

## EINLEITUNG

»Der Mensch ist sich selbst das rätselhafteste Ding der Natur, denn er kann nicht begreifen, was Körper und noch weniger, was Geist ist und am wenigsten von allem, wie ein Körper mit einem Geist vereint sein könne. Das ist der Gipfel aller Schwierigkeiten und indessen ist es unser eigenes Wesen.«

(Blaise Pascal, Gedanken)

»Wer sich nur recht beobachtet, wird sich kaum zweimal in der gleichen Verfassung befinden. [...] [W]er immer sich recht aufmerksam prüft, wird in sich, ja sogar in seinem Urteil über sich selbst, diese Unstetigkeit und Unstimmigkeit vorfinden.«

(Michel de Montaigne, Essais)

Zum Aufgabenbereich einer reflexiv verfahrenen Wissenschaft zählt neben der Begriffs- und Theoriebildung auch die kritische Überprüfung *etablierter* Konzepte und Terminologien. Obwohl die Pädagogik im Rahmen ihrer Theorie- und Begriffsarbeit diesem Anspruch unbestritten Rechnung trägt, monieren Kritiker dennoch immer wieder eine nur gering ausgeprägte Bereitschaft dieser Disziplin zur Inspektion leitender Konzepte und Terminologien. Danach korrespondiere der »Neigung des Faches [...], den jeweils neuen Entwicklungen der Nachbarwissenschaften zu folgen, so daß die theoretischen Moden im Wechsel der Begriffe und Konzepte nahezu inflationär werden«<sup>1</sup>, ein konsequentes Festhalten an bislang bewährten Theorieansätzen. »Von gesellschaftlichen Veränderungen kaum berührt, dominieren die gleichen Begriffe seit Jahrzehnten. Parallel zum modischen Wechsel läßt sich [...] eine erstaunliche Beharrlichkeit von Konzepten und Begriffen, gelegentlich sogar eine eigentümliche Stagnation der Debatte konstatieren.«<sup>2</sup>

Zu den maßgeblichen Repräsentanten einer solchen konzeptionellen Persistenz zählt innerhalb des pädagogischen Diskurses u.a. der Terminus ›Identität‹. Obwohl nicht zu den »einheimischen Begriffen der Erziehungswissenschaft«<sup>3</sup> zählend, illustrieren die nach wie vor zahlreichen

1 Tenorth, 1995, S. 3.

2 Ebd. Auf die »Dringlichkeit einer Revision pädagogischer Grundbegriffe« verweist auch Wimmer (vgl. Wimmer, 1996, S. 53 f.).

3 König, 1999, S. 33.

pädagogischen Publikationen zum Thema ›Identität‹<sup>4</sup>, dass es sich bei ihr um eine der maßgeblichen konzeptionellen Orientierungen dieser Disziplin handelt. »Im pädagogischen Kontext stellt die Kategorie der ›Ich-Identität‹ [...] eine bis heute kaum hinterfragte Leitkategorie pädagogischer Forschung und Theoriebildung dar, in deren Blick der ›mündige‹, das heißt interaktions- und diskursfähige Mensch liegt. Ihr Postulat [...] erstreckt sich von der Vorschulerziehung über Schulerziehung, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung bishin zur Ausbildung der Erzieher.«<sup>5</sup>

Über seine Dignität als wissenschaftstheoretische Kategorie hinausgehend zählt der Terminus ›Identität‹ auch zu den zentralen Selbstverständigungsformeln, auf die Menschen in ihren Selbst- und Welt-Beschreibungen zurückgreifen. Angesichts dessen, dass Ausdrücke wie ›Ich-Identität‹ und ›Identitätskrise‹ inzwischen fest in der Alltagssprache verankert sind, ruft es heute kaum noch Verwunderung hervor, wenn von einer selbst- oder fremdaufgeforderten ›Findung‹ oder ›Bewahrung‹ der eigenen Identität die Rede ist. In merkwürdigem Kontrast zu seinem oftmals selbstverständlichen Gebrauch steht jedoch die immer wieder bemerkte ›Dunkelheit‹<sup>6</sup> des Ausdrucks. Denn trotz seiner sowohl wissenschaftlich als auch alltagspraktisch selbstverständlichen Verwendung scheint sich der Begriff entgegen der vordergründigen Evidenz seines Aussagegehaltes bei genauerer Betrachtung einer präzisen Bestimmung zu widersetzen. »Was hat es aber mit dem Wort ›Identität‹ auf sich, das uns in der Alltagssprache so selbstverständlich über die Lippen kommt? Auf den ersten Blick scheint der Bedeutungsgehalt ganz klar: Identität ist das Gefühl, ›man selbst zu sein‹, das Wissen, ›wer man ist‹. Aber sobald man sich mit dem Begriff ein wenig genauer auseinandersetzt, ergeben sich viele Schwierigkeiten: Ist Identität gleichbedeutend mit Ausdrücken wie ›Persönlichkeit‹, ›Selbstgefühl‹ oder ›Charakter‹? Handelt es sich um den Status, das ›Ansehen‹ eines Menschen in der Öffentlichkeit, oder ist Identität der Wesenskern, das ›Eigentliche‹ einer Persönlichkeit hinter ihren sozialen Auftritten und Rollen? Zeigt sich Identität in der Charakterfestigkeit, der Fähigkeit, sich selber in seinen Prinzipien treu zu bleiben, oder geht es um etwas, was man in unterschiedlichen Begegnungen stets neu nach außen ›präsentiert‹?

4 Vgl. u.a. Klika, 2000; Bernhard, 1999; Hoffmann/Neuner, 1997.

5 Stross, 1991, S. 3. Vgl. Schweitzer, 1988, S. 56; ders., 1985, S. 20. Hinsichtlich der Orientierung der Pädagogik am Identitätsbegriff bemerkt Ricken, dass nach wie vor »selten sein Gebrauch, sondern weit eher sein Nichtgebrauch [...] unter Rechtfertigungsdruck gerät« (Ricken, 2002, S. 318).

6 So spricht etwa Odo Marquard in einer oft zitierten Diktion von der ›Identität‹ als einer »Problemwolke mit Nebelwirkung« (Marquard, 1979, S. 347).

Wann entsteht so etwas wie ein Identitätsgefühl [...]? Und wann endet menschliche Identität, in der Psychose, in der Demenz oder im Tod?<sup>7</sup>

Die in diesem Fragenkomplex anklingenden Probleme lassen erahnen, warum sich das Identitätskonzept neben einer außerordentlichen Wertschätzung auch von einer nicht unbeträchtlichen Zahl kritischer Stimmen begleitet sieht. Diese monieren u.a. den nahezu unüberschaubaren Bedeutungspluralismus des Wortes, durch den ›Identität‹ – so ein oft geäußelter Vorwurf – zum »Inflationsbegriff Nr. 1«<sup>8</sup>, zum »Plastikwort«<sup>9</sup>, zur »Metapher für Alles und Nichts«<sup>10</sup> avanciere. Neben jener beinahe »epidemischen Ausbreitung«<sup>11</sup> der Identitätsformel ist es vor allem die bis weit in die philosophische Tradition zurückreichende Auffassung, personale Identität lokalisiere sich als ein *reflexives* Selbstverhältnis vorrangig auf der Ebene der Kognition, die zunehmend in den Fokus der Kritik rückt. »Das Denken von Identität wurde lange Zeit über das Vermögen zu *denken* und seine Operationen der Synthese des Mannigfaltigen und Differenten, über das *Begehren* des Subjekts nach sich selbst, nach der Einheit des Sinns [...] hergestellt. Damit wurde aber auch das Denken von Differenz dem der Einheit oder der Synthese unterstellt.«<sup>12</sup> Als problematisch muss ein solches Verständnis seinen Kritikern deshalb erscheinen, weil hierdurch – wie im weiteren Verlauf deutlich gemacht werden soll – wesentliche Elemente des menschlichen Selbst(seins) ausgeklammert bzw. bagatellisiert werden.

Mit Blick auf den pädagogischen Diskurs erweist sich die Frage nach der Angemessenheit der Identitätsformel als adäquater (Selbst-)Thematisierungsform von Subjekten nicht zuletzt auch deshalb als bedeutsam,

7 Conzen, 1996, S. 54 f.

8 Brunner; zit. nach Keupp, 1997, S. 29.

9 Pörksen, 1989, S. 41.

10 Bolay/Trieb, 1988, S. 115. Angesichts dessen spricht Niethammer von der ›Identität‹ als einem »Allerweltswort für jedweden Kontext« (Niethammer, 2000, S. 34 f.). Und auch Straub konstatiert, dass »die qualitative Identitätsfrage offenkundig unüberbietbar komplex und weit gefaßt ist, und [...] daß unter dem Titel ›Identität‹ beinahe alles und jedes zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gemacht werden kann« (Straub, 1991, S. 57). Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Feststellung de Levitas, dass »der Begriff der Identität so viele Bedeutungen hat, wie es Theorien gibt, die ihn verwenden« (de Levita, 1976, S. 9). Vgl. ferner Hoffmann/Neuner, 1997, S. 8; Strauss, 1968, S. 7.

11 Vgl. Assmann/Friese, 1998, S. 11.

12 Friese, 1998, S. 41.

weil die Identitätsproblematik in unterschiedlichen Verweisungszusammenhängen mit dem Problem der ›Bildung‹ steht. So wurde seit den späten sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts darüber diskutiert, inwiefern es möglich und nötig ist, angesichts der Schwierigkeit seiner empirischen Nachweisbarkeit sowie des ihm zugeschriebenen ideologischen Charakters vollständig auf den Begriff der ›Bildung‹ zu verzichten und an seine Stelle denjenigen der ›Identität‹ treten zu lassen.<sup>13</sup> Darüber hinaus tritt der zwischen der Identitäts- und Bildungsproblematik bestehende Konnex auch darin zutage, dass die Identitätsgewinnung des Subjekts vielfach zum Leitziel von Bildungsprozessen erhoben wird.<sup>14</sup> Dabei wird deutlich, dass sich das einem solchen Konzept zugrundeliegende Bildungsverständnis – analog zur zuvor skizzierten Identitätsauffassung – ebenfalls von einer Vorstellung geleitet zeigt, nach der ›Bildung‹ vorrangig geistige Prozesse umfasst.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur eingangs dargelegten Forderung nach einer Inspektion etablierter pädagogischer Begriffe und Theorien zu leisten, indem sie mit Hilfe der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners<sup>15</sup> das zuvor skizzierte kognitiv restringierte Identitäts- und Bildungsverständnis einer kritischen Überprüfung unterzieht. Aus Sicht der Plessner'schen Anthropologie erweist sich die identitäts- und bildungstheoretische Reduktion des menschlichen Selbst(seins) auf die Ebene der Kognition deshalb als problematisch, weil hierdurch zentrale Dimensionen der menschlichen Existenz wie etwa die *körperlich-leibliche Verfasstheit* des Menschen sowie dessen fundamentale *Verwiesenheit auf Andere/s* und – eng damit verbunden – sein ständiges *Anderswerden* eine Marginalisierung erfahren.

13 Vgl. Meyer-Drawe, 2000c, S. 139 f. Die Schriften Meyer-Drawes können als richtungweisend für die thematische Orientierung dieser Arbeit gelten. Neben *Leiblichkeit und Sozialität* (dies., 1984) kommt auch ihrer Schrift *Bildung und Identität* eine zentrale Bedeutung zu, in der sie anregt, »Bildung zu beschreiben, ohne auf eine wie auch immer geartete Identitätsvorstellung zurückzugreifen oder nach einer Alternative zu suchen« (dies., 2000c, S. 141).

14 Vgl. Kap. II 2.3.

15 Plessners Arbeiten werden im Folgenden nach den von G. Dux, O. Marquard, E. Ströker u.a. herausgegebenen *Gesammelten Schriften* zitiert. Zitatbelege erfolgen durch die Angabe des betreffenden Bandes sowie der Seitenzahl. Nicht in die GS aufgenommene Schriften Plessners werden durch die Angabe der jeweiligen Jahreszahl ausgewiesen. In bestimmten Fällen wird im Text auf die Verwendung von Siglen zurückgegriffen (vgl. hierzu das Siglenverzeichnis).

Entgegen einer auf den ersten Blick möglicherweise nahe liegenden Vorgehensweise zielen die nachfolgenden Ausführungen allerdings nicht darauf, den Identitätsbegriff um einige ihm bisher fehlende Aspekte zu ergänzen, um so ausgehend von Plessners Einsichten ein »Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell«<sup>16</sup> entwickeln. Vielmehr soll Plessners Anthropologie im weiteren Verlauf als eine *differenztheoretische*<sup>17</sup> Beschreibungsmöglichkeit von Subjektivität und Bildung vorgestellt werden, die quer zu der Alternative von ›Identität‹ und ›Nicht-Identität‹ liegt, ohne beide – wie häufig zu beobachten – gegeneinander auszuspielen.<sup>18</sup> An die Stelle der Ausschließlichkeitsrelation ›identisch‹ *versus* ›nicht-identisch‹ tritt bei Plessner als Leitmotiv seiner anthropologischen Konzeption die Übergangsmetapher der ›Verschränkung‹, die nicht Koinzidenz des Selbst mit sich oder Anderen/m, aber auch nicht vollständige Diffusion oder beziehungslose Pluralität bedeutet.<sup>19</sup> Durch sie werden vielmehr die Potentiale eines ›Grenz-Denkens‹ transparent, das sich konsequent zwischen vereinseitigenden Alternativen situiert, indem es weder auf eine Hierarchisierung oder Nivellierung noch auf eine Versöhnung (Synthetisierung) von Differenzen und Zweideutigkeiten zielt, sondern die dynamische und relationale Struktur menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse samt ihrer ambiguen und konflikthaften Züge *als solche* expliziert. Insofern versteht

- 16 Gugutzer, 2002, S. 123 ff. (zu Plessner: S. 61 ff.). Vgl. in ähnlicher Hinsicht Stockmeyer, 2004 (zu Plessner: S. 34 ff.) sowie Haneberg, 1995. Neben dem Umstand, dass diese Positionen auf den Identitätsbegriff rekurrieren, ohne ihn selbst einer kritischen Reflexion zu unterziehen, unterscheidet sich die vorliegende Arbeit von den Genannten auch in der Einschätzung, dass die Einbettung der Leib-Körper-Relation in ein einheitssuggestierendes Identitätsvokabular (etwa in Form der Rede von einer ›leiblichen Identität‹) zumindest Gefahr läuft, wertvolle leibphänomenologische Differenzierungen preiszugeben.
- 17 Ungeachtet einer insgesamt noch immer vorhandenen »große[n] Zurückhaltung« (Fromme, 2000, S. 522) des pädagogischen Diskurses gegenüber differenztheoretischen Konzepten kann sich ein solches Vorhaben auf die inzwischen immer zahlreicher zu vernehmenden Stimmen berufen, denen zufolge es »gerade differenztheoretisch angelegte Selbst- und Weltbilder« sind, die »in erziehungswissenschaftlicher Sicht [interessieren]« (Marotzki, 1991, S. 84).
- 18 Vgl. hierzu kritisch Thyen, 1989, S. 205; Belgrad, 1992, S. 101; Schäfer, 1999b, S. 112 f., 159 ff.; Klika, 2000, S. 298.
- 19 Angesichts dessen erweist sich auch für seine Anthropologie das Diktum Maurice Merleau-Pontys als verbindlich, in dessen Spätwerk es heißt: »[E]s gibt keine Identität, auch keine Nicht-Identität, es gibt Innen und Außen, die sich umeinander drehen« (Merleau-Ponty, 1994, S. 331).

sich die folgende Abhandlung auch als ein Beitrag zur Historisierung des Identitätskonzepts, indem sie mit Rückgriff auf die Plessner'sche Anthropologie zu illustrieren beabsichtigt, dass das Denken der Moderne neben identitätstheoretisch orientierten Formen der Beschreibung menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse durchaus konkurrenzfähige alternative Ansätze der Selbstthematisierung hervorgebracht hat. Dieser Hinweis impliziert zugleich eine Absage an den Vorsatz, Plessner aufgrund der seinem Ansatz inhärenten dezentralistischen Motivik und ungeachtet einer Reihe bestehender Berührungspunkte<sup>20</sup> als Avantgardisten eines so genannten ›postmodernen‹ Denkens zu präsentieren. Die nachfolgende Darstellung wird vielmehr darum bemüht sein, ihn als einen kritischen Repräsentanten der Moderne auszuweisen, der ihr gegenüber allerdings eine für seine Person und sein Denken charakteristische ›exzentrische‹ Stellung wahr. »Selbstpositionierung zunächst im Spannungsfeld der Klassischen Moderne [...]. Selbstpositionierung aber auch in Distanz [...] zu diesem Diskurs [...]. Deshalb steht Plessner in den zwanziger Jahren und weist zugleich über sie hinaus. Deshalb kommt man aber auch aus der Ambivalenz nicht heraus, wenn man sich auf ihn einläßt.«<sup>21</sup>

Dem von identitätstheoretischer Seite häufig vertretenen Standpunkt, dass das Subjekt seine ›Identität‹ vorrangig mittels eines reflexiven Selbstbezugs ›herstellt‹, wird im Folgenden mittels Plessners anthropologischer Forschung eine Perspektive gegenüberstellt, welche die Mitwirkung des Leibes an allen Formen menschlicher Vollzüge sowie die Verwiesenheit auf Andere/s und das Anderswerden als zentrale Elemente der *conditio humana* ausweist. Zur »Kardinalfrage menschlicher Existenz«<sup>22</sup> muss der Körper, genauer: die Körper-Leib-Relation, nach Plessner deshalb erhoben werden, weil für ihn die »Grundfigur des menschlichen Daseins« nicht vorrangig durch die Momente des Selbstbewusstseins oder der Sprache gekennzeichnet ist, sondern schwerpunktmäßig »im Banne des Körpers«<sup>23</sup> steht. Als exzentrisch positioniertes Wesen, das nicht in sich ruht, sondern immerzu außerhalb seiner selbst steht, zeigen sich menschliche Selbstbezüge daneben immerzu von einem Moment des Entzugs und der Verfehlung gekennzeichnet, das gleichzeitig die Verflechtung des Selbst mit

20 Vgl. Orth, 1995, S. 67; de Mul, 1991. Demgegenüber proklamiert Kämpf die grundsätzliche Überlegenheit von Plessners Formel der ›Exzentrizität‹ gegenüber der »postmodernen Fragmentarisierung« des Subjekts (Kämpf, 2001, S. 116).

21 Makropoulos, 1995, S. 100.

22 VII, S. 437.

23 Ebd., S. 211. Vgl. ebd., S. 218; Limbach, 1992, S. 295; Redeker, 1993, S. 162.

Anderem begründet. »Selbstdeutung und Selbsterfahrung gehen über andere und anderes. Der Weg nach Innen bedarf des Außenhalts. Wie er gegangen wird [...], entspricht stets der Auffassung der Außenwelt und der sozialen Verfassung. Daß er gegangen werden mußte und muß, liegt jedoch in der menschlichen Personalität [...] begründet [...].«<sup>24</sup>

Seine Konsequenzen offenbart dieser Gedanke in Gestalt von Plessners Einschätzung des Stellenwerts der Selbstvergegenwärtigung für die menschliche Lebensführung. Kulminieren im Identitätsdenken Erkenntnisanspruch und -ideal in der Frage ›Wer bin ich?‹ (wobei oftmals unterstellt wird, dass mit steigender Selbsttransparenz auch die subjektive Handlungsfähigkeit anwächst), so unterstreichen Plessners Überlegungen gerade die Produktivität einer partiellen Intransparenz inter-subjektiver<sup>25</sup> Vollzüge. »Ertragen wir die Durchbrechung auch noch der letzten Schutzschicht, die uns vor uns selbst und vor dem Blick der Anderen verbirgt [...]? Gibt es nicht so etwas wie ein wohlütiges Dunkel, in dem wir für andere wie für uns selbst bleiben müssen?«<sup>26</sup>

Die seit den zwanziger Jahren im Rahmen seiner Konzeption einer leiblich-exzentrischen Subjektivität entwickelten anthropologischen Einsichten kulminieren im Denken des späten Plessner im Prinzip der ›Verkörperung‹. Mit ihr findet er eine Thematisierungsmöglichkeit von Inter-Subjektivität, die verdeutlicht, inwiefern die menschliche Existenz als genuin leibliche in den Prozess einer unabschließbaren Dialektik von Selbstsein und Anderswerden eingebunden ist.<sup>27</sup> Dem von identitätstheoretischer Seite häufig vertretenen Standpunkt, menschliche Lebensführung bedürfe zu ihrem Gelingen einer ›stabilen‹ Identität, stellt Plessner den Gedanken einer ›Lebensführung als Verkörperung‹ entgegen und akzentuiert damit stärker als ein an den Vorgaben des Identitätskonzepts orientiertes Denken die immerzu fragile Züge tragende leibliche und relationale Dimension menschlicher Lebensführung.

Ist mit dem Problem der ›Identität‹ der eine thematische Fluchtpunkt

24 VIII, S. 196.

25 Mit dieser im Folgenden konsequent durchgehaltenen Schreibweise soll angezeigt werden, dass »[i]ndividuelle und generelle Subjektivität, d.h. Inter-subjektivität, [einander] implizieren« (VIII, S. 339 f.; vgl. Meyer-Drawe, 1984, S. 11 Fn.).

26 Ebd., S. 129.

27 Vgl. in diesem Zusammenhang die folgende Anmerkung Wintersteiners: »Für die Pädagogik brauchen wir einen Begriff vom Anderen, der die Veränderung, die Anderswerdung durch die Konfrontation und ›Vermischung‹ mit dem anderen zum Inhalt hat« (Wintersteiner, 1999, S. 174).

der vorliegenden Abhandlung markiert, so zielt deren zweiter Teil darauf, das Plessner'sche Konzept der ›Verkörperung‹ auf seine Relevanz für das Problem der ›Bildung‹ zu befragen. Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten lässt sich mittels des Verkörperungskonzepts der problematische Gehalt einer Vorstellung markieren, der zu Folge ›Bildung‹ als Weg zur Gewinnung einer dauerhaften Identität fungiert. Denn den immer wieder neu zu vollziehenden Akten der ›Verkörperung‹ liegt nicht, wie Plessner zeigt, eine über alle Veränderungen hinweg mit sich identisch bleibende Subjektformation zugrunde, vielmehr äußert sich ›Bildung‹ in einer immer wieder neu zu erbringenden konflikthaften Gestaltung der durch den Menschen hindurch verlaufenden Sphären von Innen und Außen, Selbst und Anderen/m, körperlich-sinnlichen und verstandesmäßigen Aspekten. Indem ›Bildung‹ somit als eine bewusste *und* habitualisierte Weise der ›Verkörperung‹ begriffen wird, lassen sich aus einer solchen Perspektive ferner eine Reihe kritischer Fragen an ein Bildungsverständnis richten, dem zufolge ›Bildung‹ vor allem als das Resultat einer Akkumulation kultureller Wissensbestände erscheint.

Die hier konturierte Programmatik soll im weiteren Verlauf anhand von vier Kapiteln weiter entfaltet werden. In einem ersten Zugang (I) wird in Form eines knappen historischen Rückblicks zunächst das oftmals problematische Verhältnis zwischen Pädagogik und Anthropologie erörtert. Dabei soll herausgestellt werden, dass die hier verfolgte pädagogische Erschließung von Plessners Ansatz keineswegs eine anthropologische ›Fundierung‹ der Pädagogik im Blick hat. Im zweiten Kapitel (II) wird mittels eines Durchgangs durch einige ›klassische‹ und aktuelle Ansätze versucht, Belege für die bereits erwähnten reduktionistischen Tendenzen des Identitätsdenkens (Marginalisierung der Leiblichkeit und des Anderen/Anderswerdens) zu erbringen, wobei ein besonderer Akzent auf solchen Positionen liegen wird, welche ›Identität‹ zur zentralen Möglichkeitsbedingung menschlicher Lebensführung erklären. Im dritten Kapitel (III) erfolgt dann die Rekonstruktion von Plessners leiblich-exzentrischer Inter-Subjektivitätskonzeption, die nicht nur die Grundlage für eine systematische pädagogische Fruchtbarmachung seines Ansatzes, sondern auch für das Verständnis des Prinzips der ›Verkörperung‹ darstellt, dessen Explikation im Mittelpunkt des vierten Kapitels (IV) erfolgt. Die aus Plessners ästhesiologischem Ansatz sowie seinen rollentheoretischen Überlegungen gewonnenen Befunde hinsichtlich der Verkörperungsdimension der menschlichen Existenz aufnehmend werden schließlich einige aus dem Prinzip der ›Verkörperung‹ erwachsende bildungstheoretische Konsequenzen diskutiert. Als eine pädagogisch relevante Kategorie erscheint die ›Verkörperung‹ dabei insofern, als sich durch sie eine Reihe von Einsichten in die grundsätz-



liche Leibgebundenheit von Bildungsprozessen gewinnen lassen. Zugleich wird sich in diesem Zusammenhang jedoch auch zeigen, dass das ausgehend von seinen anthropologischen Einsichten entwickelte Bildungsverständnis nach einer über Plessners Vorgaben hinausgehenden Ausdifferenzierung verlangt. Insofern es sich bei Bildungsprozessen nicht nur um bewusste, sondern auch habitualisierte Formen der ›Verkörperung‹ handelt, werden abschließend unter Einbeziehung der Überlegungen Klaus Mollenhauers und Pierre Bourdieus Möglichkeiten einer Präzisierung und Bereicherung des Plessner'schen Verkörperungskonzepts geprüft.

Vor dem Hintergrund dessen, dass es sich bei ›Identität‹ und ›Bildung‹ um zwei Leitkategorien des pädagogischen Denkens handelt, verbindet sich mit der thematischen Ausrichtung dieser Arbeit zugleich der Anspruch, Plessners anthropologische Einsichten erstmals in umfassender Weise für den pädagogischen Diskurs zu erschließen. Zwar finden sich immer wieder Stimmen, die darauf aufmerksam machen, dass die in seinem Ansatz »enthaltenden Chancen bisher keineswegs erschöpfend genutzt worden sind«<sup>28</sup>, bzw. er »es eigentlich verdient, in pädagogischen Zusammenhängen ausführlicher erläutert zu werden«<sup>29</sup>, doch stellt eine *systematische*, d.h. nicht auf einzelne Theorieelemente oder Begriffe restringierte Berücksichtigung von Plessners Überlegungen innerhalb pädagogischer Kontexte nach wie vor ein Desiderat dar. Dass es sich bei seiner Anthropologie um einen Ansatz handelt, der »konstitutiv, nämlich von seinem Anfang her, auf Überschreitung drängt«<sup>30</sup>, wird nicht zuletzt durch dessen Selbstverständnis als ›Grenzforschung‹ bezeugt. Als solche weder von den übrigen Wissenschaften unabhängig noch diesen übergeordnet, stellt sie eine Konzeption dar, deren Perspektivenreichtum sich erst mit der Übertragung ihrer Befunde auf andere Forschungsgebiete entfaltet. »Der Entwurf verlangt nach seiner Durchführung in angrenzenden Disziplinen. Er ist darauf angelegt, dort seine Tragweite und Fruchtbarkeit zu erweisen.«<sup>31</sup>

28 Dux, 1970, S. 300.

29 Mollenhauer, 1998, S. 29. Vgl. Braun, 1989, S. 68.

30 Friedrich/Westermann, 1995, S. 336. Vgl. Lessing, 1998, S. 21.

31 Dux, 1970, S. 255. Vgl. ebd., S. 298. Analog hierzu schlagen auch Mollenhauer und Kamper vor, die »anthropologischen Thesen Plessners als regulatives Prinzip für die Beurteilung pädagogischer Sachverhalte« (Kamper/Mollenhauer, 1995, S. 480) zu nutzen.