

Sting, Stephan

Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 43-51. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Sting, Stephan: Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 43-51* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55835 - DOI: 10.25656/01:5583

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55835>

<https://doi.org/10.25656/01:5583>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Stephan Sting

Soziale Bildung

Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit

Zusammenfassung

Am Beispiel der „Geselligkeit“ macht der Beitrag deutlich, dass eine historisch-pädagogische Anthropologie bisher wenig beachtete Themen in den Horizont pädagogischen Wissens einbeziehen kann, um auf diese Weise die gegenwärtige Neuorientierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu befördern. Geselligkeit wird als Schnittfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik rekonstruiert, indem die Einbettung des Bildungsprozesses in soziale Interaktions- und Gruppenprozesse herausgearbeitet wird. Im klassischen Bildungsdenken von KANT, HERDER und SCHLEIERMACHER lässt sich eine differenzierte Reflexion der Geselligkeitsdimension von Bildung in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Entwicklung nachzeichnen, die Anschlüsse für die heutige Bildungsdiskussion bietet.

Summary

Social "Bildung" – Pedagogical Anthropology and Perspectives on 'Sociability'

Through the example of 'sociability', this contribution shows that a historical-pedagogical approach to anthropology can integrate topics into the field of pedagogical knowledge which have been seldom looked at educationally. In this, it can support the development of a new orientation for the field of General Education Theory (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*). 'Sociability' is reconstructed here as an interface between educational theory and social pedagogy, so that educational processes are conceived of in the context of interaction and group processes. In the classic ways of thinking about education according to Kant, Herder and Schleiermacher it is possible to trace their different reflections on 'sociability' back to social developments in history. This attempt could prove useful for current discussions in the field of General Education Theory.

Historisch-pädagogische Anthropologie geht von einer grundlegenden Historizität und Pluralität der „Menschenfassungen“ (SEITTER) aus, in der sich kein einheitliches Bild *des* Menschen mehr aufrecht erhalten lässt. Trotz der damit verbundenen „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 50) muss die anthropologische Perspektive nicht nur „reflexiv“ oder „dekonstruktiv“ sein, indem sie das pädagogische Wissen auf darin enthaltene „implizite Menschenbilder“ oder „Kryptoanthropologien“ durchforstet (WULF/ZIRFAS 1994, S. 13). Sie kann zugleich eine eher konstruktiv ausgerichtete Anthropologie betreiben, die die Geschichte durchziehende Dimensionen des Humanen verfolgt und dabei in der pädagogischen Diskussion oft vernachlässigte Aspekte in den Blick rückt. Zunächst randständig erscheinende Themen können

neue erziehungswissenschaftliche Fragestellungen generieren (WULF 1994, S. 14), die Komplexität pädagogischen Wissens erhöhen und so die pädagogische Reflexion auf Bildung und Erziehung gegen ihre drohende Beschränkung auf etablierte und institutionalisierte pädagogische Prozesse für einen weiteren Horizont öffnen. Eine derartige Öffnung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für neue Fragestellungen erscheint in der gegenwärtigen Phase der Um- und Neuorientierung durchaus angebracht, da sich hieraus neue Schnittfelder zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und den pädagogischen Teildisziplinen ergeben können.

Eine solche Dimension des Humanen ist der Bereich der „Geselligkeit“. Über ein auf Freizeit und Unterhaltung beschränktes Verständnis hinaus bezeichnet Geselligkeit die „Wechselwirkung unter Individuen“ im allgemeinen (SIMMEL 1984, S. 48), die Formen des Umgangs und Regeln der Interaktion, die das soziale „Miteinander“ von Menschen konstituieren (GOFFMAN 1974, S. 43ff.). Geselligkeit ist ein zentrales Aktivitätsfeld der Hervorbringung von Gemeinschaftlichkeit und der Herausbildung sozialer Handlungspraktiken. Im Schnittfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik angesiedelt stellt sie ein bis auf vereinzelte Versuche (vgl. z.B. MOLLENHAUER 1968, S. 119-133; SCHILLING 1989; FROMME 1999) von der Pädagogik weitgehend unterbelichtetes Terrain dar. Inzwischen existieren zahlreiche soziologische Analysen zum Feld der „Geselligkeit“, die – von GOFFMANS „Rahmen-Analyse“ über BOURDIEUS Studien zum „Habitus“ bis zur Untersuchung von gruppen- und kontextbezogenen „Mikroritualen“ – die Pluralität dieses Feldes und dessen Verschränkung mit sozialen Differenzierungsprozessen verdeutlichen (vgl. GOFFMAN 2000; BOURDIEU 1998; WULF u.a. 2001). Es ist jedoch meines Wissens nach keine explizit pädagogische Reflexion erkennbar, die im Sinne KANTS die „anthropologische Differenz“ zwischen den verschiedenen Existenzweisen des Humanen sowie zwischen Sein und Sollen bearbeitet (vgl. KAMPER 1989) und auf diese Weise Bildungsperspektiven für die Geselligkeit entwirft.

Eine derartige *soziale Bildung*, die sich mit Bildungsperspektiven der Geselligkeit im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse auseinandersetzt, ist zugegebenermaßen ein schwieriges Unterfangen. Angesichts der geringen institutionellen Verortbarkeit und der unüberschaubaren Heterogenität von Peergroup-Aktivitäten, mediengestützten Talks und Chats und interessegeleiteten Cliquen und Zirkeln scheint es opportun, dieses Feld der freien Selbsttätigkeit und Selbstbildung zu überlassen. Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Aspekten der Geselligkeit angebracht ist: Da ist zunächst das pädagogische Interesse am Kommunitarismus und dessen – wenn auch verkürzter – Thematisierung des „Gemeinschaftslebens“ (vgl. z.B. TAYLOR 1995). Des Weiteren finden sich Spuren in der vor allem in der Sozialpädagogik zur Kenntnis genommenen Diskussion um eine Neuformierung der Zivil- oder Bürgergesellschaft (vgl. GRAF u.a. 1999). Und schließlich lässt sich eine überaus breite Thematisierung unter negativen Vorzeichen in der ausufernden Präventionsdebatte erkennen, die sich über immer mehr Bereiche des sozialen Zusammenlebens erstreckt und die zum Ziel hat, sozial unerwünschte Gesellungspraktiken zu verhindern (vgl. BÖLLERT 1995; FREUND/LINDNER 2001; STING 1999).

1 Geselligkeit und civil society

In dieser Situation erscheint es sinnvoll, auf der Grundlage einer historisch-pädagogischen Anthropologie an den historischen Ausgangspunkt der modernen Geselligkeit anzuknüpfen: Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft lockern sich die tradierten Schranken und Grenzziehungen zwischen den verschiedenen Ständen und Gruppierungen des Ancien Regime auf. Im Verlauf des 18. Jh. bildet sich eine freie, bürgerliche Geselligkeit heraus, die zu neuen Formen gesellschaftlicher Organisation führt und die in einer relativen Unabhängigkeit von den Konventionen der höfischen Gesellschaft eigenständige Vorstellungen des sozialen Umgangs und Verhaltens entwickelt (vgl. FROMME 1999). Quer zu den unterschiedlichen sozialen Sphären entstehen freie Assoziationen, Vereine, Tisch- und Salongesellschaften, die sich in offenen Aushandlungsprozessen mit neuen Erkenntnissen, kulturellen Produktionen, Moden und Alltagspraktiken auseinandersetzen. MOLLENHAUER hat diese Gesellungsformen in seinem 1968er-Text zur „Pädagogischen Theorie der Geselligkeit“ in idealisierender Weise als Entstehungsorte einer politischen Öffentlichkeit beschrieben, an denen sich der Untertan „im geselligen Rasonnement“ zum „Bürger“ emanzipiert (MOLLENHAUER 1968, S. 124). Er hat sie zu Stätten einer kritisch-rationalen geselligen Bildung erklärt, die sich von späteren Verfallsformen einer intimisierten, familienbasierten Geselligkeit im Rahmen einer affirmativen Selbstdarstellung per Bildung und Kultur sowie einer Peergroup-basierten Geselligkeit des kollektiven Konsums und des marktorientierten Aktivismus und Statuserwerbs abhebt (ebd., S. 131ff.).

Inzwischen haben kulturanthropologische Studien zur europäischen „civil society“ herausgearbeitet, dass sich das moderne Individuum mit drei unterscheidbaren Dimensionen von Öffentlichkeit auseinandersetzen muss: mit dem Forum, der Bühne und dem Markt (SCHIFFAUER 1997, S. 35). Die von MOLLENHAUER unterschiedenen Gesellungsformen stellen also drei Facetten dar, die alle Bestandteile der modernen „freien Geselligkeit“ sind: Das Forum erfordert die Selbstorientierung über den Austausch von Wissen und Überzeugungen, die Bühne beinhaltet die Selbstinszenierung über den Tausch kultureller Errungenschaften und Praktiken, und der Markt verlangt die Selbstpositionierung über den Erwerb statuisträchtiger Güter, Kompetenzen und Stellungen.

Dieser mehrfach freigesetzte Rahmen der Vergesellschaftung enthält nach SCHIFFAUER die Zumutung einer prinzipiellen Offenheit, die Fremde und Nächste gleichstellt und die zur Sicherung eigener Chancen und Positionen das Problem formeller wie informeller Grenzziehungen stellt (SCHIFFAUER 1997, S. 36f.). In diesem Sinne konstituieren die mit der Moderne entstehenden freien Gesellungsformen zugleich begrenzte Cliques und Zirkel, die Identifikationen und Zugehörigkeiten definieren und den Selbstorientierungs- und Selbstbildungsprozess des Individuums in Gruppen- oder Gemeinschaftskontexte einbetten. Kriterium der Teilhabe an den geselligen Zirkeln der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft war z.B. Literalität: Die ersten Assoziationen konstituierten sich als „Lese-gesellschaften“, die sich mittels gemeinsamer Lektüre ein neues, schriftgestütztes Wissen aneigneten (vgl. DANN 1981; STING 1998a, S. 171ff.). Literalität war zwar prinzipiell unabhängig von der Standeszugehörigkeit oder vom sozioökonomischen Status. Sie setzte jedoch nicht unerhebliche Ressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital voraus und erstreckte sich bis 1800 nur auf eine relativ kleine, exklusive Gruppe, die sich durch die kulturelle Praxis der schriftgestützten Bildung vor anderen sozialen Gruppierungen auszeichnete und sich selbst wieder in heterogene Gemeinschaften mit je eigenen Interessens- und Praxisphären differenzierte.

Die moderne, freie Geselligkeit ist also unabhängig von tradierten Beschränkungen und Verbindlichkeiten, sie trägt aber selbst wieder zur Hervorbringung neuer, begrenzter Geselligkeitskontexte bei, die sich zwischen dem einzelnen Subjekt und der Sphäre der Öffentlichkeit ausbreiten. Geselligkeit entfaltet sich demnach in einem Spannungsverhältnis von Subjektbildung, Gemeinschaftsbildung und Öffentlichkeit, das in der zeitgenössischen Literatur um 1800 auf unterschiedliche Weise reflektiert wurde.

2 Bildungstheoretische Positionen um 1800

KANT beschreibt das Verhältnis des modernen Subjekts zum Sozialen in der merkwürdigen Formel der „ungeselligen Geselligkeit“. Neben der autonomen Selbstbildung zur Vernunft untersucht er die Geselligkeit als weiteres Mittel zur Entwicklung der Anlagen der menschlichen Gattung (KANT 1993, S. 37). Der „Hang“ zur Geselligkeit führt nicht zur Harmonie, sondern aufgrund des ungeselligen Egozentrismus der einzelnen zum Antagonismus. Die Spannung zwischen einer Verbindung zum eigenen Nutzen der Beteiligten und dem Kampf um Anerkennung, Status und Gewinn (in den Begriffen KANTS: „Ehrsucht, Herrschsucht und Habsucht“) charakterisiert Geselligkeit als eine Bearbeitung der Differenz zwischen Individuen, die zugleich den Trieb zur Bildung überhaupt hervorbringt: „Ohne jene, an sich nicht zwar eben liebenswürdige Eigenschaften der Ungeselligkeit, woraus der Widerstand entspringt, den jeder bei seinen selbstsüchtigen Anmaßungen notwendig antreffen muss, würden in einem arkadischen Schäferleben, bei vollkommener Eintracht, Genügsamkeit und Wechselliebe, alle Talente auf ewig in ihren Keimen verborgen bleiben ...“ (ebd., S. 38).

KANTS Einschätzung der Geselligkeit ist ambivalent. Ausgehend vom Postulat des autonomen Vernunftgebrauchs und der moralischen Selbstgesetzgebung erscheint die Verbindung mit anderen sekundär. Zugleich liefert sie aber erst den Antrieb, eine Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Kräfte unter dem Vorrang der Vernunft in Angriff zu nehmen. Ohne Geselligkeit würde der Mensch keine Veranlassung sehen, seine „tierischen Neigungen“ zu überwinden. Die destruktiven Effekte des Krieges, der antagonistischen Leidenschaften und Neigungen im Zusammensein mit anderen stacheln ihn dazu an, eine für alle Beteiligten vorteilhaftere Verbindung zu etablieren, ein „Maschinenwesen“, das die einander entgegenstrebenden Kräfte neutralisiert und in einer gemeinsamen, konstruktiven Anstrengung bündelt (KANT 1991a, S. 686). Daraus entsteht eine vernunftgemäße Verfassung, die durch äußere Gesetze die Gleichheit der Freiheit garantiert. Das bürgerliche Gemeinwesen übt als „sich selbst“ erhaltender „Automat“ auf den einzelnen einen disziplinierenden Zwang aus. Menschliche Verabredung und Selbstgesetzgebung verlangen ein Zurückdrängen der „tierischen Begierde“, die die Zivilisierung und Kultivierung des Menschen befördert (KANT 1993, S. 40ff.). Aus dem „nachbarschaftsscheuen Tier“, das dem Nächsten wie dem Fremden gleichermaßen „misstrauisch“ begegnet, wird der Bürger, der ohne Rücksicht auf Herkunft und Stand sich in den freigesetzten Sphären des Forums, der Bühne und des Marktes vergesellschaftet.

Die kultivierende Geselligkeit errichtet ein „mühsam gesponnenes Netz von bürgerlicher Wohlanständigkeit“, das eine Differenz zwischen innerem und äußerem Menschen hervorruft (BÖHME 1985, S. 269f.). Unter der Oberfläche bleibt der Mensch „ungesellig“, seinen egozentrischen Antrieben verhaftet. Zur Aufhebung des inneren Egozentrismus

bedarf es einer „Moralität“, die nur im selbsttätigen und selbstreflexiven Vernunftgebrauch des Einzelsubjekts erworben werden kann. Zur moralischen Bildung eignet sich allerdings eine zweite Form der Geselligkeit, nämlich „Gespräche in gemischten Gesellschaften“, die das „Räsonieren“ über den sittlichen Wert von Handlungen, Personen und Biographien ermöglichen. In der geselligen Konversation bleibt die Autonomie der Vernunft gewahrt; aber sie erlaubt eine Übung in der „Beurteilung nach moralischen Gesetzen“ und macht so auf die Möglichkeit des Handelns aus reiner moralischer Selbstverpflichtung heraus aufmerksam (KANT 1991b, S. 289-297). Geselligkeit führt damit für KANT zu keiner Dezentrierung des Subjekts. Sie bewahrt den Primat der Ungeselligkeit, rahmt aber den Bildungsprozess des autonom gedachten Subjekts doppelt ein: Erstens ruft sie die Motivation zur Bildung hervor, ohne die der Selbstbildungsprozess nicht in Gang kommen würde, und zweitens liefert sie Beispiele und Vergleichsmaßstäbe, ohne die die kritische Selbstreflexion orientierungslos und für die Ausgestaltung konkreter sozialer Praxis irrelevant bliebe.

HERDERS Perspektive auf Geselligkeit ist derjenigen KANTs in vieler Hinsicht entgegengesetzt. Zunächst konstatiert auch HERDER einen Freisetzungsprozess, indem er den Menschen zum ersten „Freigelassenen“ der Schöpfung erklärt. Reflexion und freier Vernunftgebrauch bleiben allerdings an die „Sprache“ als materielles Substrat des Denkens gebunden. Denken geschieht nicht ohne „Merkmale“: Der Weg vom „dunklen Gefühl“ zur „Besinnung“ verläuft über das Gehör als den „mittleren Sinn“ (HERDER 1966, S. 82). Sprechen und Hören vollziehen sich im sozialen Miteinander, weshalb ein von anderen gänzlich unabhängiges, autonomes Denken unmöglich erscheint. Die Sprache stiftet eine unauflösliche, organische Beziehung zwischen den Sinnen, dem Denken und zwischen den einzelnen Mitgliedern einer sozialen Gruppe. Die „Familie“ ist für HERDER der ursprüngliche Ort der Sprachbildung, der zugleich eine eigene Familiensprache und Familienendekart hervorbringt (ebd., S. 98ff.).

Der Bildungsprozess des einzelnen ist für HERDER gar nicht ohne soziale Einbettungen denkbar. Der Mensch gilt als ein Herdentier, das sich durch eine ursprüngliche Geselligkeit auszeichnet. Der Einzelne ist physisch mit seinen materiellen und sozialen Lebensumständen verknüpft, was im Bild der „Kette“ beschrieben wird, über die alles mit allem zusammenhängt. Bildung vollzieht sich in einem „organologischen Entwicklungszusammenhang“; sie ist letztlich immer Bildung der „gesamten Menschheit“ in der Progression der Geschichte (HERDER 1990, S. 84; vgl. dazu MÜLLER 1998, S. 221; BOLLENBECK 1994, S. 119ff.). Dies führt zu einem organologischen Gemeinschaftsverständnis, das nicht den Antagonismus der selbstsüchtigen Individuen, sondern die „Liebe“ der Eltern zum Kind als Basis der Vergesellschaftung betrachtet. Die Liebe geht mit einem sozialen Hilfetrieb einher, der ein „Band des Unterrichts und der Erziehung“ zwischen Eltern und Kindern stiftet. Das Subjekt ist in dieser Perspektive dezentrisch: Es erscheint als „Fragment“ des Lebens (HERDER 1990, S. 110). Die daraus entstehende Geselligkeit ist kein Ergebnis von Vernunft und Raisonement, sondern „Familien“-Geselligkeit, die über sinnlich-affektive Beziehungen sozialen Sinn als familiären Habitus produziert.

Obwohl schon zwischen Einzelindividuen Sprache und Denken differieren, tritt der Antagonismus für HERDER weniger zwischen Individuen als zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen auf. Physische Bedingungen wie Klima, Luft und Bau der Sprachwerkzeuge beeinflussen die Sprache und damit das Denken. Auf diese Weise entstehen Differenzen, die durch eine intendierte, affektive Grenzziehung nach außen potenziert werden: den Hass auf die anderen, die Fremdlinge und „Ausländer“. Liebe im Inneren

und Hass nach außen bedingen sich gegenseitig. Sie führen zu einer wechselseitigen Absonderung einzelner Familien, Gemeinschaften oder Nationen. Die Verkettung des freigesetzten einzelnen mit der Gemeinschaft bedarf einer Grenzziehung, die eine „Mäßigung des Blicks“ zur Folge hat. HERDER erkennt in einem derart eingeschränkten Gruppenhorizont ein „glücklich“ machendes „Vorurteil“ (HERDER 1961, S. 45f.), das die von ihm skizzierte Familien- oder Nationalgesellschaft stabilisiert. Zwar eröffnet sich für die jeweiligen Gemeinschaftskontexte im Prozess historisch-kultureller Bildung eine übergreifende menschheitliche Perspektive, die die Verbindung von Widersprüchlichem und damit die Überwindung von Differenzen zwischen Völkern und Kulturen als konstitutives Element beinhaltet (MÜLLER 1998, S. 227). Doch erhält sich das organologische Gemeinschaftsverständnis um den Preis einer aktiv betriebenen Abschottung, die die Wirkungen einer Geselligkeit des öffentlichen Austauschs und Rasonnements eher negativ beurteilt. Das Forum, die Bühne und der Markt, die potentielle Vermittlungsinstanzen zwischen den gesonderten kollektiven Sphären darstellen, werden von HERDER als Gefahr für die Tugend abgelehnt (HERDER 1990, S. 100ff.).

SCHLEIERMACHER bestimmt das Verhältnis von Subjekt und Sozialem zunächst ähnlich wie HERDER durch eine quasi organische Einbindung in die Gemeinschaft. Soziale Kommunikation und soziale Praxis binden das Subjekt an die gemeinsame Sprache und Sitte. Denken und Handeln ohne Bezug auf ein vorgängiges Gemeinschaftsleben sind für ihn undenkbar, die Bildung des Subjekts ist daher nur in Relation zu dessen sozialen Verflechtungen zu verstehen. Im Unterschied zu HERDER deckt sich für SCHLEIERMACHER jedoch Gemeinschaft nicht mehr mit dem Ganzen des Sozialen. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist plural geworden; sie zerfällt in unterscheidbare „sittliche Lebensgemeinschaften“ (SCHLEIERMACHER 1981, S. 81ff.), an denen das einzelne Subjekt in unterschiedlichem Maße teilhat. Das soziale Geschehen wird vom Individuum somit brüchig und fragmentarisch erlebt; die daraus resultierenden Bildungsbedingungen sind heterogen. WINKLER merkt zu Recht an, dass SCHLEIERMACHERS Konzept der sozialen Differenzierung schwankend und undeutlich bleibt, dass aber das Prinzip der Organisation von Bildungsprozessen nach differierenden sozialen Praxis- und Interaktionsfeldern grundlegend ist (WINKLER 2000, S. 76).

Die verschiedenen sozialen Felder konstituieren je spezifische Gemeinschafts- und Geselligkeitsformen mit je eigener Rationalität und Sittlichkeit. Das Feld der akademischen Wissensproduktion konstituiert beispielsweise einen „lebendigen Zusammenhang“ der Gelehrten, der sich wiederum in verschiedene „Abteilungen“ und „Vereinigungen“ verzweigt und damit die Herstellung wissenschaftlichen Wissens an die Herausbildung wissenschaftlicher Cliquen und Zirkel mit je spezifischen Eigendynamiken bindet (SCHLEIERMACHER 1983, S. 246). Das einzelne, an verschiedenen Gemeinschaften teilhabende Subjekt erfährt daraus entspringende Differenzen als „Widersprüche“ und „Disharmonien“ (ebd., S. 62). Der Antagonismus ist also schon im Einzelsubjekt angesiedelt, und er macht zu seiner Überwindung einen Bildungsprozess notwendig. Bildung ist zuerst innerindividuelle „Differenzbearbeitung“: Sie hat die Erfahrung sozialer Differenz und eine letztlich religiös motivierte Bemühung um Einigung zur Voraussetzung (STING 1998b, S. 305ff.). Sie realisiert sich als Selbstbildung des Subjekts, ist aber auf dessen unhintergehbare Einbindung in Geselligkeitskontexte verwiesen. Neben den gebundenen Geselligkeitskontexten der Familie, des Berufs und der Kirche erkennt SCHLEIERMACHER ein „Bedürfnis“ nach einer zweckfreien, ungebundenen Geselligkeit, die sich als eigene Sphäre etabliert und die offensichtlich Chancen dafür bietet, den Bildungsprozess des Subjekts in sozial differenzierten Gesellschaften zu befördern.

Eine zweite Ebene der Differenzbearbeitung findet sich im Prozess der Gemeinschaftsbildung – denn wenn auch das Subjekt in jeder Hinsicht von sozialen Faktoren geprägt ist, so führt das Zusammensein mehrerer Personen an einem Ort nicht schon von selbst zu einer Gemeinschaft. „Denn die Gegenwart mehrerer Menschen in einem Raum um des geselligen Zwecks ist nur der Körper der Gesellschaft. Dieser muss erst durch die Tätigkeit jedes einzelnen belebt werden, und ... durch eine ununterbrochene Fortsetzung derselben erhalten werden“ (SCHLEIERMACHER 2000, S. 18). In der Sphäre zweckfreier Geselligkeit stellt sich Gemeinschaftlichkeit in einer permanenten wechselseitigen Interaktion her, indem aus den differierenden Stilen, Interessen und Bedürfnissen der Individuen ein je „eigener Umriss und ein eigenes Profil“ des jeweiligen Kollektivs emergiert. Das Profil einer Gemeinschaft ist immer begrenzt und exklusiv; es umfasst „ein gewisses endliches Quantum“, und „wer nicht sich innerhalb jenes zu halten versteht, der ist für diese Gesellschaft so gut, als ob er nicht da wäre ...“ (ebd., S. 20).

Die Beschränktheit und Zwanghaftigkeit der jeweiligen gemeinschaftlichen Horizonte löst SCHLEIERMACHER nun nicht auf, indem er den Antagonismus nach außen projiziert. Stattdessen markiert er eine dritte Differenz: die Differenz zwischen Subjekt und Gemeinschaft. Da die Sphären der Individuen voneinander differieren, kann die allen gemeinsame Sphäre nicht das Ganze der beteiligten Subjekte umfassen. Aus der Bearbeitung der Differenz zwischen Subjekt und Gemeinschaft ergeben sich weitere Bildungsanforderungen an die Selbstbildung im Rahmen von Geselligkeit und die Herausbildung eines integrativen Gemeinschaftslebens. Die von SCHLEIERMACHER in seiner frühen Schrift zur „Theorie des geselligen Betragens“ dazu angeführten Überlegungen enthalten drei weiterführende Grundgedanken:

1. Die freie Geselligkeit errichtet nicht von selbst integrative Formen der Gemeinschaft, sondern sie bedarf dazu eines Bildungshorizonts, der von SCHLEIERMACHER im Idealbild des harmonischen freien Spiels der Kräfte und der möglichst mannigfaltigen Wechselbeziehungen und Durchdringungen umschrieben wird.
2. Basis der Etablierung einer gemeinschaftlichen Sphäre ist die Interaktion der konkret Beteiligten, die sich von einem kleinsten gemeinsamen Nenner aus tentativ an eine möglichst weitgehende Entfaltung der Einzelsubjekte und Integration der differierenden Positionen annähern kann.
3. Die Erhaltung der Bildungswirkung von Gemeinschaften erfordert eine Offenheit, die nach innen „aufs Ungewisse hingeworfene“ Andeutungen erlaubt (SCHLEIERMACHER 2000, S. 32) und die nach außen eine Überschreitung beschränkter, selbstbezoglicher Gemeinschaften hin zum öffentlichen Raum des Forums, der Bühne und des Marktes ermöglicht (vgl. WINKLER 2000, S. 74).

Geselligkeit ereignet sich in dieser Perspektive nicht in einem öffentlichen Raum antagonistischer Einzelsubjekte. Sie vollzieht sich in heterogenen Subgruppierungen und Cliquen, die vielfältigen sozialen Differenzierungsprozessen entspringen, die den Horizont des Subjekts beschränken und die seine Autonomie subvertieren. Zum Erhalt der öffentlichen Sphäre bedarf es gegen diese zentrifugale Tendenz einer permanenten Bildungsanstrengung, die ausgehend von fragmentierenden Gemeinschaftsbildungsprozessen die integrativen Horizonte von Öffentlichkeit und Subjektivität offen hält.

3 Geselligkeit als Bildungsproblem

Die historisch-anthropologische Perspektive hat zum Vorschein gebracht, dass sich mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft eine Sphäre freier Geselligkeit als wichtiges Praxisfeld moderner Subjektivität etabliert hat. Mit zunehmender sozialer Differenzierung und Pluralisierung wird dieses Feld zugleich problematisch: Die ehemals ständischen Schranken weichen informellen, interaktiv konstituierten Grenzziehungen, die die von SCHLEIERMACHER noch relativ statisch gedachte Aufsplitterung des Sozialen in „sittliche Lebensgemeinschaften“ durch eine Vielzahl sozialstrukturell bedingter und soziokulturell artikulierter „feiner Unterschiede“ (BOURDIEU) potenzieren. Die Freisetzung moderner Subjektivität geht nicht mit einer von selbst sich einstellenden Freiheit des öffentlichen Austauschs einher, sondern mit einer zerfurchten und heterogenen Landschaft von Wissens-, Artikulations- und Vermarktungspraktiken, in der sich divergierende Gruppierungen mit Hilfe von Identifikations- und Abgrenzungsprozessen herstellen und erhalten. Das scheinbar zwanglose Terrain der Geselligkeit ist demnach nicht ohne Ordnung, sondern „eine Art struktureller Mischmasch ..., ein Abfallhaufen, wo sich Bruchstücke und Überreste aller möglichen Rahmungsmethoden finden, die es in der Kultur gibt“ (GOFFMAN 2000, S. 534).

Aus bildungstheoretischer Sicht wird deutlich, dass Geselligkeit zu einem Problem geworden ist, dessen Bearbeitung auch pädagogische Einsätze erforderlich macht – es sei denn, die Herstellung von Öffentlichkeit wird den Inszenierungstechniken der Medien allein überlassen. Der pädagogische Zugang muss dabei auf einer sozialen Reflexivität basieren, die die sozialstrukturellen Bedingtheiten und die soziokulturellen Grenzziehungen angemessen erfasst. Darüber hinaus stellt sich die Frage der sozialen Orientierung des einzelnen Subjekts sowie der Öffnung der gruppengebundenen Gesellungspraktiken für einen weiteren, freieren Horizont. Öffentlichkeit wird zum Grenzwert einer Bildungsbe-mühung des Offenhaltens, die von der konkreten Praxis je spezifischer sozialer Kontexte ausgeht. Schließlich ergibt sich das Bildungsproblem des Umgangs mit Differenz. Die Differenz kann – wie schon in der klassischen Bildungstheorie – auf den drei Ebenen Subjekt, Subjekt-Gemeinschaft und Gemeinschaft-Gemeinschaft verortet werden. Sie konkretisiert sich entlang sozialer, pädagogisch relevanter Differenzkategorien, die MOLLENHAUER z.B. mit den Themenbereichen Generationsverhältnis, Normalitätsbalancen, Armut und Interkulturalität zu erfassen versucht hat (vgl. MOLLENHAUER 1996). Ihre Bearbeitung geht letztlich mit einer Aushandlung der Kriterien und Regeln für die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens einher.

Literatur

- BÖHME, G. (1985): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. – Frankfurt/M.
 BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt/M.
 BÖLLERT, K. (1995): Zwischen Prävention und Intervention. – Neuwied.
 BOURDIEU, P. (1998): Praktische Vernunft. – Frankfurt/M.
 DANN, O. (Hrsg.) (1981): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. – München.
 FREUND, T./LINDNER, W. (Hrsg.) (2001): Prävention. – Opladen.
 FROMME, J. (1999): Zwischen Bildung und Unterhaltung. Überlegungen zu einer Pädagogik der Geselligkeit. In: Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis, 21. Jg., S. 51-66.

- GOFFMAN, E. (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. – Frankfurt/M.
- GOFFMAN, E. (2000): Rahmen-Analyse. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- GRAF, F. W./PLATTHAUS, A./SCHLEISING, S. (Hrsg.) (1999): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1966): Abhandlung über den Ursprung der Sprache. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1990): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1961): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D. (1989): Pädagogische Anthropologie. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd 1. – Reinbek 1989, S. 82-88.
- KANT, I. (1993): Idee zu einer Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. – 10. Aufl. – Frankfurt/M., S. 31-50.
- KANT, I. (1991a): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. – 8. Aufl. – Frankfurt/M., S. 395-690.
- KANT, I. (1991b): Kritik der praktischen Vernunft. – 11. Aufl. – Frankfurt/M.
- MOLLENHAUER, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 869-885.
- MÜLLER, H. R. (1998): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. – Würzburg.
- SCHIFFAUER, W. (1997): Fremde in der Stadt. – Frankfurt/M.
- SCHILLING, J. (1989): Freizeit und Geselligkeit. Inhalte der Geselligkeitspädagogik. – München.
- SCHLEIERMACHER, F. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. – Paderborn.
- SCHLEIERMACHER, F. (1981): Ethik 1812/13. – Hamburg.
- SCHLEIERMACHER, F. (2000): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik, Bd 1. – Frankfurt/M., S. 15-35.
- SIMMEL, G. (1984): Die Geselligkeit. In: SIMMEL, G.: Grundfragen der Soziologie (1911). – Berlin.
- STING, S. (1998 a): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.
- STING, S. (1998 b): Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 295-308.
- STING, S. (1999): Suchtprävention als Bildungsaufgabe. In: Neue Praxis, 29. Jg., S. 490-499.
- TAYLOR, C. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. – Frankfurt/M.
- WINKLER, M. (2000): Einleitung. In: SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik, Bd 1. – Frankfurt/M., S. VII-LXXXIV.
- WULF, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth.
- WULF, C. u.a. 2001 = WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. habil. Stephan Sting, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der Technischen Universität Dresden, 01062 Dresden; E-Mail: Stephan.Sting@mailbox.tu-dresden.de