ausgeht, Subjekte als „schwankende Gestalten“ (ebd., S. 5), deren unterschiedliche Formationen in den verschieden gefärbten Selbstbeschreibungen erkennbar seien. Die Modi, in denen die Prozesse des Subjektwerdens verlaufen, werden unter der Chiffre der *Subjektivität* gefasst und nehmen in subjektanalytischer Lesart das *Wie* der unterschiedlichen Selbstauslegungen des Menschen in den Blick.

Für pädagogisches Nachdenken bedeutet diese Annahme eines nicht gegebenen souveränen Selbstverständnisses jedoch eine Horizontverschiebung hinsichtlich der Möglichkeiten und Legitimationen erzieherischen Denkens und Handelns, denn „menschliche Selbstdeutung könnte immer auch anders sein“ (Ricken 2000, S. 36). Dies bedeutet, dass Vorstellungen hinsichtlich Erziehung und deren Maßstäben ebenso *schwanken* und es somit in pädagogischen Kontexten keinen festen, absoluten Boden (der Legitimation) gibt. Eine weitere Verschiebung der Perspektive pädagogischer Selbstverständlichkeit wird durch die Annahme hervorgerufen, dass es Subjekte nicht einfach immer schon gibt, sondern dass sie sich im Zuge verschiedenster Praktiken

[26] Der Begriff der *Subjektivierung* verweise eben auf jenes nicht Gegebensein des Subjekt, auf dessen prozessorales Entstehen (vgl. ebd., S. 10).
[27] Mit dem Begriff des Subjekts wird der je einzelne Mensch gefasst, während unter *Subjektivität* die Art und Weise der menschlichen Selbstvergewisserung gesehen werden kann. Es ist damit immer der Modus gemeint, in dem sich die Einzelnen als Subjekte anrufen lassen und damit konstituieren.
[28] Dies ist nach Reckwitz ein Aspekt der Doppeldeutigkeit des Subjektbegriffs. Einerseits präsentiere sich das Subjekt gegenüber dem Objekt als handelnde, selbstbestimmte Instanz, andererseits lasse sich aber des Subjekt dem Wortsinn nach auch als immer schon Unterworfenes verstehen (vgl. ebd., S. 14).
[29] Reckwitz’ Überlegungen sind diziplinär in einem kultur- und sozialwissenschaftlichen Kontext zu verorten.

vor dem Hintergrund idealiter vorgestellter und gesellschaftlich proklamierter Menschenbilder allererst *konstituieren*. So kann nicht nur danach gefragt werden, inwiefern pädagogische Bemühungen Ausdruck dieser menschlichen Selbstdeutungen sind, sondern auch, welche Rolle Pädagogik in der Konstituierung des Menschen als Subjekt einnimmt (vgl. Ricken 1999 und 2006).

Wenn nicht (mehr) vom Menschen als einem Souverän, der sich und Welt ordnet und Sinn gibt, ausgegangen wird, sondern wenn dieses menschliche Selbstverständnis mitsamt dem ihm eingeschriebenen Selbstermächtigungsglauben riskiert wird, indem die leiblich-sinnliche Existenz des Menschen in seiner kontingenten und auf Andere angewiesenen Verfassung betont wird (vgl. Lippitz 2003b, S. 46), so stellen sich Fragen hinsichtlich der Möglichkeiten pädagogischer Einsätze anders. Die Vorstellung einer planmäßigen, pädagogischen Durchführbarkeit und Messbarkeit, die mit Hilfe von Evaluierungen dokumentiert wird und gegebenenfalls jene Schwachstellen aufzeigen soll, an denen Bildungsstandards und Basiskompetenzen nicht erreicht wurden, wird dann ebenso fraglich, wie Rufe hinsichtlich der proklamierten Globalisierung nach Vergleichbarkeit und Integration, deren Ermöglichung durch Vermittlungen von festgelegten Wissensordnungen postuliert wird.[30]

Im Kontext der Dezentrierung der Annahme eines starken Subjekts steht immer auch die Absage an einen a priori vorhandenen inneren *wahren* Kern der Menschen, der Zeit und Kultur unabhängig allen Menschen (auf)gegeben ist – damit wird auch die Vorstellung allgemeinverbindlicher Entscheidungen auf Grundlage rationaler Verfahren riskiert. Durch diese Dezentrierung kommt das Subjekt in seinem sprichwörtlichen Sinn in den Blick: als immer schon Unterworfenes[31]. Damit einhergehend müsste etwa Autonomie und Heteronomie einerseits hinsichtlich deren Bedeutung überdacht, und andererseits deren Gewichtung betreffend neu austariert werden.

[30] Vgl. hinsichtlich des Problembereichs des Machbarkeitsglaubens pädagogischer Einsätze und den Forderungen der Vergleichbarkeit und der Notwendigkeit bezüglich der Annahme von Wissen als zukünftiges Kapital hinsichtlich einer Zukunftssicherung Ricken 2006 (speziell S. 9 – 29).

[31] Reckwitz weist auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs Subjekt hin: Einerseits als selbstbestimmende und agierende Instanz gegenüber *Objekten*, andererseits als Regeln *Unterworfenes*, das sich diesen jedoch auch unterwirft. Diese zweite Bedeutung komme, so Reckwitz, in der englischen Formulierung *to be subjected* zum Ausdruck (vgl. Reckwitz 2008, S. 14).

In diesem Zusammenhang der Dezentrierung wird in der vorliegenden Arbeit eine Perspektive auf die Verflechtung von Subjektivität und Erziehung geöffnet. Es wird dabei nicht die Relationierung von Erziehung und Subjekt thematisiert, sondern anhand ausgewählter erziehungsphilosophisch-phänomenologischer Studien von Wilfried Lippitz[32] wird der Blick auf (s)eine bestimmte Sicht auf das Subjekt *in der* Erziehung gerichtet.

[32] Dabei werden vor allem Studien aus *Differenz und Fremdheit* (2003) herangezogen, da in diesem Band unterschiedliche Beiträge, die sich implizit oder explizit um den bereits erläuterten Problembereich formieren, zusammengefasst sind.

2. Erziehung auf alteritären Wegen

Im folgenden Kapitel wird Lippitz´ Verständnis erzieherischen Denkens und Handelns nachgezeichnet. Eine umfassende Beschreibung seiner Ausführungen zu dieser Thematik ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit weder möglich noch intendiert, liegt der Fokus in der Folge doch auf seinen Ausführungen zur *Subjektivität in der Erziehung*. Aus diesem Grund werden jene Bereiche über erzieherisches Denken und Handeln hervorgehoben und an den Anfang der vorliegenden Auseinandersetzungen gestellt, die in Kontexten seines Subjektivitätsverständnisses stehen. Hierfür ist es zunächst notwendig, Markierungen in seine Studien einzutragen, die eine (vorübergehend) analytische Trennung und damit systematisierende Orientierung innerhalb seiner Ausführungen zu Erziehung – und nachfolgend im Zusammenhang von Subjektivität in der Erziehung – ermöglichen sollen. Es kann sich hierbei jedoch um keine trennscharfe Separierung seiner Überlegungen zu erzieherischem Denken und Handeln handeln, vielmehr wird eine thematische Clusterung vorgenommen, die nach Momenten der *Alterität*, *Dezentrierung* und *Temporalität* in Lippitz´ Studien fragt. Diese drei Markierungen wurden gewählt, weil sie Schwerpunkte in Lippitz´ spezieller Perspektive auf erzieherisches Denken und Handeln bilden und in weiterer Folge auch für sein Verständnis von Subjektivität in der Erziehung bedeutsam sind.[33] Nach einleitenden Bemerkungen zu Lippitz´ Erziehungsverständnis wird durch das Setzen der genannten Markierungen ein thematischer Raster innerhalb seiner Studien skizziert, der einen nachvollziehbaren Einblick in Lippitz spezielle Überlegungen bezüglich Erziehung ermöglicht, ohne dabei jedoch die einzelnen Cluster isoliert und untereinander beziehungslos erscheinen zu lassen.[34]

Bevor nun die einzelnen Markierungen in den Blick genommen werden, kommt zunächst Einleitendes bezüglich Lippitz´ Ausführungen zu erzieherischem Denken und Handeln zur Sprache. Damit zeigen sich jene thematischen Stränge, die in der Folge

[33] Dieselben Markierungen werden auch im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Frage nach Lippitz´ Ausführungen zur Subjektivität in der Erziehung wieder aufgenommen.

[34] Die dabei entstehenden Zu- und Einordnungen sind vorübergehend gesetzt, um eine erste Orientierung zu ermöglichen. Inwiefern es zu Überschneidungen und Verflechtungen innerhalb der Markierungen – und in der Folge auch im Kontext seines Subjektivitätsverständnisses – kommt, wird im Zuge der vorliegenden Arbeit noch gezeigt werden (vgl. hierzu vor allem das Schlusskapitel dieser vorliegenden Arbeit).

innerhalb der gesetzten Markierungen erneut aufgenommen und expliziter dargestellt und befragt werden.

Wenn Lippitz von Erziehung spricht, so beschreibt er damit eine konkrete soziale Praxis in ihren sowohl familiären als auch schulisch-institutionellen Dimensionen und damit ein Verhältnis von erwachsenen Erziehenden und heranwachsenden zu Erziehenden[35] (vgl. exemplarisch Lippitz 2003a, S. 88). Erzieherische Verhältnisse sind „Interaktions- und Kommunikationsformen des menschlichen Zusammenlebens und der Gestaltung der intergenerativen Beziehung." (Lippitz/ Woo 2008, S. 405) Dabei werde gerade in neuzeitlicher, westlicher Perspektive dieses intergenerative Verhältnis als ein „Differenz- und Spannungsverhältnis" (ebd.) thematisiert, in dem die individuellen Bedürfnisse und Situationen der heranwachsenden Generationen auf Vorstellungen und Ansprüche der bestehenden Gesellschaft - mit ihren jeweils bestimmten, verbindlich geglaubten menschlichen (Ideal-)Vorstellungen - treffen und aufeinander abgestimmt werden müssen. Lippitz betont hierzu einerseits den normalisierenden bzw. normierenden Charakter eines Erziehungsprozesses, in dem die Heranwachsenden in bereits bestehende soziokulturelle Normen eingeführt werden (vgl. Lippitz 2003a, S. 82). Andererseits hebt er jedoch hervor, dass Heranwachsende durch den Prozess der Erziehung auch in ihrer Individualität gefördert werden (vgl. ebd.). Lippitz thematisiert dabei, in einer auf Lévinas rekurrierenden Perspektive, immer explizit die Vorstellung einer ethisch-moralischen Dimension jedes Erziehungsprozesses (vgl. exemplarisch ebd., S. 88), die die Differenz zwischen den Generationen und damit das Verhältnis der Generationen untereinander radikal in deren Andersheit fasst. Somit ist mit jeder Rede von erzieherischem Denken und Handeln bei Lippitz immer moralisch-ethisches Denken und Handeln gemeint, das seinen Ausgang in der von Lévinas betonten radikalen Andersheit des Anderen (vgl. Lévinas [5]2007 [1983]) hat. Hinsichtlich der ethisch-moralischen Dimension erzieherischer Einsätze steht Lippitz auch in einer (bedingten)[36] Traditionslinie zu Kant, der ebenso

[35] Wenn Lippitz von Erziehung spricht, dann ausschließlich im intergenerativen Bezug, jedoch betont er im Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen, dass diese sich nicht auf ein Erwachsenen-Kind-Verhältnis beschränken, sondern lebensgeschichtlich unabschließbar seien und somit auch „das Zusammenleben der Erwachsenen und ihr Selbstverständnis" betreffen würden (Lippitz/Woo 2008, S. 405).

[36] Kant thematisiert im Kontext erzieherischer Einsätze die bedeutsame Hinführung zu Moralität durch Erziehung und verweist damit auf seine anthropologisch-ethische Frage: *Was soll ich tun*? Inwiefern

das ethisch-moralische Potenzial von Erziehung hervorhebt[37] und im Zusammenhang damit deren Notwendigkeit zur Erlangung von Mündigkeit postuliert. Die seither im pädagogischen Diskurs viel rezipierte Frage, *wie man die Freiheit bei dem Zwange kultiviere* (vgl. Kant [10]2000 [1803], OA 32), dreht sich um das pädagogische Paradoxon der Fremdbestimmung durch Erwachsene zum Zwecke einer zukünftig möglichen Selbstbestimmung der Heranwachsenden. Diese Frage stellt sich auch für Lippitz im Kontext erzieherischen Denkens und Handelns, jedoch versteht Lippitz das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie im erzieherischen Diskurs nicht als polarisierendes oder hierarchisierendes Verhältnis[38]. Vielmehr betont er die Gleichzeitigkeit und Verschränktheit autonomer und heteronomer Prozesse im Erziehungsgeschehen (vgl. Lippitz 2003a, S. 78). Lippitz formuliert hierzu: „Zwang und Freiheit, Fremd- und Selbstbestimmung [seien] miteinander verflochten [...], ohne sich zu Extremen zu steigern und zu reinen Gegensätzen zu werden." (ebd., S. 79) Damit eröffnet er für ein Nachdenken über erzieherisches Denken und Handeln den Bereich von „Zwischenmöglichkeiten" (ebd., S. 78), der sich durch entpolarisierende Tendenzen auszeichnet und somit einen Weg für „fruchtbare Diskussion[en]" (ebd.) jenseits von Alternativen mitsamt ihren Einseitigkeiten ermöglichen kann. Implizit und explizit kommen dabei erzieherische Einsätze immer in ihrer ethischen Dimension in den Blick.

In der Folge werden im Sinne der oben argumentierten Clusterung die Markierungen der *Alterität*, *Dezentrierung* und *Temporalität* in Lippitz' Studien eingetragen. Innerhalb dieser thematischen Perspektivensetzungen auf Lippitz´ Ausführungen zu erzieherischem Denken und Handeln werden unterschiedliche Seiten und Details seiner Überlegungen beleuchtet und unter Berücksichtigung und Einbeziehung anderer ausgewählter AutorInnen[39] erläutert und befragt. Um die besonderen Perspektiven auf

---

sich jedoch Lippitz in seinen Überlegungen zur ethischen Dimension in der Erziehung von Kant unterscheidet, wird in den folgenden Ausführungen zu zeigen sein.

[37] Vgl. Kants *Schrift über Pädagogik*, in der er als vierte und höchste Stufe der Erziehung die *Moralisierung* der Heranwachsenden nennt (vgl. Kant [10]2000 [1803], OA 24).

[38] Im kantischen Diskurs wird etwa die Autonomie als Selbstbestimmung durch eine universale Vernunftfähigkeit der Menschen als oberstes Ziel der Menschwerdung postuliert, die am Ende einer Reihe von im Rahmen der Erziehung durchgeführten Disziplinierungs-, Kultivierungs- und Zivilisierungs- und schließlich Moralisierungsmaßnahmen dazu führt, „daß Kinder denken lernen" (Kant [10]2000 [1803], OA 24).

[39] Ein Alteritätsdiskurs in Anlehnung an Emmanuel Lévinas' ethische Überlegungen findet sich exemplarisch in pädagogischen Kontexten bei Jan Masschelein 1996 und Norbert Ricken 1999. Zum Thema der Dezentrierung in pädagogischen Überlegungen etwa exemplarisch Sattler 2008 und 2006; Ricken

Erziehung aus dem Blickwinkel Lippitz' einsichtig darstellen zu können, werden sie an einigen Stellen zu anderen Erziehungsverständnissen in Kontrast gesetzt. Dadurch kommen unterschiedliche Vorstellungen über erzieherisches Denken und Handeln in den Blick, die sich in ihren Nuancen teils oft nur marginal unterscheiden – feine Unterschiede eben.

2.1 Erziehung als Differenzerfahrung

Wenn im Folgenden Alteritätsmomente im Zusammenhang mit Lippitz' Ausführungen zu erzieherischem Denken und Handeln skizziert werden, so ist es zunächst bedeutsam, Alterität im Kontext der vorliegenden Arbeit und damit im Lippitz´schen Sinn zu erläutern. Der Begriff selbst leitet sich vom lateinischen Begriff *alter* ab, der mit *der eine von beiden, der eine von zweien* oder *der zweite* übersetzt werden kann. Alterität steht dabei immer in Relation zum Begriff der Identität (vgl. produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung 2009) und verweist „auf die Dichotomie von Alterität und Identität als einander bedingende Momente"[40] (ebd.). Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird unter dem Begriff der *Alterität* eine bestimmte Vorstellung des Verhältnisses zwischen dem Eigenen und dem Anderen angesprochen, das nicht das eine als mit dem anderen verwandt und nur partiell different versteht, sondern in Lévinas´scher Tradition von einer *radikalen Andersheit der Anderen*[41] ausgeht. D.h. wenn Momente der Alterität in Lippitz´ Erziehungsverständnis konturiert werden, so immer unter dem Gesichtspunkt der „Unvergleichbarkeit des konkreten Anderen" (Lippitz 1992, S. 333). Diese Perspektive auf die unhintergehbare Differenz zwischen Eigenem und Anderem erlangt nicht nur für erzieherisches Denken und Handeln, sondern für Vorstellungen menschlicher Selbst- und Weltauslegung Bedeutung. So impliziert dieser Gedanke eine grundlegend ethische Dimension

---

2006; Wimmer 1996. Im temporalen Kontext exemplarisch etwa Masschelein 1996; Waldenfels 2007 [1994].

[40] So ist allen Überlegungen bezüglich Anderen immer auch ein bestimmtes Bild des Eigenen eingeschrieben. Ob dies bedeutet, dass etwa das Andere nur mit Kriterien des Eigenen gemessen werden kann bzw. welche Implikationen hierin zu finden sind, zeigt sich im Laufe der Auseinandersetzung mit Lippitz´ Perspektive.

[41] Lévinas spricht in diesem Zusammenhang vom *Antlitz* oder *Angesicht* des Anderen und versinnbildlicht damit die Schutzlosigkeit und Verwundbarkeit des Anderen in der direkten Begegnung - Lévinas nennt dies die *Nacktheit* des Antlitzes (vgl. Lévinas [5]2007 [1983], S. 222). Staudigl hebt hervor, dass es dabei nicht um „das konkrete Gesicht" (Staudigl 2000, S. 88) geht, sondern „um das, was darin an ethischem Bedeuten zum Ausdruck kommt." (ebd.)

menschlichen Handelns, die sich auch in erzieherischen Kontexten wieder findet und je bestimmte Bedeutungen für das Nachdenken über erzieherische Einsätze und ihre (Un-)Möglichkeiten[42] sowie deren Legitimation erlangt. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Alterität in erzieherischen Kontexten wird an dieser Stelle jedoch nicht hinsichtlich der Anforderungen multikultureller Gesellschaften und im Sinne einer diesbezüglich europaweiten Diskussion um erzieherische Aufgaben betont. Damit wäre eher der Vermutung Rechnung getragen, Alterität sei ein „der Pädagogik bloß von außen zugemutetes Problemfeld" (Masschelein/ Wimmer 1996, S. 11), das etwa mit steigenden AusländerInnenanteilen in Schulklassen zusammenhänge. Vielmehr soll sich im Rahmen der Skizzierung von Lippitz´ Perspektive zeigen, dass es in erzieherischen Kontexten um Differenzerfahrungen zwischen Erwachsenen und Kindern – und radikaler, um Differenzen in sozialen Beziehungen – geht, die nicht partiell und aufhebbar, sondern in ihrer Unaufhebbarkeit zu achten (d.h. auch auszuhalten) sind, da sie eine ethische Verbindlichkeit konstituieren und „die existentielle Spannung des menschlichen Zusammenlebens" (Lippitz 1999, o. S.)[43] ausmachen. Um seine Perspektive verdeutlichen zu können, ist zunächst zu fragen, welche Implikationen einer Vorstellung von aufhebbaren, d.h. zu überwindenden Differenzbestimmungen in erzieherischen Kontexten eingeschrieben sind und welche andere Blickrichtung Lippitz vorschlägt.

Im Zusammenhang mit Differenzbestimmungen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden weist Lippitz darauf hin[44], dass dieses Differenzverhältnis oft von einer defizitären Vorstellung der heranwachsenden Generation getragen wird, die der Figur des *Noch-nicht* des Kindes entspricht. So ist in diesen Fällen das erzieherische Verhältnis geprägt von einem erwachsenenzentrierten Blick auf das Kind und dessen vermeintlich gegenüber der erwachsenen Generation „rückständigen Entwicklungsstand[es]"

[42] Die Vorstellung unaufhebbarer Differenzen zwischen Eigenem und Anderem implizieren eine Horizontverschiebung hinsichtlich der Möglichkeiten erzieherischer Einsätze. In der Folge werden diese Verschiebungen entlang der Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität beschrieben. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass durch eine solche Perspektivenänderung gleichzeitig Neues in den Blick kommt als auch Altbekanntes hinsichtlich seiner Möglichkeiten an Bedeutung verliert.

[43] Der Beitrag ist zunächst in der Zeitschrift *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (3/1999) erschienen. Dieser Arbeit liegt jedoch eine wieder veröffentlichte Online-Fassung (kein .pdf-Format) zugrunde, weshalb die Seitenangabe nicht möglich ist. Für nähere Angaben siehe Literaturverzeichnis.

[44] Vgl. etwa Lippitz 2003c, wo er sich speziell mit der Thematik des pädagogischen Verstehens auseinandersetzt. In Lippitz 2003b weist er im Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Wissens auf die Verstehensthematik in pädagogischen Diskursen hin.

(Lippitz 2003c, 105). Die dabei diagnostizierten Differenzen zwischen den Generationen sind dabei jedoch entweder nur vorübergehend und könnten durch gezielte (pädagogische) Einflussnahme *überwunden* werden, und/oder sie werden als bloß partikular gesehen, d.h. „als Differenz zwischen den Teilen gegenüber einem sie übergreifenden Ganzen" (Lippitz 1999, o. S.). Dieses *übergreifende Ganze* ist in neuzeitlichen, westlichen Gesellschaften meist die Vorstellung einer universalen Vernunft[45] und findet sich vorrangig in Erziehungskonzepten wieder, die im Anschluss an die von Kant postulierte allgemeine Vernunftfähigkeit des Menschen als *Richterstuhl* diese logozentrische Argumentationslinie fortsetzen[46]. Im Vordergrund steht eine prinzipiell mögliche Vernunftfähigkeit aller Menschen. Diese Gedankenfigur impliziert wiederum die Vorstellung der restlosen Aufklärung *letzter Gründe* und den Maßstab allgemein gültiger Prinzipien, die für alle Menschen gleichermaßen gelten (vgl. Schäfer 2005, S. 41). D. h. Menschen können sich prinzipiell[47] unbedingt und vollständig selbst bestimmen, sie können sich selbst hinsichtlich ihres Denkens und Handelns transparent sein und vermögen dementsprechend vollständige Rechenschaft über ihr Verhalten abzugeben – und dies alles angelegt an und ausgerichtet auf prinzipielle Maßstäbe. Das Postulat einer universalen Vernunft fungiert als einheitsstiftendes Moment, das allen Menschen gleichermaßen eingeschrieben ist. Jedoch – so die Auffassung von Kant – muss der Mensch erst zu den richtigen, also vernünftigen, Einsichten geführt werden. Und Erziehung kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, da sie über den Weg der *Disziplinierung*, *Kultivierung* und *Zivilisierung* zu einer *Moralisierung* der Kinder führt, die in weiterer Folge den selbstständigen Gebrauch der Vernunft ermöglichen soll (vgl. Kant [10]2000 [1803])[48]. Erst wenn das Ziel des (vernünftigen) Selbstdenkens erreicht ist, das jedoch jeder Mensch nur für sich selbst, also autonom, einhalten und verfolgen kann[49], hat der Mensch einen zeit-, kultur- und na-

[45] Vgl. kritisch dazu Masschelein 1996, S. 179.

[46] Vgl. exemplarisch Heitger 1987.

[47] Wenn im Kontext kantischer Gedanken- und Argumentationsgänge von Prinzipien oder prinzipiellen Aspekten die Rede ist, so immer in der kantischen Konnotation. Ein Prinzip ist nach Kant ein „Obersatz" (Kant 2006 [1787], OA 356), der a priori für alle Menschen gilt und als logische Denknotwendigkeit gefasst wird. „Da nun jede allgemeine Erkenntnis zum Obersatz in einem Vernunftschlusse dienen kann, und der Verstand dergleichen allgemeine Sätze a priori darstellt, so können diese denn auch, in Ansehung ihres Gebrauchs, Prinzipien genannt werden." (ebd.)

[48] Vgl. speziell hinsichtlich der Stufenentwicklung der Erziehung das Einleitungskapitel.

[49] „Ein solcher Prozess der Aufklärung über sich selbst, der zugleich die Möglichkeit der Selbstbestimmung eröffnet, kann und soll durch Erziehung angeregt werden: Vollzogen werden aber muss er vom jeweiligen Individuum selbst." (Schäfer 2005, S. 42) Wobei das Ziel der vollständigen Autonomie des Menschen – laut Kant – nicht von einem Menschen alleine erreicht werden kann, sondern es die

turunabhängigen Standpunkt erreicht. Es geht dabei um die souveräne Stellung des Menschen in der und zur Welt, die ihn in seine eigene Verantwortlichkeit ruft. D.h. der Mensch muss für sich selbst Verantwortung übernehmen und kann nicht hinsichtlich seiner Handlung auf andere verweisen und diesen die Verantwortung hierfür übertragen.[50] Da Kinder diesbezüglich „roh auf die Welt" (Kant [10]2000 [1803], OA 2) kommen, sie also noch nicht vernünftig geboren werden, gilt es in der Auffassung solcher Erziehungsvorschläge mit Hilfe von erzieherischen Einsätzen „Menschen auf die Normalitätsspur der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu bringen" (Schäfer 2005, S. 43). Bedeutsam ist dabei die Abschiednahme von gesellschaftlichen Verflechtungen, da gerade das Freimachen aus kulturellen und historischen Bedingungen als ein wichtiger Schritt in Richtung des Selbstdenkens gesehen wird. Das Differenzverhältnis wird in diesem Sinne als vorübergehend und partikular verstanden, d.h. (jedoch) als grundsätzlich aufhebbar. Erziehung kann dies zwar nicht vollständig bewirken, durch die Hilfe erzieherischer Maßnahmen kann aber die Bereitschaft zur Einsicht hinsichtlich vernünftigen Handelns und damit der Ausdruck souveräner und autonomer Selbstbestimmung gefördert werden. Dies wird erreicht indem von gesellschaftlichen, historischen Vorgaben aber auch von leiblich-sinnlichen Neigungen Abstand genommen wird und die Maßstäbe des Handelns nach den Richtlinien der Vernunft und des guten Willens durch Erziehung zunächst erkannt und dann eingehalten werden (vgl. Schäfer, S. 42). Damit ist die Vorstellung einer stabilen und kohärenten Identität des Menschen impliziert, die sich durch eine Geschlossenheit gegenüber Fremden oder Anderem auszeichnet[51]. Der Mensch als Ordner seiner Selbst und der Welt, der in sich ruht und durch eine allgemeine Vernunft die universalen Richtlinien seiner Handlungen vorgegeben findet, wird zwar mit Anderen, die jedoch nur partiell anders sind, konfrontiert. Jedoch bleibt er in einer autonomen, ordnenden und damit souveränen Stellung gegenüber Anderen gefestigt. Gerade in erzieherischen Kontexten wird die Konfrontation mit Anderem oder Fremdem dabei als

---

Aufgabe der Menschheit an sich ist, dass von Generation zu Generation „die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden" (Kant [10]2000 [1803], OA 9).

[50] Schäfer formuliert dies so: „Als Ursprung seiner selbst verfügt der moderne Mensch über sich selbst und damit auch über die Bedeutung dessen was er sagt und tut." (ebd., S. 43) Anzumerken ist hierbei jedoch, dass die Berufung auf eine allgemeine Vernunft auch als eine Art Ausrede für ein bestimmtes Verhalten dienen könnte und damit einhergehend kann dann gefragt werden, inwiefern es die Verantwortung des Einzelnen ist; d.h. ob diese Verantwortung dann nicht doch abgeschoben werden kann, nämlich auf die Vernunft.

[51] Identität im Kontext menschlichen Selbstverständnisses wird dabei im Sinne der „Selbsterhaltung und Selbstsicherung" (Lippitz 2009, S. 70) verstanden, die sich über Prozesse der „Inklusion des Eigenen und Exklusion des Anderen, Fremden oder Anormalen" (ebd.) bestimmt und hervorbringt.

„Mittel der Selbstbildung“ (Lippitz 2003d, S. 72) gesehen. Es zeigen sich hier zwei spezifische Einschätzungen zu Differenz: Einerseits wird eine Differenz nur als vorübergehend gesehen (da es grundsätzlich eine Verwurzelung mit dem Eigenen gibt, ist es eine *Übergangs-Andersheit*), andererseits wird die Differenzerfahrung als notwendiger Umweg zum besseren Selbstverständnis (durch eine Reflexion des Eigenen) und damit wiederum zur Stabilisierung der eigenen Identität verstanden (vgl. ebd., S. 72f.). Ethisch-moralische Bedeutung erlangt Erziehung dann im Hinblick der Einsicht der Richtigkeit der durch Vernunft vorgegebenen Maßstäbe des guten Willens und der Ausrichtung des Handelns an ebendiesen.[52]

Wie fasst Lippitz nun Alteritätsmomente im erzieherischen Kontext und die damit einhergehende ethische Dimensionierung erzieherischen Denkens und Handelns durch diese Differenzerfahrungen? Den anthropologischen Unterfaden in Lippitz´ Überlegungen zu Erziehung bildet seine Feststellung, dass menschliche Existenz grundsätzlich heterogen verfasst ist (vgl. Lippitz 2003a, S. 88). Menschen sind von Geburt an fremdstämmig und Heterogenität und Kontingenz (statt stabiler Identität und Kohärenz) bestimmen den Anfang und durchziehen das gesamte Leben eines Menschen. Sie sind den Menschen „auferlegt“ (ebd., S. 83) und „zur Aneignung aufgegeben“[53] (ebd.). Erziehung spielt hierbei eine Rolle, da sie den „Rahmen und Raum“ (ebd.) dafür bildet, der je nach Dimensionierung andere Qualitäten[54] aufweist. Weiters betont er jedoch, dass diese *Aneignung* durch Unterstützung von erzieherischen Einsätzen nie vollständig planmäßig und intentional gefasst werden kann, da in den sozialen „Interaktions- und Kommunikationsformen des menschlichen Zusammenlebens“ (Lippitz/ Woo 2008, S. 405) und damit auch in erzieherischen Verhältnissen die Betonung auf „Differenz und Erfahrung“ (Lippitz 2003d, S. 64) liegt. Wenn er im Anschluss an Lévinas von Differenzen spricht, so fasst er radikale Ambivalenzen in erzieherischen Verhältnissen (und damit in menschlichen Beziehungen). Die Unterschiede zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, die in anderen Erziehungskonzep-

[52] Lippitz spricht in diesem Zusammenhang von dem Ziel vor allem bürgerlicher Erziehung, die zu Erziehenden dazu zu bewegen, „selbst [zu] wollen, was man soll“ (Lippitz 2003a, S. 86). Dies sei ein Erziehungskonzept, das auf einem Identitätszwang gründe.

[53] Der Begriff der *Aneignung* mag zunächst auf ein kausallogisches Verständnis von Erziehung schließen lassen, dass dem in Lippitz´ Ausführungen jedoch nicht so ist, zeigt sich in der Folge der Auseinandersetzung.

[54] „Erziehung bildet [...] den Rahmen und Raum: schützend, provozierend, normierend, hemmend, fördernd usf.“ (Lippitz 2003a, S. 83)

ten als überwindbar und/oder partikular beschrieben werden, werden in der Lippitz´schen Perspektive als *un*überwindbare, als – dem Wortsinn nach – *radikale* Differenzen verstanden (vgl. Lippitz 1999, o. S.), die gerade im Hinblick auf eine ethische Dimension bedeutsam sind. Radikalen Trennungen liege kein einheitsstiftendes, sie überspannendes Ganzes (wie etwa die Vernunft bei Kant) zugrunde, das anfängliche und als defizitär eingeschätzte Unterschiede durch Unterweisung aufhebbar macht und allgemeingültige Richtlinien des Handelns vorgibt.

Das alle Menschen Verbindende und dadurch Vereinheitlichende wird damit in Frage gestellt. Lippitz spricht davon, dass sich Differenz nicht als „Spiegelgestalt oder Ich-Verdopplung“ (Lippitz 1999, o. S.) begreifen lässt. Neues, Anderes und Fremdes kann durch dessen radikale Andersheit nicht auf bereits Bekanntes zurückgeführt werden oder im Raster bekannter Ordnungen aufgehen (vgl. Lippitz 1992, S. 317). Anderes als Fremdes entzieht sich dem Eigenen – logozentrische Auslegungen der Anderen verfehlen diese, weil *vernünftige* Ein- und Zuordnungen zu kurz greifen. Der Andere kommt dann als „außerordentliche Größe“ (ebd.) in den Blick. Jede *Auslegung* des Anderen ist nur eine *Einlegung* der eigenen Maßstäbe, da es sich lediglich um eine Projektion des Eigenen handelt. Damit werden Handlungsanleitungen aufgrund von universalen Prinzipien und Maßstäben ebenso wie die Vorstellung einer einheitlichen überzeitlichen Bestimmung der Menschen in Frage gestellt.

Für erzieherische Einsätze bedeutet dies, dass letztbegründete Legitimationen für erzieherisches Denken und Handeln nicht (mehr) zur Verfügung stehen und dass planmäßiges und intentionales pädagogischen Handeln seine Wirksamkeitsversprechungen verliert. Dies impliziert aber nicht nur hinsichtlich erzieherischer Bemühungen das Brüchigwerden von Identitätsvorstellungen, sondern stellt die menschliche Selbstauslegung dann in Frage, wenn von stabilen Identitäten und kohärenten Strukturen menschlicher Existenz die Rede ist. Spricht Kant von der notwendigen Lösung aus sozialen Verstrickungen, um dem Primat der Vernunft zu entsprechen und folglich autonom moralisch handeln zu können, so verweist Lippitz gerade auf die soziale Existenz des Menschen und seine Eingebundenheit in soziale Interaktionen (vgl. Lippitz 2003b, S. 46) und in diesem Zusammenhang auf die Fremdstämmigkeit und Zufälligkeit menschlicher Existenz und die sich daraus ergebenden ethischen Ansprüche (vgl. Lippitz 2003a, S. 82). Es geht dann gerade nicht (mehr) um eine souveräne ab-

gesonderte Stellung von Anderen und Welt, sondern um die Verflochtenheit mit Anderen und Welt – ohne jedoch auf überzeitlich moralische Handlungsmaßstäbe zurückgreifen zu können.

In der Interaktion und Kommunikation mit Anderen, so Lippitz, komme es immer zu radikalen Differenzerfahrungen (vgl. Lippitz 1999, o. S.). Diese Erfahrungen sind ethische Ereignisse einer Verantwortlichkeit gegenüber Anderen, die *außer-ordentlich* sind, da sie jeder Erwartung und jedem Wissen voraus liegen und damit jede bestehende (etwa logozentrische) Ordnung sprengen. Aus der Sicht von Lévinas – so Lippitz – gelten schon alltägliche Erfahrungen[55] in ethischer Hinsicht als „Ereignisse der Verantwortung für den Anderen" (ebd.); nicht etwa bezüglich des *Was* (also der je bestimmten Bedeutung) der Ansprache durch den Anderen, sondern in puncto des *Dass*, also des Faktums des Angesprochenwerdens[56].

Erfahrungen in einem phänomenologischen Verständnis[57] sind dann nicht bloß etwas, *das man macht*, sondern etwas, das im Sinne eines Erleidens, eines Mitmachen-Müssens *durchgemacht* wird (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist der Unterschied zu einer kantischen Vorstellung erzieherischer und damit implizit menschlicher Verhältnisse und ihrer ethischen Bedeutung deutlich erkennbar. Das Antworten auf den Anspruch eines Anderen ist eine ethische *Auf-Gabe*[58], aufgegeben durch den direkten Anspruch

[55] Alltäglich im Sinne: „Da grüßt mich ein anderer Mensch oder steht als Gast vor meiner Tür und bittet um Einlaß, stellt mir eine Frage in der Hoffnung auf Antwort, berührt meine Hand und appelliert an meine Zuwendung!" (Lippitz 1999, o. S.)

[56] Lippitz hierzu: „Denn unerwartet trifft mich der Blick des Anderen, die Bitte auf Einlaß, und ihnen gegenüber bin ich eine Antwort schuldig." (ebd.)

[57] Dieser speziellen Vorstellung des Erleidens und getroffen Werdens durch die Erfahrung des Anderen und dessen radikale Andersheit liegt ein bestimmtes phänomenologisches Verständnis des Erfahrungsvollzugs zugrunde. Waldenfels (2002) hat sich mit dem Phänomen der Erfahrung sehr ausführlich auseinander gesetzt. Ein kurzer Einblick soll eine Orientierungshilfe bieten, ohne seine Gedanken hierzu in ihrer Komplexität erläutern zu können. Gegenüber Postulierungen von „Einheit, Stimmigkeit, Kontinuität oder [...] Bodenhaftung der Erfahrung" (Waldenfels 2002, S. 9) spricht sich Waldenfels für eine Brüchigkeit aus, die jeder Erfahrung eingeschrieben ist, da menschliche Existenz in Widerfahrnisse (*Pathos*) „wohl oder übel immer verwickelt" (ebd.) ist. Damit stellt er die Absolutsetzung von Autonomie und Eigenhandlung in Frage; der Begriff der *Diastase*, der die „Gestaltungskraft der Erfahrung, die etwas oder jemanden entstehen läßt, indem sie auseinandertritt, sich zerteilt, zerspringt" (ebd.), wiederum lässt die Annahme universaler Geltungsregeln fraglich erscheinen.

[58] Lippitz spricht davon, dass die Verantwortung, die aus dem Anspruch des Anderen entsteht und einen zu einer Antwort verpflichtet, „eine Gabe des Anderen" (Lippitz 1999) ist. Somit ist das Faktum des Antworten-Müssens – da es ja nicht in der Entscheidung der angesprochenen Person liegt – eine übertragene Aufgabe. Die getrennte Schreibweise betont dabei vor allem den Begriff der *Gabe* in diesem Zusammenhang; es ist nicht nur eine notwendige (und vielleicht lästige) Verpflichtung, sondern auch ein Gewinn bzw. ein Geschenk für den Angesprochenen.

des Anderen und nicht durch das Wissen und die Einsicht bezüglich universaler Maßstäbe (vgl. Lippitz 1999, o. S.). Ethisch-moralische Dimensionen werden somit nicht zunächst als solche reflektiert und identifiziert, um dann auf Grundlage der Einsicht in deren Notwendigkeit die je angemessene sittliche Reaktion auszuführen. Dies bedeutet, dass der Anspruch dem Antworten vorausgeht und dass dieser auch nicht *vorab* reflektiert werden kann. Der Anspruch trifft jemanden in der „Plötzlichkeit eines Augenblicks" (Lippitz 2003b, S. 55), ohne dass dieser Jemand schon eine Antwort vorab parat hätte, d.h. das Antworten erfolgt zunächst vor jeder Abwägung des vernünftig geglaubten Maßstabs des Handelns. Dabei wird die alltägliche und selbstbezügliche Routine gestört und irritiert (vgl. ebd.).[59]

Dies bedeutet, dass es auch hinsichtlich der Intentionalität des Antwortens selbst einen Perspektivenwechsel gibt. Das Faktum der Antwort, das *Dass*, steht nicht im Ermessen des Angesprochenen (*keine* Reaktion wäre schließlich auch *eine* Reaktion); das *Wie* der Antwort wiederum ist optional (vgl. Staudigl 2000, S. 74), ohne jedoch in eine bereits hinterfragte vollständige Planbarkeit zurückzufallen. Als ethisches Ereignis[60] kommt es in den Blick, weil es zwar einer Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit Anderen gegenüber geschuldet ist, diese Verantwortung aber nicht von der Einsicht in universale moralische Maßstäbe abhängt, sondern unmittelbar und plötzlich – vor jeder Vorstellung von Moralität – *passiert*.

Dieses spezielle Verständnis von Alterität und dessen ethischen Dimensionen bedeutet für erzieherisches Selbstverständnis und das Nachdenken über erzieherische Einsätze eine neue Perspektive auf deren Möglichkeiten. Es zeigt sich dabei die allem erzieherischen Denken und Handeln eingeschriebene ethische Gewichtung, die nicht auf Grundlage von überzeitlich festgelegten moralischen Maßstäben legitimiert werden kann. Damit wird die „Forderung nach Moralisierung und Zivilisierung des Menschen im Sinne der Aufklärungstradition" (Lippitz 2003b, S. 88) zwar nicht gänzlich abgeschrieben, jedoch wird der „'Erfahrung' der Verpflichtung, die die soziale Ver-

[59] „Ein Ereignis tritt ein, es unterbricht den Alltag und routinierten Ablauf. Es erfordert ein Handeln ohne vorbereitende Überlegung aus der Not des Anderen heraus." (Lippitz 2003b, S. 55)

[60] Jacques Derrida weist darauf hin, „dass ein Ereignis Überraschung, Unvorhersehbarkeit und Exponiertheit bedeutet" (Derrida 2003, S. 7). Waldenfels spricht von Ereignissen als *Pathos* und verdeutlicht damit den Widerfahrnischarakter von Geschehnissen (vgl. Waldenfels 2004, exemplarisch S. 40). In eben diesem Sinne soll es auch im Zusammenhang dieser Arbeit verstanden werden.

fassung menschlicher Existenz dem einzelnen Menschen aufbürdet“ (ebd.) stärker betont. Wenn in Lévinas’scher Tradition von der Andersheit des Anderen gesprochen wurde, so bedeutet das für erzieherische Verhältnisse, dass das Kind als radikal Andrer in seiner Hilfsbedürftigkeit in den Blick kommt und die Erziehenden damit einen anderen Umgang finden müssen. Jedoch ist das Ereignis des Betroffenwerdens und -seins nicht etwas, auf das sich Erziehende gänzlich vorbereiten können. Denn durch diese Befremdung „wird der einzelne in ein moralisches Tun gerufen, das ihn aus seiner selbstbezüglichen Existenz herausreißt und ihn dem Anderen aussetzt.“ (ebd.) D.h. die ethische Erfahrung der Andersheit des Anderen und dessen Anrufung sprengen die eigenen (pädagogisch-) selbstverständlichen Ordnungen; auf vorgefertigte moralische Handlungsanleitungen kann nicht zurückgegriffen werden, da sich das Widerfahrnis des Anspruchs *vor* jeder konkreten Reflexion darüber ereignet, und weil es die eigenen logozentrischen Ordnungen übersteigt.

Hier zeigen sich bereits Momente der Dezentrierung und Temporalität im Kontext von Erziehung als auch Konturen des Subjektverständnisses von Lippitz. Zunächst werden in der Folge die Markierungen der Dezentrierung und daran anschließend der Temporalität in erzieherischen Zusammenhängen weiter skizziert. Im zweiten Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit kommen sowohl Alterität als auch Dezentrierung und Temporalität im Kontext der Frage nach Lippitz’ Verständnis von Subjektivität in der Erziehung in den Blick.

2.2 Erziehung abseits von Polarisierungen

Unter der Chiffre der *Dezentrierung* formieren sich im Kontext erzieherischen Denkens und Handelns nach Lippitz entpolarisierende ebenso wie Subsumtionslogiken hinterfragende und kontingente Momente in erzieherischen Einsätzen. Fraglich werden dabei Polarisierungen von Autonomie oder Heteronomie in Erziehungsprozessen, das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im pädagogischen Verstehen und damit einhergehend die Bestimmung von Notwendigkeiten in erzieherischen Zusammenhängen und deren Legitimation.[61] Um das je Besondere in Lippitz’ de-zentrierter

[61] Als Unterfaden zeigt sich auch hier immer die spezielle ethische Dimension jedes Erziehungsprozesses, die sich aus der radikalen Andersheit des Anderen und dessen Anspruch ergibt. Lippitz spricht diesbezüglich von einer „genuin pädagogisch-ethische[n] Perspektive“ (Lippitz 2003a, S. 88).

Blickrichtung sichtbar zu machen, werden zunächst gewohnte zentrische Setzungen in erzieherischen Kontexten beschrieben. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven werden Verschiebungen in der Blickrichtung erkennbar und dadurch erscheinen etwa die Maßstabsproblematik erzieherischer Einsätze oder die Debatte um Selbst- bzw. Fremdbestimmung in pädagogischen Kontexten in einem anderen Licht bzw. zeigen sie sich in anderen (neuen) Nuancen.

In kantischer Tradition liegt die Betonung und damit Zentrierung seiner pädagogischen Perspektive auf dem Begriff der *Autonomie* des Menschen. So ist es jene Möglichkeit der Selbstgesetzgebung der Menschen als Vernunftwesen, die sowohl zur Freiheit als auch Mündigkeit beiträgt. Die Autonomie des Menschen bezieht sich in kantischer Diktion auf die *moralische* Gesetzgebung, d.h. die Bedingung der Möglichkeit von Moralität ist die Fähigkeit des Menschen sich auf Grundlage selbst gesetzter und allgemeingültiger Prinzipien – unabhängig von subjektiver Erfahrung – zu verhalten[62] (vgl. Höffe [7]2007, S. 201). Erziehung leistet einen wichtigen Beitrag zur Einsicht des Menschen in die Notwendigkeit der Befolgung vernünftig begründeter Moralität. Denn der Mensch als Naturwesen würde sich ansonsten von seinen natürlichen Trieben leiten lassen und dies birgt die Gefahr in sich, dass er „dann jeder Laune“ (Kant [10]2000 [1803], OA 4) folgt. Dies kann aber durch Erziehung in Form von Disziplinierung verhindert werden, da sie das Kind schon früh daran gewöhnt, „sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen“ (ebd.). Jedoch bewirken erzieherische Einsätze nach Kant nicht direkt auch eine reine Moralität, der Weg dorthin wird zwar durch sie gelegt, beschritten werden kann er aber nur von jedem Einzelnen selbst – aber immer unter dem universalen Primat der Vernunft[63] (vgl. Lippitz 2003a, S. 77). Erziehung ist somit immer heteronom verfasst, da Kinder erst durch erzieherische Intervention Erwachsener zur Einsicht in die Befolgung der Vorgaben vernünftigen Handelns angeleitet werden müssen. Da diese Befolgung entgegengesetzt zu Neigungen ist, geschieht die Unterweisung durch die erwachsene Generation nicht ohne

[62] Der Mensch ist, so Kant, als Vernunftwesen nicht durch Instinkte determiniert und wirke deshalb nicht nach den Gesetzen der Natur. Er handle vielmehr nach vernünftigen Prinzipen, die allgemeingültig und damit objektiv gelten. Kant formuliert dies so: „Wenn die Vernunft den Willen unausbleiblich bestimmt, so sind die Handlungen eines solchen Wesens, die als objektiv notwendig erkannt werden, auch subjektiv notwendig, d.i. der Wille ist ein Vermögen, *nur dasjenige* zu wählen, was die Vernunft unabhängig von der Neigung als praktisch notwendig, d. i. als gut, erkennt.“ (Kant 2005 [1786], AA 413)

[63] Das Erreichen einer reinen Moralität wiederum ist die Bestimmung der Menschheit an sich und somit nur gattungsgeschichtlich möglich.

Zwang, also nicht ohne Fremdbestimmung. In diesem Kontext erscheint Heteronomie als wesentliches Strukturmerkmal von Erziehung, die in der Folge Autonomie der Menschen ermöglichen soll (vgl. Lippitz 2003a, S. 77). So lautet die seitdem viel zitierte Frage Kants: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant [10]2000 [1803], OA 32) Dieser Vorstellung von Erziehung liegt die Idee einer Bestimmung der Menschheit, die sich auf Grundlage der universalen Vernunftfähigkeit durch erzieherische Einflussnahme ständig weiterentwickeln kann, zugrunde. Diese Selbstgesetzgebung zielt auf den *„Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant 2004 [1783], S. 9; H. i. O.), d.h. es geht darum das Denken und Handeln universalen Richtlinien der Vernunft zu unterwerfen und von Neigungen und den Vorgaben von „Vormündern“ (ebd.) frei zu machen. Kinder, die nach Kant „roh“ (Kant [10]2000 [1803], OA 2) auf die Welt kommen, müssen erst lernen die „eigene Vernunft“ (ebd.) zu gebrauchen und damit die „Vervollkommnung der Menschheit“ (ebd., OA 9) zu ermöglichen. Dabei steht für Kant die Notwendigkeit von allgemeingültigen Prinzipien, die das Denken und Handeln aller Menschen leiten außer Frage.[64] Erziehung ist zwar eine der schwersten Aufgaben der Menschheit[65], dennoch muss planmäßig[66] versucht werden die „Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln [...] und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.“[67] (ebd., OA 11)

Wenn nun in Lippitz’ Ausführungen zu erzieherischem Denken und Handeln nach Momenten der Dezentrierung gefragt wird, so kommen im Hinblick auf seine Überlegungen zu Autonomie und Heteronomie in erzieherischen Einsätzen vor allem seine ent-polarisierenden Argumentationsweisen in den Blick. Die pädagogische Rezeption von Kants Frage zur *Kultivierung der Freiheit bei dem Zwang* und demzufolge der speziellen Gewichtung der Selbstbestimmung vor der Fremdbestimmung und der in kantischer Perspektive bestimmenden heteronomen Momente des Erziehungsgeschäfts, hat „[u]nfruchtbare Polarisierungen und Dichotomien in Pädagogik, Philoso-

[64] „Eine Gleichförmigkeit unter ihnen [den Menschen; GK] kann nur Statt [sic!] finden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zur anderen Natur werden.“ (Kant [10]2000 [1803], OA 10)

[65] Zwei Bereiche postuliert Kant als die schwersten, die der Menschheit aufgegeben sind: die „Regierungs- und die Erziehungskunst“ (ebd., OA 15).

[66] Kant betont, dass Erziehung in seinem Sinne nicht „mechanisch“, also planlos und situativ, sondern „judiziös“, d.h. einer bestimmten Idee planmäßig folgend, vollzogen werden muss (vgl. ebd., OA 16).

[67] Dieser Plan sieht vor, dass Kinder über Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung schließlich zur letzten und höchsten Stufe, der Moralisierung, angeleitet werden (vgl. Kant [10]2000 [1803], exemplarisch OA 22f.).

phie und Politik“ (Lippitz 2003, S. 77) zur Folge.[68] Lippitz spricht von einer „faktischen Verschränkung“ (ebd., S. 78) von Autonomie und Heteronomie in Bildungsprozessen[69], deren Nicht-Polarisierung für das Nachdenken über (moralische) Erziehung ein Gewinn ist. Polarisierungen jeglicher Art ist eine „Sogwirkung“ (ebd.) eigen, die für unser Denken fruchtbare und bedeutsame „Zwischenmöglichkeiten“ verdecken, weshalb Lippitz sich auch gegen eine Alternativsetzung von Selbstbestimmung *oder* Fremdbestimmung in Erziehungsprozessen ausspricht (vgl. ebd.).[70] Für das Nachdenken über Erziehung bedeutet dies, dass einerseits die Hierarchisierung der Autonomie gegenüber der Heteronomie aufgehoben wird und andererseits, dass beide Momente in ihrer Bedeutung neu austariert werden. In Lippitz’ Perspektive erscheint Heteronomie nicht mehr als Mangel oder notwendige Übergangsphase zur Selbstbestimmung des Menschen, so wie Autonomie weder auf der Einsicht und Befolgung universaler Prinzipien der Vernunft, noch auf einer von allen sozialen Einflüssen und Erfahrungen losgelösten Sicht auf sich und Welt beruht. Vielmehr hebt Lippitz die heteronome und heterogene Verfasstheit der Menschen als etwas Grundsätzliches hervor, das eben nicht *überwunden* werden kann (vgl. Lippitz 2003a, S. 88). Die Begegnung mit den Anderen in ihrer radikalen Andersheit, die Inpflichtnahme durch sie, sowie die eigene kontingente und fremdstämmige Verfasstheit[71] eröffnen jene ethische Dimension, die sich unabhängig von und vor aller Möglichkeit einer Ausrichtung des Handelns an den durch die Vernunft auferlegten moralischen Maßstäben ergibt.

Damit kommt Autonomie nicht als Selbstgesetzgebung in dem Sinne in den Blick, als dass moralisches Handeln unabhängig von der tatsächlichen Interaktion mit Anderen vollzogen werden könnte. Lippitz verabschiedet sich hier von der Vorstellung eines auf sich selbst zentrierten Menschen, dessen Interaktion mit Anderen von moralisch

[68] Lippitz nennt in diesem Kontext Polarisierungen wie „Freiheit […] gegen Zwang, Autonomie gegen Heteronomie, Fremdheit gegen Eigenheit, die menschliche oder animalische Natur gegen de intelligiblen Menschen bei Kant, […] Bildung als Selbstbildung gegen Fremdbestimmung durch Sozialisation“ (Lippitz 2003a, S. 78).

[69] Lippitz’ Vorstellung von Erziehung ist aufs Engste mit einem Bildungsgedanken verwoben, der sich im Laufe der weiteren Ausführungen andeuten wird, ohne jedoch unter der Chiffre *Bildung* weiter ausgeführt zu werden.

[70] Auch Meyer-Drawe verweist auf diese Einschränkung, wenn sie betont, dass „[e]ingeschliffene Alternativen [...] unser Denken auf Bahnen [halten], die an neuen Sichtweisen vorbeiführen.“ (Meyer-Drawe 1990, S, 10)

[71] Diesbezüglich verweist Lippitz etwa auf das Phänomen der Geburt: „Wir verdanken unsere Existenz nicht uns selbst, sondern anderen: Wie werde geboren. Das Leben fängt kontingent und heterogen, d.h. fremdstämmig an.“ (Lippitz 2003a, S. 82)

bereits festgelegten Prinzipien (schon vorab) bestimmt wird. Hinsichtlich moralischer Erziehungsprozesse wird damit von allgemein und überzeitlich geltenden Letztbegründungen Abschied genommen. Die Erziehenden verfügen somit nicht über universale Kriterien eines für alle Menschen als gut zu beurteilenden Handelns, d. h. dass auch die Maßstäbe des Erziehens selbst fraglich werden. Zu Erziehende werden dann nicht schon durch den Raster dieser gesetzten Maßstäbe festgelegt; somit wird der Fokus auf die vollständige Planmäßigkeit in Erziehungsprozessen ebenso riskiert, wie die Vorstellung der Möglichkeit pädagogischen Verstehens. Denn wenn nicht mehr auf eine universale Vernunft[72] zurückgegriffen werden kann, fehlen einheitsstiftende Kriterien als allgemeingültige Richtlinien der Auslegung und Zuordnung jedes Menschen als Vernunftwesen. Lippitz fasst Erziehung in deren ethischen und moralischen Dimension, ohne deren „Ausrichtung an soziokulturellen Normen" (ebd., S. 82) zum Zweck der Normalisierung (oder in kantischer Diktion: der Zivilisierung und Kultivierung) zu negieren. Auch hier de-zentriert er die Vorstellung einheitsstiftender Kriterien einer universalen Vernunft[73] und verweist auf die kontingente und heterogene Verfasstheit der Menschen, die durch logozentrische Vereinheitlichungen in ihrer Andersartigkeit und Differenz verkannt wird. Er hält nicht – wie Kant – an einer letztbegründeten Moralität der Menschen fest, sondern verweist im Gegenzug auf die immer schon heteronomen Aspekte des Erziehungsprozesses, die er als eine „Voraussetzung zu mehr Freiheit und Selbstbestimmung" (ebd., S. 81) sieht.[74] Denn Erziehung ist nicht nur manipulativ oder zwangsmäßig[75], sondern geschieht immer im Modus der Interaktion – Erziehung stößt somit immer „als Wirkung auf Gegenwirkung und Mitwirkung" (ebd.). Dies bedeutet einerseits, dass sowohl Erziehende als auch zu Erziehende am Erziehungsgeschehen beteiligt sind, sich diesem aber andererseits auch entziehen können – radikaler, dass sie nie gänzlich in erzieherischer Perspektive erfasst werden können. Damit bleibe Erziehung immer auch kontingent und kann nicht

[72] Als Kontrast zu Lippitz Verständnis erzieherischen Denken und Handelns werden in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich Vergleiche mit einer kantischen Perspektive auf Erziehung gezogen. Ein einheitsstiftender Moment einer anderen Tradition wäre etwa die Vorstellung einer natürlichen Ordnung wie bei Rousseau (vgl. Rousseau 1971 [1762]).

[73] Auch wenn Erziehung bis zu einem gewissen Grad das „Einfügen des Neuen in einen bereits bestehenden Horizont" (Lippitz 2003c, S. 91) ist, so erkennt Lippitz „in der Suche nach menschheitsverbindenden Universalia" (ebd., S. 100) den Einfluss inzwischen „problematisch und brüchig gewordenen eurozentrischen Normen der Rationalität und Moral" (ebd., S. 101).

[74] Jedoch seien Freiheit und Selbstbestimmung keine „absoluten Größen" (Lippitz 2003a, S. 81), es gäbe sie „höchstens als Idee der Vollkommenheit." (ebd.)

[75] Auch, wenn sie immer „ein Stück weit Macht und Kontrolle, also Fremdbestimmung" (Lippitz 2003a, S. 81) sei.

in Gewissheiten überführt werden oder planmäßig aufgehen. Hier zeigt sich Lippitz' de-zentrierenden Akzentverschiebungen gegenüber Allmachtsvorstellungen subsumtionslogisch agierenden pädagogischen Verstehens und Wissens.

Wie schon hinsichtlich der Frage nach Moralität und deren Ausrichtung nach Maßgabe einer universalen Vernunft, erscheint auch im Kontext erzieherischen Verstehens und Wissens jene Forderung nach Verallgemeinerung, wie sie etwa bei Kant prominent vorzufinden ist[76], in Lippitz' Perspektive fraglich. Seine Ausführungen zu den „Grenzen des pädagogischen Verstehens" (Lippitz 2009, S. 78) implizieren immer auch kontingente[77] Momente des Erziehungsvollzugs, die sowohl Zufälligkeiten wie auch Endlichkeiten und damit Ungewissheiten in erzieherischen Vollzügen und dem Wissen darüber andeuten. Durch die Betonung einer komplexen Heterogenität menschlicher Existenz[78] erscheint, so Lippitz, jeder Versuch einer Erziehung, die Heranwachsende nach idealiter vorgestellten Maßstäben (den Erwachsenen) gleichzumachen versucht, kolonialisierenden Verdachtsmomenten ausgesetzt. Die Andersheit und damit die Fremdheit des Kindes werden durch gleichmachende Tendenzen getilgt, d.h. Differenzen werden zugunsten einer „Identitätsformierung" geopfert (vgl. ebd.).[79] Durch die Festlegung des Primats des Allgemeinen werden jeweils das Besondere und die radikale Andersheit der Anderen in eine bereits bestehende Ordnung gewaltsam eingefügt.[80] Was sich nicht einfügen lässt, wird dabei übergangen bzw.

[76] Hinsichtlich der Moralisierung des Menschen postuliert Kant in diesem Kontext etwa, dass gute Zwecke jene seien, „die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können." (Kant [10]2000 [1803], OA 23) Seine Erkenntnistheorie beruht auf der Annahme von Erkenntnissen a priori, d.h. jenen Erkenntnissen, die vor jeder Erfahrung liegen. Als eines der „sicheren Kennzeichen einer Erkenntnis a priori" (Kant 2006 [1787], OA 4) nennt er „die strenge Allgemeinheit" (ebd.).

[77] *Kontingenz* kommt dabei im Sinne Rickens in den Blick: Es gehe nicht nur um ein „'auch-anders-möglich'" (Ricken 1999, S. 177), sondern impliziere immer auch die Bedeutung von „'vorläufig-endlich' wie ‚riskant-ungewiß'" (ebd.)

[78] Die Skizzierung Lippitz' anthropologischer und subjekttheoretischer Überlegungen wird im 3. Kapitel im Kontext der Subjektivität in erzieherischen Kontexten detaillierter erfolgen, hier sei zur Orientierung jedoch diesbezüglich vorgegriffen. So beschreibt Lippitz einen Diskurs des Subjekts: „Er spannt es in Verhältnisse ein, verstrickt es in Geschichten, dezentriert es und situiert es so in der Welt." (Lippitz 2003b, S. 46)

[79] Mit Verweis auf Rousseaus Erziehungsplan *vom Kinde aus*, merkt Lippitz an, dass Erziehende sich Kinder nach ihrem eigenen Bild gleich-*mache*n und durch die Tilgung der „ursprünglichen Fremdheit" (Lippitz 2003c, S. 96) vertraut-*machen*.

[80] Käte Meyer-Drawe betont die selektive Struktur jeder Ordnung, da „sie einiges zugunsten von anderem auffangen" (Meyer-Drawe 1994, S. 363) und verweist mit Bezug auf Foucault auf den Wissensordnungen vorausgesetzten „'armierten Blick'" (ebd.).

marginalisiert. In ethischer Hinsicht bleibt die Gründung und ein Festhalten an einer einheitsstiftenden Ordnung[81] aus ebendiesen Gründen „unmoralisch“ (ebd., S. 102).

Dies bedeutet für erzieherisches Denken und Handeln eine Perspektivenverschiebung. Wenn Handlungen keinen „Prinzipien entspringen“ (Kant [10]2000 [1803], OA 24), sondern sich in ethischer Hinsicht immer zwischen Menschen in je konkreten Situationen *ereignen*, dann kann das Handeln nicht vollständig intentional nach vorgegebenen Kriterien vollzogen werden, da es immer ein *Zusammen-Handeln*[82] von Menschen ist, die sich als Andere immer auch radikal voneinander unterscheiden. So ist erzieherisches Tun nicht einseitig auf die Erziehenden zentriert, sondern geschieht interaktiv, indem die zu Erziehenden mit- und gegenwirken. Diese sind nicht nur „Sonderfälle eines allgemeinen Wissens“ (Lippitz 2003b, S. 51), sondern können subsumtionslogisch nicht eingeordnet werden, ohne dabei den jeweils Anderen zu verfehlen. In dieser Perspektive zeichnet sich eine „Differenz von Wissen und nichtwissensförmigen Erfahrungen des Menschen und zwischen den Menschen“ (ebd., S. 54) ab. Die Rede von nichtwissensförmigen Erfahrungen wiederum impliziert die Vorstellung von Besonderem, das in keiner logozentrischen Allgemeinheit aufgeht (vgl. ebd., S. 49), sodass etwa wissenschaftliche Ergebnisse nicht direkt mit den faktischen zu Erziehenden oder den konkreten Ansprüchen der Erziehungssituation zu vergleichen sind[83] (vgl. ebd., S. 50). Einerseits bedeutet die Vorstellung logozentrisch nicht zu fassender Ereignisse, dass Erziehung dann nicht nur als Gegenstand wissenschaftlich-logozentrischer Auseinandersetzung begriffen werden kann[84], sondern immer auch in

[81] Lippitz spricht dabei nicht von einer absoluten Negierung jeglicher Ordnung. Er hebt hervor, dass Menschen „immer auf der Grundlage einer überindividuellen Ordnungsstruktur (z.B. des Unterrichts, der Sprache, der gesellschaftlichen Konventionen)“ (Lippitz 2003b, S. 53) interagieren. Jedoch werden konkrete Interaktionen nicht schon von einer „allgemeinen Ordnungsstruktur“ (ebd.) determiniert, da es immer konkrete und individuelle Handelnde seien, die hier (re)agieren.

[82] Hanna Arendt nennt als Grundbedingung des Handelns, das „Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, daß nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern.“ (Arendt [7]2008, S. 17)

[83] Mit Verweis auf Michael Wimmer, der sich dem Wert des Wissens im Kontext pädagogischer Professionalität auseinandersetzt, sei hier aber betont, dass es nicht um die Negation wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen geht. Diese Auseinandersetzung erscheint noch immer als bedeutsam und in keiner Weise überflüssig, jedoch muss das Verhältnis zum Wissen und damit auch die Funktion dieses Professionswissens überdacht werden. Es geht dann darum Wissen als Wissen in den Blick zu nehmen, das im Grunde eine Interpretationsleistung und nicht schon „die Dinge selbst“ (Wimmer 1996a, S. 431) ist. Um Problemlagen erkennen und diagnostizieren zu können, bleibt Professionswissen nach wie vor bedeutsam, jedoch kann „eine restlose Auflösung eines je singulären Falls in ein begriffliches Raster“ (ebd., S. 434) nicht mehr erwartet werden.

[84] Lippitz betont, dass sich „interaktive Prozesse [...] zu subjektübergreifenden Ordnungen und Institutionen verdichten können“ (Lippitz 2003b, S. 60), er bestreitet auch nicht eine nach „klassischen Ratio-

ihrer ethischen Dimension als Ereignis zwischen Handelnden verstanden werden muss, die eben nicht in der Ein- und Zuordnung von Allgemeinen und Besonderen aufgehen. Andererseits liegt in diesem Zugeständnis eines Nicht-Wissens und demzufolge eines Nicht-Wissen-Könnens in erzieherischer Perspektive kein Mangel, sondern Lippitz erkennt in dieser Einsicht in die eigenen (pädagogischen) Grenzen gerade die Aufgabe jedes pädagogischen Verstehens – das Offenbleiben gegenüber Anderen (vgl. Lippitz 2003c, S. 108). Wenn in erzieherischen Kontexten auf die Individualität[85] der Heranwachsenden Rücksicht genommen wird, d.h. wenn deren radikale Andersheit geachtet wird und sie nicht nur in die (logozentrische) subsumtionslogische Matrix *Allgemeines – Besonderes* eingeordnet werden, dann wird der Raum für Zwischenmöglichkeiten im Sinn von „Diskontinuitäten, Brüchen und Umwegen, die allgemeine Ansprüche konterkarieren und modifizieren" (Lippitz 2003d, S. 72) eröffnet.

Dies bedeutet keine Absage an die schon von Kant beschriebenen normalisierenden Tendenzen von Erziehung im Sinne einer Kultivierung und Zivilisierung der nachfolgenden Generation hinsichtlich der bereits bestehenden Ordnungen und auch keine Negation wissenschaftlicher Auseinandersetzung in erzieherischen Diskursen - jedoch ergibt sich in ethisch-pädagogischer Hinsicht eine Akzentverschiebung. Wenn Kontingenz in erzieherischen Kontexten als Ungewissheit und damit auch Riskierung von bestehenden Ordnungen wahrgenommen wird, und die heranwachsenden Generationen nicht als notwendige Fortsetzung auf Grundlage allgemeinverbindlicher Richtlinien der bereits bestehenden Generationen gesehen werden, dann werden selbstverständlich geglaubte Richtlinien des Denkens und Handelns aufgebrochen und dezentriert. Das Kind als Anderer und Fremder kommt in seiner radikalen Andersheit in den Blick und trifft die Erziehenden als ethisches Ereignis. Die Möglichkeit der Antwort auf die Frage „Was soll ich tun?" (Kant zit. nach Becker 2003, S. 12)[86] ergibt sich in

---

nalitätskriterien vorgehende wissenschaftliche Aufklärung von Praxis" (ebd.); seine Gewichtung liegt aber immer auf der je faktischen Interaktion von Handelnden und ihrer konkreten Praxis.

[85] Individualität in der Perspektive Lippitz' bedeutet, den Menschen nicht nur als Teil der Natur oder der Gesellschaft zu bestimmen. Der Mensch stehe immer auch in „partieller Differenz zu ihnen" (Lippitz 2003a, S. 81) und geht in dieser Ordnung nie vollständig auf. Er spricht im Kontext von Individualität von einem „Nicht-Fall eines Allgemeinen" (vgl. Lippitz 2003b, S. 56). Im Zuge einer Studie zur Thematik der Menschenrechte konstatiert Lippitz somit als ein Recht jedes Menschen „das Recht auf seine Besonderheit" (Lippitz 2003d, S. 71) – als radikale Andersheit!

[86] Becker hat in seiner Einleitung zur Reclamausgabe von *Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* auf die vier Fragen Kants verwiesen. Die zweite Frage nach dem Sollen des Handelns ist hierbei

der auf Lévinas rekurrierenden Perspektive dann nicht schon *vor* dem Anspruch durch den Anderen. Der direkte Anspruch des Kindes als Anderer, „aus seiner Not geboren, reißt mich aus der reflexiven Distanz eines überlegten und ‚überlegenen' Urteils (mittels situationsenthobener Prinzipien) heraus." (Lippitz 2003c, S. 103) Erziehende werden hinsichtlich ihrer Selbstverständlichkeiten dezentriert und dies geschieht in dem konkreten Augenblick des Anspruchs, d.h. noch vor jeder Stellungnahme und Reflexionsmöglichkeit auf bestehende Handlungsanleitungen. Somit erfolgt Moralität nicht im Horizont einer Verständnisleistung, sondern als ethisches Ereignis, das im Modus des Verstehens nicht verfügbar ist, dieses sogar scheitern lässt (vgl. ebd.). Dieses ethische Widerfahrnis ruft die Erziehenden in ihre Verantwortung und reißt sie aus der eigenen Selbstzentriertheit heraus: „Befremdet werden zu können durch den Anderen erweist sich damit als genuine Möglichkeit von Moralität." (ebd.)

Die bereits angedeuteten Verschiebungen der Perspektive hinsichtlich zeitlicher Vorstellungen in erzieherischen Verhältnissen, die einerseits sowohl den Konnex der Generationen untereinander als auch die ethisch-pädagogischen Dimensionen bezüglich der Selbstverständlichkeiten des Verstehens und tradiertem Wissen im intergenerativen Kontext betreffen, wird im folgenden Kapitel aufgegriffen, um diesbezügliche Momente in Lippitz' Ausführungen darzulegen und somit sein Verständnis von Erziehung weiter zu skizzieren.

2.3 Erziehung als diskontinuierliches Generationenverhältnis

Die zeitliche Dimension in Lippitz' Überlegungen zu erzieherischen Denken und Handeln wurde in den vorherigen Kapiteln schon mehr oder weniger explizit angesprochen, dennoch ist es für die Skizzierung seiner Vorstellung von Erziehung und daran anschließend seinem Verständnis von Subjektivität in der Erziehung bedeutsam, diesen Gesichtspunkt nochmals ausdrücklich aufzunehmen. Über die Folie der Temporalität erscheinen jene Momente der Alterität und Dezentrierung, die bereits in erzieherischen Kontexten aufgegriffen wurden, in weiterer Nuancierung, die es ermög-

dem Bereich der Ethik zuzuordnen (vgl. Becker 2003, S. 12) und gründet auf der nicht durch Instinkte festgelegte Frage nach den (sittlichen) Handlungsmöglichkeiten des Menschen. Die Sollensfrage steht somit auch (und gerade) in erzieherischen Diskursen zur Diskussion - vor allem auch dann, wenn absolute Maßstäbe des Handelns fraglich erscheinen, und damit Sicherheiten bzgl. der Handlungslegitimation verloren gehen.

lichen, Lippitz' ethisch-pädagogisches Anliegen in seinem Facettenreichtum bedenken zu können. Diese letzte Markierung der Temporalität verdeutlicht nochmals die spezielle Sicht auf intergenerative Beziehungen in Lippitz' erzieherischem Denken und Handeln und wirft nicht nur für familiäre, sondern auch für professionelle Überlegungen hinsichtlich dieser Thematik Fragen hinsichtlich des Generationenverhältnisses auf. Bedeutsame Momente der Markierung der Temporalität sind hierbei Diskontinuität und Responsivität[87], als ein Zur-Sprache-Bringen möglicher Bedeutungen von Brüchen und Störungen in der Generationenfolge sowie des Verständnisses des erzieherischen Verhältnisses im Modus des Antwortens[88]. Zunächst wird – wiederkehrend – eine Kontrastfolie eines demgegenüber auf Kontinuität bauenden Erziehungsverständnisses skizziert, das auch bezüglich der Vorstellung von Intentionalität im pädagogisch-ethischen Erziehungsgeschehen andere Sichtweisen als unter responsiver Optik ermöglicht. Im Anschluss daran kommt Lippitz' Akzentsetzung in den Blick.

Erziehungskonzepte, die auf eine stetige Struktur von Erziehung verweisen, implizieren Kontinuität in mehrfacher Weise, was in der Folge exemplarisch an Kants Erziehungsverständnis skizziert wird: Wenn Kant davon spricht, dass „[d]er Mensch [...] nur Menschen werde[] durch Erziehung" (Kant [10]2000 [1803], OA 7), und dass diese durch Menschen vollzogen wird, so weist er zwar auch drauf hin, dass es Unterschiede in der Qualität der erzieherischen Fähigkeiten gibt[89], jedoch verfolgt er eine klares Ziel, das durch Erziehung in der Generationenfolge prinzipiell erreicht werden kann und demzufolge angestrebt werden soll. Erziehung selbst kann so von Generation zu Generation „immer besser werden" (ebd., OA 9), sodass der Generationenfolge immer auch eine Weiterentwicklung eingeschrieben ist, die schließlich zur „Vervollkommnung der Menschheit" (ebd.) und damit zu einem „künftig glücklicheren Men-

[87] Das lateinische Wort *respondeo* verweist auf die Bedeutung der Antwortens, Erwiderns und Beantwortens, es meint aber auch - und dies wird in der Folge hinsichtlich der ethischen Dimension bedeutsam - ein *Sich-Melden, Erscheinen* und *Sich-Stellen*.

[88] Wobei dieser Modus in der speziellen Perspektive gerade für das Verständnis der Stellung der Erwachsenen gegenüber den zu Erziehenden ausgelegt wird. Dass es sich hierbei jedoch nicht um reines Antworten im Zuge einer Form unterrichtender Unterweisung handelt, sondern wiederum die ethische Dimension der Erziehung impliziert ist, hat sich in den vorherigen Unterkapiteln bereits angedeutet und wird in den nachfolgenden noch verdeutlicht.

[89] Kant formuliert dies so: "Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch der Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge." (Kant [10]2000 [1803], OA 7)

schengeschlechte“ (ebd.) führt. Der Fokus der Erziehung ist somit zukunftsorientiert ausgerichtet, denn es geht nicht um die Erziehung nach Ausrichtung an „gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts“ (ebd., OA 17). Diese teleologische Orientierung impliziert damit Kontinuität, die sich einerseits in der Fokussierung auf ein Ziel (Vervollkommnung durch Weiterentwicklung) hin zeigt. Andererseits impliziert die Vorstellung einer universal geteilten Vernunftfähigkeit eine Identitätsvorgabe, die sich in allen Menschen stetig fortsetzt. Im Kontext der Erziehung bei Kant wird dem Menschen als Vernunftwesen trotz seiner anfänglichen „Wildheit“ (ebd., OA 4) dabei die Erreichung einer autonomen und von allen geteilten aufgeklärten Lebensführung in Aussicht gestellt.

Die anfängliche Differenz zwischen den Generationen wird als aufhebbar verstanden: D.h. menschliche Verhältnisse werden bei Kant als prinzipiell mögliche symmetrische Verhältnisse ausgewiesen, da alle Menschen dem Primat der Vernunft unterliegen und dementsprechend handeln sollen.[90] Durch die aus der Vernunftverpflichtung ableitbaren Maßstäbe, die handlungsleitend für eine moralisch gute Lebensweise sind, werden den Erziehenden Kriterien für die Unterweisung der zu Erziehenden gegeben. Die Heranwachsenden werden so von den Erwachsenen nach deren Vorgaben erzogen. Wobei in Kants Auslegung der Vorwurf der Beliebigkeit nicht greift, da diese Vorgaben nicht auf Neigungen, sondern auf vernünftigen universalen Prinzipien beruhen sollen. Auch hierin zeigt sich die Vorstellung eines kontinuierlichen Erziehungsprozesses.[91] Die Erziehenden gelten dann – sofern sie diese Prinzipien berücksichtigen – als diejenigen, die intentional anleiten und führen (können), d.h. als jene, die den Weg bereits kennen, der beschritten werden muss, damit „Kinder denken lernen“ (ebd., OA 24).[92]

Wie versteht Lippitz nun das Generationenverhältnis in erzieherischer Perspektive? Lippitz verweist im Kontext des erzieherischen Verhältnisses darauf, dass es sich hierbei um „besondere Interaktions- und Kommunikationsformen des menschlichen

[90] In der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* postuliert Kant den *kategorischen Imperativ* als Maßgabe sittlich guten Handelns:„ [H]andle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Kant 2005 [1786], OA 51)

[91] So erläutert etwa Emden, dass ein wichtiges Element in Kants moralischer Auffassung das Postulat von Prinzipien ist, denn „[n]ur Grundsätze sind in der Lage, der moralischen Gesinnung Dauer und Solidität zu geben.“ (Emden 1974, S. 672)

[92] Und nur jene Erziehung, die vernünftige Prinzipien einhält, wird von Kant als „echte Erziehung“ (Kant [10]2000 [1803], OA 24) bezeichnet.

Zusammenlebens und der Gestaltung der intergenerativen Beziehung“ (Lippitz /Woo 2008, S. 405) handle. Wie schon im Zuge der Markierung der Alterität sichtbar wurde, betont Lippitz jedoch das Generationenverhältnis als Differenzverhältnis (vgl. ebd.), das sich durch die radikale Andersheit der Anderen[93] (damit auch der Generationen) auszeichnet. Differenzen werden als unaufhebbare Unterschiede anerkannt, die nicht durch die Berufung auf ein einheitsstiftendes Ganzes (etwa die Vernunft bei Kant) über den Weg der Erziehung überwunden werden können. Im Kontext von Temporalität erscheinen damit auf Kontinuität beruhende Erziehungsvorstellungen fraglich, denn die Annahme von unaufhebbaren Differenzen irritieren das Bild einer einheitlichen und sich stetig auf ein Ziel hin weiterentwickelnden Ordnung, die ihre Legitimation aus allgemeinen und verbindlichen Grundsätzen gewinnt. Zwar spricht Lippitz sehr wohl von der Notwendigkeit der Kultivierung und Zivilisierung der Heranwachsenden durch Erziehung der älteren Generation und der damit einhergehenden Eingewöhnung an bestehende Ordnungen (vgl. Lippitz 2003d, S. 66), jedoch betont er bezüglich der Maßstabsproblematik erzieherischer Einsätze, dass solche Kriteriensetzungen immer imperativisch und erwachsenenzentriert sind (vgl. Lippitz 1989, S. 266). Er plädiert für eine Neudimensionierung von Erziehung, indem er die ethische Seite erzieherischen Denkens und Handelns betont. So ist ein radikal ethisch gedachtes erzieherisches Verhältnis bedingt durch die unüberwindbare Andersheit der Kinder, eben nicht durch Maßgaben *vorab* bestimmbar, da es sich als ethisches Ereignis gerade erst in der *konkreten* Situation ereignet (vgl. ebd., S. 268). Nicht Erziehende alleine sind daran beteiligt, sondern sie stoßen auf die zu Erziehenden, die an dieser konkreten Situation mit- und gegenwirken und die selbst-verständlich geglaubten Ordnungen überschreiten und brüchig werden lassen. Das bedeutet, dass Erziehende in intentionaler Art und Weise[94] den Heranwachsenden eben nicht schon immer „einen Schritt voraus [sind], um sie steuern zu können“ (Lippitz 2003a, S. 85).

[93] Vgl. exemplarisch zur Thematik der radikalen Andersheit des Anderen Lippitz 1992. In diesem Beitrag erläutert Lippitz ausführlich die Radikalität der Vorstellung des Anderen nach Lévinas.

[94] Erziehungsprozesse ereignen sich im Selbstverständnis der Erwachsenen meist „als mehr oder weniger gezielte und bewusste Einwirkung der älteren Generation auf die heranwachsende Generation“ (Lippitz/Woo 2008, S.405). Die nur bedingte Intentionalität, die hierbei zur Sprache kommt, d.h. dass Erziehung nicht vollständig planmäßig nach vorab entschiedenen Maßstäben erfolgen kann und dass es zu Störungen durch die Heranwachsenden kommt, ist, so Lippitz, den Erziehenden als „’*normaler* Sonderfall’“ (Lippitz 2003b, S. 52) durchaus bewusst. Jedoch kommt diese Abweichung von einer bestehenden Ordnung eben nur aus Blickrichtung dieser Ordnung in den Blick, das Abweichende wird trotzdem noch immer unter der Perspektive des Bestehenden gefasst und wieder eingeordnet. Die nicht planmäßige Durchführbarkeit von Erziehung wird dann eher als Mangel im Erziehungsalltag empfunden, dem gerade in professioneller Hinsicht mit didaktisch ausgeklügelten Methoden entgegengewirkt

Lippitz schärft diese Vorstellung der Diskontinuität zwischen den Generationen noch, indem er unter Verweis auf Lévinas betont, dass „es zwischen Gegenwart und Zukunft kein gemeinsames Band“ (Lippitz 1989, S. 276) gibt. Das heißt, dass es nicht wie etwa bei Kant um eine Weiterentwicklung und Tradierung in der Generationenfolge geht, die sich nach allgemeinen Maßgaben zu einer Bestimmung der Menschheit hin vollziehen soll. In Lippitz' Perspektive gibt es zwischen den Generationen immer einen radikalen Bruch und er verdeutlicht dies, indem er hervorhebt, dass „Kinder unsere Zukunft sind [...], aber nur als *ihre* Gegenwart, die mit unserer nichts gemein hat.“ (ebd.; H. i. O.) Einerseits ist erzieherisches Denken und Handeln durch die normalisierenden Tendenzen der Einführung in bereits bestehende Ordnungen immer auch auf Zukunft hin orientiert – in Form der Vorstellung, dass Kindern damit die Teilhabe an diesen Ordnungen ermöglicht wird[95]. Jedoch geschieht dies nicht mit der Vorgabe, dass diese Ordnungen absolute Gültigkeit haben.[96]

Aus der ethischen Perspektive Lippitz' ist es nicht möglich die Zukunft der Kinder von einer erwachsenenzentrierten Gegenwart aus festzuschreiben (vgl. ebd., S. 266). Denn das Kind als radikal Anderer kann nicht in bereits bestehenden Ordnungen aufgehoben werden, ohne durch diese Homogenisierung seine Einzigartigkeit und Außerordentlichkeit zu verlieren. Auch wenn es zwischen Gegenwart und Zukunft kein verbindendes auf Kontinuität verweisendes Band gibt, so betont Lippitz in ethischer Perspektivierung eine *Verbindlichkeit* zwischen den Generationen (so wie zwischen Menschen überhaupt), jedoch sei diese Verbindlichkeit (stärker ausgedrückt: diese *Verpflichtung*) Anderen gegenüber nicht schon „menschengeschichtlich oder über

---

werden soll, indem das „*Wie* der *Vermittlung*“ (Mitgutsch 2009, S. 12; H. i. O.) dabei im Vordergrund steht. D.h. es geht dann wieder um die Einpassung der Heranwachsenden durch die wirksame Vermittlung der Erwachsenen nach deren Vorgaben in deren bestehende Ordnung.

[95] Lippitz betont an unterschiedlichen Stellen, dass Erziehung immer auch die Einführung in soziokulturelle Normen bedeutet (vgl. exemplarisch Lippitz 2003a, S. 82), d.h. dass erzieherisches Handeln immer auch Einführen in bereits bestehende Ordnungen im Zuge des Generationenverhältnisses ist. Das impliziert eine gewisse Zukunftsgerichtetheit, auch wenn sie im Kontrast zu teleologisch orientierten Erziehungsvorstellungen nur noch als sehr schwache Zukunftsausrichtung erkennbar ist.

[96] Zwar gibt auch Kant zu bedenken, dass „daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt.“ (Kant [10]2000 [1803], OA 14) Aber er sieht in der aufgeklärten Menschheit das von allen Generationen anzustrebende Ziel, das durch Einsicht in vernünftige universale Gesetze erreicht werden kann. Mittel und Ziele von Erziehung sind bei Kant somit dem Menschen als Vernunftwesen in ihren Anlagen eingeschrieben und können durch die bewusste Willensentscheidung aufgenommen und hervorgebracht werden. Vgl. zur Thematik einer zeitlichen Kontinuität in generativen Verhältnissen in Form einer Zielgerichtetheit Masschelein 2000 (vor allem S. 211 – 216).

Zukunftsaufgaben legitimiert“ (ebd., S. 267). In dieser Perspektive zeigt sich ein auf Lévinas zurückgehendes Verständnis einer ethischen Dimension, das vor jeder logozentrisch zu fassenden Bewusstseinleistung mitsamt ihrer Maßgeblichkeiten liegt.[97]

Soziale Verhältnisse als ethische Ereignisse in der Tradition Lévinas’ zu sehen, bedeutet danach zu fragen, was Menschen in ethischer Hinsicht *verbindet*[98] , ohne auf „eine wie auch immer bestimmte Rückendeckung“ (ebd.) zurückgreifen zu können. Oder im Kontext von Erziehung formuliert: Was veranlasst eine Verantwortlichkeit der einen Generation gegenüber der anderen (jüngeren) Generation, ohne Rückgriff auf bereits bestimmte Handlungsanleitungen oder Moralvorgaben, wenn die Bedeutung von vorab getroffenen moralischen Maßstäbe in Frage gestellt wird? Die Antwort, die Lippitz mit Lévinas darauf gibt, bezieht sich auf die radikale Andersheit der Anderen und deren Anspruch aus ihrer Not[99] heraus, der zu einer Verantwortung ihnen gegenüber verpflichtet (vgl. ebd., S. 268).[100] Im Kontext der Temporalität ist die zeitliche Dimension des Angesprochenwerdens und Antwortens und die damit verbundenen Bedeutung von Interesse, die den Modus des Anspruchs und des Antwortens als *ethisches Ereignis* unter der Chiffre der Responsivität[101] in den Blick nimmt. Das hilfsbedürftige Kind, das den Erwachsenen aus dessen Not heraus anspricht, trifft den Erwachsenen als unvorhergesehenes Ereignis, das ihn aus seiner selbstbezügli-

[97] Lippitz beschreibt in Anlehnung an Lévinas’ die Begegnung mit radikal Anderen als eine Form des Ausgesetztseins der Einzelnen in jenem Moment der Inanspruchnahme durch den Anderen. „Dieses Gesuch, dieser Appell ist direkt und unmittelbar, er meint mich alleine, keinen Dritten. Er trifft mich direkt ins Mark meiner Identität, meines Selbstbewusstseins, dezentriert mich und bürdet mir eine Last auf, die ich nicht gewollt, nicht vorhergesehen, nicht eingeplant habe.“ (Lippitz 1989, S. 271)

[98] Diese Verbindlichkeit bedeutet in Lévinas’scher Konnotation, dem Anderen durch dessen Inanspruchnahme ausgesetzt zu sein, vor jeder Reflexion einer zuvor moralisch-logozentrischen Verbundenheit. Denn in der „Begegnung mit dem Anderen verliert das Bewusstsein seiner erste Stelle, verliert seinen aktiven Part. Das Subjekt erleidet in einer radikalen Passivität diese Infragestellung durch den Anderen.“ (Staudigl 2009, S. 64) Die Bedeutung dieser Perspektive für Lippitz’ Subjektivitätsverständnis wird im nachfolgenden Kapitel beschrieben (vgl. hierzu explizit S. 71ff. der vorliegenden Arbeit).

[99] „Die tiefe Not des Fremden besteht darin, daß er, der keiner bestehenden Ordnung angehört, recht- und heimatlos ist und so um meine Hilfe bittet.“ (Lippitz 1989, S. 271)

[100] Auf diesen Gedanken wurde im Kapitel zur Alterität und zur Dezentrierung schon an mehreren Stellen eingegangen.

[101] Die Bezeichnung der Responsivität als Antworten auf den Anspruch das Anderen geht auf Waldenfels zurück. In seinem Buch *Antwortregister* setzt er sich ausführlich mit diesem Modus des Angesprochenwerdens und Antwortens in seiner ethischen Dimension auseinander (Waldenfels 2007 [1994]). Im Zusammenhang der Responsivität erscheint das Antworten vor allem deshalb als *verantwortliches* Tun in seiner ethischen Dimension, weil es keine Möglichkeit des Nicht-Antwortens gibt, d.h. dass der fremde Anspruch nicht umgangen werden kann und „damit befinde ich mich schon in einer unausweichlichen Verbundenheit mit dem fremden Anspruch“ (Woo 2007, S. 41). Waldenfels hierzu: „Responsivität meint das, was das Antworten zu einem Antworten macht, was - in einer ungebräuchlichen Formulierung - ‚Antwortlichkeit’ heißen mag.“ (Waldenfels 2007 [1994], S. 320).

chen, und bis dato selbstverständlichen Ordnung herausreißt (vgl. Lippitz 2003a, S. 88). Der Erziehende wird unmittelbar in einem konkreten Augenblick *getroffen*, sodass er nicht über bereits bestimmte Verhaltenskriterien nachdenken kann, sondern seine Antwort geschieht vor jeder möglichen Legitimation (vgl. Lippitz 2003b, S. 55). Lippitz spricht von dem „*Zu-spät-kommen*" (ebd.; H. i. O.) der Legitimation gegenüber der „Faktizität der ethischen Situation" (ebd.) als ein wesentliches strukturelles Merkmal einer Handlungsethik, die sich keinem vorher festgelegten Ethikkonzept unterordnen lässt. Damit verweist er auf die Nachgängigkeit der Begründung oder Ausrichtung einer Handlung an vorgefassten Kriterienkatalogen, die eine Situation oder ein bestimmtes Verhalten oder eine Situation als moralisch deklarieren. Ethische Erfahrung ereignet sich *vor* jeder Erkenntnis- oder Wahrnehmungsmöglichkeit, „sie fällt aus der Erkenntnis heraus."[102] (ebd., S. 273) Das Nachdenken über ethische Beziehungen kommt demnach gegenüber der konkreten ethischen Situation immer schon zu spät.

Diese Erfahrung der Verpflichtung auf die Not und den Anspruch des Anderen zu antworten, konstituiert sich erst in jenen faktischen Situationen des Angesprochenwerdens, und darauf – so Lippitz – baue dann jedes ethische System *in der Folge* auf (vgl. ebd.). Hervorgerufen wird diese Widerfahrnis des Anspruchs, durch eine radikale Differenzerfahrung – als etwas, das „jedem Vorwissen, jeder Vorerwartung, jeder Regelung oder Ritualisierung" (Lippitz 1999, o. S.) voraus liege und somit in der Faktizität des Geschehens *außer-ordentlich* sei.[103] Das ethisch bedeutsame Getroffenwerden durch den *Anspruch*[104] des Anderen rückt auch die Thematik der Verantwortlichkeit in pädagogischen Bezügen in ein anderes Licht. Unter zeitlicher Perspektive erscheint es dann nicht mehr länger so, als würde der Erwachsene von sich aus – aufgrund von bestimmten moralischen Vor-Stellungen – die advokatorische Verant-

[102] Lévinas spricht in diesem Zusammenhang der ethischen Erfahrung von der einer *Spur des Anderen* [5]2007 [1983]) und betont damit die Abwesenheit des Anderen. Dieser ist immer schon vorübergegangen, während die Angesprochenen im gegenüber immer zu spät kommen. „Das Wunder des Antlitzes rührt her vom Anderswo, von wo es kommt und wohin es sich auch schon zurückzieht." (ebd., S. 227)

[103] Masschelein verdeutlicht dies am Beispiel des Neugeborenen: „Das Neugeborene (der andere) stellt mich unwiderstehlich in Frage und verpflichtet mich zu einer Antwort. Die Frage ist keine Frage, die mir vom Kind im Sinne von ‚willst Du mich aufnehmen' gestellt wird. Auch die Antwort ist keine Antwort des Mitgefühls, des Erbarmens, der Liebe oder welcher Zuneigung auch immer. Die Verpflichtung zu einer Antwort kommt nicht über den Umweg einer Intention zustande, sie ist unmittelbar." (Masschelein 1996, S. 179f.)

[104] *Anspruch* ist hier im Sinne des Ansprechens, aber auch der Erwartungshaltung, die daran mitschwingt und die eine Verbindlichkeit und Verpflichtung impliziert, gemeint.

wortung, wie Lippitz es nennt, „als stellvertretende im wohlmeinenden Besserwissen oder Besserkönnen gegenüber dem Noch-nicht-Erwachsenen“ (ebd.) übernehmen. Verantwortung wird dann viel mehr als eine Auf-Gabe durch den Anderen verstanden, die zu allererst die Möglichkeit ethischen Handelns eröffnet. Hierin liegt gerade für das Nachdenken über erzieherische Möglichkeiten ein interessanter Ansatz, der im Kapitel über Dezentrierung bereits angesprochen wurde, hier jedoch unter der Chiffre der Temporalität nochmals aufgegriffen wird.

Durch die Widerfahrnis in ethischer Hinsicht wird der Erziehende aus seiner Selbstbezüglichkeit herausgerissen und Neues/Anderes/Fremdes kommt zum Vorschein. Lippitz spricht deshalb davon, dass der „Andere macht, daß ich mehr kann, als ich kann“ (Lippitz 1989, S. 274). Der Andere würde so als „’Lehrmeister’“ (ebd., S. 277) auftreten, der mir etwas ermöglicht, „was ich selbst nicht vermag“ (ebd.). Hierin, in der Ermöglichung des Heraustretens aus „der eigene selbstbezüglichen [...] Existenz“ (ebd.), ergibt sich die Begründung der pädagogischen Verantwortung: Das Kind als Anderer kommt dann als „Auftraggeber“ (ebd.) als „Bedingung der Möglichkeit meines pädagogischen Wirkens“ (ebd.) in den Blick. Nicht die bereits bestehende Generation verfügt vorab über die Kriterien des pädagogisch-ethischen Wirkens, sondern erst durch die konkrete Erfahrung der Verpflichtung durch die Ansprache der jüngeren Generationen, die unerwartet und nicht-planmäßig geschieht und die sich auch nicht in eine kontinuierliche Generationenfolge einordnen lässt, konstituieren sich ethische Ereignisse. Ethische Ereignisse werden unter der Perspektive als *Zwischenfälle* gesehen, die erst im konkreten Vollzug erfahren werden können. Die Bezeichnung des Zwischenfalls wiederum verweist wieder zurück an den Beginn der Auseinandersetzung um Diskontinuität in der Generationenfolge. Erst durch die Differenzen in der Generationenfolge, die als radikale Unterschiede und Brüche in den Blick kommen, d.h. die nicht wieder als Besonderes bereits Bestehendem untergeordnet werden, kann – so Lippitz – gewährleistet werden, dass sich „die Geschichte nicht zwangsläufig als alte Geschichte wiederholt, sondern als radikal Neues, Unvorhergesehenes stattfinden kann.“ (Lippitz 1989, S. 276) So hat eine Erziehung „als generativer Umgang der Generationen untereinander“ (Lippitz 1999, o. S.), die die generative Zeit als diskontinuierliche Zeit anerkennt, einen „prinzipiellen Projektcharakter“ (ebd.). Dies bedeutet, dass erzieherische Einsätze nicht planmäßig und überzeitlich festgeschrieben werden und sich demnach auf keine Handlungsanleitungen berufen

können. Dass diese Diskontinuität und Differenzen „auszuhalten, nicht aber zu glätten sind.“[105] (ebd., o. S.) D.h., dass jede Vorstellung von Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Diskontinuität der Generationenfolge immer einen bedingten und damit „unabschließbaren Entwurfcharakter“ (ebd., o. S.) hat[106]. Für pädagogisches Verstehen zeigt sich hier ebenso eine Grenze, da es dann nicht mehr als endgültiges und kontinuierlich sich fortsetzendes Verstehen, sondern als „stets nur andere mögliche Interpretation“ (Lippitz 2003c, S. 97) in den Blick kommen kann.

Review: Erziehung im Cluster der Alterität Dezentrierung Temporalität

In Zuge dieser Auseinandersetzung mit Lippitz’ Verständnis von erzieherischem Denken und Handeln zeigen die Markierungen der *Alterität Dezentrierung* und *Temporalität* unterschiedliche Facetten seiner Erziehungsvorstellung, die eine andere Akzentsetzung etwa in den Bereichen des pädagogischen Verstehens, des erzieherischen Verhältnisses und der Vorstellung von Differenzen in Erziehungsprozessen kenntlich machen. In allen drei Markierungen zeigen sich Verwobenheiten untereinander, sodass eine trennscharfe Linie *dazwischen* nicht gezogen werden könnte ohne immer auch Bedeutsames *ab-zu-trennen*. Dennoch beleuchten sie unterschiedliche Akzente in Lippitz’ Erziehungsverständnis.[107]

In alteritärer Perspektivierung zeigen sich erzieherisches Denken und Handeln in deren ethischen Dimensionierung, die auf eine unmittelbare und unhintergehbare Verantwortung den Anderen gegenüber verweisen, ohne dabei auf einheitsstiftende oder als überzeitlich gültig bestimmte Maßstäbe zurückgreifen zu können und zu wollen.

---

[105] Aber durch diese zeitlich gedachte Fragilität kann Neues entstehen, „ohne daß es auf schon Bekanntes reduziert werden kann.“ (Lippitz 1999, o. S.)

[106] Die Vorstellung von Autonomie oder Wahrheit seien damit immer nur „regulative Ideen“ (Lippitz 1999, o. S.), oder anders ausgedrückt: es gibt sie nicht als „absolute Größe“ (Lippitz 2003a, S. 81), sondern „höchstens als Idee der Vollkommenheit“ (ebd.).

[107] Die Schreibweise ohne Kommatrennung ist einerseits inspiriert von Masschelein und Wimmer, die die von ihnen vorgestellte Problemkonstellation Alterität Pluralität Gerechtigkeit ohne Kommatrennung schreiben, „da es sich um keine Aufzählung handelt“ (Masschelein/Wimmer 1996, S. 10). Sie betonen damit, einen „differentiellen Verweisungszusammenhang, in dem und durch den eine verschobene Sichtweise möglich wird.“ (ebd.) Andererseits ermöglicht diese Schreibweise die Lücken (oder Brüche), die sich zwischen den Markierungen abzeichnen zu visualisieren. So stehen diese Markierungen in einer *fernen Nähe* zueinander.

Die Skizzierungen des wirkmächtigen Erziehungskonzepts von Kant dienen als Kontrastfolie zu Lippitz' Überlegungen und lässt die unterschiedlichen Akzentsetzungen der beiden Vorstellungen deutlicher in den Blick kommen. Die Betonung der Kinder als Andere im erzieherischen Verhältnis, deren Anspruch eine pädagogisch-ethische Verbindlichkeit allererst ermöglicht und die damit verbundene Nachgängigkeit pädagogisch *legitimierter* Handlungen verweisen auf andere Perspektiven erzieherischer Einsätze als jene sich auf eine allgemeine Vernunft zentrierte Vorstellung Kants.

Die dezentrierten Momente in Lippitz' Erziehungsverständnis werfen ein entpolarisierendes Licht auf das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung und lassen logozentrische Ordnungen, die subsumtionslogisch in die Kategorien Besonderes-Allgemeines sortieren, in ihrer Begrenztheit und ihrem Identitätszwang erscheinen. (Pädagogisches) Verstehen wird hinsichtlich seiner Möglichkeiten ebenso in Schranken gewiesen wie die Vorstellung einer vollständigen Planmäßigkeit in Erziehungsprozessen, da einheitsstiftende Kriterien, die für alle Menschen absolut gültig sind, in Frage gestellt sind.

Dies bedeutet auch hinsichtlich der Thematik der Generationenfolge ein verändertes Bild, denn die Absage an einheitsstiftende, überzeitliche Bestimmungen der Menschheit öffnet den Horizont für eine kontingente und heterogene sowie heteronome Verfasstheit des Menschen. Für das (Nach-)Denken über Erziehung kündigen sich hiermit die Auflösung vermeintlicher souveräner Sicherheiten an; ermöglicht wird damit eine wagnisreiche[108] Beziehung zum Anderen, die gerade in ihrer nicht logozentrischen Einordenbarkeit – ausgehend von der radikalen Andersheit der Anderen – ihr ethisches Potential zeigt. Erzieherische Einsätze erscheinen dann nicht mehr im Licht einer Vorstellung der Möglichkeit einer kontinuierlichen Generationenfolge.

Wenn Lippitz erzieherische Situationen als ethische Ereignisse in deren Außer-Ordentlichkeit als jeder Ordnung voraus liegend betont, dezentriert er damit nicht nur erzieherische Selbstverständlichkeiten im Modus des Anleitens und Besser-wissens gegenüber Heranwachsenden. Menschliche Selbstverständlichkeiten werden damit

[108] Wimmer betont, dass „den Anderen zu denken allerdings ein Wagnis" (Wimmer 1996, S. 41) sei, wenn er nicht einfach subsumtionslogisch dem Eigenen untergeordnet werde. Er spricht von einer „Un-Macht" (ebd., S. 51) gegenüber den Anderen.

allgemein in Frage gestellt, denn in Lippitz' Perspektive werden die Vorstellungen von Autonomie und Souveränität *des* Menschen neu austariert. Die Ein- und Ausblicke, die sich für Subjektivität in der Erziehung daraus ergeben, werden im folgenden Kapitel unter den Chiffren der Alterität, Dezentrierung und Temporalität wieder aufgenommen.

3. Subjektivität auf alteritären Wegen

Im Gang durch Lippitz' Erziehungskonzept, der in dieser Arbeit den (gesetzten) *Wegweisern* Alterität, Dezentrierung und Temporalität folgt, zeigt sich im vorherigen Kapitel implizit sein Subjektverständnis im erzieherischen Kontext, welches nun in der Folge aufgegriffen und explizit nachgezeichnet wird. Der Weg (*méthodos*)[109], der im Zuge dieses dritten Kapitels der vorliegenden Arbeit beschritten wird, orientiert sich ebenfalls an den Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität. Die Blick*richtung* verändert sich jedoch – gemäß der Fokussierung auf Lippitz' Perspektive – auf *Subjektivität in der Erziehung*. Subjektivität wird in dieser Auseinandersetzung „als menschliche Selbstbeschreibungsformel" (Sattler 2008, S. 21) verstanden und fasst den Modus menschlichen Selbstverständnisses. Diese bestimmte Vorstellung des Menschen (und damit auch seines Weltverständnisses) variiert je nach kulturellen sowie zeitlichen Bedingungen und impliziert immer auch unterschiedliche Vorstellungen von pädagogische Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Grenzen. Wenn hier nun Lippitz' Ausführungen zu *Subjektivität in der Erziehung* nachgezeichnet werden, so geschieht dies in der Auffassung, dass die Rede von Subjekten[110] als je konkret Einzelne immer auch die Modi dieses (Selbst-)Verständnisses impliziert. Um eben jenes *Wie* der menschlichen Selbstauffassungen in erzieherischen Kontexten[111] – wie Lippitz sie beschreibt – formiert sich das Interesse der vorliegenden Arbeit.

Lippitz' Subjektivitätsverständnis in erzieherischen Kontexten wird nun in der Folge in ein (vorläufig gesetztes) Cluster eingetragen. Durch diese analytische Trennung entlang der Markierungen Alterität, Dezentrierung und Temporalität werden die Spuren unterschiedlicher – für seine spezifische Perspektive auf Subjekte in der Erziehung bedeutsamer – Momente seiner Ausführungen aufgenommen und nachgezeichnet. Wie schon in der Auseinandersetzung mit Lippitz' Erziehungsverständnis, in der

[109] Der Begriff der Methode bildet sich aus den griechischen Begriffen *metá* (hinterher, nach usw.) und *hodós* (Weg, Gang) und bedeutet wörtlich *nachgehen, der Weg zu etwas hin* (vgl. Duden [4]2006, S. 524).

[110] Lippitz selbst spricht in diesem Zusammenhang immer von Subjekten als je konkret Einzelne in erzieherischen Verhältnissen (vgl. Lippitz 2003b), in der vorliegenden Arbeit wird jedoch meist die Chiffre der Subjektivität verwendet. Die Verwendung in Paraphrasen oder direkten Zitaten folgt den Referenztexten und deren Begrifflichkeiten.

[111] Wobei diese Beschreibungen sich sowohl auf Erziehende als auch auf zu Erziehende beziehen (vgl. ebd., S. 43).

Erziehung als Flechtwerk unterschiedlicher Dimensionen, die gerade in ihren Verbindungen zu allererst Erziehung als ethische Praxis hervorbringen, in den Blick kommt, so erweist sich auch im Konnex von Subjektivität in der Erziehung die Verbindung und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Dimensionen, die durch die gesetzten Markierungen verdeutlicht werden, bedeutsam. Die Rede von einer homogenen, autonomen und souveränen Verfassung des Menschen als Subjekt wird dabei in Frage gestellt und dies wiederum wirft ein anderes Licht auf Subjekte und Subjektivität in der Erziehung.

Zunächst werden einleitend bedeutsame Stellen in Lippitz' Studien bezüglich Subjekt(en) in der Erziehung[112] vorgestellt, an die in den drei Unterkapiteln zu Alterität, Dezentrierung und Temporalität erneut angeknüpft wird. Die einzelnen Markierungen werden – wiederkehrend – durch Anmerkungen zu einem auf Kant rekurrierenden Subjektverständnis[113], das auch Lippitz als Einsatzpunkt seiner Überlegungen dient (vgl. Lippitz 2003b) eröffnet, um in der Folge die spezifischen Blickwinkel Lippitz' zu verdeutlichen.

Seine Studie über *Das Subjekt in der Erziehung* (2003b) dient als bedeutsamer Einsatzpunkt für die vorliegende Auseinandersetzung mit der Subjektivitätsthematik, da er an dieser Stelle den Themenbereich der Subjektivität in der Erziehung explizit aufgreift. Laut eigenen Angaben bewegt er sich dabei „im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Philosophie" (Lippitz 2003b, S. 43) und eröffnet das Themenfeld des Subjekts mit der Rede von einer „Vervielfältigung der Subjekte" (ebd.). Lippitz betont in diesem Kontext anhand einer einleitenden geistesgeschichtlichen Skizze unterschiedliche und zwiespältige (historische und kulturelle) Deutungsmuster[114] der (pädagogi-

[112] Dieser einleitende Überblick zu Lippitz' Subjektverständnis bietet eine anfängliche Orientierungshilfe, kann jedoch nicht als umfassende Einführung in seine Studien gesehen werden. In den Unterkapiteln werden verschieden Elemente erneut hinsichtlich der jeweiligen Markierung wieder aufgenommen und näher beleuchtet.

[113] Diese Traditionslinie wird einerseits von Lippitz selbst aufgegriffen (vgl. exemplarisch Lippitz 2003a und 2003b), andererseits wird sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ein bedeutsamer Einsatzpunkt einer „klassischen Subjektphilosophie" (Reckwitz 2008, S. 11) gesehen, die in der Folge für europäisch-kulturelles Denken und Handeln und damit auch für das Nachdenken über Erziehung wegweisend ist (vgl. Ricken 1999, S. 19ff.).

[114] Dabei habe die Rede vom Subjekt eine „wechselhafte Begriffs- und Ideengeschichte hinter und auch noch vor sich" (Lippitz 2003b, S. 43). In diesem Sinne sieht er diese Geschichte noch nicht als festgeschrieben, sondern verweist darauf, dass es auch zukünftig noch wechselhafte Deutungsmuster geben werde (vgl. ebd.). Lippitz verweist auf das neuzeitlich proklamierte „Dreifachleben" (ebd.): „Da

schen) Rede vom Subjekt und zeichnet so kontrastierend Charakteristika eines Vernunftsubjekts in kantischer Tradition oder einer naturalistisch-sinnlichen Subjektvorstellung nach. In beiden Entwürfen sei eine Verallgemeinerungstendenz zu erkennen, gegen welche sich etwa „romantische Gegenströmungen" (ebd., S. 44) richten, wenn sie gegenüber Allgemeinsubjekten das *Individuum* stark machen. Lippitz eröffnet schließlich mit der Fragen nach einem „Subjekt aus der *‚Sphäre des Zwischen'*, der *Intersubjektivität* und *Kommunikation*" (ebd.; H. i. O.) den Horizont für die Vorstellung eines Subjekts, das sich weder bloß in rationale, noch rein sinnliche Ordnungen einfügen lässt. So zeigt sich dann ein Subjekt, das als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung nicht mehr auf ein einheitsstiftendes Wissen zurückgeführt werden kann bzw. dieses hervorzubringen vermag.[115]

Das Subjekt erscheint in diesem Diskurs als ein in Verhältnisse und Geschichte verstricktes, dezentriertes und in der Welt situiertes (vgl. ebd., S. 46). Es handelt sich dabei um einen Diskurs, der weder auf Seiten des Primats eines absoluten Vernunftsubjekts, noch auf Seiten einer Überbetonung der naturhaften und sozialen Verfasstheit des Menschen definitiv eingeordnet werden kann. Vielmehr zeigt er „die Vermitteltheit und Situiertheit des Subjekts als ermöglichende Faktoren seiner endlichen und irdischen Gestalt." (ebd.) Dabei streicht Lippitz drei Aspekte eines solchen vermittelten und situierten Subjekts hervor: (1) Das Subjekt befindet sich immer schon in einer historisch-gesellschaftlichen Welt, die über Sprache und Traditionen vermittelt sei. Dies bedeutet, dass Welt nicht immer wieder neu erschaffen werden muss, vielmehr übernimmt das Subjekt Welt, „um sie dann zu transformieren" (ebd.). Somit ist nicht die menschliche Erkenntnisart die Bedingung der Möglichkeit von Selbst- und Welterkenntnis, sondern Welt kommt als nicht durch Nachdenken "hintergehbare, faktische Bedingung der Möglichkeit" (ebd.) von Erkenntnis und Handlungsmöglichkeiten des Menschen in den Blick. (2) Die immer schon sprachliche Verfasstheit des Subjekts ermöglicht und bindet es an Kommunikation mit Anderen – „die ihm fremd bleiben können" (ebd.) – in eine subjekt*de*zentrierte Beziehung ein. (3) Und schließ-

---

gibt es das Subjekt als ein dem Wortsinn nach ursprünglich Bedingtes, Unterworfenes, das psychophysische Subjekt als Naturwesen, das den naturhaften Einflüssen seiner Umwelt ausgesetzt ist." (ebd.)

[115] Vielmehr komme das Subjekt im wissenschaftlichen Spiel um Selbsterhaltung und Identität zwischen Rationalität und Nicht-Rationalem, zwischen „privaten und öffentlichen Anteilen" (ebd.) als ein Zerrissenes in den Blick. So ist es nicht mehr Teil der Ordnung eines einheitsstiftenden (und zugleich vereinheitlichenden) Logos und bleibt auf eine besondere Art und Weise dennoch der Ursprung von Ordnungsstiftungen (vgl. ebd., S. 44).

lich erinnert die „sinnlich-leibliche Struktur“ (ebd.) das Subjekt immer auch an seine Verwobenheit mit Natur, an die eigene „vorichliche Verfassung“ und an die „Fremdheit im eigenen Ich“[116] (ebd.). In diesen Überlegungen zeigen sich anthropologische Annahmen über die Existenz des Menschen, die für Lippitz’ dezentriertes und heteronomes Subjektverständnis in einer Sphäre des *Zwischen*[117] bedeutsam sind.

In seiner Studie zum *Subjekt in der Erziehung* (2003b) konstatiert Lippitz zwei Dimensionen seiner Perspektive auf das Subjekt in erzieherischen Kontexten: „Das ethische Subjekt der Erziehung“ (ebd., S. 53) und „[d]as responsive Subjekt - das Subjekt als kommunikativer Partner“ (ebd., S. 55). Er beleuchtet mit dieser Dimensionierung „zwei unterschiedliche Felder“ (Sattler 2008, S. 32); das ethische Subjekt kommt als je konkretes Einzelnes und Unhintergehbares in der faktischen Erziehungspraxis in den Blick, während die Rede über das responsive Subjekt auf eine anthropologische Perspektive verweist, die in einer bestimmten phänomenologischen Tradition[118] das Subjekt nicht mehr als autonomes und autopraxes Subjekt der Aufklärungstradition, sondern als dezentriertes und auf die Ansprüche von Welt und Andere Antwortendes akzentuiert (vgl. Lippitz 2003b, S. 54f.). Da anthropologische Implikationen auf je bestimmte Art und Weise die Perspektive auf den Menschen als Subjekt mit seinen Möglichkeiten und Grenzen bedingen, ist es für ein besseres Verständnis seiner Ausführungen notwendig diese responsiven Strukturen einleitend nachzuzeichnen. Erst unter diesen bestimmten anthropologischen Annahmen kommen die faktisch Handelnden in der für Lippitz bedeutsamen ethischen Dimension in den Blick. Deshalb werden in den nachfolgenden Ausführungen seines Subjektverständnisses zunächst die anthropologischen Vorannahmen erläutert, um darauf aufbauend die Bedeutung

[116] Die Betonung der sinnlich-leiblichen Verfasstheit des Menschen wird besonders in phänomenologisch inspirierten Perspektiven auf die menschliche Existenz hervorgehoben. Da dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit jedoch nur punktuell wieder aufgenommen wird, sei an dieser Stelle exemplarisch auf Waldenfels’ Studie über *Das leibliche Selbst* hingewiesen, in der in Abgrenzung zur cartesianischen Vorstellung einer Zweisubstanzenlehre unterschiedliche Dimensionen des Leibes thematisiert werden (vgl. Waldenfels 2000).

[117] Die Betonung auf *Zwischen*sphären lenkt den Blick weg von Polarisierungen und ermöglicht eine Verflechtung der Pole, ohne diese deckungsgleich werden zu lassen. In der Rede eines Zwischen deutet sich viel eher kontingente, diskontinuierliche und differente Momente menschlicher Existenz an, die nicht (mehr) statisch festgeschrieben sind, sondern *schwankend* bleiben.

[118] Der Begriff der *Responsivität* ist vor allem durch Bernhard Waldenfels in dessen phänomenologischer Perspektive geprägt worden und beschreibt den Menschen als auf fremde Ansprüche Antwortenden (vgl. Lippitz 2008, S. 285f.).

der Rede vom ethischen Subjekt in erzieherischen Kontexten in den jeweiligen Unterkapiteln zu skizzieren.[119]

Die Rede vom Menschen als responsives Subjekt nimmt menschliche Existenz unter bestimmten phänomenologischen Perspektiven in den Blick. Durch die Betonung der leiblich-sinnlichen Verfasstheit des Menschen und dessen Verbundenheit mit Welt und Anderen ergeben sich spezifische Auffassungen hinsichtlich der menschlichen Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Verhaltens- und Erkenntnisprozesse[120] (vgl. Woo 2007, S. 49). Die Betonung der „einheitlichen und aufgeklärten Vernunft" (Lippitz 2008, S. 285), wie sie etwa in kantischer Tradition postuliert wird, verliert ihre bis dahin gewichtige Rolle in diesen Prozessen. Intentionalität, Bewusstsein und Souveränität des Menschen als Subjekt stehen damit als alleinige handlungsleitende Kategorie auf dem Spiel und werden durch die Verweise auf Differenz, Heteronomie, Kontingenz und Diskontinuität in ihrer vermeintlich selbstverständlichen Setzung irritiert. Das Subjekt kommt als immer schon Antwortendes in den Blick, das auf fremde Ansprüche eingehen muss, da es sich ihnen nicht entziehen kann; denn selbst keine Antwort zu geben, ist bereits eine Antwort (vgl. Waldenfels 2007 [1994], S. 348). Der fremde Anspruch hat einen (auf)fordernden Charakter, dem sich der Angesprochene nicht entziehen kann. Aufgrund dieser Unausweichlichkeit der Verbundenheit mit Anderen durch deren Appelle spricht Waldenfels von einer „Antwortlichkeit"[121] (ebd., S. 320) und betont damit jene ethische Dimension, die auch für Lippitz' Überlegungen zur Subjektivität in der Erziehung bedeutsam sind. Bedeutsam ist dabei die Abgrenzung zu rein intentionalen Vorstellungen von Antworten, denn der Appell geht jeder intentionalen Reflexion über diesen Anspruch voraus und trifft den Angesprochenen vor jeder logozentrischen Zu- und Einordnung der Frage. Die anthropologische Perspektive, unter der der Mensch als responsives Subjekt in den Blick kommt, ist die Voraussetzung für Lippitz' Überlegungen zum konkret Einzelnen und dessen Handlungsmöglichkeiten in erzieherischen Kontexten, welche unter der Chiffre des ethischen Subjekts in seinen Studien angeführt wird.

---

[119] Diese einleitenden Skizzierungen beschränken sich auf die wesentlichen Aspekte Lippitz' Subjektverständnis, da in den Unterkapiteln entlang der gesetzten Markierungen der Alterität. Dezentrierung und Temporalität diese Momente wieder aufgenommen und weiter ausgeführt werden.

[120] Waldenfels benennt mit der Chiffre der *Responsivität* den „Grundzug alles Redens und Tuns und alles leiblichen Verhaltens" (Waldenfels 2007 [1994], S. 336).

[121] „Responsivität meint das, was das Antworten zu einem Antworten macht, was - in einer ungebräuchlichen Formulierung - ‚Antwortlichkeit' heißen mag." (ebd., S. 320)

Diese einleitenden Anmerkungen sollen an dieser Stelle für eine anfängliche Orientierung hinsichtlich Lippitz' Subjektverständnis genügen, sie werden im Zuge der Markierungen *Alterität, Dezentrierung* und *Temporalität* wieder aufgenommen und besprochen. Die Markierungen verhelfen der nachfolgenden Skizzierung von Lippitz' Subjektivitätsverständnis in der Erziehung (erneut) zu einer Clusterung seiner Ausführungen und ermöglichen somit eine (begrenzte) Systematisierung seiner Überlegungen. In bereits bekannter Art und Weise werden jedem Unterkapitel Skizzierungen eines auf Kant rekurrierenden Subjektverständnisses vorangestellt, um daran anschließend Lippitz spezifische Perspektiven mitsamt ihren Akzentverschiebungen deutlich machen zu können.

3.1 Avisieren radikaler Differenzen

Der Begriff der Alterität in seiner hier verwendeten Konnotation[122] bezieht sich auf das Verhältnis von Eigenem und Anderem/Fremden und nimmt dieses Verhältnis unter differenztheoretischer Perspektive in den Blick. Wird in der Rede von Identität meist der Fokus auf Gleichheiten und Übereinstimmungen gelegt, so werden in alteritären Kontexten Differenzen und Nicht-Vergleichbares betont. Identität und Alterität werden zwar als einander bedingende Momente beschrieben[123], jedoch wird die Erfahrung des Anderen oder Fremden unter speziellen (pädagogischen) Blickrichtungen als notwendige Voraussetzung zur oder zumindest als bedeutsamer Teil der (eigenen) Identitätsfindung gesehen.[124] Diesem Konzept liegt eine bestimmte Vorstellung des Menschen als Subjekt zugrunde, das sich durch ein Postulat von prinzipieller Gleichheit aller Menschen, ihrer Autonomie und Souveränität auszeichnet. Lippitz verweist diesbezüglich auf eine andere Denktradition, die demgegenüber Alterität in ihrer radikalen (etymologisch als an die Wurzel gehenden) ethischen Dimension betont. In der Folge wird in seinen Studien zu Subjekten in der Erziehung dieser alteritäre Weg und dessen ethische Implikationen nachgezeichnet; zunächst dient eine Skizzierung einer

[122] Vgl. auch die Ausführungen zum Begriff der Alterität im Kapitel über Lippitz' Erziehungsverständnis in dieser vorliegenden Arbeit S. 22.
[123] Vgl. zur Thematik der Alterität produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung 2009.
[124] So beschreibt Lippitz etwa eine (mögliche) Vorstellung der Fremderfahrung in pädagogischen Kontexten in der diese Erfahrung als „Durchgangsstadium im Bildungsprozeß des Ich" (Lippitz 1999, o. S.) angesehen wird.

„klassischen Subjektphilosophie“ (Reckwitz 2008, S. 11) nach Kant[125] als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Subjektthematik – daran anschließend lässt sich die Akzentsetzung in Lippitz’ Ausführungen deutlicher kenntlich machen.

Unter kantischen Vorzeichen wird dem Menschen als Subjekt eine souveräne Stellung zur Welt zugesprochen, die es ihm qua seines Vernunftvermögens möglicht macht, seine Handlungen an allgemeingültigen Maßstäben anzulegen. Kant spricht in diesem Sinne von einem Subjekt als freies und damit autonomes Wesen, das durch die Einsicht in vernünftige Gesetze diese als absolut anerkennen kann (und soll). Diese Gesetze können deshalb als universelle Grundsätze postuliert (und folglich legitimiert) werden, da eine bestimmte Art der Erkenntnis unabhängig von individuellen Bedürfnissen, natürlichen Neigungen und sinnlichen Erfahrungen gegeben ist (vgl. Kant 2006 [1787], OA 2). Solche Erkenntnis a priori findet ohne den Rückgriff auf Erfahrung statt[126] und ist somit universale Vernunfterkenntnis[127], die wiederum allen Menschen als Vernunftwesen gleichermaßen zugänglich ist. Im Kontext von Moralität betont Kant die Notwendigkeit der strengen Verallgemeinerbarkeit von moralisch guten Handlungen durch das Postulat des kategorischen Imperativs[128]. Jedoch bedarf es der Einsicht in die notwendige Befolgung dieses universellen Grundsatzes durch Erziehung (vgl. Kant [10]2000 [1803]), in der „Kinder denken lernen“ (ebd., OA 24).[129]

An dieser Stelle sei auf die identitätslogische Vorstellung des Menschen als Subjekt verwiesen, der aufgrund seines Vernunftvermögens sich selbst als Fundament der Selbst- und Weltaneignung (voraus)setzt. Mit dem Postulat der notwendigen Verallgemeinerbarkeit moralischer Grundsätze wird dabei der konkret Einzelne aufgerufen sich als Repräsentant der Menschheit in die Pflicht zu nehmen, d.h. sich nur nach den-

[125] Ricken betont den maßgeblichen Einfluss den Kants Vorstellungen eines souveränen Subjekts auf das menschliche Selbstverständnis hat (vgl. Ricken 1999, S. 25).

[126] „Wir werden also im Verfolg unter Erkenntnissen a priori nicht solche verstehen, die von dieser oder jener, sondern die schlechterdings von aller Erfahrung unabhängig stattfinden.“ (Kant 2006 [1787], OA 2 - 3; H. i. O.)

[127] Kant verweist auf die Übereinstimmung der Rede von Vernunfterkenntnis und Erkenntnissen a priori: „Denn wir sagen nur, daß wir etwas durch Vernunft erkennen, wenn wir uns bewusst sind, daß wir es auch hätten wissen können, wenn es uns auch nicht so in der Erfahrung vorgekommen wäre; mithin ist Vernunfterkenntnis und Erkenntnis a priori einerlei.“ (Kant 2004 [1788], OA 23 - 24)

[128] „Der kategorische Imperativ ist also nur ein einziger und zwar dieser: *handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.*“ (Kant 2005 [1786], OA 51 - 52)

[129] Kant betont weiter, dass sich dieses Denkenlernen „auf die Prinzipien hinaus[gehe], aus denen alle Handlungen entspringen.“ (Kant [10]2000 [1803]), OA 24)

jenigen Maßstäben zu verhalten, die auch überzeitlich und damit absolut für alle anderen Menschen ebenso gelten. Durch erzieherische Einsätze kann der Weg zur Einsicht in diese notwendige Allgemeinheit im Konnex von Moralität vorgezeichnet werden, denn auch wenn Kant Differenzen eingesteht, so kommen sie doch nur als vorübergehende in den Blick[130]. Der Mensch als Vernunftwesen teilt diese Vernunftfähigkeit mit allen anderen, weshalb eine Einsicht und Befolgung universal möglich und legitimierbar ist. In Lévinas'scher Diktion kann hier von einem egologischen Weg, als logozentrierter moralischer Selbstfindung des Subjekts gesprochen werden, der sich – wie in der Folge zu zeigen ist – von jenem alteritären Weg, dem Lippitz folgt, unterscheidet.[131]

Für die Markierung der Alterität in Lippitz' Subjektverständnis sind die soziale Verflochtenheit des Subjekts und damit die Beziehung zu absolut und radikal Anderen entscheidend. Denn die Vorstellung von einer nicht aufhebbaren Differenz zwischen Eigenem und Anderem ermöglicht erst eine anthropologisch-phänomenologische Rede von responsiven Strukturen menschlicher Existenz in ihrer ethischen Dimensionierung. Wenn Lippitz davon spricht, dass das Subjekt in dem von ihm vertretenen Diskurs der „*Sphäre des Zwischen*" (Lippitz 2003b, S. 44) immer schon in Verhältnisse verstrickt ist, so fasst er diese als nicht symmetrisch. Am Beispiel des Sprechens verdeutlicht: Lippitz betont die Beziehung zu Anderen nicht im Sinne eines gleichrangigen partnerschaftlichen Dialogs zwischen einem *Ich* und einem *Du*;[132] vielmehr hebt er in Lévinas'scher Tradition die unaufhebbare Andersheit und Differenz hervor und spricht demzufolge von einem „asymmetrischen Differenzverhältnis" (Lippitz 1999,

[130] Kant spricht davon, dass eine der wichtigsten Stufen der Erziehung die Disziplinierung als Austreibung der Wildheit des Menschen sei, da die Einsicht in die Befolgung von vernünftigen Gesetzen eine „Gleichförmigkeit" (Kant [10]2000 [1803], OA 10) ermögliche. Denn „[n]icht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin [zur Vervollkommnung ihrer Bestimmung; GK] gelangen." (ebd., OA 12)

[131] Lévinas beschreibt unter dem Begriff *Egologie* eine bestimmte Bewegung im Konnex von Moralität und stellt sie einem alteritären Weg gegenüber: Das moralische Subjekt erkennt sich als eben solches, vollzieht den Weg hin zu einem idealen Prinzip und kehrt dann wieder zu sich selbst zurück (vgl. Lévinas [5]2007 [1983], S. 189 und 211). In Kants Subjektverständnis ist eine ebensolche Vorstellung erkennbar. Lippitz' Perspektive ist stärker an Lévinas orientiert und betont eine ethische Dimension vor aller moralisch-legitimierten Maßgeblichkeiten, die sich aus der radikalen Andersheit der Anderen und durch deren Anspruch konstituiert. D.h. ethisches Handeln ist in dieser Sicht immer soziales Handeln, dessen Ereignis vom Anderen her kommt (vgl. Lippitz 2003a, S. 88).

[132] Dieses Modell einer Dialogik findet sich bei Martin Buber, der unter subjektdezentrierter Perspektive das menschliche Selbst- und Weltverständnis als dialogisches bestimmt, dabei jedoch die DialogpartnerInnen als „gleichursprünglich, gleichrangig und sich gegenseitig konstituierend" (Lippitz 2008, S. 282) voraussetzt.

o. S.). Den Anderen als Fremden auf bereits Bekanntes zurückzuführen, kommt nach Lippitz einer gewaltförmigen Homogenisierung gleich; denn in der Rede der radikalen Andersheit verweist Lippitz auf eine Außer-Ordentlichkeit des Anderen, die sich identitätslogischen Einordnungen widersetzt. Trotzdem gibt es eine Verbindlichkeit zwischen Eigenem und Anderem, d.h. der Mensch als Subjekt in Lippitz'scher Perspektive erfährt eine ethische Verantwortlichkeit Anderen gegenüber, ohne jedoch dabei auf logozentrisch legitimierte Handlungsmaßstäbe zurückgreifen zu können.[133] Diese Ver-Antwortlichkeit[134] findet ihren Ausgang nicht beim Subjekt selbst, sondern kommt vom Anderen her, der durch seinen Appell das Subjekt in dessen Verantwortung ruft. Und jene „absolute Trennung zwischen mir und dem Anderen" (Lippitz 1989, S. 268) konstituiert zu allererst ein ethisches Ereignis, das bekannte Ordnungen *sprengt* und das Subjekt aus seinen ego-zentrischen Selbstverständlichkeiten *reißt* und irritiert.[135]

Die absolute Andersheit der Anderen, die prominent bei Lévinas vertreten wird und auf die sich Lippitz in dieser Konnotation bezieht, zeichnet sich dadurch aus, dass Andere einer *absolut anderen* Ordnung entspringen.[136] Diese kann nicht in der Ordnung des Bewusstsein oder der Vernunft gedacht werden, es geht soweit, dass die Ordnung der Anderen so absolut anders ist, dass eine Zuordnung unmöglich wird. Im Grunde ist diese Andersheit so different, dass sie nicht einmal benannt werden kann[137], da die Begriffe zur Beschreibung fehlen (vgl. Staudigl 2000, S. 108f.). Diese Außer-Ordentlichkeit verwirrt die eigene Ordnung, indem sie sich der Identifikation

[133] So geht es in Lévinas'scher Perspektive „um die jede Ethik und Moral fundierende Frage nach dem, was Menschen dazu veranlasst, Verbindlichkeit, Verantwortung für den Anderen einzugehen, ohne eine wie auch immer bestimmte Rückendeckung zu haben, sei es eine allgemeine Moral und Vernunft, eine Heilsgewissheit o. ä." (Lippitz 1989, S. 267)

[134] „Dem philosophischen Ohr tönt das Wort Antwort in Verantwortung entgegen und damit die Erkenntnis, daß wir immer antworten auf die Existenz von anderen und von anderem, auch wenn wir die Antwort verweigern." (Meyer-Drawe 1992, S. 16)

[135] „Die Andersheit untersteht nicht der Ordnung des Bewusstseins. Wenn sie begegnet, begegnet sie als Verwirrung und Rätsel, als Infragestellung. Diese Begriffe sollen nichts anderes ausdrücken, als daß der Andere einer anderen Ordnung angehört, daß er nicht der eigenen eingegliedert werden kann." (Staudigl 2000, S. 108f)

[136] Diese Rede der radikale Andersheit, bedeutet „die Unvergleichbarkeit des konkret Anderen zu betonten, der sich keiner vorgegebenen Ordnung fügt" (Lippitz 1992, S. 333).

[137] Die Rede von der radikalen Andersheit der Anderen und seiner Nicht-Einordenbarkeit birgt die Schwierigkeit in sich, dass damit etwas in Sprache gehoben wird, dass sich jeder logozentrischen Ordnung entzieht.

entzieht.[138] Es handelt sich dabei um eine Ordnung, die das System des Seienden übersteigt, denn der Andere untersteht nicht einer ontologischen Ordnung; es geht damit „nicht um ein anderes Seiendes, sondern um den Anderen, der anders ist als Sein.“[139] (Wimmer 1996, S. 26) Somit kann der Andere auch nicht gegen den Subjektbegriff und den damit verbundenen Vorstellungen ausgetauscht werden[140]. Für die Rede vom Menschen als Subjekt ergeben sich aus dieser speziellen Perspektive auf die Beziehung zu Anderen *andere* Bedeutungen für Subjekt- und damit Selbstverständnis. Für Lippitz ist in erzieherischen Kontexten die damit einhergehende Verschiebung des Blicks auf ethische Fragen bedeutsam (vgl. Lippitz 2003a, S. 88). Denn in dieser absoluten Andersheit, die bei Lévinas unter der Bezeichnung des *Antlitz* oder *Angesicht*[141] gefasst wird, liegt ein ethischer Anspruch[142], der eine Verbundenheit des Subjekts mit dem Anderen impliziert, die weder umgangen noch bewusst herbeigeführt werden kann. In das Blickfeld kommt damit – ausgehend von der anthropologischen Sicht des Menschen in seiner responsiven Verfasstheit – das konkrete ethische Subjekt in der Erziehung.

---

[138] Diese Verwirrung in Form einer Irritation zeigt sich etwa auch beim Lesen dieser Passage, da jedes Nachdenken über solch eine absolut andere Ordnung und jedes in Sprache heben dieser Andersheit an die Grenzen eines logozentrischen Verstehens kommt. Damit wird die Absolutheit der Vernunft in Frage gestellt, auch wenn nur in ihren Dimensionen über diese Andersheit *nachgedacht* und gesprochen werden kann. „Derjenige, der Vernunft kritisiert, wird dabei ertappt, daß er sich in seiner Kritik gerade ihrer Möglichkeiten bedient.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 9) Aber nur in den Bedenken zu verharren, birgt auch einen „Verlust, der darin gründet, daß die formale Glätte die inhaltliche Widerborstigkeit unterschlägt.“ (ebd.)

[139] Dieses Denken des Anderen als nicht im Seienden aufgehoben, bedarf noch weiterer Ausführungen, welche jedoch an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit zunächst nur in Aussicht gestellt werden; in den folgenden Unterkapiteln zur Markierung der Dezentrierung und Temporalität werden sie an gegebener Stelle wieder aufgenommen.

[140] Masschelein und Wimmer betonen diese Nicht-Übersetzbarkeit ebenfalls und weisen daraufhin, dass „eine Theorie des Anderen etwas anderes denken muss als eine Theorie des Subjekts“ (Masschelein/Wimmer 1996, S. 12), „da der Andere nicht die Wiederholung des Subjekts ist“ (ebd.).

[141] Im französischen Original verwendet Lévinas die Bezeichnung *visage* oder *figure*, die im Deutschen meist mit *Antlitz* übersetzt wird. Staudigl weist jedoch darauf hin, dass im Begriff des Antlitzes etwas religiös Erhabene?s mitschwingt, während sie die Bezeichnung des *Angesichts* für treffender befindet, da damit nicht Gesicht als Substanzbegriff, sondern als An-Gesicht begriffen werden kann. Darin drückt sich die *Beziehung zum Anderen* aus. „Ein Gesicht, das ich anschaue, zu dem ich eine Beziehung habe, ist ein An-gesicht, es wird an-gesehen. Unbetrachtet und beziehungslos ist es Gesicht.“ (Staudigl 2000, S. 87) In der Folge wird in der vorliegenden Arbeit jedoch weiterhin die Bezeichnung *Antlitz* verwendet, da es sich im deutschen Sprachraum im Kontext der Lévinas’schen Philosophie durchgesetzt und paradigmatische Bedeutung erlangt hat.

[142] Wimmer verweist darauf, „daß der andere Mensch als Anderer [*nicht;* GK] ein Gleicher ist, sondern daß der Mensch als Nächster *Anderer* bleibt in einer unaufhebbaren Trennung.“ (Wimmer 1996, S. 46; H. i. O.)

Zunächst einige Anmerkungen zu den anthropologischen Vor-Stellungen einer responsiv verfassten menschlichen Existenz im Kontext der Alteritätsthematik bei Lippitz. Ausgehend von der radikalen Differenz zwischen Subjekt und Anderen verliert das Subjekt in der Begegnung mit der außerordentlichen Andersheit seine bis dahin egozentrische Sicht auf sich und Welt.[143] Gegenüber einem souveränen und autonomen Subjekt in kantischer Diktion erscheint das responsive Subjekt „als immer schon in Welt situiert, als sprachlich verfasst, als leiblich-sinnlich und als unhintergehbar der eigenen Fremdheit sowie der Fremdheit der Anderen ausgesetzt." (Sattler 2008, S. 32) Diese Vorstellung setzt andere Akzente der menschlichen Existenz und der damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns, als sie unter dem Vorzeichen des Aufklärungsgedankens in den Blick kommen. Das „wissensförmige Selbst- und Weltverständnis, das auf Identität und Selbstbehauptung des vernünftigen Ich angelegt ist" (Lippitz 2003b, S. 46), wird durch die Annahme der responsiven Stellung des Menschen relativiert. Als „kommunikativer Partner" (ebd., S. 55) sind Subjekte eingebunden in Beziehungen, sie „handeln folglich als Mit-Akteure und nicht als Solisten" (Lippitz 2008, S. 285). Ihr Redehandeln vollzieht sich dabei im Modus des Antwortens auf Ansprüche Anderer, die durch ihre Außer-Ordentlichkeit eine Irritation des bis dahin Selbstverständlichen auslösen. Lippitz spricht von *Störungen*, die sich ereignen und die Möglichkeit zum Verlassen eines egologischen Weges und der Transformation von bestehenden Ordnungen in sich bergen.[144] Solche Störungen sind ethische Ereignisse, indem sie nicht hintergangen oder intentional beeinflusst werden können, vielmehr zeigt sich darin eine „Ohnmacht der einzelnen Handlungssubjekte, durch die sie dem anderen ‚ausgeliefert sind'." (Lippitz 2003b, S. 53) Handlungen in dieser Perspektive sind dann keine subjektzentrierten, intentionalen Akte, sondern ereignen sich immer in einer Interaktion, deren Anfang

[143] Lippitz weist darauf hin, dass diese Befremdungen und Irritationen wieder einer identitätslogischen Einordnung unterzogen werden können, dass diese Zuordnungen aber dem ursprünglichen Betroffenwerdens nachgängig ist und somit wieder eine Rückführung des Anderen auf dasselbe stattgefunden hat (vgl. Lippitz 1999, o. S.). Staudigl spricht in diesem Zusammenhang von der „Vereinnahmung des Anderen" (Staudigl 2009, S. 21), indem das Fremde und Andere durch Identifizierung und Angleichung zu überwinden versucht wird.

[144] „Störungen brechen Selbstverständlichkeiten auf (das, was dem Selbst verständlich ist) und eröffnen Möglichkeiten, aus dem Rahmen der Selbstbezüglichkeit herauszutreten, um bewährte Maßstäbe des Handelns und Verstehens wieder zur Bewährung auszusetzen oder neu zu verhandeln." (Lippitz 2003b, S. 56)

nicht beim Subjekt selbst liegt und deren Vollzug nicht planmäßig vom Subjekt durchgeführt werden kann.[145]

In der faktischen Begegnung mit Anderen wird das Subjekt als konkret einzelner Mensch angesprochen und zu einer Antwort aufgefordert. In eben jener „Plötzlichkeit eines Augenblicks“ (Lippitz 2003b, S. 55), in der das Subjekt von einer „nichtwissensförmigen Erfahrung“ (ebd., S. 54) des Appells des Anderen getroffen wird, konstituiert sich das ethisches Subjekt. D.h. es erkennt sich nicht selbst als ethisches Subjekt und verhält sich dementsprechend, sondern es wird erst in der Plötzlichkeit des Angesprochensein als ein ethischen Subjekt hervorgebracht, da es sich in dieser Situation nicht entziehen kann, sondern sich – ohne die Möglichkeit einer vorgängigen Reflexion inne zu haben – *stellen muss*[146] (vgl. ebd., S. 55).[147] Die Verbindlichkeit den Anderen und deren Not gegenüber stiftet eine Verantwortung, deren Übernahme nicht bewusst vom Subjekt vollzogen werden kann. In erzieherischen Kontexten verschiebt sich somit der Blick weg von einer rein advokatorisch verstandenen Verantwortung dem Kind gegenüber, hin zu einer Verantwortung als (Auf-)Gabe vom Anderen her (vgl. Lippitz 1999, o. S.). Das ethische Subjekt handelt dann nicht ausschließlich nach logozentrischen Richtlinien, sondern in der Begegnung mit Anderen fällt es aus eben solchen ordnungsstiftenden Strukturen heraus. Diese Überschreitung der Selbstverständlichen (auf-)gegeben durch den Appell des Anderen bedeutet, „daß ich [initiiert durch den Anderen; GK] mehr kann, als ich kann“ (Lippitz 1989, S. 274). Es zeigt sich darin eine asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Subjekt und Anderem, in der sich der einzelne Mensch – als sich in dieser Begegnung allererst konstituierendes ethisches Subjekt – den Ansprüchen der radikal Anderen nicht entziehen kann, da diese ihm vor jeder Möglichkeit des Erkennens, vor jedem Einsetzen eines Bewusstsein

[145] Lippitz widerspricht damit nicht der Möglichkeit überindividueller Ordnungsstrukturen, er betont aber deren Vorläufigkeit. „Zwar interagieren wir Menschen immer auf der Grundlage einer überindividuellen Ordnungsstrukturen (z.B. des Unterrichts, der Sprache, der gesellschaftlichen Konventionen). Aber so wenig wie im Gespräch die intersubjektiv geteilte Sprache noch nichts über dessen konkreten Inhalt aussagt, so wenig determiniert eine allgemeine Ordnungsstruktur konkrete Interaktionsverläufe, in denen erst individuelle Handelnde sich auf ihre Weise ins Spiel bringen.“ (ebd., S. 53)

[146] An dieser Stelle sei noch einmal auf die lateinische Wurzel des Wortes *respondieren* verwiesen. Unter anderem bedeutet *respondeo*: *sich beim Namensaufruf melden, erscheinen und sich stellen*.

[147] „Es geht um ein nicht wissenförmiges einzigartiges Subjekt, dem solche Erfahrungen widerfahren bzw. das sich in solchen Widerfahrnissen überhaupt erst als betroffenes ethisches Subjekt artikuliert.“ (ebd., S. 55)

oder jeder intentionalen Akzeptanz *widerfahren*.[148] Ethisches Handeln ist in dieser Perspektive kein intentionaler Akt, sondern Ethisches ereignet sich unabhängig von einer ontologischen Ordnung unter der Perspektive desselben, sondern in jenen unmittelbaren Augenblicken der Begegnung mit Anderen in seiner radikalen Andersheit.[149]

In den Erläuterungen zu Alteritätsmomenten in Lippitz' Subjektverständnis zeigen sich sowohl Akzente der Dezentrierung als auch der Temporalität. Diese deuten sich an dieser Stelle zwar an, wurden aber noch nicht explizit in dieser Akzentuierung aufgenommen. Diese werden in den folgenden Kapiteln zur Dezentrierung und daran anschließend zur Temporalität hervorgehoben und in der Lippitz'schen Perspektive nachgezeichnet. Die je speziellen Schattierungen seines phänomenologischen Subjektverständnisses in pädagogisch-moralischen Kontexten, werden in der Kontrastierung zu einem souveränen, autonomen und teleologisch gebundenen Subjektdenken in kantischer Diktion sichtbar gemacht.

3.2 Außerordentliche Begegnungen

Die Markierungen, die unter der Chiffre der Dezentrierung im Konnex der Frage nach Lippitz' Subjektverständnis in der Erziehung eingetragen werden, formieren sich um eine Infragestellung der Rede des Menschen als autonomen und souveränen Subjekts. In der Nachzeichnung dezentrierender und dezentrierter Momente in Lippitz' Perspektive auf den Menschen als Subjekt in erzieherischen Kontexten werden subsumtionslogisch verfahrende und polarisierende Vorstellungen hinsichtlich Autonomie und Heteronomie relativiert. Ausgehend von einer einleitenden Skizze Kants wirkmächtiger Subjektbeschreibung[150] wird mit Lippitz' Studien im Themenfeld des Menschen

[148] „Verantwortung geschieht nicht durch die Absicht des Bewusstseins nicht durch Erkennen und aktive Akzeptanz, sondern ereignet sich in der Nähe des Anderen, im Blick des Anderen auf mich. [...] Das Subjekt braucht die Aufforderung von außerhalb seiner selbst, um als ethisches Subjekt konstituiert zu werden. Vom Bewusstsein eines im Nominativ denkenden Subjekts aus gelingt die ethische Beziehung nicht." (Staudigl 2009, S. 71)

[149] Die Vorstellung einer Begegnung mit dem Anderen, die nicht dessen Einordnung initiiert, widersetzte sich damit dem Erkennen- und Verstehenwollen. Unter diesem Blickwinkel erscheint eine ethische Dimension, „in der das Zwischenmenschliche und das Menschsein vor dem Erkennen etwas bedeutet, in der es nicht um das Sein *für sich* geht, sondern um eine Existenz *mit dem* Anderen." (Staudigl 2009, S. 29; H. i. O.)

[150] Reckwitz verweist im Kontext der Rede über die Autonomie des Menschen als Subjekt, auf den Einfluss der klassischen Subjektphilosophie auf den „westlichen Common Sense" (Reckwitz 2008, S. 12).

als Subjekt ein anderer – nicht nach souveränen Gesichtspunkten angelegter – Weg sichtbar.

In kantischer Rede vom Menschen als Subjekt kommt dieser in seinem souverän gedachten Selbst-Verständnis in den Blick. D.h. der Mensch versucht sich „allein aus sich selbst zu verstehen und so auf sich selbst zu stellen“ (Ricken 1999, S. 29). Die Bedingung der Möglichkeit zur Selbstbestimmung im Sinne des durch Kant postulierten Autonomievermögens des Menschen gründet in der Vor(an)stellung der universellen Vernunftfähigkeit des Menschen und seiner Einsicht in die Achtung der a priori[151] vernünftigen allgemeingültigen Gesetze (vgl. Kant 2005 [1786], OA 35 - 36). Diese Selbstbestimmung wird durch die menschliche Instinktlosigkeit, d.h. den nicht bereits durch Naturgesetze absolut festgelegten Verhaltensweisen des Menschen, notwendig. Zwar ist der Mensch einerseits als Sinnenwesen Teil der Natur, doch hebt sich der Mensch von allen anderen Wesen durch sein Vernunftvermögen ab.[152] Als Sinnenwesen ist der Mensch durch Neigungen und Triebe fremdbestimmt und damit den Naturgesetzen unterworfen; als Teil der „intelligibelen Welt“ (ebd., OA 108 - 109) verpflichtet sich der Mensch jedoch der Achtung vernünftiger Gesetze und ist als Vernunftwesen deshalb prinzipiell autonom. Als Repräsentant der Menschheit, deren Bestimmung in der vernünftigen Vervollkommnung liegt, kann sich der Mensch von seinen natürlichen Neigungen durch Vernunftgehorsam befreien, d.h. der Mensch handelt nicht immer schon notwendigerweise moralisch, ist aber wegen seines Vernunftvermögens dazu verpflichtet.[153] Der Erziehung kommt hinsichtlich der Einsicht

[151] Kant unterscheidet zwischen Erkenntnissen, a priori, als „völlig unabhängig von aller Erfahrung“ (Kant 2006 [1787], OA 84) und jenen die auf empirische Grundlagen rekurrieren, die also „ihre Quelle a posteriori, nämlich in der Erfahrung, haben.“ (ebd., AA 2)

[152] Die Vorstellung einer a priori Erkenntnis begründet sich in der Vorstellung des Menschen als doppeltes Wesen – einerseits als Sinnen- und andererseits als Vernunftwesen. In diesem Konzept spiegelt sich die cartesianische Zweisubstanzenlehre wider, die hier nur kurz erläutert werden kann. Die leitende cartesianische These, „daß das *Denken* verantwortlich für den Sinn unserer Welt ist“ (Meyer-Drawe 2002, S. 9), wird von Descartes in Abgrenzung zur Erfahrung und als Beleg für die einzig mögliche Gewissheit des *cogito, ergo sum* wie folgt beschrieben:
„Denn da ich jetzt weiß, daß ja selbst die Körper nicht eigentlich durch die Sinne oder durch die Fähigkeit der Einbildung, sondern einzig und allein durch den Verstand erfaßt werden, auch nicht dadurch, daß man sie betastet oder sieht, sondern, daß man sie denkt: so erkenne ich ganz offenbar, daß ich nichts leichter und augenscheinlicher erfassen kann – als meinen Geist.“ (Descartes 1965 [1641], S. 26 [31]) Der Mensch wird in diesem Sinne als ein geteiltes Wesen gedacht, das eben einerseits ein denkendes (*res cogitans*) und andererseits ein einen Körper besitzendes (*res extensa*) ist.

[153] „Als bloßes Glied der Verstandeswelt würden also alle meine Handlungen dem Primat der Autonomie des reinen Willens vollkommen gemäß sein; als bloßes Stück der Sinneswelt würden sie gänzlich dem Naturgesetz der Begierde und Neigung, mithin der Heteronomie der Natur gemäß genommen werden müssen. [...] Weil aber *die Verstandswelt den Grund der Sinnenwelt, mithin auch der Gesetze*

in vernünftige Gesetze große Bedeutung zu, da Kinder zunächst in ihrer „Wildheit“[154] (Kant [10]2000 [1803], OA 3) der Vernunft noch nicht folgen, sondern dahingehend erst (über den Weg der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung hin zur Moralität) erzogen werden müssen (vgl. ebd., OA 22f.). Kant formuliert als oberstes Prinzip der moralischen Handlungsorientierung den *kategorischen Imperativ*[155], der als *Imperativ* den Anspruch eines Sollens (also nicht bloß eines Handlungsvorschlags) hervorhebt und durch das Attribut *kategorisch* als uneingeschränkt gültig deklariert ist.[156] Diesem allgemeingültigen Sollen liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Mensch als freies Vernunftwesen nicht nur die Möglichkeit zur Handlungsorientierung gemäß den Vernunftvorgaben besitzt, sondern dass diese Befolgung notwendig ist. Besondere Bedeutung in Kants Überlegungen kommt dabei der Loslösung von allen empirischen und damit sinnlichen Erfahrungen in der Handlungsausrichtung zu. D.h. eine Handlung wird nur dann als gut angesehen, wenn sie auf allgemeingültigen Grundlagen beruht. Und Allgemeingültigkeit lässt sich nur unabhängig von den immer auch differenten sinnlichen Erfahrungen erreichen, indem die universale Vernunft als oberste Instanz in der Funktion eines Richterstuhls dient.[157]

Bedeutsam für die weiteren Ausführungen zur Dezentrierung ist, dass der Mensch als Subjekt (d.h. als Vernunftwesen) laut Kant über Autonomie verfügt, die ihm durch sein universales Vernunftvermögen zur Möglichkeit der Einsicht und damit zum Erkennen der notwendigen Befolgung allgemeingültiger, vernünftiger Handlungsvorgaben verhilft. Jedoch bedarf der Mensch einer Anleitung und Hinführung zur Einsicht in den Vernunftgebrauch – erst dann wird der Mensch sich selbst und Welt gegenüber gesetzgebend. Die Ausrichtung des Handelns auf allgemeinen Grundsätzen qua Aus-

---

derselben enthält, also in Ansehung meines Willens (der ganz zur Verstandeswelt gehört) unmittelbar gesetzgebend ist und also auch als solche gedacht werden muß, so werde ich mich als Intelligenz, obgleich andererseits wie ein zur Sinnenwelt gehöriges Wesen, dennoch dem Gesetz der ersteren, d. i. der Vernunft, die der Idee der Freiheit das Gesetz derselben enthält, und also der Autonomie des Willens unterworfen erkennen, folglich die Gesetze der Verstandswelt für mich als Imperative und die diesem Prinzip gemäße Handlung als Pflicht ansehen müssen.“ (Kant 2005 [1786], OA 111 - 112)

[154] „Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen.“ (Kant [10]2000 [1803], OA 3)

[155] „Der kategorische Imperativ ist also nur ein einziger und zwar dieser: *handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.*“ (Kant 2005 [1786], , OA 51 - 52)

[156] Vgl. hinsichtlich einer detaillierten Auseinandersetzung mit den Belangen des kategorischen Imperativs bei Kant: Baumanns 2000, vor allem Kapitel 4.

[157] Kant spricht von moralischen Handlungen *aus Pflicht* und dass deren Notwendigkeit „aus reiner Achtung fürs praktische Gesetz dasjenige sei, was die Pflicht ausmacht, der jeder andere Bewegungsgrund weichen muß, weil sie die Bedingung eines *an sich* guten Willens ist, dessen Wert über alles geht.“ (ebd., OA 20 - 21)

grenzung individueller Erfahrungen führt dazu, nicht allen natürlich-sinnlichen „Launen“ (ebd., OA 4) zu folgen. Denn erst in der Einsicht in die Notwendigkeit[158] der strengen Befolgung logozentrischer Gesetzgebungen sieht Kant die Bedingung der Möglichkeit von moralisch guten Handlungen.[159] Unter diesen Vorzeichen erscheint das Subjekt in seiner Souveränität, die sich aus der Befolgung universaler Richtlinien konstituiert und damit individuelle Momente einer Allgemeinheit unterordnet. Der Mensch – durch diese Subjektperspektive betrachtet – ist durch sein Vernunftvermögen befähigt, universelle Maßstäbe des Handelns zu postulieren und dementsprechend moralisch zu agieren. Die Autonomie des Vernunftwesens wird dabei über die heteronome Verfasstheit als Sinnenwesen gestellt – d.h. erst durch die Absehung von natürlich-sinnlichen Neigungen kann eine (moralische) Selbstgesetzgebung erfolgen.[160]

Lippitz nimmt in seinen Ausführungen zur Subjektthematik phänomenologische Perspektiven auf und akzentuiert die menschliche Existenz in ihrer sozialen und sinnlichen Dimension anders als Kant. Spricht Kant von der notwendigen Absehung von sozialen und sinnlichen Erfahrungen bezüglich allgemeingültiger logozentrischer Grundsätze, so betont Lippitz die sinnlich-leibliche Verfasstheit des Menschen und verweist damit auf einen Diskurs über Subjekte, der „das Subjekt in Verhältnisse ein[spannt]“ (Lippitz 2003b, S. 46) und es in seiner historischen Verstrickung ebenso wie seiner Situiertheit in der Welt und seinem Verhältnis zu Anderen in den Blick nimmt. Im Zuge dieses Diskurses wird die Rede eines souveränen und autonomen Subjekts in Frage gestellt und dezentriert, indem die Möglichkeit einer von Welt und Anderen unabhängigen Erkenntnisfähigkeit fraglich wird.[161] Der Vorstellung eines

---

[158] Mit anderen Worten: das Wollen soll einem unbedingten Sollen unterworfen werden, wobei idealiter das Wollen und das Sollen im Zuge der Vervollkommnung der Menschheit ident werden (*sollen*).

[159] Baumanns weist darauf hin, dass der „Schlüssel zum Verständnis des Kantischen Vernunftbegriffs und der Kantischen Ethik“ (Baumanns 2000, S. 9) der Sachverhalt sei, „daß es die Kenntnis strenger Allgemeinheit und Notwendigkeit gibt, die weder aus der äußeren noch aus der inneren Erfahrung stammen kann, und daß dieses unergründbare Wissen das Wollen und Handeln zu determinieren vermag.“ (ebd.)

[160] Die Schwierigkeit der Einsicht in vernünftige Gesetze aufgrund der Neigung natürlich-sinnliche Bedürfnisse zu befriedigen, verdeutlicht Kant im erzieherischen Kontext mit der Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant [10]2000 [1803], OA 32) D.h. um die Freiheit der Selbstbestimmung richtig nutzen zu können, muss der Mensch zunächst durch erzieherisch vollzogene Fremdbestimmung auf den richtigen (also vernünftigen) Weg gebracht werden.

[161] Spricht Kant in Anlehnung an Descartes’ von einer Trennung des Menschen in Sinnen- und Vernunftwesen und dem Primaten der Vernunft in diesem Kontext, so nimmt Lippitz’ phänomenologische Perspektive den Menschen in seiner leiblichen Verfasstheit in den Blick. Anstelle einer ursprünglichen Trennung zwischen Körper und Geist wird die „Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper“ (Meyer-Drawe 2002, S. 10) betont. Damit öffnet sich in der Rede der leiblichen Verfasstheit des Men-

aufgeklärten souveränen Subjekts, das sich durch sein universelles Vernunftvermögen auf „die Stufe des Allgemeinen“ (Lippitz 2003d, S. 63) erheben soll, tritt in Lippitz’ Studien die Vorstellung eines responsiven Subjekts entgegen. Aus dieser Perspektive kommen anthropologischen Implikationen in den Blick, die zunächst Überlegungen zu den Verhältnissen von Allgemeinen – Besonderen und Autonomie – Heteronomie in ihrer speziellen ethischen Dimension zeigen und die demzufolge bedeutsam für die Rede vom ethischen Subjekt in der Erziehung bei Lippitz sind.

Bedeutsam für ein nicht-souveränes Verständnis des Subjekts in Lippitz’scher Konnotation ist die Betonung der Responsivität menschlicher Existenz, die einerseits in der sprachlichen Verfasstheit und andererseits in der leiblich-sinnlichen Struktur[162] des Menschen grundgelegt ist. Diese phänomenologische Auseinandersetzung mit menschlicher Existenz dezentriert die Vorstellung von subjektzentrierten, logozentrischen Sinnprozessen als Bedingung der Möglichkeit von Selbst- und Welterkenntnis und den damit in Zusammenhang stehenden Vorstellungen eines Zusammenlebens. *Handeln* wird damit immer schon als Zusammen-Handeln und nicht als Initiative und Akt des Einzelnen in den Blick genommen. Auch Sprechen als *Sprechhandeln* verstanden ist damit kein einseitig subjektzentriertes Geschehen, sondern vollzieht sich in einem Ensemble von Mit- und Gegensprechenden (vgl. Lippitz 2003, S. 23).[163] Lippitz verweist auf die Tatsache, dass Menschen sich immer in „einer historisch-gesellschaftlichen, über Sprache und Tradition vermittelten Welt“ (Lippitz 2003b, S. 46) vorfinden. Jedoch sind diese bereits gegebenen Ordnungen nicht deterministisch zu verstehen, d.h. Menschen übernehmen diese zwar, können sie aber auch immer (gemeinsam) transformieren (vgl. Lippitz 2003a, S. 57). Die Möglichkeit zur Trans-

---

schen eine Zwischensphäre der menschlichen Existenz, die einen „Erfahrungsbereich zwischen Ding und Bewusstsein“ (ebd.) anspricht. „Unser Wissen von Welt [und damit auch über menschliche Existenz; GK] geht nicht im Denken auf, sondern wird von unseren leiblichen Erfahrungen in Bewegung gehalten.“ (ebd.)

[162] In phänomenologischer Perspektive meint *Leib* nicht nur den bloßen Körper als Materie, sondern „die Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper“ (Meyer-Drawe 2002, S. 10) und markiert so eine Zwischeninstanz zwischen „Ding und Bewusstsein“ (ebd.). Bedeutsam für die Rede über Leiblichkeit oder Leib in phänomenologischer Tradition, wie Lippitz sie weiterführt, ist die Vorstellung des Menschen als immer schon gleichzeitig *kultürlichem* und *natürlichem* Leibwesens. „Der Leib ist natürlich, sofern als die sinnliche Qualität, das Nervensystem, der Blutkreislauf etc. keine Erfindungen des Menschen sind. Der Leib ist aber immer auch kulturell, sofern alles, was natürlich vorgegeben ist, eine bestimmte kulturelle Deutung, Organisation und Schematisierung erfährt.“ (Waldenfels 2004, S. 188)

[163] Lippitz verweist im Zusammenhang des phänomenologischen Denkens auf die Annahme, „dass jedes soziale Handeln und jede soziale Erfahrung nicht im einzelnen Menschen ein einpoliges Aktzentrum hat, von dem allein die Initiativen ausgehen und auf das hin die Wirkungen zurücklaufen und kalkulierbar werden.“ (Lippitz 2003, S. 23)

formation ist jedoch kein rein subjektzentrierter und logozentrischer Akt eines souveränen Subjekts, sondern die Veränderung geschieht wiederum in und aus der Interaktion mit Anderen, in dem es zu einer Irritierung und damit Infragestellung bisheriger (Sprach-)Ordnungen kommt.

Es könnte hier angemerkt werden, dass auch Kant in Autonomiefragen nicht die Position des Einzelnen als von der Menschheit isoliertem Wesen beschreibt, jedoch geht er von einer Entwicklung der gesamten Menschheit auf Grundlage der Einsicht und Befolgung von vernünftigen Vorgaben aus. Darin lässt sich eine teleologische Vorstellung erkennen, die durch die Teilhabe aller Menschen an einer universellen Vernunftfähigkeit und deren Achtung schließlich zur „Vervollkommnung der Menschheit“ (Kant [10]2000 [1803], OA 9) führt. In dieser Sicht rückt der Mensch als Subjekt durch die Möglichkeit der „unbedingten Selbstbestimmung durch Vernunft“ (Ricken 1999, S. 25) ins Zentrum des Selbst- und Weltbezugs. Relevant sind daher Einheitlichkeit und Allgemeinheit unter den Maßgaben einer logozentrischen Ordnung; abgesehen werden muss demzufolge von einer Beeinflussung sinnlich-leiblicher und sozialer Erfahrungen. Dem Postulat der Autonomie des Menschen als Vernunftwesen, die es ihm ermöglicht sich im Horizont einer universellen Vernunft nach allgemeingültigen Maßstäben zu verhalten, kommt damit eine zu bevorzugende Vorrangstellung zu – Autonomie wird als Selbstbestimmung und Heteronomie als Zwang, der überwunden werden muss, verstanden.[164]

Lippitz verweist mit seiner Rede eines responsiven Subjekts auf einen Diskurs, der hinsichtlich menschlicher Existenz nicht zwischen autonomen und heteronomen Momenten polarisiert[165], sondern deren Verflechtungen thematisiert. Ausgehend von der anthropologischen Annahme, dass menschliche Existenz von Anfang an „kontingent und heterogen, d.h. fremdstämmig“ (Lippitz 2003a, S. 82) verfasst ist, verweist Lippitz darauf, dass es keine wie auch immer teleologisch vorgegebene universale Richtschnur zu einer (moralischen) Selbstbildung eines Subjekts qua Vernunftfähigkeit gibt

[164] Ballauff und Schaller verweisen im Kontext von Kants pädagogischer Grundlegung auf folgendes: „Gegenüber Heteronomie und Theonomie muß die Menschlichkeit als Autonomie zu wahren sein. Weder Synergismus noch Prädestination, weder natürlich-weltlicher Determinismus noch absoluter göttlicher Wille dürfen das letzte Wort haben.“ (Ballauff/ Schaller 1970, S. 428)

[165] Lippitz spricht von „[u]nfruchtbaren Polarisierungen“ (Lippitz 2003a, S. 77), die durch ihre Sogwirkung den Blick auf Zwischenmöglichkeiten verstellen.

(vgl. Lippitz 1989, S. 267). Damit setzt er im Kontrast zur kantischen Betonung von Einheitlichkeit und Allgemeinheit den Fokus auf „Differenz und Erfahrung“ (Lippitz 2003d, S. 64). Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu der Markierung der Alterität[166] liegt die *Differenz* in der radikalen Andersheit des Anderen, d.h. dass in dieser Perspektive jede Identifizierung des Anderen immer einer Angleichung und Vereinheitlichung mit dem Eigenen gleich kommt. Die Zentrierung auf eine wie auch immer angelegte Ordnung in der Andere nach bestimmten Kriterien Eingang finden, ist unter ethischen Gesichtspunkten für Lippitz ohne eine damit verbundene Verkennung des Anderen nicht möglich (vgl. Lippitz 1992, S. 317). Vielmehr wird in der Begegnung mit dem Anderen das eigene ontologische Ordnungsgefüge überschritten und die Rede von Wissen und Erkenntnis des Menschen erscheint in einem (sprichwörtlichen) anderen Licht. Nicht mehr das autonome Subjekt Kants steht im Mittelpunkt (s)einer universellen Ordnung; vielmehr wird es durch die Anrufung des Anderen dezentriert. Dezentrierung bedeutet hier irritiert werden durch den Anderen und damit einher geht die Möglichkeit einer Perspektivenverschiebung auf bisherige Ordnungen. Die vermeintliche Sicherheit von subsumtionslogischen Einordnungen in eine Matrix aus Allgemeinem und Besonderem wird damit ebenso brüchig, wie das daraus abgeleitete Verstehen Anderer.[167]

Die Betonung der *Erfahrung* im Kontext der Dezentrierungsmarkierung verweist hinsichtlich der Rede eines responsiven Subjekts auf einen Diskurs, der den Vollzug des Erfahrens in seiner Brüchigkeit thematisiert. D.h. entgegen der Postulierung von „Einheit, Stimmigkeit, Kontinuität oder [der] Bodenhaftung von Erfahrung“ (Waldenfels 2002, S. 9), kommen Momente des Erfahrens in den Blick, die Selbstbestimmung und Vernunftdenken untergraben. Erfahrungen in diesem Sinne sind nicht als „eine Einheit zu verstehen, in der *etwas* erfahren wird, sondern in der Erfahrung tritt *etwas als etwas* in Erscheinung.“ (Mitgutsch 2009, S. 103) Bedeutend für diese Überlegung ist, dass Menschen in ihrer Wahrnehmung nicht einfach *etwas* wahrnehmen, sondern dass dies immer durch ein Medium des *Als* (d.h. etwas *als* etwas) geschieht. Die Be-

[166] Vgl. Kapitel 3.1 dieser vorliegenden Arbeit, S. 55ff.

[167] Lippitz spricht von der Gefahr des *Kolonialismus im pädagogischen Verstehen*, wenn in pädagogischen Kontexten postuliert wird, dass Kinder besser verstanden werden müssen. „Der Zweck der Ausforschung liegt auf der Hand: Nur wenn man den Fremden [gemeint ist auch das Kind als Fremder; GK] so kennt, wie er ist, kann man ihn erzieherisch beeinflussen.“ (Lippitz 2003d, S. 104) Die Maßstäbe dazu werden einer erwachsenenzentrierten Logik entnommen und das Kind kommt damit als Noch-nicht-Erwachsener in den Blick.

tonung liegt hierbei auf einer Differenz „zwischen dem, was ist, und dem, als was es ist“ (Waldenfels 2004, S. 29). Dieses *Als* markiert einen Bruch zwischen dem was in Erscheinung tritt und „der Art, wie es erscheint“ (ebd., S. 30). Nun kann einerseits dieses *etwas als etwas* in Form einer „*schwache[n] Variante der Erfahrung*“ (ebd.) als Habitualisierung und Normalisierung in Erscheinung treten und damit Vorannahmen bestätigen und Einordnungen ermöglichen – aber in diesem Sinn auch Dogmatisierungen fördern. Im Kontext der Dezentralisierungsmarkierung in Lippitz' Perspektive kommt der starken Variante der Erfahrung jedoch mehr Bedeutung zu, da hier etwas auftaucht „das uns zufällt, zustößt, bevor es als etwas aufgefasst, verstanden oder abgewehrt wird.“ (ebd., S. 33) In diesem Sinne ist der Anspruch des Anderen ausgehend von dessen radikaler und damit nicht einordenbarer Andersheit ein *Widerfahrnis*, welches das angesprochene Subjekt aus bis dato gegebenen Ordnungen reißt.[168] Diese Erfahrungen werden nicht von einem Subjekt *gemacht*, sondern in einem phänomenologischen Verständnis nach *durchgemacht*, und dies wiederum beruht nicht auf einem Wollen, sondern Lippitz spricht von einem Erleiden- oder Durchmachen-*Müssen* (vgl. Lippitz 1999, o. S.).[169]

Jenes Erfahren[170] des Anspruchs des Anderen, das sich in einer faktischen Situation zwischen Menschen ereignet, birgt eine ethische Dimension in sich, die vor jeder logozentrisch zu verstehenden Moralität und damit auch vor jeder Intentionalität eines souveränen Subjekts liegt. Vielmehr geht die moralische Verpflichtung Anderen gegenüber nicht vom Subjekt aus, sondern wird durch die Begegnung mit dem Anderen

---

[168] Im Sinne Waldenfels betont Lippitz damit *pathische* Momente des Erfahrungsvollzugs, in denen die Begegnung mit Anderen zu einer *Widerfahrnis* wird; gemeint ist damit etwas, „das uns ohne unser eigenes Zutun zustößt oder entgegenkommt“ (Waldenfels 2002, S. 15) – etwas, das „einbricht oder einsickert“ (ebd., S. 14).

[169] Ein weiterer Moment des Erfahrens formiert sich um den Begriff der *Diastase*, der die Annahme einer einheitlichen Ordnung irritiert, indem Verschiebungen im Vollzug des Erfahrens selbst in den Blick kommen. Er bezeichnet eine Art Zwischengeschehen als „Differenzierungsprozeß, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht.“ (Waldenfels 2007 [1994], S. 335) Beschrieben wird damit ein „Spannungsbogen“ (Waldenfels 2004, S. 119) zwischen dem *was* widerfährt und dem *worauf* geantwortet wird. D.h. Antworten bezieht sich zwar immer auf ein vorgängiges Widerfahrnis und das, was zustößt verweist auf eine mögliche Antwort. Jedoch tritt dieser Zusammenhang als „ein gebrochener Zusammenhang“ (Waldenfels 2004, S. 178) auf. „Das Wovon des Getroffenseins ist nicht etwas, das mit dem Worauf des Antwortens zu identifizieren wäre, so wie der Erleidende nicht schlicht der oder dieselbe ist wie der Antwortende. Zwischen den beiden Grenzpolen breitet sich ein Geflecht aus, das aus Aufforderungen und Appellen, aus Intentionen und Bestrebungen besteht und in dem das Was und das Wozu der Dinge, das eigene Selbst und die Andersheit das oder der Anderen sich herausbilden.“ (ebd., S. 178f.)

[170] Im Unterschied zu *Erfahrung* betont der Begriff des *Erfahrens* den Prozesscharakter dieses Geschehens, das nicht zu einem Endpunkt führt, sondern ständig in Bewegung und damit schwankend bleibt.

zu allererst initiiert. Lippitz spricht in diesem Sinne von einem ethischen Subjekt, das sich erst durch die faktische Anrufung des Anderen konstituiert und in dieser ethischen Verbindung mit Anderen als einzelnes ethisches Subjekt nicht ersetzt werden kann (vgl. Lippitz 2003b, S. 55). Erst die Auf-Gabe des Anderen ermöglicht es dem angesprochenen Subjekt ethisch zu handeln, d.h. zu antworten (vgl. Lippitz 1999, o. S.). Die Dezentrierung des souveränen Subjekts durch den Anderen sieht Lippitz jedoch nicht als Mangel, sondern als Bedingung der Möglichkeit eines ethischen Ereignisses und damit als den Anstoß zum Überdenken eigener Selbstverständlichkeiten (vgl. Lippitz 2003b, S. 55).[171] In diesem Sinn sind die konkret Angesprochenen jedoch nicht ersetzbar, denn der Anspruch ereignet sich vor jedem Wissen darüber; d.h. auch vor jeder Stellungnahme und damit vor jeder Möglichkeit diese Verpflichtung weiterzugeben; jede Absicht oder Planung wird unterlaufen. „Das Ich wird zum ‚mich', das von den Ansprüchen des Anderen im dezentrischen Sinne der In-Anspruchnahme getroffen wird und ihnen eine Antwort schuldet." (Lippitz 2008, S. 284)

In den Überlegungen zur responsiven Struktur menschlicher Verfasstheit und der Nachgängigkeit des Antwortens auf Ansprüche Anderer deuten sich Momente von Temporalität im Sinne eines Zu-spät-kommens des Subjekts an, auf die im folgenden Unterkapitel explizit eingegangen wird. Im Zusammenhang mit der Markierung der Temporalität zeigen sich für die Subjektivitätsthematik bei Lippitz Überlegungen zur Diskontinuität und zeitlichen Verschiebungen, sowie eine sich dabei zeigende spezielle intergenerative Auffassung. Das folgende Unterkapitel bildet die letzte Markierung, die in Lippitz' Studien bezüglich seines Subjektivitätsverständnisses in erzieherischen Kontexten eingetragen wird. Im Anschluss daran werden die bisherigen Überlegungen der analytischen Nachzeichnung seiner Ausführungen entlang *Alterität Dezentrierung Temporalität* im Konnex von Erziehung und Subjektivität zurückschauend in den Blick genommen und hinsichtlich deren Bedeutungen für pädagogische Selbstverständlichkeiten und den sich daraus ergebenden Perspektivenverschiebungen befragt.

[171] Lippitz rekurriert in seinen ethischen Überlegungen auf Lévinas' Ausführungen zu einer Ethik als erste Philosophie. In diesem Sinne kann mit Staudigl darauf verwiesen werden, dass Ethik in der Konnotation Lévinas' (und Lippitz', der sich auf diesen beruft) nicht im Sinne einer Logik gedacht, sondern als „andere Optik auf den Menschen, auf sein Sein und auf das, was jenseits des Seins liegt" (Staudigl 2009, S. 35) gesehen werden kann

3.3 Andauernde Nachgängigkeit

Die Überlegungen zu einer responsiven Verfasstheit menschlicher Existenz in der von Lippitz vorgestellten Konnotation justieren – wie bisher gezeigt – den Blick auf das Subjekt in der Erziehung in einem speziellen phänomenologischen Winkel. Bedeutend für die Lippitz'sche Perspektivierung des Nachdenkens über eine Subjektthematik in diesem Konnex sind sowohl Alteritäts- wie auch Dezentrierungsmomente, die Beziehungen und Stellungen des Subjekts zu Anderen und die dabei in den Blick kommenden nicht-souveränen Überlegungen in seinem Subjektdiskurs betonen.[172] Ein weiterer bedeutsamer Moment in Lippitz' Ausführungen zur Subjektthematik ist jener der *Temporalität*. Hinsichtlich seiner Betonung einer ethischen Dimensionierung in der Begegnung zwischen Subjekt und Anderen, verweist Lippitz implizit wie explizit auf eine bestimmte responsive Struktur menschlicher Existenz, der ein bestimmtes zeitliches Verständnis eingeschrieben ist (vgl. Lippitz 2003b). Die Überlegungen zur Temporalität formieren sich dabei um den Modus der Anreden – Antwort und Diskontinuitätsmomente.[173] Zunächst werden hinsichtlich temporaler Momente Markierungen in Kants Ausführungen zur Subjektthematik eingetragen, um daran anschließend Lippitz' Blickrichtung zu kontrastieren.

Durch die kantische Subjektfolie scheint der Mensch eingebunden in ein teleologisch vorgestelltes Entwicklungspotential der Menschheit an sich. Ziel ist dabei die aufgeklärte Stellung des Menschen zu sich und zur Welt, d.h. dass der Mensch sich selbst, qua seiner Vernunftfähigkeit, als autonomes Subjekt begreift und sein Denken und Handeln[174] entlang vernünftiger Vorgaben auslegt, indem er sich von allen sinnlich-natürlichen und sozialen Beeinflussungen distanziert.[175] Das impliziert die Vorstellung einer prinzipiell kontinuierlichen Möglichkeit einer zielgerichteten Entwicklung,

---

[172] In Lévinas'scher Perspektive kommt dann mit der Rede von Subjektivität nicht ein souverän gedachtes „Für-sich", sondern ein „Für-einen-Anderen" (Lévinas ^{4}2008 [1982], S. 72) in den Blick.

[173] Diese wiederum lassen Vorstellungen einer Generationenfolge im pädagogischen Zusammenhang in einem anderen als auf Kontinuität basierendem Verständnis erscheinen. Vgl. dazu das Unterkapitel zur Temporalität im Konnex von Lippitz' Erziehungsverständnis in der vorliegenden Arbeit S. 39ff.

[174] Kant befasst sich mit der „Vernunft als Erkenntnisvermögen" (Höffe ^{7}2007, S. 46) einerseits in einem theoretischen Kontext der Fragen nach den Grenzen und Möglichkeiten der menschlichen Erkenntnisart, andererseits postuliert er im Zuge seiner Überlegungen zum sittlich guten Wollen des Menschen die zentrale Stellung der Vernunft als legitimierende Instanz (vgl. hierzu auch Liessmann ^{3}2003, S. 183ff.).

[175] „Die wichtigste Revolution in dem Inneren des Menschen ist: ‚der Ausgang desselben aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit'." (Kant 2003 [1798], AA 228 – 229)

die schlussendlich in einer aufgeklärten vernünftigen Gesellschaft ihr Bestimmungsziel findet. Weiters zeigt sich darin die Annahme, dass es ein alle Menschen – d.h. Zeit und Kultur unabhängiges – Allgemeines gibt, welches die stetige Entwicklung aller hin zu diesem einen universalen Ziel erst ermöglicht. Der Mensch als Subjekt in kantischer Konnotation verstanden, teilt ein universales Vernunftvermögen mit allen anderen Menschen, d.h. Vernunft kommt somit als allgemeines und somit identitätsstiftendes Moment menschlicher Verfasstheit in den Blick, das sowohl Kontinuität in der Generationenfolge als auch einen teleologischen Endpunkt als Bestimmungsziel der Menschheit ermöglicht.[176]

Den anthropologischen Unterfaden dieser Perspektive auf den Menschen bildet Kants Postulat des Menschen als Subjekt, der aufgrund seines Vernunftvermögens als „erkennendes Subjekt" (Höffe [7]2007, S. 56) objektive Erkenntnis über Gegenstände hervorbringen kann. Das Subjekt wird somit zur Erkenntnis generierenden Instanz[177], zum Mittel- und Ausgangspunkt jeglichen Selbst- und Weltbezugs. Diese Stellung des Menschen zu sich selbst und zur Welt ist möglich, weil Menschen nicht nur Sinnenwesen und damit nicht nur durch natürliche Vorgaben geprägt sind, sondern weil sie sich als Vernunftwesen zu dieser sinnlich-leiblichen Dimension in Distanz setzten können. Zentral für diese Sicht auf den Menschen als Subjekt ist damit die Annahme der Möglichkeit einer reinen Erkenntnis *a priori*[178]. Diese Erkenntnis hat ihren Ursprung nicht in der Erfahrung, d.h. sie ist, unabhängig von Sinneseindrücken, gegeben und steht damit – in der kantischen Bedeutung – in ihrer Bedeutung vor aller Erkenntnis *a posteriori*, die sich erst durch Erfahrung konstituiert[179]. In temporaler Perspek-

[176] Gerade auch im Kontext von Moralität gilt die Vernunft nach Kant als allgemeine Richtschnur. „Zu jedem moralischen Urteil [...] bedarf der Mensch Vernunft und kann sich nicht auf Satzungen und eingeführte Gebräuche fußen." (Kant [4]2003 [1798], AA 199 – 200)

[177] Diese als „kopernikanische Revolution" (Höffe [7]2007, S. 56) bezeichnete Sicht auf die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis unterscheidet sich von der bis dahin angenommenen. „Bisher nahm man an, alle Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten" (Kant 2006 [1787], OA XVI – XVII). Kant fordert jedoch: „[D]ie Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntnis richten" (ebd.), d.h. die Gegenstände (als Sinnesobjekte) sollen sich „nach der Beschaffenheit unseres Anschauungsvermögens" (ebd.) richten.

[178] A priori Erkenntnisse sind nach Kant jene, „die schlechterdings von aller Erfahrung unabhängig stattfinden." (Kant 2006 [1787], OA 2 – 3; H. i. O.) Zwar beginnt jede Erkenntnis *mit* Erfahrung, jedoch bedeutet das nicht, dass sie deshalb auch immer notwendigerweise *aus* Erfahrung „entspringt" (ebd., OA 1- 2).

[179] „Ihnen [Erkenntnissen a priori; GK] sind empirische Erkenntnisse, oder solche, die nur a posteriori, d. i. durch Erfahrung, möglich sind, entgegengesetzt." (ebd., OA 2 – 3)

tivierung kommt dem Subjekt[180] bei Kant somit eine vorgängige Rolle zu, da es als Vernunftwesen jene übergeordnete Instanz bildet, die allem anderen erst eine (absolut gültige) Bedeutung zuschreiben kann.[181] Diese prinzipielle Selbst- und Weltsetzung erfolgt wiederum aufgrund eines universellen Vernunftvermögens, welches einerseits alle Menschen verbindet und andererseits die Maßstäbe des Denkens und Handelns absolut und überzeitlich geltend vorgibt. Diese Vorstellung impliziert einen bestimmten temporalen Moment im Zusammenhang mit Moralität, denn als souveränes Subjekt richtet der Mensch auch seine Handlungen entlang der universalisierbaren Vernunftvorgaben, die sich in Form des guten Willens äußert, aus.[182] D.h. in Moralitätsfragen steht das souveräne Subjekt als urteilendes und handelndes Subjekt auf Grundlage der Orientierung an vernünftigen allgemeinen Prinzipien an erster Stelle.[183]

Der Markierung der Temporalität im subjekttheoretischen Kontext in Lippitz' Studien ist eine spezifische anthropologische Vorannahme eingeschrieben. Geht Kant von dem Primat der Vernunft und damit dem erkennenden Subjekt aus, so kommt mit Lippitz das Subjekt in seiner responsiven Verfasstheit in den Blick.[184] So lässt sich unter der speziellen phänomenologischen Blickrichtung hinsichtlich zeitlicher Strukturen seines Subjektverständnisses eine Verschiebung der Stellung des Subjekts erkennen – es wird nicht mehr als vorrangig und souverän erkennendes, sondern als immer (erst) auf Ansprüche Anderer antwortendes Subjekt gefasst (vgl. Lippitz 2003b, S. 57). Damit verliert das Subjekt seine übergeordnete und vorgängige Rolle als Mittel- und Ausgangspunkt seines Selbst- und Weltbezugs. In der Begegnung mit Anderen kommt das Subjekt in Lippitz'scher Lesart hinsichtlich der eigenen Stellungnahme gegenüber dem Anspruch des Anderen immer schon *zu spät*.[185] Denn das

[180] Streng genommen übernimmt das *vernünftige* Subjekt diese vorgängige Rolle.

[181] „Die Erkenntnis soll sich nicht länger nach dem Gegenstand, sondern der Gegenstand nach unserer Erkenntnis richten." (Höffe [7]2007, S. 55)

[182] Der *gute Wille* kann nur deshalb als einzig uneingeschränkt Gutes in der Welt gelten, weil er aus Achtung vor den Gesetzen der Vernunft und damit um seiner selbst Willen (und nicht aus einer Zweck-Mittel-Intention heraus) nur das will, was auch „unter allen Umständen, zu allen Zeiten, und für jeden als gut gelten soll." (Liessmann [3]2003, S. 189)

[183] Kant spricht in diesem Zusammenhang vom „Gerichtshof der reinen Vernunft" (Kant 2005 [1786], OA 92 – 94)

[184] In den vorherigen Überlegungen zur Alterität und Dezentrierung sind dabei schon jene temporalen Momente angeklungen, die in der Folge explizit aufgenommen werden.

[185] Dieses Zu-spät-kommen steht damit in einer Relation der Vorgängigkeit des Anspruchs durch den Anderen. In diesem Sinne ist das Subjekt immer Ant-wortendes. Dieses Zu-spät-kommen impliziert aber auch, dass der Andere nicht für das Subjekt zu fassen ist, da er – nun in einer räumlichen Vorstellung gedacht – immer schon weitergegangen ist. Lippitz spricht in diesem Kontext in Anlehnung an

Ereignis des Anspruchs durch den Anderen liegt vor jedweder wissensförmig subjektzentrierten Erkenntnis- und Verhaltensmöglichkeit.[186] Somit obliegt es nicht (mehr) einem souveränen Subjekt, eine Situation in erster Instanz nach logozentrischen Gesichtspunkten zu reflektieren und dementsprechend vermeintlich legitim zu handeln. Der Anspruch des Anderen in seiner ethischen Dimension ereignet sich als „Zwischenfall" (Lippitz 1989, S. 268), d.h. unvorhersehbar und vor jeder intentionalen Setzung des Subjekts. Lippitz folgt in dieser Perspektive dem Denkweg Lévinas', der die ethische Beziehung zwischen Anderem und Subjekt in ihrer nicht-wissensförmig grundgelegten Bedeutung betont; die ethische Situation kann somit weder im Vorhinein noch im Nachhinein durch ein erkennendes Subjekt in eine bestehende Ordnung integriert werden – geschieht dies doch, zeigt das subjektzentrierte Zu- und Einordnen selbst seinen „erzwingenden Charakter" (Lippitz 2003c, S. 102) und wird dadurch unmoralisch[187]. In diesem Sinne trägt ein ethisches Ereignis *anarchische* Züge[188], denn das Subjekt ist darin seiner erkennenden und zuordneten Initiative beraubt, da ethische Ereignisse den Verstehenshorizont der Subjekte und damit eine vorgängige wissensförmige Reflexionsmöglichkeit überschreiten (vgl. ebd., S 103).[189]

Hinsichtlich temporaler Strukturen kommt die Beziehung mit dem Anderen als *asynchrone* Situation in den Blick. Das Subjekt wird zunächst vom Anspruch des Anderen getroffen und seine Antwort erfolgt demgemäß immer verspätet[190] – ohne dass

---

Lévinas von der *Spur* des Anderen (vgl. Lippitz 1989, S. 273). „Ich kann dem Anderen, der eine Spur hinterlässt, folgen; ich bin sogar aufgerufen, dieser Spur zu folgen. Doch ich kann ihn nicht einholen in seiner Andersheit. Der Andere kommt nicht zum Stehen, zur Gegenwart, so daß ich ihn erreichen könnte. [...] Der Andere bleibt uneinholbar anders." (Staudigl 2000. S. 93)

186 „Sie [die Ansprüche; GK] verpflichten mich, bevor ich mich selbst ihnen verpflichten kann, etwa weil es meine Pflicht wäre im Sinn einer christlichen Tugendlehre oder einer Dialektik der wechselseitigen Anerkennung." (Lippitz 2008, S. 284)

187 „Denn jeder Versuch eine einheitliche und verbindliche Ordnung zu etablieren, auch wenn sie genetisch verflüssigt wird, hat einen erzwingenden Charakter und lebt vom gewaltsamen Ausschluss von Alternativen und von der Marginalisierung und Missachtung dessen, was sich nicht einfügen lässt. Dadurch bleibt jede Etablierung einer einheitsstiftenden Ordnung nicht nur mit im Inneren rumorenden Ambivalenzen behaftet, sie wird überdies unmoralisch." (Lippitz 2003c, S. 102)

188 Staudigl erläutert Lévinas' Perspektive hierzu: „Jene Ausgesetztheit des sinnlichen Subjekts nennt Lévinas anarchische Passivität. Anarchisch ist sie insofern, als sie grundlos ist, dem Subjekt immer schon vorausgeht, niemals in Aktivität überführt werden kann. Sie liegt nicht im Bereich des Könnens oder der Macht des Subjekts, sondern außerhalb seines Horizontes." (Staudigl 2000, S. 75)

189 „Er [der Andere; GK] verpflichtet mich, indem er mich stellt – vor meiner eigenen Stellungnahme." (Lippitz 2003c, S. 103)

190 Im Kontext seiner Studie zur *Phänomenologie der Aufmerksamkeit* (2004) in der er die Thematik eines von Brüchen durchzogenen Erfahrungsvollzuges wieder aufnimmt, beleuchtet Waldenfels das Zwischenereignis des Auffallens/Aufmerkens. Diese „Zweitakt von Auffallen und Aufmerken" (ebd., S. 65) ist gekennzeichnet durch einen „gebrochenen Zusammenhang" (ebd., S. 72). D.h. es gibt einen

der Andere je eingeholt werden kann.[191] In dieser Perspektive zeigt sich das Subjekt – gemäß seines Wortsinns – als immer schon *Unterworfenes* (vgl. ebd.), das aufgrund der Außerordentlichkeit des Anderen – seiner Nicht-Einordenbarkeit in bestehende logozentrische Ordnungen – jeder Möglichkeit einer evidenz- oder erkenntnistheoretischen Fundierung seiner Handlungen beraubt ist. Eine ethische Erfahrung wird somit nicht von einem erkennenden Subjekt als eben solche deklariert, sondern ereignet sich erst im Vollzug vom Anderen her als *ethische* Erfahrung des Angesprochenwerdens. Es ist somit zunächst nicht schon ein fertig konstituiertes Subjekt mitsamt seinem moralischen Bewusstsein gegeben, das in der Folge ethische Handlungen erst ermöglicht. Das Subjekt in Lippitz'scher Konnotation bedarf vielmehr der „ethischen Erweckung"[192] (Staudigl 2000, S. 73) durch und in der Begegnung mit dem radikal Anderen, um als ethisches Subjekt konstituiert zu werden (vgl. Lippitz 1999, o. S.).

Deshalb ist eine vorherige, gar überzeitlich gültige Festlegung auf bestimmte (wie auch immer legitimierte) moralisch handlungsleitende Kriterienkataloge in Lippitz'scher Sicht nicht möglich. Denn ethische Erfahrungen ereignen sich erst in den je konkreten Situationen des Angesprochenwerdens als „Zwischenereignisse" (Lippitz 1999, o.S.) zwischen Subjekt und Anderem – aber von diesem ausgehend – und sind als solche von und durch Diskontinuitäten in Form von Differenzen und Brüchen gekennzeichnet.[193] In Lippitz'scher Perspektive erscheint das Gespräch[194] dann in seiner

---

Hiatus zwischen dem Auffallen und dem Aufmerken und Bemerken. „Mir widerfährt etwas, wenn mir etwas auffällt oder ich von Anderen auf etwas aufmerksam gemacht werde, und zwar geschieht dies, bevor die Deutungs- und Gebrauchsschemata unserer gewohnten Merk- und Wirkwelt greifen. Für einen kaum merklichen Augenblick hält die Welt den Atem an" (ebd., S. 66f).

[191] Lippitz verweist auf einen radikalen Denkweg Lévinas', der das Subjekt und den Anderen nicht mehr in einer von beiden geteilten Zeit-Raum-Relation fasst (vgl. Lippitz 1989, S. 273). Lévinas spricht in diesem Sinne von einer Zeit des Anderen „*Jenseits des Seins*" (Lévinas [5]2007 [1983], S. 229; H. i. O.) und verweist auf die *Spur des Anderen.* „In der Spur begegnet die Andersheit, ohne das konkrete Substanz begegnet. Was wahrgenommen wird, ist eine Leere, die Tatsache, daß etwas oder jemand vorübergegangen ist, das oder der sich der identifizierenden Leistung meines Bewusstseins entzieht, weil es vollkommen anders ist als die Struktur des Bewusstseins. Das, was nicht als Substanz, sondern nur als Bedeutung in das eigene Denk- und Ordnungssystem eingetreten ist, kann nicht in eigene Ordnung integriert werden." (Staudigl 2000, S. 93)

[192] „Angesprochen zu werden im Akkusativ, hat für das Subjekt eine völlig andere Bedeutung als das autonome Subjekt im Nominativ, eine Bedeutung, die es sich nicht selbst geben kann, weil sie von außen, vom Anderen her kommt." (Staudigl 2000, S. 73)

[193] Sprache ist, wie menschliche Existenz überhaupt, von Brüchen und Diskontinuitäten gekennzeichnet (vgl. Lippitz 2008, S. 285). Damit nimmt Lippitz ein von Bernhard Waldenfels prominent vorgetragenes Verständnis des Erfahrungsvollzugs, das menschliche Erfahrungen als in sich *verschoben* und *fraktural* in den Blick nimmt, auf. In diesem Sinn verweist Waldenfels darauf, dass Erfahrungen „als brüchige Erfahrungen" (ebd., S. 9) eben nicht „aus einem Guß" (ebd.) sind. „Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- und abbrechen und Neues aufbricht, sie

„intersubjektiven Struktur“ (Lippitz 2003b, S. 57), indem sich Sinn erst im Prozess des Gesprächs selbst konstituiert. Der Prozess an sich ist nicht schon durch vorheriges Wissen festgelegt, sondern ereignet sich im intersubjektiven (d.h. im mit- und gegeneinander) Sprechen – nicht in Form eines subjetzentrierten Monologs, sondern als intersubjektiver Prozess, dessen Ende offen bleibt. „Gespräche sind Ereignisse, nicht Produkte.“ (Lippitz/Woo 2008, S. 416)

Bestehende Ordnungen werden in diesem Zusammenspiel von Subjekt und Anderem überschritten und Neues wird generiert, da in der Begegnung mit Anderen das Subjekt, von deren Ansprüchen getroffen, aus der eigenen selbstbezüglichen Ordnung gerissen wird.[195] Die Rede vom ethischen Subjekt ist dann in gewisser Weise immer erst eine nachgängige Fassung eines Subjekts, das in einer faktischen Situation von einem konkreten Anderen angesprochen, also *getroffen* wird. Erst durch diese Inpflichtnahme des Anderen und dessen damit verbundener Erwartung einer Antwort, der sich das konkrete Subjekt nicht entziehen kann, konstituiert sich das ethische Subjekt, das herausgerissen aus seiner bestehenden Ordnung, ohne die Möglichkeit des Rückgriffs aus logozentrische Maßgaben antworten *muss*[196]. Verstrickt in diese intersubjektiven responsiven Strukturen kommt die dezentrische und nicht-souveräne Verfasstheit des Menschen als Subjekt in den Blick, ohne ihn jedoch durch die Nachgängigkeit seiner Handlungs- und damit Antwortmöglichkeiten von jedweder Ver-antwortung[197] dafür zu entheben. Denn der faktische Appell des Anderen trifft ein konkretes Subjekt „direkt und unmittelbar“ (Lippitz 1989, S. 271), es hat keine Möglichkeit der Weiterleitung dieses Anspruchs an einen Dritten und es obliegt nicht einer subjektzentrierten

---

weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden, sie gerät in ein Gelände, wo der Boden nachgibt und einbricht.“ (ebd.)

194 Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass die responsive Verfasstheit des Menschen nicht als rein sprachliche Dimension in den Blick genommen wird, sondern sich darunter jede Form des Interagierens zwischen Menschen fassen lässt.

195 Lippitz fasst diese Irritation durch den Anspruch des Anderen auch unter der Chiffre der *Störung*. „Störungen brechen Selbstverständlichkeiten auf (das, was dem Selbst verständlich ist) und eröffnen die Möglichkeit, aus dem Rahmen der Selbstbezüglichkeit herauszutreten, um bewährte Maßstäbe des Handelns und Verstehens wieder zur Bewährung auszusetzen oder neu zu verhandeln.“ (Lippitz 2003b, S. 56)

196 Denn auch die Verweigerung einer Antwort ist folglich schon ein Antwortgeschehen.

197 Es gibt unterschiedlichste Konnotationen der Chiffre Verantwortung (vgl. Staudigl 2000, S. 125 – 234). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Verantwortung nicht mehr als logozentrische Leistung eines souveränen Subjekts verstanden, das sich bewusst für die Übernahme einer bestimmten Aufgabe entscheidet. In Lévinas’scher Lesart kann Verantwortung dann nicht übernommen werden, sondern „[d]as Subjekt *ist* Verantwortung, weil es als sinnliches Subjekt dem Anderen und seiner Anrufung ausgesetzt ist.“ (Staudigl 2009, S. 66; H. i. O.)

logozentrischen Entscheidungsmöglichkeit im Sinne eines Sich-ansprechen-lassens oder nicht.[198]

Review: Subjektivität im Cluster der Alterität Dezentrierung Temporalität

Durch das Eintragen der Markierungen *Alterität Dezentrierung Temporalität* im Kontext der Frage nach Lippitz' Subjektivitätsverständnis in der Erziehung in seinen Studien und der Kontrastierung zu dem subjektzentierten, souveränen kantischen Vorstellungen über den Menschen als Subjekt wird ein spezifisch phänomenologischer Subjektdiskurs sichtbar. Dieser Diskurs fasst das Subjekt als mit Welt und Anderen Verwobenes und (er)löst es aus der (Fest-)Stellung einer Erkenntnis generierenden Instanz, die im Mittelpunkt des Selbst- und Weltbezugs steht. Im Sinne einer responsiven Verfasstheit menschlicher Existenz, die als anthropologischer Unterfaden in Lippitz' Ausführungen durchscheint, ist das Subjekt immer ein auf den Appell des Anderen Antwortendes. In konkreten Situationen der Begegnung mit Anderen konstituiert sich allererst ein ethisches Subjekt durch den Anspruch von Außen.

Mit der Markierung der *Alterität* wird dabei die Bedeutung des Anderen für die Vorstellung des Menschen als Subjekt, die nicht von einer subjektzentrierten und logozentrischen Perspektive auf den Anderen geleitet wird, hervorgehoben. Der Andere kommt als radikal Anderer in den Blick, der sich der homogenisierenden Einordnung in bereits bestehende Ordnungen widersetzt, da er nicht in diesen Ordnungskategorien gefasst werden kann (vgl. Lippitz 2003c, S. 97). In der Rede vom radikal Anderen, der nicht denselben subjektzentrierten Maßgaben folgt, wird eine schlichte Vereinheitlichung aller Menschen unter denselben identitätsstiftenden Perspektiven verunmöglicht. Damit wird jedes Verstehen der Anderen in seine Grenzen verwiesen, da sie durch ihre radikale Andersheit außerhalb des Vorstellungshorizontes des Subjekts lie-

[198] „Die Entscheidung kommt gegenüber dem Appell immer schon zu spät, sie ist ein schon ethisch fundierter, nicht aber aus der Autonomie eines freien Wesens ethisch fundierter Akt." (Lippitz 1989, S. 274)

gen.[199] In dieser auf Alterität justierten Perspektive zeigen sich bereits dezentrierte Momente in Lippitz' Subjektverständnis.

Durch den Anspruch des Anderen, dem sich das Subjekt nicht entziehen kann, da er vor jeder logozentrisch zu fassenden Bewusstwerdung liegt und das Subjekt dadurch nicht auf einer logozentrischen Dimension anspricht, verliert das Subjekt seine souveräne Stellung zu sich, Anderen und Welt (vgl. Lippitz 2003b, z. B. S. 46). Die Bedeutung von Differenzen und Erfahrungen lassen das Subjekt in einem dezentrierten und dezentrierenden Licht erscheinen, da autonome und souveräne Strukturen im Zusammenhang mit dem Angesprochenwerden durch Andere brüchig werden. In dieser Perspektive irritiert die Begegnung mit Anderen die subjektzentrierten vernünftigen Ordnungen und ermöglicht so ein *Heraustreten*[200] aus einer rein selbstbezüglichen Existenz (vgl. Lippitz 1989, S. 277). Im Sinne Lévinas' verweist Lippitz auf eine Verantwortlichkeit gegenüber dem Anderen, die das Subjekt nicht erst nachträglich durch seine Orientierung an zuvor legitimierten Maßstäben über*nimmt*, sie wird dem Subjekt vom Anderen her über*geben*.[201]

Im Kontext von Temporalität wird die Bedeutung der zeitlichen Verschiebung im Lippitz'schen Subjektverständnis explizit aufgenommen und verweist erneut auf einen phänomenologischen Diskurs über Subjekte in der Erziehung vor dem Hintergrund responsiver Strukturen menschlicher Verfasstheit. Das Subjekt als Antwortendes, das sich dieser Ver-antwortung nicht entziehen kann, kommt im Verhältnis zum Angesprochenwerden immer schon zu spät. Vorgefertigte subjektzentrierte Handlungsmaßgaben verlieren ihren Einfluss, da sich der Anspruch vor jeder Möglichkeit der Abwägung und Reflexion darüber ereignet. In diesem Sinne bestimmen Diskontinuitäten menschliche Existenz, die jedoch nicht als Mangel aufgefasst werden, sondern in denen sich Neues allererst ermöglichen kann (vgl. Lippitz 2003b, S. 55)

---

[199] Vgl. hierzu Lippitz' Studie zur Thematik des *Fremd-Verstehens* im pädagogischen Kontext (2003c).

[200] Wobei nochmals darauf hingewiesen sein, dass es sich in diesem Zusammenhang nicht um eine zunächst vorgängige Entscheidung des Subjekts handelt, sondern das Subjekt wird getroffen vom Anspruch des Anderen in Form eines Widerfahrnis, dessen faktische Tatsache des *Dass* nicht in der Hand des Subjekts liegt (vgl. Lippitz 1999, o. S.)

[201] In Lévinas'scher Perspektive wird von Verantwortung „als der wesentlichen, primären und grundlegenden Struktur der Subjektivität" (Lévinas ^{4}2008 [1982], S. 71) gesprochen und damit die ethische Dimension seines Subjektverständnisses verdeutlicht.

Soziale Verhältnisse kommen so als ethische Ereignisse in den Blick, in denen das konkrete Subjekt vom Anspruch des Anderen getroffen wird, ohne die Möglichkeit einer Entscheidung zur Annahme des Appells zu haben. In dieser Unmittelbarkeit und Unersetzbarkeit konstituiert sich das ethische Subjekt, als in diesem Sinne „einzigartiges und unvergleichbares Subjekt“ (ebd., S. 53). Das Verhältnis zum Anderen übersteigt eine wissensförmige subjektzentrierte Ordnung und das konkrete Subjekt kommt gegenüber dem Anspruch des Anderen immer schon zu spät. Gerade darin erkennt Lippitz eine ursprüngliche ethische Dimension, die sich nicht mit handlungsleitenden vernünftigen Maßgaben legitimieren lässt (vgl. ebd. S. 55). Dieses ethisch bedeutsame „Tun vor dem Verstehen“ (Wimmer 1996, S. 47) irritiert eine souveräne Subjektvorstellung und bringt den Anderen in seiner radikalen Andersheit wieder in den Blick.[202] Damit werden Vereinheitlichungen und ein subjekzentriertes Subjektdenken als homogenisierender Zwang verstanden und in der Rede des Er-kennens wird immer auch ein Ver-kennen sichtbar.

[202] Lévinas konstatiert gegenüber der abendländischen Philosophie eine *Anderenvergessenheit* beziehungsweise eine *Anderenverdrängung*. „Die abendländische Philosophie fällt mit der Enthüllung des Anderen zusammen; dabei verliert das Andere, das sich als Sein manifestiert, seine Andersheit. Von ihrem Beginn an ist die Philosophie vom Entsetzen vor dem Anderen, das Anderes bleibt, ergriffen, von einer unüberwindbaren Allergie. Aus diesem Grund ist sie wesentlich Philosophie des Seins, ist Seinsverständnis ihr letztes Wort und eine fundamentale Struktur des Menschen.“ (Lévinas ^{4}2008 [1982], S. 211)

4. Re-prise ... bleibt alles anders?

Im Gang durch Lippitz' Studien, entlang der wiederkehrenden Wegweiser Alterität Dezentrierung und Temporalität, der von der Frage nach seinem Erziehungs- bzw. seinem Subjektivitätsverständnis in der Erziehung geleitet wird, kommen seine Perspektiven auf ein nicht-souveränes Subjektdenken in erzieherischen Kontexten und den sich daraus für Erziehung ergebenden Bedeutungen in den Blick. In diesem abschließenden Kapitel werden unter der Chiffre der *Wiederaufnahme* die Überlegungen der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst wieder aufgenommen und somit in Erinnerung gerufen. Die Anfragen an Lippitz' Ausführungen und jene Überlegungen, die sich in der Auseinandersetzung mit seinen Studien ergeben, werden dann im Anschluss unter der Chiffre der *Neuaufnahme* zur Sprache gebracht.[203] In diesem Sinne *bleibt alles anders?*[204].

4.1 Wiederaufnahme

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Frage nach Lippitz' Subjektivitätsverständnis sind subjektanalytische[205] Perspektiven auf den *Menschen als Subjekt* und deren Bedeutung für erzieherisches Denken und Handeln. Die Formel des Menschen als Subjekt wird in dieser Blickrichtung als „menschliche[s] Selbstverständnis" (Sattler 2009, S. 9) gelesen, das Menschen zu unterschiedlichen Zeiten von sich (und damit von ihrer Stellung in und/oder zur Welt) haben. Bedeutsam ist dabei, dass nicht

[203] In diesem Sinne ist das abschließende Kapitel der Diplomarbeit als eine *Reprise* zu verstehen, die einerseits bereits Bekanntes wieder aufnimmt, andererseits ist jede Wiederaufnahme auch eine Neuaufnahme. Es werden Gedanken neu geordnet und ermöglichen so neue/ Perspektiven und Fragestellungen.

[204] Die Phrase *Bleibt alles anders* geht auf den Titel eines Liedes aus dem gleichnamigen Album von Herbert Grönemeyer aus dem Jahre 1998 zurück. In der vorliegenden Arbeit dient sie als scheinbar paradoxe Beschreibung des Versuchs einer Retrospektive unter den Vorzeichen von Außerordentlichem und Unsagbaren in alteritären Kontexten und der Annahme, dass jede Wiederaufnahme nie eine deckungsgleiche Spiegelung von bereits Gesagtem ist, sondern dieses immer *anders* wieder in den Blick genommen wird.

[205] Zur Erinnerung: Subjektanalysen blicken auf die Subjektivitätsformationen in ihrer historischen und sozialen Verflechtung und fragen nach den Modi der Subjektwerdung (vgl. diese Arbeit, S. 15ff.).

mehr – wie noch in der als klassisch bezeichneten Subjektphilosophie[206] – von einem alle Menschen verbindenden souveränen Wesenskern ausgegangen wird, der in der Autonomiefähigkeit der Menschen seine Grundlegung findet, vielmehr kommen jene selbstverständlichen Be- und Zuschreibungen der historisch und sozial bedingten Idealbilder des Menschen als eines zur jeweiligen Zeit als „vollwertigen, kompetenten und souveränen Wesen[s]" (ebd., S. 8) in den Blick. Diese Vorstellungen bilden sich auch in erzieherischen Konzeptionen, deren Legitimationen und den damit intendierten Möglichkeiten erzieherischer Einflussnahme ab.[207] In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf jenes von Lippitz vertretenen Subjektverständnisses in erzieherischen Kontexten gelegt und beschrieben. Die Markierungen *Alterität Dezentrierung Temporalität* verhelfen zu einer Clusterung innerhalb Lippitz' Studien und geben so die Perspektivensetzung und Gangart der vorliegenden Ausführungen vor. Dieses methodische Setting ermöglicht damit eine (vorübergehende) Eintragung analytischer Trennlinien in Lippitz' Erziehungs- und Subjektverständnis und seine speziellen Blickrichtungen auf Subjektivität in der Erziehung anhand bestimmter spezifischer Momente kenntlich zu machen. Als *Differenzfolie*[208], zur Verdeutlichung Lippitz' spezieller Sichtweise, dient hierbei die Skizze eines auf Kant rekurrierenden Erziehungs- und Subjektverständnisses[209], das einleitend und wiederkehrend in allen Unterkapiteln im Kontext der jeweiligen Markierung der Alterität Dezentrierung und Temporalität erläutert wird.

Das erste Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit fokussiert Lippitz' Erziehungsverständnis und beschreibt entlang der Markierungen der Alterität, Dezentrierung und Temporalität seine spezifischen erziehungsphilosophischen Argumentationsstränge in

[206] Vgl. hinsichtlich der Ausführungen zu einer als klassisch bezeichneten Subjektphilosophie und deren Implikationen für menschliche Selbst- und Weltauslegung Reckwitz 2008, S. 11ff. und Sattler 2009, S. 8ff.

[207] Das Selbstverständnis des Menschen von sich selbst ist zwar implizit jedem Erziehungsverständnis eingeschrieben, wird jedoch nur selten explizit thematisiert (vgl. Sattler 2009, S. 7). Frei nach dem Begriff *Selbst-Verständnis*: es ist dem vermeintlichen Selbst allzu verständlich, d.h. nicht fraglich.

[208] In der Auseinandersetzung mit Kants und Lippitz' Subjektivitätsverständnis in erzieherischen Kontexten hat sich gezeigt, dass die Chiffre der *Kontrastfolie* in einer binären Ordnungslogik verhaftete bleibt, die gerade im Gang mit und durch Lippitz' Studien als bloß alternativensetzende binäre Einschränkung in den Blick kommt. Die Bezeichnung der *Differenzfolie* ermöglicht den Verweis auf Zwischensphären, die abseits reiner Polarisierungen liegen.

[209] Die Vorstellung des Menschen als autonomes und damit souveränes Subjekt, wie sie in Kants Philosophie prominent vertreten wird, ist auch heute noch (wenn auch oft implizit oder eher: selbstverständlich) tragender Argumentationsstrang pädagogischer Debatten (vgl. kritisch hierzu Schirlbauer 2006). Lippitz hinterfragt in seinen erziehungsphilosophischen Studien ebenjene souveräne Stellung des Menschen (vgl. exemplarisch Lippitz 2003b).

erzieherischen Kontexten. Es zeigt sich dabei, dass Lippitz Erziehung immer in ihrer jeweils konkreten, sozialen Praxis fasst, die sich in der Interaktion zwischen erwachsenen Erziehenden zu heranwachsenden zu Erziehenden ereignet (vgl. Lippitz 2003a, S. 88). In Anlehnung an Kant[210] hebt Lippitz einerseits den normierenden und normalisierenden Charakter solcher erzieherischer Verhältnisse hervor, betont aber andererseits die auch individualitätsfördernden Momente erzieherischer Einsätze (vgl. ebd., S. 82). Fragt Kant jedoch nach der Möglichkeit der *Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange* (vgl. Kant [10]2000 [1803], OA 32), so verweist Lippitz auf die Verflechtung von Fremd- und Selbstbestimmung[211] in erzieherischen Kontexten (vgl. Lippitz 2003a, S. 79)[212]. Für das Nachdenken über erzieherische Einsätze bedeutet die Vorstellung der Verflechtung von Autonomie und Heteronomie eine Perspektivenverschiebung hin zu *Zwischen*möglichkeiten[213] – was somit eine Wiederaufnahme einer erziehungsphilosophischen Diskussion, die Neues und Anderes in den Blick bekommt und von einseitigen Setzungen Abstand nehmen kann, ermöglicht.

Durch diese Blickverschiebung zeigen sich erzieherische Verhältnisse dann in ihrer ethischen Dimension. Das pädagogische (Nach-)Denken und Handeln bleibt dabei auf *schwankendem* Boden und kann sich nicht mehr, wie noch in kantischer Diktion, auf allgemein gültige Richtlinien berufen. In der Orientierung an den drei gesetzten Markierungen zeigen sich spezifische Momente eines Differenzdenkens, einer Infragestellung von Souveränitätsansprüchen in erzieherischen Kontexten und den Überlegungen zu einer diskontinuierlichen Generationenfolge in Lippitz' Studien, die in der Folge nochmals zusammenfassend beschrieben werden:

---

[210] Kant spricht im Zusammenhang mit den Aufgaben von Erziehung von einer notwendigen Stufenfolge im Erziehungsgeschäft und fasst unter den Chiffren der *Kultivierung* und *Zivilisierung* und die Unterweisungen in soziokulturelle Normen und Werte (vgl. erläuternd hierzu Reichenbach 2007, speziell S. 106 – 112).

[211] Diese entpolarisierende Tendenz wird weiter unten im Kontext der Dezentrierungsmarkierung nochmals aufgenommen und erläutert.

[212] „Erziehung in irdischen Gefilden hat also damit zu tun, dass Zwang und Freiheit, Fremd- und Selbstbestimmung miteinander verflochten sind, ohne sich zu Extremen zu steigern und reine Gegensätze zu werden." (Lippitz 2003a, S. 79)

[213] Das *Zwischen* kann in diesem Kontext als ein Flechtwerk gelesen werden, das aber nicht einfach nur Autonomie mit Heteronomie verbindet – d.h. erst durch die Verflechtung ergibt sich ein eigentümlicher Gehalt, der wiederum auf die Rede von Autonomie und Heteronomie und deren Bedeutungen Einfluss nimmt und sie ver-ändert, ohne beide deckungsgleich werden zu lassen.

Die Markierung der *Alterität* in der hier vorgelegten Konnotation verweist auf eine bestimmte Vorstellung des Verhältnisses von Eigenem und Anderem, die nicht von einer ursprünglichen Einheit beider Dimensionen ausgeht. Lippitz betont ihn Anlehnung an Lévinas eine „radikale Differenz" (Lippitz 1999, o. S.) zwischen Eigenem und Anderem, die nicht durch jedwede erzieherischen Einsätze aufgehoben werden kann. Gerade diese Nicht-Vergleichbarkeit bedingt die ethische Dimension, die in Lippitz' erziehungsphilosophischen Ausführungen im Fokus seiner Überlegungen steht und in der Folge auch für (s)ein Nachdenken über Dezentrik und Temporalität Bedeutung erlangt. In der Kontrastierung zu Kants Ausführungen erzieherischer Einsätze als einer anfänglichen Anleitung zur notwendigen Einsicht in universale Vernunftvorgaben und der damit postulierten letztgültigen Instanz in Handlungsfragen kehrt sich Lippitz in seiner differenztheoretischen Perspektive von identitätslogisch absoluten Vorstellungen ab. So kommen dann Kinder in erzieherischen Verhältnissen bei Lippitz nicht mehr unter einer erwachsenenzentrierten Optik des *Noch-nicht* in den Blick, sondern werden als radikal Andere, nicht als „Spiegelgestalt oder Ich-Verdoppelung" (ebd., o. S.) einer bereits bestehenden Ordnung, angesehen. Erziehung in ihrer ethischen Dimension konstituiert sich aus dem Anspruch des radikal Anderen, der durch seine Außer-ordentlichkeit nicht in bereits bestehenden selbstbezüglichen Ordnungen aufgehoben werden kann. Diese Inanspruchnahme durch den Anderen geschieht plötzlich und kann nicht durch vorgängige Reflexionen schon bestimmt werden (vgl. Lippitz 2003c, S. 103), d.h. aber auch, dass es keine Möglichkeit der vorkehrenden Maßnahmensetzung *gegen* das Angesprochenwerden gibt. Gerade in diesem dem Anderen Ausgesetztsein liegt, laut Lippitz, jene ethische Dimension der Erziehung, die soziale Verbindlichkeit stiftet, ohne sich auf vorher festgelegte Maßgabenkataloge berufen zu können (vgl. Lippitz 2003d, S. 64)[214].

Durch die differenztheoretischen Perspektive auf Andere in ihrer radikalen Andersheit und Fremdheit kommen dezentrische und dezentrierende Momente in erzieherischen Kontexten in den Blick, die im zweiten Unterkapitel unter der Chiffre der *Dezentrierung* explizit hervorgehoben werden. Wie sich schon in der Auseinandersetzung mit

[214] „Es ist der konkrete Andere, der in allernächster Nähe mich dazu verpflichtet, ihn in seiner Individualität und Einzigartigkeit zu achten. Diese Achtung ist nicht bloß ein Postulat, dem ich mich verpflichte, sondern – und das sei betont – eine konkrete ethische Erfahrung, die mich vor aller Selbstverpflichtung an den Anderen bindet und mich ihm gegenüber schuldig werden lässt." (Lippitz 2003d, S. 64)

alteritären Momenten zeigt, betont Lippitz in Anlehnung an Lévinas die radikale „Differenz von ich und Anderem“ (Lippitz 1989, S. 267) in ihrer ethischen Bedeutung. Durch diese absolute Trennung liegt die Betonung auf Heterogenität und nicht auf Einheitlichkeit und dies steht wiederum in Differenz zu Kants Diktum universaler Vernunftvorgaben, die alle Menschen miteinander *ver*- und demzufolge *an* die Einsicht vernünftiger Gesetze *bindet*. Für erzieherische Überlegungen stellt sich dann die Frage nach der Möglichkeit der Legitimation von pädagogischem Wissen und Handeln neu, wenn diese nicht auf historische oder soziokulturelle (und moralische) Kriterienkataloge zurückgeführt werden können. Lippitz betont in diesem Zusammenhang, dass Erziehung sich als ethisches Ereignis, das seinen Einsatzpunkt in einem pathischen Moment des Angesprochenwerdens findet, dann nicht länger auf eine intentionale Verfasstheit eines bewusstseinslogischen pädagogischen Verständnisses berufen kann. Er verweist damit auf die Grenzen jedweden pädagogischen Verstehens, das konkrete Situationen auf Allgemeines reduziert, indem es Außerordentliches in bereits bestehende Ordnungssysteme *zwängt* – und den konkret Anderen damit durch Homogenisierung marginalisiert und verkennt (vgl. Lippitz 2003c, S. 102).

Unter dieser alteritären und dezentrierten Optik zeigen sich auch *Temporalität*smarkierungen in Lippitz’ Erziehungsverständnis deutlich anders als in kantischer Diktion. In Differenz zu Kant, der von einer teleologischen Entwicklung der Menschheit hin zur absoluten Mündigkeit durch Selbstdenken ausgeht und in diesem Kontext auf die „*Wirksamkeit von Erziehung*“ (Reichenbach 2007, S. 92) vertraut[215], betont Lippitz Diskontinuitäten in der Generationenfolge. Nachkommende Generationen sind nicht einfach als *alter ego* früherer Generationen zu sehen, denn Lippitz weist in Anlehnung an Lévinas darauf hin, dass es „zwischen Gegenwart und Zukunft kein gemeinsames Band“ (Lippitz 1989, S. 276) gibt. Zwar sind erzieherische Verhältnisse immer auch durch ihre normalisierenden Tendenzen im Sinne der Einführung in soziokulturelle Normen und Werte gekennzeichnet (vgl. Lippitz 2003a, S. 82), aber in ethischer Hinsicht sprengt die Vorstellung der radikalen Andersheit der Anderen und deren Inanspruchnahme den Raum einer einheitsstiftenden Ordnung, die überzeitlich und universal für alle Menschen gelten soll. Das ethische Ereignis des Anspruchs durch den

[215] Vgl. hierzu Reichenbach 2007, speziell S. 90 – 96.

Anderen übersteigt selbstbezügliche Ordnungssysteme und kann nicht vorweg über Nachdenken schon eingeordnet werden. Im Konnex von Generativität spricht Lippitz davon, dass „[d]ie Zeit der Kinder, ihre Zukunft, ist nicht die der Eltern; das Faktum der Geburt des Einzelnen unterbricht die alte Ordnung." (Lippitz 2008, S. 284) Diese Diskontinuität ermöglicht es, dass sich Neues und Unvorhergesehenes ereignen kann und dass es so zu einer Befreiung aus den *Kreisen des Selbstbezugs* kommt (vgl. Lippitz 1989, S. 277).

In den Ausführungen zu Lippitz' Erziehungsverständnis zeigt sich implizit sein Subjektverständnis, das im zweiten Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit explizit aufgenommen wird. Der Weg durch Lippitz' Studien wird wieder von den Markierungen der Alterität Dezentrierung und Temporalität geleitet, der Fokus richtet sich dabei jedoch auf sein Subjektivitätsverständnis in erzieherischen Kontexten;[216] d.h. Lippitz' Studien werden hinsichtlich seines Verständnisses von Subjektivität – „als menschliche Selbstbeschreibungsformel" (Sattler 2008, S. 21) – in der Erziehung befragt. In den Blick genommen werden damit seine philosophisch-phänomenologischen Beschreibungen vom Menschen als Subjekt in der Erziehung und den Modi dieses Subjekt*seins* beziehungsweise -*werdens* in erzieherischen Kontexten.[217] Da Subjektvorstellungen für den jeweiligen Selbst- und Weltbezug des Menschen bedeutsam sind, justieren sie auch die Perspektiven pädagogischer Diskurse. Diese Zuschreibungen ändern sich mit differenten historischen und sozialen Umfeldern, gewisse Vorstellungen sind dabei wirkmächtiger als andere. Für westeuropäisch pädagogisches Denken und damit das Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung, ist das kantische Diktum des Menschen als autonomes und souveränes Vernunftsubjekt wegweisend (vgl. Ricken 1999, S. 19ff.). Lippitz nimmt in seinen Studien diese subjekttheoretische Traditionslinie auf, um davon ausgehend sein Subjektverständnis implizit wie explizit zu erläutern und kontrastierend in den Blick zu nehmen (vgl. exemplarisch Lippitz 2003a). Dieser Weg wird auch in der vorliegenden Arbeit aufgenommen, indem wiederkehrend Kants Subjektverständnis und seine Argumentati-

[216] Manches mag dabei vertraut klingen, wird aber durch die andere Perspektivensetzung nochmals neu beleuchtet und zeigt dann entsprechend andere Facetten.

[217] Im Sinne subjektanalytischer Diskurse *ist* der Mensch nicht Subjekt, sondern lässt „sich innerhalb einer kulturellen Ordnung als ein solches ‚anrufen'" (Reckwitz 2008, S. 14); d.h. es geht um die Frage nach den Modi (bewusster aber meist unbewusster) Anerkennung und Aufnahme der je speziellen menschlichen Idealbilder in unterschiedlichen historischen und sozialen Settings.

onsstränge an den Anfang der Markierungen der Alterität Dezentrierung und Temporalität gestellt werden, um daran differenzierend Lippitz' Perspektive zu verdeutlichen. Lippitz' Ausführungen ist eine spezielle phänomenologisch-anthropologische Sicht auf den Menschen als Respondent eingeschrieben, die menschliche Existenz in einem Modus des Antwortens fasst. Diese responsive Verfasstheit hebt ein souveränes Selbstverständnis auf und verstrickt die Einzelnen in soziale Interaktionen mit Anderen, die von Lippitz in ihrer ethischen Konnotation betont werden.

In einem ersten Schritt wird im Zuge der Markierung der *Alterität* die Verflochtenheit von Subjekt mit Anderen und Welt in den Blick genommen. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne einer subjektzentrierten und logozentrischen Perspektive auf den Anderen als *alter ego* des Eigenen; vielmehr zeigt Lippitz – anhand seiner auf Lévinas rekurrierenden Argumentation der radikalen Differenzen zwischen Eigenem und Anderem – die Verkürzungs- und Marginalisierungstendenz einer identitätslogisch verfahrenden Vereinheitlichung des Anderen. Er betont, dass die ethische Beziehung zu Anderen durch deren Entzug bestimmt ist (vgl. Lippitz 1999, o. S.), da in differenztheoretischer Sicht, der Andere nicht in einer ontologischen Ordnung des Subjekts gefasst werden kann, ohne dabei verkannt zu werden. Diese Nicht-Einordenbarkeit der Anderen bedeutet für das Selbstverständnis des Subjekts eine Irritation des Bildes von sich. Es versteht sich dann nicht mehr länger im Sinne eines klassisch bezeichneten Subjektverständnisses als eine „selbstbestimmte, souveräne Instanz" (Sattler 2009, S. 9), sondern erfährt sich als dezentriertes und in der Begegnung mit Anderen verstricktes Subjekt.

In diesem Sinne kommt das Subjekt in Lippitz' Studien, im Zuge der Chiffre der *Dezentrierung*, als dem Anspruch des Anderen *unterworfenes* in den Blick, das ausgehend von einem radikalen Differenzdenken in Lévinas'scher Tradition und der sich in phänomenologischer Setzung ergebenden Konnotation des Erfahrens dieses Anspruchs nicht mehr auf einheitsstiftende und absolute Handlungslegitimationen in selbstbezüglicher Optik verlassen kann. Der Anspruch des Anderen trifft die je Einzelnen vor jeder Möglichkeit der Reflexion und Festlegung auf vorgängig bestimmte vernünftige Maßgaben und entbindet sie somit der Möglichkeit eines Richterspruchs durch eine universal gedachte Vernunft (vgl. Lippitz 1989, S. 267). Diese Dezentrierung versteht Lippitz jedoch nicht als Mangel, sondern (an)erkennt sie als die Bedin-

gung der Möglichkeit aus selbstverständlichen Ordnungen – durch das pathische Erfahren des Anspruchs und der Unersetzbarkeit als Antwortender – heraustreten zu können. Erst in diesem Erfahren konstituieren sich die Einzelnen als ethische Subjekte.

Das birgt für die Markierung der *Temporalität* eine bedeutsame Verschiebung beziehungsweise Verzögerung in sozialen Verhältnissen hinsichtlich deren ethischen Dimensionierung. Denn wenn das Subjekt immer erst als Antwortendes in den Blick kommt, wird die Rede von planmäßigen (weil vernunftgeleiteten) Handlungsrichtlinien in Frage gestellt. Das Subjekt kommt als Antwortendes dann immer schon gegenüber dem Anspruch der Anderen zu spät. In Differenz zu Kants Vorstellung von Erkenntnissen a priori und den sich daraus abzuleitenden Handlungsvorgaben, die dem Menschen vor jeder Erfahrung gegeben sind und sich durch ihre Allgemeingültigkeit auszeichnen, betont Lippitz in Anlehnung an die responsive Verfasstheit des Menschen nach Waldenfels menschliche Existenz als nicht in erkenntnistheoretischen logozentrischen Dimensionen aufhebbar (vgl. Lippitz 1989, S. 274). In der je konkreten Begegnung mit Anderen obliegt es nicht den Angesprochenen sich für oder gegen eine Antworthandlung ihrerseits zu entscheiden, da sich der Modus des Angesprochenwerdens und Antwortens vorreflexiv ereignet. Demzufolge kann eine vorab getroffene (wie auch immer legitimierte) Handlungsbegründung nicht länger als ethisch-moralische Maßgabe dienen (vgl. Lippitz 2003a, S. 88).

Diese Perspektive auf den Menschen als Subjekt in erzieherischen Kontexten gewinnt ihre dezentrierte Justierung durch eine spezielle alteritäre Gewichtung menschlicher Existenz, die in zeitlicher Hinsicht ein *Zu-spät-kommen* bedeutet. In konkreten Situationen des Anspruchs durch radikal Andere wird ein vermeintlich souveränes Subjekt aus seiner (Selbst-)Verständlichkeit gerissen und *muss*[218] sich in Form einer Antwort der Hilfsbedürftigkeit und Not der Anderen stellen. Dabei kann es nicht auf überzeitliche, universale und logozentrische Kriterienkataloge zurückgreifen, da sich die Begegnung mit Anderen vor jeder Möglichkeit der Reflexion und außerhalb jeder be-

[218] So verweist etwa auch Wimmer darauf, dass das Subjekt sich nicht der Inanspruchnahme durch den konkret Anderen verwehren kann, denn „es schuldet Antwort, es ist verantwortlich, denn keiner kann an seiner Statt antworten." (Wimmer 1996, S. 52)

kannten subjektzentrierten Ordnung ereignet. In diesem Sinne ist jedem sozialen Verhältnis eine ethische Dimension eingeschrieben (vgl. Lippitz 1989, S. 268).

Kennzeichnend dafür sind eine radikale Andersheit der Anderen, und damit ihre Unvergleichbarkeit in subjektzentrierter Perspektive, und die Unersetzbarkeit der konkret angesprochenen Einzelnen. Diese werden erst durch diese Inanspruchnahme, ohne die Möglichkeit sie negieren zu können, als ethische Subjekte bestimmt. Damit bleibt das je konkrete ethische Subjekt „als beständiger Bezugspunkt" (Sattler 2008, S. 32) im Blick, aber seine souveräne und autonome Stellung zu sich, Anderen und Welt wird aus ihren Angeln gehoben. In diesem Sinne betont Lippitz die Ver-Antwortung des ethischen Subjekts in der Begegnung mit Anderen – in Anlehnung an Waldenfels kann von einer *Ver-Antwortlichkeit*[219] gesprochen werden.

Für ein Nachdenken über pädagogische Diskurse bedeutet diese Perspektive eine Akzentverschiebung hinsichtlich der Überlegungen zur Autonomie und Mündigkeit, sowie den Möglichkeiten und Legitimationen pädagogischen Wissens und Verstehens. Lippitz hält einerseits an Kants Rede von der erzieherischen Praxis der Zivilisierung und Kultivierung fest (vgl. Lippitz 2003a, S. 79), er spricht sich jedoch andererseits gegen eine Polarisierung und damit gegen eine Alternativsetzung von Autonomie und Heteronomie in erzieherischen Kontexten aus, indem er auf die Verflechtung beider Dimensionen verweist (vgl. ebd.). Diese Annahme einer Zwischensphäre der Erziehung, die gleichzeitig immer fremd- und selbstbestimmte Aspekte enthält, erläutert er anhand der immer schon sozialen und damit kontingenten, also fremdstämmig beginnenden Existenz des Menschen (vgl. Lippitz 2003a, S. 77ff.). Damit gewichtet er die soziale Dimension menschlicher Verfasstheit stärker als Kant, und nimmt eine andere Perspektive hinsichtlich moralischer Fragen ein. In einer stark von Lévinas inspirierten Lesart erkennt Lippitz in der Verantwortung Anderen gegenüber – hervorgerufen durch deren Not – das genuin ethische Moment jedweden menschlichen Verhältnisses. Damit liegt es nicht im Willen eines souveränen Subjekts, ob es auf die Aufforderung, die es durch Andere erfährt, antwortet. Lippitz verweist darauf, dass eine „ethische Erfahrung […] überhaupt nicht mit den Mitteln eines auf Präsenz und Evidenz

[219] Waldenfels spricht im Kontext seiner Ausführungen zur Responsivität von „Antwortlichkeit" (Waldenfels 2007 [1994], S. 320).

gerichteten Erkenntnis- und Wahrnehmungsvermögens beschrieben werden kann“ (Lippitz 1989, S. 273), vielmehr würde sie aus dieser Erkenntnis herausfallen.

Dies impliziert mehrere Aspekte: Sowohl drückt sich hier eine Absage an ein rein auf Wissen bezogenes pädagogisches Selbstverständnis aus, das davon ausgeht, erzieherische Handlungen durch wissenschaftlich fundiertes Wissen legitimieren zu können und welches damit subsumtionslogisch verfährt. Als auch schwingt in dieser Aussage Lippitz’ Annahme einer subversiven Individualität mit, die er als „Nicht- Fall eines Allgemeinen“ (Lippitz 2003b, S. 56) beschreibt, und die damit jede Ordnung übersteigt und Anteil an deren Transformation hat. Weiters klingt damit die spezielle Rolle des Anderen in sozialen und damit erzieherischen Kontexten an, der in der erzieherischen Praxis als das konkrete Gegenüber auftritt[220] und an die Verpflichtung zur Hilfeleistung appelliert. Für Erziehung bedeutet dies, dass eine konkrete prinzipiengeleitete Vorbereitung auf ethische Situationen nicht möglich ist (vgl. Lippitz 1989, S. 273f.). Die Verantwortung bleibt dennoch beim jeweils sich gerade in solchen Situationen konstituierenden ethischen Subjekt, das durch den Anderen, „der […] durchaus fremd bleiben kann“ (Lippitz 2003a, S. 60), aus seinem bisherigen „Zirkel [seines] Selbstverhältnisses“ (Lippitz 1989, S. 274; GK) herausgerissen wird. Damit verabschiedet sich Lippitz von einem souveränen Subjektverständnis in erzieherischen Kontexten in kantischer Tradition, das autonom verfahren kann, ohne dabei die Bedeutung eines „singuläre[n] Akt[s]“ (Sattler 2008, S. 37; GK) zu suspendieren.

Lippitz folgend gibt es nicht *das* Subjekt der Erziehung, sondern es tritt in unterschiedlichen Gestalten auf, ohne jedoch auf ein überzeitlich festes Fundament (wie etwa einer universalen Vernunft bei Kant) verweisen zu können. Diese unterschiedlichen, „schwankenden Gestalten“, wie sie auch bei Reckwitz (Reckwitz 2008, S. 5) thematisiert werden, ergeben sich aus der Verflechtung des Menschen mit Anderen und Welt. So kann Lippitz’ Erziehungsverständnis als ein Versuch gelesen werden, Polarisierungen aufzuheben, um damit andere Perspektiven auf eine Erziehung in den Sphären einer Handlungsethik[221] wieder freizulegen, die dem Menschen zwar eine

[220] Von dessen *Inerscheinungtreten* – hier nimmt Lippitz auf Lévinas Bezug – bleibt jedoch immer nur mehr seine *Spur* erkennbar; d.h. ethische Situationen geschehen asynchron.
[221] Es wird jedoch darauf verwiesen , dass sich in Lippitz’ Praxisverständnis immer auch theoretische Aspekte verwoben vorfinden, sodass auch hier ein trennscharfe Linie zwischen Theorie und Praxis nicht gezogenen werden kann.

Autonomie im kantischen Sinne abspricht, aber nicht gänzlich aufhebt. Durch die Rehabilitierung fremdbestimmter Dimensionen der menschlichen Existenz und der immer schon kontingenten Lebensbestimmungen werden die selbstbezüglich orientierten Ordnungen aufgebrochen und hinsichtlich einer Verantwortung den Anderen gegenüber transformiert. Für erzieherisches Denken und Handeln ergibt sich daraus eine Horizontverschiebung, die die Zuwendung zum Anderen und der (An-)Erkennung seiner Andersartigkeit betont. So kann einer zwanghaften Vereinheitlichung durch pädagogische Einsätze widersprochen werden, ohne jedoch die (auch notwendig) normierenden Tendenzen gänzlich in ihrer Bedeutung zum Verschwinden zu bringen. Nach Lippitz bedarf es jeweils einer Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und der Kenntnis gemeinschaftlich festgelegter Normen[222] (vgl. Lippitz 2003a, S. 86f.). Diese aufgestellten Ordnungen werden aber nicht absolut gesetzt, sondern können aufgrund der menschlichen Verhältnisse mit- und gegeneinander beweglich gehalten und damit transformiert werden. Dabei kommt dem Nicht-Einzuordnenden, dem Anderen und Fremden, eine bedeutende Rolle zu.

4.2 Neuaufnahme

Der bisherige Weg bringt Lippitz' Subjektverständnis, das ausgehend von der Lévinas'schen Vorstellung der je konkret Einzelnen als Antwortende und damit der Inanspruchnahme Anderer unterworfene als subjekt-dezentriertes Verständnis in den Blick. Entlang der Markierungen der Alterität Dezentrierung Temporalität zeigen sich dabei erzieherische Verhältnisse in ihrer ethischen Dimension und bedeuten für ein erzieherisches (Selbst-)Verständnis in Autonomie- und Souveränitätsdiskursen eine Irritation der Möglichkeiten und Legitimation von erzieherischem Denken und Handeln.
In diesen abschließenden Seiten der Arbeit sei noch einmal an den Beginn der Arbeit zurückgeblickt, denn das Gehen des Weges[223] durch Lippitz' Studien unter der Pers-

[222] Wimmer betont etwa auch im Zuge seiner Auseinandersetzung zu pädagogischer Professionalität und ihrem Verhältnis zu Wissen, dass Professionswissen „keineswegs überflüssig ist und selbstverständlich auch weiterhin gebraucht wird" (Wimmer 1996a, S. 431), aber dass es seinen Wert ändert, da es nicht mehr als allgemeingültiges Wissen angesehen werden kann.
[223] Im Sinne des Gehens als (bewegendes) Erfahren sei nochmals auf Waldenfels Gedanken zu den *Bruchlinien der Erfahrung* verwiesen. Dann zeigt sich der Gang durch Lippitz' Studien als „nicht aus einem Guß" (Waldenfels 2002, S. 9) und macht dann „Sprünge und zeigt Sprünge wie ein angeschlagenes Glas. [...] Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an-

pektive der Frage nach seinem Subjektverständnis in der Erziehung hat sich in den Blick auf die Sache eingeschrieben und lässt die anfänglich leitende Frage in einem anderen Licht erscheinen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Lippitz Ausführungen und seinen Anmerkungen zu (pädagogischem) Wissen und Verstehen erscheint es hinsichtlich der Frage nach seinem Subjektverständnis bedeutsam, hier noch einmal reflektierend einzusetzen. Der „Verständnishorizont" (Lippitz 2003c, S. 97) erfährt seine Grenzen, wenn das „allgemeine hermeneutische Problem des ‚Verstehens' von etwas *als* etwas" (ebd.; GK) betont wird. Denn in der Betonung des *Als* kündigt sich für ein Nachdenken über Verstehen ein *Zwischen* an, das den Raum offen hält für immer neue Interpretationen und somit den Verstehenden nicht mehr absolut gültige, überzeitliche Richterschnüre der Auslegung an die Hand gibt. Sinn konstituiert sich weiters nicht subjektzentriert, sondern nur in intersubjektiven Beziehungen zu Anderen (vgl. ebd, S. 97f.).[224] Wird jedoch deren radikale Andersheit und damit *Außer-Ordentlichkeit* unter identitätslogischen, d.h. subjektzentrierten Vorzeichen homogenisiert, so zeigt sich die Grenze des Verstehens bloß in ihrer vermeintlichen „Vorläufigkeit" (ebd., S. 98). Lippitz verweist in diesem Zusammenhang jedoch auf die nicht aufzuhebende Differenz zwischen Subjekt und Anderen und betont als Grenze des Verstehens somit dessen „*Vergeblichkeit*" (ebd.; H. i. O.). Damit stellt er jedweden – somit auch den pädagogischen – Verstehensanspruch in Frage, in dem er auf ein nicht hintergehbares *Nicht-Wissen-Können* verweist[225].

In die Verstehensdebatte eingeschrieben ist das Verhältnis zu und damit der Wert von Wissen in erzieherischen Kontexten, dessen spezielle Perspektivierung sich aus der anthropologischen Rede vom Menschen als Respondenten ergibt. Wenn der Mensch in dieser Akzentuierung als immer erst auf die Ansprüche Anderer Antwortender in

---

und abbrechen und Neues aufbricht, sie weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden, sie gerät in ein Gelände, wo der Boden nachgibt und einbricht." (ebd.)

[224] „Weder gibt es ein endgültiges oder kontinuierlich fortschreitendes Verstehen, sondern stets nur andere mögliche Interpretationen; noch verfügt der Verstehende souverän über seine Deutung, da seine Verstehenskompetenz von den Sinnstrukturen und Maßstäben des Textes bzw. dessen Wirkungsgeschichte intersubjektiv mitkonstituiert wird." (Lippitz 2003c, S. 97f.)

[225] In diesem Sinne können dann sowohl seine eigenen Studien, wie auch die vorliegende Arbeit (als Nachzeichnung seiner Ausführungen) als eine mögliche Interpretation gelesen werden. Wenn also nach Lippitz' Subjekt*verständnis* gefragt wird, dann in einem sowohl hinsichtlich seiner Ausführungen als auch deren Auslegungen im Rahmen eines die vorliegende Arbeit betreffenden, gebrochenen und damit immer auch offen haltenden Zugangs. Die Modi, in denen sich Einzelne dabei als ethische Subjekte anrufen lassen, werden durch das *Inspracheheben* in der vorliegenden Arbeit einerseits wiederum fest*geschrieben*, jedoch zeigen sich andererseits durch die Betonung von Nicht-Sagbarem und damit Nicht-Denkbaren eine Öffnung und ein Offenhalten hin zu anderen als rein logozentrischen Dimensionen menschlicher Verfasstheit in der Begegnung mit Anderen.

den Blick genommen wird, und das Angesprochenwerden nicht von einer Willensleistung eines souveränen Subjekts abhängt, sondern sich ohne dessen Möglichkeit zur Einflussnahme in konkreten und damit singulären Situationen ereignet, so verändert sich der Wert des Wissens und damit die Bedeutungen einer erkenntnistheoretischen Setzung des Menschen als Subjekt. Erzieherische Einsätze können dann nicht mehr auf vorgefertigte Kriterien im Sinne einer Handlungsanleitung zurückgreifen, ohne dabei die je faktische Situation und das konkrete Kind in ihrer *Außer-Ordentlichkeit* subsumtionslogisch zu verkennen. Diese Unplanbarkeit enthebt jedoch die konkret Angesprochenen nicht aus ihrer Position des Antworten-*Müssens*. Gerade in dieser Unersetzbarkeit ereignet sich eine ethische Stellungnahme, die in Lippitz'scher Perspektive die Einzelnen als ethische Subjekte hervorbringt. Erzieherisch-ethische Blickverschiebungen ermöglichen sich dann wegen der „notwendige[n] Stellungnahme auf der Basis einer irreduziblen Unentscheidbarkeit" (Wimmer 1996a, S. 432), die „das pädagogische Urteil ohne Kriterium und das Handeln, ohne wissen zu können" (ebd.) fasst.

In diesem Sinne wird das imperativische Motto aufklärerischer Diskurse (Kants *sapere aude!*) umgeschrieben in den Appell *respondere aude?* – wage zu antworten? Die Bezeichnung des Umschreibens betont, dass etwas Bekanntes anders in den Blick kommt und verweist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht auf einen zusammenhangslosen Anfang ohne Bezug zu bestehenden Ordnungen. Im Umschreiben bleiben noch immer Teile des Vorhergehenden bestehen, sie verschieben sich und werden ergänzt. Foucault verweist in seiner Auseinandersetzung mit Kants Aufklärungsschrift (vgl. Foucault 1990) [1984]) darauf, dass Kant ein Unvermögen erkennt, sich ohne von anderen geleitet zu werden seines eigenen Verstandes zu bedienen. Da aber Kant ein Zusammenspiel von „übermäßiger Autorität" und „einem Mangel an Entschlossenheit und Mut" (ebd., S. 16) konstatiert, das diese Unfähigkeit kennzeichnet, ist dieser Aufklärungsartikel von Kant vielmehr als „ein[] Appell an den Mut" (ebd.) zu lesen, sich in religiösen, juridischen Fragen und in den Bereichen, die sich mit Erkenntnisgewinnung beschäftigen**,** nicht von anderen leiten zu lassen. Kants Appell steht dabei immer unter dem Vorzeichen der Frage *was kann ich wissen*, d.h. die Frage nach der Erkenntnisart und deren Grenzen bestimmt auch die Funktion des Mutes. Dieser wird nötig, um das Wagnis sich mit den Grenzen seines Wissens auseinanderzusetzen einzugehen. Der Gedanke der Aufklärung – sich aus seiner Unmündigkeit

durch die eigene „Bearbeitung [des] Geistes“ (Kant 2004 [1783], S. 10; GK) zu befreien – ist dadurch an die Bedingung geknüpft, dass es so etwas wie eine allen Menschen zugängliche Vernunft gibt, die als übergeordnete Instanz den Maßstab für letztgültige Prinzipien festlegt. Die Rolle der Anderen wird marginalisiert, beziehungsweise kommt sie nur unter identitätslogischen Vorzeichen in den Blick.

Wenn Lippitz in Anlehnung an Lévinas die radikale Differenz zwischen Subjekten und Anderen und damit die responsive Struktur menschlicher Verfasstheit betont, impliziert dies für pädagogische Kontexte eine Akzentverschiebung der Bedeutung des (Selbst-)Denkens, die Aufforderung zum Wagnis bleibt jedoch – wenn auch unter anderen Vorzeichen – bestehen. Die Betonung liegt auf der Aufforderung zum Wagnis durch unplanbare und unvorhersehbare Ansprüche radikal Anderer, die nicht in einem subjektzentrierten Verständnishorizont aufgehoben werden können, selbstbezügliche Ordnungen in ihren Legitimationsvorgabe zu entkräften und „normativen Versuchungen zu widerstehen“ (Wimmer 1996, S. 57). Die Spannung, die es auszuhalten gilt, liegt dann in der Akzeptanz der eigenen Unersetzbarkeit im Angesicht der „Un-Macht“[226] des Subjekts, „weil es dem Subjekt unmöglich ist zu bestimmen, wer es wann wie anspricht und welche Wirkung es hat, wenn es selbst jemanden anspricht, d.h. wenn es selbst Anderer für den Anderen ist.“ (ebd., S. 51)

So verschoben bleibt Kants Appell des Wagnisses des Denkens bedeutsam[227], jedoch wird die Gewichtung anders tariert, da das Subjekt in der Perspektive Lippitz’ nicht mehr als Souverän (s)eines Welt- und Selbstbezuges ausgelegt wird. Subjektanalytisch betrachtet ist die Rede vom responsiven Subjekt in seiner ethischen Dimension bei Lippitz eine mögliche Sicht auf den Menschen *als* Subjekt in der Erziehung. Damit wird Subjektivität in der Erziehung ein anderer (abgeschwächter) Status zugeschrieben, da sie dann nicht mehr nur unter erkenntnistheoretischen, auf Kontinuität

[226] Wimmer verweist darauf, dass anstelle der Rede von Ohnmacht des Subjekts eher von einer Un-Macht zu sprechen sei, da es nicht in einem Entscheidungshorizont eines souveränen Subjekts liegt, angesprochen zu werden oder nicht. Demzufolge kann diese Subjektivitätsdebatte auch nicht in der Kategorie einer moralischen Schuldzuweisung geführt werden (vgl. Wimmer 1996, S. 51).

[227] Denn auch wenn ethische Situationen in ihrer vorreflexiven Struktur den subjektzentrierten Verständnishorizont übersteigen, bleibt das Nachdenken über diese Situationen im Nachhinein noch immer eine Erkenntnisleistung des Subjekts. Jedoch bleibt eine „Diskontinuität zwischen Wissen und Handeln“ (Wimmer 1996a, S. 434), die nicht in einer „kohärenten Theorie aufhebbar oder durch Wissen vermittelbar“ (ebd.) ist. „So notwendig ein theoretisches Bezugssystem, das heißt professionelles Wissen ist, um Problemlagen überhaupt erkennen und diagnostizieren zu können, so aussichtslos ist die restlose Auflösung eines je singulären Falls in ein begriffliches Raster.“ (ebd.)

beruhenden Bedingungen angenommen wird, sondern durch die Begegnung mit radikal Anderen auch in heterogenen, kontingenten und damit nicht vorhersehbaren Verhältnissen in den Blick kommt. Für erzieherische Einsätze kann ein solches Bedenken dieser Perspektive auf den Menschen als Subjekt die Chance zu einer „Bescheidenheit, die ein anderes Denken und ein Denken des Anderen ermöglicht“ (ebd., S. 58) bedeuten und öffnet damit – möglicherweise – den *(Denk-)Horizont* für eine (nicht nur pädagogische) *Selbst-Begrenzung*[228].

> „[D]ie Frage der Ethik [erscheint] genau an den Grenzen unserer Systeme der Verständlichkeit [...], wo wir uns fragen, was es heißen könnte, einen Dialog fortzuführen, für den wir keine gemeinsame Grundlage annehmen können, und wo wir uns gleichsam an den Grenzen unseres Wissens befinden und dennoch Anerkennung zu geben und zu empfangen haben: weil da jemand ist, der anzureden und dessen Anrede zu empfangen ist.“ (Butler 2007, S. 33; GK)

> „Bleibt nicht immer das Risiko, sich zu irren?“[229]
> (Foucault/Chomsky/Elders 2008 [1971], S. 42)

[228] Diese Selbst-Begrenzung kann dann aber auch als positiv konnotierte „Zumutung [nicht nur; GK] an erziehungswissenschaftliches Denken“ (Sattler 2009, S 20) verstanden werden - um den Mut zu fassen, sich in der Begegnung mit Anderen irritierenden Erfahrungen auszusetzen, „die es einem verwehren, derselbe zu bleiben wie bisher“ (Foucault 1996 [1981], S. 34).

[229] Diese Frage stellt Foucault sich und Noam Chomsky in einer 1971 im niederländischen Fernsehen ausgestrahlten philosophischen Diskussionrunde. Thematisiert wurde eine „der großen ewigen Fragen: d[ie] Frage nach der Natur des Menschen.“ (Foucault/Chomsky/Elders 2008 [1971], S. 10; GK)

Literaturliste

Arendt, Hanna (^{7}2008): Vita activa oder Vom tätigen Leben.- München/Zürich.

Baumanns, Peter (2000): Kants Ethik. Die Grundlehre.- Würzburg.

Becker, Wolfgang (2003): Einleitung: Kants pragmatische Anthropologie.- In: Kant, Immanuel (2003) [1798]: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, hrsg. von Wolfgang Becker.- Stuttgart, S. 9 - 26.

Derrida, Jacques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen.- Berlin.

Duden (^{4}2006): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7.- Mannheim et al.

Emden, Horst (1974): Der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik bei Kant.- In: Pädagogische Rundschau, Heft 28, 1974, S. 667 - 691.

Foucault, Michel/Chomsky, Noam/Elders, Fons (2008) [1971]: absolute(ly) Macht und Gerechtigkeit.- Freiburg.

Foucault, Michel (1996) [1981]: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Tombadori,- Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (1990) [1984]: Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva, Forst, Rainer, Honneth, Axel (Hrsg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung.- Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 35 – 49.

Heitger, Marian (1987): Die absolute Normativität des Gewissens und der „Wertpluralismus“. Von der Schwierigkeit der Gewissenserziehung heute.- In: Weingartner, Paul (Hg.): Die eine Ethik in der pluralistischen Gesellschaft. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Internationalen Forschungszentrums in Salzburg.- Innsbruck/Wien, S. 141 - 155.

Höffe, Otfried (^{7}2007): Immanuel Kant.- München.

Kant, Immanuel (2006) [1787]: Kritik der reinen Vernunft, hrsg. von Ingeborg Heidemann.- Stuttgart.

Kant, Immanuel (2005) [1786]: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, hrsg. v. Theodor Valentiner.- Stuttgart.

Kant, Immanuel (2004) [1783]: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?- In: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, hrsg. v. Ehrhard Bahr.- Stuttgart, S. 9 - 17.

Kant, Immanuel (2004) [1788]: Kritik der praktischen Vernunft, hrsg. v. Joachim Kopper.- Stuttgart.

Kant, Immanuel (^{10}2000) [1803]: Immanuel Kant über Pädagogik, hrsg. v. D. Friedrich Theodor Rink.- In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, hrsg. v. Wilhelm Weischedel.- Frankfurt am Main.

Lévinas, Emmanuel (^{4}2008) [1982]: Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo.- Wien.

Lévinas, Emmanuel (^{5}2007) [1983]: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, übers., hrsg. und eingl. von Wolfgang Nikolaus Krewani.- Freiburg/München

Liessmann, Konrad Paul (^{3}2003): Vom Nutzen und Nachteil des Denkens für das Leben. Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie.- Wien.

Lippitz, Wilfried (2009): Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten.- In: Westphal, Kristin/ Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung.- Weinheim/München, S. 69 - 85.

Lippitz, Wilfried/Woo, Jeong-Gil (2008): Pädagogischer Bezug. Erzieherisches Verhältnis.- In: Mertens, Gerhard et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft.- Paderborn et al., S. 405 - 419.

Lippitz, Wilfried (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.- Frankfurt am Main et al.

Lippitz, Wilfried (2003a): Wollen was man soll? Autonomie und Heteronomie im Moralischen Bildungsprozess.- In: Ders.: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.- Frankfurt am Main et al., S. 77 - 90.

Lippitz, Wilfried (2003b): Das Subjekt in der Erziehung – Anmerkungen zum pädagogischen Verstehen und Wissen.- In. Ders.: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.- Frankfurt am Main et al., S. 43 - 62.

Lippitz, Wilfried (2003c): „Fremd“-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung.- In: Ders.: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.- Frankfurt am Main et al., S. 91 - 110.

Lippitz, Wilfried (2003d): Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universaler Gleichheit.- In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.- Frankfurt am Main et al., S. 63 - 75.

Lippitz, Wilfried (1999): Differenz – „Konstruktionen“. Grundsätzliche Überlegungen zu Differenzerfahrungen im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen.- Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99- differenz.html [Stand 20.9.2009]

Lippitz, Wilfried (1992): Das Antlitz und der Leib des Anderen. Aspekte der Sozialisation zwischen Heterogenität und Generalität.- In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Band 1.- Weinheim, S. 316 - 334.

Lippitz, Wilfried (1989): Von Angesicht zur Angesicht – Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluß an Levinas.- In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65, 1989, S. 266 - 281.

Masschelein, Jan (2000): Die Zeit der Generationen.- In: Masschelein,Jan/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred (Hg.): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neuaufnahme des Erziehungsbegriffs.- Weinheim, S. 211 – 229.

Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.- Sankt Augustin.

Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort.- In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.- Sankt Augustin, S. 163 -186.

Meyer-Drawe, Käte (^{3}2001): Leiblichkeit und Sozialität.- Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität.- München.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.- München.

Meyer-Drawe, Käte (1994): Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit.- In: Horn, Klaus-Peter/ Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.- Weinheim, S. 361 - 369.

Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze.- Wien.

Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt.- Bielefeld.

Reichenbach, Roland (2007): Immanuel Kant und die Pflicht zur Freiheit.- In: Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung.- Stuttgart, S. 90 – 112.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne.- Münster et al.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung.- Wiesbaden.

Ricken, Norbert (2000): „Aber hier, wie überhaupt, kommt es anders, als man glaubt." Kontingenz als pädagogische Irritation.- In: Masschelein, Jan/ Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred (Hg): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs.- Weinheim, S. 25 - 45.

Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs.- Würzburg.

Rousseau, Jean-Jacques (1971) [1762]: Emil oder Über die Erziehung.- Paderborn.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität.- Bielefeld.

Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*.- In: Thompson, Christiane/ Weiß, Gabrielle (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie.- Bielefeld, S. 21 - 42.

Sattler, Elisabeth (2006): Zur Ethik eines nicht-souveränen Subjekts. Judith Butlers Einsätze für Anerkennung, Verantwortung und Menschlich-Werden.- In: Dörpinghaus, Andreas/Helmer, Karl (Hg.): Ethos – Bildung – Argumentation.- Würzburg, S. 177 - 188.

Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie.- In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement.- Wien, S. 13 – 22.

Staudigl, Barbara (2009): Emmanuel Lévinas.- Göttingen.

Staudigl, Barbara (2000): Ethik der Verantwortung. Die Philosophie Emmanuel Levinas' als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Verantwortung.- Würzburg.

Waldenfels, Bernhard (2007) [1994]: Antwortregister.- Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit.- Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychologie, Phänomenotechnik.- Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes.- Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (1987): Jenseits des Subjektprinzips.- In: Nagl-Docekal, Herta/Vetter, Helmut (Hg.): Tod des Subjekts?- Wien/München, S. 78 – 85.

Wimmer, Michael (1996): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Kritik, Dekonstruktion und Verantwortung.- In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.- Sankt Augustin.

Wimmer, Michael (1996a): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens.- In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.- Frankfurt am Main, S. 404 - 447.

Woo, Jeong-Gil (2007): Responsivität und Pädagogik. Die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologisch orientierte Erziehungsphilosophie.- Hamburg.

Onlinequellen

produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung (2009): Alterität.- Online unter: http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=7 [Stand: 24.11.2009]

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert das Subjektivitätsverständnis von Wilfried Lippitz in erzieherischen Kontexten. Es kommt dabei ausgehend von einer subjektanalytischen Perspektivierung auf die Selbstbeschreibungsformel des Menschen als Subjekt zunächst Lippitz' Erziehungsverständnis in den Blick. Daran anschließend werden Lippitz' Studien hinsichtlich seiner Ausführungen zu Subjekten in der Erziehung befragt. Der Weg führt in beiden Hauptkapiteln entlang derselben Markierungen von Alterität, Dezentrierung und Temporalität. Diese Wegweiser ermöglichen einen analytisch-systematisierenden Gang durch Lippitz' Studien und verweisen auf bedeutsame Momente seines Subjektivitätsverständnisses. Wiederkehrend werden seine Argumente zur kantischen Fassung der Erziehung und Subjektvorstellung als einem als klassisch bezeichneten Modell einer Subjektphilosophie in Differenz gesetzt, wodurch der erziehungsphilosophische Blick für einen Diskurs des *Zwischen*, der – in Anlehnung an Lévinas – menschliche Existenz (und damit auch erzieherische Einsätze) als Antwortgeschehen in ihrer ethischer Bedeutung fasst, geöffnet wird.

This study at hand raises the question of Wilfried Lippitz' understandig of subjectivity in educational contexts. A subject analysis perspective projects a particular view of the notion of the human (self-)concept as human subject. It calls into question the idea of the subject as sovereign and autonomous. The first part of this study provides an explanation of Lippitz' concept of education, followed by an outline of his particular view on subjectivity in educational matters. In order to reach an understanding of Lippitz' thoughts on educational theory and practice and subjectivity in educational contexts, this study draws out certain concepts outlined in his studies: in particular the concepts of alterity, of decentering moments and of temporality. These concepts are visited in both main chapters of the study at hand, emphasizing the links between Lippitz' understanding of education and subjectivity. In order to explain Lippitz' perspective on educational philosophy, his arguments are contrasted with the so-called classical understanding of subjectivity in Immanuel Kant's tradition. Following the notion of ethical dimensions outlined by Emmanuel Lévinas, this allows for a broader view of the *in-between* of human existence.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Gudrun Kern
geboren am	24.04.1976 in Wagna

Schulbildung

1982 – 1986	Volksschule I Leibnitz
1986 – 1990	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Leibnitz
1990 – 1995	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Mureck
Juli 1995	Reife- und Befähigungsprüfung Bakip Mureck

Studium

Wintersemester 2005	ordentliche Studierende der Studienrichtung Pädagogik (A 297) an der Universität Wien Schwerpunkte: Theoretische Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik
09.10.2007	1. Diplomprüfungszeugnis
ab Sommersemester 2007	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
01.03. – 31.07. 2009	Studienassistentin der Forschungseinheit Allgemeine Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
ab September 2009	medienpädagogische Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft, Facheinheit Allgemeine Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik

© Gudrun Kern

Danke an alle WegbegleiterInnen,
hoffnungsvollen DesillusionistInnen
und Gedanken(ver)schieberInnen -
- für Eure Fragen und Antworten.

Gudrun Ü